جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

العدد (١٣) أبريل ٢٠١٨م - رجب ١٤٣٩هـ ردمد: ٦٢٠٤-١٦٥٨

- شعرية الرؤيا الإبداعية عن الشعر: ديوان الأمر ليس كما تظن أنموذجاً.
  د. فهد بن مرسي البقمي

- معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين.
  د. صالح بن إبراهيم المقاطي

- الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية في ضوء أحكام القضاء السعودي
  د. عبدالعزيز بن عبدالله الرشود

- المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري: مراجعة للأدبيات العربية.
  د. جعفر أحمد العلوان

- فعالية برنامج إرشادى قائم على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
  د. مي فتحي البغدادي

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center
مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة المجمعة

جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة
العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية محكَّمة نصف سنوية
تصدر عن مركز النشر والترجمة – جامعة المجمعة

العدد (١٣) أبريل ٢٠١٨م - رجب ١٤٣٩هـ ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

التعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة(علمية-محكَّمة-نصف سنوية) تُعْنَى بالنشر في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية، تصدر نصف سنوية (يونيو - ديسمبر) عن مركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة. صدر العدد الأول منها في يونيو ٢٠١٢م - رجب ١٤٣٣هـ.

الرؤية:

أن تكون إحدى المجلات العلمية المتميزة وفق معايير قواعد البيانات الدولية.

الرسالة:

دعم النشر العلمي للبحوث المحكَّمة في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية وفق القواعد والأخلاقيات الأكاديمية والبحثية المتعارف عليها.

الأهداف:

١- تعزيز التنوع والتكامل والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية على مستوى العالم العربي.

٢- الإسهام في نشر المعرفة وتبادلها حول تطور النظريات العلمية في العلوم الإنسانية والإدارية.

٣- تلبية حاجة الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية والإدارية محليًّا وإقليميًّا لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم العلمي التي يُسْتَنَد إليها في الترقيات الأكاديمية.

للمراسلة والاشتراك

المملكة العربية السعودية - مجلة العلوم الإنسانية والإدارية - ص.ب: ٦٦ المجمعة Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box ٦٦ Almajmaah

هاتف: ٠١٦٤٠٤٣٦٠٩ / ٠١٦٤٠٤١١١٥ - فاكس: ٠١٦٤٣٢٣١٥٦ Tel: 0164043609 / 0164041115 - Fax: 016 4323156

E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© ٢٠١٨م (١٤٣٩هـ) جامعة المجمعة.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأية وسيلة سواء كانت إلكترونية أم آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

الأفكار الواردة في هذه المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولاتعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ. د. محمد بن عبد الله الشايع

مدير التحرير

أ.د. أحمد بن محمد سالم

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. مسلم بن محمد الدوسري

د. خالد بن عبدالله الشافي

د. عبدالرحمن بن أحمد السبت

الهيئة الاستشارية

أ.د. أحمد محمد كشك
جامعة القاهرة – مصر

أ.د. راميش شان شارما
جامعة دلهي – الهند

أ.د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت – الكويت

أ.د. مارك ليتورنو
جامعة ولاية ويبر – أمريكا

أ.د. محمد قيوم
الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

أ.د. ناصر سبير
جامعة ملبورن – أستراليا

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن مركز النشر والترجمة بالجامعة تحت إشراف وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

قواعد النشر في المجلة

القواعد العامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، كما تنشر مراجعات وعروض الكتب، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والنشاطات ذات العلاقة.

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًا من رسالة أو كتاب.

٣- يقدم الباحث بحثه من ثلاث نسخ مطبوعة مع ملخص لا تزيد كلماته عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الإنجليزية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٤- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٣٠) صفحة من القطع(٢١×٢٨)سم، للمتن العربي يستخدم الخط (Lotus Linotype) مقاس (١٤)، والعنوان الرئيسي للعربي مقاس (١٥) عريض، وللمتن الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (١٢)، والعنوان الرئيسي للإنجليزي مقاس (١٣) عريض، وكذلك الهامش العربي خط (Lotus Linotype)مقاس (١٢)، والهامش الانجليزي خط (Times New Roman)مقاس (١٠)، وأن تكون مراجعات الكتب والتقارير والرسائل العلمية في حدود (٥) صفحات.

٥- يلزم إقرار الباحث الخطي عند تقديم بحثه للمجلة بأنه لم يسبق له النشر، ولا يجوز له عند قبول بحثه للنشر أن ينشره في وعاء أخر.

٦- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.

٧- يبلَّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قُبلت أم لم تقبل.

٨- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

٩- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث (٥) مُستلَّات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

القواعد الفنية:

١- ينبغي أن يرفق بالعمل المراد نشره خطاب من صاحبه يطلب فيه نشر العمل، وأن يشتمل على تعريف مختصر بالباحث من حيث: المؤهل، التخصص، العمل، العنوان البريدي والإلكتروني.

٢- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢×١٨سم).

٣- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.

٤- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: ..... (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أو: ويرى (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أن .....، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب، ١٤١٢هـ: ٧٩)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون، ١٤١٢هـ).

٥- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيبًا هجائيا حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتابًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر) عنوان الكتاب، الطبعة، مكان النشر، دار النشر، مثل: القاضي، يوسف. (١٤٠١هـ) سياسة التعليم والتنمية في المملكة، ط٢، الرياض، دار المريخ.

- أما إذا كان المرجع بحثًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، (سنة النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، العدد، صفحات النشر. مثل: العبدالقادر، علي، (١٤١٣هـ)، التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية، مجلة الاقتصاد، العدد ٢٣٤ من ص ٧-٢٠.

٦- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.

٧- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإن جامعة المجمعة تفاخر بمنجزاتها، وتتطلع بعطائها المستمر، ورؤيتها الطموحة لتحقيق الريادة والتميز من خلال الاهتمام المستمر والدعم المتواصل للبحث العلمي .

ويأتي ذلك من خلال ما تقدمه مجلة العلوم الإنسانية والإدارية من السير على نهج واضح، ورؤى محددة، ومساهمة بحثية آتت ثمارها خلال الأعوام السابقة ببحوث جادة، ونشر متميز؛ خدمة للباحثين ودعماً للحراك البحثي المتميز.

ويسعدني اليوم أن أقدم للعدد الثالث عشر لمجلة العلوم الإنسانية والإدارية، وقد حرصنا على تنوع موضوعاته البحثية واختلاف التخصصات العلمية فشمل علوم « اللغة العربية، وإدارة الأعمال، والقانون، و المناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة «وهي بحوث قيمة في محتواها، متميزة في مادتها لعدد من أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات بالمملكة (جامعة الباحة، وجامعة شقراء، وجامعة المجمعة، ومعهد الإدارة).

وأتقدم في نهاية كلمتي بخالص الشكر والتقدير لمعالي مدير الجامعة د. خالد بن سعد المقرن، على دعمه ورعايته ومتابعته الدقيقة لكل ما هو من شأنه الارتقاء بالبحث العلمي وبأعضاء هيئة التدريس.

كما أتقدم بشكري لزملائي أعضاء هيئة التحرير على مساهمتهم الفاعلة في خدمة المجلة وبحوثها ومتابعتها حتى تخرج بالصورة اللائقة المتميزة.

ونسأل الله التوفيق والسداد وأن يكلل جهودنا بالنجاح ...

رئيس التحرير

أ.د. محمد عبد الله الشايع

قواعد النشر في المجلة

القواعد العامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، وتشمل (إدارة الأعمال، المحاسبة ، القانون، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية، الإعلام، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الإسلامية، الاقتصاد المنزلي، العلوم التربوية)، كما تنشر مراجعات وعروض الكتب، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والنشاطات ذات العلاقة.

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًّا من رسالة أو كتاب.

٣- يرسل الباحث بحثه بصيغة وورد وأخرى PDF مع ملخص باللغة العربية لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة متبوعاً بالكلمات المفتاحية (خمس كلمات) وآخر بالإنجليزية على إيميل المجلة jhas@mu.edu.sa ، مع مراجعة البحث لغوياً من قبل متخصص (وارفاق خطاب من المدقق اللغوي إن أمكن ذلك).

٤- أن يتضمن البحث عنوان البحث مع اسم الباحث، ودرجته العلمية، وتخصصه الدقيق، ومكان عمله، وايميله باللغتين العربية والإنجليزية.

٥- يتم ارسال السيرة الذاتية المختصرة للباحث/ للباحثين على أن تتضمن التخصص العام والتخصص الدقيق.

٦- يتم ارسال خطاب طلب نشر البحث بالمجلة باسم رئيس هيئة تحرير المجلة مع إيضاح أنه لم يسبق له النشر أو إرساله إلى أي جهة نشر أخرى، وأنه غير مستل من الماجستير أو الدكتوراه.

٧- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.

٨- يبلَّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قُبلت أم لم تقبل.

٩- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

١٠- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث (٥) مستلات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

القواعد الفنية:

١- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٣٠) صفحة من القطع(٢١×٢٨)سم، للمتن العربي يستخدم الخط (Lotus Linotype) مقاس (١٤)، والعنوان الرئيسي للعربي مقاس (١٥) عريض، وللمتن الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (١٢)، والعنوان الرئيسي للإنجليزي مقاس (١٣) عريض، وكذلك الهامش العربي خط (Lotus Linotype) مقاس (١٢)، والهامش الانجليزي خط (Times New Roman)مقاس (١٠)، وأن تكون مراجعات الكتب والتقارير والرسائل العلمية في حدود (٥) صفحات.

٢- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢×١٨سم).

٣- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.

٤- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أو: ويرى أبو حطب (١٤١٢هـ) أن.....، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب، ١٤١٢هـ: ٧٩)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون، ١٤١٢هـ).

٥- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيبًا هجائيا حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتابًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول.(سنة النشر). عنوان الكتاب بخط مائل. الطبعة غير الأولى، مكان النشر، دار النشر.

مثل: القاضي، يوسف. (١٤٠١هـ). سياسة التعليم والتنمية في المملكة. ط٢، الرياض، دار المريخ.

أما إذا كان المرجع بحثًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة بخط مائل. العدد، صفحات النشر.

مثل: العبدالقادر، علي. (١٤١٣هـ).» التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية». مجلة الاقتصاد. العدد ٢٣٤ ، ص ص ٧ – ٢٠

٦- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.

٧- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

محتويات العدد

افتتاحية العدد..... ز

الأبحاث

- شعرية الرؤيا الإبداعية عن الشعر: ديوان الأمر ليس كما تظن أنموذجاً

د. فهد بن مرسي البقمي ١

- معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين

د. صالح بن إبراهيم المقاطي ١٧

- الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية في ضوء أحكام القضاء السعودي

د. عبدالعزيز بن عبدالله الرشود ٤٧

- المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري: مراجعة للأدبيات العربية

د. جعفر أحمد العلوان ٧٧

- فعالية برنامج إرشادى قائم على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

د. مي فتحي البغدادي ١١٢

شعرية الرؤيا الإبداعية عن الشعر: ديوان الأمر ليس كما تظن أنموذجاً

د. فهد بن مرسي البقمي
جامعة الباحة – قسم اللغة العربية بقلوة

المستخلص

حاولت هذه الدراسة أن تبحث في ظاهرة شعرية الرؤيا عن الشعر، حيث أصبح الشعر نفسه هو الموضوع والقضية عند الشاعر على سائر الموضوعات والقضايا التي يطرقها الشعر عادة، وهذا ما يطغى على ديوان: الأمر ليس كما تظن، الذي تحولت فيه الرؤيا عن الشعر إلى رؤيا يقينية ألقت بظلالها على الشاعر فأمت موضوعاته الشعرية وجعلت شعره يتسم بالتأمل والتفكر، الأمر الذي جعل الشعر يتشكل في رؤى تجلت في مسيرة الشعر العربي أو مسيرة الشاعر نفسه.

الكلمات المفتاحية: شعرية، الرؤيا، الشعر، ديوان، أنموذجا.

Abstract

This study tries to look at the visual poetic phenomenon about poetry, where poetry itself has become the matter and the issue for the poet rather than other topics and issues that poetry usually mentioned them. This is what dominates on the work. It's not as you think, in which the vision turned from poetry to the vision of certainty that cast a shadow over the poet then his poetic themes presented and made his poems characterized by meditation and reflection. This makes poetry forming in the visions which manifested in the period of Arabic poetry or the age of the poet himself.

Keywords: Poetic, Vision, Poetry,Divan, Model

المقدمة

النقد الأدبي راصد للإبداع: شعراً، ونثراً، يتلقفه ويتأمله، وينظر في كنهه، ليرصد مضامينه، وظواهره الفنية والمعنوية؛ فيبين مواطن الجمال في لغته، وأسلوبه، وصوره، وموسيقاه، أو ليبين مواطن القصور والخلل فيه، وتلك طبيعة العمل النقدي ومهمته على مرِّ العصور.

إن إيمان الباحث بطبيعة العمل النقدي على الشعر المتمثل في التأمل الإبداعي أولاً، ورصد الملاحظات النقدية عليه ثانياً؛ قد قاده إلى ملاحظة جديرة – فيما يحسب – بالبحث، والدراسة، والتحليل عند قراءته لديوان "الأمر ليس كما تظن[1] "، وهي إلحاح صاحب الديوان على شعرية الرؤيا[2]، فالشعرية خصيصة جوهرية في النص، والنص حمال لأفكار ومضامين متعددة ومختلفة في الوقت نفسه، فالشعرية أثر وتأثر مع الشعر نفسه، وهي التي ترجع إليها قوة الشعر وتأثيره، وهي "انتهاك "أو" خرق "أو" تجاوز "الكلام العادي؛

(١) يعقوب، محمد إبراهيم، ديوان: الأمر ليس كما تظن، النادي الأدبي الثقافي بجدة، جدة، ط١، ٢٠١٣م؛ شاعر سعودي، ولد في مدينة جازان عام ١٩٧٢م، صدرت له ثلاث مجموعات شعرية قبل هذا الديوان، هي: رهبة الظل عام=٢٠٠١، وتراتيل العزلة عام ٢٠٠٥م، وجمر من مرّوا عام ٢٠١٠م؛ وسنكتفي بذكر (يعقوب) في متن الدراسة من الآن؛ رغبة في الاختصار.

(٢) يفرق الباحث في البدء بين كلمتين لهما المصدر نفسه من كلمة (رأى)، الأولى: الرؤية والتي تعني الرؤية البصرية للعين المجردة وما تحس به وتراه، فالرُّؤيَة بالعَيْن تَتَعدَّى إلى مفعول واحد، وبمعنى العِلْم تتعدَّى إلى مفعولين؛ يقال: رأَى زيداً عالماً، وذكر ابن سيدة أن: الرُّؤيَةُ النَّظَرُ بالعَيْن والقلب؛ ينظر: ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، ط٣، بيروت، ١٩٨٦م، مادة (رأي). والثانية فهي: الرؤيا والتي تعني الرؤية الحلمية أو المنامية، فالرُّؤْيا كما يقال: ما رَأَيْتَه في مَنَامِكَ؛ ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (رأي). أما الرؤيا التي تبنَّاها الباحث، فهي: الرؤيا الاعتقادية التي يراها الشاعر ويتخيلها في الأزمنة الثلاثة: الماضي– الحاضر– المستقبل، ويرى تحققها في واقعه فيعبر عنها برؤيته الخاصة، وسوف نوضح مفهومها في مدخل البحث.

ولهذا فإن الدراسات التي تتناول " شعرية الرؤيا " تكاد تكون شحيحة الطرح في النقد الأدبي بشكل عام[٣]، إضافة إلى أن الباحث لم يعثر على دراسات نقدية – على حد اطلاعه- مستقلة عن الديوان؛ لأنه حديث الإصدار بالنسبة لزمن هذه الدراسة.

إن كثافة حضور شعرية الرؤيا في الديوان السابق ذكره، قد وردت بشكل كثيف في كثير من مواضعه فأصبحت سمة بارزة تضارع سيرة الشاعر والشعر أو تتماهى معه، فوقع اختيار الباحث على العنوان الآتي: " شعرية الرؤيا الإبداعية عن الشعر: ديوان الأمر ليس كما تظن أنموذجاً ". إن الشعرية تنظر إلى شعرية الخطاب في حدود اللغة، وطبيعة الخيال، ودلالة الرموز، وتنوع الأساليب، التي تفرض وجود خطاب شعري سلفاً؛ فتبحث في الخصائص التي كونته، وكيف أصبح الشعر شعراً؟ وهذا ما يطغى على الديوان المقرر للدراسة.

وقد بُنِيَ البحث على مقدمة، ومبحثين، تتلوهما خاتمة. جاء المدخل بعنوان: مفاهيم الرؤيا والشعرية، وكان الحديث فيه مختصراً على الرؤيا كمفهوم، ثم الحديث عن الشعرية ومفهومها ومجالات استعمالها، ثم رصد في المبحث الأول: شعرية رؤيا الشاعر عن الشعر ، وقد حاول الباحث أن يجلو رؤيا الشاعر عن طبيعة الشعر نفسه. وجاء المبحث الثاني بعنوان: تماهي شعرية رؤيا الشاعر والشعر، وفيه ربط بين ذات الشاعر وذات الشعر التي تتحد في كثير من الرؤى الشعرية بينهما، إلى أن يصل هذا الاتحاد درجة يصعب – أحياناً- الفصل بينهما. وقد خُتِمَ البحث بخاتمة تُلخص أهم النتائج التي توصل إليها البحث، ثم ثُبِتَتْ المصادر والمراجع العلمية للباحث.

(٣) من هذه الدراسات: صبحي، محي الدين، الرؤيا في شعر البياتي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د.ط)، ١٩٨٦م؛ وقد اعتمد الباحث على مفهوم الرؤيا من هذه الدراسة.

المدخل: مفاهيم الرؤيا والشعرية:

الرؤيا في الشعر تقدم نظرة شاملة وموقف من الحياة يفسر الماضي، والحاضر، والمستقبل معاً بأفضل شكل جمالي، وبحد من حدود المكان، فيمكن أن تشمل الرؤيا على خصائص التخيل، والكلية، والأمثلة، والنمذجة، والتأمل، والنظام، فتستخدم الرؤيا أحد الخصائص السابقة أو بعضها من أجل أن يوصل الشاعر تجربته إلى القارئ فيجعله يدرك الموضوعات، وكأنها مزودة بقيم تختلف عن القيم التي أضفتها عليها العادة، وهذه القيم ذاتية، ومرجعها تجربة الشاعر الخاصة بقدر خروجها عن المألوف من المقاييس العقلية الشائعة[٤].

إن الرؤيا قد تكون نظرة إلى العالم، أو تبصراً في مصير الإنسان أو تقييماً للصراع بين الخير والشر، أو كل ما هو تعبير من الشاعر عن فلسفته للحياة في قصائد، وهي في الوقت ذاته تجربة جمالية تعتمد على تنامي استبصار القارئ في هذه الرؤيا بغية التماهي النهائي مع وعي الشاعر، لذلك قد تحمل كل قصيدة جزءاً من رؤيا الشاعر راسباً في المستويات غير الإدراكية من العقل، وبالتالي فإن الرؤيا بالضرورة نسبية؛ لأنها لا تعبر عن وجهات نظر لمبدعين صاغوا بواسطتها تجربتهم الحياتية والفنية، فرؤيا الشاعر ينبغي أن تعتبر سلسلة من الفرضيات تولدت في عقل شامل وفكر حساس يستجيب لتجارب الحياة استجابة فنية[٥]، ولو تأملنا طبيعة الرؤيا عند شاعرنا يعقوب فإنها كانت استجابة إلى مجموعة من الرؤى حول الشعر نفسه، فقد تشكل في ذهنه حتى بدى في صورة أحلام يقظة تسيطر على ذهنه وكافة موضوعات تجربته الشعرية.

(٤) ينظر: صبحي، محي الدين، الرؤيا في شعر البياتي، ص٣٦- ٣٧.
(٥) نفسه، ص ٤٦ – ٤٧.

أما إذا انتقلنا إلى الحديث عن مفهوم الشعرية (Poetique) فهو الكلام عن علم الشعر، أو ما يمكن تسميته بقواعد الشعر[٦]، وهذا ما ساد بين الأدباء في البدء، ثم ما لبثت أن تطورت إلى الإحساس الجمالي الخاص الذي يرتبط بالعاطفة أو الانفعال الشعري، وكل ما هو خارج عن الأدب وفي الفنون الأخرى، مثل: شعر الموسيقى، وشعر الرسم، والأشياء الموجودة في الشعر[٧]، وقد اختلف النقاد العرب حول تسمية الشعرية، ومفهومها، فوصفوها بالشعرية، والشاعرية، والأدبية، والإنشائية، والبويتيك[٨]، فكل واحد منهم ينظر إليها من منطلقه الفكري، واختلاف مشربه الثقافي.

ويمكن أن نلخص الخلفية المعرفية للشعرية في اتجاهين -بحسب رأي الناقد مرتاض-: الاتجاه الأول: دراسة جنس الشعر وحده مستقلاً عن الأنواع الأدبية الأخرى، بمعنى أن تكون الشعرية محصورة في الشعر وحده عن سائر الأنواع الأدبية الأخرى، وهذا ما نجده عند أرسطو منذ خمسة وعشرين قرناً مروراً بالنقاد العرب القدامى[٩]، حتى القرن التاسع عشر. أما الاتجاه الثاني فتكون الشعرية نظرية عامة للأدب، وهذا ما تنصرف إليه الدلالة المفهومية للشعرية منذ القرن التاسع عشر[١٠]. وقد تبنى الباحث مصطلح الشعرية عند أصحاب الاتجاه الأول؛ لأن البحث مختص بالشعر من جهة، ومن جهة أخرى؛ لأن الشعرية هي الأكثر شيوعاً في دراسة الشعر.

يمكن أن يقال عن الشعرية إنها العلة الفاعلة في تميز النص الشعري وقوته، وإنها تتولد بسببين، هما: التشكيل والتأثير، وعلى أنها معمار النص الفني الذي ينماز به، مما يعني أن شعرية النص محصلة لتفاعل العناصر التي يتشكل منها هذا المعمار من لفظ ومعنى ونظم وأسلوب، فالشعرية ليست زينة تضاف إلى النص أو تُخلع عليه، ولا هي بالحلية التي يؤتى بها إلى النص من خارجه لتزينه وتجمله، وإنما هي من النص لبه وحقيقته، وهي العلة والنتيجة، وهي السبب والغاية، إن الشعرية تعتمد على تكثيف اللغة من خلال استخدام الرموز والإحالة والأسطورة في النص، ناهيك عما تحدثه من تكثيف اللغة بواسطة التركيز على توازنها الإيقاعي والصوتي[١١].

إن مجالات الشعرية تتعدد بتعدد استخدام أصحابها، فمن مجالاتها أنها " ذلك النوع من اللسانيات الذي يعالج الوظيفة الشعرية في علاقاتها مع الوظائف الأخرى للغة، وتهتم الشعرية -بالمعنى الواسع للكلمة- بالوظيفة الشعرية لا في الشعر فحسب، حيث تهيمن هذه الوظيفة على الوظائف الأخرى للغة،... حيث تعطي الأولوية لهذه الوظيفة أو تلك على حساب الوظيفة الشعرية"[١٢]، فالوظيفة هي الأساس الذي تقوم عليه الشعرية بوصفها جزءاً لا يتجزأ من اللسانيات؛ لاهتمامها بقضايا البنية اللسانية.

الوظيفة الشعرية مجرد مكون من بنية مركبة، وهذا المكون يحول العناصر الأخرى ويحدد فيها سلوك

(٦) ينظر: كوهن، جان، بنية اللغة الشعرية، ت: محمد الولي، دار توبقال، الدار البيضاء، ط١، ١٩٨٦م، ص ٩.

(٧) نفسه، ٩.

(٨) تراجع هذه المسميات على اختلاف مذاهب أصحابها عند: ناظم، حسن، مفاهيم الشعرية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١، ١٩٨٥م، ص١٨ وما بعدها.

(٩) تقصى بعض الباحثين العرب مفاهيم الشعرية عند النقاد العرب القدامى وأثبتوها بالفعل في دراساتهم، ينظر على سبيل المثال لا الحصر: الكبيسي، طراد، مفاهيم في الشعرية العربية: نحو وعي مفهومي جديد عَوْدٌ إلى الجذور الأقدم، أزمنة للنشر والتوزيع، عمّان، ط١، ١٩٩٨م، ص٢٣ وما بعدها.

(١٠) ينظر: مرتاض، عبد الملك، مفهوم الشعريات في الفكر النقدي العربي، بونة للبحوث والدراسات، ع: (٧-٨)، يناير/ ديسمبر، ٢٠٠٧م، ص ١٣ - ١٤.

(١١) ينظر: المومني، قاسم، شعرية الشعر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٢م، ص ٥-٧.

(١٢) ياكبسون، رومان، قضايا الشعرية، ت: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدار البيضاء، ط١، ١٩٨٨م، ص٣٥.

المجموع، وإذا ظهرت الوظيفة الشعرية، وبلغت أهميتها درجة الهيمنة في أثر أدبي، فإننا سنتحدث حينئذ عن الشعر[١٣]، ولعل الشعرية تكشف قوانين النص الداخلية، وتهتم بصياغة التركيب بوصفه صناعة أدبية فنية، وتهتم أيضاً بحركة انتظام العلاقة بين عناصر النص، ففي معرفة كيفية النص، يجب أن نجعل النص يتكلم عن نفسه، بحيث يفي بالموضوع الذي يتناوله[١٤].

والقراءة الشعرية لأي نص تتطلب " قراءة النص من خلال شفرته بناء على معطيات سياقه الفني، والنص هنا خليّة حية تتحرك من داخلها مندفعة بقوة لا ترد لتكسر كل الحواجز بين النصوص. ولذلك فإن القراءة الشاعرية [يلاحظ اختلاف التسميات في مفهوم الشعرية فقد وردت هنا بالشاعرية] تسعى إلى كشف ما هو في باطن النص، وتقرأ فيه أبعد مما هو في لفظه الحاضر. وهذا يجعلها أقدر على تجلية حقائق التجربة الأدبية، وعلى إثراء معطيات اللغة كاكتساب إنساني وحضاري"[١٥]، وجملة القول: " لم يعد بإمكاننا اليوم أن نعالج المسألة الشعرية بمعزل عن المسألة اللغوية، ليس لأن الشعر نص مادته اللغة، بل لأن ما قدّمته العلوم الإنسانية الحديثة من مفاهيم تخص اللغة ترك أثره العميق والمباشر أحياناً على مفهوم الشعر، وعلى الأجناس الأدبية الأخرى بما في ذلك الشعر العربي الحديث، فانعكس ذلك على مفهومنا للخصائص البنائية للنصوص الشعرية، وعلى فهمنا لهويتها الدلالية، أي على ما تريد أن تقوله هذه النصوص"[١٦]، ويسعى هذا البحث لأن يقدم قراءة شعرية من داخل النص لديوان " ليس الأمر كما تظن" ، معتمداً على شعرية اللغة التي قدمها الشاعر للقارئ في أساليب متنوعة، وهي دراسة طريفة؛ لأنها لا تتناول موضوعات وقضايا خارج الشعر كما تعودنا عليها من الشعراء تتعلق بالمضامين، بل إن الدراسة تبحث في موضوع الشعر نفسه، فهو القضية والموضوع والمضمون الذي يتحدث عنه الشاعر. في قالب أشبه ما يمكن أن يقارب الأسلوب السيري[١٧]، إن الشاعر يتحدث عن رؤياه للشعر تارة، وتارة يصل إلى درجة التماهي في الرؤيا الشعرية عن الشعر. وقد اجتهدت الدراسة في تقسيم المباحث بناء على التصور المسبق عن الديوان.

المبحث الأول: شعرية رؤيا الشاعر عن الشعر:

يقصد بشعرية رؤيا الشاعر عن الشعر، هو ما دونه الشاعر يعقوب في ديوانه " الأمر ليس كما تظن " عن الشعر نفسه، فقد تحول تصوره عن الشعر إلى رؤيا شعرية يقينية يتأملها، ويعبر عنها في تجربته الشعرية الخاصة، سواء على مستوى المضمون، أم على مستوى الشكل.

وقد طغى حضور الرؤيا الشعرية – كموضوع – بشكل لافت على جل قصائد الديوان عند يعقوب برموز خاصة، وأساليب مراوغة، فتجنب التسطيح في لغته على

(١٣) ياكبسون، رومان، قضايا الشعرية، ص ١٩.

(١٤) ينظر: تودورف، تزيفتيان، الشعرية، ت: شكري المبخوت ورجاء سلامة، دار توبقال، الدار البيضاء، ط٢، ١٩٩٠م، ص٢٤.

(١٥) الغذامي، عبد الله، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية (Deconstruction)، قراءة نقدية لنموذج إنساني معاصر، مقدمة نظرية ودراسة تطبيقية، المركز الثقافي العربي، ط٦، الدار البيضاء، ٢٠٠٦م، ٧١.

(١٦) العيد، يمنى، في القول الشعري (الشعرية والمرجعية، الحداثة والقناع)، دار الفارابي، بيروت، ط١، ٢٠٠٨م، ص ١٧.

(١٧) تجدر الإشارة إلى أن الشاعر لم يكتب سيرة ذاتية عن نفسه، أو سيرة شعرية عن شعره يمكن أن نعود إليها في تفسير الشعر وربطه بما كُتِبَ نثراً، إن هذه الدراسة طريفة في بابها – حسب رأي الباحث – جديدة في تناولها، فالشعر مادته الشعر وليس شيئا آخر، فهو الموضوع والقضية معاً، بعيداً عن أي شيء خارج إطار الشعر.

مستويي المبنى والمعنى، فالشعر مغيب صراحة، ولا يظهر للقارئ عند القراءة، وإنما يحتاج المتلقي إلى إعمال في الفكر ليصل إلى عمق الدلالة التي قصدها الشاعر، فهو لا يسلم نفسه للقارئ، وإنما يلامسه، فكثافة الاستعارات، وتحول الضمير، وأسلوب المُخاطب المجهول يضع الكثير من علامات الاستفهام عند القارئ للوهلة الأولى، ناهيك عن أسلوب السرد المراوغ الذي يمتطيه الشاعر عند حديثه عن وصف الشعر، ما زاد من ضبابية فهم الرؤيا عن الشعر ودلالاتها، إضافة إلى أن عنوان الديوان " الأمر ليس كما تظن " مفاجئ للقارئ ويعد صدمة أولى له؛ فإنه مهما حاول التأويل والفهم لن يفلح، وكأن الشاعر يقول له: إن الأمر ليس كما تظن أيها القارئ الكريم، إذن فالشاعر منذ البداية يخيب أفق التوقع عند قارئ عنوان الديوان للوهلة الأولى.

ولعل القارئ في حاجة مبدئية إلى معرفة أسماء القصائد التي حملت عناوين صريحة تدل على أسلوب السيرة، مثل: (وتر يسرد سيرة رفضه)[١٨]، و (سيرة امرأة في فصل الغياب)[١٩]، و (مدونة أخيرة على هامش الماء)[٢٠]، ولسنا في حاجة إلى تأويل عتبات النصوص في الديوان، وحسبنا أن نشير إلى استخدام الشاعر لأسلوب الرؤيا عبر(السيرة)، وورودها في عناوين القصائد، ما قد يوحي بوجود رؤيا شعرية عن طبيعة الشعر التي يتحدث عنها البحث على نحو ما سنبينه بالشواهد الشعرية.

إن أول قصيدة في الديوان تحمل عنواناً باسم " سوى اعترافك بي "[٢١]، فمن هو الذي يرغب يعقوب بأن يقر به ويعترف له؟ لن نتعجل الإجابة، وسنقرأ القصيدة لنعرف من هو، يقول في بداية القصيدة:

شَغَفَي..
بِحَرْفِ الجِيْمِ،
إِرْثٌ مِنْ أبي
كَمْ في الأُبُوَّةِ مِنْ ضَلالٍ طَيِّبِ..
شَجَرُ الكَلامِ
مَكِيْدَةٌ، يا سيدي،
وَالوَقْتُ
كَاللُّغةِ الّتِي لَمْ تُخْطَبِ!!
يَا طِيْنَةَ المَعْنَى الخَؤُوْنِ
أَمَا تَرَى
مَطَرَاً يَخِفُّ
وَفِكْرةٍ لَمْ تُعْشِبِ[٢٢].

هذا المطلع الذي بدأ به يعقوب ديوانه، أشبه ما يمكن أن نصفه بقارعة الطريق الرئيسية التي تقودنا إلى فهم أغلب ما جاء في الديوان من قصائد تعبر عن رؤاه الشعرية[٢٣]، وإن تفرعت الطرق عندما نوغل في قراءة الرؤى وتأملها.

وبالعودة إلى النص السابق، نجد أن يعقوب في مطلع النص قد بلغ غاية الحب والولع بحرف الجيم، وهذا الحرف قد وَرِثَهُ من أبيه الضال الطيب. هل هذا ما قصده الشاعر؟ قطعاً لا، لكن ماذا يعني بحرف الجيم؟ ولماذا حرف الجيم عن سائر الحروف العربية؟ وكيف

(١٨) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص٦٩.
(١٩) نفسه، ص ١٣١.
(٢٠) نفسه، ص ١٣٧.
(٢١) نفسه، ص ١٢.
(٢٢) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص ١٣.
(٢٣) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، يستثني الباحث من الديوان بعض القصائد التي لا تدخل في موضوع شعرية الرؤيا عن الشعر، أو تماهي الرؤيا الشعرية مع الشاعر نفسه، وهي: الباب الخلفي للرخام ص٢١، و عد من تجليك ص ١٠٧، وكتاب الطائر العبثي ص ١١٣، ومدد ص ١٦٥، وشرفة ص ١٦٨، ومرآة ص ١٧٠، ورحيل ص ١٧٢.

يكـون الأب طيبـاً وضـالاً في الوقت نفسـه؟ وإذا تجنبنا اسـتباق الإجابـة؛ ليتضـح لنـا المعنى عند تكملة سـياق النـص، نجـد أن الأمر قد ازداد صعوبة، فشـجر الكلام مكيدة، والوقت يشـبه اللغة التـي لم تحتطب، والخطاب موجه إلى سـيد مجهـول، كل ذلـك في مفتتـح القصيدة، فالشـاعر هنـا فـرغ المدلـولات مـن دلالتهـا المجمعية، وأكسبها دلالات جديدة طرأت عليها بسبب الانحراف الأسلوبي الذي عمد إليه الشاعر، وذلك عبر الحيل التي أدت إلى تصادمـات لغويـة قـد تعيـق لغـة التواصل بين النص والمتلقي. فماذا يريد أن يقول الشاعر؟

إن حـرف الجيم حرف من حروف العربية، والذي يمثل جزءاً من كل، فالشـاعر هنا يعشـق أصغر جزء في تركيب لغته وهو الحرف الذي ورثه من أجداده العرب، فأصبحت اللغة العربية تتمثل في هوية العربي ووجوده.

بهـذا التصور يمكن أن نؤول ما سـيأتي من النص؛ لأن السـياق يـشي بـشيء مـن ذلـك، فالجملـة (شـجر الكلام مكيدة يا سيدي)، أصلها النداء: يا سيدي شجر الـكلام مكيدة، إلا أن الشـاعر أخر المنـادى لعظم ما في نفسـه من رؤيا مسيطرة على ذهنه يريد أن يعبر عنها، إنه الكلام، لكن يعقوب أدهش المتلقي بأسـلوب الانزياح اللغوي في قوله (شـجر الكلام مكيدة) الذي جعل من الرؤيا الشـعرية تتحقق في ثلاثة أمور، هي: الأول صحة الصياغة النحوية في تركيب الجملة الشـعرية، وفسـادها بمنطـق العقـل، والثـاني حفَّـز الانزيـاح، أو ما يسـميه البلاغيون الاسـتعارة[٢٤] ضرورة إيجـاد رابط في الجملة بـين الشـجر والكلام الـذي لـه مكيـدة، والثالث حقق تأويل المعنى إلى أن أصل الكلام لغة منطوقة تنمو وتكثر وتتفرع مثل الأشجار.

بهـذا الفهم نسـتطيع أن نقـول: إن المقصود بالنداء (يا سـيدي) هو الشـعر؛ لأن الشـاعر تحدث عن شغفه وحبه للغة العربية، ويدرك قدرة أي شـاعر على توظيف أساليب المعاني التي توهم القارئ برمزية اللغة ودلل على ذلك انزياحه بأسلوب اللغة في شجر الكلام مكيدة.

ولعـل القارئ يتذكر مقولة الجاحظ (ت: ٢٥٥هـ) المشـهورة حـول اللفظ والمعنى، بأن المعـاني مطروحة في الطريق، وإنما الشـأن في إقامة الوزن، وتخير اللفظ((٢٥))، فالشـاعر يدرك أهمية اللفظ والمعنى في تشـكيل الشـعر، وقـد قادتـه رؤيته الشـعرية عن الشـعر إلى التفصيل عن هـذا التشـكيل الـذي تـؤازره عوامل أخـرى، فنجد أن في النص السـابق: (الحرف) الذي يعد اللبنة الأساسـية في تكويـن الكلمـة، ثـم (الـكلام) الـذي كان في أصلـه لغـة منطوقة، ثـم (اللغة) التي تعطي ميـزة التواصل بين الأفراد الذين يتحدثون بلغة ما، ثم (المعنى) الذي ينشـأ مـن لغة/ كلمات التواصل، ثـم (الفكرة) الناضجة التي تسـبق اللغة والكلام، هذه العوامـل – في مجملها – هي التـي يعود إليهـا الفضل في تجويد الشـعر وصناعته عند مبدعيه.

إن فهمنـا لطبيعـة الرؤيا الشـعرية عن الشـعر عند يعقوب يجعلنا نؤول المقطع السـابق، عـلى النحو التالي: حب الشاعر للغته العربية التي ورثها عن أجداده العرب، جعلـه يؤمـن بها كشـاعر يملـك اللغـة أولاً، ويتفنن في أساليبها ثانياً، فالكلام ينمو مثل الشجر وله مكائد، فهنا حذف الشـاعر المستعار منه (الإنسان) ورمز إليه بشيء مـن لوازمه وهـو الكلام من خلال الإضافة في (شـجر

(٢٤) الاسـتعارة في الجملـة: أن يكـون للفـظ أصـلٌ في الوضـع اللغـوي معـروفٌ تـدلُّ الشـواهد على أنـه اخْتُـصَّ به حين وُضع، ثم يستعمله الشاعر في غير ذلك الأصل، وينقله إليه نقـلاً غيرَ لازم ؛ ينظر: الجرجاني، عبدالقاهر بن عبد الرحمن بن محمـد، أسرارُ البلاغة، قرأهُ وعلّق عليه: أبو فهر، محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، ط١، ١٩٩١م، ص٣٠.

(٢٥) ينظر: الجاحظ، أبـو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق: عبـد السـلام بـن محمـد بـن هـارون، دار الجيـل، بيروت، ١٩٩٦م، ٣/ ١٣١ – ١٣٢.

الـكلام) وأخبر عنها عبر بــ(مكيدة)، وكأنه يقول: إن نمو الأشـجار وكثافتها في الغابات مثل نمو الكلام عند العـرب عبر التاريـخ، فالـكلام يكبر ويصبـح كثيفاً مع بقاء اللغة العربية واسـتمرارها بين ناطقيها، وهي إشارة إلى صعوبـة الإحاطة بركب الـكلام وصياغته خصوصاً عندما يسـتخدم فيه البيان العربي، كـما أن عطف الجملة التي تليهـا (والوقت كاللغة التي لم تحتطب) يدعم هذا التأويل، فالوقت الذي يشـبه اللغـة التي لم تحتطب، هي مكملـة لسـابقتها؛ لأن الـكلام في أصلـه لغـة منطوقة، وكأن الشـاعر يريـد أن يصف عظمة اللغـة العربية التي نمـت وكبرت وكثرت ببيانهـا ومعانيها، ويبين أنه لم يعد الإحاطـة بهـا بالأمـر الهين، فهـي مثل الوقـت أو الزمن الممتـد المفتوح، فالاسـتخدامات البشرية لتلـك اللغة لم تكتمل بعد، فمن يستطيع أن يدرك ما في اللغة ويحتطب كل ما فيها من بيان وأسـلوب ومعنى، فإن عمله عبثي، لأنـه مهما حاول، فإنـه مثل من يحـاول أن يدرك نواحي الزمن الممتد منذ بداية الخلق إلى المستقبل البعيد.

لقد سـيطرت الرؤيا عن الشعر بكل تفاصيلها على ذهنيـة يعقـوب، فنجده ينـادي المعنى: (يـا طينة المعنى الخـؤون أمـا ترى مطـراً يخف وفكـرة لم تعشـب)، فهنا تكمن جمالية الرؤيا الشعرية في التشخيص الذي أحضره الشـاعر عنـد مناداته لأصـل المعنى وطينتـه الأولى، لقد أدرك يعقـوب أهميـة المعنى في الشـعر، والمعنى في أصله فكرة قد نمت، مثلها مثل بذرة العشـب التي تنمو بفعل المطـر، لكن يعقوب هنا يشـير إلى قضيـة خطيرة في قوله السـابق، وهـي أن الفكرة إن لم تنضـج في ذهن صاحبها أو مبدعهـا، فإنهـا تـؤدي إلى معنى خائن، مثل العشـب الـذي ينقطع عنـه المطر فإنه لن ينمو ويخرج على سـطح الأرض. إن تداعيات الرؤيا عن الشـعر جعلت الشاعر يخوض في تفاصيل الشـعر مسـتقلاً عن أية موضوعات أخرى خارج إطاره ومفهومه، فالرؤيا الشـعرية تسـتمد طاقتها الجمالية من ذهن الشاعر بكل تجلياتها.

يحاول يعقوب في كثـير من النصوص أن يخلق مخاطباً مجهـولاً لا يصرح بـه للقارئ، لكن تتبـع القرائن يوحي – غالباً– بأنه الشعر وليس سواه، يقول في ذات القصيدة:

إِنِّي بِكَ اسْتُدْرِجْتُ..
دُوْنَكَ، لَمْ أَقِسْ سَفَرَي إِلَيْكَ،
وَكَمْ أَرَاكَ تَظُنُّ بِي!!(٢٦)

هذا حال يعقوب في سـيرته مع الشـعر وتصوره له في سـفر دائـم، كل شيء يهون من أجله، إنـه يريد منه أن يُقِرَّ له بـشـاعريته، وهذا ما يفسر سـبب تسـمية الشاعر عنـوان قصديته:(سـوى اعترافك بي)، ويجيـب ضمنياً عن السؤال المطروح سابقاً: من هو الذي يرغب يعقوب بأن يقر به ويعترف له؟ يقول:

أَمْضِي،
وَلَيْسَ سِوَى اعْتِرَافِكَ بِي
هنا..
بَيْنَ الصَّبِيِّ
وبَيْنَ أَوْرَاقِ الصَّبِي
كُرَّاسَةُ الإِمْلَاءِ
سِرُّ كِنَايَتِي
لَا تَمْتَحِنْ خَطَأَ المَجَازِ،
بِمِشْجَبِ..(٢٧).

إنـه الشـعر الـذي يرغـب يعقـوب بأن يعـترف له بشاعريته منذ أن كان صبياً، وفي بدايات تجربته الشعرية.

(٢٦) يعقـوب، محمـد إبراهيـم ، ديـوان: الأمـر ليس كـما تظن، ص١٦.
(٢٧) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص١٦- ١٧.

لعل الشاعر أجاد في مراوغته بالضمائر وتحولاتها في المقطع السابق، وهو أسلوب يعمد إليه الشاعر؛ ليجعل الإمساك بالمعنى ضبابياً عند المتلقي، فالشاعر لا يبوح صراحة بخطابه للشعر مباشرة، ولا يبوح أيضاً بأنه هو المتحدث عنه، وإنما يستحضر للقارئ دلالات تقوده إلى المعنى الذي يرومه، كما يلاحظ أن الشاعر يؤمن بالأساليب اللغوية للشعر مثل الاستعارة التي يعمد إليها الشعراء في كثير من قصائدهم، إلا أن يعقوب يوظفها هنا كأحد الخصائص الشعرية في رؤياه عن الشعر كيف يجب أن تكون ولا سيما في كونها سمة رؤيوية عن الشعر.

يصر يعقوب في رؤياه الشعرية عن الشعر على أسلوب المخاطب المُغيب الذي لا يظهر إلا بإحالات الضمير المتحولة بين جمله الشعرية، وهو أسلوب بارز في معظم قصائد الديوان، يقول في قصيدة " وتر يسرد سيرة رفضه" :

لَا تَعْتَقِلْ وَتَرَاً
لِسِيْرَةِ رَفْضِهِ..
أَفْلِتْهُ ثَمَّةَ مَنْ يَمُوْتُ
لِأَرْضِهِ!!
أَفْلِتْهُ..
فَلْسَفَةُ الوَلَاءِ عَتِيْقَةٌ
وَالعُمْرُ نَعْبُرُهُ وَإِنْ لَمْ نَقْضِهِ(٢٨).

يتضح أن الخطاب موجه إلى مجهول مُغيب كأسلوب متكرر عند الشاعر؛ ليفتح أفق التوقع والتأويل عند المتلقي إلى من يوجه الشاعر خطابه؟ إن افتتاحية النص بالنهي، ثم تكرار فعل الأمر (أفلته)، يعمقان الحالة الشعورية عند يعقوب وانفعاله المطلق باتجاه الشعر، ويشخصان أيضاً رمزية النغم للوتر الذي يقابله الصوت الإنساني؛ المعبر عن حريته وبقائه على هذه الأرض. ولعل أسلوب النفي (وإن لم نقضه) يرد بكثافة في غير موضع من القصائد؛ ليعبر عن حالة شعورية عميقة في نفس الشاعر نحو فلسفته عن الشعر، وربما تجاوزه في أحايين أخرى إلى نظرته الشمولية نحو الكون.

تظهر الذات منكسرة وحزينة عند يعقوب، لا سيما عندما يسرد سيرته في فصول الرؤيا الشعرية عن تجربته مع الشعر، يقول:

جَرَحْتُ الهَوَاءَ الأَخِيْرَ..
بِعَزْفِي
وَأَغْلَقْتُ بَابَ القَصِيْدَةِ خَلْفَي
خَلَعْتُ عَلَى الرَّمْلِ..
إِيْقَاعَ رُوْحِي
قَمِيْصُ الأَنَاشِيْدِ مَا عَادَ يَكْفِي(٢٩).

إنها الذات المنشطرة بسبب شقائها بالشعر، ولعلها رؤيا التجربة الشعرية بكل تحولاتها عند يعقوب عذابات وتقلبات، وهذا المعنى نجده في موضع آخر على أن القصيدة أنثى، يقول عنها:

لَا شَيءَ يُشْبِهُهَا
جَمِيْمٌ صَوْتُهَا كَالْمَاءِ
يُتْعِبُهَا الفِرَارُ مِنْ الفِرَارِ
...
تَنَامُ قَرْيْبَةً جِدَّاً
مِنْ اللُّغَةِ الَّتِي أَسْمَيْتُهَا عَبَثَاً أُنُوْثَتَهَا
وَلَمْ تُفْلِحْ عَصَافِيْرُ الفُؤَادِ الغَضِّ

(٢٨) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص ٧١.

(٢٩) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص ٧٧.

مِنْ تَرْتِيْبِ نَكْهَتِهَا
كَأَنَّ القَلْبَ لَمْ يَفْتَحْ دَفَاتِرَهَا
بِلَا وَجَعٍ(٣٠).

إن حضـور صورة المرأة (القصيدة) يشـبه حضور الماء الذي يعني الحياة بالنسبة ليعقوب، لكنها تفتح باب الوجـع على شـاعرها عندما يطرق بابهـا كل مرة، وهذا الحضـور نابـع مـن رؤيا الشـاعر وتصـوره عن الشـعر ومسيرته معه .

إن شـعرية الرؤيـا لـدى يعقـوب تُخـرج كل تجاربه في واقعـه المعيـش وتتصدرهـا، ولا يتبقى منهـا إلا رؤاه الشعرية التي أخلص لها بكل طاقاته الفنية، يقول:

كَأَنِّي مِنْ صَبَاحِ النَّشْوَةِ الأُوْلى أَجِيءُ
بِلَا حَقَائِبَ
تِلْكَ طَاوِلَتِي هُنَاكَ عَلَى رَصِيْفٍ لَسْتُ أَذْكُرُهُ تَمَامَاً
هَادِئَاً مِثْلِي يَمُرُّ الوَقْتُ
أَرْتَشِفُ الأَغَانِي البِكْرَ مِنْ فِنْجَانِ ذَاكِرَتِي ...
وَكُنْتُ أَرَى عَلَى مِرآةِ أَشْيَائِي الَّتِي لَمْ تَكْتَمِلْ
صَوْتِي..
أَرَى قَدَرَاً أُعَانِقُ سِرَّهُ فِي السِّرِّ
لَيْسَ لَدَيَّ فِي الصُّنْدُوْقِ
غَيْرَ يَدِينِ فَارِغَتِينِ إِلَّا مِنْ قَصِيْدَةْ(٣١).

ترشـح ذاكرة يعقوب الشـعرية من المكان دون أن تسـتطيع تحديد معالمه، وتلـك الذاكرة تفقد حتى معرفة صورتها في المرآة، وهي ذاكرة شحيحة لا تجود إلا بتذكر مسـيرتها الشعرية عند الشـاعر ورؤياه عنه، فعلى الرغم من بروز الأنا الشـعرية في الأفعـال وتجلياتها في القالب الحكائـي، إلا أنهـا بـدت فاقـدة في فاعليتها، سـوى أن فاعليتها تحضر في مسـيرة الشـاعر مع رؤياه عن الشـعر لا غـير، وهو فعـل التذكـر. ولعل يعقـوب اعتمد على أسلوب نقض الفكرة التي تسربت خفية في رسم بعض الصور للذاكرة، مثل: (بلا حقائب)، و (لسـت أذكره تمامـاً)، و (التـي لم تكتمـل)، و (ليس لـدي)، و(إلا مـن قصيـدة)، وهذا الأسـلوب ينقض ما تقـره الجمل الشـعرية التـي سـبقته في قالـب يحبـط أفـق التوقع عند المتلقي. هذا وقد تبدو شـعرية الرؤيـا متأصلة في ديوان يعقوب إلى درجة الإيمان المطلق، مثل وصفه للرؤيا عن القصيدة، يقول:

آمَنْتُ
في عَيْنَيْكِ أَوَّلُ سِيْرَةٍ
بَعَثَتْ كِتَابَ مَسَرَّتِي وشَقَائِي(٣٢).

إن يعقـوب يؤمـن بمسـيرة الشـعر في حياته، وهي مسـيرة يفخر بها ويعتـز، حتى في أفراحـه وأتراحه، فهو شاعر يؤمن بشاعرية الكلمة ووقعها في نفسه.

ولا مندوحـة ليعقـوب مـن الشـعر إلا أن يظـل في كنهـه، ووجدانـه، وشـعوره، حتـى أصبـح هاجسـاً يطغـى عـلى أغلب قصائـده، فطغـى بذلك عـلى قضايا الشـعر التـي يتداولها أغلـب الشـعراء في قصائدهم. إن سـلطة الشـعر على يعقوب جعلته كفيلاً بأن يؤم قضاياه ورؤاه وأفـكاره؛ ليكـون حديثه عنه، ويسرد سـيرته به، ويتخاطـب معه ويحـاوره، ويصفه، ويبث شـكواه إليه، وبذلك فقد أثرت سـلطة مضمون الشـعر على الشـكل الشعري بفنيته وأسلوبه؛ إنه باختصار سلطة رؤيا الشعر على مبدعه.

(٣٠) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص ١٣٥ .
(٣١) نفسه، ص٨٥-٨٦- ٨٨.
(٣٢) يعقـوب، محمد إبراهيم ، ديـوان: الأمر ليس كما تظن، ص ١٢٧ .

المبحث الثاني: تماهي شعرية رؤيا الشاعر والشعر:

نقصد بتماهي شعرية رؤيا الشاعر والشعر ذلك التمازج والانصهار في الرؤيا بين ذات الشاعر وذات الشعر – إن جاز التعبير– حتى تشكلتا في رؤيا واحدة، أو بمعنى آخر، ذوبان رؤيا الشاعر في الشعرية إلى حد يصعب فيه الفصل بينهما، الأمر الذي جعل الرؤيا تتوحد في كيان واحد يتأثر ويؤثر في الوقت نفسه.

وشعرية رؤيا الشعر عند يعقوب تعززت بروافد أملتها طبيعة التأمل مع التجربة الشعرية. من هذه الروافد قضية الانتماء إلى الوطن، يقول:

قَدْ قَالَ.. قَدْ قَالَ
حَتَّى مَلَّهُ وَتَرٌ
وَاحْتَالَ لِلْبَوْحِ
حَتَّى فَقْدِ حُظْوَتِهِ
لَا يَدَّعِي..!
وَطَنُ الأَعْرَافِ أَتْعَبَهُ،
فَحَاوَلَ القَفْزَ
مِنْ أَسْوَارِ هَيْبَتِهِ
هُوَ المَكَانُ
فَلا فَوْضَى تُرَتِّبُهُ
هُوَ الزَّمَانُ
فَلَا هُمَّى لِرَغْبَتِهِ(٣٣).

وعلى من يريد أن يفهم يعقوب التنبه إلى ضمير الخطاب أولاً، ثم معرفة توجيه دفة الخطاب ثانياً؛ لأن الشاعر يجيد التخفي خلف الضمائر، وغالباً ما يكون المخاطب مجهولاً بالنسبة للقارئ. ولعل ما نستشهد به من نصوص يثبت ذلك، وفي النص السابق أيضاً نجد أن هذا الأسلوب بات سمة بارزة في شعر يعقوب.

وعند العودة إلى النص السابق، نجد أن الشاعر يسرد تناقضات في مجمل رؤاه الشعرية، معتمداً على السرد بضمير الغائب. إن يعقوب يتحدث عن الشعر الذي يسرد تفاصيل سيرته وكأنه هو في كل تجلياته وتجاربه حتى غدت سيرته تنافس حضور الوطن، يقول في القصيدة ذاتها:

لَهُ مِنْ الأَخْضَرِ الخَفَّاقِ
لُهْجَتُهُ
فَكَيْفَ إِنْ لَمْ يَخُنْ أَعْرَاسَ لُهْجَتِهِ(٣٤).

يسيطر السرد بضمير الغائب عن الشعر الذي لا يصرح به يعقوب صراحة، وذلك عندما يُكني بالأخضر الخفاق عن لون علم المملكة العربية السعودية، الوطن الذي ينتمي إليه الشاعر، فالرؤيا الشعرية تماهت إلى حد الانتماء الوطني؛ لأن الشعر لا ينتمي حقيقة إلى وطن عربي دون غيره، لكنه ذوبان ذات الشاعر في الرؤى الشعرية التي اتحدت في رؤية واحدة. يقول يعقوب بعد ذلك:

رَأى صَبِيًّا
تَغَنَّى بَيْنَ أَضْلُعِهِ
بِاسْمِ الجَنُوْبِ
وَلَمْ يَرْكُضْ لِنَجْدَتِهِ
يُدَوِّنُ الشَّمْسَ فِي كُرَّاسِهِ
بَلَدَاً
لَمْ يَسْتَطِعْ لَثْمَهُ إِلا بِجَبْهَتِهِ(٣٥).

كانت الرؤيا متحدة بين الشعر والشاعر نحو الوطن، وهنا تبدو مفترقة، وقد انصرفت إلى رؤيا الشاعر نفسه عندما كان صبياً في جنوب البلاد، وهي

(٣٣) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص٦٢- ٦٣.

(٣٤) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص ٦٦.
(٣٥) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص ٦٦.

إشارة إلى مكان انتماء الشاعر في جنوب المملكة العربية السعودية بمدينة جازان، وهذه الرؤى المتحولة عند يعقوب تتمازج أحياناً إلى درجة التماسك بين ذاته وذات الشعر معاً، وأحياناً أخرى تفترق عندما تعبر عن رؤى الشعر المتعددة والمختلفة عند الشاعر بحسب طبيعة الموقف الذي يملي على الشاعر رؤاه المتحولة والمتغيرة.

هذا، وقد يكون الشعر وطناً مستقلاً بذاته مع ذات الشاعر ومكملاً لوجوده عندما تكون الرؤيا عن الشعر لا سواه، يقول:

أَرَى بِعَيْنَيْكَ
أَبْصِرْ كَي أَرَى شَغَفِي فِي كُلِّ مَا فِيْكَ
وَابْعَثْ مِنْ دَمِي بَلَدَا[٣٦].

ثمة رموز خاصة يستخدمها يعقوب عندما يريد أن يعبر عن رؤاه الشعرية، وهي رموز اكتسب خاصيتها الرمزية من كثرة استعمالها في الديوان، منها: رمز الماء الذي يدل على معنيين، الأول يرمز به إلى (ماء الحياة)، والثاني يرمز به إلى (ماء الشعر). ورمز الرمل الذي يرمز به إلى (المكان والوجود الإنساني).

يقول يعقوب في مفتتح قصيدة (مدونة أخيرة على هامش الماء):

أَنَسْتَ مَاءً حَيْثُ ثَمَّ سَمَاءُ
وَارْتَبْتَ..
هَلْ يَحْنُو عَلَيْكَ الْمَاءُ؟!
لَمْ تَلْتَفِتْ..
وَاللَّيْلُ يُغْلِقُ بَابَهُ،
فِي رَاحَتَيْكَ الرَّمْلُ وَالأَنْوَاءُ
تَمْضِي إِلَى مَا شِئْتَ..
أَجْمَلُ آيَةٍ فِي الْحُبِّ أَنَّ الْعَائِدِيْنْ ظِمَاءُ[٣٧].

(٣٦) نفسه، ص ١٠١.
(٣٧) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص ١٣٩.

ذكرنا سابقاً إلحاح يعقوب على أسلوب الخطاب الموجه للغائب المجهول، ويجب التنبه للضمير وتأويله وإلا سيصعب مقاربة فهم النص، وهو ما يظهر لنا في المقطع السابق، فنجد (آنستَ)، (وارتبتَ)، والسؤال في (هل يحنو عليك الماء؟) وفي أسلوب النفي (لم تلتفت) وهذه الأساليب تؤازر رمزية الرؤيا عند يعقوب في خطابه والشعر.

إن ميزة الخطاب الشعري عند يعقوب تكمن في أنك لا تستطيع أن تمسك به أو تجزم بحديثه عند رؤياه عن الشعر، فتارة تشعر بأنه يتحدث عن رؤيا التجربة الشعرية عن الشعر فحسب، وتارة تشعر أنه يتحدث عن تجربته هو والشعر معاً، إنها حالة من التماهي يصعب الفصل فيها بين ذات الشعر وذات الشاعر، يقول في القصيدة ذاتها:

أَسْرَجْتَ هَذِي الرُّوْحَ،
آنَ تَمَامِهَا،
شَطْرَ البُرُوْجِ.. تَخُفُّكَ الصَّحْرَاءُ
إِرثُ امْرِئ القَيْسَ العَصِيِّ
حَمَلْتُهُ مُذْ عُلِقَتْ فِي الكَعْبَةِ الأَسْمَاءُ[٣٨].

يظهر جلياً أن الخطاب موجه إلى الشعر ومسيرته عبر التاريخ العربي منذ امرئ القيس، الذي يقال إنه من أوائل من قال الشعر[٣٩]، ومنذ أن عُلقت المعلقات الطوال على الكعبة المشرفة[٤٠].

(٣٨) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص ١٤٠
(٣٩) يقول الجاحظ: « أما الشعر فحديث الميلاد، صغير السن، أول من نهج سبيله، وسهل الطريق إليه: امرؤ القيس بن حجر ومهلهل بن ربيعة» ؛ ينظر: الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، ٦/ ٢٧٧.
(٤٠) يقول ابن عبد ربه (ت: ٣٢٨) : « وقد بلغ من كلف العرب – بالشعر – وتفضيلها له أن عمدت إلى سبع قصائد ميزتها من الشعر القديم فكتبتها بماء الذهب في القباطي المدرجة وعلقتها على أستار الكعبة «؛ ينظر: ابن عبد ربه، أبو عمر أحمد بن عبد ربه، العقد الفريد، تحقيق: أحمد أمين وآخرون، دار الكتاب العربي، بيروت، (د.ط)، ١٩٨٢م، ٣/ ٩٢، ويراجع هذا القول أيضاً عند: ابن رشيق (ت ٤٦٣ هـ)،

إن الرؤى الشعرية عند يعقوب تراجع الذاكرة التاريخية عن الشعر، لكن هذه الرؤى لا يمكن أن تكون مع الشعر حقيقة؛ لأنه يستحيل أن يرث الشعر رؤاه وأفكاره وتجاربه من شاعر مثل: (إرث امرئ القيس)، لأن الشعر مظلة كبرى – إن جاز الوصف – يقف تحتها جميع الشعراء من كل زمان ومكان، ولا يمكن أن يكون لشاعر بعينه، فالذي يرث الشعر هم الشعراء وليس الشعر، وهنا يظهر ذوبان الرؤيا الشعرية بين يعقوب والشعر إلى درجة يصعب الفصل بينهما على الرغم من أن سياق النص موجه إلى الشعر بالدرجة الأولى.

وإنه لمن المثير أن يخاطب الشاعر الشعر، ويفرض عليه الرؤى والأفكار والتجارب، وكأن الشعر هو نفسه من يقول الشعر لا الشعراء ! لا يمكن أن يكون هذا مقبولاً إلا إن كان الشاعر قد وصل برؤياه الشعرية حد التجاوز والشطط الفكري، أو أن يكون الشاعر قد انفصل عن ذاته؛ ليكون وصياً عليها أو آمراً عليها بلسان الشعر، يقول يعقوب في ذات القصيدة:

لَمْ يَشْفِ طَرْفَةَ مِنْ ضَلَالِكَ رُوْحَهُ
مَنْ قَالَ إِنَّ الظَّاعِنِيْنَ سَوَاءُ!
...
شَقَّتْ بِكَ الخَنْسَاءُ كِبْرَ عَزَائِهَا
فِي الأَبْجَدِيَّةِ
قَدْ يُعَزَّى اليَاءُ
...
يَاااابُرْدَةَ العَرَبِيِّ..
سَمْتُكَ سِيْرَةٌ شَقِيَتْ،
وَبَعْضُ الكِبْرِيَاءِ شَقَاءُ![41].

يستحضر يعقوب، في المقاطع السابقة حكمة الشعر عبر الشخصية الأدبية التراثية التي انمازت بالقول الشعري، وهذا الاستحضار جلبته الذاكرة التاريخية التي تبحث عن مسيرة الشعر مع رؤى التجارب والمواقف الشعرية المختلفة، وهي مسيرة تضارع مسيرة الشاعر نفسه مع التجربة الشعرية ورؤيته له، وإن كان ظاهر الخطاب يشي بحضور الذات الشعرية أكثر من حضور ذات الشاعر، الأمر الذي تفسره خاتمة القصيدة، حيث يقول:

كُنْ أَنْتَ،
لَا تَجْرَحْ سَمَاءَكَ
إِنَّمَا يَبْقَى مِنَ الشِّعْرِ العَظِيْمِ
المَاءُ!![42].

ربما كشفت خاتمة هذه القصيدة صراحة كثرة التحولات في الرؤى الشعرية عند يعقوب، وربما كشفت أيضاً عن المخاطب المجهول، الذي ظهر في رمزية رؤيا الشاعر عن الشعر والتماهي معه؛ لتمزق القناع وتُظهر أن ما يتبقى من الشعر هو ما يعيش بين الناس وتتناقله الأجيال تلو الأجيال.

لقد رشح يعقوب قصيدة (الأمر ليس كما تظن)[43] لأن تكون عنواناً لديوانه، فهل كان لهذا الاختيار مسوغ عند الشاعر؟ أم أنه اختيار لا مسوغ له؟ لقد ذكرنا في ناصية هذا البحث أن طبيعة سيمياء العنوان تعد صدمة أولى للقارئ على مستوى الفهم، ومهما حاول القارئ الفهم فإن الأمر ليس كما يظن، إضافة إلى أننا لو عدنا إلى صفحة الإهداء في الديوان سنجد أن يعقوب أهدى الديوان لأبنائه: عبد الرحمن، وإياد، ودالين، وتيم،

أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد بن محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط ١٥، ١٩٨١م، ١/ ٩٦.

(٤١) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص ١٤١- ١٤٣- ١٤٦.

(٤٢) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ١٥٢.

(٤٣) نفسه، ص١٥٥-١٦١.

وقال لهم: " الأمر ليس كما تظنون، فحلِّقوا بعيداً.. بعيداً...!"[٤٤]. إن العتبات للديوان تشي بأن الاختيار له مسوغ ومبرر، فالشاعر يصر على حضور عبارة " الأمر ليس كما تظن "، وإن كانت في الإهداء بصيغة الجمع، فهي تحمل في طياتها رؤيا يلح عليها الشاعر على مستوى العنوان والإهداء، ولعل مقاربة تلك الرؤيا من القصيدة نفسها يفتح آفاقاً أخرى لتمثلات شعرية الرؤيا عند الشاعر.

لقد كرر يعقوب عبارة " الأمر ليس كما تظن " في القصيدة خمس مرات، وجاءت العبارة في بداية كل مقطع لتحمل بعداً جديداً في طياته رؤى شعرية علقت في ذهن صاحبها، يقول يعقوب في مطلعها:

الأَمْرُ لَيْسَ كَمَا تَظُنُّ..
سَرِيْرَةٌ بَيْضَاءُ
طَقْسٌ..
سِيْرَةُ امْرَأةٍ تَجِيءُ وَلا تَجِيءُ
الصَّفْحَةُ البَيضَاءُ
حِينَ تَفُكُّ فِي شَغَفٍ ضَفِيرَتَهَا
يَدٌ..
أَطْلَقْتَهَا كَغَزَالَةٍ للرِّيحِ ثُمَّ تَبِعْتَهَا ظَمْآنَ
عُمْرٌ..[٤٥].

إن شعرية نقض الفكرة في عبارة " الأمر ليس كما تظن " توحي بالنفي في طبيعة الرؤيا الشعرية عن الشعر، والتي يتخذها يعقوب نقطة إشعاع في كل مفتتح من المقاطع التي يرصدها عن رؤى الشعر حينما يخاطبه، ولعله يعمد إلى أسلوب نقض الفكرة من مفتتح القصيدة، فطقوس الكتابة، والسريرة البيضاء، سيرة المرأة/ القصيدة، والصفحة البيضاء، ليست هي الرؤيا الشعرية الحقيقة عن الشعر، وإنما هي حالة من الوصف لتحولات الرؤيا عن الشعر من الإثبات إلى النفي.

يحاول يعقوب أن يخلع كل رؤاه عن الشعر على الشعر نفسه، فيراجع معه مسيرته على مستويين هما: العام والخاص، يقول:

خُلُوُّ مَوْسِمِكَ الأَخِيْرِ مِنَ الصَّدَاقَةِ
وَخْزَةٌ فِي القَلْبِ
تَسْأَلُ عَنْ
بَ
لَ
د[٤٦].

يحمل وصف يعقوب حالة من الرؤيا عن الشعر في عصرنا الحاضر على مستويين عام، وآخر خاص في قوله: (خلو موسمك الأخير من الصداقة)، فعلى المستوى العام إشارة إلى خفوت صوت الشعر الفصيح مقارنة بالشعر العامي، فظهر ذلك في شح حضور المتلقي وتذوقه له، على العكس تماماً، فإن الشعر العامي يزخر بحضور المتلقي وتذوقه له، ولعل الشاعر أيضاً غمز إلى عوامل أخرى أسهمت في خفوت صوت الشعر الفصيح، مثل: قصيدة النثر التي أفقدت الشعر إيقاعه الموسيقي، خصوصا أن يعقوب ملتزم ببحور الشعر الخليلية، ولا سيما في هذه القصيدة التي جاءت على بحر الكامل. أما على مستوى الخاص فإنها تمثل حالة الشاعر النفسية في صراعه الداخلي، وهي حالة تتوازى وحالة الشعر في عصرنا الحاضر، فالحالتان

(٤٤) نفسه، ص ٧
(٤٥) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص ١٥٥.
(٤٦) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص١٥٧.

للشعر والشاعر تتقاسمان الوحدة وانعدام الصديق على مستوى الرؤيا والحالة النفسية. ومن وجهة نظر أخرى في تأويل المقطع السابق، ربما قصد يعقوب أن لا يقارن الفصيح بالعامي، بقدر ما يعني المفاضلة بين الفصيح، وبيان أن مواسم الشعر الأخيرة تكاد تخلو من الشعر المحلق إبداعاً ورؤى.

تمر فكرة القصيدة عند بعض الشعراء بمراحل صعبة قبل الكتابة، وهي بلا شك مراحل متعسرة تنشأ وطبيعة التجربة الشعرية عند قائلها، ولعل يعقوب واحد من هؤلاء، يقول:

الأَمْرُ لَيْسَ كَمَا تَظُنُّ
قَصِيْدَةٌ لَمْ تَكْتَمِلْ.. أَنْتَ،
انْتَظَرْتَ..
وَلَمْ يَطِرْ عُصْفُورُ شَكِّكَ
لَمْ تَكُنْ صَلْباً بِمَا يَكْفِي لِتَحْزَنَ
وَانْتَظَرْتَ..
ضَلالُكَ الحَتْمِيُّ أَوْقَدَ شَمْعَةً فِي الرِّيْحِ
...
لَمْ تَنْتَبِهْ يَوْماً لِحِكْمَتِهِ
اتْكَأْتَ عَلَى عَصَاهُ كَمَا تَقُولُ،
...
كَمْ تُهْتَ فِي الرُّوْحِ الَّتِي دَوَّنْتَ سِيْرَتَهَا
بَهَاءً،
فِي كِتَابٍ مِنْ جَسَدْ
الأَمْرُ لَيْسَ كَمَا تَظُنُّ
فَخُذْ مِنَ الحَجَرِ السَّكِيْنَةَ
لا تَقُلْ شَيْئاً
...
وَلَيْسَ فَوْضى
أَنْ تَمُوْتَ كَمَا تَشَاءُ لَكَ القَصِيْدَةُ
ثُمَّ لا تَدْرِي..
أَتَعْرُجُ مَرَّةً أُخْرَى إِلَيْكَ بِلا خَطِيَّةَ
أَمْ سَتَجْرَحُ
مَا تَبَقَّى مِنْ سَمَاءٍ فِيْكَ بِالحُمَّى
وَتَرْجِعُ
عَنْ مُوَاجَهَةِ الأَبَدْ!!(٤٧).

يعقوب كالعادة يستحضر مخاطباً مجهولاً يتحدث إليه، ويسرد عليه رؤياه الشعرية التي سيطرت على ذهنه بكل تجلياتها وتفاصيلها، وهي رؤيا تتحكم فيها شعرية النفي بنقض كثير من الرؤى والأفكار؛ وإن دلت على شيء فإنها تدل على حالة من الاضطراب وعدم الاستقرار النفسي عند يعقوب؛ لأن طبيعة الرؤيا المستمرة في التأمل عن الشعر خلقت نوعاً من الضبابية في طبيعة تشكل الرؤى.

المخاطب هو الشعر وليس سواه، والشعر في مفهوم يعقوب كائن حي يعيش ويحيا، يمر عليه الشعراء فيعيشون معه تجاربهم، ويكتبون قصائدهم عند بابه، وهو في هذه الرؤيا مسلوب الفاعلية، وفي موضع اتهام من الشاعر؛ لأن شعرية نقض الفكرة تجلت في النفي المتكرر، فنجد أن: (ليس كما تظن، قصيدة لم تكتمل، لم يطر، لم تكن، لم تنتبه، لا تقل، ليس فوضى، لا تدري، بلا خطيئة) سيطرت على رؤيا النص، وجعلته متحولاً من الإثبات إلى النفي ما زاد من حالة التوتر بين الشاعر وطبيعة الرؤى في ذهنه، وهذا التوتر خلق نوعاً من التماهي والانصهار بين ذات الشاعر وذات الشعر؛ لأن الشاعر هو في واقع الحال من يمر بحالات من التحول والقلق النفسي في رؤاه الشعرية وليس الشعر، الأمر

(٤٧) يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، ص ١٥٩- ١٦١.

الـذي جعل شـعرية النقـض والنفي تبرز بشـكل لافت على الخطاب الرؤيوي عند يعقوب.

يبـدو أن طبيعـة التأمـل عنـد يعقـوب عن الشـعر قـد تجلـت في رؤاه التـي انصرفت عـن أغلـب القضايا والمضامين التي يتناولها الشـعراء، فطغى بذلك موضوع الشـعر نفسـه على سـائر القضايا الأخرى، وهذا التأمل عـن الشـعر جعـل الشـاعر يصـل إلى حالـة الذوبـان المطلق، فأصبح الشعر منافساً لواقع الشاعر المعيش على مسـتوييه العام والخـاص، فأثر ذلـك في الجانب النفسي عنـد الشـاعر، الأمر الـذي انعكس بداهة على أسـلوب الشـاعر في تحولات الرؤى، ونقض الأفكار، والتلاعب بالضمائر، وأسلوب المخاطب المُغيَّب.

الخاتمة:

يمكن أن نخرج ببعض النتائج في خاتمة هذا البحث الذي حمل عنوان: شعرية الرؤيا عن الشعر: ديوان الأمر ليس كما تظن أنموذجاً، وهي على النحو الآتي:

أولاً: تجلت الرؤيا الشـعرية عن الشـعر على سـائر الموضوعـات التـي يتناولهـا الشـعراء عـادة عن الشـعر عنـد يعقـوب في ديوانـه " الأمر ليس كما تظـن "؛ وهذا نتيجة التأمل المسـتمر في الشـعر حتى سـيطر على ذهنه، فأم بذلك موضوعات تجربته الشـعرية، واتسـم بالطابع التأملي والفكري.

ثانيـاً: قـادت طبيعـة تأمل الشـعر عنـد يعقوب إلى الخـوض في تفاصيـل دقيقة عن الشـعر، مثـل: الكلام، واللغـة، والحـرف، والمعنـى، والمجـاز، وهـي تفاصيل غذتها الرؤيا المستمرة والشعر.

ثالثـاً: تحـدث يعقـوب عن حضور مسـيرة الشـعر نفسـه من خلال رؤياه الخاصة عن الشـعر، وهي مسيرة تحاكي مسـيرة الشـاعر نفسـه، الأمر الذي جعل الرؤى تتحد في رؤيا واحدة.

رابعاً: ظهرت الذات الشعرية عند يعقوب مضطربة يشـوبها القلق النفسي المتحول من طبيعة الرؤى، وهو ما أثر في أسلوبه الشـعري، والذي اتسم ببعض الأساليب المواريـة في خطابـه للمجهـول، وتحولاتـه في الضمـير، وكذلك في أسـلوب النفي الـذي ينقض كثيرا من أفكار تجربته الشعرية ورؤيته لها.

قائمة المراجع

- تودورف، تزيفتيان، الشعرية، ت: شكري المبخوت ورجاء سلامة، دار توبقال، الدار البيضاء، ط٢، ١٩٩٠م، ص٢٤.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق: عبد السلام بن محمد بن هارون، دار الجيل بيروت، ١٩٩٦م.
- الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، أسرارُ البلاغة، قرأهُ وعلّق عليه: أبو فهر، محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، ط١، ١٩٩١م.
- ابن رشيق، أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، العمد في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد بن محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط ١٥، ١٩٨١م.
- صبحي، محي الدين، الرؤيا في شعر البياتي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د.ط)، ١٩٨٦م.
- ابن عبد ربه، أبو عمر أحمد بن عبد ربه، العقد الفريد، تحقيق: أحمد أمين وآخرون، دار الكتاب العربي، بيروت، (د.ط)، ١٩٨٢م.
- العيد، يمنى، في القول الشعري (الشعرية والمرجعية، الحداثة والقناع)، دار الفارابي، بيروت، ط١، ٢٠٠٨م.
- الغذامي، عبد الله، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية (Deconstruction)، قراءة نقدية لنموذج إنساني معاصر، مقدمة نظرية ودراسة تطبيقية، المركز الثقافي العربي، ط٦، الدار البيضاء، ٢٠٠٦م، ٧١.
- الكبيسي، طراد، مفاهيم في الشعرية العربية: نحو وعي مفهومي جديد عَوْدٌ إلى الجذور الأقدم، أزمنة للنشر والتوزيع، عمّان، ط١، ١٩٩٨م.
- كوهن، جان، بنية اللغة الشعرية، ت: محمد الولي، دار توبقال، الدار البيضاء، ط١، ١٩٨٦م.
- مرتاض، عبد الملك، مفهوم الشعريات في الفكر النقدي العربي، بونة للبحوث والدراسات، ع: (٧-٨)، يناير/ ديسمبر، ٢٠٠٧.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، ط٣، بيروت، ١٩٨٦م.
- المومني، قاسم، شعرية الشعر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٢م.
- ناظم، حسن، مفاهيم الشعرية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١، ١٩٨٥م.
- ياكبسون، رومان، قضايا الشعرية، ت: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدار البيضاء، ط١، ١٩٨٨م.
- يعقوب، محمد إبراهيم ، ديوان: الأمر ليس كما تظن، النادي الأدبي الثقافي بجدة، جدة، ط١، ٢٠١٣م.

معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين

د. صالح بن إبراهيم المقاطي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - جامعة شقراء

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين، وعلاقة ذلك بمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات وعددهم (١٥٣) معلماً، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤/ ١٤٣٥ هـ، واختيرت عينة عشوائية عددها (٥٣) معلماً. وطبق الباحث استبانة محكمة، كأداةً لجمع المعلومات مكونة من (٣٢) بنداً، موزعة على أربعة محاور، وتم التأكد من صدقها، وثباتها، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم تحليل نتائج الدراسة باستخدام برنامج (spss)؛ حيث تم تطبيق اختبار مان ويتني (Man-Whitney U)، واختبار(Z) في المعالجة الإحصائية المناسبة للدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى درجة المعوقات لجميع محاور الدراسة جاءت بدرجة كبيرة فقط، وأن المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم جاءت في المرتبة الأولى، وتلتها في الرتبة المعوقات المتعلقة بالمعلم، ثم المعوقات المتعلقة بالطالب، وأخيراً المعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية، كما توصلت إلى قبول فرضي الدراسة، اللذين ينصان على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وكان من أهم توصيات الدراسة التعمق في دراسة معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في مقررات العلوم الشرعية في مراحل التعليم المختلفة، والعمل على تحسين بيئة التعلم اللازمة لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة. وتدريب معلمي العلوم الشرعية على المهارات والكفايات اللازمة لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة. وتضمين مادة لاستراتيجيات التدريس الحديثة في الخطة الدراسية للطالب/ المعلم في كليات التربية. وتوظيف هذه المادة أثناء التربية العملية للطلاب.

الكلمات المفتاحية: معوقات -استراتيجيات تدريسيه-التعليم الثانوي-العلوم الشرعية-المرحلة الثانوية.

Abstract

This study aimed to detect obstacles to the application of modern teaching strategies in the teaching of religious science courses at the secondary stage for courses system from the point of view of teachers, and its relationship to the variables of academic qualification, and the experience years.

The original community of this study consisted of all the teachers of religious science at the courses system secondary schools, they were (153) teachers during second semester of the academic year14341435/AH. A random sample of (53) teachers was selected. The researcher applied a structured questionnaire as a tool to collect data of the study .The questionnaire consisted of (32) items, divided into four themes. They were confirmed validity and reliability. Results of the study were analyzed by using the program (SPSS); where (Man-Whitney U) test and (Z) test, were applied in the appropriate statistical processing of the study.

The study found that the obstacles degree level for all study themes came to a great extent only. The obstacles on the learning environment came first, followed by the obstacles related to the teacher, then the obstacles related to the student, and finally the obstacles related to courses. It also accepted the hypothesis of the study, which indicate that there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the obstacles of the application of teaching strategies in the teaching of modern religious science courses depending on the variables: academic qualification, and the experience years.

One of the most important recommendations of the study was to study deeply the obstacles in implementation of modern teaching strategies of religious science courses in the various stages of education, to improve the learning environment necessary to implement modern teaching strategies, training teachers of religious science to provide necessary skills and competencies needed to implement modern teaching strategies, and the inclusion of material for modern teaching strategies in the study plan for the student/ teacher at the faculties of education, and employ this course during practical education of students.

Key words: Problems-stratigies teaching- secondary education-secondary school-Religions Sciences.

المقدمة

المنهج بمفهومه الحديث وبكل مكوناته من المعلم والمتعلم واستراتيجيات التدريس وأساليبه ووسائل التعليم وتقنياته...وغيرها، وانطلاقاً من هذه الفلسفة التي يعتمد عليها التعليم في المملكة العربية السعودية؛ فإن توظيف الكثير من استراتيجيات التدريس ودمجها بتقنيات التعليم؛ أصبحت ضرورة ملحة ينبغي العناية بها، وإجراء الدراسات العلمية المناسبة؛ للوقوف على استراتيجيات التدريس التي تمكن الطلاب من البحث عن المعرفة أو المعلومة، وتوظيفها في حياتهم العلمية والعملية.

والاستراتيجيات التدريسية من مكونات المنهج بمفهومه الواسع التي تساهم في تمكين الطالب من التعلم الذاتي، وذلك بتوجيه وإشراف ومساعدة من المعلم. فاستراتيجيات التدريس هي مجموعة من الخطوات أو الإجراءات التي تساعد المعلم والطالب على تهيئة البيئة التعليمية لصالح المتعلم؛ لذلك تتعدد وتتنوع استراتيجيات التدريس بتعدد الفلسفات والنظريات التربوية، وعلى الرغم من هذا التعدد إلا إنها تتفق جميعها في أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية.

إن استراتيجيات التدريس الحديثة تسهم في تنمية الإبداع، والتفكير الناقد؛ حيث «تعكس مختلف المفاهيم الحديثة في بحوث الدماغ وموضوع الإبداع والتفكير والتفكير الناقد» (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧،٥). كما أن استراتيجيات التدريس الحديثة تلبي «حاجات الطلبة وتزودهم بالعلم والمعرفة بطريقة نوعية تنمي تفكيرهم بمدى واسع من المهارات العقلية والعملية من خلال الاعتماد على المنهج العلمي في البحث» (ظاظا وهيلات والقضاة، ٢٠١٢،٦٢٣).

وانطلاقاً مما سبق فإنه «لم يعد مقبولاً التمسك بطرق التدريس التقليدية من التحاضر والإلقاء والتسميع لمجرد التعود عليها وسهولتها، وذلك لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية، ولم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعليم في ضوء الرؤية الحديثة للتربية والتعليم» (عطية ،٢٠٠٨،٢٤).

والمتأمل في الميدان التربوي يلاحظ إن معظم المعلمين في التعليم العام لا يهتمون باستراتيجيات التدريس الحديثة إما لعدم قناعتهم بها، أو لشعورهم بأنها قد تكون سبباً في ضياع الخطة الدراسية المطالبين بتنفيذها، أو لعدم تدريبهم عليها، أو غيرها من الأسباب؛ الأمر الذي جعل وزارة التربية والتعليم تطبق هذه الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في مدارس مشروع خادم الحرمين الشريفين لتطوير التعليم. بل إن التعليم الجامعي الذي هو مظنة لتطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التدريس القائمة على التعليم الذاتي يجد في ذلك قصوراً واضحاً؛ حيث توصل (سعادات، ١٤٢٤) في دراسة له إلى أن هناك قصوراً من قبل أساتذة الجامعة نحو استخدام بعض استراتيجيات التدريس المهمة مثل استراتيجيات التعلم الذاتي.

والمرحلة الثانوية تعد من المراحل المهمة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وذلك في كونها تعد المتعلم للحياة العملية إعدادا صحيحاً، والمتأمل في المعلم اليوم الذي لا يرى أهمية العناية باستراتيجيات التدريس، ويكتفي بإتباع أساليب وطرق تدريس تقليدية والتي تعتمد على التلقين من قبل المعلم، والاسترجاع والحفظ من قبل المتعلمين يجد أن دور المعلم يقتصر على نقل المعلومات وتبسيطها للمتعلمين فقط.

إن ضرورة العمل على تطوير العملية التعليمية وتحسينها بشكل عام، وتطوير عمليات التدريس كعنصر

أساس من عناصر المنهج المدرسي بمفهومه الحديث يتطلب من المعلم أن يتجاوز دور الناقل للمعلومات والملقي للمعارف إلى دور جديد يمنح من خلاله فرصاً حقيقية للتعلم الذاتي ولنمو قدرات المتعلم واهتماماته المختلفة.

لقد أكدت كثير من الدراسات كدراسة السكران (١٤١٣هـ) وأبانمي (١٤١٥هـ) والمفدى (١٤١٥هـ) والرواضية (٢٠٠١م) المطبقة في مراحل تعليمية مختلفة من التعليم العام على أهمية استخدام أساليب التدريس المتعددة والفاعلة في المقررات الدراسية المختلفة، وهي دراسات قديمة، إلا إنها لم تدرس بعمق المعوقات التي تمنع المعلمين وخصوصاً معلمي العلوم الشرعية من استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

وأثبتت كثير من الدراسات العلمية وجود كثير من المعوقات التي تحول دون تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في مراحل تعليمية مختلفة من التعليم العام ولكنها بحثت في النظام التعليمي التقليدي (الثانوية العامة). إذ توصلت دراسة (ياسين،وبخش،٢٠٠٨) إلى أن استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة كلها جاءت بدرجة متوسطة في التعليم العام للمرحلتين المتوسطة والثانوية العامة للبنات، كما أن هناك معوقات كثيرة تحول دون تطبيق هذه الاستراتيجيات.

وأثبتت دراسة (الجهيمي،٢٠٠٩) وجود معوقات متعددة تحول دون تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في التعليم العام في المرحلة الثانوية العامة من النظام التعليمي التقليدي.

والتعليم في المملكة العربية السعودية قائم على التنوع في التعليم حيث وفرت تعليم عام يسمى الثانوية العامة وهذا يطبق في المرحلة الثانوية العامة وتعليم آخر بمسمى التعليم بنظام المقررات وهو شبيه بالثانوية الشاملة وهذا يطبق في المرحلة الثانوية لنظام المقررات.

والدراسة الحالية تناولت نوع آخر من المعوقات التي تحول دون تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في المرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية والتابع لمشروع خادم الحرمين الشريفين لتطوير التعليم، وذلك من أجل تشخيص هذه المعوقات، ومن ثم العمل على معالجتها والتغلب عليها وهو ما تهدف إليه هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من خبرة الباحث في العمل الميداني في التدريس، ومن خلال عملي الميداني في الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم على مستوى مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية؛ حيث لاحظ الباحث قصوراً واضحاً لدى معلمي العلوم الشرعية في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، واقتصارهم في التدريس على طرق وأساليب التدريس التقليدية كالإلقاء، والمحاضرة وغيرها، مما جعل الباحث يشعر بأهمية دراسة معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين الممارسين للتدريس.

ولذا فإن الدراسة الحالية تجيب عن السؤال الآتي:
ما معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين؟

أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال العام للدراسة في الآتي:
ما معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات التي لها علاقة ببيئة التعلم، والمعلم، والطالب، والمقررات الدراسية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

فرض الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

١- تحديد معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات التي لها علاقة ببيئة التعلم، والمعلم، والطالب، المقررات الدراسية.

٢- معرفة الفروق التي لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

١- تقديم دراسة علمية متخصصة في مجال معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة التي تواجه معلمي العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية في تدريس المقررات، بحيث يتمكن المعلم من معرفة ذلك ويعمل على تجاوزها.

٢- نتائج هذه الدراسة ستساعد المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم من اتخاذ القرارات المناسبة تجاه تذليل تلك المعوقات لصالح تحسين استراتيجيات التدريس وتطويرها.

٣- نتائج هذه الدراسة ستسهم في تطوير استراتيجيات التدريس الحديثة في مجال تدريس مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية في نظام المقررات.

٤- نتائج هذه الدراسة وتوصياتها ستزود وزارة التربية والتعليم - إن شاء الله تعالى - بقائمة بالمعوقات التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

٥- نتائج هذه الدراسة ستساعد إدارة التدريب التربوي في إنتاج حقائب تدريبية لتدريب المعلمين في مجال معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: ارتكزت هذه الدراسة على معرفة معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة

من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على معلمي العلوم الشرعية في مدارس المرحلة الثانوية لنظام المقررات بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/ ١٤٣٥.

مصطلحات الدراسة:

المعوقات: «كل ما يمنع من تحقيق شيء أو يحد من انتشاره أو يصرف عنه، ويدخل في عموم معنى عائق كل عقبة أو مشكلة تقف في وجه شيء سواء كانت صغيرة أو كبيرة داخلية أو خارجية، وتكون المعوقات أعم وأشمل من العقبات والمشكلات»(البيانوني،١٤١٧،ص١٤). ويقصد الباحث بها: ما يواجه معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من عقبات أو مشكلات أو صعوبات تحول دون تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، ولها علاقة مباشرة ببيئة التعلم أو بالمعلم أو بالطالب أو بالمقررات الدراسية.

استراتيجيات التدريس الحديثة: «العمليات التي تستند على الفلسفات التربوية الحديثة، وفيها يقوم المعلم بإجراءات خاصة تقوم على توجيه نشاط المتعلمين توجيهاً يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم، ويقع العبء الأكبر فيها على المتعلمين أنفسهم، في حين تقتصر مهمة المعلم على تهيئة الجو التعليمي المناسب، وتوجيه نشاط المتعلمين والإشراف عليه وتقويمه»(الجهيمي،١٠١،٢٠٠٩). ويقصد الباحث بها: إجراءات وخطوات ومهام أدائية وعمليات تدريسية يتضح فيها دمج التقنية بالتدريس، تتم داخل الفصل، وتستند إلى نظريات علمية وفلسفات تربوية حديثة تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم، أو بالمشاركة مع المعلم، بحيث يكون قادراً على أن يعلم نفسه بنفسه، ودور المعلم فيها التوجيه والإرشاد.

المرحلة الثانوية لنظام المقررات:

«هيكل جديد للتعليم الثانوي يتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب، ويتفرع إلى مسارين تخصصيين: أحدهما للعلوم الأدبية، والآخر للعلوم الطبيعية، ويتجه الطالب للدراسة في أحدهما»(وزارة التربية والتعليم،١٤٣٢هـ،١). وتتكون خطة الدراسة في التعليم الثانوي لنظام المقررات من (١٣٠) ساعة للبرنامج العام، و(٥٥) ساعة للتخصص، و(٥) ساعات للبرنامج الاختياري أو الحر، وتمثل مقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك ما مجموعه (٢٥) ساعة، ويمكن تفصيل ذلك على خمسة مقررات دراسية، بواقع (٥) ساعات لكل مقرر دراسي في الأسبوع. «(وزارة التربية والتعليم،١٤٣٢هـ، ١٠).

مقررات العلوم الشرعية: هي المواد التي تدرس في المرحلة الثانوية لنظام المقررات، وهي: القرآن الكريم، والتوحيد، والحديث، والتفسير، والفقه، بواقع خمس حصص لكل مادة في الأسبوع.

متغيرات الدراسة:

١- المتغيرات المستقلة: المؤهل العلمي: (البكالوريوس، الدبلوم، الماجستير، الدكتوراه). وسنوات الخبرة:(أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر).

٢- المتغير التابع: معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس في تدريس مقررات العلوم الشرعية.

الإطار النظري:

التعريف بالطرق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية:

تعريف طريقة التدريس:

كثيراً ما يختلف المختصون في المناهج وطرق التدريس في تحديد تعريف دقيق لطريقة التدريس إلا إنهم يتفقون في توصيف تلك الطريقة وهذا الاختلاف ناتج عن عدم التفريق بين مصطلحات طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس باعتبار أن هناك حدوداً فاصلة بين هذه المصطلحات، فمثلاً أبو صالح، محب الدين(١٩٩١،٣٦) يعرف طريقة التدريس بأنها "بنظام الخطوات التدريسية الذي يمكن تكراره في المواقف التعليمية المتشابهة، والموجه بقصد ووعي لتحقيق هدف أو عدة أهداف تعليمية". وعرف سليمان، ممدوح(١٩٨٨،١٢٢) طريقة التدريس بأنها "الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للتلميذ أثناء قيامه بالعملية التعليمية".

والطريقة لغة: السيرة أو المذهب أو الحالة كما ذكر ذلك ابن منظور في لسان العرب في مادة طرق (ج١٠ ص٢٢١) ولعل الطريقة هنا الحالة التي يستخدمها المعلم بصورة متكررة في المواقف التعليمية المتشابهة ويطرقها كثيراً في توصيل المعلومة للطلاب وبناء على هذا الفصل اللغوي يمكننا تعريف طريقة التدريس بأنها: الحالة المنتظمة المتكررة وفق مواصفات محددة يستخدمها المعلم في توصيل المقرر الدراسي للطلاب في المواقف التعليمية المتشابهة في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

وطرائق التدريس كثيرة جداً وهناك من يصنفها إلى طرائق تدريس عامة وأخرى خاصة بمواد معينة، مثل: الطريقة الإلقائية، والطريقة الحوارية، والطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية ...الخ.

تعريف الأساليب التدريسية :

يعرف سليمان، ممدوح (١٩٨٨،١٢٤) أسلوب التدريس بأنه «مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمتعلم والمفضلة لديه». فأسلوب التدريس هو سمة غالبة أو مجموعة سمات تفرض نفسها على شخصية المعلم أثناء عرض الدرس على طلابه وأسلوب التدريس لدى معلم يختلف عن الآخر رغم أن طريقة التدريس المستخدمة واحدة فأسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية المعلم. فهناك المعلم المرح وهناك المعلم المتهجم وهناك المعلم القياسي وهناك المعلم... والمعلم...فكل هذه السمات قد تغلب على المعلم الاتصاف بها وتكون سمة غالبة على هذا المعلم يعرف بها بين طلابه على الرغم من استخدامه لطرق التدريس المختلفة في عرض الدرس وقد يستخدم المعلم أسلوبا أو عدة أساليب في آن واحد، مثل: أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد، وأسلوب التدريس القائم على الأسئلة المتكررة، وأسلوب التدريس القائم على ضرب الأمثال، وأسلوب التدريس القائم على القصص، وأسلوب التدريس القائم على الوعظ، وهكذا.

مكونات الأساليب التدريسية:

١- الأسلوب التدريسي له ارتباط وثيق بشخصية المعلم.
٢- الأسلوب التدريسي يحدث تلقائياً خلال عرض الدرس.
٣- الأسلوب التدريسي ليس له في الغالب تخطيط وإعداد مسبق يتكلفه المعلم قبل شرح الدرس.
٤- إمكانية ممارسة عدة أساليب تدريسية في آن واحد.
٥- الأسلوب التدريسي قد يشعر به المعلم وقد لا يشعر به أثناء ممارسته للتدريس داخل الصف.

التعريف باستراتيجيات التدريس:

يعرف (سليمان، ١٣٠،١٩٨٨) إستراتيجية التدريس بأنها «مجموعة تحركات المعلم داخل الصف التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً». ويقول (موسى،٩١،١٩٨٩) بأنها «تتابع منتظم ومتسلسل من تحركات المعلم». و(حمدان،٢١٥،١٩٨٨) يرى بأنها: «خطة منظمة متكاملة تراعي كافة البدائل والإمكانات الموجودة لتنفيذ أهداف تربوية محددة.. وهي أشمل من الطريقة والأسلوب». وهذه التعاريف تؤكد لنا بأن استراتيجيات التدريس ما هي إلا إجراءات تدريسية محددة مسبقاً قبل الشروع في عرض الدرس مما يعني أنها تحتاج إعدادا وتخطيطا مسبقا من المعلم كما يؤكد التعريف الأنف الذكر بأن الاستراتيجيات التدريسية أشمل من الطريقة والأسلوب.

والمتأمل في واقع التدريس اليوم وخاصة أثناء الممارسات التدريسية اليومية يجد أن هناك تداخلاً بين هذه المفاهيم الثلاثة : طريقة التدريس وأسلوب التدريس واستراتيجيات التدريس فهناك من يرى بأنها مفاهيم مترادفة لمفهوم واحد هو طريقة التدريس ومنهم من يرى بأن طريقة التدريس مرادفة لأسلوب التدريس وآخرون يرون بان أسلوب التدريس مرادف لاستراتيجية التدريس وأما طريقة التدريس فشيء آخر. ولقد شاع استخدام لفظ استراتيجيات التدريس بدلاً من لفظ إجراءات التدريس مع أن هذين اللفظين مترادفان في اللغة فقد جاء في دائرة المعارف العالمية في التربية بأن استراتيجية التدريس هي: مجموعة الإجراءات التدريسية المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة وأن لفظ استراتيجية يستخدم مرادفاً للفظ إجراءات التدريس.

مكونات استراتيجيات التدريس:

١- تحركات المعلم التي تحدث داخل الصف تتم بشكل متتابع ومنتظم ومتسلسل.
٢- الموقف التعليمي وما يتطلبه من إجراءات تدريسية محددة مسبقاً.
٣- توظيف هذه الإجراءات والطرق والأساليب التدريسية بما يحقق الهدف التدريسي.
٤- مراعاة الأسلوب التقويمي المناسب والمحقق للأهداف التدريسية.

الفرق بين طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس:

يمكننا التفريق بين الطرق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية وفق الجدول التالي:

جدول (١)

	الجوانب المختلفة	الطرق	الأساليب	الاستراتيجيات
الفروق	شخصية المتعلم	لا تتأثر بشخصية المعلم	تتأثر بشخصية المعلم	لا تتأثر بشخصية المعلم
	التخطيط والإعداد	تحتاج إلى تخطيط وإعداد مسبق	لا يتم الإعداد لها مطلقاً	تحتاج إلى تخطيط وإعداد مسبق
	الخطوات التنفيذية	لها خطوات إجرائية محددة	ليس لها خطوات إجرائية محددة	لها خطوات إجرائية محددة
	إمكانيات ممارسة أكثر من...	يمكن ممارسة أكثر من طريقة أثناء العرض	يمكن ممارسة أكثر من أسلوب في آن واحد	لا يمكن ممارسة أكثر من إستراتيجية في وقت واحد
	الوقت	يتم تنفيذه أثناء التدريس	يتم تنفيذها أثناء التدريس	يتم تنفيذها قبيل التدريس وعلى مدى زمني أطول

تصنيف طرق التدريس

أولاً: تصنيفات طرق التدريس في الأدب التربوي:

في الأدب التربوي انقسم الناس إلى قسمين، فهناك من لم يفرق بين الطرق والاستراتيجيات ولذلك لم يصنف طرق التدريس وهناك من فرق بينهما وبالتالي أضر إلى أن يخوض غمار تصنيف التدريس واستراتيجياته. ونتيجة لتعدد وجهات النظر والمنطلقات أو الفلسفة التربوية التي يتبناها كل من صنف في هذا المجال فإنه تتعدد وتختلف التصنيفات تبعاً لذلك. ولقد أشارت العديد من الدراسات العلمية والبحوث التربوية التي اهتمت بطرق التدريس إلى تصنيفات متعددة: هناك من يصنفها إلى طرق تقليدية وطرق حديثة، أو إلى طرق فردية وطرق جماعية، أو إلى طرق تدريس عامة وخاصة. وهناك من يعتمد في التصنيف على أساس نشاط المعلم والمتعلم؛ مثل طرق تدريس قائمة على جهد المعلم، وطرق تدريس قائمة على جهد المتعلم، وطرق تدريس قائمة على جهد المعلم والمتعلم معاً. وهناك من يصنف طرق التدريس بناء على المعايير، مثل: معيار دور المعلم والمتعلم، كطرق العرض، والتلقين، والمناقشة، وطرق التعلم الذاتي. ومعيار الوقت المتاح. ومعيار طبيعة المادة، مثل طبيعة العلوم الطبيعية، وطبيعة العلوم الأساسية، وطبيعة الرياضيات، وطبيعة العلوم التطبيقية. ومعيار التعلم الحاصل، مثل طرق التدريس المفاهيمية، وطرق تدريس الاتجاهات والقيم، وطرق تدريس المهارات.

أما تصنيف جيمس كوينا: يتكون من الطرائق اللفظية مثل المحاضرة، والمناقشة، وتمثيل الأدوار، والعصف الذهني. والطرائق غير اللفظية مثل الأحلام والفكاهة والألعاب والتخيل والخرائط العقلية. والطرائق التكاملية وهي التي تكتشف العلاقة بين الطرائق اللفظية وغير اللفظية. وهناك من يصنفها بناءً على نشاط المتعلم وهي أنواع: طرق تدريس لا تركز على نشاط المتعلم مثل طريقة المحاضرة أو الإلقاء. وطرق تدريس تركز جزئياً على نشاط المتعلم وتفاعله اللفظي مع التعلم مثل طريقة المناقشة والحوار وطريقة التسميع والاستجواب. وطرق تدريس تهتم بالتفكير في عرض المحتوى مثل الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنتاجية. وطرق تدريس تهتم بالمشكلات التعليمية مثل طرائق التفكير وطريقة التعليم بالاكتشاف وحل المشكلات وطريقة المشروع. وطرق تدريس تهتم بتقنيات الدراما الاجتماعية مثل تمثيل الأدوار والمحاكاة والتقليد أو النمذجة. وطرق تدريس تعتمد على نشاط المتعلم الذاتي مثل التعلم على بعد وطريقة التعليم المبرمج.

وهناك من يصنف طرق التدريس بناءً على نوع التعلم وعدد المتعلمين، مثل: طرق التدريس الجمعي كالمحاضرة والمناقشة. وطرق تدريس يتوزع فيها الطلاب إلى مجموعات. وطرق تدريس فردي مثل طرق التعليم البرنامجي والتعليم باستخدام الانترنت والحقائب التعليمية.

ويرى آخرون إمكانية التصنيف بناءً على العلاقة بين قطبي العملية التعليمية مثل طرق التدريس القائمة على الدكتاتورية أو الديمقراطية. أو بناءً على تاريخية الطريقة قديمة أو حديثة. أو بناءً على الفاعلية بين المعلم والمتعلم هل المتعلم متلقي أو مشارك بتقديم الأنشطة. كما يوجد تصنيف آخر قائم على طرق التدريس الشائعة مثل المحاضرة والعصف الذهني وتمثيل الأدوار والمناقشة. أو طرق تدريس تكاملية مثل الخيال العملي. أو طرق تدريس غير لفظي مثل الأحلام والتصوير والتخيل.

ثانياً: تصنيف طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس المختار:

بناء على التفريق بين مصطلحات الطرق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية ومن خلال استعراض الرسائل العلمية التي تم حصرها ومن خلال البحث والتقصي في أدبيات البحث العلمي فيما يتعلق بتصنيف طرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته؛ فإنه يمكنني التوصل إلى تصنيف يتناسب مع ما توصلت إليه من تفريق بين المصطلحات ومن رسائل علمية ومادة أدبية من خلال المصادر والمراجع التربوية وهو كالتالي:

جدول (٢)

تصنيف طرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته					
	طرق التدريس		أساليب التدريس	استراتيجيات التدريس	
معايير التفريق بين الطرق والأساليب والاستراتيجيات	مجموعة الخطوات المنتظمة والمتكررة في المواقف التعليمية المتشابهة والتي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المقرر الدراسي للطلاب في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.		مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه وغالباً ما تفترض نفسها على شخصية المعلم أثناء عرض الدرس فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية المعلم. وقد يمارس المعلم أكثر من أسلوب في موقف تعليمي واحد.	خطة أو مجموعة من الخطوات المنتظمة والمتكاملة والمتسلسلة الخطوات تراعي كافة البدائل والإمكانات تسعى لتحقيق الأهداف المنشودة وفق آلية محددة وتنتهي بالتقويم هي أشمل من الطريقة الأسلوب وقد تستغرق مدة زمنية أطول في التنفيذ واستراتيجيات التدريس مفهوم شامل يتناول الطرق والأساليب والإجراءات التدريسية.	
	عامة (شائعة) يمكن استخدامها في جميع المواد	خاصة بمواد العلوم الشرعية		عامة (شائعة) يمكن تطبيقها في جميع المواد.	يمكن استخدامها في مواد العلوم الشرعية.
١	الطريقة الإلقائية.	طريقة حفظ القرآن	التدريس القائم على المدح والنقد.	الأهداف السلوكية.	خرائط المفاهيم
٢	الطريقة الحوارية.	طريقة التلميحات التلوينية.	التدريس القائم على الأسئلة المكررة.	الاختبارات القبلية.	الاكتشاف الموجه
٣	الطريقة الاستنباطية (القياسية).	طريقة البرمجة الحاسوبية في حفظ القرآن	التدريس القائم على ضرب الأمثال.	الملخصات العامة	العصف الذهني
٤	الطريقة الاستنتاجية (الاستقرائية).	الطريقة النورانية.	التدريس القائم على القصص.	المنظمات المتقدمة	البرمجيات التعليمية.
٥	طريقة المشكلات.	طريقة القياس.	التدريس القائم على الوعظ	الأسئلة التحضيرية	التفكير الناقد.
٦	طريقة هاربت.	طريق التدريب العملي.	التدريس القائم على الترغيب والترهيب.	التعلم الفردي.	الوحدات التعليمية.

تصنيف طرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته				
	طرق التدريس		أساليب التدريس	استراتيجيات التدريس
٧	طريقة المناقشة.	طريقة تحليل النصوص.	التدريس بالقدوة والمحاكاة.	التعلم الجماعي.	التعلم الفردي والجماعي باستخدام الحاسوب.
٨	طريقة العصف الذهني.	طريقة الاستقصاء بالحاسب الآلي.	التدريس بالإقناع.	التعلم التعاوني.	التعليم التعاوني.
٩	طريقة تمثيل الأدوار	طريقة تحليل المواقف.	التدريس بالتردد والتكرار.	التعلم بالأقران.	التساؤل الذاتي.
١٠	طريقة التجريب.	طريقة التدريب باستخدام الوسائل التعليمية.		التعلم المبرمج.	الوسائط المتعددة.
١١	طريقة الإقناع.	طريقة التدريب باستخدام مصادر التعلم المختلفة		التعليم المدمج.	التدريسي التبادلي
١٢	طريقة التكرار.			التعليم المتمايز.	الأسئلة التحضيرية
١٣				التدريس الإبداعي.	
١٤				الحقائب التعليمية.	
١٥				التعلم النشط.	
١٦				ما وراء المعرفة.	
١٧				التعليم الإلكتروني	

الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الدراسات التي تناولت مجال الدراسة الحالية، وتوصل الباحث إلى عدد محدود من الدراسات العربية، وسيتم عرض هذه الدراسات بترتيبها حسب تسلسل تاريخ النشر، وفيما يلي بعض هذه الدراسات:

دراسة (المالكي،٢٠٠٧):

قدم (المالكي،٢٠٠٧) دراسة بعنوان: (مقياس اتجاهات الطلاب نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية)، وهدفت إلى تعرف اتجاهات الطلاب نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية في كليات المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالباً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق مقياس لاتجاهات الطلاب نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية بعد تحكيمه.

وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب نحو استراتيجيات التدريس القائمة على التفاعل بين المعلم والطلاب أفضل من استراتيجيات التدريس القائمة على المعلم منفردا، أو استراتيجيات التدريس القائمة على الطالب منفردا.

دراسة (ياسين، وبخش،٢٠٠٨):

جاءت الدراسة بعنوان: (واقع استخدام مشرفات ومعلمات العلوم للاستراتيجيات التدريسية)، وهدفت إلى معرفة واقع استخدام معلمات العلوم للاستراتيجيات الحديثة في تدريس مادة العلوم في المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية يمكن عزوها إلى استجابات المعلمات والمشرفات التربويات، وركزت الدراسة على عدد محدود من الاستراتيجيات، وهي: التعلم النشط، والمفاهيم العلمية، واستراتيجيات التعلم، والتعلم التعاوني، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) مشرفة تربوية و (٤٤) معلمة علوم، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة تتألف من (٤٥) سؤالاً موزعة على خمسة محاور.

كما توصلت الدراسة إلى أن طرق التدريس القائمة على جهد المعلمة كطريقة المحاضرة والإلقاء جاءت بدرجة عالية، وطرق التدريس القائمة على جهد المعلمة والطالبة جاءت بدرجة متوسطة، مثل طريقة الاستكشاف والمناقشة وحل المشكلات، وطرق التدريس القائمة على التعلم الذاتي كالتعليم المبرمج والحقائب التعليمية جاءت بدرجة متوسطة، في حين أن استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة كلها جاءت بدرجة متوسطة، كما أن المعوقات التي تحول دون تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة جاءت بدرجة متوسطة مثل المعوقات المتعلقة بالوضع المادي والإدارة المدرسية وتقويم المعلمة والأعباء المتزايدة وتعدد المسؤولية وصلاحيات المعلمة المحدودة والطموح المهني والرتابة والملل والأمن الوظيفي، وأخيرا توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن عزوها إلى استجابات المعلمات والمشرفات التربويات.

دراسة (الجهيمي،٢٠٠٩):

دراسة (الجهيمي،٢٠٠٩) عنوانها: (معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية)، وهدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي العلوم الشرعية للاستراتيجيات التدريس الحديثة في المرحلة الثانوية، وعلاقة ذلك بمتغيرات: الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) معلماً، وطبقت استبانة مكونة من (٣٧) فقرة موزعة على خمسة أبعاد.

وتوصلت الدراسة إلى أن المعوق المتصل بتنظيم المناخ المدرسي الأكثر صعوبة يحول دون استخدام معلمي العلوم الشرعية لاستراتيجيات التدريس الحديثة، وتليه في الصعوبة المعوقات التي لها علاقة باستراتيجيات التدريس الحديثة، ومن ثم المعوقات التي لها علاقة بالمعلم، وفي المرتبة الرابعة المعوقات التي لها علاقة بالمتعلم، وأخيراً المعوقات التي لها علاقة بالمقررات، بينما جاء مستوى درجة صعوبة جميع المعوقات بدرجة كبيرة.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص المعوقات المتعلقة بتنظيم المناخ المدرسي، والمعلم، والمتعلم، والمقرر يمكن أن تُعزى إلى اختلاف المؤهلات الدراسية واختلاف سنوات الخبرة، بينما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص المعوقات المتعلقة باستراتيجيات التدريس الحديثة يمكن أن تُعزى إلى اختلاف المؤهلات الدراسية، وسنوات الخبرة.

دراسة (ظاظا وهيلات والقضاة،٢٠١٢):

بعنوان: (درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لاستراتيجيات التدريس والتقويم

وفق الاقتصاد المعرفي ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم)، وهدفت إلى التعرف على درجة معرفة وممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي وفق الاقتصاد المعرفي.

واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، كما تكونت عينة الدراسة من (٤٣٢) معلماً و(٣٧٢) معلمةً، وطبقت استبانة مكونة من (٣٦) فقرة.

وأظهرت النتائج أن درجة معرفة المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي وفق الاقتصاد المعرفي ودرجة ممارستهم لها جاءت متوسطة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، وتبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلم، ولصالح المعلمين ذوي خبرة الخمس سنوات فأكثر، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لتخصص المعلم.

أما فيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي؛ فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تبعاً لسنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي خبرة الخمس سنوات فأكثر، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تُعزى لجنس المعلم وتخصصه.

دراسة (هندي والتميمي،٢٠١١):

وهي بعنوان: (الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات)، وهدفت إلى تقصي درجة تقدير الممارسات الصفية التدريسية عند معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة من منظور بنائي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٨) معلماً ومعلمةً للتربية الإسلامية في محافظة الزرقاء، وطبقت استبانة لجمع المعلومات، وتكونت من (٣٠) فقرة.

كما توصلت الدراسة إلى أن مجال تنفيذ التدريس – والذي له علاقة باستراتيجيات التدريس– جاء في المرتبة الأولى، ويليه في الرتبة التخطيط للتدريس، ثم الإدارة الصفية، وأخيراً تقويم التدريس.

علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

١- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في دراستها لاستراتيجيات التدريس بصفة عامة، ولكنها تختلف معها في اقتصارها على دراسة معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة فقط، والتي لها علاقة ببيئة التعلم، والمعلم، والطالب، والمقررات الدراسية، بينما دراسة (المالكي،٢٠٠٧) تناولت قياس اتجاه الطلاب نحو استخدام استراتيجيات التدريس، ودراسة (ياسين وبخش،٢٠٠٨) تناولت واقع استخدام تلك الاستراتيجيات الحديثة في مادة العلوم للبنات، ودراسة (ظاظا وهيلات والقضاة،٢٠١٢) تناولت قياس درجة معرفة وممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي، بينما دراسة (هندي والتميمي،٢٠١٣) تناولت الممارسات الصفية التدريسية للمعلمين داخل الصف، إلا أن استراتيجيات التدريس الحديثة تأتي ضمن المحور الخاص بتنفيذ التدريس.

٢- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الجهيمي،٢٠٠٩) في موضوع الدراسة، حيث تناولت الدراستين مجال المعوقات التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، وفي متغيرات الدراسة، وتختلف الدراسة الحالية عنها في نوع التعليم المطبق في المرحلة؛ حيث تناولت الدراسة الحالية نظام المقررات في المرحلة الثانوية، بينما دراسة (الجهيمي،٢٠٠٩) تناولت المرحلة الثانوية العامة.

٣- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: (المالكي،٢٠٧) و(ياسين، وبخش، ٢٠٠٨) و(الجهيمي، ٢٠٠٩) في مجتمع الدراسة، حيث طبقت تلك الدراسات في المجتمع السعودي (بنين وبنات)، بينما بقية الدراسات السابقة طُبقت في المجتمع الأردني (بنين وبنات).

٤- تتفق الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتختلف مع دراسة كل من: (المالكي،٢٠٠٧) و(ياسين وبخش،٢٠٠٨) و(هندي والتميمي،٢٠١١) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

٥- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من: (المالكي،٢٠٠٧) و(الجهيمي،٢٠٠٩) و(هندي والتميمي،٢٠١١) في تطبيق مقياس ليكرت الخماسي، وتختلف عن بقية الدراسات السابقة في ذلك.

٦- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الجهيمي، ٢٠٠٩) في النتائج التي توصلت إليها؛ حيث جاء مستوى معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في المستوى الكلي بدرجة كبيرة.

٧- أكدت الدراسة الحالية النتيجة التي توصلت لها دراسة (ظاظا وهيلات والقضاة،٢٠١٣) إلى أن درجة معرفة المعلمين وممارستهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة جاءت بدرجة متوسطة، بينما الدراسة الحالية فسرت سبب ذلك حيث كشفت أن مستوى معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة جاء بدرجة كبيرة.

٨- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (المالكي،٢٠٠٧) في كونها تناولت استراتيجيات التدريس في مقرر الثقافة الإسلامية، وهي مادة من مواد التربية الإسلامية؛ إذ إن تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في المرحلة الجامعية لا يختلف عن تطبيقها في المرحلة الثانوية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تتطلب طبيعة هذه الدراسة تطبيق المنهج الوصفي المسحي، ويعرف (العساف، ١٤٠٨هـ، ١٩١) المنهج الوصفي المسحي بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منه، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب «.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مقررات العلوم الشرعية في المدارس الثانوية الحكومية المطبقة لمشروع نظام المقررات في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ،

وعددهم الكلي (١٥٣) معلماً، وتم اختيار عينة عشوائية بالطريقة العنقودية حيث تم اختيار إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض ومن ثم اختيار (٥) مكاتب للتربية والتعليم تابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم، ومن ثم تم اختيار (٨) مدارس تابعة لهذه المكاتب، ومن ثم تم اختيار العينة على جميع معلمي العلوم الشرعية بهذه المدارس المختارة، ولم يصل من الاستبانات الموزعة إلا ما يمثل (٣٥٪) تقريباً؛ حيث حللت (٥٣) استبانة وهي عينة مناسبة وممثلة لمجتمع الدراسة، والجدول التالي يبين وصف عينة الدراسة من حيث البيانات الوظيفية:

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الوظيفية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٤٧	٨٨,٧
	أعلى من بكالوريوس	٦	١١,٣
عدد سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٢٠	٣٧,٧
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣٣	٦٢,٣
المجموع		٥٣	١٠٠

أداة الدراسة:

١- قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) بناءً على مراجعة الأدب التربوي، والاطلاع على الدراسات العلمية السابقة في مجال معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس في المواد على اختلاف تخصصاتها.

٢- صممت الاستبانة بحيث تتكون من جزئين: الأول اشتمل على بيانات تتعلق بالمعلمين المجيبين لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع، وهي بيانات تتعلق بالمؤهل العلمي: (البكالوريوس، الدبلوم، الماجستير، الدكتوراة)، وبيانات تتعلق بسنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر).

٣- والجزء الثاني من الاستبانة يتعلق بفقراتها؛ حيث جاءت في صورتها النهائية مكونة من (٣٢) فقرة، موزعة على أربعة محاور تبعاً للمعوقات.

٤- اعتمد مقياس ليكرت الخماسي (Liker Scale) لإجابات المعلمين على فقرات الاستبانة، وهو مقياس متدرج يتكون من خمسة مستويات، هي: (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً)، وأعطي هذا السلم المتدرج تقديراً كمياً بالدرجات من المستوى الأعلى إلى الأدنى على التوالي، وهو: (كبيرة جداً=٥، كبيرة=٤، متوسطة=٣، قليلة=٢، قليلة جداً=١).

٥- اعتمد معيار لقبول إجابات المعلمين على أسئلة الاستبانة؛ حيث صنفت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال تطبيق المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ وهي معادلة تستخدم لتحويل تدريج ليكرت المنفصل إلى تدريج متصل، يمكن من خلاله تفسير الوسط النسبي أو الأهمية النسبية في حالة حسابها باستخدام التكرارات؛ لنحصل على التدريج المتصل كما في الجدول التالي:

جدول (٤)

توزيع للفئات وفق تدريج ليكرت

الوصف	مدى المتوسطات
كبيرة جداً	٥,٠٠ - ٤,٢١
كبيرة	٤,٢٠ - ٣,٤١
متوسطة	٣,٤٠ - ٢,٦١
قليلة	٢,٦٠ - ١,٨١
قليلة جداً	١,٨٠ - ١,٠٠

صدق الأداة:

الصدق الظاهري للأداة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة - في صورتها الأولية المكونة من (٤٠) فقرة موزعة على أربعة محاور تبعاً للمعوقات، وهي: المحور الأول ويتعلق بمعوقات لها علاقة ببيئة التعلم، والمحور الثاني معوقات تتعلق بالمعلم، والمحور الثالث معوقات لها علاقة بالطالب، والمحور الرابع معوقات لها علاقة بالمقررات الدراسية - على مجموعة من المحكمين، وعددهم (١٤) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، في تخصص المناهج وطرق التدريس، في جامعات مختلفة بالمملكة العربية السعودية، ومشرفين تربويين في تخصص العلوم الشرعية؛ وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة من حيث سلامة اللغة، ووضوح العبارة، وسلامة الدلالة، ومعرفة مدى انتماء الفقرات إلى المجال الذي تم إدراجها فيه.

وبعد مراجعة ملاحظات المحكمين حذفت (٨) فقرات؛ إما لعدم وضوح العبارة وعدم مناسبتها، أو لعدم انتمائها للمجال. كما عدلت بعض العبارات من حيث الصياغة؛ وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٢) فقرة، موزعة على أربعة محاور، يتعلق المحور الأول بالمعوقات التي لها علاقة ببيئة التعلم، وعدد فقراته (٩) فقرات، والمحور الثاني بالمعوقات التي لها علاقة بالمعلم، وعدد فقراته (١٠) فقرات، والمحور الثالث بمعوقات لها علاقة بالطالب، وعدد فقراته (٨) فقرات، والمحور الرابع بالمعوقات التي لها علاقة بالمقررات الدراسية، وعدد فقراته (٥) فقرات.

صدق المحتوى (صدق الاتساق الداخلي):

قام الباحث بقياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة؛ لمعرفة مدى انتماء الفقرات للمجال/ المحور الذي وضعت فيه، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين الفقرات والمحور التابعة له؛ حيث طبق معامل الارتباط لبيرسون؛ لقياس مدى الارتباط بين الفقرات والمجالات/ المحاور المنتمية لها وفق الآتي:

أولاً: معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه:

جدول (٥)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
معوقات لها علاقة ببيئة التعلم	١	٠,٤٤٤٩**	٤	٠,٧٦٣٠**	٧	٠,٥٠١٤**
	٢	٠,٥٨٣٣**	٥	٠,٧١١٣**	٨	٠,٦٦٥١**
	٣	٠,٧٩٢١**	٦	٠,٦٠١٧**	٩	٠,٤٢١٨**

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
معوقات لها علاقة بالمعلم	١٠	٠,٧٢٩٦**	١٤	٠,٦٩٣٥**	١٨	٠,٧١٢٣**
	١١	٠,٨٢٥٥**	١٥	٠,٦٧٦٧**	١٩	٠,٦٩١١**
	١٢	٠,٧٥٧٨**	١٦	٠,٦١٢٧**		
	١٣	٠,٧٢٠٢**	١٧	٠,٦١٥٣**		
معوقات لها علاقة بالطالب	٢٠	٠,٧٥٥٢**	٢٣	٠,٨١٦٣**	٢٦	٠,٥٧١٥**
	٢١	٠,٧٧٥٧**	٢٤	٠,٦٠٥٣**	٢٧	٠,٥٨١٣**
	٢٢	٠,٨٤٢١**	٢٥	٠,٨١٧٩**		
معوقات لها علاقة بالمقررات الدراسية	٢٨	٠,٦٧٨٩**	٣٠	٠,٦٤٩٣**	٣٢	٠,٦١٠٤**
	٢٩	٠,٧٨٦٤**	٣١	٠,٧٠٦٥**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من دراسة الجدول (٥) ما يلي:

١- أن قيم ارتباط جميع الفقرات (البنود) بالدرجة الكلية للمحور الأول الخاص بالمعوقات التي لها علاقة ببيئة التعلم تتراوح ما بين (٠,٤٢١٨) و (٠,٧٩٢١)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن جميع الفقرات المنتمية للمحور الأول متسقة فيما بينها وبين الدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

٢- أن قيم ارتباط جميع الفقرات (البنود) بالدرجة الكلية للمحور الثاني الخاص بالمعوقات التي لها علاقة بالمعلم تتراوح ما بين (٠,٦١٢٧) و(٠,٨٢٥٥)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن جميع الفقرات المنتمية للمحور الثاني متسقة فيما بينها وبين الدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

٣- أن قيم ارتباط جميع الفقرات (البنود) بالدرجة الكلية للمحور الثالث الخاص بالمعوقات التي لها علاقة بالطالب تتراوح ما بين (٠,٥٧١٥) و(٠,٨٤٢١)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن جميع الفقرات المنتمية للمحور الثالث متسقة فيما بينها وبين الدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

٤- أن قيم ارتباط جميع الفقرات (البنود) بالدرجة الكلية للمحور الرابع الخاص بالمعوقات التي لها علاقة بالمقررات الدراسية تتراوح ما بين (٠,٦١٠٤) و (٠,٧٨٦٤)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن جميع الفقرات المنتمية للمحور الرابع متسقة فيما بينها وبين الدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

ثانياً: معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة والدرجة الكلية:

جدول (٦)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٢٥٧٢*	٩	٠,٤٠٨٨**	١٧	٠,٥٠٦١**	٢٥	٠,٦٧٧٧**
٢	٠,٢٦٦٣*	١٠	٠,٥٦٨٦**	١٨	٠,٦٢٤٣**	٢٦	٠,٥٤٢٠**
٣	٠,٦٦٧٣**	١١	٠,٦٨٤٤**	١٩	٠,٥٧٧١**	٢٧	٠,٣٩٧٦**
٤	٠,٦٢١٣**	١٢	٠,٤٣٦٦**	٢٠	٠,٥٥٩٤**	٢٨	٠,٥٤٣٠**
٥	٠,٥٢٨٦**	١٣	٠,٥٠٠٥**	٢١	٠,٦٢٧١**	٢٩	٠,٤٨٨٥**
٦	٠,٤٩٨٢**	١٤	٠,٣٥٦٦**	٢٢	٠,٧٢٠٢**	٣٠	٠,٤٦٠٨**
٧	٠,٣٦٨٥**	١٥	٠,٥١٣٠**	٢٣	٠,٦٣٦٩**	٣١	٠,٣٥٩٨**
٨	٠,٥٩٦٥**	١٦	٠,٧٠١٣**	٢٤	٠,٣٤٦٣*	٣٢	٠,٤٢٧٥**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من دراسة الجدول (٦) أن قيم ارتباط جميع الفقرات (البنود) بالدرجة الكلية تتراوح ما بين (٠,٣٤٦٣) و (٠,٧٢٠٢)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)،بينما بند رقم (١،٢) دالة أيضاً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى أن الأداة متسقة داخليا فيما بين جميع الفقرات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للأداة.

ثالثاً: معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور:

جدول (٧)

معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور

المحور	معامل الارتباط
معوقات لها علاقة ببيئة التعلم	٠,٧٦٩٢**
معوقات لها علاقة بالمعلم	٠,٧٧٧٠**
معوقات لها علاقة بالطالب	٠,٧٨٠٤**
معوقات لها علاقة بالمقررات الدراسية	٠,٦٦٣٥**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من دراسة الجدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط لبيرسون لجميع المحاور الأربعة تتراوح ما بين (٠,٦٦٣٥) و (٠,٧٨٠٤) عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن جميع المحاور متسقة اتساقاً داخلياً فيما بينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.

ثبات الأداة:

ولمعرفة ثبات أداة الدراسة تم تطبيق معامل الثبات للأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الأداة وللأداة عامةً، كما في الجدول التالي:

جدول (٨)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
معوقات لها علاقة ببيئة التعلم	٩	٠,٧٩
معوقات لها علاقة بالمعلم	١٠	٠,٨٩

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
معوقات لها علاقة بالطالب	٨	٠,٨٧
معوقات لها علاقة بالمقررات الدراسية	٥	٠,٦٩
الثبات الكلي للاستبانة	٣٢	٠,٩١

يتضح من دراسة الجدول (٨) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة الأربعة ما بين (٠,٦٩) و (٠,٨٩)، وهي نسبة عالية ومقبولة، وبلغت درجة الثبات الكلي للأداة (٠,٩١)، وهو معدل ثبات عالٍ ومناسب لإجراء الدراسة وقبول نتائجها.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم تحليلها باستخدام برنامج (SPSS) لإيجاد التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لكل فقرة؛ وذلك للإجابة عن الأسئلة أرقام (١، ٢، ٣، ٤)، وللإجابة عن السؤالين رقمي (٥، ٦) استخدم اختبار مان ويتني (Man-Whitney U) واختبار(Z) لدلالة الفروق في محاور الدراسة، فهو أنسب الاختبارات لذلك؛ لمعرفة دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة وعلاقتها بمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على الآتي:

ما معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات التي لها علاقة ببيئة التعلم، والمعلم، والطالب، والمقررات الدراسية؟

البعد الأول: معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات التي لها علاقة ببيئة التعلم: ويمكن معرفة الإجابة عن ذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة التي لها علاقة ببيئة التعلم

م	المعوقات كبيرة جداً		درجة وجود المعوقات: كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	عدم كفاية تجهيز الأفنية والقاعات والصالات المساندة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتطلبها استراتيجيات التدريس الحديثة.	ت	٢٢	٢١	٥	٤	١	٤,١١	٠,٩٩	١
		٪	٤١,٥	٣٩,٦	٩,٤	٧,٥	١,٩			

٥	كثرة أعداد الطلاب في البيئة الصفية الواحدة	ت	٢٥	١١	١٢	٤		٤,١٠	١,٠١	٢
		٪	٤٨,١	٢١,٢	٢٣,١	٧,٧				
٧	عدم وجود حوافز معنوية أو مادية تدفع بالمعلم لاستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة	ت	٢٠	٢٠	٨	٥		٤,٠٤	٠,٩٦	٣
		٪	٣٧,٧	٣٧,٧	١٥,١	٩,٤				
١	كثرة عدد الحصص التي يكلف بها المعلم أسبوعياً	ت	٢٣	١٤	١١	٣	٢	٤,٠٠	١,١١	٤
		٪	٤٣,٤	٢٦,٤	٢٠,٨	٥,٧	٣,٨			
٩	عدم توفر شبكة إلكترونية داخلية بين الفصول لتسهيل استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.	ت	٢١	١٨	٥	٤	٥	٣,٨٧	١,٢٩	٥
		٪	٣٩,٦	٣٤,٠	٩,٤	٧,٥	٩,٤			
٨	عدم كفاية مركز مصادر التعلم المساند لتطبيقات استراتيجيات التدريس الحديثة.	ت	١٨	١٠	١٦	٦	٣	٣,٦٤	١,٢٣	٦
		٪	٣٤,٠	١٨,٩	٣٠,٢	١١,٣	٥,٧			
٤	عدم كفاية تجهيزات البيئة الصفية من المواد المساندة والوسائل التعليمية والسبورات الذكية والتقنية اللازمة لاستراتيجيات التدريس الحديثة.	ت	١٩	١٤	٨	٦	٦	٣,٦٤	١,٣٧	٦
		٪	٣٥,٨	٢٦,٤	١٥,١	١١,٣	١١,٣			
٣	عدم توفر موقع إلكتروني تفاعلي للمدرسة على الشبكة العنكبوتية للقيام بالأنشطة المختلفة التي يتطلبها تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.	ت	١٢	٢٠	٩	٥	٦	٣,٥٢	١,٢٨	٨
		٪	٢٣,١	٣٨,٥	١٧,٣	٩,٦	١١,٥			
٦	كثرة المسؤوليات الإدارية التي تعيق المعلم عن تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.	ت	٥	١٦	٢٣	٤	٥	٣,٢٣	١,٠٥	٩
		٪	٩,٤	٣٠,٢	٤٣,٤	٧,٥	٩,٤			
المتوسط* العام للمحور								٣,٨٠		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

بناءً على دراسة الجدول (٩) يتضح أن المتوسط الحسابي العام للمحور الخاص بمعوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين والتي لها علاقة ببيئة التعلم يساوي (٣,٨٠)؛ مما يعني أن مستوى صعوبة هذا المحور جاء بدرجة كبيرة.

وإذا تأملنا هذه المعوقات نجد أن البند رقم (٢)، الذي ينص على: «عدم كفاية تجهيز الأفنية والقاعات والصالات المساندة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتطلبها استراتيجيات التدريس الحديثة» جاء في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة؛ حيث كان المتوسط الحسابي له (١١ , ٤)، وهو أعلى من مدى المتوسط (٤١ , ٣)، وأقل من (٢٠ , ٤) درجة من أصل المتوسط الحسابي (٥) درجات.

وجاء البند رقم (٦) والذي ينص على «كثرة المسؤوليات الإدارية التي تعيق المعلم عن تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة» في المرتبة التاسعة وبمتوسط حسابي قدره (٢٣ , ٣)، وبمستوى صعوبة متوسطة.

بينما جاءت البنود أرقام: (٥، ٧ ، ١ ، ٩) في المراتب: (٢ ،٣ ،٤ ،٥) على التوالي وبدرجة كبيرة، ولكنها متقاربة في مستوى الصعوبة؛ حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (١٠ , ٤) و(٨٧ , ٣).

وجاء البندان رقما (٨ ،٤) في الترتيب السادس مكرر وبدرجة كبيرة أيضاً، وبمتوسط حسابي قدره (٦٤ , ٣).

أما البند رقم (٣) والذي ينص على «عدم توفر موقع إلكتروني تفاعلي للمدرسة على الشبكة العنكبوتية للقيام بالأنشطة المختلفة التي يتطلبها تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة» جاء في المرتبة الثامنة، وبمتوسط حسابي قدره (٥٢ , ٣) ومستوى صعوبته كبيرة.

البعد الثاني: معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات التي لها علاقة بالمعلم: ويمكن معرفة الإجابة عن ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة التي لها علاقة بالمعلم

م	المعوقات		درجة وجود المعوقات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	كبيرة جداً		كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				
١٤	عدم تأهيل المعلم أثناء الدراسة الأكاديمية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.	ت	٢٣	١٥	١١	٣	١	٤,٠٦	١,٠٣	١
		٪	٤٣,٤	٢٨,٣	٢٠,٨	٥,٧	١,٩			
١٧	عدم كفاية برامج التدريب لتدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة	ت	١٩	١٨	١١	٥		٣,٩٦	٠,٩٨	٢
		٪	٣٥,٨	٣٤,٠	٢٠,٨	٩,٤				
١٥	اعتياد المعلم على استخدام طرق التدريس التقليدية.	ت	١٢	٢٧	٨	٤	٢	٣,٨١	١,٠٠	٣
		٪	٢٢,٦	٥٠,٩	١٥,١	٧,٥	٣,٨			

م	المعوقات كبيرة جداً		درجة وجود المعوقات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				
١١	عدم وضوح متطلبات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة عند بعض المعلمين.	ت	١٠	٢٤	١٢	٦	١	٣,٦٨	٠,٩٨	٤
		٪	١٨,٩	٤٥,٣	٢٢,٦	١١,٣	١,٩			
١٠	عدم إلمام المعلم باستراتيجيات التدريس الحديثة التي يمكن ممارستها في تدريس تخصصه.	ت	١٣	٢٠	٨	١٠	٢	٣,٦٠	١,١٧	٥
		٪	٢٤,٥	٣٧,٧	١٥,١	١٨,٩	٣,٨			
١٢	ضعف الكفايات التدريسية للمعلم التي تمكنه من التعامل مع استراتيجيات التدريس الحديثة بمهنية عالية.	ت	١٤	١٧	١١	٨	٣	٣,٥٨	١,٢٠	٦
		٪	٢٦,٤	٣٢,١	٢٠,٨	١٥,١	٥,٧			
١٦	اعتقاد المعلم أن طرق التدريس التقليدية تساعده في ضبط إدارة الصف.	ت	٨	٢٣	١٢	٦	٤	٣,٤٧	١,١٢	٧
		٪	١٥,١	٤٣,٤	٢٢,٦	١١,٣	٧,٥			
١٨	عدم قناعة المعلم بجدوى تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في التدريس.	ت	٨	١٧	١٦	٩	٣	٣,٣٤	١,١١	٨
		٪	١٥,١	٣٢,١	٣٠,٢	١٧,٠	٥,٧			
١٩	شعور المعلم أن تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة تؤثر سلباً على إدارة الصف.	ت	٦	١٦	١٤	١١	٦	٣,٠٩	١,٢٠	٩
		٪	١١,٣	٣٠,٢	٢٦,٤	٢٠,٨	١١,٣			
١٣	اعتقاد بعض المعلمين بأن تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة تكشف ضعف مهاراته الأدائية أمام طلابه.	ت	٢	١٦	١٧	٩	٩	٢,٨٧	١,١٤	١٠
		٪	٣,٨	٣٠,٢	٣٢,١	١٧,٠	١٧,٠			
المتوسط* العام للمحور								٣,٥٥		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

بناءً على دراسة الجدول (١٠) يتضح أن المتوسط الحسابي العام للمحور الخاص بمعوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين والتي لها علاقة بالمعلم يساوي (٣,٥٥)؛ مما يعني أن مستوى صعوبة هذا المحور جاء بدرجة كبيرة.

وإذا تأملنا هذه المعوقات نجد أن البند رقم (١٤)، الذي ينص على «عدم تأهيل المعلم أثناء الدراسة الأكاديمية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة» جاء في المرتبة الأولى، وبدرجة كبيرة؛ حيث كان المتوسط الحسابي له (٤,٠٦)، وهو أعلى من مدى المتوسط (٣,٤١)، وأقل من (٤,٢٠) درجة من أصل المتوسط الحسابي (٥) درجات.

وجاءت البنود أرقام (١٨، ١٩، ١٣)، والتي تشير إلى عدم قناعة المعلم بجدوى تطبيق الاستراتيجيات الحديثة وأنها تؤثر سلباً على إدارة الصف، وتكشف ضعف مهاراته الأدائية في المراتب (٨، ٩، ١٠) على التوالي وبدرجة متوسطة، وكان من المتوقع أن تأتي بدرجة قليلة، أو قليلة جداً.

أما البنود أرقام: (١٧، ١٥، ١١، ١٠، ١٢، ١٦) فقد جاءت في المراتب: (٢، ٣، ٤، ٦، ٥، ٧) على التوالي وبدرجة كبيرة؛ حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (٣,٩٦) و(٣,٤٧)، ولها علاقة بعدم كفاية تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات الحديثة وعدم وضوح متطلباتها لديهم وضعف كفاياتهم التدريسية واعتياد المعلم على الطرق التقليدية في التدريس، وأنها تساعده في ضبط الصف.

البعد الثالث: معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات التي لها علاقة بالطالب: ويمكن معرفة الإجابة عن ذلك من خلال دراسة الجدول التالي:

جدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة التي لها علاقة بالطالب

م	المعوقات		درجة وجود المعوقات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
٢٤	عدم توظيف بعض الطلاب لمبدأ التعلم التفاعلي فيما بينهم باستخدام تقنيات التواصل الاجتماعي الحديثة لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة	ت	١٢	٢٤	٨	٧	٢	٣,٧٠	١,٠٨	١
		٪	٢٢,٦	٤٥,٣	١٥,١	١٣,٢	٣,٨			
٢٥	عدم توظيف الطلاب لاستراتيجيات التدريس الحديثة في بيئة التعلم الداخلية (الصف-المدرسة) والخارجية (خارج بيئة التعلم).	ت	١١	٢٢	١٢	٧	١	٣,٦٦	١,٠٢	٢
		٪	٢٠,٨	٤١,٥	٢٢,٦	١٣,٢	١,٩			
٢٧	شعور بعض الطلاب بكثرة الأعمال والمهام والأنشطة المطلوب إنجازها عند تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.	ت	١١	٢١	١٥	٢	٤	٣,٦٢	١,١٠	٣
		٪	٢٠,٨	٣٩,٦	٢٨,٣	٣,٨	٧,٥			
٢٠	اعتياد الطلاب على استخدام معلميهم لطرق التدريس التقليدية	ت	١٤	١٨	١٠	٥	٦	٣,٥٥	١,٢٩	٤
		٪	٢٦,٤	٣٤,٠	١٨,٩	٩,٤	١١,٣			

م	المعوقات كبيرة جداً		درجة وجود المعوقات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				
٢٣	عدم قناعة بعض الطلاب بأن تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة تعتمد على الطالب بالدرجة الأولى.	ت	١٢	١٥	١٥	٥	٦	٣,٤٢	١,٢٦	٥
		٪	٢٢,٦	٢٨,٣	٢٨,٣	٩,٤	١١,٣			
٢٦	شعور بعض الطلاب بالخجل أمام زملائه والمعلم أثناء ممارسة استراتيجيات التدريس الحديثة.	ت	٥	١٥	٢١	٩	٣	٣,١٩	١,٠٢	٦
		٪	٩,٤	٢٨,٣	٣٩,٦	١٧,٠	٥,٧			
٢١	عدم قدرة بعض الطلاب على التفاعل مع متطلبات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة من أساليب وأنشطة وأدوات....	ت	٦	١٨	١٣	١٠	٦	٣,١٥	١,٢٠	٧
		٪	١١,٣	٣٤,٠	٢٤,٥	١٨,٩	١١,٣			
٢٢	عدم قدرة بعض الطلاب على التعامل مع أدوات التقويم المتنوعة التي يتطلبها تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة	ت	٤	١٧	١٦	٩	٧	٣,٠٤	١,١٦	٨
		٪	٧,٥	٣٢,١	٣٠,٢	١٧,٠	١٣,٢			
المتوسط* العام للمحور								٣,٤٢		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

بناءً على دراسة الجدول (١١) يتضح أن المتوسط الحسابي العام للمحور الخاص بمعوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين، والتي لها علاقة بالطالب يساوي (٣,٤٢)؛ مما يعني أن مستوى صعوبة هذا المحور جاء بدرجة كبيرة، ولكنه قريب من مستوى درجة صعوبة المعوقات التي لها علاقة بالمقررات الدراسية.

وإذا تأملنا هذه المعوقات نجد أن البنود أرقام (٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٠، ٢٣)، والتي لها علاقة بعدم قدرة الطلاب على توظيف مبدأ التعلم التفاعلي فيما بينهم وباستخدام تقنيات التواصل الاجتماعي وعدم توظيف الطلاب للاستراتيجيات في بيئة التعلم الداخلية والبيئة الخارجية وشعورهم بكثرة المهام والأنشطة المطلوبة منهم واعتيادهم على طرق التدريس التقليدية وعدم قناعتهم أن هذه الاستراتيجيات تعتمد بالدرجة الأولى عليهم في الممارسة والتطبيق حيث جاءت هذه البنود في المراتب (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي وبدرجة كبيرة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها تتراوح ما بين (٣,٧٠) و (٣,٤٢)، وهو أعلى من مدى المتوسط (٣,٤١)، وأقل من (٤,٢٠) درجة من أصل المتوسط الحسابي (٥) درجات.

وجاءت البنود أرقام (٢٦، ٢١، ٢٢) والتي تشير إلى خجل بعض الطلاب في الوقوف أمام زملائهم أثناء ممارسة استراتيجيات التدريس، وعدم قدرتهم على التفاعل مع متطلبات تطبيق الاستراتيجيات الحديثة والتعامل مع أدوات التقويم المتنوعة في المراتب (٦، ٧، ٨) على التوالي وبدرجة متوسطة.

البعد الرابع: معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات التي لها علاقة بالمقررات الدراسية: ويمكن معرفة الإجابة عن ذلك من خلال دراسة الجدول التالي:

جدول (١٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة التي لها علاقة بالمقررات الدراسية

م	المعوقات كبيرة جداً		درجة وجود المعوقات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				
٣٢	عدم تكامل استراتيجيات التدريس الحديثة المستخدمة في تنفيذ محتوى مقررات العلوم الشرعية.	ت	٨	١٩	٢٢	٤		٣,٥٨	٠,٨٤	١
		٪	١٥,١	٣٥,٨	٤١,٥	٧,٥				
٢٩	عدم اهتمام دليل معلم العلوم الشرعية بتوجيه المعلمين إلى كيفية تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة	ت	١٤	١٥	١٤	٧	٣	٣,٥٧	١,١٨	٢
		٪	٢٦,٤	٢٨,٣	٢٦,٤	١٣,٢	٥,٧			
٣١	اتساع محتوى مقررات العلوم الشرعية يعيق استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة	ت	١١	١٦	١٢	١٠	٤	٣,٣٨	١,٢٣	٣
		٪	٢٠,٨	٣٠,٢	٢٢,٦	١٨,٩	٧,٥			
٣٠	عدم كفاية استراتيجيات التدريس الحديثة في تحقيق الأهداف التدريسية لمقررات العلوم الشرعية	ت	٦	٢٠	١٥	١١	١	٣,٣٦	١,٠٠	٤
		٪	١١,٣	٣٧,٧	٢٨,٣	٢٠,٨	١,٩			
٢٨	تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة يؤدي إلى تعثر تنفيذ الخطة الدراسية الفصلية في زمنها المتوقع.	ت	١٢	١٥	١١	٨	٧	٣,٣٢	١,٣٤	٥
		٪	٢٢,٦	٢٨,٣	٢٠,٨	١٥,١	١٣,٢			
المتوسط* العام للمحور								٣,٤٤		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

بناءً على دراسة الجدول (١٢) يتضح أن المتوسط الحسابي العام للمحور الخاص بمعوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين والتي لها علاقة بالمقررات الدراسية يساوي (٣,٤٤)؛ مما يعني أن مستوى صعوبة هذا المحور جاء بدرجة كبيرة.

وإذا تأملنا هذه المعوقات نجد أن البندين رقمي (٣٢، ٢٩)، واللذين لهما علاقة بعدم تكامل تطبيق استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس محتوى مقررات العلوم الشرعية وعدم اهتمام دليل المعلم بها جاءت في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي وبدرجة كبيرة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لكل منهما (٣,٥٨) و (٣,٥٧)، وهو أعلى من مدى المتوسط (٣,٤١)، وأقل من (٤,٢٠) درجة من أصل المتوسط الحسابي (٥) درجات.

وجاءت البنود أرقام (٣١، ٣٠، ٢٨) والتي تشير إلى أن من معوقات تطبيق الاستراتيجيات الحديثة: اتساع المحتوى وعدم كفاية الاستراتيجيات في تحقيق أهداف المقرر وأن تطبيق الاستراتيجيات الحديثة تعيق تنفيذ الخطة الدراسية الفصلية للمقررات. حيث جاءت تلك البنود في المراتب (٣، ٤، ٥) على التوالي وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالمحاور الأربعة من حيث معرفة المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية

المحاور	المتوسط* الحسابي	الترتيب
معوقات لها علاقة ببيئة التعلم	٣,٨٠	١
معوقات لها علاقة بالمعلم	٣,٥٥	٢
معوقات لها علاقة بالمقررات الدراسية	٣,٤٤	٣
معوقات لها علاقة بالطالب	٣,٤٢	٤
الدرجة الكلية	٣,٥٥	

* المتوسط من ٥ درجات

بناءً على دراسة الجدول (١٣) يتضح أن الدرجة الكلية لجميع المحاور المتمثلة في معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والتي تواجههم بلغ متوسطها الحسابي (٣,٥٥)، وهذا يعني أن مستوى درجة المعوقات لديهم كبيرة بصفة عامة؛ حيث إن المتوسط الحسابي إجمالاً يقع في مدى المتوسطات بين (٣,٤١) و(٤,٢٠) درجة من أصل المتوسط الحسابي (٥) درجات.

وإذا تأملنا هذه المعوقات نجد أنه يمكن ترتيبها تنازلياً؛ حيث حصل المحور الذي ينص على: المعوقات التي لها علاقة ببيئة التعلم جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٠)، أي بدرجة كبيرة من مستوى الصعوبة ، وفي المرتبة الثانية جاءت المعوقات التي لها علاقة بالمعلم بمتوسط حسابي (٣,٥٥)، وبدرجة كبيرة أيضاً، بينما المعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (٣,٤٤)، وبفارق بسيط جداً بينها وبين المعوقات المتعلقة بالطالب، وفي المرتبة الرابعة جاءت المعوقات المتعلقة بالطالب، بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٢)، وبدرجة كبيرة كذلك.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

البعد الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي: ويمكن معرفة الإجابة عن ذلك من خلال دراسة الجدول التالي:

جدول (١٤)

اختبار مان – وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية باختلاف المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
معوقات لها علاقة ببيئة التعلم	بكالوريوس	٤٧	٢٦,٨٧	١٢٦٣,٠٠	٠,١٧	٠,٨٨٠	غير دالة
	أعلى من بكالوريوس	٦	٢٨,٠٠	١٦٨,٠٠			
معوقات لها علاقة بالمعلم	بكالوريوس	٤٧	٢٨,٣٢	١٣٣١,٠٠	١,٧٥	٠,٠٨٤	غير دالة
	أعلى من بكالوريوس	٦	١٦,٦٧	١٠٠,٠٠			
معوقات لها علاقة بالطالب	بكالوريوس	٤٧	٢٧,٨١	١٣٠٧,٠٠	١,٠٧	٠,٣٠١	غير دالة
	أعلى من بكالوريوس	٦	٢٠,٦٧	١٢٤,٠٠			
معوقات لها علاقة بالمقررات الدراسية	بكالوريوس	٤٧	٢٧,٤٧	١٢٩١,٠٠	٠,٦٢	٠,٥٥٥	غير دالة
	أعلى من بكالوريوس	٦	٢٣,٣٣	١٤٠,٠٠			
الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة	بكالوريوس	٤٧	٢٨,٠٩	١٣٢٠,٠٠	١,٤٣	٠,١٦٠	غير دالة
	أعلى من بكالوريوس	٦	١٨,٥٠	١١١,٠٠			

يتضح من دراسة الجدول (١٤) أن قيم (Z) غير دالة إحصائياً على الإطلاق في جميع محاور الدراسة، وهي : المعوقات التي لها علاقة ببيئة التعلم، والمعوقات التي لها علاقة بالمعلم، والمعوقات التي لها علاقة بالطالب، والمعوقات التي لها علاقة بالمقررات الدراسية، وفي الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تجاه معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة التي تواجههم في تلك المحاور؛ يمكن أن تعزى لمتغير عدد المؤهل العلمي، وبناء على ذلك فإنه يمكن قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.

البعد الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟ ويمكن معرفة الإجابة عن ذلك من خلال دراسة الجدول التالي:

جدول (١٥)

اختبار مان – تني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية باختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
معوقات لها علاقة ببيئة التعلم	أقل من ١٠ سنوات	٢٠	٢٢,٣٨	٤٤٧,٥٠	١,٧٠	٠,٠٨٩	غير دالة
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣٣	٢٩,٨٠	٩٨٣,٥٠			
معوقات لها علاقة بالمعلم	أقل من ١٠ سنوات	٢٠	٢٤,٤٨	٤٨٩,٥٠	٠,٩٣	٠,٣٥٣	غير دالة
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣٣	٢٨,٥٣	٩٤١,٥٠			
معوقات لها علاقة بالطالب	أقل من ١٠ سنوات	٢٠	٣٠,٧٥	٦١٥,٠٠	١,٣٨	٠,١٦٨	غير دالة
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣٣	٢٤,٧٣	٨١٦,٠٠			
معوقات لها علاقة بالمقررات الدراسية	أقل من ١٠ سنوات	٢٠	٢٧,٦٧	٥٥٣,٥٠	٠,٢٥	٠,٨٠٣	غير دالة
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣٣	٢٦,٥٩	٨٧٧,٥٠			
الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة	أقل من ١٠ سنوات	٢٠	٢٦,٥٥	٥٣١,٠٠	٠,١٧	٠,٨٦٩	غير دالة
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣٣	٢٧,٢٧	٩٠٠,٠٠			

يتضح من دراسة الجدول (١٥) أن قيم (Z) غير دالة إحصائياً على الإطلاق في جميع محاور الدراسة، وهي : المعوقات التي لها علاقة ببيئة التعلم، والمعوقات التي لها علاقة بالمعلم، والمعوقات التي لها علاقة بالطالب، والمعوقات التي لها علاقة بالمقررات الدراسية، وفي الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تجاه معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة التي تواجههم في تلك المحاور، يمكن أن تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وبناء على ذلك فإنه يمكن قبول الفرض الثاني من فرضي الدراسة.

نتائج الدراسة:

النتيجة الأولى:

حصر جميع معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، من وجهة نظر المعلمين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الجهيمي،٢٠٠٩) في حصر هذه المعوقات مع الاختلاف في تحديد بعض المعوقات.

النتيجة الثانية:

أن مستوى درجة الصعوبة في معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات

العلـوم الشرعية لنظام المقررات في المرحلـة الثانوية من وجهـة نظر المعلمـين في المحاور الأربعـة التي تواجههم بصفـة عامـة جـاء بدرجـة كبـيرة فقـط، وهـذه النتيجة تختلف مع دراسـة (ياسـين، وبخش،٢٠٠٨) التي ترى بأن المعوقات جاءت بدرجة متوسطة، وتتفق مع دراسة (الجهيمي،٢٠٠٩) في مستوى درجة الصعوبة الكلية.

النتيجة الثالثة:

أن معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريـس مقررات العلوم الشرعيـة لنظام المقررات في المرحلـة الثانوية التي تواجه المعلمـين من وجهة نظرهم والمتعلقة ببيئة التعلم جـاءت في المرتبة الأولى، وتلتها في الرتبـة المعوقـات التي لهـا علاقة بالمعلم، بينـما المعوقات المتعلقـة بالطالـب جـاءت في المرتبـة الثالثـة، وأخـيراً جاءت المعوقـات التي لهـا علاقة بالمقررات الدراسـية. بينـما جـاء المعـوق المتصـل بتنظيـم المنـاخ المـدرسي في دراسـة (الجهيمـي،٢٠٠٩) في المرتبـة الأولى، وتلتها في الرتبة المعوقات التي لها علاقة باسـتراتيجيات التدريس الحديثة، ثم ماله علاقة بالمعلم، ثم ماله علاقة بالمقررات الدراسية.

النتيجة الرابعة:

قبول فرض الدراسـة الذي ينـص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٫٠٥) في معوقـات تطبيق اسـتراتيجيات التدريـس الحديثة في تدريـس مقـررات العلوم الشرعيـة لنظام المقـررات في المرحلة الثانويـة التي تواجه المعلمين من وجهة نظرهم؛ تبعـاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسـنوات الخبرة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسـة (الجهيمـي،٢٠٠٩) فيما يتعلق بالمعوقات الخاصة بالمعلم والطالب فقط.

توصيات الدراسة:

في ضـوء النتائـج التي توصلـت لها الدراسـة؛ فإن الباحث يوصي بالآتي:

١- العنايـة بدراسـة معوقات تطبيق اسـتراتيجيات التدريـس الحديثة في مقررات العلوم الشرعية في مراحل التعليم المختلفة، وفي المقررات الدراسية الأخرى بصفة عامة.

٢- إجـراء دراسـات علميـة مشـابهة لهذه الدراسـة تطبـق عـلى مسـتوى مراحـل التعليم العـام وفي مقررات دراسـية مختلفـة، ومقارنـة النتائج التي يتوصل إليها.

٣- إجراء دراسات علمية مشابهة لهذه الدراسة تطبق على مستوى مراحل التعليم العام، وعمل مقارنة بين نتائج الدراسـات بين البنـين والبنات؛ لمعرفة مدى تأثير متغير الجنس على هذه الدراسات.

٤- العمـل على تحسـين بيئـة التعلم اللازمـة لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

٥- تدريب المعلمين عامة، ومعلمي العلوم الشرعية خاصة، على المهارات والكفايات اللازمة لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

٦- بنـاء الخطة الدراسـية للطالب/ المعلم في كليات التربيـة، بحيـث تتضمـن مـادة لاسـتراتيجيات التدريس الحديثة، ويدرب الطلاب على تطبيقاتها أثناء التربية العملية.

٧- تدريـب الطلاب على كيفية اكتسـاب مبدأ التعلم الذاتي، أو بالمشـاركة مع المعلم، من أجل اكتساب مهارات وكفايات توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة في بيئة التعلم الداخلية والخارجية.

٨- بناء وصناعة محتوى المقررات الدراسية بما يتوافق واستخدامات استراتيجيات التدريس الحديثة.

قائمة المراجع

- أبانمي، فهد عبد العزيز (١٤١٠) أهم مشكلات تدريس المواد الشرعية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- أبو علام، رجاء محمود (١٤٢٨هـ) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط٦.
- أبو صالح، محب الدين (١٩٩١) أساسيات في طرق التدريس العامة. دار الهدى، الرياض،ط٢.
- البيانوني، محمد أبو الفتوح (١٤١٧).معوقات تطبيق الشريعة الإسلامية. الكويت، دار البحوث والدراسات.
- الجهيمي، أحمد (٢٠٠٩) معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (١٢)، ص ص ٩٦-١٥٥.
- حماد، شريف (٢٠٠٤) أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها. رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج التربية، جامعة القدس المفتوحة. فلسطين.
- الرواضية، صالح محمد (٢٠٠١) معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة (١٢)، العدد (٢٤)، ص ص ١٠١-١٣٧.
- زكري، عمر (١٩٨٧) استراتيجيات ما قبل التدريس مفهوم ثبتت فعاليته علمياً. رسالة الخليج العربي، العدد(٧)، ص ص ١٥٣-١٦٩.
- السعادات، خليل (١٤٢٤) استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التعلم الذاتي من وجهة نظر طالبات جامعة الملك سعود، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد (١)، ص ص٦٥-١٠٠.
- السكران، محمد إبراهيم(١٤١١) أهم المشكلات التي تواجه تدريس العلوم الدينية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم والمدرسين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- سليمان، محمد (١٩٨٨) أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف. رسالة الخليج العربي، العدد(٨)، ص ص١١٩-١٤٦.
- الشمري، هدى (٢٠٠٥) طرق تدريس التربية الإسلامية. دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- ظاظا، حيدر وهيلات، مصطفى والقضاة، محمد (٢٠١٢) درجة معرفة وزارة التربية والتعليم في الأردن لاستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد (٢٤)، العدد (٣)، ص ص ٦١٩-٦٥٢.
- الظفيري، مشعل (٢٠٠٨) أثر استخدام التلميحات التلوينية في تدريس مادة التجويد على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم

المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧) استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. دار الفكر، الأردن، ط١.
- العساف، صالح حمد (١٤٠٦) دليل الباحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١.
- العساف، صالح حمد(١٤٠٩) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٨) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، عمان، ط١.
- المالكي، عبد الرحمن (٢٠٠٧) مقياس اتجاهات الطلاب نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة كليات المعلمين، العلوم التربوية، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ٣٨-٨٤.
- المفدى، صالح سليمان (١٤٠٩) أهم مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- هندي، صالح والتميمي، إيمان (٢٠١٣) الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٤)، العدد (١)، ص ص ٢٤٧-٢٨٠.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٣٢هـ) الأدلة الإجرائية، دليل التعليم الثانوي، نظام المقررات، مشروع تطوير التعليم الثانوي، الرياض، ط٤.
- ياسين، نوال وبخش، هالة (٢٠٠٨) واقع استخدام مشرفات ومعلمات العلوم للاستراتيجيات التدريسية. مجلة التربية العلمية، المجلد (١١)، العدد (١)، ص ص ١٣٥-١٧٠.

الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية في ضوء أحكام القضاء السعودي

د. عبدالعزيز بن عبدالله الرشود
جامعة المجمعة-كلية إدارة الأعمال - قسم القانون

المستخلص

هـدف هذا البحث إلى بيان موقف النظام السـعودي من الأخذ بالدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع وبيان موقفه كذلك من الأخذ بالدفع بالإحالـة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية والوقوف عـلى الاتجاهات القانونية الحديثة فيما يتعلق بالموضوع ومايتعلق به من مسائل.

وكذلـك بيـان العلاقة بين التخـلي عن الاختصـاص القضائي الدولي والدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

ولقـد اتبـع الباحـث المنهج الوصفـي الاسـتقرائي التحليلي كما عـرض بالإضافـة لموقف النظام السـعودي لموقـف العديد من الأنظمة الأخرى.

وتم تقسيم هذا البحث إلى المباحث التالية:

المبحث الأول: الدفع بالإحالة في نظام المرافعات الشرعية.

المبحـث الثاني: مـدى الأخذ بالدفع بالإحالـة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

المبحـث الثالث: شروط الدفع بالإحالة لقيـام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

المبحث الرابع: تقدير موقف القضاء السعودي.

وتم التوصل لعدد من النتائج أهمها:

١- أن المنظـم السـعودي نظـم الدفـع بالإحالة لقيـام ذات النزاع في العلاقات الداخلية، وأحكم هذا التنظيم، لكنه قـد صمـت تماما عـن تنظيم الدفـع بالإحالـة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

٢- كان للقضـاء السـعودي قصب السـبق في إقـرار الأخذ بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

كما أوصى الباحث بعدد من التوصيات كان من أهمها:

دعـوة المنظـم السـعودي إلى تقريـر نـص ينظـم التخـلي عـن الاختصاص القضائي الدولي لصالح محكمة أجنبية.

الكلـمات المفتاحيـة: الدفع بالإحالة - محكمـة أجنبية - القضاء السعودي

Abstract

The purpose of this research is to indicat that the Saudi Regime attitude from considering defense with referral due to the existence of the same dispute and state its situation, as well as from considering defense with referral due to the existence of the same dispute in front of foreign courts and deciding the modern legal directions in respect of the subject and the matters associated therewith. Moreover, indicating the relationship between the abandonment of international jurisdiction and defense with referral due to the existence of the same dispute before a foreign court.

The researcher followed the Analytical inductive descriptive approach. The researcher introduced, in addition to the Saudi Regime Attitude, the attitude of many other regimes.

This research divided into the following subsections:

The first subsection: defense with referral in legitimate pleadings system.

The second subsection: the extent of considering defense with referral due to the existence of the same dispute before a foreign court.

The third subsection: terms of defense with referral due to the existence of the same dispute before a foreign court.

The fourth subsection: estimating the attitude of the Saudi Judiciary.

Some significant results are reached:

1- The Saudi organizer has organized defense with referral due to the existence of the same dispute in the internal relations, and upholds to this organization, because he completely avoided the organization of defense with referral due to the existence of the same dispute before a foreign court.

2- The Saudi Judiciary has previously decided to consider the referral due to the same dispute before a foreign court.

The researcher further recommended some recommendations, of which the most significant:

- Requesting from the Saudi Organizer to decide a text organizes the abandonment of the international jurisdiction to a foreign court.

Keywords: Considering Defense - Foreign Court - Saudi Judiciary

المقدمة

لا شك أن الوظيفة الأساسية والسامية للقضاء، هي إقامة العدل بين الناس، وتلك الوظيفة لا يتأتي القيام بها على وجه سليم إلا بوضع قواعد لفن تنظيم الخصومة وحسن أداء العدالة؛ بحيث تضمن فض المنازعات في أقصر وقت، وبأبسط الإجراءات، وأقل التكاليف، وهو مايعني به نظام المرافعات الشرعية في المملكة العربية السعودية والصادر عام ١٤٣٥ه.[١]

ولعلّ من أهم القواعد التي وضعها هذا النظام لتحقيق الغايات السابقة هي قاعدة الإحالة، والتي تعني (أي: الإحالة) بوجه عام: نقل الدعوى من المحكمة المرفوعة إليها إلى محكمة أخرى.

والإحالة بهذا المعنى لها أسباب ثلاثة:

١-الإحالة لعدم الاختصاص: فعندما تكون المحكمة غير مختصة تحكم بعدم الاختصاص، ويجب عليها أن تقرن حكمها بالإحالة إلى المحكمة المختصة، وتكون الإحالة هنا بسبب عدم الاختصاص، وتلتزم المحكمة المحال إليها بنظر الدعوى، وهو ما نصت عليه المادة ٧٨ من نظام المرافعات الشرعية بقولها « .... يجب على المحكمة إذا حكمت بعدم اختصاصها، واكتسب الحكم القطعية أن تحيل الدعوى إلى المحكمة المختصة، وتعلم الخصوم بذلك».[٢]

٢-الإحالة للارتباط: وتتوافر عندما ترفع دعويان أمام محكمتين مختلفتين، كلتاهما مختصتين، وبين الدعويين ارتباط يجعل من الأولى نظرهما معاً، فهنا يجوز لأي محكمة منهما أن تحيل الدعوى إلى المحكمة الأخرى للارتباط.

٣-الإحالة لقيام ذات النزاع: وفي هذه الحال، نكون أمام دعوى واحدة، ولكنها رفعت مرتين أمام محكمتين مختصتين، فهنا تقوم المحكمة التي رفع إليها النزاع أخيراً بإحالتها للمحكمة التي رفع إليها النزاع أولاً.

وهذا النوع الأخير من الإحالة هو ماسيتم تناوله في هذا البحث، وقد نظمه المنظم السعودي في المادة ٧٥ من نظام المرافعات الشرعية بقوله: « الدفع ببطلان صحيفة الدعوى، أو بعدم الاختصاص المكاني، أو بإحالة الدعوى إلى محكمة أخرى؛ لقيام النزاع نفسه أمامها، أو لقيام دعوى أخرى مرتبطة بها، يجب إبداؤه قبل أي طلب، أو دفاع في الدعوى، أو دفع بعدم القبول، وإلا سقط الحق فيما لم يبد منها».

مشكلة البحث:

يثور تساؤل في غاية الأهمية عما إذا كان من الجائز تطبيق نص المادة ٧٥ من نظام المرافعات الشرعية على صعيد العلاقات الخاصة الدولية، أو بمعنى آخر: هل تستطيع المحكمة الوطنية (السعودية) أن تحيل النزاع إلى محكمة أجنبية؟ وإذا كانت الإجابة بالجواز، فماشروط

(١) صدر نظام المرافعات الشرعية بموجب المرسوم الملكي رقم م/ ١ وتاريخ ٢٢/ ١/ ١٤٣٥ه، وقد حل محل نظام المرافعات الشرعية الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم م/ ٢١ وتاريخ ٢٠/ ٥/ ١٤٢٠هـ.

(٢) والواقع أن هذا النوع من الإحالة هو أكثر الأنواع التي لقيت عناية فقهية مقارنة ببقية أنواع الإحالة. راجع مثلاً: الدكتور أحمد السيد صاوي، الوسيط في شرح قانون المرافعات المدنية والتجارية ، دار النهضة العربية ، ٢٠٠٥، ص ٣٥٣ ومابعدها، والدكتور فتحي والي الوسيط في قانون القضاء =المدني، دار النهضة العربية، ٢٠٠٩، ص ٢٧٧ ومابعدها، والدكتور سيد أحمد محمود، أصول التقاضي وفقا لقانون المرافعات وتعديلاته الحديثة (القانون رقم ٧٦ لسنة ٢٠٠٧) وأحكام القضاء وآراء الفقه، دار النهضة العربية، طبعة منقحة ومزيدة، ٢٠٠٩، ص ٦٢١ ومابعدها، والدكتور أحمد هندي، قانون المرافعات المدنية والتجارية ، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٠، ص ٢٨٥ ومابعدها.

ذلك؟ وما موقف المنظم السعودي في هذه الحال؟ وهل للقضاء السعودي موقف مختلف؟

يمكننا القول ابتداءً بأن المنظم السعودي -وإن كان قد نظّم الاحالة بين محكمتين سعوديتين- صمت تماماً عن إيراد نص بشأن مدى جواز الإحالة بين محكمة سعودية وأخرى أجنبية.

ومن جانب آخر فإن فقه القانون الدولي الخاص قد استقر على ضرورة الأخذ بفكرة الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، بل إن التطورات الحديثة قد أوجدت نظرية أعم من ذلك؛ وهي نظرية التخلي عن الاختصاص القضائي الدولي، ومفاد هذه النظرية أنه يجوز للمحاكم الوطنية أن تتخلى عن اختصاصها لصالح محكمة أجنبية، إذا ما وجدت أن تلك المحكمة الأجنبية هي الأكثر صلة بالنزاع، وأن حكمها هو الأولى بالتنفيذ، سواء تمت الإحالة لقيام ذات النزاع، أو للارتباط، أو للشرط السالب للاختصاص، أو لأي سبب آخر.

وقد كان القضاء الأنجلوأمريكي هو أول من تصدى منذ فترة طويلة لوضع نظرية عامة للتخلي عن الاختصاص الدولي لمحاكمه الوطنية بالمنازعات الخاصة الدولية، تسمح لها بالتخلي عن هذا الاختصاص لمجرد وجود محكمة أجنبية تختص بدورها بنفس النزاع، ولو لم يكن قد طُرح عليها بالفعل، إذا كانت هذه المحكمة الأخيرة أكثر ملاءمةً للفصل فيه، أو أكثر كفالة لآثار حكمها الذي سيصدر بشأنه، وذلك وفقاً لنظرية شهيرة ابتدعها القضاء الأنجلوأمريكي؛ وهي نظرية «المحكمة غير الملائمة لنظر الدعوى «Forum non Convenient"[٣].

وقد أصدرت محكمة النقض المصرية في ٢٤/ ٣/ ٢٠١٤ حكماً هاماً أجازت فيه لأول مرة في تاريخها، بجواز التخلي عن الاختصاص عند وجود الشرط السالب للاختصاص من المحاكم المصرية، كما أصدرت حكماً آخر في ٢٢/ ٦/ ٢٠١٥ أكدت فيه فكرة التخلي عن الاختصاص القضائي الدولي، وهو ما يعني إيمانها الراسخ بهذه الفكرة، وأنها قد أصبحت نظرية قضائية.

وقبل أن نتناول مفردات هذا البحث بشكل مفصل، نشير إلى أن القضاء السعودي سبق قضاء العديد من الدول؛ وبخاصة العربية منها، في الأخذ بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، بل والأخذ بنظرية التخلي بوجه عام. وكان ذلك واضحاً من خلال حكمين أصدرتهما هيئة التدقيق بديوان المظالم، وقت أن كانت تنظر في منازعات تجارية، وقد ورد في الحكمين بشكل صريح الأخذ بنظرية التخلي عن الاختصاص السابق الإشارة إليها من خلال مناقشة فكرة الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

وهو ما دعانا إلى إعداد هذا البحث؛ لكي نتناول فيه موقف القضاء السعودي من خلال نظرته لفكرة الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

أولاً: بيان موقف النظام السعودي من الأخذ بالدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة سعودية أخرى ومايتطلبه ذلك من شروط.

ثانياً: بيان موقف النظام السعودي من الأخذ بالدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

(٣) الأستاذ الدكتور هشام صادق، مدى حق القضاء المصري في التخلي عن اختصاصه الدولي بنظر المنازعات المدنية والتجارية، المركز الدولي للدراسات المتخصصة والبحوث والترجمة، ٢٠١٤، ص ٢٣،٢٤.

ثالثاً: الوقوف على الاتجاهات القانونية الحديثة، فيما يتعلق بموضوع (الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية) ومايتعلق به من مسائل.

رابعاً: بيان العلاقة بين التخلي عن الاختصاص القضائي الدولي، والدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية موضوع البحث في كونه يتعلق بالعلاقات الخاصة الدولية، ومحاولة إقامة التوازن بين مقتضيات العلاقات الدولية المتداخلة، ومقتضيات التعاون القضائي الدولي من ناحية، وبين مقتضيات الحفاظ على سيادة الدولة والنظام العام فيها من ناحية أخرى.

ولا شك أن دولة كالمملكة العربية السعودية، هي من الدول الجاذبة للعناصر الأجنبية؛ من عمالة، ومستثمرين، ومن ثم لابد من تطوير النظام القانوني الحاكم لهذه العلاقات، ومسألة الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، هي إحدى آليات التطوير، كما أنه يتناول أحكاماً صدرت من ديوان المظالم بالمملكة العربية السعودية ذات أسبقية على مستوى النظم القانونية العربية.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث عن دراسات متعلقة بالموضوع، تبين أنه لا توجد أي دراسة سابقة تتعرض لموقف القضاء السعودي من الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، وهو ما يضفي أهمية أخرى على موضوع البحث.

منهج البحث:

اتبع الباحث عدة مناهج:

١- المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي: حيث يقوم الباحث بتحليل شروط الإحالة لقيام ذات النزاع، سواء على الصعيد الداخلي أم الدولي، كما يقدم دراسة وصفية تحليلية لموقف القضاء السعودي.

٢- المنهج التأصيلي: حيث يقوم الباحث برد ما يعرض له إلى أصوله النظرية السليمة، لا سيما أننا نسعى إلى رد موقف القضاء السعودي إلى نظرية المحكمة غير الملائمة.

٣- المنهج المقارن: حيث يعرض الباحث -إضافة لموقف النظام السعودي- لمواقف العديد من الأنظمة الأخرى، لا سيما القانون الفرنسي، والقانون المصري.

تقسيم:

يتم تقسيم هذا البحث إلى أربعة مباحث على النحو التالي:

المبحث الأول: الدفع بالإحالة في نظام المرافعات الشرعية.

المبحث الثاني: مدى الأخذ بالدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

المبحث الثالث: شروط الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

المبحث الرابع: تقدير موقف القضاء السعودي.

المبحث الأول

الدفع بالإحالة في نظام المرافعات الشرعية

وسنعرض في هذا المبحث إلى ماهية الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع والحكمة منه، والفرق بينه وبين الضم لقيام ذات النزاع، وكذلك الوقوف على الشروط الواجب توافرها للقول بجواز هذا النوع من الإحالة، ثم نتناول النظام الإجرائي للدفع بالاحالة لقيام ذات النزاع، وذلك على النحو التالي:

١ - ماهية الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع وحكمته:

الإحالة بوجه عام هي نقل الدعوى من المحكمة المرفوعة إليها إلى محكمة أخرى[٤]، أو هي بمعنى آخر تخلي المحكمة عن نظر الدعوى والعهدة بها إلى محكمة أخرى.

والإحالة لقيام ذات النزاع هي نوع من أنواع الإحالة، ومفاد هذا النوع أن نكون أمام دعوى واحدة، ولكنها رفعت مرتين أمام محكمتين مختصتين، فهنا تقوم المحكمة التي رفع إليها النزاع أخيراً بإحالته للمحكمة التي رفع إليها النزاع أولاً.

وهذا النوع يواجه الفرض الذي تتعدد فيه الدعوى تعدداً صورياً؛ حيث ترفع ذات الدعوى أمام محكمتين كلتيهما مختصة، فنكون ظاهرياً أمام دعويين، لكنهما تتحدان في الأطراف والموضوع والسبب، ومن ثم فهما في النهاية دعوى واحدة، وتعددهما أمام المحكمتين تعدد صوري، واستمرار كل محكمة منهما في نظر الدعوى له آثار ضارة؛ ففيه تعدد للإجراءات لا مبرر له، وإرهاق وعنت على كاهل القضاء، فضلاً عن احتمالية صدور حكمين متعارضين في ذات الدعوى. ومشكلة تعارض الأحكام من أكبر المشكلات في أي نظام إجرائي، فمن الناحية النظرية ليس هناك أشنع من وجود حكمين متعارضين في ذات الدعوى، ومن الناحية العملية فإن وجود حكمين متعارضين يثير المشكلات العميقة والمعقدة في التنفيذ الجبري، بل يؤول في النهاية إلى عدم تنفيذ أي حكم من هذين الحكمين، لذلك عبّر البعض تعبيراً طريفاً عن الوضع في حال رفع ذات الدعوى أمام محكمتين بقوله: إنه في هذه الحالة "يكون الوقت وقتين، والجهد جهدين، والنفقة نفقتين، والعودة بعد ذلك بخفي حنين"[٥].

ووجود هذه المشكلات التي يواجهها الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع لا يثور إلا في حالات تعدد الاختصاص، إذ لو كانت هناك محكمة واحدة مختصة فلا حاجة لمثل هذا الدفع، ولكن المشكلة تثور عند تعدد المحاكم المختصة بنظر ذات النزاع، وإذا كان المنظم السعودي قد حرص في نظام المرافعات الشرعية على رسم قواعد الاختصاص؛ بحيث تكون هناك محكمة واحدة مختصة بكل نزاع، إلا أن هناك حالات استثنائية تتعدد فيها المحاكم المختصة لاعتبار أو لآخر[٦]، ويتحقق ذلك عبر عدد من الأحوال كما يأتي:

أ) إذا تعدد المدعى عليهم يكون الاختصاص للمحكمة التي يقع في نطاق اختصاصها مكان إقامة الأكثرية، وفي حال التساوي يكون المدعي بالخيار في إقامة الدعوى أمام أي محكمة يقع في نطاق اختصاصها مكان إقامة أحدهم(م ٣٦/ ٣

(٤) الدكتور وجدي راغب فهمي، قانون القضاء المدني، دار النهضة العربية، ٢٠٠١، ص ٣٤٨، وانظر الدكتور عبد التواب مبارك، أصول التقاضي في الإمارات العربية المتحدة، الآفاق المشرقة، الأردن، ٢٠١٠، ص ١٩٣.

(٥) الدكتور طلعت دويدار، الوسيط في شرح قانون المرافعات، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٦، ص ٤٩٣.

(٦) وأغلب هذه الاعتبارات تثور في الاختصاص المحلي، انظر في تفاصيل اشتراك أكثر من محكمة في الاختصاص المحلي: عبدالله بن محمد بن سعد آل خنين، الكاشف في شرح نظام المرافعات الشرعية السعودي، دار ابن فرحون، الجزء الأول، ص ٢١٣ ومابعدها، والدكتور نبيل إسماعيل عمر، الوسيط في شرح قانون المرافعات المدنية والتجارية، دارالجامعة الجديدة، ٢٠١١، ص ١١٥ ومابعدها.

مـن نظام المرافعات الشرعيـة)، وعلى ذلك فمن الـوارد أن يقوم المدعـي برفع الدعـوى أكثر من مرة أمام أكثر من محكمة مختصة.

ب) يكـون للمدعي بالنفقـة الخيار في إقامة الدعوى في المحكمـة التي يقع في نطاق اختصاصها مكان إقامة المدعى عليه أو المدعي (م ٣٩/ ١ من نظام المرافعات الشرعية).

ج) للمرأة –في المسائل الزوجية، والحضانة، والزيارة، والعضل– الخيار في إقامة دعواها في بلدها أو بلد المدعى عليه، وعلى المحكمة إذا سمعت الدعوى في بلد المدعية استخلاف محكمة بلد المدعى عليه للإجابة عن دعواها، فإذا توجهت الدعوى أبلغ المدعـى عليه بالحضـور إلى مكان إقامتها للسـير فيهـا، فإن امتنـع سـمعت غيابيـاً، وإذا لم تتوجه الدعوى ردتها المحكمة دون إحضاره (م ٣٩/ ٢ من نظام المرافعات الشرعية).

د) يكـون للمدعـي في الدعاوى الناشـئة عـن حوادث السير التي تقع في غير بلد المدعى عليه الخيار في إقامة الدعـوى في المحكمة التي يقع في نطاق اختصاصها مكان وقوع الحادث، أو مكان إقامة المدعى عليه (م ٣٩/ ٣ من نظام المرافعات الشرعية).

هذه هي أهم الحالات التي ينعقد فيها الاختصاص لأكثر من محكمـة على خلاف القاعدة العامة التي تقضي بتخصيص محكمة واحدة لكل نزاع.

٢- الفـارق بين الإحالـة لقيام ذات النـزاع والضم لقيام ذات النزاع:

قـد ترفع ذات الدعوى مرتـين أمام نفس المحكمة، سـواء أمام دائرة واحدة، أو أمـام دائرتين مختلفتين، وفي هـذه الحالة لا يمكـن القول بإحالة الدعـوى لقيام ذات النـزاع؛ لأن شرط الإحالـة أن تكون الدعـوى مرفوعة أمـام محكمتـين مختلفتـين، وإنما في هـذه الحالـة يتم ضم الدعوى لقيام ذات النزاع[٧].

ومـن الواضـح أن هناك تشـابهاً بـين الفكرتين في الأسـاس القانوني، فكلتا الفكرتـين (الإحالة والضم) أساسـهما وحدة الدعوى، وكفالـة عدم صدور أحكام متعارضـة، ومـع ذلـك فالفكرتـان تختلفان فيـما وراء ذلك.

فمـن ناحيـة نجـد أن الضـم يتـم مـن تلقـاء نفس المحكمة، أو بناء على طلب أحد الخصوم [٨]، في حين أن الإحالة لقيام ذات النزاع لا تتم من تلقاء نفس المحكمة، ومن ناحية أخرى نجد أن قيام المحكمة بإحالة الدعوى لقيـام ذات النـزاع هـو عمـل قضائـي بمعنـى الكلمة، أمـا قيامهـا بضم الدعـاوى فهو ليس عمـلاً قضائياً ولا ولائياً، وإنما هـو من أعمال الإدارة القضائية، ومن ثم لا يسري عليـه مايسري على الأحـكام القضائية من حيث التسـبيب مثلاً، وحجية الأمر المقضي، والسبب في ذلك أن التوزيـع الداخـلي للاختصـاص بين دوائـر المحكمة الواحـدة لا يخلـق نوعـاً مـن الاختصـاص الانفـرادي لدائـرة دون أخرى، كما هو الحال في توزيع الاختصاص بين المحاكم[٩].

---

(٧) وقد استعملنا تعبير الضم لقيام ذات النزاع؛ لأنه قد يتم ضم الدعاوى من دائرة إلى أخرى للارتباط.

(٨) الدكتور فتحي والي، الوسيط في قانون القضاء المدني، المرجع السابق، ص ٢٧٠ ، والدكتور أحمد أبو الوفا، نظرية الدفوع في قانـون المرافعات، مكتبـة الوفاء القانونيـة، ٢٠١٥، ص ٣٦٨.

(٩) وهذا ما استقرت عليه محكمة النقض المصرية في عدة أحكام؛ منهـا: حكمهـا في الطعـن رقـم ٢٨٩ لسـنة ٢٧ ق جلسـة ١٣/ ١٢/ ١٩٦٢، مجموعة الأحكام، س ١٣، ص ١١٤٠، وفي الطعن رقم ٩١٦ لسـنة ٥٤ ق جلسة ١٤/ ٥/ ١٩٨٩، مجموعـة الأحـكام ، س ٤٠، ج ٢، ص ٢٨٠، وفي الطعـن رقـم ٥٣ لسـنة ٥٥ ق جلسـة ٢٣/ ٥/ ١٩٩٥، مجموعـة الأحكام ، س ٤٦، ص ٧٩٧.

٣- شروط الإحالة لقيام ذات النزاع في النظام السعودي:

للدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع عدة شروط، وهي تكاد تكون بعينها شروط الدفع بحجية الشيء المحكوم به، فكل منهما يقصد به تفادي الحكم في الدعوى مرة ثانية منعاً من تناقض الأحكام في القضية الواحدة. وبعبارة أخرى ما يرمي إلى تحقيقه الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أخرى يحققه أيضاً الدفع بسبق الفصل في الدعوى، ولكن يلاحظ أن نطاق الدفع بالحجية أوسع من نطاق الدفع بالإحالة؛ لأن الأول يقصد به -فضلاً عما تقدم- تفادي تناقض الأحكام في القضايا المرتبطة برباط لا يقبل التجزئة[١٠].

وسوف نفصل شروط الدفع بالإحالة فيما يأتي:

الشرط الأول: وحدة الدعوى:

سبقت الإشارة إلى أننا في هذه الحالة أمام دعوى واحدة رفعت مرتين، أو أمام تعدد صوري للدعاوى[١١]، ومن ثم فيلزم مبدئياً للحكم بالإحالة لقيام ذات النزاع أن تتحد الدعويان أطرافاً وموضوعاً وسبباً؛ أي: تتحدان في كل العناصر كأصل عام، فإن اختلفتا في عنصر منهما فلا يمكن الإحالة لقيام ذات النزاع.

لذلك نرى من الضروري إلقاء الضوء على عناصر الدعوى الثلاث[١٢] التي يترتب على اتحادها بين الدعويين الحكم بالإحالة لقيام ذات النزاع، وذلك على النحو التالي:

أ) أطراف الدعوى: وهم من يوجه الادعاء باسمهم؛ بناء على ما لهم من صفة بالنسبة للحق، أو المركز القانوني المدعى، سواء تم مباشرة الإجراءات منهم شخصياً، أو من خلال ممثل لهم في الإجراءات؛ مثل: الولي، أو الوكيل، أو ممثل الشخص المعنوي.

وعلى ذلك فإن طرفي الدعوى إما إيجابي أو سلبي، والمقصود هنا بالطرف الإيجابي أو صاحب الصفة الإيجابية هو المدعي، والمقصود بالطرف السلبي أو صاحب الصفة السلبية هو المدعى عليه.

ب) موضوع الدعوى: وهو مايطلبه المدعي في دعواه، فهو عبارة عن تقرير وجود أو عدم وجود حق أو مركز قانوني، أو إلزام الخصم بأداء معين، أو تغيير المركز القانوني للخصم، وهذا العنصر ينقسم إلى عناصر ثلاثة:

أولاً: نوع الحماية التي يطلبها المدعي من القضاء، سواء كانت تقريراً أو إلزاماً أو تغييراً، فلا شك أن تقرير دعوى صحة عقد تختلف عن دعوى إلزام المتعاقد بتنفيذ العقد، ومن ثم فإذا رفعت كلتا الدعويان أمام محكمتين مختصتين فلا مجال للإحالة لقيام ذات النزاع لاختلاف الموضوع.

ثانياً: نوع الحق المطلوب حمايته، فلا شك أن دعوى تقرير ملكية أرض تختلف عن دعوى تقرير حق ارتفاق على هذه الأرض، ومن ثم فإذا رفعت كلتا الدعويان أمام محكمتين مختصتين فلا مجال للإحالة لقيام ذات النزاع لاختلاف الموضوع.

(١٠) الدكتور أحمد أبو الوفا، التعليق على قانون المرافعات، مكتبة الوفاء القانونية، ٢٠١٧، ص ٥٤٢ ، وفي شرح هذه الشروط في النظام السعودي انظر: عبدالله بن محمد بن سعد آل خنين، الكاشف في شرح نظام المرافعات الشرعية السعودي، المرجع السابق، ص ٣٥٨ ومابعدها.

(١١) الدكتور أحمد هندي، قانون المرافعات المدنية والتجارية، المرجع السابق، ص ٢٩١.

(١٢) في التفاصيل راجع الدكتور سيد محمود، أصول التقاضي وفقاً لقانون المرافعات، المرجع السابق، ص ١٨١ وما بعدها، الدكتور وجدي راغب فهمي، قانون القضاء المدني، المرجع السابق، ص ٩٣ ومابعدها.

ثالثاً: ذاتية الشيء محل الحق المطلوب حمايته، فدعوى تقرير ملكية عقار تختلف عن دعوى تقرير ملكية عقار مجاور له، ومن ثم فإذا رفعت كلتا الدعويان أمام محكمتين مختصتين فلا مجال للإحالة لقيام ذات النزاع لاختلاف الموضوع.

لابد إذن من اتحاد الموضوع؛ لكي تتم الإحالة لقيام ذات النزاع، ولكن لا ينفي اتحاد الموضوع مجرد نفي المطلوب في دعوى أخرى، وعلى ذلك إذا رفعت دعوى صحة عقد أمام محكمة، ثم رفعت دعوى بطلان ذات العقد أمام محكمة أخرى، جازت الإحالة لقيام ذات النزاع طالما اتحد الأطراف والسبب وتوافرت باقي شروط الإحالة.

كذلك لا ينفي اتحاد الموضوع استغراق محل أحد الدعويين لمحل الدعوى الأخرى، كما لو رفعت دعويان أمام محكمتين مختلفتين؛ إحداهما للمطالبة بالدين والفوائد والمصروفات، والمطالبة في الأخرى بالدين فقط، هنا تجوز الإحالة لقيام ذات النزاع، وهو مايسمى بفكرة احتواء الدعاوى، وهي الفكرة التي تعبر عن قيام ذات النزاع بصورة جزئية، فهي تفترض قيام وحدة جزئية بين الدعويين؛ دعوى كبرى أو محتوية، ودعوى صغرى أو محتواة، فالدعويان متطابقتان في كل العناصر مع اختلاف وحيد في المطلوب؛ في إحداهما أوسع من المطلوب في الأخرى.[١٣]

ج) سبب الدعوى: والسبب هو الأساس القانوني الذي يستند إليه المدعي في دعواه، فالمستأجر حين يطالب المؤجر بتسليم العين المؤجرة يكون سبب دعواه هو عقد الإيجار، ولكن إذا رفع دعوى أخرى للمطالبة بتسليم ذات العين مستنداً إلى سبب آخر؛ كعقد البيع مثلاً، فإن الدعوى الجديدة تختلف عن الأولى، ولا تقبل الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أخرى.

ويجب عدم الخلط بين السبب والموضوع، فقد يتمسك شخص ببطلان عقد، ويجعل أساس البطلان هو التدليس، فالموضوع هنا هو بطلان العقد، أما التدليس فهو السبب. ويترتب على ذلك أنه من الجائز أن تقام دعويان في وقت واحد بطلب بطلان عقد معين؛ الأولى تستند إلى التدليس كسبب للبطلان، والأخرى تستند إلى الغلط، ولا تجوز الإحالة في هذا الصدد.

ومن الجائز أن تقام دعويان في وقت واحد بطلب بطلان عقد بيع الأولى، تستند إلى حصوله في مرض موت البائع، والثانية تستند إلى أنه عقد هبة غير رسمي، فلا يجوز الإحالة في هذه الحالة أيضاً[١٤].

الشرط الثاني: أن تكون كلتا المحكمتين مختصتين:

وهذا الشرط يقتضي أمرين:

أ) أن تكون المحكمة التي سيتم الإحالة إليها (وهي المحكمة التي رفع إليها النزاع أولاً) مختصة، إذ لا محل لإحالة الدعوى إلى محكمة

(١٣) الدكتور أحمد هندي، قانون المرافعات المدنية والتجارية، المرجع السابق، ص ٢٩٢. وانظر كذلك الدكتور أحمد السيد صاوي، الوسيط في شرح قانون المرافعات المدنية والتجارية، المرجع السابق، ص ٣٦٤، والدكتور نبيل عمر، الوسيط في قانون المرافعات، المرجع السابق، ص ٣٥٩، والدكتور طلعت دويدار، الوسيط في شرح قانون المرافعات، المرجع السابق، ص ٤٩٤.

(١٤) الدكتور أحمد أبو الوفا، نظرية الدفوع في قانون المرافعات، المرجع السابق، ص ٣٦١، ولتفاصيل فكرة السبب والخلاف حولها راجع الدكتور سيد محمود، أصول التقاضي وفقاً لقانون المرافعات، المرجع السابق، ص ١٨٢ ومابعدها.

غير مختصة ولائياً أو نوعياً؛ لأنها حتماً ستقضي بعدم الاختصاص والإحالة إلى المحكمة المختصة، سواء من تلقاء نفسها أو بناء على دفع من أحد الخصوم.

ومع ذلك تجوز الإحالة إلى محكمة غير مختصة محلياً، طالما لم يتم الاعتراض على الاختصاص في الوقت المناسب، إذ في هذه الحالة ستصير المحكمة مختصة، ومن ثم تجوز الإحالة إليها.[١٥]

ب- أن تكون المحكمة المحيلة (وهي المحكمة التي رفع إليها النزاع أخيراً) مختصة، إذ لو كانت غير مختصة ستحكم حتماً بعدم الاختصاص والإحالة إلى المحكمة المختصة[١٦]، ولا يمكنها أن تحكم بالإحالة لقيام ذات النزاع.

ويلاحظ أنه رغم أن المحكمة المحيلة هي في الأساس محكمة مختصة، إلا أنها تصير غير مختصة بعد رفع النزاع إلى المحكمة الأولى، إذ من المستقر عليه أنه في حالات الاختصاص المشترك إذا رفعت الدعوى إلى محكمة مختصة فإنها تنزع الاختصاص من بقية المحاكم المختصة، فتصير غير مختصة، لكن عدم اختصاصها هنا عدم اختصاص عارض؛ لأنها في الأصل كانت مختصة[١٧].

(١٥) الدكتور أحمد أبو الوفا، المرافعات المدنية والتجارية، مكتبة الوفاء القانونية، ٢٠١٥ ، ص ٣٣٥.

(١٦) يرى الدكتور رمزي سيف أنه ليس هناك ما يمنع أن يتم الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع من محكمة غير مختصة بدلاً من الدفع بعد اختصاصها (انظر كتابه: الوسيط في شرح قانون المرافعات، دار النهضة العربية، ١٩٦٩، بند ٣٢٦)، والواقع أن هذا الرأي يخالف صراحة النصوص، كما أنه من المنطقي أن تفصل المحكمة أولاً في مدى اختصاصها قبل أن تبحث أي شيء آخر، وهو مايؤدي بها إلى الحكم بعدم الاختصاص.

(١٧) الدكتور فتحي والي، الوسيط في قانون القضاء المدني، المرجع السابق، ص٢٨٩، الدكتور وجدي راغب، قانون القضاء المدني، المرجع السابق، ص٣٥٣.

وجدير بالذكر أخيراً أن الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع لا يقبل إذا كان قد سبق رفع الدعوى أمام التحكيم، ففي هذه الحالة إذا رفع النزاع أمام المحكمة فسوف يتم التمسك أمامها بالاتفاق على التحكيم، وهو دفع يختلف عن الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع[١٨].

الشرط الثالث: أن تكون الدعوى قائمة أمام المحكمتين:

فلابد أن تكون الدعوى قائمة بالفعل أمام المحكمتين، فلا محل للإحالة إذا كانت إحدى الخصومتين قد انقضت، سواء أكان الانقضاء بصدور حكم منهي للخصومة، أو انقضت قبل صدور الحكم في موضوعها[١٩]، ففي حالة صدور حكم في موضوع الخصومة فإن هذا الحكم يحوز حجية الأمر المقضي، ولا مجال هنا للدفع بالإحالة، وإنما لدفع آخر وهو الدفع بعدم جواز نظر الدعوى لسبق الفصل فيها، وكذلك الأمر إذا زالت الخصومة زوالاً مبتسراً قبل الحكم في موضوعها، كما لو سقطت الخصومة، أو اعتبرت كأن لم تكن، فإنه لا محل أيضاً للإحالة لعدم وجود خصومة قائمة[٢٠].

أما إذا كانت الخصومة قد أصابها عارض من العوارض الذي يؤدي إلى ركودها كوقف الخصومة أو انقطاعها، فإن هذا العارض لا يمنع من الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع، لأننا بصدد خصومة قائمة بالفعل.

(١٨) الدكتور فتحي والي، الوسيط في قانون القضاء المدني، المرجع السابق، ص ٢٩٠ .

(١٩) الدكتور أحمد السيد صاوي، الوسيط في شرح قانون المرافعات المدنية والتجارية، المرجع السابق، ص ٣٦٤.

(٢٠) الدكتور أحمد أبو الوفا، نظرية الدفوع في قانون المرافعات، المرجع السابق، ص ٣٦٦.

الشرط الرابع : أن تكون المحكمتان تابعتين لجهة قضائية واحدة:

فلا تجوز الإحالة إذا رفعت الدعوى أمام محكمتين تابعتين لجهتين مختلفتين؛ لأنه من غير المعقول رفع ذات الدعوى أمام جهتين مختلفتين دون أن تكون إحداهما غير مختصة، ومن ثم فمن المحتم عليها أن تقضي بعدم الاختصاص والإحالة[٢١].

٤- النظام الإجرائي للدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع:

يمكننا أن نوجز النظام الإجرائي للدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع فيما يأتي:

أ) هذا الدفع من الدفوع الشكلية غير المتعلقة بالنظام العام، ومن ثم فإنه ينطبق عليه ماينطبق على هذا النوع من الدفوع، إذ يجب إبداؤه مع بقية الدفوع الشكلية غير المتعلقة بالنظام العام قبل إبداء أي دفع شكلي آخر، أو أي طلب أو دفاع في الدعوى، لذلك نصت المادة ٧٥ من نظام المرافعات الشرعية على أن « الدفع ببطلان صحيفة الدعوى، أو بعدم الاختصاص المكاني، أو بإحالة الدعوى إلى محكمة أخرى لقيام النزاع نفسه أمامها، أو لقيام دعوى أخرى مرتبطة بها، يجب إبداؤه قبل أي طلب أو دفاع في الدعوى أو دفع بعدم القبول، وإلا سقط الحق فيما لم يبد منها».

ب) يجب إبداء هذا الدفع أمام المحكمة التي رفع إليها النزاع أخيراً لصالح المحكمة التي رفع إليها النزاع أولاً، فالقاعدة أن المحكمة التي رفع إليها النزاع أولاً هي أولى المحكمتين بالفصل فيها؛ لأن رفع النزاع أمام محكمة مختصة ينزع الاختصاص من سائر المحاكم المختصة[٢٢].

هـ) لا تقضي المحكمة بالإحالة لقيام ذات النزاع من تلقاء نفسها، وإنما يجب أن يتمسك الخصوم بذلك؛ لأن هذا الدفع من الدفوع غير المتعلقة بالنظام العام[٢٣].

المبحث الثاني:
مدى الأخذ بالدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية

وسيتم في هذا المبحث بيان وضع المشكلة (الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية) ونطاقها، ومن ثم الوقوف على موقف القانون المقارن من ذلك ثم بعد ذلك استعراض الآراء الفقهية العربية حولها، وذلك وفق التفصيل الآتي:

١- وضع المشكلة ونطاقها:

تتلخص مشكلة الدراسة أو البحث في مدى جواز الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، ومفترض هذه المشكلة أن هناك دعوى رفعت مرتين؛ إحداهما أمام محكمة أجنبية، والأخرى أمام محكمة وطنية، فهل يمكن للمحكمة الوطنية أن تقضي بإحالة النزاع إلى المحكمة الأجنبية، على غرار ما رأيناه في موقف نظام المرافعات الشرعية، بشأن النزاعات الداخلية المنظورة

(٢١) عبد الله بن محمد بن سعد آل خنين، الكاشف في شرح نظام المرافعات الشرعية السعودي، المرجع السابق، ص ٣٧٠، وحمد خليفة الدوسري، التنازع في ولاية واختصاص المحاكم وفقا للأنظمة في المملكة، مجلة نظرات. قانونية، س ٤ ، عدد ١ ، يناير ٢٠١٧، ص ٧.

(٢٢) الدكتور أحمد أبو الوفا، المرافعات المدنية والتجارية، المرجع السابق، ص ٣٣٦.

(٢٣) انظر حكم محكمة النقض المصرية في الطعن رقم ٣٣٢ لسنة ٣٨ جلسة ١٤/ ٦/ ١٩٧٣ س ٢٤ ع ٢ ص ٩١٩ ق ١٦٠.

بين المحكمتين الوطنيتين، أم أن هذا النص لا ينصرف إلى العلاقات الخاصة الدولية؟

يمكن القول بأن تعدد المحاكم المختصة بالنزاع الداخلي ظاهرة استثنائية، فقد سبقت الإشارة إلى أن المنظم يسعى إلى أن تكون هناك محكمة واحدة مختصة بنظر النزاع، ولكن لاعتبار أو لآخر قد يقرر المنظم تعدد المحاكم المختصة، ولكنه في ذات الوقت – كما قلنا من قبل– يقرر أن رفع الدعوى أمام إحداها ينزع الاختصاص من المحاكم الأخرى، ومن ثم وجد تقرير الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع لمواجهة تلك المشكلة، والتي قلنا إن لها طابعاً استثنائياً في المنازعات الداخلية. لكن الوضع على عكس ذلك في المنازعات الخاصة الدولية، فليس هناك منظم أو مشرع دولي أو سلطة عليا فوق الدول لكي يوزع قواعد الاختصاص بين محاكم الدول المختلفة، وإنما ينفرد المنظم الوطني لكل دولة بتحديد الاختصاص القضائي الدولي لمحاكمه، دون النظر لمحاكم الدول الأخرى، ويتفرع عن حرية كل دولة في تحديد اختصاصها نتيجة هامة، وهي أنه من غير النادر أن تتعدد المحاكم المختصة بنظر النزاع الدولي، وتكون هذه ظاهرة أصيلة في المنازعات الخاصة الدولية، على عكس الوضع في المنازعات الداخلية التي رأينا فيها أن تعدد المحاكم المختصة ذو طابع استثنائي، ولعل تلك الملاحظة الأولية هي التي تثير لدينا السؤال السابق ذكره، حول مدى جواز الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

يجب الإشارة إلى أنه ليس ثمة مشكلة فيما لو كانت الدولة قد انضمت إلى معاهدة ثنائية أو جماعية، تقرر قبول أو رفض الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، إذ في هذه الحالة تلتزم الدولة بأحكام المعاهدة، ولا يكون هناك مجال للبحث عن المسألة المطروحة.

كذلك لابد أن نقرر أنه ليس ثمة مشكلة فيما لو كان التشريع الوطني للدولة يقرر موقفاً صريحاً من الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، إذ في هذه الحالة أيضاً لا يثور البحث حول المشكلة المطروحة.

إذن من الواضح أن نطاق البحث حول المشكلة المطروحة (الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية) يتحدد بالأحوال التي لا يوجد فيها تنظيم أو تشريع وطني يحدد موقفاً صريحاً منها، كما لا توجد فيها معاهدة تلتزم بها الدولة، وفي هذه الحالة يبدو أن هناك رأيين: الأول رافض للإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، والثاني مؤيد لها، وهو ماسنعرض له بعد عرض موقف القانون المقارن.

٢- موقف القانون المقارن من الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية:

نظراً لأهمية النظام القانوني الفرنسي بكونه النظام الذي أخذت عنه الأنظمة العربية بوجه عام، كما أنه النظام الذي تأثرت به التشريعات والأنظمة العربية في مسألة الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية بوجه خاص، ونظراً لتلك الأهمية فسوف نفرد له بنداً مستقلاً، بعد أن نعرض لموقف القانون المقارن بوجه عام.

أ) موقف القانون المقارن بوجه عام:

لا شك أن الأنظمة الأنجلوسكسونية تقبل الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، ولكنها لا تعرض لها كحالة مستقلة، وإنما في إطار نظرية عامة، هي نظرية المحكمة غير الملائمة، فإذا وجدت المحكمة الوطنية – وفقاً لهذه النظرية– أنها غير ملائمة لنظر الدعوى، فإنها تتخلى عن اختصاصها لصالح المحكمة

الأجنبية، سواء كان ذلك بسبب الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أو لأي سبب آخر.

كذلك فإن هناك دولاً أخرى قبلت الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، سواء من خلال نصوص تشريعية، أو من خلال اجتهادات قضائية، فقد قبل القضاء السويسرى ذلك سواء قضاء المقاطعات أو القضاء الفيدرالي، وأخذ بهذا الاتجاه القضائي من بعد القانون الدولي الخاص السويسري الصادر عام ١٩٨٧م (م ٩)[٢٤]، كذلك أخذ بها القضاء الألماني رغم عدم وجود نص في القانون الدولي الخاص الألماني الصادر عام ١٩٨٦م، وأخذ بها القضاء النمساوي، كما أخذ بها بنص صريح القانون المدني لدولة بيرو عام ١٩٨٤م (م ٢٠٦٦)، وأخذ بها أيضاً القضاء اليوناني، والقضاء في الدول الإسكندنافية (النرويج والسويد وآيسلندا وفنلندا)، أما عن موقف المشرع الإيطالي فقد كان قانون المرافعات الصادر عام ١٩٤٢م يرفض الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، وعندما صدر القانون الدولي الخاص الإيطالي لعام ١٩٩٥م استجاب للاتجاهات الفقهية الحديثة، وأخذ بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

ويلاحظ أن القضاء المصري القديم كان قد أخذ بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية؛ حيث قبل الإحالة من المحاكم الأهلية، وهي محاكم وطنية، إلى محاكم القناصل العاملة في مصر، وهي محاكم أجنبية[٢٥].

وفي المقابل نجد أن بعض الدول تحفظت بشأن الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية؛ مثل: القضاء الهولندي[٢٦]، وكذلك الاتجاهات التقليدية في القوانين العربية.

ب) موقف القانون الفرنسي:

اتسم موقف القضاء الفرنسي بالتطور بشأن الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، وذلك من خلال ثلاث مراحل؛ كان في المرحلة الأولى منها رافضاً لها، ثم جاءت المرحلة الثانية لقبولها مع التردد، إلى أن استقر القضاء الفرنسي منذ أواخر عام ١٩٧٤م على قبولها بشكل كامل، وهو ما نعرض له فيما يأتي:

- المرحلة الأولى : مرحلة الرفض التام:

تمتد هذه المرحلة منذ مطلع القرن التاسع عشر وحتى عام ١٩٦٢م، وفيها رفض القضاء الفرنسي الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية رفضاً قاطعاً، وقد انطلق القضاء الفرنسي في موقفه من ظروف المرحلة التاريخية وقتها؛ حيث كانت قواعد الاختصاص القضائي الدولي تقوم على فكرة السيادة، ومن ثم لا يجوز التخلي عن

(٢٤) في تحليل موقف القانون السويسري، وبيان المدى الذي أخذ فيه القانون الخاص السويسري بأحكام القضاء السويسري، انظر: الدكتور محمد الروبي، الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، دار النهضة العربية، ٢٠١٣، ص ١٩٧ ومابعدها.

(٢٥) انظر حكم محكمة اسكندرية المختلطة في ٥ مايو ١٨٩٢ منشور في Clunet عام ١٨٩٣ ص ٢٣٢، وحكم محكمة اسكندرية التجارية المختلطة ٩ فبراير ١٩٢٢ منشور في Clunet عام ١٩٢٢، ص ١٠٤٣. انظر في الإشارة إلى هذين الحكمين عند الدكتور أحمد عبد الكريم سلامة، فقه المرافعات المدنية، دار النهضة العربية، ٢٠٠٠، ص ٣٤٥ هامش ٣ و ٤.

(٢٦) في التفاصيل انظر الدكتور محمد الروبي، الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، المرجع السابق، ص ٢١٣ ومابعدها.

الاختصاص، وإلا كان في ذلك مساس بالسيادة، كما كان النظرة السائدة وقتها التشكيك في قضاء الدول الأخرى، فلا يمكن في ظل تلك النظرة المتشككة التخلي عن الاختصاص لصالح محكمة أجنبية، وهي محل للشك في نزاهتها.

وإذا كان القضاء الفرنسي- في هذه المرحلة - قد رفض الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية كأصل عام، إلا أنه قد قبلها في حالتين؛ الأولى: إذا كان منصوصاً عليها في معاهدة دولية، والثانية: إذا رفع الطرف الفرنسي دعواه أمام القضاء الأجنبي متنازلاً عن الميزة الممنوحة له بمقتضى المادة ١٤ (مدني فرنسي)، أو قبل كمدعى عليه الخضوع لولاية القضاء الأجنبي، متنازلاً بذلك عن الميزة التي منحتها له المادة ١٥ (مدني فرنسي)، فإنه يمكن التمسك في مواجهته بالدفع بالإحالة إذا ما أريد رفع الدعوى بعد ذلك عن ذات النزاع في فرنسا[٢٧].

- المرحلة الثانية: مرحلة التردد:

في هذه المرحلة بدأ القضاء الفرنسي بعدة أحكام، ظاهرها رفض الإحالة لعدم توافر شروطها، وهو مايعني أنها لا ترفض الإحالة إلى محكمة أجنبية من حيث المبدأ، وقد بدت ملامح التطور عام ١٩٦٢م؛ حيث رفضت محكمة النقض الفرنسية اقرار مبدأ الدفع بالاحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، بحجة أن الدعوى قد رفعت إلى المحاكم الفرنسية أولاً، كما أن اختصاص هذه المحاكم بالدعوى كان اختصاصاً قاصراً، وفى حكمها الصادر فى ٩ ديسمبر ١٩٦٤م قررت محكمة النقض رفضها الدفع بالإحالة إلى المحكمة الأجنبية لكون شروط هذا الدفع لم تكن متوافرة؛ إذ إن المحكمة الأجنبية المراد إحالة الدعوى إليها غير مختصة بها؛ نظراً لاختصاص المحاكم الفرنسية بالدعوى اختصاصاً قاصراً عليها وحدها طبقاً للمادة ١٥ (مدني)، كما قضت محكمة باريس فى حكمها الصادر فى ٣ يونيو ١٩٦٦م بذات المعنى، ورغم أن ظروف النزاع كانت مواتية لقبول الدفع بالإحالة لكون الدعوى قد رفعت أولاً إلى المحكمة الأجنبية، ولأن هذه الأخيرة كانت مختصة بها، إلا أن محكمة باريس قد رفضت الدفع لتخلف شرط استحدثته لأول مرة، ولم يسبق لمحكمة النقض الفرنسية الإشارة إليه، ومؤداه ضرورة التيقن من كون الدعوى التى رفعت ابتداء إلى المحكمة الأجنبية ستنتهي بصدور حكم يكون قابلاً للاعتراف بآثاره فى فرنسا[٢٨].

وفى الوقت الذى أعلن فيه الشراح الفرنسيون توقعاتهم بصدور حكم مرتقب لمحكمتهم العليا، يحقق ما تمنوه من قبول الدفع بالإحالة إلى محكمة أجنبية، صدر فى أول ديسمبر ١٩٦٩م حكم جديد لمحكمة النقض هناك،

(٢٧) انظر في مدى اعتبار الحالتين من قبيل الاستثناءات من عدمه: الدكتورة حفيظة الحداد، الموجز في القانون الخاص، دار الفكر الجامعي، ١٩٩٨م، ص ١٤٠.

(٢٨) في التفاصيل انظر: الدكتور هشام صادق، تنازع الاختصاص القضائي الدولي، دار المطبوعات الجامعية، ٢٠٠٩م، ص ٦٢ ومابعدها.

اعتبره الفقه الفرنسى مخيباً للآمال التى عقدت من قبله على استمرار التطور نحو جواز الدفع بالإحالة. فقد أنكرت المحكمة فى حكمها المذكور مبدأ قبول الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية استناداً إلى نفس الحجج التقليدية، ومن بينها عدم وجود سلطة عليا لتنظيم الاختصاص القضائي الدولي لمحاكم الدول المختلفة، وهى الحجة التى رأينا كيف سبق للفقه وقضاء المحكمة العليا الفرنسية أن وجهوا إليها نقداً مراً.[٢٩]

- **المرحلة الثالثة: مرحلة الاستقرار:**

بدأت هذه المرحلة فى ١٨ اكتوبر ١٩٧٢م؛ حيث أصدرت محكمة استئناف باريس حكماً أعلنت فيه صراحة تأييدها المطلق لمبدأ جواز الدفع بالإحالة، ولكنها رفضت تطبيقها في الدعوى المطروحة لتخلف أحد الشروط، وهو شرط قيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية. وفى ٢٥ يونيو ١٩٧٤م أصدرت محكمة النقض الفرنسية حكمها الشهير الذى وضع النهاية لمراحل التطور السابقة؛ ليؤكد بما لا يدع مجالاً للشك استقرار مبدأ جواز الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية في القضاء الفرنسي، وفي ٢٦ نوفمبر ١٩٧٤م أزالت محكمة النقض الفرنسية كل شك حول استقرار موقفها في هذا الشأن؛ حيث قررت في حكمها الصادر في هذا التاريخ أن «الدفع بالإحالة يمكن قبوله أمام القضاء الفرنسي؛ نظراً لقيام الدعوى أمام محكمة أجنبية مختصة هي الاخرى»، ومنذ هذا التاريخ استقر القضاء الفرنسي نهائياً على مبدأ جواز الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، وهو ما أكدته محكمة باريس فى حكميها الصادرين فى ٧ يوليو ١٩٧٦م، و١٢ فبراير ١٩٨٠م، وكذلك في حكم محكمة النقض في ١٧ يوليو ١٩٨٠م، أكدت محكمة النقض الفرنسية مرة أخرى موقفها الثابت فى شأن اجازة مبدأ الإحالة إلى المحكمة الأجنبية التى رفع النزاع أمامها أولاً. فبعد أن استعرضت المحكمة شروط التمسك بهذا الدفع انتهت إلى رفضه؛ لتخلف شرط الاختصاص الدولي للمحكمة الأجنبية المراد إحالة الدعوى إليها.[٣٠]

هذا عن الوضع في القانون المقارن، أما في الفقه العربي فقد وجد اتجاهان؛ أحدهما قديم يرفض الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، والآخر حديث يقبلها.

٣- الرأي الفقهي الرافض للإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية:

هذا الرأي كان هو الرأي السائد في الفقه القديم[٣١]، وقد استند هذا الرأي إلى الحجج التالية:

(٢٩) الدكتور هشام صادق، تنازع الاختصاص القضائي الدولي، المرجع السابق، ص ٦٤ .

(٣٠) في التفاصيل انظر: الدكتور محمد الروبي، الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، المرجع السابق، ص ١٢٤ وما بعدها، وكذلك الدكتور هشام صادق، تنازع الاختصاص القضائي الدولي، المرجع السابق، ص ٦٦.

(٣١) الدكتور حامد زكي، أصول القانون الدولي الخاص المصري، مكتبة عبدالله وهبة، الطبعة الرابعة، ١٩٤٦، ص ٢٣٨، والدكتور محمد كمال فهمي، أصول القانون الدولي الخاص، دار الثقافة الجامعية، ١٩٩١، ص٤٤٩، والدكتور عز الدين عبد الله، القانون الدولي الخاص، الجزء الثاني، الهيئة العامة للكتاب، الطبعة التاسعة، ص ٥٣١.

- **الحجة الأولى**: الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية يتنافى مع اعتبارات السيادة التى تقوم عليها قواعد الاختصاص القضائي الدولي، فما دامت محاكم الدول مختصة دولياً بالنزاع المطروح أمامها، فإن قبول الدفع بإحالة هذا النزاع إلى محكمة أجنبية يشكل مساساً بسيادة الدولة التى أبدى الدفع أمام محاكمها.
- **الحجة الثانية**: الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية يفترض وجود سلطة عليا، تتولى توزيع ولاية القضاء بين محاكم الدول المختلفة، وهو ما لا يتحقق على النطاق الدولي، كما هو الوضع في المجتمع الداخلي.
- **الحجة الثالثة**: لا يخشى من تعارض الأحكام على الصعيد الدولي، وهي العلة المقرر من أجلها الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع في العلاقات الداخلية، وهى علة لا تتوافر فى مجال العلاقات الخاصة الدولية، ذلك أن الحكم الأجنبي الصادر في النزاع، والمتعارض مع الحكم الوطني (السعودي) الذى صدر في شأن ذات النزاع، لن يتم تنفيذه في المملكة، وبالتالى لن يتحقق التعارض فيها بين الحكمين. وأساس هذا الحل أن من شروط تنفيذ الحكم الأجنبي في المملكة ألا يكون متعارضاً مع حكم وطني صادر فيها.
- **الحجة الرابعة**: وهي حجة مستمدة من تشكك الفقه التقليدي في قضاء الدول الأجنبية، ومع تلك النظرة المتشككة لا يمكن قبول الإحالة من القضاء الوطني إلى القضاء الأجنبي.
- **الحجة الخامسة**: مستمدة من المعاملة الإجرائية للحكم الأجنبي أمام القضاء الوطني، وذلك أن قبول الدفع بالإحالة إلى قضاء أجنبي يناهض ما هو سائد فى فرنسا فى شأن رفض الاعتراف بآثار الأحكام الأجنبية قبل صدور الأمر بتنفيذها. فإذا كان الحكم الاجنبي يعد عديم القيمة في فرنسا قبل الأمر بتنفيذه، فتكون الإجراءات المتخذة أمام القضاء الأجنبي والتي لم تتبلور بعد فى صورة حكم عديم القيمة بدوره ومن باب أولى[٣٢].

٤- الرأي الفقهي المؤيد للإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية:

وقال بهذا الرأي عدد من فقهاء القانون المتقدمين[٣٣]، والمتأخرين[٣٤]، وقد احتج هذا الرأي بما يأتي:

(٣٢) الدكتور هشام صادق، تنازع الاختصاص القضائي الدولي، المرجع السابق، ص ٥٥.

(٣٣) انظر: الدكتور هشام صادق، تنازع الاختصاص القضائي الدولي، المرجع السابق، ص ٥٥، والدكتور أحمد قسمت الجداوي: تنازع الاختصاص القضائي الدولي، منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٩٦٩م، والدكتور أحمد قسمت الجداوي، مبادئ الاختصاص القضائي الدولي وتنفيذ الأحكام الأجنبية، دار النهضة العربية، ١٩٧٢م، ص ١٥٦ وما بعدها.

(٣٤) الدكتور ماهر إبراهيم السداوي، الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، المنصورة، ١٩٨٣م، دون ناشر، ص ٥، والدكتور أحمد عبد الكريم سلامة، فقه المرافعات المدنية الدولية، المرجع السابق، ص ٣٣٥، والدكتور عكاشة عبد العال، الاختصاص القضائي الدولي وتنفيذ الأحكام الأجنبية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٣م، ص ١٧٠ وما بعدها، والدكتورة حفيظة السيد الحداد، الموجز في القانون الي الخاص، المرجع السابق، ص ١٤٩ وما بعدها، والدكتور عبد الحكيم مصطفى عبد الرحمن، الدفع بالإحالة في الاختصاص القضائي الدولي، دار النهضة العربية، ١٩٩٧م، ص٩٠ وما بعدها، والدكتور محمد الروبي، الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، المرجع السابق، ص ١٧١ ومابعدها.

- **الحجة الأولى** : لقد تطورت الفلسفة التي يقوم عليها القانون الدولي الخاص بصفة عامة، وقواعد الاختصاص القضائي الدولي بصفة خاصة، فبعد أن كان الفقه يبنيها على اعتبارات السيادة، أصبحت تنبني على اعتبارات الاستجابة لمقتضيات العولمة والتعاون القضائي بين الدول، ولا شك أن قبول الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية يتوافق مع تلك الفلسفة الجديدة.
- **الحجة الثانية**: إن انعدام وجود سلطة عليا فوق الدول لا يمنع القضاء الوطنى للدول المتصلة بالنزاع من التعاون على نحو يكفل فى النهاية حسن سير العدالة على الصعيد الدولي، وبهذه المثابة فلم يعد هناك ما يمنع القضاء الوطني من قبول الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية أقدر على الفصل فيه، وعلى كفالة آثار الحكم الصادر في شأنه، بل إن قبول الدفع بالإحالة على هذا النحو، وتخلي المحكمة التي أُبدي أمامها هذا الدفع عن اختصاصها بالدعوى لصالح المحكمة الأجنبية، سوف ينهي تنازع الاختصاص بين المحكمتين، ومن ثمّ تنتفى الحاجة لوجود مثل هذه السلطة القضائية العليا.
- **الحجة الثالثة**: القول بعدم الخشية من وجود حكمين متعارضين على الصعيد الدولي قول غير صحيح؛ وذلك أن عدم الاعتراف بالحكم الأجنبي على هذا النحو لا ينفي حقيقة وجود حكمين متعارضين كل منهما صالح فى الدولة التي صدر فيها، وهو ما يتعارض مع الاستقرار المتطلب فى المعاملات الدولية.
- **الحجة الرابعة**: إن التشكك في القضاء الأجنبي يتنافى مع ضرورات التعاون الدولي من أجل تحقيق التعايش المشترك بين الأنظمة القضائية، بل إن هذا التشكك قد يدفع الدول الأخرى إلى المعاملة بالمثل، مما يؤدي إلى انعزال الدولة التى تدعي أن الحيدة والنزاهة هى خصائص يحتكرها فقط قضاؤها الوطني.
- **الحجة الخامسة**: إنّ الحجة المستمدة في فرنسا من المعاملة الإجرائية للحكم الأجنبي لم تمنع القضاء الفرنسي من الاستقرار أخيراً على قبول الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، ومن ثم لا يمكن القول بهذه الحجة في المملكة العربية السعودية.

وينتهي هذا الرأي – الذي نؤيده – إلى قبول الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، ما دامت تلك المحكمة الأجنبية هي الأكثر صلة بالنزاع، والأقدر على الفصل فيه، وكفالة إصدار حكم له فعالية دولية.

المبحث الثالث:
شروط الدفع بالإحالة
لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية

وسنعرض في هذا المبحث للإشكالات المتعلقة بتحديد شروط هذا النوع من الدفع، ومن ثم نبيّن هذه الشروط، سواء المتفق عليها أو الخلافية منها، ثم بعد ذلك نتناول المعاملة الإجرائية للإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية؛ وذلك من خلال ما يأتي:

١ – إشكاليات تحديد شروط الإحالة لقيام ذات النزاع إلى محكمة أجنبية:

انتهينا فيما سبق إلى أن الرأي الراجح هو قبول الإحالة من القضاء الوطني إلى القضاء الأجنبي، وهذا

يتطلب أن نعرض لشروط قبول تلك الإحالة، إذ من غير المنطقي أن تتم الإحالة بشكل مطلق، دون أن نتطلب شروطاً معينة نضمن بها مقتضيات الحفاظ على النظام العام من جهة، وعلى الفاعلية الدولية للأحكام من جهة أخرى.

وفي إطار تحديد وحصر الشروط المطلوبة للإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية لابد أن نلاحظ أمرين:

- **الأمر الأول**: أن الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية هي إحدى تطبيقات فكرة التخلي عن الاختصاص القضائي الدولي، ومن ثم فإن شروطها تتطابق وتتقاطع مع بعض شروط نظرية التخلي بوجه عام، وسوف يتضح لنا فيما بعد أن القضاء السعودي كان له قصب السبق في الأخذ بنظرية التخلي عن الاختصاص؛ حيث سبق جميع الدول العربية في هذا المضمار.
- **الأمر الثاني**: سبقت الإشارة إلى أن نظام المرافعات الشرعية السعودي قد اعتمد فكرة الإحالة لقيام ذات النزاع في المنازعات الداخلية، ووضع شروطاً لذلك بيناها في المبحث الأول، وإزاء صمت المنظم السعودي عن بيان موقفه من الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية وشروط إعمالها، فإنه يثور التساؤل عما إذا كان من الممكن اللجوء لذات الشروط التي قررها نظام المرافعات الشرعية بشأن المنازعات الداخلية وتعديتها إلى المنازعات الدولية أم لا؟

في إطار استعراضنا لشروط الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، سوف نجد أن هناك بعض الشروط لا تثير خلافاً في انطباقها أو عدم انطباقها على فكرة الإحالة الدولية، وسوف نسميها الشروط غير الخلافية، ولكننا سنجد أيضاً أن هناك شروطاً محل جدل في الفقه سوف نسميها الشروط الخلافية، وسنعرض لهذين النوعين من الشروط، وبعدها نعرض للمعاملة الإجرائية للإحالة في هذا الصدد.

٢- الشروط غير الخلافية للإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية:

تتثمل هذه الشروط فيما يأتي:

أ) وحدة الدعوى : إذ يجب أن تكون الدعوى المرفوعة أمام القضاء الأجنبي هي بذاتها المرفوعة أمام القضاء الوطني (السعودي)؛ أي: أن تكونا متحدتين في الأطراف والموضوع والسبب، وهذا شرط بديهي، إذ إن سبب الإحالة هنا هو قيام (ذات النزاع)، فلزم من ذلك وحدة النزاع، ومن ثم وحدة الدعوى؛ بحيث لو تخلف اتحاد عنصر من هذه العناصر الثلاث لما جاز الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، وهو ذات الشرط المنصوص عليه بشأن الإحالة في العلاقات الداخلية.

وعلى ذلك إذا رفع نزاع أمام المحاكم السعودية موضوعه طلب الطلاق للضرر الذي لحق الزوجة نتيجة الاعتداء عليها، وكان مرفوعة دعوى أخرى أمام المحاكم الفرنسية موضوعها التعويض عن الضرر الناتج عن واقعة الضرب، فلا محل للإحالة في مثل هذا الفرض، ولو توافرت بقية الشروط؛ وذلك لاختلاف موضوع الدعويين.[٣٥]

وامتثالاً لهذا الشرط، فإن القضاء الفرنسي رفض قبول الإحالة لمحكمة أجنبية لقيام ذات النزاع

(٣٥) الدكتور عكاشة عبد العال، الاختصاص القضائي الدولي وتنفيذ الأحكام الأجنبية، المرجع السابق، ص ١٤٠.

أمامها لاختلاف عنصر الأطراف، وذلك في قضية تتلخص وقائعها في دعوى تعويض أقامها أحد الأجانب أمام القضاء الفرنسي لتعويضه عن الضرر الذي لحقه نتيجة لعرض أحد الأفلام، فدفعت إحدى الشركات المدعى عليها والمنتجة للفيلم بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، لكن المحكمة الفرنسية رفضت هذا الدفع؛ لأن الدعوى أمام المحكمة الأجنبية كانت مرفوعة ضد أشخاص آخرين، فانتفى عنصر وحدة الأطراف، وكذلك رفض القضاء الفرنسي إحالة دعوى مرفوعة أمامه بشأن تحويل الانفصال الجسماني إلى تطليق إلى محكمة أجنبية؛ وذلك لأن الدعوى المرفوعة أمام تلك الأخيرة كانت دعوى تطليق، ومن ثم تختلف في الموضوع والسبب عن دعوى تحويل الانفصال الجسماني إلى تطليق.((٣٦))

ب) قيام الدعوى بالفعل أمام المحكمتين الوطنية (السعودية) والأجنبية: وهذا شرط هو الآخر يتسم بالبديهية، فبالنسبة للمحكمة الوطنية(السعودية) لو كانت الدعوى قد زالت أمامها، فلا محل للحديث بعد ذلك عن قيام المحكمة بالإحالة، والحال أنها قد انقطعت صلتها تماماً بالدعوى، وبالنسبة للمحكمة الأجنبية لو كانت الدعوى لم ترفع أمامها بعد، أو رفعت وانقضت بصدور حكم في موضوعها، أو بغير صدور حكم في موضوعها، كما لو سقطت أو تقادمت في كل هذه الأحوال، لا مجال للإحالة إلى تلك المحكمة، وقد انقطعت صلتها بالدعوى.

ومن نافلة القول التذكير بأن جميع حالات وقف الخصومة لا تمنع من الإحالة لقيام ذات النزاع؛ وذلك لأن الخصومة لم تنقض أمام المحكمة، وإنما هي قائمة، كل ما هنالك أنها في حالة ركود.

ج) لا مجال في صدد الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية لتطبيق الشرط المتعلق بأن تكون المحكمتان تابعتين لجهة قضائية واحدة؛ لأن الفرض هنا أن الدعوى مرفوعة أمام محكمتين تابعتين لدولتين مختلفتين.

٣- الشروط الخلافية للإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية:

نحن هنا بصدد شروط خلافية لأنها تثير جدلاً؛ وهما شرطان: الأول منهما مطبق في شأن الإحالة في المنازعات الداخلية، ولكن تطبيقه على صعيد العلاقات الدولية الخاصة يثير جدلاً، والثاني استحدثه القضاء الفرنسي بشأن الإحالة لمحكمة أجنبية، وهو شرط أثار جدلاً هو الآخر، لذلك سوف نعرض للشرطين فيما يأتي:

أ) أن تكون كلتا المحكمتين الوطنية (السعودية) والأجنبية مختصتين:

فمن ناحية أولى : يجب أن تكون المحكمة الوطنية(السعودية) مختصة؛ إذ لو كانت غير مختصة فإنها ستحكم بعدم الاختصاص، والمحكمة السعودية من وجهة نظرنا يجب أن تكون مختصة وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي أولاً، ثم وفقاً لقواعد الاختصاص الداخلي، ومن ثم فلو كانت مختصة دولياً،

(٣٦) الدكتورة حفيظة الحداد، الموجز في القانون الدولي الخاص، المرجع السابق، ص ١٤٩ – ١٥٠، والدكتور أحمد عبد الكريم سلامة، فقه المرافعات المدنية الدولية، المرجع السابق، ص ٣٤٧.

ولكنها غير مختصة داخلياً، فنرى وجوب أن تحكم بعدم الاختصاص، والإحالة للمحكمة المختصة داخلياً، لا أن تحكم بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام المحكمة الأجنبية.

ويلاحظ في هذا الصدد أن المحكمة الوطنية (السعودية) قد تجد نفسها مختصة اختصاصاً حصرياً أو انفرادياً بنص المنظم، وفي هذه الحالة فإن المحكمة إذا ما وجدت أنها مختصة بهذا النوع، فإنه لا يمكنها أن تقبل الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، والحال أن المنظم الوطني(السعودي) قصر الاختصاص على محاكمه الوطنية.

ومن ناحية أخرى: يجب أن تكون المحكمة الأجنبية هي الأخرى مختصة، والواقع أن هذا الشرط هو الذي يثير الجدل؛ لأن هذا الشرط يثير تساؤلاً كبيراً حول القانون الذي يتم الرجوع إليه لتحديد اختصاص المحكمة الأجنبية، وهل يتم الرجوع لقانون المحكمة الأجنبية، أم يتم الرجوع لقانون القاضي الوطني(السعودي)؟

ونظراً لعدم وجود نص يحدد ذلك، رجع الفقه لمشكلة مشابهة؛ لكي يتم القياس عليها، وهي الرقابة على اختصاص المحكمة الأجنبية مصدرة الحكم عند الأمر بتنفيذه، إذ ثار ذات التساؤل، وهل يتم الرجوع لقانون المحكمة الأجنبية أم لقانون دولة التنفيذ؟

هنا سنرجع إلى نظام التنفيذ السعودي[٣٧]؛ حيث تضمنت المادة ١١ منه شروط تنفيذ الأحكام الأجنبية في المملكة، ويعنينا منها شرط الاختصاص القضائي؛ إذ ورد في النص مايأتي: «.... مع التقيد بما تقضي به المعاهدات والاتفاقيات، لا يجوز لقاضي التنفيذ تنفيذ الحكم والأمر الأجنبي إلا على أساس المعاملة بالمثل، وبعد التحقق مما يلي:

أ) أن محاكم المملكة غير مختصة بالنظر في المنازعة التي صدر فيها الحكم أو الأمر، وأن المحاكم الأجنبية التي أصدرته مختصة بها، وفقًا لقواعد الاختصاص القضائي الدولي المقررة في أنظمتها.

والبيّن من النص أن المنظم السعودي قد قرر بشكل واضح أن تحديد اختصاص المحكمة الأجنبية المُصدِرة للحكم يتم وفقاً لأنظمتها، وليس وفقاً لقانون دولة التنفيذ (دولة القاضي السعودي في مجالنا).

ولا شك لدينا في سلامة موقف المنظم السعودي من هذه المسألة، فهو قد حسم الجدل الدائر حول القانون الذي يتم الرجوع إليه لرقابة اختصاص المحكمة الأجنبية المُصدِرة للحكم، وهو جدل دار حول أفضلية قانون المحكمة الأجنبية ذاتها، أو قانون دولة التنفيذ، فاختار المنظم السعودي قانون المحكمة الأجنبية ذاتها.

يقوم هذا الاتجاه -والذي أخذ به المنظم السعودي- على جملة من الحجج؛ أهمها ما يأتي:

١- أن قواعد الاختصاص القضائي هي قواعد مفردة الجانب، ومن ثم فقواعد الاختصاص الواردة في قانون دولة التنفيذ تحدد فقط الاختصاص المباشر لمحاكمها،

(٣٧) الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم م/ ٥٣ وتاريخ ١٤٣٣/٨/١٣هـ.

أما اختصاص المحاكم الأجنبية فلا يتحدد إلا وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي الواردة في قانونها.

٢- أن المبادئ العامة في القانون الدولي الخاص تقضي بأن الإجراءات تخضع لقانون القاضي، ولا شك أن تحديد الاختصاص من ضمن قواعد الإجراءات، وهذا المبدأ يدل دلالة قاطعة على وجوب الرجوع لقانون المحكمة مُصدِرة الحكم؛ لتحديد مدى اختصاصها، وليس لقانون دولة التنفيذ.

٣- الحل الذي اعتنقه المنظم السعودي لمشكلة الاختصاص الدولي على هذا النحو، يتفق مع قواعد القانون الدولي العام التي تفرض على الدول المختلفة احترام النطاق الإقليمي لممارسة سلطاتها، فلا يجوز للمنظم السعودي أن يتعدى على المجال المحجوز لممارسة سلطات الدول الأخرى[٣٨].

وخلاصة القول أن اختصاص المحكمة الأجنبية التي سيتم الإحالة إليها يتحدد وفقاً لأنظمتها، وليس وفقاً للنظام الوطني (السعودي)، ولكن هناك تساؤلاً آخر: هل يرجع لقواعد الاختصاص الدولي في قانونها فقط، أم يرجع أيضاً لقواعد الاختصاص الداخلي؟

هذه المسألة لم يقل فيها المنظم السعودي برأي ما، ولكن حيث اتفق المنظم السعودي فيما يتعلق بقواعد الاختصاص القضائي الدولي مع قانون المرافعات المصري، ولكون الفقه المصري يرى أن المقصود هنا هو قواعد الاختصاص القضائي الدولي في قانون الدولة الأجنبية، لا قواعد الاختصاص الداخلي فيها، فنرى الأخذ بما أخذ به الفقه المصري في هذا المقام.[٣٩]

ب) أن يكون الحكم الذي سيصدر من المحكمة الأجنبية قابلاً للتنفيذ:

هذا الشرط استحدثه القضاء الفرنسي، وأيده الفقه الفرنسي بعد ذلك، ومقتضاه أنه يجب لكي تحكم المحكمة السعودية بالإحالة لابد أن تتأكد

(٣٨) الدكتور أحمد عبد الكريم سلامة، فقه المرافعات المدنية الدولية، المرجع السابق، ص٦٥٧.

(٣٩) فقد اتفقت كلمة الفقه المصري الغالب على أن المقصود من المادة ٤٩٣ من قانون المرافعات السابق عام ١٩٤٩م هو قواعد الاختصاص القضائي الدولي وليس قواعد الاختصاص الداخلي، انظر في ذلك: الأستاذ الدكتور أحمد أبو الوفا، إجراءات التنفيذ في المواد المدنية والتجارية، دار المعارف، الطبعة الأولى، ١٩٥٥، ص١٥٤، وهو ذات رأيه في ظل القانون الحالي، راجع الطبعة الأخيرة له الصادرة عن مكتبة الوفاء القانونية، ٢٠١٥، ص٢٣٩، والأستاذ الدكتور عز الدين عبد الله، القانون الدولي الخاص المصري، الجزء الثاني، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثانية، ١٩٥٥، ص٧١٧، وانظر أيضاً له الطبعة التاسعة الصادرة عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦م، ص٩١١، والأستاذ الدكتور هشام صادق، تنازع الاختصاص القضائي الدولي، طبعة ١٩٦٨، ص١١٤، وانظر له أيضاً، طبعة ٢٠٠٩م، ص٢٦٣، وانظر فيمن أيد هذا الحل في ظل القانون الحالي: الأستاذ الدكتور فؤاد رياض والدكتورة سامية راشد، الوسيط في تنازع القوانين وتنازع الاختصاص القضائي الدوليين، دار النهضة العربية، ١٩٩٢م، ص٥٠١، والأستاذ الدكتور عكاشة عبد العال، الاختصاص القضائي الدولي وتنفيذ الأحكام الأجنبية، مرجع سابق، ص٢١١، والأستاذ الدكتور أحمد عبد الكريم سلامة، فقه المرافعات المدنية الدولية، مرجع سابق، ص٦٧٤، وقد أخذت بذلك محكمة النقض المصرية. انظر حكمها في الطعن رقم ٢٣١ لسنة ٣٥ جلسة ٦/ ٥/ ١٩٦٩، مجموعة الأحكام، س ٢٠ ع ٢ ص٧١٧، وانظر عكس ذلك الأستاذ الدكتور محمد عبد الخالق عمر، القانون الدولي الخاص الليبي، دار النهضة العربية، ١٩٧١، ص٢١٥.

من أن الحكم الذي سيصدر من المحكمة الأجنبية التي سيتم الإحالة إليها قابلاً للاعتراف به وتنفيذه في المملكة العربية السعودية، ومقتضى ذلك أن يراقب القاضي السعودي الإجراءات التي تباشر في الخارج؛ لمعرفة هل الحكم الذي ستتمخض عنه تلك الإجراءات قابل للتنفيذ أم لا[٤٠].

ومع ذلك فنحن نرى كما هو رأي جانب من الفقه أنه يصعب عملاً التحقق من مثل هذا الشرط، فالأمر في خصوص الدفع بالإحالة "يتعلق بمجرد إجراءات دعوى منظورة أمام محكمة أجنبية رفعت إليها الدعوى أولاً، ولم يصدر بعد حكم يمكن تقييمه والحكم عليه؛ من حيث القابلية للتنفيذ من عدمه فى دولة المحكمة التى يدفع أمامها بالإحالة، ويعتبر من الصعوبة التكهن بمضمون هذا الحكم، حتى يمكن تقدير تلك القابلية للاعتراف به.[٤١]

٤- المعاملة الإجرائية للإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية:

يمكن إيجاز المعاملة الإجرائية للدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية في مسائل ثلاث:

أ) هل العبرة بالأسبقية في رفع الدعوى: رأينا في الإحالة في نظام المرافعات الشرعية أن الدفع بالإحالة يتم إبداؤه أمام المحكمة التي رفع إليها النزاع أخيراً لصالح المحكمة التي رفع إليها النزاع أولاً؛ أي: أن العبرة بالأسبقية في رفع الدعوى، والسؤال هنا: هل يتم إعمال ذات المعيار في الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية؛ بمعنى أنه يشترط أن يتم رفع الدعوى أولا أمام المحكمة الأجنبية؟

الواقع أننا نرفض مع الفقه الغالب هذا الحل[٤٢]؛ لأنه وإن كان مقرراً بشأن العلاقات الداخلية إلا أنه لا يستقيم وطبيعة العلاقات الدولية؛ حيث يتعين التركيز على معيار المحكمة الأقدر على الفصل في الدعوى، وليس على مجرد الأسبقية في رفعها، بل إن معيار الأسبقية في رفع الدعوى قد يفتح الباب واسعاً للمماطلة والغش فيما يتعلق بقواعد الاختصاص الدولي، إذ يكفى أن يسرع أحد الخصوم لرفع دعواه أمام محكمة دولة معينة، يعلم مقدماً أنها ستطبق قانوناً أكثر تمشياً مع مصالحه، وفقاً لقواعد تنازع القوانين السائدة فى قانونها؛ لينتزع بذلك الاختصاص من أية محكمة أخرى ترفع إليها الدعوى ثانية، والتى ستحيل الدعوى إلى المحكمة الأولى إذا قبلت الدفع بالإحالة[٤٣].

وفكرة المحكمة الأقدر على الفصل في الدعوى، هي فكرة نسبية تتمتع فيها المحكمة بسلطة تقديرية واسعة، ويحسن أن تتم تحت رقابة محكمة النقض أو المحكمة العليا بحسب الأحوال.

(٤٠) في تأييد هذا الشرط الدكتورة حفيظة الحداد، الموجز في القانون الدولي الخاص، المرجع السابق، ص ١٥٣.

(٤١) الدكتور أحمد عبد الكريم سلامة، فقه المرافعات المدنية الدولية، المرجع السابق، ص ٣٥١. وفي تأييده انظر الدكتور هشام صادق، تنازع الاختصاص القضائي الدولي، المرجع السابق، ص ٧٦، والدكتور عكاشة عبد العال، الاختصاص القضائي الدولي وتنفيذ الأحكام الأجنبية، المرجع السابق، ص ١٤٤.

(٤٢) الدكتور هشام صادق، تنازع الاختصاص القضائي الدولي، المرجع السابق، ص ٧٨، والدكتور أحمد عبد الكريم سلامة، فقه المرافعات المدنية الدولية، المرجع السابق، ص ٣٦١، والدكتور عكاشة عبد العال، الاختصاص القضائي الدولي وتنفيذ الأحكام الأجنبية، المرجع السابق، ص ١٤٥، والدكتورة حفيظة الحداد، الموجز في القانون الدولي الخاص، المرجع السابق، ص ١٤٩.

(٤٣) الدكتور هشام صادق، تنازع الاختصاص القضائي الدولي، المرجع السابق، ص ٧٨.

ب) المقصود بالإحالة: ينبغي التنويه إلى أن تخلى القاضي عن اختصاصه، وإحالة الخصوم إلى المحكمة الأجنبية على هذا النحو، هو المفهوم الواقعي لفكرة الإحالة في المجال الدولي؛ إذ لا يعقل أن يكون المقصود بالإحالة فى حالتنا هو إحالة القضية بحالتها وما تم فيها من إجراءات للمحكمة الأجنبية، وهي محكمة غير ملزمة قانوناً بالإجراءات التى تمت أمام القاضي المثار أمامه الدفع، على الأقل ما لم يوجد اتفاق دولي بين الدولتين لتنظيم هذه المسألة(٤٤).

ج) مدى التزام المحكمة بالإحالة عند توافر شروطها: إذا توافرت شروط الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، فهل تلتزم المحكمة بالإحالة أم لها أن ترفض ذلك؟

يرى جانب من الفقه أن الأمر لا يتعلق بالتزام بالنسبة للقاضي، وإنما بمجرد رخصة، وعلى هذا النحو يجوز له أن يقضى بتخليه عن نظر الدعوى، وإحالتها إلى المحكمة الأجنبية التى تنظر ذات النزاع، أو يقضى بعدم قبول الدفع بالإحالة، رغم توافر شرائطه، ويستمر فى نظر الدعوى، وذلك كله وفقاً لمقتضيات حسن سير العدالة وحماية مصالح المتقاضين(٤٥).

ويذهب جانب آخر – نؤيده– إلى التزام المحكمة بالإحالة حال توافر شروطها، ويستند هذا الرأى إلى كون الدفع بالإحالة يتصل بتنظيم وتقسيم العمل القضائى بين مختلف النظم القضائية، وصولاً إلى تلافي تضارب الأحكام، واختصاراً للوقت وتقليلاً للإجراءات. فهو ليس إذن مجرد ميزة ممنوحة للخصوم لهم أن يستعملوها أو يهملوها وفق إرادتهم، ومن هنا كان القاضي ملتزماً بالتخلي عن نظر الدعوى وإحالتها إلى القضاء الأجنبي، ولو من تلقاء نفسه، متى توافرت الشروط المطلوبة.(٤٦)

المبحث الرابع:
تقدير موقف القضاء السعودي

سيتم من خلال هذا المبحث بيان المغايرة في موقف المنظم السعودي فيما يتعلق بالدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة وطنية عنه أمام محكمة أجنبية، ثم نسعى لتقدير موقفه بشأن الإحالة لقيام ذات النزاع بصورة دقيقة أمام محكمة وطنية أو أمام محكمة أجنبية، ثم نختم ببيان العلاقة بين الإحالة لقيام ذات النزاع والتخلي عن الاختصاص القضائي الدولي؛ وذلك وفق ما يأتي:

١ – المغايرة في موقف المنظم السعودي:

رأينا أن المنظم السعودي قد أخذ بالدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع بين محكمتين وطنيتين في المادة ٧٥ من نظام المرافعات الشرعية، والتي نصت على أن « الدفع ببطلان صحيفة الدعوى أو بعدم الاختصاص المكاني، أو بإحالة الدعوى إلى محكمة أخرى لقيام النزاع نفسه أمامها، أو لقيام دعوى أخرى مرتبطة بها، يجب إبداؤه قبل أي طلب أو دفاع في الدعوى، أو دفع بعدم القبول، وإلا سقط الحق فيما لم يبد منها».

(٤٤) انظر تفصيلًا الدكتور محمد الروبي، الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، المرجع السابق، ص ٤٥٦ وما بعدها.

(٤٥) الدكتور عكاشة عبد العال، الاختصاص القضائي الدولي وتنفيذ الأحكام الأجنبية، المرجع السابق، ص ١٤٦، والدكتور أحمد عبد الكريم سلامة، فقه المرافعات المدنية الدولية، المرجع السابق، ص ٣٦٤، والدكتور محمد الروبي، الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، المرجع السابق، ص ٤٥٥.

(٤٦) الدكتور هشام صادق، تنازع الاختصاص القضائي الدولي، المرجع السابق، ص ٨١، والدكتورة حفيظة الحداد، الموجز في القانون الدولي الخاص، المرجع السابق، ص ١٤٧.

ورأينا أن إعمال هذا الدفع لا يثير أي مشكلة متعلقة بالسيادة؛ لأن المحكمتين الوطنيتين خاضعتان لسلطة واحدة وقانون واحد، وهو مايضمن تنفيذ النص الذي قرره المنظم.

ورأينا أخيراً أن الهدف من تقرير الإحالة في هذا الفرض هو توفير النفقات وتقليل الإجراءات ومنع تعارض الأحكام، وفي المقابل من كل ذلك رأينا أن المنظم السعودي قد صمت تماماً عن تحديد موقف صريح من الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، وهو الصمت الذي فتح الباب للخلاف الفقهي على تلك المسألة.

وقد كان مرد هذا الخلاف أنه لا توجد سلطة عليا فوق الدول تقوم بتوزيع الاختصاص بين محاكم الدول المختلفة، وأخيراً رأينا أن الهدف من الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية -عند القائلين بها- يتمثل أيضاً في توفير النفقات وتقليل الإجراءات ومنع تعارض الأحكام، وهي ذات الاعتبارات المقررة للدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة وطنية، ولكن يضاف إلى هذه الأهداف مراعاة التعاون القضائي الدولي، وكفالة تنفيذ الأحكام.

ومن هنا تبدو المغايرة في موقف المنظم السعودي بين التصريح والصمت؛ التصريح بقبول الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة وطنية، والصمت عن الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، وهو ما يدعونا إلى تقييم موقف المنظم السعودي في الحالتين.

٢- تقدير موقف المنظم السعودي بشأن الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة وطنية:

إن تقييم النصوص القانونية يكون بتحديد مدى تحقيقها لأهدافها، فهل حقق نص المادة ٧٥ من نظام المرافعات الشرعية أهدافه؛ من توفير النفقات، وتقليل الإجراءات، ومنع تعارض الأحكام؟

لا شك أن المنظم السعودي قد حالفه التوفيق في تنظيمه للدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع؛ إذ يحمد له فعاليته في جمع الدعويين أمام محكمة واحدة، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة.

وعلى الرغم من قوة النص وفعاليته إلا أن هناك بعض الثغرات ينبغي الإشارة إليها؛ لأنه حال توافر هذه الثغرات يستمر نظر ذات الدعوى أمام المحكمتين بما يشكل عبئاً في النفقات والإجراءات، مع احتمالية صدور حكمين متعارضين بما يصم النص بالقصور عند توافر تلك الثغرات؛ وهي:

أ) لا يمكن الإحالة لقيام ذات النزاع في النظام السعودي إلا إذا دفع بذلك أحد الخصوم، ومن ثم لا يجوز للمحكمة أن تقضي بها من تلقاء نفسها، ومن المتصور في حالة عدم تمسك أحد الخصوم بالدفع بالإحالة أن تستمر المحكمتان في نظر الدعويين، ومن ثم قد يصدر فيهما حكمان متعارضان، فضلاً عن النفقات والإجراءات.

ب) في ظل التنظيم الحالي للدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع في نظام المرافعات الشرعية، حتى على فرض تمسك أحد الخصوم بالدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع، فإنه يجب إبداؤه مع بقية الدفوع الشكلية غير المتعلقة بالنظام العام قبل إبداء أي دفع شكلي آخر، أو أي طلب أو دفاع في الدعوى، وإلا سقط الحق في التمسك به، ومن ثم فمن المتصور أن يتمسك الخصم بالدفع بالإحالة، ولا تقبله المحكمة لإبدائه في غير الموعد المحدد له، وتكون النتيجة هو التعدد الصوري للدعوى، واستمرار نظرها أمام المحكمتين.

٣- تقدير موقف المنظم السعودي من الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية:

رأينا أن المنظم السعودي قد صمت عن تحديد موقفه بشأن الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، وهذا الصمت قد فتح الباب للخلاف بين المؤيدين والمعارضين، وهو ما يفتح الباب للاجتهاد الفقهي والقضائي، والاجتهاد يؤدي بنا إلى قبول الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، استجابة لمقتضيات التعاون الدولي من جهة، ولمقتضيات العولمة من جهة أخرى كما بينا.

وقد كان للقضاء السعودي قصب السبق في إقرار الأخذ بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، بل إنه قد ذهب إلى أبعد من ذلك حين قضى بوقف الدعوى لحين الفصل في النزاع من محكمة أجنبية، ولا شك أن هذا الموقف للقضاء السعودي يقضينا أن نعرض للحكمين التاريخيين اللذين صدرا من ديوان المظالم في هذا الشأن:

أ) الحكم الأول[٤٧] : وقد صدر هذا الحكم عن إحدى الدوائر التجارية بديوان المظالم؛ حيث قضت بأنه "لما كان المدعى عليه سعودي الجنسية ومقيماً في المملكة، فإن القضاء السعودي يختص بنظر النزاع الماثل بوصفه قضاء موطن المدعى عليه تطبيقاً للتعميم الصادر من سماحة رئيس القضاة رقم (٢٢٨) وتاريخ ٩/ ٨/ ١٣٩٣هـ، كما أنه عملاً بالمادتين (٣٢،٣٠) من قانون المرافعات المصري، فإن المحاكم المصرية تختص بنظر النزاع لكون الالتزام قد نشأ في مصر، ولكون المدعى عليه السعودي قد ارتضى اختصاصها، وأنه لما كانت الشركة المدعية قد لجأت إلى القضاء المصري أولاً، وقبل المدعى عليه ذلك، فإنه لا يقبل من المدعية أن تعود وترفع الدعوى بذات الطلبات أمام القضاء السعودي، وإذ دفع المدعى عليه بعدم قبول الدعوى لسبق احتكام المدعية إلى القضاء المصري، فإن دفعه هذا يكون في محله، ويتعين إجابته والحكم بعدم القبول".

ويمكننا أن نلاحظ على هذا الحكم ما يأتي:

- أولاً: أن هذا الحكم قد قبل الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع صراحة، ويبدو من عبارات الحكم أنه يأخذ بالقاعدة التي تقول بأن رفع النزاع أمام محكمة مختصة يسلب الاختصاص من بقية المحاكم المختصة.
- ثانياً: عندما تطرق الحكم لاختصاص المحكمة المصرية المحال إليها، حدد اختصاصها وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي في القانون المصري، وهو الحل الذي سبق أن فصلناه وأيدناه.
- ثالثاً: كان منطوق حكم المحكمة في النهاية ليس الإحالة، وإنما عدم قبول الدعوى، ولعل الحكم قد لجأ إلى هذا الأمر؛ لأن الإحالة فيها إلزام للمحكمة المحال إليها بنظر الدعوى، ولا يجوز لقضاء دولة إلزام قضاء دولة أخرى أو توجيه أمر له، ومن ثم وجدت المحكمة حيلة فنية - بغض النظر عن قبولنا لها من عدمه- هي الحكم بعدم قبول الدعوى.

(٤٧) القرار رقم ٨٣/ ت/ ٤ لعام ١٤٠٩هـ، منشور في مجموعة المبادئ التي قررتها هيئة التدقيق التجاري في ديوان المظالم من عام ١٤٠٧ - ١٤٢٣هـ، جمع / إبراهيم بن عبد الله العجلان، إعداد وتنسيق/ إبراهيم بن شايع الحقيل، ص ١٣.

وعنـد الطعـن على هذا الحكـم وتدقيقه من هيئة التدقيـق بديوان المظالم، فإن هـذه الهيئة قد أيدت الحكم، ولكنها اعترضت على فكرة عدم القبول، وقـررت أنه يجب على المحكمـة أن تحكم في هذه الحالـة بوقف الدعـوى وليس بعـدم قبولها؛ لأن شروط قبـول الدعـوى متوافـرة، وقـد جـاء في كلام هيئـة التدقيق ما يـأتي: « إنه وإن كان الحكم محـل التدقيـق قد خلص صحيحـاً إلى أن كلاً من القضاء السـعودي والقضاء المصري يختص بنظر الدعـوى للأسـباب الصحيحـة سـالفة البيـان، والتـي تقرهـا الهيئة وتأخـذ بها وتجعلهـا مكملة لأسـباب قرارهـا، إلا أنـه جانبـه الصـواب فيما انتهى إليه من قضاء بعدم قبول الدعوى شـكلاً، ذلـك أن الدعوى قد أقيمـت لدى الديوان، وقد توافـرت شروط قبولها؛ من وجـود الحق المدعى بـه، والاعتـداد عليـه، وقيـام الصفـة والمصلحة في رفعهـا، وإتبـاع المدعية مـا تطلبـه النظام؛ من إجـراءات لقيام الدعوى أمـام ديوان المظالم، ولا ينال من ذلك وجود دعوى ثانية بذات الموضوع أمـام القضـاء المـصري المختـص بنظرهـا، وفقاً لنظام المرافعات المـصري، وأنها مازالت منظورة أمامـه، ولم يفصـل فيها بعـد؛ إذ إن ذلك لا يحول ولا يمنـع القضـاء السـعودي من نظـر الدعوى الماثلة باعتباره مختصـاً بنظرها، وتوافرت شروط قبولهـا، ولأن كل دولة تحدد اختصاص محاكمها، ولا توجد سـلطة عليا فوق سـلطة الدولة ترسم حـدود ولاية القضاء بينها وبين الدول الأخرى، إلا أنـه لما كانـت أحـكام النظام الـدولي الخاص تقوم أساسـاً عـلى التعـاون الطبيعي بـين الدول في إدارة القضـاء، وأن الدفـع بالإحالـة لقيـام ذات النـزاع أمام محكمـة أخرى متعـذر تطبيقه، في حالـة ما إذا كان النزاع بـين الطرفين مطروحاً أمـام محكمة دولة أخرى، وكانت كل من المملكة العربيـة السـعودية وجمهوريـة مـصر العربية من الموقعـين عـلى اتفاقية تنفيـذ الأحـكام الأجنبية، ودرءاً لتضـارب الأحـكام وتقديـراً لاعتبارات الملاءمة وحسن سـير العدالة، فإنه يحسن في هذه الحالة أن توقف الدائرة السير في الدعوى».

والواضـح مـن كلام هيئـة التدقيـق أنهـا تتخـلى عـن اختصاصهـا بنظـر المنازعة لصالـح القضاء المـصري، ولكنها تشـترط لذلـك أن يتم الفصل في النـزاع مـن المحكمـة المصريـة؛ إذ تحسـبت الهيئـة للفرض الذي يمكنهـا التخلي الكامل عن الدعـوى، ثـم تنتهـي الخصومـة أمـام المحكمـة المصريـة دون حكم في موضوعهـا، لذلك لجأت هيئـة التدقيق لوسـيلة فنيـة ممتـازة لتحقيق تلك الغايـة، وهي وقـف الدعوى، وأجـازت العودة إلى السـير فيها إذا انقضـت الخصومة دون حكم في موضوعها أمام القضاء المصري.

صحيح أن هيئة التدقيق رفضت اسـتعمال عبارة الإحالـة لقيـام ذات النـزاع أمام محكمـة أجنبية، ولكنهـا حققـت ذات الأثر الذي نقـول به، وهو فكرة التخلي عـن الاختصاص القضائي الدولي، أيا كان المسمي الذي تعمل في إطاره.

ب) الحكم الثاني[٤٨]: تابعت هيئة التدقيق ذات اتجاهها السابق في حكم آخر، جاء فيه: "حيث إن الأصل

(٤٨) القـرار رقم ٧٦/ ت/ ٤ لعام ١٤١٣هـ منشـور في مجموعة المبـادئ التـي قررتها هيئة التدقيق التجـاري في ديوان المظالم مـن عـام ١٤٠٧ -١٤٢٣هـ، جمـع / إبراهيم بـن عبد الله العجـلان، إعداد وتنسـيق/ إبراهيم بن شـايع الحقيل، ص ١٤.

في ولاية القضاء في الدولة هو الإقليمية التي تربط ما بين المنازعة وولاية القضاء مأخذها موطن المدعى عليه، أو محل إقامته، أو موقع المال، أو محل مصدر الالتزام، أو محل تنفيذه، لما كان ذلك وكان الثابت أن الشركة المدعى عليها مصرية وموطنها القاهرة، مما تختص المحاكم المصرية بنظر النزاع، وفي ذات الوقت لما كان محل تنفيذ عقد الوكالة التجارية موضوع الدعوى في المملكة العربية السعودية، فإن القضاء السعودي يكون مختصاً أيضاً بنظر النزاع، ولما كان لا توجد سلطة عليا فوق الدولة ترسم حدود ولاية القضاء بينها وبين الدول الأخرى، وكانت أحكام النظام الدولي الخاص تقوم أساساً على التعاون الطبيعي بين الدول في إدارة القضاء، وأن الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أخرى متعذر تطبيقه في حالة ما إذا كان النزاع بين الطرفين مطروحاً أمام محكمة دولة أخرى، وإذا كانت كل من المملكة ومصر من الموقعين على اتفاقية تنفيذ الأحكام الأجنبية، وكان الثابت أن النزاع بين الطرفين الناشئ عن عقد الوكالة التجارية المبرم بينهما، وطلب السير في إجراءات التحكيم مطروح أمام القضاء المصري، فإنه درءاً لتضارب الأحكام وتقديراً لاعتبارات الملائمة وحسن سير العدالة، فإنه يحسن في هذه الحالة أن توقف الدائرة السير في نظر الدعوى الماثلة؛ لسبق قيام النزاع أمام المحاكم المصرية، وتنوه الهيئة إلى أن وقف السير في الدعوى لا يمنع المدعية في أي وقت من طلب استئناف السير في نظرها أمام الدائرة إذا ما انتهت الدعوى الثانية المقامة في ذات النزاع أمام المحاكم المصرية دون الفصل في موضوعها".

٤ - العلاقة بين الإحالة لقيام ذات النزاع والتخلي عن الاختصاص القضائي الدولي:

يمكننا أن نختتم هذا المبحث بالتأكيد على مسألة مهمة، وهي العلاقة بين الإحالة لقيام ذات النزاع وبين التخلي عن الاختصاص القضائي الدولي، والعلاقة بينهما هي علاقة الفرع بالأصل، أو علاقة الجزء بالكل، فالإحالة لقيام ذات النزاع هي إحدى الفروض التي يتم فيها التخلي عن الاختصاص بشروط خاصة بها وبنظام إجرائي خاص بها، ونحن نسوق الكلام فيها للتأكيد على المطالبة بالنظرية العامة للتخلي عن الاختصاص التي يتم فيها التخلي، بغض النظر عن حالة محددة، وهو ما بان لنا واضحاً من حكم هيئة التدقيق بديوان المظالم السعودي؛ حيث قضت بأن تتخلى عن اختصاصها بنظر المنازعة لصالح القضاء المصري؛ ولكنها اشترطت لذلك أن يتم الفصل في النزاع من المحكمة المصرية؛ إذ تحسبت الهيئة للفرض الذي يمكنها التخلي الكامل عن الدعوى ثم تنتهي الخصومة أمام المحكمة المصرية دون حكم في موضوعها، لذلك لجأت هيئة التدقيق لوسيلة فنية ممتازة لتحقيق تلك الغاية، وهي وقف الدعوى، وأجازت العودة إلى السير فيها إذا انقضت الخصومة دون حكم في موضوعها أمام القضاء المصري.

صحيح أن هيئة التدقيق رفضت استعمال عبارة الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، ولكنها حققت ذات الأثر الذي نقول به، وهو فكرة التخلي عن الاختصاص القضائي الدولي، أيا كان المسمى الذي تعمل في إطاره، والمسمى هنا تمثل في وقف الدعوى.

خاتمة البحث

حاولنا من خلال هذا البحث أن نلقي الضوء على موقف القضاء السعودي من الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، وكان منطلقنا وأساس جهدنا في هذا البحث الحكمين اللذين صدرا عن ديوان المظالم بشأن قبول الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

وسوف نورد فيما يأتي النتائج والتوصيات التي انتهينا إليها:

أولاً: نتائج البحث:

١- نظم المنظم السعودي الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع في العلاقات الداخلية، وأحكم هذا التنظيم فيما عدا ثغرات قليلة عرضنا لها في موضعها، لكنه قد صمت تماماً عن تنظيم الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية.

٢- انتهينا إلى أن الاتجاهات العلمية الحديثة في القانون الدولي الخاص تقبل الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، وأيدنا هذه الاتجاهات.

٣- كان للقضاء السعودي قصب السبق في إقرار الأخذ بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، بل إنه قد ذهب إلى أبعد من ذلك حين قضى بوقف الدعوى لحين الفصل في النزاع من محكمة أجنبية.

٤- العلاقة بين الإحالة لقيام ذات النزاع وبين التخلي عن الاختصاص القضائي الدولي، هي علاقة الفرع بالأصل أو علاقة الجزء بالكل، فالإحالة لقيام ذات النزاع هي إحدى الفروض التي يتم فيها التخلي عن الاختصاص بشروط خاصة بها، وبنظام إجرائي خاص بها.

ثانياً: التوصيات:

نخلص هنا إلى عدد من التوصيات من خلال الخاتمة إلى المنظومات الثلاث في النظام السعودي؛ ونعني منظومات الأنظمة والقضاء والفقه، وذلك على النحو التالي:

١- دعوة المنظم السعودي إلى تقرير نص ينظم التخلي عن الاختصاص القضائي الدولي لصالح محكمة أجنبية، ونقترح أن يكون النص كالتالي: «يجب على المحكمة أن تتخلى عن اختصاصها القضائي الدولي لصالح المحكمة الأجنبية متى ثبت لها أن هذه الأخيرة مرتبطة بالنزاع ارتباطاً جدياً، وذلك دون إخلال بالنظام العام في المملكة العربية السعودية»؛ لكي يتوافق مع تطور الاجتهاد الفقهي والقضائي في مجال تطوير العلاقات الخاصة الدولية والقانون الحاكم لها.

٢- نوصي القضاء بالأخذ بنظرية التخلي عن الاختصاص القضائي الدولي، وخير معين ومنطلق في ذلك حكما ديوان المظالم اللذين أخذا بهذه النظرية، واللذين صيغا في عبارات موجزة ودقيقة وكافية لتوضيح الفكرة. كما نوصي القضاء بعدم الانسياق وراء الأفكار التقليدية الغامضة في القانون الدولي الخاص؛ مثل: أفكار الاختصاص الوجوبي والجوازي، ومحاولة التركيز على فكرة قوة النفاذ والفعالية الدولية للأحكام.

٣- يجب تطوير الدراسات الفقهية السعودية في مجال القانون الدولي الخاص، وإذا كنا قد تعرضنا تحديداً لفكرة الإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، إلا أن الحاجة تستدعي المزيد من الدراسات والاجتهادات فيما يتعلق بنظرية التخلي عن الاختصاص القضائي الدولي بشكل عام؛ لأن جميع مفردات هذه النظرية تصلح للدراسة تحليلاً وتفصيلاً بشكل مستقل، والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

قائمة المراجع

- الدكتور أحمد أبو الوفا، نظرية الدفوع في قانون المرافعات، مكتبة الوفاء القانونية، ٢٠١٥ م.
- الدكتور أحمد أبو الوفا، التعليق على قانون المرافعات، مكتبة الوفاء القانونية ، ٢٠١٧م.
- الدكتور أحمد أبو الوفا، المرافعات المدنية والتجارية، مكتبة الوفاء القانونية، ٢٠١٥م.
- الدكتور أحمد السيد صاوي، الوسيط في شرح قانون المرافعات المدنية والتجارية، دار النهضة العربية ، ٢٠٠٥م.
- الدكتور أحمد عبد الكريم سلامة، فقه المرافعات المدنية الدولية، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠م.
- الدكتور أحمد قسمت الجداوي، مبادئ الاختصاص القضائي الدولي وتنفيذ الأحكام الأجنبية، دار النهضة العربية، ١٩٧٢م.
- الدكتور أحمد هندي، قانون المرافعات المدنية والتجارية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٠م.
- الدكتور حامد زكي، أصول القانون الدولي الخاص المصري، مكتبة عبدالله وهبة، الطبعة الرابعة، ١٩٤٦م.
- حمد خليفة الدوسري، التنازع في ولاية واختصاص المحاكم وفقاً للأنظمة في المملكة، مجلة نظرات قانونية، س ٤، عدد ١، يناير ٢٠١٧م.
- الدكتورة حفيظة الحداد، الموجز في القانون الدولي الخاص، دار الفكر الجامعي، ١٩٩٨م .
- الدكتور رمزي سيف، الوسيط في شرح قانون المرافعات، دار النهضة العربية، ١٩٦٩م.
- الدكتور سيد أحمد محمود، أصول التقاضي وفقاً لقانون المرافعات وتعديلاته الحديثة (القانون رقم ٧٦ لسنة ٢٠٠٧) وأحكام القضاء وآراء الفقه، دار النهضة العربية، طبعة منقحة ومزيدة، ٢٠٠٩م.
- الدكتور طلعت دويدار، الوسيط في شرح قانون المرافعات، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٦م.
- الدكتور عبد التواب مبارك، أصول التقاضي في دولة الإمارات العربية المتحدة، الآفاق المشرقة، الأردن، ٢٠١٠م.
- الدكتور عبد الحكيم مصطفى عبد الرحمن، الدفع بالإحالة في الاختصاص القضائي الدولي، دار النهضة العربية، ١٩٩٧م.
- عبدالله بن محمد بن سعد آل خنين، الكاشف في شرح نظام المرافعات الشرعية السعودي، دار ابن فرحون.
- الدكتور عز الدين عبد الله، القانون الدولي الخاص، الجزء الثاني، الهيئة العامة للكتاب، الطبعة التاسعة.
- الدكتور عكاشة عبد العال، الاختصاص القضائي الدولي وتنفيذ الأحكام الأجنبية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٣م.
- الدكتور فتحي والي الوسيط في قانون القضاء المدني دار النهضة العربية، ٢٠٠٩م.
- الدكتور فؤاد رياض والدكتورة سامية راشد، الوسيط في تنازع القوانين وتنازع الاختصاص القضائي الدوليين، دار النهضة العربية، ١٩٩٢م.
- الدكتور ماهر إبراهيم السداوي، الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، المنصورة، ١٩٨٣م، دون ناشر.
- الدكتور محمد عبد الخالق عمر، القانون الدولي الخاص الليبي، دار النهضة العربية، ١٩٧١م.
- الدكتور محمد الروبي، الدفع بالإحالة لقيام ذات النزاع أمام محكمة أجنبية، دار النهضة العربية، ٢٠١٣م.

- الدكتور محمد كمال فهمي، أصول القانون الدولي الخاص، دار الثقافة الجامعية، ١٩٩١م.
- الدكتور نبيل إسماعيل عمر، الوسيط في شرح قانون المرافعات المدنية والتجارية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١١م.
- الدكتور هشام صادق، تنازع الاختصاص القضائي الدولي، دار المطبوعات الجامعية، ٢٠٠٩م.
- الدكتور هشام صادق، مدى حق القضاء المصري في التخلي عن اختصاصه الدولي بنظر المنازعات المدنية والتجارية، المركز الدولي للدراسات المتخصصة والبحوث والترجمة.
- الدكتور وجدي راغب فهمي، قانون القضاء المدني، دار النهضة العربية، ٢٠٠١م.

المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري: مراجعة للأدبيات العربية

د. جعفر أحمد العلوان
أستاذ إدارة الأعمال المشارك، مدير إدارة البحوث والاستشارات
فرع معهد الإدارة العامة بالمنطقة الشرقية

المستخلص

مما لا شك فيه أن معرفة المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري تعود بالنفع على الباحثين والمهتمين في مجال الإدارة. لذا هدفت هذه الدراسة لتحديد أهم المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري، وتحديد أهم الفجوات البحثية في هذا المجال، وتقديم المقترحات اللازمة لردم تلك الفجوات البحثية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع منهجية (مراجعة الأدبيات ذات العلاقة) المعروفة بـ(systematic literature review) والقائمة على تجميع وتصنيف وتحليل الدراسات السابقة لموضوع معين. وبناءً على ذلك تم تجميع (٧٧) دراسة عربية تطبيقية ذات علاقة مباشرة بالمتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري وتم تصنيفها إلى سبعة محاور هي: محور القيادة، ومحور الثقافة التنظيمية وقيم العمل، ومحور الاتجاهات الحديثة للإدارة، ومحور المناخ التنظيمي، ومحور المعلومات، ومحور ضغوط العمل والاحتراق النفسي، ومحور الموارد البشرية.

وخلصت الدراسة إلى أن الأدبيات السابقة دلت على وجود (١٠٠) متغير مؤثر تأثيراً معنوياً في الإبداع الإداري. ومن أبرز هذه المتغيرات: (التدريب)، و(فرق العمل)، و(نمط القيادة)، و(الحوافز)، و(تقييم الأداء). وخلصت الدراسة أيضاً إلى تحديد ثلاث فجوات بحثية تحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات التطبيقية وهي: فجوة الإبداع الإداري لفرق العمل، وفجوة مجال تطبيق الدراسات السابقة، وفجوة الإبداع الإداري النسائي. وفي الختام طرحت الدراسة بعض التساؤلات الهامة ذات العلاقة بالمتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري والتي تساعد متخذ القرار على المُضِي قُدماً في طريق الإبداع الإداري.

الكلمات المفتاحية: الإبداع الإداري، الثقافة التنظيمية، رأس المال الفكري، الاحتراق النفسي، قيم العمل، القيادة التحويلية

Abstract

There is no doubt that the knowledge of the alteration that affect the administrative creativity benefit the researchers and those interested in the field of management. The study aimed to identify the most important alteration affecting administrative innovation, identify the most important research gaps in this field, and present the necessary proposals to fill these research gaps.

To achieve this objective, the methodology of systematic literature review is conducted in this paper. Based on this methodology, 77 empirical Arabic research papers are collected and categorized into the following seven factors: leadership, organizational culture, job values, trends of modern management, organizational climate, information, job pressures psychological combustion and human resources.

The study concluded that the previous literature indicated the existence of (100) alteration that have a significant effect on administrative creativity. The most prominent of these alteration are: (training), (work team), (leadership style), (incentives), and (performance evaluation).

In addition, three research gaps are highlighted: work teams' administrative creativity, the applications of the empirical studies and women's administrative creativity. In conclusion, the study raised some important questions related to the alteration affecting the administrative creativity, which helps the decision-maker to move forward in the way of administrative innovation.

Keywords: Administrative creativity, organizational culture, intellectual capital, psychological combustion, job values, transformational leadership

أولاً: الإطار العام للدراسة

توطئة

يُعتبر الإبداع ركيزة من ركائز البقاء وسمة من سمات التطور والنمو. وحين تسعى المنظمات من أجل الاستمرار في بيئة العمل التنافسية في ظل التحديات والتغيرات المتشابكة التي تشهدها الساحة المحلية والعالمية، يظل الإبداع الإداري هو العمود الفقري اللازم لتحقيق أهداف المنظمة

والقادر على تذليل العقبات والوصول بالمنظمات إلى برالتميزوالنجاح.

ونظراً لأهمية الإبداع وكونه مطلب استراتيجي، تسعى منظمات اليوم ليس فقط لفهم ظاهرة الإبداع وعناصرها ومراحلها المتعددة، بل تسعى أيضاً لمعرفة المتغيرات التنظيمية والبشرية والمادية التي تلعب دوراً جوهرياً في تحفيز الإبداع في المنظمة. ومن أجل الحصول على منظمات تتبنى الإبداع في استراتيجيتها الهيكلية، تم إعداد الكثير من الدراسات العربية التطبيقية في موضوع المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري. فمن هذه الدراسات ما ركز على النمط القيادي ودور القائد في تحفيز الإبداع. ومنها ما ركز على تحقيق الإبداع من خلال التقنية الحديثة وما توفره من معلومات ذات جودة عالية، ومنها ما ركز على المناخ التنظيمي والثقافة التنظيمية وما لها من دور في تهيئة الأرضية المناسبة للإبداع.

وتأتي هذه الدراسة في هذا السياق لتسليط الضوء على أهم المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري وأهم الثغرات البحثية في هذا الموضوع بناءً على ما ورد في الدراسات العربية التطبيقية.

مشكلة الدراسة

أصبح الإبداع الإداري ضرورة ملحة تفرضها التطورات المتسارعة التي نشهدها في عصرنا الحالي. فالمنظمات اليوم تواجه العديد من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية التي تتطلب قدراً عالياً من المهارات الإبداعية التي تساعد على التأقلم مع التغيرات المعقدة والمتشابكة. وكما هو معروف فإن الإبداع الإداري يتأثر بالعديد من المتغيرات المتداخلة التي ترجع للموظف والمنظمة والبيئة التنظيمية. ومن أجل الحصول على الإبداع وتنميته تسعى المنظمات لمعرفة المتغيرات المؤثرة إيجاباً وتلك المؤثرة سلباً على الإبداع الإداري وذلك لتعزيز ودعم المتغيرات الإيجابية من جهة ومعالجة المتغيرات السلبية من جهة أخرى. وبسبب أهمية هذا الموضوع وماله من تأثير على الأبعاد الاستراتيجية والتكتيكية والتشغيلية للمنظمات العامة والخاصة سعى العديد من الباحثين في العالم العربي لإعداد الدراسات الأكاديمية التي تهدف لتحديد وتحليل المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري حيث تُشير الأدبيات السابقة إلى وجود عدد كبير من الدراسات الأكاديمية في هذا المجال.

وبعد بذل كل تلك الجهود البحثية الكبيرة ما زالت الأدبيات العربية للمتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري تعاني من مشكلتين رئيسيتين: الأولى عدم وضوح الرؤية الشاملة للمتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري. وبمعنى آخر فإن المهتم بالإبداع الإداري يواجه صعوبة في تحديد المتغيرات المختلفة المؤثرة في الإبداع. المشكلة الثانية تتمثل في صعوبة تحديد أهم الفجوات البحثية ذات العلاقة بهذا الموضوع وذلك لكثرة الدراسات وتشتتها في مصادر مختلفة. لذا تأتي هذه الدراسة كخطوة مبدئية لعلاج هاتين المشكلتين من خلال مراجعة الأدبيات العربية التطبيقية المرتبطة بالمتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري.

أهداف الدراسة

الهدف من هذه الدراسة هو تحديد أهم المتغيرات المؤثرة تأثيراً معنوياً في الإبداع الإداري استناداً على الدراسات التطبيقية العربية. كما تهدف الدراسة إلى تحديد أهم الفجوات البحثية ذات العلاقة بالمتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري، وتقديم أهم المقترحات البحثية ذات العلاقة بهذه المتغيرات.

أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ما هي أهم المتغيرات المؤثرة تأثيراً معنوياً في الإبداع الإداري استناداً على أدبيات الإبداع الإداري العربية التطبيقية؟
- ما هي أهم الفجوات البحثية ذات العلاقة بالمتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري؟
- ما هي أهم المقترحات البحثية التي تساعد على معالجة الفجوات البحثية في هذا المجال؟

أهمية الدراسة

إن أهمية المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري تتجلى بوضوح من خلال أهمية موضوع الإبداع الإداري. وبالتالي فإن لهذه الدراسة أهمية من الجانبين التطبيقي والعلمي. على الجانب التطبيقي تُزود هذه الدراسة الممارسين في مجال الإدارة بخلاصة المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري مما يساعد على فهم أوسع لظاهرة الإبداع في المنظمة وبالتالي تحديد أهم العناصر التي تمهد الطريق للحصول على منظمات مبدعة.

أما على الجانب العلمي فتزود هذه الدراسة المهتمين بهذا الموضوع بدراسة شاملة لأهم المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري وتقدم ملخصاً لمجموعة من الدراسات التطبيقية العربية في دراسة واحدة. كما أن هذه الدراسة تحدد للباحثين أهم الفجوات البحثية ذات العلاقة بالمتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري حيث تقدم هذه الدراسة مقترحات بحثية تحتوي على أهم الموضوعات التي تحتاج إلى إعداد المزيد من البحوث والدراسات التطبيقية. وعلى حد علم الباحث فإنه لا يوجد في المكتبة العربية دراسة مشابهة لهذه الدراسة مما يؤهل هذا البحث أن يمثل إضافة علمية جديدة للمكتبة العربية.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على مراجعة الدراسات العربية التطبيقية ذات العلاقة بالمتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري في الدوريات والمجلات العربية وكذلك رسائل الماجستير والدكتوراه المنشورة من عام ١٤٢٠هـ إلى عام ١٤٣٥هـ الموافق لعام ٢٠٠٠م إلى عام ٢٠١٤م.

المصطلحات الواردة في الدراسة

- الإبداع الإداري: الحلول المبتكرة التي تتسم بالسلاسة وقابلية التكيف، والناتجة عن إدراك المشكلات المُبكِر والمُحفِز لاستخدام القدرات العقلية والذهنية بشكل مختلف ومبدع (الباحث)
- القيادة التحويلية: قدرة القائد على إيصال رسالة المنظمة ورؤيتها المستقبلية بوضوح للتابعين وتحفيزهم من خلال ممارسة سلوكيات أخلاقية عالية لبناء ثقة واحترام بين الطرفين لتحقيق أهداف المنظمة (Murphy ,2005, 131)

الثقافة التنظيمية: تعبير عن قيم الأفراد ذوي النفوذ في منظمة ما وهذه القيم تؤثر بدورها في الجوانب الملموسة من المنظمة وفي سلوك الأفراد، كما تحدد الأسلوب الذي ينتهجه هؤلاء الأفراد في قراراتهم وإدارتهم لمرؤوسيهم ومنظماتهم. (هيجان، ١٤١٢هـ: ١١)

- قيم العمل: الميول العامة لدى الفرد لتفضيل خصائص العمل أو مخرجاته أو خصائص بيئة العمل (Zhang et al., 2007, 1282)
- المناخ التنظيمي: مجموعة من الخصائص والصفات التي تميز بيئة العمل في منظمة ما

عـن غيرهـا مـن المنظـمات وتنتـشر في المنظمـة ككل بشـكل شـمولي وتتمتع هـذه الخصائص بالاسـتقرار النسـبي ويدركها أعضاء المؤسسة العاملين وتؤثر في سلوكهم (مصطفى، ٢٠٠٥، ١٣٢)

- الاحتراق النفسي: حالة نفسية تؤثر على اتجاهات الفرد وعلى أحاسيسـه ومشـاعره، مما تجعله غير قـادر عـلى العمـل والإنجـاز (Gürbüz et al, 2009, 66)
- رأس المـال الفكـري: القـدرة العقليـة لـدى فئة معينة من الموارد البشرية والمتمثلة في الكفاءات والقـدرات التـي تسـتخدم على توليـد الأفكار المتعلقـة بالتطوير الخـلاق للأنظمة والأنشـطة والاسـتراتيجيات بما يضمن للمؤسسة امتلاك ميزة تنافسية مستدامة (يحضيه، ٢٠٠٤، ٣)

ثانياً: الإطار النظري للدراسة

الإبداع والإبداع الإداري: التعريف والأهمية

يُعتبر الإبـداع ظاهرة معقـدة وذات أبعـاد متعددة اختلـف الباحثـون في تعريفهـا. ويـأتي هـذا الاختلاف نظـراً لتنوع رؤى الباحثين وخلفياتهم العلمية فلا يوجد تعريـف واحد للإبداع. ولكن مع هذا التعقيد في ظاهرة الإبـداع يمكـن تعريفـه بأنـه «قـدرة الفرد عـلى الإنتاج إنتاجـاً يتميز بأكبر قـدر من الطلاقـة والمرونة والأصالة والمخاطـرة والحساسـية للمشـكلات والقـدرة عـلى التحليل والفكر المغاير والتي تظهر كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير وهذه القدرة من الممكن تنميتها وتطويرها، وهـي قدرة عامـة ليسـت خاصـة بأفـراد دون غيرهم» (السـليم، ٢٠٠٢، ص ٢١). كما يمكن تعريف الإبداع بأنـه «عملية عقليـة خلاقة تؤدي إلى انتـاج أفكار مفيدة جديـدة وغـير مألوفة من قبل الفـرد أو مجموعة العمل» (Amabile, 1992, p. 3). ومن تعريفات الإبداع أيضاً أنه "القدرة على إيجاد أشـياء جديـدة قد تكون أفكاراً أو حلولاً أو منتجات أو خدمات أو طرق وأسـاليب عمل مفيـدة" (أيوب، ٢٠٠٠، ص ٧). أمـا الإبداع الإداري فيمكـن تعريفه بأنه "مجموعـة الإجـراءات والعمليات والسـلوكيات التـي تـؤدي إلى تحسـين المنـاخ العـام في المنظمـة وتفعيـل الأداء الإبداعـي مـن خـلال تحفيـز العاملين على حل المشـكلات واتخاذ القرارات بأسلوب أكثـر إبداعاً وبطريقـة غير مألوفة في التفكـير" (العواد، ٢٠٠٥، ص ١٦). ويمكننـا تعريف الإبداع الإداري في هذه الدراسـة بأنه الحلول المبتكرة التي تتسـم بالسلاسة وقابليـة التكيـف، والناتجة عن إدراك المشـكلات المُبكر والمُحفز لاسـتخدام القـدرات العقلية والذهنية بشـكل مختلف ومبدع.

وتكمن أهمية الإبداع على مستوى المنظمة في قدرته على تحسـين الأداء والمسـاهمة في الوصـول لمرحلة التميز المؤسـسي. كـما يسـاعد الإبـداع الإداري المنظـمات على التأقلم مع أساليب الأداء المتطورة، ومواجهة التغييرات المؤثرة عليها سـواء كانـت داخليـة أو خارجية. أما على مسـتوى الفرد والمجموعة فتبرز أهميـة الإبداع في تحقيق الـذات والشـعور بالإنجاز واكتشـاف قـدرات الأفراد والمجموعات.

عناصر الإبداع الإداري ومراحله

تشـير أدبيـات الإبـداع الإداري أن للإبـداع عـدة عنـاصر: الأول منها الأصالـة وهي عدم تكـرار أفكار الآخريـن وتعتمد عـلى القدرة عـلى ابتـكار حلول غير مألوفـة وجديـدة. والعنصر الثـاني هو الطلاقـة وتعني انتاج عدد كبير مـن الأفكار التي تتعلق بموضوع معين

خلال فترة زمنية معينة. والعنصر الثالث هو عنصر المرونة وتعني القدرة على تغيير الأفكار بتغير المواقف للحصول على ردود أفعال مختلفة تساعد في إيجاد حلول غير تقليدية. الحساسية للمشكلات هي العنصر الرابع للإبداع ويُقصد بها القدرة على رؤية المشكلات المتشابكة في الموقف الواحد وإدراك ما لا يدركه الآخرون من جوانب القصور. أما العنصر الخامس فهو القدرة على تحليل المواقف المعقدة والمتشابكة. والعنصر السادس هو المخاطرة وهي تبني الأفكار والأساليب الجديدة وتقبل المخاطر التي قد تنتج عن ذلك. والعنصر الأخير هو الخروج عن المألوف ويعني التحرر من النزعة التقليدية والتعامل مع القوانين الجامدة وتطويعها لصالح العمل.

وتنص أدبيات الإبداع الإداري أن الإبداع غالباً لا يحدث فجأة بل يمر بمراحل متعددة قبل حدوثه. وبحسب نظرية (Wallas, 1926) فإن الإبداع يمر بعدة مراحل هي: الإعداد، التركيز، الكمون، الإشراق، الإصرار والمثابرة، التحقق والتجريب. أما نموذج (West, 1990) فينص على أن الإبداع يمر بالمراحل التالية: إدراك الحاجة إلى الإبداع، المبادرة بطرح الأفكار الإبداعية، التطبيق، والثبات. ومهما اختلفت مسميات مراحل الإبداع في النظريات المختلفة فإن مضمون هذه المراحل يشتمل على: مرحلة التهيئة للحل الإبداعي، ومرحلة الوصول للحل الإبداعي، ومرحلة اختبار الحل الإبداعي، ومرحلة الاقتناع بالحل الإبداعي.

من جهة أخرى فإن الإبداع يظهر في عدة مستويات: ابداع فردي، وابداع جماعي، وابداع تنظيمي. الإبداع الفردي يتمثل في قدرة الفرد على توليد أفكار أو منتجات تتميز بخصائص إبداعية. ويرجع الإبداع الفردي إلى تمتع الفرد بخصائص فطرية كالذكاء أو خصائص مكتسبة كالقدرة على حل المشكلات. أما الإبداع الجماعي فيتجسد في الأفكار والمنتجات التي تتميز بخصائص إبداعية والناتجة من تفاعل جماعات العمل وتبادلهم للآراء والخبرات. ونتيجة للإبداع الفردي والابداع الجماعي يأتي الإبداع التنظيمي والذي يتمثل في تميز المنظمة ككل في أدائها.

ثالثاً: منهجية الدراسة

تعتمد منهجية هذه الدراسة على مراجعة الأدبيات السابقة لموضوع المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري. وهذه المنهجية هي امتداد للمنهجية المعروفة بـ (systematic literature review) وهي منهجية موضوعية وكمية تعتمد على تجميع وتصنيف عدد كبير من الدراسات السابقة لموضوع معين ومن ثم تحليل نتائجها بهدف إعطاء الباحثين والممارسين فكرة شاملة عن الوضع الحالي لأدبيات هذا الموضوع. وتهدف منهجية الـ (systematic literature review) إلى لفت نظر الباحثين إلى أهم الفجوات البحثية، أو الموضوعات التي لم تتعرض لها الدراسات السابقة، والتي تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، كما تهدف هذه المنهجية إلى اقتراح الأُطر النظرية التي تساعد على تصميم وبناء الدراسات المستقبلية.

ويُعد استخدام هذه المنهجية شائعاً في الدراسات العلمية الهادفة لدراسة المتغيرات المؤثرة على ظاهرة معينة. وتحتوي الأدبيات العلمية على كم هائل من الدراسات الأكاديمية المنشورة والمعتمدة على هذه المنهجية. ومن هذه الدراسات التي اعتمدت على هذه المنهجية دراسة Ghapanchi وAurum (٢٠١١)

والتي تم فيها تحليل ٧٢ دراسة ميدانية وذلك لتحديد المتغيرات المؤثرة في رغبة العاملين لترك وظائفهم في مجال تقنية المعلومات.

وترتكز منهجية الـ(systematic literature review) المتبعة في هذه الدراسة على أربع مراحل:

- **المرحلة الأولى**: تجميع الدراسات ذات العلاقة بموضوع المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري استناداً على ما يلي:
  - التركيز على الدراسات التطبيقية العربية المنشورة في الدوريات العربية المحكمة، وكذلك رسائل الماجستير والدكتوراه
  - تم استثناء كل من الكتب العلمية، والدراسات المعروضة في المؤتمرات والندوات
  - الاعتماد على قواعد المعلومات التالية: المكتبة الرقمية السعودية، مكتبة معهد الإدارة العامة، قاعدة المعلومات التربوية EduSearch، وقوقل سكولار
  - تم تقييد البحث بالدراسات المنشورة في الفترة الزمنية من عام (١٤٢٠هـ) إلى عام (١٤٣٥هـ) الموافق لـ عام (٢٠٠٠م) إلى عام (٢٠١٤م)

  وفي هذه المرحلة تم تجميع ٧٧ دراسة تطبيقية عربية ذات علاقة بموضوع المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري.

- **المرحلة الثانية**: تصنيف الدراسات التي تم تجميعها في المرحلة السابقة اعتماداً على المحاور التالية: محور القيادة، ومحور الثقافة التنظيمية وقيم العمل، ومحور الاتجاهات الحديثة للإدارة، ومحور المناخ التنظيمي، ومحور المعلومات، ومحور ضغوط العمل والاحتراق النفسي، ومحور الموارد البشرية.

- **المرحلة الثالثة**: تحليل الدراسات المصنفة في المرحلة السابقة وتحديد أهم المتغيرات المؤثرة تأثيراً معنوياً في الإبداع الإداري

- **المرحلة الرابعة**: تحديد أهم الفجوات البحثية في أدبيات المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري واقتراح الموضوعات البحثية المرتبطة بها.

رابعاً: عرض وتحليل الدراسات

التحليل الوصفي للدراسات

يستعرض هذا القسم توزيع الدراسات حسب نوعها وحسب مجال التطبيق وحسب سنة النشر. بالنسبة لتوزيع الدراسات حسب نوعها فإن ٥٢٪ من الدراسات منشورة في دوريات ومجلات علمية محكمة، و٤٧٪ رسائل ماجستير، و١٪ فقط رسائل دكتوراه، ويوضح جدول (١) أعداد ونسب هذه الدراسات.

جدول (١)

توزيع الدراسات حسب نوعها

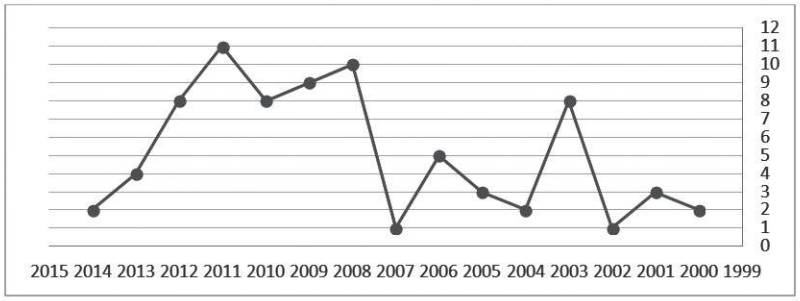
نوع الدراسة	العدد	النسبة
مجلة علمية	٤٠	٥٢
رسالة ماجستير	٣٦	٤٧
رسالة دكتوراه	١	١
المجموع	٧٧	١٠٠

وبالنسبة لتوزيع الدراسات حسب مجال تطبيقها فيشير جدول (٢) إلى أن ٣٩٪ من الدراسات تم تطبيقها في المؤسسات التعليمية بينما ٨٪ من الدراسات تم تطبيقها في المؤسسات الصحية.

جدول ٢: توزيع الدراسات حسب مجال تطبيقها

مجال تطبيق الدراسات	عدد الدراسات	النسبة ٪
مؤسسات تعليمية	٣٠	٣٩
مؤسسات خاصة	٢٤	٣١
مؤسسات حكومية خدمية (غير تعليمية)	١٧	٢٢
مؤسسات صحية	٦	٨
المجموع	٧٧	١٠٠

أما بالنسبة لتوزيع الدراسات حسب سنة النشر فإن عام ٢٠١١ قد اختص بـ ١١ دراسة أما عام ٢٠٠٨ فقد اختص بـ ١٠ دراسات، بينما عام ٢٠٠٢ وعام ٢٠٠٧ قد اختصا بدراسة واحدة فقط لكل منها. وشكل (١) يوضح توزيع الدراسات من عام ٢٠٠٠ وحتى عام ٢٠١٤.



شكل (١): توزيع الدراسات حسب السنة

تصنيف وتحليل الدراسات

وكما أسلفنا في قسم المنهجية أنه تم تصنيف الدراسات على سبعة محاور حيث يوضح جدول (٣) الأدبيات الداخلة في هذه الدراسة وتوزيعها على المحاور السبعة. ويجب الوضع بعين الاعتبار أن هذه المحاور ليست منفصلة عن بعضها بل تتقاطع في الكثير من أبعادها. فالمحور الرابع (المناخ التنظيمي) على سبيل المثال يتقاطع في بعض أبعاده مع المحور الثاني (الثقافة التنظيمية وقيم العمل) والذي يتقاطع بدوره في بعض أبعاده مع المحور السابع (الموارد البشرية).

جدول (٣)

توزيع الدراسات على المحاور السبعة

م	المحور	الدراسات	العدد	النسبة
١	القيادة	دغنوش (٢٠١٣)، جمعة ونوري (٢٠١١)، نعساني (٢٠٠٨)، أبوتايه (٢٠٠٣)، خلف (٢٠١٠)، العازمي (٢٠٠٦)، عبدالرحيم (٢٠٠٩)، الشقحاء (١٤٢٤هـ)، عباس (٢٠١٠)، مرضاح (٢٠٠٦)، العنقري (١٤٢٢هـ)، الطحان (٢٠٠٠)، جبرة (١٤٢٦هـ)، المعاني وأخو أرشيدة (٢٠٠٩)، أحمد (٢٠١١)، البشابشة (٢٠٠٨)، راضي (٢٠١٠)، الحراحشة والهيتي (٢٠٠٦)، فلاق وبن نافلة (٢٠١١)، نسمان (٢٠١١)	٢٠	٢٦
٢	محور الثقافة التنظيمية وقيم العمل	اشتيوي (٢٠١٢)، الليثي (٢٠٠٨)، داود (٢٠١١)، محمد ومرسي (٢٠١٢)، القطاونة (٢٠٠٠)، الصرايرة (٢٠٠٣)، القحطاني (٢٠٠٩)، أبو جامع والطويل (٢٠١١)، الزعبي (٢٠٠٩)، العنزي (١٤٢٥هـ)، عبدالباسط (٢٠١٣)، حامد (٢٠٠٩)	١٢	١٥,٥

م	المحور	الدراسات	العدد	النسبة
٣	الاتجاهات الحديثة للإدارة	القرشي (٢٠٠٨)، شقورة (٢٠١٢)، الحميدي (١٤٢٦هـ)، الغرايبة (٢٠٠٣)، مهدي (٢٠١٢)، المحاميد وبني عطا (٢٠١٣)، مشرف (٢٠٠٨)، الدباغ (١٤٢٧هـ)، عبدالفتاح وآخرون (٢٠١١)، السلمي (٢٠٠٨)، أبو حمور (٢٠١٠)، الهذلي (٢٠١٠)	١٢	١٥,٥
٤	محور المناخ التنظيمي	الزعبي (٢٠٠٦)، إبراهيم ومحمود (٢٠٠٨)، الشمري (١٤٢٢هـ)، الصيدلاني (٢٠٠١)، الزعبي والعزب (٢٠٠٧)، حوامدة (٢٠٠٣)، مصبح (٢٠١١)، السليم (٢٠٠٢)، الحربي (١٤٢٤هـ)، المشوط (٢٠١١)، اسحق (٢٠١٢)	١١	١٤
٥	المعلومات	الخوالدة والحنيطي (٢٠٠٨)، الزيود (٢٠١٢)، عاشور (٢٠١١)، الحيدري (٢٠٠٨)، الشناق والضمور (٢٠٠٩)، الطبيشات (٢٠٠٤)، النجار وملكاوي (٢٠١٠)، العضايله وأبو سمهدانه (٢٠١٤)، النوايسة (٢٠٠٩)، الضمور (٢٠٠٣)	١٠	١٣
٦	ضغوط العمل والاحتراق النفسي	الحجايا (٢٠١٢)، عيداروس (٢٠١١)، البشابشة (٢٠٠٥)، الجعافرة (٢٠١٣)، الوطري (٢٠٠٩)، الحربي (٢٠١٠)	٦	٨
٧	الموارد البشرية	الصرايرة والغريب (٢٠١٠)، صورية (٢٠١٤)، شتات (٢٠٠٣)، كاظم (٢٠٠٨)، العدوان وسليمان (٢٠١٢)، عبدالمنعم والمطارنة (٢٠٠٩)	٦	٨
	المجموع		٧٧	١٠٠

ولتحديد أهم المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري المذكورة في الدراسات الموضحة في الجدول السابق، نشرع في ذكر أهم نتائج الدراسات في الأقسام الفرعية التالية.

محور القيادة

يتكون هذا المحور من بعدين هما: النمط والسلوك القيادي، والتمكين. واشتمل هذا المحور على ٢٠ دراسة بما يعادل (٢٦٪) من إجمالي الدراسات التي تمت مراجعتها في هذا البحث.

بالنسبة لبعد النمط والسلوك القيادي، ناقش جزء من هذه الدراسات تأثير النمط القيادي على الإبداع الإداري حيث هدفت دراسة الطحان (٢٠٠٠) إلى التعرف على مدى تأثر رضا العاملين وإبداعاتهم الإدارية بالأنماط القيادية للمدراء وذلك في الشركات المساهمة في الأردن. واستنتج الباحث وجود علاقة معنوية بين الأنماط القيادية والابداع الإداري. كما استنتج الباحث عدم وجود علاقة معنوية بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي من وجهة نظر عينة الدراسة. وفي بحث آخر ركزت العنقري (١٤٢٢هـ) على دراسة علاقة السلوك القيادي بالإبداع الإداري للمرؤوسين في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض، واستنتجت الباحثة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة معنوية بين اهتمام القائد بالمرؤوسين، والصفات الشخصية للقائد، ودرجة الحرية الممنوحة للمرؤوسين من جهة وبين الإبداع الإداري للمرؤوسين من جهة أخرى. كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين الإبداع الإداري للمرؤوسين واهتمام القائد بالعمل. وفي دراسة أبوتايه (٢٠٠٣) قام الباحث بتسليط الضوء على العلاقة بين أسلوب القيادة للمديرين الأردنيين في الشركات الكبرى والسلوك الإبداعي الفردي باستخدام نموذج

فرنش ورافين لمصادر قوة القائد ونموذج السلوك الإبداعي الفرد المتعدد الأبعاد، وتوصل الباحث إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين السلوك الإبداعي للموظفين ومصادر قوة القائد حيث استطاعت مصادر قوة القائد تفسير ما نسبته ٤٦٪ من التغير في سلوك الفرد الإبداعي. كما توصلت الدراسة إلى أن قوة سحر شخصية القائد من جهة وقوة المعرفة من جهة أخرى تفسران معظم العلاقة بين مصادر قوة القائد والسلوك الإبداعي. وفي دراسة مسحية قام الشقحاء (١٤٢٤هـ) بدراسة العلاقة بين الأنماط القيادية والإبداع الإداري في المديرية العامة للجوازات بمدينة الرياض، واستنتج الباحث وجود علاقة طردية بين الأنماط القيادية الثلاثة (الديموقراطي، الحر، المتسلط) ومستوى الإبداع الإداري. ويرى الباحث أن هذه العلاقة الطردية تأتي نتيجة مشاركة المرؤوسين في عملية اتخاذ القرار وتخطيط العمل. كما هدفت دراسة جبرة (١٤٢٦هـ) للتعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية والإبداع الإداري اعتماداً على نظرية الشبكة الإدارية وذلك في المدارس الابتدائية العامة بمدينة جدة. واستنتج الباحث وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة معنوية بين قيادة الفريق والقيادة الاجتماعية والقيادة المعتدلة والقيادة بصورة إجمالية من جهة وبين الإبداع من جهة أخرى. كما استنتج الباحث وجود علاقة سلبية بين الإبداع والقيادة المتساهلة والقيادة المتسلطة والقيادة المتقلبة. كما قام العازمي (٢٠٠٦) بالتركيز على العلاقة بين القيادة التحويلية والإبداع الإداري وذلك في ديوان وزارة الداخلية بالمملكة العربية السعودية. وأكدت الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة معنوية بين امتلاك القيادات الإدارية لسمات القيادة التحويلية وتمتع المرؤوسين بالمهارات الإبداعية. أما دراسة مرضاح (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين سلوك القيادة والابداع الإداري عند المرؤوسين وذلك في جامعة الملك عبدالعزيز. وخلصت الباحثة إلى ضعف العلاقة بين محاور الإبداع الإداري (حل المشكلات واتخاذ القرارات، القابلية للتغيير، روح المخاطرة، سعة الاتصالات، تشجيع الإبداع) ومحور الاهتمام بالإنتاج. وبشكل مشابه كانت هناك علاقة ضعيفة بين محاور الإبداع الإداري (حل المشكلات واتخاذ القرارات، القابلية للتغيير) ومحور الاهتمام بالعاملين. وفي دراسة أخرى قام نعساني (٢٠٠٨) باختبار تأثير محاور القيادة التحويلية على الإبداع الإداري في مؤسسات التعليم السورية. وتوصل الباحث إلى وجود علاقة موجبة بين سمات القيادة التحويلية (التشجيع الإبداعي، الاهتمام بالأفراد، التحفيز الملهم، التأثير الكارزمي) والابداع الإداري.

وفي دراسة عبدالرحيم (٢٠٠٩) تم التعرف على تأثير الأنماط القيادية لمدراء المكتب الإقليمي بغزة على تهيئة البيئة الإبداعية للموظفين. وتبين أن النمط القيادي السائد هو النمط الديموقراطي، وأكدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط القيادي الديموقراطي وتهيئة البيئة الإبداعية للموظفين. كما تبين وجود علاقة عكسية ذات دلالة معنوية بين النمط الأوتوقراطي والنمط الحر من جهة وتهيئة البيئة الإبداعية للعاملين من جهة أخرى. واتضح أيضاً وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة معنوية بين النمط الديموقراطي وتهيئة البيئة الإبداعية للموظفين. أما دراسة خلف (٢٠١٠) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين القيادة التحويلية والإبداع الإداري في الجامعة الإسلامية بغزة وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين وجود سمات القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام وتمتع المرؤوسين بالمهارات الإبداعية. وفي دراسة تطبيقية ركز عباس (٢٠١٠) على سلوكيات أبعاد القيادة التحويلية (التأثير المثالي والاستثارة

الفكرية والاعتبارية الفردية والتحفيز والتمكين)، وأثرها على الإبداع التنظيمي والمتمثل في تبني الإبداع والقدرات الإبداعية، وذلك في شركات تصنيع الأدوية الأردنية. وتوصل الباحث إلى وجود تأثير ذي دلالة احصائية لجميع سلوكيات أبعاد القيادة التحويلية على أبعاد الإبداع التنظيمي. أما جمعة ونوري (٢٠١١) فقد قاما باختبار علاقتي الارتباط والتأثير بين الإبداع الإداري والقيادة الإدارية وذلك للقيادات العليا في جامعة ديالي بالعراق. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة قوية ذات دلالة معنوية بين المتغيرين، كما خلصت الدراسة إلى وجود تأثير ذي دلالة احصائية للقيادة الإدارية الناجحة في تطبيق الإبداع الإداري. وقامت دغنوش (٢٠١٣) بدراسة أثر أنماط القيادة التي تتضمن النمط الديموقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط الحر على الإبداع لدى العاملين في مؤسسة مطاحن الزيبان في الجزائر. وتوصلت الباحثة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للنمط الديموقراطي على بعدين من أبعاد الإبداع الإداري هما الطلاقة والمرونة. كما توصلت الباحثة إلى وجود تأثير لسمات القيادة التحويلية الأربع في الإبداع الإداري.

أما بالنسبة لبعد التمكين وتأثيره على الإبداع الإداري فقد قام الحراحشة والهيتي (٢٠٠٦) بدراسة ميدانية للتعرف على أثر الدعم التنظيمي والتمكين الإداري في السلوك الإبداعي (حل المشكلات، التفكير الابتكاري، والمبادأة وتحمل المخاطرة) في شركة الاتصالات الأردنية واستنتج الباحثان أن كل من الدعم التنظيمي والتمكين الإداري يؤثران في السلوك الإبداعي لكن تأثير الدعم التنظيمي أدنى من تأثير التمكين الإداري من وجهة نظر عينة الدراسة. أم البشابشة (٢٠٠٨) فقد ركز على مدى تأثر الإبداع التنظيمي بالتمكين الإداري لدى العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، واستخلص الباحث تأثيراً ذا دلالة معنوية للتمكين الإداري في الإبداع التنظيمي (تنوع المهارات والقدرات، تنوع الكفاءات، تنوع الخبرات). كما قام راضي (٢٠١٠) بدراسة ميدانية للتثبت من العلاقة بين التمكين الإداري وإبداع العاملين في كلية الإدارة والاقتصاد في جامعة القادسية بالعراق حيث اشتمل التمكين الإداري على المحاور التالية: تفويض السلطة، فرق العمل، التدريب، الاتصال الفعال، التحفيز. أما ابداع العاملين فاشتمل على الأبعاد التالية: روح المجازفة، والمرونة، والاقناع، والمنهجية العلمية في التفكير وحل المشاكل. وخلصت الدراسة إلى وجود دعم جزئي لعلاقات التمكين الإداري مع متغيرات ابداع العاملين. ولمعرفة مدى تأثر الإبداع التنظيمي بالتمكين الوظيفي، قام أحمد (٢٠١١) بتطبيق دراسته على الموظفين الإداريين في جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية حيث اشتمل التمكين الوظيفي على الأبعاد التالية: معنى العمل، الفعالية الذاتية، حرية الاختيار، والتأثير. وخلص الباحث إلى وجود علاقة ارتباط طردية ذات دلالة احصائية بين جميع أبعاد التمكين والابداع التنظيمي، كما أثبتت الدراسة وجود أثر معنوي لتمكين العاملين على الإبداع الإداري. كما قام المعاني وأخو أرشيدة (٢٠٠٩) بدراسة التمكين الإداري وآثاره في إبداع العاملين في الجامعة الأردنية. واستنتج الباحثان وجود أثر ذي دلالة معنوية للتمكين الإداري (تحفيز العاملين، فرق العمل، تفويض السلطة، تدريب العاملين، الاتصال الفعال،) في مستوى الإبداع الإداري. وفي دراسة حالة من مجموعة الاتصالات الأردنية قام فلاق وبن نافلة (٢٠١١) بتسليط الضوء على أثر التمكين الإداري (تحفيز الموظفين، وتدريب الموظفين، والاتصال الفعال، وتفويض السلطة) في ابداع الموظفين. وخلصت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتمكين

الإداري في مستوى الإبداع الإداري من وجهة نظر المشاركين في الدراسة. كما قام نسمان (٢٠١١) بتسليط الضوء على التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين أبعاد التمكين (التدريب، الاتصال وتدفق المعلومات، فرق العمل، الحوافز، وتفويض السلطة) وابداع العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة.

من نتائج الدراسات السابقة نستنتج العديد من المتغيرات المؤثرة تأثيراً معنوياً على الإبداع الإداري والتابعة لمحور القيادة، ونلخص هذه المتغيرات في جدول (٤).

جدول (٤)

المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري التابعة لمحور القيادة

المحور	الأبعاد	المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري
محور القيادة	النمط والسلوك القيادي	– النمط الديموقراطي – التشجيع الإبداعي – الاهتمام بالأفراد – التحفيز الملهم – التأثير الكارزمي – قوة المعرفة – قوة سحر الشخصية
	التمكين	– فرق العمل* – معنى العمل – الفعالية الذاتية – حرية الاختيار – التأثير – تفويض السلطة – تدريب الموظفين* – الاتصال الفعال – حفز الموظفين

* متغير متكرر في أكثر من محور من محاور الدراسة

محور الثقافة التنظيمية وقيم العمل

اشتمل هذا المحور على بعدين هما: الثقافة التنظيمية، وقيم العمل. وبلغ عدد دراسات هذا المحور ١٢ دراسة أي بما يعادل ١٥٫٥٪ تقريباً من الدراسات التي تمت مراجعتها في هذا البحث.

وناقش الجزء الأكبر من هذه الدراسات موضوع علاقة الثقافة التنظيمية بالإبداع الإداري حيث قام الصرايرة (٢٠٠٣) بتسليط الضوء على العلاقة بين الإبداع الإداري والثقافة التنظيمية في شركتي البوتاس والفوسفات الأردنية حيث اشتملت الثقافة التنظيمية على أربعة أبعاد هي: ثقافة الشخصية، وثقافة المهمة، وثقافة القوة، وثقافة الدور. وخلصت الدراسة إلى أن ثقافة الشخصية هي النمط السائد وأنها لا تتوافق مع الإبداع بدرجة كبيرة. وفي المرتبة الثانية تأتي ثقافة القوة وهي تتوافق مع الإبداع لكن بدرجة أقل. أما المرتبة الثالثة والرابعة فهي من نصيب ثقافة الدور وثقافة المهمة وهما أقل توافقاً مع الإبداع. كما قام العنزي (١٤٢٥هـ) بدراسة مدى تأثر الإبداع الإداري بالثقافة التنظيمية في المنظمات العامة في مدينة الرياض وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة معنوية بين الثقافة التنظيمية ومحاور الإبداع الإداري، وأن أهم عناصر الثقافة التنظيمية التي تؤثر في الإبداع الإداري هي الكفاءة وفرق العمل.

كما هدف الليثي (٢٠٠٨) في رسالته للماجستير إلى التعرف على العلاقة بين الإبداع الإداري والثقافة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمكة المكرمة. وتم قياس الثقافة التنظيمية من خلال ستة أبعاد هي: الثقافة البيروقراطية، الثقافة الإبداعية، الثقافة المساندة، ثقافة العمليات، ثقافة المهمة، وثقافة الدور. أما الإبداع الإداري فتم التعبير عنه بسبعة محاور هي: الخروج

عن المألوف، والتحليل، والحساسية للمشكلات، والمخاطرة، والأصالة، والمرونة، والطلاقة. ومن ضمن النتائج التي توصل لها الباحث أن الإبداع الإداري يمكن تفسيره من خلال الثقافة الإبداعية وثقافة الدور وثقافة المهمة. وفي دراسة أخرى معدة لمعرفة أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري في إدارة التربية والتعليم في محافظة جدة استنتج القحطاني (٢٠٠٩) أن كلاً من نمط القيادة، والأنظمة واللوائح، والتدريب والحوافز تؤثر على مستوى الإبداع الإداري. أما دراسة الزعبي (٢٠٠٩) فقد هدفت للتعرف على أثر الثقافة التنظيمية في الإبداع في شركات الأدوية الأردنية. وخلصت الدراسة إلى وجود تأثير معنوي لكل أبعاد الثقافة التنظيمية والخصائص الديموغرافية على الإبداع الإداري للموظفين. أما دراسة داود (٢٠١١) فقد هدفت للتعرف على العلاقة بين الإبداع الإداري والثقافة التنظيمية في مدارس الثانوية العامة بمحافظة كفر الشيخ بمصر. وتضمن محور الثقافة التنظيمية أربعة عناصر هي المناخ التنظيمي، وجماعية العمل، والقيم التنظيمية، والسياسات والإجراءات. أما محور الإبداع الإداري فاشتمل على خمسة أبعاد هي: الطلاقة، والتحسس للمشكلات، والأصالة، والمرونة، ومواصلة الاتجاه. وتوصلت الدارسة إلى ضعف تفعيل الثقافة التنظيمية وضعف ممارسة الإبداع الإداري لدى عينة الدراسة. وفي بحث آخر قام أبو جامع والطويل (٢٠١١) بدراسة لمعرفة العلاقة بين الإبداع الإداري والثقافة التنظيمية في وزارة التربية والتعليم الأردنية. واستنتج الباحثان أن الثقافة التنظيمية ترتبط ارتباطاً موجباً ذا دلالة معنوية مع الإبداع الإداري مما يدل على أنه كلما زاد مستوى الثقافة التنظيمية لدى الموظفين كلما ارتفعت درجة الإبداع لديهم.

وقام اشتيوي (٢٠١٢) بدراسة تطبيقية في مستشفى الوفاء للتأهيل الطبي بفلسطين للتعرف على أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري حيث خلص إلى تأثير كل من العادات والتقاليد التنظيمية، وأسلوب التنظيم المطبق (مركزي، غير مركزي)، ونمط القيادة، والتكنولوجيا على الإبداع الإداري. وبشكل مشابه قام محمد ومرسي (٢٠١٢) بدراسة للتعرف على الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري للقيادات الإدارية بجامعة أسيوط. وتضمنت الثقافة التنظيمية أربعة أبعاد هي: قوة الثقافة التنظيمية وتماسكها، احتواء العاملين بالجامعة، البعد الإنساني، والمناخ التنظيمي. وخلصت الدراسة إلى أن جميع عناصر الثقافة التنظيمية ترتبط ارتباطاً موجباً ذا دلالة معنوية مع مكونات الإبداع الإداري مما يدل على أن وجود عناصر الثقافة التنظيمية يؤدي إلى زيادة الإبداع للقيادات الإدارية بجامعة أسيوط. كما أكدت دراسة عبدالباسط (٢٠١٣) أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري وذلك من خلال تطبيق الدراسة على المنظمات السياحية في الشركة القابضة للسياحة والفنادق وبعض الشركات التابعة لها في مصر.

أما العلاقة بين قيم العمل والابداع الإداري فلم ترد إلا في دراسة واحدة هي دراسة حامد (٢٠٠٩) والتي هدفت للتعرف على أثر قيم العمل التي تشمل القيم الشخصية والقيم التنظيمية وقيم العدالة التنظيمية على الإبداع الإداري في الشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك). وخلصت الدراسة إلى وجود تأثير للقيم الشخصية والقيم التنظيمية وقيم العدالة التنظيمية على الإبداع الداري. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين قيم العمل والابداع الإداري.

وبناءً على نتائج هذه الدراسات يلخص جدول (٥) أهم المتغيرات المؤثرة تأثيراً معنوياً على الإبداع الإداري والتابعة لمحور الثقافة التنظيمية وقيم العمل.

جدول (٥)

المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري التابعة لمحور الثقافة التنظيمية وقيم العمل

المحور	الأبعاد	المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري
محور الثقافة التنظيمية وقيم العمل	الثقافة التنظيمية	- العادات والتقاليد التنظيمية - أسلوب التنظيم المطبق (مركزي، غير مركزي) - نمط القيادة* - التكنولوجيا - الثقافة الإبداعية - ثقافة الدور - ثقافة المهمة - الأنظمة واللوائح - التدريب* - الحوافز* - فرق العمل* - الكفاءة
	قيم العمل	- القيم الشخصية - القيم التنظيمية - قيم العدالة التنظيمية

* متغير متكرر في أكثر من محور من محاور الدراسة

محور الاتجاهات الحديثة للإدارة

وبلغ عدد الدراسات المندرجة تحت هذا المحور ١٢ دراسة بما يعادل ١٥,٥٪ من الدراسات التي تمت مراجعتها. والمقصود بالاتجاهات الحديثة للإدارة هي: إدارة المعرفة، والإدارة بالأهداف، وإدارة الوقت، وإدارة التغيير، وإدارة الذات.

بالنسبة لإدارة المعرفة قام الغرايبة (٢٠٠٣) بدراسة سلطت الضوء على المعرفة الإدارية (مورد المعرفة، مستوى المعرفة، الإدراك، والقيم التنظيمية) وأثرها على الإبداع الإداري في الشركات المساهمة العامة الأردنية. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة معنوية للمعرفة الإدارية على الإبداع الإداري حيث يتأثر الإبداع الإداري ببعدين من أبعاد المعرفة الإدارية هما مورد المعرفة، ومستوى المعرفة. وفي دراسة اختبارية لنظرية JUNG قام الدباغ (١٤٢٧هـ) بدراسة أثر الأنماط المعرفية على الإبداع الإداري في المنظمات الخدمية الأردنية. وبشكل مخالف لنتائج الدراسات السابقة خلصت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين النمط المعرفي ومستوى الإبداع. ويعلل الباحثان هذه النتيجة لتركز مستويات الإبداع في الوسط لدى عينة الدراسة وعدم توزع تلك المستويات على فئة الإبداع المختلفة. أما دراسة مشرف (٢٠٠٨) فهدفت لمعرفة مدى تأثير إدارة المعرفة على تحقيق الإبداع التنظيمي في كلية الآداب وكلية التربية بجامعة الكوفة في العراق. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين إدارة المعرفة (المعرفة الظاهرية والمعرفة الضمنية) والإبداع المنظمي (الإبداع الإداري والابداع الفني). أما مهدي (٢٠١٢) فقد قام بدراسة استطلاعية لتسليط الضوء على عمليات الإدارة المعرفية وأثرها في القدرات الإبداعية وذلك من وجهة نظر عينة من الموظفين في المكتبات الجامعية في بغداد. واشتملت عمليات الإدارة المعرفية على الأبعاد التالية: تطبيق واستخدام المعرفة، وتوزيع المعرفة، وخزن المعرفة، وتحديد أهداف المعرفة، وتشخيص المعرفة، وتوليد المعرفة. أما القدرات المعرفية فقد تضمن الأبعاد التالية: القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، سعة الاتصالات، روح المجازفة، القدرة على التغيير، والتشجيع على الإبداع. وقد خلصت الدراسة إلى وجود تأثير معنوي ذي دلالة معنوية لعمليات إدارة المعرفة على القدرات الإبداعية.

وفي دراسة ميدانية ركز المحاميد وبني عطا (٢٠١٣) على مدى تأثر الإبداع الفني والإداري بممارسة عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات القطاع الصحي في محافظة معان. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة معنوية لممارسة تطبيق عمليات إدارة المعرفة على كل من الإبداع الإداري والابداع الفني. كما توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة معنوية للإبداع الإداري على الإبداع الفني.

وفيما يختص بالإبداع الإداري والإدارة بالأهداف قام أبو حمور (٢٠١٠) بدراسة هدفت لمعرفة أثر الإدارة بالأهداف على دعم الولاء التنظيمي والإبداع الإداري في القطاع الحكومي الأردني. وخلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي ذي دلالة معنوية لمستوى تطبيق الإدارة بالأهداف على دعم الولاء التنظيمي، وكذلك وجود أثر إيجابي ذي دلالة معنوية لمستوى تطبيق الإدارة بالأهداف على دعم كافة أبعاد الإبداع الإداري.

وفي موضوع إدارة الوقت وعلاقتها بالإبداع الإداري، سلطت دراسة السلمي (٢٠٠٨) الضوء على أثر ممارسة إدارة الوقت على تنمية مهارات الإبداع الإداري في مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة معنوية بين ممارسة إدارة الوقت وتنمية مهارات الإبداع الإداري. كما قام عبدالفتاح وآخرون (٢٠١١) بالتعرف على العلاقة بين مهارة إدارة الوقت (التخطيط والتنظيم والمتابعة) و الإبداع الإداري (الحساسية للمشكلات، الطلاقة، المرونة، الأصالة، والاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته) لدى مديري المدارس الإعدادية بمحافظة دمياط في مصر. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة معنوية بين مهارة إدارة الوقت والابداع الإداري لدى عينة الدراسة.

وبالنسبة للعلاقة بين الإبداع الإداري وإدارة التغيير، هدفت دراسة الحميدي (١٤٢٦هـ) لتحديد مهارات الإبداع الإداري اللازمة لقائد التغيير ومدى توافرها لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة الطائف. وخلصت الدراسة إلى ضرورة توفر المهارات الإبداعية التالية لقائد التغيير: الأصالة، المرونة، الطلاقة، الحساسية للمشكلات، الاحتفاظ بالاتجاه، والتفاصيل، ويمكن تنمية هذه المهارات بأساليب فردية وأساليب جمعية. كما خلصت الدراسة إلى توفر مهارات الإبداع الإداري اللازمة لقائد التغيير لدى قادة المدارس الثانوية بالطائف بدرجة عالية. وقام القرشي (٢٠٠٨) بدراسة تسلط الضوء على الإبداع الإداري وعلاقته بإدارة التغيير (الأسلوب التقليدي، والأسلوب الاحتوائي) لدى مديرات ومساعدات المدارس بمدينة مكة المكرمة. واستنتجت الباحثة وجود ارتباط سلبي ذي دلالة معنوية بين الأسلوب التقليدي لإدارة التغيير والابداع الإداري. كما استنتجت وجود ارتباط موجبة ذي دلالة معنوية بين الأسلوب الاحتوائي لإدارة التغيير والإبداع الإداري. أما دراسة شقورة (٢٠١٢) فهدفت إلى معرفة علاقة إدارة التغيير بالأبداع الإداري لدى قادة المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المُدرسين. واشتملت إدارة التغيير على الأبعاد التالية: الاستثارة الفكرية، وعملية تطوير رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة، وتقديم نموذج سلوكي يحتذى به، تحديد أهداف المدرسة وألوياتها، بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير. أما محاور الإبداع الإداري فتكون مما يلي: المخاطرة والتحدي، والاحتفاظ بالاتجاه، والتحليل والربط، والحساسية للمشكلات، والأصالة، والمرونة، والطلاقة. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة معنوية بين جميع أساليب إدارة التغيير وجميع مهارات الإبداع الإداري.

أمـا العلاقة بـين إدارة الذات والابـداع الإداري فقد قامـت الهـذلي (٢٠١٠) بتسـليط الضوء عليهـا من وجهة نظـر مديـرات ومسـاعدات ومعلـمات مـدارس المرحلـة الثانويـة بمدينة مكة المكرمة. وتكونـت محور إدارة الذات مـن الأبعاد التالية: التخطيط، إدارة الوقت، الثقة بالنفس، التوازن، والاتصال، بينما اشتمل محور الإبداع الإداري على العناصر التالية: الأصالة، والمرونة، والمخاطرة، والطلاقة، وخلصـت الدراسـة إلى وجـود علاقة موجبـة ذات دلالة معنوية بين ممارسة إدارة الذات والابداع الإداري.

وتجدر الملاحظة هنا أنه في الدراسات المتعلقة بإدارة الوقت وإدارة التغيير وإدارة الذات تم استنتاج علاقات ترابطيـة ولم تتوصل الدراسـات لوجود علاقات تأثيرية بين هذه الاتجاهـات الحديثة لـلإدارة والابداع الإداري لذا تم اسـتخلاص بعدين فقط لأبعاد هـذا المحور هما: إدارة المعرفـة، والإدارة بالأهـداف. ويلخـص جـدول (٦) المتغـيرات المؤثرة تأثيراً معنوياً على الإبداع الإداري التابعة لهذين البعدين.

جدول (٦)

المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري التابعة لمحور الاتجاهات الحديثة للإدار

المحور	الأبعاد	المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري
محور الاتجاهات الإدارية الحديثة	إدارة المعرفة	- مورد المعرفة - مستوى المعرفة - تشخيص المعرفة - تحديد أهداف المعرفة - توليد المعرفة - خزن المعرفة - توزيع المعرفة - تطبيق واستخدام المعرفة - تطبيق عمليات إدارة المعرفة
	الإدارة بالأهداف	- تطبيق الإدارة بالأهداف

محور المناخ التنظيمي

اشتمل محور المناخ التنظيمي على ١١ دراسة تمثل ١٤٪ تقريباً من الدراسات التي تمت مراجعتها في هذا البحث. ومن ضمن هذه الدراسـات دراسة القطاونة (٢٠٠٠) التـي تضمنـت ٢٥٠ مشرفـاً يعملـون في الـوزارات الأردنية، وقامـت هذه الدراسـة بالتعرف عـلى أثـر المنـاخ التنظيمي عـلى السـلوك الإبداعي في الوزارات الأردنية. وخلصت الباحثة إلى أن مسـتوى الإبـداع كان عاليـاً وأن هنـاك علاقـة ارتبـاط معنوية بـين المناخ التنظيمـي والابـداع الإداري في الوزارات الأردنية. أما دراسـة الصيدلاني (٢٠٠١) فقد هدفت للتعرف على علاقـة المناخ التنظيمي بالإبداع الإداري في اتخاذ القرار بإمـارة منطقة المدينة المنورة. وخلصت الدراسة إلى أن مستوى التدريب أقل من المتوسط وأن نظـام الحوافـز المادي والمعنوي يعـاني من الضعف مع غيـاب عنـصر العدالة. كما خلصت الدراسـة إلى عدم وجود نظـام فعال للحوافز يرتبط بالأفكار الإبداعية. وفي دراسـة أخـرى هـدف الشـمري (١٤٢٢هـ) للتعرف على علاقة المناخ التنظيمي في المنافذ الجمركية بالإبـداع الإداري مـن وجهة نظر مفتـشي الجمارك في السعودية. وتوصل الباحث إلى وجود تأثير إيجابي ذي دلالـة إحصائية لأبعاد المناخ التنظيمي التالية: الحوافز المعنويـة، البنـاء التنظيمـي، والتدريـب عـلى الإبداع الإداري. كـما اسـتنتج الباحث عدم وجـود تأثير ذي دلالـة إحصائية للحوافز المادية، والمخاطرة، والقيادة، والعمـل الجماعي عـلى الإبـداع الإداري. أما دراسـة السـليم (٢٠٠٢) فقد هدفـت للتعرف على المتغيرات التنظيميـة وأثرهـا عـلى مسـتوى الإبـداع الإداري للعاملـين في الأجهزة الأمينة. وخلصت الدراسـة إلى أن نمط القيـادة، وإجراءات العمل، والحوافز المعنوية

هي المتغيرات التنظيمية المؤثرة على الإبداع الإداري لدى عينة الدراسة. كما خلصت الدراسة إلى أن متغير التدريب ومتغير الحوافز المادية ليس لها أي أثر على الإبداع الإداري.

وهدفت دراسة الحربي (١٤٢٤هـ) إلى تحديد مدى تأثر الإبداع الإداري بمتغيرات البناء التنظيمي والمتغيرات الشخصية من وجهة نظر المدراء في الأجهزة الحكومية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة معنوية لمتغيرات البناء التنظيمي (الصيغ الرسمية، والمركزية) على الإبداع الإداري من وجهة نظر عينة الدراسة. وفي نفس السياق، قام حوامدة (٢٠٠٣) بدراسة للتعرف على علاقة المناخ التنظيمي في إدارات التربية والتعليم بالإبداع الإداري في الأردن. وخلصت الدراسة إلى وجود ارتباط ذي دلالة معنوية بين عناصر الإبداع الإداري والمناخ التنظيمي. كما دلّت النتائج على وجود فروق ذات دلالة معنوية فيما يختص بحل المشكلات والاتصالات وتشجيع الإبداع تعزى للمؤهل العلمي ولصالح حملة الدكتوراه.

أما الزعبي (٢٠٠٦) فركز على عوامل المناخ التنظيمي المؤثرة في السلوك الإبداعي لدى المديرين في الأردن. وتوصل الباحث إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين السلوك الإبداعي لدى المديرين وعوامل المناخ التنظيمي التالية: البيئة الخارجية، والتكنولوجيا، والهيكل التنظيمي، ونمط القيادة. وفي دراسة ميدانية هدف الزعبي والعزب (٢٠٠٧) لقياس اتجاهات العاملين لأثر المناخ التنظيمي في تبني السلوك الإبداعي في شركة كهرباء محافظة إربد. وخلصت الدراسة إلى وجود ارتباط وتأثير ذي دلالة معنوية بين أبعاد المناخ التنظيمي (القدرة على تحمل المخاطرة والتدريب، والانتماء التنظيمي، واتخاذ القرارات، والحوافز) والسلوك الإبداعي حسب وجهة نظر عينة الدراسة. من جهة أخرى قام إبراهيم ومحمود (٢٠٠٨) بدراسة المناخ التنظيمي (الهيكل التنظيمي، الاتصال، تنمية الموارد البشرية، نظم وإجراءات العمل، نظم الحوافز والمكافآت، اتخاذ القرار، معايير تقييم الأداء) وعلاقته بمستوى الإبداع الإداري (الخروج عن المألوف، الحساسية للمشكلات، القدرة على التحليل، المخاطرة، المرونة، الطلاقة، الأصالة) للعاملين بالأندية الرياضية وخلصت الدراسة إلى وجود ارتباط طردي بين المناخ التنظيمي ومستوى الإبداع الإداري بالأندية الرياضية، كما اتضح وجود تأثير ذي دلالة معنوية للمناخ التنظيمي على مستوى الإبداع الإداري. وبشكل مشابه قام مصبح (٢٠١١) بدراسة للتعرف على علاقة المتغيرات التنظيمية المتمثلة في الحوافز المادية والحوافز المعنوية ودرجة المركزية الإدارية بمستوى الإبداع الإداري في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية، وخلصت الدارسة إلى وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين الحوافز المادية والحوافز المعنوية من جهة والابداع الادري من جهة اخرى. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة معنوية بين درجة المركزية الإدارية والابداع الإداري. كما هدفت دراسة المشوط (٢٠١١) إلى معرفة مدى تأثر الإبداع الإداري ببيئة العمل في أكاديمية سعد العبدالله للعلوم الأمنية في دولة الكويت. وخلصت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة احصائية للهيكل التنظيمي، والتدريب، والمشاركة في اتخاذ القرار، والحوافز والمكافآت، والتكنولوجيا، وظروف العمل على الإبداع الإداري (السلوك الإبداعي والقدرات الإبداعية). كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود تأثير ذي دلالة احصائية للأنظمة والتعليمات على الإبداع الإداري.

وفي دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في شركة أدوية ومستلزمات طبية بالعراق قام اسحق (٢٠١٢) بدراسة دور محاور المناخ التنظيمي في تعزيز الإبداع الإداري في المنظمات الصناعية. ويتكون محور المناخ التنظيمي من العناصر التالية: الهيكل التنظيمي، القيادة التنظيمية، الحوافز، الانتماء، المشاركة في اتخاذ القرارات، الاتصالات، العمل الجماعي، والمسؤولية. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط احصائية موجبة بين محاور المناخ التنظيمي وعملية الإبداع الإداري. كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير معنوي لمحاور المناخ التنظيمي في الإبداع الإداري.

ويلخص جدول (٧) المتغيرات المؤثرة تأثيراً معنوياً على الإبداع الإداري التابعة لمحور المناخ التنظيمي.

جدول (٧)

المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري

التابعة لمحور المناخ التنظيمي

المحور	المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري
محور المناخ التنظيمي	– الهيكل التنظيمي – الاتصال – نظم وإجراءات العمل – تنمية الموارد البشرية – نظم الحوافز والمكافآت* – معايير تقييم الأداء* – البناء التنظيمي – الانتماء التنظيمي – القدرة على تحمل المخاطرة – نمط القيادة* – الصيغ الرسمية – المركزية – التدريب* – المشاركة في اتخاذ القرار – التكنولوجيا – ظروف العمل – العمل الجماعي – المسؤولية

* متغير متكرر في أكثر من محور من محاور الدراسة

محور المعلومات

يتكون هذا المحور من بعدين هما: نظم المعلومات، وجودة المعلومات. واشتمل هذا المحور على ١٠ دراسات تمثل ١٣٪ تقريباً من الدراسات التي تمت مراجعتها في هذا البحث.

وناقش الجزء الأكبر من هذا المحور علاقة نظم المعلومات بالإبداع الإداري حيث قام الضمور (٢٠٠٣) بدراسة تطبيقية بهدف التعرف على أثر استخدام أنظمة المعلومات على الإبداع التنظيمي في الشركات المساهمة العامة في الأردن. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ذي دلالة معنوية بين كل من: تكنولوجيا المعلومات والابداع التنظيمي، تكنولوجيا المعلومات وتشجيع الإبداع، وتكنولوجيا المعلومات وطرق تطبيق الإبداع. وفي دراسة استكشافية قام الطبيشات (٢٠٠٤) باستكشاف دور تقنية المعلومات في تحقيق الإبداع المؤسسي في قطاع الهندسة الطبية في الأردن. وخلصت الدراسة إلى أن استخدام أنظمة المعلومات في قطاع الهندسة الطبية كان محفزاً على ممارسة أربعة عوامل للإبداع المؤسسي هي: زيادة الزمن المستغرق بين الأعطال، وتقليل الزمن اللازم للإصلاح، ووجود روح فريق العمل، وبيئة العمل. كما أن استخدام نظم المعلومات كان مثبطاً لأربعة عوامل هي: تحمل المخاطر، وغياب بعض أنماط التفكير الإبداعي كالإدارة بالأهداف والعصف الذهني، والصعوبة في التعلم، وضعف تطبيق معايير الجودة. كما قام الخوالدة والحنيطي (٢٠٠٨) بدراسة أثر استخدام تقنية المعلومات على الإبداع الإداري في المنظمات العامة في الأردن. واشتمل محور استخدام تقنية المعلومات على الأبعاد التالية: مدى تطبيق تقنية المعلومات، طبيعة البرامج المستخدمة، ومدى ملاءمة معلومات النظام المستخدم، وتكامل المعلومات، إنتاجية نظام المعلومات، والتدريب.

وخلصت الدراسة إلى وجود ارتباط ذي دلالة معنوية بين جميع أبعاد استخدام تقنية المعلومات والابداع الإداري. أما دراسة الحيدري (٢٠٠٨) فقد هدفت للتعرف على أثر نظم المعلومات الإدارية على الإبداع لدى الموظفين في قطاع الاتصالات في اليمن. واشتمل محور نظم المعلومات الإدارية على الأبعاد التالية: إنتاجية النظام، وفعالية مخرجات النظام، والشبكات المستخدمة، وقاعدة البيانات المستخدمة، وسهولة استخدام نظم المعلومات الإدارية المحوسبة. وخلصت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة معنوية لنظم المعلومات الإدارية المحوسبة على الإبداع. وركزت دراسة الشناق والضمور (٢٠٠٩) على العلاقة بين استخدام تقنية المعلومات والابداع التنظيمي في الشركات المساهمة العامة في الأردن. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط طردي ذي دلالة معنوية بين استخدام تقنية المعلومات والابداع التنظيمي حيث أتضح أن أبعاد تقنية المعلومات تفسر ما نسبته ٩٧٫٥٪ من تباين متغير الإبداع. وهدفت دراسة النوايسة (٢٠٠٩) إلى التعرف على مدى تأثير جودة تقنية نظم المعلومات الإدارية المدركة في السلوك الإبداعي في كليات المجتمع التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية. واشتمل محور جودة تقنية نظم المعلومات على العناصر التالية: الأمور المادية، التأكيدية، الاعتمادية، التعاطفية، وخصائص المعلومات. أم محور السلوك الإبداعي فاشتمل على العناصر التالية: حل المشاكل، قابلية التغيير، روح المجازفة، سعة الاتصال، وتشجيع الإبداع. وخلصت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة معنوية لأبعاد جودة تقنية نظم المعلومات الإدارية المدرسة في السلوك الإبداعي لدى عينة الدراسة. وبشكل مشابه قام النجار وملكاوي (٢٠١٠) بدراسة لاستكشاف أثر نظم المعلومات في مستويات الإبداع في شركات التأمين في الأردن. وخلصت الدراسة إلى وجود تأثير ذي دلالة معنوية لنظم المعلومات المختلفة (نظم معالجة المعاملات، ونظم أتمتة المكاتب، ونظم المعلومات الإدارية، ونظم دعم القرار، ونظم مشغلي المعرفة، ونظم معلومات المديرين التنفيذيين) على مستوى الإبداع الفردي والجماعي والتنظيمي. وفي دراسة أخرى قام عاشور (٢٠١١) بدراسة لمعرفة مدى إمكانية توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في تنمية الإبداع الإداري في إدارات التربية والتعليم في سلطنة عمان. وركزت الدراسة على المجالات التالية: عملية اتخاذ القرارات، المهارات والقدرات الإدارية، الاتصالات الإدارية، توافر قواعد البيانات والمعلومات، والرقابة والمتابعة الإدارية. وخلصت الدراسة إلى وجود إمكانية كبيرة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل القادة التربويين. وجاء ترتيب مجالات الدراسة لدى القادة التربويين كالتالي: تحسين المهارات والقدرات الإدارية، الاتصالات الإدارية، توافر قواعد البيانات والمعلومات، عملية اتخاذ القرارات، وأخيراً الرقابة والمتابعة الإدارية. أما الزيود (٢٠١٢) فقد قام بدراسة لتحديد مستوى ممارسة تقنية المعلومات وعلاقتها بالإبداع الإداري في المدارس الثانوية الحكومية البحرينية. وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة لممارسة تكنولوجيا المعلومات لدى المديرين. كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين تقديرات قائدي المدارس لدرجة ممارستهم لتكنولوجيا المعلومات وبين تقديرات معلميهم لمستوى ابداعهم الإداري.

كما ناقش هذا المحور موضوع جودة المعلومات وعلاقتها بالإبداع الإداري حيث قام العضايله وأبو سمهدانه (٢٠١٤) بدراسة لمعرفة أثر جودة المعلومات على القيادة الإبداعية من وجهة نظر الموظفين في البنك الإسلامي الأردني للاستثمار والتمويل. واشتمل محور

جـودة المعلومـات على الأبعـاد التالية: دقـة المعلومات، شـمول المعلومـات، مرونـة المعلومـات، وضـوح المعلومات، والتوقيت المناسـب للمعلومـات. أما محور القيادة الإبداعية فقد اشـتمل عـلى العناصر التالية: حل المشـكلات واتخـاذ القـرارات، القابلية للتغيـير، المبادأة والمجازفـة، القـدرة عـلى الاتصـال والتواصـل، وتحفيز الإبـداع. وخلـص الباحثـان إلى وجـود أثـر ذي دلالـة معنوية لدقة المعلومات، وشـمولية المعلومات، وتوقيت المعلومات على القيادة الإبداعية.

ويلخـص جـدول (٨) المتغـيرات التابعـة لمحـور المعلومات المؤثرة تأثيراً معنوياً على الإبداع الإداري.

جدول (٨)
المتغيرات المؤثرة على الإبداع
الإداري التابعة لمحور المعلومات

المحور	الأبعاد	المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري
محور المعلومات	نظم المعلومات	– سهولة استخدام نظم المعلومات الإدارية المحوسبة – قاعدة البيانات المستخدمة – الشبكات المستخدمة – فعالية مخرجات النظام – إنتاجية النظام – نظم معالجة المعاملات – نظم أتمتة المكاتب – نظم المعلومات الإدارية – نظم دعم القرار – نظم مشغلي المعرفة – نظم معلومات المديرين التنفيذيين – الأمور المادية – التأكيدية – الاعتمادية – التعاطفية – خصائص المعلومات
	جودة المعلومات	– دقة المعلومات – شمولية المعلومات – توقيت المعلومات

محور ضغوط العمل والاحتراق النفسي

اشتمل هذا المحور على بعدين هما: ضغوط العمل، والاحـتراق النفـسي. وتضمـن هذا المحور ٦ دراسـات مثلـت مـا نسـبته ٨٪ تقريبـاً مـن الدراسـات التي تمت مراجعتها في هذا البحث.

وركز الجزء الأكبر من دراسات هذا المحور على تأثير ضغـوط العمل في الإبـداع الإداري ففي دراسـة تطبيقية عـلى شركة البوتـاس العربية هـدف البشابشـة (٢٠٠٥) إلى التعـرف عـلى أثر مصـادر ضغوط العمل في السـلوك الإبداعي من وجهة نظر الموظفين. واشتمل محور ضغوط العمل على الأبعاد التالية: صراع الدور، غموض الدور، نوعيـة العمل، كمية العمل، النمـو الوظيفي، العلاقة مع الرؤسـاء، العلاقة مع الزملاء، ظروف شـخصية، والبيئة الداخليـة. أمـا محـور السـلوك الإبداعـي فاشـتمل على العنـاصر التاليـة: حـل المشـاكل، القابلية للتغيـير، روح المجازفة، سـعة الاتصال، وتشـجيع الإبـداع. وتوصلت الدراسـة إلى وجـود علاقـة ارتبـاط سـلبية بين السـلوك الإبداعي ومصادر ضغوط العمل. كما توصلت الدراسة إلى وجـود أثـر ذي دلالـة معنوية لمصادر ضغـوط العمل عـلى أبعاد السـلوك الإبداعـي. وقام الوطـري (٢٠٠٩) بدراسـة لمعرفة أثر إدارة ضغوط العمل في ابداع العاملين في شركـة زين الكويتية للاتصالات. وخلصت الدراسـة إلى وجـود أثـر ذي دلالة معنويـة لإدارة ضغـوط العمل المتمثلـة في: إزالة مسـببات الضغط، والانسـحاب بعيداً عن مسـببات الضغط، وتغيير مفاهيم الضغط، والتحكم بنتائـج الضغط، واسـتقبال الدعم الاجتماعـي على ابداع العاملـين في شركة زيـن للاتصالات. كما هدفت دراسـة الحربي (٢٠١٠) إلى معرفة علاقة ضغوط العمل بالإبداع الإداري من وجهة نظـر الضباط العاملين في الأمن العام بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسـة إلى وجود مسـتوى

متوسط لمصادر ضغوط العمل بينما كان مستوى الإبداع الإداري مرتفعاً من وجهة نظر ضباط مديرية الأمن العام بمدينة الرياض. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة معنوية بين غموض الدور وتمتع الموظف بالمرونة. وهدفت دراسة الحجايا (٢٠١٢) إلى التعرف على علاقة ضغوط العمل بالسلوك الإبداعي لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن. واشتمل محور ضغوط العمل على الأبعاد التالية: عبئ الدور، وغموض الدور، وصراع الدور، والمعلمين، والطلبة وأولياء الأمور. أما محور السلوك الإبداعي فاشتمل على العناصر التالية: سعة الاتصالات، والقدرة على التغيير، وروح المجازفة، وتشجيع الإبداع، وحل المشكلات واتخاذ القرارات. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة معنوية بين ضغوط العمل والسلوك الإبداعي. كما خلصت الدراسة إلى وجود تأثير معنوي لضغوط العمل على السلوك الإبداعي. وفي دراسة الجعافرة (٢٠١٣) تم التركيز على علاقة الإبداع الإداري بأساليب إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر قادة المدارس الحكومية في محافظة الكرك. واشتمل محور أساليب إدارة الصراع على الأبعاد التالية: التعاون، التجنب، المجاملة. أما الإبداع الإداري فاشتمل على العناصر التالية: حل المشكلات، القابلية للتغيير، وروح المجازفة. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة معنوية بين أساليب أبعاد الإبداع الإداري وإدارة الصراع.

كما تعرضت دراسة واحدة في هذا المحور إلى تأثير الاحتراق النفسي على الإبداع الإداري حيث هدفت دراسة عيداروس (٢٠١١) للتعرف على أثر الاحتراق النفسي على ثقافة الإبداع الإداري بجامعتي الطائف والزقازيق. واشتمل محور الاحتراق النفسي على العناصر التالية: مصادر احتراق شخصية، مصادر احتراق تنظيمية، ومصادر احتراق مجتمعية، كما اشتمل محور ثقافة الإبداع الإداري على العناصر التالية: المشاركة الفعالة، الدعم والتحفيز، روح الفريق والعلاقات الإنسانية، تكريم الإبداع وتقدير الموظفين، الالتزام المهني، تأييد وتدعيم المنظمة. وخلصت الدراسة إلى وجود أثر عكسي ذي دلالة معنوية لمصادر الاحتراق النفسي على ثقافة الإبداع الإداري لدى القيادات بجامعتي الطائف والزقازيق. ويلخص جدول (٩) المتغيرات التابعة لهذا المحور والمؤثرة تأثيراً معنوياً على الإبداع الإداري.

جدول (٩)

المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري

والتابعة لمحور ضغوط العمل والاحتراق النفسي

المحور	الأبعاد	المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري
محور ضغوط العمل والاحتراق النفسي	ضغوط العمل	– صراع الدور – غموض الدور – عبئ الدور – المستفيدين الداخليين – نوعية العمل – كمية العمل – النمو الوظيفي – العلاقة مع الرؤساء – العلاقة مع الزملاء – الظروف الشخصية – البيئة الداخلية – إزالة مسببات الضغط – الانسحاب بعيداً عن مسببات الضغط – تغيير مفاهيم الضغط – التحكم بنتائج الضغط – استقبال الدعم الاجتماعي
	الاحتراق النفسي	– مصادر الاحتراق الشخصية – مصادر الاحتراق التنظيمية – مصادر الاحتراق المجتمعية

محور الموارد البشرية

يتكـون هذا البعد مـن محورين همـا: وظائف إدارة المـوارد البشريـة، ورأس المـال الفكـري. وتضمـن هذا المحـور ٦ دراسـات مثلـت مـا نسـبته ٨٪ تقريبـاً مـن الدراسات التي تمت مراجعتها في هذا البحث.

وناقش جزء من دراسـات هذا المحور تأثير وظائف إدارة المـوارد البشريـة عـلى الإبداع الإداري ففي دراسـة شـتات (٢٠٠٣) تـم التركيـز عـلى إدارة المـوارد البشرية ودورها في تحقيق الإبداع المؤسـسي في البنوك التجارية في دولة قطر حيث ركزت الدارسـة على ممارسـات الاختيار والتحفيـز والتدريـب الإبداعية كما ركزت الدراسـة على خصائـص القيادة الإدارية المبدعـة وعوامل ثقافة المنظمة المبدعة. وكشفت الدراسة أن ممارسات الاختيار الإبداعية كانـت أكثـر العوامـل ممارسـة بـين العوامـل الأخـرى. وخلصـت الدراسـة إلى أن عامـل الاختيـار هـو العامل الـذي يشرح النسـبة الأكبر من التباين الـكلي بينما جاءت الثقافـة أقل العوامل التي تشرح نسـبة التباين الكلي. وفي دراسة حالة من شركة الاتصالات الأردنية قام الصرايرة والغريـب (٢٠١٠) بدراسـة أثـر وظائـف إدارة المـوارد البشرية (التحفيز، وتقييم الأداء، والتدريب، والاختيار، والتخطيط) في الإبـداع التنظيمي (تقبل الأفكار الجديد، والتطوير) من وجهة نظر العاملين وخلصت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة معنوية لوظائف إدارة الموارد البشرية (باسـتثناء التحفيـز) في الإبـداع التنظيمي. أما في دراسـة لصوريـة (٢٠١٤) تم تسـليط الضوء عـلى دور التدريب (تنميـة المعـارف، تنميـة المهـارات، وتنميـة الاتجاهـات الإيجابية) في تحقيق الإبداع الإداري (الأصالة، الحساسية للمشكلات، المرونة، الطلاقة، وقبول المخاطرة) للمورد البـشري بمركز البحث العلمي والتقنـي للمناطق الجافة بسـكرة في الجزائر. وخلصت الدراسـة إلى وجود أثر ذي دلالة معنوية للتدريب على أبعاد الإبداع الإداري المتمثلة في الأصالـة والمرونة والطلاقة وقبـول المخاطرة، حيث لم يثبت وجود أثر للتدريب على بعد الحساسية للمشكلات.

كما ناقش الجزء الآخر من دراسـات هذا المحور أثر رأس المـال الفكـري في الإبداع التنظيمـي حيث هدفت دراسـة كاظـم (٢٠٠٨) إلى التعـرف عـلى تأثـير رأس المال الفكـري (الزبائني والهيـكلي والبشري) في الإبداع التنظيمـي في الشركـة العامـة للصناعـات الكهربائيـة، وخلصت الدراسـة بأن لرأس المال الهيكلي أثر ذي دلالة إحصائية على الإبـداع التنظيمي. أما رأس المال البشري والزبائنـي فليس لهـما أثر معنوي. وفي دراسـة عبدالمنعم والمطارنة (٢٠٠٩) هدف الباحثان إلى معرفة مدى تأثير رأس المـال الفكـري عـلى الإبداع والتفوق المؤسـسي في الـشركات الصناعية في الأردن. وخلصت الدراسـة إلى وجـود علاقـة ارتباطية موجبـة ذات دلالـة معنوية بين عناصر رأس المال الفكري والإبداع والتفوق المؤسسي. كـما قام العدوان وسـليمان (٢٠١٢) بدراسـة ميدانية في شركـة التأمـين الأردنيـة وذلـك لمعرفـة دور رأس المال الفكـري (الزبائني والهيكلي والبشري) في تحقيق الإبداع المنظمي بمسـتوياته الثلاثة (الفرد والجماعـة والمنظمة). وخلصت الدراسـة إلى وجود علاقـة ذات دلالة معنوية بـين رأس المال الفكـري والإبداع المنظمـي، كما توصل الباحثـان إلى وجـود تأثير ذي دلالة معنويـة لرأس المال الفكري على الإبداع المنظمي. وتوصلت الدراسـة أيضاً إلى أن تأثـير رأس المال البشري في الإبـداع المنظمي على مسـتوى الفرد أكـبر من تأثير رأس المـال الهيكلي ورأس المال الزبائني.

ويلخـص جـدول (١٠) المتغـيرات التابعـة لمحور المـوارد البشريـة والمؤثـرة تأثـيراً معنويـاً عـلى الإبـداع الإداري.

جدول (١٠)

المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري

والتابعة لمحور الموارد البشرية

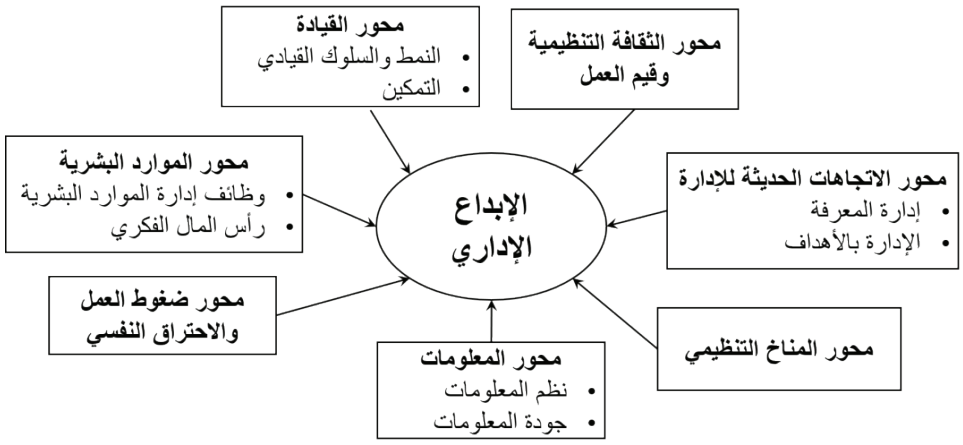
المحور	الأبعاد	المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري
محور الموارد البشرية	وظائف إدارة الموارد البشرية	- التخطيط - الاختيار - التدريب* - تقييم الأداء - تنمية المعارف - تنمية المهارات - تنمية الاتجاهات الإيجابية
	رأس المال الفكري	- رأس المال البشري - رأس المال الهيكلي - رأس المال الزبائني

* متغير متكرر في أكثر من محور من محاور الدراسة

بعد مراجعة الدراسات السابقة نستخلص النقاط الهامة التالية:

- بعض الدراسات السابقة هدفت لدراسة العلاقة التأثيرية للمتغيرات المختلفة على الإبداع الإداري، بينما بعض الدراسات الأخرى ركزت فقط على العلاقة الترابطية بين الإبداع الإداري والمتغيرات الأخرى. وما يهمنا في هذه الدراسة هو العلاقة التأثيرية دون العلاقة الترابطية. على سبيل المثال، تم استنتاج علاقات ترابطية في الدراسات المتعلقة بإدارة الوقت وإدارة التغيير وإدارة الذات ولم تتوصل الدراسات لوجود علاقات تأثيرية بين هذه الاتجاهات الحديثة للإدارة والابداع الإداري لذا لم يتم ذكر المتغيرات التابعة لإدارة التغيير وإدارة الوقت وإدارة الذات من ضمن المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري.
- تدل الدراسات السابقة على أن المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري كثيرة جداً، وعند النظر إلى الجداول المحتوية على المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري في المحاور المختلفة (من جدول (٤) إلى جدول (١٠) نلاحظ ورود بعض المتغيرات في أكثر من بعد، وهذا أمر متوقع نظراً لتداخل الأبعاد فيما بينها. مثلاً متغير فرق العمل قد تكرر في محور القيادة ومحور الثقافة التنظيمية وقيم العمل. ومتغير التدريب قد تكرر في محور القيادة ومحور الثقافة التنظيمية وقيم العمل ومحور المناخ التنظيمي ومحور الموارد البشرية. أما متغير نمط القيادة فقد تكرر في محور الثقافة التنظيمية وقيم العمل ومحور المناخ التنظيمي. وكذلك فإن متغير الحوافز قد تكرر في محور الثقافة التنظيمي وقيم العمل ومحور المناخ التنظيمي. وأخير فإن متغير تقييم الأداء قد تكرر في محور المناخ التنظيمي ومحورالمواردالبشرية.
- بعد استثناء المتغيرات المتكررة في بعض المحاور، يصبح عدد المتغيرات المؤثرة تأثيراً معنوياً في الإبداع الإداري (١٠٠) متغير موزعة على الأبعاد والمحاور السالفة الذكر.

ويوضح شكل (٢) أهم محاور وأبعاد المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري والتي تمت مناقشتها في الأقسام السابقة.



شكل (٢): محاور وأبعاد المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري

أهم الفجوات البحثية في أدبيات المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري

بعد تصنيف وتحليل أدبيات المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري وبعد تحديد أهم هذه المتغيرات، اتضح أن هذه الأدبيات يتخللها ثلاث فجوات بحثية تحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات هي: الفجوة الأولى تتعلق بموضوع الإبداع الإداري لفرق العمل، والفجوة الثانية تتعلق بمجال تطبيق الدراسات السابقة، أما الفجوة الأخيرة فهي ذات صلة بالإبداع الإداري النسائي. وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك فجوات بحثية فرعية تنتج عن تقاطع هذه الفجوات الثلاث كما سنوضح ذلك في الأقسام الفرعيةالتالية.

الفجوة البحثية الأولى: الإبداع الإداري لفرق العمل

بالرغم من تأكيد الدراسات السابقة على أن الإبداع يتم في مستويات ثلاثة (الفردي، والجماعي، والتنظيمي)، يلاحظ على الدراسات السابقة التركيز على الإبداع الفردي والابداع المنظمي دون إعطاء الإبداع الجماعي الاهتمام البحثي الذي يستحق حيث اكتفت الدراسات السابقة بالتركيز على متغير (فرق العمل) كأحد المتغيرات المستقلة المؤثرة على الإبداع التنظيمي. إن العمل الجماعي المتجسد في فرق العمل واللجان الدائمة واللجان المؤقتة يُعتبر سمة من سمات المنظمات الحديثة التي تهدف لاتخاذ القرارات بشكل أفضل وتهدف كذلك للاستخدام الأمثل للموارد. وما نود التأكيد عليه أن الأدبيات العربية لم تسلط الضوء بما يكفي على ظاهرة الإبداع الإداري لفرق العمل. وبشكل عام هناك ندرة في دراسات المتغيرات المؤثرة في الإبداع الجماعي في جميع المحاور السبعة التي تمت مناقشتها في هذه الدراسة. ونلخص في جدول (١١) المقترحات البحثية الخاصة بالإبداع الإداري لفرق العمل مصنفة حسب المحاور السبعة.

جدول (١١)

الموضوعات البحثية المقترحة التابعة للفجوة البحثية الأولى

المحور	الموضوعات المقترحة
محور القيادة	- أثر أنماط القيادة على الإبداع الإداري لدى فرق العمل - أثر أبعاد القيادة التحويلية في الإبداع الإداري لفرق العمل - التمكين الإداري وآثاره في ابداع فرق العمل
محور الثقافة التنظيمية وقيم العمل	- الثقافة التنظيمية ودورها في الإبداع الإداري فرق العمل - أثر قيم العمل على الإبداع الإداري لفرق العمل
محور الاتجاهات الإدارية الحديثة	- إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لفرق العمل - عمليات الإدارة المعرفية وأثرها على الإبداع الإداري لفرق العمل - إدارة الوقت وعلاقتها بالإبداع الإداري لفرق العمل - الإدارة بالأهداف وأثرها على الإبداع الإداري لفرق العمل - إدارة الذات وعلاقتها بالإبداع الإداري لفرق العمل
محور المناخ التنظيمي	- المناخ التنظيمي وعلاقته بالإبداع الإداري لفرق العمل
محور المعلومات	- نظم المعلومات الإدارية وأثرها على الإبداع الإداري لفرق العمل - أثر جودة نظم المعلومات الإدارية على الإبداع الإداري لفرق العمل - جودة المعلومات وأثرها في الإبداع الإداري لفرق العمل
محور ضغوط العمل والاحتراق النفسي	- ضغوط العمل وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى فرق العمل - الاحتراق النفسي وأثره على الإبداع الإداري لفرق العمل
محور الموارد البشرية	- أثر وظائف إدارة الموارد البشرية على الإبداع الإداري لفرق العمل - أثر التدريب في الإبداع الإداري لفرق العمل - رأس المال الفكري وأثره على الإبداع الإداري لفرق العمل

الفجوة البحثية الثانية: مجال تطبيق الدراسات السابقة

تجدر الإشارة إلى انه لم يتم تطبيق أي من الدراسات السابقة في بعض القطاعات الحيوية كقطاع العمل الخيري وذلك بالرغم من أهمية موضوع الإبداع الإداري في مؤسسات العمل الخيري ومال هذه المؤسسات من دور في مسيرة التنمية الشاملة للبلاد واعتبارها المكمل لبرامج التنمية في جميع جوانبها الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والصحية. وبالتالي فإن هناك حاجة لإعداد المزيد من الدراسات لفهم طبيعة المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري في مؤسسات العمل الخيري. ولتحديد المواضيع المقترحة الخاصة بهذه الفجوة بالإمكان ربط جميع محاور أدبيات المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري السبعة بمؤسسات العمل الخيري وذلك بشكل مشابه لما ورد في جدول (١١).

من جهة أخرى أشرنا في جدول (٢) في قسم (١-٤) أن غالبية الدراسات تم تطبيقها في المؤسسات التعليمية بينما نسبة ضئيلة من الدراسات السابقة (٨٪

فقط) تم تطبيقها في القطاع الصحي. وعند الاطلاع على الدراسات التي تم تطبيقها في القطاع الصحي اتضح أنه تم التركيز فيها على أبعاد محدودة وهي: الثقافة التنظيمية، أنظمة المعلومات، القيادة التحويلية، وإدارة المعرفة. ومن هذه الملاحظة نستنتج أن هناك حاجة إلى تسليط الضوء أكثر على الإبداع الإداري في القطاع الصحي وبالأخص في المحاور والأبعاد التي لم يتم التعرض لها في الأدبيات السابقة. ومن الموضوعات الحيوية التي تساعد على فهم أفضل لظاهرة الإبداع الإداري في القطاع الصحي والمتغيرات المؤثرة فيها ما يلي:

- دور التدريب في الإبداع الإداري في القطاع الصحي
- أثر ضغوط العمل والاحتراق النفسي في الإبداع الإداري في القطاع الصحي
- دور التمكين في الإبداع الإداري في القطاع الصحي

الفجوة البحثية الثالثة: الإبداع الإداري النسائي

أصبحت المرأة تتبوأ الكثير من المناصب الإدارية والقيادية الهامة في البلاد في ظل تشجيع الحكومة الرشيدة. وعلى الرغم من ذلك إلا أن نسبة ضئيلة من الدراسات السابقة ركزت على الإبداع الإداري لدى العنصر النسائي، وغالبية هذه الدراسات تم تطبيقها في المؤسسات التعليمية. مما يدل على الحاجة الماسة للمزيد من الدراسات التي تسلط الضوء على أهم المتغيرات المؤثرة على الإبداع الإداري النسائي في بيئات العمل المختلفة وبالأخص المؤسسات الغير تعليمية. ولتحديد الموضوعات المقترحة الخاصة بهذه الفجوة بالإمكان ربط جميع محاور أدبيات المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري السبعة بالإبداع الإداري النسائي وذلك بشكل مشابه لما ورد في جدول (١١).

الموضوعات البحثية المشتركة بين الفجوات البحثية الثلاث

وكما هو معلوم فإن هذه الفجوات الثلاث غير منفصلة عن بعضها بل تتداخل فيما بينها لتبرز الكثير من الموضوعات البحثية التي لم يتم التعرض لها سابقاً. على سبيل المثال، عند الربط بين موضوع فجوة الإبداع الإداري لفرق العمل مع موضوع الإبداع الإداري النسائي (مساحة رقم ١ في شكل (٣)) يبرز موضوع لم يتم الاهتمام به في الدراسات السابقة وهو:

- المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري لفرق العمل النسائية وعند الربط بين موضوع فجوة الإبداع الإداري لفرق العمل مع موضوع مجال تطبيق الدراسات السابقة (مساحة رقم ٢ في شكل (٣)) يبرز موضوعان لم يتم التركيز عليهما في الدراسات السابقة وهما:
- المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري لفرق العمل في قطاع العمل الخيري
- المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري لفرق العمل في القطاع الصحي

وبشكل مشابه فإنه عند الربط بين موضوع فجوة الإبداع الإداري النسائي مع موضوع مجال تطبيق الدراسات السابقة (مساحة رقم ٣ في شكل (٣)) يبرز الموضوعان التاليان:

- المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري النسائي في مؤسسات العمل الخيرية
- المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري النسائي في القطاع الصحي

وأخيراً فإن الربط بين موضوعات الفجوات البحثية الثلاث (مساحة رقم ٤ في شكل (٣)) يشير إلى موضوعين هامين لم يتم الاهتمام بهما في الأدبيات السابقة ألا وهما:

- المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري لفرق العمل النسائية في مؤسسات العمل الخيري
- المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري لفرق العمل النسائية في القطاع الصحي.

شكل (٣): الفجوات البحثية الرئيسية والفرعية

خامساً: الخلاصة والخاتمة

إن تبني الإبداع الإداري يعتبر أقصر الطرق للوصول إلى مصاف المنظمات المميزة. ومن أجل فهم أفضل لظاهرة الإبداع الإداري، هدفت هذه الدراسة لمعرفة أهم المتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري وذلك لتحديد أهم العناصر التي تمهد الطريق للحصول على المنظمات المبدعة. كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم الفجوات البحثية ذات العلاقة بالمتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري وتحديد أهم الموضوعات التي تحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات التطبيقية.

ولتحديد أهداف هذه الدراسة تم اتباع منهجية مراجعة الدراسات السابقة المعروفة بـ (systematic literature review) المستندة على تجميع وتصنيف وتحليل الدراسات السابقة لموضوع معين. وبناءً على ذلك تم تجميع (٧٧) دراسة عربية تطبيقية ذات علاقة بالمتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري وتم تصنيفها إلى سبعة محاور هي: محور القيادة، محور الثقافة التنظيمية وقيم العمل، محور الاتجاهات الحديثة للإدارة، محور المناخ التنظيمي، محور المعلومات، محور ضغوط العمل والاحتراق النفسي، ومحور الموارد البشرية.

وخلصت الدراسة إلى تحديد (١٠٠) متغير مؤثر تأثيراً معنوياً في الإبداع الإداري. ومن أبرز هذه المتغيرات متغير (التدريب) والذي تكرر في أربعة محاور من محاور الدراسة السبعة. كما أن كل من متغير (فرق العمل) و(نمط القيادة) و(الحوافز) و(تقييم الأداء) قد تكرر ذكرهم في محورين من محاور الدراسة. وخلصت الدراسة أيضاً إلى تحديد ثلاث فجوات بحثية تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسات التطبيقية وهي: فجوة الإبداع الإداري لفرق العمل، وفجوة مجال تطبيق الدراسات السابقة، وفجوة الإبداع الإداري النسائي. وبالإضافة إلى هذه الفجوات البحثية اقترحت الدراسة بعض الموضوعات البحثية المشتركة المعتمدة على تداخل هذه الفجوات البحثية الثلاث.

ونختم هذه الدراسة بطرح بعض الأسئلة ذات العلاقة بالمتغيرات المؤثرة في الإبداع الإداري والتي تُسهم في الوقوف على الوضع الحالي لهذه المتغيرات، مما يساعد متخذ القرار على وضع الأطر اللازمة لتبني الإبداع في المنظمة. وتم تصنيف هذه الأسئلة حسب محاور الدراسة السبعة كما يلي:

أسئلة تابعة لمحور القيادة:

- ما هو النمط القيادي المناسب لقيادة المنظمة؟ وكيف يمكن تعزيز هذا النمط القيادي؟
- ما مدى دعم القيادة لمشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات خصوصاً تلك القرارات التي تتعلق بمجالاتهم الوظيفية؟

- ما هو أسلوب التنظيم المطبق (مركزي، لا مركزي) وما مدى تبني مبادئ التفويض وإعطاء الصلاحيات في المنظمة؟
- هل يوجد إدارة للإبداع في المنظمة تعنى بالمبدعين وبتهيئة المناخ الملائم لخلق الفرص الإبداعية؟
- ما مدى تشجيع القادة لموظفيهم على التعامل مع المشكلات وظروف العمل المختلفة بطرق إبداعية خلاقة؟
- هل لدى المنظمة اهتمام بالقيادة التحويلية المتضمنة الاهتمام بأهداف العمل من جهة، والاهتمام بمشاعر الموظفين من جهة ثانية، والالتزام بالعدالة والمساواة من جهة ثالثة؟
- هل تتم الاستفادة من ايجابيات فرق العمل خصوصاً في الأعمال التي تتطلب مشاركة أكثر من جهة في اتخاذ القرار؟
- ما مدى فاعلية أنظمة الرقابة والإشراف في المنظمة؟

أسئلة تابعة لمحور الثقافة التنظيمية وقيم العمل:

- هل تهتم المنظمة بالثقافة التنظيمية في سياق التأكد من أنها تتلاءم مع الإبداع؟
- كيف يتم تعزيز الولاء والانتماء والالتزام بالقيم التنظيمية؟
- ما هو مستوى الثقافة الإبداعية في المنظمة؟
- هل تملك المنظمة عوامل بناء البيئة المحفزة للإبداع؟

أسئلة تابعة لمحور الاتجاهات الحديثة للإدارة:

- هل تهتم المنظمة بإدارة المعرفة؟
- ما مدى التزام المنظمة بتجديد معارفها ونشرها بين الموظفين؟
- وما مدى مساعدة المنظمة للموظفين على تطوير معارفهم الشخصية؟
- هل يوجد في المنظمة آليات لتوليد المعرفة؟
- وهل يتم ربط المعرفة بالعمليات الإبداعية؟
- ما مدى قناعة المنظمة بمبادئ الإدارة بالأهداف؟ وهل تسعى للاستفادة منها؟

أسئلة تابعة لمحور المناخ التنظيمي:

- ما مدى الاستفادة من الظروف المحيطة بالعمل في تحقيق الإبداع؟
- ما مدى فاعلية الأساليب والأنظمة والإجراءات في المنظمة؟
- هل قامت المنظمة بالحد قدر الإمكان من الأساليب البيروقراطية؟

أسئلة تابعة لمحور المعلومات:

- هل توجد قناعة لدى الإدارة العليا بأهمية تكنولوجيا المعلومات ودورها في تحقيق الإبداع؟
- هل تهتم المنظمة بمواكبة التطورات التكنولوجية المرتبطة بأعمال المنظمة؟
- هل يتم توعية القادة والموظفين بمزايا تكنولوجيا المعلومات المستخدمة في المنظمة؟
- هل تمتلك المنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة؟ وهل هذه التقنيات الحديثة مفعلة في المنظمة؟
- ما هي آلية التحقق من دقة وشمولية المعلومات الواردة للمنظمة والصادرة منها؟

أسئلة تابعة لمحور ضغوط العمل والاحتراق النفسي:

- ما هي آلية إدارة الخلافات والصراعات وضغوط العمل؟
- ماذا فعلت المنظمة في سبيل إزالة وتخفيف ضغوط العمل التي يواجهها الموظفون؟

- هل بيئة العمل آمنة وصحية في المنظمة؟
- هـل عملـت المنظمة عـلى توفير متطلبـات الأمان والاستقرار الوظيفي للموظفين؟

أسئلة تابعة لمحور الموارد البشرية:

- هـل لدى المنظمـة نظـام متكامل للحوافـز المادية والمعنوية؟
- هل يتم تحفيز العاملين على الإبداع وكذلك مكافأة السلوك الإبداعي؟
- كيـف يتـم اختيـار القيـادات الإدارية التـي تؤمن بأهمية الإبداع في المنظمة؟
- هل هناك تشجيع لروح المنافسة في المنظمة؟
- هـل هنـاك اهتـمام بـإدارة وتطويـر رأس المـال الفكري؟
- مـاذا فعلت المنظمة في سـبيل المحافظة على الموارد البشرية المبدعة؟
- هل هنـاك اهتمام بعقـد دورات ونـدوات تدريبية للقـادة والموظفـين في مجـال تنميـة المهـارات الإبداعيـة وفي مجـال تكنولوجيـا المعلومـات والاتصـالات كل حسـب احتياجـه؟ وما مدى الاستفادة من تلك الدورات؟

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، إبراهيم حسين؛ محمود، محمد عبدالعظيم .٢٠٠٨. المناخ التنظيمي وعلاقته بمستوى الإبداع الإداري للعاملين بالأندية الرياضية. المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة – مصر، عدد ١١ ، ص ٢١١ – ٢٦٢.
- أبو جامع ، إبراهيم أحمد؛ الطويل ، هاني عبدالرحمن .٢٠١١.الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في وزارة التربية والتعليم الأردنية. دراسات –العلوم التربوية –الاردن، مجلد ٣٨، ملحق، ص ٦٠٥ – ٦٣٦.
- أبو حمور، عنان محمد أحمد .٢٠١٠. الإدارة بالأهداف وأثرها على دعم الولاء التنظيمي والإبداع الإداري في القطاع الحكومي الأردني: دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري الإدارة الوسطى في مراكز الوزارات، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- أبوتايه، سلطان نايف .٢٠٠٣. العلاقة بين أسلوب القيادة والسلوك الإبداعي الفردي: دراسة ميدانية للمديرين الأردنيين في الشركات الصناعية الكبرى، دراسات العلوم الإدارية، مجلد ٣٠، عدد ٢، ص ٣٧١-٣٨٤.
- أحمد ، علي يونس إبرهيم سيد .٢٠١١.. أثر التمكين الوظيفي على الإبداع التنظيمي بالتطبيق على العاملين بالجهاز الأداري بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحوث التجارية. كلية التجارة – جامعة الزقازيق . – مصر ، مجلد ٣٣، عدد ١، ص ٤٢٣ – ٤٦٠.
- اسحق، أثير حسو .٢٠١٢. دور أبعاد المناخ التنظيمي في تعزيز الإبداع الإداري في المنظمات الصناعية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية في محافظة نينوى، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، مجلد ٨، عدد ٢٦، ص ٩٢-١١٤.
- اشتيوي، محمد عبد.٢٠١٢. أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري: دراسة تطبيقية، مستشفى الوفاء للتأهيل الطبي. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية – فلسطين، عدد ١٩ ، ص ٣٩ – ٨٤.
- أيوب، ناديا حبيب .١٤٢١ العوامل المؤثرة على السلوك الإداري الابتكاري لدى المديرين في قطاع البنوك التجارية السعودية، مجلة الإدارة العامة، مجلد ٤٠، عدد ١، ص ١-٥١.
- البشابشة، سامر عبد المجيد .٢٠٠٨. أثر التمكين الإداري في تعزيز الإبداع التنظيمي لدى العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، الكويت المجلة العربية للعلوم الإدارية، مجلد ١٥، عدد ٢، ص ٢١٣-٢٥٧
- البشابشة، سامر عبدالمجيد .٢٠٠٥. أثر مصادر ضغوط العمل في السلوك الإبداعي لدى العاملين في شركة البوتاس العربية، دراسات العلوم الإدارية، مجلد ٣٢، عدد ٢، ص ٣٢٨-٣٤١.
- جبرة، محمد أحمد محمد .١٤٢٦هـ. الأنماط القيادية وعلاقتها بالإبداع الإداري باستخدام نظرية الشبكة الإدارية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الجعافرة ، صفاء جميل .٢٠١٣. أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة

الكـرك مـن وجهـة نظرهم. دراسـات -العلـوم التربويـة -الاردن ، مجلد ٤٠، عدد ٢، ص ١٦٦٣ - ١٦٨٧.

- جمعة ، محمود حسن; نوري ، حيدر شاكر .٢٠١١. تأثـير القيادة الإدارية الناجحـة في تحقيق الإبداع الإداري: دراسـة تطبيقيـة لآراء القيـادات العليا في جامعـة ديالي. مجلـة الإدارة والاقتصاد - كلية الإدارة والاقتصـاد - الجامعـة المسـتنصرية - العراق ، مجلد ٣٤، عدد ٩٠، ص ٢٩٩ - ٣١٩.
- حامد ، سعيد شعبان .٢٠٠٩. أثر قيم العمل على الإبداع الإداري: دراسـة ميدانية. المجلة العلمية للاقتصـاد والتجارة -مصر، عـدد ٢، ص ١٧٣ - ٢٣١.
- الحجايـا، سـليمان سـالم .٢٠١٢. ضغـوط العمل وعلاقتهـا بالسـلوك الإبداعـي لـدى مديـري المـدارس الثانويـة الحكوميـة في إقليـم جنـوب الأردن، مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية، مجلد ١٣، عدد ١، ص ٣٠٥-٣٢٤.
- الحراحشـة، محمـد، والهيتـي، صـلاح الديـن .٢٠٠٦. أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السـلوك الإبداعي كما يراه العاملون في شركة الاتصـالات الأردنيـة: دراسـة ميدانيـة، مجلـة العلـوم الإدارية، الأردن، مجلد ٣٣، عدد ٢، ص ٢٤٠-٢٦٦
- الحربي، عضيب موسـى .١٤٢٤هـ. أثر متغيرات البنـاء التنظيمـي والمتغـيرات الشـخصية عـلى الإبـداع الإداري لـدى المـدراء في الأجهـزة الحكومية السـعودية، رسـالة ماجسـتير، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الحـربي، عـوض بشـار .٢٠١٠. ضغـوط العمل وعلاقتهـا بالإبـداع الإداري مـن وجهـة نظـر الضباط العاملين في الأمن العام بمدينة الرياض، رسـالة ماجسـتير، جامعة نايف العربيـة للعلوم الأمنية، السعودية.
- الحميدي، منال حسين حسن .١٤٢٦هـ. مهارات الإبـداع الإداري اللازمـة لقائـد التغيـير ومدى توافرها لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية مـن وجهـة نظرهـم ومـن وجهـة نظـر المشرفين التربويـين والمشرفـات بمدينـة الطائف، رسـالة ماجستير، جامعة أم القرى.
- حوامدة، باسم .٢٠٠٣. المناخ التنظيمي في مديريات التربيـة والتعليـم وعلاقته بالإبـداع الإداري لدى القادة التربويين في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات، عمان، الأردن.
- الحيـدري، مشـير حـزام أحمـد .٢٠٠٨. نظـم المعلومات الإدارية المحوسبة وأثرها على الإبداع لدى العاملين في قطاع الاتصالات اليمني، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- خلـف، محمـد كريـم .٢٠١٠. علاقـة القيـادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسـلامية بغزة، رسـالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخوالـدة ، ريـاض عبدالله; الحنيطـي ، محمد فالح .٢٠٠٨. أثـر اسـتخدام تكنولوجيـا المعلومات عـلى الإبـداع الإداري في المؤسسـات العامـة الأردنية. دراسات - العلوم الإدارية .الأردن. ، مجلد ٣٥، عدد ٢، ص ٣٢٠ - ٣٤٢.
- داود ، عبدالعزيـز أحمـد محمـد .٢٠١١. الثقافـة التنظيميـة والإبـداع الإداري لمديـري المـدارس الثانويـة العامـة : دراسـة ميدانيـة بمحافظة كفر الشـيخ. مجلة كلية التربية - عين شـمس -مصر، مجلد ٢ ، عدد ٣٥، ص ٩ - ٨٩ .

- الدباغ، جمال .١٤٢٧هـ. أثر الأنماط المعرفية على الإبداع لمديري المنظمات الخدمية في الأردن : دراسة اختبارية لنظرية JUNG، الرياض مجلة جامعة الملك سعود : العلوم الإدارية، مجلد ١٩، عدد ٢، ص ١٦٧-٢٢١.
- دغنوش، فوزية .٢٠١٣. أثر أنماط القيادة على الإبداع لدى العاملين: دراسة حالة مؤسسة مطاحن الزيبان القنطرة بسكرة، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضرة، الجزائر.
- راضي، جواد محسن .٢٠١٠. التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين : دراسة ميدانية على عينة من موظفي كلية الإدارة والاقتصاد. مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية - العراق ، مجلد ١٢، عدد ١، ص ٦٢ - ٨٤.
- الزعبي، جمانة زياد محمد .٢٠٠٦. عوامل المناخ التنظيمي المؤثرة في السلوك الإبداعي لدى المديرين في الوزارات الأردنية: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزعبي، حسن علي .٢٠٠٩. أثر الثقافة التنظيمية في الإبداع: دراسة تطبيقية في شركات الأدوية الأردنية، مجلة البصائر، الأردن، مجلد ١٣، عدد ١، ص ١٦١-٢٠٧
- الزعبي، خالد يوسف، والعزب، حسين محمد .٢٠٠٧. قياس اتجاهات العاملين لأثر المناخ التنظيمي في تبني السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية على شركة كهرباء محافظة إربد، المنارة، مجلد ١٣، عدد٢، ص ٦٥-١١١.
- الزيود، ماجد محمد .٢٠١٢. درجة ممارسة تكنولوجيا المعلومات وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ١٣، عدد ٢، ص ١٣-٤١.
- السلمي، فهد عوض الله زاحم .٢٠٠٨. ممارسة إدارة الوقت وأثرها في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- السليم، عبدالله يوسف .٢٠٠٢. أثر المتغيرات التنظيمية على مستوى الإبداع الإداري للعاملين في الأجهزة الأمنية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- شتات، إيناس عبدالرؤوف .٢٠٠٣. دور إدارة الموارد البشرية في تحقيق الإبداع المؤسسي: دراسة ميدانية على البنوك التجارية القطرية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، قطر.
- الشقحاء، عادل .١٤٢٤هـ. علاقة الأنماط القيادية بمستوى الإبداع الإداري: دراسة مسحية على العاملين في المديرية العامة للجوازات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- شقورة، منير حسن أحمد .٢٠١٢. إدارة التغيير وعلاقتها بالأبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
- الشمري، فهيد عايض. .١٤٢٢هـ. المناخ التنظيمي في المنافذ الجمركية وعلاقته بالإبداع الإداري: دراسة تطبيقية على مفتشي الجمارك بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض
- الشناق، رفعت عودة الله، والضمور، فيروز مصلح .٢٠٠٩. العلاقة بين استخدام تكنولوجيا

المعلومات والابداع التنظيمي: دراسة تطبيقية على الشركات المساهمة العامة الأردنية، مجلة المنارة، مجلد ١٦، عدد ١، ص ١٨٧-٢١١

- الصرايرة، أكثم عبدالمجيد .٢٠٠٣. العلاقة بين الثقافة التنظيمية والابداع الإداري في شركتي البوتاس والفوسفات المساهمتين العامتين الأردنية: دراسة مسحية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة، الأردن، مجلد ١٨، ص ١٨٧-٢٣٩
- الصرايرة، أكثم عبدالمجيد، والغريب، رويدة خلف .٢٠١٠. أثر وظائف إدارة الموارد البشرية في الإبداع التنظيمي كما يراها العاملون في شركة الاتصالات الأردنية: دراسة حالة، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مجلد ٦، عدد ٤، ص ٤٩٨-٥١٩.
- صورية، زازل .٢٠١٤. دور التدريب في تحقيق الإبداع الإداري للمورد البشري بمركز البحث العلمي والتقني للمناطق الجافة بسكرة، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- الصيدلاني، خالد .٢٠٠١. المناخ التنظيمي وعلاقته بالابداع الإداري في اتخاذ القرار بامارة منطقة المدينة المنورة وأمانتها، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الضمور، فيروز مصلح .٢٠٠٣. أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على الإبداع التنظيمي: دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الطبيشات، علي محمود عطية .٢٠٠٤. دور أنظمة المعلومات في تحقيق الإبداع المؤسسي: دراسة استكشافية في قطاع الهندسة الطبية الأردني، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الطحان، عبدالرزاق أحمد .٢٠٠٠. أثر الأنماط القيادية للمديرين على رضا العاملين وإبداعاتهم الإدارية: دراسة استكشافية في الشركات الصناعية المساهمة الأردنية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- العازمي، محمد بزيع حامد تويلي .٢٠٠٦. القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري: دراسة مسحية على العاملين المدنيين بديوان وزارة الداخلية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- عاشور ، محمد علي .٢٠١١.. مدى إمكانية توظيف تكنولوجيا المعلومات و الإتصالات في تنمية الإبداع الإداري لدى القادة التربويين بمديريات التربية و التعليم في سلطنة عمان. المجلة التربوية -الكويت ، مجلد ٢٦، عدد ١٠١، ص ١٥٣ - ٢٠٥.
- عباس، شريف أحمد حسن .٢٠١٠. سلوكيات القيادة التحويلية وأثرها على الإبداع التنظيمي: دراسة تطبيقية على شركات تصنيع الأدوية البشرية الأردنية، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
- عبدالباسط، أكرم محمد .٢٠١٣. أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري في المنظمات السياحية: دراسة تطبيقية على العاملين في الشركة القابضة للسياحة والفنادق وبعض الشركات التابعة لها، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، عدد ٣، ص ٥٧٣-٥٩٢.
- عبدالرحيم، لينا .٢٠٠٩. أثر النمط القيادي لمدراء المكتب الإقليمي بغزة (الأونروا) على تهيئة البيئة الإبداعية للعاملين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

- عبدالفتاح ، إيمان السيد; عبدالعال ، السيد محمد; جبريل ، مصطفى السعيد .٢٠١١.. مهارة إدارة الوقت وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة –مصر ،عدد ١٢٠، ص ١١١ – ١٢٩.
- عبدالمنعم، أسامة، والمطارنة، عبدالوهاب .٢٠٠٩. رأس المال الفكري وأثره على الإبداع والتفوق المؤسسي في الشركات الصناعية الأردنية، أبحاث اقتصادية وإدارية، عدد ٦، ص ٨٧–١٢٠.
- العدوان، عاطف، وسليمان، سحر .٢٠١٢. رأس المال الفكري ودوره في تحقيق الإبداع المنظمي: دراسة ميدانية في شركة التأمين الأردنية، دراسات العلوم الإدارية، مجلد ٣٩، عدد ٢، ص ١٣٧–١٥٠.
- العضايله، رائد محمد، وأبوسمهدانه، مروه خضر .٢٠١٤. جودة المعلومات وأثرها في القيادة الإبداعية من وجهة نظر العاملين في البنك الإسلامي الأردني للاستثمار والتمويل في محافظات إقليم الجنوب، المجلة الأردنية في إدارة الاعمال، مجلد ١٠، عدد ٣، ص ٤٠٤–٤٢٥.
- العنزي، بسام مناور .١٤٢٥. الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري دراسة استطلاعية على العاملين في المؤسسات العامة في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- العنقري، غادة عبد الرحمن. .١٤٢٢هـ. علاقة السلوك القيادي بالإبداع الإداري للمرؤوسين: دراسة استطلاعية على موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير، الرياض: جامعة الملك سعود.
- العواد، عبدالله محمد .٢٠٠٥. واقع الإبداع الإداري وأساليب تطويره، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- عيداروس ، أحمد نجم الدين .٢٠١١. مستويات الاحتراق النفسي لدى القيادات الجامعية بجامعتي الطائف و الزقازيق و أثرها على تأصيل ثقافة الإبداع الإداري. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية ، مجلد ٥، عدد ٢، ص ١٣٩ – ٢١٦.
- الغرايبة، خالد محمد .٢٠٠٣. المعرفة الإدارية وأثرها على الإبداع الإداري لدى المشرفين الإداريين في الشركات المساهمة العامة الأردنية في إقليم الجنوب، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
- فلاق، محمد، وبن نافلة، قدور .٢٠١١. أثر التمكين الإداري في ابداع الموظفين: دراسة حالة لمجموعة الاتصالات الأردنية .Orange.، مجلة البصائر، مجلد ١٢، عدد ١، ص ١٠١–١٢٧
- القحطاني، عبدالله حسن .٢٠٠٩. أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري: حالة دراسية على الموظفين بإدارة التربية والتعليم في محافظة جدة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.
- القرشي، عديلة عبدالله علي صالح .٢٠٠٨. الإبداع الإداري وعلاقته بإدارة التغيير لدى مديرات ومساعدات المدارس بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- القطاونة، منار .٢٠٠٠. المناخ التنظيمي وأثره على السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية للمشرفين الإداريين في الوزارات الأردنية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- كاظم، عبدالله .٢٠٠٨. أثر رأس المال الفكري في الإبداع التنظيمي، مجلة القادسية للعلوم

الإداريـة والاقتصادية، مجلـد ١٠، عدد ٣، ص ٦٥-٨٠.

- الليثي، محمد علي حسن .٢٠٠٨. الثقافة التنظيمية لمديـر المدرسـة ودورهـا في الإبـداع الإداري من وجهـة نظر مديـري مـدارس التعليـم الابتدائي بالعاصمة المقدسـة، رسالة ماجسـتير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- المحاميـد ، اسـعود محمـد; بنـي عطـا ، إبراهيـم .٢٠١٣. أثـر ممارسـة عمليـات إدارة المعرفـة عـلى الإبـداع الفنـي والإداري: دراسـة ميدانيـة في مؤسسـات القطـاع الصحـي في محافظـة معان. المجلة العربية للعلوم الإدارية .الكويت.، مجلد ٢٠، عدد ٣، ص ٤٥١ - ٤٨٦.
- محمـد ، ماهـر أحمـد حسـن; مـرسي ، عمـر محمد محمـد .٢٠١٢. الثقافـة التنظيميـة و علاقتهـا بالإبـداع الإداري للقيـادات الإداريـة بجامعـة أسـيوط. مجلة كلية التربية بأسيوط -مصر ، مجلد ٢٨، عدد ٢، ص ٢٦٩ - ٣٣٣.
- مرضـاح، نجوى سـالمين .٢٠٠٦. العلاقة ما بين سلوك القيادة والابداع الإداري عند المرؤوسين: دراسـة ميدانيـة عـلى موظفـات جامعـة الملـك عبدالعزيز، رسالة ماجسـتير، جدة جامعة الملك عبدالعزيز.
- مـشرف، عبـاس .٢٠٠٨. إدارة المعرفة وأثرها في تحقيق الإبداع التنظيمي، مجلة آداب الكوفة، عدد ١، ص ٢٣٣-٢٥٧
- المشـوط، محمـد سـعيد فهـد .٢٠١١. أثـر بيئـة العمـل عـلى الإبـداع الإداري: دراسـة تطبيقيـة عـلى أكاديمية سـعد العبـدالله للعلـوم الأمنية في دولة الكويت، رسـالة ماجسـتير، جامعة الشرق الأوسط.
- مصبـح، وائـل محمـد أحمـد .٢٠١١. علاقـة المتغـيرات التنظيمية بمسـتوى الإبداع الإداري: دراسـة تطبيقية عـلى شركة الاتصـالات الخلوية الفلسطينية، رسالة ماجستير، جامعة غزة.
- مصطفـى، يوسـف عبدالمعطـي .٢٠٠٥. مداخل جديـدة لعـالم جديـد، الطبعـة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- المعـاني ، أيمـن عـودة; أخو أرشـيدة ، عبدالحكيم عقلـه .٢٠٠٩.التمكـين الإداري وآثـاره في إبـداع العاملـين في الجامعـة الأردنيـة : دراسـة ميدانية تحليلية. المجلـة الاردنية في إدارة الاعمال .الاردن. ، مجلد ٥، عدد ٢ ، ص ٢٣٤ - ٢٥٩.
- مهدي، سـامرة أحمـد .٢٠١٢. عمليات الإدارة المعرفيـة وأثرها في القدرات الإبداعية: دراسـة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في المكتبات الجامعيـة في بغـداد، مجلـة كليـة بغـداد للعلـوم الاقتصاديـة الجامعـة، عـدد ٣٠، ص ٢٥٥-٢٨٠.
- النجـار، فايز، وملكاوي، نازم .٢٠١٠. دور نظم المعلومات وأثرها في مسـتويات الإبداع: دراسة ميدانيـة في شركات التأمين الأردنية، مجلة جامعة دمشـق للعلوم الاقتصاديـة والقانونية، الأردن، مجلد ٢٦، عدد ٢، ص ٢٥٧-٢٧٩.
- نسـمان، ماهـر زكـي حسـن .٢٠١١. التمكـين الإداري وعلاقتـه بإبـداع العاملـين الإداريـين في الجامعـات الفلسـطينية بقطـاع غـزة، رسـالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
- نعسـاني، عبدالمحسـن. ٢٠٠٨. اختبـار أثر أبعاد القيـادة التحويليـة في الإبـداع الإداري: دراسـة تطبيقية على المؤسسات التعليمية في سورية. مجلة جامعـة تشرين للبحـوث والدراسـات العلمية.

سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية. – سوريا، مجلد ٣٠، عدد ١، ص ٦٧ – ٩٨.

– النوايسة، كفى حمود .٢٠٠٩. أثر جودة تكنولوجيا نظم المعلومات الإدارية المدركة في السلوك الإبداعي لدى مستخدمي نظام المعلومات في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة دراسات العلوم الإدارية، مجلد ٣٦، عدد ٢، ص ٣٣٢-٣٥٨.

– الهذلي، رجوه سمران .٢٠١٠. إدارة الذات وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديرات ومساعدات ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهن، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

– هيجان، عبد الرحمن أحمد. .١٤١٢هـ. أهمية قيم المديرين في تشكيل ثقافة منظمتين سعوديتين: الهيئة الملكية للجبيل وينبع وشركة سابك. مجلة الإدارة العامة، مجلد ١، عدد ٧٤، ص ٧-٢٨.

– الوطري، سعد مرزوق نابي .٢٠٠٩. أثر إدارة ضغوط العمل في ابداع العاملين: دراسة حالة في شركة زين الكويتية للاتصالات، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

– يحضيه، سملالي .٢٠٠٤. التسيير الاستراتيجي لرأس المال الفكري والميزة التنافسية المستدامة للمؤسسة الاقتصادية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد ٦، ص ١-١٨.

المراجع الأجنبية:

- Amabile, T. M., & Sensbaugh, S. J., 1992. High Creativity Versus Low Creativity: What Makes the Difference. In S. S. Gryskiewicz & D. A. Hills (Eds.), Readings in Innovation, pp. 19–28, Greensboro, Center for Creative Leadership, North Carolina, USA.
- Ghapanchi, A.H. and Aurum, A., 2011. Antecedents to IT Personnel›s Intentions to Leave: A Systematic Literature Review, Journal of Systems and Software, 84(2), pp.238249-.
- Gürbüz, H., Tutar, H. and Başpınar, N.Ö., 2009. Burnout Levels of Executive Lecturers: A Comparative Approach in Three Universities, Journal of Social Sciences, 18, p.83.
- Murphy, L., 2005. Transformational Leadership: A Cascading Chain Reaction. Journal of Nursing Management, 13(2), pp.128136-.
- Wallas, G., 1926. The Art of Thought, Cape, London, UK.
- West, M.A. (1990). The Social Psychology of Innovation in Groups. In West, M.A. and Farr, J.L. (Eds.), Innovation and Creativity at Work: Psychological and Organizational Strategies, 309333-, Wiley, Chichester, England.
- Zhang, D., Wang, D., Yang, Y. and Teng, F., 2007. Do Personality Traits Predict Work Values of Chinese College Students? Social Behavior and Personality: An International Journal, 35(9), pp.1281.1294-

فعالية برنامج إرشادى قائم على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

د. مي فتحي البغدادي
أستاذ مساعد بكلية التربية
جامعة المجمعة

المستخلص

عينة الدراسة : تتألف عينة الدراسة الحالية من ٢٤ طفلاً ، تم تشخيصهم على أنهم ذوو صعوبات تعلم، تتراوح أعمارهم ما بين ٩ إلى ١٤ سنة ، ونسب ذكائهم بينة ، وينتمون جميعاً إلى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط ، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين في العدد (ن = ١٢ لكل مجموعة)، إحداهما تجريبية تم تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم عليها، أما الثانية فكانت ضابطة لم تخضع لأي إجراءات تجريبية. وقد انتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعتين في السلوك العدواني وأبعاده ، وذلك في القياس البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده، وهذه الفروق لصالح القياس ذي المتوسط الأصغر وهو القياس البعدي.
- عدم دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده.
- عدم دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للسلوك العدواني وأبعاده.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفاعل الاجتماعي ، السلوك العدواني ، الأطفال ذوو صعوبات التعلم.

Abstract

The sample of the study: The sample of the study consisted of 24 children who were diagnosed as having learning difficulties between the ages of 7 and 14 years and their IQs ranged from one to the average socioeconomic level. The sample was divided into two equal groups in number N = 12 for each group), one trial was applied to the training program used, and the other was an officer who did not undergo any experimental procedures. The study concluded Results:

- There are significant differences between the averages of the scores of the two groups in the aggressive behavior and its dimensions in the telemetry
- There are statistically significant differences at 0.01 between the mean of the experimental group scores in the tribal and remote measures of the aggressive behavior and its dimensions, and these differences in favor of the measurement of the smaller mean is the telemetry.
- Non-significance of differences between the average scores of the control group in the tribal and remote measures of aggressive behavior and dimensions
- Non-significance of the differences between the averages of the experimental group scores in the post-measurements and the follow-up of aggressive behavior and its dimensions

Key words: social interaction skills, aggressive behavior, children with learning disabilities

المقدمة

إن مفهوم صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة متنوعة من مشكلات التعلم، وتلك الصعوبات تؤدي إلى اضطراب في التعلم وفي استخدام مهارات القراءة، والكتابة، والفهم، والنطق، والاستدلال، وإجراء العمليات الحسابية، وقد نجد طفلاً يعاني من صعوبة في القراءة والكتابة، وطفلاً آخر قد يكون لديه صعوبة في الرياضيات، وطفلاً ثالثا قد يعاني من صعوبة في كل الجوانب السابقة، أو في فهم ماذا يقول الآخرون (أحمد وزيدان،٢٠١١: ٣٥). وقد يكون متأخرا في مظهر

أو أكثر، لكنه قد يكون مبدعاً في جوانب أخرى. ولا أدل علي ذلك من مشاهير خدموا العالم مثل: أينشتاين وأديسون و دفنشي وأندرسون و رودن وبيل وغيرهم كثير (قحطان، ٢٠٠٨: ٩).

ويستطيع العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم تحقيق التفاعل الاجتماعي، كما يخبرون العديد من الانفعالات الصحية ويكونون، مشهورين بين زملائهم بالمدرسة، ومحبوبين من معلميهم، ومع ذلك فإن النسبة الكبرى منهم كما يرى (Sridhar, D & Vaughn, S.,2001) يواجهون مشكلات في مسايرة الآخرين، واتخاذ أصدقاء، والمشاعر الإيجابية المتعلقة بالذات، وفي نفس الوقت يكون بعضهم الآخر عدوانياً تجاه الآخرين بما في ذلك الأقران والراشدون، في حين يكون البعض الآخر خجولا وينسحب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية (دانيال هالاهان، جيمس كوفمان، ٢٠٠٧ : ٣٠٢) (أروي وأحمد، ٢٠١٦: ٢٤) (سماح بشقة،٢٠١٦ : ١٠١)

وتعتبر المهارات الاجتماعية إحدى أهم المحاور التي التفت إليها الباحثون لما تم ملاحظته من خصائص اجتماعية معينة تتميز بالانعزالية والانطوائية وبعض العنف أحيانا لدى البعض منهم، ولكن من خلال المهارات الاجتماعية يمكن أن يتعلم الطفل مبادئ التعاون والمشاركة، إذ إن المهارات الاجتماعية والقدرات العقلية تمثل الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة، كما أن للمهارات الاجتماعية دورا مهما في التفاعل الطلابي وزيادة التحصيل الدراسي، حيث تظهر عدة دراسات مثل دراسة (عبادة و عبد المؤمن،١٩٩١)، ودراسة (سالم،١٩٩٣)، ودراسة (الزبيدي،١٩٩٥)، ودراسة (جبريل،١٩٩٧)، ودراسة (الشيخ، ١٩٩٨) وهذه الدراسات كلها قامت بمحاولة بحث السلوك الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية، وتوصلت إلى ضعف في هذه المهارات الاجتماعية، وكذلك التوافق الاجتماعي لدى المتعلمين (أمنة سعيد،٢٠٠١ : ٢١).

وقد اهتمت الكثير من الدراسات والبحوث بمظاهر السلوك العدواني على مدار السنوات الماضية، فتناولت تلك الدراسات هذا الاضطراب من عدة جوانب، بما فيها تأثير أعراض الاضطراب على الطالب والأسرة والمجتمع المحيط بالطالب، ومنه على سبيل المثال دراسة كل من (مروة سدواي، ٢٠١٠)، (نجوان حسين،٢٠١٠)، (إبتسام محمد، ٢٠٠٩)،(أشجان عبد الهادي، ٢٠٠٨)(حسن سيد،٢٠٠٨) وغيرهم كثير... ومن بين الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة والتي لم تتلق الاهتمام الكافي في الدول العربية فئة صعوبات التعلم، ويعد مجال صعوبات التعلم من أكثر الإعاقات تعقيدا وغموضا نظرا لأنها إعاقة غير واضحة الملامح، ومتعددة الأنواع،وتشمل مستويات متفاوتة من الحدة، كما أنها تتطلب في تشخيصها وعلاجها اختبارات ومقاييس وأساليب متنوعة، وبيئات تعليمية مجهزة بإمكانات مادية بشرية متخصصة لخدمة هذا النوع من الإعاقة.

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن ضعف المهارات الاجتماعية يؤثر سلبا في التحصيل الأكاديمي نظرا لما يسببه هذا الضعف من غياب في التفاعل بين المتعلمين، ونقص التعاون، والمنافسة الإيجابية بينهم من جهة، ومن جهة أخرى ضعف الأداء الأكاديمي يؤثر سلبا على المهارات الاجتماعية لما يسببه من شعور بالنقص والدونية والرفض من طرف الأقران والمحيطين ؛ مما يؤدي إلى ظهور سلوك العدوان أحيانا كفعل اجتماعي سلبي يصاحب البعض من ذوي صعوبات التعلم وإن اختلفت أسبابه ومظاهره، وهذا يتطلب التدخل

المبكر سواء بالبرامج العلاجية أو التدريبية لخفض هذا السلوك والحد من انتشاره .

مشكلة الدراسة:

تمثل السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً - وفي مقدمتها السلوك العدواني- التي يأتي بها بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلة كبيرة تعوق عملية تواصلهم مع المحيطين بهم، بالإضافة إلى عملية اندماجهم معهم. ويمكن التغلب على ذلك- إلي حد كبير- عن طريق تنمية مهاراتهم التي تساعد على التفاعل الاجتماعي.

ويوضح (Gautam, An et al,2017) أن العدوان في مرحلة الطفولة يرتبط مع مجموعة من الصعوبات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية التي تؤدي إلى سوء التكيف، والاكتئاب، والقلق، ورفض الأقران، والشعور بالوحدة،والتسرب من المدرسة، كما أن الأطفال الذين يمارسون العدوان في وقت مبكر من الحياة هم أيضا معرضون لخطر استمرار العدوان طوال فترة المراهقة، وعلى ذلك تتمثل مشكلة هذه الدراسة في الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده (العدوان المادي، العدوان اللفظي، العدائية،الغضب)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده (العدوان المادي، العدوان اللفظي، العدائية،الغضب)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) للسلوك العدواني وأبعاده (العدوان المادي، العدوان اللفظي، العدائية،الغضب)؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى النقاط التالية:

- إفادة العاملين في مجال التربية الخاصة من نتائج هذه الدراسة بشكل يسمح لهم بتقديم الرعاية الملائمة.
- إفادة أصحاب القرار من نتائج الدراسة الحالية في مجال التربية الخاصة، وذلك لوضع الخطط الاستراتيجية والبرامج التدريبية في التعامل مع هذه الفئة.
- الإفادة المرجوة من نتائج الدراسة في توجيه القائمين على مدارس ذوي صعوبات التعلم بما يرفع مستوى التفاعل الاجتماعي، ويؤدي إلى خفض العدوان الذي يصدر من بعض هؤلاء التلاميذ.
- إن محاولة تعديل السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم -وفي مقدمتها السلوك العدواني- يمكن أن يسهم في إعدادهم للاندماج مع أقرانهم،ومن ثم الانخراط في المجتمع، بالإضافة إلى تطوير تفاعلات الاجتماعية الإيجابية لديهم.

أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي لتنمية المهارات التي تساعد على حدوث التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم، والتحقق من

مدى فاعليته في خفض السلوك العدواني من جانبهم، حيث إن إكسابهم مستوى جيدا من هذه التفاعلات يمكن أن يسهم في تعديل بعض ما يصدر عنهم من أنماط سلوكية عدوانية غير مقبولة، ويسهل بالتالي من عملية انخراطهم في المجتمع المدرسي بصفة خاصة، والمجتمع الخارجي بشكل عام، والاستفادة من ذلك وضع الخطط الاستراتيجية والبرامج التدريبية في التعامل مع هذه الفئة.

- توجيه القائمين على مدارس ذوي صعوبات التعلم بما يرفع مستوى التفاعل الاجتماعي، ويؤدي إلى خفض العدوان الذي يصدر من بعض هؤلاء التلاميذ ؛ مما يساعد المعلمين والآباء علي التعامل مع هؤلاء الأطفال بشكل مناسب، ويمكنهم بالتالي من القيام بالتعديل الممكن للسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً التي يأتي بها هؤلاء الأطفال.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

صعوبات التعلم : ويمكن تعريفها إجرائيا بأنهم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الملتحقون ببرامج صعوبات التعلم ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المنصورة بمحافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية .

السلوك العدواني : ويمكن تعريفه إجرائيا في هذا البحث بأنه هجوم أو فعل محدد يمكن أن يتخذ أية صورة من الهجوم المادي والجسدي في طرف، والهجوم اللفظي في طرف آخر. وهذا السلوك يمكن أن يتخذ ضد أي شيء، أو ممتلكات الذات والآخرين، أو الأفراد بما في ذلك ذات الشخص، وأحياناً يكون سلوكاً ظاهرياً مباشراً محدداً وواضحا، وأحيانا يكون التعبير عنه بطريقة إما إسقاطية على الآخرين أو البيئة من حوله. ويشمل المقياس الأبعاد التالية :

- السلوك العدواني المباشر Direct Aggressive Behavior
- السلوك العدواني اللفظي Verbal Aggressive Behavior
- العدائية Hostility
- الغضب Anger

التفاعلات الاجتماعية : هي عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية، تفيد في إقامة علاقات مع الآخرين في محيط المجال االنفسي، وتشمل المهارة في التعبير عن الذات، والاتصال بالآخرين، ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية، وإقامة حوار وصداقة معهم (Trepagnier, C., 1996) .

الإطار النظري للدراسة

صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم من أهم عقبات التعليم عمقا ؛ ومن ثم فلابد من مواجهتها، خاصة وقد ارتفع عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، فأصبحوا يشكلون شريحة كبيرة من التلاميذ، تمثل نسبة تمتد بين ١٦ ٪ - ٣٠ ٪ بالإضافة إلى أن ٤٠٪ منهم يتعرضون للاكتئاب (Scchraufnagel, 2003)، وبالتالي فهي مشكلة عامة يمكن أن تؤثر على التلاميذ في مجالات الحياة المختلفة، فقد تؤدي إلى فشل اجتماعي وسيكولوجي ومجموعة من الإحباطات مدى الحياة (Olmstead, 2005) (Olson, 1998) وبالتالي فالاهتمام بتلك الفئة من التلاميذ يحميهم من الإحباطات الناشئة عن الفشل الدراسي، ولأن الاتجاهات السلبية من قبل المجتمع نحو

هـؤلاء التلاميذ تـؤدي إلى ظهور السـلوك العدواني، أو الانسـحاب أو الانطـواء، لذلك فـإن الاهتمام بهم يمثل ضرورة ملحـة تفرضهـا المجتمعـات الحديثـة لتحقيـق الفاعلية الاجتماعية (عادل العدل، ٢٠١١: ٩٤)

ونظراً لانتشـار هذه الفئة بنسب كبيرة بين التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة المرحلة الابتدائية، فـلا يـكاد يخلـو أي فصل دراسي مـن حالـة أو أكثر من حـالات التلاميـذ الذيـن يعانـون مـن صعوبـات تعلم في إحـدى المـواد الدراسـية (محمـود بـدوي وأحمد جاد المولى،٢٠١٣: ١٢٨٠)

ونتيجـة لتعـدد مظاهـر صعوبـات التعلـم، وعدم ثبـات هـذه المظاهر لدى جميـع الأفـراد ذوي صعوبات التعلـم فقـد تعـددت المصطلحـات التـي اسـتخدمت لتـدل عليها، وهنـاك من يقول: إنها وصلت إلى خمسـين مصطلحا،مثل: الخلل الوظيفي البسيط، إصابة الدماغ، عسرالـكلام أو القـراءة والكتابـة وغيرهـا..(قحطـان أحمد،٢٠١٢: ٩)

تعريف صعوبات التعلم :

شـهدت صعوبـات التعلـم في تعريفهـا توجهـات عـدة أدت إلى أن يكون هناك أكثر مـن أحد عشر تعريفاً لهـا، إلا أن أكثر تعريفين شـيوعاً وانتشـاراً على مسـتوى العالم كما يرى هالاهان وكوفمان (٢٠٠٣)&Hallahan Kauffman همـا اللـذان يتمثـلان في تعريـف الحكومة الفيدراليـة الأمريكية أو ما يعـرف بالتعريف الفيدرالي، وتعريـف اللجنـة القومية المشـتركة لصعوبـات التعلم، وهمـا أحـدث تعريفـين وأكثرهمـا مراعـاة للمحـكات اللازمـة لتشـخيص تلـك الصعوبـات، وهـي محـكات التبايـن، والاسـتبعاد، والتربيـة الخاصـة، كـما أنهـما لا يختلفـان في واقع الأمـر عن بعضهما البعـض من ناحية، ولا يوجد أي تعارض بينهما من ناحية أخرى (منال عبد الحميد، ٢٠١٣: ٣٠).

وقد أشـار صموئيل كيرك عام ١٩٦٣ م لأول مرة إلى مصطلح صعوبات التعلم حيث بين أن هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتسـاب مهارات اللغة والعلم بأسـاليب التدريس العادية، مـع أن هؤلاء الأطفال غير متخلفـين عقليـا، كـما لا توجد لهـم إعاقـات بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين اكتسابهم اللغة والتعلم، وتظهر عادة في عدم قدرة الشـخص على الاستماع، والتفكير،و الـكلام، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، أو حل المسـائل الرياضية.

واعتبر باتمـان (١٩٦٥) الأطفال الذين يعانون من صعوبـات التعلـم بأنهم أولئـك الأطفال الذيـن يبدون تفاوتـاً تربويـاً ذا دلالـة بـين قدراتهـم العقليـة الفعليـة والمسـتوى الحقيقي للأداء من جانبهم، ويرجع ذلك إلى اضطرابات أساسـية في عملية التعلـم، وهو الأمر الذي قـد يصاحبـه وقد لا يصاحبـه اختلال واضـح في الأداء الوظيفـي للجهـاز العصبـي المركـزي، ولاتعتـبر تلـك الاضطرابات ثانوية بالنسبة للتخلف العقلي، أو الحرمان التربوي أو الثقافي، أو الاضطراب الانفعالي الشـديد أو الإعاقة الحسية .

وعرفـت جمعيـة الأطفـال ذوي صعوبـات التعلم LDA بأنها حالة مزمنة ذات أصل نيورولوجي تؤثر سلبا وبشكل انتقائي على النمو، والتكامل integration، كما تؤثـر أيضا على كل من القـدرات اللفظية وغير اللفظية، أو عـلى إحداها فقط . وتنشـأ صعوبـات التعلم المحددة كحالـة إعاقـة مميـزة، وتختلـف في مظهرهـا، وفي درجة حدتهـا. ويمكن لمثل هـذه الحالة على امتـداد حياة الفرد أن تؤثر على تقديره لذاته، وعلى مسـتوى تعليمه، وأدائه الوظيفي والمهني، وتنشـئته الاجتماعية، وأنشـطة حياته

اليومية (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧ : ٥٣) (راضي الوقفي، ٢٠٠٩: ٢٩).

وهي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم " ويمكن تحديد محكات صعوبات التعلم فيما يلي :

١-محك التباين : ويتضح من خلال التباين الذي يحدث بين مستوى الذكاء العادي أو العالي للطفل والمستوى المتدني لتحصيله، وهذا التباين قد يشير إلى ما يمكن أن يظهر في الواقع بين العمليات العقلية المختلفة بعضها والبعض الآخر، حيث يوجد اضطراب في العمليات السيكلوجية المختلفة، أو لما يمكن أن يوجد بين جوانب النمو المختلفة .

٢-محك الاستبعاد : ويتم من خلاله استبعاد تلك الحالات التي ترجع الصعوبة فيها إلى الإعاقات أو العوامل الخارجية.

٣-محك التربية الخاصة : وهو ما يشير إلى أننا لا يمكن أن نقوم بتعليم هؤلاء الأطفال بالطرق أو الأساليب والوسائل العادية التي نستخدمها مع الأطفال العاديين في المدرسة، وأن تعليمهم المهارات الأكاديمية المختلفة ينبغي أن يتم عن طريق التربية الخاصة (عادل عبدالله، ٢٠٠٧: ٢٤) (منال عبد الحميد، ٢٠٠٤: ٢٧٢).

وذوو صعوبات التعلم، هم أولئك الطلبة الذين يظهر لديهم اضطراب ناتج عن أسباب فسيولوجية وظيفية بسبب خلل وظيفي في الأعصاب والدماغ، ويؤثر هذا الاضطراب على قدراتهم العقلية، وهو ما ينعكس سلبياً على تحصيلهم الأكاديمي في مجالات مهارات القراءة والكتابة والتهجئة، والمهارات العددية، ولايرجع السبب في ذلك إلى إعاقة عقلية أو حسية، مع ملاحظة التباين بين القدرة العقلية للفرد وإنجازه الأكاديمي (منال عبد الحميد: ٢٠١٣، ١٢٥).

وتعرف ليرنر صعوبات التعلم بأنه " اضطراب ناتج عن أسباب فسيولوجية وظيفية لدى الفرد، قد تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب والدماغ، ويؤثر هذا الاضطراب على قدرات الفرد العقلية، بحيث تؤثر على تحصيله الأكاديمي في مجال القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية، ولايرجع السبب إلى إعاقة عقلية أو حسية، مع ملاحظة تباين بين القدرة العقلية وأداء الفرد الأكاديمي (عبد الله أحمد،٢٠١٦: ١٥).

ويتميز الأطفال ذوو صعوبات التعلم ببعض الخصائص السلوكية التي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي لمن هم في نفس أعمارهم، وتنتشر تلك الخصائص بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدمهم في المدرسة، وقدرتهم على التعامل مع الآخرين، سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، حيث يلاحظ تدني القدرة على التكيف مع العالم المحيد، فيبتعدون عن الواجبات

والأنشطة التي تبدو غير سارة لعدم ارتباطها برغباتهم الشخصية المباشرة، وقد يتطور لديهم الأمر ويشتركون في أوجه السلوك العدواني، فنجدهم يتصفون بعدم الطاعة، ويتجادلون مع الكبار، ويتعمدون عمل أشياء من شأنها أن تضايق الآخرين، ويتحدون الأوامر والقواعد بدرجة صارخة، ويوجهون اللوم لغيرهم عندما يرتكبون أخطاءهم الشخصية، ويكونون في حالة غضب واستياء شبه دائم. (أروى وأحمد، ٢٠١٦: ٧)

وأشار (زيدان السرطاوي، ١٤١٥: ١٨) و(أميرة طه،٢٠٠٦: ١٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات، وذلك لصالح الطلاب العاديين، مما يعني أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهوماً منخفضاً من ذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين، كما وجد أن الذكور من الطلاب سواء كانوا عاديين أو لديهم صعوبات في التعلّم يحملون مفهوماً منخفضاً من ذاتهم مقارنة بالإناث من الطالبات.

ويتميز ذوو صعوبات التعلم بأنماط سلوكية تميزهم عن أقرانهم ممن هم في نفس سنهم ، بحيث تميل هذه السلوكات لأن تنحرف عن المعايير السوية للسلوك لدى العاديين، وتختلف حدة هذه الاضطرابات السلوكية من تلميذ لآخر تبعا لدرجة ونوع الصعوبة لديه، ومن المؤشرات السلوكية التي اتفق الباحثون على ملاحظتها لدى فئة ذوي صعوبات التعلم: سلوك النشاط الزائد، سلوك الانسحاب الاجتماعي، انخفاض الأداء الأكاديمي، السلوك العدواني، تقلب المزاج، ضعف التآزر الحركي، اضطرابات التواصل اللفظي،نقص الدافعية للتعلم، وضعف في مستويات النشاط الاجتماعي.

السلوك العدواني aggressive behavior:

يعد السلوك العدواني من أبرز المشكلات النفسية والسلوكية، وهو ظاهرة واسعة الانتشار، وتكاد تميز هذا العصر؛ نتيجة لتلك الصراعات والتوترات التي تعصف بالمجتمع عامة، وحتما تبعث الخوف والقلق والإحباط بين أفراده، مما يجعل الأجواء مهيأة لمزيد من العدوان على اختلاف أشكاله (سعيد دبيس، ١٩٩٨: ١٢٤) ويذكر (علاء كفافي، ١٩٩٠) «إن الاستجابة العدوانية من أقرب وأظهر الاستجابات في حال الإحباط، رغم أن هذه الاستجابة متعلمة وليست تلقائية أو فطرية. كما ثبت أن الأفراد الذين تعرضوا للإحباط أظهروا عدوانا أكثر من الآخرين الذين لم يتعرضوا للإحباط (محمد يوسف، ١٩٩٠: ٢٢) ويعرف (سليمان علي وأحمد جاسم ٢٠١٢: ٢١٢) السلوك العدواني بأنه سلوك مقصود وغير مقبول اجتماعياً، حيث لايمتثل للمعايير السلوكية المتفق عليها من قبل المجتمع، وهذا السلوك يمكن ملاحظته وقياسه، كما أنه يظهر في صورة عدوان بدني أو لفظي أو إشاري مباشر وغير مباشر تتوفر فيه الاستمرارية والتكرار، يهدف إلى إلحاق الضرر أو الأذى بالذات أو الآخرين أو الأشياء المادية والممتلكات.

ويذكر (عدنان أحمد، ٢٠٠٦: ١٥) أن العدوان سلوك متعلم مكتسب، يمكن تعديله، أو تعليم الناشئة سلوكاً أكثر اتزاناً، ويحقق للتلاميذ طموحاتهم وحاجاتهم دون الاصطدام مع الآخرين، ولكن الأمر يحتاج إلى شيء من التوجيه والإرشاد، وخصوصاً الإرشاد الجماعي ؛ لما له من عظيم الأثر في نفوس الطلاب، الذين هم في حاجة إلي مساندة نفسية، ومؤازرة اجتماعية لتخطي هذه المرحلة الحرجة. وتذكر(نجية إبراهيم وصادق سلمان، ٢٠١٠: ٣٥) أن العدوانية من أبرز مظاهر السلوك غير الاجتماعي عند ذوي صعوبات التعلم ؛ نتيجة للإحباط

والشعور بالفشل الذي ينتابهم، وقد يدفع الإحباط المتكرر بعضا منهم إلى أن يكون عدوانياً نحو زملائه ونحو المعلم أو نحو المدرسة بصفة عامة. ويرى دولا رد وميللر وآخرون) ١٩٣٩ (أن للعدوان علاقة مباشرة أوغير مباشرة بالإحباط (محمد يوسف،١٩٩٠ : ٤٨).

وعرف (Baron, 1994) العدوان بأنه "أي شكل من أشكال السلوك الموجه نحو هدف إيذاء أو إصابة كائن حي آخر هو الدافع لتجنب مثل هذه المعاملة" يمكن أن يكون العدوان مباشرا مثل العنف الجسدي، أوالسلوك المسيء أو التهديد، أو غير المباشر، مثل نشر الشائعات أو الاستبعاد الاجتماعي المتعمد. وعندما يكون لدى الأطفال الوعي والمهارات اللازمة لمعاجلة المشاعر السلبية، مثل الغضب، فيمكنهم اختيار إجراءات أكثر تكيفا وتجنب اللجوء إلى السلوك العدواني أو المدمر. ويذكر(عصام عباس، ٢٠٠١: ٨) أن العدوان يمثل السلوك الظاهر والملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالذات أو الآخر، كما أنه يمثل مشكلة من أخطر المشاكل الاجتماعية المستفحلة في العصر الحديث، حيث إنها مشكلة مترامية الأبعاد لأنها تجمع ما بين التأثير النفسي والاجتماعي والاقتصادي على كل من الفرد والمجتمع، فالأمر ليس بالسهل الهين، ليس فقط بسبب الآلام التي يسببها العدوان وإنما وجد أن أي عمل من أعمال العدوان يمكن أن تنتج مزيداً من الأعمال العدوانية، فالعنف يولد العنف. ويضيف (Louloudis, L,2017) أن سوء معاملة الأطفال يمكن أن يكون لها تأثير كبير على السلوك العدواني –في وقت لاحق– للفرد.

ويعرف (فؤاد أبو حطب،٢٠٠٢: ١٩) السلوك العدواني بأنه سلوك مقصود وغير مقبول اجتماعياً، حيث لا يمتثل للمعايير السلوكية المتفق عليها من قبل المجتمع، وهذا السلوك يمكن ملاحظته وقياسه، كما أنه يظهر في صورة عدوان بدني أو لفظي أو إشاري مباشر أو غير مباشر، تتوفر فيه الاستمرارية والتكرار، يهدف إلي إلحاق الضرر أو الأذى بالذات أو الآخرين أو الأشياء المادية والممتلكات.

ورغم اختلاف هذه التعريفات إلا أنها تعبر عن نظريات ومدارس ينتمي إليها أصحاب تلك التعريفات، ومهما اختلفت وجهات النظر فإن الوقوف على أشكال السلوك العدواني لدى الطلاب يمثل خطوة هامة في معالجة هذا السلوك، وخاصة للتلاميذ من هذه الفئة لأنهم يمرون بأصعب مرحلة انتقالية في عمرهم، والتي تسمى بمرحلة المراهقة المبكرة، والتي يحاول فيها التلاميذ التعبير بأساليب عديدة ومتنوعة من السلوك لتفريغ الطاقة الزائدة كل حسب قدراته البدنية والجسمية . ويعرفه (جمال الخطيب، ١٩٩٣: ٦٠) بأنه أي فعل يهدف إلي إيقاع الأذى أو الألم والضرر بالآخرين أو إلي تخريب ممتلكاتهم. ويذكر (فيصل منصور، ٢٠١٥: ١٥) أن العدوان لدى الأطفال يتخذ عدة صور منها:

- العدوان اللفظي Verbal Aggression: يظهر عندما يبدأ الطفل في الكلام رغبة في تحقيق الوصول إلى الهدف بصورة الصياح أو القول والكلام، أو يربط السلوك العنيف مع القول البذيء verbal Abuse الذي غالباً ما يشمل السباب أو الشتائم،والمنابذة بالألقاب، ووصف الآخرين بالعيوب أو الصفات السيئة، واستخدام كلمات أو جمل التهديد.
- العدوان الإشاري Signal Aggression : وتستخدم فيه الإشارات، مثل إخراج اللسان، أو حركة قبضة اليد على اليد الأخرى، وربما تستخدم وسائل إشارية أخرى متنوعة.

- العـدوان العدائـي Hostile Aggression كأن يتعمـد الطفـل الانـزلاق على السـطح المائل كي يصـدم طفلاً آخـر أمامـه انتقاماً من هـذا الآخر الـذي سـبق أن أغضبه في موقف مـا، ويقال عن ذلك :إنه مارس عدواناً عدائياً.
- العدوان الوسـيلي Instrumental Aggression: عندما يسـلك الطفـل بطريقـة عدوانية وسـيلية يكون لديه هدف معين، مثلاً حينما يحاول الطفل الانـزلاق عـلى السـطح المائـل، ويلاحـظ طفلاً آخـر يقـف في طريقـه، وهنـا يقـدم الطفـل على دفـع الآخـر، وبذلك يكون قد أقدم على سـلوك عدواني وسـيلي، وخطـورة هذا النـوع أن الطفل يتعلم الوصول إلى أهدافه عن طريق العدوان.
- العـدوان السـلبي Negative Aggression : ويمثـل الإهمـال صورة سـلبية للعـدوان، حيث يعـبر عن اللامبالاة، وعـدم الاكتراث بالآخر أو بالموضـوع، أي عـدم الاهتمام بحاجاته وإشـباع رغباتـه، كما يتضمـن التحقـير والازدراء، حيث يقتضي الأمر عكس ذلك.
- العـدوان الإيجـابي Positive Aggression: وهو جزء من الطبيعة الإنسـانية ليس فقط للحماية من الهجوم الخارجي، ولكنـه أيضاً لكل الإنجازات العقلية، وللحصـول عـلى الاسـتقلال، وهـو أساس الفخر والاعتزاز الذي يجعل الفرد مرفوع الرأس وسـط زملائه، ويبدو هذا المعنى واضحاً في قصص التاريخ.
- العـدوان المبـاشر: Direct Aggression ويعتـبر العـدوان مبـاشرا إذا وجه مباشرة إلى الشـخص مصـدر الإحبـاط، وذلـك باسـتخدام القـوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية وغيرها.
- العـدوان غـير المبـاشر Indirect Aggression: ويحدث عندما يفشـل الطفـل في توجيه العدوان مبـاشرة إلى مصـدره الأصلي خوفاً مـن العقاب، أو نتيجـة الإحسـاس بعـدم الندية، فيحوله إلى شـخص آخـر أو شيء آخر تربطه صلـة بالمصدر الأصلي .

وقـد أشـارت دراسـة (Garner 201) إلى ضرورة تقييـم فعاليـة التدخلات النفسـية الاجتماعيـة للأطفال مـن أجل التغلب على مظاهر الغضب والعدوان لديهم، حيـث يمثـل العـدوان في هـذه المرحلة تحديـا للأطفال الذيـن ليس لديهم المهارات اللازمة لإدارة مشـاعرهم، كـما أن عدم القـدرة على التعامل مـع الغضب يمكن أن يؤدي إلى العدوان وغيرها من المشاكل الخارجية.

ويذكـر (PSNI 2013) أن الإحصائيـات تشـير إلى أن الغضـب والعـدوان يمثـلان مشـاكل اجتماعيـة كبـيرة. وتقـدر بـين ١٣٪ و١٤٪ مـن السـكان الذيـن تقل أعمارهم عن ١٨ سـنة في أسـتراليا، ولـدى الذكور معـدلات انتشـار أعـلى مـن الفتيـات (Collinshaw 2004; Collinshaw 2010)، ولكن هذه الفجوة تغلق مـع تقـدم العمـر. وفي النرويج أفـاد ١٠٪ أنهم ضحايا لسـلوك الأطفـال العـدواني (Undheim 2010). وفي أيرلنـدا الشـمالية، شـكل العنف ضد الشـخص ٦ , ٧٠ ٪) في ٢٠١١/ ٢٠١٢ (٦٨,٧ ٪) ٢٠١٢/ ٢٠١٣ (من الجرائم التي ارتكبها أشخاص دون سن ١٨ سنة). وتتراوح تقديرات انتشـار اضطرابات السـلوك في العالم عـلى نحـو أكثر تحديدا في الفئة العمرية من ٥-١٩ سـنة مـن ١ , ٥ ٪ لـدى الفتيـات إلى ٣ , ٦ ٪ لـدى الأولاد (Erskine,2013)، والأطفـال الذين يظهرون الغضب والعـدوان المتكـرر لا يتمتعـون بالمهـارات الاجتماعيـة اللازمة للتنقل في عالمهم الاجتماعي بفعالية، ويواجهون

صعوبة كبيرة في إدارة عواطفهم، وهذا يتطلب تحسين الاعتراف بالمشاعر الغاضبة، والقدرة على معالجتها قبل أن تتصاعد إلى عدوان. وتشمل التقنيات التدريب على الاسترخاء، واليوغا والتأمل، ويمكن لتجهيز الأطفال بطرق أكثر تكيفا لحل المشاكل الاجتماعية أن يقلل من العدوان.

وقد هدفت دراسة (سليمان علي وأحمد جاسم، ٢٠١٢) إلى التعرف على حقيقة الفروق بين أشكال السلوك العدواني (المادي، السلبي، اللفظي) للتلاميذ بأعمار (١١- ١٢) سنة، وقد تكونت عينة البحث من ٢٠٠ تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ١١ مدرسة من التلاميذ ذوي السلوك العدواني، وقد توصلت إلى أن التلاميذ في هذه الفئة العمرية من ذوي السلوك العدواني العالي، كما أن العدوان المادي (الجسدي) هو أكثر أشكال السلوك العدواني انتشارا بين التلاميذ عينه الدرسة، ويليه السلبي، ثم اللفظي .

العلاقة بين متغيرات الدراسة:

يشير (Richardson, T.,2013) أن العدوان في شكله اللفظي والجسدي شائع لدى الذين يعانون من صعوبات التعلم، وهناك عدد من العوامل الشخصية تزيد من خطر هذا العدوان، وقد أظهرت التحليلات الوظيفية التجريبية عددا من الوظائف المشتركة للعدوان مثل الاهتمام والهروب، وتشير البحوث إلى أن التدخلات السلوكية، يمكن أن تقلل من العدوان، حيث كشفت نتائج دراسة (Klipfel, Katherine M.,2015) عن وجود علاقة بين الخلل الوظيفي الخاص المسبب لصعوبات التعلم وبعض مظاهر العدوان البدني، فضلا عن اختلال وظيفي نفسي، وهذا الخلل الوظيفي قد يكون عامل خطر مؤديا لارتكاب العدوان في علاقات الأفراد الاجتماعية . وقد أظهرت دراسة (Hackett, S et al,2017) أن العلاج النفسي والسلوكي والبرامج الإرشادية يمثل خيار علاج فعال مع فئة صعوبات التعلم وإصابات الدماغ.

وتوصلت دراسة (Harris P., 1993) في مسح لمظاهر السلوك العدواني بين ذوي صعوبات التعلم. إلى أن نسبة الانتشار العام للسلوك العدواني بين هذه الفئة بلغ ٦ , ١٧٪. وبلغ معدل الانتشار بين أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ويلتحقون بالمدارس إلى ٦ , ١٢٪. ولم يكن هناك دليل واضح على وجود علاقة بين جنس الشخص ووجود سلوك عدواني داخل المدارس أو المستشفيات. وأظهرت النتائج أنه على الرغم من أن العدوان البدني واللفظي كان الأكثر تكرارا، فقد وجد أن العديد من أفراد العينة ينخرطون في أشكال أخرى من السلوكيات الصعبة، وخاصة السلوكيات الضارة والطقوسية والقولبة النمطية.

ويشير (Sullivan,T.N,2017) إلى أن العدوان يمثل في حد ذاته عقبة في سبيل التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم أو المحيطين بهم في البيئة الاجتماعية، ويصاحب ذلك صعوبات في التكيف لهؤلاء الطلاب، كما وضحت أن الطلاب الذين تلقوا برامج التدخل حدث لديهم تقدم في مهارات التأقلم في تنظيم انفعالات الغضب والعدوان، وبالتالي زيادة أكبر في المهارات الاجتماعية.

ومشاكل صعوبات التعلم ليس تأثيرها فقط في الفصل الدراسي والتحصيل الأكاديمي، ولكن أيضا تؤثر على مهارات الأطفال الاجتماعية وأنشطتهم اليومية، وكذلك على قدرتهم على عمل صداقات، ولذا فإن مساعدة هؤلاء الأطفال تعني أكثر من مجرد تنظيم برامج دراسية تعليمية بالمدرسة، وقد تنعكس لدى

البعض منهم في سلوكيات عدوانية لفظية أو غير لفظية، ومن هنا يلزم التدخل الإرشادي والعلاجي لمواجهة مثل هذه المشكلات المترتبة علي الإعاقة، كما يجب فهم خطر سلوك العدوان الذي يواجه التحديات، وغالبا ما يتطور تدريجيا. (Tanwar,M et al, 2017)

وقد توصلت دراسة (Kauffman,j.m.,2005) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم معرضون بدرجة كبيرة لخطر تطوير أنماط من سوء التوافق الاجتماعي تستمر مدى الحياة، وخاصة عندما يخبرون انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي ؛ مما يتطلب تدخلات إرشادية وتوجيهية فعالة للتغلب على ما يواجهونه من مشكلات سلوكية. هذا وقد ركزت دراسة (Browne, C,2016) على مظاهر الغضب والعدوان عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتي تكون غالبا موجهة نحو الخارج، وتؤثر بدورها على تنظيم العاطفة والانفعال، ويمكن أن تؤدي هذه المظاهر إلى مشكلات اجتماعية وانفعالية تتطلب معها ضرورة القيام ببرامج علاجية تساعد على تنظيم مشاعرهم، وتقديم الدعم النفسي لهولاء الطلاب . كما أشارت دراسة (Kaur, A et al, 2017)(عبد الرحمن وناصر،٢٠١٧) إلى أن التدخلات النفسية والبرامج العلاجية والتدريبية قد تخفف من هذه السلوكيات السلبية بصورة جيدة وملحوظة .

كما أشارت نتائج دراسة محمود أمان وسامية صابر(٢٠٠٤) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين تراوحت أعمارهم ما بين ٨- ١٢ سنة حصلوا على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي (الانفعالي، الفسيولوجي، المعرفي) مقارنة بالعاديين، كما أن ذكور الأطفال ذوي صعوبات التعلم حصلوا على درجات مرتفعة في السلوك العدواني، بينما حصل إناث الأطفال على درجات مرتفعة في القلق النفسي العام. ولم تشر النتائج إلى وجود فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع المرحلة التعليمية (ابتدائي، متوسط) على أبعاد الدراسة، كذا باختلاف وجودهم بالفصول الدراسية (العادية والفصول الخاصة).

وهدفت دراسة عادل سعد (٢٠٠٤) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي للحد من بعض الآثار السلبية لسلوك العدوان، سواء نفسية أو اجتماعية أو دراسية، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، حيث تم تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، عن طريق معلميهم باستخدام مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية إعداد السرطاوي. كما تم تحديد مستوى بعض الآثار السلبية سواء النفسية أو الاجتماعية أو الدراسية الناتجة عن صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ، باستخدام مقياس الآثار السلبية لسلوك العدوان الناتج عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدرسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين على ذات المقياس، كما لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد التدخل بالبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، كما لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الآثار السلبية لسلوك العدوان الناتجة عن صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده لصالح القياس البعدي.

كما هدفت دراسة (سعيدة صموئيل،٢٠١٤) إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي لخفض السلوك

العدواني لدى أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وقد تكونت العينة من ٢٠ تلميذا وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تتراوح أعمارهم بين (٩- ١٢) سنة ممن حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس السلوك العدواني،وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

هذا، ونخلص مما سبق إلى أهمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم ، سواء من حيث تأثيرها القوي في التوافق والصحة النفسية، أو من حيث التحصيل الأكاديمي؛ لذلك من الأهمية تنمية هذه المهارات لزيادة الكفاءة الاجتماعية لهذه الفئة وتعزيز النمو الاجتماعي مع الآخرين، ومن ثم اكتساب التقبل الاجتماعي، وبالتالي النجاح في نواحي الحياة المختلفة، وتعتبر البرامج الإرشادية من أهم الوسائل الممكن توظيفها بشكل منظم داخل المؤسسات التربوية، إضافة للإرشاد الأسري الذي يهيئ الوالدين ومحيط الأسرة لمتابعة تطورات وتشجيع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، في تنمية قدراتهم على التعامل ولعب الأدوار المختلفة، في جو من المساندة والتعاون وتعزيز السلوكيات الاجتماعية، بشكل يحقق الأهداف المنشودة في دمج الطفل اجتماعيا داخل محيطه الأسري و المدرسي و المحيط العام.

فروض الدراسة :

تمت صياغة الفروض التالية لتمثل إجابات محتملة لتلك التساؤلات التي أثيرت في مشكلة الدراسة كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده (العدوان المادي، العدوان اللفظي، العدائية، الغضب) في الاتجاه الأفضل لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده (العدوان المادي، العدوان اللفظي، العدائية، الغضب) في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) للسلوك العدواني وأبعاده (العدوان المادي، العدوان اللفظي، العدائية، الغضب).
- البرنامج الإرشادي المستخدم:

يمثل البرنامج الحالي فكرة عملية منظمة مخططة، تهدف إلي إكساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم بعض المهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي وتنميتها، وتدريبهم بهدف تحقيق قدر معقول من الاتصال بالآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية مقبولة وناجحة معهم، عن طريق تنمية قدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم الاجتماعية إلى أقصى حد ممكن.

هدف البرنامج الحالي إلى إرشاد عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك بتدريبهم على بعض المهارات اللازمة لحدوث التفاعل الاجتماعي فيما بينهم وبين أقرانهم، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى حدوث انخفاض في معدل سلوكهم العدواني. ويتألف البرنامج من عشرين جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل منها ٤٥ دقيقة، بالإضافة إلى ١٥ دقيقة للمناقشات. ويعد هذا

البرنامج ذا توجه سلوكي إرشادي، ويمكن أن تؤدي مثل هذه البرامج ذات التوجه السلوكي، من خلال تدريبهم على مهارات جديدة على الأداء بشكل مقبول في العديد من المواقف، سواء مع زملائهم بالمدرسة أو المجتمع، وحتى في الأمور التي تتعلق بالعمل فيما بعد، وذلك من خلال تحسين سلوكياتهم المستهدفة، وقد خصصت الباحثة الجلسة الأولى للتعارف بالأطفال وإشاعة روح الود والمحبة بينها وبينهم، مع إعدادهم للبرنامج، إلى جانب التطبيق القبلي لمقياس السلوك العدواني من جانب الأخصائي النفسي بالاتفاق مع الباحثة. أما الجلسات التالية فقد عملت الباحثة خلالها على تطبيق البرنامج.

بداية تم اختيار العينة التي سيطبق عليها البرنامج، وموعد بدء التنفيذ، بالإضافة إلى تطبيق القياس القبلي على عينة الدراسة، حيث تم اختيار عينة البرنامج بعد تطبيق المقياس واستخراج الدرجات، كما تم الاجتماع بمدير المدرسة والوكلاء والأخصائي النفسي وبعض المعلمين المشاركين في البرنامج؛ لتوضيح أهداف البرنامج والاحتياجات والإمكانيات ودور كل مشارك في البرنامج ومقترحاته، ثم تم عقد الجلسة الأولى لتهيئة الطلاب للبرنامج والتعريف به وبأهدافه وأهميته، ثم توالت الجلسات حيث تم تحديد هدف ومكان وزمان ومحتوى كل جلسة، وجدير بالذكر أن المجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب .

وقد قامت الباحثة بتدريب الطلاب في المجموعة التجريبية على خطوات البرنامج الإرشادي، وتم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية على شكل مجموعات تدريبية (إرشاد جمعي) بالإضافة إلى تدريبات يقوم بها الطلاب في البيت أو الحياة الصفية على شكل واجب بيتي مع متابعة الباحثة.

اشتملت كل جلسة على تقديم المبررات والأساس المنطقي لمحتوى الجلسة وأهدافها، ثم تقديم عرض تعليمي لما سيتم في الجلسة، وتقدم الباحثة بعد ذلك بعض التمارين التوضيحية المساعدة، والأمثلة ثمت مناقشتها مع التلاميذ المشاركين، ثم يقدم الواجب البيتي بمثابة تطبيق واقعي وعملي لما تم تعلمه في الجلسة، ومن ثم مناقشة هذه الواجبات مع التلاميذ المشاركين لتقديم التغذية الراجعة لهم وتعزيز التقدم.

هذا وتم عمل تقييم بعد نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج ومعرفة مرئيات المشاركين للاستفادة منها في كل الجلسات اللاحقة، وفي النهاية تم إجراء القياس البعدي وإنهاء البرنامج وفق ما هو مرسوم له، على أن تتم المتابعة للطلاب للتعرف على ما قد يطرأ من تغيرات . ويمكن توضيح جلسات البرنامج باختصار فيما يلي :

- الجلسة الأولى وموضوعها : التهيئة للبرنامج والتعارف بين المشاركين: وهدفت إلى التعرف على الطلاب وتكوين العلاقة الإرشادية، ويتم تحديد استراتيجية الاتفاق على مواعيد الجلسات بما لا يتعارض مع مواعيد الحصص الدراسية، أو وقت الترفيه والنشاط، وبدأت الجلسة بحضور الأخصائي النفسي والمرشد الطلابي وجميع الطلاب المشاركين في البرنامج الإرشادي، حيث يجلس الجميع في شكل دائري، يرى كل واحد منهم الآخر، ثم تم البدء بإعطاء نبذة عن أسباب الاجتماع بالطلاب المشاركين في البرنامج وطبيعة البرنامج الإرشادي، يلي ذلك ترك المجال للمشاركين حيث يبدأ كل طالب بالتعريف بنفسه وعمره وفصله، وأي معلومات أخرى يريد إضافتها كالهوايات أو مكان السكن

وغير ذلك. كما تم توضيح بعض قواعد العمل الجماعي والاتفاق مع المشاركين عليه من بداية الجلسات نحو (احترام الآراء – المشاركة – السرية – التعاون – احترام المشاعر – عدم المقاطعة..... وغير ذلك)، ويفضل أن يكون ذلك مكتوبا على ورقة يتم التوقيع عليه من قبل كل المشاركين بعد الانتهاء منه.

أيضا تم توضيح ماهية البرنامج الإرشادي والأهداف المرجوة منه، وكذلك عدد جلساته،ومكان تنفيذها، والموعد المحدد لها، والإجراءات التي يقوم الجميع بالمشاركة في تنفيذها خلال الجلسات الإرشادية، هذا وانتهت الجلسة الأولى بالاتفاق المحدد للجلسة المقبلة وموضوعها، وترك مجال آخر لأي تعليق أو إضافة من قبل المشاركين على ما تمت مناقشته خلال فترة الجلسة الأولى، وتم تقييم هذه الجلسة من خلال تفاعل الطلاب، وكذلك رأي الطالب وانطباعاته عن الجلسة بالإضافة إلى التهيئة للبرنامج وأهميته .

- الجلسة الثانية: وموضوعها : التعريف بالسلوك العدواني، وهدفها التعرف على معنى العدوان وماهيته .
- الجلسة الثالثة :وموضوعها : أنواع السلوك العدواني، وهدفها أن يتعرف التلميذ على أنواع السلوك العدواني.
- الجلسة الرابعة: وموضوعها :عرض نماذج سلوكية، والهدف منها أن يلاحظ التلميذ النموذج المعروض، ومحاكاة سلوكه، وأن يتعلم بعض المهارات لتقليدها.
- الجلسة الخامسة: وموضوعها: تدريب التلاميذ على مواجهة المواقف الضاغطة، وهدفها أن يتدرب التلميذ على التحكم في سلوكه عند الغضب .
- الجلسة السادسة :وموضوعها: بعض النتائج المترتبة على السلوك العدواني من خلال عرض قصة، والهدف منها : أن يتعرف التلميذ على بعض النتائج المترتبة على السلوك العدواني .
- الجلسة السابعة: وموضوعها : نشاط بيئي للتعرف على أشكال السلوك العدواني، والهدف منها: أن يتعرف الطلاب على أشكال السلوك العدواني من خلال رصد السلوك بأنفسهم أثناء الفسحة.
- الجلسة الثامنة : وموضوعها : عرض موقف استخدم فيه فعل أو رد فعل عدواني ، والهدف منها: أن يتوفر لدى الطالب التقبل للآخرين والتعبير عن أفكاره في سلوكه العدواني بانفتاح دون نقد.
- الجلسة التاسعة : وموضوعها : مناقشة الأسباب النفسية التي تؤدي إلى العدوان ، وهدفها أن يعرض الطالب من وجهة نظره الأسباب النفسية التي تؤدي إلى العدوان.
- الجلسة العاشرة :وموضوعها : التعرف على الأنواع المختلفة للسلوك العدواني وتنفير التلاميذ منها، وهدفها أن يتعرف الطالب على الأنواع المختلفة للسلوك العدواني والتعامل بإيجابية عند الشعور بها.
- الجلسة الحادية عشرة: وموضوعها : تعزيز السلوك اللاعدواني،وهدفها أن يتدرب الطالب على التخلي عن السلوك العدواني وممارسة سلوكيات إيجابية غير عدوانية .
- الجلسة الثانية عشرة: وموضوعها : إيجاد البديل المناسب،هدفها أن يتدرب الطالب على التعامل

بإيجابية عن طريق إيجاد البديل المناسب لتفريغ السلوك العدواني بالإفصاح عن مشكلاته ومشاعره.

- الجلسة الثالثة عشرة: وموضوعها : الصحة النفسية مفهومها، والسبيل لتحقيقها لدى التلاميذ،وهدفها أن يعرف الطالب مفهوم الصحة النفسية، و ما السبيل لتحقيقها لدى الإنسان؟
- الجلسة الرابعة عشرة :وموضوعها: التعريف بحيل الدفاع النفسي وتقديم معلومات عنها.
- الجلسة الخامسة عشرة :وموضوعها : تابع التعريف بحيل الدفاع النفسي ومتابعة تقديم معلومات عن حيل الدفاع النفسي.
- الجلسة السادسة عشرة، وموضوعها : مناقشة عامة مع التلاميذ في الحيل التي يستخدمونها لتبرير السلوك العدواني والرد عليها،والهدف منها التعرف على الحيل التي يستخدمها الطلاب لتبرير السلوك العدواني والرد عليها عن طريق مناقشة عامة معهم.
- الجلسة السابعة عشرة: وموضوعها : مناقشة عامة مع التلاميذ في كيفية التغلب على السلوك العدواني،والهدف منها أن يتعرف التلاميذ على استراتيجيات التغلب على السلوك العدواني ٠
- الجلسة الثامنة عشرة: وموضوعها: نصائح للتغلب على السلوك العدواني،وهدفت إلى تعريف التلاميذ مجموعة من النصائح للتغلب على السلوك العدواني.
- الجلسة التاسعة عشرة: وموضوعها : التقييم والإنهاء،وهدفت إلى مراجعة ما تم الاتفاق عليه بجميع الجلسات السابقة، وتقييم العمل خلال هذه الجلسات، وإنهاء البرنامج الإرشادي.
- الجلسة العشرون: وهي الجلسة الختامية،وهدفت إلى معرفة نتيجة البرنامج من خلال رأي المشاركين فيه.

الأسس النظرية التي يستند عليها البرنامج الإرشادي:

لقد تم اختيار نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا كمنطلق للبرنامج، من خلال عرض الأسس التي تقوم عليها هذه النظرية، وكذلك الفنيات والمهارات الإرشادية التي تستخدمها النظرية، وتتمثل المفاهيم الأساسية لنظرية باندورا فيما يلي :

١- تعلم العديد من الخبرات لا يتطلب بالضرورة المرور بالخبرات المباشرة،ولكن يتم تعلمها على نحو بديلي غير مباشر من خلال الملاحظة. مثال: الأفعى والحبل .

٢- تلعب النتائج المترتبة على سلوك النماذج مثل العقاب والتعزيز دورا هاما فى زيادة دافعية الفرد أو إضعافها .

٣- عمليات التعلم بالملاحظة لبعض الأنماط السلوكية تتم على نحو انتقائى ؛إذ لا يشترط تعلمها من قبل الفرد على نحو حرفى، فيتعلم جزءا منها،ويهمل جزءا آخر، وكذلك على مستوى التنفيذ، فهناك .

٤- هناك عمليات معرفية وسيطية تحكم حالة الانتقائية، وهى التى تحكم عملية التعلم وتنفيذ ما تم تعلمه.

٥- لا يشترط أن يتم تنفيذ ما تم تعلمه من خلال الملاحظة مباشرة، أى بعد الانتهاء من عملية الملاحظة، وإنما يتم تخزينه فى الذاكرة رمزيا على أن يتم استدعاؤه لاحقا عندما يتطلب الأمر القيام به.(عدنان العتوم وآخرون، ٢٠١٤: ١١٧).

أدوات الدراسة :

عينة الدراسة:

تتألف عينة الدراسة الحالية من ٢٤ طالبا تم تشخيصيهم على أنهم ذوو صعوبات تعلم،تتراوح أعمارهم ما بين ٩ إلى ١٤ سنة،ونسب ذكائهم جميعا كانت فوق ٩٠،وينتمون جميعاً إلى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط، وقد تم الحصول على عينة الدراسة من ثلاث مدارس ابتدائية هي (مدرسة الإمام محمد عبدة الابتدائية- مدرسة الصديق الإسلامية الابتدائية- مدرسة الشهيد خالد الطوخي) وجميع هذه المدارس معتمد بها برامج صعوبات التعلم بمدينة المنصورة بمحافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية. وتم ذلك في الفصل الصيفي للعام ٢٠١٦- ٢٠١٧. ويرجع السبب لاختيار العينة من هذه الفئة العمرية تحديدا الأطفال في المرحلة الابتدائية هو ظهور إحساسهم بالنبذ والإحباط، خاصة إن تم التعبير عن تميز أوتفوق أقرانهم الأطفال بهدايا مادية، وهذا ما عبروا عنه عند تحويلهم للأخصائي أو مدير المدرسة ؛ مما يؤدي إلى الإحساس بالعجز في مواجهه الآخرين، وبالتالي إلى العدوان، فالطفل الذي يشعر بالإحباط نحو تحصيله الدراسي،والطفل الذي تشعره الجماعة المحيطة به أنه أقل ذكاء من الآخرين،والطفل الذي ينتابه الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين،والطفل الذي يشعر بعدم الرضا عن مظهره أو صفاته الشخصية،والذي لا يعرف إن كان ناجحا أم فاشلا... كل هذا يسبب الشعور بالنقص والعدوانية، فليجأ إلى تمزيق كتبه،أو إتلاف ملابسه،أو الاعتداء بالضرب أو السرقة تجاه المتفوق دراسيًا. هذا وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين في العدد (ن = ١٢ لكل مجموعة)، إحداهما تجريبية تم تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم عليها، أما الثانية فكانت ضابطة لم تخضع لأي إجراءات تجريبية. وتم عمل تكافؤ للمجموعتين في العمر الزمني، ونسبة الذكاء، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي (جدول ١) إلى جانب السلوك العدواني كما يتضح من التطبيق القبلي للمقياس (جدول ٢).

جدول (١)

قيمة ت ودلالتها للتكافؤ بين مجموعتي الدراسة

المتغير	المجموعة التجريبية ن =١٢		المجموعة الضابطة ن =١٢		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
العمر الزمني	١٢.٣١	٣.٦٥	١٢.٠٨	٤.١١	٠.١٤	غير دالة
نسبة الذكاء	٩٣.٧٥	٩.٨٧	٩٤.٨٩	١٠.١٦	٠.٢٧	غير دالة
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	١٠٣.١١	١٢,١٢	١٠٠.٩٧	١١.٩٤	٠.٤٢	غير دالة

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في المتغيرات الثلاثة، وهو ما يعني أنهما متكافئتان حيث كانت قيمة (ت) الجدولية عند (ن – ١) ٠.٠٥= ١.٨٠

٠.٠١ = ٢.٧٢

جدول (٢)

قيمة ت ودلالتها للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين
التجريبية والضابطة في القياس القبلي للسلوك العدواني وأبعاده

الأبعاد	المجموعة التجريبية ن =١٢		المجموعة الضابطة ن =١٢		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
العدوان المادي	٣٥.٧٥	٨.١١	٣٣.٢٦	٩.٤٥	٠.٦٦	غير دالة
العدوان اللفظي	٢٢.٤٦	٧.٣٣	٢٤.٢٥	٦.٩٣	٠.٥٩	غير دالة
العدائية	٢١.١٦	٦.٤١	٢٣.٥٢	٦.١٩	٠.٨٨	غير دالة
الغضب	٦.٢٨	٢.١٥	٥.٦٦	٢.٤٧	٠.٦٣	غير دالة
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	٨٥.٦٨	١٢.٥٧	٨٦.٧١	١٣.١٢	٠.١٩	غير دالة

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للسلوك العدواني وأبعاده، وهو ما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

ثانياً: الأدوات:

تم استخدام الأدوات التالية:

١ - مقياس رافن للذكاء:

أعد عالم النفس رافن j.Raven، وعالم الوراثة بنروس L.Penrose هذا الاختبار في إنجلترا، ويعد من أكثر مقاييس الذكاء الجماعية غير اللفظية شيوعا واستخداما في قياس القدرة العقلية العامة، وقد صمم لتقييم ذكاء الأفراد المجندين دون أن تتأثر درجاتهم بالعوامل المتعلقة بالتعليم، ويشمل الاختبار على (٦٠) مصفوفة أو تصميما أحد أجزائه مقطوع، وعلى الفرد أن يختار الجزء المقطوع من بين بدائل معطاه عددها ستة، أو ثمانية. ومفردات مصنفة في خمس مجموعات متسلسلة، كل منها يشتمل على (١٢) مصفوفة متزايدة الصعوبة، وتتطلب الإجابة إدراك المتشابهات وإجراء تبديلات على الأنماط، وغير ذلك من العلاقات المنطقية (Kunda, Mc Greggor & Goel, 2009).

ويعد هذا المقياس من مقاييس الذكاء الأدائية أي غير اللفظية، وقد لجأت إليه الباحثة نظراً لأن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم على المقاييس الأدائية يعتبر أفضل من أدائهم على المقاييس اللفظية. ويستخدم هذا المقياس بشكل أساسي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم في تايوان منذ عام ١٩٨٤م (Tzeng,2007)، وفي جواتيمالا(Jimenez & Cadena,1997)، وقام (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٧) بتقنين هذا الاختبار في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة التقنين من (٤٩٣٢) من الذكور والإناث وتراوحت أعمارهم ما بين (٨- ٣٠)، ومن حيث صدق الاختبار، فقد ارتبطت درجات عينة التقنين بزمن أداء الاختبار بمقدار ٢٠أ٠، ولم يكن الارتباط دالاً مما يشير إلى استقلال درجة الاختبار عن الزمن، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الأعمار المختلفة المتتالية لصالح العمر الأعلى، كما ارتبطت درجاتهم باختبار رسم الرجل بمقدار

(0,49) وهو دال عند مستوى 0,01، وفيما يتعلق بثبات الاختبار فقد بلغ بطريقة كيودر وريتشاردسون (0,95) (يسري أحمد وصلاح الدين، ٢٠١٧: ٣٨).

ويصف رافن هذا الاختبار بأنه " اختبار للملاحظة والتفكير الواضح " كما يهدف إلى شمول المدى الكلي للنمو العقلي ابتداء من المستوى الذي يستطيع الطفل عنده إدراك فكرة التعرف على الجزء الناقص الذي يكمل به النمط الشكلي. ويمتد إلى قياس القدرة القصوى للشخص على المقارنة والاستدلال، وتعتبر الدرجة الكلية في الاختبار مؤشراً على الطاقة العقلية للفرد، ويقيس الاختبار مدى متسعا من نشاط الوظيفة العقلية،بحيث يصلح للاستخدام مع جميع الأفراد في مختلف الأعمار في ست سنوات، وحتى ما بعد الستين(سيد عبد العال، ١٩٨٣: ٢٣)(فؤاد أبو حطب، ١٩٧٧: ٢٠٤). وكشفت الدراسات العالمية التي أجريت للتعرف على صدقه وثباته عن درجات صدق وثبات عالية للاختبار وذلك في دراسات : (Bakiet, Al-Kadher, & Lynn,2015; Dobrean, Raven, Comsa, Rusu, & Balazsi, 2005; Grigoriev & Lynn, 2014; Matesic, 2000; Ravwn, 2008) . ويتمتع هذا الاختبار بصدق المحتوى، كما وضحت دراسة (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٧) أن جميع المعاملات بين الاختبار والمحكات دالة سواء عند مستوى ٠,٠٥ أو مستوى ٠,٠١، وهذا مؤشر على صدق الاختبار، واستخدم عبد العال لحساب الصدق لهذا الاختبار عدة أساليب منها :الصدق المنطقي وصدق الاتساق الداخلي،والصدق التنبئي، وحساب معامل الارتباط مع كل من مقياس بينيه ومقياس وكسلر٣، وبلغت معاملات الارتباط مدى يتراوح بين (٠,٥٤ و٠,٨٦) وكانت معاملات الارتباط الدالة على صدق الاختبار متشابهة لدى كل من الأطفال والراشدين، وأيضاً تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الاختبار والدرجات على بعض الاختبارات اللفظية والأدائية ، بنسبة تراوحت بين ٠,٤٠ و٠,٧٥، واتضح أن الارتباطات ترتفع مع الاختبارات الأدائية وتنخفض مع الاختبارات اللفظية انخفاضاً نسبياً (عبد العال، ١٩٨٣: ٢٣) هذا ويذكر(صلاح الدين وآخرون، ٢٠٠١: ٢٨) أن الاختبار يتمتع بنسبة صدق تلازمي تتراوح من ٠,٥٥ إلى ٠,٨٦ (Sattler ,1988) كما قام أحمد عثمان سنة ١٩٨٨ بحساب الصدق لهذا الاختبار عن طريق ارتباطه بالتحصيل الدراسي، وكانت معاملات الارتباط تتراوح من ٠,٥٠ إلى ٠,٩٣، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

وبالنسبة للثبات فقد أشارت الدراسات التي أجريت على الاختبار في إنجلترا على يد رافن ومعاونيه إلى وجود ثبات مرتفع يتمتع به هذا الاختبار، وحسب الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار (Mrthod Test-Retes) بعد فترة تراوحت من(٠,٧٠ و٠,٩٠) (عبد العال، ١٩٨٣). وأشارت دراسة صلاح الدين وآخرين إلى أن جميع قيم معاملات الثبات لهذا الاختبار دالة عند مستوى ٠,٠١ وذلك عن طريق إعادة الاختبار(صلاح الدين وآخرين، ٢٠٠١ :٢٧٠). هذا وأجريت دراسات عديدة على هذا الاختبار لأغراض مختلفة ومتغيرة، منها (جينكينسون، ١٩٨٩)، (ريمولدي Remoldi، ١٩٤٨) (بيرك Burke، ١٩٨٥) وعلى الصعيد العربي فقد بذلت جهود لتقنينه منها: دراسة المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالعراق عام ١٩٩١، ودراسة (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٧) على البيئة السعودية، ودراسة(أحمد عثمان صالح، ١٩٨٩) على القطاع الجنوبي بجمهورية مصر العربية (دراسة المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ٢٠٠٢). وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية،حيث حسب الارتباط بين المفردات الفردية والمفردات الزوجية، وكانت قيمة معامل الارتباط هي ٠,٨٧، ويتضح أن قيمة معامل الثبات مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠٠١،

مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات .

٢- مقياس تقدير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، إعداد الشخص(١٩٩٥).

يتكون هذا المقياس من خمسة أبعاد تقيس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة،من خلال وظيفة الأب أو مهنته ومستوى تعليمه،ووظيفة الأم أو مهنتها ومستوى تعليمها، وقد تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق تجانس أفراد العينة في هذا المتغير،حيث تم انتقاؤهم جميعاً من ذوي المستوى المتوسط. وقد قامت الباحثة بإعادة حساب معاملات الثبات لهذا المقياس وجدت الباحثة معاملات ارتباط مرتفعة بلغت (٦٨ , ٠) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠١ , ٠، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت (٨٧ , ٠)، وهي قيمة دالة عند ٠.٠١

٣- مقياس السلوك العدواني والعدائي إعداد آمال باظة ٢٠٠٣ .

قامت آمال باظة (٢٠٠٣) ببناء مقياس السلوك العدواني،ويشمل المقياس الأبعاد التالية :

- السلوك العدواني المباشر Direct Aggressive Behavior.
- السلوك العدواني اللفظي Verbal Aggressive Behavior.
- العدائية Hostility.
- الغضب Anger.

ويمكن توضيحها على النحو التالي:

- العدوان المباشر Direct Aggressive ويقصد به " إيقاع الأذى أو الضرر بالآخرين أو بالذات،ويتم التعبير عنه بطريقة مباشرة وواضحة،ويشمل العدوان المادي physical Aggressive.
- الإيذاء النفسي والاجتماعي للخصم أو للمجموعة وجرح مشاعرهم أو التهكم بسخرية منهم، ويشمل كل التعبيرات اللفظية غير المرغوبةاجتماعياً وخلقياً .
- العدائية Hostility عدوان كامن يتم التغبير عنه بصورة ضمنية وغير صريحة دون مهاجمة أو تحطيم،كما هو في العدوان المباشر،وتعد جزءا من العقابية العامة لدى الفرد،وتتخذ في اتجاهها صورا منها : نقد الذات،ونقد الآخرين،والعدائية الصريحة،ومشاعر الذنب، والعدائية الهذئية المسقطة.
- الغضب Anger : وهو انفعال سيء غير مريح يصاحبه الرغبة في الاعتداء والتدمير وإنزال الضرر بالآخرين وإنزال الضرر بالذات . ويعتبر وجدان الغضب ضمن الوجدانيات السالبة، كما ينظر إليه بمثابة نقطة البداية عند حدوث للعدوان أو العدوان اللفظي verbal Aggressive ويقصد به الاستجابة اللفظية التي تحمل العداء (باظة، آمال، ٢٠٠٣: ١٩).

ويشمل كل مقياس فرعي على (١٤) بنداً وصفة لمسالك متباينة لمرحلة المراهقة والشباب، حيث ينتشر السلوك العدواني بصورة أكبر بين هاتين الفئتين العمريتين، وتقع الإجابة على بنود المقياس في خمسة مستويات تتراوح بين (٠ - ٤) وتتحدد بالتعبيرات التالية (كثير جدا- كثير - أحيانا- نادراً - إطلاقاً). (٤ - ٣- ٢- ١- ٠)

والدرجة العالية تدل على مستوى عدواني أو عدائي أو غضب عال، والدرجة المنخفضة على المقياس تدل على انخفاضه، ويمكن حساب الدرجات لكل بعد على حدة،وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي المستويات للدرجات على المقياس لكل بعد. ويمثل المستوى الأول أعلى الدرجات يليها الثاني ثم الثالث ثم الرابع.

المستوى	الدرجات
الاول	٥٦- ٤٣
الثاني	٤٢- ٢٩
الثالث	٢٨- ١٥
الرابع	١٤- صفر

	العدوان المادي	العدوان اللفظي	العدائية	الغضب
العدوان المادي	-			
العدوان اللفظي	٠,٨٣	-		
العدائية	٠,٧٥	٠,٨٥	-	
الغضب	٠,٧٣	٠,٧٤	٠,٨١	-

الخصائص السيكومترية للمقياس.

أولاً : الثبات : تم حسابه بإعادة تطبيقه ووصل معامل الثبات (٠،٨٦) لبعد العدوان المادي، (٠,٨٨) للعدوان اللفظي، (٠،٧٥) للعدائية، (٠،٧٧) للغضب، والدرجة الكلية (٠، ٨٢) على طلاب الفرقة الأولى في كلية التربية بكفر الشيخ، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معاملات الارتباط بين المقاييس الأربعة الفرعية كما في الجدول التالي:

ثانياً : صدق المقياس : تم حساب الصدق بعدة طرق منها :

صدق المحكمين : حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية، وتم تعديل البنود والعبارات تبعاً لآرائهم وتوجيهاتهم واستبعاد بعضها الآخر.

صدق المقارنة الطرفية: وذلك بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والأدنى في مقياس السلوك العدواني. ويوضح الجدول التالي صدق التمييز لدرجات مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب بطريقة المقارنة الطرفية (ن =٣٠).

الأبعاد الفرعية	الإرباعي الأدنى		الإرباعي الأعلى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
السلوك العدواني المادي	١٥	١٥	٥١	٢٢,٣	٥,٢٢	٠٠,١
السلوك العدواني اللفظي	٢١	١٢	٤٨,٢	١٦	٤,٢٣	٠٠,٥
السلوك العدائي	٢٢,٥	١٣	٤٩,٧	١٦,٣	٤,٦	٠٠,١
الغضب	١٧	٩,٥	٤٢,١	١١,٢	٣,٨	٠٠,١

ويتضح من الجدول أعلاه أن القدرة التمييزية للمقياس للحاصلين على درجات مرتفعة والحاصلين على درجات منخفضة، وباستخدام المقياس يمكن تمييز الأفراد ذوي المستوى العالي من السلوكيات العدوانية والعدائية والغضب عن الأفراد العاديين وذوي المستوى المنخفض لهذه السلوكيات لمقياس السلوك العدواني.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك مع لأبعاد الفرعية

لـه، إضافة للتحقـق من ارتباط أبعاد المقيـاس فيما بينها، ومع الدرجـة الكلية للمقياس، ويوضـح الجدول التالي معامـلات الارتبـاط بـين درجـة كل فقـرة مـن مقياس السلوك العدواني مع الدرجة الكلية لها .

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٢٨٩	**
٢	٠,٤١٦	**
٣	٠,٢٤٣	*
٤	٠,٤٨٦	**
٥	٠,٢٥٤	*
٦	٠,٢٥١	*
٧	٠,٢٣٩	*
٨	٠,٢٢٩	*
٩	٠,٥٥٢	**
١٠	٠,٢٩٧	**
١١	٠,٤٤٨	**
١٢	٠,٢٥١	*
١٣	٠,٣١٩	**
١٤	٠,٢٥٣	*
١٥	٠,٢٢١	*
١٦	٠,٢٢٩	*
١٧	٠,٤٠٨	**
١٨	٠,٢٧٢	**
١٩	٠,٥٨٥	**
٢٠	٠,٢٢٩	*
٢١	٠,٥٢٧	**
٢٢	٠,٤٠٩	**
٢٣	٠,٢٢٩	*
٢٤	٠,٤٥٩	**
٢٥	٠,٢٢٩	*
٢٦	٠,٣١٨	**
٢٧	٠,٤٢٩	**
٢٨	٠,٣٩٧	**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢٩	٠,٣٢٤	**
٣٠	٠,٤٧٣	**
٣١	٠,٤٨٢	**
٣٢	٠,٤١٦	**
٣٣	٠,٥٠٦	**
٣٤	٠,٣٨٧	**
٣٥	٠,٤٤٩	**
٣٦	٠,٥٥٠	**
٣٧	٠,٤٥٠	**
٣٨	٠,٤٤٥	**
٣٩	٠,٢٤٥	*
٤٠	٠,٤٩٣	**
٤١	٠,٥٩٤	**
٤٢	٠,٤٦٠	**
٤٣	٠,٣١٠	**
٤٤	٠,٢٨٢	**
٤٥	٠,٢٥١	*
٤٦	٠,٣٥٤	**
٤٧	٠,٢٩٩	**
٤٨	٠,٦٤٩	**
٤٩	٠,٢٢٩	*
٥٠	٠,٢٩٩	**
٥١	٠,٥١٧	**
٥٢	٠,٤٨٦	**
٥٣	٠,٥٠٦	**
٥٤	٠,٤٣٠	**
٥٥	٠,٥٩٧	**
٥٦	٠,٣٤١	**

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، كما يوضحها الجدول التالي:

الأبعاد	العدوان المادي	العدوان اللفظي	العدائية	الغضب	الدرجة الكلية
العدوان المادي	١,٠٠				
العدوان اللفظي	٠,٦٨٥**	١,٠٠			
العدائية	٠,٣٠١**	٠,٥٢٨**	١,٠٠		
الغضب	٠,٦٨٨**	٠,٧٢١**	٠,٤٦٨**	١,٠٠	
الدرجة الكلية	٠,٨٦٨**	٠,٩٢٠**	٠,٥٩٣**	٠,٨٦٣**	١,٠٠

** دالة عند مستوى ٠,٠١ *دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول أعلاه أن جميع أبعاد المقياس دالة إحصائياً مع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، وهذ يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار، كما قامت الباحثة بحساب الثبات للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحه الجدول التالي:

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس بطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون	معامل الارتباط بعد التعديل
العدوان المادي	٠,٥٣**	٠,٦٩**
العدوان اللفظي	٠,٤٧**	٠,٦٤**
العدائية	٠,٣٨**	٠,٥٥**
الغضب	٠,٥٦**	٠,٧٢**
الدرجة الكلية	٠,٧٦**	٠,٨٦**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويبين الجدول أعلاه أن معاملات ثبات المقياس تراوحت بين ٠,٣٨ – ٠,٧٦ وهذا يشير إلى معاملات ارتباط جيدة ومقبولة، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول التالي :

معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس العدوان

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
العدوان المادي	٠,٧٢٨٢**
العدوان اللفظي	٠,٧٧٦٢**
العدائية	٠,٤٦٣٢**
الغضب	٠,٦٨٤٠**
الدرجة الكلية	٠,٨٩٧٢**

ويبين الجدول أعلاه أن معاملات ألفا لتقدير ثبات المقياس للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهي تشير إلى قيم مرتفعة ؛مما يطمئن الباحث لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

الدراسة الاستطلاعية .

بعد إعداد البرنامج تم عرضه على مجموعة من المختصين، وبعد إقراراه من جانبهم قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ن= ٨) غير أولئك الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وقامت بتطبيق مقياس السلوك العدواني عليهم قبل تطبيق البرنامج وبعده، وكانت النتائج التي تم الحصول عليها في السلوك العدواني وأبعاده الأربعة خلال الدراسة الاستطلاعية كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

قيمة ت ودلالتها للفرق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في (السلوك العدواني وأبعاده (ن =٨)

أبعاد السلوك العدواني	القياس القبلي	القياس البعدي	م ف	ع ف	ت	الدلالة
العدوان المادي	٣٦.٤٧	٣١.١٨	٥.٢٩	٢.١٦	٦.٤٩	٠.٠١
العدوان اللفظي	٢٥.١١	٢٠.٥٦	٤.٥٥	٢.٠٨	٥.٨٠	٠.٠١
العدائية	٢٥.٧٣	٢١.١٠	٤.٦٣	٢.١١	٥.٨٢	٠.٠١
الغضب	٦.٦٩	٤.١٥	٢.٥٤	١.٦٧	٤.٠٣	٠.٠١
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	٩٤.٠٣	٧٦.٩٩	١٧.٠٤	٦.١٢	٧.٣٨	٠.٠١

قيمة (ت) الجدولية عند (ن – ١) ٠.٠٥= ١,٨٩ ٠.٠١= ٣,٠٠

حيث م هي المتوسط الحسابي، م ف هي متوسط الفروق بين الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي، ع ف هي الانحراف المعياري لفروق الدرجات بين التطبيقين.

ويتضح من الجدول السابق دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في الدراسة الاستطلاعية وهو ما يعني فعالية هذا البرنامج في خفض السلوك العداوني لأفراد العينة من جراء تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم.

إجراءات تطبيق الدراسة :- بعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة بصورها النهائية تم اتباع الإجراءات التالية .

- اختيار أفراد العينة عن طريق تحديد وحصر الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتسمون بمظاهر سلوك عدوانية.
- إعداد البرنامج المستخدم.
- إجراء التكافؤ بين أفراد العينة،التي تكونت من مجموعة تجريبية ممثلة في ١٢ طالبا من طلاب المرحلة الابتدائية، ومن مجموعة ضابطة مكونة من ١٢ طالبا لم تتلق أي نوع من التدريب .
- قبل البدء بتنفيذ البرنامج تم تطبيق (قياس قبلي) لمقياس السلوك العدواني على أفراد عينة الدراسة

(المجموعتين التجريبية والضابطة) وتلا ذلك تكوين مجموعات إرشاد جمعي من التلاميذ الذين تم اختيارهم.

- قامت الباحثة بتنفيذ البرنامج،وكان عدد جلسات البرنامج (٢٠) جلسة، زمن كل جلسة (٤٥) دقيقة،بمعدل مرتين أسبوعيا،مع التنسيق المسبق مع إدارة المدرسة والمرشد الطلابي بالمدرسة .

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي، تمت إعادة تطبيق (قياس بعدي) لمقياس السلوك العدواني على أفراد العينة التجريبية، وبعد ذلك تم إجراء المعالجة والتحليل الإحصائي للتحقق من نتائج الدراسة باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لتحديد أثر المتغير المستقل على التابع، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)

النتائج:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

وينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده (العدوان المادي، العدوان اللفظي، العدائية، الغضب) في الاتجاه الأفضل لصالح المجموعة التجريبية». وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات غير المرتبطة، وكانت النتائج كما يلخصها الجدول التالي:

جدول (٤)

قيم ت ودلالتها للفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده

أبعاد السلوك العدواني	القياس القبلي	القياس البعدي	م ف	ع ف	ت	الدلالة
العدوان المادي	٢٨.١٢	٧.٨٧	٣٤,٦٣	٧.٦٢	١.٩٧	٠.٠٥
العدوان اللفظي	١٧.٠٤	٦.٨٤	٢٣.٨٧	٧.١٣	٢.٢٩	٠.٠٥
العدائية	١٦, ١٦	٦.٥٢	٢٤.٣٦	٧.١٠	٢.٨٢	٠.٠١
الغضب	٤.٠٥	٢.١١	٥.٧٦	٢.١٩	١.٨٦	٠.٠٥
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	٦٥.٤١	١١.٣٨	٨٨.٦٢	١٣.٥٣	٤.٣٦	٠.٠١

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعتين في السلوك العدواني وأبعاده وذلك في القياس البعدي، وأن هذه الفروق دالة عند ٠.٠١ في الدرجة الكلية للسلوك العدواني، والعدائية، ودالة عند ٠.٠٥ بالنسبة للأبعاد الثلاثة الأخرى، وأن هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الأصغر،وهي المجموعة التجريبية،وذلك في الأبعاد الأربعة للسلوك العدواني والدرجة الكلية، وهو ما يحقق صحة الفرض الأول.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

وينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده (العدوان المادي، العدوان اللفظي، العدائية، الغضب) في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي». وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

قيم ت ودلالتها للفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده (ن =١٢)

أبعاد السلوك العدواني	القياس القبلي	القياس البعدي	م ف	ع ف	ت	الدلالة
العدوان المادي	٣٥.٧٥	٢٨.١٢	٧.٦٣	٣.٨٧	٦.٥٥	٠.٠١
العدوان اللفظي	٢٢.٤٦	١٧.٠٤	٥.٤٢	٣.٠٥	٥.٩٠	٠.٠١
العدائية	٢١.١٦	١٦,١٦	٥.٠٠	٢.١٨	٧.٦٢	٠.٠١
الغضب	٦.٢٨	٤.٠٥	٢.٢٣	١.٩٤	٣.٨٢	٠.٠١
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	٨٥.٦٨	٦٥.٤١	٢٠.٢٧	٦.٩٨	٩.٦٤	٠.٠١

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً عند ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده، وهذه الفروق لصالح القياس ذي المتوسط الأصغر وهو القياس البعدي. وبذلك تحقق هذه النتائج صحة الفرض الثاني.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

وينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) للسلوك العدواني وأبعاده (العدوان المادي، العدوان اللفظي، العدائية، الغضب)». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء الذي تم اتباعه للتحقق من صحة الفرض السابق. ويعرض الجدول التالي لنتائج هذا الفرض:

جدول (٦)

قيم ت ودلالتها للفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للسلوك العدواني وأبعاده (ن = ١٢)

أبعاد السلوك العدواني	القياس القبلي	القياس البعدي	م ف	ع ف	ت	الدلالة
العدوان المادي	٢٨.٧٦	٢٨.١٢	٠.٦٤	٢.٤٢	٨٨.	غير دالة
العدوان اللفظي	١٧.٤١	١٧.٠٤	٠.٣٧	١.٦٩	٠.٧٣	غير دالة
العدائية	١٦.٧٣	١٦,١٦	٠.٥٧	٢.٢١	٠٨٦	غير دالة
الغضب	٤.١٤	٤.٠٥	٠.٠٩	٠.٨٢	٠.٣٦	غير دالة
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	٦٧.٠٤	٦٥.٤١	١.٦٣	٥.٨٩	٠.٩٢	غير دالة

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للسلوك العدواني وأبعاده، وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يعد التدريب على التفاعل الاجتماعي أسلوباً إرشادياً ذا توجه سلوكي يتضمن نوعاً من التعليم التعويضي الذي يمكن أن يسهم بدرجة كبيرة في التغلب على مظاهر السلوك العدواني،ومن ثم الانخراط في المجتمع بإيجابية وفعالية . وأوضحت نتائج الدراسة الحالية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على التفاعل الاجتماعي وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك العدواني وأبعاده،وذلك في الاتجاه الأفضل لصالح المجموعة التجريبية،حيث انخفض السلوك العدواني لدى أفرادها بدرجة دالة، كما أوضحت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده،وذلك في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي،حيث انخفاض دال في السلوك العدواني لأفرادها بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Kaur, A et al, 2017) (Louloudis, L ,2017) (Richardson T,2013) . ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما تمت ممارسته من أساليب إرشادية مختلفة، حيث كانت تتم بصورة جماعية، ولاحظت الباحثة تصرفات شملت تنفيسا انفعاليا لأفراد العينة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك نتيجة وجود إحباطات وصراعات داخلية لدى هؤلاء الطلاب، والتي يمكن أن تعود إلى أساليب التنشئة الاجتماعية، سواء المتمثلة في المدرسة أو المنزل، أضف إلى ذلك ملاحظة بعض من مظاهر المعاناة التي قد تظهر في تعليقات الطلاب أو سخريتهم متمثلة في أساليب القسوة والتفرقة في المعاملة، وعدم إشباع الحاجات النفسية الأساسية،والتي يتمتع بها أقرانهم في نفس الصف، مما يجعلهم يصدرون بعض سلوكيات العدوان كرد فعل، وإن كان ذلك عند قليل منهم، والبعض الآخر ارتبطت سلوكيات العدوان لديهم نتيجة الشعور بالنقص والخوف من الفشل، وبعد مرورهم بالبرنامج لوحظ فروق لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Sullivan, T et al, 2017) (Louloudis, L ,2017) (Richardson T,2013) كما أن تدريب الطلاب على بعض المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل الاجتماعي من خلال إقامة ألعاب جماعية مشتركة،والتدريب على العمل التعاوني والعمل الجماعي، إلى جانب تشجيع الطلاب على عمل مفاجأة إيجابية، حتى وإن كانت معنوية كالتعبير عن كلمة حب أو عرفان أو شكر أو اعتذار لمن يشعر بهذه المشاعر تجاهه، حتى وإن كان بالبيئة المنزلية، مما كان له كبير الأثر في تحسين وتعديل شعورهم الاجتماعي ومهاراتهم الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى حدوث إنخفاض واضح في سلوكياتهم العدوانية، وهو ما تمت ملاحظته بوضوح بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ويمكن تفسير نتيجة الفرض الثالث من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه النتيجة أمر منطقي ومتوقع ؛لأن أفراد المجموعة الضابطة لم يتلقوا أي

تدريب أو مهارات أو استراتيجيات كتلك التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية، ولكن هذه النتيجة تؤكد على فعالية البرنامج المستخدم،حيث انخفض مستوى السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية، التي تلقت البرنامج بصورة دالة، ولم ينخفض لدى المجموعة الضابطة، وللتأكد من مدى فعالية البرنامج واستمرار نتائجه تمت صياغة الفرض الرابع الذي أوضحت نتائجه عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) على مقياس السلوك العدواني وأبعاده، والذي يعد الهدف منه هو التأكد من عدم حدوث انتكاسة أو تراجع في السلوكيات أو التفاعلات الاجتماعية التي تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية عليها في البرنامج، وبالتالي يؤكد على استمرار أثر البرنامج وفعاليته بعد انتهائه .

التوصيات :

- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن ارتفاع نسبة العنف والعدوان لدى طلاب المدارس من الأطفال والمراهقين، سواء كانوا عاديين أو ذوي احتياجات خاصة.
- الاهتمام بتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لزيادة الكفاءة الاجتماعية لفئة صعوبات التعلم ؛ وذلك لتعزيز النمو الاجتماعي مع الآخرين،ومن ثم اكتساب التقبل الاجتماعي، وبالتالي النجاح في نواحي الحياة المختلفة.
- ضرورة تكاتف الأسرة والمدرسة في التشخيص المبكر لأنماط السلوكيات الاجتماعية غير المقبولة التي تصدر عن ذوي صعوبات التعلم وتحديدها بدقة، مع ضرورة العمل المتكامل جنباً إلى جنب على وضع خطط علمية محكمة، وبرامج تدريبية، يمكن من خلالها تحجيم مثل هذه السلوكيات.

قائمة المراجع

المراجع العربية :

- إبتسام محمد حسن (٢٠٠٩). مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من الأطفال جامعي القمامة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أحمد عواد وزيدان السرطاوي (٢٠١١). صعوبات القراءة والكتابة، النظرية والتشخيص والعلاج. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- أروى الشريان وأحمد محمد جاد الرب أبو زيد، (٢٠١٦). اضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة- مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية - جامعة الزقازيق- مصر، ع ١٥ - أبريل ٢٤- ٧٥.
- أشجان أحمد عبد الهادي(٢٠٠٨). عدوان أطفال مرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية . رسالة ماجستير غير منشورة . معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- آمنة سعيد حمدان المطوع (٢٠٠١): المهارات الاجتماعية و الثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات. رسالة ماجستير في التربية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- أميرة بخش (٢٠٠٦). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، عدد أبريل.
- جابر عبد الحميد (٢٠٠٤): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وإستراتيجيات تدريسهم. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس.الكتاب الثامن عشر. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جمال محمد الخطيب (١٩٩٣): تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين.عمان، دار إشراق للنشر والتوزيع.

حسن سيد محمد (٢٠٠٨). فعالية برنامج لتعديل لسلوك العدواني لبعض تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- راضي الوقفي (٢٠٠٩): صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.عمان (الأردن). دار المسيرة.
- دانيال هالاهان، جيمس كوفمان، جون لويد، مارجريت ويس، واليزابيث مارتنيز(٢٠٠٧): صعوبات التعلم - مفهومها- طبيعتها-التعلم العلاجي . ترجمة عادل عبد الله محمد،عمان (الأردن): دار الفكر.
- دراسة المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي (٢٠٠٢). تطوير مصفوفة رافين .
- زيدان أحمد السرطاوي (١٤١٥). دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم . مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد الثامن ١٤١٥هـ، جامعة الملك سعود الرياض.
- سعيد بن عبد الله دبيس (١٩٩٨): فعالية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين

للتعلـم. ندوة علم النفـس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجـي. الدوحة، كلية التربية، جامعة قطر.

- سـعيدة صموئيل عبد المسيح ساويرس(٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لخفض السلوك العدواني لـدى أطفال المرحلـة الابتدائيـة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، قسـم الصحة النفسية، كلية التربية بالإسماعيلية، مصر.
- سـليمان عـلي عكلة وأحمد جاسـم سـليمان السـيد (٢٠١٢).أشـكال السـلوك العـدواني للتلاميـذ بأعـمار (٢- ١١) سـنة. مجلـة علـوم التربيـة الرياضية، ع ٢، مج ٥، ٢٠٩ -٢٣١ .
- سماح بشـقة (٢٠١٦). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبـات التعلـم الأكاديميـة وحاجاتهـم الإرشـادية. مجلـة جيـل العلـوم الإنسـانية والاجتماعية.جامعة الحاج خضر باتنة – الجزائر، ع ١٧ – ١٨، مارس، ١٠١ – ١١٣ .
- صلاح الدين حسـن الشريف ومحمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠١) : تقنين اختبار المصفوفات المتدرجـة لرافـن عـلى التلاميـذ الصـم للأعـمار مـن ٦ ,٧ – ٥ ,١٧ سـنة بمحافظـات أسـيوط وسـوهاج وأسـوان . مجلة كلية التربية بأسيوط ـ ع ١٧ ـ ج ١ . ٢٥٢-٢٨٠.
- عادل محمد العدل(٢٠١١). جودة الحياة المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإشباع حاجاتهم غـير الأكاديميـة. المؤتمـر العلمي لقسـم الصحة النفسـية بكليـة التربيـة بجامعـة بنهـا، ١٧ – ١٨ يوليو، ٩٣- ١١٤.
- عادل سعد خليل حرب (٢٠٠٤). فعالية برنامج إرشـادي للحد مـن بعض الآثار السـلبية الناتجة عـن صعوبـات التعلـم لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة (في ضـوء نظرية الـذكاءات المتعددة) ملخصات بحـوث مجلة دراسـات الطفولة لعام ٢٠٠٤.
- عبـد الرحمن عـلي بديوي وناصر زيدان الشـمري (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الذاتي لـدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج (٤) ع (١٦) ج ٢ – يناير .
- عبـدالله أحمـد حسـين (٢٠١٦). فاعليـة برنامـج تعليمـي قائم على إسـتراتيجية الحـواس المتعددة لعـلاج بعـض صعوبـات الإمـلاء لـدى ذوات صعوبـات التعلم. مجلـة المعهد الدولي للدراسـة والبحث-جسر- بريطانيا، مج٢، ع ٦، ١- ٣٢.
- عبـد العال، سـيد (١٩٨٣). اختبـار المصفوفات المتتابعـة المقنن، دراسـة تقويمية نقديـة للاختبار (القوائم أ – ب – ج – د- هـ) (الصورة المعدلة ١٩٥٨) إعداد رافن (ج س) ، كورت (ج هـ)، ورافن (ج) .
- عبـد العزيز الشـخص (١٩٩٥):مقيـاس تقدير المسـتوى الاقتصـادي الاجتماعـي لـلأسرة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عدنـان أحمـد الفسـفوس (٢٠٠٦). الدليـل الإرشـادي لمواجهـة السـلوك العـدواني لـدى طلبـة المدارس، ط١، المكتبـة الإلكترونية أطفال الخليج.
- عدنـان العتـوم، شـفيق علاونـة، عبـد النـاصر الجـراح، ومعاويـة أبـو غـزال (٢٠١٤).علـم النفـس التربـوي النظريـة والتطبيق. عـمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط٥.

- عصام عبد اللطيف العقاد (٢٠٠١).سيكولوجية العدوانية وترويضها. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- عطاف محمود أبو غالي ونظمي عودة أبو مصطفى (٢٠١٤).تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن للفئة العمرية من (٨- ١٨) سنة على طلبة التعليم العام في محافظات غزة . جامعة الأقصى، فلسطين، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ٩، ع١، ٩٠ - ١٠٨.
- علاء كفافي (١٩٩٠). الصحة النفسية . هجر للطباعة، القاهرة - مصر .
- فيصل منصور الدوسري (٢٠١٥) . فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض سلوك العدوان لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية.ع ٤، مج ٨، ج٢،١٧٩- ٢٠٩ . المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.
- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٨) صعوبات التعلم .الطبعة الثانية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- قحطان أحمد الظاهر(٢٠١٢) صعوبات التعلم. ط ٥، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- محمد يوسف الشريف (١٩٩٠). مظاهر العدوان ومستوى القلق لدى الشباب الفلسطينس في قطاع غزة، والشباب الفلسطيني المقيم بجمهورية مصر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة الزقازيق، مصر .
- محمود أمان، وسامية صابر(٢٠٠٤). بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة العربية تصدر عن الجمعية الكويتية، ٥، ١٩ يونيو، ٨- ٢١.
- محمود بدوي، وأحمد جاد المولى (٢٠١٣). أثر برنامج قائم على نظرية تريز في صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب غرفة المصادر بمنطقة الجوف. المجلة الدولية المتخصصة، ٢ (١٢)، ١٢٧٦- ١٢٩٤.
- مروة سدواى مصطفى(٢٠١٠). تنمية ضبط الذات لخفض العدوان لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. رسالة ماجستير غير منشورة . معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
- منال عبد الحميد (٢٠١٣). صعوبات التعلم. الطبعة الأولى . الدمام : مكتبة المتنبي .
- نجوان حسين عبد الفتاح (٢٠١٠). فاعلية برنامج للتربية لرياضية في خفض حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- نجية إبراهيم محمد وصادق سلمان خلف (٢٠١٠). السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئي التعلم والعاديين . دراسات تربوية، ع٩ ٣٠- ٧٢.
- ياسين مسلم محارب أبو حطب (٢٠٠٢). فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة . ماجستير، قسم علم النفس - كلية التربية - الجامعة الإسلامية - غزة.
- يسري أحمد سيد عيسى وصلاح الدين فرح عطا الله بخيت (٢٠١٧). أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري المطور . مجلة الطفولة العربية - الكويت، مج ١٨، ع ٧٢، ٣٥- ٤٩.

المراجع الأجنبية:

- Baron RA, Richardson DR(1994). Human Aggression. 2nd Edition. New York: Plenum Press, 1994
- Browne, Claire (2016) Psychological interventions in forensic learning disability services:a focus on anger and aggression. (PhD) thesis, Unpublished Faculty of Health and Medicine , Health Research. . http://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/82113
- Erskine HE, Ferrari AJ, Nelson P, Polanczyk GV, Flaxman AD, Vos T.(2010).epidemiological modelling of attention-deficit/hyperactivity disorder and conduct disorder for the Global Burden of Disease Study Journal of Child Psychology and Psychiatry 2013;54(12):1263-74. [DOI: 10.1111/jcpp.12144
- Garner PW, Hinton TS(2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: associations with bullying and victimization in community-based after school programs. Journal of Community and Applied Social Psychology 2010;20(6):480-96
- Gautam, Anita; Mukhopadhyay, Anjana. (2017). An overview of Indian research on challenging behavior. Indian Journal of Health and Wellbeing; Hisar Vol. 8, Iss. 2, (Feb 2017): 164-167.
- Hackett, Simon; Taylor, John ;Freeston, Mark; Jahoda, Andrew; McColl, Elaine (2017) Interpersonal art psychotherapy for the treatment of aggression in people with learning disabilities in secure care: a protocol for a randomised controlled feasibility study. Pilot and Feasibility Studies; London Vol. 3, 1, 1-16
- Harris P.(1993). The nature and extent of aggressive behaviour amongst people with learning difficulties (mental handicap) in a single health district. J Intellect Disabil Res. 1993 Jun;37 (Pt 3):221-42. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8334316
- Kauffman,J.M(2005).Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (8th ed).Upper Saddle River,NJ: prentice Hall.
- Kaur, Amandeep; Padmanabhan, Jubilee(2017). Children with Specific Learning Disorder: Identification and Interventions. Educational Quest; New Delhi Vol. 8, Iss. 1, (Apr 2017): 1-7.
- Klipfel, Katherine M(2015). The neuropsychological correlates of dating aggression: Investigating the role of executive functions in dating aggression. Kent State University, ProQuest Dissertations Publishing, 2015. 3739305.
- Kunda, M., McGreggor, K., & Goel, A. (2009). Addressing the Raven's Progressive Matrices Test of "General" Intelligence, Multire presentational Architectures for Human-Level Intell igence: Papers from the AAAI Fall Symposium (FS-09-05).
- Louloudis, Lauren (2017). Influence of Childhood Maltreatment Severity on Aggressive Behavior Outcomes.

East Carolina University, ProQuest Dissertations Publishing, 2017. 10646715. MAI 56/06M(E), Masters Abstracts International

- Olmstead, R(2005). Use of auditory and visual stimulation to improve cognitive abilities in Learning disabled children. Journal of neuroyherapy , Vol. 9 (2),49- 61.
- Olson,R.C.(1998).Subtypes of learning disabilities on a non- verbal cognitive instrument (classroom intervention). Dissertation Abstracts International, 59-12A,4359.
- PSNI (2013) Police Service of Northern Ireland (PSNI). Crime statistics. www.psni.police.uk/update_crime_statistics (accessed May 2013).
- Richardson, T. (2013) Aggressive behaviour in adults with learning disabilities Clinical Psychology and People With Learning Disabilities, 11, ((1&2), pp. 65-73. https://eprints.soton.ac.uk/343582/
- Schraufnagel, C. D (2003). Association between cognition and depression: A cross- sectional and longitudinal dtudy of individuals with learning disabilities. Dissertation Abstracts International, 64-09B, 4634.
- Sridhar, D & Vaughn, S(2001). Social functioning of students with learning disabilities. In D. PHallahan & B. K. Keogh (Eds.), Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank (pp.65-91). Mahwah,NJ: Erlbaum.
- Sullivan, Terri. N ; Sutherland, Kevin S ; Farrell, Albert D ; Taylor, Katherine A ; Doyle, Sarah T.(2017). Evaluation of Violence Prevention Approaches Among Early Adolescents: Moderating Effects of Disability Status and Gender. Journal of Child and Family Studies; New York Vol. 26, Iss. 4, (Apr 2017): 1151-1163.
- Tanwar, Manjari; Lloyd, Benjamin; Julies, Priscilla.(2017). Challenging behaviour and learning disabilities: prevention and interventions for children with learning disabilities whose behaviour challenges: NICE guideline 2015. Archives of Disease in Childhood. Education and Practice Edition; London Vol. 102, Iss. 1, (Feb 2017): 24.
- Trepagnier, C. (1996) A Possible Origin for the Social and Communicative Deficits of autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, Vol. 11,N.3.

Contents

Editorial ..... G

Research Service

- The Creative Visual Poetic about Poetry Poetical Work: May Not Be What We Think: as A Model
  Dr. Fahd Morsi Albuqami 1

- Obstacles to the Application of Modern Teaching Strategies in the Teaching of Religious Science Courses at the Secondary Stage for Courses System from the teachers' view
  Dr. Saleh Ibrahim Almuqati 17

- Defense with Referral for the same Dispute in front of Foreign Courts In light of the Saudi Judiciary Ruling
  Dr. Abdulaziz Abdullah Alrashoud 47

- Alteration Affecting Administrative Creativity: A Review of Arabic Literature
  Dr. Jaffar Ahmad Alalwan 77

- Effectiveness of an instructional program to reduce aggressive behavior by developing social interaction skills in a sample of children with learning disabilities
  Dr. Mai Fathi Elboghdadi 112

Editorial

Praise be to Allah, Lord of the World, prayers and peace be upon the noblest prophets and messengers, our master Muhammad (pbuh) , his family and companions, and after:

Al Majmaa University is proud of its achievements, and looks forward to its continuous dedication and vision to achieve leadership and excellence through continuous attention and support for scientific research.

This is achieved through the Journal of Human Sciences and Administration that follow a clear approach, specific visions and research contribution that has borne fruit over the past years with serious research and distinguished publication; serving researchers and supporting the distinguished research movement.

I am pleased today to present the thirteenth issue of the Journal of Human and Administrative Sciences, and we have been keen on the diversity of its research topics and the different scientific disciplines, including the sciences of "Arabic language, business administration, law, sociology and teaching methods", valuable research in its content, distinct in its material to a number of members Teaching staff at a number of universities in the Kingdom (Al-Baha University, Shaqra University, Al-Majma University, and Institute of Management).

At the end of my speech, I would like to extend my sincere thanks and appreciation to His Excellency the Rector of the University. Khalid bin Saad Al-Muqrin, for his support, care and careful follow-up of everything that would upgrade faculty members.

I also thank my colleagues in the editorial board for their active contribution to the service of the Journal, its research and follow-up until it emerges In a distinctive and distinguished image.

We ask God to help and guide and crown our efforts with success ..

Editor-in-Chief

Professor Mohammed Al-Shayea

Publishing Guidelines

I. General Guidelines

1. The journal publishes academic studies in the era of humanities and administrative in Arabic and English languages, books review, summaries of thesis, conference proceedings, forums as well as related scientific activities.
2. The journal publishes original, innovative work; which follows a sound methodology, referencing and have a proper thought and maintain language and style. Articles must not be a part of thesis or books.
3. The author(s) must provide three printed copies with a summary not exceeding (200) words. Articles submitted in English should provide a summary in Arabic language.
4. Research submitted for possible publication should not exceed 30 pages; size 2128/ cm. In Arabic text, please use Lotus Linotype, with font size 14 for the main text and 15 for the title. In English texts, please use Times New Roman, with font size 12 for the main text and bold type 13 for the title. Also, use Lotus Linotype, size 12 for Arabic footnotes and Times New Roman size 10 for English footnotes. Books reviews, reports and theses should not exceed five pages.
5. The author should declare that the article submitted to the journal should not have been published before in their current or substantially similar form, or be under consideration for publication with another journal. Once the article is to be accepted, it is not permitted to be published in another journal.
6. All submissions are refereed and judged on academic rigor and originality. Initial comments are sent back to authors to carry out corrections before the final acceptance of the articles.
7. The author will be notified of the decision of accepting or rejecting of the article. The submitted articles are the sole property of the journal whether the article is to be accepted/ rejected.
8. It is not allowed to republish the journal' articles in other sources without a written permission from the editor-in-chief.
9. The author of accepted articles will receive a complimentary author package of a hard copy of the journal issue as well as (5) re-prints of the article.

II. Technical Guidelines

1. A cover letter should be attached to the submitted article requesting an opportunity for possible publications. Details of each of the contributing authors should be supplied; as full name, title, the affiliation, postal address and correct email address.
2. Tables and figures should fit the space provided on the journal' pages (12X18 cm).
3. Article files should be provided in Microsoft Word format.
4. You should cite publications in the text using the last named author's name, followed by the year (Smith, 2015). Page No. to be added in case of quotation (Smith, 2015: 66). (Smith et al., 2015), to be used when there are two or more authors.
5. At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied using the surname. All references related to the article to be included.
   - *For books* Surname, Initials (year). Title of Book. Publisher, Place of publication. e.g. Harrow, R. (2005). No Place to Hide, Simon & Schuster, New York, NY.
   - *For journals* Surname, Initials (year), "*Title of article*",*JournalName*,volume,number,pages. e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005)."Loyalty trends for the twenty-first century", *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 22 No. 2, pp. 72 - 80.
6. Footnotes should be consisted and used only if absolutely necessary and must be identified in the text by consecutive numbers, enclosed in square brackets.
7. Appendices go after the reference list.

Journal of
Human and Administrative Sciences

Editorial Board

Editor-in-Chief
Prof. Mohamed Abdullah Alshayea

Managing Editor
Prof. Ahmed Mohamed Salem

Editorial Board Members

Prof. Muslim Mohammad Al-Dosary

Dr. Khaled Abdullah Alshafi

Dr. Abdulrahman Ahmed Alsabet

Advisory Board

Prof. Ahmad Mohammad Kishk
Cairo University, Egypt

Prof. Ramesh Chand Sharma
Delhi University, India

Prof. Ali Asaad Watfa
Kuwait University, Kuwait

Prof. Mark Letourneau
Weber State University, USA

Prof. Mohammad Quayum
International Islamic University, Malaysia

Prof. Nasser Spear
Melbourne University, Australia

About the Journal

Journal of Human and Administrative Sciences

The Journal of Human and Administrative Sciences is a biannual, refereed and scientific periodical that publishes research in human and administrative sciences. It is published by the Publication and Translation Center at Majma'ah University in June and December. The first issue of the Journal was released in 1432 H/2012.

Vision

To be a distinguished journal that is recognized by world databases.

Mission

Publishes refereed scientific research in human and administrative sciences according to research ethical standards and academic rules.

Objectives

1- To reinforce multi-, inter-, and trans-disciplinary research in human and administrative sciences in the Arab world.
2- To contributes in spreading and sharing knowledge pertaining to the development of scientific theories in human and administrative sciences.
3- To meet local and regional researchers' need to publish their research in human and administrative sciences in conformity with reviewing standards for promotion purposes.

Correspondence and Subscription

Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah
Tel: 0164043609 / 0164041115 - Fax : 016 4323156
E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© Copyrights 2018 (1439 H) Majmaah University

All rights reserved. No part of this Journal may be reproduced in any form or any electronic or mechanical means including photocopying or recording or uploading to any retrieval system without prior written permission from the Editor-in-Chief.

All ideas herein this Journal are of authors and do not necessarily express about the Journal view

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Majmaah University

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published Biannually by the Publishing and Translation Center at Majmaah Universtiy

No. (13) April 2018 - Rajab 1439H ISSN: 1658 - 6204

Publishing & Translation Center - MU

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS,
THE MOST MERCIFUL

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published Biannually by the Publishing and Translation Center at Majmaah University

No. (13) April 2018 - Rajab 1439H ISSN: 1658 - 6204

- **The Creative Visual Poetic about Poetry Poetical Work: May Not Be WhatWe Think: as A Model.**

  Dr. Fahd Morsi Albuqami

- **Obstacles to the Application of Modern Teaching Strategies in the Teaching of Religious Science Courses at the Secondary Stage for Courses System from the teachers' view.**

  Dr. Saleh Ibrahim Almuqati

- **Defense with Referral for the same Dispute in front of Foreign Courts In light of the Saudi Judiciary Ruling.**

  Dr. Abdulaziz Abdullah Alrashoud

- **Alteration Affecting Administrative Creativity: A Review of Arabic Literature.**

  Dr. Jaffar Ahmad Alalwan

- **Effectiveness of an instructional program to reduce aggressive behavior by developing social interaction skills in a sample of children with learning disabilities.**

  Dr. Mai Fathi Elboghdadi

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center
Publishing and Translation Center - Majmaah University