مجلة التربوي

مجلة علمية محكمة تصدر عن

كلية التربية الخمس

جامعة المرقب

العدد السابع

يوليو 2015م

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

د/ صالح حسين الأخضر

أعضاء هيئة التحرير

د . ميلود عمار النفر

د . عبد الله محمد الجعكي

د . مفتاح محمد الشكري

د . خالد محمد التركي

استشارات فنية وتصميم الغلاف: أ. حسين ميلاد أبو شعالة

المجلة ترحب بما يرد عليها من أبحاث وعلى استعداد لنشرها بعد التحكيم .
المجلة تحترم كل الاحترام آراء المحكمين وتعمل بمقتضاها .
كافة الآراء والأفكار المنشورة تعبر عن آراء أصحابها ولا تتحمل المجلة تبعاتها .
يتحمل الباحث مسؤولية الأمانة العلمية وهو المسؤول عما ينشر له .
البحوث المقدمة للنشر لا ترد لأصحابها نشرت أو لم تنشر .
حقوق الطبع محفوظة للكلية .

بحوث العدد

- أثر الثقافة في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي.
- إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله.
- الاكتئاب النفسي "الأسباب– الأعراض– أساليب العلاج"
- جهود المالكية في تخريج الفروع على الأصول.
- تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي.
- الحركة التشكيلية المعاصرة في ليبيا.
- تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس.
- سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة.
- السلاسل الزمنية: نموذج لاسترجاع المعلومات.
- اتجاهات مدرسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعاً لحجم الممارسة الرياضية".
- الصرف الصحي المنزلي. طرقه وأساليبه "دراسة تطبيقية على منطقة الخمس".
- تجربة التشرد "التهجير القسري" وتأثيره على الأسر والأطفال في ليبيا.
- تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي.
- "الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات.

- نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب.
- مسائل صرفية اتبع فيها ابن مالك مذهب سيبويه.
- آراء النحاة في "لا سيما"
- آثار الاستعمار الأوربي على أفريقيا .
- Teaching Large Classes
- Mixed; Axisymmetric and Non- axisymmetric Field Generation
- Writing an Argument
- Perceptions and Preferences of ESL Students Regarding the Effectiveness of Corrective Feedback in Libyan Secondary Schools
- nthesis of ZnS nanocombs-like by thermal evaporation method

الافتتاحية

غنيٌّ عن البيان ما للجامعات من مسئولية في صنع المستقبل، الذي لا يتحقق إلاّ بالبحث في المشكلات الاجتماعية والتربوية التي تواجه المجتمع ومعرفة أسبابها، وإيجاد الحلول العلمية لها، والباحثون مطالبون اليوم أكثر من أيّ وقت مضى بالتصدي لتلك المشكلات وتسخير العلم لخدمة المجتمع، ويتطلب تحقيق هذا الهدف النزاهة من الباحثين وبذل الكثير من الجهد في سبيل الوصول إلى حقيقة تلك المشكلات.

والعقل البشري هو أهم أداة من أدوات البحث العلمي، وللوثوق به فإنه يحتاج إلى التدريب والإلمام بالمهارات الأساسية التي تجنب الباحثين الوقوع في الخطأ، ومع إيماننا بعدم وجود منهج علمي جامد ذي خطوات محددة تلزم كل الباحثين بتتبعها بنفس الترتيب، إلاّ أن على الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية المختلفة الإلمام بالمبادئ الأساسية للبحث العلمي.

والبحوث التي يتضمنها هذا العدد ما هي إلاّ نقطة في بحر من البحوث التي تعنى بالمشكلات التربوية، وكلنا أمل في أن تكون علمية في منهجيتها، دقيقة في نتائجها، مرشدة لتحقيق الإفادة العلمية في مجالات التطبيق والعمل من أجل حل المشكلات التي تكابد مجتمعنا، ومواكبة المعرفة العلمية المعاصرة للحاق بالجديد في عالم سريع التغير دائب التقدم.

هيئة التحرير

أ/ إبراهيم محمد سعد الجدي
كلية التربية غريان – جامعة الجبل الغربي

المقدمة ومشكلة البحث:

إن من واجبات المدرب قبل بدء المباريات التعرف علي الفريق المنافس من حيث آخر نتائجه ومركزه في الدوري، والعمل علي اكتشاف المنافس في أقرب مباراة حساسة أقيمت لاستكشاف المنافس من خلال ورقة التسجيل مع فرق أخري، والتعرف علي خططهم الدفاعية والهجومية وتحديد نقاط القوة والضعف، والتعرف علي طبيعة الملعب والجمهور وشخصية الحكم وأسلوبه في التحكيم، والاتفاق مع اللاعبين علي خطة الدفاع والهجوم والحالات الطارئة في آخر تدريب قبل المنافسة والاهتمام بالإعداد النفسي للاعبين.

وبعض المدربين لا يهتمون بالإعداد الدافعي بالمباريات مما يفقد الفريق فرصة تطوير أداء اللاعبين، والتغلب علي العديد من المشاكل والصعوبات التي تواجه المدرب واللاعبين في ظروف المباريات المختلفة، وتشمل الدافعية الداخلية والخارجية التي تعمل علي توجيه السلوك في كل مرحلة من مراحل الحياة، وعلم النفس يدرك السلوك ويتطرق إلي دراسته وعلاقته بالأهداف الذي يسعي إلي تحقيقها في البيئة.

أهمية البحث:

إثراء المعرفة النظرية بموضوع الإعداد الدافعي للفريق قبل المباريات الذي قد يبدو أن مؤلفات علم النفس الرياضي لم تقم بدراسته والتعرف علي سلوك المدرب في الإعداد للمباريات.

أهداف البحث:

- التعرف علي سلوك المدرب في الإعداد الدافعي قبل المباراة في الكرة السلة.

تساؤلات البحث:

- ما السلوك العام لمدربي الكرة السلة في التصرف في المواقف الرياضية المختلفة؟
- ما السلوك العام للمدربين في التصرف عند المواقف الرياضية المختلفة قيد الدراسة؟
- ما الفروق في سلوك المدرب في كرة السلة في كل موقف رياضي تنافسي علي حده؟

مصطلحات البحث:

السلوك:

"ذلك النشاط الذي يصدر من الكائن الحي نتيجة لعلاقته بظروف بيئة معينة والذي يتمثل بالتالي في محاولته المتكررة في التعديل والتغيير في هذه الظروف، حتى يتناسب مع مقتضيات حياته. (162:14)

العوامل المؤثرة في السلوك:

ذكر **فؤاد أبو حطب (1980)**(9) أن: هناك مجموعة من العوامل تؤثر في سلوك الفرد، وهي تتكون من سبعة عوامل مرتبة ترتيباً منطقياً، حيث إنها تعتبر ممثلة للبيئة الداخلية للفرد والبيئة الخارجية، وهذه العوامل هي:

- **أولا: الشخصية:**

وتعرف الشخصية بأنها ذلك المفهوم الذي يشير إلي دراسة الخصائص أو السمات المميزة للفرد والعلاقة القائمة بين هذه السمات والطرق التي يستخدمها الفرد لتكييف نفسه مع باقي الأفراد والمواقف المحيطة به،وعلي ذلك فإن تلك الخصائص والسمات المميزة لشخصية الفرد تحدد طرق استجابة الرد للمواقف السائدة في حياته، وتعتبر حجر الزاوية لسلوك الإنسان.

- **ثانيا: الأسرة:**

تؤثر الأسرة في حياة الفرد تأثيرا كبيرا، إذ يتعلم الفرد منها كيف يتكيف ويعيش

في مجتمعه، وكيف يتعامل مع الأفراد الآخرين في هذا المجتمع، كما أن سلوك الأبوين يؤثر علي الفرد وتصوره للبيئة حوله، فالأسرة تعتبر من أهم المؤسسات الاجتماعية، فهي عبارة عن مؤسسة اجتماعية تنبعث عن ظروف الحياة وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري.

- **ثالثا: المحيط الجغرافي:**

يتمثل المحيط الجغرافي في البيئة الريفية والبيئة المدنية، ومما لاشك فيه أن الحياة في الريف تختلف عنها في المدنية، فإلي جانب الاختلافات المادية والمعنوية، فإن هناك اختلافا في نمط الحياة بين البيئتين، ويكمن الفرق الجوهري بينهما ليس في أفكار الناس وعاداتهم وتقاليدهم فحسب وإنما في سلوكهم.

- **رابعا: التعلم:**

التعلم هو التحسن المستمر في المعرفة والمهارة العلمية بطريقة التدريب والتمرين ، أو بمعني آخر هو نشاط جسماني عقلي يصل بالفرد إلي تعديل خبراته السابقة أو اكتشاف خبرات ومهارات جديدة . **(44:9)**

المدرب الرياضي

عرفه عادل عبد البصير علي (1999) بأنه " شخصية موهوبة ذات أبعاد مميزة، فهو يمتلك إمكانات خاصة عن أقرانه من عامة البشر " (55:7)

واجبات المدرب الرياضي

ذكرت **إلين وديع فرج (1990)** (4)أن واجبات المدرب العامة هي :

- العمل على احتفاظه بلياقة بدنية وتنمية قدراته العملية مثل إتقان مهارات اللعبة وخططها.
- التوسع في الإلمام بالمعلومات النظرية التي ترتبط بعملية التدريب في اللعبة كالتربية وعلم النفس الرياضي وفسيولوجيا الرياضة والتشريح وعلم الحركة والميكانيكا الحيوية إلى

غير ذلك من العلوم التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بإتمام عملية التدريب في رفع مستوى اللاعبين إلى أعلى درجة.

- التعرف على كل جديد في اللعبة ومعرفة النواحي التنظيمية لها والإلمام بالأدوات المساعدة والأجهزة المستخدمة فيها وتفهم القوانين واللوائح المرتبطة بها.
- توسيع دائرة معارفه ومعلوماته ومهارته العامة،ومداومته على التقدم والارتقاء بها حتى يكوّن شخصية متكاملة متزنة يمكنها التأثير على اللاعبين وعلى حسن قيادتهم. (279: 8)

الإعداد الدافعي

لابد للمدرب من القيام بإجراء التخطيط الدافعي الجيد قبل بدء موسم المباريات لضمان تأمين الظروف اللازمة المحيطة بالفريق، وعدم إساءة التعامل مع لاعبيه ويفضل أن يستعين المدرب بملف اللاعب الخاص بسمات شخصيته ليرشده، وتطوير جدول حوافز ودوافع اللاعب التي تتصاعد حسب المعلومات عن اللاعب كما هو مذكور في ملفه الشخصي. (45:9)

أنواع الإعداد الدافعي

ذكر **محمد حسن علاوي(1993)** أن للإعداد الدافعي أنواعاً هي :

أولاً : الإعداد الدافعي قصير المدى

يبدأ الاستعداد الدافعي قصير المدى للمباراة والخصم اللاحق مباشرة بعد إنهاء مقابلة معينة، فللمدرب دور كبير في ما يتوجب عمله بخصوص نتائج المباراة في أعقاب مباراة رائعة على المدرب أن يبذل جهداً للإبقاء على المستوى الدافعي للاعبين، وبعد مباراة ضعيفة يشرع فوراً في بناء ثقتهم،لأن عليه أن يدعم اللاعبين ويعيد بناء ما فقد، ويجب أن يكون المدرب مستعداً إذا ما أراد أن يحقق مستوى عالياً من الدافعية لتغيير طريقة التعامل مع كل فرد رياضي بعد كل مباراة، ففي وقت معين قد يتحدث

اللاعب على أساس ما قد حققه فعلاً في مباراة سابقة، وفي وقت آخر يمكن أن يحفز المدرب لاعبيه بالإشارة إلى غرضه من اللعب، وقد يستعين المدرب بمعلومات مساعدةمن والد الرياضي وعشقه للرياضة، أو الجمهور وفي مناسبة أخرى يستطيع المدرب أن يؤكد على عادات الرياضي الشخصية الراسخة، كذكائه وجرأته وطموحه، فعن طريق تبادل هذه المقاربات الثلاث (الأداء في المباراة السابقة، والبيانات المساعدة، والغرض من اللعب، والعادات الشخصية) يستطيع المدرب أن يحافظ على نسبة عالية من تكريس اللاعبين أنفسهم لمهامهم . (61:12)

ثانياً : الإعداد الدافعي طويل المدى

لابد من رسم أهداف الموسم في مرحلة مبكرة، فيجب التأكيد على التوجيهات والإرشادات جنباً إلى جنب مع تقييم فعلي حقيقي لنقاط قوة الفريق، وينبغي أن يتبع هذا مناقشات مع الفريق لمنح اللاعبين صوتاً لرسم خطة معينة، والأصل أن يقدم المدرب واللاعبون معاً إجابات على سؤال (إلى أين نحن ذاهبون ؟) ، فبوسع المدرب بعد الاطلاع على الإجابات أن يعدل من تفكيره حيال جميع جوانب اللعب، فينبغي أن يبدأ الاستعداد الدافعي إزاء الخصم قبل الاستعداد للمباراة بوقت طويل .**(18:11)**

ثالثاً : الإعداد الدافعي الداخلي

تختلف درجة الإعداد الداخلي لدى الرياضيين إلى حد شاسع بسبب المشاركة والدرجة التي يكون الرياضيون مستعدين للعمل لتحقيق النجاح، ولها عوامل لا يملك المدرب الكثير ما يفعله نحوهم على الأقل في البداية، فبعض الرياضيين يتحفزون داخلياً إلى حد كبير، فهم يقضون وقتاً طويلاً في العمل نحو مهارتهم دون الحاجة إلى أن يحثهم المدرب أو يتملقهم، في حين أن لاعبين آخرين يصرفون وقتاً قصيراً لذلك الغرض، فيقوم المدرب بالتحفيز اللازم لمساعداتهم في إبراز خبراتهم الكامنة، وفي معظم الوقت يكون من الواضح تماماً من هو المحفز وإلى أي درجة، فمن السهل تشخيص

الرياضي الذي يبقى بعد التدريب يطور مهاراته، وكذلك الرياضي الذي يغادر التدريب قبل الآخرين .(23:10)

رابعاً : الإعداد الدافعي الخارجي

إن المشكلة التي تصادف جميع المدربين هي تحفيز الرياضي خارجياً مع تزويده في الوقت نفسه بمعلومات تخص المباراة، ويستطيع المدرب أن يجعل اللاعب يؤدي ما يريده عن طريق مدحه ومعاقبته أيضاً، والفرق يكمن في أن المدح يجعله يتخذ موقفاً أكثر إيجابية حيال المدرب والمنافس واتجاهه نحو بناء نفسه، كما أن المدح يعطي الرياضي فكرة عما هو صائب، في حين أن العقاب يسيء كذلك، فهو يشعره بأنه مخطئ، ولا يفعل شيئاً بخصوص تكوين مشاعر إيجابية، ولذلك فإن المكافأة على الأداء الجيد لمهارة ما يبني ثقة اللاعب ويساعده على تحقيق مزيد من النجاح في محاولات أخرى للمباراة، في حين أن العقاب ينمي الشك والارتياب في نفس اللاعب.(11 :139)

الدراسات المرتبطـة

- **دراسة جمال صالح حسن (1981) (6)**

موضوع الدراسة : مقارنة سلوك مدربي كرة القدم ذوي الخبرة العالية مع أقرانهم ذوي الخبرة القليلة.

هدف الدراسة : تقنين طريقة تقويم السلوك التدريبي للمدرب الرياضي على البيئة المصرية .

منهج الدراسة : المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي .

عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على عدد (25) مدرباً للناشئين .

نتائج الدراسة : إمكانية تدريب الملاحظين على تسجيل السلوك التدريبي للمدرب بدرجة كبيرة من الثبات والصدق، وتمكن استخدامات هذه الطريقة في تقويم السلـوك التدريبي للمدرب الرياضي لمعرفة نواحي الضعف في العلاقة التربوية بين المدرب

ولاعبيه؛ لما لها من أهمية في تنشئة اللاعب تربوياً وفنياً، ويمكن تطبيق الطريقة في جميع الأنشطة الرياضية بعد تعديل في صياغة محتوى الطريقة حتى تناسب النشاط الملاحظ، كما يمكن تطبيق الطريقة بملاحظة السلوك البشري بصفة عامة بعد تعديل أجزائها لتناسب سلوك الملاحظ.

- **دراسة إيزيس سامي جرجس (1986) (5)**

موضوع الدراسة : السلوك القيادي لمدربي كرة الطائرة وعلاقته بالإنجاز الرياضي للفريق .

هدف الدراسة : التعرف على السلوك القيادي لمدربي كرة الطائرة وعلاقته بالإنجاز الرياضي للفريق .

منهج الدراسة : المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي .

عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على عدد (12) مدرباً للكرة الطائرة ، وعدد (119) لاعباً للكرة الطائرة .

نتائج الدراسة : عدم وجود فروق دالة معنوياً بين السلوك القيادي والمبادرة وفقاً للنقد الذاتي للمدربين ، كما أظهرت النتائج الخاصة بوصف السلوك القيادي وجود فروق ذات دلاله معنوية بين البعدين السابقين، ووجود ارتباط دال معنوياً بين السلوك القيادي للمدربين والإنجاز الرياضي للفريق .

- **دراسة علي محمد مطاوع وآخرون (2003) (8)**

موضوع الدراسة : بيان متوسط درجات السمات الإرادية عند التخطيط لبرنامج إعدادي نفس طويل المدى للاعبي كرة القدم (16–18) سنة ببلدية الخمس .

هدف الدراسة : التعرف على العلاقة المعنوية بين سمات الإرادة (الحافز، والعدوانية، والتصميم، والقيادة) وكل من المهارات الأساسية وعناصر اللياقة البدنية لدى لاعبي كرة القدم، ومعرفة الفروق المعنوية في سمات الإرادة بين لاعبي خطوط اللعب

في كرة القدم (دفاع–وسط–هجوم) ، والتعرف على نسب إسهامات سمة الإرادة في كل من المهارات الأساسية وعناصر اللياقة البدنية لدى لاعبي كرة القدم، وبيان متوسط درجات السمات الإرادية لدى لاعبي كرة القدم (16–18) سنة .

منهج الدراسة : المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .

عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على (103) لاعب كرة قدم يمثلون جميع لاعبي فرق أندية كرة القدم (16–18) سنة، وتم اختيارهم بالطريقة العمدية، وتصنيفهم طبقاً لخطوط اللعب (37) لاعباً في خط الدفاع (34) لاعباً في خط الوسط (32) لاعباً في خط الهجوم.

نتائج الدراسة: وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من سمة التصميم والقيادة والتحمل الدوري التنفسي، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين سمة التصميم والقدرة العضلية للرجلين، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين كل من سمة العدوانية والتصميم والجري المتعرج بالكرة والرشاقة لدى لاعبي خط الوسط أعلى من لاعبي خط الهجوم والدفاع في سمتي الحافز والتصميم .

التعليق على الدراسات السابقة

أوضحت نتائج **دراسة جمال صالح حسن (1981) (6)** إمكانية تدريب الملاحظين على تسجيل السلوك التدريبي للمدرب بدرجة كبيرة من الثبات والصدق، وتكمن استخدامات هذه الطريقة تقويم السلوك التدريبي للمدرب الرياضي لمعرفة نواحي الضعف في العلاقة التربوية بين المدرب ولاعبيه لما لها من أهمية في تنشئة اللاعب تربوياً وفنياً، ويمكن تطبيق الطريقة في جميع الأنشطة الرياضية بعد التعديل في صياغة محتوى الطريقة حتى تناسب النشاط الملاحظ، كما يمكن تطبيق الطريقة بملاحظة السلوك البشري بصفة عامة بعد تعديل أجزائها لتناسب سلوك الملاحظ .

كما تبين نتائج **دراسة إيزيس سامي جرجس(1986) (5)** عدم وجود فروق دالة معنوياً بين السلوك القيادي والمبادرة وفقاً للتقييم الذاتي للمدربين، كما أظهرت النتائج الخاصة بوصف السلوك القيادي وجود فروق ذات دلاله معنوية بين البعدين السابقين، ووجود ارتباط دال معنوياً بين السلوك القيادي للمدربين والإنجاز الرياضي للفريق .

وأظهرت نتائج دراسة **علي محمد مطاوع وآخرون (2003) (8)** وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من سمة التصميم والقيادة والتحمل الدوري التنفسي، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين سمة التصميم والقدرة العضلية للرجلين، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين كل من سمة العدوانية والتصميم والجري المتعرج بالكرة والرشاقة لدى لاعبي خط الوسط أعلى من لاعبي خط الهجوم والدفاع في سمتي الحافز والتصميم .

- **إجراءات البحث :ـ**

- **منهج البحث :** استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته لأهداف البحث وتساؤلاته .

- **مجتمع البحث** :اشتمل مجتمع البحث علي جميع مدربي الدرجة الأولي لكرة السلة طبقا للتقسيم الإداري بالاتحاد العام لكرة السلة بليبيا (11) مدربا تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل .

- **عينة البحث :** اشتملت عينة البحث علي بعض مدربي الكرة السلة بمدينة طرابلس.

- **أداة البحث :** تم استخدام استبيان سلوك المدرب في الإعداد الدافعي قبل المباراة ويشتمل هذا الاستبيان علي (12) موقفاً دافعيا، وعلي المدرب أن يختار لكل موقف تصرف واحد فقط من خلال ثلاثة احتمالات .

الدراسة الأساسية

طبقت الدراسة الأساسية علي عينة البحث باستخدام أداة البحث وهي استبيان

سلوك المدرب في الإعداد الدافعي قبل المباراة، وذلك يوم 3-2-2007 إلي غاية 5-3-2007 .

الإجراءات الإحصائيـة

- معامل ألفا .
- النسبة المئوية .
- الوسط الحسابي المرجح .
- مقياس حسن المطابقة .

عرض النتـائـج :

جدول (1)

تحليل التباين في سلوك المدرب في المواقف الدافعية

المواقف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت
الأول	بين	25.47	3	8.49	
	داخل	66776.12	52	1284.15	0.006
	الكلي	66801.59	55		
الثاني	بين	918.01	3	306.00	
	داخل	26764.79	52	514.70	0.594
	الكلي	27682.80	55		
الثالث	بين	652.16	3	217.39	
	داخل	33088.7	52	636.32	0.003
	الكلي	33740.73	55		
الرابـع	بين	946.20	3	315.40	
	داخل	37606.92	52	723.21	0.436
	الكلي	38553.12	55		
الخامس	بين	1237.53	3	412.51	
	داخل	33399.60	52	642.30	0.064
	الكلي		55		

السادس	بين	737.70	3	245.9	
	داخل	34049.60	52	654.8	0.375
	الكلي	34787.30	55		
السابع	بين	963.15	3	321.05	
	داخل	33390.76	52	642.13	0.499
	الكلي	34353.91	55		
الثامن	بين	942.96	3	314.32	
	داخل	15413.32	52	296.41	1.06
	الكلي	16356.28	55		
التاسع	بين	852.0	3	284.0	
	داخل	16486.6	52	371.05	0.895
	الكلي		55		
العاشر	بين	918.60	3	306.20	
	داخل	16359.20	52	314.60	0.973
	الكلي	1777.80	55		
الحادي عشر	بين	1242.9	3	414.3	
	داخل	8787.2	52	553.6	0.748
	الكلي	30030.1	55		
الثاني عشر	بين	1083.63	3	361.21	
	داخل	21490.56	52	413.28	0.874
	الكلي	22574.19	55		

قيمة ر0.05 = 7.06 يتضح من جدول (1) أن قيم ت المحتسبة كانت أقل من قيمة ت الجدولية، مما يشير إلي عدم وجود فروق في سلوك المدربين في المواقف الدافعية .

جدول (2)

استجابات عينة الدراسة مدربي الكرة السلة علي استبيان سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي

(ن=11)

م	موقف	تصرف	التصرف الأول	التصرف الثاني		التصرف الثالث	مجموع		الوسط المرجح	
			العدد	%	العدد	%	العدد			
1	الإعداد لمباراة تقليدية هامة	*إشعار اللاعبين بالمسئولية *علي اللاعبين إرضاء الجمهور *العمل على الحفاظ علي سمعة الفريق	11	100						
					0	0				
							0		11	5.50
2	الإعداد لمباراة فريق متوقع فوزه بالبطولة	*علي اللاعبين أن يقبلوا التحدي *اختبار قدرات اللاعبين *تنمية روح الحماس لدي اللاعبين	6	54.55						
					2	18.18				
							3		11	4.17
3	الإعداد لمباراة يتوقع المدرب خسارتها	*تجنب الكلام عن الفوز والهزيمة *وضع أهداف للاعبين وتحقيقها *كل لاعب متوقع منه أداء أفضل	1	9.091						
					6	54.55				
							4		11	3.17

4	الإعداد لفريق منافس ضعيف	*كل لاعب يؤدي ما عليه من مسئولية *يحاول المدرب الحصول علي التزام *يناقش ما قد يحدث بصراحة	9	81.82						
					2	18.18				
							0		11	5.17
5	الإعداد لمشكلة هبوط الفريق	*يطلب من كل لاعب أن يبذل أفضل ما يستطيع *إقناع اللاعبين أن يهتموا بأنفسهم فقط *الفريق هو مسئولية المدرب	8	72.73						
					3	27.27				
							0		11	5.22
6	الإعداد في حالة هزيمة الفريق بفارق بسيط من الأشواط	*يظهر اهتمامه بما يشعر به اللاعبين من فشل *يوضح اللاعبين أن الهزيمة بفارق بسيط من الأشواط تحدث عادة *يظهر للاعبين الثقة بهم	1							
					5	45.45				
							5		11	3.00

يتبع جدول (2)

استجابات عينة الدراسة مدربي الكرة السلة علي استبيان سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي

(ن=11)

م	موقف	تصرف	التصرف الأول		التصرف الثاني		التصرف الثالث		مجموع	الوسط المرجح
			العدد	%	العدد	%	العدد	%		
7	إعداد الفريق في حالة هزيمته بفارق كبير	*يحاول أن يعيد ثقة اللاعبين بأنفسهم *يعاقب اللاعبين *يترك الفريق	11	100						
					0	0				
							0	0	11	6.50
8	إعداد الفريق بعد فوزه بفارق بسيط	*ترك الأمور علي ما هي عليه *إقناع اللاعبين بأنهم علي الطريقة السليمة *يوضح النقاط التي يمكن أن تحسن من مستواهم	0	0						
					0	0				
							11	100	11	1.83
9	إعداد الفريق بعد فوزه ساحق	*كل لاعب يؤدي ما عليه من مسئولية *عدم مغالاة اللاعبين بالثقة بالنفس *التركيز علي تقدم الفريق	0	0						
					10	90.91				
							1	9.09	11	3.50
10	الإعداد لمقابلته فريق سبق هزيمته بفارق بسيط أو كبير من الأشواط	*يركز علي التفوق الذي اكتسبوه من قبل * يوضح الحالات التي أجادوها في المباراة الأخيرة * يحذر اللاعبين من زيادة الثقة بالنفس								

11	إعداد مقابلته فريق سبق هزمني بفارق كبير أو بسيط	*يوضح للاعبين النقاط التي أدت إلي هزيمتهم * يضع أهدافا لكل لاعب والعمل علي تحقيقها * يتحقق الفوز إذا حقق اللاعبون أهدافاً محددة	4	36.36						
					7	63.64				
							0	0	11	4.33
12	إعداد الفريق للفترة التدريبية	*أدخل علي التدريب عوامل التشويق والتحدي *أن يكون التدريب علي هيئة مباريات *ينمي لدى اللاعب الشعور بالاستمرارية	9	81.82						
					1	9.091				
							1	9.09	11	5.00

مناقشة النتائــج :

مناقشة تساؤل الدراسة والذي مفاده: ما السلوك العام للمدرب في التصرف في المواقف الرياضية المختلفة ؟

يتضح من جدول (2) والخاص باستجابات عينة مدربي كرة السلة على استبــيان سلوك المدرب في الإعداد الدافعي أن الوسط المرجح للتصرف الثالث في المواقف الاثني عشر كان كالتالي (5.50 ، 4.17 ، 3.17 ، 5.17 ، 5.22 ، 3.00 ، 6.50 ، 1.83 ، 3.50 ، 3.33 ، 4.33 ، 5.00) .

ويتضح من جدول الثاني أن قيمة "ف" غير دالة في كل من مواقف اللعب في سلوك المدرب في الألعاب الجماعية، وهذا يدل على أن موقف اللعب مشتبهة في جميع الألعاب، كما أن سلوك المدرب لا يختلف من لعبة إلى أخرى في جميع مواقف اللعب .

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 100% على اختيار التصرف (1) وهو إشعار اللاعبين بالمسؤولية عند الإعداد لمباراة تقليدية مهمة، فالمدرب الناجح يكون مستعداً لتحمل المسؤولية في جميع الأوقات وخاصة في حالة الفشل ويسعى إلى ممارسة النقد الذاتي قبل نقد الآخرين .

كما اتفق مدربو كرة السلة بنسبة 54.55% على اختيار التصرف الأول وهو أنه على اللاعبين أن يقبلوا التحدي في الموقف الثاني وهو الإعداد لمباراة فريق متوقع فوزه بالبطولة، وهذه سمة المواجهة وبذل الجهد الكبير المفرد المدى يفتقر سمة التحدي نجده يعدم المقدرة في مواجهة الصعاب التي تصادفه سواء في التدريب أو المنافسات الرياضية .

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 54.55% على اختيار التصرف الثاني وهو وضع أهداف للاعبين وتحقيقها في الموقف الثالث وهو الإعداد لمباراة يتوقع المدرب خسارتها، ويذكر **محمد حسن علاوي (2001)** أن التربية نحو الهدفين تبدأ بتحديد الهدف أو الأهداف الواضحة التي يسعى إليها الفرد الرياضي في محاولة لتحقيقها مع مراعاة ألا يتميز هذا الهدف بالسهولة أو الصعوبة الزائدة . (13 :149) .

واتفق مدربو وكرة السلة بنسبة 81.82% على اختيار التصرف الأول كل لاعب يؤدي ما عليه من مسئولية في الموقف الرابع الإعداد لفريق منافس ضعيف، وقد ذكر **محمد حسن علوي (1993)** بأن المدرب الرياضي الناجح هو الذي ينمي الطريقة الديمقراطية، وفي نفس الوقت يسلك مسلك الطريقة المرنة، ويظهر سلطته عند الضرورة ويقوم بتوجيه في الملاحظات المناسبة عندما يحتاج إليها اللاعب . (12 :83) .

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 72.73% على اختيار التصرف الأول فيطلب من كل لاعب أن يبذل أفضل ما يستطيع في الموقف الخامس وهو الإعداد لمشكلة هبوط

الفريق، وهذا يعني أن المدرب الناجح يتميز بالدافعية نحو المستويات الرياضية العالية، ونتيجة لذلك يسعى إلى دفع اللاعبين وتوجيههم وتشجيعهم لتحقيق أعلى مستوى ممكن.

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 100% على اختيار التصرف الأول يحاول فيه أن يعيد ثقة اللاعبين بأنفسهم في الموقف السابع إعداد الفريق في حالة هزيمته بفارق كبيـر، وهذا يعـني أن يعيد ثقـة اللاعبين بأنفســهم ويمكـن للمدرب الرياضي تنظيم عملية اشتراك الفرد الرياضي في المنافسة التجريبية المتعددة بصورة تسهم في تنمية سمة الهادفية . (155: 10)

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 0% في الموقف الثاني على اختيار التصرف الثالث يوضح النقاط التي يمكن أن تحسن من مستواهم في الموقف الثامن وهو إعداد الفريق بعد فوزه بفارق بسيط، وهذا يعني أن الهدف الذي يضعه الفرد الرياضي لتنظيم ما هو إلا حافز يعمل على توجيه سلوكه، ونظراً لأن الفرد الرياضي وضع نصب عينه هدفاً محدداً حتى لو كان هذا الهدف بعيد المنال فإن ذلك يحفزه على بذل المزيد من الجهد والكفاح في المستقبل لتحقيق هذا الهدف ويتمنى أن تتناسب الأهداف البعيدة المدى والأهداف القصيرة المدى مع إمكانيات الفرد وقدرته واستعداداته . (150: 3)

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 99.1% على اختيار التصرف الثاني عدم مغالاة اللاعبين بالثقة بالنفس في الموقف التاسع وهو إعداد الفريق بعد فوز ساحق، حيث أن الفرد الرياضي الواثق من نفسه لديه القدرة على مواجهة الصعاب الرياضية بطريقة جيدة ويكون واثق من قدرته وإمكانياته .

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 63.64% على اختيار التصرف الثالث يحذر اللاعبين من زيادة الثقة بالنفس في الموقف العاشر وهو الإعداد لمقابلة فريق سبق أن هزمته بفارق بسيط أو كبير، وهذا يعني أن علاقة المدرب باللاعبين تتأسس على

الاحترام والثقة المتبادلة، كما أن الشعور الصادق للمدرب واتجاهه للاعبين يعمل على اكتساب الثقة للجميع . (8 :84)

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 63.64% على اختيار التصرف الأول يوضح للاعبين النقاط التي أدت إلى هزيمتهم في الموقف الحادي عشر إعدادا لمقابلة فريق سبق أن هزمني بفارق كبير أو بسيط، أن التدريب على التنسيق والتدريب المنظم بمجهودات جماعية من أجل التوصل إلى تطوير مستوى قدرات ومهارات الفريق واللاعبين إلى أقصى درجة يعتبر من السمات المهمة للمدرب الناجح . (7 :84)

واتفق مدربو كرة السلة بنسبة 81.82% على اختيار التصرف الأول إدخال عوامل التشويق والتحدي على التدريب في الموقف الثاني عشر وهو إعداد الفريق للفترة التدريبية، إن القدرة على الابتكار واستخدام العديد من الإمكانيات الخلاقة أثناء التدريب، وكذلك التشكيل المتنوع للتعلم والمتعلم والقدرة على استخدام أنواع متجددة ومبتكرة في مجال عملية التدريب من أهم النواحي التي تظهر فيه قدرته على الإبداع . (5 :84)

- **الاستنتاجات:**

في ضوء أداة البحث وعينته ونتائجه وما أسفرت عنه الإجراءات الإحصائية يتأتى للبحث الخروج بالاستنتاجات الآتية :

1. لا توجد فروق داله في سلوك المدرب في جميع مواقف اللعب .
2. اتفاق مدربي كرة السلة: بنسبة 100% على اختيار التصرف الأول وهو إشعار اللاعبين بالمسؤولية عند الإعداد لمباراة تقليدية مهمة .
3. اتفق مدربو كرة السلة: بنسبة 54.55% على اختيار التصرف الأول وهو على اللاعبين أن يقبلوا التحدي في الموقف الثاني وهو الإعداد لمباراة فريق متوقع فوزه بالبطولة.
4. اتفق مدربو كرة السلة : بنسبة 54.55% على اختيار التصرف الثاني وهو وضع

أهداف للاعبين وتحقيقها في الموقف الثالث وهو الإعداد لمباراة يتوقع المدرب خسارتها.

5. اتفق مدربو كرة السلة : بنسبة 81.82% على اختيار التصرف الأول وهو كل لاعب يؤدي ما عليه من مسئولية في الموقف الرابع وهو الإعداد لفريق منافس ضعيف.

6. اتفق مدربو كرة السلة : بنسبة 72.73% على اختيار التصرف الأول وهو الطلب من كل لاعب أن يبذل أفضل ما يستطيع في الموقف الخامس وهو الإعداد لمشكلة هبوط الفريق.

7. اتفق مدربو كرة السلة : بنسبة 45.54% على اختيار التصرف الثاني وهو الذي يوضح للاعبين أن الهزيمة بفارق بسيط تحدث عادة في الموقف السادس وهو الإعداد في حالة هزيمة الفريق بفارق بسيط .

8. اتفق مدربو كرة السلة : بنسبة 100% على اختيار التصرف الأول وهو محاولة إعادة ثقة اللاعبين بأنفسهم في الموقف السابع إعداد الفريق في حالة هزيمته بفارق كبير.

9. اتفق مدربو كرة السلة : بنسبة 0% على اختيار التصرف الثالث الذي يوضح النقاط التي يمكن أن تحسن من مستواهم في الموقف الثامن وهو إعداد الفريق يعد فوزه بفارق بسيط.

10. اتفق مدربو كرة السلة: بنسبة 99.1% على اختيار التصرف الثاني وهو عدم مغالاة اللاعبين بالثقة بالنفس في الموقف التاسع وهو إعداد الفريق بعد فوز ساحق .

11. اتفق مدربو كرة السلة : بنسبة 63.64% على اختيار التصرف الثالث الذي يحذر اللاعبين من زيادة الثقة بالنفس في الموقف العاشر وهو الإعداد لمقابلة فريق سبق أن هزمته بفارق بسيط أو كبير.

12. اتفق مدربو كرة السلة: بنسبة 63.64% على اختيار التصرف الأول وهو الذي يوضح للاعبين النقاط التي أدت إلى هزيمتهم في الموقف الحادي عشر وهو إعداد لمقابلة فريق سبق أن هزمني بفارق كبير أو بسيط .

13. اتفق مدربو كرة السلة : بنسبة 81.82% على اختيار التصرف الأول وهو الذي أدخل على التدريب عوامل التشويق والتحدي في الموقف الثاني عشر وهو إعداد الفريق للفترة التدريبية.

- **التوصيات :**

في ضوء ما توصلت إليه استنتاجات البحث يوصي الباحث بالنقاط الآتية :-

1. الاهتمام بعملية الإعداد النفسي الدافعي طويل المدى للاعبين .
2. إقامة دورات في علم النفس الرياضي في الإعداد الدافعي للاعبين .
3. تشجيع المدربين علي الاستمرار في الدراسات تهتم بالإعداد الدافعي .
4. توجيه أنظار المدربين إلي السلوك المناسب في كل موقف .
5. تحيل نتائج المباريات السابقة في كرة السلة ومعرفة نتائجها مع الفريق الوطني حتى يمكن الإعداد لنتائج مستقبلاً .

المراجـــــع:

1. أحمد عزت راجح (1995) .

2. أكرم زكي خطابية (1996): موسوعة الكرة الطائرة الحديثة، دار المعارف، القاهرة.

3. الزهراء رشاد محمد (2003) : الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمين ومعلمات التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية محافظة المنيا، رسالة ماجستير، غير منشورة ،كلية التربية الرياضية .

4. إلين وديع فرج (1990): الكرة الطائرة . دليل المعلم والمدرب واللاعب، منشأة المعارف، الإسكندرية .

5. إيزيس سامي جرجس (1986) : السلوك القيادي لمدربي الكرة الطائرة وعلاقته بالإنجاز الرياضي للفريق، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، الإسكندرية .

6. جمال صالح حسن (1981) : مقارنة سلوك مدربي الكرة الطائرة ذوي الخبرة العالية مع إقرانهم ذوي الخبرة القليلة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، الإسكندرية .

7. عادل عبد البصير علي (1999): التدريب الرياضي المتكامل بين النظرية والتطبيق، مركز الكتاب للنشر، القاهرة .

8. علي محمد مطاوع وآخرون (2003) : بيان متوسط درجات السمات الإرادية عند التخطيط لبرنامج إعدادي نفسي طويل المدى للاعبي كرة القدم (16–18) سنة بمدينة الخمس، بحث منشور، كلية التربية البدنية، جامعة الفاتح ، طرابلس .

9. فؤاد أبو حطب (1980) : الثواب والعقاب وتربية الطفل، مجلة مكتبة التربية، جامعة عين شمس، القاهرة .

10. محمد حسن علاوي (2006) : علم النفس الرياضي،ط5، مركز الكتاب، القاهرة .

11. ـــــ (2002): علم النفس التدريب والمنافسة الرياضية،القاهرة دار الفكر العربي.

12. ـــــ (1993): سيكولوجية التدريب والمنافسة،ط8، دار المعارف، القاهرة.

13. محمد صبحي حسانين وأمين أنور الخولي (2001) : الخدمة للعاملين في التربية الرياضية والإدارة الرياضية والطب الرياضي والأعلام الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة .

13. محمد عماد الدين إسماعيل (1981) : الإطار النظري لدراسة النمو، دار القلم، الكويت .

ويتوافر مدى واسع وضخم من قواعد البيانات المختلفة على الإنترنت التي تغطي نوعيات عديدة من المعلومات كالمصادر الببليوغرافية ونصوص الوثائق الإلكترونية الكاملة وقواعد البيانات التقليدية المتقدمة، بالإضافة الى موارد الكترونية أخرى تختار من قبل شخص وتتوافر له [1].

ويقدم موضوع تصفح موارد المعلومات واسترجاعها ثروة معلوماتية مهمة عن أي موضوع من موضوعات البحث والتقصي وبوجود الأدوات المناسبة المطورة التي تهدف الى جعل البحث في قواعد البيانات سهلا وبسيطا الى حد كبير[2]. ويسعى العديد من مستخدمي شبكة الإلكترونية وبخاصة طلبة وأساتذة مؤسسات التعليم العالي لاستغلال ما يتوافر من معلومات لإضافة ذلك إلى دراساتهم وبحوثهم كحاجة معلوماتية تماشيا مع ما ينشر من جديد في حقل الاختصاص، أو مع ما يستحدث من معلومات –up–to date. كما تسعى العديد من جامعات العالم ومؤسسات التعليم العالي الأخرى إلى استغلال استخدام الشبكة الإلكترونية من خلال إقامة المراكز الخاصة التي تستقطب النخب العلمية ذات الحاجة المستمرة الى تلك المعلومات، وبدورها –تلك المراكز –فإنها تسعى الى تطوير إمكانياتها لتحقيق أهدافها وبخاصة تلك المتعلقة باستخدام الشبكة الإلكترونية من قبل مجتمع الدارسين والأساتذة والباحثين وتحقيق جدوى من هذا الاستخدام المتمثل بتلبية احتياجاتهم المعلوماتية بأسرع وقت ممكن [3].

مشكلة البحث:

لوحظ أن الكثير من مستخدمي الشبكة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي يحاولون قدر المستطاع سد النقص من المعلومات التي يحتاجونها في فترة زمنية مناسبة وقياسية. فهم من جهة يسعون الى الحصول على تلك المعلومات الهامة، وكذلك يحاولون استثمار الوقت وتقسيم ساعات اليوم ما بين العمل والمطالعة والدراسة والبحث من جهة أخرى. والسؤال هنا هل أن تلك المؤسسات تضع خططا مستقبلية تتبناها

لاستثمار الوقت في مراكز معلوماتها لتحقيق أكبر فاعلية من استخدام الشبكة الإلكترونية وحصول مستخدميها على كميات مناسبة من المعلومات في وقت قياسي؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى إيجاد معادلة تقديرية (اتجاهية) لكمية المعلومات المسترجعة من الشبكة الإلكترونية باستخدام أسلوب السلاسل الزمنية يمكن استثمارها للتنبؤ بمستقبل استخدام الشبكة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي ويمكن اعتبارها كنموذج للتنبؤ باسترجاع أكبر كم من المعلومات بأقل وقت ممكن.

أهمية البحث:

1. دعم تطوير العملية التعليمية والبحثية من خلال عمل موازنة بين اتجاهين أحدهما تعليمي والآخر بحثي.
2. المساعدة في تقديم تصور عن كيفية التعامل مع أعداد المستخدمين للشبكة الإلكترونية وحالة كمية المعلومات المسترجعة في وحدة الزمن.
3. تحسين الأداء الفني لمراكز الشبكة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي.
4. مساعدة إدارات مؤسسات التعليم العالي على وضع منهجيات عامة ومناسبة لاستخدام الشبكة الإلكترونية والاستفادة منها.

فرضية البحث:

يقوم البحث على الفرضية التالية:

يتناقص الاتجاه العام للسلسلة الزمنية المتضمنة كمية المعلومات المسترجعة من الشبكة الإلكترونية في وحدة الزمن بتأثير العوامل التالية:

1. زيادة عدد المستخدمين الفعلي للشبكة.
2. ثبوت سرعة خط الشبكة الإلكترونية وما يترتب عليها من عوامل فيزيائية.
3. ثبوت كفاءة أجهزة الحاسوب المستخدمة.

4. ثبوت معرفة المستخدم للمصطلحات الدلالية في استرجاع المعلومات.
5. ثبوت أدوات البحث المناسبة.

منهجية البحث:

طبق أسلوب السلاسل الزمنية الاحصائي – طريقة المربعات الصغرى – لإيجاد معادلة الاتجاه العام (المعادلة التقديرية) لكمية المعلومات المسترجعة من الشبكة الإلكترونية في مركز تقنية المعلومات في أكاديمية الدراسات العليا طرابلس بتاريخ 5/2/ 2014 ليوم دراسي واحد، واستخدمت الملاحظة كأداة لجمع البيانات.

السلاسل الزمنية TIME SERIES

تعرف السلاسل الزمنية على أنها مجموعة من المشاهدات والبيانات الاحصائية مقاسة بالطريقة نفسها دون تغيير في الصفات التي تشاهد أو تسجل لظاهرة ما لفترة زمنية مثل ساعات، أيام، شهور، سنين ... الخ بصفة متتابعة. ومن أمثلتها درجات الحرارة كل ساعة والمعلن عنها بواسطة مكتب التنبؤات الجوية في مدينة ما، المجموع الشهري لإيصالات المبيعات في أحد المتاجر، سعر الإقفال اليومي، الإنتاج الكلي في السنة من منتج ما في دولة ما وغيرها. ودراسة السلاسل الزمنية من الأمور الهامة حيث يتم التعرف على العوامل المؤثرة على الظاهرة في الماضي ومحاولة التنبؤ عما يحدث لها مستقبلا [4][5].

وتعرف السلسلة الزمنية رياضيا بالقيم .....y1,y2,y3 والتي يأخذها المتغير y (درجات الحرارة، سعر الإقفال ....) عند الزمن .....t1,t2,t3 ، أي أن y دالة مكتوبة بدلالة t ، وتكتب بالشكل التالي : y = f (t) .

وبيانيا قد تأخذ السلسلة الزمنية خطا مستقيما (معادلة من الدرجة الأولى)، أو منحنيا (معادلة من الدرجة الثانية).

إن تحليل السلاسل الزمنية يمكن أن يساعد في تكوين مجموعة من المعادلات

تمكن من الوقوف على الكيفية التي تحدد ما إذا كانت الظاهرة تتجه نحو الزيادة أو النقصان أو التذبذب، وبوجود مثل تلك المعادلات يمكن التنبؤ بما سيكون عليه وضع الظاهرة نفسها مستقبلا. بمعنى آخر أن هدف دراسة السلاسل الزمنية يبرز في غرضين[4] [5]:

1. وصف سلوك الظاهرة في الماضي.
2. تحليل هذا السلوك للتنبؤ بسلوكها المحتمل في المستقبل.

وأن التغير الذي يحدث على قيم الظاهرة قد يكون أحد أو جميع العناصر التالية:

1. تغيرات الاتجاه العام Secular Trend: يشير إلى الاتجاه العام الذي يظهر به الشكل البياني للسلسلة الزمنية على مدى فترة طويلة من الزمن.
2. تغيرات موسمية Seasonal: تشير الى النمط المتماثل لحركة السلسلة الزمنية في الأيام أو الأشهر المتقابلة خلال السنوات المتتالية مثلا.
3. تغيرات دورية Cyclical: وتشير الى الذبذبات طويلة المدى حول خط أو منحنى الاتجاه العام، وتكون لفترات تتجاوز السنة.
4. تغيرات عرضية أو فجائية Irregular: وتشير الى التغير الذي يحدث نتيجة حدوث أسباب طارئة وتكون مدتها قصيرة.

تقدير الاتجاه العام باستخدام طريقة المربعات الصغرى

الهدف من تقدير الاتجاه العام للظاهرة هو وصف الاتجاه أو الحركة العامة لتلك الظاهرة، ولذلك أول ما يتبادر الى الذهن هو رسم نقط الظاهرة بيانيا حتى يتم التمييز ما إذا كان الشكل البياني يمثل خطا مستقيما أو منحنيا. وعموما فعندما يتم تمهيد خط أو منحنى الاتجاه العام فإنه يتوافر لدينا لكل نقطة زمنية t قيمتان: الأولى هي قيمة الظاهرة y ، والثانية هي القيمة على الخط أو المنحنى ويطلق عليها القيمة الاتجاهية وسنرمز لها بالرمز $\bar{y}$.

ولحساب القيمة الاتجاهية أو التقديرية فإنه يتم حسابها من خلال المعادلات التالية وفق شكل المنحنى إذا كان خطا مستقيما أو منحنيا وعلى التوالي كما يلي:[4][5]

$$\bar{y} = a + bt$$

$$\bar{y} = a + bt + ct^2$$

حيث a,b,c هي معالم المعادلة المراد حسابها .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يتحدد خط أو منحني الاتجاه العام على أساس أن يكون مجموع مربعات انحراف القيم المحسوبة عن القيم المشاهدة أصغر ما يمكن.

استرجاع المعلومات من الشبكة الإلكترونية

تعني عملية استرجاع المعلومات، اختيار المعلومات والبيانات من مستودعها. وهي تعتمد بطريقة متزايدة على الحواسيب والاتصالات عن بعد[3]. ويرى كورنين Cornin أن المصطلح يشير الى أساليب خزن واسترجاع المعلومات من قواعد البيانات النصية، وخصوصا تلك التي تحتوي على استشهادات ببليوغرافية Bibliographic Citations مثل مقالات المجلات، والتقارير، وبراءات الاختراع Patents ...الخ. [2][6][7]

وأهم عمليتين في استرجاع المعلومات هما:

1- تحليل المعلومات: وتتم من خلال تخصيص مؤشرات دالة ومصطلحات وصفية تعبر بدقة عن محتوى المعلومات مثل قوائم رؤوس الموضوعات والمكان.

2- تنظيم الملف: وكذلك بحث الملف وتحديد استراتيجية البحث عن المعدات المتاحة لتنفيذ أعمال الاسترجاع.

ويهدف الباحث في عملية الاسترجاع إلى استرجاع تسجيلات كافية ذات صلاحية وعلاقة بطلبه على أن يتجنب: [8]

1- استرجاع تسجيلات غير صالحة.

2- استرجاع تسجيلات قليلة جداً.

والنجاح الذي يمكن أن يحرزه الباحث في استراتيجية البحث يعتمد على معرفته بالموضوع وبقاعدة البيانات وبالإنتاج الفكري الذي يقوّم بحثه.

إيجاد المعادلة التقديرية

تم ومن خلال مشاهدات فعلية أجريت لاسترجاع كميات من المعلومات من خلال البحث في الشبكة الإلكترونية في مركز تقنية المعلومات في أكاديمية الدراسات العليا في ساعات متتابعة خلال يوم واحد مع الأخذ بنظر الاعتبار تأثير العامل (زيادة أو نقصان عدد المستخدمين الفعلي للشبكة في المركز) وثبوت العوامل التالية:

1- سرعة خط الشبكة الإلكترونية في المركز.

2- معرفة الباحث الجيدة في وضع استراتيجية بحث مناسبة ووضع المصطلحات الدلالية المناسبة.

3- كفاءة أجهزة الحاسوب المستخدمة.

4- أدوات البحث.

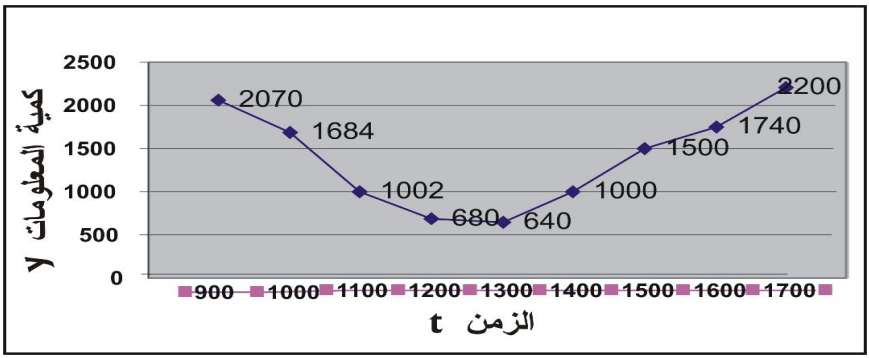
وتم تسجيل كمية من المعلومات وكما يلي:

المشاهدة	الوقت بالساعات من – الى	كمية المعلومات المسترجعة بالـ KB	عدد المستخدمين الفعلي
1	1000-900	2070	8
2	1100-1000	1684	25
3	1200-1100	1002	45
4	1300-1200	680	60
5	1400-1300	640	60

6	1500-1400	1000	50
7	1600-1500	1500	30
8	1700-1600	1740	20
9	1800-1700	2200	5

جدول يوضح الكميات المسجلة من المعلومات

من خلال البيانات السابقة نرسم الشكل البياني الذي يمثل القيم الفعلية المشاهدة وكما يوضحها الشكل التالي:



الشكل البياني الذي يمثل القيم الفعلية المشاهدة

يتضح من خلال الشكل أن القيم الفعلية للظاهرة تأخذ شكل منحنى يعتمد بالدرجة الأساس على زيادة أو نقصان عدد المستخدمين الفعلي يتبعه تغيير في كمية المعلومات المسترجعة خلال كل ساعة.

نستخدم المعادلة: $\bar{y} = a + bt + ct^2$ لإيجاد القيم الاتجاهية بعد إعطاء قيم إلى t واعتبار الساعة 1100- 1200 هي منتصف السلسلة وإعطائها القيمة (صفر) ، كما تستخدم المعادلات القياسية التالية لإيجاد قيم a,b,c [3][4]: حيث تمثل n عدد المشاهدات

$$\sum y = na + b\sum t + c\sum t^2 \quad \text{..... (1)}$$

$$\sum ty = a\sum t + b\sum t^2 + c\sum t^3 \quad \text{..... (2)}$$

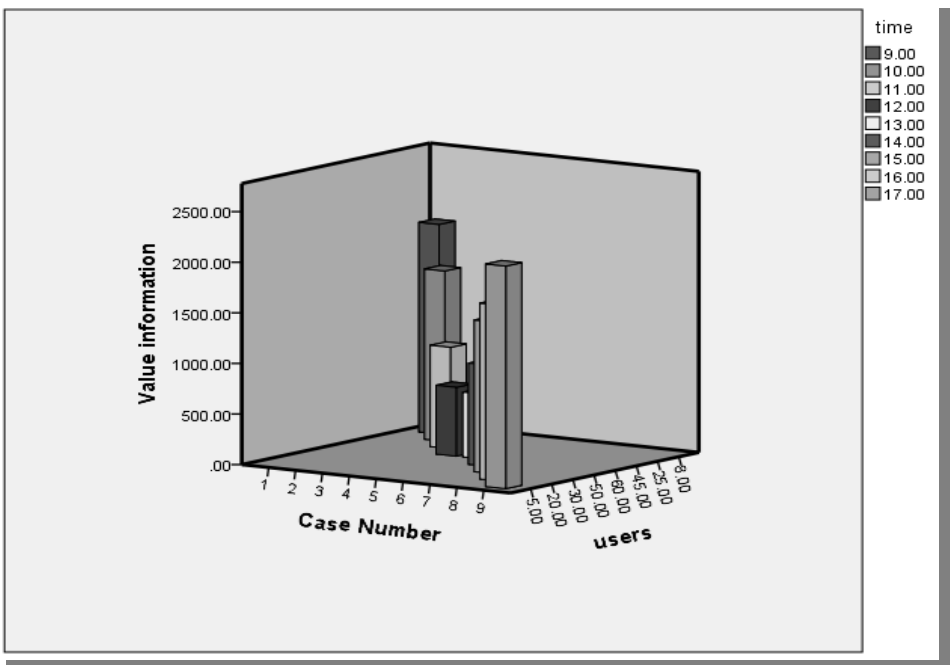
$$\sum t^2 y = a\sum t^2 + b\sum t^3 + c\sum t^4 \quad \text{..... (3)}$$

وبحل المعادلات الثلاثة نحصل على قيم:

a= 848.6 b= 46.3 c= 80.7

وبهذا تكون معادلة منحني الاتجاه العام بالشكل التالي:

$$\bar{y} = 848.6 + 46.3\ t + 80.7\ t^2$$



منحني كمية المعلومات المسترجعة بناء على عدد المستخدمين خلال وحدات زمنية مختلفة

T^2 y	T y	T^4	T^3	T^2	Y	
33120	8280 −	256	64 −	16	2070	4 −
14832	4944 −	81	27−	9	1684	3 −
4008	2004 −	16	8 −	4	1002	2−
680	680 −	1	1−	1	680	1−
0	0	0	0	0	640	0
1000	1000	1	1	1	1000	1
6000	3000	16	8	4	1500	2
13230	3480	81	27	9	1740	3
35200	4400	256	64	16	2200	4
مج 108070	مج 27788	مج 708	مج 0	مج 60	مج 12480	مج 0

ولاختبار صحة الفرضية نستخدم اختبار ارتباط بيرسون الاحصائي وكما يلي:

H1: تتناقص كمية المعلومات المسترجعة بزيادة عدد المستخدمين الفعلي.

H0: لا توجد علاقة بين كمية المعلومات المسترجعة وعدد المستخدمين الفعلي للشبكة.

Correlations

		information	users
information	Pearson Correlation	1	−.997**
	Sig. (1−tailed)		.000
	N	9	9

users	Pearson Correlation	-.997**	1
	Sig. (1-tailed)	.000	
	N	9	9

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

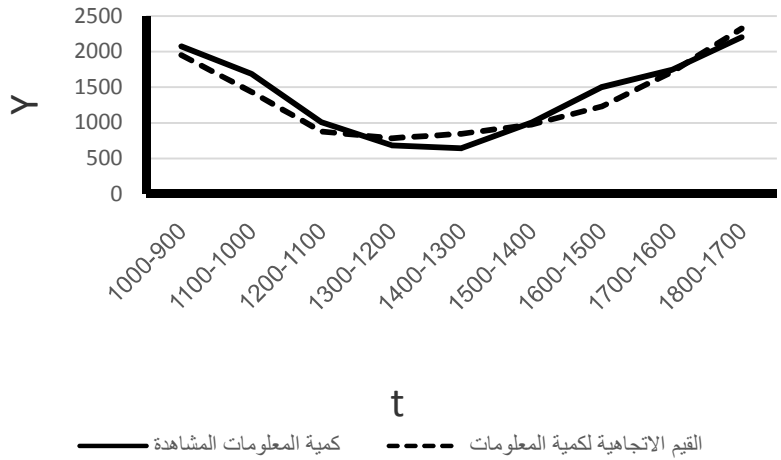
نرى من خلال الاختبـــار أن هناك عـلاقة عكسية (سالبة) قوية (correlation= -0.997) بين كمية المعلومات المسترجعة وعدد المستخدمين الفعلي كما أن قيمة مستوى الدلالة الظاهر في الاختبار (sig=0) وهو أصغر من القيمة الافتراضية (0.01) مما يدل على قبول الفرضية H1 ورفض فرضية العدم H0. وهذا ما يدلل صحة معادلة الاتجاه العام.

باستخدام معادلة الاتجاه العام المستخرجة وبالتعويض عن قيم t المناظرة نحصل على القيم الاتجاهية:

الوقت بالساعات من – الى	كمية المعلومات المشاهدة	القيم الاتجاهية لكمية المعلومات
1000-900	2070	1954
1100-1000	1684	1436
1200-1100	1002	878
1300-1200	680	783
1400-1300	640	848

975	1000	1500−1400
1226	1500	1600−1500
1713	1740	1700−1600
2325	2200	1800−1700

جدول يوضح القيم الاتجاهية لكمية المعلومات المشاهدة



وبمقارنة القيم الاتجاهية بالقيم الفعلية نلاحظ أن الفروق بينهما قليلة نسبيا ماعدا نقطة المنتصف مما يدل على أن العلاقة التقديرية لمنحنى الاتجاه العام التي تم الحصول عليها قريبة من الواقع، ويمكن استخدامها للتنبؤ عن كمية المعلومات المسترجعة من الشبكة الإلكترونية في المركز خلال أي فترة زمنية. بمعنى آخر إن هذه

المعادلة تصف حركة أو اتجاه استخدام الشبكة الإلكترونية للحصول على كميات من المعلومات المطلوبة لتمثل فاعلية العملية الإنتاجية التي يسعى المركز الى تحقيقها كجزء من أهدافه، وبالتالي يمكن التعرف على الأوقات المناسبة لجمع أكبر كم من المعلومات خلال فترة زمنية قصيرة لتحقيق أكبر فاعلية من استخدام الشبكة الإلكترونية، وذلك باختيار أوقات محددة بناء على المعادلة اعلاه. وعليه يجب توظيف الموارد بشكل أمثل بناء على المعادلـــة التنبؤية لتحقيق فاعلية المركز.

النتائج

إن نتائج التعامـل مع السلاسل الزمنية في تحقيق أكبر كم من المعلومات أثبتت ما يلي:

1. ظاهرة استخدام الشبكة الإلكترونية تتأثر بمرور الزمن بعدد المستخدمين الفعلي، أي أن فعل الزمن فيها بارزا بشكل موجب . وأن درجة التأثر هذه تتحكم بها سرعة خط الانترنت.
2. الحصول على معادلة تقديرية ($\bar{y} = 848.6 + 46.3\ t + 80.7\ t^2$) تمثل وصفا لحركة استخدام الانترنت خلال اليوم الدراسي الواحد تمثل هذه المعادلة نموذجا للتنبؤ بكمية المعلومات المسترجعة خلال وحدة الزمن وفي أي وقت .
3. بما أن معيار الزمن هو أحد معايير الفاعلية الرئيسة، فقد تم إثبات أن الزمن المرتبط باستخدام السلاسل الزمنية له تأثير إيجابي على تدفق عدد المستخدمين في أوقات مختلفة من اليوم الدراسي. ويمكن استثمار عامل الزمن لاسترجاع أكبر كم من المعلومات (كمخرجات) بناء عل التقدير الذي تضعه المعادلة السابقة، وبالتالي تحقيق أكبر فاعلية من استخدام الإنترنت (كخدمة مقدمة).

التوصيات

نكتـفي في بحثنا هذا بدراسة الاتجاه العام للسلسة الزمنية والعوامل المؤثـرة فيه،

مستبعدين بذلك مشاهداتـنا للتغيــرات الموسمية والدورية والعرضية وحسبــما يقتضي الوقت، والأخذ فقط بنظر الاعتبار يوم دراسي بأكمله مجزأ إلى ساعات متتابعة تعتبر معيارا لتدفق المستخدمين على استخدام الإنترنت، وهذه الظاهرة تأخذ شكلها اليومي المتماثل، مع أنه يمكن توسيع هذا البحث بأخذ مشاهدات أخرى يمكن اعتبارها موسمية على سبيل المثال حيث يمكن تجزئة الفصل الدراسي إلى ثلاثة أشهر، واختيار يوم من كل شهر تجرى فيه المشاهدات، أي: مجموعة من المشاهدات في بداية الفصل الدراسي، وأخرى في منتصف الفصل الدراسي وأخرى في الامتحانات النهائية للفصل.

المراجع

1- أحمد بدر. تكنولوجيا المعلومات وأساسيات استرجاع المعلومات. – الإسكندرية: دار الثقافة العلمية , 2000.

2- موراي ر. شبيجل. نظريات ومسائل في الإحصاء– القاهرة: الدار الدولية 1996.

3- عبد العزيز فهمي هيكل، يحيى سعد زغلول. التحليل الإحصائي – بيروت: الدار الجامعية 1986.

4- مجبل المالكي . " تقييم نظم استرجاع المعلومات " – مجلة رسالة المكتبة، مج34 , ع3 , 1999 ..

5- Christopher D. Maning, "Introduction to information technology", Cambridg University Press, 2008. Online Edition 2009. http://nlp.stanford.edu/IR-book/pdf/01bool.pdf.

6- Baeza-Yates, R. A., and Ribeiro-Neto, B. (2010). Modern Information Retrieval (2nd ed.). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

7- Recardo Yates, Modern information retrieval, ACM Press, New York, Addison Wesely. ftp://mail.im.tku.edu.tw/seke/ slide/baeza.

8- Introduction to Time Series Analysis. Engineering statistics hand book. http://www.itl.nist.gov/div898/handbook/pmc/section4/pmc4

د/ ميلود عمار النفر **أ/ محمد عبد الله ترحبات**

كلية التربية / جامعة المرقب **كلية التربية قصر بن غشير / طرابلس**

أ. عبد الجليل أمحمد سليمان

كلية التربية قصر بن غشير / طرابلس

المقدمة وأهمية البحث:

في هذا البحث الذي نتناول فيه موضوع الاتجاهات الذي اعتبره العلماء في الدراسات السلوكية والنفسية أنهُ من أهم مواضيع علم النفس الاجتماعي؛ بل لقد ذهب البعض إلى اعتبار أنه هو الميدان الوحيد لذلك العلم، ويستند أصحاب هذه الآراء إلى جميع الظواهر النفسية والاجتماعية. بسيطة كانت أم مركبة، خاصة أو عامة تخضع في أساسها إلى محدد السلوك الإنساني الذي يواجهه ويسيطر عليه تركيب خاص يسمى الاتجاه. بالإضافة إلى أن القيم والاهتمامات تؤثر بشكل واضح وفعال على هذا السلوك، ويعتبر ميدان التربية البدنية ونجاح برامجها في المدرسة يعتمدُ على تعاون وتضامن كافة العناصر والقيادات التربوية فمن الخطأ اعتبار برامج التربية البدنية موضوعاً مستقلا عن بقية موضوعات وأنشطة المدرسة، وأن مدرس التربية البدنية يمكن أن ينفذ برامجه بنجاح بمعزل عن تأييد وتفهم هيئة التدريس في المدرسة والتي تشكل البنيان الأساسي للمناخ التعليمي والتربوي بالمدرسة، والتي تؤثر بشكل واضح على سياستها التعليمية والنشاطات التي تقوم بها.

ويعتبر سوء الفهم الذي تواجههُ التربية البدنية هو أحد العقبات التي تواجه المهنة لمدرسي التربية البدنية، ويشعرون بها كثيرا، ولكلا الجنسين–وللأسف– من قبل مدرسي المواد الأخرى ونظرتهم إلى التربية البدنيــة نظره متدنيــة وغير صحيحــة، لكون مدرسي

التربية البدنية يهتمون بأمور التدريب البدني والتدريس العملي وممارسة الأنشطة الصفية.

وقد أوضح شتلون (1969) حاجة التربية البدنيــة إلى الجمــهور فــي مجال العلاقات العامة في مواجهة الاتجاهات السلبية والمفاهيم الخاطئة التي نجدها بين المربين وأعضاء الهيئات التدريسية في المدارس وإدارتها، وممن يعتبرُ أوجه النشاط الرياضي شبه دخيل على التربية والتعليم. (21:1)

وهناك دلائل تشير إلى عدم إعطاء التربية البدنية حقها، ويظهر ذلك من خلال ضعف الاهتمام بدرس التربية البدنية، وقلة التسهيلات والأدوات والأجهزة وعدم كفاية الوقت المخصص لحصة التربية البدنية في المدارس، وكذلك عدم اهتمام إدارة المدارس بدعم النشاط الرياضي.

من هنا جاءت أهمية دراسة هذا الموضوع، وأيضاً هذا دافع لمدرسي التربية البدنية للقيام بواجباتهم واستعدادهم للعام الدراسي مع المجالات الأخرى في المدرسة لغرض تطوير التربية وتنمية النشاط البدني والاهتمام به من خلال التعاون التام مع إدارة المدرسة والمعنيين بشؤون التربية البدنية يقع على عاتقهم لعب دور كبير في توضيح أهمية النشاط البدني في حياة الإنسان وتحسين النظرة لدرس التربية البدنية وبرامجها التنموية وكسب تأييد الغير لهم، وتوضيح أهمية المهنة في الميدان الرياضي ورسالتها عن طريق كسب الزملاء من أعضاء الهيئات التدريسية للمواد الأخرى، والعمل معهم على خدمة أهداف المدرسة ورسالتها في التربية، والتربية البدنية وبناء المجتمع.

مشكلة البحث:

إن أي معالجه تتناول موضوع وطبيعة نشاط الطلبة يجب أن تدخل في حسابها التغيرات التي حدثت في اتجاهات المدرسات والمدرسين نحو برامج النشاط المدرسي، وتشكل اتجاهات المدرسات والمدرسين وعلاقتهم ببعضهم جانبا هاما من جوانب المناخ التربوي بالمدرسة في تحديد مدى وإمكانية نجاح النشاط المدرسي وسير العمل فيه كما

تنعكس طبيعة هذه العلاقة على اتجاهات الطلبة أنفسهم، الأمر الذي يحدد حجم ودرجة الممارسة والمشاركـة في الأنشـطة المدرسيـة باعتـبار أنهم يتخـذون من المـدرسات والمدرسين نموذجا لهم، وقدوةٌ حسنه يقتدون بها.(6 : 52)

ومشكلة اتجاهات مدرسي ومدرسات المواد الأحرى نحو التربية البدنية التي تتطلب البحث والتوضيح لكافة الأبعاد المتضمنة لها، وتأتي أهمية هذا البحث في توضيح هذه الأبعاد حتى يمكن مواجهة الاتجاهات السلبية نحو التربية الرياضية والعمل على كسب تأيد ومؤازرة أعضاء هيئة تدريس المواد الأخرى للتربية البدنية، وهذا البحث هو محاولة للتعرف على الاتجاهات نحو التربية البدنية ووضع الحلول المناسبة والكفيلة لمعالجة الخلل وإصلاحه.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

– التعرف على اتجاهات مدرسات ومدرسي المواد المختلفة (غير التربية البدنية) نحو التربية البدنية تبعا لحجم الممارسة.

فروض البحث:

يفترض الباحثون أن هناك اتجاهات لمدرسي ومدرسات المواد المختلفة نحو التربية البدنية إيجابية وسلبية والعمل على مواجهة السلبي منها .

مجالات البحث:

1 – المجال البشري: مدرسي ومدرسات المواد المختلفة في بعض المدارس الإعدادية في طرابلس

2 – المجال الزماني: من الفترة 1 /10/ 2012 لغاية 2013/2/1

3 – المجال المكاني: المدارس الإعدادية في مدينة طرابلس

المصطلحات المستخدمة في البحث:

الاتجاه النفسي: هو استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدده شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينه أو عدم تفضيلها.

حجم الممارسة: تعرف إجرائيا بأنها ممارسة الرياضة بأحد الأشكال الآتية: بصفة دائمة، أو ممارستها أحياناً، أو عدم الممارسة مطلقا.

الدراسات النظرية والمشابهة:

مفهوم الاتجاهات: إن موضوع الاتجاه النفسي من المواضيع التي أثارت اهتمام علماء النفس وعلماء الاجتماع منذُ فتره طويلة والاتجاه النفسي للفرد نحو فعالية في الحياة يعد من العوامل المهمة التي تؤثر في اختيار الفرد لتلك الفعالية، والتفاعل معها وممارستها أو تجنبها، وإن تغير الاتجاه للفرد نحو الفعالية أو المؤسسة أو الأفراد سؤال أثار اهتمام المربين والعاملين في الميدان التربوي وميادين الحياة المختلفة، وبالنتيجة فهو يهم كل فرد أو مؤسسة في توجيــه سلوك الأفراد والجماعات نحو الاتجاه الذي يخدم أهدافه.

والاتجاه النفسي للرياضة يمثل دافعاً للسلوك، ويعد استعداد التلميذ لممارسة الرياضة، وكذلك توجيه المربين وخاصة في الألعاب الجماعية على أساس توجه معين يعتقد المدرس أو المدرب في صحته وصدقه قد يضمن له النجاح في المنافسة الرياضية. (24:1)

خصائص الاتجاه النفسي:

هناك عدة خصائص نذكر منها ما يلي:

1- الاتجاه: تكوين فرضي

بعض الأفراد الذين تتسم استجاباتهم بالإيجابية نحو نشاط معين (يمارسون. يشاهدون. يقرؤون الموضوعات الرياضية) نقول اتجاه هؤلاء الأفراد اتجاه إيجابي.

2- الاتجاه: متعلم (المكتسب)

أي: مكتسب من الثقافة عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي والتي تعني (إعداد الفرد للحياة في المجتـــمع الذي يعيش فيه) فالفرد الذي يكتســـب من مجتمعه وثقافته الاتجاهات المناسبة نحو الآخرين ونحو بعض الأنشطة الرياضية أو الاجتماعية، لذلك ينطبق على اكتساب الاتجاهات نحو النشاط الرياضي بالكثير من مبادئ التعلم ونظرياته. (33:6)

3- الاتجاه: يتكون من عناصر معرفية ووجدانية ونزوعية.

ويقصد بالعنصر المعرفي(الاعتقاد،أو عدم الاعتقاد) أما العنصر الوجداني فيمثل التفضيل وعدم التفضيل، أو بمعنى آخر الشعور الإيجابي والسلبي، والعنصر النزوعي يتضمن الاستعداد للاستجابة (السلوك).

4- الاتجاه إما إيجابي أو سلبي أو محايد:

ويمكن تشبيهه بخط مستقيم يمتد بين نقطتين تمثل إحداهما التأييد التام (أقصى الإيجابية) وتمثل الطرف الآخر الخط المعارض (أقصى السلبية) ونقطة الوسط هي نقطة الحياد. (22:4).

مكونات الاتجاه النفسي:

إن الهدف من دراسة الاتجاهات هو فهم وتوقع سلوك الأفراد والسيطرة على نزاعاتهم بصورة تربوية، وهذا لا يتم إلا عن طريق فهم ومكونات الاتجاهات النفسية المتداخلة وهي:

1 – المكون المعرفي

2 – المكون العاطفي

3 – المكون النزوعي أو السلوكي (18:3)

أنواع الاتجاهات وأشكالها:

1- تصنف الاتجاهات حسب الهدف الذي يوجه إليه موضوع الاتجاه وهي:

أ – الاتجاه نحو الأشياء مثل: الاتجاه نحو الملبس، أو النفور من نوع آخر.

ب – اتجاه نحو الأشخاص: حب الأصدقاء والأقران، وكره الآخر.

ج – اتجاه نحو الجماعات: التعاطف مع الآخرين أو كرههم.

د – اتجاه نحو الذات الفرد نفسه موضوع لاتجاه نفسي: حب الذات واحترامها، أو استصغارها.

هـ – اتجاه نحو الأفكار: الاتجاه نحو الديمقراطية، أو نحو الاشتراكية، حب أو نفور منها. (14:2)

الدراسات المشابهة:

دراسة محمد صبحي حسانين 1982 (7)

عنوان الدراسة: المدركات الخاطئة حول التربية الرياضية حيث شملت هذه الدراسة 27 مدرسا من مدرسي المرحلة الإعدادية والثانوية، والذي استخدم فيه استفتاء تضمن 80 عبارة اشتملت على مدركات خاطئة حول المجالات الأساسية في التربية الرياضية حيث أوضحت لنا هذه الدراسة أن أكثر من 50% من المدركات الخاطئة للمدرسين نحو التربية الرياضية تتصل بأسلوب إعداد المدرس ودوره المكلف به في المدرسة، وهي من الأمور المهمة في معرفة النشاطات التي يقوم به مدرس التربية البدنية، وقد استنتج من هذه الدراسة أن هناك مدركات خاطئة في التربية الرياضية، ويشير ملخص البحث أن هناك مدركات خاطئة كثيرة ومتفشية بين المدرسين في هاتين المرحلتين، وقد تم تصنيفها إلى أربع مستويات.

دراسة محمد محمود عبد الدايم 1977 (9)

بحثت هذه الدراسة عن اتجاهات مسؤولي المرحلة الإعدادية نحو التربية الرياضية وعلاقتها بمستوى التربية الرياضية حيث استخدم الباحث مقياس واينر للاتجاهات نحو التربية الرياضية وطبقها على مدرسي الرياضية ومدراء المدارس، وبلغ

عدد المدارس 199 مدرسة إعدادية، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات مدراء المدارس ومعاونيهم كانت منخفضة.

ومن خلال مناقشة الدراستين استفاد الباحثون منهما في معرفة حجم العينة والنتائج التي توصل إليهما، وقد أفاد الباحثون في التعرف على استخدامات المقياس وأيضا أضاف لهم تصورًا له فائدة علمية، وهناك تشابه واختلاف في هذه الدراسات .

منهج البحث وإجراءاته الميدانية:

تم استخدام المنهج الوصفي لدراسات مسحية التي تعتمد على جمع البيانات والحقائق الجارية عن موقف معين، والدراسات المسحية تبنى على إمكانية جمع الأوصاف عن الظواهر لبيان ماهية الأوضاع والممارسات.(2)

واعتمد الباحثون المنهج الوصفي المسحي لملائمته طبيعة البحث.

عينة البحث:

اختيرت عينة البحث عشوائيا من مدرسات ومدرسي المواد المختلفة (غير التربية البدنية) في المدارس الإعدادية في مدينة طرابلس فبلغ حجم العينة 150 مدرسة وبنسبة (15,13%) من المجتمع الأصلي و150 مدرس بنسبة (20,13%) من حجم المجتمع الأصلي، ولتحقيق أهداف البحث تم تصنيف العينة تبعا لحجم الممارسة الرياضية والنشاط الرياضي من خلال حياتهم الدراسية إلى:

- ممارسين للنشاط الرياضي (بصفه دائمة) وبلغ عدد المدرسات (15) وبنسبة (10%) من حجم العينة، أما عدد المدرسين فبلغ (37) مدرسا وبنسبة (24,67%).
- ممارسين النشاط الرياضي أحيانا، وبلغ عدد المدرسات (55) وبنسبة (36,67%) من حجم العينة، أما عدد المدرسين فبلغ (76) وبنسبة (50,66%).
- غير الممارسين للنشاط الرياضي فقد بلغ 80 مدرسة وبنسبة (53,33%) من حجم العينة، اما عدد المدرسين فبلغ 37 مدرسا وبنسبة (24,67%).

أدوات البحث:

1- المصادر والمراجع العربية
2- استمارة الاستبيان
3- استمارة تفريغ المعلومات
4- المعالجات الإحصائية
5- فريق عمل مساعد

استمارة الاستبيان:

تم اختيار استمارة الاستبيان التي تحتوي على مجموعه من الأسئلة، وتم عرضها على مجموعه من الخبراء * لمعرفة إمكانياتها في معالجة مشكلة البحث وموضوعيتها فكانت النتيجة إيجابية، أي: أن محاورها الرئيسية تعطينا إجابة حقيقية وموضوعيه عن مشكلة البحث.

توصيف استمارة الاستبيان:

استخدم الباحثون مقياس الاتجاهات نحو التربية البدنية (مقياس كار لوس. لم .وير) واستخدمت الصورة (أ) من مقياس وير بقياس الاتجاهات نحو التربية البدنية، والذي أعد صورته العربية محمد حسن علاوي (2008) وتمثل الصورة من هذا المقياس (30 عبارة) وأمام كل عبارة مقياس خماسي التدريج بتدرج يتردد بين الموافق. المتحمس بشدة، وعدم الموافقة مطلقا، وذلك لقياس الاتجاه وقوته حيث تتاح للمفحوصين فرصة التعبير عن اتجاهاتهم نحو مفـــهوم العبارة الموجودة وقد حدد (وير أغراض التربية البدنية في أربع مجالات هي:

1 – الغرض البدني الفسيولوجي 2 – الغرض الاجتماعي
3 – الغرض العقلي الانفعالي 4 – الغرض العام

صدق الاستمارة:

عرضت الاستمارة على مجموعة من الخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص وكانت نسبة الاتفاق (94%).

ثبات الاستمارة:

استخدم الباحثون أسلوبين في ثبات الاختبار:

1- صدق الاختبار: استخدمت طريقة صدق المحتوى من خلال إجابات الأساتذة المختصين وملاحظاتهم عن الأسئلة، وكانت النتيجة بوجه عام لصالح الاستفتاء من حيث شمولية الأسئلة، وسهولة أسلوبها، وهذا دليل على صدق الاختبار.

2- موضوعية الاختبار: ونعني به أن يكون للأسئلة نفس المعنى عند مختلف أفراد العينة التي يطبق عليها الاختبار، أي أن السؤال لا يقبل التأويل، وقد تحقق لنا ذلك عند إجراء تجربتنا الاستطلاعية حيث عرضنا الأسئلة على عينة البحث، وطلبنا من كل واحد منهم أن يبين لنا معنى السؤال، ولم تختلف آراؤهم حول الأسئلة، وهذا ما حقق لنا شرط الموضوعية.

3- ثبات الاختبار: تم استخلاص الاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث كانت قيمة الاختبار (76,1%).

4- تم جمع البيانات وتبويبها ومن ثم معاملتها إحصائيا لتحليل وتفسير نتائجها.

الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم الباحثون الوسائل والقوانين الإحصائية الخاصة بمقياس الاتجاهات مقياس التباين داخل المجموعات وبين المجموعات.(5)

$$F = \frac{\text{التباين داخل المجموعات}}{\text{التباين بين المجموعات}}$$

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{الجزء}}{\text{الكل}} \times 100$$

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

تحقيقا لأهداف البحث وفروضه عمد الباحثون إلى اتباع أسلوب علمي موضوعي يتمكنون من خلاله تحليل وتفسير نتائج البحث .

حجم الممارسة	التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة تحت 0,01
دائما	بين المجموعات	4	67,67	16,92	3,48	دال
	داخل المجموعات	145	704,33	4,86		
	الكلي	149	712,00	0		
أحيانا	بين المجموعات	4	465,1	116,3	3,69	دال
	داخل المجموعات	145	45,49	13,6		
	الكلي	149	50,00	0		
لا تمارس	بين المجموعات	4	541,7	135,4	3,09	غير دال
	داخل المجموعات	145	6761,7	43,9		
	الكلي	149	6903,0			

جدول (1) يبين قيمة (F) لدراسة التباين في الاتجاهات نحو التربية البدنية بين المدرسات الممارسات للرياضة تبعا لحجم الممارسة

$$(\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{الجزء}}{\text{الكل}} \times 100)$$

من خلال الجدول (1) الذي يبين قيمة (F) لدراسة التباين الذي يبين الاتجاه نحو التربية البدنية بين المدرسات الممارسات للرياضة المذكورة أعلاه قد تبين من خلال النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمدرسات الممارسات للرياضة بصفة دائمة، ومن تمارس الرياضة أحيانا . أما بالنسبة للمدرسات اللواتي لا يمارسن الرياضة فلم تكن هناك فروق داله إحصائيا .

حجم الممارسة	التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة تحت 0,01
دائما	بين المجموعات	4	389,6	79,4	8,29	دال
	داخل المجموعات	145	1703,7	11,7		
	الكلي	149	2093,3			
أحيانا	بين المجموعات	4	467,5	116,9	1,88	غير دال
	داخل المجموعات	145	9001,8	62,1		
	الكلي	149	9469,3			
لا يمارس	بين المجموعات	4	113,4	33,3	1,44	غير دال
	داخل المجموعات	145	3419,2	23,6		
	الكلي	149	3502,5			

جدول رقم (2)

يوضح قيمة (F)الدراسة المتباينة في الاتجاه نحو التربية البدنية بين المدرسين الممارسين للرياضة بحجم الممارسة (دائما ، أحيانا ، لا يمارس)

وبالنظر للجدول (2) والذي يوضح فيه قيمة (F) لدراسة التباين في الاتجاه نحو التربية البدنية بين المدرسين الممارسين للرياضة تبعا لحجم الممارسة (دائما/ أحيانا/ لا يمارس) يتضح لنا بأن هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمدرسين الذين يمارسون الرياضة بصفة دائمة، أما بالنسبة للمدرسين الذين يمارسون الرياضة أحيانا والمدرسين الذين لم يمارسوا النشاط الرياضي فلم تكن هناك فروق دالة إحصائيا، ولعل التفسير الذي يلائم تنمية الجدولين (1 و2) هو التعامل مع الرياضة كنظام تنافسي وليس كنظام تربوي، فالممارسة بشكل دائم وخصوصا في المستويات المتقدمة يهمه في المقام الأول اعتبارات مثل الفوز أكثر من الاعتبارات التربوية التي تشيع في التربية البدنية (المدرسة) بالإضافة إلى أنه ربما شعر بأن الرياضة التنافسية بمتطلباتها الملزمة والمجهدة قد حرمته أمور كثيرة في حياته فتعكس ذلك في شكل اتجاهات سلبية نحو التربية البدنية، ومن جهة أخرى فإن هؤلاء الممارسين أصحاب مستوى الممارسة العاليـة قد عايشوا في الملاعب نظام جدي من التدريب المنظم ووفرة التسهيلات المتاحة لهم مما قد لا يتوفر في ظروف المدرسة، أما اتجاهات المدرسين والمدرسات الذين لم يمارسوا الرياضة أو من مارسها بشكل بسيط فإنهما تزداد نحو الرياضة نظرٌ لتشابه ظروف الممارس مع ظروف الدراسة تقريبا، وقد توصل الباحثون الى هذا التحليل من خلال اللقاءات التي تمت مع بعض مدرسات ومدرسي المدارس الإعدادية (أفراد عينة البحث) ويعزى السبب إلى إقناعهم بأهمية التربية البدنية والرياضة في هذه المرحلة حيث إن التمارين الرياضية المبرمجة لها أهمية كبيرة على هذه المرحلة في الوقت الذي يكون فيه شكل الجسم رجال أو نساء قد اكتمل بناؤه، وعن طريق الحركات تتم دوافع النمو والشباب الذين لا يمارسون

التربية الرياضية ولا العمل الجسمي نجد أن النمو عندهم ضعيف، وإمكانياتهم واطئة، وضعف في عضلات الجسم، وأحيانا تصاب أجسامهم بالترهل، وأحيانا تظهر شحوم إضافية من خلال هذا التحليل، تم تحقيق هدف البحث وفروضه

الاستنتاجات والتوصيات:

من خلال البحث توصل الباحثون إلى الاستنتاجات التالية وهي:

1- هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة إلى المدرسات الممارسات للرياضة بصفة دائمة، ولمن يمارسن الرياضة أحيانا، ولم تكن هناك فروق ذات دلاله إحصائيا بالنسبة إلى المدرسات اللواتي لم يمارسن الرياضة

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بالنسبة للمدرسين الذين يمارسون الرياضة بصفه دائمة ولا توجد فروق دالة بالنسبة للمدرسين الذين يمارسون الرياضة أحيانا والمدرسين الذين لا يمارسون الرياضة .

3- هناك ضعف في توجه الكثير من المدرسين نحو ممارسة الرياضة .

التوصيات:

في ضوء الحقائق العلمية التي أظهرتها نتائج البحث فقد تم استخلاص التوصيات التالية

1- على مدرسي ومدرسات التربية البدنية بالمراحل التعليمية المختلفة بضرورة التفاعل مع الهيئة التدريسية بالمدرسة وإشراكهم في الأنشطة الداخلية والخارجية وهذا مما يسهم في إكساب اتجاهات إيجابية نحو التربية البدنية وذلك للاستفادة منهم في بعض الواجبات المرتبطة بالبرامج وفق إمكانياته

2- أن يستغل مدرسي ومدرسات التربية البدنية في المدرسة الاجتماعات الدورية لغرض توضيح أهمية النشاط الرياضي ودوره في بناء الصحة للإنسان، وتوضيح المفاهيم والمعطيات في التربية البدنية ودورها ووظائفها المهمة في عملية البناء

الاجتماعي وربطها بخطة المنهاج المدرسي وسياسته .

3- العمل على نشر الاتجاهات الإيجابية نحو التربية البدنية في المدرسة عن طريق الاهتمام بالجانب الإعلامي في الوسط المدرسي عن طريق النشرات والدوريات وعرض الأفلام الرياضية إن أمكن .

4- إشراك ذوي الخبرة والاختصاص من المدرسين والمعلمين والمشرفين بإلقاء محاضرات في المدارس والاستفادة من خبراتهم العلمية لغرض تعزيز الاتجاه نحو درس التربية البدنية.

5- ربط الممارسة بالمجتمع الرياضي من خلال مجالس الآباء والمدرسين، وكذلك إقامة المهرجانات الرياضية لكسب الممارسين للرياضة.

المصادر والمراجع

1- السيد حسن شلتون : التنظيم والإدارة في التربية الرياضية / القاهرة 1969م
2- أحمد بدر: أصول البحث العلمي ومناهجه . ط4. الكويت 1978م .
3- جابر عبد الحميد: أحمد خيري . مناهج البحث في التربية وعلم النفس/ القاهرة 1990م .
4- عبد الله عبد الحي موسى: المدخل إلى علم النفس. ط3 / جامعة الزقازيق 1988م.
5- قيس ناجي عبد الجبار: شامل كامل، مبادئ الإحصاء في التربية الرياضية. مط التعليم العالي .بغداد1988م .
6- نزار الطالب وكامل الهويس: علم النفس الرياضي، الموصل، دار الكتب 2010م.
7- محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي . القاهرة 2008م .
8- محمد صبحي حسانين: المدركات الخاطئة المنتشرة حول التربية البدنية كما يراها بعض مدرسي المرحلتين الإعدادية والثانوية . بحث 1989م .
9- محمد محمود عبد الدايم: اتجاهات مسؤولي المرحلة الإعدادية . القاهرة 1977م .

أ/ خالد محمد بالنور
كلية التربية / جامعة المرقب

المقدمة :

اعتبر الإنسان ابتكاره لنظام الصرف الصحي نقطة تحول هامة في مسيرة حضارته زادت من سهولة نظافته وإسرافه للمياه، والتي قد تصبح يوماً ما أعلى تكلفة من الوقود المحرك للميكنة. لقد أدى التطور الذي شهده العالم وزيادة عدد السكان وارتفاع مستوى المعيشة إلى ارتفاع ملحوظ في الطلب على المياه، ومن ثم زيادة المكبوب عن طريق الصرف الصحي،مما جعل العديد من طرق وأساليب الصرف الصحي تسهم في التلوث البيئي بشكل كبير، حيث أن معظمها لا يكون بطريقة علمية وعلى أسس سليمة. وتشكل رداءة الصرف الصحي مسألة بالغة الأهمية عبر العالم، إذ ينتج عن سوء إدارة الصرف الصحي مشاكل صحية كبرى على مستوى المجتمعات البشرية، وخاصة الفئات الفقيرة، بالإضافة إلى تهديد التوازن الإيكولوجي للبيئة عند اتصال أنواع أخرى بالمياه الموبوءة.وتسبب رداءة الصرف الصحي، لا سيما في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية، التعرض لمساوئ بيئية وخطر انتشار أمراض معدية من خلال الاتصال المباشر بالمياه، ودخول الحشرات في السلسلة الغذائية وتكاثرها.

تمثل مشاكل الصرف الصحي أزمة عالمية تلقي بآثارها على الصحة العامة وتمثل أحد أكبر التحديات أمام العالم. وعلى العكس ينتج عن تحسين الصرف الصحي تعزيز الظروف الصحية، ومراعاة الكرامة الإنسانية، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وحماية البيئة.

ووفقاً للجنة الأمم المتحدة المعنية بالموارد المائية، يعيش أكثر من 40 % من سكان العالم في بيئات غير متوفرة بها شروط الصرف الصحي. حيث يعيش 2.6 مليار شخص، بمن فيهم مليار طفل، في ظل انعدام القواعد الأساسية للصرف الصحي. ويفارق طفل واحد الحياة كل عشرين ثانية بنتيجة رداءة الصرف الصحي. وتشير التقديرات إلى أن 88 %من العبء العالمي للأمراض يُعزى إلى إمدادات المياه غير المأمونة وانعدام الصرف الصحي والنظافة الصحية.**(1)**

إن أكثر من 54 % من سكان ليبيا يستخدمون طريقة الطمر تحت سطح الأرض للصرف الصحي.**(2)** وتعتبر هذه الطريقة منأخطر أنواع التلوث التي تؤثر بدورها على المياه الجوفية عن طريق ترشيح التربة للمواد الكيميائية الموجودة في مياه الصرف الصحي، والتي تؤثر فيما بعد إما على المحاصيل الزراعية عند ريها بالمياه الجوفية أو تؤثر على الإنسان بشكل مباشر عند استعماله لهذه المياه في الغسيل أو الشرب. حيث تدخل العديد من المواد السامة في مياه الصرف الصحي مثل المبيدات الحشرية والمنتجات البترولية والمذيبات الصناعية، والتي يرتبط معظمها بسلسلة من الأمراض تتراوح بين أمراض السرطان، والتشوهات الخلقية عند الإنجاب. وفي كثير من الأحيان لا يعي معظم السكان مدى تأثير ومضار مشكلة الطرق الخاطئة للصرف الصحي، حيث تعتبر طريقة الطمر أو التخمر تحت سطح الأرض من أخطر الطرق على الإنسان والبيئــة. يضاف إلىذلك أن الجهات المسئولة عن معالجة مياه الصرف الصحي لا تقدم التسهيلات والمساعدات اللازمة للمواطنين.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلىالآتي:

1 – التعرف على طرق الصرف الصحي المنزلي خارج المخطط العام للمدينة في نطاق منطقة الدراسة، وذلك لأن المخطط العام للمدن يفترض فيه وجود شبكة عامة للصرف الصحي في نطاقه.

2- المساهمة في الترشيد إلى استخدام الطرق الصحيحة لعملية الصرف الصحي.

3- محاولة تنبيه الجهات المسؤولة عن خطر طرق الصرف الصحي الغير صحيحة.

4-محاولة التقليل أو الحد من التلوث عن طريق استخدام الطرق الصحيحة والبديلة للصرف الصحي بطريقة الطمر تحت سطح الأرض.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في كون أنها توضح كيفية تعامل المواطن (الذي يعيش في المناطق الريفية) مع المياه الناتجة عن الصرف الصحي، وتوضيح ما إذا كانت هذه العملية صحيحة نسبياً أو أنها خاطئة. وكذلك محاولة تقديم بعض المقترحات لكي تستفيد منها الجهات المسؤولة في تقديم المساعدة، وتوفير التسهيلات المناسبة للمواطنين في منطقة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

هذه الدراسة تسلط الضوء على مشكلة تلوث التربة والمياه الجوفية بمياه الصرف الصحي بسبب الطرق الخاطئة للصرف الصحي في المناطق الريفية.

لقد تمت هذه الدراسة في منطقة الخمس، وأخذت العينة من نطاق ست محلات هي محلة المرقب وسيلين ولبده بالإضافة إلي محلة الوادي ورأس الحمام وكعام. حيث تم أخذ العينة من تلك المحلات وكان عدد أفراد العينة 150 فرداً قُسمت علي أساس 25 فردا لكل محلة. وذلك لأنه، في البحوث المسحية، يجب أن لا يقل حجم العينة عن 100 فرد.**(3)** ولقد استخدم في جمع المعلومات من أفراد العينة نوع من الاستبيانات يسمي The self-administered questionnaire حيث يقوم الباحث بإعطاء الاستبيان إلي أفراد العينة مباشرة، ويشرح الغرض من الاستبيان للمستبين ثم يتركه لوحده وينتظر حتى يكمل تعبئته. ولهذا الاستبيان مزايا منها، تجنب الباحث إضاعة الوقت وقلة الردود، ودقة المعلومات؛ لأن المستبين بإمكانه السؤال عن أي شيء غير

واضح. وبهذه الطريقة تكون نسبة مشاركة أفراد العينة عالية إذا ما قورنت بالاستبيان المرسل عن طريق البريد.**(4)** وتم تحليل المعلومات المستقاة من الاستبيان، واستخلاص بعض النتائج المهمة منها، وانتهى البحث إلي بعض التوصيات والتي قد تفيد المنطقة إن أخذ بها.

تُعرف مياه الصرف الصحي بأنها مياه تحتوى على بقايا أطعمة، ومخلفات الغسيل والتنظيف ومياه من دورات المياه وغيرها.**(5)**، في الماضي كانت طريقة الصرف الصحي في المدن بسيطة حتى منتصف القرن التاسع عشر، فقد كانت مياه الصرف الصحي تنزح مباشرةً في الشوارع، ثم تزال وتدفن في الأرض في ضواحي المدن، وبزيادة حجم المدن إبان الثورة الصناعية أصبحت تلك الوسيلة سبباً في انتشار الأمراض مما أدى إلي استخدام العربات لنزح مياه الصرف الصحي والتخلص منها. أما في القرن الماضي وفي لندن كان يتم إلقاء مياه المجارى في نهر التيمز. ولكن بعد تفاقم حالة النهر نتيجة تعفن النفايات التي تلقى فيه دون معالجة جعلوا يعالجون النفايات بتصريفها على مساحات واسعة من الأرض سُميت بمزارع المجاري SEWAGE FARMRS وكانت المياه تتسرب خلال التربة وتتولاها بكتيريا التحلل ثم تنقل النفايات بعد ذلك في شبكة صرف المجاري (DRAINS)ومنها إلى النهر، ثم أدت الزيادة السكانية في المدن إلى الحاجة إلى مزارع مجارى أكبر مما أدى إلى تزايد شبكة المجارى ومعالجة النفايات في أحواض خاصة قبل التخلص منها إلى النهر.**(6)**

طرق الصرف الصحي وأساليبه:

تحتوى مياه الصرف الصحي على العديد من الملوثات الكيميائية والبيولوجية، ونرى الكثير من التجمعات الحضرية والمدن تصرف مياه الصرف الصحي إلى المسطحات المائية سواء كانت أنهاراوبحيرات أو بحارا. وتزداد خطورة مياه الصرف إذ ضُخت إلي المسطحات المائية وبدون عمل المعالجة المناسبة وهذا ما يفعله الكثير، مما

سبب ضرراً كبيراً للبيئة المائية، ولا يخفف حدة التلوث إلا ببناء محطات المعالجة، وكذلك تحتوى مياه الصرف الصحي على كميات كبيرة من المواد الكربوهيدراتية. ويمكن تقدير التلوث بمخلفات الصرف الصحي بحجم أو كمية جزئيات الأوكسجين اللازمة للبكتيريا الهوائية كي تقوم بعملها في تحلل هذه المواد الملوثة. وكلما ازدادت كمية الأوكسجين التي تستهلكها البكتريا التي تقوم بتحليل وتفكيك المواد العضوية في مخلفات الصرف الصحي، دل ذلك على شدة التلوث وتصبح المياه عفنة إذ انخفضت فيها نسبةالأوكسجين الذائب انخفاضاً شديداً، ولا يقل تركيز الأوكسجين الذائب في الماء عادةً عن 5 مليجرام / لتر. وتزيد هذه النسبة في المياه الباردة. وعندما يكون الأوكسجين الذائب في الماء غير كاف للبكتيريا التي تقوم بتحليل المواد العضوية، فإنها تلجأ في هذه الحالة للحصول على حاجتها من الأوكسجين من أملاح النترات وأملاح الكبريتات الذائبة عن طريق تفكيكها، ومن خلال ذلك التفكيك تنبعث غازات مثل كبريتيد الهيدروجين برائحته المماثلة لرائحة البيض الفاسد. وتحدث تلك العملية بصورة تلقائية في جميع مياه الصرف الصحي ومياه البرك والمستنقعات وغيرها.(7)

ومن أهم مصادر مياه الصرف الصحي مياه استعمالات الاغراض المنزلية والتجارية وغيرها كالمدارس والفنادق والمطاعم ومياه الاستعمالات الصناعية.

إن عملية معالجة مياه الصرف الصحي تعنى التغيير في خصائصها الكيميائية والفيزيائية أو البيولوجية ،وإزالة سُمية المركبات، وعزل الملوثات الخطرة وتركيزها في كميات صغيرة، والتثبيت الكيماوي للنفايات وتحويلها إلى مواد صلبة غير ذائبة قبل التخلص منها بشكل نهائي. وهذا يتطلب تطوير استراتيجية فعالة لمعالجة هذا النوع من النفايات الخطرة حيث تتضمن تحديد خصائص هذه النفايات ومحتوياتها، وتقييم أسلوب المعالجة المناسب، ومن النادر أن نجد وسيلة واحدة قادرة على التخلص بشكل نهائي من نوع معين من النفايات الخطرة، ولكن غالباً تستخدم أكثر من طريقة، ويرتبط اختيار

الطريقة المثلي بنوع هذه النفايات والوسائل المتاحة، والتكاليف والخصائص المنشودة في المنتج المولد، ومعايير السلامة.**(8)**

وتتم معالجة مياه الصرف الصحي عن طريقالمعالجة الكيماوية والحيوية. وتعتبر أهم الطرق المتبعة في المعالجة الكيماوية هي تخثر الغراونيات وميكانيكيات إزالة الثبات وكيماويات إزالة الثبات بالإضافة إلى نموذج التخثر، والترسيب والتخثر، وخزانات الاستقرار المثالية، والتخثر بالجاذبية، والتخثر المستمر، ومحطات التنقية، والطفو بالهواء، وأخيراً المعادلة. أما المعالجة الحيوية فإنها تهدف إلى تجميع وإزالة الغروانيات الصلبة الغير مستقرة، وتثبيت المواد العضوية وتتمثل في عملية الوحل النشط والمستنقعات الهوائية، وتفاعل الخلطة المهواة، وأخيراً عملية الهضم الهوائية.**(9)**

أما بالنسبة للتخلص من مياه الصرف الصحي، فهناك عدة طرق منها الآبار السوداء وخزانات التحليل. وتستعمل الأولى بالمباني المنعزلة وهي الوسيلة الأكثر عملية في التخلص من مياه الصرف الصحي في العديد من الحالات، بينما تلجأ المنشآت الأخرى مثل المصانع والفنادق إلى نظام المعالجة بواسطة الوحدات الميكانيكية على شكل محطة معالجة صغيرة. ويتكون البئر الأسود من غرفة مستطيلة الشكل تبنى من الطوب أو الخرسانة تحت مستوى سطح الأرض ويكون مصمتاً، أي غير نفاذ ويكون ذا سعة كافية لتخزين مياه الصرف الناتجة من استعمالات المبنى خلال فترة زمنية معينة، ثم تقوم سيارة شفط خاصة بسحب كمية مياه الصرف الموجودة في البئر الأسود ونقلها إلى نقطة التخلص النهائي. يعتبر هذا الأسلوب مكلفاً من الناحية المادية بسبب تكاليف التفريغ والنقل لهذه المياه من الخزان، ويزود البئر بفتحة ملائمة، ولها غطاء للقيام بالتنظيف الدوري، كما يزود البئر الأسود بماسورة تهوية للتخلص من الغازات التي يمكن أن تنتجعن نشاط البكتيريا اللاهوائي. وتستخدم الآبار السوداء على نطاق واسع في تجميع مياه الصرف الصحي من المباني بالمناطق التي لا توجد بها شبكات صرف

صحي. وتستخدم خزانات التحليل على نطاق واسع في معظم دول العالم للتخلص من مياه الصرف الصحي بالمباني الواقعة خارج نطاق خدمة شبكة الصرف أيضاً. وخزان التحليل عبارة عن غرفة مستطيلة الشكل تُنشأ تحت سطح الأرض من الخرسانة أو الطوب وتكون غير منفذة للمياه وتقسم من الداخل بواسطة حائط يفصل الغرفة إلى جزأين، يحوى الجزء الأول على فتحة دخول مياه الصرف الصحي وتتم فيه ترسيب المواد العالقة وتحللها بواسطة البكتيريا اللاهوائية ويبلغ طول الجزء الأول ثلثي الخزان، أما الثلث الآخر فيتكون منه الجزء الثاني الذي توجد به فتحة الصرف إلى الخارج بالإضافة إلى حاجز رأسي لمنع خروج المواد الطافية. كما يزود الخزان بماسورة تهوية رأسية تمتد من فوق سطح المياه بداخل الخزان الخارج وبارتفاع مترين على الأقل لصرف الغازات الناتجة عن التحليل البيولوجي للمواد المترسبة.**(10)**

وتستخدم عدة طرق للتخلص من مياه الصرف المعالجة جزئياً بواسطة خزان التحليل، وهذا يعتمد على كمية المياه المصرفة وحجم خزان التحليل، ويمكن أن يخدم خزان التحليل من مستوى وحدة سكنية إلى تجمع سكنى أو خدمي يضم 300 شخص، ويكون زمن مكوث مياه الصرف بخزان التحليل من يومين إلى ثلاث أيام، وللتخلص من مياه الصرف الخارجة من الخزان تستخدم إحدى الطرق التالية :

1 – الري السطحي : تنشأ قنوات مصنعـــة من مجموعـــة مواسير توضع تحت سطح التربة وبعمق 1م بطبقة من الزلط ويتم خروج مياه الصرف عبر فتحات بالمواسير وتتسرب إلى التربة المجاورة لغرض الري السطحي .

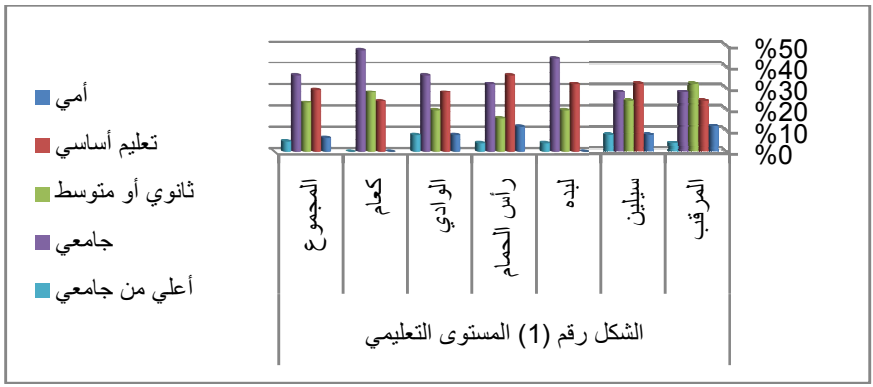
2 . البخر عن طريق النتح: في هذه الطريقة يتم وضع مواسير الرشح على عمق بسيط من سطح التربة(50 سم) وتحاط بطبقة من الزلط وتزرع المنطقة بالأعشاب الخضراء التي تكون نسبة النتح بها عالية تصل ما يعادل 80 % من كمية المياه المتبخرة بصورة طبيعية، ويتم قص الأعشاب من فترة لأخرى .

3 . بئر الرشح : يُنشأ بجانب الخزان خزان صغير ممتلئ بالزلط والحصى لرفع نسبة تسرب المياه من خلاله، ويتم التخلص من مياه الصرف الخارجة من خزان التحليل برشحها إلى طبقات التربة المجاورة عن طريق بئر الرشح. وفي كل الأحوال يجب أخذ الحيطة من احتمال تلوث المياه الجوفية بالطبقة السطحية بالمنطقة وخاصةً إذا كانت هي المصدر الأساسي لمياه الشرب.**(11)**

لقد اعتُمد في هذا البحث على تحليل المعلومات التي جُمعت بواسطة الاستبيان، وتم تحويلها إلي نسب مئوية وبعض الأشكال البيانية، وذلك لتوضيحها بشكل يبرز مدى أهمية هذا البحث.

ففي البداية تم الاستفسار عن المستوى التعليمي وتبين من الشكل رقم (1) أن المستوى الأكثر وجوداً في منطقة الدراسة هو المستوى الجامعي ونسبته أكثر من 35% من المجموع الكلي وهذا ربما مرده إلى انتشار مؤسسات التعليم العالي على مستوى البلاد. وبما أن المستوى التعليمي يعد متقدما نسبياً في منطقة الدراسة يفترض أن ينعكس ذلك على كيفية التخلص من مياه الصرف الصحي بالطرق العلمية الصحيحة.

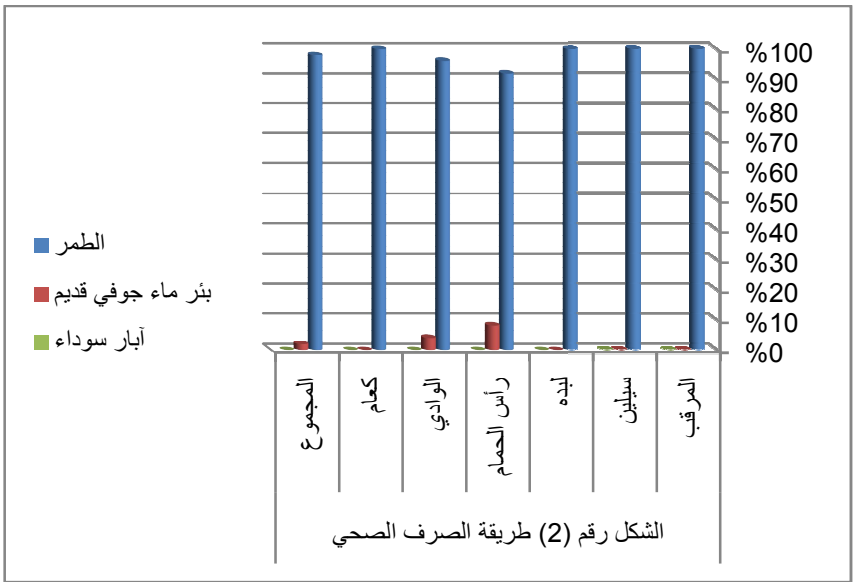
الشكل رقم (1) المستوى التعليمي



المصدر: عمل الباحث

إن أهم أهداف هذا البحث هو معرفة طرق الصرف الصحي في منطقة الدراسة لذا أفرد سؤال عن ذلك وكانت الإجابة من خلال الشكل رقم (2) أن 98% من أفراد العينة يستخدمون طريقة الطمر تحت سطح الأرض، وهذا يتوافق مع ما ذكر في المقدمة حيث أن (أكثر من 54 % من سكان ليبيا يستخدمون طريقة الطمر تحت سطح الأرض للصرف الصحي). و2% يضخون مياه الصرف الصحي في آبار جوفية قديمة وهذا أمر خطير جداً ذلك لأنها تختلط بالمياه الجوفية مباشرةً، أما طريقة الآبار السوداء فلا يستخدمها أحد ممن تم استجوابهم والسبب في هذا أن طريقة الطمر هي أسـهل الطـرق وأقلـها كلفــة أما طريقة الآبار السوداء فهي مكلفة من حيث بنائها وأنها تتطلب التفريغ من حين لآخر والسبب الآخر أن المحلات التي شملتها الدراسة لا توجد بها شبكات الصرف الصحي.

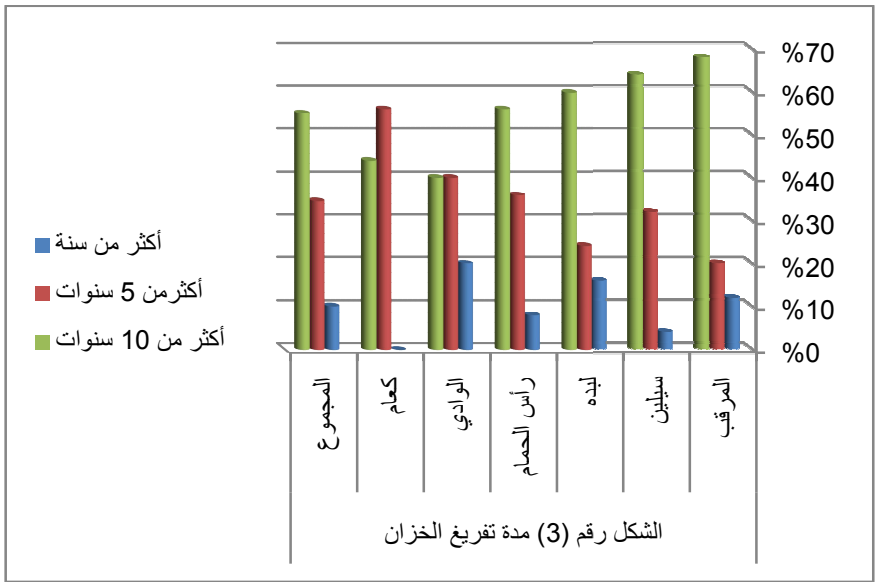
الشكل رقم (2) طريقة الصرف الصحي



المصدر: عمل الباحث

وبالنظر للشكل رقم (3) يتضح أن 55% من الأشخاص الذين شملهم الاستبيان لجأوإلى طريقة الطمر تحت سطح الأرض منذ عشر سنوات ويزيد و35% منذ أكثر من خمس سنوات، وهذا بالطبع له مخاطر على التربة والمياه الجوفية وذلك لأن طول هذه الفترة في استخدام تلك الطريقة يعطي الفرصة لتسرب الملوثات إلى المياه الجوفية خاصةً السطحية ومن ثم تلويثها.

الشكل رقم (3) مدة تفريغ الخزان

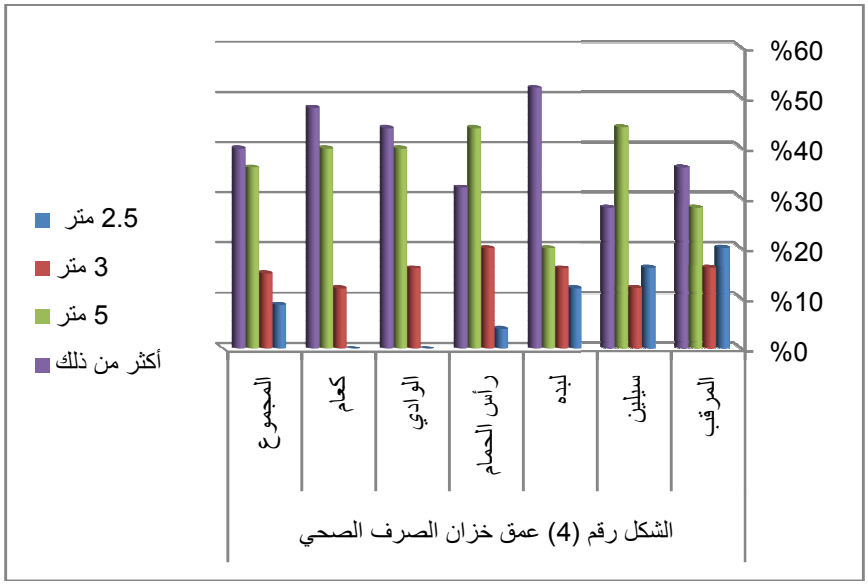


المصدر: عمل الباحث

أما الشكل رقم (4) فإنه يُلاحظ من خلاله أن معظم أفراد العينة يستخدمون حفر آبار يتراوح عمقها ما بين 3 متر وأكثر من 5 متر، ونسبة ذلك أكثر من 85% من المستبينين، ويعود السبب وراء تعميق الحفر لإمكانية استعمالها لفترة طويلة بحيث لا

يحتاجون لتفريغها من حين لآخر، ولكن هذا العمق سوف يسهل ويسرع عملية وصول الملوثات إلى طبقات التربة المختلفة والمياه الجوفية السطحية كما ذُكر آنفاً.

الشكل رقم (4) عمق خزان الصرف الصحي



المصدر: عمل الباحث

وعند السؤال عن الطريقة المستخدمة في بناء الحفر التي تستعمل في طريقة الطمر تحت سطح الأرض للتخلص من مياه الصرف الصحي. تبين أن كل أفراد العينة يغلفون إطار تلك الحفر بالطوب من الداخل ولا يغطون ذلك الإطار من الداخل بطبقة من الإسمنت ما يسمى (بالتملعيق) ويتركون قصداً أرضيتها ترابية أي على ما هي عليه بعد الحفر وهذه الطريقة من شأنها أن تسهم وبشكل كبير في ارتفاع نسبة تسرب مياه

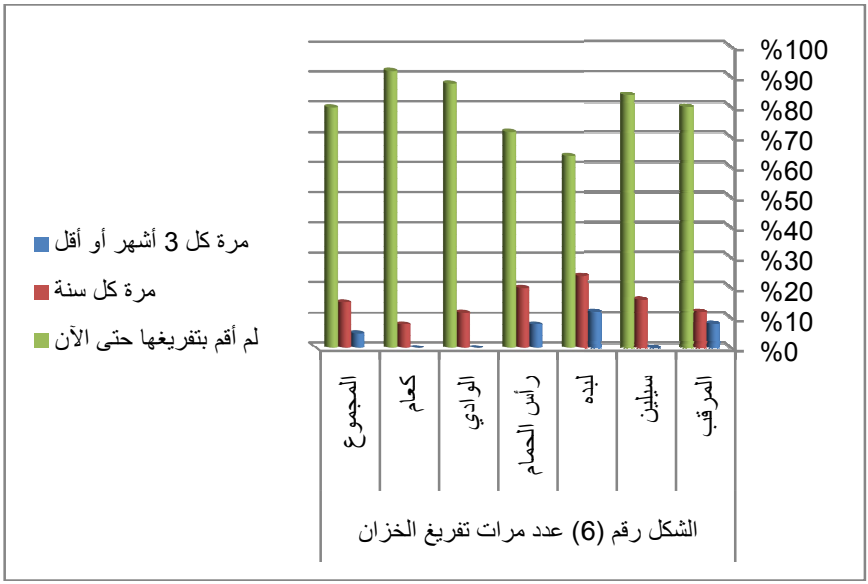
الصرف الصحي الملوثة خلال التربة ووصولها للمياه الجوفية السطحية، وهذا ما يوضحه الشكل الآتي.

الشكل رقم (5) طريقة بناء الخزان

المصدر: عمل الباحث

يتضح من الشكل رقم (6) أن قرابة 80% من أفراد العينة لم يفرغوا خزان الصرف الصحي الخاص بهم بعد أما باقي أفراد العينة فيفرغونه مرة كل ثلاثة أشهر أو سنة، وهذا مرده إلى أن تلك الخزانات كما لاحظنا من الأسئلة السابقة، تبنى بطريقة تسمح قصداً بتسرب المياه المكبوبة فيها بالإضافة إلى عمقها وكبر مساحتها الأمر الذي يزيد من تسرب كميات أكبر من مياه الصرف الصحي الملوثة إلى طبقات التربة والمياه الجوفية وبالتالي تزداد الخطورة، وهذا أسلوب آخر يضاف إلى ما سبق.

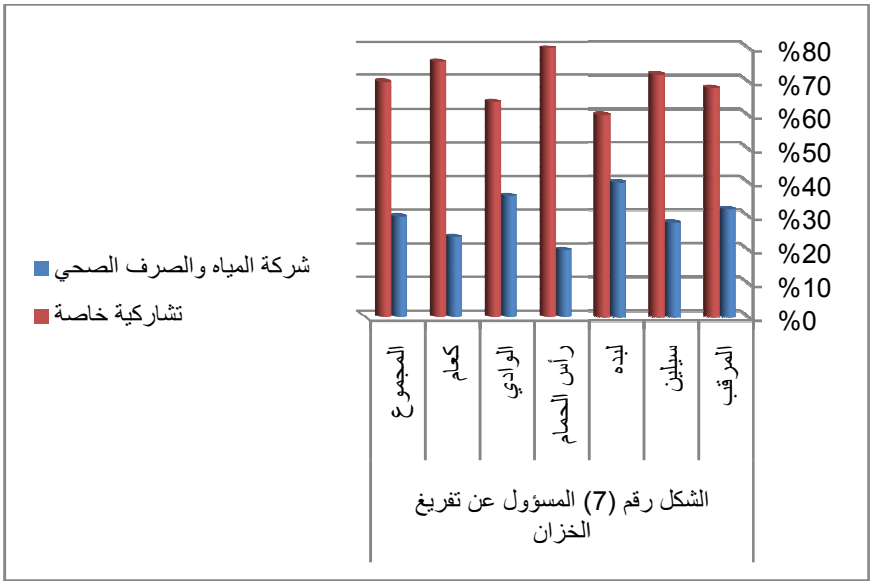
الشكل رقم (6) عدد مرات تفريغ الخزان



المصدر: عمل الباحث

من الواضح أن الناس في منطقة البحث يعتمدون في تفريغ خزاناتهم المخصصة للصرف الصحي على الشركات الخاصة بنسبة 70% أما 30% يعتمدون في ذلك على شركة المياه والصرف الصحي التابعة للدولة، والسبب في ذلك أن شركة المياه لا تملك الإمكانات الكافية للقيام بالمهمة، وهذا قد يؤدي بالشركات الخاصة إلى عدم الالتزام بتفريغ المخلفات في الأماكن المخصصة لذلك مما يفاقم من مشكلة التلوث بمياه الصرف الصحي غير المعالجة.

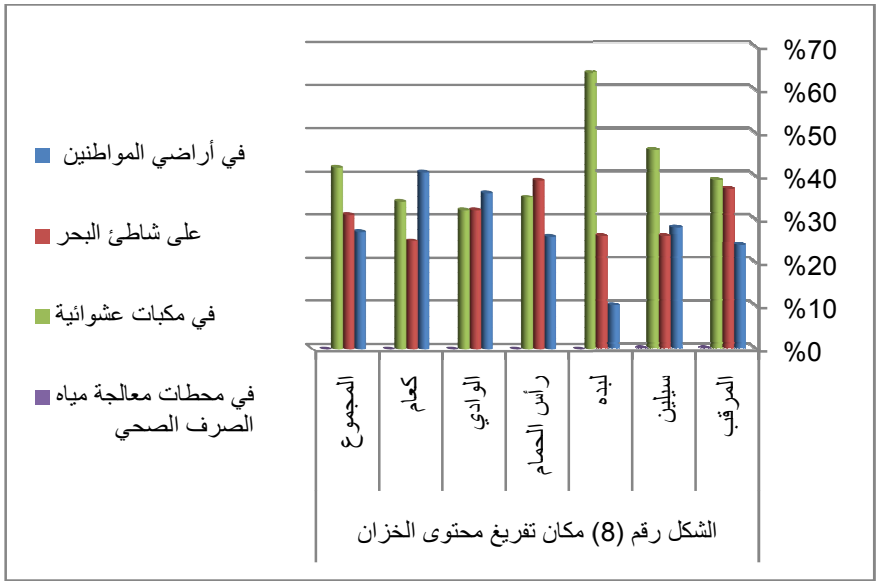
الشكل رقم (7) المسؤول عن تفريغ الخزان



المصدر: عمل الباحث

من الشكل (8) يتبين لنا أن التخلص من مياه الصرف الصحي يتم في عدة أماكن منها 27% في أراضي أصحاب الخزانات حيث ربما يعتقدون أن هذه المخلفات لا تسبب ضرر للتربة وإنما تزيد من خصوبتها، ومنهم من يحبذ ذلك ربما لكلفته الأقل. أما 31% فيلقون بمخلفاتهم على شاطئ البحر ما من شأنه أن يضيف عبأ آخر لمشكلة تلوث البحر. بينما 42% يفعلون ذلك في مكبات عشوائية، وكل ما سبق هو خطر على البيئة بشكل عام. ولا يقوم أحد بالتفريغ في محطات معالجة مياه الصرف الصحي لأنها غير موجودة في منطقة البحث.

الشكل رقم (8) مكان تفريغ محتوى الخزان



المصدر: عمل الباحث

النتائج:

مما تقدم اتضح أن طريقة الطمر تحت سطح الأرض للتخلص من مياه الصرف الصحي هي الطريقة الشائعة في منطقة الدراسة، وهذا سبب رئيسي في تسرب مكونات هذه المياه إلى طبقات التربة والمياه الجوفية. بالإضافة إلي ذلك لوحظ أن معظم المستبينين يستعملون هذه الطريقة منذ فترة طويلة، وبالتالي سوف يفاقم هذا من مشكلة التسرب للمياه الجوفية بسبب طول المدة. ومما يثير الانتباه أن الكثير من الناس يعمقون الحفر التي يستعملونها في عملية الصرف الصحي إلى أكثر من 3 و 5 متر تحت سطح الأرض، ولا أحد منهم يقوم بتغليف أرضية الحفرة بطبقة من الخرسانة والتي تعرف عندنا (بالكرسان). وأيضاً لا يغطون جوانبها بعد بنائها بالطوب بطبقة من

الإسمنت، كي تغلق كل المسام، والعديد منهم لم يفرغوا خزان الصرف الصحي الخاص بهم بعد، كل هذا بالطبع يسهل تسلل مياه الصرف الصحي إلى المياه الجوفية.

أيضا دلّت الدراسة على أن معظم عبوة الخزانات المخصصة للصرف الصحي، إن تم تفريغها فإما أن تفرغ في مكبات عشوائية أو على شاطئ البحر وهذا سوف يزيد من مشكلة التلوث الهوائي والتربة والشاطئ ومياه البحر على السواء.

من جهة أخرى أشارت الدراسة إلي أن أغلبية أفراد العينة يحضَونَ بمستوى تعليمي جيد، الأمر الذي من المفترض أن ينعكس إيجاباً على الاهتمام بالبيئة ويرفع من مستوى الوعي البيئي، ويترجم إلى أفعال من أهمها استخدام الطرق الأنسب علميا للتعامل مع مخلفاتنا.

وتخلص الدراسة إلى أن طرق وأساليب الصرف الصحي بمنطقة الدراسة لا تستند إلى الأساليب والطرق العلمية الحديثة، ومرد ذلك لعدة أسباب منها قصور دور الجهات الحكومية المناط بها مهمة التعامل مع المخلفات البشرية، وقلة الإمكانيات، وعدم دراية وعدم مبالاة جل المواطنين بمخاطر الطرق الخاطئة التي يستعملونها للصرف الصحي.

المقترحات:

ولكي نرى اهتماما ملحوظا باستخدام الطرق الصحيحة للصرف الصحي بالمنطقة، لابد من ترشيد المواطنين بتنظيم برامج توعية لذلك وتنبيههم بالخطر المحدق بالتربة والمياه الجوفية من تلوث جراء ما يفعلون.

أيضا العمل على إبراز الفائدة الاقتصادية من خلال العمل على إعادة تدوير مياه الصرف الصحي وطرق استغلالها وإعادة استعمالها في عدة أغراض خاصةً بالزراعة، وهذا يتطلب من الدولة إنشاء محطات معالجة لمياه الصرف الصحي في كل المناطق، وإلزام وتشجيع كل المواطنين على ترك طريقة الطمر والاستعاضة عنها باستعمال الآبار السوداء المحكمة في طريقة بنائها وتفريغها بشكل دوري في محطات

المعالجة، حتى نحقق الاستفادة المثلى من المياه، هذا العنصر المهم والذي تعاني بلادنا الحبيبة شحاً في كميته بسبب إسرافنا في استعماله وقلةً في مصادره الجوفية، بالإضافة إلى تذبذب كميات الأمطار. وبالتالي نسهم في حل مشكلة استنزاف المياه بشكل عام، والتي تثير اهتمام المسؤولين والعلماء والباحثين والمتخصصين، وذلك لمعاناة العالم المتزايدة اليوم من نضوب المياه، بسبب زيادة الاستعمالات البشرية الخاطئة.

ويزداد الأمر جدية بزيادة عدد السكان وزيادة عدد المباني خارج المخططات، أي: العشوائية، والتي ليست مربوطة بشبكة صرف صحي. الأمر الذي يدعونا إلي الإسراع في الشروع باستعمال التقنيات التي تقنن استهلاك المياه من جهة، وتعيد تدويرها من جهة أخرى، وحث و تحفيز المجتمع علي ذلك، خصوصا إذا ما عرفنا من هذه الدراسة أنه لا أحد يستفيد من مياه الصرف الصحي في أي غرض، مثل الزراعة أو أغراض أخرى وإنما يتركونها تتسرب خلال طبقات التربة ومنها للمياه الجوفية.

قائمة المراجع

(1) باسكو اليستيدوتو، بيان صحافي للجنة الأمم المتحدة المعنية بالموارد المائية، 1 كانون الثاني/يناير 2008.

(2) اللجنة الشعبية العامة، الهيئة العامة للمعلومات، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان لسنة 2006 م، طرابلس. 2008. ص 289

(3) العجيلي سركز، عياد امطير، البحث العلمي ((أساليبه وتقنياته)) ، طرابلس: الجامعة المفتوحة، 2002. ص 73

(4)Oppenheim،A.N. (1992) *Questionnaire Design، Interviewing & Attitude Measurement.* London: Pinter Publishing.

(5) محمود الفلاح، مياه الصرف ومواسير الصرف وملحقاته، محاضرات الهندسة البيئية، الجزء الأول، شبكات الصرف الصحي، جامعة الفاتح كلية الهندسة، 1998. ص 32.

(6) فتحي أبو عيانة، جغرافية العمران، دراسة تحليلية للقرية والمدينة، دار المعرفة الجامعية1996، ص 397، 398.

(7) محمد إسماعيل عمر، مقدمة في علوم البيئة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، 2002، ص 373، 374.

(8) خالد عنانزة، النفايات الخطرة والبيئة، إصدارات اللجنة الوطنية العليا للإعلان، عمان2002، ص 109.

(9)أحمد عون، الماء من المصدر إلى المكب، جامعة الفاتح، طرابلس. 2002. ص 317- 345.

(10) محمود الفلاح، مرجع سابق ص 49- 56

(11) عمر سليمان وآخرون، "دراسة وتصميم شبكة مياه الصرف الصحي" المركز العاليللمهن الهندسية، 2004. ص 5- 6

أ . خالد محمد إبراهيم عقيل
كلية التربية / الخمس – جامعة المرقب

المقدمة :

تسعي المجتمعات من خلال حكوماتها ومؤسساتها المختلفة لتذليل الصعاب وتوفير مختلف متطلبات الحياة اليومية لشعوبها، وتحاول رعاية مصالحهم وحقوقهم في دولهم وخارجها. وفي خضم الصراعات السياسية الحاصلة في معظم الدول العربية أصبح العديد من أبنائها مهجرين ومشردين في أوطانهم وخارجها من مكان لآخر، ومن دولة إلي أخرى، عربية أو أعجمية. وتعتبر هذه الحالة ظاهرة غير سوية في المجتمعات العربية لما تحمله من أضرار وعواقب وخيمة علي المجتمعات وعلي سلوكيات أفراد الأسر بشكل خاص، بحيث تكرس العنف والحقد والكراهية بينهم وبين من كان وراء تهجيرهم، أو كان سببا من الأسباب التي أدت إلي تشردهم بين الأوطان .

للنزاعات في العالم–عادة– تداعيات عديدة منها: أن يكون هناك نزوح جزئي أو كلي في المدن والقرى التي تحدث على أراضيها المعارك، وحتى تتقي الأسر ويلات هذه الحرب يقررون الهجرة طوعا من مناطقهم، ولكن لأجل مؤقت على أمل العودة، وبمجرد أن تتوقف المعارك والنزاعات يعود النازحون بإرادتهم إلى ديارهم ومنازلهم. لكن ما يحدث في ليبيا لبعض المدن والقرى المنكوبة التي نزح عنها أهلها تجاوز حالة النزوح المعروف للجميع، وأصبح تهجيرًا قسريا، وذلكلأنهم منعوا من العودة، ولا تزال أهالي بعض المدن مثل القواليش والعوينية وتاورغاء وغيرهم من المدن التي تشهد صراعات آنية مهجرة بالرغم من مرور أكثر من أربع سنوات على نزوحهم وانتهاء الحرب!، الأسوأ من ذلك أن يستمر التخريب الممنهج والعبث بممتلكات النازحين في هذه المناطـق حتى

بعد انتهاء الأحداث.

شهدت ليبيا طوال تاريخها وعبر عقود عديدة عمليات تهجير متعددة، تغيرت فيها التركيبة الديموغرافية لبعض مناطقها بشكل كلي، أولى عمليات التهجير كانت في القرن السابع عشر لقبائل (أولاد علي)الذين أجبروا على النزوح من مناطق الشرق الليبي الذي يعرف (بالجبل الأخضر) شرق ليبيا إلى مصر على يد الدولة العثمانية والمتحالفين معها، ومنذ أحداث 1969م، خلق نظام القذافي عداوات بين قبائل وأخري، ومناطق مجاورة لبعضها، من شأن هذا أن يؤدي إلي نتائج كارثية أدت إلي تفكيك النسيج الاجتماعي وانقسام الشعب إلى مؤيدين ومعارضين للنظام –على حد سواء– و تعرض مؤيدي النظام للتشرد بعد سقوطه.(مجلة العربي، 2014،ص1).

إن المتابع والملاحظ لما يحدث في الدولة الليبية لا يمكنه الحصول علي حصر دقيق للنازحين الليبيين جراء الاشتباكات منذ ثورة 17 فبراير حتى الآن، ومما يجعل الأمر صعبا أن معظم النازحين يعيشون داخل المدارس والمباني العامة والمخيمات، ومع بعض الأسر التي تستضيفهم، وغالبا ما تكون من أقربائهم، بالرغم من أن آخر تقرير للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين قدر أعداد النازحين في الاشتباكات المندلعة بشرق وغرب ليبيا مؤخرابحوالي287 ألف نازح في 29 مدينة ليبية، بينما زعمت بعثة الأمم المتحدة للدعم في ليبيا (UNSMIL) واللجان الليبية أن عدد النازحين منذ 17 فبراير عام 2011م هو (150 ألف نازح) أغلبهم لم يعد إلى حياته الطبيعية إلي الآن. بناء علي ما تقدم فإن قانون المعاهدات (157) والقانون الإنساني الدولي العرفي (158) يحضر التهجير القسري للسكان المدنيين في النزاعات المسلحة غير الدولية . ويعتبر التهجير القسري جريمة حرب، وإذا ارتكب علي نطاق واسع أو بشكل منظم، فإنه يرقى إلي مستوى جريمة ضد الإنسانية تتمثل في الاضطهاد. (مجلة العربي، 2014, ص2– 3– 4)

مشكلة البحث:

تتناقل إلينا بعض الأخبار من وسائل الاتصال والمجلات ووسائل الإعلام الحديث عن الأسر والعوائل المهجرة والمشردة بين المناطق والدول المجاورة بسبب عدة ظروف مختلفة سياسية –اجتماعية– اقتصادية وغيرها، محاولين بذلك وصف الواقع المرير والمآسي والأحزان الذي تعانيه هذه الفئة من أبناء الوطن، فعلى سبيل المثال مشاهدة طفل في عمر الزهور ترك المدرسة ويمتهن التسول ليتحصل علي ما يسد به رمق إخوته الصغار في إحدى الدول المجاورة،أعتقد أنه موقف يندى له الجبين، فالباحث شاهد علي هذا الحدث.وغير ذلك من الأنشطة والأعمال الكثيرة التي لها الأثر الجسيم علي الأطفال والأسر المهجرة في تكوين نظرة سلبية عن المجتمع.

مما لاشك فيه أن ظاهرة التهجير ظاهرة قديمة قدم التاريخ موجودة في العالم بأسره منذ القدم، ولكن لم يطرق سمعنا في دولتنا الحبيبة قانون واحدينصف المهجرين و المشردين ويعطي لهم حقوقهم.

من هنا بدأت تتبلور مشكلة البحث والتي نسعى من خلال البحث فيها إلي توضيح مدى الخطورة المترتبة علي هذه الظاهرة، والتي تعنى بتحديد الآثار الناجمة عن التشرد(التهجير القسري) وسوف يركز البحث أيضا على مشكلة رئيسية يعاني منها الليبيون خلال السنوات الحالية والماضية، وتتمثل هذه المشكلة في بقاء الأسر والأطفال القاصرين بلا مأوى، وفي ظروف اقتصادية صعبة داخل وخارج الوطن.في حين أن هناك القليل من الأبحاث التي ركزت على توضيح ظاهرة التهجير القسري (التشرد) في ليبيا. لذلك فإن الدراسة الحالية ستكون دراسة نوعية و توضيحية لهذه الأسر ومعاناتها.

أهمية البحث :

وتتضح أهمية هذا البحث في عدة نقاط من بينها ما يلي:

1– تحديد قضية مهمة في مجال علم الاجتماع والتي تسعي إلي تحديد آثار التهجير

القسري في ليبيا خلال الفترة الأخيرة على الأسر وأطفالهم، حيث إن هذا لم يكن متاحا للدراسة من قبل، بالإضافة إلى ذلك، يهدف هذا البحث للمساهمة في مناقشة هذا الجانب الذي يرتبط بالحياة الاجتماعية في ليبيا وفي وضع السيناريوهات التي توضح تأثير هذه القضية على طبيعة الحياة الاجتماعية في المجتمع الليبي والأسرة الليبية بشكل خاص.

2- تطوير مستوى فهم المواطن الليبي للعناصر التي قد تؤدي إلى التشرد، لأنه هو عضو في عائلة من قبيلة واحدة أو مجتمع معين.

3- مساعدة الحكومة وعلماء الاجتماع لفهم المراحل المحتملة للتهجير التي مرت بها العائلات في ليبيا واختيار أفضل نظام أو قانون يحافظ على تماسك النسيج الاجتماعي ويحد من الفرقة وتقسيم الأسرة والمجتمع في ليبيا.

أهداف البحث:

ويهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

1- تقييم وتفسير تجارب الأسر للتهجير بشكل جماعي.

2- التعرف على الجوانب السلبية لظاهرة التشرد (التهجير القسري) وتأثيره على الأطفال.

3- تحديد الأسباب الأساسية التي تؤدي بالأفراد أن يكون من الناس الذين لا مأوى لهم في المجتمع.

4- التعرف على اتجاهات وآراء الحكومة والمجتمع لهذه القضية .

5- دفع الحكومة لإصدار قانون جديد لحماية الناس من هذه المشكلة.

أسئلة البحث:

يسعي هذا البحث إلي الإجابة عن التساؤلات الآتية :-

1- ما الذي يؤدي بالأسر للتهجير؟

2- ما هو تفسير التهجير الجماعي؟

3- ما هي آثار التهجير على الأطفال في سن المدرسة؟

منهج البحث:

ثم استخدم المنهج التحليلي في جمع واستنباط المعلومات والحقائق عن هذه الظاهرة وإعطاء التفاسير اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحثبما يضمن محاولة الوصول إلي إجابات علمية والخروج بتوصيات مفيدة يستفاد منها في أغلب الجوانب علي مستوي الدولة في سن القوانين والتشريعات وعلي المستوي الاجتماعي في مراعاة هذه الخصوصية وكيفية التعامل معها في المستقبل .

نظرة عامة على البحث:

من الجدير بالذكر أن هذه المشكلة أصبحت تتفاقم يوما بعد يوم خصوصا في ليبيا، وفي ظل وجود النزاعات المسلحة بحيث أصبح حال الليبيين يرثى له، ما بين مهجرين داخليا وخارجيا وإلي مشردين يعانون المشاكل الصحية والفقر والمجاعة. فهنا يجدر بنا القول إنه من الصعب الفصل بين مفهوم التشرد ومفهوم التهجير القسري كمفهومين منفصلين، فالحالة الليبية لها خصوصيتها وقد جمعت بين الاثنين، فلسان الحال يري هنا كملاحظ للشأن الليبي ومتخصص في علم الاجتماع أنه يجب إعطاء هذا المشكلة حقها في الدراسة والبحث من جميع الجوانب تشردا كانت أو تهجيرًا، قسرًا أو طوعا، فكلاهما له عواقب وخيمة، فخذ هذه الحالة مثلا ما حصل للأهالي في باطن الجبل الغربي، أو ما حصل للأهالي في تاورغاء من تهجير وإيقاف لبعض الشباب التي شاركت في النزاعات المسلحة يعتبر تهجيرًا قسريًا، في حين يوجد شباب بقت في السجون سواء خاضعة أو غير خاضعة لسلطة الدولة الليبية لمدة سنوات، ومن ثم خرجت فأصبحت شبابا يعاني أمراض صحية ونفسية جراء ما تلقاه في هذا المكان، فأصبحوا علي غرار ذلك أشخاصا مشردين بلا مأوى. وهذا ما جعل من الصعوبة التفريق بين المفهومين أو فصلهما؛ لأن السبب واحد في بادئ الأمر، ولكنه تفاقم من

مجرتهجير مؤقت ليصبح تشرد و تهجير قسري طويل الأمد (مجلة العربي 2014، ص5)

تعريف التشرد (التهجير القسري) :

إن تحديد مفهوم التشرّد يختلف باختلاف الأوطان حول العالم،فالطرق التي يستخدمها من يدرسون هذه المشكلة والأهداف التي يحددونها تؤثر في الطريقة التي يعرّفون بها هذا المصطلح . والتعريف الذي يتم تحديده يؤثر هو بدوره في الإحصاءات والبيانات التي ينشرونها. لذلك من الصعب، بل قد يكن من المستحيل أن نكوّن فكرة دقيقة ومحددة وشاملة عن هذه الظاهرة.

فالتشرد (التهجير القسري) هو أزمة اجتماعية موجودة في الوقت الحاضر في العالم، خاصة في العشر سنوات الأخيرة. والكثير من المختصين يتوقعون ارتفاع نسبة التشرد في العالم، وذلك بسبب عدم التركيز علي هذه الظاهرة بشكل صحيح، وبما أن البحث مستمر لاكتشاف تأكيد الظاهرة، يسعى السياسيون لإيجاد أسباب عالمية وتفسيرات طويلة الأجل(Sanchez, 2009) .Heintjes (2005:1) والذي يظهر أن "واحدة من التعريفات النهائية القليلة يمكن أن تطلق على التشرد هو أنه "مفهوم معقد يصعب البت فيه ومن الصعب تعريفه". وفي نفس الوقت تصف المنظمة الأمريكية للمجتمع المشرد (AHS) التشرد أو التهجير بأنه "أي شخص أو عائلة أو مجموعة أخرى من الأشخاص دون سكن، أو الذين يعيشون في ظروف سكنية غير قانونية أو دون المستوى المطلوب" Springer)،(479 :2000 . ومن هذا فإن التهجير القسري هو ممارسة مرتبطة نوعا ما بالتطهير، وهو إجراء تقوم به الحكومات المتعصبة تجاه مجموعة عرقية أو دينية معينة وأحيانا ضد مجموعات عديدة بهدف إخلاء أراضي الدولة لنخبة من المواطنين أو فئة معينة..

تحديد المهجرين قسرا (المشردين) :

من أهم الأسئلة الرئيسية والمتكررة هو السؤال عن ماهية المشردين أو من هم المهجرون ؟ تفسيرات منظمة SAAP تقول: إن الأفراد المهجرين أو الذين لا مأوى لهم هم الأشخاص الذين ليس لديهم القدرة في الإقامة المحمية والآمنة والكافية. وهؤلاء الأفراد ليس لديهم الحق في استخدام الإقامة المحمية والآمنة، إذا كان السكن الوحيد الذي لديهم الحق لاستخدامه يضر بصحتهم أو يروع أمنهم (Noble-Carr, 2006). و يعتبر الفرد مشردا أو مهجرا إذا كان عيشه في أمكان تقدمها منظمة SAAP أو أي نوع آخر من مساكن الحالة الملحة أو الخاصة باللاجئين (AIHW, 2006).

يرى الائتلاف الوطني من أجل المشردين (2007 cited in Sanchez, 2009), أن الأبحاث السابقة قد تركزت على الذكور والإناث العزب، لكن ومع بداية عام 1990 بدأ الوعي من المؤيدين والمسؤولين يعطي للأسر التي لديها أطفال. هذه الأبحاث وجهت إلي فئة واحدة، التي تشمل التشرد العام، وقد تم الآن إعادة النظر في الناس المشردين والمهجرين أو الذين يكونون بلا مأوى من حيث العمر والجنس، والأسرة، والعادات، وضحايا العنف المنزلي والنزاعات المسلحة وغيرها.

ليس هناك شك من أن الأفراد الذين خضعوا للتشرد يعانون ضغوطات كبيرة، ربما لأنهم عاشوا في بيئات مختلفة خلال الوقت الذي كانوا يفتقرون فيه للإقامة، فالكثير منهم يقيم في مساكن مكتظة مع أقربائهم وزملائهم. وهناك آخرون يفضلون البقاء في السيارات والمخيمات أو يقومون بإرسال أطفالهم للعيش مع أقاربهم للابتعاد عن الحياة في الملاجئ. فعندما تكون في المأوى، تكون الأسر بحاجة للتأقلم السريع مع الظروف المزدحمة والمعقدة، والغير مرضية. وعلى الرغم من محاولة العديد من المنظمات إلا أنه لا تزال العديد من الملاجئ صاخبة وغير منظمة، الشيء الذي قد يجعل الضغط علي الأسرة أكثر تعقيدا. (The National Center on Family Homelessness, 2009).

وهناك من صنف التشرد (التهجير القسري) إلي ثلاثة أجزاء: التشرد الأساسي: الذي يشير إلى الناس الذين لا يملكون السكن الدائم، مثل أولئك الذين يعيشون على الطريق . التشرد الثانوي: يشير إلى الناس الذين ينتقلون علي نحو قياسي من سكن إلى آخر؛ التشرد العالي: يشير إلى الناس الذين يعيشون في مساكن الإيواء أو المخيمات في معدل طويل الأمد. ومن المعروف أن الناس الذين يعيشون في مساكن الإيواء أو المخيمات ليس لديهم غرفة نوم خاصة، ولا غرفة معيشة؛ ليس لديهم قدرات على امتلاك المطبخ والحمام. مكانهم ليس مستقلا؛ وليس لديهم الحصانة التي تقدمها أماكن الإيجار. ,Noble-Carr(cited in (Chamberlain and McKenzie 1999)) (2006)

وعموماً فإنَّ المهجرين إما أنَّهم الذين نزحوا بشكل مؤقت ضمن مجتمعاتهم نتيجة الخراب الذي لحق بيوتهم أثناء الحرب، أو مجتمعات كبيرة هُجِّروا ولم يكن لديهم القدرة على الرجوع نتيجة المعارضة من سكان مواطنهم الأصلية التي كانت تخاف من أن تجد نفسها عرضة لخطر الوقوع في مشكلة التهجير المطول(williams, 2014)

أسباب التشرد (التهجير القسري):

هناك الكثير من الأسباب التي قد تؤدي بالعائلات والأطفال للتشرد. يعتقد البعض أن تشرد الأسر يرجع إلى أسباب مشتركة كالحاجة للسكن غير المكلف، والفقر الهائل ورفض مساعدة الحكومة لهذه الأسر ومعاناة تربية الأطفال من جانب الأم بمفردها أو الأب بمفرده، والعنف المنزلي، والنزاعات المسلحة ونقص المساعدة الاجتماعية (The National Center on Family Homelessness, 2009) ، فضلاً عن زيادة نفقات المعيشة، والحاجة للتوظيف، الحاجة لمنظمة رفاهية كافية، عوائق الحصول علي الرعاية الصحية، وعدم توفر وسائل النقل العام، العلاج من تعاطي المخدرات والكحول ، والتميز ورعاية الطفل. كل هذه تعتبر من الأسباب التي

تؤدي بالأسر للتشرد

. (Choi and Snyder 1999)

كما يعتقد أنه عندما تبدأ المسافة بين نفقات الإقامة ومعدل الدخل تتجه نحو التمديد، فإن المزيد والمزيد من العائلات تكون في خطر التشرد (The National Center on Family Homelessness, 2009). وهناك مجموعة متنوعة من الأسباب التي تؤثر على تفسير معنى التشرد. وقد تحتوي هذه الأسباب النماذج المناخية والعادات، والعرق، والاتصالات الاجتماعية، وأنظمة السلامة، والتنظيم الاقتصادي والفئة الجنسية*(Springer, 2000)*.

هذه المخاوف تفسر رؤية المنظمة العامة التي ينبغي التركيز عليها بدقة. فالنظام المركـزي لم يشارك في محاولــة الوصول إلى معرفــة أساس مشكلة التشرد(التهجير القسري)، و كأي موقف للناظر فإن التشرد كما تبين هو حالة مؤقتة لا تستحق أكثر من الإفراج عن الحالة الملحة في شكل حماية غير دائمة، وبعض أشكال الدعم الأخرى .(Choi and Snyder 1999)

ومع ذلك، فإنه يبدو أن تفسير أسباب ودوافع الأشخاص المهجرين الذين لا مأوى لهم قد تركز علي العنف والنزاعات كسبب رئيسي للتشرد، فقد قيل إن السبب الرئيسي لتشرد الأمهات الوحيدات هو الهرب من العنف الأسري . و يري الائتلاف الوطني ضد العنف المنزلي(,(2001cited in Sanchez, 2009)), أنه على نطاق وطني نصف النساء والأطفال الذين يعانون ظاهرة التشرد أو التهجير بسبب العنف المنزلي، أيضا هناك رأي آخر يقول "إن المجموعات التي تتعامل مع الأطفال ترى أن العنف المنزلي هو السبب الأكثر شيوعا لطلب المساعدة، وحوالي ثلثي الخدمات وفترات دعم الطفل قدمت عندما كان الوالد أو ولي الأمر يحتاج إلى المساعدة بسبب العنف المنزلي" .(ALHW، 2004: 17)

إن الأفراد الذين يعانون العنف يكونون أكثر عرضة للتشرد أو يواجهون صعوبة في الحصول علي مسكن بسبب ظروفهم الحياتية في كثير من الأحيان، قد يكون لديهم صعوبة في العثور علي منزل سكني بسبب انخفاض الثناءالإيجابي عليهم أو بعض الأسباب الأخرى.

(The National Center on Family Homelessness, 2009).

(According to Bell (2002:8)

إن معرفة وفهم السبب الأساسي لتشرد الأسرة، والعنف المنزلي والأسري، يجب أن يكون الشغل الشاغل بالنسبة للحكومات. ومن الأسباب الأخرى التي تؤدي إلي تشرد الأسر أو تهجيرها هو النزاعات المسلحة أو الحروب. حيث إن النزاع العنيف يتسبب بتقسيم السكان اجتماعياً وجغرافياً، كما أنَّه يقود إلى تهجير الناس من بيوتهم ومجتمعاتهم، وهذا ما حدث للأسر في ليبيا. حيث إنه خلال الانتفاضة الشعبية في ليبيا لحق بعض القرى والبلدات دمار كبير، كما تعرضت بعض الجماعات إلى التهجير الجماعي. وقد بدأ التهجير القسري في ليبيا مع بداية الثورة، حيث تم تصنيف مدن وقرى وقبائل وعائلات بتأييدها لنظام القذافي وحملت وزر ما حدث من قتل وانتهاكات خلال المواجهات مع النظام، وما كادت الثورة أن تنجح حتى تم الفتك والقتل والتهجير لسكان العديد من المدن والقرى مثل: "تاورغاء، سرت، المشاشية، القواليش، الريانة الغربية، الجعافرة، وأخيراً درج"، لم تكتف الكتائب بالتهجير؛ بل قاموا بالقتل والسرقة ونهب الممتلكات، وامتلأت السجون بأبناء هذه المدن، كذلك ما حدث لمدينة تاورغاء التي أصبحت ندبة في جبين الثورة الليبية، هجر قرابة 40000 مواطن من تعداد المدينة وحرقت وهدمت المنازل وقتل بعض الرجال، وأصبحت المدينة أشبه بمدينة للموتى(منظمة حقوق الإنسان في ليبيا2013).

يتصف التَّهجير القسري في عالمنا الحاضر بعدد من الصفات منها: تعدد أسبابه، وعدم القدرة على التنبؤ بها، وارتفاع أعداد المهجرين في فترة قصيرة، ودمار مجتمعات بأكملها، وأجيال بأكملها في كثير من الأحيان. وسواء أكان المهجَّرون عابرين للحدود أم نازحين داخلياً في أوطانهم الأصلية، فغالباً ما يلقون كرماً واضحا من الأفراد والمجتمعات المضيفة. وبالرغم من ذلك، فإنَّهم في بعض الأحيان يفشلون في الحصول على المساعدة الدولية اللازمة لتخفيف وطأة المعاناة عنهم أو على الإرادة السياسية لحل المشكلة التي علقوا بها. (مجلة العربي 2014)

آثار التهجير القسري (التشرد):

من المعروف جدا أن ظاهرة التشرد(التهجير) لديها العديد من الآثار السيئة علي الآباء وأبنائهم على حد سواء، فالآباء الذين لا مأوى لهم بشكل عام كانت لهم بدايات معقدة في الحياة، والكتلة الساحقة من الأسر المشردة والتي لا مأوى لهم هي الأسر التي ترأسها الأمهات بمفردهن بدون وجود الآباء، حيث إن أغلب أولئك الأمهات قد عانوا مشكلة التشرد عندما كانوا صغارا بوجودهم في مساكن اللاجئين. والكثير منهم انفصلوا عن أسرهم الأصلية عندما كانوا أطفالا. فالعائلات المشردة والمهجرة في كثير من الأحيان لا تتمكن من الحصول على الرعاية الصحية إلا بشكل ضئيل. (Hart-Shegos, 1999).

إن معاناة ظاهرة التشرد تؤثر علي الأطفال بطرق مختلفة وعلى عدة مراحل (رايت هوى، 2006: 13). فالتشرد يؤثر علي كل جانب من جوانب حياة الطفل – من البداية إلى الشباب والأبوة. هناك تقييم للمنظمة الخاصة للبحث عن التشرد في الطفولة يكشف لنا نتائج تشاؤمية مهمة ومتراكمة للتشرد على نمو الأطفال تؤدي بالكثير منهم إلى تكرار سلسلة التشرد عندما يكونون كبارا. فالتشرد يسبب في تراجع التقدم البدني والعاطفي والمجتمعي والسلوكي لرعاية الأطفال. (Hart-Shegos, 1999).

ومع ذلك–على الرغم من العمر والشروط الأخرى التي تشكل حدا للتجربة–فإنه أصبـح بشكل عام و متفـق عليه أن للتشـرد تأثيرا ضارا على نموالأطفال وحالتهم البدنية العامة وأمنهم (Noble–Carr, 2006), (McNamara, 2003:6) وجد أن "الأطفال من جميع الفئات العمرية يتأثرون من التشرد بطريقتين. أولاً: من خلال تجربتهم الخاصة، وردة الفعل للصدمات المختلفة المرتبطة بالتشرد، وثانيًا: من خلال تجربة الحالة الذهنية لوالديهم".

يواجه الأطفال المهجرين الذين لا مأوى لهم العديد من المخاطر الصحية، وفي معظم الحالات يعاني الأطفال المهجرين الذين لا مأوى لهم مشاكل مادية كثيرة،أكثر من الأطفال الفقراء الذين لديهم سكن، فأكثر من 30٪ من الأطفال المهجرين الذين لا مأوى لهم يعانون أكثر من مرض في الشهر الواحد. ومع هذه المشاكل الصحية الواسعة لا يملك الأطفال المهجرين الذين لا مأوى لهم الحق في الحصول على الرعاية الصحية التي يمكن الاعتماد عليها، وهذا من شأنه أن يؤدي إلي زيادة الأمراض القاسية والخطيرة. كما أن ظروف التشرد والتهجير القاسية تجعل من الصعب علي الأطفال الأداء بشكل جيد في المدرسة. بوضوح فإن التنقل الدائم يؤثر علي التنمية التعليمية للأطفال المهجرين (Hart–Shegos, 199). بالاتفاق مع (2006) (Noble–Carr) فمن الواضح الآن أن التهجير والتشرد يمكن أن يؤثرا علي كل سمة من سمات حياة الأطفال، فهم لا يواجهون فقط الكثير من المشاكل والجروح الواقعية ولكن– كما يقول (2003) Evans)– قد يتكون لديهم خلط بين عدة مفاهيم كاحترام الذات، وأهمية الذات، والسرور، والانتظام، والقيود والشعور بالحماية والرفاهية.

وفي ليبيا حيث وصل تعداد المهجرين منها قرابة مئات الآلاف بدول الجوار" مصر وتونس والمغرب والجزائر وتشاد وغيـــرها من أغلب مدن العالم "،يعيش هؤلاء المهجرون بتلك الدول في ظروف معيشية وعرة وصعبة، فالكثير منهم تم فصله من

العمل أو إيقاف مرتبه، وعجزوا عن توفير أبسط سبل المعيشة،خصوصا بعد فقدانهم لمصادر رزقهم من مصانع ومحلات تجارية كانت سندهم الاقتصادي، والأسوأ هو معانة الأرامل وأطفالهم لظروف الحياة الصعبة، كل هذا من شأنه أن يكون له آثار سلبية علي الأسر الليبية خاصة، وأن الأزمة استمرت لمدة طويلة، ولازال هؤلاء المهجرون ينتظرون اليوم الذي يعودون فيه لأسرهم ولبيوتهم، وينعمون بدفء الوطن بعد ما قاسوا مرارة الغربة والتهجير و التشرد. (منظمة حقوق الإنسان في ليبيا,2013)

التوصيات :

أهم التوصيات التي من شأنها أن توضح وتبسط هذه المشكلة بحيث نخرج بأقل الأضرار النفسية والاجتماعية علي الأسر المهجرة والمشردة وعلي الأطفال الذين هم ثمرة هذه الحياة تتمثل فيما يلي:

1- حث الحكومة والجهات العامة والخاصة في الدولة الليبية علي وضع آلية عمل معينة وقوانين تشريعية لتنظيم حالات التهجير بكافة أسبابه لكي تكون حقوقهم محفوظة ومدنهم و قراهم آمنة في حال انتهاء المشاكل.

2- ضرورة توفير ملاذ آمن للأسر المشردة (المهجرة قسرا) وخصوصا الأطفال لما لهذه العملية من وقع كبير في أنفسهم وعلي علاقاتهم بالآخرين.

3 – التعريف بهذه الفئة لعامة الشعب بحيث تلقي تعاون وتآزر في مختلف المجالات المادية والمعنوية بشكل تطوعي عن طريق مؤسسات المجتمع المدني وغيرها من المنظمات العاملة في الدولة الليبية.

References

1- Australian Institute of Health and Welfare (AIHW) (2004) Accompanying Children in
SAAP 2002–03, AIHW Cat. no. HOU 106. Canberra.

2- Australian Institute of Health and Welfare (AIHW) (2006) Homeless People in SAAP: SAAP National Data Collection Annual Report 2004-05 Australia, AIHW Cat no. HOU132, Canberra).

3- Bell, K. (2002) 'Family Homelessness – A Story of Exclusion and Violence', *Parity*, 15(2), 8-9.

4- Choi , N., G. and Snyder, J., L. (1999) Homeless Families with Children*: A Subjective Experience of Homelessness.* New York: Springer Publishing

5 - Crystal, S. (1984) "Homeless Men and Homeless Women: The Gender Gap". Pp. 2-
6 in *Urban and Social Change Review*, vol. 17(2).

Evans, J. (2003) 'A Childhood Lost?', *Parity*, 16, 6.

6- Hart-Shegos, E. (1999) Homelessness and its Effects on Children. A Report Prepared for the Family Housing Fund, Hart-Shegos and Associates, Inc.

7- Heintjes, A. (2005) 'Responding to Homelessness', *AHURI Research and Policy Bulletin,* Issue 66.

8- McNamara, N. (2003) Once Upon a Time in SAAP. A report of the Northern Children in SAAP service data collection, Merri Outreach Support Services, Victoria.

9- Noble-Carr, D. (2006) The Experiences and Effects of Family Homelessness for Children. A Literature Review of the Institute of Child Protection Studies, ACU National for the ACT Department of Disability, Housing and Community Services

10- Sanchez, R. (2009)Families and Children: Their Experience of Homelessness, Unpublished Master Dissertation, Humboldt State University, US.

11-Springer, S. (2000) "Homelessness: a proposal for a global definition and Classification." *Habitat International* 24:475-484.

12- The National Center on Family Homelessness (2009) The Characteristics and Needs of Families Experiencing Homelessness, available at: www.familyhomelessness.com

13- Williams,Rodrs 2014 at:
http://www.fmreview.org/ar/north-africa/williams.html#sthash.9RuKCFr7.dpuf

14- Wright-Howie, D. (2006) 'Children and Homelessness in Australia: Policy and Practice Change Required', paper presented at 4th National Homelessness Conference, 1-3 March 2006, Sydney.

15- منظمة حقوق الإنسان في ليبيا,2013
at: http://www.hrw.org/ar/middle-eastn-africa/libya Human Rights Watch in Libya.

16 – مجلة العربي ,2014
at: http://www.alaraby.co.uk/investigations/2014/10/14

د. محمد محمد سويب
كلية الاقتصاد والعلوم السياسية
جامعة مصراته

د. محمد مسعود عاشور
كلية الاقتصاد و التجارة ترهونة
جامعة الزيتونة

تعتبر سنة 1811م هي بداية انطلاق الرحلات الكشفية الجغرافية للإيطاليين في ليبيا على يد الدكتور (سرفيللي) والدكتور (دلشيلا) اللذان دونا ملحوظاتهما حول المناطق والمدن التي تمت زيارتها مثل طرابلس ومصراته وسرت وبنغازي ودرنة وطبرق وبعض المدن الصحراوية في الجنوب الليبي وقد شملت هذه الملاحظات الوضع الاقتصادي والسياسي والثقافي في ليبيا وصدر تقرير عن أهمية ليبيا الاقتصادية في تلك الفترة[1].

وشمل التقرير المذكور شرح مفصل عن أحوال المدن والمناطق الليبية التي مر بها الرحالة في جوانبها الاقتصادية والسياسية والثقافية، وفي سنة 1852م زاد اهتمام قنصل توسكانا بطرابلس بالشأن الاقتصادي والثقافي للمدن الليبية وأصدر هو الآخر تقريرا مفصلا عن أوضاع المدن الاقتصادي والثقافي والسياسي، وبعد أن تم توحيد إيطاليا عام 1871م بدأ الاهتمام والنشاط الكشفي الإيطالي في ليبيا من أجل البحث عن المناطـق الغنــية بالمعادن، وعن المدن التي يمكن أن تكون أسواقاً مفتوحة لرواج التجارة والمنتجات الإيطالية، ولذلك قامت الجمعية التجارية (بميلانو) سنة 1874م بإرسال بعثة علمية لدارسة الأوضاع الاقتصادية في ليبيا، وقامت هذه البعثة بدراسة الاقتصاد الليبي بشكل مفصل مع الخرائط للموانئ الليبية في طرابلس وبنغازي ودرنة

(1) إيتوري روسي ، ليبيا منذ الفتح الإسلامي حتى سنة 1911م، ترجمة خليفة التليسي، لبنان، دار الثقافة، 1982.

وطبرق ومصراته، وأسهمت هذه الدراسة في توضيح أهمية ليبيا الاقتصادية بالنسبة لإيطاليا حيث بينت هذه الدراسة بأن ليبيا تشتهر بزراعة الزيتون والعنب ويمكن إنشاء المصائف ومصانع التن على الشواطئ الليبية الغنية بمختلف أنواع الأسماك، وأوصت هذه البعثة بضرورة إنشاء نظام مصرفي لتقديم الدعم المالي للإيطاليين الذين يرغبون في الاستثمارات في ليبيا، وزاد اهتمام الجمعية التجارية الإيطالية بدراسة الاقتصاد في ليبيا فأرسلت بعض أعضائها في سنة 1881م إلى بنغازي، واعتبرت هذه المدينة المركز الرئيسي للتجارة مع بقية المدن في ليبيا[1].

وفي عام 1902م أرسلت الجمعية رجل الاقتصاد (مينوتيللي) الذي قام بزيارة العديد من المدن الليبية والتعرف على أهميتها الاقتصادية وقد أصدر كتاباً بعنوان (الصناعة في ليبيا) وصور ليبيا بأنها بلد لا توجد به صناعة، باستثناء بعض الصناعات الخفيفة مثل مدابغ الجلود ومصانع الحياكة وبعض الحرف اليدوية وذكر (مينوتيللي) بأنه لا يمكن التكهن بطول الوقت الذي سيظل فيه ارتفاع أسعار الفحم وعدم توفر المياه الكافية حائلاً دون الإنماء الصناعي، ولكن من المؤكد –حسب قوله– بأن الأشخاص الأذكياء والمجتهدين سوف يسلكون طريقاً أكثر نفعاً في معالجة تلك الصناعات المعتمدة على الزراعة وبشكل خاص المشروبات الكحولية وطحن الحبوب وتكرير زيت الزيتون[2].

وزاد الاهتمام الإيطالي بليبيا بعد افتتاح فرع مصرف روما في طرابلس في 15 إبريل 1907م حيث قام في نفس السنة، عضو مجلس الشيوخ الإيطالي (ماركينو جاكومو) بزيارة بنغازي ودرنة وطرابلس.

---

(1) أميلو مورو، الرحالة والكشف الجغرافي في ليبيا منذ القرن 19 حتى الاحتلال الإيطالي، 1984.

(2) فرنشيسكو ، كوري، ليبيا أثناء العهد العثماني ، تعريب خليفة التليسي ، 1984 ص52.

وفي سنة 1910م قام بزيارة ليبيا (أنياتزوسان، فيليبو) وهو من رجال الصناعة بصقيليا، ومعه مجموعة من الاقتصاديين والمهندسين، لدراسة إمكانية استغلال مناجم الكبريت في سرت، وفي نفس الوقت كانت هناك بعثة أخرى يترأسها _ الكونت (أسكافيوميكللي) التي كانت تقوم بأبحاث بيولوجية ومعدنية في العديد من المدن الليبية، وقامت هذه البعثة بالاتحاد مع بعثة (فليبو) بعد الحصول على الإذن من تركيا بإجراء البحوث، وكان للقنصل الإيطالي دوراً كبيراً في مساندة هاتين البعثتين، واستمر العمل إلى أن قامت الحرب الليبية الإيطالية في أكتوبر 1911م، ونتيجة للحرب تم أسر هذه البعثة في مدينة (سوكنة) ثم أفرج عنهم بعد معاهدة (أوشي لوزان) والتي أبرمت بين تركيا وإيطاليا في 18 أكتوبر 1912م وعلى أثر ذلك غادرت البعثة طرابلس في 11 نوفمبر 1912م ورغم ذلك أسهمت هذه البعثة الكشفية في إيضاح أهمية ليبيا الاقتصادية والتجارية، ونتيجة للمعلومات الجغرافية المهمة التي تم تدوينها زادت عملية التنقل بين ليبيا وإيطاليا من قبل الإيطاليين فزاد تعداد الجالية الإيطالية في ليبيا[1].

مصرف روما والجالية الإيطالية في طرابلس

في سنة 1905م قرر وزير خارجية إيطاليا (توماسو تيتوني) فتح فرع لمصرف روما بطرابلس، وبالفعل تم افتتاحه سنة 1907م وأسهم المصرف في زيادة ارتباط التجارة الإيطالية بليبيا حيث أصبحت ليبيا سوقاً مفتوحاً للبضائع والمنتجات الإيطالية، وبدأت المبادلات التجارية تتخذ صفة النمو والزيادة السريعة، حيث بلغت التجارة عن طريق المصرف في 1909م إلى 4 مليون ليرة إيطالية، وفي سنة 1910م إلى 7.600 مليون ليرة إيطالية، وقد بلغت قيمة التجارة التي كانت تأتي عن طريق مصرف روما بطرابلس إلى 600.000 دولاراً، وقيمة الصادرات من طرابلس إلى إيطاليا 400.000 دولاراً، وقام المصرف في طرابلس بسياسة المنافسة عن طريق استيراد البضائع الإيطالية

(1) تحسين باشا، عبد الحميد وذكريات قصر يلدز، إستنبول، مكتبة المعلم، 1931.

وعرضها في السوق الليبي[1] ....

وقد ساعدت الدراسات التي قامت من قبل القناصل الإيطاليين الموجودين في ليبيا، وخاصةً التقرير المقدم من القنصل (ميدانا) الذي أعده في سنة 1904م والذي أورد فيه حالة البلاد وما بها من مواد معدنية وأسواق مفتوحة يمكن الاستفادة منها واستثمارها عن طريق سياسة تقديم المعروض من المنتجات الإيطالية.

وبدأ المصرف بشراء الأراضي في طرابلس وتقديم القروض المالية للإيطاليين للاستـثمار، وفتــح المصرف فروعاً لــه في بنـغازي وزوارة والخـمس ومصراته وزليتن وطبرق ودرنة والسلوم، كما أسهم المصرف في منح الاعتمادات للشركات الإيطالية وتشجيعها على المجيء إلى ليبيا والاستثمار فيها .. مما نتج عنه زيادة العلاقات التجارية، وذلك بافتتاح خطوط ملاحية وإقامة رحلات أسبوعية بين طرابلس وبنغازي وطبرق والإسكندرية وجنوفة، وبعض الدول الأوربية مثل ألمانيا، وبلجيكا، وأصبحت كل البضائع التي تأتي إلى ليبيا يتم شحنها على بواخر تابعة لمصرف روما بطرابلس .. وفي المجال الصناعي قام المصرف بافتتاح معاصر الزيتون بطرابلس ومسلاته، ومطاحن الحبوب ومصنع للصابون ومصنع للثلج[2].

جدول يبين الحركة المالية خلال شهر ديسمبر 1931م بمصرف روما بطرابلس

الحركة ونوعية المعاملات	المبلغ بالليرة الإيطالية
الحركة العامة للحسابات بالليرة الإيطالية	16,542,628,400
كمبيالات تم صرفها	448,051,870
حركة الأرصدة والحسابات الخارجية	1.926,728,173
حركة العملة الخارجية	1,326,771,873

(1) فرنشيسكو مالجيري ، الحرب الليبية، 1911-1912.

(2) المصدر، مركز جهاد الليبين، شعبة المخطوطات، ملف الغزو الإيطالي.

إصدار الصكوك	316,500,000
صكوك منتهية	62,9900,00

ونتيجة للتسهيلات التي قدمها مصرف روما بطرابلس للإيطاليين، تم في سنة 1906م تأسيس شركة إيطاليـة تجارية من قبـل أحد التجار الأغنـياء القادم من إقليم (لمباردية) وأسماها (شوسيتاكولونيالي إيطاليانا) وكانت تمارس عملية الاستيراد والتصدير في مختلف البضائع، ودخلت بذلك البضائع الإيطالية إلى السوق الليبي، وكانت هذه البضائع: دقيق، سميد، قهوة، بهارات، خمور، خيوط حرير، أقمشة، أخشاب، قرطاسية، مصنوعات حديدية، ومختلف المواد الغذائية وأدوات زراعية وأسلحة.

جدول يبين بعض البضائع الواردة إلى ليبيا من إيطاليا خلال سنة 1905م [1]

نوع البضاعة المستوردة	القيمة بالليرة الإيطالية
أقمشة ومصنوعات حريرية	40000
دقيق وسميد	49600
مصنوعات حديدية	68480
مواد تنظيف صابون	50000
قهوة	5526
مواد نفطية	22400

وأخير يمكن القول بأن فـرع مصرف روما قام بدور مهـــم في تأكيد دور الجالية الإيطالية بليبيا وتعزيز وجودها، وقد بلغ عدد الإيطاليين في ليبيا عام 1910م [1930] نسمة ....

(1) مركز جهاد الليبيين ، تقرير، القنصل البريطاني سنة 1905 ص21 .

جدول يبين المهن التي كان يزاولها الإيطاليون في ليبيا سنة 1904م [1]

نوع النشاط	العدد في كل مهنة
حرفيون في مختلف التخصصات	15
محامون	5
تجار في مختلف الأنشطة	16
حلاقون	10
صناع أحذية	30
نجارون	10
عمال أجر يومي متجولون	18
ميكانيكيون	13
تطريز وحياكة	5
بناؤون	6
فنانون	4
أصحاب متاجر	56
صباغة الجلود	6
خبازون	10
صيادو سمك	8
رهبان	22
مدرسون ومدرسات	28
أطباء	6

(1) فرنشيسكو كورو، مرجع سبق ذكره ص42.

لقد سهل قرب ليبيا من الموانئ الإيطالية حركة التجارة وتصريف المنتجات، وبذلك أصبحت ليبيا سوقا كبيرا مفتوحا للمنتجات الإيطالية وللإيطاليين الذين قدموا إليها، وكان هناك اعتقادا سائدا بين أعضاء الحكومة الإيطالية في تلك الفترة بأن تكون ليبيا المأوى للفقراء والعاطلين عن العمل من الإيطاليين، حيث بينت التقارير القادمة من القناصل الإيطاليين في طرابلس، بإمكانية مزاولة التجارة بليبيا نظراً لموقعها المتميز الاستراتيجي، وعلاقتها الجغرافية مع الدول الإفريقية، وبسب هذه العوامل استقر بعض الإيطاليين في بعض المدن الساحلية في ليبيا مثل طرابلس ومصراته والخمس وبنغازي.

انتشار اللغة الإيطالية في ليبيا

نظراً لتزايد عدد الجالية الإيطالية في ليبيا اهتمت القنصلية الإيطالية بطرابلس منذ سنة 1881م بنشر اللغة الإيطالية معتمدة في ذلك على الجالية الإيطالية المقيمة في طرابلس، وقد فتح القنصل الإيطالي أول مدرسة لتعليم اللغة الإيطالية في عام 1884م بطرابلس، ودخل هذه المدرسة عدد من الأتراك وكبار الموظفين العرب وأغلب أبناء اليهود الليبيين بطرابلس[1] ومن هنا بدأت اللغة الإيطالية في الانتشار في ليبيا وتفوقت في انتشارها عن بقية اللغات الأجنبية، وتزايد عدد المدارس الإيطالية بليبيا حتى وصل إلى 8 ثمانية مدارس في عام 1902م وانتشرت اللغة الإيطالية بشكل واسع ... حيث تقوم هذه المدارس بتعليم اللغة الإيطالية إلى جانب بعض اللغات الأخرى مثل (العبرية) و (اليونانية) وكان كل مدرسيها إيطاليين ذوي مهارات عالية في شتى التخصصات العلمية والصناعية والأدبية، وقد خصصت الحكومة الإيطالية مبالغ مالية قدرت بحوالي 46 ألف ليرة إيطالية يستقطع منها 17 ألف ليرة للمدرسة الصناعية وحدها، وكان الإسهام المالي يرسل مباشرة إلى القنصلية الإيطالية بطرابلس، ويوجد للجالية الإيطالية

[1] أحمد الدجاني، تاريخ ليبيا الحديث، الوثائق العثمانية 1881-1911، 1974 ص27.

مكتبة باسم (دانتي اليجيري) تضم مجموعة من الكتب العلمية تقدر بحوالي ألفين مجلد، وكذلك سجل الأصول الجوية ومقرها طرابلس[1].

استطاعت الحكومة الإيطالية أن تنشر ثقافتها بواسطة المدارس الإيطالية حيث أصبح هناك متحدثين باللغة الإيطالية في ليبيا، وأصبحت اللغة الإيطالية هي لغة التعامل التجاري الرئيسية ... ومع بداية القرن العشرين وصل عدد المدارس الإيطالية إلى 8 مدارس وبها (1187) طالب وبلغ عدد المدرسين الإيطاليين إلى 59 مدرساً.

الجدول التالي يوضح عدد الطلاب الليبيين + الإيطاليين + اليهود في كل مرحلة تعليمية[2] 1911-1922

السنة الدراسية	ابتدائي نظامي عربي	ابتدائي نظامي ايطالي	ثانوي عربي ايطالي	ثانوي + يهودي ايطالي	المجموع في كل سنة
1912 -1911	99	373	54	119	643
1913-1912	313	1908	99	107	2427
1914-1913	1031	1721	134	115	3001
1915-1914	725	1947	226	124	3022
1916-1915	287	2137	201	159	2784
1917-1916	422	2231	215	183	3051
1918-1917	506	2076	226	186	2994
1919-1918	779	2066	289	179	3313

(1) ملف التعليم، وثيقة رقم 5، دار المحفوظات التاريخية، طرابلس.

(2) المصدر، وزارة التعليم، ليبيا تطور التعليم منذ العهد العثماني حتى سنة 1973 ص14.

1920-1919	558	2268	285	197	3308
1921-1920	571	2319	342	215	3347
1922-1921	611	1858	342	243	3054

وبعد انتهاء حركة المقاومة المسلحة في ليبيا عام 1934م بدأت إيطاليا تقوم في التوسع ببناء المدارس في أغلب المدن الليبية، وقد أشارت مجلة (ليبيا المصورة في سنة 1936م إلى عدد المدارس وما بها من طلاب في جميع المدن حيث بلغ 10.083 طالباً من الليبيين والإيطاليين) وبلغ عدد المدرسين الإيطاليين 428 معلماً، والليبيين إلى 165 معلماً، وكانت إدارة المدرسة تعطى للإيطاليين فقط ....

جدول يوضح عدد الطلاب والطالبات والمدارس الليبيين والإيطاليين[1] في عام 1936م

اسم المدينة	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
طرابلس العاصمة	41	4659	624	5278
مصراته	11	1365	130	1495
بنغازي	20	1887	192	2079
درنة	6	697	70	767
في الجنوب	12	875	39	914
المجموع الكلي	90	9483	1055	10538

(1) المصدر، مجلة ليبيا المصورة، 1936، ص45.

بعد سنة 1934م وعندما توقفت حركة المقاومة المسلحة في ليبيا زاد عدد الشركات والأفراد وازداد النشاط التجاري والشركات الإيطالية التي كانت تقوم بعمليات التصدير والاستيراد. وقد تحصل الإيطاليون على الرخص التجارية لمزاولة مختلف المهن والأعمال التجارية والحرفية. وبلغ عدد التجار الإيطاليون في عام 1938م إلى 1022 تاجر في مختلف التخصصات المهنية، وعدد الشركات إلى 42 شركة في القسم الغربي من ليبيا، أما في القسم الشرقي من ليبيا فكان عدد الشركات 17 شركة وعدد التجار 270 حيث تقوم هذه الشركات بعمليات التصدير والاستيراد معاً.

وفي إحصاء عام 1958م فإن عدد التجار المستوردين بلغ 85 مستورداً، ويملكون توكيلات تجارية لاستيراد مختلف البضائع[1] وعندما دخلت إيطاليا الحرب في 10 يونيو 1940م توقفت عمليات التوريد، وعلى أثر ذلك بدأ التجار الإيطاليون في الرحيل من القسم الشرقي من ليبيا بسبب الأوامر الإنجليزية للخروج من القسم الشرقي من ليبيا، فلم يبق أحد من الإيطاليين في برقة في تلك الفترة، أما في الجزء الغربي فبقى الكثير من الإيطاليين، وقد بلغ عدد الجالية الإيطالية في عام 1943م حوالي (38.200) إيطالي من بينهم (20.525) مزارعاً، وتمكن الإيطاليين من استرجاع مكانهم السابق في النشاط الاقتصادي، وأصبحت حركة التجارة في يد الإيطاليين، وبقت العملة الإيطالية تتداول داخل طرابلس إلى جانب العملة الإنجليزية، أما في الجزء الشرقي من ليبيا فقد ألغى الإنجليز التعامل بالليرة الإيطالية.

لقد استمرت العلاقات التجارية مع إيطاليا أكثر من غيرها من الدول ففي سنة 1958م بلغت قيمة الواردات إلى ليبيا من إيطاليا (94 مليون دولار أمريكي) وهنا يمكن أن نعطي فكرة عامة عما تم توريده إلى ليبيا من إيطاليا بواسطة التجار الإيطاليين

(1) أنتوني ، إستامبوليس، تحليل اتجاهات التجارة الخارجية الليبية.

خلال المدة الواقعة من1962م إلى 1969م من خلال الجدول التالي.

ورادات ليبيا من إيطاليا (عام 1962م- 1969م) في مجال الآلات والمعدات البترولية[1]

السنة	القيمة بآلاف الدولارات الأمريكية
1962	40,083 $
1963	45,199 $
1964	62,545 $
1965	76,120 $
1966	96,698 $
1967	118,788 $
1968	162,790 $

الجالية الإيطالية كقوة اقتصادية في ليبيا

أسهم قرب الشواطئ الليبية من الموانئ الإيطالية في حركة التجارة وتصدير المنتجات الإيطالية إلى ليبيا، وبالتالي أصبحت ليبيا مقصد للعديد من التجار والصناع الإيطاليين، حيث كانت في تلك الفترة فكرة سائدة بأن ليبيا ستكون مأوى للفقراء والعاطلين عن العمل، وقد ساعدت التقارير المقدمة من القناصل المتواجدين بطرابلس الشارحة للعديد من الأمور الاقتصادية والتجارية والمهن الممكن مزاولتها من قبل الإيطاليين في ليبيا، دون مزاحمة من قبل الأوروبيين الآخرين، وإمكانية التوسع في التجارة والصناعة في ليبيا نظراً لموقعها الجغرافي الممتاز ولما لها من علاقات تجارية مع أفريقيا، ولهذه الأسباب استقر بعض الإيطاليين في المدن الساحلية، حيث ذكر القنصل (فيكو) في تقريره للحكومة الإيطالية عام 1901م أن عدد الإيطاليين المقيمين

(1) من سجل الغرفة التجارية، طرابلس، الصادر، عام 1969.

في ليبيا بلغ (704) أشخاص، وهذا الجدول يوضح عدد الإيطاليين الذين كانوا يزاولون بعض المهن خلال سنة 1904م :- [1]

نوع النشاط	العدد في كل مهنة
حرفيون في مختلف التخصصات	8
محامون	3
حلاقون	10
تجار في مختلف الأنشطة	12
إسكافيون	25
نجارون	4
عمال متجولون	16
موظفون في القنصلية الإيطالية	40
مدرسون	22
أطباء	4
ميكانيكيون	13
خياطون	3
بناؤون	6
فنانون	5
أصحاب متاجر	56
صباغة	3
خبازون	3

([1])- فرنشيسكو كورو، مرجع سابق.

صيادو سمك	8
رجال دين	3
راهبات	16
سماسرة	9
المجموع	268

وقد زاد عدد الجالية الإيطالية عما كان عليه في السابق بعد فتح فروع لمصرف روما في المدن الساحلية بعد عام 1907م حيث وصل عدد أفراد الجالية الإيطالية في ليبيا خلال عام 1911م أي قبل الاحتلال الإيطالي ما يقرب من (930) نسمة حيث شجعت التقارير الواردة من القناصل الإيطاليون في ليبيا التجار الإيطاليين لكي ينطلقوا إلى ليبيا بقصد التجارة فيها بالإضافة إلى الدعاية الإعلامية الإيطالية الداعمة لذلك والمشجعة بالذهاب إلى المدن الليبية، ولذلك قرر عدد من رؤوس الأموال الإيطاليين تأسيس عدد من الشركات والوكالات التجارية والملاحية للعمل في ليبيا، وكان نشاطها التصدير والتوريد إلى مدينة طرابلس وبنغازي، حيث ساعد مصرف روما هذه الشركات في فتح الاعتمادات وتسهيل الأعمال التجارية لجميع الإيطاليين، وربط السوق الليبي بإيطاليا ومساندة كبار التجار ومنذ عام 1900م كان السوق الليبي تحت مجموعة من المستوردين الإيطاليين، ومن هنا دخلت البضائع الإيطالية الأسواق الليبية تمثلت في الدقيق والسميد والقهوة والبهارات والتوابل والخمور وخيوط الحرير والأقمشة والمنسوجات والمكرونة والأخشاب وأدوات القرطاسية والرخام والبقوليات الجافة والأثاث والأحجار الكريمة ونتيجة لحركة التجارة قدمت إلى ليبيا خلال سنة 1905م سفن تجارية بلغ عددها (333) سفينة بحمولة مختلفة من البضائع والمعدات[1] خلال الفترة

(1) أنتوني جوزيف كاتيا، ليبيا أثناء العهد العثماني الثاني، 1835-1911م، تعريب، يوسف حسين،

من1905م–1910م. ازدادت الأنشطة التجارية والصناعية للجالية الإيطالية في ليبيا بشكل ملحوظ حيث إنه في نهاية عام 1905م صرحت الحكومة الإيطالية رسمياً عن رغبتها في الاستيلاء على الأنشطة الاقتصادية في ليبيا مع استبعاد الاحتلال العسكري لليبيا، وفي الوقت نفسه زادت الامتيازات الممنوحة للجالية الإيطالية في طرابلس وبنغازي بالإضافة إلى توسعها الثقافي بواسطة ما يوجد لديها من مدراس ومراكز ثقافية، لقد استطاعت الجالية الإيطالية أن تنشر لغتها وأن تستقطب الكثير من أبناء الجاليات الأخرى، كما تمكنت الجالية الإيطالية في ليبيا من فتح مكتبين للبريد في طرابلس وبنغازي، وكانت المعاملات داخل المكتبين تتم بالليرة الإيطالية وبنفس الرسوم المقررة في إيطاليا[1].

أما عن النشاط الصناعي للجالية الإيطالية يمكن القول بأن الصناعة في ليبيا في أواخر العهد العثماني في الغالب ذات طابع بدائي تعتمد على المنتوجات الزراعية والحيوانية، وفي هذا الشأن أسهمت الحكومة الإيطالية في دعم الجالية الإيطالية وخاصة الراغبين والقادرين على إنشاء أي نوع من الصناعات الحديثة في ليبيا تلك الفترة، وأوكلت هذه المهمة إلى مصرف الادخار الصناعي الذي أنشئ بموجبه أمر مؤرخ في1925/3/21م، حيث يقوم المصرف بتقديم المساعدات المالية للإيطاليين، وفتح القروض لمن يرغب في إنشاء مهنة صناعية، ونتيجة لذلك ظهـرت العديد من المهـن الصناعيــة، وأصبحـــت هناك العديد من الصـــناعات الغذائية والورش الحرفية كالنجارة والحدادة، وانتشرت هذه المصانع والورش في أغلب المدن الليبية الساحلية.

= بيروت، دار الكتب العربية، 1946م.

(1) أحمد صدقي الدجاني، طرابلس الغرب في أواخر العهد العثماني الثاني 1882–1911م، القاهرة، المطبعة الفنية الحديثة، 1971م.

أما فيما يخص المنتجات البحرية وصناعتها فقد سيطرت الجالية الإيطالية على هذا القطاع منذ عام1914م ففي ذلك العام منحت الحكومة الإيطالية امتيازات للصيادين الإيطاليين للصيد في المياه الإقليمية الليبية، وإمكانية إقامة المصانع الخاصة بالمنتجات البحرية، وبعد انتهاء الحرب العالمية الأولى ازداد عدد الصناع الإيطاليين في هذا المجال، حيث أقيمت العديد من التنارات في المدن الليبية الساحلية وأقيمت مصانع تعليب الأسماك.

كما منحت إحدى الشركات الإيطالية امتياز خاص لصيد الإسفنج عام 1919م في المنطقة الممتدة من سرت غرباً إلى خليج بومبا شرقاً، وبدأت الشركة العمل على طول الساحل الليبي في اصطياد الإسفنج وتصديره إلى إيطاليا وباقي دول أوروبا[1].

جدول يوضح المصانع التي كانت تدار من قبل ملاكها الإيطاليين خلال المدة من سنة 1939م إلى 1958م[2]

نوع النشاط	القسم الشرقي من ليبيا خلال عام	القسم الغربي من ليبيا خلال عام	
	1939	1939	1959
مصانع المكرونة	5	12	6
مصانع المشروبات	6	13	4
مصانع المياه المعدنية الغازية	10	6	3
مصانع البسكويت		3	3
مصانع الحلويات		2	2

(1) علي عميش، "تليبب الوكلات التجارية" مجلة الدراسات الاقتصادية، المجلد الرابع، العدد الأول، كلية الاقتصاد والتجارة، الجامعة الليبية، 1968م.

(2) المجلة الإيطالية، أفريقيا، جزء ليبيا، النشرة الاقتصادية، العدد 18، 1935م.

مصانع الدقيق	2	2	3
مصانع زيت الزيتون	2	14	4
مخابز		1	1
مصانع معلبات غذائية		1	1

الاستيطان الزراعي للجالية الإيطالية في ليبيا

بدأ الشروع في المستوطنات الزراعية الإيطالية بليبيا على أساس استحداث نمط فلاحي جديد من أجل توطين مزارعين إيطاليين في الأراضي الليبية، وقد عززت هذا المشروع مجموعة من القوانين الصادرة عن الحكومة الإيطالية في عام 1928م، وأصبحت هذه القوانين نافذة عام 1932م، ومنذ ذلك الوقت اتخذت الحكومة الإيطالية إجراءات جديدة من أجل الاستيطان حيث أوكلت هذه المهمة إلى مؤسسة تعمير برقة (الإنتي) (ELENTE) حيث منحت الأراضي في الجبل الأخضر لكي يتم استصلاحها واستجلاب أسر إيطالية إليها، وبدأت مؤسسة (إلينتي) في إقامة مستوطنات في عام 1933م على مساحة من الأراضي بالجبل الأخضر بلغت (554941) هكتار، هذه المستوطنات أعدت لاستيعاب (100,000) مزارع إيطالي في غضون خمس سنوات بمعدل سنوي (20,000) مزارع في السنة، وكان الحاكم العسكري الإيطالي لليبيا (إيتالو بالبو) يعتبر أولئك الفلاحين هم من سيقومون بتحويل ليبيا إلى جزء من إيطاليا عبر المستوطنات الزراعية وما يتبعها من مرافق صناعية وزراعية وثقافية وصحية، وإعلامية[1].

لقد رُسمت السياسة الإيطالية على أساس توطين الجالية الإيطالية في ليبيا

(1) كروزون هوجي، ليبيا وميادين القوة الإيطالية في الشمال الأفريقي، ترجمة، عماد غانم، ألمانيا، ليرزيك، 1939م.

بإقامة المستوطنات الزراعية وما يتبعها من مرافق، إلا أن دخول إيطاليا الحرب في عام 1940م كان سبباً في فشل المشروع الإيطالي في المنطقة الشرقية على وجه الخصوص، حيث هاجر أغلب المزارعين الإيطاليين من إقليم برقة بعد الاحتلال الإنجليزي للمنطقة الشرقية، وفي نهاية سنة 1942م خرج ما تبقى من المزارعين المعمرين الإيطاليين وتخلوا عن المستوطنات نهائياً حيث استولت الإدارة البريطانية على جميع المستوطنات الزراعية وتم تدميرها، وبذلك انتهى الوجود الفعلي للجالية الإيطالية بالجبل الأخضر.

أما ما يخص المستوطنات الزراعية في المنطقة الغربية من ليبيا فقد أوكلت هذه المهمة إلى مؤسسات حكومية استعمارية لبناء القرى الاستيطانية بالإضافة إلى الاستعانة بالشركات الخاصة لأفراد الجالية الإيطالية المقيمة بطرابلس، وتولت مهمة البناء للمستوطنات ثلاثة مؤسسات حكومية في الفترة من عام 1932م–1935م وهذه المؤسسات هي :

* شركة التبغ الإيطالية (آنتي)
* شركة تعمير ليبيا (الإنتي)

المؤسسة الوطنية للضمان الاجتماعي (الأنسي)

وباشرت هذه الشركات أعمالها في طرابلس والزاوية والعزيزية والقرابولي ومصراته لإنشاء المزارع والمستوطنات الزراعية ومنحها للأسر الإيطالية وبحلول عام 1940م تمكنت هذه المؤسسات من توطين (271) عائلة إيطالية بلغ مجموع أفرادها (1548 شخصاً)[1] وبالرغم من صدور قرار استقلال ليبيا عام 1951م إلا أن مسألة الجالية الإيطالية وممتلكاتها في ليبيا بقيت معلقة بدون حل، ولكن الأمم المتحدة أرفقت قراراً

(1) مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، شعبة المخطوطات، ملف التمهيد للغزو الإيطالي، وثيقة رقم 9.

آخر مع قرار الاستقلال، يضع الخطوط العريضة لتسوية المشكلة، وتركت التفاصيل لاتفاق ثنائي يتم بين ليبيا وإيطاليا، يتلخص قرار الأمم المتحدة في النقاط التالية :-

1. تؤول ملكية الممتلكات العامة المملوكة للحكومة الإيطالية إلى ليبيا.
2. تحترم ملكية المواطنين الإيطاليين في ليبيا ولهم حرية نقل أو بيع ممتلكاتهم وتحويل ثمنها بدون جمارك عليها.
3. تسلم كل المزارع الإيطالية إلى المعمرين الإيطاليين كممتلكات خاصة، وتصفي شركات الاستيطان الاستعمارية وطبقاً لهذا القرار جرت عدة اجتماعات بين ليبيا وإيطاليا حول تسوية الملكية الإيطالية في ليبيا، إلا أن هذه المفاوضات توقفت عدة مرات بسبب رفض إيطاليا مطلب ليبيا بالتعويض عن أضرار الحرب العالمية الثانية، ورفضت إيطاليا هذا المطلب بحجة أن ليبيا قانوناً كانت جزءاً من إيطاليا أثناء الحرب، ولكنها عادت فوافقت على التعويض بشرط أن تستغل الأموال التي تدفعها إيطاليا عن أضرار الحرب في إعادة بناء وتنشيط التجارة بين البلدين، وبخصوص المستوطنات الزراعية، وافقت ليبيا على ضمان حقوق وممتلكات المعمرين الإيطاليين. كما وافقت ليبيا على استمرار عمل جهاز (ENTE) لاستكمال العمل في المزارع التي توقف بها العمل بسبب الحرب العالمية الثانية.

كما وافقت الحكومة الليبية على إعطاء حق الملكية لجميع المزارعين الإيطاليين الذين وصلت مزارعهم إلى مرحلة الإنتاج الكامل، وتم تمليك 1400 مزرعة للمعمرين الإيطاليين، وبذلك باشرت الجالية الإيطالية ممارسة نشاطها الاقتصادي والثقافي في طرابلس. ولكن يساورها الشك والقلق في إمكانية الاستمرار.

الخاتمة

يمكن أن نحدد أهم ما خرج به البحث في النقاط التالية:

أولاً:- إن الجالية الإيطالية التي تواجدت في ليبيا كانت من أهم الجاليات، ذلك لأنـــــها

أقامت العديد من المدارس والمؤسسات الاجتماعية التي أسهمت في انتشار اللغة الإيطالية والثقافة الإيطالية، فأصبح هناك متحدثين باللغة الإيطالية في الشارع الليبي، كما أصبحت اللغة الإيطالية هي لغة التعامل التجاري في ليبيا.

ثانياً :- إن الجالية الإيطالية في ليبيا منذ تواجدها استطاعت أن تقوم بالعديد من الأنشطة التجارية والصناعية، وأن تسيطر على عملية الاستيراد والتصدير إلى ليبيا بمساعدة مصرف روما في طرابلس، وبذلك أصبح الارتباط وثيقاً على المستوى الاقتصادي والثقافي بين ليبيا وإيطاليا، ولازالت إيطاليا حتى الآن هي الشريك الأول لليبيا في المجال الاقتصادي والصناعي وتصل نسبة واردات ليبيا الآن إلى 30% من إيطاليا.

ثالثاً:- انطلاقاً من المعطيات الجغرافية والتاريخية والسياسية والثقافية التي تربط البلدين، فإن آفاق العلاقات الليبية الإيطالية تبدو جداً مشجعة في الوقت الحاضر وخاصة في الميدان الاقتصادي مع الحاجة الماسة لتطوير الجانب الصناعي الذي يعاني من عدم التنظيم، فهو رهين لسياسة المؤسسات الاقتصادية الإيطالية التي تتسم بالمنفعة السريعة وقصيرة الأجل، علاوة على ضرورة تنظيم الاستثمارات البينية بين البلدين.

رابعاً :- تتسم العلاقات التجارية الليبية والإيطالية حالياً بكونها آنية من الناحية الزمنية وكذلك بالفردية من الناحية التنظيمية حيث كانت هذه العلاقات ولازالت (باستثناء القطاع النفطي) أسيرة عدم التأطير القانوني، أي: غياب أي معاهدة ليبية إيطالية تنظم المسائل التجارية في إطار سياسة تنموية تتسم بالشمولية والمردود الاقتصادي، وتبتعد عن الطابع العشوائي الذي يمارس من قبل مدراء المؤسسات الاقتصادية في ليبيا وإيطاليا على حد سواء، لذلك فإن البلدين في حاجة ماسة إلى وضع إطار تنظيمي على المستوى القطاعي والمستوى العام الاقتصادي وذلك انطلاقاً من معطيات الماضي واستناداً على مقتضيات المستقبل.

المراجع

أولاً :- الكتب

1. إيتوري روسي، ليبيا منذ الفتح الإسلامي حتى سنة 1911م ترجمة خليفة التليسي، لبنان، دار الثقافة، 1982م.
2. إيميلو مورو، الرحالة والكشف الجغرافي في ليبيا منذ القرن 19 حتى الاحتلال الإيطالي، 1984م.
3. فرنشيسكو كوري، ليبيا أثناء العهد العثماني، تعريب، خليفة التليسي – 1984م ص52.
4. تحسين باشا، عبد الحميد وذكريات قصر يلدز، استنبول مكتبة المعلم، 1931م.
5. أحمد الدجاني، تاريخ ليبيا الحديث، الوثائق العثمانية، 1881م، 1911م، دار الثقافة، بيروت 1974م.
6. أنتوني جوزيف، ليبيا أثناء العهد العثماني الثاني، 1835م ، 1911م ترجمة يوسف حسن، بيروت، دار الكتب العربية، 1946م.
7. أحمد صدقي الدجاني، طرابلس الغرب في آخر العهد العثماني الثاني 1882م، 1911م، القاهرة، المطبعة الفنية الحديثة، 1971م.
8. كروزون هوجي، ليبيا وميادين القوة الإيطالية في الشمال الإفريقي، ترجمة، عماد غانم، ألمانيا، ليرزيك، 1939م.
9. أنتوني إستامبوليس، تحليل اتجاهات التجارة الخارجية الليبية، بيروت، دار الكتاب العربي، 1968م.

ثانيا :- الدوريات والجرائد

1. وثائق مركز جهاد الليبيين، شعبة المخطوطات، ملف الغزو الإيطالي.
2. ملف التعلم، وثيقة رقم 5، دار المحفوظات التاريخية، طرابلس.

3. ملفات ووثائق وزارة التعليم، ملف تطور التعليم منذ العهد العثماني حتى سنة 1973م.
4. مجلة ليبيا المصورة، 1936م.
5. سجل الغرفة التجارية، طرابلس، الصادر، عام 1969م.
6. مجلة الدراسات الاقتصادية، المجلد الرابع العدد الأول، كلية الاقتصاد والتجارة، الجامعة الليبية، 1968م.
7. المجلة الإيطالية، أفريقيا، جزء ليبيا، النشر الاقتصادية، العدد 18 عام 1935م.
8. مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، شعبة المخطوطات، ملف، التمهيد، للغزو الإيطالي وثيقة رقم 9.

أ/ عبد الرحمن الصابري
كلية التربية – جامعة المرقب

مقدمـــة:

أحمده تعالى وبه أستعين، وأصلي وأسلم على أشرف الخلق أبي القاسم محمد بن عبد الله وعلى آله الأطهار، وصحبه الأبرار، ومن تبع هداه بإحسان إلى يوم الدين وبعد..

فإن البحث إحدى مجالات اللغة العربية لابد فيه أن ينطوي تحت علم ما من علومها الواسعة، وقد كانت بداياتها تتضح في معالمها الأولى المتمثلة بقوة الإفصاح ورصانة الأسلوب وشدة الإيضاح له، فضلاً عن تفرع مسالك الإبانة في الكلم العربي شعراً ونثراً.

وعند نزول القرآن الكريم اتضحت أساليب اللغة العربية أكثر عمّا كانت عليه، وبانت سماتها اللغوية والدلالية والصوتية والصرفية والنحوية وازينت في وضوحها وفي وضعها التعقيدي فيما بعد...، وظهرت الحاجة إلى التخصيص والاستقلالية في عرض المفردات التفصيلية لكل علم مع إيضاح دلالاتها ومقاصدها، وتبين أسسها وشروطها، فلهذا أود أن أضع بين حدا يبين الشاذ والقليل، ونماذج من بعض اللغات التي اتسمت بالشذوذ والقلة.

ونسأل الله سبحانه وتعالى أن يوفقنا إلى ما يحبه ويرضاه إنه الربّ المعين وعليه توكلنا.

الشاذ في اللغة:

ذكر ابن منظور معاني كثيرة للشاذ منها قوله: "شذذ: شذّ عَنْهُ، يَشذُّ ويَشذُّ شُذوذاً:

انفرد عن الجمهور وندر، فهو شاذٌّ، وأشده غيره، ابن سيده: شذَّ الشيء يشذُّ شَذاً وشُذوذاً: ندر عن جمهوره، وشذّه هو يشذّه لا غير"[1].

الشاذ في الاصطلاح:

لم يختلفالتعريف الاصطلاحي كثيراً عن التعريف اللغوي، فقد عرف بأنه: "ما خالف القواعد النحوية والنصوص اللغوية مسموعة أو مروية، ففارق "مَا عَليه بَقِيةُ بَابِه، وانْفَرَدَ عَنْ ذَلِك إلى غيره"[2].

ويختلف موقف العلماء من إباحة القياس على الشاذ وفقاً للضرورة أو الاختيار، ففي الاختيار، يرى النحاة أن القياس على الشاذ ممنوع مطلقاً.

أما الضرورة الشعرية فيجوز فيها ما لا يجوز في النثر، فيجوز في الضرورة أن نقيس على الشاذ، فالنحاة أجازوا القياس على الشاذ في الضرورة الشعرية فقط، وهذا رأي بعض النحاة المتقدمين، أما بعض المتأخرين فقد كان لهم موقف آخر، إذ ألحقوا النثر الفني بالشعر، وجعلوا الضرورة رخصة فيهما[3].

أما المطرد في السماع المخالف للقياس فلا يجوز القياس عليه، ويكتفي بنصه المسموع، وذكر ابن جني "أن الشيء إذا أُطْرِد فِي الاسْتعمال وشَذَّ عَنْبعض الْقِياس، فلابد مِنْ اتباع المسموع الوارد به فيه نفسه، لكن لا يتخذ أصلاً يُقاس عليه غيره"[4].

القليل في اللغة:

(1) لسان العرب، ابن منظور، دار إحياء التراث، بيروت – لبنان، ط2، 1997، م/ج 61/7، مادة شذذ.

(2) أصول التفكير النحوي، علي أبو المكارم، دار الثقافة، بيروت، 1923، ص100.

(3) انظر المرجع السابق، ص100، 101، 110.

(4) الخصائص، ابن جني، تح، محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان 1952 م/ج99/1.

قلل: القلّة خلاف الكثرة، والقُلُّ: خلاف الكُثر وقد قَلَّ يَقِلُّ قلَّة وقَلاًّ، فهو قليل وقَلالُ، فهو قيل وقُلال، وقَلال بالفتح، عن ابن جني، وقَلله وأقلّه: جعله قليلاً[1].

القليل في الاصطلاح:

يقول السيوطي في الاقتراح على لسان ابن هشام: "اعْلَمْ أنّهميستعملون غالباً، وكثيراً، ونادراً، وقليلاً، ومطرداً، فالمطرد لا يتخلف، والكثير دونه، والقليل دونه، والقليل دونه، والنادر أقل من القليل، فالعشرون بالنسبة إلى ثلاثة وعشرين غالب، والخمسة عشر بالنسبة إلى ثلاثة وعشرين غالب، والخمسة عشر بالنسبة إليها كثير لا غالب، والثلاثة قليل، والواحد نادر، فاعلم بهذا مراتب ما يقال فيه ذلك"[2].

ومن النصوص المروية أو المسموعة ما يخالف النص، أو النصوص القليلة التي يراد القياس عليها، فهناك خلاف بين العلماء، فمنهم من يقبله معللاً لمخالفته للكثير من النصوص، ومن العلماء من يرفضه بدعوى مخالفته للكثير[3].

نماذج من القليل والشاذ في اللغة

إلزام الألف للمثنى وملحقاته مطلقاً

اللغة المشهورة:

المثنى: "لفظ دال على اثنين، بزيادة في آخره، صالح للتجريد، وعطف مثله عليه[4]. وخرج بقوله، صالح للتجريد، نحو: اثنان، فإنه لا يصلح لإسقاط الزيادة منه،

(1) لسان العرب، ابن منظور، مادة: قلل، ج287/11.

(2) الاقتراح في علم أصول النحو، السيوطي، مكتبة المجلد العربي، القاهرة، ط الأولى، 1988، 47.

(3) انظر: أصول التفكير النحوي، 59.

(4) انظر: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، عبد الله بن عقيل، تح محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة المصرية، صيدا – بيروت 1988، 58/1.

فلا يجوز لنا أن نقول "أثن" وخرج بقوله: وعطف مثله عليه، نحو: القمرين، والمقصود بهما الشمس والقمر، فهوصالح للتجريد ويعطف على مغايره.والعرب يرفعون المثنى والملحق به بالألف وينصبانهما ويجرانهما بالياء.

اللغة القليلة:

من العرب من يجعل المثنى والملحق به بالألف مطلقاً: رفعاً ونصباً، وجراً، فيقول: جاء الزيدان كلاهما، ورأيت الزيدان كلاهما، ومررت بالزيدان كلاهما[1].وهي لغة كنانة، وبني الحارث بن كعب، وبني العنبر، وبني هُجَيْم، وبطون من ربيعة. بكر بن وائل، وزبيد، وخَثْعم، وهَمَدان، وفَزَاره، وعُذْرة.وخُرّج عليها قوله تعالى:﴿**إِنّ هَـذَانِ لَسَاحِرَانِ**﴾[2].وقوله – صلى الله عليه وسلم – **(**لا وتران في ليلة**)**[3].وأنشد عليه قوله:

تَزَوَّدَ مِناً بَيْنَ أذْنَاهُ طَعْنَةً دَعَتْهُ هَابي التُّراب عَقِيمُ[4]

فمن حق هذان، ووتران، وأذناه، لو جَرَيْن على اللغة المشهورة. أن تكون بالياء: فإن الأولى اسم إنَّ، والثانية اسم لاَ، وهما منصوبان، والثالثة في موضع المجرور بإضافة الظرف قبلها[5].

موقف النحويين:

والتوجيه الإعرابي عند من يلزمون المثنى الألف في الأحوال كلها، فيكون مرفوعاً بضمة مقدرة على الألف، ومنصوباً بفتحة مقدرة على الألف، ومجروراً بكسرة مقدرة على الألف، منع من ظهورها التعذر في الأحوال الثلاثة؛ فهو في ذلك مثل المقصور:

(1) انظر: شرح ابن عقيل/ 58/1 – 60.

(2) سورة طه، الآية "63".

(3) أخرجه الترمذي في سننه، باب لا وتران في ليلة، رقم الحديث 470، 333/2.

(4) البيت غير منسوب/انظر: شرح التسهيل/63، شرح ابن عقيل/60، همع الهوامع/ 134/1.

(5) انظر: همع الهوامع، 133/1 – 134.

كـ"الفتى، والهدى، والعصا"، ونحوهنَّ[1].

وفي الآية الكريمة تخريجات أخرى تجريها على المستعمل في لغة عامة العرب: منها أن "إنَّ" حرف بمعنى "نعم" مثلها في قول عبد الله بن قيس الرقيات:

بَكرَ العَوَاذِلَ فِي الصَّبُو ح يَلمَنَـــني وَالوُمُــهَّنهْ

وَيَقُلْنَ: شَيْــبٌ قدْ عَلاَ كَ وَقَدْ كَبِرْتَ فقُلتُ: إِنَّهْ[2]

والهاء على ذلك هي هاء السكت، وهذان، في الآية الكريمة حينئذ مبتدأ، واللام بعده زائدة، وساحران خبر المبتدأ. ومنها أن "إنَّ" مؤكدة ناصبة للاسم رافعة للخبر، واسمها ضمير شأن محذوف، وهذان ساحران مبتدأ أو خبر، والجملة في محل رفع خبر إن، والتقدير: إنه، أي الحال والشأن، هذان لساحران[3].

إلزام الياء في باب "سنين" ونحوه وإعرابه بعلامات الإعراب الأصلية

اللغة المشهورة:

من ملحقات جمع المذكر السالم "سنين" وبابه، وهي: كل اسم ثلاثي حُذفت لامه، وعوض عنها بهاء التأنيث، ولم يكسر، فأصل سَنَة، سَنَو أو سَنَهٌ؛ بدليل قولهم في الجمع بالألف والتاء أو الهاء، وعوضوا عنها بهاء التأنيث، أرادوا في جمع التكسير أن

(1) منتهى الأرب، بتحقيق شرح شذور الذهب، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الثقافة، الزمالك – القاهرة/ 47.

(2) البيت لـ ((عبد الله بن قيس الرقيات))، انظر: شرح ابن عقيل/60، منتهى الأرب بتحقيق شذور الذهب/48.

(3) انظر: شرح ابن عقيل، 60/1، شرح شذور الذهبلابن هشام، دار الثقافة، القاهرة، الزمالك/49.

يجعلوه على صورة جمع المذكر السالم، بالواو رفعاً، والياء والنون نصبا جراًّ، وهي لغة الحجاز وعلياء قيس؛ليكون ذلك جبراً لما فاته من حذف اللام، كـ "عيضة"، و"عضَونَ"، و"عزةٌ" و"عزونَ"[1]. نحو قوله تعالى: ﴿**الَّذِينَ جَعَلُوا القُرْآنَ عِضِينَ**﴾[2].ونحو قوله تعالى: ﴿**عَنِ اليَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ عِزِينَ**﴾[3].

اللغة القليلة:

هي لغة بني تميم وبين عامر حيث يستعملون كلمة "سنين" مثل "حين" أي: الفرد الذي في آخره ياء ونون، فيجعلون الإعراب بحركات على النون، ويلتزمون الياء، في جميع الأحوال.وقد تكلم النبي – صلى الله عليه وسلم – بهذه اللغة، وهو يدعو على المشركين من أهل مكة: (اللَّهُمَّ اجْعَلهَا عَلَيْهم سِنِيناً كَسِنِينَ يُوسِفْ)[4].وروي هذا الحديث أيضاً، بلغة عامة العرب، (اللَّهُمَّ اجْعَلهَا عَلَيْهم سِنِيناً كَسِنِي يُوسِفْ).وهناك من قال: إنه – عليه السلام – قد تكلم باللغتين جميعاً مرة بهذه ومرة بتلك، وهناك من قال: إنه قد تكلم بإحدى اللغتين، ورواه الرواة بهما جميعاً، كل منهم رواه بلغة قبيلته.ومثله قول الشاعر:

دَعَانَي مِنْ نَجدِ، فإنّ سَنِينَهُ لعبْنَ بنَا شيباً وشَيْبنَنا مُرْدَا[5]

(1) انظر: شرح قطر الندى وبل الصدى، لابن هشام الأنصاري، مطابع الثورة العربية، طرابلس، 49 – 50.

(2) سورة الحجر، الآية (91).

(3) سورة المعارج، الآية (37).

(4) أخرجه البخاري، في باب دعاء النبي – صلى الله عليه وسلم – رقم الحديث 961، 341/1.

(5) البيت للصمة بن عبد الله، شرح ابن عقيل، 66/1.

الشاهد فيه: قوله "فإنّ سنينه" حيث نصبه بالفتحة الظاهرة، بدليل بقاء النون مع الإضافة إلى الضمير، فجعل هذه النون الزائدة على بنية الكلمة كالنون التي من أصل الكلمة[1].

موقف النحويين:

بعض العرب يقول هذه سنينّ ورأيت سنيناً، لمعرب النون، وبعضهم يجعلها نون الجمع فيقول هذه سنون، ورأيت سنينَ.ويرى ابن الأثير: أن أصلها سَنوْةُ بالواو وتجمع سنوات وسَنَهَات، فإذا جمعتها جمع صحة كسرت، فقلت: سِنِينَ، وسِنَونَ، وبعضهم يضمها ويقول سِنُونُ بالضم. ومنهم من يقول: سِنينٌ على كل حال في النصب، والرفع، والجر، ويجعل الإعراب على النون الأخيرة[2].أما الزمخشري فيرى أن إلزام الياء في سنين أكثر ما يجيء في الشعر[3].

فتح نون المثنى والملحق به

اللغة المشهورة:

إن فتح النون في التثنية ككسر نون الجمع في القلة، والشائع في هذه النون الكسر في المثنى[4].

اللغة القليلة:

ورد عن بعض العرب فتح النون مع المثنى، وكسرها مع الجمع، وفتحها مع

(1) انظر: شرح ابن عقيل 65/1 – 67.

(2) انظر: لسان العرب 403/6.

(3) انظر: المفصل في صناعة الإعراب، الزمخشري، دار ومكتبة الهلال، بيروت – لبنان، ط الأولى، 1933، ص136.

(4) انظر: شرح ابن عقيل، ج70/1–71.

المثنى لغة، وكسرها مع الجمع ضرورة[1].وقيل إن كسرها خاص بحالة الياء، ومنه قول: حميد بن ثور:

عَلَىَ أحْوَذيين استقلت عشية فما هي إلا لمحة وتغيب[2]

هناك من قال: إن الكسر ليس خاصا بالياء فقط، بل يكون مع الألف أيضاً، ومنه قوله الشاعر:

أعْرِفُ مِنْهَا الجيدَ وَالعَيْنَانَا وَمِنْخِرَيْنِ أشبَهَا ظَبْيَانَا[3]

والشاهد فيه قوله: "العينانا" حيث فتح نون المثنى، وقال جماعة منهم الهروي: الشاهد في موضعين: أحدهما "العينانا"، وثانيهما قوله: "ظبيانا" ويأتي ذلك على أنّ تثنية ظبي، فاسد من جهة المعنى، والصواب أنه مفرد، وهو اسم رجل. وعليه فلا شاهد فيه.وهناك من قال إن نون "منخرين" مفتوحة، وأن فيها شاهداً أيضاً[4].

موقف النحويين:

يرى ابن مالك أنّ فتح نون المثنى لغة وليست ضرورة؛ لأن كسرها يأتي معه الوزن ولا يفوت به غرض[5].وذهب ابن جني إلى أن من العرب من يضم النون في المثنى، وهو من الشذوذ بحيث لا يقاس عليه. ويرى الشيباني أنّ ضم نون التثنية لغة.

(1) انظر: همع الهوامع، 160/1.

(2) البيت لـ"حميد بن ثور" من قصيدة بائية، انظر: شرح ابن عقيل، 70/1، همع الهوامع، 165/1.

(3) البيت لرجل من ضبة، انظر: شرح ابن عقيل/72، همع الهوامع/165.

(4) انظر: شرح ابن عقيل/70/1-73.

(5) يقول ابن مالك

ونون مجموع وما به التحق فافتح، وقل من بكسره نطق

ونون ما ثني والملحق به بعكس ذاك استعملوه، فانتبه

انظر: شرح ابن عقيل/70/1.

ويرى أبوحيان أنّ ضمهايكون مع الألف لا مع الياء لأنها شبهت بألف غضبان وعثمان[1]. نحو قول المطرزي في اليواقيت:

يا أبتا أرّقني القِدّانُ فالنّومَ لا تَطْعَمُهُ العَيْنَانُ

ففي هذا البيت ضمت النون مع الألف لا مع الياء كما في قوله: "العينانُ".

إعراب أب وأخ وحم

اللغة المشهورة:

من الأسماء التي ترفع بالواو، وتنصب بالألف، وتجر بالياء، أب، وأخ، وحم، نحو: هذا أبوه، رأيت أباهُ، مرَرَتُ بأبيهِ.وكذلك أخ وحم، أي أنها معربةُ بالحروف، قالوا أو نائبة عن الضمة، والألف نائبة عن الكسرة، وهذه لغة الإتمام.وشروط إعراب هذه الأسماء بالحروف المذكورة ثلاثة أمور:

أحدها: أن تكون مفردة، فلو كانت مثناة أُعْرِبَتْ بالألف رفعاً، وبالياء جراً ونصباً.

الثاني: أن تكون مكبرة؛ فلو صغُرت أعربت بالحركات نحو: جاءني أخوكَ، وَرَأَيْتُ أخاكَ، ومرَرْتُ بأخيكَ.

الثالث: أن تكون مضافة، لو كنت مفردة غير مضافة أُعربت أيضاً بالحركات نحو:هذا أبٌ، ورأيتُ أباً، وممرْتُ بأبٍ، وفي الشرط الأخير أن يكون المضاف إليه غير ياء المتكلم، فإن كان ياء المتكلم أُعربتْ أيضاً بالحركات، لكنها مقدرة[2].

اللغات في أب وأخ وحم:

هناك لغتان في أب غير اللغة المشهورة، فإحدى اللغتين النقص، وهو حذف الواو والألف والياء، والإعراب بالحركات الظاهرة على الباء، والخاء والميم، نحو: "هذَا

(1) انظر: همع الهوامع/166/1.

(2) انظر: شرح التسهيل 43/1، شرح ابن عقيل: 55/45/1.

أَبُهٌ" وهذه لغة نادرة، بها جاء قول الشاعر:

بأبهِ واقْتَدَى عَدِيٌّ فِي الكَرَمْ وَمَنْ يُشَابهْ أَبَهُ فَمَا ظَلَم[1]

الشاهد فيه: قوله "بأبيه – يشابه أبه"، حيث جر الأول بالكسرة الظاهرة، ونصبالثاني بالفتحة الظاهرة، وهذا يدل على أن قوماً من العرب يعربون هذا الاسم بالحركات الظاهرة على وآخره، ولا يجتلبون لها حروف العلة لتكون علامة إعرابه[2].

أما اللغة القليلة وهي أشهر من لغة النقص فعلامة الرفع، والنصب، والجر حركة مقدرة على الألف وعليها جاء قول الشاعر:

إنَّ أَبَاهَا وَأَبَا أَبَاهَا قَدْ بَلَغاَ فِي الْمَجْدِ غَايَتَاهَا[3]

الشاهد فيه: "أباها" الثالثة؛ لأن الأولى والثانية يحتملان الإجراء على اللغة المشهورة الصحيحة، فيكون نصبهما بالألف، أما الثالثة فهي في موضع الجر بإضافة ما قبلها إليها، ومع ذلك جاء بها بالألف، والأرجح إجراء الأولين كالثالثة، لأنه يبعد جداً أن يجيء الشاعر بكلمة واحدة في بيت واحد على لغتين مختلفتين[4].

موقف النحويين:

ذهب ابن مالك وأبو حيان وابن هشام: إلى أن "أب" و"أخ" و"حم" معربةٌ بحركات مقدرة على الحروف، وقالوا إن أصل الإعراب أن يكون بحركات ظاهرة أو مقدرة، فإذا أمكن التقدير مع وجود النظير لم يعدل عنه. ومذهب المازني والزجاج: أنها معربة بالحركة التي قبل الحروف، والحروف إشباع.أما رأي الكسائي والفراء، أنها معربةٌ من

(1) البيت لرؤبة بن العجاج، انظر: شرح ابن عقيل 52/1، همع الهوامع 128/1.

(2) انظر: شرح التسهيل52/1.

(3) البيت لأبي النجم العجلي، انظر: شرح ابن عقيل53/1، همع الهوامع28/1.

(4) انظر: شرح ابن عقيل53/1.

مكانين بالحركات والحروف معاً[1].

إعراب "فـوه"

اللغة المشهورة:

لغة "فو" المشهورة الإعراب بالحروف، الرفع بالواو، والنصب بالألف، والجر بالياء، ولكن يشترط في إعراب الفم بهذه الأحرف زوال الميم منه، نحو: هذا فوه، ورأيت فاه، ونظرتُ إلى فيه[2].

اللغات القليلة في "فم":

هناك عشر لغات في "فم" منها النقص، والقصر، وتشديد الميم، مع فتح الفاء وضمها وكسرها، واتباع الفاء حركة الميم في الإعراب، ومما ورد في القصر:

يَا حَبَذَا عَينَا سُلَيمْىَ وَالْفَمَا[3].

الشاهد فيه: قوله "وَالْفَمَا"، حيث جاءت بلغة القصر، فحذفت الألف، وإعرابها بالحركة الظاهرة على الميم[4].

موقف النحويين:

ذهب سيبويه إلى أن الإعراب بالحروف من جهة القياس أقوى، لأن الأصل في الإعراب أن يكون بالحركات ظاهرة أو مقدرة، فإن أمكن التقدير على وجه يوجد معه النظير فلا عدول عنه[5].

(1) انظر شرح التسهيل1/45-46، همع الهوامع 1/122-124.

(2) انظر: شرح ابن عقيل1/49-50.

(3) البيت غير منسوب في همع الهوامع1/129.

(4) انظر: همع الهوامع 1/129.

(5) انظر: شرح التسهيل1/48.

إعراب "هـن"

اللغة المشهورة:

الأفصح في "الهَن" النقص، إذا استعمل الهنُ غير مضاف كان الإجماع على أنه منقوص أي: محذوف اللام، معرباً بالحركات، تقول هذا هَنُ، ورأيت هَنَاً، وَمَرَرْتُ بهَنٍ. وإذا استعمل مضافاً فجمهور العرب تعربه كذلك بلغة النقص، فتقول: جَاءَ هَنكَ، ورأيتُ هَنكَ، مَرَرْتُ بِهَنِكَ، فيكون في الإفراد والإضافة على حد سواء[1].

اللغة القليلة:

من العرب من يستعمل هنْ تاما في حالة الإضافة، فيقول: هَذَا هَنُوكَ، وَرَأَيْتُ هَنَاكَ، وَمَرَرْتُ بِهَنِيكَ، والإتمام جائز لكنه قليل"[2].ومنه قول الشاعر:

أَلاَ لَيْتَ شِعْرِي هَلْ أبيتن ليلة وهنّيُ جاذٍ بَيْنَ لِهْزِمَتَيْ هَنْ

الشاهد فيه: قوله "وهنى" حيث جاءت معربة بالحروف وهي تمة الإتمام وهو قليل.

موقف النحويين:

أنكر الفراء جواز إتمامه، وهو محجوج بحكاية سيبويه الإتمام عن العرب، و"هن" كناية عما لا يعرف اسمه، أو يكره التصريح باسمه[3].

كسر "كاف" الضمير في المثنى والجمع

اللغة المشهورة:

يلي كاف الضمير في التثنية والجمع ما يلي التاء، أي: أوصلها مضمومة بميم

(1) انظر: شرح ابن عقيل51/1، شذور الذهب42، قطر الندى وبل الصدى47.

(2) انظر: همع الهوامع124/1-126.

(3) انظر: شرح ابن عقيل51/1، همع الهوامع123/1.

وألف المخاطبين، بميم مضمومة ممدودة للمخاطبين، وبنون مشددة للمخاطبات، وأن تسكن ميم الجمع إن لم يلها ضمير متصل أعرف، وإن وليها لم يجز التسكين، فتقول، إنَّكُمَا، وإنَّكُمْ، وإنَّكُنَّ[1].

اللغة القليلة:

بعض العرب تكسر كاف التثنية والجمع بعد كسرة، أو ياء ساكنة إلحاقاً بالهاء، وهم ناس من بكر بن وائل، فتقول: مررتُ بكِما، وبكِم، وبكِن، ورغبت فيكِما، وفيكِم، وفيكِنَّ.قال الشاعر:

وإنْ قَالَ مَولاَهُم عَلَى جُلِّ حَادِثٍ مِنَ الدَّهْرِ رُدُّوا أَحْلاَمَكِمْ رَدُّوا[2]

والشاهد فيه: قوله "أحلامكم" حيث روى هذا البيت بكسر كاف أحلامكم بعد كسره على لغة بكر بن وائل[3].

موقف النحويين:

يرى السيوطي أنها لغة حكاها سيبويه عن ناس من بكر بن وائل وقال: إنها رديئة جداً[4].وذهب ابن مالك إلى أنها لغة قليلة[5].

اجتماع الحرفيين "من، وعن" وحذف نون الوقاية منها في باب الضمير.

اللغة المشهورة:

إن تلزم نون الوقاية "من، وعن" عند إضافتها إلى ياء المتكلم، فنقول: مني وعني

(1) انظر: شرح التسهيل/133/3.

(2) البيت للحطيئة، انظر: شرح التسهيل/134/2.

(3) انظر: شرح التسهيل/134/2، همع الهوامع/203/1.

(4) انظر: همع الهوامع/203/1.

(5) انظر: شرح التسهيل/133/2.

بالتشديد[1].

اللغة القليلة:

من العرب من يحذف النون من "مني، على" فيقول: عَنِي، مِنِي – بالتخفيف.قال الشاعر:

أَيُّهَا السَّائِلُ عَنْهُمْ وَعَنِي لَسْتُ مِنْ قَيْسٍ وَلاَ قَيْسٌ مِنِي[2]

الشاهد فيه: قوله "عَنِي ومِنِي" وحذف نون الوقاية منها شذوذا[3].

موقف النحويين:

يرى ابن هشام أن "اجتماع منِي وعنِي" وحذف نون الوقاية منهما لغة غير مشهورة من لغات العرب. وقال قومٌ" إن الحذف غير شاذ، ولكنه قليل، في حين ذهب ابن عقيل إلى أن التخفيف في "منِي وعنِي" شاذ وخاص بالضرورة[4].

إعراب "الذين" الموصولة

اللغة المشهورة:

يستعمل الاسم الموصول "الذين" لجمع المذكر، ويعرب بالياء في الأحوال كلها، ويختص بالعاقل[5].نحو قوله تعالى: ﴿**الَّذِينَ هُمْ فِي صَلاَتِهِمْ خَاشِعُونَ**﴾[6].

اللغة القليلة:

(1) انظر: شرح ابن عقيل/109/1.

(2) البيت غير منسوب، في شرح ابن عقيل/109/1، وهمع الهوامع، 244/1.

(3) انظر: همع الهوامع، 111/1–112.

(4) انظر: شرح ابن عقيل، 111/1–112.

(5) انظر: همع الهوامع، 285/1.

(6) سورة المؤمنون الآية (2).

هناك من العرب من يقول: "الذون" في الرفع و "والذين" في النصب والجر. وقد اختلف العلماء في نسبة هذه اللغة، فمنهم من قال: لـ هذيل، ومنهم من قال لـ عُقَيل، ومنهم من قال لطيئ.ومن شواهد هذه اللغة:

نَحْنُ الَّذونَ صبَّحُوا الصَّبَاحَا يَوْمَ النَّخيل غَارَةً مِلحَاحًا[1]

الشاهد فيه: قوله "الذين" حيث جاء به بالواو في حالة الرفع، كما لو كان جمعاً مذكراً سالماً[2].

موقف النحويين:

بعض النحاة قد اغتر بمجيء "الذون" في حالة الرفع، ومجيء "الذين" في حالتي النصب والجر، ويرون أن هذه الكلمة معربة، وأنها جمع مذكر سالم حقيقة، ويرى ابن عقيل أن هذا بعيد عن الصواب، والصحيح عنده أنه مبني جيء به على صورة المعرب، والظاهر أنه مبني على الواو والياء، ولم يزد تعليقاً أو توضيحاً على هذا الكلام[3].

أما ابن مالك فيرى أن أكثر العرب لم تعرب "الذين" وإن كان الجمع من خصائص الأسماء؛ لأن "الذين" مخصوص بأولى العلم، والذي عام، فلم يجر على سنن الجموع المتمكنة، ويقول: إن "الذين" شبه الشجين في اللفظ وبعض المعنى، فلذلك لم تجمع العرب على ترك إعراب "الذين" بل إعرابه في لغة هذيل[4].

(1) البيت لرجل من بني عقيل اسمه: أبو حرب، شرح ابن عقيل، 137/1، قطر الندى، وبل الصدى، 102/ همع الهوامع، 285.

(2) انظر: شرح ابن عقيل، 137/1، قطر الندى وبل الصدى/101/ همع الهوامع/285/1.

(3) انظر: شرح ابن عقيل/138/1.

(4) انظر: شرح التسهيل/191/1.

إعراب "ذو" الطائية الموصولة

اللغة المشهورة:

لغة طيء استعمال "ذو" موصولة، وتكون للعاقل ولغيره، وأشهر لغاتهم فيها أن تكون مبنية بلفظ واحد: للمذكر، والمؤنث، مفرداً، ومثنى، ومجموعاً، فنقول: جاءني ذو قام، وذو قاما، وذو قامتا، وذو قاموا، وذو قمن[1].

اللغة القليلة:

من أهل طيء من يجعل "ذو" معربة فيقول في المفرد المؤنث: جاءني ذات قامت، وفي جمع المؤنث: جاءني ذواتُ قمن ومنهم من يثنيها ويجمعها فيقول: "ذوا، وذووا"، في الرفع، و"ذوي" في النصب والجر، و "ذواتا" في الرفع، و"ذواتي" في الجر والنصب، و"ذواتُ" في الجمع.ومنه قول الشاعر:

فإمَا كِرامٌ مُوسِرُون لقِيتهُمْ فحَسْبي مِنْ ذِي عِنْدَهُمْ ما كفانيا[2]

الشاهد فيه: "ذي" بالياء على الإعراب، أما بالواو على البناء[3].

موقف النحويين:

عامل العلماء "ذو" الموصولة معاملة "ذو" التي بمعنى صاحب والتي هي من الأسماء الخمسة، فترفع بالواو، وتنصب بالألف، وتجر بالياء، ومعنى ذلك أنها معربة ويتغير آخرها بتغيير التركيب[4].

(1) انظر: قطر الندى وبل الصدى، ص102.

(2) البيت لابن منظور بن سحيم الفقي، انظر: شرح ابن عقيل، 143/1، سبيل الهدى بتحقيق شرح قطر الندى/304.

(3) انظر: شرح ابن عقيل/1/ص145،142.

(4) انظر: المرجع السابق/1/50،49.

إعراب "إنْ" المشبهة بليس

اللغة المشهورة:

"إنْ" من الحروف التي لا تختص، وكان القياس ألا تعمل، فلذلك منع إعمالها بعض النحاة[1].

اللغة القليلة:

وهي لغة أهل العالية حيث يجعلون "إنْ" عاملة ويشترط ألا يتقدم اسمها على خبرها، ولا يشترط في اسمها وخبرها أن يكونا نكرتين، بل تعمل في النكرة والمعرفة، فتقول: إن رجل قائماً، وإن زيد القائم، وإن زيد قائماً.وعليه جاء قول الشاعر:

إنْ هُوَ مُسْتَوْلِياً عَلى أحد إلا عَلى أضْعَف المَجَانين[2]

والشاهد فيه: قوله "إن هو مستولياً" حيث أعمل "إنْ" إعمال "ليس" فرفع بها الاسم الذي هو الضمير المنفصل، ونصب خبرها الذي هو قوله "مستوليا"[3].

موقف النحويين:

ذهب الفراء وأكثر البصرية والمغاربة إلى أنها غير عاملة، وأجاز إعمالها الكسائي وأكثر الكوفيين والفارسي وابن مالك[4].

أما سيبويه فيقول ابن مالك على لسانه في شرح التسهيل: "أما "إنْ" مع "ما" في لغة أهل الحجاز، فهو بمنزلة "ما" مع "إنّ" الثقيلة تجعلها من حروف الابتداء، وتمنعها أن تكون مع حروف "ليس" فعلم بهذه العبارة من أن في الكلام حروف مناسبة لـ"ليس" من جملتها "ما"،

(1) انظر: همع الهوامع 116/2.

(2) البيت غير منسوب، انظر: شرح التسهيل 375/1، شرح ابن عقيل 292/1، همع الهوامع 216/2.

(3) انظر: شرح ابن عقيل 293/1، شذور الذهب 199.

(4) انظر: همع الهوامع 116/2.

ولا شيء من الحروف يصلح لمشاركة "ما" في هذه المناسبة إلا "إنْ" و"لا"، فتعين كونهما مقصودتين أي: أن سيبويه أجاز إعمالهما"[1].

إلحاق علامة التثنية والجمع بالفعل، وفاعله اسم ظاهر

اللغة المشهورة:

إذا أسند الفعل إلى الفاعل الظاهر فاللغة المشهورة ألا تلحقه علامة تثنية، ولا جمع، فيكون كحاله إذا أسند إلى مفرد، فنقول: قام الزيدان، وقام الزيدون، وقامت الهندات[2].

اللغة القليلة:

هناك طائفة من العرب، وهم بنو الحارث بن كعب، ومنهم من قال: هي لغة طيء، وبعضهم قال: هي لغة أزد شَنُوءة، حيث يلحقون بالفعل الألف، والواو، والنون على أنها حروف دوال، كتاء التأنيث، لا ضمائر .أي: أن هذه الضمائر وما بعدها مبتدأ على التقديم والتأخير، أو تابع على الإبدال من الضمير، وهذه اللغة يسميها النحويون لغة: أكلوني البراغيث، وقد تكلم بها النبي – صلى الله عليه وسلم – فقال: (يتعاقبون فيكم ملائكة بالليل وملائكة بالنهار)[3].ومن شواهد هذه اللغةقول الشاعر:

تَوَلَّى قِتال المَارقين بنفسه وقد أسلماه مُبعدٌ وَحميمٌ[4]

(1) انظر: شرح التسهيل 375/1.

(2) شرح التسهيل لابن مالك، تح: عبد الرحمن السيد، محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والتوزيع، المهندسين، الجيزة، ط: الأولى، 1990، 116/2، وانظر: همع الهوامع 256/1.

(3) أخرجه البخاري في باب فضل صلاة العصر، رقم الحديث 530، 203/1.

(4) البيت لعبيد الله بن قيس الرقيات، انظر: شرح التسهيل 116/2، شرح ابن عقيل 426/1، همع الهوامع 257/2.

والشاهد فيه قوله: "وقد أسلماه مبعد وحميم" حيث وصل بالفعل ألف التثنية مع أن الفاعل اسم ظاهر، وكان القياس على الفصحى أن يقول: "وقد أسلمه مبعد وحميم"[1].ومنه أيضاً قول الشاعر:

يَلُومُنني في اشْتِراء النخيل أهلي فَكُلُّهم ألوم[2]

الشاهد فيه قوله: "يلومونني... أهلي"، حيث وصل واو الجماعة بالفعل، مع أن لهذا الفعل فاعلاً هو اسم ظاهر مذكور بعد الفعل[3].

موقف النحويين:

يرى ابن مالك أن بعض النحويين يجعل الضمائر وما بعدها خبراً مقدماً أو مبتدأ مؤخراً، وبعضهم يبدل ما بعد الألف والواو والنون منهن، على أنها أسماء مسند إليها، وهذا غير ممتنع إن كان من سُمع ذلك منه من أهل غير اللغة المذكورة، وأما أن يحمل جميع ما ورد على أن الألف والواو النون فيه ضمائر فغير صحيح؛ لأن أئمة هذا العلم متفقون على أن ذلك لغة لقوم من العرب مخصوصين فوجب تصديقهم في ذلك، وتصديقهم في غيره[4].ويرى ابن هشام أن هذه اللغة لا تمتنع مع المفردين أو المفردات المتعاطفة، فليس هناك خلاف حسب ما رأى بعضهم لقول الأئمة: إن ذلك لغة لقوم

(1) انظر: شرح ابن عقيل 426/1-428، شرح شذور الذهب 177، همع الهوامع 256/2-257، البيت لأحيحة ابن الجلاح، انظر: شرح ابن عقيل 426/1، همع الهوامع 257/2، أوضح المسالك 106/2 عدة السالك، تحقيق أوضح المسالك، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط: الخامس، 1979، 101/2.

(2) البيت لأحيحة ابن الجلاح، انظر: شرح ابن عقيل 426/1، همع الهوامع 257/2، أوضح المسالك 166/2.

(3) انظر: عدة السالك، إلى تحقيق أوضح المسالك، لمحمد محي الدين عبد الحميد، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط: الخامسة، 1979، 101/2.

(4) انظر: شرح التسهيل 117/2.

معينين، وتقديم الخبر والإبدال لا يختصان بلغة قوم بأعيانهم، فإن جعلوا الضمير فاعلاً، وما بعده بدل منه، كان ذلك جارياً على لغة جمهور العرب، ولم يكن خاصاً بلغة قوم منهم[1].ويرى السيوطي في الهوامع أن هذه اللغة، لغة أكلوني البراغيث وليس كما يسميها ابن مالك، لغة: يتعاقبون فيكم ملائكة، وعلل ذلك قائلاً: "إنه وقع اللحن كثيراً فيما روى من الحديث لأن كثيراً من الرواة كانوا غير عرب بالطبع، ولا يعلمون لسان العرب بصناعة النحو، فوقع اللحن كلامهم وهم لا يعلمون ذلك"[2].

الخاتمة

إن بلوغ عملية الفهم والإفهام في أي موضوع من موضوعات اللغة العربية لا يتأتى من تحصيل التمعن التام بخصائص اللغة العربية وما احتوته بين جنبيها من سمات تعبيرية تتعلق بتركيبها الوظيفي تارة، وبنائها الذاتي لكلمها تارة أخرى، والشاذ والقليل من الموضوعات التي يجب أن يتنبه لها من يتعامل مع اللغة، وفي ختام هذا البحث أود تثبيت أهم النتائج المستخلصة من دراستي الموسومة بـ(الشاذ والقليل معناه ونماذج منه في بعض اللغات) وهي على النحو الآتي:

- إن هذا الموضوع لا يقل شأناً عن الموضوعات الأخرى من حيث استعماله وفق استقراء من أصول الكلام العربي المعهودة، فقد ورد مطرداً، وبخاصة في الشعر والنثر.
- استواء معناه، لغة واصطلاحاً مع استيفاء ضوابطه وأقيسته لكل ما تم استقراؤه من كلام العرب بما فيها من شعر ونثر، وما احتواه كل منهما من أساليب العرض

(1)انظر: أوضح المسالك، لابن هشام، دار الجبل، بيروت لبنان، ط: كافة، 1979، 106/2، منتهى الأرب، 178.

(2) انظر: همع الهوامع 257/2، والاقتراح في علم أصول النحو، 42.

وما خالف قياس قاعدة ما، قد حل محلها ضابط يتلاءم فيه صيغة ودلالة معاً.

- وجود لغات شاذة ويقاس عليها الكثير مثل لغة الحجاز وتميم خلافا للغات الأخرى مثل لغة طيء وعقيل وغيرها فهي لغات شاذة لايقاس عليها.
- اختلاف النحاة حول هذه اللغات من حيث القليل والشاذ فمنهم من يصف لغة بأنها قليلة، ومنهم من يصف لغة أخرى بأنها شاذة، ومنهم من يصفها بأنها رديئة.

وفي الختام أسأل الله تعالى أن يتقبل منا هذا الجهد المتواضع بقبول حسن، ولا أدعي الكمال فالكماللله وحده. والحمد لله رب العالمين

المصادر والمراجع

1- أصول التفكير النحوي، علي أبو المكارم، دار الثقافة، بيروت، 1923م.
2- الاقتراح في علم أصول النحو، للسيوطي، مكتبة المجلد العربي، القاهرة، الأزهر، ط: الأولى، 1988م.
3- أوضح المسالك، ابن هشام، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط: الخامسة، 1979م.
4- الجامع الصحيح سنن الترمذي، تأليف: محمد بن عيسي أبو عيسي الترمذي السلمي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، تح: أحمد محمد شاكر، ط: الثانية، 1975م.
5- الخصائص لابن جني، تح: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
6- سبيل الهدى بتحقيق شرح قطر الندى، محمد محيي الدين، مطابع الثورة العربية، طرابلس.
7- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، عبد الله بن عقيل، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1998.
8- شرح التسهيل، ابن مالك، تح: عبد الرحمن السيد، محمد بدون المختون، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، المهندسين، الجيزة، ط: الأولى، 1990.
9- شرح شذور الذهب، ابن هشام، دار الثقافة، الزمالك.
10- شرح قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام الأنصاري، مطابع الثورة العربية، طرابلس.
11- صحيح البخاري، الجامع الصحيح المختصر، المؤلف: محمد بن إسماعيل، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، أبو عبد الله البخاري الجعفي، دار ابن كثير اليمامة، بيروت، ط: الثانية، 1987م.

12- عدة السالك في تحقيق أوضح المسالك، محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط: الخامسة، 1979م.

13- لسان العرب، ابن منظور، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط: الثانية، 1997م.

14- المفصل في صنعة الإعراب، للزمخشري، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط: الأولى، 1933م.

15- منتهى الأرب بتحقيق شذور الذهب، محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الثقافة، الزمالك.

16- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسيوطي، تح: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: الثانية، 1998.

د/ مفتاح أبو جناح
كلية الأدب الخمس – جامعة المرقب

المبحث الأول:

1-1 مقدمة البحث:

لكل إنسان في هذه الحياة أهدافه الخاصة التي يسعى لتحقيقها، وهذه الأهداف تتطلب منه المبادرة والاستمرار في السعي من أجل تحقيقها، وقد يختلف الأفراد فيما بينهم في طرق تحقيق أو إنجاز هذه الأهداف وزمنها، فمنهم من يبادر بشكل فوري لإنجاز أهدافه، ومنهم من يتباطأ، ويؤجل أو يرجئ إنجاز هذه الأهداف، وهو ما يطلق عليه السلوك التسويفي؛ ولا يوجد أدنى شك في أن التأجيل الاستراتيجي أو المبرمج للواجبات والمهام قد يكون أمراً معقولاً بل ومرغوبا فيه أحياناً، ويسمي عطية أحمد, (2008) هذا النوع من التأجيل "بالتأجيل الوظيفي"؛ هذا إذا كان الشخص له نية مبررة لذلك التأجيل؛ كأن يكون مثلا مجبراً على تأجيل هذه المهمة إلى اللحظة أو الفرصة المناسبة، خصوصاً عندما تحدث ظروف غير متوقعة تحتاج إلى عمل بعض التغيرات في خطط واستراتيجية إنجاز المهمة، أما النوع الآخر من الأفراد الذين يؤجلون باستمرار إكمال مهماتهم دون سبب يذكر فقط رغبة منهم في التمتع بالراحة والتكاسل واتباع هوى النفس؛ الأمر الذي ربما يجعلهم يشعرون بالندم نتيجة لتبديدهم وإهدارهم للوقت وفقدانهم للفرص، فهذا النوع من التأجيل يطلق عليه "التأجيل غير الوظيفي" (عطية, 2008), وفي المجال الأكاديمي فإن هذا التأجيل المستمر للواجبات والمهام، وخاصة الأكاديمية منها دون سبب أو عذر يذكر؛ وإنما هو تأجيل لممارسة الحياة العشوائية، وهروبا من

تحديات الحياة هو أمر مُشكل وخطير؛ لوحظ على نسبة كبيرة من الطلاب، ومن بينهم طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب؛ ويسمى هذا النوع من السلوك بالتسويف الأكاديمي السلبي؛ فالجانب المهم في الحياة الاجتماعية عامة؛ وحياة الطالب الجامعي بصفة خاصة هو النجاح أو الفشل في الساحة الأكاديمية؛ وذلك لأن النتائج التعليمية في الجامعات يمكن أن تؤثر في النجاح مستقبلا في كثير من النواحي والمؤسسات الاجتماعية، فالتسويف هو عقبة شائكة للإنجاز الأكاديمي في الجامعات على مدى العقود الثلاثة الماضية، ذلك أن التسويف ارتبط دائما بسوء التوافق الإدراكي والعاطفي لدى طلاب الجامعات، مخلفا نتائج سلبية على مستوى الإنجاز الأكاديمي للطلاب, (Dewitte & Lens, 2000). فالبحوث السابقة تؤيد الفكرة القائلة بأن التسويف الأكاديمي نتيجة لفشل التنظيم الذاتي المثالي، والعجز في السلوكيات ذاتية التنظيم، مثل: تحديد الأهداف، واستخدام التفكير الاستراتيجي، ورصد أو إدارة التفكير أثناء عمليات التعلم مما يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي عن طريق تجنب المهمة الأكاديمية، أو عدم استكمالها في وقتها (Steel, 2007). وقد بدأ الباحثون التحقق من السؤال الذي مفاده: لماذا يعتبر هذا السلوك التسويفي منتشرا بين طلاب الجامعات؟ وفي ضوء البحوث الأولية التي أجريت على التسويف التكيفي؛ يوصي الباحثون بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول منظومة التسويف، فأخذت الدراسات منعطفا أو اتجاها آخر لدراسة التسويف، وهو أنــه ليس كل الطلاب المسوفين فاشلين دراسيا، وليس كل الطلاب غير المسوفين متفوقين دراسيا، ومن هنا تبدلت النظرة إلى التسويف الأكاديمي، فظهرت دراسات تناولت مصطلحات جديدة، كمصطلح التسويف الإيجابي، أو التسويف النشط، دراسة (تشو وتشوي, Chu and Choi, 2005) التي أوضح فيها أنه "ليس كل سلوكيات المماطلة أو التسويف لها عواقب سيئة أو سلبية" وذلك بسبب الاختلافات النوعية، ومكونات الشخصية بين المسوفين، فمنهم من يمارس التسويف عمدا لكي يحقق

أعلى أداء، ويمارس إنجاز المهام الأكاديمية في ذروة الاستنفار الانفعالي والعقلي واليقظة والانتباه تحت ضغوط الوقت، ويحقق نتائج مبهرة، فيشعر بالمتعة وبالسعادة الذاتية في ظل تلك الظروف الضاغطة، التي هيأها لنفسه عمدا. وبهذا أعيدت صياغة مفهوم التسويف في اتجاهين، وتم التمييز بين نوعين مختلفين من التسويف: التسويف السلبي، التسويف النشط أو الإيجابي، وهو نوع يتسم بإيجابية المماطلة، فيحقق فيها المسوفون استخدم دوافع قوية تحت ضغط الوقت لاتخاذ قرار متعمد للمماطلة ليتمكن من إنجاز المهام قبل المواعيد النهائية، وتحقيق نتائج مرضية. وفي المقابل، فالتسويف السلبي نوع من التسويف بالطريقة التقليدية (أي مماطلة سلبية) حيث يقوم المماطلون في هذه الفئة بتأجيل المهام التي ينبغي عملها حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم قدرتهم على التصرف في الوقت المناسب مع الشعور بالذنب والاكتئاب، وهي أكثر عرضه للفشل في إنجاز المهام (تشو و موران، Chu & Moran, 2009).

1-2 مشكلة البحث:

يشهد عالم اليوم العديد من التوترات والأزمات، والتطورات المتسارعة، التي أثرت على جميع مجالات الحياة، الأمر الذي أدى إلى زيادة الأعباء والصعوبات التي تواجه الفرد، مما دفع بهذا الفرد إلى أن يسوِّف في أدائه لبعض المهام، وهذا التسويف قد يكون مقبولا عندما يكون رغم إرادته، أو لأمور تتطلبها المهمة، أما عندما يلجأ الفرد إلى التسويف في كافة أموره حتى اللحظة الأخيرة، عندها يصبح التسويف ظاهرة سلبية لارتباطه بالفشل، وما يترتب على كل هذا من نتائج سلبية؛ حيث لحظ الباحث أثناء عمله بوصفه عضو هيئة تدريس مؤشرات تدل على انتشار سلوكيات ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى كثير من طلاب الجامعة في المرحلتين: الجامعية، ومرحلة الدراسات العليا، تمثلت في شكاوى بعض الطلاب من تقديم الواجبات والقيام بالمهام الأكاديمية المطلوبة في وقتها المحدد، والالتزام بمواعيد الامتحانات، ومطالباتهم المتكررة بتأجيل

إنجاز هذه المهمات الأكاديمية، وبناءً على ما تقدم تظهر الحاجة الماسة لبحث انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي، ومعرفة أسبابه من وجهة نظر الطلبة أنفسهم لما سيترتب على هذه المعرفة من نتائج قد تسهم في تقديم الحلول المناسبة وفقاً للأسباب التي يقدمها الطلبة الذين تظهر لديهم النزعة نحو التسويف الأكاديمي. ولذلك هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بكلية الآداب بقسم علم النفس في ضوء متغيرات التسويف السلبي، والتسويف النشط، وأسباب كليهما، وبالتحديد فإن هذا البحث يهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما نسبة انتشار التسويف الأكاديمي "السلبي والنشط" لدى طلبة الدراسات العليا؟ .

2- ما أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

3- ما نوع العلاقة بين كل من التسويف السلبي، وأسباب التسويف لدى المبحوثين؟

4- ما نوع العلاقة بين كل من التسويف الإيجابي أو النشط، وأسباب التسويف لدى المبحوثين؟ .

1-3 أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث في كونه يبحث في ظاهرة عامة قلما حظيت باهتمام الباحثين التربويين على المستوى المحلى بجامعة المرقب، أو غيرها من الجامعات الليبية؛ وهي مشكلة خطيرة معقدة وذات أشكال وأسباب متعددة، تعد عاملاً حاسماً في تهديد سير العملية التعلمية بشكل أمثل، وتمس شخصية الطلاب وسلوكياتهم، ورفاهيتهم النفسية، وإنجازهم الأكاديمي، وتكيفهم الجامعي بشكل عام، ولهذا البحث أهميته العلمية والعملية على حد سواء؛ إذ يهيئ هذا البحث إمكانية اطلاع المهتمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والآباء، والمؤسسات التربوية في المجتمع المحلي على انتشار هذه الظاهرة الخطيرة وأسبابها، ودور كل منهم في انتشارها، وبالتالي سيسهم هذا البحث في

تحقيق فهم متعمق لهذه الظاهرة، وبناء على معرفة الأسباب يمكن أن توضع الحلول، وهذا البحث له أهميته العلمية التي تتمثل في تناول هذه الظاهرة في بعديها السلبي والإيجابي، ولم توجد دراسة محلية أو عربية على حد علم الباحث تناولت التسويف النشط أو الإيجابي، وبناء على ذلك ستتمكن إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والآباء وأصحاب السلطة في المؤسسات من أخذ التدابير التربوية المناسبة للحد من هذه الظاهرة، وضمان سير العملية التعليمية بشكل أفضل، من خلال تطوير برامج وقائية وعلاجية مضادة.

1-4 حدود البحث:

الحدود المكانية لهذا البحث: أُجري هذا البحث في قسم التربية وعلم النفس، كلية الآداب الخمس، جامعة المرقب، وأما الحدود البشرية لهذا البحث: فكانت طلبة وطالبات الدراسات العليا بقسم التربية وعلم النفس حيث لوحظت الظاهرة، والحدود الزمانية: فقد طبقت الاستبيانات على المبحوثين في يومين عند (الساعة التاسعة يومي السبت والأحد: 16-2015/05/17) وتراوحت مدة ملء الاستبيان بين (35 إلى 40) دقيقة، وفيما يخص الحدود الموضوعية فقد تحددت وفق المصطلحات الآتية: التسويف السلبي، والتسويف الإيجابي، وأسبابهما لدى مجتمع البحث، وكما ورد بموضوع هذا البحث.

1-5 التعريف بمصطلحات البحث:

التسويف الإيجابي أو النشط، والتسويف السلبي: يرى تشو وتشوي (2005) أن سلوكيات التسويف النشط ترتبط إيجابيا مع نتائج الفاعلية الذاتية والشخصية، مثل الرضا عن الحياة، وأعلى معدل تراكمي.

وتبين البحوث أن الفرق بين التسويف السلبي والتسويف النشط تختلف عن بعضها البعض في درجة الاستخدام الهادف للوقت، وإلى عنصر التحكم في الوقت، والفاعلية الذاتية، وقيمة المهمة المنجزة والدرجة على اختبار القلق، ومستوى مهارات

التنظيم الذاتي، مثل إدارة وتنظيم الجهد. (تشو وتشوي، Chu & Choi, 2005 ، كوركين, يو، و لندت،Corkin, Yu & Lindt, 2011 شين وجوه، Shin, & (2011 Goh. على سبيل المثال، تبين دراسة سيو Seo (2013) أن التنظيم الذاتي يرتبط بدرجة كبيرة بالتسويف النشطة.

التسويف الأكاديمي السلبي: ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي، أبو غزال (2012). ويقاس في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي الذي تم اعتماده.

التسويف الإيجابي أو النشط: هو تأجيل المهام عمدا لتحقيق أقصى درجات الاستنهاض أو استنفار الانتباه والتركيز لأداء المهمة في ظروف ضاغطة، بصورة عمدية ومرضية للأفراد الذين يمتلكون القدرات العقلية له، مثل سرعة الفهم، والسلوكيات التي ترتبط به إيجابيا مع تقدير الذات، والمخرجات الشخصية، مثل الرضا عن الحياة، وتحقيق الدرجات والمعدلات العليا تحت ضغط الوقت، تشو وتشوي, (Chu and Choi, 2005)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي الذي تم اعتماده في هذا البحث.

أسباب التسويف الأكاديمي: الأسباب التي يعتقد الطلبة أنها مسؤولة عن تأجيلهم البدء بالمهمات الأكاديمية أو إكمالها، أبو غزال (2012). وتقاس في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أسباب التسويف الأكاديمي الذي تم اعتماده في هذا البحث.

المبحث الثاني

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

2-1 ماهية التسويف ومفهومه:

لقد عُرّف التسويف الأكاديمي بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الطالب أن تأجيل إنجازه لتلك المهمات والوجبات في وقتها سوف يتأثر سلبيا بسبب هذا التأجيل (أبوغزال,2011). أما هنري (Henry 2011) فعرّف التسويف الأكاديمي بأنه: ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي تتضمن التأجيل المتعمد للمهام والأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه بالنتائج السلبية المحتملة لهدا التأجيل، واشترط سكرو(Schraw, et. al 2007,) ثلاثة شروط للحكم على السلوك التسويفي هي: عدم الحاجة للتأجيل، والنتائج العكسية لعملية التأجيل، وأن يترتب عن هذا التأجيل عدم إنجاز المهام، وعدم اتخاذ القرار في الوقت المحدد. أما مصيلحي والحسيني (2004) فقد عرفا التسويف الأكاديمي بأنه: تأجيل الطالب البدء في عمل واجباته الأكاديمية أو تأخيرها، مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا الدراسي وضعف الدافعية للإنجاز.

2-2 مقارنة بسيطة بين التسويف النشط والتسويف السلبي:

لاحظ تشو وتشوي (2005) أن المسوف النشط يختلف عن المسوف السلبي في الأبعاد المعرفية والعاطفية والسلوكية، وخلال بحثهما، تشوي و موران (2009) Choi, & Moran,، لاحظا أن المسوف النشط يفضل العمل واتخاذ القرار تحت ضغط الوقت، وله القدرات السلوكية للوفاء بالمواعيد المحددة، والقدرة على تحقيق نتائج مرضية تحت ضغط الوقت والظروف الصعبة؛ بعكس المسوف السلبي، وتبين البحوث أن المسوف السلبي والمسوف النشط يختلفان عن بعضهما البعض في درجة الاستخدام الهادف للوقت وعنصر التحكم في الوقت، والفاعلية الذاتية، وقيمة المهمة، وتحمل القلق،

ومهارات التنظيم الذاتي، وإدارة وتنظيم الجهد، حيث إن المسوف النشط يرتبط إيجابيا بهده القدرات بعكس المسوف السلبي, (شين و جوه، Shin & Goh 2011؛ سو, Seo,2013) كما أوضح تشو وتشوي (2005) امتلاك المسوف النشط السلوكيات التي ترتبط إيجابيا مع نتائج الفاعلية الذاتية والشخصية، مثل الرضا عن الحياة وتحقيق أعلى معدل تراكمي، بعكس المسوف السلبي.

2-2 مخاطر التسويف وآثاره النفسية والاجتماعية والأكاديمية:

أشارت بعض الدراسات إلى أن التسويف غير المبرر للواجبات الدراسية أو لغيرها من الواجبات والمهام له عواقب وخيمة قد لا يشعر بها كل الطلاب بالدرجة نفسها من الخطورة؛ فالتسويف هو سلوك غير تكيفي بسبب آثاره السلبية، "فهو يؤدي إلى انخفاض معدلات الطلاب، والرسوب، والتسرب من الدراسة (أبو غزال 2012) وليس أقل من ذلك، فهو يسبب ضغوطا نفسية، ووجلا وخوفا، وإحساسا بالدونية من خلال عمليات (النقد الخارجي للمعلم) أو النقد الذاتي، فيؤدي إلى التشكك والخوف من الفشل" (عطية, 2008)؛ وكذلك الخوف من الرفض الاجتماعي، والشعور بالذنب والاكتئاب، بل أكثر من ذلك انتقال هذا الأثر إلى حياتهم الشخصية مستقبلاً (صالح علي, وزينة صالح, 2013), وتدني الصحة النفسية (الزهراني, بن علي 2010) كما أن التسويف يؤثر سلبا على العمل والعلاقات العامة، ويؤدي إلى انتشار بعض العادات والظواهر السيئة في المجتمع، مثل الكسل واللامبالاة، وعدم الالتزام، وعدم تحمل المسؤولية، وأكثـر ما يُستعمل التسويف للوعد الذي لا إنجاز له والهروب من الواقع، والتخلص من المواقف المحرجة، إيثاراً للراحة، وركوناً للكسل، أو مخافة الفشل، أو من باب التحمس الزائد، وقلة الوعي بمتطلبات الأمور (الكندري لطيفة و ملك بدر 2014). وللتسويف آثار سلبية عديدة في السلوك الإنساني، فهو يؤثر سلبيا في الإدارة والإنتاج، ويؤثر في كيفية تعاطي الدماغ مع متطلبات الحياة (Ozer, 2011).

2-2 لمحة بسيطة على بعض النظريات المفسرة للتسويف:

هناك ثلاث وجهات نظر مختلفة في تفسير التسويف الأكاديمي، إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية، وهذا التفسير ينسجم مع إشباع هوى النفس، والهروب من تحديات الحياة، بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسويف باعتباره ثورة ضد المطالب المبالغ بها، أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين. أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية على أساس أنها متنبئات بالتسويف ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية، وأسلوب العزو، والمعتقدات المتعلقة بالوقت، وتقدير الذات والتفاؤل، واستراتيجيات التعويق الذاتي (بوركا و ين, Burka & Yuen, 1983).

ويبدو أن أكثر النظريات التي بحثت في أسباب التسويف انتشاراً تلك التي فسرت التسويف على أنه استراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فمثلاً: الأفراد الذين يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع يسمح لهم التسويف بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم، لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي (معاوية أبو غزال 2012). وعلى سبيل المثال: الطلاب الذين تسمح لهم قدراتهم العقلية العالية بالإنجاز السريع والمتميز يمكن أن يتجنبوا أو يؤجلوا بعض الإنجازات والمهام في وقتها تمسكا منهم بمعتقداتهم –اللاعقلانية– بأن لديهم القدرة الكافية لإنجاز مهام وواجبات أكبر أو أكثر من المهمة المطلوبة، وأنهم على استعداد القيام بها في أي وقت يشاءون، وعلى العكس من ذلك وطبقا لنظرية الصراع فإن ما يسبق التسويف هو عملية صراع قوي يتعلق باتخاذ القرار مصحوباً بقلق وتشاؤم قوي نحو إيجاد حل مرضٍ للمشكلة، فيكون التسويف في هذه الحالة وسيلة للتعامل مع هذا الصراع، وعدم القدرة على اتخاذ القرار (جابر عبد الحميد, 1985) فمثلا الطالب الذي يكون معتاد على التسويف فإنه قد يكون في صراع عميق هل يستمر في مراجعة

الدروس أم يتوقف؟، ويكون في صراع حول أي الدروس سيختار؟، أو قد يكون غير متأكد مما هو مطلوب، أو غير واثق من نفسه، أو يكون مرتبك وحيران أي وسيلة يستخدم.

2-3 أسباب التسويف:

ظاهرة التسويف في قطاع الطلاب جذبت انتباه كثير من الباحثين، وهو سلوك يتسم بتأجيل أو تأخير أو تجنب المهام الأكاديمية التي ينبغي القيام بها في وقت لاحق، وهو ينطوي على الطوعية في تأخير بدء أو إكمال الدور المقصود من العمل على الرغم من توقع أن يكون أسوأ حالاً للتأخير (ستيل، 2007 Steel,) والتسويف ظاهرة شائعة بين طلاب الكليات والجامعات، تشير نتائج الدراسات إلى أن من 80 إلى 95 في المائة من طلاب الجامعات ينطوون تحت مظلة التسويف المتوسط، وحوالي 50 في المائة منهم لديهم درجات عالية من التسويف الأكاديمي (أونوويجبوزي، 2000 Onwuegbuzie,؛ وستيل، 2007 Steel,). إن عاملي الخوف من الفشل والمهمة المنفرة سببان للتسويف (سولومون وروثبلوم 1984 ,Solomon & Rothblum)، وتشير البحوث إلى أن التسويف يؤثر تأثيراً سلبيا على التقدم، كما أنه يحد من نوعية العمل وكمية الإنجاز (راكس و دن، 2010Rakes & Dunn,) وأنه يؤدي إلى عدد من الآثار السلبية على أداء الطلاب الأكاديمي والرفاهية الذاتية له (تشو 2012 ,Cao, كلينجسيك، وآخرون, 2012 Klingsieck, et. all). نتيجة لأثره السلبي على التحصيل الدراسي للطلاب.

وتباينت وجهات النظر حول أسباب التسويف، منها: السلطوية في التنشئة الاجتماعية، والثورة المضادة على هذه السلطة، والتفكير بطريقة التمني أو أحلام اليقظة، ووجود مشكلات في التفكير (Ferrari, 2001). فيما يرى أبو غزال (2012) أن أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل في الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة

المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران، كما أشارت بعض الدراسات أن الطلاب المسوفين هم أكثر تعرضا لحالات الإلزام أو الإجبار، ووجد أن الطلاب الملزمين أفضل من غير الملزمين، ويعزى ذلك إلى أن الطلاب عندما يكونون تحت حالات ضغط الوقت يتم استخدامهم لاستراتيجيات عليا لتحقيق أقصى قدر من الفعالية للإنجاز، كما وجد أيضا أن الطلاب المسوفون "النشطون" أو الذين يفضلون الإنجاز تحت ظروف الاستثارة القصوى هم أفضل من الطلبة المسوفين السلبيين أو التقليديين، وهناك ثلاث مجموعات للتسويف السلبي أو التقليدي، وهي الخوف من الفشل والتملص، والكسل (الكندري, وبدر, 2014)

2-4 الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي:

أولاً الدراسات العربية التي تناولت التسويف الأكاديمي:

أجرى مصيلحي والحسيني (2004) دراسة هدفت إلى دراسة التلكؤ الأكاديمي procrastination وعلاقته ببعض المتغيرات (الرضا الوظيفي، القلق، وجهة الضبط الأكاديمي). تكونت عينة الدراسة من (240) طالبا وطالبة من جامعة الأزهر بجمهورية مصر العربية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي التلكؤ المنخفض كانوا أكثر رضا عن الدراسة مقارنة بأقرانهم مرتفعي التلكؤ، وأشارت النتائج كذلك إلى أن للتلكؤ علاقة ذات دلالة إحصائية بالقلق كسمة، أو القلق كحالة، حيث إن الطلبة ذوي التلكؤ المرتفع لديهم قلق السمة أو الحالة مرتفعا مقارنة بأقرانهم ذوي التلكؤ المنخفض.

وفي دراسة أخرى أجراها عطية أحمد (2008) هدفت إلى دراسة التلكؤ والتنبؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب من كلية اللغة العربية وكلية الشريعة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة كلية اللغة العربية لديهم تلكؤ أعلى من طلبة كلية الشريعة، وأن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ

والرضا عن الدراسة، وبين التلكؤ والإنجاز الأكاديـــمي بغض النظـــر عن التخصـــص الأكاديمي.

وأجرى أبو غزال (2012) دراسة هدفت التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديـمي وأسبابه من وجهة نظـر الطلبة الجامعيـين. تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبةً من جميع كليات جامعة اليرموك بالأردن. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة مستوى السنة الرابعة، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وإلى وجود أسباب للتسويف الأكاديمي تمثلت في الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران.

ثانيا: لمحة مختصرة لأهم نتائج الدراسات الأجنبية:

في دراسات قديمة نسبيا أظهرت دراسة: سولومون, و روثبلوم (1984) Solomon, & Rothblum أن التسويف الأكاديمي ليس مؤسسا على خلل في عادات الاستذكار –القراءة– أو خلل في تنظيم الوقت، ولكنه يرجع إلى تداخلات معقدة ومجتمعة من المؤثرات السلوكية والمعرفية والانفعالية دراسة: ساناكال, وآخرون (1995) Senécal التي أظهرت أن للضغوط بصفة عامة، وتقدير الذات والشعور بالقلق نسبة مساهمة 14% في حدوث عملية التسويف؛ بينما يسهم تقدير الذات لوحده 25% في تكوين التسويف، وهذه النتيجة تؤيد الفكرة بأن عملية التسويف أكبر من كونها فشلا في تنظيم الوقت أو سمة الكسل، وكذلك دراسة: برجيز ورويجول, (1997) Bridges & Roigul أن التسويف (التأجيل– الإرجاء) الأكاديمي يرجع إلى التفكير اللاعقلاني الكلي، وإلى تجنب المشكلات.

دراسة بدري وآخرين (Badri, (2011 أظهرت أن هناك علاقة سلبية بين موضع السيطرة والتحكم في سياق النجاح وبين التسويف الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين موضع المراقبة والاستقرار في سياق الفشل والمماطلة، ويعتقد الباحث أن العزو السببي عنصر أساسي في فهم التسويف في البيئات الأكاديمية المستخدمة من قبل أولئك الذين لديهم المعرفة بأنماط "العزو السببي" لتنظيم تعلمهم.

ووجد في دراسة لزيناث و أوركولو (2011) Zeenath & Orcullo أن هناك عدد كبير من الأسباب التي أسهمت في التسويف الأكاديمي لدى بعض الطلاب كالسمات الشخصية للطالب، والظروف الخارجية المحيطة به، بالإضافة إلى ذلك نمط المدرس في تعليم المهام الأكاديمية، فالتسويف أدى ليس فقط إلى ضعف الأداء الأكاديمي، ولكن أيضا إلى آثار عاطفية من حيث الصحة والرفاهية للطلاب، والأخطر من ذلك استخدام الطلبة لاستراتيجيات مختلفة للتعامل مع الوضع، ليتأقلموا ويتغلبوا على مشاعرهم السلبية المحيطة بالتسويف الأكاديمي.

كما أظهرت نتائج دراسة علي عبد الرحيم صالح وزينه على صالح (2013) أنه ليس لدى المبحوثين تسويف أكاديمي، ولكنهم يعانون من سوء إدارة الوقت، وأن العلاقة بين التسويف وإدارة الوقت ضعيفة. وأوضحت نتائج دراسة كوريزا وآخرين (2014) Kroese أن التنظيم الذاتي للمسوف يرتبط سلبيا بتأخير النوم عن موعده المناسب؛ أي أن المبحوثين الذين سجلوا درجات منخفضة في متغيرات التنظيم الذاتي سجلوا درجات أعلى في درجات المماطلة، وتأخير وقت النوم عن موعده المناسب، وعدم الكفاية من النوم كانت واضحة عليهم.

وأشارت ثوره وآخرون (Taura, et al (2015, إلى وجود علاقة معنوية بين الفاعلية الذاتية، وقيمة المهمة، واستراتيجيات التنظيم الذاتي،والتسويف النشط.

دراسـتا كل من ستيل وأوبرين (O'Brien, 2002; Steel, 2007؛ اللـــــتان

توصلتا إلى أن التسويف أصبح مشكلة في الدراسات الجامعية؛ حيث أصبح ممارسة عامة بين طلاب الكليات في الجامعات المختلفة، وعلى سبيل المثال تقديرات الدراستين أشارتا إلى وجود نسب مرتفعة (80% إلى 90%) من الطلبة يسوفون؛ من بينهم ما نسبته (50%) كانت لديهم إشكالية التسويف؛ بمعنى "تسويف مشكل ومستمر consistently and problematically"

2-5 التعليق على الدراسات السابقة:

اقتصر الباحث على توضيح أبرز النتائج لهذه الدراسات نظرا لمحدودية الصفحات المتاحة لهذا البحث، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لحظ الباحث أن معظم الدراسات السابقة المرتبطة بهذه الظاهرة كانت أُحادية الجانب في تناولها لظاهرة التسويف؛ فمثلا كانت أغلب الدراسات جامعية، وقليلا ما اهتمت ببقية المستويات التعليمية رغم أهميتها، وركزت على الأسباب أكثر من المخاطر، وتناولت التسويف السلبي في جلّها، وأهملت الجانب الآخر من التسويف- باستثناء قليل منها- الدراسات الحديثة جدا، ولم تدرس التسويف بصورة واسعة وعريضة، ولكن كانت أغلب الدراسات غير شاملة، على حد علم الباحث، فليس هناك دراسات مقارنة على مستوى التسويف السلبي والتسويف الإيجابي أو النشط، ومعظم الدراسات أجنبية، ونادرة هي البحوث العربية، ولم يعثر الباحث على دراسات محيلة.

المبحث الثالث:

3-1 إجراءات البحث:

تضمن هذا الفصل الإجراءات الموضوعية للبحث وتلخصت في الآتي:

3-2 منهجية البحث:

بناء على تساؤلات البحث وأهدافه؛ اعتمد الباحث في جمع وتحليل بيانات هذا البحث على خطوات المنهج الوصفي الإمبريقي، باستخدام الإجابة عن أسئلة الاستبيانات

المعتمدة في هذا البحث بالطريقة المسحية المباشرة.

3-3 مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من 25 طالبا وطالبة أصحاء مسجلين بالدراسات العليا لدى قسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب الخمس للعام الدراسي 2014- 2015م منهم (22 إناث و3 ذكور) ، متوسط العمر (25.16) بانحراف معياري (2.155)، (7) منهم متزوجون والبقية غير متزوجين، جميعهم يحضرون برنامج الدراسات العليا بانتظام (5) منهم يشتغلون في وظائف حكومية.

3-4 مقاييس البحث وأدواته:

تم اختيار ثلاثة مقاييس جاهزة عالية الصدق والثبات، وهي على التوالي: التسويف السلبي (0.73)، (0.90) والتسويف الإيجابي(0.93, 0.83)، وأسباب التسويف الأكاديمي (0.70, 0.83)، ارجع إلى أبي غزال (2012), وتشو وتشويز, Chu and Choi (2005).

تم تصحيح استجابات الطلبة على جميع هذه الاستبيانات وفقاً لأسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي (من 1 إلى 5 درجات)؛ بمعنى أنه كلما ارتفعت الدرجة على المقياس بدرجة واحدة كان ذلك مؤشراً على زيادة سلوك التسويف الأكاديمي السلبي أو الإيجابي،ويعني أيضا اتفاق المبحوثين على أسباب التسويف الأكاديمي. البيانات التي تم جمعها استخدم الحاسب الآلي الكمبيوتر في تحليلها باستخدام منظومة الـ SPSS للتحليل الاحصائي.

3-5 إجراءات جمع البيانات:

بعد التأكد من صدق أدوات البحث، وثباتها وتجريبها على عينة من طلاب الدراسة الجامعية كلية الآداب قام الباحث بتحديد عدد أفراد مجتمع البحث وبحصوله على الموافقة الطوعية من المبحوثين أنفسهم.

وزعت استبيانات هذا البحث على الأصحاء من طلبة الدراسات العليا، عند الساعة التاسعة صباحا؛ وهم في قاعات الدراسة قبيل دخولهم للمحاضرات، ثم تليت عليهم أهداف البحث وأهميته وأهمية مشاركتهم في هذا البحث، وما قد يترتب عليها من نتائج إيجابية ستساعد في فهم واقعهم التربوي والتعرف على مشكلاتهم ومواجهتها، وكذلك تم تنبيههم على اشتراطات تعبئة الاستبيانات، وكيفية التعامل مع إجاباتهم من حيث: السرية، وحقوق النشر، وبعد إعطائهم مثالا على كيفية الإجابة على فقرات الاستبيان شرع الحاضرون في الإجابة حسب رأيهم الشخصي بعيدا عن الإجبار أو التقليد.

تم توزيع الاستبيانات على المبحوثين الأول فالأول بالترتيب الآتي: الطالب الأول: التسويف السلبي، فالتسويف الإيجابي, ثم أسباب التسويف, الطالب الثاني: أسباب التسويف، التسويف الإيجابي ثم التسويف السلبي، ثم الطالب الثالث: أسباب التسويف، فالتسويف النشط، ثم التسويف السلبي... وهكذا تم توزيع الاستبيانات على بقية الطلبة؛ وذلك مراعاة لتوزيع عامل الملل إن وجد. وبعد التأكد من أن المبحوثين قد أجابوا على كل الأسئلة بنزاهة، ودون تحيز جمعت الاستبيانات، وتم تنسيقها وترتيبها، ومن ثم جهزت للتفريغ على البرنامج الإحصائي SPSS لتحليلها إحصائيا والإجابة على تساؤلات البحث فكانت كالآتي:

3-6 الإحصاء المستخدم:

بغرض الإجابة على أسئلة البحث استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية:

1 – استخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة، والنسبة المئوية للإجابة على التساؤل الأول.

2 – استخدم معامل اتفاق (كندال) باستخدام دلالة (كا^2) للإجابة على التساؤل الثاني.

3 – استخدم معامل ارتباط (بيرسون) ودلالة اختبار (ت) للإجابة على التساؤل الثالث.

4 – استخدم معامل ارتباط (بيرسون) ودلا اختبار (ت) للإجابة على التساؤل الرابع.

المبحث الرابع

4 -1 عرض النتائج ومناقشتها:

4-2 فيما يلي عرض لنتائج البحث وفقاً لأسئلته:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما نسبة انتشار التسويف الأكاديمي – السلبي والنشط– لدى طلبة الدراسات العليا؟"

للإجابة على هذا السؤال استخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة والنسبة المئوية للمجموع الكلي لقياس استجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسويف الأكاديمي "السلبي والنشط"، والجدول (4-1) يوضح ذلك.

جدول رقم (4-1) يوضح نسبة انتشار التسويف الأكاديمي السلبي والنشط.

نوع التسويف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	فرق المتوسطات	نسبة الانتشار
التسويف السلبي	2.12	0.60	9.33	24.00	0.00	1.12	%42
التسويف النشط	2.04	0.68	7.69	24.00	0.00	1.04	%40

تبين من الجدول رقم (4-1) أن قيم (ت) كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.00, مما يعني انتشار التسويف لدى المبحوثين من طلبة الدراسات العليا بنوعيه السلبي والنشط، وبالنظر إلى قيم (ت) وكذلك النسب المئوية نجد أن التسويف السلبي أكثر انتشارا من التسويف النشط لدى طلبة الدراسات العليا بقسم التربية وعلم النفس، وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الأول للبحث.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟"

للإجابة على هذا السؤال استخدم معامل اتفاق (كندال) باستخدام دلالة (كا^2) لإيجاد متوسطات الرتب للمجـموع الكـلي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس أسباب التسويف الأكاديمي، والجدول (4–2) يوضح ذلك:

جدول رقم (4–2) متوسط الرتب لأهم أسباب التسويف الأكاديمي كما يراه طلبة الدراسات العليا:

أسباب التسويف	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة كا^2	مستوى الدلالة
الخوف من الفشل	4.84	5	37.2	0.000
المهمة المنفرة	4.2			
أسلوب المدرس	3.76			
حب المخاطرة	3.54			
مقاومة الضبط	2.36			
ضغط الأقران	2.3			

الجدول رقم (4–2) يوضح أن قيمة (كا^2) كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.00, مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول أبرز الأسباب المسببة للتسويف لديهم، أي: وجود أسباب تحظي باتفاق بين طلبة الدراسات العليا كمسببات حقيقية للتسويف. ومن خلال النظر إلى متوسطات الرتب نجد أن الخوف من الفشل، والمهمة المنفرة هما أكثر مسببين للتسويف، تلاهما سببا أسلوب المدرس، وحب المخاطـرة بنفس الرتبـة تقريبا، في حيـــن كان أقل ما يسبـب التسويف

حسب اتفاق أفـراد العينة هما سبــبا مقاومة الضبط، وضغط الأقران.

ثالثا: النتائج المتعلقـــة بالسؤال الثالث: "ما نوع العلاقـــة بين كل من التسويف الإيجابي، وأسباب التسويف لدى المبحوثين؟"

للإجابة على هذا السؤال: استخدم معامل ارتباط (بيرسون) ودلالة اختبار (ت) للمجموع الكلي لقياس استجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسويف الأكاديمي الإيجابي، والجدول (4-3) يوضح ذلك:

جدول رقم (4-3) يوضح التسويف الإيجابي وأبعاده وعلاقته بأسباب التسويف.

	الخوف من الفشل	مقاومة الضبط	حب المخاطرة	ضغط الأقران	المهمة المنفرة	أسلوب المدرس
ارتياح	.263	.618**	.527**	.215	.584**	.546**
	.204	.001	.007	.302	.002	.005
	25	25	25	25	25	25
القلق	-.059	-.125	-.093	-.231	-.345	-.024
	.780	.553	.657	.266	.092	.909
	25	25	25	25	25	25
التسويف الإيجابي	.057	.144	.134	-.105	-.051	.199
	.788	.492	.524	.616	.807	.341
	25	25	25	25	25	25

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضــح من الجدول رقم (4-3) وجود علاقة إيجابــية دالة إحصائــيا عند مستوى 0.01 بين بعد الارتياح وأربعة أسباب للتسويف تمثلت في كل من مقاومة الضبط، وحب المخاطرة، والمهمة المنفرة وأسلوب المدرس، في حين لم توجد علاقة دالة إحصائيا بين بعد القلق والتسويف النشط بشكل عام وبين أسباب التسويف.

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما نوع العلاقة بين كل من التسويف السلبي، وأسباب التسويف لدى المبحوثين؟"

للإجابة عن هذا السؤال: استخدم معامل ارتباط (بيرسون) ودلالة اختبار (ت) للمجموع الكلي لإجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسويف الأكاديمي السلبي، والجدول (4-4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4-4) يوضح: التسويف السلبي وأبعاده وعلاقته بأسباب التسويف.

	الخوف من الفشل	مقاومة الضبط	حب المخاطرة	ضغط الأقران	المهمة المنفرة	أسلوب المدرس
التنظيم الذاتي	.254	.450*	.286	.332	.483*	.398*
	.221	.024	.166	.105	.014	.049
	25	25	25	25	25	25
تنظيم الوقت	.067	.149	-.322	.485*	-.109	-.002
	.749	.478	.117	.014	.604	.993
	25	25	25	25	25	25
العامل النفسي	.420*	.595**	.426*	.153	.811**	.706**
	.037	.002	.034	.464	.000	.000
	25	25	25	25	25	25
التسويف السلبي	.376	.573**	.289	.325	.663**	.595**
	.064	.003	.161	.113	.000	.002

25	25	25	25	25	25	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتائج الجدول رقم (4-4) تشير إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين بعد التنظيم الذاتي وثلاثة أسباب للتسويف تمثلت في الخوف من الفشل، وحب المخاطرة، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس. كما تبين وجود علاقة إيجابية عند 0.05 بين بعد تنظيم الوقت وسبب ضغط الأقران، وتبين من نفس الجدول وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين البعد النفسي للتسويف السلبي وسببي الخوف من الفشل، وحب المخاطرة، وعند 0.01 بين البعد العامل النفسي للتسويف السلبي وأسباب كل من مقاومة الضبط، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس. كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا 0.01 بين التسويف السلبي وأسباب كل من مقاومة الضبط، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس.

مناقشة النتائج:

4-3 فيما يأتي مناقشة نتائج البحث وفقاً لأسئلته:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما نسبة انتشار التسويف الأكاديمي -السلبي والنشط- لدى طلبة الدراسات العليا؟"

تبين من الجدول رقم (4-1) انتشار التسويف -بنوعيه السلبي والنشط- لدى المبحوثين من طلبة الدراسات العليا بمستوى دلالة (0.00)، وبالنظر إلى قيم النسب المئوية بنفس الجدول نجد أن التسويف السلبي كان أكثر انتشارا بنسبة بلغت (43%) من التسويف النشط الذي كانت نسبة انتشاره (40%), لدى طلبة الدراسات العليا بقسم التربية وعلم النفس، وهذه النتيجة تعني أن نسبة 43% من الطلبة يقعون أو يمارسون التسويف المدمر للتحصيل الأكاديمي، وينعكس على بقية منحى حياتهم العادية مما

يصيب وضعهم الاجتماعي بالتأخر، ويصابون بأمراض نفسية وسلوكية إذا لم يُعمل لهم برنامج إرشادي يعينهم على التخلص من هذه الظاهرة أو المشكلة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراستي كل من ستيل وأوبرين, O'Brien, 2002; Steel, 2007؛ اللتين توصلتا إلى أن التسويف أصبح مشكلة في الدراسات الجامعية، حيث أصبح ممارسة عامة بين طلاب الكليات في الجامعات المتعددة، وعلى سبيل المثال تقديرات الدراستين أشارتا إلى وجود نسب مرتفعة (80% إلى 90%) من الطلبة يسوفون، من بينهم ما نسبته (50%) كانت لديهم إشكالية التسويف، بمعنى "تسويف مشكل، ومستمر consistently and problematically procrastination:" تختلف نتائج الدراسة الحالية عن سابقاتها من حيث العينة، حيث إن هذه الدراسة أجريـت على عينة من طلبة الدراسات العليا التي من المفترض أنهم لا يمارسون التسويف، غير أن النتائج أثبتت العكس، رغم أنها جاءت بنسب أقل من الجامعية، لكنها عالية كما تبين سابقا، بينما الدراسات السابقة أجريت على طلاب المعاهد والجامعات، ثم إن الفرق الثاني وهو هذه الدراسة تناولت التسويف بنوعيه السلبي والنشط، بينما سابقتها ركزت على التسويف السلبي، وهذه النتيجة تؤكد انتشار ظاهرة التسويف بين طلبة الدراسات العليا رغم محدودية العينة وخصائصها.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟"

الجدول رقم (4-2) يوضح وجود أسباب تحظى باتفاق بين طلبة الدراسات العليا كمسببات حقيقية للتسويف، قيمة (كا^2) كانت دالة عند مستوى (0.00)، ومن خلال النظر إلى متوسطات الرتب بنفس الجدول نجد أن الخوف من الفشل، والمهمة المنفرة هما أكبر مسببين للتسويف، تلاهما سببا أسلوب المدرس وحب المخاطرة بنفس الرتبة تقريبا، في حين كان أقل ما يسبب التسويف حسب اتفاق أفراد العينة هما سببا مقاومة

الضبط، وضغط الأقران، وقد جاءت هذه النتائج مطابقة تقريبا لدراسة كل من زيناث، وأوركولو, Zeenath & Orcullo (2011), التي أظهرت أن نمط المدرس في تعليم المهام الأكاديمية يكون سببا في تأجيلها، كذلك دراسة أبو غزال (2012) التي توصلت إلى أن الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران من أهم الأسباب للتسويف الأكاديمي، واختلفت الدراسة الحالية عن سابقتها في عدد المبحوثين ونوعيتهم، وكذلك في نوعية التسويف، فهذه الدراسة كان مبحوثوها أغلبهم من الإناث، وكان عددهم صغيرا، وكلهم من الدراسات العليا، وتناولت التسويف السلبي والتسويف النشط، كاتجاه جديد في دراسة التسويف، وهذه النتيجة تشير أيضا إلى اعتبار التسويف ظاهرة عامة بين الطلاب بغض النظر عن التخصص، إلا أن ذلك يحتاج إلى دراسة أخرى تهتم بذلك.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما نوع العلاقة بين كل من التسويف الإيجابي، وأسباب التسويف لدى المبحوثين؟"

نتائج الجدول رقم (4-3) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين بعد الارتياح وأربعة أسباب للتسويف تمثلت في كل من: مقاومة الضبط، وحب المخاطرة، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس، في حين لم توجد علاقة دالة إحصائيا بين بعد القلق، والتسويف النشط، بشكل عام، وبين أسباب التسويف، مما يعني أن القلق ليس عنصرا أساسيا في التسويف النشط، فنتائج هذا التساؤل تؤيد نتائج دراسة تشوي و موران, Choi, & Moran (2009), حيث لاحظا أن المسوف النشط يفضل العمل تحت ضغط الوقت، ويتخذ قرارته، وله القدرات السلوكية للوفاء بالمواعيد المحددة، والقدرة على تحقيق نتائج مرضية تحت ضغط الوقت والظروف الصعبة، كما تتطبق نتائج هدا التساؤل أيضا مع ما أشار إليه كل من شين و جوه، (Shin & Goh 2011)؛ ودراسة سو(Seo, (2013) المسوف النشط يتصف بتحمل القلق، ومهارات التنظيم الذاتي،

وإدارة وتنظيم الجهد، حيت إن المسوف النشط يرتبط إيجابيا بهذه القدرات بعكس المسوف السلبي، كما أوضح تشو وتشوي (2005) امتلاك المسوف النشط السلوكيات التي ترتبط إيجابيا مع نتائج الفاعلية الذاتيــة والشخصيــة مثل (الرضا عن الحياة) التي تمثلها عبارات الارتياح في هذا التساؤل التي جاء ارتباطها موجبا، كما هو مبين بالجدول رقم (4–3) في هذا البحث.

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: " ما نوع العلاقة بين كل من التسويف السلبي, وأسباب التسويف لدى المبحوثين؟"

نتائج الجدول رقم (4–4) بينت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين بعد التنظيم الذاتي وثلاثة أسباب للتسويف تمثلت في الخوف من الفشل، وحب المخاطرة، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس، كما تبين وجود علاقة إيجابية عند 0.05 بين بعد تنظيم الوقت وسبب ضغط الأقران، وتبين من نفس الجدول وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين البعد النفسي للتسويف السلبي وسببي الخوف من الفشل، وحب المخاطرة، وعند 0.01 بين البعد العامل النفسي للتسويف السلبي وأسباب كل من: مقاومة الضبط، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس، كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا 0.01 بين التسويف السلبي والأسباب التي تعزى إلى كل من: مقاومة الضبط، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس.

يتضح من خلال النتائج السابقة أن التسويف السلبي منتشر أكثر بين أفرا العينة، وأن له علاقة متشابكة ومركبة ومعقدة، وتؤيد نتائج هذا التساؤل ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أجريت على عينات مختلفة خلصت إلى أن عاملي الخوف من الفشل والمهمة المنفرة سببان للتسويف السلبي (سولومون وروثبلوم, Solomon & Rothblum, 1984), وأشار هنري, Henry (2011), إلى أن التسويف الأكاديمي السلبي ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، فيما يرى أبو غزال

(2012) أن أسباب التسويف الأكاديمي السلبي تتمثل في الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران، وأشارت نتائج دراسة مصيلحي والحسيني (2004) إلى أن للتسويف علاقة ذات دلالة إحصائية بالقلق كسمة أو القلق كحالة، حيث إن الطلبة ذوي التسويف المرتفع لديهم قلق السمة أو الحالة مرتفعا مقارنة بأقرانهم ذوي التسويف المنخفض، وكذلك دراسة لزيناث و أوركولو (2011) Zeenath & Orcullo أن هناك عددا كبيرا من الأسباب لها علاقة بالتسويف الأكاديمي لدى بعض الطلاب؛ كسمات الشخصية للطالب، والظروف الخارجية المحيطة بالطالب، بالإضافة إلى ذلك نمط المدرس في تعليم المهام الأكاديمية.

المبحث الخامس:

في إطار محدودية هذا البحث من حيث إن مجتمع هذا البحث صغير، وهو 25 مفردة وأغلبها من الإناث، وفي حدود أدوات القياس المستخدمة يوصي الباحث بالآتي:

5-1 توصيات البحث:

1- ضرورة اهتمام الباحثين بهذه الظاهرة وإجراء مزيد من الدراسات والبحوث حولها، وفي مختلف المراحل الدراسية وغيرها من المهن على عينات تظم الجنسين، وتستخدم مقاييس أكثر تشعبا لقياس أسباب التسويف وارتباطه بالمشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والعقلية، وذلك لشح الدراسات المحلية لهذه الظاهرة حسب اطلاع الباحث.

2- ضرورة عمل دراسات مسحية تشخيصية وتحديد مدى انتشار التسويف النشط والتسويف السلبي بين جماهير الطلاب في كل المستويات الدراسية على المستوى المحلي في المجتمع الليبي.

3- هذا البحث مهم لأولياء الأمور والتربويين في كيفية التعامل مع المسوف وتحديد نمطه التسويفي، ويساعد في التوجيه والإرشاد، وعليه فإن الباحث يوصي بضرورة النظرة

الشاملة لظاهرة التسويف، لكي يتم التعامل بعلمية مع هذه الظاهرة.

4-إجراء المزيد من الدراسات الارتباطية النوعية مع متغيرات جديدة وعينات مختلفة بدون استثناء، وفي جميع مستويات التعليم.

5- عمل ندوات علمية وتثقيفية لتوعية الطلاب بخطر هذه الظاهر وفهمها وتشجيعهم بعمل نشاطات علمية وعملية تدريبية وتعويدهم التعامل مع هذه الظاهرة .

المراجع:

أولا: المراجع العربية

- أبو غزال معاوية (2012) التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 2 , 149 -131

- أحمد، عطية، التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز و الرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد. المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة 2008 .www.gulfkids.com

- جابر عبد الحميد (1985) سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة.

- الزهراني، حسين بن على,(2010) التفكير اللاعقلاني وعلاقته بإدارة الوقت، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية, جامعة أم القرى، الرياض.

- صالح، علي عبد الرحيم، وصالح، زينه على (2013). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP), العدد الثامن والثلاثون، الجزء الثاني (243- 268).

- الكندري، لطيفة حسين، ملك بدر محمد (2014) التَّسْوِيف باكر إن شاء الله، سلسلة تربية الأبناء الخامسة (عبارات ودلالات), الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية تم استرجاعه 10/23/ 2014 على الرابط .

http://www.latefah.net/artic6%5Ctaswef.pdf

- مصيلحي، عبد الرحمن؛ الحسيني، نادية، (2004) التلكؤ الأكاديمي لدى عينه من طلبة وطالبات الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة التربية، جامعة الأزهر (126)، الجزء الأول، القاهرة.

ثانيا: المراجع الاجنبية:

- Badri Gargari R, Sabouri H, Norzad F. Academic procrastination: The relationship between causal
-Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. Personality and Individual Differences, 22 (6), 941-944.
- Burka, J., & Yuen, L.(1983). Procrastination: *why you do it, what to do about it*. New York: Addison−
Wesley.
- Cao, L. (2012). Examining 'active' procrastination from a self-regulated learning perspective. Educational Psychology, 32 (4), 515-545.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. Journal of Social Psychology, 149, 195-211.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of ''active'' procrastination behavior on attitudes and performance. The Journal of Social Psychology, 145, 245–264.

- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. Learning and Individual Differences, 21(5), 602-606.
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. European Journal of Personality, 14, 121-140 .
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on "working best under pressure." European Journal of Personality, 15, 391-406.

- Henry P.H. Chow (2011). Procrastination Among Undergraduate Students: Effect of Emotional Intelligence, School Life Self-Evaluation and Self-Efficacy, Alberta Journal of Educational Research, Vol. 57, No. 2

- Klassen, R.M., Ang, R.P., Chong, W.H., Krawchuk, L.L., Huan, V.S., Wong, I.Y.F., & Yeo, L.S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioural patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. Applied Psychology: An International Review, 59 (3), 361-679.

- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. Journal of Social Behavior and Personality, 15, 103-109.

-Özer, B.U. & Ferrari, J.(2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. Individual Differences Research, . 9 (1), 33-40.

- Rakes, G.C., & Dunn, K.E. (2010).The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. Journal of Interactive Online Learning, 9(1), 78-93.

- Schraw, G., Wadkins, T., and Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. Journal of Educational Psychology, 99 (1), 12-25.

- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. The Journal of Social Psychology, 135(5), 607-619.

- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. Social Behavior and Personality, 41(5), 777-786.

- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. Social Behavior and Personality, 41(5), 777-786.

- Shin, E. J, &Goh, J. K. (2011). The relations between active-passive procrastination behaviour and self-regulated learning strategies. Korean Journal of Educational Science, 42, 25-47.

- Shin, E. J, &Goh, J. K. (2011). The relations between active-passive procrastination behaviour and self-regulated learning strategies. Korean Journal of Educational Science, 42, 25-47.

-Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of counseling psychology, 31(4), 503.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133, 65–94.

- Taura, A. A., Abdullah, M. C., Roslan, S., & Omar, Z. (2015). Relationship between self-efficacy, task value, self-regulation strategies and active procrastination among pre-service teachers in colleges of education. International Journal of Psychology and Counselling, 7(2), 11-17.

د. علي محمد علي ناجي
كلية العلوم الشرعية – مسلاتة/ الجامعة الأسمرية

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه.

وبعد،،،

فقد اطَّلعتُ على كتاب شرح التسهيل لابن مالك غير مرَّة، ووقفتُ على الأهميَّة التي أولاها لكتاب سيبويه، معتمداً عليه في تأصيل كثير من المسائل الصرفية، متَّخذاً من نصوصه أدلَّةً على صحَّة ما اختاره وما ذهب إليه من آراء، راداً بها أقوال النحويين الذين سبقوه إذا لم يكن راضياً عنها، وقد رأيت . إتماماً للفائدة[1] . أن أسوق أمثلة على ذلك، لعلَّها تكون حافزاً للباحثين على أن يدرسوا المسائل الصرفيَّة في كتاب شرح التسهيل، وقد قسَّمتها إلى أربعة مطالب، سائلاً الله أنْ ينفعَ بها.

المطلبُ الأوَّلُ/ القول في جمع الثلاثي المعوض من لامه أو فائه هاء التأنيث:

ذكر ابن مالك أنَّ من شروط جمع الاسم جمعاً مذكَّراً سالماً خلوَّه من تاء التأنيث، نحو طلحة فإنَّه لا يُجمع هذا الجمع، فلا يُقال: طلحون[2]، إلاَّ إذا كانت التاء عوضاً من فاء كلمة ثلاثيَّة، نحو: عِدَة، أو كانت عوضاً من لامها ولم تُكسَّرْ نحو: ثُبَة، ورُبَة مخفَّفاً وسمَّيتَ بإحداها رجلاً فإنَّه يجوز جمعها بالواو والنون، وبالألف والتاء،

[1] كتب الباحث أطروحة الدكتوراه بعنوان: أثر سيبويه في شرح التسهيل لابن مالك، واقتصرت على المسائل النحوية.

[2] إلاَّ عند الكوفيين وابن كيسان فإنَّهم يجيزون ذلك. انظر رأيهم في: الإنصاف: 40/1 .

فتقول: جاء عِدون، وثُبُون، وربُون، ورأيت عِدِين وثُبِين وربين، وجاءت عِدات وثُبات وربات[1].

ثمَّ نسب هذا الرَّأي لابن السَّراج، منبِّها إلى أنَّه أخذه من سيبويه. وابن السَّراج اعتمد اعتماداً تامّاً على نصِّ سيبويه في هذه المسألة، حيث قال في باب: جمع الرجال والنِّساء: "قال سيبويه: ... ولو سمَّيْتَ رجلاً أو امرأةً بِسَنَةٍ لكنت بالخيار، إنْ شئت قلت: سنونَ، وإنْ شئتَ قلتَ: سنواتٌ، وكذلك ثُبَةٌ، تقول: ثُباتٌ، وثُبُون، لا تُجاوز جمعهم الذي كان عليه، وشِيَةٌ وظُبَة: شِيات، وظُباتٌ لأنَّهم لم يُجاوزوا هذا، وكان اسماً قبل أنْ يُسمَّى به"[2].

ونصُّ ابن السَّراج لا يبتعد كثيراً عمَّا ذكره سيبويه، والاختلاف بينهما قد يكون في اختلاف نسخ الكتاب، فالنصُّ في النسخة التي بين يديَّ: "ولو سمَّيْتَ رجلاً أو امرأةً بسنة لكنت بالخيار، إنْ شئتَ قلت: سنواتٌ، وإن شئتَ قلت: سِنونَ، لا تعدوا جمعهم إيَّاها قبل ذلك، لأنَّها ثمَّ اسمٌ غير وصف كما هي ههنا اسم غير وصف. فهذا اسم قد كُفِيْتَ جمعَه. ولو سمَّيْتَه ثُبَةً لم تجاوز أيضاً جمعهم إيَّاها قبل ذلك ثُباتٌ وثُبون، ولو سمَّيتَه بشِيَةٍ أو ظُبَةٍ لم تُجاوزْ شِياتٍ وظُباتٍ؛ لأنَّ هذا اسم لم تجمعْه العرب إلاَّ هكذا"[3].

وذهب بعض النُّحاة إلى أنَّ في جمع (ثُبة) بالواو والنون تعويض من المحذوف، قال ابن سيده: "... وفي ثُبة: ثُبون، وهذا كثير جدّاً، والجمع بالواو والنون له مزية على غيره من الجموع، فجُعِل عوضاً من المحذوف"[4]. وهو يشير بذلك إلى أنَّ أصل "ثُبة" ثبو، فحذفت لامها وعوض عنها بالتاء.

---

[1] انظر: شرح التسهيل: 77/1 .

[2] الأصول في النحو: 421/2 .

[3] الكتاب: 3/ 399، 400 .

[4] كتاب العدد في اللغة: ص30 .

واختلف النُّحاة في المحذوف، فمنهم من رأى أنَّه عين الكلمة، والأصل عندهم (ثوب)، ومنهم من رأى أنَّ المحذوف لامُ الكلمة، والأصل (ثبو)، وقد أقرَّ الزجَّاج الأصلين، وفرَّق بين معنييهما فقال: "الثُّبات الجماعات المتفرِّقة، واحدها ثُبة ... قال سيبويه: ثُبة تُجمع ثُبونَ وثُبينَ، في الرفع والنصب والجرِّ، وإنَّما جُمعت بالواو والنون ... لأنَّ الواو والنونَ جُعِلتا عوضاً من حذف آخر الكلمة، وثُبة التي هي الجماعة محذوف آخرها، تُصَغَّر ثُبَيَّة. وثُبة الحوض وسطه حيث يثوب الماء إليه، تُصَغَّرُ ثويبة؛ لأنَّ هذا محذوفة منه عين الفعل"[1].

ووافق الجوهريُّ الزجَّاجَ عندما تحدَّث عن المواضع التي تزاد فيها الهاء فقال: "وقد تكون الهاء عوضاً من الواو الذاهبة من فاء الفعل، نحو: عِدَة وصِفة، وقد تكون عوضاً من الواو والياء الذاهبة من عين الفعل، نحو: ثُبَة الحوض، أصله من ثاب الماء يثوب ثوباً"[2].

ورأى ابن جنِّي عدم جواز كون المحذوف فاء الكلمة أو عينها، فقال: "والقول في ظُبة أيضاً كالقول في ثُبة، ولا يجوز أن يكون المحذوف منها فاءً ولا عيناً"[3] وهو الصحيح. وذهب الصبَّان إلى أنَّ المحذوف لامُ الكلمة، وأنَّه الواو لا الياء؛ معلِّلاً ذلك بأنَّ ما حذف من اللامات أكثره واو[4]. وأما أبو حيَّان فذهب إلى أنَّ ما جمع من باب ثُبة وسنة بالواو والنون ليس قياساً، بل يُقتصر فيه على ما سمع من كلام العرب، أمّا عِدَةٌ فلا تجمع بالواو والنون لعدم سماع ذلك من العرب، ولا يجوز إلحاقها بما عوِّض

---

[1] معاني القرآن وإعرابه: 75/2 .

[2] الصحاح: مادة "هاء" 410/7 .

[3] سر صناعة الإعراب: 603/2 .

[4] حاشية الصبَّان: 127/1 .

من لامه الهاء وجمع قبل التسمية به بالواو والنون مثل ثُبة[1]. وهو مخالف لرأي سيبويه في (عدة)، حيث أجاز جمعَها على "عِدون" إذا صارت اسماً كقولك: لِدُونَ[2].

واعترض أبو حيَّان على ذلك بأنَّ المبرد يرى شذوذ (لِدون) فلا يقاس عليه غيره، فلا يقال في (عِدة) (عدون)، بل (عِدات)[3]. وقد حاولت الوقوف على قول المبرد فلم أجده. أمَّا الدماميني فقد وضع لـ(عِدَة، وثُبَة) قيوداً حتى تُجمع بالواو والنون، أحدها: أن تكون التاء عوضاً، فإن لم تكن كذلك لم يُجمعْ ما هي فيه هذا الجمع.

الثاني: كون اللام صحيحة، فإذا كانت حرفَ علَّة لم يجمعْ ما هي فيه بالواو والنون[4].

الثالث: كون الكلمة لا تكسير لها قبل العلمية، نحو عِدة وثُبة، فإذا كسِّرت قبل العلمية نحو شفة وشفاه، فلا تجمع بالواو والنون[5]. وهذا لم يأت فيه بجديد . كما قال الدِّلائيُّ . إلاَّ دعواه صحة لام (ثبة)، معتمداً على ما صرَّح به ابن سيدة من أنَّها صحيحة اللام معتلة العين، فهي عنده من ثاب يثوب[6]، وقد وصفه الدِّلائيُّ بأنَّه واهم فيما ذهب إليه، وعلى ما ذهب إليه الجوهريُّ من أنَّ الثبة وسط الحوض الذي يثوب إليه الماء، فأصله من ثاب يثوب وردَّه الدِّلائيُّ بأنَّ في كلامه تردُّداً، فقد أورد اللفظة في باب معتلِّ اللام، وبأنَّ الفيروزآبادي قد جزم بعكسه، وهو الصحيح عند النحويين، خلاف

---

[1] انظر: التذييل والتكميل: 304/1، 305 .

[2] انظر: الكتاب: 401/3 .

[3] انظر: التذييل والتكميل: 306/1 .

[4] وهذا مخالف لما عليه أكثر النحاة.

[5] انظر: تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد: 231/1، 232.

[6] هذا الرأي في خطبة كتاب المخصص، وهو خلاف ما ذكره في كتاب العدد، وقد سبق أن نقلت منه ما يفيد أنَّه يرى حذف لام "ثُبة" لا عينها.

الزجاج[1].

وسيبويه أقدم من أشار إلى أنَّها من باب (ثبو)، حيث قسَّم بنات الحرفين عند جمعها بالألف والتاء على قسمين: الأول: ما يردُّ إليه المحذوف من آخره، مثل: سَنَوات، وعِضَوات، والثاني: ما لم يُردَّ إليه المحذوف من آخره مثل ثُبات[2].

وذهب الفارسيُّ إلى أنَّ حذف اللام من (ثبة) هو الوجه، وأنَّه هو الأكثر، وأنَّ حذف العين قليل، والحمل على الكثير أولى وأقرب إلى الصواب من الحمل على النادر[3]، وجعل الورَّاق جمع (ثُبة) بالواو والنون عوضاً من المحذوف، فقال: "وأكثر الأسماء النواقص المؤنَّثة يُجمع بالواو والنون، نحو: ثُبة وثُبُون، وقُلة وقلون، وجعلوا الجمع بالواو والنون عوضاً من النقص الذي دخلها"[4]. وقول الفارسيُّ هو المختار عندي والأصح؛ لكثرته.

المطلبُ الثَّاني

القول في جمع الاسم الثلاثي المؤنث بالهاء والمجرد منها بالألف والتاء:

فصَّل ابن مالك القول في حكم الاسم الثلاثي المؤنَّث إذا جُمِعَ بألف وتاء بالنسبة إلى إتباع عينه لفائه وعدمه، وملخَّص ما ذكره في هذا الشأن:

– الاسم المؤنَّث بالهاء، مثل: (تَمْرة) بفتح فسكون، و (غُرْفة) بضمٍّ فسكون و(كِسْرة) بكسر فسكون، عند جمعه بالألف والتاء تَتْبَعُ عينُه فاءَه في الحركة فتقول في جمع (تَمْرة) تَمَرات، وفي جمع (غُرْفة) غُرُفات، وفي جمع (كِسْرة) كِسِرات.

---

[1] انظر: نتائج التحصيل: 410/1، 411 .

[2] انظر: الكتاب: 598/3، والمساعد على تسهيل الفوائد: 56/1.

[3] انظر: البغداديَّات: ص531 .

[4] علل النحو: ص682 .

– يجوز في مضموم الفاء نحو (غُرْفة) ـ إضافة إلى الإتباع . فتحُ العين (غُرَفات)، وتسكينُها (غُرْفات). كما يجوز في مكسور الفاء نحو: (كِسْرة) ـ إضافة إلى الإتباع . فتحُ العين (كِسَرات)، وتسكينُها (كِسْرات)، فيكون في كلٍّ واحد منهما ثلاثة أوجه.

أمّا مفتوح الفاء مثل (تَمْرة) فسكت ابن مالك عن ذكر عدم الإتباع فيه، وفي ذلك دليل على لزومه، فلا يجوز غيره إلاَّ إذا اعتلَّت لام الاسم مثل: (ظَبْية) و(شَرْية)، فيجوز تسكين عينه في الجمع، فتقول: (ظَبْيات) و (شَرْيات)، واللغة المشهورة بفتح العين، ونسب هذا إلى ابن جنِّي[1]. ويجوز . أيضاً . العدول عن الفتح إلى السكون لشبه الصفة، مثل: أهْل وأهْلات، وأهَلات بالفتح أشهر، واستدلَّ عليه بقول الشَّاعر[2]:

وَهُمْ أَهَلاتٌ حَوْلَ قَيْسِ بنِ عَاصِمٍ إذَا وَلَجُوا بِاللَيْلِ يَدْعُونَ كَوْثَرَا

وهو من شواهد سيبويه[3].

– ويجوز تسكين عين (فَعْلات) جمع (فَعْلة)، مثل: (حَسْرات) جمع (حَسْرة) تشبيهاً بجمع (فَعْلة) صفة، لأنَّ المصدر قد يوصف به، ونسب لابن جنِّي[4] القولَ بأنَّ (ظَبْيات) أسهلُ من (رَفْضات)؛ لاعتلال لام الأولى، و(رَفْضات) أسهلُ من (تَمَرات)؛ لأنَّ المصدر يشبه الصفة، وبناءً عليه فإنَّ قولهم: امرأة كلبةٌ يجمع على (كَلَبات) على

---

[1] انظر رأي ابن جنِّي في: المحتسب: 171/2، 172 .

[2] من الطويل، للمخبل السعدي في: الكتاب: 600/3، والخزانة: 96/8 . 98، وشرح المفصل للخوارزمي: 347/2، وغير منسوب في: شرح المفصل لابن يعيش: 31/5.

[3] انظر: الكتاب: 600/3 .

[4] قال ابن جني: "وروينا عن أبي زيد أيضاً عنهم: شَرْية وشَرْيات وهو الحنظل، والتسكين عندي في هذا أسوغ منه في نحو: رفْضات ووغْرات، من قِبَل أنَّ قبْل الألف ياء متحركة مفتوحاً ما قبلها، وهذا شرط اعتلالها بانقلابها ألفاً ..." المحتسب: 56/1 .

الأصل، ويُجمع على (كَلْبات) بالسكون باعتبار الوصف العارض.

ولا يجوز العدول عن (فَعَلات) بفتح العين سوى ما ذكر إلاَّ في ضرورة، ووصفها ابن مالك بأنَّها من أسهل الضَّرورات؛ لأنَّ العين المفتوحة قد تسكن وإنْ لم تكن في جمع ولا ساكنة في الأصل، فسكونها إذا كانت في جمع وكانت ساكنة في الأصل أولى، ثمَّ استدلَّ على كونها غير جمع وغير ساكنة في الأصل بقول الشاعر[1]:

وَعَرْبَةُ أرْضٌ لاَ يُحِلُّ حَرَامَها مِنَ النَّاسِ إلاَّ اللوْذَعِيُّ الحُلاحِلُ

أراد: (عَرَبة) بفتح الراء.

– نسب ابن مالك إلى يونس[2] أنَّه جمع (جِرْوة) على (جِرِوات) بكسر الراء وحكم على رأيه بأنَّه في غاية الشذوذ.

– أكثر النَّحويين يظنُّون أنَّ جَمْعَ (لَجْبة) على (لَجَبات) بفتح الجيم شاذٌّ؛ لأنَّ (فَعْلة) لا تُجمع على (فعَلات) بل على (فَعْلات) وليس كذلك، لأنَّ في (لَجْبة) أربعَ لغات[3]:

(لَجَبة) بفتح اللام والجيم، و (لَجْبة) بفتح فسكون، و(لِجْبة) بكسر فسكون، و(لُجْبة) بضمٍّ فسكون، وعليه فإنَّ فتح الجيم في الإفراد ثابت، واعتقد بعض النحاة أنَّ

---

[1] من الطويل، منسوب لأبي طالب بن عبد المطلب عمِّ النبي صلى الله عليه وسلم في: معجم البلدان لياقوت الحموي: 97/4، وغير منسوب في: لسان العرب: 2864/4. قال الفيروزابادي: "والعَرَبَةُ محركة... وناحية قرب المدينة، وأقامت قريش بعربة فنُسبَتِ العرب إليها، وهي باحة العرب، وباحة دار أبي الفصاحة إسماعيل عليه السلام، واضطرَّ الشاعر إلى تسكين رائها" القاموس المحيط: 113/1.

[2] انظر رأي يونس في: توضيح المقاصد للمرادي: 1374/3، وهمع الهوامع: 72/1 .

[3] انظر: الارتشاف: 593/2 .

(رَبَعات) بفتح الباء جمع (ربْعة) بسكونها، وإنَّما هو جمع (رَبَعة)، ونسبه لابن سيده[1]. ونسب للمبرد القول بجواز جمع (لَجَبة) بفتح الجيم على (لَجْبات) بسكونها[2]، ونسب لقطرب القول بجواز جمع "فَعْلة" على "فَعَلات" مثل: ضَخْمة وضخمات قياساً على ما ليس بصفة.

– نبَّه ابنُ مالك إلى منع الضمَّةِ قبل الياء، والكسرةِ قبل الواو، عليه فلا يجوز ضمُّ عين (مُنْية)، كما لا يجوز كسرُ عين (ذِرْوة)، بل يُقتصر فيهما على التسكين أو الفتح، أمّا مكسور الفاء معتلُّ اللام بالياء مثل "لِحْية" ففي كسر عينه خلاف، فبعض البصريين منعه لاستثقال الياء بعد كسرتين، وبعضهم أجازه. ونسب إلى الفرَّاء منع (فِعِلات) مطلقاً؛ لأنَّ وزن "فِعِل" مهمل إلاَّ فيما ندر مثل: إبِل، وبِلِز، وردَّ عليه ابن مالك بما يضيق المقام لذكره[3].

هذا تفصيل ما ذكره ابن مالك في جمع المؤنَّث ذي الهاء، وما يهمُّنا في هذه المسألة أنَّه جعل هذه الأحكام المتعلِّقة بجمع المؤنَّث ذي الهاء مثل: (تَمْرة) و(غُرْفة) و(كِسْرة)، منطبقة على المؤنَّث الثلاثيِّ المجرَّد من الهاء، مثل: (دَعْد) و(جُمْل)،

---

[1] قال ابن سيده: "والمؤنث (رَبْعة) و (رَبَعة) كالمذكر، وأصله له، وجمعهما (رَبَعات) حركوا ثانيه وإنْ كان صفة لأنَّ أصل رَبْعَةٍ اسمٌ مؤنثٌ وقع على المذكر والمؤنث، فوُصِفا به، وقد يُقال (رَبْعات) بسكون الباء فيُجمع على ما يُجمع هذا الضرب من الصفة" المحكم والمحيط الأعظم: 140/2 .

[2] قال المبرد: "... وأمّا قولهم: شاة لَجْبة وشاء لَجَبات، فزعم سيبويه أنَّهم يقولون: لَجْبة ولَجَبة، وإنَّما قالوا: لَجَبات على قولهم: لَجَبة، وقال قوم: بل حرَّك لأنَّه لا يلتبس بالمذكر، لأنَّه لا يكون إلاَّ في الإناث، ولو أسكنه فسُكِّن على أنَّه صفة كان مصيباً. وقد جاء في الأسماء بالإسكان في "فَعْلة" أنشدوا لذي الرمة:

..... ورفْضات الهوى في المفاصل" المقتضب: 191/2، 192

[3] انظر: شرح التسهيل: 100/1 . 104 .

و(هِنْد)، مستندا على تسوية سيبويه بينهنَّ في جميع الأحكام، محترزاً بذكر الأمثلة الثلاثة: دعد، وجُمْل، وهند، . وهي أسماء ثلاثية صحيحة العين الساكنة غير المضعَّفة وليست صفة . من الاسم المؤنَّث الثلاثيِّ معتل العين نحو: جَوْزة، ودِيْمة، ودُوْلة، ومن متحرك العين مثل: شجَرة، وسَمُرة، ونَمِرة، ومن مضعَّف العين مثل: حَجَّة، وحِجَّة، وحُجَّة، ومن الصفة مثل: ضَخْمة، وجِلْفة، وحُلْوة. وحكم لهذه الأسماء المؤنَّثة بإطلاق الإتباع، فلا فرق بين مفتوح الفاء ومضمومها ومكسورها من ذي الهاء والمجرَّد منها، نحو: تَمَرات وغُرُفات وكِسِرات، ودَعَدات وجُمُلات وهِنِدات.

وإذا رجعنا إلى سيبويه فإنَّنا نجده يقول: "وقد يجمعون المؤنَّث الذي ليست فيه هاء التأنيث بالتاء، كما يجمعون ما فيه الهاء؛ لأنَّه مؤنَّث مثله، وذلك قولهم: عُرُسات وأَرَضات، وعِيْر وعِيَراتٌ، حرَّكوا الياء وأجمعوا فيها على لغة هذيل لأنَّهم يقولون: بَيَضات وجَوَزات..." [1]. ويقول في موضع آخر: "وإذا سمَّيْتَ امرأة بدعْدٍ فجمعْت بالتاء قُلْتَ: دَعَداتٌ فثقَّلْتَ كما ثقَّلتَ أَرَضَات؛ لأنَّك إذا جمعْتَ الفَعْلَ بالتاء فهو بمنزلة جمعك الفَعْلَة من الأسماء، وقولهم: أَرَضَات دليل على ذلك. وإذا جمعْتَ جُمْلَ على من قال ظُلُماتٌ قُلتَ: جُمُلات، وإنْ شئتَ كسَّرتها كما كسَّرتَ عَمْراً فقلت: أدعدٌ. وإنْ سمَّيتَ بهندٍ أو جُمْلٍ فجمعْتَ بالتاء فقلتَ: جُمُلات ثقَّلتَ في قول من ثقَّل ظُلُماتٌ، وهِنِدات فيمن ثقَّل في الكسرة فقال: كِسِرات، ومن العرب من يقول كِسْراتٌ، وإنْ شئتَ كسَّرتَ بُرداً وبِشراً فقلتَ: أهنادٌ وأجمالٌ"[2].

وفي النصَّين السابقين صرَّح سيبويه بأنَّ الاسم الثلاثي المجرَّد من هاء التأنيث يجوز جمعه بالألف والتاء كجمع ما فيه الهاء، أي أنَّه سوَّى بينهما في الحكم كما نقل عنه ابن مالك، وعلَّل سيبويه التسوية بينهما في الجمع بالألف والتاء بأنَّ كلاً منهما اسم

---

[1] الكتاب: 600/3 .

[2] السابق: 397/3 .

مؤنَّث، ومن خلال الأمثلة التي ساقها (عُرُسات، وأَرَضَات) في النصِّ الأول، و(جُمْل، ودَعْد، وهِنْد) في النصِّ الثاني نلاحظ أنَّها أسماء ثلاثية عينها صحيحة ساكنة غير مضعَّفة، وليست صفات، وجميعها مجرد من هاء التأنيث، وقد استغنى عن سرد القاعدة مكتفياً بذكر الأمثلة، ومع أنَّه صرَّح بالتسوية بين المؤنَّث ذي الهاء والمجرَّد منها في جمعهما بالألف والتاء بقوله في النصِّ الأول: "وقد يجمعون المؤنَّث الذي ليست فيه هاء التأنيث بالتاء، كما يجمعون ما فيه الهاء؛ لأنَّه مؤنَّث مثله"، وبقوله في النصِّ الثاني: " ... لأنَّك إذا جمعْتَ الفَعْلَ بالتاء فهو بمنزلة جمعك الفَعْلَة من الأسماء"، لم يكتف بذلك بل ضرب أمثلة توضح مراده فسوَّى بين ظُلْمة وجُمْل، فجمعهما على ظُلُماتٍ وجُمُلاتٍ، والأول منهما اسم مؤنث بالهاء، والآخر بدونها، وقد ذكر التثقيل فيهما، وهو إتباع عينُها الفاءَ المضمومة وسوَّى بين كِسْرة وهِنْد، فجمعهما على كِسِرات وهِنِدات، بكسر العين تبعاً للفاء، والأول منهما مؤنث بالهاء، والآخر مجرَّد منها، أمَّا في أرْض ودعد فقد جمعهما على أرَضات ودَعَدات، بفتح العين تبعاً للفاء، ولكنَّهما لا يختلفان، فكلاهما اسم مؤنث بغير هاء في مفرده.

وقد وصف سيبويه الإتباع بالتَّثقيل، وبيَّن أنَّ من العرب من يقول في هِنْد هِنِدات، كما يقول في الكِسْرة: كِسِرات بكسرتين، ومنهم من يقول في جُمْل: جُمُلات بضم الأوَّل والثاني كما يقول: ظُلُمات[1]. وفي موضع آخر ذكر أنَّ من العرب من يخفِّف فيفتح عين (فِعْلة) فيقول: قِرَبات، وسِدَرات، وكِسَرات، كما فتحوا عين (فُعْلة) فقالوا في جمع غرفة غُرَفات بفتح الراء[2].

ومن أمثلة شيخ النحاة نفهم أنَّه يجوز في مضموم الفاء نحو (غُرْفة) . إضافة إلى الإتباع . فتحُ العين (غُرَفات)، وتسكينها (غُرْفات). كما يجوز في مكسور الفاء نحو:

---

[1] انظر: الكتاب: 397/3 .

[2] انظر: السابق: 581/3 .

(كِسْرة) ـ إضافة إلى الإتباع . فتحُ العين (كِسَرات)، وتسكينها (كِسْرات)، فيكون في كلٍّ واحد منهما ثلاثة أوجه. أمَّا مفتوح الفاء فالإتباع فيه لازم إذا استوفى الشروط.

وبعد هذا العرض يمكن القول بأنَّ ابن مالك قد سار على نهج سيبويه في هذه المسألة، غير أنَّه فصَّل ما أجمله سيبويه فيها، إلاَّ أنَّني وجدت بعض النُّحاة يعترضون عليهما في بعض الجزئيات، ومن اعتراضاتهم أنَّ ابن مالك ذكر اللغة المشهورة في (أهْلات) وهي الفتح، واستشهد ببيت سيبويه:

وَهُمْ أَهَلاتٌ حَوْلَ قَيْسِ بنِ عَاصِمٍ إذَا أَدْلَجُوا بِاللَّيْلِ يَدْعُونَ كَوْثَرَا

وعلَّق على الشاهد بقوله: "وقيل أيضاً: أهلة بمعنى أهل، حكاه الفرَّاء، فالأوْلَى بأهْلات أن يكون جمعاً له لا لأهل"[1].

واعترض عليه ابن يعيش فقال: "... وأمَّا أهلات فهو جمع أهلة بالتاء، وليس بجمع أهل كما ظنَّه صاحب الكتاب، ألا ترى أنَّ أهلاً مذكر يجمع بالواو والنون نحو أهلون"[2]. وعلَّق البغداديُّ . أيضاً . على الشاهد بما يدلُّ على مخالفته لما ذهب إليه سيبوية، فقال بعد أنْ ذكر الشاهد: " على أنَّه جمع أهلة، جُمِع باعتبار اسميَّته، ولهذا فتح عينه وفيه ردٌّ على سيبويه في زعمه أنَّه جمع أهل"[3].

وسيبويه لم يغفل عن معرفة (أهلات) أهو جمع أهل أم جمع أهلة ؟ فقد فصَّل الكلام فيه بقوله: "... وقالوا: أهْلاتٌ، فخفَّفوا، شبَّهوها بصعْبات حيث كان أهلٌ مذكَّراً تدخله الواو والنون، فلمَّا جاء مؤنثاً كمؤنث صعب فُعِل به كما فُعِل بمؤنث صعب. وقد قالوا: أهَلاتٌ فثقَّلوا، كما قالوا: أرَضات..."[4].

---

[1] شرح التسهيل: 101/1 .

[2] شرح المفصَّل: 31/5 .

[3] الخزانة: 96/8، 97 .

[4] الكتاب: 600/3 .

قال الأعلم الشنتمري: "الشاهد فيه جمع أهل على أهَلات بالألف والتاء وتحريك الثاني، ووجه دخول الألف والتاء فيه حمله على معنى الجماعة؛ لأنَّه يؤدي عن معناها وإن لم تكن فيه الهاء، فجمع بالألف والتاء كما تجمع"[1]. وفي قوله ترجيح لرأي سيبويه، وتعليل لجمع "أهل" بألف وتاء.

وفي نظري أنَّ ابن مالك . أيضاً . يرى ما يراه سيبويه، والدليل على ذلك تضعيفه لرأي الفراء بقوله: "وقيل"، وهي عبارة يفهم منها أنَّ هذا ليس بالمرضيِّ عنده.

المطلبُ الثالثُ/ القول في منع الفرَّاء الجمع على فِعِلات بكسرتين:

اتَّفق النُّحاة على منع إتباع عين (رِشْوة) فاءها؛ لِما يترتَّب عليه من قلب الواو ياء؛ لتطرُّفها وانكسار ما قبلها، فلا يقال: رِشِوات لمَّا كان يؤدِّي إلى هذا التغيير الذي تلتبس معه بنات الواو ببنات الياء[2]، واختلفوا في إتباع عين (فِدْية) فاءها فمنهم من منعه لتوالي كسرتين وياء، كأنَّها ثلاث كسرات، قال ابن عصفور في باب حكم الاسم المجموع بالألف والتاء: "... وإنْ كان معتلَّ اللام فحكمه حكم الصحيح ما لم تكن اللام ياءً، فإن كانت ياءً فإنَّها لا يجوز فيها الإتباع، نحو (مِرْية) تقول في جمعه: مِرْيات، ومِرَيات، ولا يجوز: مِرِيات بإتباع حركة العين للفاء"[3].

وقد أجاز ذلك سيبويه حيث قال: "...ولكنَّه لا بأس بأنْ تقول في مِدْيةٍ مِدِياتٌ كما قُلتَ في خُطوةٍ خُطُواتٌ؛ لأنَّ الياء مع الكسرة كالواو مع الضمَّة..." [4]. ونسب أبو

---

[1] تحصيل عين الذهب بهامش الكتاب: 225/2 .

[2] انظر: المقتضب: 194/2، وشرح التسهيل: 102/1، والتذييل والتكميل: 50/2، وشرح الجمل لابن عصفور: 89/1.

[3] شرح الجمل: 89/1.

[4] الكتاب: 411/4 .

حيَّان لشيخه ابن الضائع في مثل مِدْية وفِدْية جوازَ الإتباع تبعاً لسيبويه ومن وافقه[1].

أمَّا جمع (فِعْلة) صحيح اللام مثل (سِدْرة) فقد نصَّ سيبويه على جواز جمعه على (سِدِرات) بإتباع عينه الفاء[2]، وإلى مثل ذلك ذهب الأخفش[3]. وأمَّا الفرَّاء فقد نسب إليه ابنُ مالك القولَ بمنع (فِعِلات) مطلقاً؛ لأنَّ وزن (فِعِل) مهمل إلاَّ فيما ندر مثل: إبِل، وبِلِز[4].

وقد أجاب ابن مالك على ما ذهب إليه الفرَّاء من عدم جواز جمع (فِعْلة) على (فِعِلات) بالإتباع بأربعة أوجه، رابعها أنَّ العرب استعملت (فِعِلات) جمعاً لـ(فِعْلة) كـ(نِعِمات) في جمع (نِعمة)، معتمداً في ذلك على أنَّ سيبويه أشار إلى أنَّ العرب لم تجتنب استعماله كما لم تجتنب استعمال (فِعْلات)، وأنَّ مِن العرب مَن استسهل النطق بكسر عين (فِعِلات) فيما لامه واو مثل (رِشِوات) ولم يستسهل النطق بضمِّ عين فِعْلات فيما لامه ياء، وعليه فإنَّ (فِعِلات) أحقُّ بالجواز من فُعُلات[5]. وما نسبه ابن مالك إلى سيبويه من أنَّ العرب جمعوا (فِعْلة) على (فِعِلات) نصَّ عليه في الكتاب بقوله: " وإنْ سمَّيتَ بهندٍ أو جُمْلٍ فجمعْتَ بالتاء فقلتَ: جُمُلات ثقَّلتَ في قول من ثقَّل ظُلُماتٌ، وهِنِدات فيمن ثقَّل في الكسرة فقال: كِسِرات، ومن العرب من يقول كِسْراتٌ، وإنْ شئتَ كسَّرتَ بُرداً وبِشراً فقلتَ: أهنادٌ وأجمالٌ"[6].

وقال في موضع آخر: "وما كان (فِعْلةً) فإنَّك إذا كسَّرته على بناء أدني العدد

---

[1] انظر: الارتشاف: 596/2.

[2] انظر: الكتاب: 397/3.

[3] انظر: معاني القرآن: 182/1.

[4] انظر: شرح التسهيل: 102/1، 103 .

[5] انظر: السابق: 103/1 .

[6] الكتاب: 397/3 .

أدخلتَ التاء وحرَّكتَ العين بكسرة، وذلك قولك: قِرِباتٌ وسِدِراتٌ وكِسِراتٌ، ومن العرب من يفتح العين كما فُتحتْ عينُ فُعْلةٍ، وذلك قولك: قِرَباتٌ وسِدَراتٌ وكِسَراتٌ"[1]. وفي النصين دليل على صحة ما نسبه ابن مالك لشيخ النحاة، ودقَّة فهمه لمراده.

أمَّا أصل المسألة وهو ما نسبه ابن مالك للفرَّاء من منع جمع (فِعْلة) على (فِعِلات) بكسرتين ففيه تعسُّف على الفراء . حسب رأيي . إذ لم يصرِّح بالمنع وإنَّما نسب للعرب قلَّةَ جمعهم (فِعْلة) على (فِعِلات)، واختيارهم . في الأغلب . جمعَها على (فِعَل)؛ وذلك كراهة الثقل من توالي كسرتين، حيث قال عند تفسيره لقوله تعالى:﴿ بِنِعْمَةِ اللهِ﴾[2]: "وقد قُرئت[3]: بنِعمات الله، وقلَّما تفعل العرب ذلك بفِعْلةٍ: أنْ تُجمَعَ على التاء، إنَّما يجمعونها على فِعَلٍ؛ مثل: سِدْرة وسِدَر وخِرْقةٍ وخِرَق. وإنَّما كرهوا جمعه بالتاء لأنَّهم يُلزِمون كسر ثانيه إذا جمع، كما جمعوا ظُلْمة ظُلُمات فرفعوا ثانيها إتباعاً لرفعَة أوَّلها، وكما قالوا: حَسَراتٌ فأتبعوا ثانيها أوَّلها، فلمَّا لزمهم أنْ يقولوا: بنِعِمات استثقلوا أنْ تتوالى كسرتان في كلامهم لأنَّا لم نجد ذلك إلاَّ في الإبل وحدها، وقد احتمله بعض العرب فقال: نِعِماتٌ وسِدِراتٌ"[4].

ففي أوَّل النص صرَّح بأنَّ جمع (فِعْلة) بالألف والتاء قليل عند العرب، وأنَّ الكثير جمعها جمع تكسير، وفي آخر النص صرَّح بأنَّ بعض العرب احتملوا الثقل فجمعوا (فِعْلة) على (فِعِلات) بالألف والتاء وبالإتباع، وكأنِّي به يجعل ذلك مقصوراً فيه على السَّماع فلا يُقاس على ما ورد منه.

---

[1] السابق: 580/3، 581 .

[2] لقمان: من الآية 31 .

[3] قال ابن جنِّي: "ساكنة العين، قرأها جماعة منهم الأعرج" المحتسب: 170/2 .

[4] معاني القرآن: 329/2، 330 .

المطلبُ الرَّبعُ/ إذا كان الفعل على وزن (أفْعَلَ) يُصاغ منه فِعلُ التعجُّبِ قياساً:

ذكر النُّحاة شروطاً للأفعال التي تُبْنى منها صيغُ التعجُّب، قال أبو حيَّان: "صيغ التعجُّبِ تُبنى من فِعْلٍ ثلاثيٍّ مجرَّدٍ تامٍّ مثبتٍ متصرِّفٍ قابلٍ معناه للكثرة غيرِ مبنيٍّ للمفعول، ولا مُعبَّرٍ عن فاعله بأفعلَ فعلاء"[1]. وقد فصَّل النحاة الكلام فيما كان على وزن (أفْعَل)، وذكروا أنَّ في حكم التعجُّب منه ثلاثةَ مذاهب[2]:

أوَّلها: أنَّه لا يجوز أنْ تُبنى صيغ التعجُّب من (أفْعَلَ) مطلقاً.

ثانيها: أنَّه يجوز بناؤها من (أفْعَلَ) مطلقاً.

وثالثها: التفصيل بين أن تكون الهمزة في (أفْعَلَ) للتعدية فلا يجوز، وبين أن تكون لغيرها فيجوز.

وقسَّمها بعضهم إلى[3]:

. إطلاق القول بالقياس.

. إطلاق القول بالاقتصار على السَّماع.

. والتفصيل المذكور في التقسيم الأوَّل.

وذهب ابن مالك إلى أنَّه قد يُبْنى فعلُ التَّعجُّب من الثلاثي المزيد فيه، فيُقال في اشتدَّ: ما أشدَّه، وفي اشتاق: ما أشوقه، وفي اختصر: ما أخصره، وفي ذلك شذوذ من وجهين: أحدهما: أنَّها أفعالٌ مزيدةٌ، والثاني: أنَّها من فعل المفعول لا الفاعل.

ثمَّ نبَّه على أنَّ ما كان من الأفعال على وزن (أفعل) لم يُقتَصرْ في صوغ فعل التعجُّب منه على المسموع، بل حَكَـمَ باطِّراد وقـياس ما لم يُسمـعْ منه على ما سُمِـعَ

---

[1] الارتشاف: 2077/4 .

[2] انظر: الارتشاف: 2078/4، والتذييل والتكميل: 239/10، والمساعد: 163/2، 164 .

[3] انظر: شرح الجمل لابن الفخَّار: 392/1 .

ما لم يمنع مانع من ذلك، مقوِّياً حكمه بأنَّه مذهب سيبويه والمحقِّقين من أصحابه[1].

ثمَّ تحدَّث عمّا كانت فيه الهمزة للتعدية كأعطى، وما كانت همزته لغيرها كأغفى، فقال: "... ولا فرق بين ما كانت همزته للتعدية كأعطى وبين ما همزته لغير التعدية كأغفى، وشهد بأنَّ هذا مذهب سيبويه قولُه في باب التعجُّب المترجم **بهذا باب ما يعمل عمل الفعل ولم يجرِ مجرى الفعل ولم يتمكَّنْ تمكُّنه**[2]: **وبناؤه أبداً من فَعَلَ وفَعِلَ وفَعُلَ وأفْعَلَ**. هذا نصُّه، فسوَّى بين الثلاثة في صحَّة بناء التعجُّبِ منها، وأطلق القول بأفعل فعلم بأنَّه لا فرق بين ما همزته للتعدية وبين ما همزته لغير التعدية، كما فعل ابن عصفور إذ أجاز القياس على ما أغفى زيداً، ولم يقسْ على ما أعطاه؛ لأنَّ همزته معدِّيةٌ وهو تحكُّمٌ بلا دليل. هذا مع أنَّ سيبويه قال بعد قوله: **وبناؤه أبداً من فَعَلَ وفَعِلَ وفَعُلَ وأفْعَلَ: فشبيه هذا بما ليس من الفعل نحو لات، وما، وإنْ كان من حسُن وكرُم وأعطى**[3]. ولم يفرِّقْ بين أعطى وبين حسُن وكرُم، مع العلم بأنَّ همزة أعطى معدِّية لأنَّه يُقالُ: عطوتُ الشيء بمعنى تناولته، وأعطيته فلاناً فيصير عطوت بالهمزة متعدِّياً إلى اثنين بعد أنْ كان دونها متعدِّياً إلى واحد.

ومن تصريح سيبويه باطِّراد ما أعطاه وشبهه قوله في الربع الآخر من كتابه[4]: **هذا باب ما يُستغنى فيه عن ما أفعله بما أفعل فعله، كما استُغنيَ بتركتُ عن ودعْتُ، وكما استُغنيَ بنسوة عن أنْ يجمعوا المرأة على لفظها. وذلك في الجواب، ألا ترى أنَّك لا تقول: ما أجوبه، وإنَّما تقولُ: ما أجود جوابه.** ثمَّ قال: **ولذلك لا تقول: أجوب به وإنَّما تقول: أجود بجوابه، ولا يقولون في قال يقيل ما أقيله، استغنوا بما أكثر قائلته،**

---

[1] انظر: شرح التسهيل: 46/3 .

[2] الكتاب: 72/1، 73.

[3] السابق: 73/1 .

[4] الكتاب: 99/4 .

وما أنومه في ساعة كذا وكذا كما قالوا: تركتُ ولم يقولوا ودعْتُ. هذا نصُّه"[1].

فظاهر كلام سيبويه أنَّه يجوز بناء صيغة التعجُّب من (أفْعَلَ) قياساً، وهو ما فهمه ابن مالك من النصوص التي نقلها من الكتاب، وتأثَّر بها عندما حكم بأنَّه لا فرق بين ما كانت همزته للتعدية، وما كانت لغير التعدية في صحَّة بناء صيغة التعجُّب منها، وهذا المذهب الذي اختاره تبعاً لسيبويه نُقِل عن الأخفش[2] وصحَّحه ابن هشام الخضراوي[3] والصَّفَّار[4]، ونصره أبو علي الشلوبين بقوله: "وسيبويه يُجري (أفْعَلَ) مجراه[5]، فقولهم: ما أعطاه للدراهم، وما أولاه للمعروف عنده قياس، وعند الأوَّلين شاذ، والذي قاله سيبويه أولى لوجهين: أحدهما: كثرة ما جاء في ذلك في أفعل، فقد أوردوا منه حروفاً كثيرةً، ولم يكثر ذلك في غير (أفعل)، مما زاد على الثلاثة كثرته في (أفعل).

والثاني: أن المعنى الذي لم يكن . وذلك في غير (أفعل) مما زاد على الثلاثة . إنما هو الإخلال، وذلك معدوم هنا، فإنه لا فرق في اللفظ بينه متعجَّبا منه وغير متعجَّب منه"[6]، ومن النحاة من لم يجز بناء صيغة التعجب من(أفعل)، ونسب للأخفش[7]،

---

[1] شرح التسهيل: 47/3 .

[2] انظر: شرح الرضي على الكافية: 230/4، والمساعد: 163/2، 164، والارتشاف: 2078/4.

[3] انظر رأيه في: المساعد: 163/2، 164، والارتشاف: 2078/4..

[4] انظر رأيه في: المساعد: 163/2، 164.

[5] أي مجرى الثلاثي غير المزيد فيه.

[6] التوطئة ص268 .

[7] انظر رأيه في : شرح جمل الزجاجي لابن خروف 575/1، وشرح المفصل لابن يعيش 144/7، والمساعد 164/2، وشرح الرضي على الكافية 230/4، والارتشاف 2078/4، وشرح التصريح 68/2 .

أيضا، وللجرمي [1]، والمازني[2]، والمبرِّد[3]، وابن السَّرَّاج[4]، والفارسيِّ[5] والرمَّاني[6]، والرمَّاني[6]، والجرجاني[7]، والصيمريِّ[8]، والشاطبي[9].

وذهب ابن عصفور إلى التفصيل بين أنْ تكون همزة (أفْعَلَ) للتعدية، فلا يجوز أنْ تُبنى منه صيغة التعجُّب، أو لا تكون فيجوز، فقال: "... وإنْ كان على وزن (أفْعَلَ)، ولم تكن همزته للتعدية جاز التعجُّبُ منه؛ نحو قولهم: ما أخطأه، وما أصوبه، وما أنتنه، وما أظلَّه، وما أضوأه، ولم يقولوا: ما أجوبه، استغناءً عن ذلك بقولهم: ما أحسنَ جوابه، وإنْ كانت للتعدية لم يجُزْ التعجُّبُ منه إلاَّ أنْ يشذَّ من ذلك فيُحفَظ ولا يُقاسُ عليه، والذي شذَّ من ذلك قولهم: ما آتاه للدراهم، وما أعطاه للدنانير، وما أولاه للمعروف، وما أضيعه للشيء..." [10]. وتعقَّبه الشاطبيُّ بقوله: "والذي يَرِدُ عليه على مذهبه هنا أنَّ هذه التفرقةَ لم يقُلْ بها أحدٌ، ولا ذهب إليه نحويٌّ، ويكفيه في الرَّدِّ مخالفتُه للإجماع، بناءً على أنَّ إحداثَ قولٍ ثالثٍ خرقٌ للإجماع"[11].

---

[1] انظر رأيه في: الارتشاف: 2078/4، والمقاصد الشافية: 466/4.

[2] انظر رأيه في: شرح التصريح: 68/2، والارتشاف: 2078/4، والمساعد: 164/2.

[3] انظر رأيه في: شرح المفصَّل لابن يعيش: 144/7، والمساعد: 163/2، 164، شرح التصريح: 68/2 والارتشاف: 2078/4، والمقاصد الشافية: 466/4.

[4] انظر رأيه في: الأصول: 152/3.

[5] انظر رأيه في: المساعد: 163/2، 164، وشرح التصريح: 68/2، والارتشاف: 2078/4.

[6] انظر: شرح كتاب سيبويه: 267/1.

[7] انظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 379/1.

[8] انظر: التبصرة والتذكرة: ص155 .

[9] انظر: المقاصد الشافية: 466/4 . 471 .

[10] المقرِّب: ص110 .

[11] المقاصد الشافية: 471/4 .

فهرس المصادر والمراجع

. القرآن الكريم، برواية قالون عن نافع.

ـ ارتشاف الضرب من لسان العرب، لأبي حيّان، تحقيق د.رجب عثمان محمّد مطبعة المدني، مصر، نشر مكتبة الخانجي، ط1، 1998م.

ـ الأصول في النّحو، لابن السّرّاج، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرّسالة بيروت ط3، 1988م.

ـ الإنصاف في مسائل الخلاف، لأبي البركات الأنباري، تحقيق محمّد محي الدّين عبد الحميد المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، ط/ 1998 .

ـ البغداديات، للفارسي، دراسة وتحقيق صلاح الدين عبد الله السنكاوي مطبعة العاني، بغداد، ط/1983م.

. تبصرة المبتدي وتذكرة المنتهي، للصيمري، تحقيق د. يحي مراد، دار الحديث، القاهرة ط/2005م.

. تحصيل عين الذّهب في علم مجازات العرب، للأعلم الشنتمري، بحاشية الكتاب مؤسسة الأعلميّ للمطبوعات، بيروت، ط 1990م.

ـ التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، لأبي حيان، حققه الأستاذ الدكتور حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط1/ 1997.

. تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، للدماميني، تحقيق الدكتور محمد بن عبد الرحمن بن محمد المفدى، مطابع الحميضي، ط2/ 2001م.

ـ توضيح المقاصد والمسالك، للمرادي، تحقيق عبد الرحمن علي سليمان دار الفكر العربي، ط1/ 2001م.

. التوطئة، لأبي علي الشلوبين، دراسة وتحقيق الدكتور يوسف أحمد المطوع ط2/ 1401 هـ . 1981م.

ـ حاشية الصبان على الأشموني، للصبان، تحقيق طه عبد الرؤوف سعيد المكتبة التوفيقية، القاهرة.

ـ خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، للبغداديّ، الناشر مكتبة الخانجي القاهرة، ط4/ 1997م.

. سرّ صناعة الإعراب، لابن جنّي، تحقيق أحمد فريد أحمد، المكتبة التّوفيقيّة مصر بدون تاريخ.

. شرح التّسهيل، لابن مالك، تحقيق د. عبد الرّحمن السّيّد، و محمّد بدوي المختون هجر للطباعة والنّشر والتّوزيع والإعلان، ط1/ 1990م.

ـ شرح التّصريح على التّوضيح، للشيخ خالد الأزهريّ، دار إحياء الكتب العربيّة بدون تاريخ.

. شرح جمل الزجاجي، لابن خروف، من الأول حتى نهاية باب المخاطبة إعداد الدكتورة سلوى محمد عمر عرب، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في النحو بكلية اللغة العربية، بمكة المكرمة، سنة 1419 هـ.

. شرح جمل الزجاجي، لابن عصفور، إشراف الدكتور إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1/ 1998م.

ـ شرح جمل الزجاجي، لابن الفخّار، تحقيق الدكتورة روعة محمد ناجي دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1/ 2013م.

ـ شرح الرّضيّ على الكافية، تصحيح وتعليق يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس بنغازي، ط1996/2م.

. شرح كتاب سيبويه، للرماني، (الجزء الأول)، تحقيق ودراسة محمد إبراهيم يوسف شيبة، بحث مقدَّم لنيل درجة الدكتوراه، في جامعة أم القرى، مكة المكرمة سنة 1414هـ 1415هـ.

. شرح المفصّل، لابن يعيش، توزيع مكتبة المتنبي، القاهرة، بدون تاريخ .

ـ شرح المفصل المسمى بالتخمير، للخوارزمي، تحقيق الدكتور عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1/ 2000م.

. الصحاح، للجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين بيروت، لبنان ط1987/4م.

ـ العدد في اللغة، لابن سيده، تحقيق عبد الله بن الحسين الناصر، وعدنان بن محمد الظاهر، ط1993/1م.

ـ علل النحو، للوراق، تحقيق محمود محمد محمود نصار، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط2/ 2008م.

. القاموس المحيط، للفيروز أبادي، تحقيق مكتب تحقيق التراث بمؤسسة الرسالة بإشراف نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان، ط8/ 1426 هـ 2005 م.

. كتاب سيبويه، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، دار الجيل، ط1/ بدون تاريخ .

. لسان العرب، لابن منظور، دار صادر، بيروت، ط1/ بدون تاريخ .

ـ المحتسب في شواذ القراءات، لابن جني، تحقيق علي النجدي ناصف وآخرَين مطابع روز اليوسف الجديدة، ط/1999م.

ـ المحكم والمحيط الأعظم، لابن سيده، تحقيق الدكتور عبد الحميد هنداوي دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1/ 2000م.

ـ المخصص، لابن سيده، تحقيق خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان، ط1/ 1417هـ . 1996م.

. المساعد على تسهيل الفوائد، لابن عقيل، تحقيق وتعليق الدكتور محمد كامل بركات، دار الفكر، دمشق، ط/1980م.

. معاني القرآن، للأخفش، تحقيق هدى محمّد قراعة، مطبعة المدنيّ، نشر مكتبة الخانجيّ ط1/ 1990م.

ـ معاني القرآن، للفرّاء، تحقيق أحمد يوسف نجاتي و محمّد عليّ النّجّار دار السرور بدون تاريخ .

. معاني القرآن وإعرابه ، للزّجّاج ، شرح وتحقيق د. عبد الجليل عبده شلبي عالم الكتب بيروت ، ط1988/1م.

. معجم البلدان، لياقوت الحموي، دار صادر، بيروت، ط2/ 1995م.

. المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، للشاطبي، تحقيق الدكتور عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1/ 2007م.

. المقتصد في شرح الإيضاح، لعبد القاهر الجرجاني، تحقيق الدكتور كاظم بحر المرجان دار الرشيد للنشر، العراق، ط/ 1982م.

. المقتضب، للمبرّد، تحقيق محمّد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب بيروت بدون تاريخ.

. المقرّب، لابن عصفور، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود، و عليّ محمّد معوّض، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1998م.

ـ نتائج التّحصيل في شرح كتاب التّسهيل، للدلائي، الجزء الأوّل، تحقيق د. مصطفى الصّادق العربيّ، نشر الكتاب والتّوزيع والإعلان والمطابع، بنغازي بدون تاريخ .

. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسّيوطيّ، تحقيق د. عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، القاهرة، ط/ 2001م.

أ/جبريل محمد عثمان
كلية التربية / جامعة المرقب

مقدمة

الحمد لله مانِحِ الثقة والصوابِ، والصلاة والسلام على أفصح الناطقين بالضاد، محمدٍ بن عبد الله نبيّ الرحمة ورسول الهدى، أكرمه ربه بحسن البيان وفصاحة اللسان، وأوتيَ الحكمةَ وفصلَ الخطاب .

أما بعد: فإنّ اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم نزل بها فزادها عزًّا وشرفاً وتعظيماً، وأثراها بكثرة المفردات والتراكيب الجميلة، ومن تلك التراكيب التي أثارت انتباهي "لا سيما" فجعلته موضوع بحث وعنونته بعنوان: (آراء العلماء في لاسيما) وما دعاني له اختلاف النحاة في إعرابها، وإعراب الاسم الواقع بعدها، وما يعتريها من حذف وإثبات في أجزاء تركيبها.

وانتهجت في هذا البحث المنهج التالي: قسمت الموضوع إلى عدّة مطالب، وخرجت الآيات القرآنية، وخرجت الأبيات الشعرية، ونسبت الآراء النحوية إلى أصحابها ورجعتها إلى مصادرها حفاظاً على الأمانة العلمية، وجعلت له خاتمة وذيلته بفهرس لمصادره .

المطلب الأول : لاسيما : التركيب والمعنى :

الأصل في تركيب (سيّ)أن أصل عينها واو (سوي) فقلبت الواو ياءً إما لسكونها وانكسار ما قبلها، أو لاجتماعها مع الياء ساكنة فأدغمت فيها فصارت (سي). قال ابن هشام الأنصاري في كتابه المغني: "سي من لاسيما بمنزلة مِثْل وزناً ومعنىً، وعينه في الأصل واو وتثنيته سيّان ويستغنى حينئذ عن الإضافة كما استغنت عنها

مثل"[1].

فـ(سي) رغم أنها من الأسماء الملازمة للإضافة إلا أنه يستغنى عن إضافتها حين تثنّى شأنها, شأن "مثل"، فـ(مثل) إذا ثنيت مُنِعت من الإضافة, وما ورد منها مضافاً فهو شاذ كقول الشاعر:

مَنْ يفعلِ الحسنات الله يشكرها والشرُّ بالشرّ عند الله مثلان[2]

وبتثنية (سي) استغني عن تثنية (سواء) وإن لم يكونا بمعنى واحد، فلا يقال: (سواءان) إلاّ شذوذاً، مثل قول الشاعر:

يا رب إنْ لم تقسم الحبَّ بَيْنَنَا سوَاءَيْنِ فَاجْعَلْنِيعَلَى حُبّها جَلِدَا[3]

اصطحاب (سي) لـ (لا، والواو) و جواز حذفهما :

قال ابن هشام الأنصاري: "وتشديد يائه ودخول (لا) عليه، ودخول الواو على (لا) واجب"[4]. وقال ابن الملاّ الحصكفي في شرحه على المغني: "فلا يجوز استعماله بدونهما"[5]، وجوز الرضي اصطحاب (سي) لـ (لا) وحذفها فقال :"وتُصُرِّفَ في هذه اللفظة تصرفات كثيرة لكثرة استعمالها فقيل: (سيّما) بحذف (لا)، (ولاسيما) بتخفيف

(1) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 160/1.

(2) البيت من البحر البسيط لكعب بن مالك الأنصاري في ديوانه ص108.

(3) هذا البيت من البحر الطويل لمجنون ليلى في: لسان العرب (سواء) 410/4، وشرح أبيات المغني للبغدادي 2015/3، وخزانة الأدب 331/10، وبلا نسبة في: شرح شواهد المغني للسيوطي 412/1، وحاشية الدسوقي علي المغني 380/1.

(4) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 160/1.

(5) منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب لابن ملاّ الحصكفي، بداية من مبحث "الياء" حتى نهاية مبحث "على" 534/2. (رسالة ماجستير).

(الياء) مع وجود (لا) وحذفها" [1] . وقال الرضي أيضاً في جواز مجيء(الواو)وحذفها: "ويجوز مجيء (الواو) قبل (لاسيما) إذا جعلته بمعنى المصدر، وعدم مجيئها، إلا أن مجيئها أكثر، وهي اعتراضية، ويجوز أن تكون عطفاً، والأول أولى وأعذب"[2] ومثال ما يحذف فيه الواو كقول الشاعر:

فِهْ بِالعُقودِ وَبِالأَيْمانِ لاَسِيَمَا عَقْدٌ وَفاءٌ بِهِ مِن أَعْظَمِ القُرَبِ[3]

ومنع أبو حيان الأندلسي حذف (لا) من (لاسيما) حيث فهم المنع من قوله:" وإن أولع به كثير من المصنفين، إلا أن حذف الحرف خارج عن القياس ولا ينبغي أن يقال لشيء منه إلا حيث سمع، ثم قال: وسبب ذلك أنهم يقولون: إن حروف المعاني إنما وضعت بدلاً من الأفعال طلباً للاختصار، وذلك صار وضعها على حرف واحد أو حرفين، وما كان كذلك لا يناسبه الحذف، ولم يسمع حذف (لا) من لاسيما في كلام من يحتج به، وإنما سمع في أشعار المولدين، وكذلك منع مجيء الجملة بعدها بالواو كما يقع في كلام بعض المصنفين حيث قال: "وما يوجد في كلام المصنفين من قولهم: لاسيما والأمر كذلك، تركيب غير عربي"[4]. وقال ثعلب: من استعمله على خلاف ما جاء في قوله:

..... ولاسيَمَا يومٍ بدارةِ جُلجُلِ[5]

(1) شرح الرضي على الكافية 136/2.

(2) المصدر نفسه 137/2 .

(3) البيت من البحر البسيط بلا نسبة في: المساعد 598/1، وشرح الأشموني 282/2، وشرح شواهد المغني للسيوطي 413/1، وهمع الهوامع 294/3، وشرح الدماميني على المغني 283/1، وحاشية الصبان 214/2، والدرر اللوامع 507/1.

(4) ارتشاف الضرب 1552/3.

(5) هذا عجز بيت من البحر الطويل لامرئ القيس بن حجر في ديوانه ص28، وصدره:

ألا رُبَّ يوم صالحٍ لك منهنّ صالح .....

فهو مخطئ"[1].

تخفيف (الياء) من (لا سيما)

وقد تخفف (الياء) من (لاسيما) قال أبو حيان نقلاً عن غيره من علماء العربية: "وجوز تخفيف (الياء) من (لاسيما) حكاه الأخفش، وابن الأعرابي، والنحاس، وابن جنى، وفي ذلك ردٌّ على ابن عصفور إذ زعم أنه لا يجوز تخفيف الياء"[2]. وقال السيوطي: "وقد سمع تخفيف (الياء) من (لاسيما) حكاه الأخفش، وابن الأعرابي، وآخرون، ومنعه ابن عصفور حذراً من بقاء الاسم المعرب على حرفين"[3].

حذف (ما) من (لا سيما) وحذف ما بعد(لا سيما)

قد تحذف (ما) من (لا سيما) إذا وقع الاسم بعدها مجروراً فلا محالة أن (ما) تكون حينئذ زائدة بين المضاف والمضاف إليه[4]. وقد يحذف ما بعد (لا سيما) ويبقى على ما كان عليه من الإعراب نحو: أُحِبُّ زَيداً ولاسيما راكباً، فحذفوا ما بعد (لاسيما) على جعله مفعولاً مطلقاً بمعنى: خصوصاً، والتقدير والله أعلم: أي: أخصه بزيادة المحبة خصوصاً راكباً، فـ(راكباً) حالٌ من مفعول الفعل المقدر[5].

(لاسيما) تستعمل أداة استثناء و غير استثناء :

وقد اختلف في (لاسيما) أهي من أدوات الاستثناء أم لا؟ فذهب الكوفيون

= وينظر له في شرح قصائد المشهورات لابن النحاس 8/1، وشرح القصائد السبع الطوال لابن الأنباري ص14، وشرح القصائد العشر للتبريزي ص23.

(1) ينظر رأي ثعلب في مغني اللبيب 160/1، وشرح الأشموني 281/2.

(2) ارتشاف الضرب 1552/3.

(3) الهمع 295/3.

(4) ينظر الكتاب 286/2، والمساعد لابن عقيل 597/1.

(5) ينظر: منتهى أمل الأريب من كلام على مغني اللبيب، (رسالة ماجستير) من بداية حرف (الباء) المفردة حتى نهاية حرف (على) 504/2 .

وجماعة من البصريين إلى أنها من أدوات الاستثناء، وحجتهم في ذلك أن ما بعدها مخرج ما قبلها من حيث أولويته بالحكم، قال ابن عقيل: "والمذكور بعد (لاسيما) منبه على أولويته بالحكم لا مستثنى، وهذا هو الصحيح... ومنهم من نظر إلى مخالفته بالأولوية فعدها من أدوات الاستثناء وهم الكوفيون وجماعة من البصريين منهم الزجاج وأبو علي"[1]، وقال ابن هشام الخضراوي: "لما كان ما بعدها بعضاً مما قبلها وخارجاً عنه بمعنى الزيادة كان استثناءً من الأول"[2].

وقال ابن الملاّ الحصكفي في شرحه على المغني: "والصحيح أنها ليست من أدواته، وإنما ذكرها سيبويه[3] في باب (لا) التي لنفي الجنس، وإنما المذكور بعدها منبه على أولويته بالحكم المتقدم وهذا مضاد للاستثناء لأنه إخراج من الحكم السابق وما بعدها داخل فيه قطعاً بل مشهود له بأنه أحق به من غيره"[4].

وقال سيبويه رحمه الله: "سألت الخليل رحمه الله عن قول العرب: ولاسيما زيدٍ، فزعم أنه مثل قولك: ولا مثل زيد، و(ما) لغو، وقال: ولا سيما زيدٌ كقولهم: دَعْ ما زيدٌ، وكقوله تعالى: ﴿**مَثَلاً مَا بَعُوضَةً**﴾[5] فـ(سي) في هذا الموضع بمنزل (مثل) فمن ثمَّ عملت فيه (لاَ) كما تعمل (رُبَّ) في مثل قولك: رُبَّ مثل زيدٍ"[6]. ويرى أبو حيان

(1) المساعد 596/1، وينظر: الهمع 291/3.

(2) ينظر قول ابن هشام الخضراوي في همع الهوامع 292/3.

(3) سيبويه هو: عمر بن عثمان بن قنبر، أخذ النحو عن الخليل بن أحمد الفراهيدي، ويونس بن حبيب، صنف: الكتاب، توفي سنة (180هـ) ببلاد فارس، وقيل بالبصرة سنة (161)، ينظر ترجمته في: إنباه الرواة 346/2، بغية الوعاة 229/2، الأعلام 81/5.

(4) منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب (رسالة ماجستير) من بداية (الياء) حتى نهاية حرف (على) 537/2.

(5) البقرة، الآية: (25).

(6) الكتاب 286/2.

الأندلسي أنها ليست من أدوات الاستثناء لعدم صلاحية (إلاّ) مكانها بخلاف سائر الأدوات التي تقبل جعل (إلا) مكانها، و مما يدل على بطلان كونها من أدوات الاستثناء دخول أيضاً الواو عليها؛ لأن دخول الواو عليها يمنعها أن تكون أداة للاستثناء[1].

إعراب (سي)

اختلف النحاة في إعراب (سي) الواقعة في (لا سيما) في مثل قول القائل: قاموا لاسيما زيدٍ، فذهب أبو علي الفارسي أن (سي) منصوبة على الحال والعامل فيها الفعل (قام) لا كلمة (لا) لأن (لا) لا تنصب الحال[2]. وقال أبو حيان في ارتشافه: "وزعم أبو علي في الهيتميّات[3]: أن (لا) ليست عاملة النصب في (سيما) فـ(سي) منصوب على الحال، والعامل فيها الجملة السابقة، وكأنه قال: قام القوم غير مماثلين زيداً في القيام"[4]، ورد ابن هشام الأنصاري هذا القول أي: قول الفارسي بأن (سي) نصب على الحال فقال ابن هشام: "وهو عند الفارسي نصب على الحال فإذا قيل: قاموا لاسيما زيد فالناصب قام ولو كان كما ذكر لامتنع دخول الواو ولوجب تكرار (لا) كما تقول: رأيت زيداً لا تقل عمرٍ ولا مثل خالدٍ"[5].

وأبطل الدماميني قول الفارسي قائلاً :"لأن الحال حينئذ مفردة والواو لا تدخل عليها لا تقول: قام زيد وضاحكاً، وقد ثبت دخول الواو حيث قالوا: قام القوم ولاسيما زيدٍ، فدلّ ذلك على بطلان النصب على الحال في هذا الكلام"[6]. وهناك من أعرب (سي)

(1) ينظر ارتشاف الضرب 1550/3.

(2) ينظر منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب (رسالة ماجستير) من حرف (الياء) حتى نهاية (على) 541/2.

(3) كتاب لأبي علي الفارسي، ينظر كشف الظنون للحاجي خليفة 2047/2.

(4) ارتشاف الضرب 1553/3.

(5) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 160/1.

(6) شرح الدماميني على المغني 283/1.

منصوبة على أنها اسم لـ(لا) التبرئة، أي: اسم لِـ"لا" النافية للجنس، والخبر محذوف لفهم المعنى لأن (لا) النافية للجنس غالباً ما يكون خبرها محذوف. فقال ابن هشام الأنصاري: "وعند غيره هو اسم لـ(لا) التبرئة"[1]. وقال أبو حيان الأندلسي: "و(سي) في (لاسيما) هو اسم (لا) منصوب وخبرها محذوف لفهم المعنى، فإذا قلت: قام القوم لاسيما زيد، فالتقدير: لا مثل قيام زيدٍ قيامٌ لهم"[2]. وقال الأشموني في شرحه على الألفية: "وهي "وهي عند الفارسي نصب على الحال وعند غيره: اسم لـ(لا) التبرئة"[3].

إعراب الاسم الواقع بعد (لاسيما)

يجوز في الاسم الواقع بعد (لاسيما) الأوجه الإعرابية الثلاثة: الجر، والرفع، والنصب، فالرفع والجر مطلقاً سواءً كان الاسم معرفة أم نكرة، وأما النصب فلابد أن يكون نكرة. قال ابن هشام الأنصاري: "ويجوز في الاسم الذي بعدها الجر والرفع مطلقاً، والنصب أيضاً إذا كان نكرة"[4]. وقد روى بالأوجه الثلاثة في قول الشاعر:

..... ولاَسِيَما يَوماً بدارةِ جُلْجُلِ[5]

جاز في (يوم) الأوجه الثلاثة الجر، والرفع، والنصب، والجر على الإضافة أوضحها، واقتصر ابن النحاس على وجهي الجر والرفع فقال: "ويروى (يومِ) بالخفض، والرفع فمن خفض جعل (ما) زائدة للتوكيد، ومن رفع جعل (ما) بمعنى (الذي) وأضمر مبتدأ، والمعنى: (لا سيما هو يومٌ) وهذا قبيحٌ جداً؛ لأنه حذف اسماً منفصلاً من الصلة"[6].

وفي حالة جر الاسم بعدها جوز الرضي رحمه الله أن تكون (ما) زائدة، وغير زائدة فقال: "فإن جر ما بعده فبإضافة (سي) إليه، و(ما) زائدة، ويحتمل أن تكون نكرة

(1) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 160/1.

(2) ارتشاف الضرب 1552/3.

(3) شرح الأشموني على الألفية 282/2.

(4) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 160/1.

(5) المصدر نفسه ص3.

(6) شرح القصائد المشهورات لابن النحاس 08/1.

غير موصوفة والاسم بعدها بدل منها، وإن رفع وهو أقل من الجر فخبر مبتدأ محذوف و(ما) بمعنى الذي، أو نكرة موصوفة بجملة اسمية"[1].

وإذا نصب الاسم النكرة الواقع بعد (لاسيما) فالأشهر فيه أنه منصوب على التمييز قال ابن هشام الأنصاري: "والنصب على التمييز كما يقع التمييز بعد (مثل) في نحو: ﴿**وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا**﴾[2]، وما كافة عن الإضافة"[3]. وقال الرضى: "و ليس نصب الاسم بعد (لاسيما) بقياس، لكن رُوِيَ بيت امرئ القيس :

..... ولاسيما يوم بدارةِ جُلْجُلِ

بنصب (يوماً) فتكلفوا لنصبه وجوهاً، قال بعضهم: (ما) نكرة غير موصوفة ونصب (يوماً) بإضمار فعل، أي: أعني يوماً، قال الأندلسي: لا ينتصب بعد (لاسيما) إلا النكرة، ولا وجه لنصب المعرفة، وهذا القول منه مؤذن بجواز نصبه قياساً على أنه تمييز؛ لأن (ما) بتقدير التنوين , كما في : كم رجلاً ؟ إذ لو كان بإضمار فعل لاستوى المعرفة و النكرة "[4] . وقال ابن مالك: "ولا بأس به في كل ما وقع بعد (لاسيما) من صالح للتمييز"[5]. وروى ابن الملاّ الحصكفي عن بعض علماء اللغة وجهاً آخر فقال: آخر فقال: "وهذا وجه آخر من الإعراب وهو أن تكون (ما) نكرة تامة في محل خفض بالإضافة كأنه قيل: (ولا مثل سي)، ثم فُسِّر بنكرةٍ منصوبة، قاله أبو علي أيضاً"[6]. وقال وقال أبو حيان في ارتشافه: "وقيل: (ما) حرف كافٌّ لـ(سي) عن الإضافة إلى ما بعدها فأشبهت الإضافة في قولهم: على الثمرة مثلها زبداً، من جهة منعه من الإضافة إلى ما

(1) شرح الرضي على الكافية 135/2.

(2) الكهف، الآية: 104.

(3) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 161/1.

(4) شرح الرضي على الكافية 135/2.

(5) شرح التسهيل لابن مالك 319/2.

(6) منتهى أمل الأريب من الكلام على معنى اللبيب (رسالة ماجستير) بداية من حرف (الياء) حتى نهاية حرف (على) 545/2.

بعدها، وهذا توجيه للفارسي أيضاً، واستحسنه الأستاذ أبو علي، وقاله أيضاً: أبو الحسن بن الضائع "[1]. وقال أيضاً: "وهو الذي تلقيناه من الشيوخ"[2]، وجوزه الرضى رحمه الله على هذا الوجه، أي: منصوباً ولكن يكون النصب على تقدير فعل (أعني)[3].

وإذا وجد الاسم بعد (لاسيما) معرفة فمنع جمهور النحاة نصبه؛ لأنهم لم يجدوا له وجهاً فأطلقوا القول بمنعه، قال ابن هشام الأنصاري رحمه الله: "وأما انتصاب المعرفة نحو: لاسيما زيداً فمنعه الجمهور، وقال ابن الدهان: لا أعرف له وجهاً[4]. وقال الدماميني في شرحه على المغني: "تنصب الاسم بعدها كما نصب بعد (إلاّ) الاستثنائية، لكن يقدح فيه اقترانها بالواو"[5]. وقال الشمنِّي في حاشيته على المغني: "لا يقدح فيه اقترانها بالواو؛ لأن مراد هذا القائل: أن (لاسيما) مع الواو وبدونها تنزلت منزلة أداة الاستثناء"[6].

الاختلاف في فتحة (سي)

لقد تباينت وجهات النظر بين علماء النحو حول فتحة (سِي) منهم من رأى بأنها فتحة إعراب[7]، ومنهم من نقل عن الأخفش قوله: "إنها فتحة بناء، و(لاَ) مع (سِي) مثلها في قولك: لا رجلَ، و(مَا) موصولة لا مثلَ الذي هو زيدٌ[8]. ورد أبو حيان هذا

(1) ارتشاف الضرب 1551/3.

(2) المصدر السابق نفسه.

(3) ينظر شرح الرضي على الكافية 135/2.

(4) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 161/1.

(5) شرح الدماميني على المغني 284/1.

(1) المنصف من الكلام على مغنى ابن هشام 284/1.

(7) هذا الرأي لابن هشام الأنصاري، ينظر مغني اللبيب 161/1.

(8) ينظر رأي الأخفش في ارتشاف الضرب 1550/3، ومنتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب (رسالة ماجستير) من حرف الباء حتى حرف على (544/2).

القول أي: قول الأخفش بقوله: وهو فاسدٌ؛ لأن فيه عمل (لاَ) في خبرها وهو معرفة و(لاَ) لا تعمل في المعارف[1]. وقال ابن الْمُلاَّ الحصكفي: "ويلزمه أيضاً أن تكون (سي) مضافة وهو لازم[2].

خاتمة

لقد جرت سنة الباحثين أن يذيلوا أبحاثهم بخاتمة، فها أنا أسير وفق ما ساروا وأختم بحثي بخاتمة أقيد فيها ما تولت إليه من نتائج المتمثلة في النقاط التالية:

1- لفظ (سي) اسم ملازم للإضافة بمعنى (مثل) .

2- لا سيما مركب من "سي" و "ما" وقبلها "لا" وقد يزاد عليها(الواو) فتصير (ولا سيما) .

3- من أحكامها جواز تخفيف يائها .

4- جواز حذف الحروف التي تزاد قبلها وبعدها وجواز إثباتها، وهناك من منع الحذف.

5- اختلاف العلماء في استعمال (لاسيما) فهناك من عدها من أدوات الاستثناء وهناك من جعلها من باب (لا) النافية للجنس .

6- اختلاف النحاة في إعراب (سي) منهم من نصبها على الحال، ومنهم من جعلها اسما لـ (لا) النافية للجنس .

7- اختلاف النحاة في إعراب الاسم الواقع بعد (لاسيما) فروي مجروراً بالإضافة، وروي مرفوعاً على أنه خبر لمبتدأ مرفوع، وروي منصوباً على أنه تميز .

---

(1) ارتشاف الضرب 1550/3.

(2) منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب 544/2 (رسالة ماجستير) من حرف الياء حتى على.

هذا ما وفقت إليه فإن كنت قد أصبت فبتوفيق من الله وإعانته، وإن أخطأت أو قصرت فهو من نفسي والشيطان –أعوذ بالله منه– فالكمال لله وحده، هو الموصوف بالكمال المنزه عن كل نقصان، وحسبي الله ونعم الوكيل.

وصل اللهم وسلم وبارك عليه وعلى آله وأصحابه ومن والاه .

فهرس المصادر والمراجع:

أولاً : الكتب المطبوعة .

القرآن الكريم برواية قالون عن نافع (مصحف ليبيا).

1- ارتشاف الضرب لأبي حيان الأندلسي.

2- البدر الطالع لمحاسن ما بعد القرن السابع، للشوكاني، مطبعة السادة – القاهرة، ط: الأولى – 1948م.

3- حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، لجلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي – القاهرة – 1990م.

4- حاشية الدسوقي على مغني اللبيب من كتب الأعاريب.

5- خزانة الأدب، لعبد القادر البغدادي، دار صادر – بيروت.

6- خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، للمولى محمد المحبّى، دار صادر – بيروت.

7- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، لابن حجر العسقلاني.

8- ديوان امرئ القيس بن حجر، تح: حنّا الفاخوري، دار الجيل – بيروت، ط: الأولى – 1989م.

9- شذرات الذهب في أخبار من ذهب، لعبد الحيّ الحنبلي، دار الكتاب العلمية – بيروت.

10- شرح أبيات المغني، لعبد القادر البغدادي، تح: عبد العزيز رباح، وأحمد يوسف، دار المأمون للتراث، دمشق، ط: الأولى، 1975م.

11- شرح الأشموني المسمى بمنهج السالك إلى ألفية ابن مالك، حققه وشرح شواهده: عبد المجيد السيد، المكتبة الأزهرية للتراث.

12- شرح التسهيل لابن مالك، تح: عبد الرحمن السيد، ومحمد بدري، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط: الأولى – 1990م.

13- شرح الرضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس – بنغازي، ط: الثانية – 1996م.

14- شرح شواهد المغني للسيوطي، منشورات دار مكتبة الحياة – بيروت.

15- شرح قصائد السبع الطوال لابن الأنباري، تح: عبد السلام هارون، دار المعارف – القاهرة، ط: الخامسة.

16- شرح القصائد العشر للتبريزي، تصحيح: عبد السلام الحوفي، منشورات: محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية – بيروت 1997م.

17- شرح القصائد التسع المشهورات لابن النحاس، تح: أحمد خطاب، دار الحرية للطباعة – بغداد.

18- شرح مغني اللبيب للدماميني.

19- الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، للسخاوي، دار مكتبة الحياة – بيروت.

20- الكتاب، لأبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر الملقب بسيبويه، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل – بيروت، ط: الأولى.

21- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون للحاجي خليفة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992م.

22- الكواكب السائرة بأعيان المائة العاشرة، للشيخ نجم الدين الغزي، تح: د. جبرائيل سليمان، نشر: محمد أمين وشركاؤه، دار الثقافة – بيروت.

23- لسان العرب، لابن منظور، دار صادر، بيروت، ط: الأولى – 1990م.

24- المساعد على تسهيل الفوائد لابن عقيل، تح: محمد كامل بركات، دار الفكر – دمشق، ط: الأولى، 1982م.

25- معجم الأدباء، لياقوت الحموي، دار الكتب العلمية – بيروت، ط: الأولى – 1991م.

26- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، تح: محمد محيي الدين

عبد الحميد، المكتبة العصرية – صيدا – بيروت – 1992م.

27- المنصف من الكلم على مغني ابن هشام، لأحمد تقي الدين الشمنّي.

28- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، لجمال الدين أبي المحاسن يوسف بن تغرى بردى، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة.

29- نزهة الألباء في طبقات الأدباء، لأبي البركات عبد الرحمن بن محمد الأنباري، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي – القاهرة – 1988م.

30- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، لجلال الدين السيوطي، تح: عبد العالي سالم مكرم، وعبد السلام هارون، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط: الثانية – 1987م.

31- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، لأبي العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن خلكان، تح: د. إحسان عباس، دار صادر – بيروت.

ثانياً : الرسائل.

32- منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب (رسالة ماجستير) من حرف (الباء) حتى نهاية حرف (على) .

د/ نجمي رجب ضياف
كلية الآداب – جامعة طرابلس

مدخل

يرى كثير من المؤرخين أن الوقت قد حان لتناول تاريخ الاستعمار الأوروبي للقارة الإفريقية تناولا شموليا أقرب لاستنباط استراتيجياته وتفاعلاته وآثاره بصورة شاملة من أجل التوصل لما يقارب النظرية التاريخية لهذا الاستعمار. ويبني هؤلاء المؤرخون فرضيتهم على أساس أن فهم الوضع الإفريقي الحالي في وسط عالم يموج بالتغيرات والتطورات المتلاحقة يتطلب فهم هذا الاستعمار الذي قوض الكثير من طموحات القارة وإمكاناتها، حتى يمكن تلافي تكرار واستمرار نمط الاستغلال الغربي الذي يرون أنه لا يزال قائما في أفريقيا. ولا تقتصر تلك الرؤية على مؤرخين أيديولوجيين أمثال "جوزيف كي زيربو"؛ بل إنها أصبحت منتشرة وسط من يمكن وصفهم بالمؤرخين الأفارقة الجدد في دول شتى بالقارة الإفريقية أو بالمهجر.

وقد ساعد الاهتمام الجديد المتزايد بتاريخ العالم الثالث "خاصة" بعد تحرير المستعمرات ونهاية الاستعمار على هذا التطور في مجال البحث التاريخي الذي يعتمد على وضع نماذج، كما ساعد على هذا التطور أيضا على البحث المكثف في مجال الدراسات التاريخية التقليدية الأخرى[1].

(1) ميلاد المقرحي: الرواية الشفهية والمصادر المدونة في كتابة التاريخ : أعمال المؤتمر الأول للوثائق والمخطوطات ج 12 ليبيا 1992م، ص 884–885.

كذلك يرى أنصار هذا التوجه أن إعطاء مساحة مناسبة لحركة الفرد إلى جانب الحركة الجماعية يؤكد على أن ملامح وأبعاد الحركة التاريخية تظهر من خلال بعض الشخصيات لقوة فاعليتهم وأثرهم في دفع عجلة التاريخ، فليس من الصحيح إهمال أخبار الأبطال التاريخيين بحجة أنهم مجرد دمى في حركة المجتمع الواسعة، ولكن هؤلاء الأفراد لم يبرزوا لمجرد تفوقهم وامتيازهم على أقرانهم، ووجود الاستعداد عندهم، إذا ما كانت هذه السمات المميزة لتظهر لولاء العقيدة، وهذا الفهم سيعطي الفضل الأكبر للعقيدة، ويضع الانزلاق نحو تمجيد الفردية والإغراق في غرس نزعة الاستعلاء والغرور [1].

ويمكن القول بإن تاريخ المجتمعات والذهنيات لم يحظ بمكانة في الدراسات التاريخية رغم المكانة التي أصبح يحتلها في خريطة المناهج المعاصرة، ولا غرو فإن الموضوع عُد من اختصاص الاجتماعيين و الأنثروبولوجيين أكثر من المؤرخين، بينما هو في واقع الأمر عطاء صادق وانعكاس جيد لأرضية تاريخية تجعل منه حقلا خصبا للبحث التاريخي، وموضوعا في أمس الحاجة إلى الاستقصاء والبحث من وجهة نظر المؤرخ[2].

وهناك ملمح مهم آخر ينطبق أكثر ما ينطبق على القارة الإفريقية وتاريخ استعمارها من قبل الدول الأوروبية، ألا وهو أن هذه المدرسة المعاصرة في البحث التاريخي تركز على علاقة التاريخ – الجغرافيا، وهي العلاقة التي بدأت مع نشأة علم التاريخ، وبالتالي هي الأقدم على الإطلاق، ومثال ذلك ما كتبه مؤرخو السَّير

(1) فرانسو شاتليه: ولادة التاريخ، تعريب يوسف جباعي، في الفكر العربي، العدد 42، ص 448 .

(2) إبراهيم القادري بوتشيش ، المغرب والأندلس في عصر المرابطين المجتمع الذهنيات الأولياء ط 1 ، دار الطليعة، بيروت 1993م ص 5 .

والمغازي عن منازل الوحي في مكة، أو طريق الهجرة إلى المدينة، أما علاقة التاريخ بالاجتماع فقد أشار إليها ابن خلدون حين رأى ضرورة النظر في الاجتماع البشري الذي هو العمران بهدف استخلاص ما يلحق العمران من الأحوال لذاته، وفي الغرب بدأت تضعف المدرسة التقليدية المعتمدة على التاريخ السياسي العام وسير العظماء؛ بل تأثرت بآراء (إميل دور كايم) التي ترى أن التاريخ الحقيقي هو تاريخ المجتمعات، وأن تاريخ أي جماعة من الناس هو تاريخها الاجتماعي؛ لأن الفرد لا يتحرك في فراغ بل هو جزء من المجتمع[1] .

وقد أوضح فيكو في مؤلفه "العلم الجديد" أن هناك تغيراً يجب أن يحدث من دراسة التاريخ الشخصي إلى دراسة العادات والقوانين والنظم وأشكال التنظيم الاجتماعي والاقتصادي واللغة والفن والدين والعلم. ونمو المجتمع الصناعي نتج عنه الاهتمام بالتاريخ الاجتماعي الذي يهتم بدراسات تشمل البناء الاجتماعي والنظم التاريخية والتغير الاجتماعي وتطور المفاهيم الاجتماعية والتحولات التي تطرأ على القيم الاجتماعية[2].

وتفاعلت مناهج التاريخ والاقتصاد والأنثروبولوجيا والفلسفة والاجتماع ولكن علم الاجتماع كان أكثر تأثيرا في مناهج البحث التاريخي خلال الفترة الأخيرة، وكان ذلك الارتباط الجديد بين التاريخ والعلوم الاجتماعية نتيجة طبيعية

(1) جمال محمود حجر " الحقيقة التاريخية بين المصادر الشفهية والمصادر المسجلة في الملتقي الخليجي الأول للتراث والتاريخ الشفهي ط 11 مركز زايد للتراث والتاريخ – العين الإمارات 2000م ص ص 144– 145 .

(2) محمد عاطف غيث، غريب محمد سيد أحمد، علم الاجتماع الحضري، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1989م ص 44.

- محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع ص 426 .

لأزمة المنهج التي مر بها التاريخ في منتصف القرن العشرين حين وجد التاريخ نفسه في ظروف لم يحسب حسابها تمثلت في ظهور ثلاثة عناصر رئيسية هي:

- التطورات السياسية وثورة المعلومات كشفت عجز المعرفة التاريخية عن تفسير عنصر المفاجأة الجديدة في الأوضاع الدولية .
- التحدي الذي واجهته المعرفة التاريخية كدليل للمستقبل، وعجزها عن القيام بالدور الذي تقوم به العلوم الاجتماعية الحديثة الاقتصاد والاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس التي أظهرت قدرتها على تقديم الحلول لمشكلات العصر، وبذلك أصبح ينظر للماضي على أنه لم يعد دليلا للمستقبل .
- ثورة جيل المؤرخين الذين قبلوا تحدي العلوم الاجتماعية بنظرة اجتماعية شاملة يمكنها أن توجه للماضي الأسئلة ذاتها التي توجهها للحاضر، موظفين في ذلك مناهج العلوم الاجتماعية بالإجابة عنها بعد تطبيق قواعد منهج البحث التاريخي وعرف هذا الاتجاه باسم " التاريخ الجديد "[1].

ويمكن القول بأن الأعوام التي مرت بين سنتي 1940 – 1970 شهدت ظهور صنف جديد من المشاكل كالسلوك الجماهيري، والتكيف الثقافي، ودور المثقفين، وغير ذلك مما لم تكن الطرق العرفية للبحث التاريخي جيدة الإعداد لمعالجتها، وكانت نتيجة ذلك أن حدثت فجوة في طرق البحث بين نظرية الكتابة التاريخية وتطبيقها، وأن أحد الأسباب الرئيسية للجوء المؤرخين إلى تقنيات علماء الاجتماع هو الاعتقاد بأنها قدمت وسيلة لسد الفجوة في طرق البحث[2] .

وإذا كان التاريخ قد تأثر إلى حدٍّ كبير بتطور المناهج في العلوم الاجتماعية على

(1) جمال محمود حجر: الحقيقة التاريخية، مرجع سابق، ص 145-146.

(2) جفري باراكلو – الاتجاهات العامة في الأبحاث التاريخية ترجمة صالح أحمد العلي ط 1 مؤسسة الرسالة بيروت 1404 هـ - 1984م ص 80

هذا النحو فقد انعكس ذلك بوضوح على تناول مصادر التاريخ من الوثائق خاصة فلم تعد الوثائق الرسمية وشبه الرسمية وحدها معيارا لتقديم المعرفة بالحقيقة في الماضي، وإنما امتد مفهوم الوثائق ليشمل كل مصدر كتابي أو شفاهي[1].

وتبرز الممارسة العلمية التاريخية المعاصرة باعتبارها بحثا عن نظام فهم يسعى إلى تأمين تصور عقلي للماضي، والمقصود تقديم الماضي في خطاب يجعله معقولا، والمؤرخ يعلم أن القراءة التي يقدمها عن مرحلة معينة ليست نهائية، وأنه لا يقول كل شيء. غير أن بحثه يشكل خطوة إلى الأمام في التعرف على الماضي، لأنه أخذ في الحسبان أعمال المؤرخين السابقين وغربل النتائج التي حصل عليها، وآل على نفسه أن يبرز التفسيرات الجديدة التي يعرضها[2].

وتصب جميع الاتجاهات السابقة في اتجاه بناء نموذج للتاريخ الإفريقي في مواجهة الاستعمار الأوروبي.

أولا- مراحل الاستعمار الأوروبي لأفريقيا واستراتيجياته:

ربطت أعداد كبيرة من الدراسات التاريخية الحديثة ربطا واضحا بين المنظومة الاجتماعية وفق نمطها الثقافي ونموها الحضاري وخصائصها الاجتماعية من جانب، وبين خصائص البيئة الطبيعية الجغرافية من الجانب الآخر. علما بأن أولئك العلماء والباحثين لم يكونوا جميعا بالضرورة من مؤيدي الحتمية الجغرافية، وإن كانوا يتفقون مع الجغرافيين حول أثر البيئة الحيوية الجغرافية في خصائص الأفراد والجماعات في كثير من النواحي النفسية

(1) جمال محمود حجر " الحقيقة التاريخية، مرجع سابق، ص 146

(2) فرانسو شاتليه: ولادة التاريخ تعريب يوسف جباعي ، في الفكر العربي العدد 42 ، ص 448 .

والجسدية والمعيشية[1]. لذلك فإن الوصول لجذور التركيبة الثقافية في كل مجتمع من حيث النمو الحضاري الذي تدرجت فيه المجتمعات الإنسانية من الثقافات البدائية إلى الثقافات الحديثة، كان قد دفع أولئك العلماء والباحثين لدراسة مجتمعات ظلت تمارس ثقافاتها البدائية حتى القرن العشرين، وقد نالت الدراسات الجغرافية الواسعة والمتجذرة في هذا المجال اهتمامات المعنيين في كافة الدراسات الاستراتيجية والسياسية والاجتماعية والثقافية في العالم [2] .

كانت أفريقيا قارة ذات حافات أو هوامش مطروقة من الناحية البحرية ولكنها قليلة الاتصال بالجزء الداخلي من القارة. ولذلك سميت أفريقيا في ذلك الوقت (فجر العصور الأوروبية الحديثة) بالقارة المظلمة، وبقصد من هذه التسمية أن معظم الجزء الداخلي منها كان مجهولاً إلى عهد حديث جداً، باستثناء الأجزاء الشمالية الشرقية، فترجع إلى أقدم العصور حيث ازدهرت فيها

(1) كرستين نصار: الإنسان والجغرافيا، جروس برس، طرابلس، لبنان، 1991م، الفصل الأول .

(2) الدراسات الجغرافية التي أثرت الفكر الجغرافي والمعرفة الإنسانية حول مراحل التطور الثقافي لمختلف المجتمعات والبيئات العالمية واسعة وثرة ، ونشير هنا إلي بعض منها:

- Sjoberg, G, the Preindustrial City: Past and Present, the Free Press, New York, 1960.
- Mead , M. Continuities in Cultural Evolution , New Haven, Yale University Press , 1964
- Redfield , R, The Folk Culture of Yucatan , Chicago University Press 1941
- Foster, G, Traditional Culture and the Impact of Technology, New York Harper 1962.
- Garn, S, (ed) Cultures and the Direction of Human Evolution ,W,S. University Press 1964.
- Spencer J ,. And Thomas W.L. Cultural Geography , L. A. H. California 1968.

الحضارات، وقلت المعرفة بالأماكن الداخلية الواقعة جنوبا، ويرجع ذلك إلى أن الاتجاه الذي كانت تتجه منه المدنية في العصور القديمة ظل لمدة طويلة من الشرق إلى الغرب لعوامل طبيعية، ولم يمتد على الجنوب إلا في أزمنة حديثة نسبيا[1].

إذا خرجنا إلى نطاق البحر المتوسط سنجد أنه كان أقدم جهات أفريقيا استيطانا، كذلك البحر الأحمر كان مطروقا أيضا؛ لأنه طريق طبيعي إلى الشرق، فلما وجدت ظروف سياسية سد بها هذا الطريق سعى الإنسان إلى إيجاد طريق آخر أدى به إلى كشف سواحل جديدة في الجزء الغربي من أفريقيا. وكان الدافع في هذه المحاولات هو كشف سواحل القارة الإفريقية فحسب، ولم يكن كشف القارة نفسها بل إيجاد طريق إلى أماكن تقع فيما وراء هذه القارة، فكأن هذا الكشف جاء عرضا نتيجة السعي لكشف طريق جديد لا السعي إلى كشف أراضٍ جديدة[2] .

وإذا نظرنا إلى خريطة لتضاريس جنوب إقليم الصحراء الكبرى فإننا نجد أن حافة الهضبة الداخلية تصل جنوب إقليم من الساحل في معظم أنحاء القارة. يضاف إلى ذلك أن أفريقيا أكثر القارات وقوعاً في المناطق المدارية والاستوائية وما يتبعها من صعوبات مناخية وطبيعية، أما الساحل الغربي فهو يعتبر أقرب سواحل أفريقيا لأوروبا ورغم كشفه في أواخر القرن الخامس عشر فإن استخدامه للوصول إلى داخل القارة تأخر حوالي أربعة قرون، وسبب ذلك أن هذا الساحل تقل فيه المناطق التي تصلح للوثوب إلى داخل القارة، وأحسن هذه مواقعه

(1) صفي الدين محمد، أفريقيا بين الدول الأوروبية، القاهرة 1959، ص 94.

(2) المرجع السابق95.

الجزر التي تقع قرب السواحل، ولكنها قليلة القيمة لأنها تقابل الصحراء في اليابس الأفريقي[1].

أما قرب خط الاستواء فتوجد جزر أخرى مثل فرناندو بو بالقرب من ساحل الكمرون، وكانت لها فائدة في كشف أجزاء من أفريقيا الوسطى، ولكن فيما عدا ذلك تكاد تخلو سواحل أفريقيا من أمثال هذه الجزر. كذلك تقل في الساحل الغربي الجنوبي لأفريقيا الموانئ الطبيعية الصالحة، فالمنطقة الممتدة من ساحل غانا حتى " الكيب" تخلو منها الموانئ فهي قليلة ومتباعدة[2].

ورغم وصول البرتغال إلى القارة الإفريقية منذ القرن الخامس عشر إلا أن كشف أفريقيا الداخلية واستعمارها تأخر حتى القرن التاسع عشر، واقتصرت معرفة الدول الأوروبية على المناطق الشمالية وبعض المناطق الشرقية والغربية من القارة، ويمكن أن نجمل أسباب تأخر استعمار القارة الإفريقية إلى الأسباب التالية :-

- قلة الجزر القريبة من الساحل، والملاحظ أن كل قارات العالم القديم باستثناء أفريقيا تتميز بكثرة جزرها وأشباهها، أما أفريقيا فهي كتلة واحدة خالية الأطراف باستثناء بعض الرؤوس الصغيرة التي تفصلها عن بعضها مسافات شاسعة في غرب القارة باستثناء بعض الجزر الساحلية في الشرق مثل زنجبار وبمبا، كذلك بعض الجزر صغيرة الحجم باستثناء جزيرة مدغشقر. كما أدت قلة الرؤوس والخلجان إلى قلة تعاريج الساحل مما ترتب عليه خلو الموانئ الطبيعية التي

(1) Boateng, E. A., A Political Geography of Africa, Cambridge University Press, Cambridge, 1978, pp. 10-11.
(2) Boateng, E. A., A Political Geography of Africa,Op. Cit. p.11.

تطل منها المناطق الداخلية على العالم الخارجي[1].

وقد ظل تأثير أوروبا في أفريقيا حتى الثلث الأخير من القرن التاسع عشر تأثيراً سطحياً بدرجة نسبية، ولم تكن ثمة أي محاولة للاستيطان الدائم إلا في جنوب أفريقيا وبعض المزارع البرتغالية المتفرقة، وقد حَل الأفراد المشتغلون بالتجارة محل تجار الرقيق وأصبحوا يمارسون تجارتهم المشروعة، و إقامة الإرساليات المسيحية عدداً محدوداً من المحطات المنعزلة، غير أن هذا النشاط التجاري والإرساليات لم يكن لها الطابع الرسمي، وكان أغلب هذا النشاط غالب الأحيان موقوتا، وكانت رؤوس الأموال المستثمرة ضئيلة، كما كانت تعتمد على تعاون ومساندة الشعوب الإفريقية المهادنة[2].

والحقيقة أننا لو ألقينا نظرة على خريطة أفريقيا عام 1815 سنلاحظ بأننا نكاد نلمس آثار أقدام الأوروبيين في المناطق الساحلية من القارة، حيث اتخذوا لهم نقاط ارتكاز لتحقيق أهدافهم المحدودة، فالبرتغال كانت لها مراكز في غانا البرتغالية، وأنجولا، وموزمبيق، وجزر مادیرا، والرأس الأخضر، وسان توماس، وبرنسيب، والأسبان كانت له سبتة، ومليلة، وجزر كناريا، وجزيرة فرناندو بو في خليج غينيا، والهولنديون لم يكن لهم إلا منطقة صغيرة على ساحل الذهب، والفرنسيون كانت لهم السنغال ورينون في المحيط الهندي، وبعض المحلات التجارية في مدغشقر، والبريطانيون كانت لهم سيطرة على ساحل الذهب، وغينيا وبعض أجزاء من سيراليون، ثم منطقة الكاب في الجنوب،

(1) صفي الدين محمد، أفريقيا بين الدول الأوروبية، القاهرة 1959، ص 94.

(2) شوقي الجمل: تاريخ كشف أفريقيا واستعمارها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1971، ص 110.

وسانت هيلانة، وهكذا نلاحظ أنه حتى مطلع القرن التاسع عشر لم تكن لدول أوروبا سيطرة إلا على أجزاء صغيرة من أطراف القارة[1].

وكما سبق القول، فإنه لم تكن علاقة أوربا بأفريقيا وليدة القرن التاسع عشر، وإنما تعود بدايتها إلى القرن الخامس عشر حينما عمدت البرتغال، تلك الدولة الصغيرة في غرب شبه الجزيرة الأيبيرية، إلى البحث عن طريق بحري إلى الشرق غير طريق البحر الأحمر مدفوعة بأهدافها لضرب النفوذ الاقتصادي الإسلامي في البحر المتوسط، وتحطيم المسلمين على تجارة الشرق من التوابل وغيرها، في إرسال حملاتها الاستكشافية، على طول الساحل الغربي لأفريقيا. وإذا كانت البرتغال قد نجحت في عام 1502م من الوصول إلى الهند، وفرض سيطرتها على المحيط الهندي وتجارته، فإنها من جهة أخرى قد وضعت لبنة الوجود الأوربي في أفريقيا، بما شيدته من قلاع ومحطات تجارية على طول الساحل الإفريقي، لتستصحب معها استرقاق الأفارقة، وبيعهم لاستزراع وتعمير العالم الجديد في الأمريكيتين[2].

وسرعان ما أغرى النجاح البرتغالي دولاً أوربية أخرى مثل هولندا والدانمارك للتوجيه لغرب أفريقيا، لتتبعها بعد قليل كل من فرنسا وبريطانيا . أما ألمانيا فقد تأخر وصولها حتى الربع الأخير من القرن التاسع عشر، هذا إذا استثنينا سيطرة الأسبان القصيرة على بعض مدن الساحل الشمالي لأفريقيا. وعلى الرغم من أن مطلع القرن التاسع عشر الميلادي، قد شهد تحولاً نوعياً في علاقة أوربا بأفريقيا من خلال إحلال (التجارة الشرعية) محل تجارة الرقيق استجابة لمتطلبات الثورة الصناعية والحاجة للمواد الخام والحماس الديني، إلا

(1) صفي الدين محمد، أفريقيا بين الدول الأوروبية، القاهرة 1959، ص 96.

(2) Duffy, James and Segal, Ronald, , Portugal in Africa, Literary Licensing, LLC, London, p. 32

أن النهم الاستعماري لم يكشر عن أنيابه إلا في ثمانينيات القرن التاسع عشر الذي شهد تسابقاً محموماً نحو الاستحواذ على الأرض الإفريقية بين القوى الأوربية، خاصة بريطانيا وفرنسا[1] . وهو الأمر الذي عنى الاستعمار بتحويله من مرحلة الاستعمار التجاري القائم على استقدام العبيد وعلى العنصرية، إلى استعمار إمبريالي يهدف إلى ابتلاع القارة الإفريقية واستيعابها في السياسة والثقافة والقوة العسكرية الأوروبية.

وكان مؤتمر برلين، نوفمبر 1884– فبراير 1885 الشرارة التي أججت لهيب السباق نحو أفريقيا. فقد قنن ذلك المؤتمر التكالب الإمبريالي على المناطق الإفريقية من خلال دعوته لتحديد مناطق النفوذ (وتأكيد) الاحتلال الفعلي Effective occupation، وكانت النتيجة تسابقاً محموماً لتكوين المستعمرات، إما من خلال الاتفاقيات والمعاهدات مع الزعماء والشيوخ الأفارقة بالإغراء، أو بإخضاع القوميات وتفتيت الممالك والإمبراطوريات بقوة السلاح[2].

وكانت فرنسا هي الرائدة في ذلك. فمن خلال سعيها للسيطرة على التجارة وتكوين إمبراطورية شاسعة في غرب أفريقيا؛ اتبعت فرنسا سياسة التوسع العسكري، فاكتسحت كل من إمبراطورية التكرور الإسلامية في أعالي النيجر، وإمبراطورية ساموري في وادي غينيا الأدنى، لتصطدم– وهي تتجه جنوباً– ببريطانيا. وهكذا استطاعت فرنسا من خلال قوة السلاح العسكري، وخداع الزعماء الأفارقة أن تؤسس على أنقاض الإمبراطوريات الإسلامية في النيجر

(1) Collins, Robert O., The Partition of Africa: illusion or necessity? (Volume 67, Major Issues in History Introduction to Economics Series) J. Wiley Publishing, Michigan, 1969, p.2.

(2) Hargreaves, John D., Prelude to the Partition of West Africa, Macmillan, Michigan University Press, Michigan, 1963, p. 335.

وغينيا وتشاد و الممالك الإفريقية في حوض غينيا والكونغو؛ حيازات كسبت اسم الدول بعد الاستقلال. ولم تكن بريطانيا أقل شهية في أطماعها في أفريقيا، وإن كانت أقل في استخدامها للقوة العسكرية على نهر غامبيا من خلال الاتفاق البريطاني الفرنسي في عام 1891م، الذي احتفظت إنجلترا بموجبه برقعة من الأرض بلغ مداها عشرة كيلومترات على طول نهر غامبيا لتعلن عليها حمايتها في عام 1893م، مكونة منها ما عرف فيما بعد بدولة غامبيا . أما ساحل الذهب التي كان الإنجليز قد اتخذوا فيها محطة للتجارة مع الفانتي على الساحل و الأشانتي في الداخل؛ فما لبثت أن فرضت عليها الحماية عام 1902م بعد صراع مرير مع مملكة الآشانتي لتضيف إليها مناطق المسلمين في الشمال، لتكون جميعاً محمية ساحل الذهب التي عرفت بعد استقلالها في عام 1957م بجمهورية غانا[1] .

وقد حفز الوجود الهولندي والألماني في جنوب أفريقيا بريطانيا على سّد كافة المنافذ أمام التوسع الألماني، فانطلقت من قاعدتها في الكيب لتخضع البوير في الترنسفال وتاتال والأرونج الحرة والممالك والجماعات الأفريقية في الشمال، مثل الشونا والسوازي والباسوتو والماشونالاند وسوزلاند وباسوتولاند ورديسيا الشمالية ورديسيا ونياسلاند وهي الدول التي قدر لها بعد الاستقلال أن تعرف باسم جنوب أفريقيا وبتسوانا وليوسوتو وسوازي وزمبابوي وزامبيا وملاوي[2].

وهكذا كان الحال في شرق أفريقيا التي كانت البرتغال أول من وصلها في مطلع القرن السادس عشر، حيث تمكنت من إخضاع كافة الإمارات

(1) Hargreaves, John D., Prelude to the Partition of West Africa, Op. Cit. pp 64;167: 289-290

(2) شوقي الجمل: كشف أفريقيا واستعمارها، مرجع سابق، ص 220

الإسلامية على الساحل الشرقي. لكن إذا كان العرب العمانيون قد نجحوا في طرد البرتغاليين من تلك المناطق في عام 1698م وحصر نفوذهم في الجنوب الشرقي عند موزمبيق، فإن عادية البريطانيين والألمان والفرنسيين في أواخر القرن التاسع عشر كانت أقوى من أن ترد[1].

وكان من اللافت أن فرنسا قد كونت من الأقاليم التي سيطرت عليها في أفريقيا الغربية ما عرف باتحاد أفريقيا الغربية الفرنسية A.E.F. كما وحدت الأراضي التي سيطرت عليها في أفريقيا الاستوائية فيما عرف باتحاد أفريقيا الاستوائية الفرنسية، وكانت أقاليم الاتحادين متجاورة، ولذلك كان من السهل عليها تجميعها في وحدة واحدة ، لتسهيل إدارتها والتحكم فيها، ومن ثَّم عرفت باسم الأقاليم المجمعة أو المتجاورة، أما في شرق أفريقيا فقد كونت فرنسا مستعمرات في كل من مدغشقر وجزر القمر، الصومال الفرنسي ، وكانت هذه المستعمرات متباعدة، فمدغشقر وجزر القمر في المحيط الهندي بينما الصومال الفرنسي على ساحل البحر الأحمر المواجه لعدن، ولذلك وحدت فرنسا هذه المستعمرات وأطلقت عليها اسم الموحدة، تمييزا لها عن الأقاليم المجمعة التي تجاورت فيها المستعمرات الفرنسية[2].

وهكذا ظفرت الدولتان فرنسا وبريطانيا بنصيب الأسد، ونجحت الأولى في تحقيق مشروعها الاستعماري الكبير ألا وهو الامتداد من الغرب إلى الشرق فقطعت مستعمراتها القارة عرضيا، وسيطرت على مساحات شاسعة في الأراضي، أضف إلى ذلك مجموعاتها الاستعمارية التي كونتها في أفريقيا الاستوائية، أو في شرق أفريقيا، وفي شمال أفريقيا، وإجمالا فقد اتسم التوسع

(1) Duffy, James and Segal, Ronald, , Portugal in Africa, Op. Cit. pp. 76-78

(2) tbid

الأوروبي باستخدام القوة العسكرية، واعتمدت الدول الأوروبية على غلاة المستعمرين مثل كتشنر ارشينار، سيسل رودوس ، ولوجارد. ثم جاءت اتفاقيات تحديد الحدود بين المستعمرات لتنهي التسابق والتصارع، ويمكن أن نطلق على البعض منها بأنها كانت بمثابة مساومات استعمارية بين فرنسا وبريطانيا (على وجه الخصوص) فقد اعترفت الأخيرة مثلا بالنفوذ الفرنسي في مدغشقر في مقابل اعتراف فرنسا بالنفوذ البريطاني في ساحل زنجبار[1].

ثانيا– المشكلات الناجمة عن الاستعمار الأوروبي للقارة الأفريقية

نجمت عن الاستعمار الأوروبي للقارة الأفريقية نتائج متباينة الأبعاد والتأثير. وشملت هذه النتائج جوانب اقتصادية وسياسية وفكرية، كما أنها أثرت على التواصل بين الدول الأفريقية وبعضها البعض على هذه الأصعدة " أيضا " من خلال فصم عرى الترابط بين أطراف القارة الأفريقية وبين شمالها وجنوبها، وشرقها وغربها، وهو الأمر الذي أحدثه الاستعمار الأوروبي الذي تمتع هو نفسه بتباينات في المنطلقات والمناطق الجغرافية التي سيطر عليها.

ولا تعني إشكالية الحدود الاستعمارية تحديدا الحدود السياسية، أو تلك المعالم الجغرافية التي تفصل بين الدول، وإنما تعني كل ما نتج عن تلك الحدود من كيانات سياسية وتكوينات اجتماعية وسياسيات اجتماعية. فالاستعمار لم يكن مساحا طبوغرافيا تنتهي مهمته بتحديد معالم وحدود المنزل، وإنما كان هو في ذات الوقت مهندس البناء والمسؤول عن كل محتوياته. خاصة إذا وضعنا في اعتبارنا أن مفهوم الحدود بمعناه الحديث في الإدراك الأوربي لم يظهر إلا بعد معاهدة وستفاليا عام 1648م، وما أدت إليه من ظهور نظام الحدود الطبيعية المعينة. ولم تكن تلك الحدود تعني، كما بين Griggs سوى خطوط

(1) شوقي الجمل ،كشف أفريقيا واستعمارها ، مرجع سابق ص 105

غير متحركة على الأرض تقوم مقام الحدود السياسية، أو القبائل التي تختلف في أعراقها وثقافتها ولغاتها وتكوينها الحضاري. ومن ثم كان طبيعياً أن تشكل مثل تلك الدول ما يمكن تسميته بالمجتمعات المنقسمة داخل القارة الأفريقية[1].

وقد ظهرت الدولة الأفريقية – عدا ليبيريا وأثيوبيا – بحدودها الحالية إلى الوجود خلال الفترة من 1880 –1890م حينما تمكن الأوربيون من السيطرة على كل المنطقة الممتدة من المحيط الأطلنطي غرباً إلى المحيط الهندي شرقاً، ومن البحر المتوسط شمالاً إلى الكاب جنوباً، عدا شمال تشاد وموريتانيا والمغرب التي أضيفت فيما بين 1908– 1911م[2] . ويمكن إجمال هذه النتائج السلبية في التبعية الاقتصادية والسياسية والفكرية، وما ترتب على كل ذلك من مشكلات متعلقة بالتواصل الإفريقي– الإفريقي.

أ– التبعية الاقتصادية

كان مما يعنيه الاستعمار الحديث neo–colonialism، وهو الشكل الجديد للاستعمار الذي حل محل الاستعمار القديم، فرض السيطرة الأجنبية بشتى أنواعها، عسكرية وسياسية واقتصادية وثقافية وأيديولوجية – على دولة ما مع الاعتراف باستقلالها وسيادتها (التي تصبح بالتالي سيادة رسمية أو شكلية). ولا يعتمد هذا الاستعمار الجديد بالتالي على أساليب الاستعمار التقليدي المباشر، بل يستخدم وسائل جديدة خفية وغير مباشرة للوصول لنفس الأهداف مع تحاشي المعارضة الشعبية الصريحة لهذه الدولة المستقلة أو معارضة الرأي العام العالمي، ومن أهم وسائل هذا لاستعمار الجديد أو الإمبريالية الجديدة كما

(1) Osaghae, Eghosa E., Amoral Politics and the State: Pitfalls of Democracy in Africa, Centre for African Studies, University of Cape Town, 1994, p. 23..

(2) شوقي الجمل: كشف أفريقيا واستعمارها، مرجع سابق، ص 502-503.

يسمى أيضا عقد الاتفاقيات الثنائية غير المتكافئة، تكبيل الدولة النامية والتي في طور النمو في العالم الثالث بشروط تحرمها من حرية الحركة والتصرف، استغلال المشاكل الاقتصادية والإدارية للدولة الحديثة الاستقلال بهدف التدخل في شؤونها والضغط عليها في صورة معونات وقروض، إقامة القواعد العسكرية، إثارة الاضطرابات الداخلية والانقسامات الطائفية والحزبية والعنصرية لإضعاف الدولة حديثة الاستقلال وإيقاعها بالتالي تحت السيطرة الأجنبية، استخدام المنظمات الدولية التي تقوم فيها الدول الكبرى بدور رئيسي في الضغط على الدول النامية وتوجيه سياساتها[1] . فقد عانت القارة الإفريقية منذ الكشوف الجغرافية التكالب الاستعماري عليها واستنزاف مواردها البشرية والطبيعية، وذلك بأساليب متعددة كتقديم المساعدات والمنح والقروض المشروطة التي تمثل قيداً للدول الإفريقية، وبعد أن حصلت القارة على استقلالها وتغيرت موازين القوى العالمية بدأت القوى الكبرى تخطط من أجل السيطرة على مواردها وأسواقها؛ مما زاد من معاناتها وتخلفها الاقتصادي والاجتماعي والسياسي مقارنة بباقي دول العالم الثالث[2] .

وقد قامت الدول الأوروبية خلال مدة استعمارها للدول الإفريقية بربط اقتصادياتها بأوروبا بوصفها مصادر للمواد الأولية اللازمة لصناعاتها، وأسواقاً لتصريف إنتاجها الصناعي، كما ربطتها بعملاتها، فأصبحت الدول التابعة لفرنسا تتعامل بالفرنك وتُعرف بدول الفرنكفون، بينما الدول التابعة للمملكة المتحدة تُعرف بدول الأنجلوفون. وقد عملت الدول الغربية على وأد كل محاولة

(1) Kwame Nkrumah, *Neo-Colonialism, The Last Stage of Imperialism*;, Thomas Nelson & Sons, Ltd., London. Published in the USA by International Publishers Co., Inc., 1966, p. 151.
(2) Ibid

لتغيير نمط الاقتصاد الأفريقي في مستعمراتها، أو كل بادرة نحو التصنيع، وذلك حتى تظل هذه المستعمرات تابعة لها وممولاً لصناعاتها، ودافعاً لتنميتها وزيادة ثرواتها[1] .

وفي عقد الستينيات وما تلاه حصلت معظم الدول الإفريقية على استقلالها، واتجه بعضها نحو إحداث نوع من النمو الاقتصادي، إلا أن سياسة الدول الغربية كانت تجتهد في عدم تشجيع مثل هذا الاتجاه حتى تظل أفريقيا مصدراً للمواد الأولية رخيصة الثمن، منخفضة القيمة، وتظل سوقاً للمنتجات الغربية. وقد قامت سياسة الدول الغربية في المرحلة التالية على ضمان السوق الأفريقي والمواد الأولية المعدنية والزراعية والغابية، ومصادر الوقود والطاقة وغيرها؛ من خلال الضغط على الدول الأفريقية من قبل منظمة التجارة العالمية لفتح الأسواق وتحرير التجارة. وكان من نتائج ذلك التأثير السلبي على الاقتصاد الإفريقي، حيث انهارت الصناعات القليلة التي كانت قائمة، وانخفضت قيمة صادراته الأولية، وزادت بشكل واضح قيمة وارداته، وبمعنى أشمل أصبح الاقتصاد الأفريقي مهمشاً عن الاقتصاد العالمي[2] .

وتعد أزمة الديون التي واجهت أفريقيا ولا سيما خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي من أبرز نتائج وصور هذه التبعية الاقتصادية؛ مما دفع المؤسسات الدولية، وبخاصة البنك الدولي وصندوق النقد، إلى مطالبة

(1) Nkiwane, Tandeka C.(2001), Africa and International Relations: Regional Lessons For a Global Discourse, International Political Science Review, vol. 22, no. 3, pp. 279-290.

(2) Munene Macharia(2005), Africa and Shifting Global Power Relationship, Fletcher Forum of World Affairs vol. 29, no.2, pp. 117-124.

دول القارة بضرورة إجراء برامج التهيئة الهيكلية (SAP)؛ بهدف مواجهة التضخم، وتنشيط النمو الاقتصادي، وخفض العجز في الميزان التجاري، وإعطاء مساحة للاستثمارات الأجنبية ورأس المال المحلي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وكان الهدف الرئيس من برامج التهيئة الهيكلية في أفريقيا هو الإصلاح الاقتصادي، والاندماج في الاقتصاد العالمي من خلال بعض الأدوات مثل الخصخصة، وتصحيح نظم التسويق الزراعي، والتسعير، ولكن ترتب على تطبيقها في التسعينيات في العديد من الدول الأفريقية ارتفاع معدلات البطالة وانخفاض الأجور الحقيقية، وتعد سيراليون نموذجاً للصراعات الأهلية التي اندلعت في التسعينيات على خلفية تدهور الأوضاع الاقتصادية [1].

كما أن سياسة الانفتاح والاندماج في ظل عدم التكافؤ تعطي نتائج سلبية كثيرة، وبالنسبة للإصلاح الهيكلي فإن الأزمة الهيكلية في المجتمع تؤثر في مؤسسات العولمة ومنظماتها بالقدر نفسه الذي تؤثر به في الدول؛ كافتقارها إلى كفاءة الإدارة، والمركزية الشديدة، وسيادة القيم الهرمية... إلخ. وتبرز علاقة مؤسسات العولمة بالدولة من جهة وبالمانحين من جهة أخرى[2].

وأسفر هذا الارتباط التابع عن تدني المؤشرات الاقتصادية الكلية لأفريقيا، وعلى سبيل المثال فإنه من تحليل بعض البيانات نلاحظ أن صادرات القارة الإفريقية انخفضت من 4,1% في عام 1980م من جملة التجارة الصادرة في العالم إلى نحو 1,6% في عام 2005م, كما انخفض نصيب القارة

(1) حمدي عبد الرحمن: أفريقيا وتحديات عصر الهيمنة.. أي مستقبل. القاهرة – مكتبة مدبولي – 2006م ص118.

(2) المرجع نفسه ص 103.

الأفريقية من حجم الواردات العالمية من 3,2% إلى 1,3% في الفترة نفسها، وكذلك انخفض نصيب القارة الإفريقية من التجارة الدولية خلال الفترة نفسها من 8% إلى 4,4%[1].

ب- التبعية السياسية

يرى بعض المحللين أن ظهور أفريقيا في ساحة السياسة العالمية لم يكن مؤثرا في النظام الدولي فحسب، لكنه أدى إلى تغيير النظام الفرعي الإقليمي، وأثر على تحركات الدول داخل هذه المنطقة. وقد نجم عن مغادرة القوى الاستعمارية لأفريقيا تكوين فراغ أخل بالتوازن الإقليمي. وكانت المنافسة بين الدول الإفريقية الناشئة لملء هذا الفراغ، والتأثير في السياسة الإقليمية قد أصبح ملمحا للنظام الفرعي الجديد، ولعل أبرز مثال على ذلك هو سياسة الجمهورية العربية المتحدة في أفريقيا[2] .

ولعل هذه التبعية السياسية تتضح في أجل صورها في تبعية الدول الإفريقية الناطقة بالفرنسية، حيث استندت فرنسا في إدّعائها بكونها قوة عالمية على وجودها في الأقاليم التي كانت تحكمها. وكانت العديد من الصلات الاقتصادية والعسكرية والثقافية تمكنها من الحفاظ على تواجدها في هذه الدول حديثة الاستقلال، وكانت هناك بعض المؤشرات إلى أن الفرنسيين يعملون على توسيع نطاق نفوذهم إلى المناطق المجاورة [3] .

(1) Subramanian, ARvind (2003), Is Africa Integrated in the Global Economy? IMF Staff Papers, vol. 50, No.3, pp.352-372

(2) Ismael, Tareq Y., The United Arab Republic in Africa, Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines, Vol. 2, No. 2 (Autumn, 1968), p. 175.

(3) Central Intelligence Agency, France's Position in Tropical

وربما كانت الاتفاقيات الثقافية والفنية – على المدى الطويل– التي وقعتها فرنسا مع مستعمراتها الأفريقية السابقة هي الضمانة الأكثر فعالية لاستمرار الوجود الفرنسي هناك. وبينما اختلطت مشاعر العديد من الزعماء الأفارقة بخصوص استمرار العلاقات الثقافية مع فرنسا وهيمنتها على بلادهم، فإن نظمهم التعليمية ونظم الإدارة المدنية بهذه البلاد والمرافق الفنية المحلية لا زال يسيطر عليها المعلمون والفنيون الفرنسيون[1].

كما كانت هناك نسبة كبيرة من المعونات الفرنسية لدول الجماعة الفرنسية الأفريقية مخصصة لموازنة الدعم المقدم لهذه الدول. بأي حال فإن هذا البرنامج كان يتم تمديده بانتظام كل فترة زمنية وذلك نظرا للصعوبات في الحصول على موافقة برلمانية، عوضا عن أن سوء تقديم مثل هذه المخصصات سيشجع على عدم المسؤولية المالية[2].

ويمكن لنا تلمس قوة التبعية السياسية التي ربطت أفريقيا بأوروبا عند مطالعة تجربة الاتحاد السوفيتي مع أفريقيا، ولو في عجالة. فقد كان الاتحاد السوفيتي ينظر لأفريقيا باعتبارها منطقة ذات إمكانيات كبيرة بالنسبة للكتلة والحركة الشيوعية الدولية، وخلال سنوات الستينيات ركز السوفيت على ترسيخ تواجدهم في أنحاء أفريقيا وتوسيع قاعدة عملياتهم من خلال الصلات

= Africa, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963, pp. 1-2

(1) Central Intelligence Agency, France's Position in Tropical Africa, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963, p. 2.

(2) Central Intelligence Agency, France's Position in Tropical Africa, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963, p.3.

الدبلوماسية والثقافية والاقتصادية [1]. غير أنه كانت هناك العديد من العقبات التي تعوق توسيع نفوذ الكتلة الشيوعية في أفريقيا مقارنة بالنفوذ الأوروبي الغربي، ومن بينها أن السوفيت ليس لديهم تلك الخبرة العتيدة للغرب في القارة وخاصة في أفريقيا الاستوائية، كما أن الاتحاد السوفيتي مقيد بافتقاده للعناصر البشرية المدربة. علاوة على ذلك فإن السوفييت بدأوا يكتشفون أنهم لا يمكنهم الاعتماد على التحليل الماركسي التقليدي للتعامل مع قضايا أفريقية من قبيل الوعي العرقي، والقبلية، ونزعة الوحدة الإفريقية، "والاشتراكية" الأفريقية. وهكذا فإنه يمكن القول أن المكاسب التي أحرزتها الكتلة الشيوعية تعود إلى قيام نظم وطنية قوية كانت تهدف إلى إحداث حالة توازن لمعالجة الخلل الذي سببه نفوذ الدول الغربية، لكن هذه النظم أيضا قد أظهرت اهتمام بتقليص وجود الكتلة، والعودة لأحضان الدول الأوروبية مرة أخرى [2].

ومن الملفت للنظر هنا أن نكروما اعتبر أن الاشتراكية الأفريقية في جوهرها هي نظرية اجتماعية وسياسية وفلسفية أصلية ذات أصل وأساس إفريقي. ورأى أن الثقافة الإفريقية الأصيلة هي ثقافة جماعية الطابع، ولا تسودها النزعة الفردية، ثم نظر للرأسمالية، مع توكيدها الفج على المصلحة الفردية (ولو على حساب الجماعة عند الضرورة)، على أنها قوة مخربة، لو سمح لها بالنمو في أفريقيا لتوحشت وأدت إلى تدهور القيم الأخلاقية للسكان الأصليين في

(1) Trends in Soviet Policy toward Sub-Saharan Africa, CIA Historical Review Program (National Intelligence Estimate, Number 11-12-62), Submitted by the Director of Central Intelligence, 5 December 1962, Washington, 1962, p. 1.

(2) Trends in Soviet Policy toward Sub-Saharan Africa, CIA Historical Review Program (National Intelligence Estimate, Number 11-12-62), Submitted by the Director of Central Intelligence, 5 December 1962, Washington, 1962, pp. 1-2.

أفريقيا وجودة الحياة في كافة مناحيها. على سبيل المثال فإنه في أفريقيا تعتبر ملكية الأرض تقليديا غير شخصية، فهناك استخدام مشاع للأرض، لكن إذا هيمنت الرأسمالية فإن البديل الذي سيكون أوفر حظا هو بسط مزيد من هيمنة الدولة على الأراضي. وتعتبر الآن مظاهر المؤسسات والممارسات الرأسمالية في أفريقيا بعد الاستقلال هي في إطار الاستعمار الجديد[1] .

ويرى ديكسون مونجازي أنه قد شكل الاستقلال السياسي لأفريقيا فرصة لدول القارة بأن تشهد تحولا اجتماعيا تاريخيا، لكن بدلا من تحقق ذلك ظهر العديد من القادة الأفارقة الذين استغلوا هذا الاستقلال لخداع شعوبهم. لكن هذه الرؤية لا تعني أن الاستقلال السياسي لأفريقيا لم يكن أمراً جيداً في حد ذاته، لكنها تؤكد على استغلال القادة الأفارقة لهذا الاستقلال في خداع أحلام وتطلعات شعوبهم[2] . كما يواصل رؤيته المتشددة بقوله: لقد عمد جميع القادة الأفارقة الذين قادوا بلادهم من الاستعمار إلى الحكم الذاتي والاستقلال (يقصد القادة المسيحيين في أفريقيا جنوب الصحراء) إلى الاحتماء بالعقيدة المسيحية لتحقيق الزعامة المرتجاة من قبل مواطنيهم، وقد توصل نكروما وجميع الوطنيين الأفارقة إلى أنهم بدون الاحتماء بالعقيدة المسيحية فإنهم لن يصلوا أبدا لوجهتهم السياسية المحددة. وأنه ليس هناك بديل عن ذلك. وقد أرست حكومات الدول الاستعمارية فكرة أنه طالما ترسخت العقيدة المسيحية في عقول الوطنيين الأفارقة فإنه ليس هناك مانع من تحقق الاستقلال السياسي[3].

(1) Hallen, Barry, A Short History of African Philosphy, Indiana Univeristy Press, Bloomington, 2002, p. 73

(2) Mungazi, Dickson, The Mind of Black Africa, Westport, 1996, p.169

(3) Mungazi, Dickson, The Mind of Black Africa, Westport, 1996, p.171

ج- **التبعية الفكرية**

ثمة ملاحظة مبدئية وهي أنه عندما تعرضت القارة الأفريقية إلى التغيير الثقافي الكبير عند دخول الاستعمار الأوربي في نهاية القرن التاسع عشر ارتبط ذلك بإدماج القارة في الثقافة العالمية عبر إدخال الأنظمة الحديثة في الأعلام والإدارة والنقل والطب والتعليم، وهذا ما لا يعد تبديلا ثقافيا في جوهر مكونات الثقافة المحلية بقدر ما هي مظاهر لعناصر التحديث ذات الطابع العالمي والتي تنتشر جغرافياً في كل أرجاء العالم، وينبغي أن نتوقف هنا عند الفرق بين آلية الانتشار المكاني لعناصر التحديث في الثقافة الأوربية الوافدة والتي تمت في العهد الاستعماري، وبين آلية الانتشاري لثقافة العولمة الراهنة. فلقد أورث الاستعمار الأوربي في كثير من المستعمرات في أفريقيا نظماً ديمقراطية على النمط الغربي، ورغم أنها حققت نجاحات مقدرة للمجتمعات الغربية، ولكنها لم تتح لها الفرصة الكافية لتحقيق إنجازات تذكر عند تطبيقها في أفريقيا، ويعزى ذلك إلى تخوف القادة الأفارقة من آثارها السلبية على النسيج الاجتماعي للشعوب الأفريقية، وأشاروا إلى عدم تهيئة البيئة الإفريقية لمثل هذا النمط من الممارسة السياسية رغم أنهم جاءوا إلى قمم الحكم في دولهم على ذلك النمط من الممارسة الديمقراطية، وهم بذلك جعلوا نجاح الديمقراطية يتطلب مقدمات وشروطاً لم تستوفها أفريقيا آنذاك[1].

شهدت أفريقيا مجموعة من الممارسات الفكرية بعضها استند إلى إرث محلي أبرزها نظام الحزب الواحد ذو القاعدة الواسعة، وكانت تمثله المجتمعات

(1) أسامة علي زين العابدين: المرجعية الاجتماعية والممارسة الديمقراطية في إفريقيا المعاصرة، المرصد الثقافي، ورقة منشورة، 2006 –ص17.

التقليدية، وقد نجح نظام الحزب الواحد في تلك الفترة في تحقيق نجاحات كبيرة. ولكنه فشل في تحقيق أي نجاحات تذكر في ظل الدولة الإفريقية الحديثة أو المعاصرة. وقد شهدت أفريقيا كذلك نماذج لممارسات سياسية استجلبت من خارج إطارها الجغرافي، وأبرزها الانقلابات العسكرية التي لم تعرفها النظم الإفريقية التقليدية، ولكنها انتشرت عقب عام الاستقلال الأفريقي (1960م) واستطاعت أن تعبر عن الأهداف الوطنية المنشودة في تلك الحقبة، وكذلك استطاعت أن تعبر عن تطلعات النخب الفكرية والسياسية آنذاك[1] . وعمل الاستعمار الأوروبي على ربط أفريقيا فكريا وثقافيا بالدول "الأم". وعلى سبيل المثال فقد كان النفوذ الفرنسي في الستينيات (أو عقد الاستقلال الإفريقي) مركزاً على وجه الخصوص في مجال التعليم. ففي دول المجموعة الفرنسية ومالي كان هناك 80% من معلمي المدارس الثانوية فرنسيون. إضافة إلى ذلك كانت هناك أربع جامعات إقليمية كان قد تم تأسيسها في هذه الدول بمساعدات فرنسية. ووفقا للعديد من الاتفاقيات التي وقعتها فرنسا مع الدول الإفريقية، خاصة الناطقة بالفرنسية، فإن وزارة التعاون الفرنسية قدمت نحو 5000 آلاف فني لمساعدة العديد من دول أفريقيا جنوب الصحراء في بداية الستينيات. وبدون هؤلاء المتخصصين فإنه كان من المشكوك أن تتمكن هذه الدول المعنية من القيام بتسيير الحياة اليومية بها بصورة فعالة[2] .

(1) أسامة علي زين العابدين: المرجعية الاجتماعية والممارسة الديمقراطية في أفريقيا المعاصرة، المرصد الثقافي، ورقة منشورة، 2006 ص 23.

(2) Central Intelligence Agency, France's Position in Tropical Africa, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963, p. 2.

ومن الملفت أن التوسع الكبير في التعليم العلماني والمسيحي في سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية قد شكل ضغطا كبيرا على التعليم الإسلامي في أفريقيا الفرانكفونية. وبينما كانت المدارس التي تدرس علوم القرآن تنتشر انتشارا كبيرا في أفريقيا الفرانكفونية وبمعدل مشابه تقريبا فإن الشعوب الإسلامية في أفريقيا الفرانكفونية وجدت نفسها تحكم بواسطة قيادات تلقت تعليما غربيا في المدارس العلمانية. وردا على هذا التهديد، توجه الكثير من المتعلمين المسلمين إلى المؤسسات التي أنشات خلال العصر الاستعماري وكونوا منها مؤسسات خاصة بهم. فقد تأسست مدرسة أبناء الزعماء على أنها مدرسة ثانوية في بدايات سنوات الاستعمار الفرنسي للبلاد، وكانت تدرس مناهج باللغة العربية. وبحلول تاريخ استقلال السنغال توسعت هذه المدرسة حتى أصبحت جامعة داكار[1].

لم تستطع النخب الوطنية الحاكمة بعد الاستقلال الخروج من تلك الدائرة الفكرية المحصورة، وبالتالي وجدت دورها ينحصر في الوساطة بين المطالب المتنافسة في ثلاثة أطراف، هي كبار ملاك الأراضي المحليين والرأسمالية المحلية الناشئة والرأسمالية العالمية الراسخة في دول المركز وبالتالي لم تستطع الدول الأفريقية الانعتاق والانفكاك من التبعية للمستعمر في هذه المرحلة التي وصفت فيها الدولة الأفريقية بأنها دولة وسيلية، وذلك ينبع من أفعالها التي تتسم بالتناقض وعدم الثبات لاختلاف الظروف المحيطة بها ولاختلاف مصالح النخب الحاكمة، ويرجع هذا التناقض لاختلاف المصالح للقوى السياسية

(1) Manning, Patrick, Francophone Sub-Saharan Africa, 1880-1995, Cambridge Univeristy Press, New York, 1999, p. 167-168

والاجتماعية وإلى اختلاف الضغوط التي تمارس عليها بواسطة القوى الدولية[1].

ومنذ بداية التسعينات بدأت معظم الدول الأفريقية تتجه نحو الأخذ بنظام التعددية الحزبية تحت وطأة ضغوط داخلية وخارجية في ظل فشل الأنظمة السياسية التي سادت أفريقيا، والانبهار للتجربة الماثلة الآن في المجتمع الغربي، وحتى لا تتكرر التجارب الفاشلة كان لابد من الوقوف على أسباب الفشل والنجاح القائمة على المرجعية الاجتماعية والتي صاحبت تجارب الديمقراطية في أفريقيا[2] .

من خلال التجربة التاريخية التي عاشتها الدول الأفريقية فإن التجربة الديمقراطية تواجه بعض الإشكاليات في الفهم والتطبيق كنظام للحكم، بسبب التعصب القبلي والنعرات القبلية، أي: العوامل الاجتماعية، إذ تعاني القارة الأفريقية من تناقضات اجتماعية حادة عاقت التطور الديمقراطي في أفريقيا ولكن لم تمنعه، تركت هذه التناقضات آثاراً سلبية على كافة الهياكل والأنشطة السياسية والاقتصادية مما جعلها أكثر الإشكاليات التي تقف أمام الممارسة الديمقراطية[3].

وإذا كنا قد قدمنا في الصفحات السابقة تمثيلا عمليا للتبعية الفكرية، متمثلا في تبني الديموقراطية الغربية الحزبية، فإنه يمكننا أن نقدم نموذجا لشخصية زعيم إفريقي جسد التبعية الفكرية من قبل بعض الزعماء الأفارقة

(1) أسامة علي زين العابدين: المرجعية الاجتماعية والممارسة الديمقراطية في أفريقيا المعاصرة، مرجع 22سابق.

(2) المرجع السابق.

(3) أسامة علي زين العابدين: المرجعية الاجتماعية والممارسة الديمقراطية، مرجع السابق.36

للثقافة الأوروبية، وربما اتخذ مواقف أشد تطرفا تجاه بعض الدول الأفريقية منها. فقد أوضح خطاب ألقاه سنجور في الأمم المتحدة بصفته ممثلا للسنغال في الجمعية الوطنية الفرنسية، حيث كان هو نفسه جزءا من الغالبية البرلمانية الحاكمة قبل استقلال السنغال، أوضح هذا الخطاب تبني سنجور للمقولات الفرنسية بخصوص الاستعمار، ورسالة التمدن التي جاء بها الاستعمار الفرنسي للإفريقي، في بداية قراءة سنجور لخطابه أثار العديد من النقاط الرئيسية الداعمة للدعاية الاستعمارية الفرنسية. وعلى سبيل المثال فإنه بدأ خطابه بالتأكيد على الجهد الاقتصادي الذي يبذله الاستعمار الفرنسي لنشر التنمية في مستعمراته، مشيراً على وجه الخصوص إلى برنامج صناديق الاستثمار للتنمية الاقتصادية والاجتماعية FIDES (Fonds d'Investissement pour le Developpement Economique et Social)، وهو البرنامج الذي كان، كما قال سنجور، مفيدا تماما لإقليمي توجو والكاميرون[1]. وعندما ألقى سنجور خطابه في الأمم المتحدة تبنى مبررات السياسة الاستعمارية الفرنسية ضاربا مثالا بالمؤسسات والقانون الفرنسي في توجو والكاميرون، وعندما تطرق إلى التمييز العرقي ذكر المستمعين بمنتهى البساطة بأن ديباجة الدستور الفرنسي تتضمن الإشارة إلى أن "التمييز عمل عدواني يستوجب العقوبة"، وواصل طيلة خطابه دعمه للسياسة الاستعمارية الفرنسية وتبرير أوجه القصور بها[2] .

(1) Atlan, Catherine and Jezequel, Jean-Herve, Alienation or Political Strategy? The Colonised Defend the Empire (in: Chafer, Tony and Sackur, Amanda, editors, Promoting the Colonial Idea: Propaganda and Visions of Empire in France), Palgrave Macmillan, Gordonsville, VS (USA), 2001, p. 109.

(2) Ibid p. 110.

د- **مشاكل التواصل**

سنتناول في هذه النقطة مشكلة التوصل بين قطاعين كبيرين في القارة الإفريقية إذا جاز لنا التعبير، وهما أفريقيا شمال الصحراء الكبرى، وأفريقيا جنوب الصحراء. وهذا التناول سيمكننا من تجسيد ما سببه الاستعمار من قطع لعوامل الاتصال وتحويلها إلى قواطع في العلاقات الأفريقية الأفريقية. فقد توطدت منذ القرن الثاني عشر صلات العرب بأفريقيا جنوب الصحراء، وانتشر الإسلام واللغة العربية في هذه البلاد، وشعر العرب بوضعهم الحضاري المتفوق وأصحاب الثقافة "المتمدينة" [1] . وفي الواقع فإن النظرة إلى العلاقات العربية الإفريقية -بصورة عامة- من خلال المنظور الضارب في أعماق التاريخ يعطي لها معان وأبعادا أوسع وأرحب من مجرد كونها علاقات دينية، أو علاقات بين شعوب ترتبط فيما بينها برباط الإسلام، على الرغم من كون الدين الإسلامي إحدى الركائز الجوهرية التي ترتكز عليها الثقافة العربية وأحد المحاور الرئيسية التي تدور حولها العلاقات بينها وبين الثقافات الأفريقية، كذلك فإن امتداد تلك العلاقات منذ مرحلة بدء ظهور الحضارات في العالم يؤكد حتمية الارتباط الحضاري بين العرب والأفارقة، ويبرز هذا الارتباط كعلاقة عضوية طبيعية، كما يبين أن توجه كل من المنطقتين إلى الأخرى تفرضه ظروف التلاحم الحضاري بينهما على مر العصور، الأمر الذي يدعم الاعتقاد بضرورة امتداد هذا التلاحم إلى أزمان قادمة مستقبلا[2] .

(1) Wai, Dunstan M., African-Arab Relations: Interdependence or Misplaced Optimism?, The Journal of Modern African Studies, 2 I, 2 (I983), p.189.

(2) نجوى الفوال: العلاقات الثقافية بين العرب وأفريقيا: تاريخها وحاضرها ومستقبلها .

وقد أسهمت إرهاصات الاتصال الثقافي والحضاري منذ فجر التاريخ في سهولة وسرعة انتشار الإسلام – بما حمله من ثقافة عربية بمعناها المعاصر – في القارة الإفريقية. وكان الإنسان العربي المسلم الفاتح الذي استقر في الشرق والشمال الإفريقي هو الأداة لنقل تلك الثقافة التي أحدثت تغييرات جذرية في الثقافات الإفريقية، فطورت من الأساليب التي تمارس بها الحياة، وبخاصة في الزراعة والتجارة وبناء المساكن. وكما انتشر الإسلام عن طريق الغزوات أسهمت قوافل التجارة إلى الغرب الإفريقي في نشر الرسالة والثقافة العربية أيضا، فقد كانت المسالك التجارية بحق طريقا للمعرفة والتبادل الثقافي بين الحضارات العربية والإفريقية، حيث حمل التجار العرب معهم مفاهيمهم للسلطة والقضاء والدين ومفاهيمهم العمرانية، فصارت عواصم تجارة القوافل عبر الصحراء مراكز للثقافة الإسلامية ونوافذ أفريقيا على العالم المتوسطي[1].

كذلك ارتبطت الثغور الإسلامية في شرق القارة وغربها بإسهامها في إنشاء الجامعات والمعاهد العربية الإسلامية. فأقامت علاقات قوية مع مراكز العلم العربية في القيروان والأزهر والحرمين الشريفين، وتبادلت مع هذه المراكز البعثات المنتظمة. ومن خلال هذه العلاقة أدى المثقفون الأفارقة دوراً تاريخياً أصيلاً في نشر الفكر الإسلامي واللغة والثقافة العربية ما زالت آثاره باقية في آلاف المخطوطات، ولم تكن العلاقات الثقافية العربية الأفريقية علاقة ذات اتجاه واحد بقدر ما كانت علاقة تبادلية، فقد سارت هذه العلاقات أحيانا في

= (مجموعة باحثين: العرب والدائرة الأفريقية) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، أغسطس 2005.، ص 60.

(1) نجوى الفوال: العلاقات الثقافية بين العرب وأفريقيا، مرجع سابق، ص ص 60-61.

مسارات عكسية من الجنوب إلى الشمال ومن الغرب إلى الشرق في إطار حركة اتصال الأفارقة بالأزهر والقيروان والحرمين الشريفين خلال الحج إلى الأراضي المقدسة، الأمر الذي أسهم في تذوق العرب للثقافات الإفريقية وأكسب الثقافة العربية بعض الملامح الأفريقية[1]. وهناك مثال على انتشار تأثيرات هذه المؤسسات الإسلامية العريقة يتجسد في المعهد الأصولي لأفريقيا السوداء the Institut Fondamental d' Afrique Noire بداكار الذي عد من أهم مراكز دراسة الإسلام في أفريقيا، وقد أسسه الشيخ موسى كمارا Mousa Kamara وينظر البعض لهذا المعهد على أنه من أهم المراكز التي دعمت الباحثين الإسلاميين في الفترة 1960–1970، وخاصة من بين أولئك الذين تلقوا تعليمهم في الأزهر[2] . وفي نفس السياق فإنه مع نمو القوى الأوروبية خاصة ومنذ أواخر القرن الخامس عشر بدأت حركة كشوف جغرافية كبيرة شملت أنحاء العالم المأهول، وكان نصيب القارة الأفريقية من تلك الحركة وآثارها غير محدود المدى، وبدأت إثر ذلك حركة استعمار شامل، ومنذ الأيام الأولى للغزو الاستعماري الأوروبي لأفريقيا أدركت القوى الاستعمارية أن عليها أن تخوض معركة لا تقل أهمية عن معاركها العسكرية في القارة، وهي المعركة التي يصفها بعض الدارسين بأنها معركة من أجل السيطرة على قلوب وعقول الأفارقة – أي السيطرة على عواطفهم وأفكارهم، وكان تشجيع التعليم الغربي ونشر الدين المسيحي من أهم أدوات تلك المعركة التي هي في جوهرها معركة ثقافية، ومن هذه الناحية كانت النتائج مبهرة حيث تشبعت غالبية القيادات

(1) المرجع السابق، ص ص 61- 62.

(2) Willis, John Ralph, The Historiography of Islam in Africa: The Last Decade (1960-1970), African Studies Review, Vol. 14, No. 3 (Dec., 1971), p.415

الإفريقية بالتراث الغربي اللاتيني والأنجلوساكسوني، ونشأت تلك القيادات على حب قيم ونظم ولغة الدولة الاستعمارية الأم، ومن ثم ظلت ثقافة الدولة المستعمرة السابقة هي طريق المعرفة بالنسبة للأفارقة في كثير من المناطق[1]. وعلى سبيل المثال فقد بدأت البعثات التبشيرية دورها الفعال في غرب أفريقيا مع بداية القرن التاسع عشر، حيث نزلت أول البعثات البروتستانتية إلى منطقة ليبريا وكانت تبشر بالمذهب الميثودستي، وتكونت هذه البعثة من خليط من المنصرين البيض وعدد من القساوسة الزنوج الذين يجيدون الإنجليزية. أما البعثة الثانية فقد نزلت في سيراليون، وكانت تابعة لجمعية التبشير الكنسي، وبلغت من النشاط مستوى كبيراً جعل من سيراليون مركزاً لكل البعثات التبشيرية التي تعمل في غرب أفريقيا. وأتت البعثة الثالثة من مدينة بال السويسرية، ونزلت في ساحل الذهب؛ حيث ركزت دعوتها بين قبائل فانتي Fanti وحققت نجاحاً كبيراً بينها، عوضها الخسائر الكبيرة التي تكبدها أندريا رايس Andreas Riis رئيس البعثة، في محاولاته المخفقة المتكررة بين قبائل أشانتي التابعة لساحل العاج[2] .

ولما أتت قوات الاحتلال الفرنسي وسيطرت على أملاك الأشانتي وأراضيهم حوالي عام 1815م، كانت بعثة الميثودست هي أسبق البعثات التبشيرية إلى هذه البلاد، حيث تم إعداد عدد من القس الزنوج من أبناء القبيلة

(1) صبحي قنصوة: الأسس الثقافية لتعزيز فعالية الدور المصري في أفريقيا (في : إبراهيم نصر الدين، محرر : مصر وأفريقيا ، مسيرة العلاقات في عالم متغير) معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة، ص 175.

(2) الهادي المبروك الدالي: دراسة في حركات التبشير والتنصير بمنطقة أفريقيا فيما وراء الصحراء، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002، ص 30.

لممارسة الدعوة بينهم، كما أسست كنيسة محلية مستقلة خاصة بالمتنصرين الزنوج تابعة لطائفة البريسبيتريان النصرانية. وفي العام 1844م استطاع اثنان من المنصرين، أحدهما أبيض ويدعى تونزند Townsend والآخر زنجي ويدعى كروثر Growlther استطاعا أن ينشئا فرعاً لجمعية التبشير الكنسي في أبيوكوتا Kouta Abeo بنيجيريا بين أفراد قبيلة اليوروبا التي ينتمي إليها المنصر الزنجي[1] . ونجح كروثر كثيراً في نشر الدعوة النصرانية في نيجيريا لمعرفته بلغة القبائل في المنطقة ولهجاتها، حتى منحته المنظمة عام 1854م منصب مطران نيجيريا، إلى أن مات عام 1891م. فلما تمكنت البعثات والمراكز التبشيرية وتثبتت قواعدها في المنطقة الساحلية، بدأت تنطلق نحو العمق الإفريقي حيث كانت السيطرة كاملة للوجود الإسلامي الذي لم يكن له وجود ملموس في السواحل الإفريقية. تأسست عام 1868م جمعية الآباء البيض للسيدة العذراء على يد القس الفرنسي لافيجري Lavigerie الذي ابتعثته الكنيسة الجزائرية؛ حيث كان يشغل منصب أسقف عام الكنيسة الجزائرية، فأرسل عام 1875م ثلاثة منصرين إلى تمبكتو في قلب مالي جنوب الجزائر، غير أن قبائل الطوارق تصدوا لهم وقتلوهم[2] .

ولعل أشهر المنصرين الفرنسيين الإنجيليين في منطقة الجابون كان الدكتور شفايتزر Schweitzer الذي كرمته ملكة إنجلترا ونال جائزة نوبل للسلام عام 1954م لقاء جهوده التبشيرية في شرق أفريقيا، ووقف المد الإسلامي هناك. أما في الكاميرون فقد تسابقت البعثات الكاثوليكية والبروتستانتية القادمة من ألمانيا، فسيطرت الأولى على جنوب البلاد وتركت

(1) المرجع السابق ص38.

(2) نفس المرجع، ص 31.

للأخرى مناطق صراع مذهبي وقبلي، بينما تمكنت بعض البعثات البروتستانتية الإنجليزية والكاثوليكية الإيطالية أن تصل بنشاطها إلى سكان أعالي النيل في السودان[1] .

وعلى الرغم من عمق الفجوة التي أقامها الاستعمار بين الثقافات الأفريقية وأصولها الممتزجة بالثقافة العربية، إلا أنه ظلت هناك بعض الحركات الإصلاحية التي أصرت على مقاومة الاستعمار، فأنشأت المدارس الإسلامية جنبا إلى جنب مع المدارس التبشيرية، بالإضافة إلى استمرار حركة البعثات من أفريقيا إلى الجامعات والمعاهد الإسلامية، وخاصة من غرب أفريقيا إلى مصر وتونس والحجاز، وفي الغرب الإفريقي قاومت المراكز الحضارية الإسلامية مثل كانو وسوكوتو وباماكو الاستعمار الأوروبي أكثر من الشرق الإفريقي، إذ استمر انتشار الإسلام وصلابته بالرغم من الجهود الهائلة التي بذلتها البعثات التبشيرية المسيحية. وبالرغم مما حملته الحضارة الغربية من إبهار تقني[2].

وبصورة إجمالية فإنه هناك عدة عوامل متضافرة تبين مدى صعوبة تناول العلاقات الأفريقية العربية وصعوبة التنبؤ بمسار هذه العلاقات، خاصة إثر التفاوت الكبير الذي حدث لهذه العلاقات في فترة سبعينيات القرن العشرين، ومنها المنافسة الأيديولوجية بين شعوب العالم نتيجة لاختلاف قيمهم وتباين سياساتهم التي تهدف إلى "تحقيق أكبر قدر من السعادة لأكبر عدد ممكن من المواطنين". وبالرغم من وجود العديد من المتغيرات فقد كانت هناك ثلاثة استراتيجيات رئيسية لتحقيق التنمية وهي الرأسمالية، والاشتراكية، والشيوعية/

(1) الهادي المبروك الدالي: دراسة في حركات التبشير والتنصير بمنطقة أفريقيا فيما وراء الصحراء، مرجع سابق، ص 45.

(2) نجوى الفوال: العلاقات الثقافية بين العرب وإفريقيا، مرجع سابق، ص 63 .

الماركسية. ومنها أيضا الاختلافات العرقية وشيوع الديموجاجيات العرقية والسياسية التي أدت إلى شيوع كوارث في أنحاء العالم، مثل التي وقعت في أوروبا خلال القرن العشرين، وأيضا في نظام الأبارتهيد في جنوب أفريقيا. كما احتلت الصراعات الدينية حيزا كبيرا في تاريخ النوع البشري[1] . علاوة على ذلك فإنه بالرغم من أن هناك ملايين الأفارقة السود يؤمنون بالإسلام دينا، فإن وسيلة تعبدهم تتميز بصورة تامة عن نظرائهم العرب. فالإسلام في أفريقيا السوداء بناء فوقي، وليس أساسا للمناهج الثقافية لمعتنقيه. ومع هذا فإننا لا ننكر التغيرات الاجتماعية الاقتصادية التي نجمت عن انتشار الإسلام في أفريقيا. على سبيل المثال فقد أفسح القانون التقليدي الطريق أمام قدوم الشريعة الإسلامية والتي منهجت الزواج والملكية وحقوق ملكية الأرض، وآداب السلوك، وما شابه، غير أنه يظل "للإسلام الإفريقي ميزته عن الإسلام العربي وينقل ثقافة أصيلة كبيرة داخله" [2] .

ثالثا– العولمة أفريقيا:

لا يوجد إقليم في العالم عانى آثار العولمة كما عانت القارة الأفريقية، حيث تتعدد وتتنوع المشكلات الناجمة عنها وبخاصة في الجوانب الاقتصادية، من مشكلة الديون الثقيلة إلى معاناة القارة من تحرير التجارة، والمنافسة والصراع بين الدول الكبرى على موارد القارة الأفريقية ولا سيما موارد الوقود والطاقة ويعرف البعض العولمة Globalization على أنها عملية مستمرة تكشف كل يوم عن وجه جديد من وجوهها المتعددة، وهي سلسلة من الظواهر الاقتصادية

(1) Wai, Dunstan M., African-Arab Relations: Interdependence or Misplaced Optimism?, The Journal of Modern African Studies, Vol. 21, No. 2 (Jun., 1983), pp. 187-188

(2) Ibid, p.190.

بالدرجة الأولى، المتصلة في جوهرها، والتي تشتمل على تحرير الأسواق ورفع القيود عنها، وخصخصة الأصول، وتراجع وظائف الدولة، وانتشار استخدامات التكنولوجيا وأدوات الاتصال وتطبيقاتها، وتوزيع الإنتاج التصنيعي عبر الحدود، وتكامل أسواق رأس المال، حيث تقود العالم إلى التحول من الرأسمالية الصناعية إلى مفهوم العلاقات الاقتصادية لما بعد المرحلة الصناعية[1] . كما أن العولمة متعددة الأبعاد، فهي سياسية وأيديولوجية واقتصادية، والواقع يشير إلى إمكانية عولمة كثير من الأشياء كالسلع والخدمات والأموال والبشر والمعلومات والتأثيرات البيئية، وكذلك يمكن عولمة الأشياء المجردة كالأفكار والأعراف والممارسات السلوكية والأنماط الثقافية[2].

على الرغم من أن جذور العولمة وبداياتها بدت مرتبطة بالمصالح الاقتصادية، ومتصلة بالتوجيهات السياسية والإعلامية، إلا أن البعد الثقافي للعولمة هو الذي أصبحت معالمه تبرز كظاهرة عالمية متعاظمة، حيث يقول أحد منظري العولمة والمختص في الشؤون الثقافية (جون تومليسن) في كتابه العولمة والثقافة: إن عمليات التحول الضخمة في زماننا هذا، والتي تتبناها العولمة، لا يمكن فهمها فهما صحيحا، إلا من خلال المفردات المتعلقة بالمفاهيم الثقافية لكل مجتمع؛ لأن تلك التحولات إنما تنسج خيوطها بالمعني الحقيقي للثقافة المحلية في كل مكان من عالمنا الحديث[3] . فهل سيتحقق

(1) السيد ياسين: العالمية والعولمة. القاهرة. نهضة مصر للطباعة والنشر – 2001م. ص176

(2) محمد عبد القادر حاتم – العولمة ما لها وما عليها. القاهرة – الهيئة العامة للكتاب – 2005م.ص93

(3) Tomlinson John , Globalization and Culture , University of Chicago Press 1999 P,.232

العالم المعولم ثقافيا علي الرغم من ارتباطات الثقافة المحلية في كل مجتمع ودولة في العالم بخصائصهما البيئية والاجتماعية؟، أعتقد أن الإجابة بخصوص أفريقيا تحتاج جهدا حثيثا.

تجدر بنا ملاحظة أن حفظ التنوع الثقافي في العالم يعد من المبادئ التي أقرتها هيئة الأمم المتحدة عبر منظماتها ومواثيقها. وقد جمعت اليونسكو خبراء يمثلون الأديان والثقافات والحضارات العالمية وصاغت من خلالهم وثيقة الإعلان العالمي للتنوع الثقافي، وكذلك اتفاقية التراث الثقافي، وذلك بغرض حفظ التراث الإنساني والتنوع الثقافي فيه، وصون كل ما هو غير مادي في العالم، بعيدا عن الخلافات السياسية والعسكرية وغيرها من الخلافات[1] . إن معاني هذا الاتفاق العالمي تبدو حاضرة بصورة غير مباشرة في كتابات دعاة العولمة ومفكريها الذين باتوا مقتنعين بأن كيان الدولة الوطنية وبقاء الثقافة المحلية لا يتعارضان مع أهداف العولمة وانتشارها، وبذلك أصبحوا يفرقون بين " ثقافة العولمة " وعولمة الثقافة، ويعتبرون أن التعددية الثقافية والاجتماعية في العالم والتي هي سمة يستحيل تغييرها تعد في حد ذاتها لبنة تقوم عليها سياسات العولمة التي تكمن في فتح أبواب حرية الاختيارات الاقتصادية والإعلامية[2] غير أن هذا المنطق لا يقنع منتقدي العولمة باعتبار أن تلك

(1) الموسوعة العربية ، مرجع سابق ، ص402.

(2) من الكتب المهمة والشهيرة التي تحمل فكرة إن الدولة الوطنية والثقافة المحلية لا تتعارضان مع أهداف وسياسات العولمة .

- Micklethwait J., And Wooldridge A, A future Perfect: The challenge and Hidden Promise of Globalization , William Hinnman , London , 2000 P.18

الخيارات غير قائمة بالفعل وأن النظام الليبرالي – الرأسمالي – العلماني السائد عبر الحضارة الأوربية الحديثة المسيطرة يغلق تلك الأبواب أمام أي خيارات أخري بفعل الهيمنة . وهذا هو صلب المأزق الإفريقي.

وقد تحدث عن العولمة بوجهيها الإيجابي والسلبي العديد من المفكرين والكتاب، وكان في مقدمتهم المؤرخ الأمريكي بول كينيدي الذي ظل ينتقد سياسات بلاده، الولايات المتحدة الأمريكية، في شتي المجالات، أشار كينيدي في إحدى أشهر أعماله، وهو كتابه (الإعداد للقرن الحادي والعشرين) إلي أن العولمة، من المفترض أن تكون ظاهرة إنسانية وحضارية وعادلة، وأن تتسم بالحس الإنساني التعاوني، وأن تنتشر بين البشر معطيات الثورات الزراعية والصناعية والتكنولوجية والالكترونية والمعلوماتية والاتصالاتية باعتبارها نتاج التطور العام للبشرية الذي أسهمت فيه مختلف شعوب وحضارات العالم عبر التاريخ، كما يري كينيدي أن تيسير نقل الأموال والسلع والتكنولوجيا والتجارب والأفكار عبر الدول ينبغي أن يكون هدفه سد فجوات الخلافات والتخلف الاقتصادي في الدول النامية، وليس الهيمنة السياسية والاقتصادية والتجارية والإعلامية من جانب، والتدهور البيئي من جانب آخر، وهكذا يصل المؤرخ الأمريكي الشهير إلي نقد ونقض العولمة الاستغلالية الراهنة، الواقعة تحت الهيمنة الغربية بعامة والأمريكية بخاصة، ثم يختتم كنيدي دراسته الرصينة تلك بحقيقة جوهرية يقول فيها: إن العولمة الإيجابية الموضوعية رغم تقهقرها أمام العولمة الأمريكية، فإنها ستبقى في المستقبل كونها حلقة من حلقات تاريخ

= –السعيد اليدوي ،(العولمة وأثرها علي إفريقيا) (حلقة نقاشية – معهد البحوث الإفريقية ,القاهر 1999)

–المجلة الجغرافية , العدد 34 ,1999 م (ص 378)

الإنسان والبشرية، وأن ما سيجعل علاقات البشر تسير نحو التميز وليس التمايز بين الأمم والشعوب والحضارات هو أن الفكر والثقافة في كل مكان من العالم سيبقى لهما بريقهما وعطاؤهما [1].

خلاصة ما نتوصل إليه هو أن التمازج الثقافي ضمن تيار عولمة الثقافة – وليس ثقافة العولمة – يبدو لنا واضحا في اختلاط وتلاقح الثقافات الأفريقية المحلية مع غيرها من الثقافات عبر التاريخ، من غير محوها أو إلغائها، يظهر لنا ذلك في آثار العصور التاريخية القديمة حيث آثار البحر الأبيض المتوسط في شمال أفريقيا، والمؤثرات الحضارية الثقافية الإسلامية في الشمال الأفريقي وإقليم الساحل وغرب أفريقيا وشرقها، بل إن تأثير إقليم جنوب أفريقية بالهجرة الاستيطانية للأوربيين في العصر الحديث لم يلغ الثقافة الإسلامية للآسيويين والثقافة المحلية للأفارقة.

المصادر و المراجع

1. ميلاد المقرحي: الرواية الشفهية والمصادر المدونة في كتابة التاريخ : أعمال. المؤتمر الأول للوثائق والمخطوطات ج 12 ليبيا 1992م،
2. فرانسو شاتليه: ولادة التاريخ، تعريب يوسف جباعي، في الفكر العربي
3. إبراهيم القادري بوتشيش ، المغرب والأندلس في عصر المرابطين المجتمع الذهنيات الأولياء ط 1 ، دار الطليعة، بيروت 1993م
4. جمال محمود حجر " الحقيقة التاريخية بين المصادر الشفهية والمصادر المسجلة في الملتقى الخليجي الأول للتراث والتاريخ الشفهي ط 11 مركز زايد للتراث والتاريخ – العين الإمارات 2000م
5. محمد عاطف غيث، غريب محمد سيد أحمد، علم الاجتماع الحضري، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1989م
6. جفري باراكلو – الاتجاهات العامة في الأبحاث التاريخية مترجم ترجمة صالح أحمد العلي ط 1 مؤسسة الرسالة بيروت 1404 هـ – 1984م
7. فرانسو شاتليه: ولادة التاريخ تعريب يوسف جباعي ، في الفكر العربي العدد 42 .
8. كرستين نصار: الإنسان والجغرافيا، جروس برس، طرابلس، لبنان، 1991م، الفصل الأول .
9. صفي الدين محمد، أفريقيا بين الدول الأوروبية، القاهرة 1959.
10. شوقي الجمل: تاريخ كشف أفريقيا واستعمارها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1971،
11. حمدي عبد الرحمن: أفريقيا وتحديات عصر الهيمنة.. أي مستقبل. القاهرة – مكتبة مدبولي – 2006م

12. أسامة علي زين العابدين: المرجعية الاجتماعية والممارسة الديمقراطية في أفريقيا المعاصرة،
13. نجوى الفوال: العلاقات الثقافية بين العرب وأفريقيا: تاريخها وحاضرها ومستقبلها (مجموعة باحثين: العرب والدائرة الأفريقية) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، أغسطس 2005.
14. صبحي قنصوة: الأسس الثقافية لتعزيز فعالية الدور المصري في أفريقيا (في : إبراهيم نصر الدين، محرر: مصر وأفريقيا، مسيرة العلاقات في عالم متغير) معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة،
15. الهادي المبروك الدالي: دراسة في حركات التبشير والتنصير بمنطقة أفريقيا فيما وراء الصحراء، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002،
16. السيد ياسين: العالمية والعولمة. القاهرة. نهضة مصر للطباعة والنشر – 2001م.
17. محمد عبد القادر حاتم – العولمة ما لها وما عليها. القاهرة – الهيئة العامة للكتاب – 2005م.
18. من الكتب المهمة والشهيرة التي تحمل فكرة أن الدولة الوطنية والثقافة المحلية لا تتعارضان مع أهداف وسياسات العولمة .
- السعيد اليدوي ،(العولمة وأثرها علي أفريقيا) (حلقة نقاشية – معهد البحوث الأفريقية ,القاهرة 1999)
- المجلة الجغرافية , العدد 34 ,1999 م
19. الدراسات الجغرافية التي أثرت الفكر الجغرافي والمعرفة الإنسانية حول مراحل التطور الثقافي لمختلف المجتمعات والبيئات العالمية واسعة وثرة ، ونشير هنا إلي بعض منها:

a. **Sjoberg, G, the Preindustrial City: Past and Present, the Free Press, New York, 1960.**

b. **Mead , M. Continuities in Cultural Evolution , New Haven, Yale University Press , 1964**

c. **Redfield , R, The Folk Culture of Yucatan , Chicago University Press 1941**

d. **Foster, G, Traditional Culture and the Impact of Technology, New York Harper 1962.**

e. **Garn, S, (ed) Cultures and the Direction of Human Evolution ,W,S. University Press 1964.**

f. **Spencer J ,. And Thomas W.L. Cultural Geography , L. A. H. California 1968.**

1. **Boateng, E. A., A Political Geography of Africa, Cambridge University Press, Cambridge, 1978,**
2. **Duffy, James and Segal, Ronald, , Portugal in Africa, Literary Licensing, LLC, London,**
3. **Collins, Robert O., The Partition of Africa: illusion or necessity? (Volume 67, Major Issues in History Introduction to Economics Series) J. Wiley Publishing, Michigan, 1969,**
4. **Hargreaves, John D., Prelude to the Partition of West Africa, Macmillan, Michigan University Press, Michigan, 1963**
5. **Hargreaves, John D., Prelude to the Partition of West Africa,**
6. **Duffy, James and Segal, Ronald, , Portugal in Africa,**
7. **Osaghae, Eghosa E., Amoral Politics and the State: Pitfalls of Democracy in Africa, Centre for African Studies, University of Cape Town, 1994**
8. **Kwame Nkrumah, Neo-Colonialism, The Last Stage of Imperialism;, Thomas Nelson & Sons, Ltd.,**

London. Published in the USA by International Publishers Co., Inc., 1966,

9. **Nkiwane, Tandeka C.(2001), Africa and International Relations: Regional Lessons For a Global Discourse, International Political Science Review, vol. 22, no. 3**
10. **Munene Macharia(2005), Africa and Shifting Global Power Relationship, Fletcher Forum of World Affairs vol. 29, no.2**
11. **Subramanian, ARvind (2003), Is Africa Integrated in the Global Economy? IMF Staff Papers, vol. 50, No.3,**
12. **Ismael, Tareq Y., The United Arab Republic in Africa, Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines, Vol. 2, No. 2 (Autumn, 1968),**
13. **Central Intelligence Agency, France's Position in Tropical Africa, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963,**
14. **Trends in Soviet Policy toward Sub-Saharan Africa, CIA Historical Review Program (National Intelligence Estimate, Number 11-12-62), Submitted by the Director of Central Intelligence, 5 December 1962, Washington, 1962,.**
15. **Trends in Soviet Policy toward Sub-Saharan Africa, CIA Historical Review Program (National Intelligence Estimate, Number 11-12-62), Submitted by the Director of Central Intelligence, 5 December 1962, Washington, 1962,**
16. **Hallen, Barry, A Short History of African Philosphy, Indiana Univeristy Press, Bloomington, 2002,**

17. **Mungazi, Dickson, The Mind of Black Africa, Westport, 1996,**
18. **Central Intelligence Agency, France's Position in Tropical Africa, SC No. 00613/63B, 11 October 1963, Washington, 1963.**
19. **Manning, Patrick, Francophone Sub-Saharan Africa, 1880-1995, Cambridge Univeristy Press, New York, 1999,**
20. **Atlan, Catherine and Jezequel, Jean-Herve, Alienation or Political Strategy? The Colonised Defend the Empire (in: Chafer, Tony and Sackur, Amanda, editors, Promoting the Colonial Idea: Propaganda and Visions of Empire in France), Palgrave Macmillan, Gordonsville, VS (USA), 2001,**
21. **Wai, Dunstan M., African-Arab Relations: Interdependence or Misplaced Optimism?, The Journal of Modern African Studies, 2 I, 2 (I983),**
22. **Willis, John Ralph, The Historiography of Islam in Africa: The Last Decade (1960-1970), African Studies Review, Vol. 14, No. 3 (Dec., 1971),**
23. **Wai, Dunstan M., African-Arab Relations: Interdependence or Misplaced Optimism?, The Journal of Modern African Studies, Vol. 21, No. 2 (Jun., 1983),**
24. **Tomlinson John , Globalization and Culture , University of Chicago Press 1999**
25. **Micklethwait J., And Wooldridge A, A future Perfect: The challenge and Hidden Promise of Globalization , William Hinnman , London , 2000**

Author: Jalal Ali Belshek
Lecturer at Faculty of Education, Tripoli University

Abstract

Large classroom size is a challenge faced by many teachers and learners in many parts of the world. In Libya, large classes have been clearly seen in public schools and universities. Investigations of large class size and other challenges involved in teaching big number of students constitute the main focus of the researcher's concern in this paper. This area has not been given the full attention by Libyan researchers/authorities and if there is any investigation done has not proposed any practical suggestions/strategies that teachers could benefit from. The researcher, based on his qualitative and quantitative data, will propose some strategies which have been proposed by teachers themselves for addressing common challenges in large classes in Tripoli.

1. Introduction

The fact that having large classes is becoming more touchable problem in the field of teaching English in public schools and universities in Libya. Large classes have been investigated in many different contexts (e.g., Pakistan, China and UK) and some practical solutions brought forward to overcome the big number of students in one class, for example; Tayler (2008) suggests that a class with 300 students would be considered big in Chinese context. In Libya, investigating such a topic is rare and the researcher did not find any article devoted for this topic of the

context concerned. This research will investigate the topic quantitatively and qualitatively (open and close-ended questions) in Libyan universities context. This research will investigate the challenges that Libyan teachers face in teaching large classes and will try to bring forward some suggestions to overcome these problems. Authorities and Teachers in different contexts in Libya might find the solutions applicable and useful in their classes.

2.What is Large Classes?

How large classes can be considered as large ones? Hayes (1997) explains that there is no quantitative definition of what constitutes a large class, as teachers' perceptions of large class varies from context to context. For example, in some private schools, in Libya, a class with more than 15 would be considered large, while in China, large class generally refers to that of holding 50-100 students or more, which to some Libyan teachers may be considered large. In fact, many Libyan universities teachers find themselves working in university halls that contain tens or may be hundreds of students almost filling the room. It can be said that in different contexts or cultures, people have different perspectives and degrees of acceptance of class size. Ur (1996) concludes, what is relevant to the class considered as large one is how the teacher perceives the class size in his own context, regardless of the exact number of the students in it. In Libya, having large classes in schools as in the university is a normal phenomenon. But, why?. Libya is one of the richest countries in the region and this problem could be solved, but lack of awareness and the sound action makes the problem exist and could be related to many factors, for example; small number of schools in cities that are highly populated, small number of well-trained Libyan English teachers and finally the lack of implementation of technology by the universities.

3.Challenging Classes

Teaching large classes is challenging, but it can also offer many opportunities for teachers to improve their teaching and to make it more enjoyable and rewarding for them and for their students. Unfortunately, out of the researcher's teaching experience in the faculty of education, Tripoli University many Libyan language teachers hold a negative view on teaching English in large classes. It is clear that many complaints from teachers always discussed in offices and corridors without any real sound action to improve such challenging. Teachers' worries were, for example; "impossible to communicate", "out of control", or "hard to organize class activities". The fact that having such problems is not particular to Libyan context; on the contrary, many other contexts facing similar worries (see Hayes, 1997). Kennedy and Kennedy (1996) feel that it is difficult to control what happens when the number of group passes a certain number. Hayes (1997) thinks the ideal size of language class is 30 at most, because only under such scale can offer enough chances for the students to communicate with each other. Hayes (ibid) classifies the problems associated with teaching in large classes into five categories: 1) Discomfort caused by the physical constraints; 2) Control problems (discipline aspects); 3) Lack of individual attention; 4) Difficulty on evaluation; 5) Problems of charging learning effectiveness. Harmer (2000) also finds out that large classes bring difficulties to both teachers and students and process of teaching and learning. It is difficult for teachers to contact with students sitting at the back and for students to get the individual attention, and it is even impossible to organize dynamic and creative teaching and learning sessions. Most importantly, large classes are especially daunting for inexperienced teachers. This also indicates that teachers need more technical strategies in large classes. In summary, Locastro (2001) summarizes the problems of teaching large classes as pedagogical,

management-related. While large classes are not definitely pedagogical disaster, the difficulties arisen from large classes raise more requirements to language teachers compared with those teaching smaller classes.

4.Strategies in Teaching in Large Classes

Many studies on teaching large classes explore the principles and strategies of teaching in such situation based on the understanding of the challenges and advantages of large classes. For example, Wang and others (2003) explore the practical strategies in order to meet the challenges of teaching college reading courses in large classes, including; 1) how to strengthen communication and cooperation; 2) how to apply multimedia instruction efficiently; 3) how to enhance creative teaching; 4) how to organize learner-centered discussions and activities; 5) how to strengthen the management of the students sitting at the back. These challenges are mostly caused by pedagogical or management-related; the ways of increasing teaching efficiency in large classes are explored accordingly in teaching English skill as speaking skills (Chen Yong 2009); Writing skills (Shi Leimin 2009). According to such studies, many useful strategies have been proposed and tried in the same contexts. Cooperative learning and multimedia instructions are most frequently discussed. In this paper the researcher will report teachers' experiences of teaching large classes in university context. For university teachers, the dominant feeling is that large classes are taking them beyond that sense of being in control of a class. Here the focus will be on some challenges faced by teachers. Therefore, the main concern in this paper is to bring out the experience of what happens when things go wrong. It is to show why an increase in class size requires teachers to reconsider how they deliver their classes.

5.The Context

Tripoli University is one of the biggest universities in Libya with six departments focusing only on teaching and learning English language. Those departments are in different colleges in different places, some within the university campus and others are not (e.g. Faculty of Education). The class sizes are different depending on the building and on the number of students registered in that college and in that specific module. In the Faculty of education, for example, there are no halls that could host big number of students (e.g., 100) therefore, English department limits the number of students to 35 and this number is usual and complaints are still heard about this number.

6.Method

6.1Participants

The participants are the teachers of English language departments in Tripoli University. The number of teachers was around 70. All teachers were met by the researcher and given basic information about the main purpose of the research. Most of the participants were female teachers (87 %). The minimum experience of teaching was 3 years of university teaching and the maximum years of experience was 36.

6.2Questionnaire

The researcher needed to look at the issue of large classes and to identify what the problems really are. Before constructing the questionnaire, interviewing a number of teachers to identify the key issues of big classes would be a good start to continue investigating the problems might exist. But, the research did an extensive review of literature and discussed the problems found that are associated with large classes with colleagues. Then a questionnaire was designed on those issues found in previous researches. Such challenges tested were all considered to be main challenges in large classes in different contexts (e.g China, UK). As the lack of investigations in the Libyan context, this questionnaire

looks at the same challenges assuming that those challenges are existed and looking for suggestions based on the teachers' perspectives and to overcome them. The questionnaire is divided into two sections; open-and closed-ended questions.The questionnaire was distributed to English departments/teachers in Tripoli University (faculty of education- Tripoli- Janzour- GaserBengasher), and the participants were given a week to return the questionnaire. 30 questionnaires were returned with suggestions and comments.

Data Analysis and discussion

Defining large classes is different form context to context. In our data the answers were varied. 66% of the answers considered 30 -50 is a large class while 26% consider 25-35 is a normal class. Looking back at the context of Libyan universities, the researcher considers this answer as a relative answer and finds no quantitative answer of what constitutes a large class, as people's perception of this varies from one teacher to another. From the teacher's perspectives, a large class is "large" whenever it feels large in any specific situation, regardless of the exact number of students in it (Hays, 1977).

Common Challenges of Teaching Large Classes

When we look at respondents' responses, a number of concerns were found and suggestions of how to deal with those concerns from respondents' perspectives were drawn. Those concerns were:-

A.Too much home work to mark

One main concern of teaching large classes was the workload teachers have to go through. One of the most used strategy teacher use to overcome such a concern to 'peer feedback'. This might reduce the marking burden for the teacher significantly, "[…] give them (…students) a chance to discuss things together

and share their ideas and instead of checking 35 papers, I will check just 18". At the same time, it might encourage students to take greater responsibility for their own learning (Shamim, et. al. 2007).This was not the only strategy teachers' use but also, not giving their students too much homework considered to be an appropriate technique to overcome this problem, "not to give too much homework is the appropriate solution to overcome this problem". Other strategy teacher using is giving feedback to the whole class by using one sample of their students work, by this teachers are giving one example of the feedback based on one students' mistakes, "working as one team, correcting only one paper with their names", this could help students who might fall in the same mistakes but not all the class; as mistakes students will have in their work will be varied and different form one studentto another.

B. Lack of students participation

Pair and group work might reduce anxiety and also allow more students to speak for a longer time than would be possible in a whole class situation (Renaud, S., et. al., 2007). 73% of the responses for students' participation are negative and 26% are positive. Participants are aware of the students' participation in their learning and they are using many strategies to make their classes more interactive; some of the suggested techniques are group discussion, pair work, encouraging students by more incentives 'extra marks', involving new faces every time, body language 'moving around the class a lot during the session.

C.Getting students' attention back.

When students are working on a pair or group task, teachers can find it difficult to get students' attention to move the lesson on. Around 50 % of the respondents find it difficult to get students attention back while 40 % find it easy. To overcome this, teachers are using many different strategies to make students aware of their work and the time; for example; "tell students explicitly how long

they have for a particular task", "raising my hand and counting from 5 -1 and anyone saw that started counting and stopped talking". Also, some teacher find it difficult to get theirstudents attention back and they link this to the teachers personality and how authoritative the teacher is " it is not easy, however it depends on how authoritative a teacher could be".

D- The noise level in the class.

One way to reduce the noise level in the classroom might be to establish a code of behavior that is created by teachers and learners together. Hansan (n.d.) suggests that teachers could propose ground rules for reducing noise level and they also might decide sanctions if those rules are broken. Displaying those rules and sanction on the classroom walls is a good way of keeping students aware of those rules at all times. Participants in this research suggest some strategies that reflect those principles suggested by Hanas (n.d.). For example; "establish a signal that you want your class to stop what they are doing […]", and "simply noisy students will be eliminated if they keep doing any kind of disturbance". Other participants suggest teachers control their classes by raising their voice and keeping eye contact with their students; "the best way […] the teacher should raise his voice and keep eye contact with them." Others focus on keeping the students busy in their class, "involve them in different activities", "keep them busy[…], in case of noise, I ask with a stick tone to keep it quiet". Therefore, teachers are aware of some strategies that could help them in reducing the noise level in their classes. In reporting their class's noise level, around 20 % of the participants described it as high, 40% low and 40% as normal. This data could suggest that some teachers are aware of different strategies but are not necessarily employing them.

E. Catering students with different levels and abilities.

Classes are mixed with different abilities. One way to deal with students with different levels might be to ask students for written feedback on lessons. This could enable all students, including those who are shy, to give expression to their opinion and enables teachers to take necessary actions in following classes (Hassan, M. F. n.d). But teachers find it difficult to focus on all students because of the big number of students in their classes; "it is really difficult to concentrate because the teacher's attention is so divided with a large group of students". Others are aware of the difficulty and they relate it to the skill and the material they teach, "it depends on the material, in my case (writing), I have to spend more time with those who need extra help". Therefore, spending more time with low-level students might lead to boredom among high-level students; participants clearly find it difficult to teach classes with different levels/abilities; "It is difficult to follow one level of teaching when you have different levels in the same class". This is highlighted as a common obstacle by the quantitative data as 66% of respondents reported that it is difficult to cater for students with different levels.

F. Building rapport with students.

Rapport might be improved when teachers make themselves available and find ways to be more accessible to students on personal level(Hasan,n.d.).Respondents are aware of the importance of the relationship with their students as 60 % of them find it easy to achieve a good relationship with their students to avoid misunderstanding for example, "it is very important […] students and teachers can avoid misunderstanding". Rapport and a good relationship could be achieved by spending more time with students that could lead to discovering and respond more of their needs, "Experience improves rapport, the more time you spend with students the more you get to know them and respond to their needs".

G- Knowing/using students' names

Knowing all students' names in a large class can be impossible. But there are some techniques that could be used to help teachers to remember students names, one useful technique might be to have students create profile cards (Smith, R. 2008).This technique is well-known between the respondents as their feedback suggest some similar techniques they are already use; for example, " […] ask students to write their names on a piece of paper and place it in front of them […]", " ask students to write their names and put on the desk". Using students' names is a way that respondents used to establish trust and to know something about their students that could help in their teaching. 60 % of respondents find it difficult to name their students in their large classes, this could be seen through the techniques they suggested; for example, "ask them to stick their names on their shirts for a while","ask for names while students participate in class" and "I can only use the names of brilliant ones because they interact with me most of the time. Others, seem unknown". On the other hand, only 33 % of respondents find it easy to remember their students' names in their large classes. This might be explained as a result for those who used such techniques.

H. Promoting active learning

The benefits of active learning are widely acclaimed in higher education. According to Guthrie and Carlin (1987) students are primarily active learners, and lecture courses may be increasingly out of touch with how students engage their world. Chickering and Gamson (ibid) early proponents of active learning designated "encourageactive learning" as one of seven principles of good practice in higher education. Respondents clearly use different techniques to promote active learning as to ask students to bring authentic materials from home. This could encourage students to use learning opportunity in their environment (Kuchah, k. and Smith, R., 2011). According to the respondents' qualitative

data, they find it a bit difficult to gauge their students' level of understanding "Many students are reluctant to participate. Many declare they'd rather have exams only", "the difficulty I due to the different levels and needs of the students". Providing prompt feedback to student questions is one of the principles to promote active learning and it is clearly shown that respondents support this by techniques even in their large classes "Pair/Group work, role play and peer correction is very challenging, I do support this type of learning strategy".

I. Managing large classes

Sharing your experience more frequently with other teachers could become a rich source of support and comfort. Keep the class disciplined (Zhang Min 2008)." it needs hard work and detailed preparation before class and experienced, authoritative teacher", "change classroom desk arrangement", " use technology".

Advantages of Having Large Classes

In Libyan context, most teachers consider large classes as challenging and they look at them as a problem. But teachers are aware of some classroom management techniques to overcome such challenge such as changing classroom layout and group work. In general, large classes can provide richer human resources and greater opportunity for creativity for teachers (Hess 2001). Teachers should use the high number of students in their classes as a source of more ideas, and therefore, provide more opinions and possibilities (Zhichang, 2001). Also, large classes can provide more opportunities for co-students' interaction, foster an atmosphere of cooperation and encourage creativity and innovation (Qi Li and Wang Jiana, 2009). Therefore, it is the teaching methodology rather than the class size to overcome all kind of challenges that may rise due to number of students in one single class. Generally Libyan teachers are aware of those management techniques that can help them to manage large classes and other professional activities like

sharing their own thought with other colleagues to overcome large classes' difficulties. Therefore, more practice and encouragement are needed for those teachers who may not confident in their large classes.

Conclusion

Large class is a relative concept. Problems and difficulties of teaching associated with large classes can also be found in smaller classes. Teachers need to view large classes from different perspectives and recognizes that despite a lot of disadvantages they can also provide many opportunities for teaching and learning. Class size is not determining factor of teaching efficiency. Teachers need to enhance their innovative awareness and capabilities for developing effective ways for dealing with large classes based on the characteristics of large classes.The strategies discussed in this paper which have been proposed by teachers themselves for addressing common challenges in large classes in Tripoli could be a starting point for schools and policy makers to plan for any training programs for teachers to help them how to deal with large classes and to use it to promote active learning.

References

1- Chen, Y. 2009. Discussion of Oral English Teaching in Large Classes. *Science and Technology Information*. 12: 121-123

2- Chickering A. and Gamson, Z. 1987. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, *AAHE Bulletin*. 39: 3–7.

3- Harmer, J. 2002. Teaching Large Multilevel Classes. Cambridge. CUP

4- Hay, U. 1997. Helping Teachers to Cope with Large Classes. *ELT Journal,* 1: 31-38

5- Kennedy, C. and J. Kennedy. 1996. Teacher Attitude and Change Implementation, *System,* 24/3: 351-361

6- Kuchah, K. and Smith, R. 2011. Pedagogy of autonomy for difficult circumstances: Principles from Practice. *International Journal of Innovation in LanguageLearning and Teaching*, 5/2: 119-139

7- Locastro, V. 2001. Teaching English to Large Classes. TESOL Quartely. 3/3: 493-6

8- Shamim, F., Negash, N., Chuku, C. and Demewoz, N. 2007. Maximizing Learning in Large classes. Issues and Options. Addis Abbaba: The british Council. Available online: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teaching/files/ELT-16-screen.pdf

9- Shi, L. 2008. Application of Cooperative Learning Theory in English Writing Teaching

10- Smith, R. 2008. Taking the bull by its horns: ZakiaSarar's pro-authonomy approach to large classes in Pakistan (Part one). Independence 44:7-13

11- Ur, P. 1996. A course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

12- Wang, J. et al. 2003. Large Class Multimedia Instruction in College English Reading Courses: An experiment.*Foreign Language Teaching and Research*, 35/5: 364-371

كيفية التعامل مع الفصول الدراسية المكتظة

ملخص البحث

إن التعامل مع الفصول الدراسية المكتظة هو بمثابة تحدٍ يواجه العديد من الأساتذة وبنفس القدر يواجه العديد من الدارسين في بقاع كثيرة من العالم. وفي دولة ليبيا نجد هذه الظاهرة ظاهرة جلية للعيان في مدارس التعليم العام وفي الجامعات. إن البحث والتقصي في التعامل مع الفصول الدراسية المكتظة والتحديات المتعلقة بهذا الشأن تمثل محور الدراسة قيد النظر لهذه الورقة. إن هذا المحور لم يعط الاهتمام الكافي من قبل الباحثين الليبيين والسلطات جهة الاختصاص. وإذا افترض تقديم أي بحث فلم تقدم المقترحات العملية والاستراتجيات الناجحة التي يمكن للأساتذة الاستفادة منها. الباحث في هذا البحث يرتكز على المعلومات الكيفية والكمية وبناءا على هذه المعلومات حجر الزاوية فإن الباحث يقترح بعض الاستراتجيات التي اقترحت بواسطة المعلمين أنفسهم لمواجهة التحديات المشتركة للفصول الدراسية المكتظة في طرابلس.

Alhashmi Darah

Department of Mathematics, Science Faculty,
University of Alasmariya,

Abstract

Many of the astrophysical bodies have their magnetic field which is generated by electric conductivity of the core. The generation of magnetic field in a homogeneous electrical field is normally a threshold process, some of these fields are axisymmetric such as the field of the Earth, Jupiter and Saturn and some of them have a non-axisymmetric magnetic field like the field of the Sun, moreover others have the non-axisymmetric dominates over the axisymmetric field as in Uranus and Neptune Stachenko (1993). With these observations on mind we investigate excitable conditions of axisymmetric and non-axisymmetric field mode in spherical mean-field dynamo. In this paper, we consider the mixed; axisymmetric and non-axisymmetric on a spherical mean-field $\alpha^2\omega$ dynamo model through nonlinear calculations with α-quenching feedback. It seems to be that the axisymmetric solution is more excited than the non-axisymmetric one in his model, the generated field could be an axisymmetric, non-axisymmetric or both.

Keywords: mean-field dynamo; axisymmetric; non-axisymmetric; nonlinear;

1 Introduction:

The generation of the magnetic fields of many planets, stars and galactic disks are produced by dynamo action in their fluid electrically conducting interiors. In this process, the motion of an electrically conducting fluid, in the presence of magnetic field, generates an electric current which has the responsibility to generate the magnetic field Jacobs (1987); Proctor and Gilbert (1994); Proctor el. al. (1993); Hollerbach (1996). This process occurs via magnetohydrodynamics (MHD) dynamo which is known as a self-exited dynamo action, and it has the responsibility for the action Fearn (2004). The generative magnetic field could be axisymmetric, non-axisymmetric or mixed field. The axisymmetric model has been favoured to study over the non-axisymmetric one, the reason may be, the axisymmetric model is more easily to excite than the non-axisymmetric one. The axisymmetric solution has been investigated by authors, i.e. Barenghi (1993), Hollerbach and Jones (1993), and the possibility of non- axisymmetric model has been also studied by authors Stix (1971), Krause (1971), Roberts and Stix (1972), Ivanova
nd Ruzmaikin (1985), Rädler (1975, 1980, 1986a) and others. The observations of the magnetic fields of some objects made the possibility of the mixed; axisymmetric and non-axisymmetric of the mean-field model.

It is presented here some results from excitation conditions of mixed magnetic field in dynamo models, the investigations have been partly motivated by a comparative study of the magnetic field observed of Earth, Jupiter, Saturn and Uranus. For terrestrial planets, dynamo action can accrue in the (predominantly iron) planetary core. As such planets cool, but a liquid outer core still dynamic, the action remains possible, and the conducting inner core may control parts of dynamo process; e.g. Hollerbach and Jones (1995).

On the sun it can be seen strong non-axisymmetric structures in the form of solar sector structure, also non-axisymmetric magnetic field structures dominate over axisymmetric one in the magnetic fields of Uranus and Neptune Starchenko (1993). The bodies in the solar system for which this phenomenon is most relevant to the satellites of giant planets which exist inside large-scale magnetospheres. Levy (1979). We investigate, in this paper, the mixed; axisymmetric and non-axisymmetric magnetic field generation, and consider the possibility of solutions of each axisymmetric or non-axisymmetric, and the possibility of the dipole (quadrupole)type, we will consider the mixed model with external magnetic field in future work.

2 Model:

We consider mixed; axisymmetric and non-axisymmetric system in spherical $(r, \theta, \emptyset)$ geometry, with the electrically conducting fluid responsible for dynamo action being confined to a spherical shell. The inner core region, interior to the shell, is a solid, its con as the same as the fluid shell, or the outer core. (We here adopt terminology appropriate to the interiors of terrestrial planets). The mean-field equations are solved for the axisymmetric and non-axisymmetric magnetic fields, $\boldsymbol{B}$ and $\boldsymbol{b}$, respectively generated by the action of prescribed large-scale velocity $\boldsymbol{U}$, and mean field source term, within the outer core. The equations for the axisymmetric generated field are then:

$$\frac{\partial \boldsymbol{B}^i}{\partial t} = \nabla^2 \boldsymbol{B}^i \qquad (1)$$

for the inner core field $\boldsymbol{B}^i$,

$$\frac{\partial \boldsymbol{B}^o}{\partial t} = \eta \nabla^2 \boldsymbol{B}^o + \nabla \times (U \times \boldsymbol{B}^o + \alpha \boldsymbol{B}^o) \qquad (2)$$

for the outer core field $\boldsymbol{B}^o$, and

$$\nabla^2 \boldsymbol{B}^e = 0 \qquad (3)$$

for the exterior field $\boldsymbol{B}^e$; here η is the magnetic diffusivity, which is assumed constant for simplicity. The magnetic field is everywhere solenoidal:

$$\nabla \cdot \boldsymbol{B} = 0 \qquad (4)$$

Note that these equations consider only the evolution of the generated field.
Within the fluid shell, the velocity $\boldsymbol{U}$ is taken to be purely azimuthal, or toroidal of the form

$$\boldsymbol{U} = u(r,\theta)\hat{\boldsymbol{e}}_\phi \qquad (5)$$

where $\hat{\boldsymbol{e}}_\phi$ is the unit vector in the ϕ direction. The scalar $u(r,\theta)$ should have equatorial symmetry (as exhibited by rotating convective flows), and some differential rotation in radius, as needed for field generation via the $\omega-$effect. We take

$$u(r,\theta)\omega_0 r^2 \sin\theta \qquad (6)$$

as the simplest form satisfying these requirements. Here ω_0 is a constant determining the amplitude of this flow. The $\alpha-$effect, is responsible for generating meridional field from azimuthal field, and should be equatorial anti-symmetric. Here we consider

$$\alpha = \alpha_0 \cos\theta \qquad (7)$$

with α_0 constant. These forms were previously considered by, e.g., Barenghi (1992).

The non-axisymmetric equations are

$$\frac{\partial \boldsymbol{b}^i}{\partial t} = \nabla^2 \boldsymbol{b}^i \qquad (8)$$

$$\nabla \cdot \boldsymbol{b}^i = 0 \qquad (9)$$

for inner core magnetic field $\boldsymbol{b}^i$; and

$$\frac{\partial \boldsymbol{b}^o}{\partial t} = \nabla \times (U \times \boldsymbol{b}^o + \nabla \times \alpha \boldsymbol{b}^o) \qquad (10)$$

$$\nabla \cdot \boldsymbol{b}^i = 0 \qquad (11)$$

for outer core magnetic field $\boldsymbol{b}^o$, e.g., Hollerbach & Jones (1993). The decomposition of the non-axisymmetric field into toroidal and poloidal parts is:

$$\boldsymbol{b} = \boldsymbol{\nabla} \times (g\hat{\boldsymbol{e}}_{\boldsymbol{r}}) + \boldsymbol{\nabla} \times \boldsymbol{\nabla}(h\hat{\boldsymbol{e}}_{\boldsymbol{r}}) \qquad (12)$$

The flow $\boldsymbol{U}$ and $\alpha -$ effect, are axisymmetric, we assumed, as e.g., Brandenburg et
(1989a), a functional form for given by

$$\alpha = \frac{\alpha_0 \cos\theta}{1+b^2} \ , \qquad (13)$$

where α_0 is a constant, and variables g, h, are expanded in the outer core, e.g., Jones et. al. (1995), they are described in detail in Darah and Sarson (2007).
The equations are dimensionless using the length-scale of the shell,
$\mathcal{L} = r_o - r_i)$, where r_o and r_i are the outer and inner core radii, and the magnetic diffusion time-scale, $\mathcal{T} = \mathcal{L}^2/\eta$, where η is the

magnetic diusivity. This leaves the mean-field equations governed by the non-dimensionalised parameters

$$R_\omega = \frac{\omega_0 \mathcal{L}^2}{\eta}, \qquad R_\alpha = \frac{\alpha_0 \mathcal{L}}{\eta} \tag{14}$$

In the following, we will fix R_ω, and treat R_α as our control parameter. The radius ratio r_i/r_o = 1/3 is adopted. (This value is approximately that applicable to the Earth, here considered a model for other terrestrial planets.)

3 Results

The results are concerned on generating an axisymmetric, a non-axisymmetric magnetic field or both. We consider fixed values of R_ω, and investigate the behaviour obtained by varying R_α. We concentrate on the transition points where the behaviour of the solution changes (including the critical points of R_α). Solutions are characterized as their equatorial symmetry (i.e. pure dipole or quadrupole symmetry), and of their time behaviour (i.e. stationary, oscillatory), it is sometimes useful to consider the parity number

$$P = \frac{E_q - E_d}{E_q + E_d}, \tag{15}$$

(as used, e.g., by Tavakol et al. 1995), where E_d is the magnetic energy in the dipole part of the solution, and E_q, that in the quadrupole part. (The energies here are simply the volume integrals of the appropriate contributions to $\boldsymbol{B}^2$ for the axisymmetric field and $\boldsymbol{b}^2$ for the non-axisymmetric field, within the outer radius r_o.) $P = -1$ denotes a pure dipolar solution and $P = +1$ a pure quadrupolar solution. We concerned on the mixed, axisymmetric and non-axisymmetric, magnetic fields results for

the two values of $R_\omega = 25$ and $R_\omega = 50$, corresponds to (e.g., Darah and Sarson 2007). We investigate the positive and negative values of R_α, .

3.1 Solutions for $R_\omega = 25$:

Firstly, we considered the results for $R_\omega = 25$ and $R_\alpha > 0$, the onset axisymmetric dynamo action occurs at $R_\alpha \cong 5$, this solution is a dipolar stationary, which increases as R_α increases. At these values of R_α there are no non-axisymmetric solution. Than for $R_\alpha < 0$, the axisymmetric solution starts to be a dynamo at $R_\alpha = -7$, this solution is a quadrupolar stationary which increases as R_α decreases Figure 1. In this range of R_α, there is a non-axisymmetric solution which has an onset dynamo action at $R_\alpha \cong -20$, this solution is a stationary dipole and it increases as R_α decreases Figure 2.

3.2 Solutions for $R_\omega = 50$:

For $R_\omega = 50$, the system is more active, it could be organized as the following:

3.2.1 Axisymmetric Solutions:

There are actually three branches of solutions; the first one is a dipolar oscillatory which starts to act as a dynamo at $R_\alpha \cong 7$ and increases with R_α, then, at $R_\alpha \cong 80$ the previous solution becomes to a stationary dipole, this branch can be traced backwards to $R_\alpha \cong 37.5$ before it is an abrupt transition to a dipolar oscillatory again as in Figure 3. Next, there is a single solution for $R_\alpha < 0$, this solution starts to be a dynamo at $R_\alpha \cong -7.3$, which has a dipolar oscillatory behaviour and increases as R_α decreases Figure 4, see also table 1.

3.2.2 Non-axisymmetric Solutions:

For $R_\alpha > 0$, there are two branches of non-axisymmetric solutions, the first one appears at a critical value of $R_\alpha \cong 24.5$ which is a dipolar oscillatory, this solution increases highly at the

beginning then it becomes slightly stable before it decreases up to $R_\alpha \cong 42$, at $R_\alpha \cong 42.5$ this solution is an abrupt transition to an oscillatory quadrupole which increases with R_α in the range of $42.5 \leq R_\alpha \leq 80$. Another branch solution acts as a dynamo at $R_\alpha \cong 55$ which is a quadrupolar oscillatory and increases with R_α in the range of $55 \leq R_\alpha \leq 80$ Figure 5.

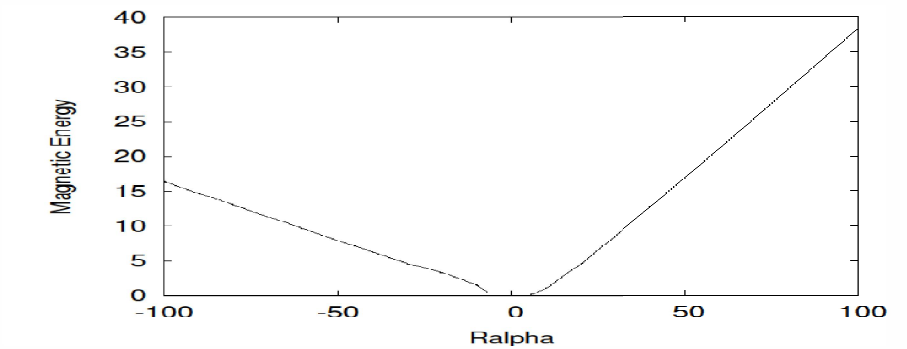


Figure 1: The axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 25$, dipolar stationary solution for $R_\alpha > 0$ and quadrupolar stationary solution for $R_\alpha < 0$.

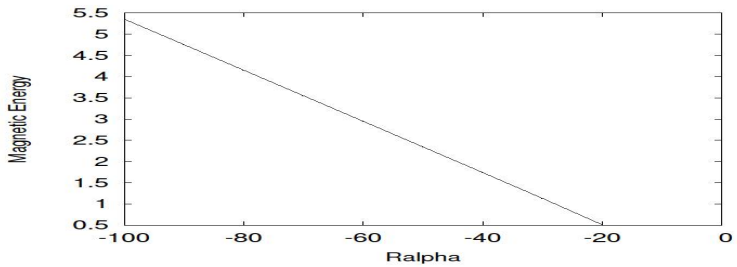


Figure 2: The non-axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 25$, dipolar stationary solution for $R_\alpha < 0$.

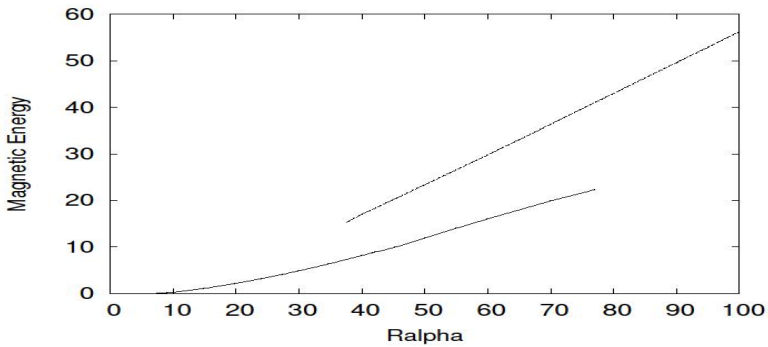


Figure 3: The axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 50$, a dipolar oscillatory solution (bold line) and a dipolar stationary solution (dashed line)

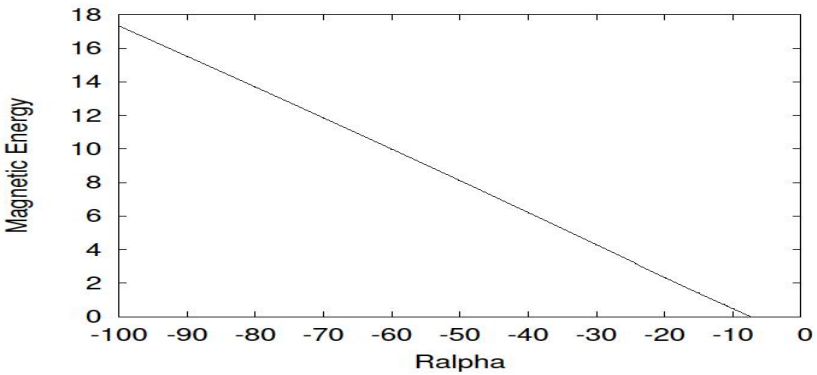


Figure 4: The axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 50$, a dipolar oscillatory solution for $R_\alpha < 0$.

For $R_\alpha < 0$, there is a solution starts to act as a dynamo at $R_\alpha \cong -11.5$, this solution is a stationary dipole and increases as R_α decreases Figure 6, see also table 1.

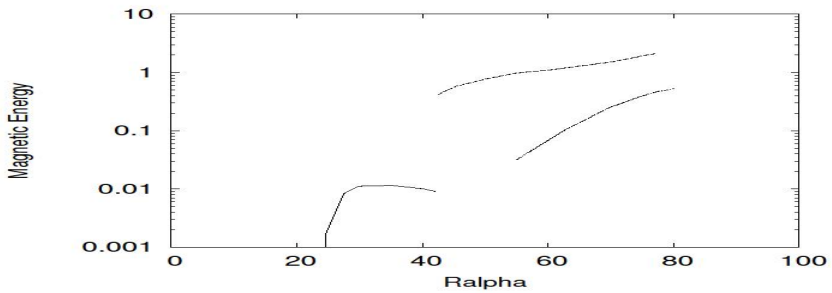


Figure 5: The non-axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 50$, a dipolar oscillatory (bold line), a quadrupolar oscillatory (dashed line),

4 Conclusion:

We have investigated the mixed; axisymmetric and non-axisymmetric magnetic field generation on nonlinear $\alpha\omega^2$ dynamo system, the productive field could be axisymmetric, non-axisymmetric or both. The axisymmetric solution is more easily to be generated than the non-axisymmetric one. This study is concerned on two values of R_ω; 25 and 50, according to Darah and Sarson (2007). For the first value of R_ω , the model generates a stable axisymmetric dipolar stationary solution for $R_\alpha > 0$, but no non-axisymmetric solution appears. For $R_\alpha < 0$, there are both; axisymmetric which starts at $R_\alpha \cong -7$ and non-axisymmetric acts to be as a dynamo at $R_\alpha \cong -20$, moreover, the former is a dipolar stationary and the latter is a quadrupolar stationary. In other words,

the generative field for $R_\alpha > 0$ has only an axisymmetric solution which is a stationary dipole, and it has two solutions; quadrupole stationary axisymmetric and dipolar stationary non-axisymmetric for negative R_α . For $R_\omega = 50$, and $R_\alpha > 0$, the model has many branches of solutions with different onset of dynamo numbers, two branches of axisymmetric solutions; dipolar oscillatory, starts to be a dynamo at $R_\alpha \cong 7$ and dipolar stationary appears at $R_\alpha \cong 37.5$. Moreover, three non-axisymmetric solutions; dipolar oscillatory, starts at $R_\alpha \cong 24.5$, where there is abrupt transition to quadrupolar oscillatory $R_\alpha \cong 42.5$, the other non-axisymmetric branch starts at $R_\alpha \cong 40$, which is dipolar stationary. It seems to be that the non-axisymmetric solution occurs for slightly large values of R_α for $R_\omega = 50$, the system is seemed to be more excited than for $R_\omega = 25$, and has too complicated behaviour.

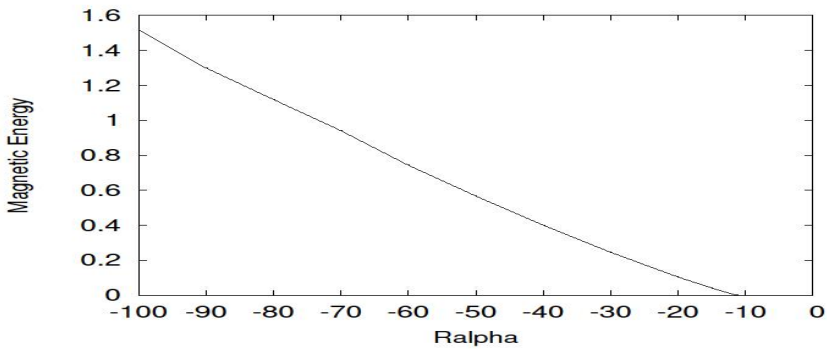


Figure 6: The non-axisymmetric magnetic field for $R_\omega = 50$, a stationary dipole solution.

7	Axi. Symm.	Dip, Osc.
37.5	Axi. Symm.	Dip. Sta.
7	Axi. Symm.	Dip. Osc.
24.5	NonAxi. Symm.	Dip. Osc.
42.5	NonAxi. Symm.	Qua. Osc.
40	NonAxi. Symm.	Dip. Sta.
11.5	NonAxi. Symm.	Dip. Sta.

Table 1: Critical and bifurcation values and the solutions and their behaviors of R_α at $R_\omega = 50$

Mixed; Axisymmetric and Non- axisymmetric Field Generation

References:

Barenghi C. F., 1992, Geophys. Astrophys. Fluid Dynamos, 71, 163 185.

Brandenburg A., Krause F., Meinel R., Moss D., Tuominen I., 1989a, Astron. Astrophys., 213 ,411.

Darah A. A., Sarson G. R., 2007, Astron. Nach., 328, 25 35.

Fearn D., R., 2004, Nonlinear planetary dynamos. In: Proctor M.R.E., Gilbert, A.D.

(Eds), Lectures on Solar and Planetary Dynamos. Cambridge Uni. Press, Cambridge, pp 219 244.

Hollerbach R., 1996, Phys. Earth. Planet. Interiors, 102, 105 122.

Hollerbach R., Glotzmaier G. A., 1998, Studia Geoph. et Geod., 42, 239.

Hollerbach R., Jones C. A., 1993, Nature, 365, 541 543.

Hollerbach R., Jones C. A., 1995, Phys. Earth Planet. Inter., 87, 171 181.

Ivanova T. S., Ruzmaikin A. A., 1985, Astron. Nachr., 306, 177.

Jacobs J. A., 1987, Geomagntism, Vol. II, Academic.

Jones C.A., Longbottom A.W, Hollerbach R., 1995, Phys. Earth Planet. Inter., 92, 119 141.

Krause F., 1971, Astron. Nachr., 293, 187.

Levy, E.H.: 1979, Proc. Lunar. Planet. Sci. Conf., 10, 2335 2342.

Pro ctor M. R., Gilbert A. D., 1994, Stel ler and Planetary Dynamos, Cambridge University Press.

Pro ctor M. R. E., Mathews P. C., Rucklidge A. M., 1993, Solar and planetary dynamos, Cambridge University Press.

Radler K. H., 1975, Mem. Soc. R. Sc., Liege VIII, 109.

Radler K. H., 1980, Astron. Nachr, 301, 101.

Radler K. H., 1986a, Astron. Nachr, 307, 89.

Radler K. H., Ness N. F. 1988, J. Geophys.Res.

Roberts P. H., Stix M.,1972, Astron. Astrophys., 18, 453.

Stix M., 1971, Astron. Astrophys., 13, 203.

Mixed; Axisymmetric and Non- axisymmetric Field Generation العدد7

Starchenko S. V., 1993, international Astronomical Union, 157, 262 267.
Tavakol R., Tworkowski A. S., Brandenburg A., Moss D., Tuominen I., 1995, Astron.Astrophys., 296, 269.

Nihad Ahmed Tarhuni
Faculty of Arts English Department

What is Argument?

The word argument probably brings to mind a verbal disagreement of the sort that everyone has at least witnessed, if not participated in directly. Such disputes are occasionally satisfying; you can take pleasure in knowing you have converted someone to your point of view. More often, though, arguments like these are inconclusive and result only in the frustration of realizing that you have failed to make your position understood, or in sputtering anger over your opponent's confounded stubbornness. Such dissatisfaction is inevitable, because verbal arguments generally arise spontaneously and so cannot be thoughtfully planned or researched, it is difficult to marshal appropriate evidence on the spur of the moment or to find the language that will make a point hard to deny. Indeed, it is often not until later, in retrospect, that the convincing piece of evidence, the forcefully phrased assertion, finally comes to mind.

Written arguments have much in common with spoken ones; they attempt to convince a reader to agree with a particular point of view, to make a particular decision, to pursue a particular course of action, they involve the presentation of well-chosen evidence and the artful manipulation of language. However, writers of argument have no one around to dispute their words directly, so they must imagine their probable audience in order to predict the sorts of objections that may be raised. This requires that written arguments be much more carefully planned-the writer must settle in advance on a specific, sufficiently detailed assertion (or thesis), rather than grope towards one as in a verbal argument. There is a greater need

for organization, for choosing among all the available evidence, for shaping the order of presentation, for determining the strategies of rhetoric, language, and style that will best suit the argument's purpose, its thesis, and its impact on an audience. Such work can be far more satisfying than the slap-dash of spontaneous disputation.

There are different ways of presenting an argument and appealing to readers, but all of these can be divided into two essential categories: persuasion and logic. A persuasive argument relies primarily on appeals to emotion, to the subconscious, even to prejudice. These appeals will involve connotative diction, figurative language, analogy, rhythmic patterns of speech, and the establishment of a tone that will create a positive response. Examples of such argument are found in the puffery of advertisers and the speechmaking of political or social activists. A logical argument, on the other hand, appeals primarily to the mind, to the readers' intellectual faculties, understanding, and knowledge. Such appeals depend on reasoned movement from assertion to evidence to conclusion, and on an almost mathematical system of proof and counterproof. Logical argument is commonly found in specific or philosophical articles, in logical decisions, and in technical proposals.

Most arguments, however, are neither purely logical nor purely persuasive. A well-written newspaper editorial, for example, will rest on a logical arrangement of assertion and evidence, but will only employ striking diction and other persuasive patterns to reinforce its effectiveness. Thus, the kinds of appeals a writer emphasizes depend on the subject, the purpose, and the audience. The strongest arguments, however, will always be those that are logically sound, for college work, you will need to discover an appropriately persuasive tone, but you should give most of your attention to the techniques of logical argument.

Why Do Writers Use Argument?

True arguments are limited by assertions about which there is a legitimate and recognized difference of opinion. It is unlikely that anyone will ever need to convince a reader that crime rates should be reduced, or that computers will change the world, everyone would agree with such assertions that reinstating the death penalty will reduce the incidence of crime, or that computers are changing the world for the worst; these assertions are arguable and admit to differing perspectives. Similarly, a leading heart specialist might argue in a popular magazine that too many doctors are advising patients to have pacemakers implanted when they are not necessary; the editorial writer for a small-town newspaper would write urging that a local agency supplying food to poor families be given a larger percentage of the tax budget; in a lengthy and complex book, a foreign policy specialist might attempt to prove that the current Administration exhibits no consistent policy in its relationship with other countries. No matter what its forum or its structure, an argument has as its chief purpose the detailed setting forth of a particular point of view and the rebuttal of any opposing views.

But the strategy of argument can be pressed into other kinds of service, as well. Writers may argue to establish a position . Writers may also use argument to encourage or discourage an action (*Don't drive if you have been drinking);* to arouse concern about an issue (*Teenage suicide is increasing dramatically)*; to change people's behavior (*Watching too much television has serious side effects)*; to question a theory or belief (*The Social Security system will not go broke);* or to arouse sympathy .*A Modest Proposal* provide two very different examples of how writers can persuade readers to sympathize with the suffering of others).

In general, writers of argument will be interested in explaining aspects of a subject, as well as in advocating a particular

view. Consequently, argumentation frequently adopts the other rhetorical strategies. In your efforts to argue convincingly, you may find it necessary to define, to compare and contrast, to analyze causes and effects, to classify, to describe, to narrate. Nevertheless, it is the writer's attempt to convince, not explain, that is of primary importance in an argumentative essay.

What to Look for in Reading an Argumentative Essay

First, note whatever persuasive appeals the argument makes: its language and tone, any powerful images it presents, the way it may play on your own prejudices. Not until you move beyond its subjective effects can you consider whether or not an argument's logic is valid and convincing.

Then, you will have to determine whether the argument is built on inductive or deductive reasoning.

Inductive reasoning moves from a set of specific examples to a general statement or principle. As long as the evidence is accurate, pertinent, complete, and sufficient to represent the assertion, the conclusion of an inductive argument can be regarded as valid; if, however, you can spot inaccuracies in the evidence or point to contrary evidence, you have good reason to doubt the assertion as it stands. Inductive reasoning is the most common of argumentative structures.

Deductive reasoning, more formal and complex than inductive, moves from an overall premise, rule, or generalization to a more specific conclusion. Deductive logic follows the pattern of the syllogism, a simple three-part argument consisting of a major premise, a minor premise, and a conclusion. For example, notice how the following syllogism works:

a. All humans are mortal. (major premise)
b. Judy is a human. (minor premise)
c. Judy is mortal. (conclusion)

The conclusion here is true because both premises are true and the logic of the syllogism is valid.

Obviously, a syllogism will fail to work if either of the premises is untrue:

a. All living creatures are mammals. (major premise)
b. A lobster is a living creature. (minor premise)
c. A lobster is a mammal. (conclusion)

The problem is immediately apparent. The major premise is obviously false: there are many living creatures which are not mammals, and the lobster happens to be one of them. Consequently, the conclusion is invalid.

Syllogisms, however, can fail in other ways, even if both premises are objectively true. Such failures occur most often when the arguer jumps to a conclusion without taking obvious exceptions into account:

a. All college students read books. (major premise)
b. Martin reads book. (minor premise)
c. Martin is a college student. (conclusion)

Both the premises in this syllogism are true, but the syllogism is still invalid because it does not take into account that other people besides college students read books. The problem is in the way the major premise has been interpreted: if the minor premise were "Martin is a college student," the valid conclusion "Martin reads books" would logically follow.

It is fairly easy to see the problems in a deductive argument when its premises and conclusion are rendered in the form of a syllogism. It is often more difficult to see errors in logic when the argument is presented discursively or within the context of a lengthy essay. If you can reduce the argument to its syllogistic form, however, you will have much less difficulty testing its accuracy. Similarly, if you can isolate and examine out of context the evidence provided to support an inductive assertion, you can more readily evaluate the written inductive argument.

Writing an Argumentative Essay

Begin by determining a topic that interests you and about which there is some significant difference of opinion. As you pursue your research, see what assertion or assertions you can make about the topic. The more specific this thesis, the more directed your research can become and the more focused your ultimate argument will be. Don't hesitate to modify or even reject an initial thesis as continued research warrants.

Once you feel you have sufficient evidence to make your assertion convincing, consider how best to organize your argument for an eventual audience, and how to avoid any flaws of reasoning which could distract that audience from your primary purpose.

1. Taking Account of your Audience

It is well worth remembering that in no other type of writing is the question of audience more important than in argumentation. The tone you establish, the type of diction you choose, the evidence you present to support your assertions, and indeed whether you argue inductively or deductively all depend on your audience. If you know beforehand that your readers are likely to be hostile, neutral, complacent, or receptive, you will be able to tailor your argument accordingly.

Somewhere near the beginning of your argument, identify for your audience the topic to be discussed. Explain its importance and, if possible, show your reader that you share a common concern or interest in this issue. You may wish to state your central assertion directly in your first or second paragraph, so that there is no possibility for your reader to be confused about your position. You may, as well, wish to lead off with a particularly striking piece of evidence, to capture your reader's interest. As you proceed with your argument, if there is a good chance that readers will have strong disagreements, then acknowledge the merits of their potential objections and, at the same time, provide a reasonable refutation. Above all, don't get ahead of your readers-the fact that

you are convinced of your position doesn't assure that others will agree.

2. Organization

To some extent, your organization will depend on your method of reasoning: inductive, deductive, or a combination of the two. For example, is it necessary to establish a major premise before moving on to discuss a minor premise? Should most of your evidence precede your direct statement of an assertion, or follow it? As you present your primary points, you may find it effective to move from those that are least important to those that are most important, or from those that are most familiar to those that are least familiar. A scratch outline can help, but it is often the case that a writer's most crucial revisions in an argument involve cutting the essay into pieces and shifting these pieces around into a sharper, more coherent order.

3. Presenting Evidence

For each point of your argument, be sure to provide appropriate and sufficient supporting evidence: verifiable facts and statistics, illustrative examples and narratives, or quotations from authorities. Don't overwhelm your reader with evidence, but don't skimp either; it is important to demonstrate your command of the subject by choosing carefully among all the facts at your disposal.

4. Avoiding Logistical Fallacies

Any one of several habitual flaws of reasoning may render your argument effectively invalid. Be careful that you don't fall victim to one of these.

A. OVERSIMPLIFICATION- a foolishly simple solution to what is clearly a complex problem: *The reason we have inflation today is that OPEC has unreasonably raised the price of oil.*

B. HASTY GENERALIZATION-In inductive reasoning, a generalization that is based on too little evidence or on evidence that is not representative: *It was the best movie I saw, and so it should get an Academy Award.*

C. POST HOC ERGO PROPTER HOC-'After this, therefore because of this." Confusing chance or coincidence with causation. The fact that one event comes after another does not necessarily mean that the first event caused the second: *Ever since I went to the hockey game I've had a c*old.

D. BEGGING THE QUESTION-Assuming in a premise something that needs to be proven: *Conversation is the only means of meeting the energy crisis; therefore, we should seek out methods to conserve energy.*

E. FALSE ANALOGY- Making a misleading analogy between logically connected ideas: *Of course he'll make a fine coach. He was an all-star basketball player.*

F. EITHER/OR THINKING-Seeing only two alternatives when there may in fact be other possibilities: *You either love you job or you hate it.*

G. NON SEQUITUR-"It does not follow." An inference or conclusion that is not clearly related to the established premises or evidence: *She is a sincere speaker; she must know what she is talking about.*

5. Concluding Forcefully

In the conclusion of your essay, be sure to restate your position, at least briefly. Besides

persuading your reader to accept your point of view, you may also want to encourage some specific course of action. Above all, your conclusion should not introduce new information that may surprise your reader; it should seem to follow naturally, almost seamlessly, from the series of points that have been carefully established in the body of the essay. Don't overstate your case, but at the same time don't qualify your conclusion with the use of too many words or phrases like *I think, in my opinion, maybe, sometimes* and *probably*. Rather than rational and sensible, the results can often sound indecisive and fuzzy.

Bibliography

1-Hindmarsh , Ronald, Cambridge English writing , Cambridge University press,1980.

2-Leech G.,How to write effectively , Cambridge University press,1977.

3- McArthur, Tom, Longman Writing of Contemporary English,1981.

4- Ruth Gairns & Stuart Redman , Working With Essays, Cambridge University Press,1986.

5- Smith Frank, Writing prosses, Cambridge University press,1987.

6- Stuart Redman&Robert Ellies, writing Argument, Cambridge University press,1989.

Husain Ali Bellhag
Department of English Language
Misurata University, Libya

Abstract

This study investigates the perceptions and preferences of ESL learners in Libyan secondary schools, regarding the corrective feedback. The results are based on the analysis of the responses to 120 questionnaires administered to the students. It confirms the positive value of corrective feedback, which the body of existing research literature in the field states, and also reveals and provides evidence to the fact that the learners quite often feel offended or embarrassed, particularly in teacher-fronted classes, when the corrective feedback is given in the presence of their peers. And it is, however, also not decisively clear whether the corrective feedback should be given immediately after the error is detected or after the students have finished their tasks. The study also reveals that often, the learners do not receive their expected feedback

1.Introduction

Error correction has been an age old practice in language learning classrooms. In Grammar Translation method, the main focus of correction was always the grammatical correctness. In the following Audio-lingual method the

emphasis was on pronunciation. But in the 70s, with the emergence of the communicative approach, questions were asked whether these corrections really contributed to the acquisition of oral proficiency of the second / target language. It was then believed that efforts to correct the errors would divert the attention of the learners and therefore the corrective intervention should not be carried out. But over a period of time it was noticed, that the learners would not become aware of the errors they had committed repeatedly, if they were not corrected ,and that the non-correction of those errors would lead to fossilization Selinker, L., & Lakshamanan, U.(1992), of ill-formed structures.

2. **Significance of the study**

While there have been several studies examining the different aspects of the corrective feedback, one aspect which has not received much attention which it deserves is the learners' preferences and perceptions of corrective feedback. Understanding what the learners want and what their perceptions are, will provide essential information to the language teachers on how the problem of corrective feedback should be dealt with in the ESL instructional setting.

Keeping this aspect of corrective feedback in mind the present study aims to fill this gap in the research literature. The result of this study will have important implications for language learning and teaching.

3.Research Questions

The study sets out to answer the following research questions:

a). What do the ESL learners actually think about the role and

effectiveness of corrective feedback? And how should this est be provided in the instructional settings?

b). To what extent does corrective feedback emotionally affect the ESL learners?

4. Literature review

Learners, whether they are the first language learners or the second language learners, always make errors and making errors has now been understood as indicators of the developmental sequences of interlanguage systems that are constantly being restructured and modified when discovering the new language**.** A great body of literature has dealt with the issue of error corrections and numerous terms have been used in this area. The term 'corrective feedback' is used as an umbrella term to refer to both implicit and explicit negative feedback in natural and instructional settings. Russell & Spada (2006:134) defined corrective feedback as "any feedback provided to a learners, from any source, that contains evidence of learner error of language form. It may be oral or written, implicit or explicit". Error correction was the commonly used term until Lyster and Ranta (1997) used the terms *feedback on error*, *corrective feedback*. Corrective feedback takes the form of responses to learner utterances that contain error. The responses can consist of (a) an indication that an error has been committed, (b) provision of the correct target language form, or (c) metalinguistic information about the nature of the error, or any combination of these".

The fact is that we can learn a lot from learners´ errors by discovering the common learning difficulties and problems that most learners experience when discovering the new language as well as identifying the cognitive strategies or

mechanisms employed when processing the new language data. Additionally, learners´ errors let us know how far these have progressed over time and what remains to be learned. The learners' errors help the teachers to know the progress they have made in acquiring the target language. Therefore the learners´ errors should not be seen as signs of failure or serious obstacles to be overcome or eradicated because they actually constitute an important aspect of language learning. It should, on the contrary, be considered as sign of achievement or progress in language learning and as part of language creativity as well. Given that learning takes time and that nobody learns a language without making mistakes, errors are then viewed as a developmental phenomenon and are consequently unavoidable in the discovery of a new language (James, 1998) and as such they should be treated in a flexible and rational manner. In response to the question of whether error can be seen as a linguistic `sin´ Brooks (1960), Brown (2000) claims that errors, far from being bad, represent a natural, indispensable and even necessary phase of L2 learning. He further adds 'that it needs to be remembered that L2 learning, like L1 learning, is a process of trial and error, because learners need to constantly make inferences and guesses about the functioning of the new language. Generally SLA constitutes a slow, gradual and often arduous process'.

4.1 How helpful is corrective feedback to the learners?

In the last two decades several studies have been conducted to determine the value of corrective feedback in second language learning. While there appears to be a general consensus that the corrective feedback is beneficial**,** there are

considerable number of studies which show that it is and can be emotionally harmful.

Firstly, the argument in favour of error correction. The overall effectiveness of corrective feedback in classroom settings has been demonstrated in terms of empirical classroom research as well as theoretical perspectives. Most research studies advocate the facilitative role and/or effectiveness of corrective feedback in classroom settings (e.g., DeKeyser, 1993; Roberts, 1995; Lyster and Ranta, 1997**;** Lyster, 1998; Long et al., 1998; Havranek, 1999; Larsen-Freeman, 2000; Han, 2002; Panova and Lyster, 2002; Mackey et al., 2003; Ammar & Spada, 2006; Ellis et al., 2005; Ellis, 2006; Sheen, 2004, 2007; Bitchener, 2008; Bitchener and Knoch, 2009; Ellis et al., 2008; Ellis, 2009a). In addition, several meta-analyses have confirmed its effectiveness (Russell & Spada, 2006; Mackey & Go, 2007; Lyster & Saito, 2010; Shaofeng, 2010; Li, 2010). However, there still exist many challenges and complexities still to be explored regarding corrective feedback effectiveness (Truscott, 1996, 1999, 2004, 2007; Lyster et al., 1999). The research evidence from several classroom studies reveals that corrective feedback can be helpful for L2 learning or rather supports the potential benefits of error treatment (Lyster, 1998; Lyster et al., 1999; Russell & Spada, 2006). Corrective feedback – whether oral or written- is believed to facilitate L2 learning by providing learners with two types of input: positive and negative evidence. Certainly, learners need to receive negative evidence or corrective feedback (information about ungrammaticality) when they are not able to discover

themselves how their interlanguage differs from the L2 (Lyster et al., 1999).

But there are several studies which argue contrary to the above views. There are some scholars who believe that corrective feedback should be avoided because it can have potentially negative effects on learners´ emotions and, consequently, on SLA (Krashen, 1982; Schwartz, 1993; Truscott, 1996, 1999). Despite making it clear that corrective feedback may be useful for monitored production (i.e., writing) but not for spontaneous oral production, Krashen (1982:75) argues that corrective feedback is not only unnecessary, but also potentially harmful to language learning because it "has the immediate effect of putting the student on the defensive". Likewise, Schwartz (1993) believes that corrective feedback is only useful in effecting superficial and temporary changes to L2 learners´ performance, not to their underlying competence. In fact, its negative and harmful effects may discourage and demotivate learners. In short, these researchers argued that SLA depends solely on positive evidence and thus negative evidence is not necessary and might even be harmful for interlanguage development. Evidently, Lyster et al. (1999) disagree with Truscott´s recommendations and view corrective feedback as potentially effective and, in some cases, even necessary.

Differences in opinion concerning oral and written corrective feedback. It is evident in the debate between Truscott and Ferris because Ferris argues that corrective feedback depends on the quality of the correction, that is, if the correction is clear and consistent it would actually work. According to Ferris (1995), corrective feedback should be

provided unless its ineffectiveness and harmfulness have been conclusively proven. In this sense, Ferris (1999, 2004) states that we are at present unable to confirm that error correction actually works because there are too many methodological flaws in the design and analysis of the published studies. However, recent studies have shown that written corrective feedback can result in acquisition (Sheen, 2007; Ellis et al, 2008). Thus, the debate on the effectiveness or ineffectiveness of feedback on errors still continues and generates much controversy among SLA researchers.

However, the effectiveness of corrective feedback has been justified from different perspectives. Long's (1996) `interaction hypothesis´ claims that negative evidence provided through forms and the L2 (Gass, 1997, 2003; VanPatten, 2003; Long, 2007). Likewise, the role of corrective feedback is grounded in Schmidt's (1990, 2001) `noticing hypothesis´ which suggests that in order to learn anything that is new, noticing is essential. For this reason, the degree of explicitness of corrective feedback is necessary to promote noticing (Russell & Spada, 2006). While the stronger version of the hypothesis states that noticing is a necessary condition for learning, the weaker version claims that noticing is helpful but not necessary. The proponents of the Noticing Hypothesis advocate the benefits of corrective feedback in stimulating noticing, or rather, in drawing learners' attention to form (Ellis, 1994; Robinson, 1995).

4.2 Raging controversy regarding corrective feedback

Several controversial issues have been extensively discussed in the last two decades, concerning corrective feedback, by both SLA researchers and language teachers

(see, for example, Hyland & Hyland, 2006). Ellis (2009a) *highlights five main controversies* concerning corrective feedback: (1) which errors of learners should be corrected or rather, which corrective feedback actually contributes to L2 acquisition?, (2) which errors should be corrected?, (3) who should correct? (the teacher or the learner him/herself/), (4) which type of corrective feedback is the most effective?, and (5) when is it better to do corrective feedback (immediate or delayed)? Do errors upset and discourage EFL teachers? Of course they do. What is actually questioned by language teachers is why students go on making the same errors over and over again even when such errors have been repeatedly explained to them. One of the most frustrating tasks for L2 teachers is that of constantly correcting the same errors.

In fact, many teachers simply do not understand why their students are unable to use the linguistic forms taught by them correctly and, thus, many of them somehow feel guilty. Certainly L2 teachers seem to be hesitant to use corrective feedback for fear of interrupting the flow of communication in some activities and of inhibiting the learners´ participation. In response to the dilemma of whether or not errors should be corrected, the fact is that leaving students' errors untouched might lead to the fossilization of ill-formed structures. No matter what teachers do, some students will benefit from corrective feedback, while others will not (Guenette, 2007). Teachers have confirmed this fact again and again in classroom in their empirical studies,

The amount of time and effort teachers spend in providing corrective feedback somehow suggests that error treatment is very important for many teachers as well (Ferris,

1995). Ideally, corrective feedback *should be individualized*, even though this would evidently involve an enormous challenge for L2 teachers. The question is how and how much? It has been shown that overcorrection can become counterproductive since it may discourage learners, even though too little can be equally negative. Ur (1996) suggested the idea of investing better time in avoiding errors than in correcting them, as most teachers agree. Corrective feedback generally involves a time-consuming and exhaustive activity of teacher´s job. Given that checking every single error does not make any sense, the fact is that corrective *feedback should be provided selectively* as many researchers recommend. This necessarily implies that errors should *be prioritised. Additionally, quick corrections are not useful, unless they are about something repeatedly worked on in class.* The fact is that students require quick correction of mistakes but extended correction of errors. Although corrective feedback is desired and accepted by most L2 learners who need feedback on how well they are doing (Ur, 1996), the fact is that they do not always receive the corrective feedback that they expect and/or prefer.

4.3 The affective factors

Does corrective feedback affect the learners' emotions and feelings? Research studies show that it does. In spite of the fact that the corrective feedback has a positive role in second language teaching and learning, and the learners do desire that their errors be regularly corrected, the fact that many of these learners also find the corrections embarrassing and in varying degrees has also been reported by researchers. Truscott (1999) strongly believes that feedback on error does

not actually work and, consequently, should be abandoned because corrective feedback may cause embarrassment, frustration, inhibition, and feelings of inferiority among learners. This is the reason why he reached this conclusion: `Correction is a bad idea´. In addition to describing error correction as a traumatic experience and not at all helpful for students, he even suggests that teachers´ time and effort should be better spent on *other aspects of teaching*. What language teachers cannot actually do is to make learners feel embarrassed or frustrated when being corrected. In addition, many learners neither notice nor understand all evidence of corrective feedback until they are explained in a direct way by the teachers themselves (Ferris, 1995; Lyster & Ranta, 1997). The fact is that a great deal of teacher feedback is unnoticed on the part of learners. What really matters is that learners are aware of being corrected and understand the nature of the correction as well (Roberts, 1995). Accordingly, the real challenge for teachers is to make sure that their corrective feedbacks are actually noticed and understood on the part of learners.

Numerous investigations have been undertaken to explore a variety of factors that may influence the effectiveness of corrective feedback. Learners´ individual differences (personality, attitudes…) and affective factors need to be seriously taken into consideration in all aspects of teaching. In fact, second language pedagogy has highlighted the importance of positive feedback or reinforcement in providing affective support to the learner and stimulating motivation to continue learning (Ellis, 2009a). However, negative evidence provided through corrective feedback may

seriously damage learners´ feelings and attitudes (Martínez, 2008). Therefore, the potential affective damage corrective feedback can cause, needs to be taken into consideration seriously. In short, learner individual characteristics and affective aspects may affect or influence the effectiveness of corrective feedback (Hyland, 2003; Hyland & Hyland, 2006; Storch & Wigglesworth, 2010).

The complexity of error treatment as an instructional practice and interactive phenomenon as well as a potential tool for language acquisition (Ellis, 2009a) deserves special emphasis. What is really true is that corrective feedback is a complex issue that needs to be carefully examined. As a matter of fact, research on corrective feedback provides us with valuable information about the effectiveness of this instructional practice as well as knowledge about how language learning actually occurs (Panova and Lyster, 2002). The fact is that researchers still face the dilemma of how to ensure effective corrective feedback in classroom settings. Both SLA research and L2 pedagogy have convincingly shown that learners can greatly benefit from corrective feedback in communicative classrooms, or rather, corrective feedback actually works in the language classrooms (e.g. Leeman, 2003**;** Lyster, 2004; 2006; Russell & Spada, 2006**;** Mackey & Goo,2007; Ellis et al., 2005; Sheen, 2007; Bitchener and Knoch, 2009; Ellis, 2009a**;** Lyster & Saito, 2010**;** Li, 2010**;** Shaofeng, 2010). Based on the premise that corrective feedback is more effective than no feedback, the fact is that there are still many variables that mediate feedback effectiveness (Lyster & Saito, 2010), or rather, many variables influencing differential effectiveness of corrective feedback

such as age, language proficiency, L1 transfer, complexity of the target structure, to name only a few (Li, 2010).

4.4 Unsystematic approach to corrective feedback

Administering appropriate corrective feedback needs proper teacher education in this area. But unfortunately the lack of teacher training also contributes to the learners' negative responses to the corrective feedback. Several research studies have shown that teachers' feedback can often be imprecise, arbitrary, idiosyncratic, ambiguous and unsystematic (Lyster & Mori, 2006). According to Ellis (2009a), current research has moved from addressing whether corrective feedback actually works to examining what type works best. The fact is that feedback on error can be provided in a wide variety of ways as to learners respond to corrective feedback in different ways. The most comprehensive taxonomy of corrective feedback is the one proposed by Lyster and Ranta (1997): explicit correction, recast, metalinguistic feedback, elicitation, repetition and clarification request. Research examining the effectiveness of certain types of feedback is till inconclusive. There is still debate over what types of corrective feedback are more effective and, consequently, the fact is that it is uneasy to decide which type of feedback is best for all contexts (Ellis et al., 2005; Russell & Spada, 2006; Loewen & Erlam, 2006; Mackey & Goo, 2007). As indicated above, there does not exist any `ideal corrective feedback recipe´. In this sense, Ellis (2009a) and Lyster & Saito (2010) remind us that teachers need to adapt and adjust to a wide variety of corrective feedback techniques to the particular learner´s cognitive and affective needs.

5. Methodology

5.1 Participants

The methodological approach underlines this study as a combination of qualitative and quantitative approach. The present research study was conducted at secondary schools located in Misrata, the financial capital of Libya. 130 Students studying in their final year of their secondary education, specializing in English, participated in the study. To obtain more comprehensive and varying responses, two groups each from two different schools were randomly selected. Questionnaire with 15 specific questions (taken from Valdeón (1999), were administered to 130 students. After receiving the completed questionnaires, the researchers discarded 10 of them as they were incomplete. Accordingly, the response rate was 93.30%. Of the 120 participants, 70(58.33%) were females and 50 (41.66%) were males. The average age of the students was 17 years, ranging from 17-19. The participants in the study had studied English for 6 years. They all spoke Libyan Arabic as their 1st language and came from the same cultural background. Except in the classrooms, English is not used anywhere either for social or official communication in Misrata. Some students were exposed to English language programmes on TV. No one had visited any English speaking country.

5.2 The instrument and data collection

Data collection took place during the scheduled class time in October 2014. After distributing the questionnaire to the students, the researchers personally explained to them what each question meant. The questionnaire, as designed by

Valdeón (1999), was administered with a slight modification for the responses –*Yes, No, Not sure* – so that the respondents could give unambiguous and straight forward answers. Additionally, two more open -ended questions were added in order to gather their preferences on corrective feedback and how they would emotionally react when they received the feedback. After reminding our group of informants of the importance of giving honest answers, they were assured of the confidentiality of the data. The participants filled in the questionnaires, anonymously, in one and a half hours' time and returned them to the researchers. The participants were assured of the confidentiality of their responses.

5.3Analysis and discussions of results

Table displays the results of descriptive statistics.

	Questions	Yes	No	Not sure	Total
1	Is error making an essential part of the learning Process?	85.%	13.26	1.74	100
2	Do you resent it when you make mistakes?	58.30%	39.95%	1.74%	100%
3	Is error correction an essential part of the teaching process?	80.91%	17.76%	1.33%	100%
4	Do you resent being corrected by the teacher?	30.81%	63.12%	6.07%	100%
5	In speaking activities, do you expect the teacher to correct you?	70.00%	25.35%	4.65	100%
6	Should the teacher interrupt you when you make a mistake ?	53.56%	45.86%	0.58%	100%

7	Should he/she correct you once you have finished?	60.30%	35.37%	4.33%	100%
8	Should he/she correct you once the exercise is finished so that the whole class can learn from your mistakes?	75.07%	19.70%	5.23%	100%
9	Should he/she correct you in private?	23.35%	75.07%	1.58%	100%
10	If you answered the previous question in the affirmative, why? A. Otherwise, you feel embarrassed 35.55% 100% B. Your mistakes are of no interest to other students 35.55% C. When corrected in public, you do not pay much attention to it 28.90%				
11	In writing activities, should the teacher use a red pen?	80.56%	15.37%	4.07%	100%
12	Do you feel corrections in red have a negative effect on you?	29.58%	70.42%	0.00%	100%
13	Would you prefer the teacher use the same colour as you?	10%	81.%	9%	100%

14	Do you expect the teacher a)to provide you with all the information or 75.58% b) use a code to tell you the type of mistake you have made and check it yourself? 24.42%	100%
15	Which method will help you most to understand the reason why you have made the mistake and, consequently, to avoid it in the future? A. Explanations 12.04% B. Examples 17.45%	100%

	C. A combination of both 61.30% D. Mere correction of the mistake without any explanations 2.07% E. Eliciting students to self-correct their own mistakes 7.14%	

The table, above shows the results reduced to statistical data, obtained from the responses of the respondents. Regarding making errors, (Question 1), though the vast majority of respondents (85%) believed that it is an essential and necessary phase for second language learning, nearly 58.30% of the participants resented when making mistakes in the classroom (Question 2). Although they accept the nature of errors as an essential part, they also view them as an unpleasant aspect. As regards the facilitative role and effectiveness of error treatment in the classroom context, most of the respondents 80.91% stressed the importance of corrective feedback (Question 3) as an essential instructional practice to improve second language learning. Surprisingly, 63.12% two thirds of the participants acknowledged not feeling resentment when being corrected by the teacher inside the classroom (Question 4), because they find teacher feedback highly necessary and helpful.

Questions 5 to 10 are mainly concerned with oral corrective feedback in class-fronted situations, which seem to generate certain kind of anxiety among some learners. 70% of the participants preferred or expected to be corrected by teachers (Question 5). However, more importantly, the timing of correction seems to be unclear because while more than half of the subjects 53.56% believed that the teacher should

interrupt them and correct them immediately when they make errors (Question 6), about 60.3 (Question 7) felt that the correction should be done when they have finished the exercise. Also, 75.7% believed that if the correction was made after all have finished the exercise, the rest of the classmates could learn from the errors(Question 8). Accordingly, the correction at the end of the class was assessed as the best alternative. While the vast majority of the respondents 75.07% preferred to be corrected in front of the classmates in the classroom, only 23.35% preferred to be corrected in private (Question 9), among other reasons (Question 10), because they might feel embarrassed (35.55%) or considered that their mistakes were their concern and nobody else´s (35.55%) or did not pay much attention to corrective feedback when being corrected in public inside the classroom (28.90**%).** As it can be seen, Questions 7 to 9 propose several alternatives to immediate corrective feedback (Question 6). Unlike oral corrective feedback in class-fronted situations, written mistakes seem to be more private, not subject to general scrutiny. Questions 11 to 13 focus on written corrective feedback. The vast majority of the participants (80.56%) preferred that the teacher used a red pen when correcting written activities (Question 11). Additionally, nearly 70.42% disagreed with the idea that corrections in red could have a negative effect on them (Question 12). In fact, approximately 81.21% of the subjects would not prefer the teacher use the same colour as they (Question 13). The data obtained somehow suggest that the informants consider the red pen a tool to bring their attention to specific points rather than a method to discourage them from learning. Accordingly,

the use of a red pen, or rather, corrections in red do not seem to have the negative effect that has been assumed it has, at least for this sample of population surveyed. In Question 14, two possible correction methods or techniques are provided. While about 75.58% of the subjects surveyed would prefer the teacher to provide them with all the information, only 24.42% believed, in contrast, that the teacher should use a code to indicate students the type of mistake they have made and check it themselves. Surprisingly, most respondents preferred the traditional approach rather than the option proposed by the communicative approach. As regards the last question, in which the participants were requested to state their preferences for possible corrective feedback techniques, the combination of both explanations and examples obtained the highest percentage (61.30%) being the preferred option, followed by a mere provision of examples (17.45%). On the contrary, both direct correction without any explanations and self-correction are believed to be unhelpful at least for this sample of population surveyed.

In the light of these findings, it can be said decisively that the corrective feedback does play a facilitative role in second language acquisition. The sample of population surveyed supports the effectiveness of corrective feedback by stating their preferences for being orally corrected even in public inside the classroom. However, the resulting data also suggest that corrective feedback may at times inhibit or discourage L2 learners because some of them may feel seriously inhibited and embarrassed, particularly when being orally corrected in class-fronted situations.

6. Conclusions

The purpose of this study was to find out whether the ESL learners perceived corrective feedback as beneficial and what they thought about it and what their expectations were. Overall, though the corrective feedback has been found to be beneficial and desirable, it is, however, not decisively clear whether the corrections should be made immediately when they are doing the exercise or after they have finished doing it. Additionally, learners´ attitudes towards corrective feedback should not be neglected because those who constantly receive negative comments from teachers seem to have more negative attitudes towards language learning than those who receive positive feedback. It is also decisively clear that the corrective feedback can do affective damage. It means that the corrective feedback per se is not harmful, but it is the manner in which it is done can prove to be harmful. Obviously the teachers should become sensitive to the learners' emotional state and understand their individual differences. Learners' negative or positive attitude towards the corrective feedback does depend upon the way it is done in the classroom settings.

References

* Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. Studies in Second Language Acquisition, 28, 543-574.

* Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. Applied Linguistics, 31, 193-214.

* Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. Journal of Second Language Writing, 17, 102–18.

* Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching. (4th ed.). New York, Longman.

* DeKeyser, R. M. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. Modern Language Journal 77, 501–14.

* Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Re-examining the role of recasts in SLA. Studies in Second Language Acquisition, 28, 575–600.

* Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

* Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. AILA, 19: 18-41.

* Ellis, R. (2009a). Corrective feedback and teacher development. L2 Journal, 1(1): 3-18.

* Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2005). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. Studies in Second Language Acquisition, 28, 339–368.

* Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multiple draft composition classrooms. TESOL Quarterly, 29, 33-53.
* Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes. A response to Truscott (1996). Journal of Second Language Writing, 8: 1-10.
* Ferris, D. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime …?). Journal of Second Language Writing, 13, 49-62.
* Gass, S. (1997). Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ: Erlbaum.
* Gass, S. (2003). Input and interaction, In C. J. Doughty, & M. L Long (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition (pp.224-255). Oxford: Blackwell.
* Guenette, D. (2007): Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing.Journal of Second Language Writing, 16: 40-53.
* Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback in second language writing: Contexts and issues. Cambridge: Cambridge University Press.
* James, C. (1998). Errors in language learning and use. Exploring error analysis. London: Longman.
* Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
* Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. Studies in Second Language Acquisition, 25, 37-63.
* Li, Sh. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A Meta-Analysis. Language Learning, 60:2: 309–365.

* Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. Computer Assisted Language Learning 19(1): 1-14.
* Loewen, S. (2004). Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. Language Learning, 54, 153-188.
* Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions. In H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL`77* (pp.278-294). Washington D.C.: TESOL.
* Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of language acquisition. Vol. 2: Second language acquisition (pp. 413-468). New York: Academic Press.
* Long, M. (2007). Problems in SLA. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in SLA classroom research: A meta-analysis. Studies in Second Language Acquisition, 32 (2), 265-302.
* Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. Studies in Second Language Acquisition, 20, 37-66.
* Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. Language Learning, 48, 183-218.
* Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. Studies in Second Language Acquisition, 26, 399-432.

* Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies (pp. 407-452). Oxford: Oxford University Press.
* Martínez, J. D. (2008). Linguistic risk-taking and corrective feedback. In J. D. Martínez (Ed.), Oral communication in the EFL classroom (pp. 165-193). Sevilla: Ediciones Alfar.
Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an Adult ESL classroom. TESOL Quarterly, 36, 4: 573-595.
* Roberts, M.A. (1995). Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (Ed.) Attention and awareness in foreign language learning (pp. 163-182). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i.
* Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the 'noticing' hypothesis. Language Learning, 45, 283–331.
* Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. A metaanalysis of the research. In J. M. Norris, & L. Ortega (Eds.), Synthesizing research on language learning and teaching (pp. 133-164). Philadelphia: John Benjamins.
* Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11, 129-158.
* Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), Cognition and second language acquisition (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
* Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. Studies in Second Language Acquisition, 15, 147–163.

* Selinker, L., & Lakshamanan, U. (1992). Language transfer and fossilization: The "Multiple Effects Principle". In S. M. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 197-216). Amsterdam: John Benjamins.

* Shaofeng, L. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. Language Learning, 62(2), 309-365.

* Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. Language Teaching Research, 8, 263–300.

* Sheen, Y. H. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. TESOL Quarterly, 41, 255-283.

* Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Students' engagement with feedback on writing: The role of learner agency. In R. Batestone (Ed.), Sociocognitive perspectives on language use and language learning (pp. 166-185). Oxford: Oxford University Press.

* Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. Language Learning, 46, 327–369.

* Truscott, J. (1999). What´s wrong with oral grammar correction. The Canadian Modern Language Review, 55, 4, 437-455.

* Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. Journal of Second Language Writing, 13: 337–343.

* Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. Journal of Second Language Writing, 16, 255-272.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Pres

* Valdeón, R. A. (1999). Frontal, Hidden and Lateral Correction: Myth and Reality in the Communicative Method. In S. González, R. A. Valdeón, D. García, A. Ojanguren, M. Urdiales, & A. Antón (Eds.), Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach (pp. 263-277). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

* VanPatten, B. (2003). From input to output: A teacher's guide to second language acquisition. Mahwah, MJ: Erlbaum.

Mabruka Mohammed Amar Abdelrahman
College of Education / Al Mergib University

Abstract

In this study, nanocombs-like zinc sulphide "ZnS" have been grown using simple low cost thermal evaporation method via vapor-liquid-solid (VLS) mechanism. The nanocombs-like were grown on silicon wafers coated with silver nanoparticle.In addition, they were characterized using Field Emission Electron Microscopy FESEM, it showed that FESEM micrographsrevealed the coexistence of the ZnS microstructure with diameter in micrometer scale about 1.224 μm, and straight ZnS nanostructures with diameter in nanometer scale about 474.8nm. The growth mechanism of nanocombs-like is discussed in this study.

Objectives :

This study tries to achieve the following objectives :

1- To synthesis ZnS nanocombs-like using thermal evaporation Method.

2- To characterize the ZnS nanocombs-like using Field Emission Electron Microscopy "FESEM" device .

Introduction :

In the past decade, considerable effort has been paid on the preparation of 1D nanostructures such as nanorods, nanowires, nanobelts, and nanocombes due to their potential

application as building blocks for constructing a range of electronic and photonic nanodevices.

One example of 1D sulphide materials is zinc sulphide (ZnS); zinc sulphide has two stable phase structures: the cubic zinc blende (CZB) has a wide band gap of 3.72 eV at low temperature and the hexagonal wurtzite (HWZ) has 3.77 eV at high temperature. It has a high index of refraction and a high transmittance in the visible range. Therefore, ZnS is one of the most important materials in photonics research. In addition, ZnS is a well-known luminescent material having prominent application in infrared (IR) optical windows, flat panel displays, lasers and sensors such as gas sensors. Moreover, ZnS is also used in photocatalysis.

Nanostructures ZnS can be synthesised by several methods, some methods have been explored extensively, while others have attracted far less attention. Thermal evaporation technique one of the extensively methods that successfully have been used for preparation of nanostructures

Literature review

There are limited studies to synthesis nanocombs as explained below:

Catalyst-free thermal evaporation of ZnS powders at temperatures of 1050 °C in an atmosphere of Ar resulted in stable wurtzite-structured nanobelts, nanocombs and nanowindmills (Ma C, et al ,2003)

ZnO nanocombs have been observed for evaporation at temperature 440°C in flows of Ar. (Zhang, Y.et. aL. 2006)

(Lao, C. S. et al 2006) have been prepared ZnO nanocombs at temperature of 1400°C in flows of Ar/O2 gas mixtures.

Depending on the setup, ZnO nanocombs grow on substrates kept in temperature zone of the tube furnace at 440°C (Zhang, Y.et. aL.(2006)

While (Lim, Y.et al .2006) have been grown ZnO nanocombs on substrates kept in temperature zone of the tube furnace above 900°C.

ZnO nanocombs prepared at 900°C for 15 min, with Ar&O2 Flow .(Manzoor, U. 2006)

Yao and co-workers have developed a low-temperature route for the preparation of single crystalline ternary $Zn_xCd_{1-x}S$ nanocombs and zigzag nanowires via a one-step MOCVD approach by heating a mixture of $Zn(S_2CNEt_2)2$ and $Cd(S_2CNEt_2)2$ powders to 420° C. (Zhai 2006)

Experimental

Materials and important items

Zinc sulphide (ZnS) with 99.99% purity, silicon substrates size 4*4 mm, Ag target for coating the silicon substrates by electron gun device, isopropanol, ethanol and acetone for the cleaning of the substrates.

Preparation of thin film

Silicon substrate was cleaned in (isopropanol , aceton and methanol)for 15 min by ultra sonic technique and then dried. Ag thin film (30 nm) were deposited onto the substrate by the electron gun technique.

Synthesis of ZnS by thermal evaporation method

A mixture of 0.5gm ZnS micropowder and 0.25gm graphite were loaded in an alumina boat and placed in the centre of a quartz tube. Silicon wafer coated with Ag nanopartical were placed at 12cm from the ZnS micropowder. After installing a quartz tube in a tube furnace, the furnace

was turned on and argon gas was flown into the tube, as shown in figure 3.1. After 30 min the furnace was heated up to 800°C for 30min with heating rate of 25°C/min. Subsequently, the temperature of the furnace was increased to 900°C with same heating rate and stayed at this temperature for 3 h.

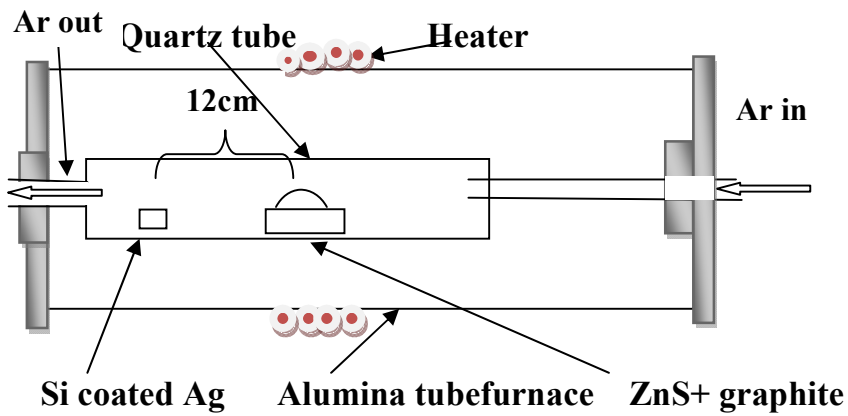


Figure 1Schematic the furnace to synthesis of ZnS nanostructures

Characterizations

The phase of the morphology surface of the production was determined by Field Emission Electron Microscopy (FESEM).

Figure (2) shows the FESEM micrograph of the ZnS nanoscomb-like, which was grown on Ag coated silicon substrate by thermal evaporation method at 12cm from the ZnS nanopartical. As shown in this figure, the micrographs indicate that the nanostructures consist of two main parts, Intertwined microstructure “the comb base” and nanostructure

"comb teeth". The structure base have a polygonal shape in diameter range of 1.224 µm, and structure teeth which were grown on the top of the comb base with diameter in nanometer scale about 474.8nm.

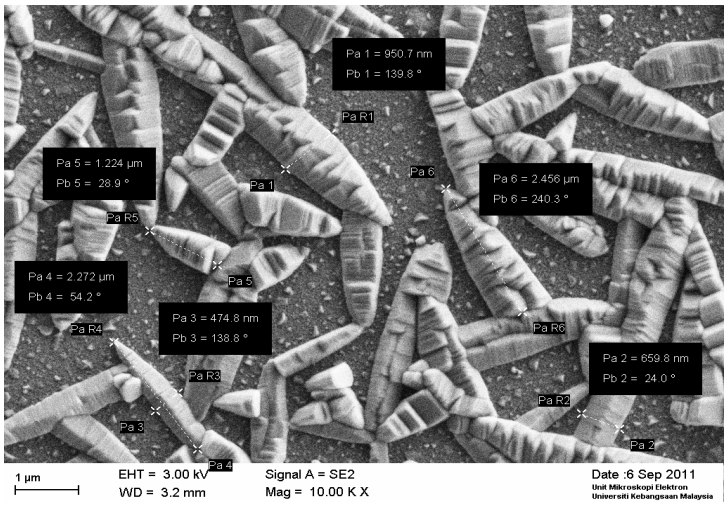


Fig. 2 FESEM image of ZnS nanostructures produced with distances of 12 cm from the source

Growth mechanism

The steps to growth process in this mechanism:

Four consecutive steps for this mechanism to synthesis nanostructure:

1- The adsorption of reactant species on both the catalyst droplet surface and the side surface of growing nanostructures.
2- The dissolution of the species at the droplet surface.
3- The diffusion of the species inside the droplets.

Precipitation, incorporation, and crystal growth at the liquid solid interface.(Hao. Y, et al. 2006)

The mechanism for the growth of ZnS nanocombs-like was described below as expected:

By heating the furnace to 800^{o}C, a catalyst forms a liquid droplet, and ZnS became vapour. Then the ZnS vapor deposited on Ag nanodroplets by argon gas, and the ZnS microstructure formed and grew in the vapor-liquid interface, the bottom part 'structure base' of ZnS microstructure was converted into ZnS nanosheet-like because of long time of the experiment. Finally, ZnS nanostructures "tooth-like" formed and grew in the liquid-solid surface and then incorporated in the solid phase as shown in figure (3)

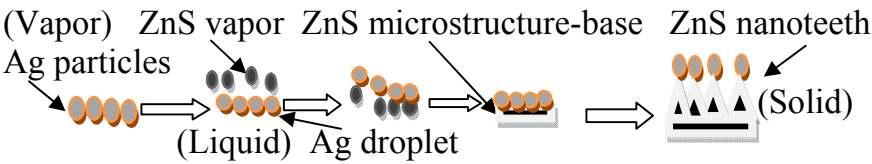


Figure 3 Basic scheme of the VLS process in a tube furnace

Conclusion

To sum up, ZnS nanocombs-like have been successfully synthesized by thermal evaporation method at 900^{o}C. FESEM analysis indicated that these ZnS nanostructures had two parts: ZnS microstructure-bases had diameters about 1.224 µm, and ZnS nanostructures with diameter in nanometer scale about 474.8nm. The growth of nanocombs-like can be understood in terms of the VLS mechanism.

limitation of the study:

1-Try to synthesis ultra fine ZnS Nanocombs by:

i-controlling Ag thin film.

ii-changing growth temperature.

iii-changing growth time.

2- Study the effect of different catalyst to synthesis ZnS nanocombs.

3- Study the effect of different substrates to synthesis ZnS nanocombs.

References

1- Hao Y, et al. (2006). Periodically Twinned Nanowires and Polytypic Nanobelts of ZnS: The Role of Mass Diffusion in Vapor-Liquid-Solid Growth. *Nano Litters*. Vol.6, No.8,1650-1655.

2- Lao, C. S.et al .(2006).preparation of ZnO nanocombs.*Chemical Physics Letters* 417, 358 – 362 .

3- Lim, Y.et al . Materials Science and Engineering: B 129, 100 – 103 (2006).

4- Ma C, et al. (2003).Nanobelts, nanocombs, and nanowindmills of wurtziteZnS. *Adv Mater*.;15:228–31.

5- Manzoor U & Kyung D.(2006), Unique ZnO Nanocombs, *ScriptaMaterialia*, 54, 807-811.

6- Manzoor , U & Kyung D, (2009).ZnO Nanostructures-Effect of Ar Flow Rate, *Physica*, 41, 500-505.

7-Zhai TY, et al. (2006).Fabrication, structural characterization and photoluminescence of single-crystal ZnxCd1_xS zigzag nanowires. *Nanotechnology*;17:4644–9.

8-Zhai TY, et al.(2006). Growth of single crystalline $Zn_xCd_{1_x}S$ nanocombs by metalloorganic chemical vapor deposition. *ChemPhys Lett*;427:371–4.

الفهرس

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
1	الافتتاحيـــــــــــــــة		5
2	أثر الثقافة في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي.	د. محمد سليمان عبد الحفيظ	6
3	إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله.	د. جمعة محمد بدر	44
4	الاكتئاب النفسي "الأسباب- الأعراض- أساليب العلاج"	د.عبد السلام عمارة إسماعيل	72
5	جهود المالكية في تخريج الفروع على الأصول.	د. إبراهيم مفتاح الصغير	83
6	تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي.	د. مفتاح محمد الشكري	102
7	الحركة التشكيلية المعاصرة في ليبيا.	أ. حسين ميلاد أبو شعالة	135
8	تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس.	أ. خالد أحمد قناو	150
9	سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة.	أ. إبراهيم محمد الجدي	179
10	السلاسل الزمنية: نموذج لاسترجاع المعلومات	أ. عماد عبد الأمير الحسيني أ. نورس كاظم يوسف	201
11	اتجاهات مدرسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعاً لحجم الممارسة الرياضية"	د. ميلود عمار النفر أ. محمد عبد الله ترحبات أ. عبد الجليل إمحمد سليمان	216
12	الصرف الصحي المنزلي. طرقه وأساليبه "دراسة تطبيقية على منطقة الخمس"	أ. خالد محمد بالنور	231

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
13	تجربة التشرد "التهجير القسري" وتأثيره على الأسر والأطفال في ليبيا	أ. خالد محمد عقيل	249
14	تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي.	د. محمد محمد سويب د. محمد مسعود عاشور	264
15	"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات	أ. عبد الرحمن الصابري	285
16	نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب	د. مفتاح أبوجناح	308
17	مسائل صرفية اتبع فيها ابن مالك مذهب سيبويه	د. علي محمد بن ناجي	338
18	آراء النحاة في "لا سيما"	أ. جبريل محمد عثمان	360
19	آثار الاستعمار الأوربي على أفريقيا	د. نجمي رجب ضياف	374
20	Teaching Large Classes	د . جلال علي بالشيخ	417
21	Mixed; Axisymmetric and Non- axisymmetric Field Generation	د. الهاشمي ادراه	431
22	Writing an Argument	نهاد أحمد الترهوني	445
23	Perceptions and Preferences of ESL Students Regarding the Effectiveness of Corrective Feedback in Libyan Secondary Schools	د/ حسين علي بالحاج	454
24		أ/ مبروكة محمد عبد الرحمن	479
25	الفهرس		487

يشترط في البحوث العلمية المقدمة للنشر أن يراعى فيها ما يأتي :

- أصول البحث العلمي وقواعده .
- ألا تكون المادة العلمية قد سبق نشرها أو كانت جزءا من رسالة علمية .
- يرفق بالبحث المكتوب باللغة العربية بملخص باللغة الإنجليزية ، والبحث المكتوب بلغة أجنبية مرخصا باللغة العربية .
- يرفق بالبحث تزكية لغوية وفق أنموذج معد .
- تعدل البحوث المقبولة وتصحح وفق ما يراه المحكمون .
- التزام الباحث بالضوابط التي وضعتها المجلة من عدد الصفحات ، ونوع الخط ورقمه ، والفترات الزمنية الممنوحة للعديل ، وما يستجد من ضوابط تضعها المجلة مستقبلا .

تنبيهات :

- للمجلة الحق في تعديل البحث أو طلب تعديله أو رفضه .
- يخضع البحث في النشر لأوليات المجلة وسياستها .
- البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها ، ولا تعبر عن وجهة نظر المجلة .

Information for authors

1- Authors of the articles being accepted are required to respect the regulations and the rules of the scientific research.

2- The research articles or manuscripts should be original, and have not been published previously. Materials that are currently being considered by another journal, or is a part of scientific dissertation are requested not to be submitted.

3- The research article written in Arabic should be accompanied by a summary written in English.
And the research article written in English should also be accompanied by a summary written in Arabic.

4- The research articles should be approved by a linguistic reviewer.

5- All research articles in the journal undergo rigorous peer review based on initial editor screening.

6- All authors are requested to follow the regulations of publication in the template paper prepared by the editorial board of the journal.

Attention

1- The editor reserves the right to make any necessary changes in the papers, or request the author to do so, or reject the paper submitted.

2- The accepted research articles undergo to the policy of the editorial board regarding the priority of publication.

3- The published articles represent only the authors viewpoints.

الفهرس

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
1	الافتتاحيـــــــــــــــة		5
2	أثر الثقافة في تصوير المرأة بالبقرة الوحشية في الشعر الجاهلي.	د. محمد سليمان عبد الحفيظ	6
3	إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله.	د. جمعة محمد بدر	44
4	الاكتئاب النفسي "الأسباب- الأعراض- أساليب العلاج"	د.عبد السلام عمارة إسماعيل	72
5	جهود المالكية في تخريج الفروع على الأصول.	د. إبراهيم مفتاح الصغير	83
6	تقويم المرشد التربوي لمظاهر السلوك المدرسي.	د. مفتاح محمد الشكري	102
7	الحركة التشكيلية المعاصرة في ليبيا.	أ. حسين ميلاد أبو شعالة	135
8	تلوث البيئة البحرية في مدينة الخمس.	أ. خالد أحمد قناو	150
9	سلوك المدرب الرياضي في الإعداد الدافعي قبل المباريات في كرة السلة.	أ. إبراهيم محمد الجدي	179
10	السلاسل الزمنية: نموذج لاسترجاع المعلومات	أ. عماد عبد الأمير الحسيني أ. نورس كاظم يوسف	201
11	اتجاهات مدرسات ومدرسي المواد المختلفة نحو التربية البدنية تبعاً لحجم الممارسة الرياضية"	د. ميلود عمار النفر أ. محمد عبد الله ترحبات أ. عبد الجليل إمحمد سليمان	216
12	الصرف الصحي المنزلي. طرقه وأساليبه "دراسة تطبيقية على منطقة الخمس"	أ. خالد محمد بالنور	231

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
13	تجربة التشرد "التهجير القسري" وتأثيره على الأسر والأطفال في ليبيا	أ. خالد محمد عقيل	249
14	تاريخ الجالية الإيطالية في ليبيا ونشاطها الاقتصادي.	د. محمد محمد سويب د. محمد مسعود عاشور	264
15	"الشاذ والقليل" معناهما ونماذج منهما في بعض اللغات	أ. عبد الرحمن الصابري	285
16	نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب	د. مفتاح أبوجناح	308
17	مسائل صرفية اتبع فيها ابن مالك مذهب سيبويه	د. علي محمد بن ناجي	338
18	آراء النحاة في "لا سيما"	أ. جبريل محمد عثمان	360
19	آثار الاستعمار الأوربي على أفريقيا	د. نجمي رجب ضياف	374
20	Teaching Large Classes	د . جلال علي بالشيخ	417
21	Mixed; Axisymmetric and Non- axisymmetric Field Generation	د. الهاشمي ادراه	431
22	Writing an Argument	نهاد أحمد الترهوني	445
23	Perceptions and Preferences of ESL Students Regarding the Effectiveness of Corrective Feedback in Libyan Secondary Schools	د/ حسين علي بالحاج	454
24		أ/ مبروكة محمد عبد الرحمن	479
25	الفهرس		487

يشترط في البحوث العلمية المقدمة للنشر أن يراعى فيها ما يأتي :

- أصول البحث العلمي وقواعده .
- ألا تكون المادة العلمية قد سبق نشرها أو كانت جزءا من رسالة علمية .
- يرفق بالبحث المكتوب باللغة العربية بملخص باللغة الإنجليزية ، والبحث المكتوب بلغة أجنبية مرخصا باللغة العربية .
- يرفق بالبحث تزكية لغوية وفق أنموذج معد .
- تعدل البحوث المقبولة وتصحح وفق ما يراه المحكمون .
- التزام الباحث بالضوابط التي وضعتها المجلة من عدد الصفحات ، ونوع الخط ورقمه ، والفترات الزمنية الممنوحة للعديل ، وما يستجد من ضوابط تضعها المجلة مستقبلا .

تنبيهات :

- للمجلة الحق في تعديل البحث أو طلب تعديله أو رفضه .
- يخضع البحث في النشر لأوليات المجلة وسياستها .
- البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها ، ولا تعبر عن وجهة نظر المجلة .

Information for authors

1- Authors of the articles being accepted are required to respect the regulations and the rules of the scientific research.

2- The research articles or manuscripts should be original, and have not been published previously. Materials that are currently being considered by another journal, or is a part of scientific dissertation are requested not to be submitted.

3- The research article written in Arabic should be accompanied by a summary written in English.
And the research article written in English should also be accompanied by a summary written in Arabic.

4- The research articles should be approved by a linguistic reviewer.

5- All research articles in the journal undergo rigorous peer review based on initial editor screening.

6- All authors are requested to follow the regulations of publication in the template paper prepared by the editorial board of the journal.

Attention

1- The editor reserves the right to make any necessary changes in the papers, or request the author to do so, or reject the paper submitted.

2- The accepted research articles undergo to the policy of the editorial board regarding the priority of publication.

3- The published articles represent only the authors viewpoints.