مجلة مركز جزيرة العرب
للبحوث التربوية والإنسانية
(JAPCEHR)

مجلة علمية دورية شهرية محكمة (فصلية مؤقتاً)
تصدر عن مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

المجلد الأول
العدد الثاني
شوال - ذي القعدة 1440 الموافق
يونيو - يوليو 2019م

كافة حقوق النسخ محفوظة © 2019 لمجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية
مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم . الجمهورية اليمنية . صنعاء

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Humanity Researches

ISSN: 2707-742X

https://doi.org/10.56793/pcra22132

مجلة علمية محكمة دورية شهرية (فصلية مؤقتاً)

Scientific journal, periodical, monthly (temporarily quarterly)

تصدر عن مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

It is issued by the Arabian Peninsula Center for Research and Assessment

المجلد (1) العدد (2) ذو القعدة 1440هـ/ يوليو 2019م

Volume (1), Issue (2), Dhul-Qi'dah 1440 AH/July 2019 AD

يؤكد مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم. الجمهورية اليمنية. صنعاء أن هذا المُصنَّف مرخص بموجب المشاع الإبداعي المُصنَّف 4.0 دولي. (CC BY NC ND)

License Copyright: The Arabian Peninsula Center for Research and Assessment confirms that this work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. (CC BY NC ND)

Arabian Peninsula Center for Research and Evaluation. Republic of Yemen. Sana'a

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches

مجلة مركـــز جـــزيرة العـــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية

ISSN: 2707-742X

رئيـس هيئة التحـريـر
أ. د. فهد صالح قاسم مغربه
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي ورئيس
مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

Chairman of the editorial board
Prof. Fahd Saleh Qasem Maghrabah
Professor of educational administration and
planning and head of the Arabian Peninsula Center
for Research and Evaluation

مدير التحـريـر
أ.م.د. منصور صالح العبدي
أستاذ إدارة الجودة المشارك؛ ومدير إدارة
البحث العلمي بمركز جزيرة العرب

Editorial manager
Prof. Dr. Mansour Saleh Al-Abdi
associate professor of quality management;
Director of the Scientific Research Department
at the Arabian Peninsula Center

مساعد مدير التحـريـر
أ.م.د. مبروك صالح السودي
أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك؛ ومدير
إدارة التقييم العلمي بمركز جزيرة العرب

Assistant Editorial Director
Prof. Dr. Mabrouk Saleh Al-Soudi
Associate Professor of Higher Education
Administration; Director of the Scientific
Assessment Department at the Arabian Peninsula
Center

سكرتيرة التحرير
المهندسة/ أمة السلام فهد صالح المعمري

Editorial secretary
Engineer / Amat Al-Salam Fahd
Saleh Al-Maamari

أعضاء هيئـة التحريـر

Members of the editorial board

م	الاسم واللقب/التخصص/الجامعة	N	Name and surname/major/university
1	أ.د/عبد الخالق هادي طواف/إدارة أعمال/جامعة عمران- اليمن	1	Prof. Abdul Khaleq Hadi Tawaf/ Business Administration/ Amran University- Yemen
2	أ.م.د/إبراهيم عثمان حسن/مناهج وطرق التدريس/جامعة الخرطوم+ حائل	2	Prof. Dr. Ibrahim Othman Hassan / Curricula and Teaching Methods / University of Khartoum + Hail
3	أ.د/عبد السلام عوض لهص/ مناهج وطرق تدريس/جامعة عدن	3	Prof. Dr. Abd al-Salam Awad Labhas/ Curricula and Teaching Methods/ University of Aden
4	أ.م.د/عبد الجبار الطيب النور/ إدارة وتخطيط تربوي/جامعة صنعاء	4	Prof. Dr. Abdul-Jabbar Al-Tayyib Al-Nour/ Educational Administration and Planning/ Sana'a University
5	أ.م.د/صادق أحمد السبئي/ علوم مالية ومحاسبية/ جامعة نجران	5	Prof. Dr. Sadiq Ahmed Al-Sabai / Financial and Accounting Sciences / Najran University
6	أ.م.د/حمود محسن المليكي/إدارة وتخطيط تربوي/جامعة ذمار	6	Prof. Dr. Hammoud Mohsen Al-Maleiki/ Educational Administration and Planning/ University of Dhamar
7	أ.د/عبد الكريم حسين رعدان/بلاغة ونقد أدبي/جامعة المهرة	7	Prof. Dr. Abdul Karim Hussein Raadan/Rhetoric and Literary Criticism/University of Al-Mahra
8	أ.م.د/سعيد عمر بن دحباج/ تفسير وعلوم القرآن/جامعة سيئون	8	Prof. Dr. Saeed Omar Bin Dahbaj/ Interpretation and Sciences of the Qur'an/ Seiyun University
9	أ.م.د/أيمن عبده حسن/مناهج وتدريس تربية رياضية/ جامعة أسيوط	9	Prof. Dr. Ayman Abdo Hassan / Curriculum and Teaching of Physical Education / Assiut University
10	أ.م.د/عبد الرحمن أحمد المختار/تاريخ إسلامي/جامعة عمران	10	Prof. Dr. Abd al-Rahman Ahmad al-Mukhtar/ Islamic History/ Amran University Prof. Osama Saeed Hindawi/ Education Technology/ Al-Azhar
11	أ.د/أسامة سعيد هنداوي/تكنولوجياتعليم/ ج.الأزهر	11	Prof. Osama Saeed Hindawi/ Education Technology/ Al-Azhar University
12	أ.م.د/محمد قاسم قحوان/أصول تربية/جامعة عمران	12	Prof. Dr. Muhammad Qassem Qahwan/ Fundamentals of Education/ Amran University
13	أ.د/محمد عبد الله حُميد/إدارة وتخطيط استراتيجي/جامعة حجة	13	Prof. Dr. Muhammad Abdullah Humaid / Management and Strategic Planning / University of Hajjah
14	أ.م.د/محمد حسن الفتاح/أداب لغة إنجليزية/جامعة عمران	14	Prof. Dr. Muhammad Hassan Al-Fattah/ English Language Arts/ Amran University Prof. Ali Ahmed Al-Qaedi/ Comparative Jurisprudence/ Amran
15	أ.د/علي أحمد القاعدي/فقه مقارن/جامعة عمران	15	Prof. Ali Ahmed Al-Qaedi/ Comparative Jurisprudence/ Amran University
16	أ.م.د/مبروك صالح السودي/إدارة تعليم عالي/جامعة عمران	16	Prof. Dr. Mabrouk Saleh Al-Soudi/ Higher Education Department/ Amran University
17	أ.م.د/نورالدين عيسى آدم علي/مناهج وطرق تدريس/جامعة سنار+ حائل	17	Prof. Dr. Nouruddin Issa Adam Ali/Curriculum and Teaching Methods/University of Sinnar + Hail
18	أ.د/نعمان أحمد فيروز/ مجلس الاعتماد الأكاديمي/جامعة إب	18	Prof. Noman Ahmed Fayrouz/ Academic Accreditation Council/ Ibb University
19	أ.م.د/علي قائد سنان/لغويات (نحو وصرف)/جامعة صنعاء	19	Prof. Ali Qaid Sinan / Linguistics (grammar and morphology) / Sana'a University Prof. Dr. Fazaa Khaled Al-Muslimi/ English Curricula and
20	أ.د/فازع خالد المسلمي/ مناهج وطرق تدريس إنجليزية	20	Prof. Dr. Fazaa Khaled Al-Muslimi/ English Curricula and Teaching Methods Sanaa University
21	أ.م.د/فضل الله عبد الرزاق قطران/ بلاغة/جامعة عمران	21	Prof. Dr. Fadlallah Abdul Razzaq Qatran/ Rhetoric/ Amran University Prof. Taha Ahmed Al-Aqbi/ Comparative Jurisprudence/ Amran
22	أ.م.د/طه أحمد العقبي/فقه مقارن/جامعة عمران	22	Prof. Taha Ahmed Al-Aqbi/ Jurisprudence/ Amran University
23	أ.م.د/ضياء علي نعمان/ قانون خاص/المركز الدولي للخبرة مراكش المغرب	23	Prof. Dr. Diaa Ali Noman / Private Law / International Center of Expertise, Marrakech, Morocco
24	أ.م.د/فاضل محمد المصباحي/دعوة وثقافة إسلامية/جامعة نجران	24	Prof. Dr./ Fadel Muhammad Al-Misbahi/ Islamic Call and Culture/ Najran University
25	د.حمد بن هلال اليحمدي/إدارة وتخطيط/الجامعة المفتوحة/سلطنة عمان	25	Dr. Hamad bin Hilal Al-Ahmadi/ Management and Planning/ The Open University/ Sultanate of Oman
26	أ.د/ سعيد ناجي غالب اسكندر /تاريخ/ج. تعز	26	Prof. Dr. Saeed Naji Ghaleb Iskandar / History / Taiz University

جميع حقوق الطبع والاقتباس محفوظة– لمجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية

افتتاحية العدد

الحمد لله الذي أسبغ علينا نعمه؛ ظاهرة وباطنة، وهدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، ونصلي ونسلم على إمام المرسلين، والمبعوث رحمة للعالمين؛ محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيراً، وبعد/

يطيب لي باسم هيئة تحرير مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية؛ أن أهنئ الباحثين الأجلاء، والقراء الأعزاء؛ وعموم جمهور المجلة؛ صدور العدد (2) من المجلد (الأول)؛ ذو القعدة (1440) يوليو (2019) وتضمن (5) أبحاث قيمة؛ تنوعت موضوعاتها لتشمل؛ إدارة الجودة حيث قيّم الأول تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية، فيما تضمن الثاني تحليلاً لمدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية وأهداف بلوم المعرفية ومستويات الصعوبة والتمييز بكلية التربية- محافظة المهرة- دراسة تحليلية، وشخص الثالث اضطرابات السلوك الناتجة عن صدمة الحرب لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء، واستجلى الرابع دلائل البيان لمعاني مفردات القرآن-"ظلمات"، و"عزيز"، و"مس"، و"نلزم" أنموذجًا-، واستشرف الخامس حل مشكلة تمويل البحث العلمي في اليمن، حيث قدم تصوراً مقترحاً لتطوير مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن، وكما يتبين من العناوين فقد تنوعت موضوعات الأبحاث، وتطرقت لمجالات في غاية الأهمية، وخرجت بنتائج ذات قيمة علمية وتوصيات ومقترحات ستسهم في علاج الكثير من المشكلات والسلبيات التي كانت سبباً لإجرائها، وهي إلى ذلك مع جودة عالية في التنسيق والإخراج.

وبهذه المناسبة نتقدم بوافر التحية ممزوجة بجزيل الشكر وبالغ الامتنان؛ للباحثين والباحثات الذين شاركوا وساهموا بأبحاثهم القيمة ضمن هذا العدد، والشكر موصول لأسرة التحرير من المحكمين والإداريين؛ والذين ما كانت الأبحاث لتخرج في صورتها الرائعة لولا جهودهم المتميزة، سائلاً الله أن يجزيهم خيراً.

وأخيراً/ يسعدنا أن ندعو جميع الباحثين والباحثات؛ في الجامعات والمؤسسات البحثية ومن مختلف الجهات؛ للتحكيم والنشر عبر المجلة؛ فهي مجلة الجميع، ومنفتحة على الجميع- بدون استثناء- ونرحب دوماً بالأفكار والمقترحات الإبداعية، وفي ذات الوقت بالبحوث الفردية والجماعية، والتي تهدف إلى نشر الوعي التربوي والإنساني، وبما أن رؤيتنا طموحة؛ فرسالتنا وإجراءاتنا ستبقى هي الأسرع والأيسر تكلفة، والأكثر جودة، بما يرضي جميع الباحثين، وتقديم أبحاث تسهم في نهضة بلدنا اليمن وأمتنا واستعادة مجدنا، سائلين الله أن يحفظ يمننا وأمتنا من مكائد ومكر الماكرين، وأن يوفقنا جميعا لما يحب ويرضى.

والله ولي الهداية والتوفيق

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فهد صالح مغربه المعمري

ISSN: 2707-742X

Terms and rules of publication in the Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research		شروط وقواعد النَشْر في مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية	
The Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, which is an international, specialized and indexed scientific journal. Its international standard number is E.ISSN: 2707-742X; And the prefix number of the journal's research (https://doi.org/10.56793/pcra22132).		مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، وهي مجلة علمية محكمة متخصصة دولية ومفهرسة ورقمها المعياري الدولي E.ISSN: 2707-742X ؛ ورقم البادئة التعريفية لأبحاث المجلة(https://doi.org/10.56793/pcra22132).	
❁ General Conditions: The journal publishes studies and research on the conditions of science and its recognized steps. According to the following:		❁ الشروط العامة: تنشر المجلة الدراسات والأبحاث التي تتو افر فيها شروط العلمي وخطو اته المتعارف عليها. وفقاً للآتي:	
1	The subject of the research should be within the terms of reference of the journal (educational and human).	أن يكون موضوع البحث ضمن اختصاصات المجلة (التربوية والإنسانية).	1
2	The research adheres to the publishing rules followed in the journal.	التزام البحث بقواعد النشر المتبعة في المجلة.	2
3	The research has not been published or submitted for publication to any other journal.	البحث لم ينشر ولم يقدم للنشر إلى أي مجلة أخرى.	3
4	The researcher's commitment to scientific research ethics and intellectual property rights.	التزام الباحث بأخلاقيات البحث العلمي وحقوق الملكية الفكرية.	4
5	Adhere to the rules of scientific research; Documenting references, controlling citations, and placing footnotes.	الالتزام بقواعد البحث العلمي؛ توثيقٍ المراجع، وضبط الاستشهاد، ووضع الحواشي.	5
6	The journal organizes the arrangement of research papers according to technical considerations.	تنظّم المجلّة ترتيب البحوث حسب الاعتبارات الفنّية.	6
7	The researcher bears full legal responsibility for the content he publishes; it expresses the researcher's point of view; It does not express the point of view of the center / magazine.	يتحمّل الباحث كامل المسؤولية القانونيّة عن المحتوى الّذي ينشره؛ فهو يعبر عن وجهة نظر الباحث؛ ولا يعبّر عن وجهة نظر المركز/ المجلة.	7
N	❁ Publishing rules, procedures and conditions:	❁ قواعد النشر وإجراءاته وشروطه:	م
1	The number of research pages should not exceed (25) pages, including figures, appendices, and a list of references, leaving a space of 1.25 between lines.	يجب ألاّ يتجاوز عدد صفحات البحث (25) صفحة بما فيها الأشكال والملاحق وقائمة المراجع، مع ترك مسافة 1.25 بين السطور.	1
2	The received study should be grammatically, spelling and linguistically checked.	الدراسة المستلمة يجب أن تكون مدققة نحوياً وإملائياً ولغوياً.	2
3	The number of study words is (9,000) words as a maximum, and the title words do not exceed (20) words.	عدد كلمات الدراسة (9.000) كلمة كحد أقصى، ولا تزيد كلمات العنوان عن (20) كلمة.	3
4	The number of words of the abstract in Arabic does not exceed 200 words, and 250 in English, and the keywords are 3-5 words.	عدد كلمات الملخص باللغة العربية لا تزيد عن 200 كلمة، و250 في الإنجليزية، والمفتاحية 3- 5 كلمات.	4
5	The paper is formatted on (A4 scale), so that the font type and size are as follows:	يتم تنسيق الورقة على (مقياس A4)، بحيث يكون نوع وحجم الخط على النحو التالي:	5

6	When submitting the research, individual spacing is taken into account, leaving margins of (2.5 cm) on all sides (top - bottom - right - left).	يراعي عند تقديم البحث التباعد المفرد مع ترك هوامش مسافة (2.5 سم) من جميع الجهات (أعلى– أسفل– يمين– يسار).	6
7	The type of font adopted in research, whether in Arabic or English, is Sakkal Majalla. The font size for main headings is (16), for subheadings (14) bold, for the rest of the texts (14) normal, for tables and figures (12) normal, and for the summary and margins size (12) normal.	نوع الخط المعتمد في الأبحاث سواء باللغة العربية أو الإنجليزية هو Sakkal Majalla، حجم خط العناوين الرئيسة (16) وللعناوين الفرعية (14) غامق، ولباقي النصوص (14) عادي، للجداول والأشكال (12) عادي، وللملخص والهوامش حجم (12) عادي.	7
8	The title of the research with the data of the researchers on the first page: size (18) and be accurate and expressive of the content of the research.	عنوان البحث مع بيانات الباحثين في الصفحة الأولى: حجم (18) ويكون دقيقاً ومعبّراً عن محتوى البحث.	8
9	Proper documentation in the body of the study and the list of references according to the documentation system (APA) for educational and administrative research, or (MLA) for religious and literary research.	التوثيق السليم في متن الدراسة وقائمة المراجع وفقا لنظام التوثيق (APA) للبحوث التربوية والإدارية، أو (MLA) للبحوث الدينية والأدبية.	9
10	Translate Arabic references into English, with the prefix (DOi) added to the references available.	ترجمة المراجع بالعربية إلى اللغة الإنجليزية، مع إضافة البادئة (DOi) للمراجع التي تتوفر عليها.	10
11	Acknowledging the originality of the research and not withdrawing it; After informing the researcher of the acceptance of publication in the journal.	الإقرار بأصالة البحث وعدم سحبه؛ بعد إبلاغ الباحث بقبول النشر في المجلة.	11
12	The researcher coordinates the research according to the conditions of the journal mentioned below.	يقوم الباحث بتنسيق البحث حسب شروط المجلة المذكورة أدناه.	12
13	The researcher uploads the coordinated research in a Word file on the journal's website (https://apcfra.com/sendpaper), or to the journal's e-mail: apcra.org@gmail.com	يحمل الباحث البحث المنسق في ملف وورد على موقع المجلة(https://apcfra.com/sendpaper)، أو إلى بريد المجلة الإلكتروني: apcra.org@gmail.com	13
14	The researcher is informed electronically of the receipt of the research, its initial acceptance, and the date of sending it for arbitration within 24 hours.	يبلغ الباحث إلكترونياً باستلام البحث والقبول المبدئي له وموعد إرساله للتحكيم خلال24 ساعة.	14
15	The researcher is notified to pay the fees ($50). And for Yemenis ($40) or an apology with a statement of reasons.	يتم إشعار الباحث بتسديد الرسوم ($50) دولاراً أمريكياً. ولليمنيين ($40) أو الاعتذار مع بيان الأسباب.	15
16	The study is sent to (2) arbitrators in the field of specialization, and arbitration takes place within (7-10) days.	يتم إرسال الدراسة إلى (2) محكمين في مجال التخصص، والتحكيم خلال (7- 10) أيام.	16
17	The researcher must make the required modifications from the arbitrators.	يجب على الباحث إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين.	17
18	The researcher receives a letter of final acceptance with the specified date for publication according to the date of his acceptance for publication.	يتلقى الباحث خطاباً بالقبول النهائي مع الموعد المحدد للنشر بحسب تاريخ قبوله للنشر.	18

19	Studies are arranged upon publication in the journal according to technical considerations only.	ترتب الدراسات عند النشر في المجلة وفقاً للاعتبارات الفنية فقط.	19
20	Once the researcher is notified that his study has been finally accepted for publication, the copyright is transferred to the journal.	بمجرد إشعار الباحث بقبول دراسته للنشر قبولاً نهائياً، تنتقل حقوق الطبع والنشر إلى المجلة.	20
21	The study is published electronically. Within a week after the modifications are completed.	يتم نشر الدراسة إلكترونياً؛ خلال أسبوع بعد الانتهاء من التعديلات.	21
22	A list of references referred to in the body of the research is placed at the end of the research, in alphabetical order, and Arabic comes first, followed by references in English.	توضع قائمة بالمراجع المشار إليها في متن البحث في آخر البحث مرتبة ألف بائياً، وتأتي العربية أولاً يليها المراجع بالإنجليزية.	22
23	The researcher(s) shall obtain one copy and (5) extracts from the issue in which the research is published.	يحصل الباحث/الباحثون/ على نسخة واحدة و(5) مستلات من العدد الذي ينشر فيه البحث.	23

To communicate with the journal:

All correspondence should be directed to: The editor-in-chief of the journal
.Prof. Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah
.Republic of Yemen - Sana'a
Phone: the international code (00967).
Tel. 01-381947
Mobile + WhatsApp (00967 - 771196665/ 00967715474947
Website: https://www.apcfra.com
Email: apcra.org@gmail.com
Or direct download via the website:
https://apcfra.com/sendpaper

للتواصل مع المجلة:

توجه جميع المراسلات إلى: رئيس هيئة تحرير المجلة
الأستاذ الدكتور/ فهد صالح قاسم مغربه.
الجمهورية اليمنية- صنعاء.
الهاتف: المفتاح الدولي (00967).
هاتف 01- 381947
الموبايل+ و اتس (771196665 -
00967715474947 /00967
الموقع الإلكتروني:
https://www.apcfra.com
البريد
الإلكتروني: apcra.org@gmail.com
أو التحميل المباشر عبر الموقع:

ISSN: 2707-742X

فهرس المحتويات TABLE OF CONTENTS

الرقم	عنوان البحث / اسم الباحث/ الباحثين The title of the research / the name of the researcher/ researchers	صفحة pp/
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د/ فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah	أ- ز
201	تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية د.منصور صالح محمد العبدي Application of comprehensive quality standards in electronic management in Yemeni universities Dr. Mansour Saleh Mohammed Al-Abdi	30 - 1
202	مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية وأهداف بلوم المعرفية ومستويات الصعوبة والتمييز بكلية التربية- محافظة المهرة. دراسة تحليلية د. سالم أحمد جمعان بافطوم د. هلال محمد علي السفياني The Extent to Which the Semester Exams Conform to the Scale of the Teaching Units, Bloom's Cognitive Objectives and the Levels of Difficulty and Recognition in the Faculty of Education – Almahrah Governorate. 1-Prof.Dr. Salem Ahmed Baftom; 2-Dr. Hilal Muhammad Al-Sufyani	55 -31
203	اضطرابات السلوك الناتجة عن صدمة الحرب لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء د. فدوى أحمد دياب الشامي Behavioral disorders caused by the trauma of war among students of the basic stage in the city of Sana'a Dr. Fadwa Ahmed Diab Al-Shami	80 -56
204	دلائل البيان لمعاني مفردات القرآن "ظلمات"، و"عزيز"، و"مس"، و"نلزم" أنموذجًا- د. محمد علي ناجي المساوى Evidence of rhetoric on the meanings of the vocabulary of the Holy Qur'an Dr. Muhammad Ali Naji Al-Mosawa	94 -81
205	تصور مقترح لتطوير مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن د. نجوى أحمد علي الحاج A Proposal to Develop Sources of Funding for Scientific Research in Yemen Dr. Najwa Ahmed Ali Al-Haj	115 -95

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (2): 30/ يوليو/ 2019م
ص: 01- 30
تاريخ الاستلام: 2019/06/05 القبول: 2019/07/13

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (2): 30/ Jul /2019
p: 01- 30
Copyright License

تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية[1]

د. منصور صالح محمد العبدي

جامعة عمران || كلية التربية والعلوم التطبيقية || محافظة عمران || الجمهورية اليمنية
E: mansooralabdi330@gmail.com || phone: 00967777077330

المخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة؛ تم تطبيقها على عينة من (129) إداريا وأكاديميا يشغلون مواقع إدارية، وبنسبة (15%) من اجمالي مجتمع الدراسة البالغ عددهم (841)، وباستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS-X)، أشارت نتائج الدراسة حصول عموم الأداة على متوسط كلي (3.42 من 5) بتقدير (كبيرة) وعلى مستوى المحاور؛ حصل الإطار الفكري لمفهوم الجودة في الإدارة الإلكترونية على أعلى متوسط(3.90)، يليه محور معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية؛ بمتوسط (3.49)؛ وكلاهما بتقدير (كبيرة)، فيما حصل محور واقع الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية؛ على متوسط (3.30) وأخيراً: محور معايير تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بمتوسط (2.98) وكلاهما بتقدير (متوسطة)، وفي ضوء النتائج قدم الباحث عدداً من التوصيات تلخصت في أهمية التحول إلى تطبيقات الإدارة الإلكترونية وفق مفهوم الجودة الشاملة، ووضع خطط واضحة لحاجة الجامعات اليمنية من الأجهزة الإلكترونية والشبكات مستندة إلى رؤيتها ورسالتها وأهدافها، ووضع خطة لإزالة معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية، كما اقترح إجراء دراسات لمعوقات تطبيق الجودة في الإدارة الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: تطبيق. معايير الجودة الشاملة. الإدارة الإلكترونية. الجامعات اليمنية.

Application of comprehensive quality standards in electronic management in Yemeni universities

Dr. Mansour Saleh Mohammed Al-Abdi

Amran University || College of Education and Applied Sciences || Amran Governorate || Republic of Yemen Email: mansooralabdi330@gmail.com || phone: 00967777077330

Abstract: The purpose of the study was to know the application of the overall quality standards in the higher management of the Yemeni universities. The objectives of the study were to use the study methodology. A study was conducted on a sample of (129) administrative and (841) academic. The use of the statistical analysis program (SPSS-X), and the results of the study indicated the following: The conceptual framework of the concept of total quality in electronic management and the requirements of its application was achieved at the highest (3.90), followed by the axis of obstacles to the application of total quality in electronic management; (3.49). Finally, the focus of the standards of application of total quality in electronic management (2.98), both with a verbal assessment (intermediate), The results of the study also stressed the importance of electronic changes in the re-mechanism, engineering and structure of activities, processes and administrative procedures,

[1] - البحث مستخلص من رسالة دكتوراه؛ مقدمة من الباحث، منصور صالح العبدي، تحت إشراف، عبد العاطي عمر علي، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، جمهورية السودان، ونوقشت بتاريخ: 2015

training and education, and building an organizational trust in which quality is generally the value directed to the individual's activities. The lack of a clear plan in the electronic administration of the university based on its vision, mission and objectives, and finally the weakness of the relationship between electronic management programs and administrative development, In the light of the results, the researcher presented a number of recommendations that summarized the importance of the transition to electronic management applications in accordance with the concept of total quality and to develop clear plans for the Yemeni universities which need of electronic devices and networks based on their vision, mission and objectives, It was also suggested that studies should be conducted on the obstacles to the application of quality in electronic management.

Keywords: Apply. Total quality standards. Electronic management. Yemeni Universities.

المقدمة.

يواجه العالم انفجاراً معرفياً وتكنولوجياً وثورة معلومات؛ مما يجعله أمام مشكلة مهمة وملحة وهي: كيف يستطيع استيعاب هذا الازدياد في حجم المعلومات باستخدام الطرق التقليدية المعروفة في تخزين المعلومات ومعالجتها والاستفادة منها في إدارة المؤسسات المختلفة وما يزيد الأمر تعقيداً هو الخصائص المميزة للمعلومات باعتبارها قوة مؤثرة تدخل في مختلف نواحي الحياة البشرية، وكذلك فهي تتميز بالتداخل في العلاقات، وبالتضخم والتزايد بمعدل يفوق تزايد الموضوعات التي تشكل مصادر هذه المعلومات.

وأصبحت تكنولوجيا الحاسب الآلي سمة أساسية للإدارة في المجتمعات الحديثة خاصة بعد ظهور شبكة المعلومات "الإنترنت" وما أحدثته من فيضان معلوماتي وما حققته من سهولة وسرعة في الحصول على المعلومات وإجراء الاتصالات المختلفة دون التقيد بحدود الزمان والمكان.

ونظراً للتأثير الكبير لتكنولوجيا المعلومات ودورها الواضح في تطوير العمل الإداري الجامعي فإن مسألة نقلها وموائمتها – وبالتالي تطويرها واستخدامها – وضعت إدارات الجامعات أمام تحد جديد في مواجهة المنافسة والسعي إلى تحقيق الاستخدام الأمثل والفعال لهذه التكنولوجيا، والعمل على نقلها وتطويرها بما يتلاءم مع احتياجات الجامعات وطبيعتها(البوهي، 2001: 201).

وعليه فالإدارة الإلكترونية تُعد نمطا جديدا ترك آثاره الواسعة على الإدارة واستراتيجيتها ووظائفها، والواقع أن هذه التأثيرات لا تعود فقط إلى البعد التكنولوجي المتمثل بالتكنولوجيات الرقمية وإنما أيضا إلى البعد الإداري المتمثل في تطوير المفاهيم الإدارية، كما أصبحت تعمل على تحقيق المزيد من المرونة الإدارية ويمكن القول: " أن الثورات الرقمية قد أدت إلى تغيرات عميقة وواسعة في بيئة الأعمال وأساليبها وطريقة تنظيمها"(ياسين، 2005: 27).

وقد أصبح الاهتمام بتطوير الإدارة الجامعية باليمن من الضروريات التي تولها الدولة بشكل عام ووزارة التعليم العالي بشكل خاص، فقد صدر القرار الجمهوري رقم (210) لسنة 2009م، بإنشاء مجلس للاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، ويشمل القرار تحقيق مؤسسة التعليم العالي أسس الجودة لجميع أنشطتها من أنظمة إدارية، وعملية تعليمية، وأعضاء هيئة تدريس، وطلبة، ومرافق، ومصادر تعلم، وتجهيزات وتسهيلات، وغيرها. (رئيس الجمهورية، 2009: قرار رقم (210). بإنشاء مجلس للاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي).

ومن هنا اعتمدت كثير من الجامعات والكليات مدخل إدارة الجودة الشاملة، "وطبقته كوسيلة لمواجهة التحديات التي تحدث، باعتبار أنها طريقة عمل تتناسب مع تلك التغيرات"(البلاوي، 1996: 7)، وبذلك "أصبحت كل الجامعات والكليات بحاجة إلى تطبيقه حتى في جامعات العالم الثالث"(المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2004: 39)، على

اعتبار أن الاهتمام بجودة الإدارة مطلب أساسي في مسيرة تقدم أي مجتمع خاصة إذا كانت تلك الجودة تتعلق بمن سيتولون تطبيق مفاهيم الجودة في العمل الإداري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

عملت وزارة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية على اعتماد أنظمة وبرامج إدارية، ومنها برنامج الإدارة الإلكترونية الذي تم تعميمه تدريجياً على بعض الجامعات اليمنية [المشروع الهولندي للربط الشبكي للجامعات الحكومية بالجمهورية اليمنية]، وذلك البرنامج عبارة عن قاعدة بيانات إلكترونية تهدف إلى توفير الوقت والجهد بأقل التكاليف في العمليات الإدارية المتعلقة بإدارة الجامعة، وذلك عن طريق إدخال البيانات باستخدام تقنيات حديثة ثم معالجة تلك البيانات وفقاً لنظم الإدارة الحديثة. ومن خلال تشخيص الباحث للمشكلة بناء على ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث العلمية والتقارير من وجود مشكلات في الجامعات، فإن الإدارة بالجامعات اليمنية تعاني عدة مشكلات؛ تمثلت في ضعف الاهتمام والتأهيل والتدريب للإداريين والعاملين، وتدني كفاءة الأداء الإداري بإدارة الجامعات، وغياب دور الإدارة في التطوير، وطغيان الفساد المالي والإداري.

ولذلك رأى الباحث أن هناك ضرورة ملحة لتطوير الإدارة الإلكترونية بإدارات الجامعات اليمنية لمواجهة تلك المشكلات، وتحقيق الجودة في كل الأعمال وصولاً لجودة مخرجاتها.

وبذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الإطار الفكري والفلسفي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيقها في الجامعات اليمنية؟
2. ما مفهوم الإدارة الإلكترونية وواقعها بالجامعات اليمنية؟
3. ما واقع الإدارة الإلكترونية بإدارات الجامعات اليمنية ؟
4. ما معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية بإدارات جامعتي صنعاء وعمران الحكوميتين وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأهلية من وجهة نظر مدراء العموم ومدراء الإدارات وبعض الأكاديميين الذين يشغلون مناصب إدارية ؟

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

1. الوقوف على الإطار الفكري والفلسفي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيقها في الجامعات اليمنية.
2. بيان مفهوم الإدارة الإلكترونية وواقعها في الجامعات اليمنية صنعاء وعمران الحكوميتين وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأهلية نظرياً وميدانياً.
3. الوقوف على معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعتي صنعاء وعمران الحكوميتين وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأهلية.
4. الوصول إلى تصور مقترح لتطوير الإدارة الإلكترونية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة بجامعتي صنعاء وعمران الحكوميتين وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأهلية.

أهمية الدارسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها يتسم بالحداثة، كما يتزامن مع توجه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية نحو حوسبة إدارة الجامعات اليمنية، وبذلك تبرز أهمية الدراسة في الآتي:

- قد تسهم في التعريف بإدارة الجودة الشاملة، كمدخل إداري حديث ودوره في تطوير الإدارة الجامعية.
- أنها تعد أول بحث يتطرق لواقع الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية حسب علم الباحث، وأول بحث يقف على مدى رضا الإداريين عما يقدمونه من خدمات في إدارتهم، وبذلك فهو يسهم في معرفة جوانب الضعف في هذين المجالين ويضعهما أمام صانعي القرار للاستفادة منها.
- أنه يعد إسهاماً في إثراء المكتبة اليمنية على وجه الخصوص، بمدخل إدارة الجودة الشاملة وأهميته في تطوير الإدارة الإلكترونية، واستفادة الباحثين في المجال من المادة العلمية التي تضمنها.

حدود الدراسة:

التزم الباحث بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية**: مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الحوسبة الإدارية والإدارة الإلكترونية.
- **الحدود المكانية والبشرية**: اقتصرت الدراسة الميدانية على الإداريين من مدراء عموم ومدراء إدارات، وبعض الأكاديميين الذين يشغلون مناصب إدارية بجامعتي صنعاء وعمران الحكوميتين وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأهلية.
- **الحدود الزمنية**: تم تطبيق الدراسة الميدانية في خلال العام الجامعي 2013/2012م.

مصطلحات الدراسة:

- **المعيار**: هو مقياس للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها(مجمع اللغة العربية، 1969: 7).والذي يقاس به غيره ويعرف الباحث المعيار بأنه: " بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة أو جهة معترفاً بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدرا منشودا من الجودة (Quality)، أو التميز (Excellence) ".
- **الجودة لغة (Quality)**: يرى ابن منظور بأن: أصل الكلمة " ج ود" والجيّد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وجوَّدة أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد، والتجويد مثله، وقد جاد جودة، كما عرفت بأنها: من الفعل جاد، وجاد الشيء يجود جَوده وجوّده بفتح الجيم وضمها، أي صار جيداً" (ابن منظور، 1984: 72).
- كما عرفت بأنها: صفة أو درجة تميُّز في شيء ما، كما تعني درجة امتياز لنوعية معينة من المنتج(الرازي، 1967: 116).
- كما تعرف بأنها: "تحقيق أهداف ورغبات المستفيدين باستمرار".(Crainik, 1984:1161).
  - يمكن استخلاص التعريف الإجرائي للجودة بأنه: كل ما يمكن عمله بحيث يؤدي إلى تحسين في أداء الأعمال الفنية والإدارية، ويحقق مستوى عاليا من الرضا لدى كل المستفيدين من خدمات الجامعة.

- **إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management):**
- عرفت بأنها: نظام إداري يقوم على مجموعة من المبادئ التي تصمم بحيث يتمكن كل فرد من أفراد المؤسسة من تحسين العملية التنظيمية بشكل مستمر، وذلك بهدف تلبية توقعات العلماء ورغباتهم وتجاوزها (Koebler & Pankowski, 1996: 15).
  - ويمكن استخلاص التعريف الإجرائي لإدارة الجودة الشاملة بأنها: فلسفة إدارية، تعد بمثابة دعائم للتحسين المستمر تقوم على أفكار ومبادئ رئيسية تتمثل في تعبئة كل القوى العاملة واستغلال طاقتها، واتخاذ

القرارات المرتكزة على الحقائق، والتحسين المستمر للأنشطة والمهام الفنية والإدارية كافة، وتقليل أخطاء العمليات فيها، لتحقيق رغبات وتوقعات المستفيدين الحاضرة والمستقبلية.

- **الإدارة الإلكترونية: (Management Electronic)**
  - ويقصد بالإدارة الإلكترونية (E-Management) "تلك العمليات الإدارية القائمة على الإفادة من الإمكانات المتميزة للإنترنت وشبكات الأعمال في التخطيط والتوجيه والرقابة على الموارد والقدرات الجوهرية للمنظمة والآخرين بدون حدود من أجل تحقيق أهدافها"(نجم، 2004: 127).
  - ويمكن وصف الإدارة الإلكترونية بأنها شبكة نظم المعرفة الموزعة (Network Distributed Knowledge Systems) في منظمات الأعمال الحديثة، وبخاصة المنظمات التي تستند إلى كثافة استخدام التكنولوجيا العالية أو رأس المال الفكري موقع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالحكومة البريطانية، 2012: (http://www.socitm.ogv.uk).
    - والتعريف الإجرائي للإدارة الإلكترونية: هو تطوير كافة الممارسات الإدارية باستخدام النظم والوسائل والتقنيات الإلكترونية اعتماداً على تقنية الاتصالات والشبكات والبرامج المحوسبة في إنجاز وظائفها من تخطيط وتنظيم وقيادة ورقابة.
- **الجامعة**: هي " المكان الذي تتفاعل فيه مدخلات التعليم الجامعي بعملياته وصولاً إلى مخرجاته التي يرجى أن تكون بمستويات ومعايير محددة مسبقاً"(عبد اللطيف، 2012).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

2-1-1- التطور التاريخي لمدخل إدارة الجودة الشاملة:

إن الاهتمام بالجودة قديم قدم الحضارات الإنسانية، فبناء الأهرامات في الحضارة المصرية، وإقامة سور الصين العظيم في الحضارة الصينية، وتشييد المساجد والقصور في الحضارة الإسلامية، كل ذلك يؤكد على أن الجودة أخذت مكانها في الفكر الإسلامي والحضارة الإسلامية، ويظهر ذلك من خلال الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، التي تجسد الاهتمام بالجودة، وحسن المعاملة مع المستفيدين (العملاء)، والأداء الجيد للأعمال، قال تعالى: " **إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الأَرْضِ زِينَةً لَهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً** "[الكهف: 7]. كما قال عز وجل: " **إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً** "[الكهف: 30]. أما حسن المعاملة مع المستفيدين (العملاء) فقد جسده حديث الرسول (صلى الله عليه وسلم) حيث قال: "رحم الله رجلاً سمحاً إذا باع وإذا اشترى وإذا اقتضى"(**صحيح البخاري**. الحديث رقم (2076). وفي اتفاق العمل وتجويده، يقول الرسول (صلى الله عليه وسلم): " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"(الهيثمي، 1987: 64).

أما إدارة الجودة الشاملة بمفهومها الحديث بوصفها مدخلاً إدارياً له فلسفته وأسسه العلمية، والذي ظهر مؤخراً لم يكن مستقلاً عن المدارس العملية السابقة، بل إنه استمد ظهوره من هذه المدارس اعتباراً من ظهور مدرسة العلاقات الإنسانية، ومروراً بمدخل النظم ونظرية الاحتمالات(زين الدين، 1997: 17-18). ذلك يعني أن مدخل إدارة الجودة الشاملة كعلم لم يظهر فجأة، وإنما مر بمراحل تاريخية، قسمها البعض إلى أربع مراحل. تطورت على فترات، فبعد أن كان التركيز على المنتج النهائي، من خلال المواصفات المطلوب توافرها فيه، انتقل إلى ضبط ومرافقة العملية وحصر نسبة العيوب إحصائياً، ومن ثم استبعاد المعيب، ثم انتقل إلى الاهتمام بجودة كل العمليات من خلال المراقبة من البداية إلى النهائية. وأخيراً مدخل إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management)الذي يهتم بكل ما اهتمت به المراحل السابقة، ويؤكد

على أهمية إرضاء العميل، وتحقيق التحسين المستمر، كما يتضح أن كل مرحلة من هذه المراحل تتضمن المرحلة السابقة لها وليست منفصلة عنها.

وبذلك فقد تطور الاهتمام بالجودة إلى أن وصل إلى مدخل إدارة الجودة الشاملة في ميادين أخرى أبرزها الجانب الإداري في المؤسسات التعليمية، ويندرج موضوع هذا الدراسة في هذا الإطار، ويعد مدخلا إدارياً يسعى إلى تحقيق الجودة، ويعتبرها المحور الأساسي لكل الأعمال التي تتم في المؤسسة والذي يمكن وصفه بما يلي:

- أنه يركز على احتياجات العميل ورغباته، وتوقعاته.
- الاهتمام بالتحسين المستمر للجودة من خلال تحسين (المدخلات، العمليات، المخرجات).
- تشجيع العاملين في المشاركة الفعالة، وإتاحة الفرصة للنقاش، وإزالة الخوف والتردد.
- معالجة الأخطاء قبل وقوعها.
- أنه يؤكد على الدور الفعال للقيادة.
- الاهتمام بالعمل الجماعي والتأكيد على مشاركة جميع العاملين في جميع المستويات الإدارية، من خلال فرق العمل ودورها في تحقيق الجودة.
- أداء العمل بطريقة صحيحة ومن أول خطوة، بحيث يؤدي ذلك إلى تحقيق النتائج، مع توفير الجهد والوقت والمال.
- الاهتمام بالتدريب الذي يكسب الأفراد العاملين المهارات والقدرات اللازمة للتطوير.
- أنه يعالج ويطور وضعاً قائماً ولا يغير تغيراً جذرياً كما هو الحال في بعض المداخل الإدارية الحديثة، مثل مدخل إعادة الهندسة (Re-engineering).

2-1-2- مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة:

من العرض السابق يتضح أن إدارة الجودة الشاملة تعد مدخلاً إدارياً عصرياً وحديثاً وبذلك فهي تختلف في مناهجها وأساليبها عن الإدارة التقليدية، في جوانب عديدة، يمكن إيضاح بعض تلك الجوانب في الجدول التالي(شهدت، 1997: 14):

جدول رقم (1) المقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة

مجال المقارنة	الإدارة التقليدية	إدارة الجودة الشاملة
التخطيط	تركز على المدى القصير	تنظر إلى المدى البعيد (المستقبل)
التنظيم	عمودي يعتمد على سلسلة من الأوامر	أفقي يعتمد على المشاركة وتفويض السلطة
الرقابة	تأتي عبر التقارير المختلفة، تهدف إلى كشف الأخطاء وتصيدها وتأتي بعدية	تحدد الخطأ لتحديد أسبابه، وتصف العلاج وتنمي الرقابة الذاتية وتقدم المساعدة وهي متزامنة ومرحلية وبعدية.
الاتصال	من أعلى إلى أسفل	من أعلى إلى أسفل، ومن أسفل إلى أعلى
نوع الإدارة	(بيروقراطية) رقابية	تشاركية
أسلوب العمل	فردي	جماعي، تعاوني (فرق العمل)
القيادة الإدارية	سلطوية قائمة على إصدار الأوامر	ديمقراطية قائمة على المشاركة
نظام الحو افز	مادي، وثابت	مادي ومعنوي، ويطور النظام باستمرار
الإجراءات	جامدة	مرنة
متطلبات العمل	لا تتسم بالوضوح التام	محددة، واضحة، مفهومة
علاقات العمل	الشك	الثقة العالية بين الرؤساء والمرؤوسين
التطوير	عند الحاجة والضرورة	مستمر

اهتمام الأفراد	الأمن والاستقرار الوظيفي	النمو والتطور
تنمية الأفراد	التدريب عند الحاجة	التدريب والتنمية المستمرين- تنمية ذاتية
نوع العميل	خارجي فقط	داخلي وخارجي
احتياجات العمل	الافتراض مسبقاً باحتياجاته، ومتطلباته	الاستماع للعميل، ومعرفة متطلباته واحتياجاته الحالية والمستقبلية
اللوائح	تمسك والتزام وحرفية تامة	مرونة في تطبيق اللوائح والأنظمة
مسئولية الجودة	الجودة على إدارة واحدة	الجودة مسؤولية الجميع
نظام الحوافز	ثابت	متغيرويتم تطويره من فترة لأخرى
صنع القرار واتخاذه	تصدر من أعلى، وتعتبر أوامر يجب تنفيذها	تؤخذ آراء العاملين ويستند إلى مشورتهم ورأيهم كي يشاركوا في عملية التنفيذ.

يتضح من الجدول (1) أن هناك عدة فروق بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة فيما يتعلق بالعمليات الإدارية وكيفية ممارستها، وكذلك فيما يتعلق بممارسة كثير من المهام والأنشطة، إضافة إلى أنها تتطلب اهتماماً عالياً بالعملاء (المستفيدين).

2-1-3- بعض المعايير العالمية للجودة:

رغم إن إدارة الجودة الشاملة مدخل إداري قائم بذاته، كما أوضحت الدراسة سابقاً إلا أن البعض يخلط بين إدارة الجودة الشاملة وبعض المعايير التي يتم من خلالها الحكم على وضع مؤسسة بعينها، وسيتم تناول بعض تلك المعايير كما يلي:

1- أيزو 9000 (ISO 9000)

الأيزو عبارة عن اختصار لمصطلح يعبر عن سلسلة من المعايير القياسية العالمية والتي تم وضعها من قبل المنظمة الدولية للمقاييس، أو المنظمة العالمية للتوحيد القياسي International Organization for (Standardization)، وذلك لمساعدة الشركات في الوصول إلى المواصفات المحددة ومقارنة وضعها عالمياً، وقد تأسست عام 1987م، وجاءت نتيجة للاهتمام العالمي بالجودة(السلمي، د. ت: 173).

ويمكن القول إن سلسلة المواصفات القياسية العالمية أيزو 9000 تعتبر مؤشراً على جودة العمل ومكوناته، وتحديد الجوانب الفنية والإدارية التي تؤثر في جودة المنتج أو الخدمة، أي أنها تحدد مجموعة من الشروط والضوابط التي ينبغي توافرها في المؤسسة ذاتها، والتي تؤثر على كفاءة وجودة الأعمال، وبالتالي تؤثر على جودة المنتج أو الخدمة.

2- جائزة مالكولم بالدريج Malcolm Baldrige:

تعتبر جائزة مالكولم بالدريج، أو معيار بالدريج Baldrige Criteria، كما يطلق عليها البعض أنها مماثلة لجائزة ديمنج، وتمنح في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تقديم معيار بالدريج في عام 1988م، وأصبحت أكثر من نصف المؤسسات في الولايات المتحدة تطبق هذا المعيار في الجودة، وانتقلت إلى بلدان أخرى مثل الأرجنتين واستراليا، والبرازيل، وكندا والهند.(George & Weimerskirch, 1994: 9) وقد وضعت درجات لتقييم المؤسسة بناء على معايير بالدريج، بتوزيع تلك الدرجات على عدة مجالات، يوضحها الجدول (مارهوني وجمي، 2000: 140):

جدول رقم (2) يوضح درجات تقييم معايير (بالدريج)

الكود	المعيار	الدرجة	الكود	المعيار	الدرجة
1.0	القيادة	95	5.0	إدارة جودة العملية	140
2.0	المعلومات والتحليل (القدرة على تحليلها)	75	6.0	نتائج الجودة والتشغيل	180
3.0	التخطيط الاستراتيجي للجودة	60	7.0	التركيز على العميل ورضاه	300

4.0	تنمية وإدارة الموارد البشرية	150	الإجمالي =1000 درجة

ويتضح من الجدول رقم (2) أن هناك عدة معايير لها أوزان على شكل نقاط، يتم فحص الشركات والمؤسسات بناء على تلك المعايير، التي تحتوي بدورها على معايير فرعية والشركة الفائزة هي التي تحصل على أكبر عدد من النقاط(مارهوني وجمي، 2000: 146)، وهي بذلك تتعامل بدرجات يتم وضعها لمختلف مهام وأنشطة المؤسسة تقريباً، وأن التقييم الذي تحصل المؤسسة بناء عليه على الجائزة يخضع لعدة معايير وشروط، وتحت تصرف لجان مكونة لهذا الغرض.

4-1-2- تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية

بعد النجاحات التي تحققت للمؤسسات الإنتاجية التي طبقت إدارة الجودة الشاملة، انتقل هذا المدخل إلى المؤسسات الخدمية ليحقق نجاحات باهرة أيضاً، ومن الميادين التي انتقل إليها مدخل إدارة الجودة الشاملة ميدان التعليم عموماً والتعليم العالي خصوصاً. وستتناول هذه الدراسة ظهور مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ومؤسساته ثم تطبيقه في الجامعات اليمنية من خلال العناوين التالية:

1- ظهور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ومؤسساته:

يمكن القول إن إدارة الجودة الشاملة تسعى لتحقيق الجودة بمشاركة كل فرد في المؤسسة لتحسين كل الأعمال، الأمر الذي جعل من مؤسسات التعليم العالي تسعى للتغيير من أساليب ونظم العمل التقليدية؛ حيث لم تعد الأساليب الإدارية القديمة مجدية، ولا تتناسب مع مفهوم الجودة الذي يعتبر سمة هذا العصر، إضافة إلى أن الجامعات لا تخضع فقط للضغوط الناجمة عن اعتمادها على التمويل الحكومي والتبعية وضعف الاستقلال المالي والإداري، ولكنها تجد نفسها في بيئة اجتماعية واقتصادية محكومة بآليات السوق(Gary&l.Dennis, 1995: 39)، وللوصول إلى مخرجات جيدة، تلبي حاجات السوق كان لابد من إحداث تغيير شامل في النظم الإدارية للارتقاء بالقدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية للرفع من مستوى وجودة مخرجاتها في ظل نظم إدارية تحقق ذلك يطلق عليها إدارة الجودة الشاملة(فهمي، 2004: 17).

من هنا نشأ مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حيث إن هذا المفهوم يعنى بالتحسين المستمر لجودة مخرجات هذه المؤسسات من خلال تقديم خدمات تلبي احتياجات المتعاملين معها، وإيجاد خريجين قادرين على العمل في مختلف مجالات التخصص العلمي والتكنولوجي، وإجراء بحوث تساهم في النهضة الاجتماعية والاقتصادية والتقنية للمجتمع(أبو سنية، 2001: 8).

وبناء على ذلك فإن إدارة الجودة الشاملة قد انتقلت إلى مؤسسات التعليم العالي كمدخل إداري متكامل أثبت نجاحه في المجال الصناعي والإنتاجي، وبالتالي فقد أصبحت معظم الجامعات والكليات في العالم المتقدم تطبقها خلال العقدين الآخرين (1980-2000) وذلك لتحقيق نتائج متوازنة تؤكد على: (النجار، 1999: 77):

- أن الأستاذ هو مركز الثقل في التعليم الجامعي.
- توفير ضمانات لإرضاء الطالب والأستاذ والعاملين في التعليم الجامعي.
- أداء العمل الجامعي بطريقة سليمة من أول مرة.
- خدمة الطلبة للبحث عن وظيفة بصورة مركزية مستمرة لا تتوقف.
- الجودة ليست فقط آخر مرحلة في الجامعة، لكنها تشمل جودة الكتب والمحاضرات والأستاذ والطالب، والأبنية التعليمية، والمعامل، ومراكز الكمبيوتر، وشبكات المعلومات وخدمة البيئة والعاملين وغيرها.

- الثقة المتبادلة والاحترام والالتزام والتعاون بين الطلبة والأساتذة بعيداً عن الخوف أمر أساسي في جودة التعليم.

ومما سبق يتضح أن مدخل إدارة الجودة الشاملة أصبح مدخلاً إدارياً هاماً تعتمد عليه مؤسسات التعليم العالي عموماً، وبالتالي يمكن تطبيقه في الجامعات؛ بحيث يساعد على تجويد الأعمال الإدارية والأكاديمية كافة.

2- إدارة الجودة الشاملة في الجامعات؛ المتطلبات ومراحل التطبيق:

وتتمثل هذه المنطلقات الفكرية كما يراها بعض الباحثين في المتطلبات الآتية: (حمود، 2002: 103)

1. التركيز على الزبائن المستفيدين من خدمات الجامعة.
2. إدارة القوى البشرية وتطوير إمكانية العاملين من خلال التدريب.
3. المشاركة الجماعية وتفويض السلطات ومنح الصلاحيات.
4. وضع نظام للمعلومات واستخدام الأساليب الإحصائية في تحليل وحل المشكلات.
5. اتخاذ القرارات المبنية على الحقائق.
6. التزام القيادة الإدارية العليا بفلسفة الجودة ووضوح الرؤية وإدارة الجودة استراتيجياً.
7. تهيئة المناخ التنظيمي الملائم لنشر ثقافة الجودة.
8. حشد كل الجهود نحو التطوير والتحسين المستمر للجودة.
9. إتباع نظام للوقاية من الأخطاء قبل وقوعها.
10. إدارة العمليات وتصميم المنتج.
11. التغذية الراجعة.
12. ويرى آخرون أن متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي هي(عرجاش، 2004: 88-93):
13. التزام ودعم الإدارة العليا وتغيير رؤيتها من الثقافة التقليدية إلى ثقافة الجودة.
14. تسهيل عملية الاتصال.
15. مراعاة العلاقات الإنسانية.
16. إعادة تشكيل ثقافة الجودة في الجامعة.
17. التعليم والتدريب المستمر.

2- تبني الأنماط القيادية المناسبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة:

يحتاج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة إلى قيادة إدارية قادرة على تحقيق التفاعل بينها وبين المرؤوسين وإيجاد التعاون والانسجام والتآخي بينها وبينهم، وفي هذا السياق فإن النمط القيادي الديمقراطي يعد نمطاً قيادياً مناسباً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات لارتكازه على أساس احترام شخصية الفرد، وعلى حرية الاختيار والإقناع والاقتناع وأن القرار النهائي يكون دائماً للأغلبية دون تسلط أو خوف أو إرهاب(مرسي، 1995: 106).

ويقوم رئيس الجامعة بدور مهم في الجامعة التي تطبق إدارة الجودة الشاملة، مما يتطلب وجود عدد كبير من الصفات فيه، لعل من أهمها تميزه كقائد جامعي بالآتي(عرجاش، 2004: 96):

1. يمتلك رؤية عن إدارة الجودة الشاملة، ويشرك جميع العاملين فيها، ويعمل على تحقيقها.
2. يكون موجوداً وجاهزاً لاستقبال الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة.
3. لديه التزام واضح نحو عملية تحسين الجودة.

4. يحرص على العمل بدون أخطاء منذ البداية.
5. يوصل رسالة الجودة للآخرين.
6. يضمن بأن تلبية حاجات الزبون هي محور سياسات الجامعة وممارستها.
7. يضمن أن يتم الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي بعيد المدى، من حيث وضع خطه للتغيير والتطوير المنشود.
8. يضمن وجود قنوات مناسبة لإيصال أصوات الزبائن.
9. يطور أداء أعضاء هيئة التدريس والموظفين ويستثمرها في مجال التدريب.
10. يدرك أن معظم المشكلات تنتج عن قصور الأنظمة وليس عن إخفاقات الموظفين.
11. يقود التجديد والتغيير في الجامعة وفقا لخطة معدة مع توفير كافة الموارد المادية والبشرية اللازمة لذلك.
12. يسهل عملية التحسين المستمر.
13. يضمن أن البنى التنظيمية تحدد المسؤوليات بوضوح وتفويضاً أقصى بالصلاحيات مقترنة مع المسؤوليات.
14. يلتزم بإزالة الحدود بين العاملين والمستويات الإدارية سواءً أكانت تنظيمية أم ثقافية.
15. يكوّن فرقاً فعاله للجودة ويحفز المستخدمين.

3- مشاركة جميع العاملين بالجامعة في الجهود المبذولة للتحسين:

فالتنظيم الناجح لإدارة الجودة الشاملة يلعب فيه عنصر الاتصال دوراً أساسياً ومهما بحيث يكون اتصالاً قوياً وبسيطاً ومؤثراً في ذات الوقت، سواءً كان داخل فرق العمل أم فيما بينها، وأن يكون مبنياً على الحقائق والشفافية والتفاهم، بعيداً عن الإشاعات والأقاويل والتكهنات، وبحيث يسير الاتصال بحرية مطلقة من مستوى إلى آخر داخل الجامعة صعوداً وهبوطاً. (Hazier and Render) ولذا فإن تقنيات تفويض العاملين تتضمن (أبو عرقوب، 2006: 25):

أ. تشكيل شبكات اتصال تشمل جميع العاملين.

ب. تطوير ومساندة المشرفين.

ج. نقل المسئولية من المديرين إلى العاملين.

د. الابتكار في الهيكل التنظيمي كتشكيل فرق العمل ومن بينها فرق الجودة.

4- تأسيس نظام للمعلومات والبيانات لإدارة الجودة الشاملة بالجامعات:

تعد المعلومات والبيانات من المتطلبات الأساسية لإدارة الجودة الشاملة حيث تسهم النظم المعلوماتية بدور كبير في تطوير العمل الإداري والارتقاء بمستويات الأداء وتحسينه، ويتوقف نجاح الإدارة الجامعية في تحقيق وظائفها ونجاح عمليات التنظيم والتحكم داخل الجامعة على المعلومات الكافية بالمواصفات الكمية والنوعية والزمن المناسب(الترتوري وجويحان، 2014: 181).

وتتحدد أهم المجالات الرئيسة لاستخدام المعلومات والبيانات في الجامعات بالآتي:-

1. صياغة الاستراتيجيات وإعداد السياسات والخطط واتخاذ القرارات الرشيدة.
2. تطور الأداء الإداري بمختلف مستوياته وتفعيل أداء الموظفين الإداريين.
3. تطوير جودة البرامج الدراسية وأداء أعضاء هيئة التدريس.
4. توفير معلومات كافية عن الجامعة لزبائنها وسوق العمل والمجتمع عموماً.
5. توفير معلومات للجامعة عن مدى رضا الزبائن عن خدماتها وتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم.
6. تطور وظائف الجامعة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

2-1-5- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

ويقدم (برقعان) تصوراً مقترحاً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت اليمنية، يراعي المتطلبات الفلسفية وثقافة الجودة والتطورات العصرية التي تعايشها الجامعة والمجتمع اليمني، وتحدد على أساسها رسالة الجامعة ورؤيتها، وفيما ترغب أن تكون عليه في المستقبل(برقعان، 2001: 194):

أ. مرحلة الإعداد.

ب. مرحلة التخطيط.

ج. مرحلة التدريب.

د. مرحلة التنفيذ.

هـ. مرحلة المتابعة والتقويم.

2-1-6- الإدارة الإلكترونية:

ظهرت الإدارة الإلكترونية منذ العام 1960 عند ابتكار شركة (IBM) لبرنامج معالج الكلمات (أتمتة الكلمات) وهي بداية بسيطة لإدارة المعلومات فعرفت الإدارة الإلكترونية أنها استراتيجية إدارة عصرية للمعلومات تعمل على استخدام التكنولوجيا؛ لتحقيق أفضل الخدمات بجهد ووقت ومال أقل لتحقيق أعلى مستويات الجودة النوعية.

وقد جلبت الإدارة الإلكترونية معها تغييرات جذرية متنوعة في منظمات الأعمال والأسواق والصناعات والمجتمعات الإنسانية وقبل ذلك تغيرات في نظريات الإدارة والتنظيم واستراتيجيات استثمار نظم وأدوات التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات من ناحية أخرى (أحمد، 2009: 89).

وترمي الإدارة الإلكترونية إلى تحقيق المكاسب التالية(الخالدي، 2007: 76):

1) متابعة الإدارات المختلفة للمؤسسة وكأنها وحدة مركزية.
2) تركيز نقطة اتخاذ القرارات في نقاط العمل الخاص بها مع إعطاء دعم أكبر في مراقبتها.
3) تجميع البيانات من مصادرها الأصلية بصورة موحدة.
4) تقليص معوقات اتخاذ القرار عن طريق توفير البيانات وربطها.
5) تقليل أوجه الصرف في متابعة العمليات الإدارية المختلفة.
6) توظيف تكنولوجيا المعلومات من أجل دعم وبناء المؤسسة ولاسيما المؤسسات التعليمية في مصادر التعلم وأساليبه في الغرف الصفية وأسس التعلم المستمر وبناء المعرفة.
7) زيادة الترابط بين العاملين والإدارة العليا ومتابعة كافة الموارد.

إن الإدارة الإلكترونية هي المدرسة الأحدث في الإدارة التي تقوم باستخدام الإنترنت وشبكات الأعمال لإنجاز وظائف (التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة الإلكترونية)، والتطور الذي يحدث في التعلم التكنولوجي هو نتاج الإدارة الإلكترونية ومتطلبات إنجاح الإدارة الإلكترونية يتمثل في الآتي(عامر، 2007: 132):

- متابعة الإدارة العليا في المؤسسة ودعمها.
- التوعية الشاملة للموظفين بأهمية التفاعل والتواصل الإلكتروني.
- إيجاد البنية التحتية من أجهزة واتصالات.
- إعداد الأنظمة والمواقع والبرامج المحوسبة.
- التدريب وبناء القدرات لدى الموظفين.
- التحديث المستمر لوسائل الاتصالات.

ثانياً- الدراسات السابقة:

أ- **دراسات متعلقة بالإدارة في ظل إدارة الجودة الشاملة:**

- **دراسة (برقعان، 2001)**؛ هدفت إلى التعرف على الإطار الفكري الفلسفي لإدارة الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في التعليم الجامعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والإداريين نحو تحقيق ثقافة إدارة الجودة الشاملة غير متحققة بشكل كافٍ في أبعاد الهياكل والنظم، والقياس والتقويم، وأن درجة الخدمات الجامعية لم تتحقق بدرجة كافية، وأن درجة جودة الخدمات الجامعية لم يتحقق بدرجة كافية حسب وجهة نظر الطلبة.
- **دراسة المصدر (2012)** وهدفت إلى معرفة مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية–غزة في ضوء بعض المتغيرات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة وبينت نتائج الدراسة أن كلية التربية تطبق أبعاد الجودة بصورة أعلى من المتوسط، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أعضاء الهيئة التدريسية في تطبيق مبادئ إدارة الجودة، وعدم وجود فروق بين الفئات العمرية المختلفة في أبعاد الجودة ما عدا بعد نظام الدراسة والمنهاج فقد وجدت فروق لصالح الفئة العمرية 39 – 30سنة، وكذلك تبعا للرتبة الأكاديمية ما عدا الفروق في النظام الإداري ونظام الدراسة والمنهاج والدرجة الكلية لصالح المدرسين والأساتذة المساعدين، وتبعاً لمتغير الخبرة ما عدا أبعاد النظام الإداري ونظام الدراسة والمنهاج والدرجة الكلية فقد وجدت فيها فروق لصالح ذوي الخبرة من 7 – 3سنوات. فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد النظام الإداري، والهيئة التدريسية والبيئية التربوية التعلمية تبعا لمتغير الجامعة المانحة للدرجة العلمية، وتبعاً لمتغير القسم في أبعاد الهيئة التدريسية والبيئة التربوية التعليمية، الطلبة، الدرجة الكلية.
- **دراسة الحراحشة (2013)**؛ هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وأثر كل من النوع الاجتماعي، والكلية، والرتبة الأكاديمية، على درجة التطبيق، وقد تم اختيار عينة مؤلفة من (132) عضو هيئة تدريس، وزعت عليهم استبانة تكونت من (48) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وكشفت نتائج الدراسة أن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة حصل على درجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الجودة تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية على الأداة ككل وعلى مجالي تهيئة متطلبات الجودة ومتابعة العملية التعليمية التعلمية، وتبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة أستاذ، على الأداة ككل وعلى مجالي تهيئة متطلبات الجودة في الجامعة، ومجال تنمية وتطوير العاملين.
- **دراسة (Vazzona, and Winter, 1997) وهدفت** إلى تفسير وشرح عملية التحسين المستمر التي تعد لب إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وذلك لتحسين عملية التعليم، كما هدفت إلى وصف عملية التحسين المستمر في الجامعات التي تطبق هذه المبادئ. وتوصلت الدراسة إلى أن من الضروري تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة واستخدامها لتحسين عملية التعليم والتدريس، وأن هناك تكاملاً وارتباطاً بين خبرات الطلبة الجيدة، والمهارات المطلوبة في أداء العمل، وأن ذلك يؤثر على علاقة الطلبة الخريجين بذوي الأعمال. كما أشارت إلى أن عملية التحسين المستمر تتطلب وقتاً طويلاً من الالتزام لبناء ثقافة تنظيمية عالية، وصولاً إلى التميز في التدريس، وعملية التعلم.
- **دراسة (Kanji and Tambi, 1999)**؛ هدفت إلى توضيح كيف أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة، والمفاهيم الأساسية المنظمة تؤدي إلى التعريف بمدى أهمية جودة المؤسسات في كثير من العمليات الداخلية، وتوصلت الدراسة إلى أن

قياس المبادئ الأساسية في إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها الجوهرية ينعكس على مستوى الأداء في المؤسسة، وأن أي تغير في الأداء يعد من عوامل النجاح الهامة، ويؤثر على التميز في العمل، كما قدمت معلومات للإدارة العليا عن أداء المؤسسات لفترة معينة، ثم المقارنة مع مؤسسات أخرى.

- دراسة **(Kanji and Others, 1999)** هدفت إلى مناقشة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وتأثيرها على الأداء التنظيمي والتميز في العمل، والفروق في ثقافة الجودة في التعليم العالي، في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وماليزيا، وقد استخدمت الدراسة استبانة، تم توزيعها على عينة من أعضاء هيئة التدريس ومسئولي هذه المؤسسات، في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وماليزيا، وبينت نتائج الدراسة أن هناك قصوراً في الوعي بحاجات العملاء في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية، وأن هناك ضعفاً في معرفة إدارة الجودة الشاملة، وكذا عدم كفاية التدريب على الجودة للعاملين في هذه المؤسسات، وأن هناك أسباباً عدة تجعل مؤسسات التعليم العالي تطبق إدارة الجودة الشاملة لكي تحسن من مستوى الجودة فيها، وأن بعض هذه العوامل كانت استثناء في ماليزيا (4عوامل) وأن (14 عاملاً) كانت استثناء في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ أرجعت الدراسة السبب في ذلك إلى الاختلاف في العوامل الثقافية في كل من البلدين، على سبيل المثال التخطيط للعام الدراسي (قصير في ماليزيا، طويل في أمريكا)، وأيضا هناك اهتمام بالعمليات ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتم الاهتمام بالنتائج والعمليات، بينما في ماليزيا يتم التركيز على النتائج. وأنه لكي تتميز مؤسسات التعليم العالي في أعمالها وخدماتها، فمن الضروري أن تتبنى تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأن إدارة الجودة الشاملة هي الأنسب لكل مؤسسات التعليم العالي، بغض النظر عن الفترة الزمنية، وحجم ونوع الرقابة في تلك المؤسسات، وعلى تلك المؤسسات أن تبذل مجهوداً يتم من خلاله تلبية احتياجات وتوقعات العلماء في جودة الخدمة، ولتحقيق ذلك يجب تحديد احتياجات العملاء الداخلية والخارجية.
- دراسة **(Waks and fack, 1999)** وهدفت إلى دراسة مدى قابلية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة ومعايير الأيزو 9000، في أنظمة التعليم عامة، وفي التعليم الهندسي على وجه الخصوص، وتوصلت إلى أن إدارة الجودة الشاملة فلسفة ونظام وضع كأداة للتحسين المستمر في المؤسسة، وأن إدارة الجودة الشاملة ومعايير (الأيزو 9000) تعتبر مناسبة لنظام التعليم الهندسي، وأن كلاً منهما يتضمن وظيفة تأكيد الجودة ومدخلا شاملا لإدارة الجودة.

ب- دراسات متعلقة بالإدارة الإلكترونية:

- دراسة **المعمري (2008)** هدفت إلى دراسة واقع إدارة مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وجعل الاستبانة أداة للدراسة، وتم تطبيقها على ثلاث محافظات: (الباطنة شمال، والباطنة جنوب ومحافظة البريمي)، وكشفت نتائج الدراسة إيجابيات دور الإدارة الإلكترونية في تيسير الكثير من الأعمال الإدارية، ومنها حفظ البيانات بطريقة أكثر دقة وخفض نفقات استخدام الورق في العمليات الإدارية، وكذلك إيجابيات دور الإدارة الإلكترونية في تنظيم السجلات المخزنة بالمدارس بشكل أكبر باستخدام نظم إدارة المستندات التي تقوم بعمل سجل إلكتروني للمستندات والسجلات الورقية للتلاميذ.
- دراسة **المسلماني (2008)** هدفت إلى الوقوف على واقع الإشراف التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية، ومفهوم الإدارة الإلكترونية وكيفية توظيفها ومعوقات تطبيقها في الإشراف التربوي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي للوقوف على التصور المقترح لتطوير الإشراف التربوي بالمملكة الأردنية الهاشمية في ضوء الإدارة الإلكترونية، وجعلت الاستبانة أداة للدراسة وقد بلغ حجم العينة 550 فرداً، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي) مع مفردات الاستبانة الخاصة بمشكلات الإشراف ومتطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية.

- **دراسة الحمدي (2008)** هدفت إلى الكشف عن الصعوبات (الإدارية والبشرية والتقنية والبرمجية والمالية) التي تحد من استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري تلك المدارس ووكلائها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وقد بلغ حجم العينة (131) موزعون كالآتي: (40) مديراً و(91) وكيلاً. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود عدة صعوبات تواجه إدارة المدرسة الثانوية أهمها حاجة المدارس إلى موظف فني مختص في تشغيل تقنيات الإدارة الإلكترونية وصيانتها، وندرة الدورات التدريبية، وغياب اللوائح التي تنظم الإدارة الإلكترونية، والاعتماد على الوثائق الورقية أكثر من الإلكترونية، إضافة إلى أن البُنى التحتية الإنشائية للمدارس غير مهيأة لاستخدام الإدارة الإلكترونية.
- **دراسة البشري (2008)** هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة وتتمثل في (المعوقات الإدارية، والتقنية، والبشرية، والمالية) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم الاستعانة بالاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (441) فرداً، ممثلة في الإداريات وعضوات هيئة التدريس المكلفات بالعمل الإداري، وتم اختيارهن بالطريقة الطبقية العشوائية حسب المرتبة الوظيفية للإداريات وعضوات هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات إدارية تتمثل في: الإجراءات الروتينية والتي تؤخر عملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية، وقلة الفرص المتاحة لحضور الندوات والمؤتمرات المتعلقة بالإدارة الإلكترونية، ونقص الدورات التدريبية ووجود معوقات تقنية تتمثل في: ضعف الصيانة والمتابعة للأجهزة، ونقص الأدلة الإرشادية الموضحة لأليات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وضعف البنية التحتية، ووجود معوقات بشرية تتمثل في: ضعف مهارات اللغة الإنجليزية، ونقص الوعي بأهمية الحماية والأمن المعلوماتي، ووجود معوقات مالية تتمثل في: محدودية دور القطاع الخاص في المساهمة (المالية/ العينية)، وضعف الدعم المالي المخصص للبحوث والدراسات في مجال تقنيات المعلومات، وقلة المخصصات المالية لبرامج التدريب.
- **دراسة السلمي، (2009)** هدفت إلى التعرف على الواقع الفعلي لمديري الثانويات بجدة في تطبيق الإدارة الإلكترونية الفاعلة على الإدارة المدرسية، ومعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية الفاعلة في الإدارة المدرسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأثبتت نتائج الدراسة أن تطبيق الإدارة الإلكترونية الفاعلة على الإدارة المدرسية في المدارس المختارة يتم بدرجة متوسطة.
- **دراسة الحسن (2010)** هدفت إلى التعرف على متطلبات تحقيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية مع الربط بين ذلك وبين تحقيق الجودة الشاملة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وجعل المقابلة الشخصية والاستبانة أداتي الدراسة وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الإدارة الإلكترونية ينجز الأعمال الإدارية بكفاءة وفاعلية، كما تعاني المدارس من الانخفاض في مستوى دعم الإدارات التعليمية، كما أكدت أن العنصر البشري المؤهل والمدرب من أهم العوامل المهيأة لتطبيق الإدارة الإلكترونية ثم تأتي بقية المتطلبات تبعاً لذلك.

تعليق عام على الدراسات السابقة:-

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، مما يدل على شيوع هذا النوع من الأدوات، وكذلك فإن الدراسة الحالية استخدمت المنهج نفسه، فيما اختلفت معها في المكان والمجال المستهدف حيث طبقت السابقة على قطاعات مختلفة كالقطاع التعليمي والحكومي والخاص، بينما تم تطبيق الحالية على إدارة الجامعات بالجمهورية اليمنية، ومن جانب آخر؛ فالدراسات السابقة تدور حول الإدارة الإلكترونية، أما الدراسة الحالية فتدور حول تطوير الممارسات الإدارية في ضوء الإدارة الإلكترونية.

وقد أفادت الدراسات السابقة في معرفة بعض معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وفي بناء وتكوين الاستبانة الحالية، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة تأكد للباحث أهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية وتطويرها، وكذلك الحاجة إلى تطوير العمل الإداري ومنها الممارسات الإدارية، وأيضا أهمية تطوير أداء العاملين بإدارة الجامعات التي يتوقف عليها إلى حد كبير نجاح الإدارة التعليمية، وقد وجد الباحث أوجه تشابه بين دراسته الحالية والدراسات السابقة تمثلت في:

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يتضمن التفسير والتحليل للبيانات وتحديد ملامح المشكلة ووصفها وصفاً علمياً، والبحث عن أسبابها الحقيقية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء العموم ومدراء الإدارات وبعض الأكاديميين الذين يشغلون مناصب إدارية بجامعات؛ صنعاء وعددهم(318) وعمران وعددهم (284) وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأهلية، وعددهم (239) وبذلك فالعدد الإجمالي للمجتمع (841) من الجنسين، والأكاديميين والإداريين ومن مختلف المؤهلات العلمية. وتم اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة تكونت من (129) تم اختيارهم عشوائيا.

أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانة لقياس مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية.

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (128) فقرة توزعت على (4) محاور، وتم الاعتماد في بناء الاستبانة على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وتم تطبيق الاستبانة على (129) إدارياً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

صدق الأداة وثباتها:

وللتحقق من صدق أداة الدراسة فقد استخدم الباحث الصدق الظاهري وذلك بعرض الاستبانة على عدد(6) من ذوي الخبرة والاختصاص بكلية التربية والألسن- بجامعة عمران، وبناء على ملاحظات المحكمين فقد تم التعديل على عدد (30) فقرة، وحذف (15) وإضافة (5) فقرات، واعتمد الباحث في هذا الإجراء على معيار واحد يتمثل في الإبقاء على الفقرة كما هي في حال الموافقة عليها من قبل المحكمين بنسبة لا تقل عن 70%.

جدول رقم (3) حجم العينة من حيث العدد الأصلي والفاقد والعينة النهائية حسب نوع الوظيفة

العينة	ذكور		إناث		الإجمالي
	أكاديمي	إداري	أكاديمي	إداري	
العدد الأصلي	23	102	5	20	150
الفاقد	3	10	3	5	21
العينة النهائية	20	92	2	15	

الإجمالي	112	17	129

جدول رقم (4) حجم العينة من حيث العدد الأصلي والفاقد والعينة النهائية حسب نوع المؤهل العلمي

العينة	ذكور					إناث					الإجمالي
	ثانوية	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	ثانوية	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	
العدد الأصلي	2	16	76	18	14	.	4	16	3	1	150
الفاقد	.	4	6	3	1	.	2	4	1	.	21
العينة النهائية	2	12	70	15	13	.	2	12	2	1	129

التطبيق النهائي لأداة الدراسة:

بعد الانتهاء من الإجراء المتعلق بضبط أداة الدراسة وتحكيمها، قام الباحث بتطبيق الدراسة الميدانية على أفراد العينة وذلك بتوزيع (150) استبانة على مدراء العموم ومدراء الإدارات، وبعض الأكاديميين الذين يشغلون مناصب إدارية وينتمون للجامعات الثلاث التي اختارها الباحث وهي جامعات صنعاء، وجامعة عمران الحكوميتين وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأهلية،

المعالجات الإحصائية:

وقد تمت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، وذلك بالأساليب التالية:

1- الوزن النسبي وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، قام الباحث بتحويل التقديرات اللفظية في استجابات الإداريين على فقرات الاستبانة إلى تقديرات وقد تم اعتماد منح الإجابات الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، ولتحديد الوزن النسبي تم حساب المدى (5-1=4)، وتقسيمه على مستويات المقياس؛ أي 5/4 = 0.80 ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس؛ وهي الواحد الصحيح، وهكذا أصبح التقييم بناء على متوسط الوزن النسبي؛ كما يبينها الجدول:

جدول (5) متوسطات الوزن النسبي لإجابات العينة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

الرقم	درجة تحقق المعيار	القيمة المعطاة لمستويات التقييم	
		عند إدخال البيانات	الوزن النسبي للمتوسطات
1	كبيرة جدا	5	من (05) إلى (4.21)
2	كبيرة	4	من (4.20) إلى (3.41)
3	متوسطة	3	من (3.40) إلى (2.61)
4	ضعيفة	2	من (2.60) إلى (1.81)
5	لا يتوفر	1	من (1.80) إلى (01)

- المتوسطات الحسابية (**Means**)، والانحرافات المعيارية (Std. Deviation).
- اختبار: تي تست(T- test)، لعينتين مستقلتين، لمتغيرات؛ (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة).
- التكرارات والنسب المئوية لإجابات المبحوثين بالإضافة إلى المتوسط الحسابي والانحراف
- كما استخدم الباحث اختبار مربع (كاي) لجودة التطابق.

4- عرض النتائج ومناقشتها.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:**"ما مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية؟

وللإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات العامة للمجالات والانحرافات، وكما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات اللفظية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الإدارة الإلكترونية ومتطلبات تطبيقها- مرتبة تنازليا

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير اللفظي
1	الإطار الفكري لمفهوم الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية ومتطلبات تطبيقها	3.90	0.90	1	كبيرة
4	معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية	3.49	1.04	2	كبيرة
2	و اقع الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية.	3.30	1.30	3	متوسطة
3	معايير تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية	2.98	1.21	4	متوسطة
	المستوى الكلي للأداة	3.42	1.11	كبيرة	

يتبين من الجدول(6) أن تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية على مستوى الأداة حصل على متوسط كلي (3.42 من 5) بتقدير لفظي (كبيرة) وعلى مستوى المحاور؛ حصل الإطار الفكري لمفهوم الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية ومتطلبات تطبيقها على أعلى متوسط(3.90)، يليه محور معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية؛ بمتوسط (3.49)؛ وكلاهما بتقدير (كبيرة)، فيما حصل محور واقع الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية؛ على متوسط (3.30) وأخيراً: محور معايير تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية (2.98) وكلاهما بتقدير لفظي (متوسطة). وأما على مستوى الأسئلة الفرعية والمحاور فسيتم تناولها على النحو الآتي:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:** ما الإطار الفكري والفلسفي لمفهوم الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية ومتطلبات تطبيقها بالجامعات اليمنية.؟

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات اللفظية لإجابات عينة الدراسة حول الإطار الفكري والفلسفي لمفهوم الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية ومتطلبات تطبيقها- مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير اللفظي
16	اعتماد الإدارة الإلكترونية بالجامعة على التقنية المتطورة يساعدها على انجاز أعمالها بأقل التكاليف وبكفاءة عالية.	4.3	0.8	1	كبيرة جداً
20	الإدارة الإلكترونية بالجامعة تسهل إجراءات الاتصال بين كليات الجامعة او بين الجامعات الأخرى داخل وخارج البلد.	4.3	0.9	2	كبيرة جداً
31	تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب تو افر قيادة إدارية قادرة على تحقيق التفاعل بينها وبين العاملين.	4.3	0.9	3	كبيرة جداً
3	الإدارة الإلكترونية عملية منظمة وموضوعية للحصول على معلومات ورقية وإلكترونية.	4.2	0.9	4	كبيرة
9	استخدام الحاسب الإلكتروني يغير من طريقة معالجة وتخزين واسترجاع و اتصال المعلومات الإدارية.	4.2	0.9	5	كبيرة
10	للإدارة الإلكترونية تأثير على تنفيذ المهام الإدارية.	4.2	0.9	6	كبيرة
21	استخدام النظام الإلكتروني يعالج حفظ وتوثيق المعاملات.	4.2	0.9	7	كبيرة
1	استخدام الحاسوب والإنترنت يحول إدارة الجامعة من الناحية النظرية إلى تطبيقات الإدارة الإلكترونية.	4.1	1	8	كبيرة
19	توظيف الموارد المادية والبشرية في إطار إلكتروني استغلال أمثل للوقت والمال والجهد.	4	0.8	9	كبيرة

25	استخدام التجهيزات المعلوماتية وبرمجيات الحاسوب الإنترنت ساعدت على ظهورونشر معلومات الدراسة والتطوير العلمي والتكنولوجي بالجامعة.	4	0.9	10	كبيرة
29	يعد التدريب والتعليم من متطلبات تطبيق إدارة الجودة داخل الجامعة.	4	0.9	11	كبيرة
30	تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب بناء ثقافة منظمة تكون فيها الجودة بشكل عام هي القيمة الموجهة لنشاطات الفرد.	4	0.9	12	كبيرة
7	زادت أهمية مراجعة النظم الإلكترونية نتيجة للمتغيرات المحيطة بالمهنة.	4	1	13	كبيرة
26	تطبيقات الإدارة الإلكترونية تمكن من وصف وتحليل وتبادل المعلومات للقيام بالتحسينات اللازمة.	3.9	0.1	14	كبيرة
4	يكمن جوهروفلسفة الإدارة الإلكترونية في تغييرنمط وأسلوب تعامل وتفاعل العاملين والطلبة بالجامعة.	3.9	0.9	15	كبيرة
12	الإدارة الإلكترونية هي تحويل للأعمال والخدمات الإدارية التقليدية إلى أعمال وخدمات إلكترونية.	3.9	0.9	16	كبيرة
27	تطبيقات الإدارة الإلكترونية بالجامعة بمثابة أداة قوية لبسط منطق الجودة.	3.9	0.9	17	كبيرة
32	إدارة المعرفة وتقنياتها ونشرها واستثمارها ذات صلة وثيقة بمسألة اتخاذ القرارفي الجامعة.	3.9	0.9	18	كبيرة
14	للإدارة الإلكترونية بالجامعة أهمية استراتيجية في تسهيل عملية صنع القرار.	3.9	1	19	كبيرة
22	الإدارة الإلكترونية بالجامعة تمكن من مراجعة الوثيقة بدلاً من كتابتها.	3.9	1	20	كبيرة
24	إجراءات الإدارة الإلكترونية هي وسائل متممة للوسائل التقليدية في العمل وليست بديلا عنها.	3.8	0.9	21	كبيرة
28	تمثل الإدارة الإلكترونية التحول الذي يساعد منسوبي الجامعة ليجدوا فرصاً جديدة في اقتصاد المعرفة.	3.8	0.9	22	كبيرة
15	تمكن الإدارة الإلكترونية بالجامعة الادارات من التخطيط بكفاءة وفاعلية.	3.8	1	23	كبيرة
11	يؤثر استخدام الحاسب الآلي على نظم الرقابة الداخلية في الجامعة.	3.8	1	24	كبيرة
17	الإدارة الإلكترونية بالجامعة هي الاستغناء عن المعاملات الورقية بالمعاملات الإلكترونية عبر الشبكات الداخلية.	3.7	0.1	25	كبيرة
18	الإدارة الإلكترونية بالجامعة امتداد لتطبيقات الحكومة الإلكترونية وإحلال المكتب الإلكتروني.	3.7	0.1	26	كبيرة
13	الإدارة الإلكترونية بالجامعة تعمل على حماية الكيان الإداري.	3.7	1	27	كبيرة
8	لا تتغيرأهداف المراجعة المحددة للمراجع عند استخدام الحاسب الإلكتروني.	3.6	1	28	كبيرة
2	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عززت قدرة الجامعة في احداث تغييرات جذرية في مفهوم العمل الإداري.	3.6	1.1	29	كبيرة
23	يقتصرمفهوم الإدارة الإلكترونية على احداث تغييرات شكلية في إعادة آلية وهندسة وهيكلية الأنشطة والعمليات والإجراءات الإدارية.	3.5	0.9	30	كبيرة
6	لم تتغيرأهداف مراجعة نظم المعلومات الإدارية الإلكترونية عنها في مراجعة نظم المعلومات الإدارية اليدوية.	3.3	1.1	31	متوسطة
5	لم يتغيرمفهوم الإدارة اليدوية نتيجة ظهورالأنظمة الإلكترونية.	3	1	32	متوسطة
	المتوسط العام للمجال	3.9	0.9	كبيرة	

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي للمحور بلغ (3.90 من 5) بتقدير (كبيرة)، وعلى نستوى العبارات فقد تراوحت متوسطاتها ما بين (4.3- 3) أي بين التقديرين كبيرة جداً؛ وأدناها بتقدير (متوسطة، ويتبين إن

إجابات المبحوثين أكدت موافقتهم عليها، أما الانحرافات المعيارية لهذه العبارات فتراوحت ما بين (0.1 – 1.1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: ما و اقع الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية؟**

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والتقديرات اللفظية لإجابات عينة الدراسة حول و اقع الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية- مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير اللفظي
17	الإدارة الإلكترونية بالجامعة تستخدم الرسائل الصوتية.	4.1	1.2	1	كبيرة
18	الإدارة الإلكترونية بالجامعة إدارة بلا زمن محدد حيث تستمر 24 ساعة باستخدام اجهزة الاتصال.	3.9	1	2	كبيرة
14	تستخدم الجامعة التحاورعن طريق الكمبيوتروموتمرات الفيديو.	3.8	1.2	3	كبيرة
7	تستخدم لجان التوظيف في الجامعة تكنولوجيا الإنترنت لملء البيانات الخاصة بالتوظيف.	3.7	1.2	4	كبيرة
15	تستخدم الجامعة البريد الإلكتروني بدلا من الصادروالوارد.	3.7	1.3	5	كبيرة
26	استخدام الجامعة للبريد الإلكتروني لغايات إرسال نتائج الاختبارات.	3.6	1.2	6	كبيرة
16	الإدارة الإلكترونية بالجامعة تستخدم الارشيف الإلكتروني.	3.6	1.4	7	كبيرة
23	يستخدم الإنترنت للاشتراك في المجلات والدوريات العلمية.	3.5	1.2	8	كبيرة
24	يستخدم الإنترنت للمشاركة في ندوات ومؤتمرات علمية وعالمية.	3.5	1.2	9	كبيرة
19	الإدارة الإلكترونية بالجامعة إدارة بلا تنظيمات جامدة تعمل على صناعة المعرفة من خلال المؤسسات الشبكية الذكية.	3.5	1.3	10	كبيرة
27	استخدام الجامعة للبريد الإلكتروني كوسيط للاتصال مع الكليات.	3.5	1.4	11	كبيرة
13	تستخدم الجامعة البريد الإلكتروني والاجتماعات عن بعد	3.4	1.3	12	متوسطة
22	ادارات الجامعة تستخدم الإنترنت للبحث عن برامج ادارية.	3.4	1.2	13	متوسطة
21	يوجد نظام إلكتروني لإدارة الامتحانات بالجامعة.	3.4	1.4	14	متوسطة
28	تستخدم الجامعة برامج الإدارة الإلكترونية الجاهزة.	3.2	1.4	15	متوسطة
30	توجد مراكز تدريبية خاصة لإدارة الجودة بالجامعة.	3.2	1.4	16	متوسطة
31	توجد شبكة من الحواسيب تحتوي على قاعدة معلومات تخزن فيها كافة الحقائق والإحصاءات المتعلقة بكافة إدارة العمليات في الجامعة.	3.2	1.4	17	متوسطة
32	يوجد نظام لإدارة التعليم الإلكتروني بالجامعة.	3.2	1.4	18	متوسطة
29	تشجع كافة فئات الجامعة على إمكانية الوصول للإدارة الإلكترونية.	3.1	1.3	19	متوسطة
5	توفر الجامعة برامج التطوير المهني المستمر للإدارة الإلكترونية فيها.	3	1	20	متوسطة
3	تستخدم الجامعة نظم المعلومات الإلكترونية في جميع أعمالها المالية.	3	1	21	متوسطة
6	تستخدم الجامعة الأساليب التكنولوجية المتطورة	3	1.2	22	متوسطة
9	تستخدم الجامعة الحاسب الإلكتروني في التحليل الاحصائي للمقارنة بين البيانات المعدة باستخدام نظام المعلومات الإلكترونية.	3	1.3	23	متوسطة
1	توجد خطة واضحة لحاجة الجامعة من الأجهزة الإلكترونية والشبكات مستندة إلى رؤيتها ورسالتها وأهدافها.	2.9	1.2	24	متوسطة

2	توفر الجامعة العدد الكافي من الإداريين المؤهلين لتنفيذ البرامج والخدمات الإلكترونية.	2.9	1.2	25	متوسطة
10	الإدارة الإلكترونية بالجامعة تحقق الاستخدام الأمثل للخدمات بسرعة عالية ودقة متناهية.	2.9	1.3	26	متوسطة
11	تستخدم الجامعة قاعدة بيانات إلكترونية تعتمد على الإنترنت.	2.9	1.3	27	متوسطة
20	المدرسون لديهم القدرة على إدارة التعلم باستخدام الحاسوب.	2.8	1.1	28	متوسطة
12	تستخدم الجامعة برنامج معالجة الكلمات (وورد) وبرنامج (اكسل) كمدخل للتطبيقات الإدارية.	2.8	1.1	29	متوسطة
4	أجهزة نظم الإدارة الإلكترونية والبرامج تقدمان خدمة مرضية تلبي حاجات الجامعة.	2.8	1.2	30	متوسطة
25	يستخدم الحاسوب كأداة ادارية.	2.8	1.3	31	متوسطة
8	يوجد لدى الجامعة موقع على الإنترنت.	2.7	1.5	32	متوسطة
	المتوسط العام للمجال	3.30	1.3	متوسطة	

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي للمحور بلغ (3.30 من 5) بتقدير (متوسطة)، وعلى مستوى العبارات فقد تراوحت متوسطاتها ما بين (4.1- 2.7) أي بين التقديرين كبيرة؛ وأدناها بتقدير (متوسطة)، ويتبين إن إجابات المبحوثين أكدت موافقتهم عليها، ولكن بشكل أدنى من المحور الأول، أما الانحرافات المعيارية لهذه العبارات فتراوحت ما بين (1.5 – 1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين. مما سبق يمكن القول بأن: واقع الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية جيد.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما معايير تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية.**

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات اللفظية لإجابات عينة الدراسة حول معايير تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية- مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير اللفظي
26	تمكن تطبيقات الإدارة الإلكترونية بالجامعة منسوبيها من الحصول على أدوات المتابعة الجديدة والفعالة للحصول على المعلومات والبرامج وتوفيرها في الوقت المناسب	3.6	1	1	كبيرة
25	صحة الاعتقاد بأن تقديم الخدمات الإدارية بالجامعة مباشرة يقلل الكلفة ويحقق زيادة في الفاعلية في معظم الحالات	3.4	1.1	2	متوسطة
14	تطبيقات الإدارة الإلكترونية يدعم تحقيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعة.	3.3	1.2	3	متوسطة
15	تمثل الإدارة الإلكترونية المستهدف تحقيقها أنموذجاً متقدماً يعتمد على استخدام المعلوماتية والتكنولوجيا المتقدمة لإحداث التغيير التحولي بالجامعة.	3.3	1.2	4	متوسطة
6	جودة المباني التعليمية أن تتو افر في المباني التسهيلات المادية والمعنوية مثل القاعات والتهوية والإضاءة، والمقاعد، والصوت، وتوفر درجة الأمان.	3.2	1.2	5	متوسطة
12	التأهيل العلمي والعملي في ظل الإدارة الإلكترونية كان له تأثيراً إيجابياً في رفع كفاءة وفعالية تطبيق هذا المعيار.	3.2	1.2	6	متوسطة
19	تمثل الإدارة الإلكترونية التحول نحو اقتصاد المعرفة لتحقيق الجودة الشاملة.	3.2	1.2	7	متوسطة

8	معيار التأهيل السلوكي لمراجع نظم المعلومات الإدارية الإلكترونية اتسع ليشمل مؤهلات وقدرات خاصة لم تكن مطلوبة في مراجع نظم المعلومات الإدارية اليدوية.	3.1	1.2	8	متوسطة
22	الإدارة الإلكترونية في الجامعة تحقق عائدات ملموسة سواء في خفض حقيقي في التكلفة أو رفع الكفاءة والإنتاجية أو تحسين الخدمات المقدمة.	3.1	1.3	9	متوسطة
27	اسهمت الإدارة الإلكترونية في تنسيق وتصميم البرامج، وتخفيض تكلفة إدارة الجامعة، وتخفيض تكلفة إدارة المخزون، وتقديم التدريب الفعال للعاملين.	3.1	1.3	10	متوسطة
16	جودة تطبيقات الإدارة الإلكترونية في استخدام وحدات إنتاج أصغر وأكثر مرونة.	3	1	11	متوسطة
17	الجودة الشاملة تمثل التكيّف المستمر للمنتوج الأكاديمي مع ما ينتظره الطلبة والمجتمع من خلال التحكّم في وظائف الجامعة وأساليب العمل.	3	1	12	متوسطة
13	المركزية في صنع السياسات التربوية و اتخاذ القرار: ففلسفة إدارة الجودة تعتمد على اللامركزية في صنع السياسات و اتخاذ القرارات من القاعدة إلى القمة.	3	1.2	13	متوسطة
32	تنظم الجامعة برامج تدريبية للقيادات وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفق متطلبات الجودة الشاملة.	3	1.2	14	متوسطة
2	تأخذ الجامعة بمبدأ التخطيط الاستراتيجي للجودة، والقيادة الفعالة.	3	1.3	15	متوسطة
7	معيار التأهيل العلمي والعملي لمراجع نظم المعلومات الإدارية الإلكترونية اتسع ليشمل مؤهلات وقدرات خاصة لم تكن مطلوبة في مراجع نظم المعلومات الإدارية اليدوية.	3	1.3	16	متوسطة
28	تشجيع الجامعة منسوبيها على الوصول للإدارة الإلكترونية بغض النظر عن قدراتهم أو مو اقع تواجدهم، من خلال تصميم وتطوير التطبيقات التي تلائم فئات المعاقين.	3	1.3	17	متوسطة
10	توجد مؤشرات تدل على نقص الرقابة الإدارية الإلكترونية الخاصة بالوصول إلى التطبيقات، وأمن البرامج وملفات البيانات، وكذلك ارتفاع مستوى أخطاء التشغيل.	2.9	1.1	18	متوسطة
5	جودة البيئة المحيطة والاتصال بالمجتمع فلأولياء الأمور دور من خلال مشاركتهم في التوجيه والمتابعة والرقابة.	2.9	1.2	19	متوسطة
3	تطبق إدارة الجودة الشاملة الوفاء بمتطلبات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع وإرضائهم.	2.9	1.3	20	متوسطة
4	إعادة بناء المناهج الدراسية الجيدة وتطوير أهدافها ومحتوياتها وطرق تدريسها وأساليب تقويمها حتى تكون أكثر تو افقاً مع البرامج التطبيقية للجودة الشاملة.	2.9	1.3	21	متوسطة
21	تبني الجامعة استراتيجيات تكوين وتأهيل وتعزيز البنى التحتية للإدارة الإلكترونية ومحاولة الاستفادة من تطبيقاتها في إدارة الجودة.	2.9	1.3	22	متوسطة
24	هنالك تحسن تدريجي ومستمر للإدارة الإلكترونية بالجامعة لاعتمادها على استثمار الخبرات والبحوث المختلفة المنشورة على شبكة الإنترنت.	2.9	1.3	23	متوسطة
31	تصدر الجامعة قو انين تحفز الكليات على تبني التكنولوجيا المتقدمة في الإدارة.	2.9	1.3	24	متوسطة
33	تستعين الجامعة بخبراء إدارة الجودة الشاملة لتطبيقها في المجالين الإداري والتعليمي.	2.9	1.3	25	متوسطة
30	تعمل الجامعة على تكامل إدارة الجودة وتطبيقات الإدارة الإلكترونية من خلال مو اكبة التطورات التكنولوجية وتسخيرها لإدارة الجامعة.	2.9	1.4	26	متوسطة
20	تشدد الجامعة على أمن المعلومات وحماية مو اقع الإدارة الإلكترونية ضد هجمات القراصنة وسوء الاستخدام.	2.9	1.4	27	متوسطة
29	تشدد إدارة الجامعة على أمن المعلومات بحماية مو اقعها الإلكترونية ضد هجمات القراصنة وسوء الاستخدام والتجاوز.	2.8	1	28	متوسطة
1	تقدم إدارة الجامعة الخدمات الإلكترونية وفق معايير فنية وتقنية تو اكب العصر.	2.8	1.3	29	متوسطة
18	توجد وسائل للضبط والتحكم الإلكتروني في أنشطة الجامعة.	2.7	1	30	متوسطة

34	تعتمد الجامعة نظام رقابي من خارج الجامعة للتأكد من تطبيق إدارة الجودة في كافة الإجراءات والعمليات الإدارية والتعليمية والدراسية في الجامعة.	2.7	1	31	متوسطة
11	يوجد نظام للرقابة على الأداء تستعمل في تنسيق وتصميم برامج الجامعة، وتخفيض تكلفة إدارتها.	2.7	1.2	32	متوسطة
23	تتبع الجامعة في توصيل المعلومات والخدمات قنوات إلكترونية متعددة للنقل والتوصيل.	2.7	1.3	33	متوسطة
9	يوجد إنذار مبكر باحتمال الفشل في الاستمرار بنظم الإدارة الإلكترونية.	2.5	1.2	34	ضعيفة
	المتوسط العام للمجال	2.98	1.21	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي للمحور بلغ (2.98 من 5) بتقدير (متوسطة)، وعلى مستوى العبارات فقد تراوحت متوسطاتها ما بين (3.6- 2.5) أي أن أعلاها بتقدير (كبيرة)؛ وأدناها بتقدير (متوسطة)، ويتبين إن إجابات المبحوثين أكدت موافقتهم عليها، ولكن بشكل أدنى من المحورين السابقين، أما الانحرافات المعيارية لهذه العبارات فتراوحت ما بين (1 – 0.2)، وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين، ومما سبق يمكن القول بأن معايير تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية تتمثل في معيار التأهيل العلمي والعملي والسلوكي لمراجع نظم المعلومات الإدارية الإلكترونية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية؟**

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والتقديرات اللفظية لإجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية- مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير اللفظي
1	لا توجد خطة واضحة في الإدارة الإلكترونية بالجامعة مستندة إلى رؤيتها ورسالتها وأهدافها.	3.9	1.2	1	كبيرة
9	عدم وجود أدلة إرشادية عملية لجميع الأعمال.	3.8	1	2	كبيرة
10	تطبيق نظام الجودة الشاملة في العمل التربوي يحتاج إلى ميزانية كافية.	3.8	1	3	كبيرة
29	قضية توفير الأجهزة والشبكات والمعلومات بالجامعة لا تحظى سوى بالقليل من الموازنة العامة وهي لا تبنى غالباً وفق منهجية.	3.7	1	4	كبيرة
30	الأجهزة والشبكات الإلكترونية بالجامعة لا يتم شراؤها وفق مواصفات الجودة.	3.7	1	5	كبيرة
11	تقديم الخدمات الإدارية الجامعية يحقق وفراً في الكلفة وزيادة في الفاعلية في معظم الحالات ولكن لا توجد دلائل احصائية ملموسة تعزز هذا الاعتقاد.	3.7	1	6	كبيرة
13	ضعف قاعدة المعلومات والبيانات الاحصائية داخل القطاع التعليمي.	3.6	1	7	كبيرة
15	ضعف تفهم العاملين في القطاع التعليمي لمبادئ تطبيق نظام الجودة الشاملة.	3.6	1	8	كبيرة
16	عدم وجود تنسيق بين الجهات التعليمية ضمن المؤسسة التعليمية الواحدة.	3.6	1	9	كبيرة
25	توجد مشكلات لا يمكن إغفالها بين الإدارات التقليدية والإلكترونية في الجامعة.	3.6	1	10	كبيرة
4	يوجد قصور واضح في حملات التوعية بالإدارة الإلكترونية.	3.6	1.1	11	كبيرة
12	توجد مشكلة في الوصول إلى المعلومات بسبب التكتم والتشريعات والقوانين.	3.5	1	12	كبيرة
17	لا تشجع الجامعة على إمكانية الوصول للإدارة الإلكترونية.	3.5	1	13	كبيرة
21	تتبع الجامعة في توصيل المعلومات والخدمات الطرق التقليدية مثل استخدام التليفون والفاكس أو الطرق اليدوية.	3.5	1	14	كبيرة

23	التطور الشامل في تطبيق الإدارة الإلكترونية يواجه صعوبات اجتماعية وسياسية و اقتصادية.	3.5	1	15	كبيرة
7	ضعف نظام المعلومات في القطاع التربوي واعتماده على الأساليب التقليدية مما يصعب توصيل المعلومات لصانعي القرار في الوقت المناسب.	3.5	1	16	كبيرة
26	يوجد فجوة رقمية لا يمكن إغفالها بين الإدارة الإلكترونية في الجامعة والإدارة الإلكترونية المنشودة.	3.5	1	17	كبيرة
27	لا تهتم إدارة الجامعة بالأساليب والوسائل الإلكترونية في تطبيقات الإدارة.	3.5	1	18	كبيرة
28	لا توجد بيئة مشجعة لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالجامعة.	3.5	1	19	كبيرة
5	عدم توفر بيئة العمل المناسبة لغرض تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.	3.5	1.2	20	كبيرة
14	الافتقار لعامل الشفافية المرتبط بتصميم نظم وتكنولوجيا الإدارة الإلكترونية يمنع الطلبة والاساتذة من المشاركة الفعلية في أعمالها و أنشطتها.	3.5	1.2	21	كبيرة
8	عدم توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة لتجربتها ومحاولة تطبيقها.	3.4	1	22	متوسطة
3	تغيير السياسات يؤدي إلى ضعف الانجازات وتعثر التقدم نحو الكفاءة المرجوة في تطبيق الإدارة الإلكترونية.	3.4	1.1	23	متوسطة
24	ضعف العلاقة بين برامج الإدارة الإلكترونية والتطوير الإداري وتغيير السياسات.	3.4	1.2	24	متوسطة
2	ضعف العلاقة بين برامج الإدارة الإلكترونية والتطوير الإداري.	3.4	1.2	25	متوسطة
19	لا تهتم الجامعة بأمن المعلومات وحماية مو اقع الإدارة الإلكترونية ضد هجمات القراصنة وسوء الاستخدام.	3.3	1	26	متوسطة
6	توجد مقاومة كبيرة من قبل الذين اعتادوا على الأساليب التقليدية وعدم تقبل أساليب التطوير والتحسين.	3.2	1	27	متوسطة
18	تشريعات وقو انين الجامعة لا تحفز على تبني التكنولوجيا المتقدمة في الإدارة.	3.2	1	28	متوسطة
20	تواجه تطبيقات الإدارة الإلكترونية والخدمات التي تقدمها معوقات قانونية أو قد تتعارض مع السياسات العامة.	3	1	29	متوسطة
22	استعمال تجهيزات وبرمجيات أكثر تعقيداً وتطوراً من التجهيزات المستعملة سابقاً عقّد من مهمة الإدارة الإلكترونية للجامعة.	2.8	1	30	متوسطة
	المتوسط العام للمجال	3.49	1.04	كبيرة	

يلاحظ من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي للمحور بلغ (3.49 من 5) بتقدير (كبيرة)، وعلى مستوى العبارات فقد تراوحت متوسطاتها ما بين (3.9- 2.8) أي أن أعلاها بتقدير (كبيرة)؛ وأدناها بتقدير (متوسطة)، ويتبين أن إجابات المبحوثين أكدت موافقتهم عليها، وبقوة أكبر من المحورين السابقين، أما الانحرافات المعيارية للإجابات فتراوحت ما بين (1.2 – 1)، وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين، وإجماعهم على وجود معوقات حقيقية تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات اليمنية، وتعيق نهضتها وجودة أدائها.

خلاصة بأهم النتائج

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما الإطار الفكري والفلسفي لمفهوم الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية ومتطلبات تطبيقها بالجامعات اليمنية؟

الإطار الفكري والفلسفي لمفهوم الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية هو احداث تغييرات إلكترونية في إعادة آلية وهندسة وهيكلية الأنشطة والعمليات والإجراءات الإدارية، ومتطلبات تطبيقه بالجامعات اليمنية تكمن في التدريب والتعليم، بناء ثقة منظمة تكون فيها الجودة بشكل عام هي القيمة الموجهة لنشاطات الفرد، مع توفر قيادة إدارية قادرة على تحقيق التفاعل بينها وبين العاملين، وتندرج تحت هذه النتيجة العامة النتائج التالية:

1) استخدام الحاسوب والإنترنت يحوّل إدارة الجامعة بدرجة متوسطة من النظري إلى تطبيقات الإدارة الإلكترونية.
2) تكنولوجيا الاتصالات عززت بدرجة كاملة قدرة الجامعة في احداث تغييرات جذرية في مفهوم العمل الإداري.
3) جوهر وفلسفة الإدارة الإلكترونية يكمن في تغيير نمط وأسلوب تعامل وتفاعل العاملين والطلبة بالجامعة.
4) مفهوم الإدارة اليدوية لم يتغير بدرجة كبيرة نتيجة ظهور الأنظمة الإلكترونية.
5) أهمية مراجعة النظم الإلكترونية زادت بدرجة كاملة نتيجة للمتغيرات العالمية المحيطة بالمهنة.

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما و اقع الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية؟

يتضح واقع الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية من خلال ما يلي:

1) توجد خطة واضحة لحاجة الجامعة من الأجهزة الإلكترونية والشبكات مستندة إلى رؤيتها ورسالتها وأهدافها بدرجة متوسطة.
2) توفر الجامعة العدد الكافي من الإداريين المؤهلين لتنفيذ البرامج والخدمات الإلكترونية بدرجة متوسطة.
3) تستخدم الجامعة نظم المعلومات المحاسبية الإلكترونية في جميع أعمالها المالية بدرجة متوسطة.
4) أجهزة نظم الإدارة الإلكترونية والبرامج تقدمان خدمة مرضية تلبي حاجات الجامعة بدرجة متوسطة.
5) توفر الجامعة برامج التطوير المهني المستمر للإدارة الإلكترونية فيها بدرجة متوسطة

3 . النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما معايير تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية؟

تتلخص نتائج هذا السؤال في أن معايير تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية تتمثل في معيار التأهيل العلمي والعملي والسلوكي لمراجع نظم المعلومات الإدارية الإلكترونية، وتندرج تحت هذه النتيجة العامة النتائج التالية:

1) تقدم إدارة الجامعة الخدمات الإلكترونية وفق معايير فنية وتقنية تواكب العصر بدرجة متوسطة.
2) تأخذ الجامعة بمبدأ التخطيط الاستراتيجي للجودة، والقيادة الفعالة بدرجة متوسطة.
3) تطبق إدارة الجودة الشاملة الوفاء بمتطلبات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع وإرضائهم بدرجة متوسطة.
4) إعادة بناء المناهج الدراسية الجيدة وتطوير أهدافها ومحتوياتها وطرق تدريسها وأساليب تقويمها حتى تكون أكثر توافقاً مع البرامج التطبيقية للجودة الشاملة بدرجة كبيرة.
5) جودة البيئة المحيطة والاتصال بالمجتمع دور من خلال مشاركتهم في التوجيه والمتابعة بدرجة كبيرة.
6) جودة المباني التعليمية أن تتوافر في المباني التسهيلات المادية والمعنوية مثل القاعات والتهوية والإضاءة، والمقاعد، والصوت، وتوفر درجة الأمان بدرجة كبيرة.

4. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية؟

1) توجد معوقات عند تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية تتمثل في الآتي:
2) لا توجد خطة واضحة في الإدارة الإلكترونية بالجامعة مستندة إلى رؤيتها ورسالتها وأهدافها بدرجة كبيرة.
3) ضعف العلاقة بين برامج الإدارة الإلكترونية والتطوير الإداري بدرجة كبيرة.
4) تغيير السياسات يؤدي إلى ضعف الانجازات وتعثر التقدم نحو الكفاءة المرجوة في تطبيق الإدارة الإلكترونية.
5) قصور واضح في حملات التوعية بالإدارة الإلكترونية بدرجة كبيرة.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث ويقترح الآتي:

1. ضرورة تبني الإدارة الإلكترونية باعتماد الجودة الشاملة بالاستفادة من نتائج هذه الدراسة.
2. ضرورة اعتماد الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية على التقنية لإنجاز أعمالها بأقل التكاليف وبكفاءة عالية.
3. العمل على إحداث تغييرات إلكترونية في إعادة آلية وهندسة وهيكلية الأنشطة والعمليات والإجراءات الإدارية، ومتطلبات تطبيقها بالجامعات اليمنية من خلال التدريب والتعليم، وبناء ثقة منظمة تكون فيها الجودة بشكل عام هي القيمة الموجهة لنشاطات الفرد والجماعة.
4. وضع خطة واضحة لحاجة الجامعات اليمنية من الأجهزة الإلكترونية والشبكات مستندة إلى رؤيتها ورسالتها وأهدافها بحيث تمكنها من تطبيق الإدارة الإلكترونية وفق مفهوم الجودة الشاملة.
5. توفير الجامعة للعدد الكافي من الإداريين المؤهلين لتنفيذ البرامج والخدمات الإلكترونية، مع توفر برامج التطوير المهني المستمر للإدارة الإلكترونية.
6. أن تضع وزارة التعليم العالي خطة لإزالة معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية استئناساً بنتائج هذه الدراسة.
7. إعادة النظر بالهيكل التنظيمي للجامعات بحيث تتضمن وظائف ومناصب تعنى بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.
8. تنمية القيم والمفاهيم التي تشجع على اللامركزية في الإدارة من خلال تطوير الإدارة الإلكترونية تمهيدا لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالجامعات اليمنية.
9. بناءً على نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- خطة مقترحة لتفعيل الإدارة الإلكترونية الجامعات اليمنية في ضوء معطيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- التشريعات والقوانين المحفزة على تبني الإدارة الإلكترونية والتطوير الإداري بالجامعات اليمنية.
- معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية والحلول المقترحة.

قائمة بالمصادروالمراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

1. إبراهيم. محمد عبد الرزاق (1999). تطوير نظام تكوين التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه غير منشورة. مقدمة إلى قسم أصول التربية. كلية التربية. بنها. جامعة الزقازيق.
2. ابن منظور. (1984). لسان العرب، دار المعارف. القاهرة. مادة (ج ود).ج 2.
3. أبو سنية. المنجي (2001). ضبط الجودة النوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي باستخدام التقنيات الحديثة. مؤتمر وزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. المنعقد في القاهرة في 25 ديسمبر.

4. أبو عرقوب. أسامة (2006). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في جامعة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة العلوم التطبيقية. صنعاء. اليمن.
5. أحمد. محمد سمير (2009). الإدارة الإلكترونية. دار المسيرة. عمان - الأردن.
6. إيفانز. جلوريا (2005). الحكومة الإلكترونية. دار الفاروق للنشر والتوزيع. مصر.
7. البيلاوي، حسن. (1996). إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم بمصر وتحديدات القرن الحادي والعشرين. الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة. القاهرة.
8. بدح. أحمد محمد (2007). درجة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد (46). يوليو. عمان الأردن.
9. برقعان. أحمد محمد (2001). مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت. دكتوراه غير منشورة. كلية التربيةأسيوط. مصر.
10. البشري. مني عطية (2008). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الإداريات وعضوات هيئة التدريس بالجامعة. المملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم الإدارة التربوية التخطيط. رسالة ماجستير غير منشورة.
11. البوهي. فاروق شوقي (2001). الإدارة التعليمية والمدرسية. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.
12. الترتوري، محمد عوض وجويحان، وأغادير عرفات. (2014). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات. دار المسيرة. عمان. الأردن.
13. الجريدة الرسمية (2009). قرار جمهوري. رقم (210). لسنة 2009م. بإنشاء مجلس للاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي.
14. حجازي. بسام (2003). تأهيل القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعات. الملتقى العربي. المواصفات العالمية للجامعات، (22-23) سبتمبر. جامعة عدن، 2003م.
15. الحراحشة. محمد عبود (2013). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في جامعة آل البيت من وجهة نظر الهيئة التدريسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 14. العدد 1. مارس. مملكة البحرين.
16. الحسن. ماجد بن عبد الله (2010). تقويم أداء الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية. قسم أصول التربوية. دكتوراه غير منشورة.
17. الحمدي. موسى بن عبد الله محمد مهدي (2008). الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية، المملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى. كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة.
18. حمود. خضير كاظم (2002). إدارة الجودة الشاملة. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط1. عمان.
19. الخالدي. محمد محمود (2007). التكنولوجيا الإدارية. دار المعرفة للنشر والتوزيع. بيروت ـ لبنان.
20. الخطيب، أحمد؛ والخطيب. رادح (2004). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي. الرياض.
21. سلطنة عمان(2012). موقع هيئة تقنية المعلومات، عمان، تاريخ الدخول 2012/10/14، http://www.ita.gov.om/ITAPortal_AR/Info/FAQ_eGovernment.aspx
22. السلمي. سعد مسعد (2009). مدى إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية الفاعلة على الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بجدة. المملكة السعودية. جامعة الملك عبد العزيز. كلية التربية. ماجستير غير منشورة.
23. شهدت. وراين (1997). مدير الجودة الشاملة – الدليل العلمي للقادة والمديرين لتحقيق إدارة الجودة الشاملة. ترجمة محمود عبد المحسن. دار الآفاق للنشر. الرياض.
24. عامر. طارق (2007). الإدارة الإلكترونية. دار السحاب للنشر والتوزيع. مصر.
25. عبد العال. أمل هلال (2008). تطوير الإدارة الجامعية في ظل متطلبات إدارة الجودة الشاملة بجامعة بني سويف 2008م رسالة ماجستير غير منشورة.
26. عرجاش. علي شوعي (2004). تطوير إدارة كليات التربية في الجمهورية اليمنية، في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة. مصر.
27. عقيلي. عمر وصفي (2003). مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة (وجهة نظر). دار وائل للنشر. عمان. الأردن. ط1.

28. فهمي. أمين فاروق (2004). المدخل المنظومي وإدارة وضبط الجودة الشاملة في منظومة التعليم. من بحوث المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم. المنعقد في جامعة عين شمس. من 3- 4 إبريل.
29. مارهوني، فرانسيس وجمي. كارل (2000). ثلاثية إدارة الجودة الشاملة، (TQM). ترجمة عبد الحكيم الحزامي. دار الفجر. القاهرة.
30. المجباوي. قاسم علوان (2007). إدارة الجودة في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد (4). إبريل. عمان. الأردن.
31. المجلس الأعلى لتخطيط التعليم. (2004). مؤتمر التعليم بالجمهورية اليمنية مراحله للعام 2002/2001م. طبعة المجلس الأعلى لتخطيط التعليم.
32. مخيمير. عبد العزيز (2003). الطريق إلى الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية. المؤتمر القومي السنوي (22) العربي الرابع من (18-19) ديسمبر. جامعة عين شمس. القاهرة. مصر.
33. مرسي. محمد منير (1995). الإدارة المدرسية الحديثة. عالم الكتاب. القاهرة. مصر.
34. المسلماني. عائشة محمود (2008). تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي بالمملكة الأردنية الهاشمية في ضوء الإدارة الإلكترونية القاهرة. جامعة الدول العربية. معهد البحوث والدراسات التربوية. ماجستير غير منشورة.
35. المسيليم. محمد يوسف (2002). اقتصاديات التعليم واستثمار العصر البشري. الكويت.
36. المصدر. عبد العظيم (2012). مدى توافر معايير إدارة الجودة الشامل في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة في ضوء بعض المتغيرات بجامعة الأزهر. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مجلد(20)، عدد(2).
37. المعمري. سالم بن سعيد بن علي (2008). تصور مقترح تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإدارة الإلكترونية. جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات، ماجستير غير منشورة. القاهرة.
38. المملكة المتحدة. (2012). موقع الحكومة البريطانية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بريطانيا، تاريخ الدخول 2012/10/14م. http://www.socitm.ogv.uk.
39. النجار. فريد (2000). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة: رؤى التنمية المتواصلة. إيتراك للتوزيع والنشر. القاهرة.
40. نجم. نجم عبود (2004). الإدارة الإلكترونية (الاستراتيجية والوظائف والمشكلات. دار المريخ. الرياض.
41. الوادي، محمود حسين؛ والطائي، رعد (2007). التكامل بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة الاستراتيجية في الجامعات العربية، نموذج مقترح للارتقاء والتميز في الأداء. مجلة اتحاد الجامعات العربية. عدد (4) إبريل. الأردن.
42. ويج. محمد عبد الرزاق (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان.
43. ياسين. سعد غالب (2005). الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية، المملكة العربية السعودية. معهد الإدارة العامة. الرياض.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية: Second - References in English

1. Crainik, David B. (1984). Webster's New World Dictionary, 2nd ed. (New York: Webster Inc .
2. George, Steven and Weimerskirch, Arnold. (1994). Total Quality Management: Strategies and Techniques Proven at Todaves Most successful Companies(New York: John Wiley and sons, Inc .
3. John, Pike and Pichard, Barnes. (1994). Total Quality Management in Action: a Practical Approach to continuous improvement (London: champan and Hall .
4. Kanji and Others, Gopal K. Kanji and Others. (1999). A Comparative study of Quality in Higher Education Institutions in the US and Malaysia", Total Quality Management, Vol. 10, No, 5,May .
5. Kanji, Gopal K. and F. Tambi, Abdel Malek. (1999). "Total Quality Management in UK Higher Education Institutions", Total quality Management, Vol. 10, No, 1,Jan.
6. Koebler, Jerry W. and Pankowski, joseph M. (1996). Quality Governments Design Developing and Implementing TQM (New York: St. Lucie press.
7. Vazzona, Gary S., and Winter. Janet. K. (1997). "Can Total Quality Management Gap in Higher Education", Journal of Education for Business, Vol.72, No.5, May .

8. Waks, Shiome and fack, Moti. (1999). "Application of the Total Quality management approach principles and ISO 9000 standard in engineering European of Engineering Education The European society for engineering education, Vol. 24, No3, Sept .

Third - References in Arabic translated into English:

1. A star. Najm Abboud (2004). Electronic management (strategy, functions and problems. Mars House. Riyadh.
2. Abdel-Al. Amal Helal (2008). The development of university administration in light of the requirements of total quality management at Beni Suef University, 2008, an unpublished master's thesis.
3. Abu Arqoub. Osama (2006). Total Quality Management and its applicability at Hebron University. A magister message that is not published. Graduate School. University of Applied Sciences. Sana'a. Yemen.
4. Abu Saniya. Al Munji (2001). Quality control for the development of higher education and scientific research using modern technologies. Conference of Ministers of Higher Education and Scientific Research in the Arab World. Held in Cairo on December 25.
5. Ahmed. Mohamed Samir (2009). Electonic management. Al Masirah House. Ammaan Jordan.
6. Al Maamari. Salem bin Said bin Ali (2008). Conceiving a proposal to develop the management of basic education schools in the Sultanate of Oman in the light of electronic management. League of Arab States, Institute for Research and Studies, unpublished MA. Cairo.
7. Al-Beblawi, Hassan. (1996). Total quality management in higher education in Egypt. A working paper presented to the conference on education in Egypt and the challenges of the twenty-first century. Central Agency for Organization and Administration. Cairo.
8. Al-Hamdi. Musa bin Abdullah Muhammad Mahdi (2008). Difficulties facing the use of electronic management in secondary schools, Saudi Arabia. Umm Al Qura University. Faculty of Education. A magister message that is not published.
9. Al-Harasheh. Mohammed Abboud (2013). The degree of application of total quality management standards at Al al-Bayt University from the point of view of the faculty. Journal of Educational and Psychological Sciences. Volume 14. Issue 1. March. Bahrain.
10. Al-Harasheh. Mohammed Abboud (2013). The degree of application of total quality management standards at Al al-Bayt University from the point of view of the faculty. Journal of Educational and Psychological Sciences. Volume 14. Issue 1. March. Bahrain.
11. Al-Hassan. Majid bin Abdullah (2010). Evaluating the performance of electronic management in secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of comprehensive quality standards. Cairo University. Institute of Educational Studies. Educational Fundamentals Department. Unpublished Ph.D.
12. Al-Khalidi. Mohamed Mahmoud (2007). Administrative technology. Dar Al-Maarifa for publication and distribution. Beirut - Lebanon.
13. Al-Khatib, Ahmed; And the preacher. Radah (2004). Total quality management educational applications. Arab Education Bureau for the Arab Gulf States. Riyadh. Saudi Arabia.
14. Al-Musailim. Mohamed Youssef (2002). The economics of education and the investment of the human age. Kuwait.
15. Al-Muslimani. Aisha Mahmoud (2008). A proposed vision for the development of educational supervision in the Hashemite Kingdom of Jordan in the light of the Cairo electronic administration. League of Arab States. Institute of Educational Research and Studies. Unpublished MA.

16. Al-Tarturi, Muhammad Awad and Jowaihan, and Agadir Arafat. (2014). Total quality management in higher education institutions, libraries and information centers. Al Masirah House. Oman. Jordan.
17. Al-Wadi, Mahmoud Hussein; Al-Taie, Raad (2007). Integration between total quality management and strategic management in Arab universities, a proposed model for upgrading and distinguishing performance. Journal of the Association of Arab Universities. Issue (4) April. Jordan.
18. Amer. Tarek (2007). Electonic management. Dar Al-Sahab for publishing and distribution. Egypt.
19. Aqili. Omar Wasfi (2003). An introduction to the integrated methodology of total quality management (point of view). Wael Publishing House. Oman. Jordan. I 1.
20. badass. Ahmed Mohamed (2007). The degree of applicability of the principles of total quality management in Jordanian universities. Journal of the Association of Arab Universities. Issue (46). July. Ammaan Jordan.
21. Burqaan. Ahmed Mohamed (2001). A proposal to implement total quality management at Hadramout University. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of Education. Assiut University. Egypt.
22. Evans. Gloria (2005). The electronic government. Dar Al-Farouk for publication and distribution. Egypt.
23. Fahmy. Amin Farouk (2004). Systemic approach, management and control of total quality in the education system. From the research of the fourth Arab conference on the systemic approach to teaching and learning. Held at Ain Shams University. From 3-4 April.
24. Hamoud. Khudair Kazem (2002). Total Quality Management. Dar Al Masirah for publication and distribution. I 1. Oman.
25. Hijazi. Bassam (2003). Rehabilitation of administrative and academic leaders in universities. The Arab Forum. International Standards for Universities, (22-23) September. University of Aden, 2003.
26. Human. Mona Attia (2008). Obstacles to the application of electronic administration in the administrations of Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah from the point of view of administrators and faculty members at the university. Kingdom of Saudi Arabia. Umm Al Qura University. Faculty of Education. Department of Educational Administration Planning. A magister message that is not published.
27. Ibn Manzoor. (1984). Lisan Al Arab, Dar Al Maarif. Cairo. Article (C and D). C 2.
28. Ibrahim. Muhammad Abdel-Razzaq (1999). Developing the general secondary education training system in the colleges of education in the light of comprehensive quality standards. Unpublished doctoral dissertation. Introduction to the Department of Fundamentals of Education. Faculty of Education. Banha. Zagazig University.
29. Limp. Ali Shuei (2004). Developing the management of colleges of education in the Republic of Yemen, in light of the approach to total quality management. A magister message that is not published. Faculty of Education. Ain-Shams University. Cairo. Egypt.
30. Magbawi. Qasim Alwan (2007). Quality management in the light of comprehensive quality standards. Journal of the Association of Arab Universities. Issue (4). April. Oman. Jordan.
31. Marhony, Francis and Jamie. Carl (2000). Total Quality Management Trilogy (TQM). Translated by Abdul Hakim Al-Hazami. Dawn House. Cairo.
32. Morsi. Mohamed Mounir (1995). Modern school management. book world. Cairo. Egypt.
33. Mukhaimir. Abdulaziz (2003). The path to quality and academic accreditation in Arab universities. The Fourth Annual Arab National Conference (22) from (18-19) December. Ain-Shams University. Cairo. Egypt.
34. Official Gazette (2009). Republican decision. No. (210). for the year 2009 AD. Establishing a council for academic accreditation and ensuring the quality of higher education.

35. Peaceful. Saad Massad (2009). The extent to which effective electronic management can be applied to school management from the point of view of principals of secondary schools in Jeddah. Saudi Arabia. King Abdulaziz University. Faculty of Education. Unpublished MA.
36. Source. Abdul-Azim (2012). The availability of comprehensive quality management standards in the Faculty of Education at Al-Azhar University in Gaza in the light of some variables at Al-Azhar University. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. Volume (20), Issue (2).
37. The Bohi. Farouk Shawky (2001). Education and school management. Dar Quba for printing, publishing and distribution. Cairo.
38. The carpenter. Fred (2000). University management with total quality: continuous development visions. ITRAC for distribution and publishing. Cairo.
39. The Sultanate of Oman (2012). Information Technology Authority website, Oman, accessed 10/14/2012, http://www.ita.gov.om/ITAPortal_AR/Info/FAQ_eGovernment.aspx
40. The Supreme Council for Education Planning. (2004). Education Conference in the Republic of Yemen, its stages for the year 2001/2002 AD. Edition of the Supreme Council for Education Planning.
41. United Kingdom. (2012). British government website for information and communication technology, Britain, accessed on 10/14/2012. http://www.socitm.ogv.uk.
42. WIG. Mohamed Abdel-Razzak (2003). Teacher formation system in the light of comprehensive quality standards. Dar Al-Fikr for printing and publishing. Oman.
43. witnessed. and Ryan (1997). Total Quality Manager - Scientific Guide for Leaders and Managers to Achieve Total Quality Management. Translated by Mahmoud Abdel Mohsen. Horizons Publishing House. Riyadh.
44. Yassin. Saad Ghaleb (2005). Electronic management and the prospects for its Arab applications, Kingdom of Saudi Arabia. Institute of Public Administration. Riyadh.

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (2): 30/ يوليو/ 2019م
ص: 31- 55
تاريخ الاستلام: 2019/06/10 القبول: 2019/07/20

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (2): 30/ Jul /2019
p: 31- 55
Copyright License

مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية وأهداف بلوم المعرفية ومستويات الصعوبة والتمييز بكلية التربية- محافظة المهرة. دراسة تحليلية

د. سالم أحمد بافطوم

أستاذ علم النفس التربوي والنمو المشارك || كلية التربية || المهرة|| جامعة حضرموت.

E: Guman97@hotmail.com

|| phone: 00967777326616

د. هلال محمد السفياني

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد|| كلية التربية المهرة|| جامعة حضرموت

E: H1m1a1s1@hotmail.com

|| phone: 00967772717308

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية، وأهداف بلوم المعرفية، ومستويات الصعوبة والتمييز فيها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (13) اختباراً (فصلياً) من اختبارات الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2018-2019، بكلية التربية بمحافظة المهرة، تضمنت (416) سؤالا، تمَّ تحليلها بواسطة استمارة تحليل بُنيتْ لهذا الغرض، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الأسئلة المقالية بنسبة (68.27%)، أكثر من الأسئلة الموضوعية والتي بلغت نسبتها (31.73%)، وأوضحت أن هناك تباينا في تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية، حيث دلت أن (11) وحدة دراسية وزنها (10.06%)، لم يتم تمثيلها في أسئلة الاختبارات الفصلية، بينما مثلت (17) وحدة دراسية بأقل من وزنها المستحق بـ(13.51%)، وكان تمثيل (26) وحدة دراسية بزيادة عن الوزن المستحق بـ(23.22%) من إجمالي الأسئلة الكلية، كما أظهرت النتائج ارتفاع نسبة تمثيل أهداف مستويي: (الفهم والتذكر)، بنسبة (67.31%)، من إجمالي الأسئلة، في حين انخفضت نسبة تمثيل المستويات العليا: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، حيث بلغت (32.69%)، وتوصلت إلى أن درجة صعوبة الاختبارات ككل بلغت (0.28)، ودرجة تمييزها (0.27). وأوصت الدراسة بضرورة بناء الاختبارات الفصلية في ضوء جدول المواصفات ومعايير الاختبار الجيد.

الكلمات المفتاحية: تمثيل الاختبارات. أوزان الوحدات. أهداف بلوم. مستويات الصعوبة والتمييز. كلية التربية بالمهرة.

The Extent to Which the Semester Exams Conform to the Scale of the Teaching Units, Bloom's Cognitive Objectives and the Levels of Difficulty and Recognition in the Faculty of Education – Almahrah Governorate.

Prof.Dr. Salem Ahmed Baftom

Professor of Educational Psychology and Co-Development ||Maharah College of Education || Hadramout University.

E: Guman97@hotmail.com || phone: 00967777326616

Dr. Hilal Muhammad Al-Sufyani

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods || Maharah College of Education || Hadramout University

E: H1m1a1s1@hotmail.com || phone: 00967772717308

Abstract: The study aimed at identifying the extent to which the semester exams conform to the scale of the teaching units, Bloom's cognitive objectives and the levels of difficulty and recognition. The two researchers used the descriptive-analytic

approach. The study sample consisted of (13) semester exams of the first semester of the academic year 2018-2019 in the Faculty of Education – Almahrah. It included (416) questions, which were analyzed by means of an analysis form designed for this study. The study reached a set of results such as: the teaching staff employs essay questions at (68.27%) more than objective ones that reached (31.73%). It illustrated that there is a difference in the representation of the scale of the teaching units in the semester exams, indicating that 11 teaching units at the scale of (10.06%) were not represented in the semester exams, while (17) teaching units were represented, though, less than its eligible scale at (13.51%). As for the total number of questions, (26) teaching units were represented, increasing above the eligible scale at (23.22%). The results also indicated a high ratio of the objectives at the two levels of comprehension and recollection at (67.31%) of the total number of questions, whereas the percentage of the representation of the higher levels of application, analysis, composition and evaluation decreased at (32.69%). Moreover, the study concluded that the overall difficulty level of the exams reached (0.28) and the recognition level (0.27). The study recommended the necessity of configuring semester exams in view of table specifications and good exams standards.

Keywords: Representation of Tests, Teaching Units Scales, Bloom's Objectives, Levels of Difficulty and Recognition, Faculty of Education - Almahrah.

1- المقدمة.

تعد تربية الأفراد من أولويات هذا العصر؛ لأنها الركيزة الأساسية التي يقوم عليها بناء المستقبل ونهضته، ولم تعد التربية قاصرة على تقديم المعلومات، بل أضحت تهتم ببناء الفرد بناءً متكاملًا ومتوازناً؛ ليكون قادرًا على تحقيق التطلعات، ويسهم في تقدم مجتمعه بشكل فعال.

كما أن عملية التعليم قد غدت من المظاهر الأساسية التي لها دورٌ مهمٌ في تقدم الشعوب؛ لأنها تؤثر تأثيرًا إيجابيًا شاملًا في تنشئة جيل جديد على أسس علمية متطورة (الحساني، 2012، 2). وتتألف العملية التعليمية من سلسلة عناصر متصلة ومتفاعلة مع بعضها؛ يمثل التقويم الركن الرئيس بجوانبها المختلفة، والعنصر الفاعل من عناصر منظومة المنهج الدراسي، فضلا عن أنه كفاية تعليمية ضرورية لكل ممارس لعملية التعلم والتعليم، ويرتبط بكل مكون من مكوناتها ارتباطًا وثيقًا (الجلاد والدناوي، 2007، 172). ولأن التقويم من الموضوعات الهامة والمؤثرة في العملية التربوية بسبب ما يقدمه من معلومات ونتائج توضح الجهود التي تبذل لتحقيق الأهداف التربوية، فهو العملية التي يحكم بها على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ومدى التطابق بين الأداء والأهداف (خضر، 2005، 16). وبالرغم من تعدد الأدوات والأساليب التي يمكن استخدامها لهذا الغرض، إلا أن الاختبارات التحصيلية لا تزال هي الأداة الرئيسة التي يُعتمد عليها في تقويم الطلبة في الجامعات؛ ويرجع ذلك إلى أسباب متباينة؛ يتعلق بعضها بالثقافة السائدة عن التقويم، ويرتبط البعض الآخر بمعطيات وإمكانيات السياق الذي يمارس فيه التعليم والتعلم (جيوسي، 2016، 16). لذا يرتكز قياس تحصيل الطلبة على الاختبارات بوصفها وسيلة أساسية تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية ومخرجاتها، من خلال العديد من القرارات التي يمكن اتخاذها في ضوء النتائج والمعلومات التي تقدمها الاختبارات (طه، 2014، 13). غير أن صدق المعلومات التي يتم الحصول عليها من هذه الاختبارات يتوقف على الكيفية والأسلوب الذي تعد بها تلك الاختبارات، ومدى ملاءمتها، فضلاً عن تغطيتها لمحتوى المقرر الدراسي وتناسبها مع الأهداف السلوكية (المزوغي، 2018، 93)؛ لذا نالت حركة الاختبارات اهتماما بالغا لدى المنشغلين في الميدان التربوي؛ من أجل بناء اختبارات جيدة تقدم نتائج موضوعية وواقعية يمكن اعتمادها في صنع القرارات ورسم السياسات التربوية؛ لأنها تقوي العملية التدريسية وتدعمها إذا ما أحسن بناؤها (طه، 2014، 13).

مشكلة الدراسة:

نظرا لأهمية نتائج الاختبارات الفصلية في الجامعات وضرورتها في الكشف عن مدى تحقق الأهداف المخططة لها، وللمساعدة في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات الملائمة؛ فقد لقيت اهتماماً كبيراً من الباحثين على مستوى العالم، فأجروا العديد من الدراسات في هذا الشأن، ومنها دراسة: المزوغي (2018)، ودراسة: ساعد وعامر (2017)، ودراسة: جيوسي (2016)، ودراسة: بركات وصباح (2007)، وكشفت هذه الدراسات عن قصور في بناء الاختبارات من نواحي كثيرة، وعدم الموازنة بين الأسئلة الموضوعية والمقالية، بالإضافة إلى قلة تمثيل مستويات الأهداف السلوكية ومحتوى المقررات الدراسية بشكل يتناسب مع أوزانها النسبية. ومن خلال عمل الباحثين في كلية التربية بالمهرة في السنوات السابقة، لاحظا أن الاختبارات الفصلية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس لا تمثل الأوزان النسبية لوحدات المقررات الدراسية بشكل مكافئ للجهد المبذول في تدريس كل وحدة، كما أنها غير شاملة ولا تمثل مستويات أهداف المجال المعرفي بنسب ملائمة، بل تقتصر في أغلبها على المستويات الدنيا، وعلى أنواع محددة من الفقرات الاختبارية، فضلاً عن تباين الاختبارات في درجة سهولتها وصعوبتها وقدراتها التمييزية، ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لمعرفة مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية وأهداف بلوم المعرفية ومستويات الصعوبة والتمييز في كلية التربية بمحافظة المهرة.

أسئلة الدراسة:

تتبلور أسئلة الدراسة في الآتي:

1- ما مدى تنوع أسئلة الاختبارات الفصلية بكلية التربية بمحافظة المهرة؟
2- ما نسب تمثيل الاختبارات الفصلية للأوزان النسبية للوحدات الدراسية؟
3- ما نسب تمثيل الاختبارات الفصلية لمستويات الأهداف المعرفية؟
4- ما هي درجات معامل صعوبة وتمييز الاختبارات الفصلية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على مدى تنوع أسئلة الاختبارات الفصلية بكلية التربية- محافظة المهرة- الجمهورية اليمنية.
2- الكشف عن نسب تمثيل الاختبارات الفصلية للأوزان النسبية للوحدات الدراسية.
3- توضيح نسب تمثيل الاختبارات الفصلية لمستويات الأهداف المعرفية.
4- توضيح درجة معامل صعوبة وتمييز الاختبارات الفصلية بكلية التربية – محافظة المهرة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أنها:

- عُنيت بدراسة موضوع تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان وحدات المقررات الدراسية بكليات التربية، وهو من المواضيع التي لم تلقَ الدراسة والبحث الكافيين بجامعة حضرموت، بحسب علم الباحثين.
- من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة أعضاء هيئة التدريس بالكليات وتبصيرهم بجوانب مهمة يلزم مراعاتها في التقييم عموما وعند وضع الاختبارات الفصلية بشكل خاص.

- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين في الجامعات وكليات التربية في معرفة جودة الاختبارات بوصفها أدوات قياس لنواتج التعلم، والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، والاستفادة منها في تجويد بناء الاختبارات الفصلية مستقبلًا.
- قد تمثل إضافة جديدةً ومساهمة في إثراء المعلومات وزيادة المعرفة، وتطوير البحث العلمي.
- يتوقع أن تنعكس نتائج الدراسة على جودة مخرجات الكليات من الطلبة؛ وحصولهم على تقديرات حقيقية تعكس الواقع والجهد المبذول من كل منهم.
- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين عن التدريب والتأهيل في الجامعات في إثراء مهارات الهيئة التدريسية ووضع برامج تلبي جوانب القصور التي ستكشف عنها الدراسة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة وتحدد بالحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية وأهداف بلوم المعرفية ومستويات الصعوبة، التمييز بكلية التربية المهرة.
- **الحد المكاني:** كلية التربية المهرة.
- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2018- 2019م.

مصطلحات الدراسة:

- **الاختبار:** هو أداة تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد (إسماعيل، 2004، 119). أو هو: أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة تتضمن مجموعة إجراءات تخضع لشروط وقواعد محددة؛ بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجابته على مجموعة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرد قياسها (عوده، 2005، 77).
  - **الاختبارات الفصلية:** يعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: الأسئلة التي يعدها التدريسيون في نهاية الفصل الدراسي بعد الانتهاء من تدريس مقرر دراسي بهدف تقييم مدى تحقق الأهداف.
- **الأوزان النسبية:** "يقصد بالأوزان النسبية لموضوعات المقرر هي نسبة محتوى الموضوع الواحد إلى محتوى الكتاب المقرر كاملاً" (الحسن، 1430هـ، 7).
  - **وتعرف الأوزان النسبية للوحدات الدراسية إجرائياً بأنها:** عدد ساعات تدريس الوحدة الدراسية مقسوما على العدد الكلي لساعات تدريس المقرر الدراسي مضروبا في مائة.
- **أهداف بلوم المعرفية:** هي أهداف تعبر عن الجوانب المعرفية التي تتضمنها العملية التعليمية التعلمية، وتشمل ستة مستويات هي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم (السليتي، 2008، 396).
- **معامل السهولة** هو: "نسبة الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة إلى العدد الكلي المشارك" (مراد وسليمان، 2005، 211).
  - **يعرف معامل سهولة الاختبار إجرائيًا بأنه:** مجموع درجات الطلبة في مقرر دراسي مقسوما على عدد الطلبة المشاركين في الإجابة عن الاختبار مضروبا في درجة الاختبار.
- **معامل الصعوبة:** "معامل الصعوبة يشير إلى نسبة الراسبين في السؤال بالنسبة للعدد الكلي للطلبة" (مراد وسليمان، 2005، 211).

- **معامل التمييز**: "يقصد به قدرة المفردة على التمييز بين الفئة العليا والدنيا من المختبرين" (عوده، 2005، 293).
  - **يعرف معامل تمييز الاختبار إجرائيًا**: بأنه الفرق بين مجموع درجات الفئتين: (العليا، الدنيا) للطلبة في اختبار كل مقرر دراسي تم تحليله بوصفه مفردة من عينة الدراسة الحالية، مقسوما على عدد طلبة إحدى الفئات، مضروبا في درجة الاختبار.
- **كلية التربية بالمهرة**: هي إحدى كليات جامعة حضرموت تأسست عام 1998م، بمدينة الغيضة عاصمة محافظة المهرة، وتضم ستة أقسام علمية في مساق البكالوريوس، وخمسة برامج في مساق الماجستير.
- **محافظة المهرة**: هي إحدى محافظات الجمهورية اليمنية، تقع في شرق اليمن، مع حدود عمان، وتعد ثاني أكبر محافظة من حيث المساحة بعد محافظة حضرموت وتظم تسع مديريات وعاصمتها مدينة الغيضة.

2- أدبيات الدراسة والدراسات السابقة.

1- التقويم التربوي:

يعد التقويم التربوي ركيزة أساسية وركناً هاماً من أركان المنهج الحديث، وأحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، ويهتم بجميع جوانب العملية التعليمية المختلفة، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بكل جزئياتها، ويسهم بدورٍ فاعلٍ فيها؛ بما يحدثه من تعديل وتصويب لكل مراحلها.

2- أنواع التقويم التربوي:

ينقسم التقويم التربوي باعتبار الوقت الذي يجرى فيه إلى:

أ- **التقويم الأولي**: غرض هذا التقويم هو التشخيص؛ لمعرفة مدى استعداد الطلبة للتعلم الجديد، إذ قد تظهر جوانب قصور عند بعض الطلبة في خبراتهم السابقة الضرورية؛ ليتمكنوا من التعلم الجديد، فيتم إعداد تدريبات علاجية، لتلافي جوانب القصور حتى يتمكنوا من البدء بالموضوع الجديد بشكل صحيح (ريان، 2002، 528)، (دعمس، 2010، 32).

ب- **التقويم التكويني**: يجرى هذا التقويم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويتخلل هذه العملية من أجل تحسينها وتطويرها، حيث يقدم معلومات عن مدى تقدم الطلبة في تحقيق الأهداف وجوانب القصور، كما يقدم تغذية راجعة عن جميع عناصر العملية التعليمية، فيتم إجراء التعديلات الضروري في ضوئها (ريان، 2002، 528)، (دعمس، 2010، 32-33).

ت- **التقويم الختامي**: عملية تجرى في نهاية البرنامج التعليمي، ومن ثم إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف المنشودة، ورصد النتائج وإصدار أحكام النجاح والرسوب، ومثال هذا النوع من التقويم: الاختبارات التحصيلية التي تنجز نهاية كل فصل دراسي (دعمس، 2010، 33)، (الفرح، 2007، 3)؛ ونظرا لأهمية الاختبارات التحصيلية الختامية بوصفها أكثر أدوات التقويم استخداما في تقويم البرامج الدراسية سيتم إلقاء الضوء عليها فيما يأتي:

3- الاختبارات التحصيلية:

تعد من أهم أساليب التقويم وأكثرها استخداما في المؤسسات التعليمية على اختلافها.

وتستعمل لقياس التحصيل الدراسي للمتعلم ومدى فهمه لمقرر دراسي، وتحديد مستواه التحصيلي فيه (الشهاري، 2007، 148). كما تعمل على اكتشاف شخصيته عن طريق معرفة قدراته العقلية واستعداداته، ويعبر عنها

عادة بالرقم أو باللفظ (ربيع، 2006، 95). وما يؤكد أهميتها أنها غدت لها مؤسسات ووكالات خاصة في كل أرجاء العالم، عملها إنشاء وتقنين ونشر وتوزيع الاختبارات والمقاييس الجيدة وفقا للمواصفات والمعايير والأسس المتفق عليها.

4- موصفات الاختبار الجيد: ينبغي أن يتوافر في الاختبار أو المقياس خصائص معينة يصعب بدونها الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات صائبة، ومن أهم هذه الخصائص الموضوعية والثبات والصدق والعدالة والواقعية (علام، 2002، 59)؛ (عمر وآخرون، 2010، 416-417)، ويمكن إيجاز مواصفات الاختبار الجيد فيما يأتي (دعمس، 2010، 68):

- **الصدق:** أن يقيس الاختبار فعلا ما وضع لقياسه.
- **الثبات:** وهو الحصول على النتائج نفسها عند إعادة الاختبار، بشرط عدم حدوث تعلم بين المرتين.
- **الموضوعية:** يعطي نتيجة معينة بغض النظر عمن يصححه (لا تتأثر الدرجة بشخصية المصحح).
- **السهولة:** سهولة التطبيق والتصحيح.
- **الاقتصادية:** أي غير مكلف ماديا.
- **التمييز:** يميّز بين الطلبة، أي يبرز الفروق الفردية بين الطلبة ويميّز بين المتفوقين والضعاف.
- **الشمول:** أي شامل لجميع أجزاء المنهج الدراسي (المقرر الدراسي).
- **الوضوح:** خالٍ من اللبس والغموض.

5-أسس بناء الاختبار التحصيلي:

أكد الكثير من العلماء على مجموعة من المبادئ والأسس اللازمة لبناء الاختبار التحصيلي، منها (مخائيل، 2016، 128- 130)؛ (إسماعيل، 2004، 121)؛ (الفرح، 2007، 26-27):

1- بناء الاختبار في ضوء أهداف وأغراض استعماله، فاذا كان غرضه تقويم تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف فلابد أن يوضع الاختبار بحيث يلبي هذا الغرض.
2- اختيار نوع الأسئلة يتحدد بطبيعة الأهداف ونواتج التعلم المقيسة.
3- وضع الأسئلة بحيث تكون بمثابة عينة ممثلة لمحتوى المقرر الدراسي، فكل مجال من مجالات المحتوى، ولكل نتاج تعلمي خاص لابد من اختيار عينة من الأسئلة تؤخذ الإجابة عنها بمثابة دليل على التحصيل في ذلك المجال، ويعد جدول المواصفات من أهم الوسائل للحصول على عينة ممثلة للمحتوى الدراسي، وبطبيعة الحال كلما زاد عدد الأسئلة اصبحت أكثر تمثيلا، والنتائج أكثر ثباتا.
4- الملاءمة، إذ ينبغي أن تكون الأسئلة من مستوى صعوبة ملائم، والمستوى الملائم للصعوبة في اختبارات الانجاز معيارية المرجع (0.50)، فضلا على أن الأسئلة التي يصل معامل سهولتها (0.50) تتمتع بقدرة تمييزية عالية، وتحقق مستوى عال من الثبات.
5- الحيادية، يجب أن لا تؤثر العوامل الجانبية في أداء الطالب وتمنعه من إظهار مستواه الحقيقي.
6- الإسهام في تحسين العملية التعليمية، فالغرض النهائي للقياس هو تحسين التعلم.

6- خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

لغرض إعداد الاختبار التحصيلي بشكل دقيق لابد من اتباع مجموعة خطوات منها: تحديد الأهداف التعليمية، تحليل محتوى المقرر الدراسي، إعداد جدول المواصفات، بناء فقرات الاختبار، وتحديد نوعها (موضوعية، مقاليه)، تجريب الاختبار وتحليل فقراته، والتحقق من صدق الاختبار وثباته (العجيلي، 2005، 39).

6-بناء الاختباروفق جدول المواصفات:

جدول المواصفات: هو مخطط تفصيلي يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهاراته الفرعية، ويحدد الأهمية النسبية لكل منها، أي أنه يقيس مدى تحقق صدق المحتوى، والصدق يحتوي على عنصرين أساسيين هما: الشمول والتمثيل، والشمولية تعني أن تكون فقرات الاختبار تشتمل على جميع مكونات المحتوى من أهداف. أما التمثيل فيعني أن تكون فقرات الاختبار تمثل عينة المحتوى تمثيلا صادقا لجميع جوانب التحصيل؛ لذلك من الضروري جدا تحليل المحتوى قبل كل شيء (مجيد، 2014، 264)، ويتكون جدول المواصفات من بعدين الأول رأسي، ويمثل مستويات الاهداف، والثاني أفقي ويمثل الموضوعات أو جوانب المحتوى الدراسي، يتحدد فيه عدد الأسئلة، في كل خلية، بناء علي المحتوى والهدف (الحريري، 2007، 123). ويتم بناء جدول المواصفات باتباع الخطوات الأتية: (عمر وآخرون، 2010، 413)؛ (مجيد، 2014، 264-265):

1- تحديد الأهداف وأوزانها النسبية.
2- تحديد الوزن النسبي للمحتوى، أي نسبة التركيز لكل جزء في المقرر الدراسي، وذلك من خلال معرفة عدد الساعات المقررة للوحدة الدراسية مقسوما على عدد ساعات تدريس المقرر مضروبا في مائة.
3- تحديد عدد الأسئلة الكلية المراد وضعها في الاختبار.
4- تحديد عدد الأسئلة الكلية لكل جزء من المقرر (لكل وحدة من المقرر)، وذلك حسب المعادلة الآتية:
5- عدد الأسئلة لكل جزء = عدد الأسئلة الكلية × نسبة التركيز × نسبة الأهداف.

ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال الآتي:

مثال: لبناء اختبار مكون من (40) فقرة (سؤالا)، لمقرر دراسي يتكون من وحدتين استغرقت ساعات تدريسها على التوالي (12، 8)، وكان عدد أهداف المقرر (80) هدفا، للمستويات الستة: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وهي على التوالي: (20، 20، 10، 10، 10، 10)، والدرجة الكلية للاختبار هي (80) درجة، فإن بناء هذا الاختبار وفقا لجدول المواصفات سيتكون من الآتي:

جدول رقم (1) يوضح جدول المواصفات

الأهداف الوحدات	الأسئلة	مستويات الأهداف وعددها في كل مستوى						مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الوزن النسبي للوحدات
	الدرجة	تذكر 20	فهم 20	تطبيق 10	تحليل 10	تركيب 10	تقويم 10			
الوحدة الأولى (12 ساعات)	الأسئلة	6	6	3	3	3	3	24		%60
	الدرجة	12	12	6	6	6	6		48	
الوحدة الثانية (8 ساعات)	الأسئلة	4	4	2	2	2	2	16		%40
	الدرجة	8	8	4	4	4	4		32	
مجموع الأسئلة		10	10	5	5	5	5	40		
مجموع الدرجات		20	20	10	10	10	10		80	
الوزن النسبي للأهداف		%25	%25	%12.5	%12.5	%12.5	%12.5			%100

الجدول من تصميم الباحثين

أنواع الاختبارات:

تنقسم الاختبارات التحصيلية إلى عدة أنواع منها:

أ- الاختبارات الشفوية: الاختبارات الشفوية من أقدم أساليب التقويم المستخدمة في تحديد استيعاب الطلبة للدروس التي تعلموها، إلا أنها أصبحت تستخدم بصورة أقل نسبيا بعد انتشار الاختبارات التحريرية. وتستخدم الاختبارات الشفوية لمعرفة مدى إتقان الطلبة للمادة بمعزل عن قدرات الكتابة والتعبير، وقياس قدرته على القراءة والنطق السليم، كما تستخدم في المناقشة والدفاع عن رسائل الماجستير والدكتوراه (مجيد، 2014، 240):

ب- الاختبارات التحريرية: هي أسئلة تتطلب الإجابة عنها باستخدام الورقة والقلم، وتنقسم إلى قسمين:

الاختبارات المقالية: هي: "عبارة عن سؤال أو عدة أسئلة تعطى للمتعلمين من أجل الإجابة عنها، وفي هذه الحالة فإن دور المتعلم هو أن يسترجع المعلومات التي درسها سابقا ويكتب فيها ما يتناسب والسؤال المطروح، كما تحتاج الإجابة أيضا إلى الفهم والقدرة على التعبير والربط بين الموضوعات" (مركز نون، 2011، 227)، وتعتبر من أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها انتشارا وتعمل على توضيح القدرة على التفكير الناقد وتفكير الطلبة في حل المشكلات (جلجل، 2007، 184). ويعطى الطالب فيها الحرية بدرجة كبيرة للإجابة عن الأسئلة المطروحة، وبالتالي قياس مستوى تحصيله ومدى تقدمه.

ونتاجات التعلم التي تقيسها اختبارات المقال تتمثل بالقدرة على: استرجاع المعلومات وشرح المعاني والمفاهيم والألفاظ، النقد والتحليل والمقارنة، التلخيص والاستنتاج، ربط النتائج بالأسباب (هاشم والخليفة، 2011، 86-87). وتنقسم اختبارات المقال بحسب الإجابة المطلوبة إلى: قصيرة الإجابة، وطويلة الإجابة (الحاوري، 2008، 216-217).

1- **الاختبارات الموضوعية:** هي عبارة عن: أسئلة يجيب عنها الطلبة باختيار إجابة أو أكثر من إجابات متعددة أو كتابة أو ملء فراغ بكلمة أو عبارات أو أي طريقة أخرى لا تتطلب إجابة تحريرية مطولة (جلجل، 2007، 214). وتتميز الاختبارات الموضوعية بما يأتي (هاشم والخليفة، 2011، 89):

- الموضوعية: أي لا تتأثر النتائج بالعوامل الذاتية للمصحح ولا بعدد المصححين ولا مرات التصحيح.
- تكشف عن قدرة الطالب على سرعة التفكير ودقة الفهم والتركيز.
- لها قدراً عالياً من الثبات والصدق والدقة في نتائجها، وسهولة التصحيح والتطبيق.
- تغطي مجالات الأهداف الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية. وتشمل أجزاء كبيرة من المقرر الدراسي.
- إجابة الطلبة لا تتأثر بقدرتهم اللغوية أو قدرتهم على الكتابة السريعة.

- **ومن عيوب الاختبارات الموضوعية ما يأتي (سمارة، 2003، 157):**

1. يحتاج إعدادها إلى وقتٍ طويلٍ وجهدٍ كبيرٍ، ومكلفة مادياً، وتحتاج إلى مهارة وخبرة في صياغتها
2. تشجع على التخمين والغش.
3. تقتصر على قياس بعض جوانب التحصيل، وقد تحتوي على أسئلة غامضة.
4. لا تسمح للطالب أن يعبر عن إجابته بلغته الخاصة.

وهناك أنواع للاختبارات الموضوعية أهمها: اختبار الصواب والخطأ، اختبارات التكميل، اختبارات المطابقة والمزاوجة، اختبارات الاختيار من متعدد (السليتي، 2008، 412).

8- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: يعد تجريب الاختبار وتحليل فقراته إحصائيا من المراحل الأساسية لبنائه، وتستهدف عملية التحليل الإحصائي استخراج الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار، مثل معاملات السهولة

والصعوبة والتمييز وفاعلية المموهات، وتتم هذه العملية من خلال تحليل نتائج الطلبة على الاختبار بعد تطبيقه عليهم (العجيلي، 2005، 85). وفيما يلي توضيح لإجراءات التحليل وكيفية استخراج كل خاصية من خصائصها السيكومترية:

حساب معامل السهولة والصعوبة: يعرف معامل السهولة بأنه: "نسبة الطلبة الذي أجابوا على السؤال إجابة صحيحة إلى العدد الكلي المشارك، أما معامل الصعوبة فيشير إلى نسبة الراسبين في السؤال بالنسبة للعدد الكلي المشارك" (مراد وسليمان: 2005، 211)، وتم حساب معامل السهولة لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجـ ص}}{\text{مجـ ص+ مجـ خ}}$$

(مراد وسليمان: 2005، 211)

ومعامل صعوبة الفقرة = 1- معامل سهولة الفقرة.

محكات تقويم الفقرة الاختبارية بموجب معامل سهولتها (العجيلي، 2005، 90) كما يأتي:

أقل من 0.20 تعد فقرة صعبة جدا.- 0.20- 0.39 فقرة صعبة.

0.40-0.59 متوسطة الصعوبة.- 0.60- 0.79 سهلة.

0.80 فأكثر سهلة جدا.

والمدى المقبول لمعامل السهولة والصعوبة المرغوب فيه يتراوح بين (0.25–0.75).

معامل التمييز: الغرض من تحديد معامل التمييز للفقرة الاختبارية: هو معرفة قدرتها على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، فالسؤال الذي تكون درجة تمييزه عالية تعني أن نسبة من أجابوا عليه إجابة صحيحة من أفراد المجموعة العليا أكبر من نسبة من أجابوا عليه إجابة صحيحة من أفراد المجموعة الدنيا (مراد وسليمان، 2005، 218)، ولحساب معامل التمييز للفقرة الاختبارية ترتب أوراق اختبار الطلبة تنازليا بحسب الدرجة الكلية، ثم تؤخذ نسبة تتراوح من 27% إلى 33% من أعلى القائمة ومثلها من أسفل القائمة، ثم يتم حساب معامل التمييز وفقا للمعادلة الآتية:

$$\text{معامل تمييز الفقرة} = \frac{\text{أع- أد}}{\text{0.5ن}}$$

حيث إن:

- أع = عدد الإجابات الصحيحة على الفقرة في المجموعة العليا.
- أد = عدد الإجابات الصحيحة على الفقرة في المجموعة الدنيا.
- 0.5ن = عدد أفراد العينة في إحدى الفئتين (مجيد، 2014، 78-79).

محكات تقويم الفقرة بموجب معاملات تمييزها (العجيلي، 2005، 91):

- 0.40 فأعلى تعد فقرات ممتازة.-0.30- 0.39 فقرات جيدة ولكن قد تخضع للتحسين.
- 0.20- 0.29 فقرات حدية تحسن.- أقل من 0.20 فقرات ضعيفة تحذف أو يتم تحسينها.

فعالية بدائل فقرات الاختيار من متعدد (المشتتات): يقصد بفاعلية البدائل قدرة هذه البدائل على جذب استجابة المفحوصين، والمفروض أن يجذب الجواب الصحيح معظم الأقوياء من الطلبة أكثر من غيرهم، وفي الوقت نفسه تجتذب البدائل الخاطئة العدد الأقل من الفئة العليا والأكثر من الفئة الدنيا (مراد وسليمان: 2005، 220).

9- الأهداف التربوية والاختبارات: إن التقويم بمفهومه الحديث موجهاً أساساً للكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية المرسومة، أو أنه تقويم متمركز حول الأهداف (مخائيل، 2015، 59)، وتمثل الأهداف التربوية القاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي، وبالتالي تعد من أولويات القائمين على التقويم (دعمس، 2010، 28). كما أن الخطوة الأصعب والأهم في مرحلة التخطيط لعملية بناء الاختبارات هي تحديد الأهداف التعليمية، فبدون أهداف واضحة ومحددة لا يدري المعلم ماذا يقيس، وقد يلجأ إلى الطريق الأسهل ويقتصر على أسئلة الاستدعاء البسيط مهملا بذلك المستويات الأعلى للتعلم. وما من شك أن الأهداف العامة والغامضة يصعب الاسترشاد بها في عملية التقويم، ومن هنا من صياغة الأهداف بعبارات واضحة ومحددة والتعبير عنها بصورة نواتج سلوكية قابلة للملاحظة والقياس (مخائيل، 2016، 134).

تصنيف بلوم للأهداف التعليمية: يعد من أشهر التصانيف، ويشتمل هذا التصنيف على نتاجات التعلم التي يتوقع أن يكتسبها المتعلم بعد إخضاعه لبرنامج تعليمي، وهذه النتاجات تم تصنيفها إلى ثلاثة مجالات كبرى هي المجال (العجيلي، 2005، 40-41):

1- الذهني (الإدراكي): ويشتمل على الأهداف والنتاجات العقلية المعرفية.
2- الوجداني: ويشتمل على الأهداف المتصلة بالاهتمامات والمشاعر والمواقف والقيم والاتجاهات.
3- المهاري (النفس حركي): يشتمل على الأهداف الدالة على المهارات الحركية مثل الكتابة، والطباعة.

ونظرا لفائدة المجال الذهني واستخدامه بصورة واسعة في التقويم وإعداد الاختبارات التحصيلية، سيتم إلقاء الضوء على مستوياته فيما يأتي:

- **المجال الذهني (المعرفي):** تتعلق الأهداف السلوكية في هذا المجال باكتساب المتعلم المعرفة والمعلومات وتنمية القدرات والمهارات في استخدام المعرفة العلمية (السليتي، 2008، 396)، ويتضمن المجال المعرفي ستة مستويات مرتبة تصاعديا من الأدنى إلى الأعلى (مخائيل، 2015، 64)، كما يأتي:

1- **المعرفة والتذكر:** وهو يمثل المستوى الأدنى للتعلم، وأهداف هذا المستوى لا يتطلب أكثر من مجرد تعرف الحقائق والمعلومات التي درسها الطالب أو استرجاعها بالشكل ذاته الذي تعلم به (مخائيل، 2015، 64). وتتطلب الأسئلة في هذا المستوى أن يتعرف الطالب المعلومات أو يستدعيها، والقدرة على التذكر، هي القدرة العقلية الوحيدة المطلوبة للإجابة عن أسئلة هذه الفئة، وعلى الرغم من أن أسئلة التذكر تكاد تنحصر في المستويات الدنيا للتفكير، فإن تذكر المادة التعليمية أمر لا بد منه (مرعي والحيلة، 2015، 67)، ومن أسئلة هذا المستوى: اذكر، عدد، عرف.

2- **الفهم أو الاستيعاب:** وتعنى بقياس قدرة الطالب على تفسير المعلومات والمعارف التي تعلمها وصياغتها بأشكال تختلف عما درسها في صورتها الأصلية، أي ترجمة الأفكار من شكل لفظي أو رمزي إلى شكل آخر كأن يعيد الطالب بلغته الخاصة فكرة قرأها أو سمعها، أو يعرف مصطلحا بأسلوبه الخاص، ومن أسئلة هذا المستوى: اشرح، وضح، صنف (العجيلي، 2005، 42-43).

3- **التطبيق:** في هذا المستوى يكون الطالب قادرا على تطبيق المعلومات ضمن شروط وأوضاع جديدة تختلف عن تلك التي تمت فيها عملية التعلم. وفي أسئلة التطبيق يستخدم الطالب ما سبق أن تعلمه من مفاهيم، وتعميمات، ومهارات، ونظريات فيحل مشكلات غير مألوفة لديه، والطالب في هذه الأسئلة لا يزود بالتعريف، أو المهارة، أو التعميم الذي سيطبق وإنما عليه أن يختار ما يمكنه تطبيقه على المواقف الجديدة التي تواجهه (مرعي والحيلة، 2015، 68)، ومن أسئلة هذا المستوى: طبق، جرب، تنبأ.

4- **التحليل:** ويتطلب هذا المستوى أن يكون الطالب قادرا على تحليل المادة إلى عناصرها ومكوناتها مع الكشف عن الروابط بين هذه العناصر أو المكونات، والأسئلة التي تشير إلى هذا المستوى مثل تحليل قصيدة شعر، أو تحليل مقال إلى مفاهيم وحقائق وآراء وغيرها (مخائيل، 2015، 65)، ومن أسئلة هذا المستوى: قارن، علل، حلل، فرق.

5- **التركيب:** يشير هذا المستوى إلى القدرة على الإبداع والإنتاج، أي قدرة الطالب على تجميع الأجزاء وإعادة بنائها وفق تصور جديد أو بشكل يختلف عن الصورة الأصلية للموضوع، كأن يقوم بكتابة موضوع إنشائي من عنده، أو يضع مقترح لمشروع هندسي جديد... ومن أسئلة هذا المستوى: ابتكر، افترض، صمم، استنتج (العجيلي، 2005، 43).

6- **التقويم:** ينبغي أن يكون الطالب قادرا على إعطاء الأحكام حول قيمة الأفكار والأعمال والمواد وغيرها. ويتطلب هذا المستوى القدرة على التفكير النقدي وعدم التسليم بالمبادئ والأفكار الجاهزة المسبقة (مخائيل، 2015، 66). وأسئلة هذا المستوى تتطلب إعطاء أسبابا يبرر بها أحكامه، كما أن الحكم الذي يصدره، لابد أن يقوم على بعض الشواهد، والمستويات والمعايير التي يضعها هو أو غيره، وعادة ما تثير أسئلة التقويم إجابات لا يمكن وصفها بأنها صحيحة أو خاطئة (مرعي والحيلة، 2015، 69)، ومن أمثلتها: ثمن، قيم، راجع.

ثانياً- الدراسات السابقة:

اطلع الباحثان على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية؛ لغرض التعرف على أهدافها وأدواتها ومناهجها، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية، والاقتباس منها لمتن هذه الدراسة، وأهمها الآتي:

- **دراسة المزوغي (2018):** وهدفت إلى التعرف عن مدى تغطية أسئلة الاختبارات النهائية للأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة تبعاً لتصنيف بلوم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (26) اختبارا من الاختبارات النهائية بقسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة صبراتة- جمهورية ليبيا- للعام الجامعي (2016 – 2017)، والتي احتوت (509) أسئلة. تم التحليل وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية (تذكر- فهم– تطبيق– تحليل– تركيب – تقويم)، وتم التحليل بواسطة استمارة تحليل أُعدت لهذه الدراسة. خلصت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها: احتل مستوى التذكر الترتيب الأول (433 سؤالاً بنسبة 85.1%) وجاء مستوى الفهم في الترتيب الثاني (71 سؤالاً بنسبة 13.9%) بينما نال مستوى التطبيق الترتيب الثالث (3 أسئلة بنسبة 0.6%). اقتصرت الاختبارات على سؤالٍ وحيد لقياس كلا من مستوى التحليل والتقويم وخلت من أي أسئلة لقياس مستوى التركيب. كان عدد الأسئلة المقالية (96) سؤالاً بنسبة (19% تقريباً) وعدد الأسئلة الموضوعية (413) سؤالاً بنسبة (81% تقريباً).
- **دراسة ساعد وعامر (2017):** هدفت إلى التعرف على مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم الجامعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في معيار من إعداد الباحثين للاختبار التحصيلي الجيد، وتكونت عينة الدراسة من (36) اختبارا تحصيليا من جامعة محمد خيضر- الجزائر- للعام الجامعي 2012- 2013، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد وإعداد فقراته جاءت بنسب ضعيفة، وأن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسب متوسطة. كما توصلت إلى أن الأساتذة أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية.
- **دراسة الهدور (2017):** هدفت إلى تحليل فقرات أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة في مادة الرياضيات بالجمهورية اليمنية للأعوام من 2010--2015م، وبلغت عدد فقرات اسئلتها (823) فقرة، واستخدم المنهج التحليلي، من خلال بطاقة تحليل مكونة من مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم المعدل، وكذلك من مستويات تصنيف مارزانو وكيندال الستة، وأظهرت النتائج أن فقرات أسئلة الاختبارات قد تركزت في المستويات الدنيا (التذكر والفهم

والتطبيق) من مستويات تصنيف بلوم المعدل وبنسبة (91.98%)، بينما مثلت فقرات الاختبارات في المستويات العليا (التحليل والتقويم والإبداع) بنسبة قليلة لم تتجاوز (8.2%)، كما بينت النتائج أن أسئلة الاختبارات اقتصرت على الثلاثة المستويات الأولى (الاسترجاع والفهم والتحليل) من تصنيف مارزانو وكيندال حيث تركزت وبشكلٍ كبيرٍ على مستوى الاسترجاع وبنسبة (59.78%)، يليها مستوى الفهم وبنسبة (30.98%) في حين لم يتجاوز مستوى التحليل ما نسبته (9.23%) فقط.

- **دراسة: جيوسي (2016):** هدفت إلى التعرف عن مدى تحقيق أسئلة الاختبارات النهائية التي يضعها الأساتذة في جامعة فلسطين التقنية لمستويات الأهداف المعرفية لبلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجيدة؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليل، حيث حللت مجموعة من الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية التي أعدها المدرسون للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2015-2016) والبالغ عددها (12) اختباراً تحوي (332) سؤلاً، وتوصلت الدراسة إلى أن: تركيز الأسئلة على أدنى مستويات المجال المعرفي؛ حيث احتل مستوى التذكر الترتيب الأول (249 سؤلاً) بنسبة (73.8%)، ثم مستوى الفهم في الترتيب الثاني (73) سؤلاً بنسبة (23%)، ثم مستويا التطبيق والتحليل في الترتيب الثالث لكل مستوى (5) أسئلة بنسبة (1.16%) لكل منهما، وخلت الأوراق من أسئلة تقيس مستوى التركيب ومستوى التقويم.
- **دراسة: سمامرة (2015):** هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم المعرفية في فلسطين، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة قصدية وهي الاختبارات التي طبقت في الأعوام 2011-2014م، تم تحليلها بواسطة استمارة تحليل، وتوصلت إلى أن: أسئلة الاختبارات ركزت على المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية، حيث حصل الفهم على الترتيب الأول، في حين تدنت نسب المستويات الخاصة بالتحليل والتركيب، وتراوحت نسبهما ما بين (3%-5%) في حين لم يمثل مستوى التقويم بأي سؤال. كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع الأسئلة وفقا لجدول المواصفات حسب متغير العام والفصل الدراسي.
- **دراسة: عتوم (2014):** هدفت إلى التعرف على مدى مطابقة الاختبارات المدرسية التحصيلية من إعداد المعلمين في مدارس محافظة جرش مع معايير الاختبار الجيد، والتعرف على الأهمية النسبية لأنواع الأسئلة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (116) اختبارا تحصيليا، تم تحليلها بواسطة استمارة تحليل أُعدت لهذه الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلمين تتوافق مع معايير الاختبار الجيد بدرجة (74.74%) وأن هناك فروقا ذات دالة إحصائية لصالح المعلمات على المعلمين في مدى تطابق الاختبارات مع معايير الاختبار الجيد.
- **دراسة (Abdelrahman، 2014):** هدفت إلى تحليل أسئلة كتب اللغة الإنجليزية وفقا لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (655) سؤالا من أسئلة كتب اللغة الانجليزية للصف العاشر للعام الدراسي 2012-2013م بالأردن، تم تحليلها بواسطة استمارة تحليل، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، منها: أن معظم الأسئلة ركزت على المستويين الأول والثاني: (التذكر، الفهم)، بنسبة بلغت (55.11%)، يليها التطبيق بنسبة (16.18%)، كما أظهرت النتائج تدني تمثيل المستويات العليا، حيث بلغت نسبتها (28.71%)، وأوص ت الدراسة بضرورة تغطية الأسئلة لكافة المستويات، وتمثيل المستويات العليا بالشكل المطلوب.

- دراسة (Alzu'bi، 2104): هدفت إلى تحليل أسئلة اللغة الانجليزية لامتحان شهادة الثانوية العامة الأردني وفقاً لتصنيف بلوم المعرفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع أسئلة اللغة الانجليزية في امتحانات الثانوية للمستويين الثالث والرابع خلال الأعوام 2010-2013، تم تحليلها بواسطة استمارة تحليل، وتوصلت الدراسة إلى أن أسئلة اللغة الانجليزية ركزت على المستويات الدنيا (التذكر، الفهم، التحليل) بنسبة (69.6%)، في حين تدنى المستويات المعرفية العليا: (التطبيق، التركيب، التقويم)، بنسبة (31.4%).
- **دراسة (Gezer، et، all، 2014):** هدفت إلى تقويم أسئلة الامتحانات في مبحث الدراسات الاجتماعية وفقا لتصنيف بلوم المعدل في الفصل الدراسي الأول للعام 2012-2013 في تركيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة المعدة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية في مدينة أزمير، اسطنبول، مناسا، وبورسا، وتوصلت إلى أن أغلب الأسئلة ركزت على مستويي التذكر والفهم، في حين تدنى تمثيل العليا (التطبيق، التحليل، التقويم).
- **دراسة (Tikkanen & Aksela, 2012):** هدفت إلى تحليل أسئلة امتحان الثانوية العامة الفنلّندي في مبحث الكيمياء بناء على تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (28) امتحانا، تضمنت (257) سؤالا من اختبارات الكيمياء للأعوام 1996-2009م بواسطة استمارة تحليل، وبينت نتائج الدراسة أن معظم الأسئلة ركزت على المستويات الدنيا بنسبة (77%): بينما قل تمثيلها للمستويات العليا: (التحليل، التركيب، التقويم)، وأوصت الدراسة بضرورة تمثل المستويات العليا في أسئلة الامتحانات وفقا للمطلوب.
- **دراسة العفون والطائي (2011):** هدفت إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الكيمياء للصف الخامس العلمي وفق تصنيف جالاجر وآشنر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة الاختبارات النهائية للدور الأول بمدينة بغداد للعام 2006-2007م، تم اختيارها عشوائيا وبلغت (83) اختبارا، حللت بواسطة استمارة التحليل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الكيمياء ركزت على مستوى التفكير المعرفي بالدرجة الأولى الذي يركز على الحفظ والتلقين، يليه التفكير التقاربي، بينما أهملت المستويات المعرفية العليا. كما أظهرت الدراسة انخفاض معامل الصدق لتمثيل الأسئلة الاختبارية للأهداف التربوية ولمحتوى المادة الدراسية، وبينت الدراسة انخفاض شمول الأسئلة للأهداف المعرفية، وكانت الأسئلة شاملة لجميع محتوى المادة الدراسية ولكن بنسب متفاوتة.
- **دراسة: سلمان والخوالدة (2009):** هدفت إلى الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استمارة التحليل، وتكونت العينة من ستة كتب في العام 2006-2007م، وبلغ عدد الأسئلة المحللة (2565) سؤالا، وخلصت إلى أن الأسئلة ركزت على المجال المعرفي على حساب المجالين الآخرين: المهاري والوجداني، كما اهتمت بالمستويات الدنيا من التفكير (الفهم والتذكر)، كما جاءت الأنواع الفرعية للشكل الموضوعي متنوعة، ولكنها غير متوازنة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في تناولها لموضوع أسئلة الاختبارات وتمثيلها للأهداف المعرفية واستخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، واستخدام استمارة تحليل المحتوى.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مكان الدراسة وإجرائها وتتباين في المقررات الدراسية المستخدمة في التحليل، كما تختلف في تناول هذه الدراسة موضوع تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية

وقياسها لمستويات الصعوبة والتمييز، وفي تناولها لموضوع تمثيل درجات الأسئلة لأوزان الوحدات والأهداف المعرفية، وهذا ما تتفرد به الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع مع استنتاج وتحليل العوامل التي ترتبط بها، وهو من أنسب المناهج في مثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع اختبارات ونتائج الفصل الدراسي الأول للأقسام العلمية بكلية التربية بمحافظة المهرة وخطط المقررات الدراسية بمساق البكالوريوس للعام 2018-2019م.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (13) اختبارا، تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة من أصل (40) اختبارا فصليا، من اختبارات الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2018-2019م، بكلية التربية المهرة استطاع الباحثان الحصول عليها مع خططها الدراسية، بمساق البكالوريوس، وتضمنت الاختبارات المختارة (416) سؤالا، وهي كما ترد في الجدول الآتي:

جدول رقم (2) يوضح اختبارات الفصل الدراسي الأول المختارة لعينة الدراسة

م	اختبار مقرر	المستوى	تخصص
1	طرق تدريس عامة	الثالث	علوم قرآن، لغة عربية، رياضيات، لغة انجليزية، معلم مجال اجتماعيات
2	أساسيات البحث	الثاني	علوم قرآن، لغة عربية، رياضيات، لغة انجليزية، معلم مجال اجتماعيات
3	الإدارة المدرسية	الثالث	علوم قرآن، لغة عربية، رياضيات، لغة انجليزية، معلم مجال اجتماعيات
4	مدخل إلى علم النفس	الأول	علوم قرآن، لغة عربية، رياضيات، لغة انجليزية، معلم مجال اجتماعيات
5	تكنولوجيا التعليم	الثالث	علوم قرآن، لغة عربية، رياضيات، لغة انجليزية، معلم مجال اجتماعيات
6	ثقافة إسلامية	الأول	رياضيات، لغة انجليزية
7	ثقافة إسلامية	الأول	علوم قرآن، معلم مجال اجتماعيات
8	مناهج مفسرين	الرابع	علوم قرآن
9	لغة عربية (1)	الأول	رياضيات، لغة انجليزية
10	لغة عربية (1)	الأول	علوم قرآن، معلم مجال اجتماعيات
11	الأدب الأندلسي	الثالث	لغة عربية
12	العروض والقافية	الثالث	لغة عربية
13	نحو وصرف (1)	الثاني	علوم قرآن

أداة الدراسة: قام الباحثان ببناء استمارة تحليل تكونت من ثلاثة أقسام، هي: (الأول: تمثيل الاختبارات لأوزان الوحدات الدراسية، الثاني: تمثيل الاختبارات لمستويات الأهداف المعرفية، والثالث: درجة السهولة والصعوبة والتمييز للاختبارات الفصلية). كما في الملحق رقم (1)، واستفاد الباحثان في بناء استمارة تحليل الاختبارات من العديد من الدراسات السابقة، لاسيما في قسم تمثيل الاختبارات لمستويات الأهداف المعرفية والأفعال الممثلة لكل مستوى، ومن هذه الدراسات: دراسة: الهدور (2017)، ودراسة: جيوسي (2016).

صدق الأداة: اعتمد الباحثان على الصدق الظاهري لاستمارة التحليل، التي حظيت بموافقة لجنة التحكيم البالغ عددهم خمسة من المختصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم.

ثبات الأداة: لقياس ثبات استمارة التحليل قام الباحثان بتحليل أربعة اختبارات فصلية بوصفها عينة استطلاعية تضمنت (56) سؤالا فرعيا (كل باحث بشكل مستقل عن الآخر)، كما قاما بالاستعانة بمحلل ثالث؛ لتحليل الأربعة الاختبارات، واستخدما معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق بين التحليلات الثلاثة:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد الحالات التي اتفق عليها}}{\text{عدد الحالات الكلية}}$$

(المزوغي، 2018، 103).

والجدول التالي يوضح نتائج الاتفاق بين التحليلات الثلاثة:

جدول رقم (3) يوضح معامل الاتفاق بين التحليلات الثلاثة

الاتفاق بين تحليل	عدد حالات الاتفاق	نسبة معامل الاتفاق
الباحثان مع بعضهما	**51**	**%91.1**
الباحث الأول والمحلل الثالث	**50**	**%89.3**
الباحث الثاني والمحلل الثالث	**48**	**%85.7**
المتوسط العام	**49.67**	**%88.7**

بلغ عدد حالات الاتفاق بين التحليلات الثلاثة على التوالي (51، 50، 48)، وعليه يكون متوسط عدد حالات الاتفاق (49.67) بنسبة اتفاق (88.7%) وهو معامل ثبات عال ومؤشرا على صلاحية الأداة للدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

a. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.
b. معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق بين التحليلات الثلاثة.
c. معامل السهولة والصعوبة للاختبار ككل وفقا للمعادلة الآتية:

$$\text{معامل سهولة الاختبار ككل} = \frac{\text{مجموع الدرجات التي حصل عليها الأفراد}}{\text{مجموع النهاية العظمى لدرجات الأفراد}}$$

d. معامل التمييز للاختبار ككل وفقا للمعادلة:

$$\text{معامل تمييز الاختبار ككل} = \frac{\text{الدرجات الكلية للفئة العليا} - \text{الدرجات الكلية للفئة الدنيا}}{\text{مجموع النهاية العظمى لدرجات أفراد أحدى الفئتين}}$$

4. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **نتيجة السؤال الأول:** ما مدى تنوع أسئلة الاختبارات الفصلية بكلية التربية المهرة؟

بعد تحليل الاختبارات الفصلية (عينة الدراسة) توصلت إلى النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (4) الوحدات الدراسية والأسئلة المقالية والموضوعية الممثلة لها ونسب درجاتها:

م	اختبار	عدد الوحدات	عدد الأسئلة المقالية			عدد الأسئلة الموضوعية		
			الرئيسة	الفرعية	نسبة	الرئيسة	الفرعية	نسبة

1	طرق التدريس العامة	6	7	17	%100	0	0	0
2	أساسيات البحث العلمي	10	4	10	%100	0	0	0
3	الإدارة المدرسية	7	5	12	%100	0	0	0
4	مدخل إلى علم النفس	6	5	17	%80	1	20	%20
5	تكنولوجيا التعليم	5	7	17	%100	0	0	0
6	ثقافة إسلامية	5	6	27	%100	0	0	0
7	ثقافة إسلامية	5	6	25	%100	0	0	0
8	مناهج مفسرين	5	3	15	%60	2	20	%40
9	لغة عربية (1)	2	5	17	%85.7	1	10	%14.3
10	لغة عربية (1)	2	6	41	%100	0	0	0
11	الأدب الأندلسي	3	5	24	%90	1	12	%10
12	العروض والقافية	4	7	29	%100	0	0	0
13	نحووصرف (1)	4	4	33	%50	1	70	%50
	المجموع	64	70	284		6	132	
	النسبة المئوية %		92.11	68.27	89.67	7.89	31.73	10.33

يُلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (4)، أن الأسئلة المقالية حظيت بالنصيب الأكبر من أسئلة الاختبارات، حيث بلغ مجموع الأسئلة المحللة (76) سؤالا رئيسا، منها: (70) سؤالا مقاليا، و (6) أسئلة موضوعية، وتفرعت الأسئلة الرئيسة إلى (416) سؤالا فرعيا، منها (284) سؤالا مقاليا، تنوعت ما بين (مفتوح الإجابة ومحددة الإجابة)، بنسبة (68.27%) من إجمالي الأسئلة، وحصلت على نسبة (89.67%) من الدرجات الكلية، وبلغت الأسئلة الموضوعية (132) سؤالا، بنسبة (31.73%) من إجمالي الأسئلة، تنوعت ما بين فقرات (الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والإكمال)، وحصلت على نسبة (10.33%) من الدرجات الكلية للاختبارات.

تفسير نتيجة السؤال الأول ومناقشتها: يُلاحظ من النتائج السابقة أن الهيئة التدريسية تستخدم الأسئلة المقالية في الاختبارات الفصلية أكثر من استخدامها للأسئلة الموضوعية، ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى قلة اهتمام الهيئة التدريسية ببناء الأسئلة بشكل شامل وتركيزهم على الأسئلة المقالية لسهولة إعدادها؛ بخلاف الأسئلة الموضوعية فهي تحتاج إلى مهارة عالية وجهدا كبيرا لإعدادها. وتتفق هذه النتائج مع دراسة: ساعد وعامر (2017)، حيث أشارت إلى أن الأساتذة أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية.

- **نتيجة السؤال الثاني:** ما مدى تمثيل الاختبارات الفصلية للأوزان النسبية للوحدات الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بمقارنة أسئلة الاختبارات ودرجاتها بأوزان الوحدات الدراسية وفقا لساعات تدريسها الواردة في خطط مقررات البرامج الدراسية بكلية التربية، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (5) تمثيل أسئلة الاختبارات الفصلية ودرجاتها لأوزان الوحدات الدراسية

م	الوحدات الدراسية	وحدات مقررات الاختبارات		تمثيلها بالأسئلة:		الفرق بين	نسبة
		عددها	ساعاتها	نسبتها%	عددها	نسبتها%	الوحدات وتمثيلها	درجات الأسئلة
1	وحدات غير ممثلة	11	51	%10.06	0	0	%10.06	0

2	وحدات تمثيلها أقل من50%	12	97	%19.13	35	%8.41	%10.72-	%5.23
3	وحدات تمثيلها 50- و أقل 80%	5	69	%13.61	45	%10.82	%2.79-	%9.04
4	وحدات تمثيلها من 80-100%	9	75	%14.79	63	%15.14	%0.35	%14.19
5	وحدات تمثيلها أكبر من 100%	26	215	%42.41	273	%65.63	%23.22	%71.64
	الإجمالي	64	507	%100	416	%100	0	%100

من النتائج الواردة في الجدول (5)، يُلاحظ أن هناك تباينا في تمثيل أسئلة الاختبارات ودرجاتها لأوزان الوحدات الدراسية، حيث دلت النتائج على أن:

- (11) وحدة دراسية وزنها النسبي (10.06%)، لم يتم تمثيلها في الاختبارات الفصلية.
- (12) وحدة دراسية وزنها النسبي (19.13%)، مثلت بـ (35) سؤالا، بنسبة مئوية بلغت (8.41%)، أي بأقل من وزنها المستحق بـ (10.72%) من إجمالي الأسئلة، كما أن نسبة الدرجات المرصودة للأسئلة الممثلة لهذه الوحدات الدراسية بلغت (5.23%)، أي أقل من وزنها المستحق بـ (13.90%) من إجمالي الدرجات الكلية للاختبارات الفصلية المحللة.
- (5) وحدات دراسية وزنها النسبي (13.61%)، مثلت بـ (45) سؤالا، أي بنسبة (10.82%)، أي أقل من وزنها المستحق بنسبة (2.79%)، من الأسئلة الاختبارات المحللة، وبلغت نسبة الدرجات المرصودة لأسئلة هذه الوحدات (9.04%) من الدرجات الكلية للاختبارات الفصلية المحللة في هذه الدراسة، أي أقل من المستحقة بـ (4.57%) من إجمالي الدرجات.
- (9) وحدات دراسية وزنها النسبي (14.79%)، مثلت بـ (63) سؤالا، بنسبة مئوية بلغت (15.14%)، أي بزيادة طفيفة عن وزنها المستحق بنسبة (0.35%) من إجمالي الأسئلة، كما بلغت نسبة الدرجات المرصودة للأسئلة الممثلة لهذه الوحدات (14.19%) من الدرجات الكلية، أي أقل من الوزن المستحق بـ (0.60%) من الدرجة الكلية.
- (26) وحدة دراسية وزنها النسبي (42.41%)، مثلت بـ (273) سؤالا، بنسبة (65.63%)، أي بنسبة زيادة عن الوزن المستحق بـ (23.22%) من إجمالي أسئلة الاختبارات الفصلية المحللة، كما بلغت نسبة الدرجات المرصودة لأسئلة هذه الوحدات (71.64%) من إجمالي درجات الاختبارات الفصلية المحللة في هذه الدراسة، أي بنسبة زيادة عن الدرجات المستحقة بـ (29.23%) من إجمالي الدرجات الكلية.

تفسير نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها: من النتائج السابقة يُلاحظ أن أسئلة الاختبارات الفصلية والدرجات المرصودة لها لا تمثل أوزان الوحدات الدراسية النسبية وفقا لعدد الساعات المستغرقة في تدريسها، وأن هناك تفاوتا في نسب التمثيل للوحدات الدراسية زيادة ونقصانا، كما أن هناك تفاوتا بين نسب تمثيل الأسئلة ونسب درجاتها للوحدات الدراسية، وهذا يعني أن درجة صدق محتوى الاختبارات الفصلية ضعيف؛ وغير ممثل لوحدات المقررات الدراسية وفقا لأوزانها النسبية. ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى قلة اهتمام التدريسيين ببناء الاختبارات الفصلية وفقا لجدول المواصفات، والاقتصار في أغلب الاختبارات الفصلية على الأسئلة المقالية مما يصعب عملية تمثيل الوحدات التدريسية وفقا لأوزانها النسبية، فضلا عن قلة الالتزام بتنفيذ خطط المقررات الدراسية كما في دليل البرنامج الأكاديمي، بالإضافة إلى حذف بعض الوحدات أو عدم دراسة بعضها خلال الفصل الدراسي؛ لضيق الوقت أو لأسباب أخرى مع عدم وضع معالجات لذلك. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة: سمامرة (2015). وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة: العفون والطائي (2011)، التي توصلت إلى أن الأسئلة كانت شاملة لجميع محتوى المادة الدراسية ولكن بنسب متفاوتة.

- **نتيجة السؤال الثالث**: ما مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لمستويات أهداف بلوم المعرفية؟

للإجابة عن السؤال تم تحليل الاختبارات الفصلية ودرجات أسئلتها، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (6) نسبة تمثيل أسئلة الاختبارات الفصلية ودرجاتها لمستويات الأهداف المعرفية

مستويات الأهداف:		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
الأسئلة المقالية	التكرار	93	98	20	40	19	14	284
	النسبة	%22.36	%23.56	%4.81	%9.62	%4.57	%3.37	%68.27
	درجتها	376.5	417	46.5	161.5	141.5	33	1176
	نسبتها	%28.35	%31.40	%3.50	%12.16	%10.66	%2.48	%88.55
	الترتيب	2	1	5 / 4	3	4 / 5	6	
الأسئلة الموضوعية	التكرار	33	56	27	15	0	1	132
	النسبة	%7.93	%13.46	%6.49	%3.61	0.00	%0.24	%31.73
	درجتها	41	65	27	17	0	2	150
	نسبتها	%3.09	%4.89	%2.03	%1.28	%0.00	%0.15	%11.45
	الترتيب	2	1	3	4		5	
أسئلة الاختبارات ككل	التكرار	126	154	47	55	19	15	416
	النسبة	%30.29	%37.02	%11.30	%13.22	%4.57	%3.61	%100
	درجتها	417.5	482	73.5	178.5	141.5	35	1328
	نسبتها	%31.44	%36.30	%5.53	%13.44	%10.66	%2.64	%100
	الترتيب	2	1	5 / 4	3	4 / 5	6	

من النتائج الواردة في الجدول رقم (6)، يُلاحظ أن هناك تفاوتاً في نسب تمثيل الأسئلة ودرجاتها لمستويات أهداف المجال المعرفي، كما يأتي:

- في الترتيب الأول مثلت الأسئلة مستوى الفهم بنسبة مئوية بلغت (37.02%)، من إجمالي أسئلة الاختبارات (العينة ككل، وبنسبة (36.30%)، من الدرجات الكلية للاختبارات الفصلية (عينة الدراسة).
- وثانيا جاء مستوى التذكر بنسبة (30.29%) من إجمالي الأسئلة، وبنسبة (31.44%) من إجمالي الدرجات الكلية.
- وفي الترتيب الثالث جاء مستوى التحليل بنسبة (13.22%) من إجمالي الأسئلة، وبنسبة (13.44%) من الدرجات الكلية للاختبارات الفصلية.
- وفي الترتيب الرابع جاء مستوى التطبيق من حيث تمثيل الأسئلة بنسبة (11.30%) من إجمالي الأسئلة الكلية للاختبارات الفصلية المدروسة، في حين جاء في الترتيب الرابع مستوى التركيب من حيث تمثيل الدرجات بنسبة (10.66%) من الدرجات الكلية للاختبارات الفصلية قيد الدراسة.
- وفي الترتيب الخامس جاء مستوى التركيب من حيث تمثيل الأسئلة بنسبة (10.66%) من إجمالي أسئلة الاختبارات الفصلية قيد الدراسة، في حين جاء في الترتيب الخامس مستوى التطبيق في تمثيل الدرجات بنسبة (5.53%)، من إجمالي الدرجات الكلية للاختبارات المدروسة.
- وفي الترتيب الأخير جاء مستوى التقويم بنسبة (3.61%) من إجمالي أسئلة الاختبارات، وبنسبة (2.64%) من إجمالي الدرجات الكلية للاختبارات المدروسة.

تفسير نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها: دلت النتائج أن الاختبارات الفصلية المحللة مثلت كل مستويات المجال المعرفي بنسب متفاوتة في الأسئلة المقالية والموضوعية، باستثناء مستوى التركيب فلم يمثل في الأسئلة الموضوعية، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة: جيوسي (2016)، ودراسة: المزوغي (2018). كما دلت على ارتفاع نسبة تمثيل أسئلة الاختبارات الفصلية لأهداف المستويين: الأول والثاني (الفهم والتذكر)، حيث بلغت بنسبة تمثيلهما (67.31%) من مجموع الأسئلة، و (67.74%) من مجموع الدرجات الكلية، بينما انخفضت نسبة تمثل المستويات العليا من مستويات مجال بلوم المعرفي (التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم) وكانت الأسئلة أقل تمثيلا لمستوى التركيب والتقويم. وهناك تباين في نسبة تمثل درجات الأسئلة لمستويات الأهداف المعرفية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة: بركات وصباح (2007)، ودراسة: سلمان والخوالدة (2009)، ودراسة: (Tikkanen & Aksela. 2012)، ودراسة: (Abdelrahman. 2014)، دراسة: (Alzu'bi. 2104)، دراسة: (Gezer، *et all*، 2014)، ودراسة: جيوسي (2016)، ودراسة: الهدور (2017)، ودراسة: المزوغي (2018)، حيث توصلت إلى ارتفاع نسبة تمثيل أسئلة الاختبارات للمستويات الدنيا (التذكر والفهم)، وانخفاض تمثيل أسئلة الاختبارات للمستويات العليا. ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى اختلاف طبيعة أهداف المقررات الدراسية وتبيانها، فضلا عن ضعف اهتمام التدريسيين بإعداد أسئلة لتمثيل المستويات العليا من المجال المعرفي؛ لأنها تحتاج جهدا أكبر من أسئلة المستويات الدنيا، فضلا عن ضعف بناء الاختبارات الفصلية وفقا لجدول المواصفات.

- **نتيجة السؤال الرابع:** ما درجات معامل (الصعوبة والتمييز) في الاختبارات الفصلية؟

للإجابة عن السؤال قام الباحثان بتحليل نتائج الاختبارات (عينة الدراسة)، وتوصلا إلى الآتي:

جدول رقم (7) معامل السهولة والصعوبة والتمييز لنتائج الاختبارات الفصلية لمقررات عينة الدراسة

م	اختبار مقرر	تخصص	السهولة	الصعوبة	التمييز	م	اختبار مقرر	تخصص	السهولة	الصعوبة	التمييز
1	طرق التدريس العامة	اجتماعيات	0.58	0.42	0.30	5	ثقافة إسلامية	انجليزي	0.69	0.31	0.40
		انجليزي	0.70	0.30	0.25			رياضيات	0.66	0.34	0.28
		رياضيات	0.86	0.14	0.15			الكلي	0.67	0.33	0.36
		عربي	0.71	0.30	0.33	6	ثقافة إسلامية	اجتماعيات	0.72	0.28	0.29
		قرآن	0.64	0.37	0.25			قرآن	0.75	0.25	0.37
		الكلي	0.67	0.33	0.47			الكلي	0.76	0.24	0.29
2	أساسيات البحث العلمي	اجتماعيات	0.76	0.24	0.20	7	لغة عربية (1)	انجليزي	0.68	0.32	0.31
		انجليزي	0.77	0.24	0.14			رياضيات	0.63	0.37	0.27
		رياضيات	0.73	0.27	0.26			الكلي	0.67	0.33	0.31
		عربي	0.74	0.26	0.21	8	لغة عربية (1)	اجتماعيات	0.64	0.36	0.23
		قرآن	0.67	0.33	0.21			قرآن	0.69	0.31	0.43
		الكلي	0.74	0.26	0.30			الكلي	0.71	0.29	0.28
3	الإدارة المدرسية	اجتماعيات	0.77	0.23	0.19	9	تكنولوجيا التعليم	اجتماعيات	0.74	0.26	0.15
		انجليزي	0.80	0.20	0.16			انجليزي	0.82	0.18	0.15
		رياضيات	0.90	0.10	0.08			رياضيات	0.75	0.25	0.10
		عربي	0.78	0.22	0.23			عربي	0.80	0.20	0.24

		قرآن	0.71	0.29	0.27			قرآن	0.72	0.29	0.30
		الكلي	0.80	0.20	0.27			الكلي	0.82	0.18	0.22
4	مدخل إلى علم النفس	اجتماعيات	0.60	0.40	0.31	10	مناهج مفسرين	قرآن	0.67	0.33	0.19
		انجليزي	0.74	0.26	0.35	11	الأدب الأندلسي	عربي	0.84	0.16	0.23
		رياضيات	0.74	0.26	0.29	12	العروض والقافية	عربي	0.66	0.34	0.25
		قرآن	0.69	0.31	0.44	13	نحو وصرف (1)	قرآن	0.50	0.50	0.44
		الكلي	0.71	0.29	0.48	متوسط المجموع الكلي للاختبارات			0.72	0.28	0.27

يُلاحظ من نتائج الجدول رقم (7) أن هناك تباينا في متوسطات معامل السهولة والصعوبة والتمييز بين نتائج الاختبارات المحللة، حيث تراوحت متوسطات: معامل السهولة للاختبارات الفصلية المحللة بين (0.50-0.90)، ومعامل الصعوبة بين (0.10-0.50)، ومعامل التمييز بين (0.08-0.48). وبلغ متوسط معامل سهولة الاختبارات ككل (0.72)، ومعامل الصعوبة (0.28)، وهو معامل صعوبة منخفض، لكنه ضمن المدى المقبول: (0.25-0.75)؛ وبلغ معامل تمييز الاختبارات ككل (0.27).

تفسير نتيجة السؤال ومناقشتها: دلت النتائج السابقة على تباين معامل صعوبة الاختبارات الفصلية وتمييزها، حيث بلغ متوسط صعوبة الاختبارات ككل (0.28)، وهو معامل صعوبة منخفض، لكنه ضمن المدى المقبول وهو (0.25-0.75)؛ وبلغ معامل تمييز الاختبارات ككل (0.27)، وهو معامل تمييز جيد، ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى قلة اهتمام الهيئة التدريسية ببناء الفقرات الاختبارية الجيدة، بالإضافة إلى أن أغلب اختبارات عينة الدراسة كانت عامة لأكثر من قسم (أي أن الاختبار مشترك بين طلبة أكثر من تخصص بنفس المستوى الدراسي)، فضعفت درجات صعوبتها وتمييزها في بعض الأقسام بينما كانت ذات مستوى صعوبة ملائمة ودرجات تمييز كبيرة في نتائج طلبة أقسام أخرى.

التوصيات والمقترحات.

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثان ويقترحان الآتي:

1. ضرورة إعداد الهيئة التدريسية لأسئلة متنوعة تتناسب مع المهارات والنتاجات التعليمية المراد قياسها.
2. تصميم الاختبارات الفصلية وفقا لجدول المواصفات، بحيث تمثل الوحدات والموضوعات الدراسية والأهداف والنتاجات التعليمية وفقا لأوزانها النسبية، (والتمثيل يكون بأسئلة الاختبارات ودرجاتها).
3. مراعاة صياغة أسئلة الاختبارات الفصلية لمعايير صياغة الأسئلة الجيدة في امتلاكه درجات صعوبة وتمييز ملائم، مع ضرورة تصميم اختبارات تتناسب مع مستويات وقدرات طلبة التخصص الواحد.
4. الاستفادة من استمارة التحليل التي صممها الباحثان واستخدامها من قبل الهيئة التدريسية والمسؤولين بالكليات لتقييم مدى جودة الاختبارات التحصيلية بوصفها أدوات قياس لنواتج التعلم، والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، والاستفادة من التغذية الراجعة في تجويد بناء الاختبارات مستقبلًا.
5. عقد دورات لأعضاء الهيئة التدريسية بكليات جامعة حضرموت عموما وكليات التربية بشكل خاص في مجال إعداد وتصميم الاختبارات الجيدة وتحليلها.
6. إجراء دراسة مشابهة على اختبارات مقررات وبرامج تعليمية أخرى في كلية التربية، لا سيما بعد قيام مركز التطوير الأكاديمي بالجامعة بعقد دروة تدريبية للتدريسيين في نظم الامتحانات وتقويم الطلاب.

7. إجراء دراسة مقارنة بين الاختيارات المقالية والموضوعية في تمثيلهما للأوزان النسبية للموضوعات والأهداف التعليمية ومستوى الصعوبة والتمييز.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

1. إسماعيل، بشرى. (2004). *المرجع في القياس النفسي*. ط1، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
2. بركات، زياد وصباح، عبد الهادي. (2007). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعا لهرم بلوم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، العدد (9)، 123- 156.
3. الجلاد، ماجد زكي والدناوي، مؤيد أسعد. (2007). مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية*، المجلد (4)، العدد (3)، 171-205.
4. جلجل، نصرة محمد. (2007). *الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
5. جيوسي، مجدي. (2016). تحليل أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجيدة. *المجلة الدولية التربوية*، المجلد (5)، العدد (8)، 15-37. الرابط: https://search.emarefa.net/detail/BIM-811880
6. الحاوري، محمد عبد الله. (2008). *التدريس طرائقه العامة وأساليبه وعملياته*. ط1، صنعاء: مركز المتفوق
7. الحريري، رافده عمر. (2007). *التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية*. عمان: دار الفكر.
8. الحساني، شيخة بنت محمد بن معيوف. (2012). *فاعلية استخدام الوسائط المتعددة الحاسوبية في تدريس وحدة مقرر التجويد في إجادة تلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات الخامس الابتدائي في العاصمة المقدسة*. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
9. الحسن، حسن بن محمد بن عبد الله. (1430هـ). *اختبارات مقرر قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض*. بحث ماجستير غير منشور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
10. خضر، فخري رشيد. (2005). *التقويم التربوي*. ط1، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
11. دعمس، مصطفى. (2010). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. ط1، عمان: دار غيدا للنشر والتوزيع.
12. ربيع، هادي مشعان. (2006). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. ط1، عمان: دار زهران للنشر.
13. ريان، محمد هاشم. (2002). *التربية الإسلامية، منهاجها التخطيط لدروسها، أساليب التدريس، والتقويم فيها*. ط1، الأردن، عمان: دار الرازي للطباعة والنشر والتوزيع.
14. ساعد، صباح؛ وعامر، وسيلة. (2017). تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيّد. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، العدد (28)، 81-90.
15. سلمان، خالد عطية؛ والخوالدة، ناصر أحمد. (2009). تحليل واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، المجلد (36)، 251-266.
16. السليتي، فراس. (2008). *استراتيجيات التعليم والتعلم، النظرية والتطبيق*. ط1، الأردن: جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتاب الحديث.
17. سمارة، فوزي أحمد. (2003). *التدريس، مبادئ، مفاهيم، طرائق*. ط1، الاردن: الطريق للتوزيع والنشر.
18. سمامرة، خالد عمي عطا. (2015). *تحليل وتقويم أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في فلسطين*. بحث ماجستير غير منشور، جامعة القدس.
19. الشهاري، شرف أحمد. (2007). *أساسيات البحث العلمي*. ط1، صنعاء: مركز عبادي للدراسات والنشر.
20. طه، ربيع سعيد. (2014). *بناء اختبار تشخيص مرجعي المحك لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسوب الآلي*. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
21. عتوم، محمد صالح. (2014). تقييم الاختبارات التحصيلية من إعداد معلمي العلوم في محافظة جرش، دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الثاني للعام 2102 / 2102 في مبحث العلوم. *جرش للبحوث والدراسات*، المجلد (15)، العدد (2)، 260-275.
22. العجيلي، صباح حسين. (2005). *مدخل إلى القياس والتقويم التربوي*. ط1، صنعاء: مركز التربية للطباعة والنشر.

23. العفون، نادية حسين؛ والطائي، كفاح محسن. (2011). تقويم الأسئلة الامتحانية على وفق تصنيف جالاجر وآشنر لمادة الكيمياء للصف الخامس العلمي. *مجلة الفتح*، العدد (46)، 347-384.
24. علام، صلاح الدين محمود. (2002). *القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر.
25. عمر، محمود أحمد؛ وفخرو، حصة عبد الرحمن؛ والسبيعي، تركي؛ وتركي، آمنة عبد الله. (2010). *القياس النفسي والتربوي*. د1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
26. عوده، أحمد. (2005). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. ط 6، الأردن: دار الأمل.
27. الفرح، وجيه. (2007). *أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي*. ط 1: الوراق للنشر والتوزيع.
28. مجيد، سوسن شاكر. (2014). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. ط3، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
29. مخائيل، امطانيوس نايف. (2015). *القياس والتقويم النفسي والتربوي، للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة*. ط1، عمان، دار الإعصار.
30. مخائيل، امطانيوس نايف. (2016). *بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها*. ط 1، عمان، دار الإعصار العلمي
31. مراد، صلاح أحمد؛ وسليمان، أمين علي. (2005). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها*. ط 2: دار الكتاب الحديث.
32. مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود. (2015). طرائق التدريس العامة. ط7، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
33. مركز نون للتأليف والترجمة. (2011). *التدريس طرائق واستراتيجيات*. ط1، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية.
34. المزوغي، ابتسام سالم. (2018). تقييم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. بحث منشور، *مجلة جامعة صبراته العلمية*، العدد الثالث، 91-107.
35. هاشم، كمال الدين محمد؛ والخليفة، حسين جعفر. (2011). *التقويم التربوي، مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة*. ط3، مكتبة الرشد ناشرون.
36. الهدور، زيد أحمد ناصر. (2017). تحليل أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمادة الرياضيات بالجمهورية اليمنية في ضوء التصنيفات الحديثة للأهداف التعليمية. بحث منشور، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، العدد السابع، 232-257.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية: Second - References in English

1. Abdelrahman, M.S. (2014). An analysis of the tenth grade English language textbooks questions in jordan based on the revised edition of bloom's taxonomy, Journal of Education and Practice. Vol.5, No.18, pp. 139–151.
2. Alzu'bi, M. (2014). The extend of adaptation bloom's taxonomy of cognitive domain in English questions included in general secondary exams, Advances in Language and literary Studies. Vol.5, No.2. pp. 67–72. Doi:10.7575/aiac.alls.v.5n.2p.67
3. Gezer, M & Sunkur, M & Sahin, I. (2014). AN evaluation of the exam questions of social studies course according to revised bloom's taxonomy, Education Science and Psychology, Vol.28, No. 2. pp 3–16.
4. Tikkanen, G & Aksela, M. (2012). Analysis of finnish chemistry matriculation examinations questions according to cognitive complexity, Nordic Studies in Since Education, Vol.8, No. 3. pp. 258–268.

Third - references in Arabic; Translated into English:

1. Al-Afoun, Nadia Hussein; Al-Ta'i, Kifah Mohsen. (2011). Evaluation of exam questions according to the classification of Gallagher and Ashner for chemistry for the fifth scientific grade. Al-Fath Journal, Issue (46), 347-384.
2. Al-Ajili, Sabah Hussein. (2005). An introduction to educational measurement and evaluation. 1st edition, Sana'a: Education Center for Printing and Publishing.
3. Al-Hadoor, Zaid Ahmed Nasser. (2017). Analyzing the questions of the general secondary certificate exams for mathematics in the Republic of Yemen in light of the modern classifications of educational objectives. Published research, Al-Jameh Journal of Psychological Studies and Educational Sciences, No. 7, 232-257.

4. Al-Hassan, Hassan bin Muhammad bin Abdullah. (1430 AH). Arabic grammar course tests in the intermediate stage in Riyadh. Unpublished master's research, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
5. Al-Hassani, Sheikha bint Muhammad bin Mayouf. (2012). The effectiveness of using computer multimedia in teaching the intonation course unit in mastering the recitation of the Holy Qur'an for fifth grade female students in the Holy Capital. Unpublished master's study, College of Education, Umm Al-Qura University.
6. Al-Hawry, Muhammad Abdullah. (2008). Teaching its general methods, methods and operations. 1st floor, Sana'a: Al-Mutawafaq Center
7. Al-Jallad, Majid Zaki, and Al-Dinawi, Moayad Asaad. (2007). Assessment fields and tools used by teachers of Islamic education in evaluating students in the United Arab Emirates. Published research, University of Sharjah Journal of Sharia and Humanities, Volume (4), No. (3), 171-205.
8. Allam, Salahuddin Mahmoud. (2002). Educational and psychological measurement and evaluation, its basics, applications and contemporary trends. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
9. Al-Mazoghi, Ibtisam Salem. (2018). Assessment of final exam questions in the light of Bloom's taxonomy of cognitive objectives. Published research, Sabratha Scientific University Journal, No. 3, 91-107.
10. Al-Shehary, Sharaf Ahmed. (2007). Fundamentals of scientific research. 1st edition, Sana'a: Abadi Center for Studies.
11. Al-Sulaiti, Firas. (2008). Teaching and learning strategies, theory and practice. 1st edition, Jordan: A wall for the global book, the world of the modern book.
12. Barakat, Ziyad and Sabah, Abdel-Hadi. (2007). The extent to which final exam questions at Al-Quds Open University achieve educational goals according to Bloom's pyramid. Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies, Issue (9), 123-156.
13. Damis, Mustafa. (2010). Modern educational evaluation strategies and tools. 1st edition, Amman: Dar Ghaida for publication and distribution.
14. Hariri, Rafidah Omar. (2007). Comprehensive educational calendar for the school institution. Amman: Dar Al-Fikr.
15. helped, morning; and Amer, Wasila. (2017). Evaluating the adequacy of constructing achievement tests for university education professors according to the criteria of a good test. Journal of Humanities and Social Sciences, Issue (28), 81-90.
16. Ismail, Bushra. (2004). The reference in psychometrics. 1st edition, Egypt: Anglo Egyptian Bookshop.
17. Jaljal, Nasra Muhammad. (2007). Psychological and educational tests and measures. Cairo: Egyptian Renaissance Library.
18. Jayousi, Magdy. (2016). Analysis of final exam questions at Palestine Technical University for educational objectives according to Bloom's pyramid in light of the standards of a good examination paper. International Educational Journal, Volume (5), Issue (8), 15-37. Link: https://search.emarefa.net/detail/BIM-811880
19. Joy, Wajih. (2007). The origins of evaluation and supervision in the educational system. Volume 1: Al-Warraq for Publishing and Distribution.
20. Khader, Fakhry Rashid. (2005). Educational calendar. 1st Edition, Dubai: Dar Al Qalam for Publishing and Distribution.
21. Majeed, Sawsan Shaker. (2014). The foundations of building psychological and educational tests and measures. 3rd floor, Amman: Debono Center for Teaching Thinking.
22. Mari, Tawfiq Ahmed; And the trick, Mohamed Mahmoud. (2015). general teaching methods. 7th edition, Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.

23. Mikhael, Amanios Nayef. (2015). Psychological and educational measurement and evaluation for normal people and people with special needs. 1st edition, Amman, Dar Al-Easar Al-Alami for publication and distribution.
24. Mikhael, Amanios Nayef. (2016). Constructing and codifying psychological and educational tests and standards. 1st floor, Amman, Dar Al-Isar Al-Alami for publication and distribution.
25. Murad, Salah Ahmed; and Suleiman, Amin Ali. (2005). Tests and scales in psychological and educational sciences, preparation steps and characteristics. Volume 2: Dar Al-Kitab Al-Hadith.
26. Noun Center for Authorship and Translation. (2011). Teaching methods and strategies. 1st edition, Islamic Cultural Knowledge Association.
27. Odeh, Ahmed. (2005). Measurement and evaluation in the teaching process. 6th edition, Jordan: Dar Al-Amal.
28. Omar, Mahmoud Ahmed; Fakhro, Hessa Abdel Rahman; Al-Subaie, Turki; Turki, Amna Abdullah. (2010). Psychological and educational measurement. D1, Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.
29. Otoum, Muhammad Salih. (2014). Evaluation of achievement tests prepared by science teachers in Jerash Governorate, an analytical study of students' results for the second semester of the year 2012/2013 in the subject of science. Jerash for Research and Studies, Volume (15), Number (2), 260-275.
30. Rabih, Hadi Mishaan. (2006). Measurement and evaluation in education. 1st edition, Amman: Dar Zahran.
31. Rayan, Muhammad Hashem. (2002). Islamic education, its curriculum, lesson planning, teaching methods, and evaluation. 1st edition, Jordan, Amman: Dar Al-Razi for printing, publishing and distribution.
32. Salman, Khaled Attia; And Khawalda, Nasser Ahmed. (2009). Analysis of the reality of evaluative questions in Islamic education textbooks for the primary and secondary stages in Jordan. Educational Science Studies, Volume (36), 251-266.
33. Samamra, Khaled Amy Atta. (2015). Analyzing and evaluating the unified national test questions in the book Our Beautiful Language for the seventh grade in the light of Bloom's taxonomy of cognitive objectives in Palestine. Unpublished master's thesis, Al-Quds University.
34. Samara, Fawzi Ahmed. (2003). Teaching, principles, concepts, methods. 1st edition, Jordan: Al-Tariq for distribution and publishing.
35. Taha, Rabih Said. (2014). Constructing a benchmark reference diagnostic test to measure teachers' skills in constructing achievement tests for the computer course. Unpublished master's study, Umm Al-Qura University.

ملحق (1) استمارة التحليل

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور: المحترم

يقوم الباحثان بإجراء دراسة بعنوان: (**مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية وأهداف بلوم المعرفية ومستويات الصعوبة والتمييز بكلية التربية المهرة**)، دراسة تحليلية على اختبارات الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2018-2019م، بكلية التربية المهرة. ومن متطلبات الدراسة إعداد استمارة تحليل للاختبارات الفصلية؛ لمعرفة مدى تمثيلها لأوزان الوحدات النسبية وأهداف بلوم المعرفية ومستوى صعوبة الاختبارات وقدرتها التمييزية. ونظراً لخبرتكم العملية في هذا المجال واطلاعكم الواسع، فإن الباحثين يأملان منكم الاطلاع على استمارة التحليل وإبداء ملاحظاتكم حول مدى كفاءة وصلاحية الأداة بمجالاتها لقياس ما أعدت لقياسه، ومدى إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لمجالات ترونها. ولكم جزيل الشكر والتقدير، ، ، ، **الباحثان**

أولاً: معلومات أولية:

1- الاسم: 2- الدرجة العلمية: 3- التخصص العلمي: 4- الوظيفة الحالية: 5-مكان العمل:

ثانيًا: استمارة تحليل الاختبار الفصلي:

م	القسم	المستوى الدراسي	الوحدة	الأسئلة الرئيسة والفرعية				مستويات المجال المعرفي لبلوم						خصائص الاختبار		
			رقمها	عدد ساعاتها	رقم السؤال		درجة السؤال الفرعي	نوع السؤال	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	السهولة	الصعوبة	التميز
					الرئيس	الفرعي											

أهداف بلوم المعرفية

مستوى	صلاحية و انتماء افعــال مستويات الأهداف المعرفية	صالح	غير صالح	ينتمي	لا ينتمي	التعديلات المقترح
التذكر	يعرف، يسمي، يحدد، يتذكر، يذكر، يحفظ، يبين، يكرر، يضع في قائمة، يوفق، يضع خط تحت، يقول، يتعرف.					
الفهم	يترجم، يفسر، يصوغ بلغته، يختار، يوضح، يحول، يناقش، يعبر عن، يحدد مكان ما، يلخص، يشرح، يعطي أمثلة، يؤول، يعلل، يستخلص، يتنبأ، يكمل.					
التطبيق	يطبق، يربط، يمثل، يوظف، يرسم، يضع جدول أو شكل، يشغل، يستخدم، يطور، يعرب، يبني، يمارس، ينجز، يستعمل، يشخص، يختار، يبوب، يوسع، يحضر تجربة، ينتج، ينشأ، يبرهن، يكتشف، يدل.					
التحليل	يصنف، يميز، يحدد عناصر، يتعرف على خصائص، يستخلص، يحلل، يقارن، يدقق، يفرق، يحسب، يفحص، يحقق في، يرتب، يستدل، يستنبط، يوزع، يفكك، يبين، يعين، يختصر، يقسم، يعزل، يكتشف.					
التركيب	يجمع، ينسق، يؤلف، يكتب (موضوع إنشاء)، يروي، ينتج، يملي، ينص، يولد، يصوغ، يبني، ينظم، يركب، يصمم، يقترح، يشتق، يعمم، يعدل، يضع خطة، يقص، يحكي، يمزج، يطور، يخلط، يخطط، يصقل.					
التقويم	يبرر، يدافع، يحكم على، يجادل في، يقدر قيمة، يثمن، يقرر، يتخذ قرارا، يصدر حكما، يقيم، يصحح، يتنبأ، يمحص، ينتقد، يوزان، يتحقق، يدعم، يجمع برهان، يفحص، يقنن، ينقد.					

صلاحية الاستمارة		التعديلات المقترحة والملاحظات
صالحة	غير صالحة	

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (2): 30/ يوليو/ 2019م
ص: 56- 80
تاريخ الاستلام: 2019/06/04 القبول: 2019/07/11

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (2): 30/ Jul /2019
p: 56- 80
Copyright License

اضطرابات السلوك الناتجة عن صدمة الحرب لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء

د. فدوى أحمد دياب الشامي
باحثة في مركز البحوث والتطوير التربوي|| صنعاء ||| اليمن
الإيميل: Dr.fadshami@gmail.com

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستويات الاضطراب السلوكي لدى أطفال صنعاء (6- 9سنوات)، في زمن الحرب. في ضوء متغيرات (الجنس، الصف الدراسي، المديرية/ المنطقة التعليمية). واستُخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي. وقد قامت الباحثة ببناء استبانتين، لقياس مدى ظهور السلوك المضطرب، لدى أفراد العينة، الأولى: قامت الأم أو الأهل بالإجابة عليها. وتتكون من أربعة أبعاد، (البعد النفسي/الجسدي، بعد اضطرابات النوم، بعد الاضطراب الانفعالي، بعد الاضطراب السلوكي)، والثانية: تم الإجابة عليها من قِبل المدرّس، وتحوي، بُعداً واحداً هو (بُعد النشاط المدرسي)، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن مستويات السلوك المضطرب لدى الأطفال (عينة الدراسة) حصلت على متوسط عام (1.780) أي بدرجة متوسطة، وعلى مستوى الأبعاد، حصل بُعد اضطرابات النوم على أعلى متوسط، يليه بُعد الاضطراب الانفعالي، ثم بُعد الاضطراب السلوكي، ثم بُعد الاضطراب النفسي/الجسدي، وأخيراً بُعد النشاط المدرسي؛ وجميعها بتقدير متوسط، كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في كامل المقياس. فيما ظهرت فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الأول، وتبعاً لمتغير المديرية لصالح طلبة مديرية بني الحارث، وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات، والمقترحات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات السلوك، صدمة الحرب، تلاميذ المرحلة الأساسية، مدينة صنعاء.

Behavioral disorders caused by the trauma of war among students of the basic stage in the city of Sana'a

Dr. Fadwa Ahmed Diab Al-Shami

Researcher at the Educational Research and Development Center || Sanaa ||| Yemen
Email. Dr.fadshami@gmail.com

Abstract: The aim of this study was to uncover levels of behavioral disorder among Sana'a children (6- 9 years) in wartime in the light of these variables (gender, grade, district / district). The researcher constructed two questionnaires to measure the extent of the behavior of the sample, First Questionnaire: The mother or the parents answer them, and consists of four dimensions (psychological / physical dimension, sleep disorders, emotional disorder, and behavioral disorder), The second Questionnaire: is the response by the teacher, noting the number of students- the sample- and containing one dimension (school activity), The results of the study showed the following: The levels of disturbed behavior in children (sample study) got a general average of (1.780); which is a medium degree, and on the dimensional level; the dimensional of sleeping disorders, next to it the dimension of tensional disorder. Then the dimension psychological/physical disorder. Finally the dimension of school activity. All of them with an estimate of medium, There were no statistically significant differences by sex variable (males, female) in the whole scale, The differences were statistically significant for students in the first grade, The

differences were statistically significant for the students of Bani Harith District, The results were discussed in the light of theoretical literature, previous studies, and made appropriate recommendations.

Keywords: behavioral disorders, war trauma, primary school students, Sana'a city.

1- المقدمة.

تؤكد الأبحاث أن أكثر الفئات تضرراً من الحروب هم فئة الأطفال، ورغم أنه لا علاقة للأطفال بالحروب لا من قريب ولا من بعيد- أو هكذا يجب أن يكون- إلاّ أنهم أكثر من يتعرض للأذى من وقعها، فهم يتعرضون لكل أنواع العنف، القتل، الخطف، السرقة، الجوع، التشرد، النزوح، الانقطاع عن التعليم...إلى غير ذلك.

إن خبرة الحرب قاسية على الجميع، ولكنها أقسى ما تكون على الطفل. حتى وإن انتهت الحرب فإن ما رآه وسمعه الطفل في الحرب لا يمر عليه بشكل طبيعي، وإن خُيّل لمن حوله أنها خبرة قد انتهت، إلاّ أنها عند الطفل لا تنتهي، فتأثيرات الحرب تستمر عندهم، كما أن هذه التأثيرات قد تكون بعد الحرب أكثر مما هي عليه أثناءها، فقد تترك الحرب ندوباً نفسية قد لا يتخلص منها الطفل طيلة حياته اللاحقة. فقد يفقد عائلته، أو يصاب بإعاقة أو تشوه، أو يهجّر من بيته، وهو يرتجف رعبا أثناء سماع صوت القصف والانفجارات، وأثناء خرق الطيران لحاجز الصوت، حينها يرتعش القلب الصغير، وتدور العيون في محاجرها، ويحار عقله. ثم هو يصحو صباحاً ليرى مدرسته قد دُمّرت، وقُصف منزل جاره، وقد يرى جثة صديقه الذي كان يرافقه إلى المدرسة صباحاً، ويلهو معه في الشارع ظهراً، ونتيجة لذلك يفقد الطفل الهدوء والطمأنينة والأمان النفسي، مما قد يؤثر عليه وعلى مستقبله وحياته وتعامله مع الناس فيما بعد.

وتوضح الأدبيات المرتبطة بحالة الأطفال وتلاميذ المدارس في المراحل التعليمية المختلفة خلال الحروب أو الظروف الاستثنائية، بأن الأمراض النفسية تزداد في حالة وقوع الحروب والكوارث بنسبة لا تقل عن (17%)، وأن المجال يصبح واسعاً أمام ظهور الضغوط النفسية القوية، والخبرات المؤلمة، والمواقف التي تؤدي إلى الإحباط الشديد والصدمات والأزمات التي تجعلهم مقيدين ومترددين بين إنكار انفعالات صدمة الأحداث السابقة والمؤلمة التي مروا بها، ومحاولة إعادة هذه المشاعر والانفعالات إذا ما تم تذكيرهم بها. لذا كان من الضروري التعامل سريعاً مع مخلفات الحرب الواقعة على نفسية الأطفال، قبل أن تنفجر مهددة استقرار المجتمع وأمنه. وقد عانت المجتمعات العربية فعلاً في السنوات الأخيرة من هذا الوضع وكانت فلسطين ولبنان والعراق وسوريا نماذجاً مخيفة حدت بالمؤسسات الدولية للتحرك وعمل دراسات علمية تكشف للعالم الألم الذي يعايشه أطفال الحروب.(منظمة الصحة العالمية، 2004: 12)

لقد أظهرت نتائج دراسة وضع الأطفال في الحرب، أن الطفل اللبناني تعرض إلى خمس أو ست تجارب صادمة في حياته، وأن 90.3% من الأطفال عاشوا تجربة القصف، و68% أجبروا على النزوح، 54.5% عانوا من الفقر الشديد، و50.3% كانوا شهوداً على أعمال عنف مختلفة، و26% منهم فقدوا أحد أقاربهم، و21.30% افترقوا عن أهلهم.(مؤسسة الملك حسين، وجامعة القدس المفتوحة، مؤتمر "لا مكان للأطفال في الحرب، حالة لبنان"، 2008: 39)

مشكلة الدراسة:

تؤكد اليونيسيف في تقريرها عن الوضع الإنساني في اليمن (2016)، أن (9,9) مليون طفل بحاجة لمساعدات إنسانية، وأن (1,3) مليون هم عدد الأطفال النازحين من بين (2,8) مليون هو العدد الإجمالي للنازحين. ومقتل أكثر من (1163) طفلاً وإصابة (1730) منذ مارس (2015)، وقد دُمرت تقريباً (140) مدرسة، وتضررت (190) مدرسة أخرى، جراء أعمال القتال، حتى18سبتمبر/أيلول/ 2016. كما أن هناك قرابة (3600) مدرسة مغلقة، مما يؤثر على تعليم (1.8) مليون طفل... ومازالت الحرب لم تنته بعد. (يونيسيف، 2016).

إن الحروب تقود إلى الموت المفاجئ، واليتم المفاجئ والإعاقة، والتشويه، ونقص الغذاء، والانقطاع عن التعليم، كما أن الذعر الذي تخلقه أصوات المدافع والانفجارات والطائرات، يؤدي إلى الانسحاب، والانكفاء، والقلق، والاكتئاب، والهستيريا، وينعكس كل ذلك على الأمن النفسي والهدوء النفسي للمجتمعات لتصبح غير مستقرة، وغير آمنه.

واليمن واحدة من الدول التي تقع حاليا تحت تأثير حرب شرسة، وتنعكس هذه الحرب وتوابعها، على الأمن الاقتصادي والصحي والنفسي للإنسان اليمني بشكل عام وللأطفال بشكل خاص. مما يدعونا كباحثين ومؤسسات تربوية ونفسية للتدخل كل بحسب استطاعته، للحد من الآثار السلبية الواقعة على الأطفال في اليمن نتيجة لهذه الحرب، وتقليل مخاطرها الآنية والمستقبلية على جوانب حياة الطفل النفسية والمعرفية اللازمة لنموه السوي؛ خاصة في غياب الدراسات الحقيقية التي تقيس تأثير أجواء الحرب؛ وانعكاساتها على التلاميذ في هذه المرحلة العمرية من حياتهم.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة، في الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى السلوك المضطرب الناتج عن صدمة الحرب لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (6- 9 سنوات) في مدينة صنعاء.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات السلوك المضطرب الناتج عن صدمة الحرب لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء، تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات السلوك المضطرب الناتج عن صدمة الحرب لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء، تعزى لمتغير الصف الدراسي(أول- ثاني- ثالث)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات السلوك المضطرب الناتج عن صدمة الحرب لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (المديرية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على مستوى السلوك المضطرب الناتج عن صدمة الحرب لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (6- 9 سنوات) في مدينة صنعاء.
2. التعرف على أثر متغير الجنس، والصف الدراسي، والمديرية، على مستوى السلوك المضطرب لدى تلاميذ هذه المرحلة؛ حسب تقديرات الأهل والمعلمين.
3. توفر قائمة بأشكال السلوك المضطرب الذي قد يطرأ على أطفال هذه المرحلة، عند تعرضهم للضغوط والأزمات، مثل الحروب، والكوارث الطبيعية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها قد تفيد على النحو الآتي:

- تقدم صورة واقعية للمعنيين برصد آثار الحرب في اليمن على الصحة النفسية للأطفال.
- تُعتبر هذه الدراسة خطوة أولى لتشخيص المشكلة بقصد بناء البرامج النفسية المساعدة في تجاوز أثر هذه الأزمة على نفسية الأطفال.
- قد يستفيد منها المرشدون النفسيون، والأخصائيون في المدارس، في تشخيص وعلاج الحالات المشكلة لطلبتهم.

- قد تفيد الآباء والأمهات في حالات الحروب والكوارث لتجاوز الأزمة لدى أبنائهم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اضطرابات السلوك الناتجة عن صدمة الحرب لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (6- 9سنوات).
- **الحدود البشرية:** تلاميذ المرحلة الأساسية (6- 9سنوات) في أمانة العاصمة صنعاء.
- **الحدود المكانية:** عينة من المدارس الأساسية في جميع المناطق التعليمية في أمانة العاصمة (صنعاء).
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016- 2017م

مصطلحات الدراسة:

- **صدمة الحرب**: الصدمة، هي: حالة انفعالية مؤلمة، تنشأ من الإحباط الموصول لدافع أو أكثر من الدوافع.(ربيع، 2000: 83).
- **وصدمة الحرب**، هي: معايشة الفرد لأحداث الحرب، من غزو وتدمير، وما ارتبط بها من خبرات سلبية. (الديب، 1992: 301).
- **اضطرابات السلوك**: يورد الجبالي تعريف جروبر، للاضطرابات السلوكية، بأنها: مجموعة من أشكال السلوك المنحرف والمتطرف بشكل ملحوظ، وتتكرر باستمرار وتخالف توقعات الملاحظ.(الجبالي، 2009: 26).
- ويرى (يوسف، 2000: 31)، أن الطفل يعتبر مضطرباً، إذا أبدى سلوكاً إيجابياً (أقل)، أو سلبياً (أعلى)، من درجة جوهرية، عن أقرانه.
- **التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة.**
- **صدمة الحرب في هذه الدراسة** هي؛ "الحالة الانفعالية التي يتعرض لها طلبة المرحلة الأساسية (6- 9سنوات) في مدينة صنعاء؛ أثناء حدوث قصف الطيران أو الانفجارات أو الاشتباكات المسلحة".
- **اضطرابات السلوك**؛ "الدرجة التي يحصل عليها الطلبة بعد حساب استجابات (الأمهات والمعلمين) على مقياس السلوك المضطرب لدى الطلبة".
- **طلبة التعليم الأساسي (6- 9سنوات)**: هم الطلبة الملتحقين في مدارس التعليم العام، "المرحلة الأساسية"، وهم في هذه الدراسة (طلبة الصف الأول، والثاني، والثالث الأساسي).

2- الاطار النظري والدراسات السابقة.

تعرض الحروب الشعوب لظروف صادمة وضاغطة، تترك بصماتها على معظم نواحي الحياة، الصحية والاجتماعية والنفسية والتربوية. وعلى جميع الأفراد الذين يقعون تطالهم الحرب، الرجال والنساء والشيوخ والأطفال.

غير أن الأثر الأبرز، من جراء الحروب وأعمال العنف، هو الأثر الواقع على الأطفال، فالأطفال هم الأكثر عرضة للإصابات، والقتل، أثناء القصف والمواجهات المباشرة، نتيجة لضعف أجسادهم، وعدم قدرتهم على التصرف، أو الهرب. وهم الأكثر عرضة للإصابات، والقتل، جوعا، أو عطشا، أو غرقا، عند النزوح أو التهجير، وهم الأكثر خسارة لتنمية خبراتهم التعلمية والحياتية، وهم الأكثر خسارة لطهارة أرواحهم ونقائها، والأكثر خسارة لصحتهم البدنية والنفسية.

إنهم الأكثر عرضة لتأثير الحرب الضاغط، وذلك نظراً لعدم اكتمال النضج النفسي والاجتماعي لديهم، فإذا كانت ظروف الحروب والكوارث فوق طاقة الكبار وتحملهم، فهي بلا شك ما لا طاقة للصغار به.

لقد أكد تقرير منظمة الصحة العالمية لسنة(2004) حول الاضطرابات النفسية والسلوكية، أن حوالي(450)مليون إنسان على امتداد العالم يعانون من الاضطرابات النفسية والسلوكية، وسيصاب ربع البشر بواحد أو أكثر من هذه الاضطرابات في فترة ما من حياتهم، ويُقدّر بأن الاضطرابات النفسية العصبية تتسبب بفقد حوالي 13% من سنوات العمر المصححة باحتساب مدد العجز الذي ينجم عن جميع الأمراض والحوادث في مختلف أرجاء العالم، وتقدر زيادة بحوالي 15% سنويا بحلول العام 2020م. (منظمة الصحة العالمية، القاهرة، 2004: 15)

لهذا كله كان نضال الإنسانية من أجل إقرار الحقوق الطبيعية للإنسان في مجموعة من القواعد الملزمة، وفي عام 1990 خصت الطفل باتفاقية منفردة (اتفاقية حقوق الطفل) تؤكد فيها على حقوقه السياسية والمدنية والاجتماعية والثقافية، كما تلزم الدول الأطراف بتعزيز المعافاة الجسمية والنفسية للأطفال الذين وقعوا ضحايا الصراع المسلح.

وفي عام 1998 أدرجت المحكمة الدولية الجنائية تحت بند جرائم الحرب؛ الهجمات المتعمدة التي تشن على السكان المدنيين، وعلى موظفي المساعدة الإنسانية، ومركباتها، وعلى المستشفيات، والمباني التعليمية، على أنها جرائم حرب. (الأمين العام للأمم المتحدة، 2000: 3).

اضطراب السلوك الناشئ عن الصدمة لدى الأطفال:

في الحرب، يعلن الجسد النفير العام، فيستجمع كل طاقاته لتفادي المخاطر والبقاء على قيد الحياة، وبعض الأشخاص يدخلون مباشرة حالة الصدمة، فينتابهم التشنج، والتوتر، والانهيار العصبي. ومنهم من يعتمد آلية دفاعية، هي التأجيل، وهي تسمح للشخص بعيش فترة من الكمون شبه طبيعية، ليعيش الصدمة بعد فترة في صورة سلوك مشكل أو اضطراب ما. وهذا ما يسمى باضطراب ما بعد الصدمة.

وللحدث الصادم عدد من المكونات المفتاحية: (الين، وآخرون، 2006: 4)

1. إحساس قوي بالعجز، الرعب، وانعدام التحكم.
2. تهديد لصحة الفرد، العقلية والجسدية، من خلال العنف أو التهديد بالعنف.
3. استجابة فاجعة.

أنماط تأثير الصدمة المتعلقة بالحرب على الأطفال:

عددت (البيلاوي، 2001: 37) ثلاثة أنماط مختلفة لتأثير الصدمة على الأطفال، وهي:

1. **نمط الصدمية الانتقالية:** وهذا النمط من التأثير على الأطفال يتم من خلال عملية تعرف بالصدمة الثانوية، حيث يخبرون حالة من الاضطراب لا تشبه الصدمة الأصلية عندهم أو عند الأم أو الإخوة، ويميل هؤلاء الأطفال إلى الاقتراب الشديد من الأم، وغالبا ما يستعيدون إحياء الصدمة التي تعرضت لها الأسرة نتيجة لفقدان الأب أو الأم أو أحد الإخوة، في الأحلام المفزعة التي تراودهم. وقد يبدون صعوبة في التركيز في المدرسة.
2. **نمط قلب الدور:** حيث يضطلع بعض الأطفال بالأدوار والمسؤوليات الوالدية التي خلت بفقدان الأب، وهم يلومون أنفسهم ويشعرون بالذنب حينما يحدث اضطراب أو مشكلات في الأسرة، وهؤلاء الأطفال غالبا ما يفقدون طفولتهم، ولا يجدون في الحياة بهجة كبيرة، ومن المحتمل أن يواجهوا صعوبة في أداء هذا الدور في حياة الرشد.
3. **نمط الطفل المنعزل انفعاليا:** هؤلاء الأطفال يلقون دعما من الأسرة، ورغم أنهم يعون ما مرت به الأسرة أثناء الحرب، ولكنهم يعزلون أنفسهم انفعاليا عن حياة الأسرة، فيكبتون مشاعرهم، ويهتمون بدراستهم وبأدائهم المدرسي، وهؤلاء الأطفال وإن كانوا يبدون درجة عالية من التكيف في الطفولة، إلا أنهم يواجهون مشكلات في الرشد، وبخاصة تلك المتعلقة بتكوين علاقات ودية وثيقة.

وقد يظهر الأطفال أنواعاً متعددة من ردود الفعل التي قد تظهر مباشرة إثر الحادث، أو بعد أيام أو أشهر، وتظهر آثار الصدمة لدى الأطفال في عدة مجالات: (الين، وآخرون، 2006: 4)

أ. **الفيزيقي/الجسدي:** ويظهر في شكل، العصبية، التعب، آلام الرأس، آلام المعدة، الغثيان، تسرع ضربات القلب، صعوبات النوم، الكوابيس، مشاكل طبية موجودة سابقا.

ب. **الانفعالية:** الخوف، القلق، الهلع، التهيج وحدة الطبع، الغضب، الانسحاب، الاكتئاب، التشوش، اللامبالاة وفقد الاحساس، انعدام الأمل والعجز.

ج. **أكاديمية:** عدم القدرة على التركيز والتذكر، إهمال المدرسة، تراجع الأداء الأكاديمي.

د. **العقلي/ المنطقي:** حواجز عاطفية بين الأطفال والقائمون على العناية بهم، انعدام الثقة، مشاكل في علاقات الارتباط بمن حولهم.

ويعبر الطفل عن مشاعر الصدمة بأساليب مختلفة عن المعتاد في حياته الطبيعية، مثل: (شيخاني، 2013: 17).

1. **حركة العضلات:** قد يفقد الطفل بعض التوازن، في حركة العضلات، فتتحول إلى متشنجة أكثر أو رخوة أكثر. وقد تظهر بشكل خاص في حركة عضلات الفم مما يؤثر على الكلام، فتظهر التأتأة والتلعثم عند الأطفال.
2. **سلوكيات جنسية:** قد تزداد ملامسة الأعضاء الجنسية لدى الأطفال بسبب وجودهم في وضع ضاغط، فهم يجدون من خلالها تهدئة آنية لا تتطلب تنظيم وتركيز الأفكار أو السلوك.
3. **ضعف السيطرة على الاخراج:** ففي ظروف الضغط قد يصاب الطفل بالإسهال أو الإمساك، حصر البول، أو عدم القدرة على التحكم بالإفرازات.
4. **النكوص:** وهي العودة إلى سلوكيات طفولية حيث يسلك الطفل سلوكيات طفولية أقل من مرحلته العمرية، مثل مص الإصبع، التبول اللاإرادي، استعمال لغة الأطفال.
5. **مشاكل في الأكل:** التوقف أو التقليل في الأكل وفقدان الشهية، أو الإفراط في الأكل، إضافة إلى النهم المتزايد للأغذية السكرية كالشيكولاته والبسكويت.
6. **مشاكل في النوم:** كصعوبة الدخول في النوم، أو تغيير في عادات ومكان النوم، استيقاظ متكرر، كوابيس ومخاوف، صعوبة في الاستيقاظ صباحاً، الشعور بالتعب والنوم في ساعات النهار على غير عادته.
7. **آلام جسدية:** مثل آلام الرأس والبطن؛ ناتجة عن الضغط والتوتر، وآلام الأطراف، قد تكون نابعة عن تشنج العضلات.
8. **صعوبة الانفصال:** وهو عبارة عن الالتصاق بالأم أو الأهل وعدم الرغبة بالانفصال عنهم، إضافة للتعلق بأغراض تعطي الطفل الشعور بالأمان.

أثر الصدمة على الأطفال في سن المدرسة:

إن الأطفال الذين تعرضوا للصدمة في سنوات المدرسة(6- 12) سنة، يتعرضون لصعوبات ومشكلات في التركيز، وغالبا ما يأخذ مستوى الأداء المدرسي لديهم في التدهور، ويعزى تناقص قدرة الطفل على التركيز إلى ما يغمر الطفل من أفكار وذكريات عن الصدمة، وتزاحم عقله بتلك الأفكار والذكريات، فيبدي تشتتاً في عمله المدرسي.

وغالبا ما يلجأ الأطفال في هذه السن إلى أن يتعاملوا بفاعلية مع الحدث الصدمي في الخيال، فهم يتخيلون أنهم قد أنقذوا والدهم أو أصدقاءهم، أو دبروا خططاً وحيلاً ليوقعوا المعتدين، ويصبح استعادة خبرات الحدث الصدمي أكثر هيمنة في لعبهم، وكثيراً ما يلجأوا إلى الخيال في تغيير عواقب الصدمة، وتخيل نهاية سعيدة للحدث الصدمي.

وكثيرا ما يصبح الأطفال في هذه المرحلة إما أكثر سلبية، وإما أكثر عدوانية، وزائدي المطالب، وهذه التغيرات السلوكية، قد تؤثر في علاقاتهم مع أقرانهم وتؤدي إلى العزلة الاجتماعية. كما قد يبدون بعض المشكلات الصحية، مثل كثرة الشكوى من الصداع، وآلام المعدة، وغير ذلك مما يعكس اضطرابات نفسية جسمية. (البيلاوي، 2001: 40).

آثار الحروب والأزمات على الأطفال:

يظهر تأثير الحروب والأزمات على الأطفال، في عدة جوانب، منها: (شيخاني، 2013: 32).

1. **انعدام الملجأ الآمن:** يترك الأطفال بيوتهم وأماكن سكنهم، التي كانت تمثل لهم الأمن، والاطمئنان، ولن يكون الانتقال منها، كما في الوضع العادي، حيث يكون الانتقال للسكن في مكان أفضل أو أوسع ولكن سيكون الانتقال هرباً من الموت، فكيف سيتقبلون ذلك، إضافة إلى أنهم سيتركون كل ما يربطهم بهذا المكان، وحياتهم فيه، فهو الآن رمز الموت والدمار والخوف.
2. **نقص في الاحتياجات المادية:** كالطعام والشراب، فتظهر أعراض سوء التغذية، والضعف العام والوهن والهزال.
3. **نقص في الحنان:** فالأطفال في هذه الظروف قد يفقدون الأم أو الأب، ويفقدون التماسك الأسري، كما أن الكبار يعيشون في حالة قلق أيضا، وتتمثل قائمة أولوياتهم في البقاء، وتوفير الغذاء، وليس لديهم وقت للتعبير عن الحنان تجاه أطفالهم.
4. **انعدام الاستقرار:** إن النزوح والتهجير والهروب من مكان إلى آخر، قد يكون في الصحراء، أو على الحدود، أو في قوارب الموت، دون حمل أي متعلقات شخصية، حتى أنه قد يتخلى عن الوثائق التي تثبت اسمه، وأسماء أولاده وجنسيتهم، مما يشكل تحدياً للقيم الخلقية، والمعتقدات، فيستحيل ممارسة التربية في هكذا وضع.
5. **انعدام تجارب الطفل وخبراته:** ينقطع الأطفال عن التعليم والذهاب إلى المدرسة، كما ينقطعون أيضا عن اللعب، وسوف تك ن تجاربهم محدودة، وخبراتهم مقيدة في حدود ما يخص الحروب والأزمات، وكيفية البقاء.
6. **القفز عن مرحلة الطفولة:** قد يضطر الأطفال إلى تحمل مسئوليات الكبار، فقد يتحملون مسئولية إعالة الأسرة، عند فقد المعيل، بل قد يحملون السلاح، فيفقدون طفولتهم، وبراءتها.

السلوك المضطرب بعد الصدمة:

ترى (البدري، 2005: 99)، أن السلوك هو كل ما يصدر عن الكائن الحي من حركات إرادية، وغير إرادية، شعورية أو لاشعورية، ويكون على نوعين، السلوك الخارجي الظاهري، والسلوك الداخلي الباطني.

وتقدير السلوك، وتحديد ماهيته بأنه سلوك سوي أو شاذ، إنما يخضع لتقدير المجتمع وثقافته، والمقبول فيه، وغير المقبول، كما يخضع للزمان والمكان الصادر غيه السلوك، إضافة إلى مدى تكراره. فالسلوك السوي، هو السلوك الشائع في المجتمع، بين أكثرية أفراده، وما هو متداول والأكثر تكراراً من سواه. (العزة، 2002: 13).

ثانياً- الدراسات السابقة:

سنتعرض لبعض الدراسات التي برزت في هذا المجال، وسنقتصر على المنطقة العربية، لتشابه المجتمع، والأحداث، وابتعاداً عن الاسترسال.

- **في دراسة (الجبالي، 2009)**، هدف الباحث إلى التعرف على مستوى انتشار المشكلات السلوكية لدى الأطفال بعد حرب غزة (2009)، وكانت أداته عبارة عن استبانة من (75 فقرة)، لقياس مستوى المشكلات السلوكية لدى الأطفال، وقد حدد أبعادها بـ(السلوك العدواني، تشتت الانتباه والحركة الزائدة، الخوف، التبول اللاإرادي)، في ضوء متغيرات،

(الجنس، مكان السكن، استشهاد أحد الوالدين، المستوى التعليمي للوالدين، حجم الاصابة الجسدية، هدم المنزل). وأما نتائجه، فقد أظهرت دلالة واضحة على وجود مشكلات سلوكية لدى أطفال غزة، بعد الحرب.

- **وفي دراسة (أبو هين، 2007)**، هدفت الدراسة إلى رصد مستويات المشكلات السلوكية والعاطفية لدى أطفال غزة في ظل الحصار. وقد أجريت على(2286) طفلا من محافظات غزة تتراوح أعمارهم بين 8- 14 سنة. وأظهرت ارتفاعاً ملحوظاً في معدلات القلق والتوتر ومشكلات الدراسة والمشكلات السلوكية والشعور بالإحباط، وجاء ترتيب المشكلات السلوكية كالتالي؛ الخوف من الظلام، أكثر التصاقاً بالأهل، يشاركونهم النوم في السرير (87%)، ثم القلق والتوتر وفقدان الشعور بالأمان. (92%)، فمشكلات في الدراسة، مثل عدم القدرة على التركيز. (68%)، ومشكلات سلوكية، مثل: الانعزال والانسحاب الاجتماعي، والعدوانية. (76%)، فالإحباط والاكتئاب، مزاج سيء، مشكلات وجدانية. (53%)، وأخيراً؛ التبول اللاإرادي. (34%).
- **وفي دراسة (المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات، 2003)**، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير العنف الاسرائيلي على النواحي النفسية والاجتماعية والتربوية لدى الأطفال الفلسطينيين من وجهة نظر أولياء الأمور. وقد أُجريت الدراسة على أطفال المدارس الموجودة في المناطق الحدودية والمجاورة للمستوطنات الاسرائيلية في قطاع غزة، في فترة انتفاضة الأقصى (2000)، وحتى اعداد الدراسة أكتوبر (2003)، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استمارة مكونة من (26 فقرة) مقسمة على ثلاثة محاور، هي (البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد التربوي). وأظهرت النتائج وجود فروق في درجة العنف الاسرائيلي الموجه ضد الطلبة من بين الذكور والإناث، لصالح الذكور، كما ظهر الاختلاف بين مناطق سكن العينة، أما الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية التي تأثرت نتيجة العدوان الاسرائيلي بشكل واضح، فقد تمثلت بالخوف الشديد، تقلب المزاج، ضعف الثقة بالنفس، الارتباك، النسيان، التسلط، الشجار، تدني التحصيل، إهمال الوظائف المدرسية، تدني الدافعية والحب للمدرسة.
- **وفي دراسة (عسلية والبنا، 2003)**، وهدفت إلى معرفة الأنماط المختلفة لصدمة العدوان الاسرائيلي أثناء انتفاضة الأقصى، ومدى تأثر ردود فعل التلاميذ بردود فعل الآباء والأمهات. وقد استخدم الباحثان قائمة الأحداث الصادمة، التي تكونت من (27 فقرة) لقياس ردود الفعل لصدمة العدوان الاسرائيلي أثناء انتفاضة الأقصى، واختبار (روتر للوالدين)، لقياس المشاكل النفسية والانفعالية للأطفال الناتجة عن تعرضهم للخبرات الصعبة، ويجيب عليه الوالدين. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في ردود الأفعال المترتبة على صدمة العدوان، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ردود الفعل المترتبة على صدمة العدوان عند التلاميذ وبين ردود فعل الوالدين.
- **وفي دراسة سعادة وآخرون (2002)**، وهدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الأطفال الفلسطينيين خلال انتفاضة الأقصى كما يراها المعلمون، في ضوء خمسة متغيرات، هي (الجنس، نوع المؤسسة التعليمية، الصف الدراسي، موقع المدرسة، مكان المدرسة من أحداث الانتفاضة). وقد تم تطوير استبانة من (41) فقرة؛ لقياس المشكلات السلوكية، لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى. وأظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من المشكلات السلوكية لدى التلاميذ، مثل: تدني المستوى التحصيلي، الخوف من صوت الطائرات، القلق، العدوانية. كما ظهرت فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولموقع المدرسة (مدينة، قرية، مخيم)، لصالح مدارس المدينة والمخيم، ولمتغير موقع المدرسة؛ لصالح المدارس الأكثر قرباً من الأحداث، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى التعليمي (أول، ثاني، ثالث، رابع).
- **أما دراسة (دائرة الطفولة في وزارة الشئون الاجتماعية، 2001)**؛ حول الوضع النفسي لأطفال غزة جراء الحصار الاسرائيلي. فقد تناولت دراسة (969) حالة من أطفال رفح، تتراوح أعمارهم بين (6- 17سنة)، جميعهم يعانون من

مشاكل نفسية جراء الحصار الاسرائيلي، وتطرقت الدراسة إلى ردود أفعال الأطفال في ظل الحصار الإسرائيلي، فكانت (902)حالة تعاني من اضطرابات النوم، و (352)حالة يعانون من الشعور بالمرض والإحباط، و (774)حالة نكوصية، وأما حالات القلق والخوف فكان عددها (342)، وحالات ضعف التركيز فكانت (432) و (321)حالة تعاني من الانسحاب والهروب و(297) حالة تتصف بالعدوانية، وسجلت الدراسة أيضا وجود(288) حالة خاصة بالمجازفة بالحياة، و (329)حالة مصابة بالرغبة في التمرد وعدم الانضباط، و(340) حالة خاصة بالتوتر العصبي، وأخيرا سجلت الدراسة (8) حالات تتعلق بالشعور بالذنب.

التعليق على الدراسات السابقة:

لقد اتفقت جميع هذه الدراسات في نتائجها، على وجود مظاهر اضطرابية لدى الأطفال، نتيجة تعرضهم للخبرات الصادمة، من أهمها اضطرابات النوم والأحلام المزعجة والتبول اللاإرادي والتلعثم في الكلام والمخاوف المرضية والعدوانية والعناد والتسلط.....الخ، كما تشابهت أدواتها فاستخدمت المقاييس والاستبانات من وجهة نظر الأهالي أو المعلمين، وإن اختلفت أبعاد هذه المقاييس بين "الاضطرابات النفسية، والاضطرابات السلوكية، والتربوية"، كما أنها تركزت حول أطفال المرحلة الأساسية بشكل خاص، لما لهذه المرحلة من أهمية في بناء الشخصية للطفل، بعد ذلك، مما قد يؤثر عليه بقية حياته. أما المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات، فكانت تدور حول، "الجنس، منطقة السكن، الصف الدراسي"، كما ظهرت بعض المتغيرات مثل: "الاحتكاك المباشر، الرؤية المباشرة، مشاهدة التلفزيون، موت أحد الوالدين..".

وتتفق هذه الدراسة مع تلك الدراسات في استخدام أداة مماثلة (استبانة للاضطرابات السلوكية التي من المتوقع أن تظهر لدى الأطفال في ظروف الحرب والأزمات)، كما أنها تماثلها في مجتمع الدراسة وعينتها (طلبة المرحلة الأساسية)، إضافة إلى أن الاستجابة على الاستبانة تمت من قِبل الأهل والمدرسين كما في الدراسات السابقة، أما المكان والزمان، فقد كانت مناطق الحرب وزمن الحرب هو الحد الزماني والمكاني لجميع هذه الدراسات.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، حيث يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي عليه في الواقع ويهتم بوصفها ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة المرحلة الأساسية بين (6- 9 سنوات) في أمانة العاصمة صنعاء، للعام الدراسي (2016- 2017)، والبالغ عددهم (136291) طالباً وطالبة. (إحصائيات مكتب التربية والتعليم، أمانة العاصمة، 2016)

ويوضح الجدول رقم (1) توزيع فئات مجتمع الدراسة بحسب متغيرات الدراسة الحالية.

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة بحسب متغيرات (المديرية، الجنس، الصف الدراسي).

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	64219	%47.12
	إناث	72072	%52.88

	المجموع	136291	%100
الصف الدراسي	الصف الأول	45188	%33.15
	الصف الثاني	47214	%34.64
	الصف الثالث	43889	%32.20
	المجموع	136291	
المديرية	مديرية آزال	9099	%6.6
	مديرية صنعاء القديمة	3312	%2.4
	مديرية التحرير	4214	%3.09
	مديرية الصافية	5356	%3.9
	مديرية الثورة	9528	%6.99
	مديرية شعوب	15624	%11.46
	مديرية الوحدة	5980	%4.38
	مديرية معين	23621	%17.33
	مديرية السبعين	27081	%19.8
	مديرية بني الحارث	32476	%23.8
	المجموع	136291	

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (1189) طالباً وطالبة، من الصفوف الثلاث الأولى للمرحلة الأساسية، في أمانة العاصمة صنعاء. وقد تم حساب حجم عينات الدراسة تبعاً للمعادلة الإحصائية التالية:

$\frac{\text{حجم المجتمع}}{\alpha 2}$ (حجم المجتمع- 1)+1 (القصاص، 2007: 108) (القحطاني، وآخرون، 2004: 280)

أي: حجم العينة= المجتمع الأصلي÷ مربع مستوى الدلالة×(حجم المجتمع- 1)+1

فكانت الأعداد كالتالي:

- عينة الصف الأول الأساسي= $\frac{45188}{396,49}$ = 0,0025(45188- 1)+1
- عينة الصف الثاني الأساسي= $\frac{47214}{396,95}$ ~397 ؛ 0,0025(47214- 1)+1
- عينة الصف الثالث الأساسي= $\frac{43889}{396,39}$ ؛ 0,0025(43889- 1)+1

أي أن ناتج عدد العينة للصفوف الثلاث هو (1189) مفردة.

ثم قُسِّمت الأعداد تبعاً لمتغير الجنس، والمديرية (المنطقة)، حسب النسب المئوية. وكما يبينها الجدول2:

جدول (2) عدد أفراد العينة ونسبها المئوية حسب متغيرات، المديرية، الصف الدراسي، الجنس.

المديرية	الصف الدراسي/ الجنس						المجموع	النسبة%
	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث			
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
صنعاء القديمة	4	6	4	5	5	5	29	%2.43
آزال	12	14	12	13	13	15	79	%6.64
الصافية	7	9	7	8	8	8	47	%3.9
السبعين	36	41	36	43	39	42	237	%19.8
الوحدة	7	11	8	9	8	10	53	%4.38
التحرير	5	6	6	6	6	7	36	%3.09

معين	31	37	34	36	34	34	206	%17.33
الثورة	12	15	14	16	11	15	83	%6.99
شعوب	20	26	20	24	22	24	136	%11.46
بني الحارث	48	49	46	50	45	45	283	%23.8
المجموع الكلي	182	214	187	210	191	205	1189	%100
المجموع حسب الصف	396		397		396		1189	%100
المجموع حسب الجنس	ذكور= 560 طالباً						1189	%100
	إناث = 629 طالبة							

أدوات الدراسة:

بعد اطلاع الباحثة على مقاييس مختلفة، تقيس الاضطرابات النفسية، والاضطرابات السلوكية، التي يتعرض لها الأفراد أثناء الصدمة وما بعدها، ارتأت الباحثة بناء مقياس جديد للسلوك المضطرب الناشئ عن تعرض الأطفال لصدمة الحرب، بما يناسب البيئة اليمنية، وعينة الدراسة؛ بغرض تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

وقد فُصلت أداة الدراسة إلى قسمين:

- **القسم الأول: عبارة عن مقياس يُجيب عليه الأهل، (الأم بصفة خاصة).** ويتكون المقياس من: (57) فقرة موزعة في أربعة أبعاد، هي: اضطراب نفسي/جسدي، ويحتوي على (11) فقرة، اضطرابات النوم، ويحتوي على (14) فقرة، الاضطراب الانفعالي، ويحتوي على (12) فقرة، الاضطراب السلوكي، ويحتوي على (20) فقرة. تتضمن كل عبارة من عبارات المقياس، فعلاً أو قولاً أو إحساساً أو شعوراً بدأ ظهوره عند الطالب بعد بداية القصف الجوي على مدينة صنعاء ويُطلب من الأم تحديد مدى انطباق كل عبارة على ابنها أو ابنتها، من خلال الإجابة على سلم ثلاثي يتراوح بين كثيراً، أحياناً، لا يوجد، وترتيبها كالتالي: (3) كثيراً، (2) أحياناً، (1) لا يوجد.
- **القسم الثاني: مقياس منفصل، خاص بسلوك الطفل في الصف الدراسي**، ويجيب عليه المدرس أو المدرسة، وهو في هذه الحلقة (مدرس صف)، أي يستطيع ملاحظة طلبته على مدى اليوم الدراسي كاملاً، ويتكون هذا المقياس من (19) فقرة، يشملها بعد واحد، هو بُعد (اضطرابات السلوك المدرسي والنشاط الأكاديمي، الناتج عن صدمة الحرب).

وينطبق على هذا المقياس نفس شروط المقياس الأول، فيُجيب المعلم أو المعلمة على مدى انطباق الفقرات على الطالب (س) وهو نفس الطالب الذي طُبّق عليه الاختبار الأول من قِبَل الأم، والاجابة وفق سلم ثلاثي (كثيراً، أحياناً، لا يوجد)، وهكذا تكون فقرات مقياس اضطرابات السلوك الناتجة عن صدمة الحرب، قد بلغت (76 فقرة)، في خمسة مجالات.

جدول (3) أبعاد مقياس اضطراب السلوك

البعد	أرقام العبارات	المجموع
الأول: اضطراب نفسي/ جسدي.	من 1 إلى 11 (تجيب عنه الأم)	11 فقرة
الثاني: اضطرابات النوم.	من 12 إلى 25 (تجيب عنه الأم)	14 فقرة
الثالث: الاضطراب الانفعالي.	من 26 إلى 37 (تجيب عنه الأم)	12 فقرة
الرابع: الاضطراب السلوكي.	من 38 إلى57 (تجيب عنه الأم)	20 فقرة
الخامس: اضطرابات النشاط المدرسي.	من 1إلى 19(مقياس منفصل، يجيب عنه المعلم)	19 فقرة
المجموع الكلي:	76	76 فقرة

الصدق والثبات:

أ- **صدق المحكمين:** بعد انهاء صياغة المقياس، تم عرضه على عدد (10) محكمين من أساتذة علم النفس، والطفولة بمركز البحوث والتطوير التربوي وجامعة صنعاء. وقد حازت عبارات المقياس على اتفاق يتراوح ما بين(87- 100%) بين آراء المحكمين. وبعد أخذ ملحوظاتهم بعين الاعتبار، من حيث الحذف والإضافة والتعديل؛ أصبح المقياس جاهزاً لتطبيقه على العينة الاستطلاعية للدراسة، لاستخراج الثبات.

ب- **الثبات:** تم حساب ثبات مقياس (اضطرابات السلوك الناتجة عن صدمة الحرب، لدى طلبة التعليم الأساسي من 6-9سنوات) بحساب معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.943)، وهو معامل ثبات مرتفع. أما في حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، فقد بلغ معامل الثبات (0.873)، وبعد تطبيق معادلة سبيرمان براون للتصحيح، بلغ معامل الثبات (0.93). وهذه قيم ثبات مرتفعة.

تصحيح المقياس:

على المستجيب (الأم، أو المعلمة)أن يحدد مدى انطباق كل فقرة على الطفل العينة، وذلك على سلم متدرج من (1) إلى (3) لكل عبارة، وتدل الدرجة المرتفعة للمفحوص على مستوى مرتفع من اضطرابات السلوك، بينما تدل الدرجة المنخفضة، على مستوى منخفض من اضطراب السلوك.

وقد تم تقسيم مستويات اضطراب السلوك حسب المتوسطات على النحو التالي:

1) 1- 1.66 مستوى منخفض من اضطراب السلوك.
2) 1.67 – 2.33 مستوى متوسط من اضطراب السلوك.
3) 2.34 – 3 مستوى مرتفع من اضطراب السلوك.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والمعالجات الإحصائية التالية:

- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach- Alpha) لحساب ثبات المقياس.
- معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، مع معادلة التصحيح.
- التوزيع التكراري والنسبي والمتوسطات الحسابية، لوصف العينة، وحساب مستوى اضطراب السلوك لدى عينة الدراسة.
- اختبار (T- Test)، لحساب الفروق بين أفراد عينة الدراسة، تبعاً لاختلاف (الجنس).
- تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) لاختبار دلالة الفروق في مستويات اضطراب السلوك لدى الطلبة عينة الدراسة، تبعاً لمتغير(المديرية، الصف الدراسي).
- اختبار (Dunnett C) لإجراء المقارنات البعدية.

4-عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **نتيجة السؤال الأول:** ما مستوى السلوك المضطرب الناتج عن صدمة الحرب لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء؟.

وللإجابة عن السؤال؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس كل على حِده، ثم لأبعاد المقياس، ثم للمقياس ككل، فكانت النتائج كما يلي:

جدول (4) المتوسطات والانحر افات لإجابات العينة على فقرات بعد الاضطراب نفسي/جسدي مرتبة تنازليا

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الترتيب
1	يشعر بالتعب بمجرد قيامه بأقل بمجهود.	2.1807	.69388	1
6	يفقد شهيته للطعام.	2.0172	.76919	2
7	يفرط في أكل الحلويات أكثر من قبل.	1.9183	.82989	3
10	يبدو عليه إعياء وضعف عام.	1.8431	.81305	4
2	يشتكي من آلام في الرأس "صداع".	1.7362	.71225	5
4	يشتكي من آلام في المعدة.	1.6986	.75590	6
3	يشتكي من آلام الأطراف والمفاصل.	1.6726	.77379	7
8	يأكل بشراهة دون استمتاع بالطعام.	1.6496	.81842	8
5	يصيبه غثيان بدون سبب مرضي واضح.	1.6151	.72341	9
11	يتسرب بعض البول إلى ملابسه	1.4485	.72157	10
9	تصيبه نوبات من التشنج العضلي.	1.3389	.68165	11
	مجموع الفقرات:	1.7381	.46317	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط العام لاستجابات البُعد الأول (اضطراب نفسي/جسدي) (1.73)، بانحراف معياري قدره (463.). كما توزعت المتوسطات على فقرات هذا البُعد، بين المتوسط (2.01) كحد أعلى سجل على الفقرة " يفقد شهيته للطعام."، والمتوسط (1.33) كحد أدنى سُجّل على الفقرة " تصيبه نوبات من التشنج العضلي. ".

جدول (5) المتوسطات والانحر افات لإجابات العينة على فقرات بعد اضطر ابات النوم

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الترتيب
8	يتقلب كثيرا أثناء نومه.	2.4180	.73697	1
3	يحرص على النوم بجانب أحد الكبار.	2.2629	.81881	2
13	يخاف النوم في الظلام	2.2002	.85674	3
5	يستيقظ عند سماع صوت الطائرة.	2.0376	.82076	4
7	لديه صعوبة في الاستيقاظ.	1.9483	.84443	5
4	تنتابه كوابيس ليليه.	1.9099	.76784	6
2	يستيقظ في الليل.	1.8710	.77492	7
9	يستيقظ فزعا ان لمسه شخص.	1.8065	.81737	8
11	يتكلم أثناء نومه	1.7490	.74795	9
1	يجد صعوبة في الدخول في النوم.	1.7163	.80226	10
12	يستيقظ للذهاب إلى الحمام أكثر من مرة في الليلة الواحدة	1.6836	.74500	11
14	يبول في فراشه ليلا على غير عادته	1.4680	.74380	12
6	ينام فترات طويلة في النهار.	1.4012	.66943	13
10	يمشي أثناء النوم.	1.3053	.62867	14
	مجموع الفقرات:	1.8413	.48222	

يُلاحَظ من الجدول السابق أن المتوسط العام لاستجابات البُعد الثاني (اضطرابات النوم) بلغ (1.84)، بانحراف معياري قدره (482.)، فيما توزعت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا البعد، بين المتوسط

(2.41) كحد أعلى سُجّل على الفقرة " يتقلب كثيرا أثناء نومه."، والمتوسط (1.30) كحد أدنى سُجّل على الفقرة " يمشي أثناء النوم.".

جدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على فقرات بعد الاضطراب الانفعالي

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الترتيب
8	يظهر تبلدا في مشاعره	2.4180	.73697	1
3	متحفز تحسبا لأي خطر	2.2629	.81881	2
5	يعبر بكثرة عن خوفه من التعرض للموت	2.0376	.82076	3
7	يقوم بإيذاء نفسه كضرب رأسه	1.9483	.84443	4
4	تنتابه نوبات بكاء مفاجئة بدون سبب	1.9099	.76784	5
2	تبدو عليه علامات شرود الذهن	1.8710	.77492	6
9	يصرخ بعصبية في اخوانه الصغار	1.8065	.81737	7
11	لا يعبر عن أي عواطف ايجابية كالسعادة والفرح	1.7490	.74795	8
1	تنتابه نوبات من العصبية لأتفه الأسباب	1.7163	.80226	9
12	لا يتحمل المزاح من قبل الاخرين	1.6836	.74500	10
6	يبدو عليه الحزن والكآبة	1.4012	.66943	11
10	يغضب بشدة اذا فقد شيئا من أغراضه الخاصة	1.3053	.62867	12
	مجموع الفقرات:	1.7883	.48966	

يُلاحَظ من الجدول السابق؛ أن المتوسط العام للاضطراب الانفعالي لدى الطلبة عينة الدراسة في البُعد الثالث (اضطراب انفعالي) (1.78)، وانحراف (489.). فيما توزعت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا البُعد، بين المتوسط (2.41) كحد أعلى سُجّل على الفقرة " يغضب بشدة اذا فقد شيئا من أغراضه الخاصة "، والمتوسط (1.21) كحد أدنى سُجّل على الفقرة " يقوم بإيذاء نفسه كضرب رأسه ".

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على فقرات بعد الاضطراب السلوكي

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الترتيب
17	يضع يديه على أذنيه ويخفض رأسه	2.1467	.84400	1
15	يبقي أشياءه التي يحبها بالقرب	2.0932	.83822	2
9	لا يذهب بعيدا عن شارعه الا مع الكبار	2.0486	.87873	3
8	يسأل بقلق عن أماكن القصف	2.0203	.82700	4
16	ينظر للسماء بارتباك كلما سمع صوتا	1.9797	.85020	5
7	يسأل بقلق عن أماكن سكن أقاربه وأصحابه	1.9266	.84623	6
3	يفتعل مشاجرات لأسباب غير منطقية	1.8542	.82989	7
4	تطغى أخبار الحرب	1.8308	.79459	8
11	يندر خروجه إلى الشارع	1.8113	.78176	9
13	يصعب ايقاظه باكرا للذهاب إلى المدرسة	1.7839	.84871	10
12	يفضل اللعب في البيت	1.7468	.80502	11
1	يظهر عدم رغبة في الذهاب إلى المدرسة	1.7221	.79737	12
2	فقد الاهتمام بالأنشطة الحياتية	1.7079	.81104	13
18	يتكرر ذهابه إلى الحمام بكثرة	1.6695	.78412	14
14	يتظاهر بالمرض كمبرر لعدم ذهابه إلى المدرسة	1.6195	.80269	15

6	يتجنب الاحتكاك بالآخرين	1.5970	.75061	16
19	يمص إصبعه	1.5793	.79552	17
5	يتابع أخبار الحرب في الاذاعة والتلفزيون	1.5771	.74406	18
10	ينزوي دائما في مكان معين	1.4741	.72721	19
20	يضع أشياءه المهمة في حقيبة استعدادا للهرب	1.4463	.73477	20
	مجموع الفقرات:	1.7817	.52496	

يُلاحَظ من الجدول السابق؛ أن المتوسط العام للسلوك المشكل لدى الطلبة عينة الدراسة في البُعد الرابع (اضطراب سلوكي) بلغ (1.78)، وانحراف معياري قدره (524.). فيما توزعت المتوسطات بين (2.14) كحد أعلى والمتوسط (1.47) كحد أدنى سُجّل على الفقرة " ينزوي دائما في مكان معين ".

جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على فقرات بعد اضطرابات السلوك المدرسي

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الترتيب
19	متحفز للمغادرة فورا عند الحاجة.	2.1485	.82354	1
18	يظهر توترا كلما سمع صوت طائرة.	2.0972	.76985	2
12	سريع الانتباه للأصوات الخارجية.	2.0871	.75279	3
14	لديه يقظه زائدة تجاه مؤشرات الخطر.	2.0194	.75082	4
17	يلتفت كثيرا تجاه الأبواب.	1.9757	.78324	5
9	يستأذن كثيرا ليذهب إلى الحمام	1.8241	.75810	6
13	كثير النسيان.	1.8219	.78537	7
5	لا يتفاعل مع المعلمة اثناء الشرح	1.7954	.78848	8
10	كثير السرحان.	1.7680	.78028	9
15	ليس لديه القدرة على اتمام المهام.	1.7190	.74672	10
4	يهمل واجبه المنزلي	1.7035	.78897	11
6	لا يتفاعل مع النشاط المدرسي	1.6863	.76311	12
16	يظهر تراجعا	1.6668	.76007	13
3	ينسى كتبه وأدواته	1.6597	.73621	14
8	ليس لديه أصدقاء مقربين	1.6186	.73677	15
1	يظهر عدم رغبة في الحضور إلى المدرسة	1.5484	.72910	16
11	تصيبه نوبات من التأتأة والتلعثم لم تكن موجودة.	1.5122	.73302	17
7	يفضل البقاء في الصف أثناء الاستراحة	1.5104	.68568	18
2	يتظاهر بالمرض كمبرر لخروجه من الصف	1.4454	.69767	19
	مجموع الفقرات:	1.7549	.48962	

يُلاحَظ من الجدول أن المتوسط العام لدى الطلبة في البُعد الخامس (اضطراب السلوك المدرسي) بلغ (1.75)، وانحراف (489.). فيما توزعت المتوسطات بين المتوسط (2.14) كحد أعلى والمتوسط (1.44) كحد أدنى ".

وبعد عرض استجابات العينة على فقرات الأبعاد الخمس لمقياس اضطرابات السلوك الناتج عن صدمة الحرب، نصل لعرض نتائج أبعاد المقياس ونتائج المقياس ككل، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (9) المتوسط المحسوب والمتوسط الفرضي لأبعاد المقياس

م	الأبعاد	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري
1	البعد الأول: اضطراب نفسي/ جسدي.	1.7381	.46317

2	البعد الثاني: اضطرابات النوم.	1.8413	.48222
3	البعد الثالث: اضطراب انفعالي.	1.7883	.48966
4	البعد الرابع: اضطراب سلوكي.	1.7817	.52496
5	البعد الخامس: اضطراب السلوك المدرسي.	1.7549	.48962
	المجموع الكلي:	1.7809	.38245

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (9) أن متوسطات الأبعاد الخمس للمقياس، والمتوسط العام لمجمل المقياس، جاءت كلها دون المتوسط الفرضي لكل بُعد، أو لمجمل المقياس. وهي، وإن اقتربت منه، إلا أنها بقيت في المستوى المتوسط. وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة أفراد العينة تعرضوا لاضطراب في سلوكهم نتيجة لتعرضهم لصدمة الحرب، لكن بدرجة متوسطة.

- **نتيجة السؤال الثاني:**" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات السلوك المضطرب الناتج عن صدمة الحرب لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء، تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)؟

تم استخدام اختبار (ت)، لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على أبعاد المقياس أداة الدراسة، والدرجة الكلية للمقياس، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (10) نتائج اختبار(ت) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)

أبعاد المقياس	المرحلة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة t	sig	الدلالة
الأول: نفسي/جسدي	ذكور	1069	1.7633	.48674	2.443	.015	دالة
	إناث	1194	1.7155	.43999			
الثاني: اضطرابات النوم	ذكور	1069	1.8538	.51076	1.163	.245	غير دالة
	إناث	1194	1.8300	.45507			
الثالث: اضطراب انفعالي	ذكور	1069	1.8027	.50888	1.324	.186	غير دالة
	إناث	1194	1.7754	.47162			
الرابع: اضطراب سلوكي	ذكور	1069	1.8139	.54924	2.750	.006	دالة
	إناث	1194	1.7529	.50071			
الخامس: اضطرابات النشاط المدرسي	ذكور	1069	1.7410	.49789	1.279 -	.201	غير دالة
	إناث	1194	1.7674	.48196			
المقياس الكلي	ذكور	1069	1.7950	.41100	1.646	.100	غير دالة
	إناث	1194	1.7682	.35464			

يتضح من الجدول السابق، أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية، في مستويات اضطراب السلوك لدى الطلبة في البُعد الأول "نفسي/جسدي" تُعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، كما ظهرت هذه الفروق أيضاً في البُعد الرابع "اضطراب سلوكي". وكانت الفروق دالة لصالح الذكور في كِلا البُعدين، بينما لم تظهر هذه الفروق في البُعد الثاني "اضطرابات النوم"، والبُعد الثالث "اضطراب انفعالي"، والبُعد الخامس "اضطراب النشاط المدرسي".

أما في كامل المقياس فلم تظهر فروق دالة إحصائياً في مستويات اضطراب السلوك الناتج عن صدمة الحرب لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

- **نتيجة السؤال الثالث:**" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات السلوك المضطرب الناتج عن صدمة الحرب لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء، تعزى لمتغير الصف الدراسي (أول- ثاني- ثالث)؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على أبعاد المقياس موضع الدراسة، والدرجة الكلية للمقياس، تبعاً لمتغير الصف الدراسي، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (11) نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير الصف الدراسي

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة f	Sig	الدلالة
البعد الأول نفسي/جسدي	بين المجموعات	2.163	2	1.081	5.059	.006	دالة
	داخل المجموعات	483.102	2260	.214			
	الكلي	485.265	2262				
البعد الثاني اضطرابات النوم	بين المجموعات	3.854	2	1.927	8.340	.000	دالة
	داخل المجموعات	522.142	2260	.231			
	الكلي	525.996	2262				
البعد الثالث اضطراب انفعالي	بين المجموعات	2.191	2	1.096	4.584	.010	دالة
	داخل المجموعات	540.156	2260	.239			
	الكلي	542.348	2262				
البعد الرابع اضطراب سلوكي	بين المجموعات	3.619	2	1.809	6.598	.001	دالة
	داخل المجموعات	619.748	2260	.274			
	الكلي	623.366	2262				
البعد الخامس اضطرابات النشاط المدرسي	بين المجموعات	1.300	2	.650	2.715	.066	غير دالة
	داخل المجموعات	540.954	2260	.239			
	الكلي	542.254	2262				
المقياس الكلي	بين المجموعات	2.297	2	1.148	7.899	.000	دالة
	داخل المجموعات	328.554	2260	.145			
	الكلي	330.850	2262				

يتضح من الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع أبعاد المقياس ما عدا البعد الخامس "اضطرابات النشاط المدرسي"، كما أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للمقياس، تبعاً لمتغير الصف الدراسي (أول- ثاني- ثالث)، ولمعرفة اتجاه الفروق في أبعاد المقياس، تم حساب المقارنات البعدية باستخدام اختبار(Dunnett C)، والجداول التالية تبين ذلك:

جدول رقم (12) نتائج اختبار Dunnett C لاتجاه الفروق تبعاً لمتغير الصف الدراسي– البعد الأول

الصف الدراسي	الصف الأول م = 1.781	الصف الثاني م = 1.716	الصف الثالث م = 1.715
الصف الأول م = 1.781	-	.06473*	.06630*
الصف الثاني م = 1.716	.06473* -	-	.00157
الصف الثالث م = 1.715	.06630* -	.00157 -	-

*= دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

جدول (13) يوضح نتائج اختبار unnett C لاتجاه الفروق تبعاً لمتغير الصف الدراسي– البعد الثاني -

الصف الدراسي	الصف الأول م = 1.876	الصف الثاني م = 1.863	الصف الثالث م = 1.783
الصف الأول م = 1.876	-	.01246	.09325*

الصف الثاني م = 1.863	.01246 -	-	.08080*
الصف الثالث م = 1.783	.09325* -	.08080* -	-

*= دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

جدول (14) يوضح نتائج اختبار Dunnett C لاتجاه الفروق تبعاً لمتغير الصف الدراسي– البعد الثالث -

الصف الدراسي	الصف الأول م = 1.829	الصف الثاني م = 1.780	الصف الثالث م = 1.754
الصف الأول م = 1.829	-	.04877	.07514*
الصف الثاني م = 1.780	.04877 -	-	.02637
الصف الثالث م = 1.754	.07514* -	.02637 -	-

***= دالة إحصائياً عند مستوى 0.05**

جدول (15) نتائج اختبار Dunnett C لاتجاه الفروق تبعاً لمتغير الصف الدراسي– البعد الرابع -

الصف الدراسي	الصف الأول م = 1.835	الصف الثاني م = 1.769	الصف الثالث م = 1.739
الصف الأول م = 1.835	-	.06559*	.09582*
الصف الثاني م = 1.769	.06559* -	-	.03023
الصف الثالث م = 1.739	.09582* -	.03023 -	-

*= دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

جدول (16) نتائج اختبار Dunnett C لاتجاه الفروق تبعاً لمتغير الصف الدراسي– كامل المقياس -

الصف الدراسي	الصف الأول م = 1.821	الصف الثاني م = 1.777	الصف الثالث م = 1.743
الصف الأول م = 1.821	-	.04413	.07785*
الصف الثاني م = 1.777	.04413 -	-	.03372
الصف الثالث م = 1.743	.07785* -	.03372 -	-

*= دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

وتُظهر نتائج اختبار (Dunnett C)، أن اتجاهات الفروق في الأبعاد " الأول، والثاني، والثالث، والرابع"، جاءت لصالح طلبة الصف الأول، كما اتجهت الفروق لصالح طلبة الصف الأول أيضاً في كامل المقياس.

- **نتيجة التساؤل الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات السلوك المضطرب الناتج عن صدمة الحرب لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء، تعزى لمتغير المديرية؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على أبعاد المقياس موضع الدراسة، والدرجة الكلية للمقياس، تبعاً لمتغير المديرية (المنطقة التعليمية)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (17) نتائج اختبار تحليل التباين لمتغير المديرية

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة f	Sig	
البعد الاول	بين المجموعات	5.331	9	.592	2.781	.003	دالة
	داخل المجموعات	479.934	2253	.213			
	الكلي	485.265	2262				

البعد الثاني	بين المجموعات	5.397	9	.600	2.595	.006	دالة
	داخل المجموعات	520.599	2253	.231			
	الكلي	525.996	2262				
البعد الثالث	بين المجموعات	3.963	9	.440	1.843	.056	غيردالة
	داخل المجموعات	538.385	2253	.239			
	الكلي	542.348	2262				
البعد الرابع	بين المجموعات	10.997	9	1.222	4.496	.000	دالة
	داخل المجموعات	612.369	2253	.272			
	الكلي	623.366	2262				
البعد الخامس	بين المجموعات	13.991	9	1.555	6.630	.000	دالة
	داخل المجموعات	528.262	2253	.234			
	الكلي	542.254	2262				
المقياس الكلي	بين المجموعات	4.253	9	.473	3.260	.001	دالة
	داخل المجموعات	326.597	2253	.145			
	الكلي	330.850	2262				

*= دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (12)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في الدرجة الكلية للمقياس وجميع أبعاد المقياس ما عدا البعد الثالث "اضطراب انفعالي"، تبعاً لمتغير المديرية (المنطقة التعليمية)، ولمعرفة اتجاه الفروق في أبعاد المقياس، تم حساب المقارنات البعدية باستخدام اختبار (Dunnett C)، والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (18) نتائج اختبار Dunnett C لاتجاه الفروق تبعاً لمتغير المديرية –البعد الأول -

البيان	صنعاء القديمة م= 1.7011	آزال م= 1.7191	الصافية م= 1.7336	الوحدة م= .04430	التحرير م= .07745	معين م= 1.7275	شعوب م= 1.6468	الثورة م= 1.7313	السبعين م= 1.7319	بني الحارث م= 1.7889
صنعاء القديمة م=1.7011	-	-.018	-.032	-.012	-.193	-.026	.054	-.030	-.030	-.087
آزال م=1.7191	-.018	-	-.014	.005	-.175	-.008	.072	-.012	-.012	-.069
الصافية م=1.7336	-.032	-.014	-	.019	-.160	.006	.086	.002	.001	-.055
الوحدة م=.04430	-.012	.005	.019	-	-.180	-.013	.067	-.017	-.017	-.074
التحرير م=.07745	-.193	-.175	-.160	-.180	-	.166	.247	.162	.162	.105
معين م=1.7275	-.026	-.008	.006	-.013	.166	-	.080	-.003	-.004	-.061
شعوب م= 1.6468	.054	.072	.086	.067	.247	.080	-	-.084	-.085	.142*
الثورة م=1.7313	-.030	-.012	.002	-.017	.162	-.003	-.084	-	-.000	-.057
السبعين م=1.7319	-.030	-.012	.001	-.017	.162	-.004	-.085	-.000	-	.057-
بني الحارث م=1.7889	-.087	-.069	-.055	-.074	.105	-.061	-.142*	-.057	.057-	-

*= دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

جدول رقم (19) نتائج اختبار Dunnett C لاتجاه الفروق تبعاً لمتغير المديرية –البعد الثاني -

البيان	صنعاء القديمة م= 1.7700	آزال م= 1.7880	الصافية م= 1.8157	الوحدة م= 1.8284	التحرير م= 1.8678	معين م= 1.8383	شعوب م= 1.7528	الثورة م= 1.7938	السبعين م= 1.8702	بني الحارث م= 1.9002
صنعاء القديمة م=1.7700	-	-.018	-.045	-.058	-.097	-.068	.017	-.023	-.100	-.130
آزال م=1.7880	-.018	-	-.027	-.040	-.079	-.050	.035	-.005	-.082	-.112*
الصافية م=1.8157	-.0474	-.027	-	-.012	-.052	-.022	.062	.021	-.054	-.084
الوحدة م=1.8284	-.058	-.040	-.012	-	-.039	-.009	.075	.034	-.041	-.071
التحرير م=1.8678	-.097	-.079	-.052	-.039	-	.029	.115	.074	-.002	-.032
معين م=1.8383	-.068	-.050	-.022	-.009	.029	-	.085	.044	-.031	-.061
شعوب م= 1.7528	.017	.035	.062	.075	.115	.085	-	-.041	-.117	-.147*
الثورة م=1.7938	-.023	-.005	.021	.034	.074	.044	-.041	-	-.076	-.106
السبعين م=1.8702	-.100	-.082	-.054	-.041	-.002	-.031	-.117	-.076	-	-.029
بني الحارث م=1.9002	-.130	-.112*	-.084	-.071	-.032	-.061	-.147*	-.106	-.029	-

*= دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

جدول رقم (20) نتائج اختبار Dunnett C لاتجاه الفروق تبعاً لمتغير المديرية –البعد الرابع -

البيان	صنعاء القديمة م= 1.6381	آزال م= 1.7910	الصافية م= 1.7875	الوحدة م= 1.7966	التحرير م= 1.7455	معين م= 1.7273	شعوب م= 1.6881	الثورة م= 1.6796	السبعين م= 1.8509	بني الحارث م= 1.8508
صنعاء القديمة م=1.6381	-	-.152	-.149	-.158	-.107	-.089	-.049	-.041	-.212*	-.212*
آزال م=1.7910	-.152	-	.003	-.005	.045	.063	.102	.111	-.059	-.059
الصافية م=1.7875	-.1436	.003	-	-.009	.041	.060	.099	.107	-.063	-.063
الوحدة م=1.7966	-.158	-.005	-.009	-	.051	.069	.108	.117	-.054	-.054
التحرير م=1.7455	-.107	.045	.041	.051	-	.018	.057	.065	-.105	-.105
معين م=1.7273	-.089	.063	.060	.069	.018	-	.039	.047	-.123*	-.123*
شعوب م= 1.6881	-.049	.102	.099	.108	.057	.039	-	.008	-.162*	-.162*
الثورة م=1.6796	-.041	.111	.107	.117	.065	.047	.00851	-	-.171*	-.171*
السبعين م=1.8509	-.212*	-.059	-.063	-.054	-.105	-.123*	-.162*	-.171*	-	.000

بني الحارث م=1.8508	-.212*	-.059	-.063	-.054	-.105	-.123*	-.162*	-.171*	.000	-

*= دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

جدول رقم (21) نتائج اختبار Dunnett C لاتجاه الفروق تبعاً لمتغير المديرية– البعد الخامس-

البيان	صنعاء القديمة م= 1.6394	آزال م= 1.6496	الصافية م= 1.7378	الوحدة م= 1.9722	التحرير م= 1.9179	معين م= 1.7475	شعوب م= 1.6692	الثورة م= 1.8585	السبعين م= 1.7952	بني الحارث م= 1.7211
صنعاء القديمة م=1.6394	-	-.010	-.098	-.332*	-.278	-.108	-.029	-.219*	-.155	-.081
آزال م=1.6496	-.010	-	-.088	-.322*	-.268	-.097	-.019	-.208*	-.145*	-.071
الصافية م=1.7378	-.098	-.088	-	-.234*	-.180	-.009	.068	-.120	-.057	.016
الوحدة م=1.9722	-.332*	-.322*	-.234*	-	.054	.224*	.303*	.113	.176*	.251*
التحرير م=1.9179	-.278	-.268	-.180	.054	-	.170	.248	.059	.122	.196
معين م=1.7475	-.108	-.097	-.009	.224*	.170	-	.078	-.110	-.047	.026
شعوب م= 1.6692	-.029	-.019	.068	.303*	.248	.078	-	-.189*	-.126	-.051
الثورة م=1.8585	-.219*	-.208*	-.120	.113	.059	-.110	-.189*	-	.063	.137
السبعين م=1.7952	-.155	-.145*	-.057	.176*	.122	-.047	-.126	.063	-	.074
بني الحارث م=1.7211	-.081	-.071	.016	.251*	.196	.026	-.051	.137	.074	-

*= دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

جدول (22) نتائج اختبار Dunnett C لاتجاه الفروق تبعاً لمتغير المديرية –كامل المقياس-

البيان	صنعاء القديمة م= 1.7048	آزال م= 1.7462	الصافية م= 1.7799	الوحدة م= 1.8212	التحرير م= 1.8418	معين م= 1.7623	شعوب م= 1.6932	الثورة م= 1.7558	السبعين م= 1.8164	بني الحارث م=1.8155
صنعاء القديمة م=1.7048	-	.041	.075	.116	.137	.057	-.011	.05102	.112	.110
آزال م=1.7462	-.041	-	.033	.075	.095	.016	-.052	.009	.070	.069
الصافية م=1.7799	-.075	-.033	-	.041299	.061	-.017	-.086	-.024	.036	.035
الوحدة م=1.8212	-.116	-.075	-.041	-	.020	-.058	-.128	-.065	-.004	-.005
التحرير م=1.8418	-.137	-.095	-.061	-.020	-	-.079	-.148	-.085	-.025	-.026
معين م=1.7623	-.057	-.016	.017	.058	.079	-	-.069	-.006	.054	.053
شعوب م= 1.6932	.011	.052	.086	.128	.148	.069	-	.062	.123*	.122*
الثورة م=1.7558	-.051	-.009	.024	.065	.085	.006	-.062	-	.060	.059

السبعين م=1.8164	-.111	-.070	-.036	.004	.025	-.054	-.123*	-.060	-	-.000
بني الحارث=1.8155	-.110	-.069	-.035	.005	.026	-.053	-.122*	-.059	.000	-

*= دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

يتضح من الجداول السابقة أن الفروق اتجهت لصالح مديرية بني الحارث في الأبعاد "الأول والثاني والرابع" بينما كانت لصالح مديرية الوحدة في البعد الخامس، أما كامل المقياس فكانت الفروق تتجه لصالح مديرية بني الحارث.

وقد تم ترتيب المديريات في أمانة العاصمة، تبعاً لمتوسطات اضطراب السلوك لدى طلبتها (أفراد العينة)، فكان الجدول التالي ممثلاً لهذا الترتيب.

جدول (23) ترتيب المديريات في أمانة العاصمة تبعاً لمستوى اضطراب السلوك لدى أفراد العينة

م	المديرية	المتوسط
1	التحرير	1.8418
2	الوحدة	1.8212
3	السبعين	1.8164
4	بني الحارث	1.8155
5	الصافية	1.7799
6	معين	1.7623
7	الثورة	1.7558
8	آزال	1.7462
9	صنعاء القديمة	1.7048
10	شعوب	1.6932

تفسير النتائج:

لقد أجابت هذه الدراسة عن عدد من الأسئلة وقد عرضنا نتائجها إحصائياً، وتتفق هذه النتائج مع نتائج جميع الدراسات السابقة، فلا خلاف على انعكاسات الحرب على الإنسان، وبخاصة الأطفال (الحلقة الأضعف). وتأتي هذه الانعكاسات بدرجات مختلفة (بين الصدمات الحادة، والاضطرابات السلوكية البسيطة). كما تأتي بأشكال مختلفة أيضاً كـ(الاضطرابات النفسية، والاجتماعية، والتربوية....وحتى الاضطرابات الصحية).

أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى الاضطرابات السلوكية بين الذكور والإناث، فلم تظهر هذه الفروق في (كامل المقياس). رغم ظهورها في البعد الأول (اضطراب نفسي/جسدي)، والبعد الرابع (اضطراب سلوكي)، وكانت الفروق دالة لصالح الذكور في كلا البعدين. ويمكننا تفسير ذلك بأن لدى الإناث دعماً إضافياً عن الذكور، فوجود الأنثى دائماً في البيت بجانب الأم وبقية الكبار، يمنحها شعوراً بالأمان أكثر من الذكور الذين لا يستطيعون البقاء في البيت لفترات طويلة دون الخروج إلى الشارع للّعب ومقابلة الأصدقاء، حتى في أوقات الحروب والاضطرابات.

ويعتبر اليمنيون أن بقاء الذكور في البيت - وإن كانوا أطفالاً-، يعتبرونه ضعف في تربية الذكور، بل يجب على الولد إظهار القوة والتماسك، ومن غير المناسب اظهار أي مظاهر للخوف الدال على الضعف. وهذا ما يتعارض مع سيكولوجية الطفولة في هذه المرحلة. مما يؤدي إلى سلوك اضطرابي نفسي خفي، كـ(النكوص، واضطرابات النوم، والاضطرابات النفس/جسمية)، فالطفل يندمج ظاهرياً بمتطلبات المجتمع منه، وقيمه، وثقافته. ولكن الانعكاسات الداخلية للطفل في هذه المرحلة تختلط، فتنتج اضطراب (نفسي/جسمي)، أو أي انعكاسات متناقضة أو غير مألوفة تظهر لدى الطفل بشكل غير مقصود.

أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى اضطراب السلوك بين الطلبة، تبعاً لمتغير الصف الدراسي، (الأول، الثاني، الثالث). فقد جاءت الفروق في أبعاد المقياس والمقياس الكلي، لصالح الصف الأول الدراسي. وهي نتيجة طبيعية. فإذا كان خروج طلبة الصف الأول إلى مدارسهم في الوضع الطبيعي الآمن، والذي يعتبر الخروج الأول لهم إلى الحياة بعيداً عن البيت وبعيداً عن السور الآمن والأم والعائلة، يؤدي هذا الخروج إلى اضطراب نفسي – مؤقت- لدى طفل هذه المرحلة، ... فكيف بالخروج الأول لهذا الطفل في ظروف حرب وقصف وعالم مفزع، ثم يأتي دور النتائج لتخبرنا عن الفروق في مستويات اضطراب السلوك لدى الطلبة، تبعاً لمتغير المديرية، أو المنطقة التعليمية. والمنطقة التعليمية هنا، نفسها تمثل منطقة سكن الطلبة، أفراد العينة، في الغالب الأعم- فالطلبة غالباً ما يلتحقون بالمدارس القريبة من سكنهم،

وقد جاءت النتائج بوجود فروق في أبعاد المقياس، (الأول، والثاني، والرابع، والخامس)، كما ظهرت هذه الفروق في كامل المقياس أيضاً، وقد اتجهت لصالح مديرية (بني الحارث)، في كل من الأبعاد (الأول، والثاني، والرابع). ولصالح مديرية (الوحدة)، في البعد الخامس. ثم عادت هذه الفروق لتظهر في كامل المقياس لصالح مديرية (بني الحارث).

وبعد البحث في ظروف المدارس التي تم التطبيق فيها في مديرية بني الحارث، ومديرية الوحدة، اتضح أن المدارس التي تم التطبيق فيها في مديرية بني الحارث، تقع بجوار (قاعدة الديلمي الجوية)، كما أنها قريبة من مطار صنعاء، إضافة إلى بعض المعسكرات الأخرى التي يتم قصفها مرات عديدة، ليلاً ونهاراً، وقد اضطرت بعض المدارس لإخلاء طلبتها أكثر من مرة، أما مديرية الوحدة، فقد ظهرت الفروق لصالحها في بُعد اضطراب النشاط المدرسي. وقد اتضح أن المدرسة التي تم التطبيق بها في هذه المديرية ملاصقة لأكاديمية الشرطة، وقد تم قصفها أكثر من مرة، كما تحوي أعداداً كبيرة من أطفال النازحين، الهاربين من الحرب، من محافظات أخرى، وهم أكثر توتراً وأصعب حالاً في جميع النواحي، (الإنسانية، والنفسية، والاجتماعية، والصحية).

وخلاصة القول: فالأطفال في مدينة صنعاء، وفي عموم اليمن، يذهبون كل يوم إلى مدارسهم وهم يتأملون بقايا الركام للمؤسسات والمنازل التي تم قصفها، بجوار مدارسهم، وقد يكون القصف ليلاً فيستيقظ الأطفال مفزوعين، وقد يكون نهاراً وهم داخل المدراس، أو في الطريق إليها. وقد تهدأ وتيرة الحرب أحياناً، ثم تشتد فجأة ودون سابق انذار.

التوصيات والمقترحات.

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة، تقدم الباحثة التوصيات الآتية:

1. ضرورة تهيئة الظروف الآمنة للطلبة في مدارسهم وقت الحروب والكوارث المتوقعة.
2. تفعيل دور المرشد النفسي للعمل مع الطلبة الذين يعانون من المشكلات السلوكية أو النفسية، انعكاساً للظروف الصعبة التي تعيشها البلاد.
3. ضرورة عمل برامج توجيهية وإرشادية في جميع المدارس للتخفيف من حدة المشاكل السلوكية بجميع أنواعها.
4. ضرورة عمل برامج توجيهية إرشادية لتوعية أولياء أمور الطلاب، وخاصة الأمهات في كيفية التصرف مع أبنائهم المشكلين. إضافة إلى توعيتهم إلي كيفية التعامل مع أبنائهم أثناء حالات القصف والأزمات الأخرى في الحرب.
5. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمرشدين النفسيين، ومديري المدارس، تؤهلهم للتعامل مع الطلبة خلال الأزمات والحروب والصدمات.
6. إجراء بحوث تتناول تلاميذ المراحل الأخرى (أساسية وثانوية) وذلك للتعرف على الانعكاسات النفسية والسلوكية لتأثيرات الحرب على شخصياتهم وبالتالي وضع البرامج الوقائية والعلاجية.
7. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتعلق بالآثار النفسية وانعكاساتها على نفسية اليمنيين في كافة محافظات الجمهورية.

قائمة المراجع.

1. أبو هين، فضل (2010): "المشكلات الوجدانية والسلوكية لدى أطفال غزة"، مركز الصحة النفسية، غزة، نشرة خاصة.
2. إلين، وآخرون (2006): فهم اضطرابات الصدمة لدى الأطفال، ترجمة ورشة الموارد البشرية، بيروت، لبنان، 2012.
3. الأمين العام للأمم المتحدة (2000): **"تعزيز حقوق الطفل وحمايتها، الأطفال والصراع المسلح"**، تقرير الأمين العام للأمم المتحدة، الجمعية العامة، دورة 55، سنة 2000.
4. البلاوي، فيولا (2001): "الأطفال في الأزمات، نماذج من استراتيجيات ارشاد الأزمات للأطفال"، مجلة الطفولة والتنمية، العدد1، 2001، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
5. البدري، سميرة (2005): مصطلحات تربوية نفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
6. الجبالي، أشرف إبراهيم (2009) "المشكلات السلوكية لدى الأطفال بعد حرب غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات"، ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الاسلامية، غزة.
7. الخطيب، جمال محمد (2003): تعديل السلوك الإنساني، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. الديب، أميرة (1993)، "ردود الفعل المتأخرة لصدمة الحرب"، دراسة اكلينيكية، مجلة دراسات نفسية، ع4، مكتبة الأنجلو المصرية.
9. الزين، هيام لطفي (2007): الصغار في الظروف الصعبة والنزاعات، ورشة الموارد العربية.
10. شحاته، محمد (2000): الصحة النفسية، مؤسسة الكوثر للطباعة والنشر، ط3، القاهرة.
11. شيخاني، أحمد (20013): الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال في ظل الحروب والنزاعات، ط1، دار الأعلام للنشر والتوزيع، الأردن.
12. الظاهر، قحطان أحمد (2004): تعديل السلوك، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
13. عبد الوهاب، فائزة عبد الرحمن (1975): "دراسة بعض مشكلات الأطفال"، كلية التربية، بغداد.
14. العزة، سعيد (2002): التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
15. عسلية، محمد ابراهيم والبنا، أنور محمود (2003): "الأنماط المختلفة لصدمة العدوان الاسرائيلي أثناء انتفاضة الأقصى من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الأساسية في محافظات غزة"
16. القحطاني، سالم، وآخرون (2004): منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على spss، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
17. القصاص، مهدي محمد (2007): مبادئ الإحصاء والقياس الاجتماعي، كلية الآداب، جامعة المنصورة.
18. قوتة، سمير، وآخرون (1993): "العلاقة بين الخبرات الصادمة والمشاركة في الانتفاضة والاستجابات الانفعالية والعقلية عند الأطفال الفلسطينيين" برنامج غزة للصحة النفسية.
19. المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات، (2003): " العنف الاسرائيلي وأثره على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية للطفل الفلسطيني، من وجهة نظر أولياء الأمور". نشرة خاصة.
20. منظمة الصحة العالمية، **"الوقاية من الاضطرابات النفسية، التداخلات الفعالة والخيارات السياسية"**، تقرير المكتب الاقليمي للشرق الأوسط، القاهرة، 2004.
21. مؤسسة الملك حسين، وجامعة القدس المفتوحة (2008): مؤتمر "لا مكان للأطفال في الحرب، حالة لبنان"، عمان، من 19- 20 تشين ثانير، 2008. فندق كمبنسكي، عمان.
22. وزارة الشؤون الاجتماعية (2001): نشرة خاصة صادرة عن دائرة الطفولة، غزة، فلسطين.
23. يوسف، جمعة (2000): الاضطرابات النفسية وعلاجها، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
24. يونيسيف، (2016): " تقرير اليونيسيف حول اليمن، 12ابريل، 2016"، united nations website

Second - a list of references translated into English.

1. Abu Hein, Fadl (2010): "Emotional and behavioral problems among the children of Gaza," Mental Health Center, Gaza, special publication.

2. Elaine, et al. (2006): Understanding Traumatic Disorders in Children, Translated by the Human Resources Workshop, Beirut, Lebanon, 2012.
3. Secretary-General of the United Nations (2000): "Promotion and protection of the rights of the child, children and armed conflict", Report of the Secretary-General of the United Nations, General Assembly, session 55, year 2000.
4. Al-Beblawi, Viola (2001): "Children in Crisis, Examples of Crisis Guidance Strategies for Children", Childhood and Development Journal, No. 1, 2001, Arab Council for Childhood and Development, Cairo.
5. Al-Badri, Samira (2005): Psychological Educational Terms, Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
6. Al-Jabali, Ashraf Ibrahim (2009) "Behavioral problems among children after the Gaza war and their relationship to some variables", MA, Faculty of Education, Department of Psychology, Islamic University, Gaza.
7. Al-Khatib, Jamal Muhammad (2003): Modifying Human Behavior, Dar Haneen for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
8. El-Deeb, Amira (1993), "Delayed Reactions to War Trauma", Clinical Study, Journal of Psychological Studies, Part 4, Anglo-Egyptian Bookshop.
9. Al-Zein, Hayam Lutfi (2007): Young People in Difficult Circumstances and Conflicts, Arab Resources Workshop.
10. Shehata, Mohamed (2000): Mental Health, Al-Kawthar Foundation for Printing and Publishing, 3rd edition, Cairo.
11. Sheikhani, Ahmed (20013): Psychosocial support for children in light of wars and conflicts, 1st edition, Dar Al-Alam for publication and distribution, Jordan.
12. Al-Zaher, Qahtan Ahmed (2004): Modification of Behavior, 1st Edition, Dar Wael for Publishing and Distribution, Amman.
13. Abd al-Wahhab, Faiza Abd al-Rahman (1975): "A Study of Some Children's Problems," College of Education, Baghdad.
14. Al-Azza, Saeed (2002): Special Education for Children with Behavioral Disorders, Al-Dar Al-Ilmia for Publishing and Distribution, Amman.
15. Asalia, Muhammad Ibrahim and Al-Banna, Anwar Mahmoud (2003): "The different patterns of trauma of the Israeli aggression during the Al-Aqsa Intifada from the point of view of primary school students in the governorates of Gaza."
16. Al-Qahtani, Salem, et al. (2004): Research Methodology in Behavioral Sciences with Applications on spss, King Fahd National Library, Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh.
17. Al-Qassas, Mahdi Mohamed (2007): Principles of Statistics and Sociometrics, Faculty of Arts, Mansoura University.
18. Quta, Samir, et al. (1993): "The Relationship Between Traumatic Experiences and Participation in the Intifada and Emotional and Mental Responses in Palestinian Children." Gaza Mental Health Programme.
19. The Palestinian Center for Democracy and Conflict Resolution, (2003): "Israeli violence and its impact on the psychological, social and educational aspects of the Palestinian child, from the parents' point of view." Special Bulletin.
20. World Health Organization, "Prevention of Mental Disorders, Effective Interventions, and Policy Options," Report of the Regional Office for the Middle East, Cairo, 2004.
21. The King Hussein Foundation and Al-Quds Open University (2008): Conference "There is no place for children in war, the case of Lebanon", Amman, from 19-20 October, 2008. Kempinski Hotel, Amman.
22. Ministry of Social Affairs (2001): A special bulletin issued by the Department of Childhood, Gaza, Palestine.
23. Youssef, Gomaa (2000): Mental disorders and their treatment, Dar Gharib for printing and publishing, Cairo.
24. UNICEF, (2016): "UNICEF Report on Yemen, April 12, 2016", united nations website.

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (2): 30/ Jul /2019
p: 81- 94
Copyright License

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (2): 30/ يوليو/ 2019م
ص: 81- 94
تاريخ الاستلام: 2019/06/26 القبول: 2019/07/24

دلائل البيان لمعاني مفردات القرآن؛ "ظُلُمَات"، "عزيزٌ"، "مسّ"، "نُلْزم" أنموذجًا

الباحث/ محمد علي ناجي المساوى
باحث وطالب دكتوراه بجامعة صنعاء|| كلية اللغات|| مدرس لغة عربية || محافظة الحديدة||اليمن
E: alngg2013@hotmail.com || phone: 0967775878042

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحليل أربع مفردات قرآنية، وهي: "ظلمات" و "مسّ"، و"عزيز"، و"نلزم"، ومناقشة تميزها في بيان مقاصد الآيات والسور، والبحث في قوة بيانها، ودقة مناسبتها، ومدى تصويرها للمعاني، وتجسيد أحوالها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث يقوم البحث بدراسة كل مفردة ثم تتبعها وحصرها في القرآن الكريم، وتحليل مكوناتها واستكشاف مضامينها البلاغية، مستفيدًا من لطائف الباحثين، والعلماء في ذلك. كما يفيد من المعطيات الجمالية والتركيبية اللغوية، واستكشاف حقائقها ودقائقها، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى التأكيد على أنَّ القرآن الكريم وظَّف معاني المفردة لتحقيق مقاصده البيانية، وإيصال المعنى للمتلقي، كما أكدت النتائج إمكاناتُ المفردة القرآنية في دقة اختيارها، وتعميقها للدلالة، وتجسيدها للمعاني، وكذلك ظهر في أحوال النظم علاقةَ المفردة ببقية العناصر اللغوية في الصيغ المركبة، وقوة ارتباطها بها.

الكلمات المفتاحية: دلائل البيان. معاني مفردات القرآن. ظلمات. عزيز. مسّ. نلزم. أنموذجًا

Evidence of rhetoric on the meanings of the vocabulary of the Holy Qur'an

Mr. Muhammad Ali Naji Al-Mosawa
Researcher and PhD student at Sana'a University || Faculty of Languages ||
Arabic language teacher || Al Hudaydah Governorate||Yemen
E: alngg2013@hotmail.com || phone: 0967775878042

Abstract: The study aimed to analyze four Quranic verses, namely:" Darkness," " Touch," "Aziz," and " We commit," and discuss its distinction in the statement of the purposes of the verses and the Surat, and the search for the strength of its statement, the accuracy of its suitability, Analytical descriptive, where the research study each item and then track and inventory in the Holy Quran, and analyze the components and explore the contents of rhetoric, taking advantage of the ranks of researchers, and scientists in it. As well as benefit from the aesthetic and linguistic data, and explore the facts and minutes, The results of the study have confirmed that the Holy Quran used the meanings of the individual to achieve its objectives and to convey the meaning to the recipient. The results also confirmed the potential of the Qur'anic singularity in the accuracy of its selection, its depth of significance, and its embodiment of meaning. , And the strength of their association with them.

Keywords: Statement Directories. Meanings of the Quran. Darkness. Aziz. Touch. We commit.as a Model

المقدمة.

الحمد لله رب العالمين، الرحمن الرحيم، مالك يوم الدين، وأشهد أنَ لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا (ﷺ) عبده ورسوله، وبعد:

إن القرآن الكريم هو الهادي إلى أقوم سبيل، وأوضح طريق، وما دونه هلاك وبوار، وتخبط وضياع، القرآن هو العز والذكر والشرف، أعز الله حامله فجعله أنموذج الكمال البشري وقمة السمو الإنساني، وروعة الارتقاء الفكري والروحي.

وبلاغة القرآن الكريم، لا يبلغ مداها بلاغة أي أسلوب آخر، ولقد كانت أساليبه مادة للبحث والدراسة لكثير من الباحثين، والعلماء، ومع كثرتها تبقى فضاءاته متسعة لمزيد من الدراسة والبحث، ومِنْ ثمَّ جعلت موضوع بحثي في القرآن الكريم والذي عنونته بـ(دلائل البيان لمعاني مفردات القرآن)، وخصصته في تحليل ودراسة اربع مفردات، وهي "مس، وعزيز، ونلزم، وظلمات"، ومن المسلّم به أن المفردة الأدبية متميز، فهي في الأدب تلبس لبوسا فريدا مع شحنة روحية، مما يجعلها تتجاوز كونها أصوات مادة معجمية، وهي ترسم وتشخّص وتجسّم حالة شعورية، فتتسع دلالتها الإشارية الضيقة، وتحمل دلالة أخرى في حالة الاتساع "[1]، وقبل أن ندخل في البحث نوضح الآتي:

مشكلة البحث:

يعالج هذا البحث أهمية المفردة القرآنية ودقة اختيارها، وتعميقها للدلالة، وذلك لأن المفردة تختصر الكثير من الكلام، وتنم عن رفعة البيان القرآني وتلقي ظِلالا نفسية خاصة، لأنها تقوم بتجسيم المعاني وتحيلها إلى مشاهدات بعد أن تكونَ دفينةً مكنونةً.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1- ما أهمية المفردات القرآنية المذكورة، مع مناقشة تميزها في بيان مقاصد الآيات والسور.
2- ما سبب قوة بيانها، ودقة مناسبتها.
3- ما مدى تمكن المفردة من موقعها وتصويرها للمعاني، وتجسيد أحوالها.

أهداف البحث:

ويهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1- تحليل المفردات القرآنية المذكورة، ومناقشة تميزها في بيان مقاصد الآيات والسور.
2- 2- البحث في قوة بيانها، ودقة مناسبتها.
3- ما مدى تصويرها للمعاني، وتجسيد أحوالها.

حدود البحث:

يخصص البحث موضوعه في أربع مفردات قرآنية، وهي: "مس"، و"عزيز"، و"نلزم"، و"ظلمات"، إذ يقوم بتحليلها واستكشاف مضامينها البلاغية، وقوة بيانها وتأثيرها، مستفيداً من لطائف العلماء والباحثين في ذلك.

---

(1) ياسوف، أحمد (1992) جماليات المفردة القرآنية" في كتب الإعجاز والتفسير"، دار المكتبي، ط2، ص25.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من أهمية الموضوع ذاته، ومن الأهمية البالغة في دراسة بلاغة القرآن الكريم، وفعاليتها في توصيل المعنى، وتحقيق التماسك لعناصر الآية، وجمال الشكل والمضمون، وجمعها بين قوة التأثير، وعذوبته. وبذلك يتوقع أن تفيد نتائج البحث في التعريف بالجوانب البلاغية للقرآن الكريم وفتح آفاق واسعة لمزيد من الأبحاث لدلالات مفردات وآيات القرآن الكريم، والذي لا يخلق على كثرة الرد ولا تنقضي عجائبه.

منهجية البحث.

إن المنهج الذي سيأخذ به هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، إذ يقوم بتحليل وتوصيف عناصر النظام اللغوي، وتحديد مهام المفردة فيه، ثم ربطها بما تؤول إليه من دلالات ومعاني بيانية، وسوف يقوم بالآتي:

1- تحديد معاني المفردة في معاجم اللغة.
2- تحديد دلالات المفردة في كل موضع وردت فيه.
3- مناقشة لطائف البيان للمفردة، وقوة بيانها لمقاصد سياقها التي وردت فيه.

خطة البحث:

فرضت طبيعة البحث وأهدافه؛ تقسيمه إلى الآتي:

- المقدمة: وتضمنت ما سبق.
- تحديد البحث.
- منهج البحث.
- موضوعات البحث.
- خاتمة البحث، ومصادره ومراجعه.

التمهيد.

إن المفردة القرآنية تمتاز بحسن التأليف وروعة اللفظ، فتزيد المعنى بهاءً ورونقاً، كما أن من صفاتها الشمول والثبات، فهي كماء الحياة، وهي الموازين التي توزن بها قوانين الوجود كله.

وإذا كانت "الكلمة قد جاءت في القرآن مرة واحدة، فالحياة كلها، على امتدادها، والوجود كله على امتداده، لا يمكن أن يكون بحاجة إلى كلمة أخرى، ما دامت الكلمة القرآنية قد "أحكمت" فجاءت موفية بالحاجة بحيث لا يحتاج لغير هذه الكلمة القرآنية الواحدة في سياقها أبداً.. أما إذا كانت هناك حاجتان اثنتان لا ثالث لهما، فلا بد أن لهاتين الحاجتين، كلمتين منفصلتين، وإن كانت صيغتهما القولية واحدة"[(2)]، ولذلك "فالكلمة القرآنية مهما تعددت مواقعها فقد أتت مرة واحدة، والحاجات هي التي تكررت، بدليل أن القرآن، ليس به أي إضافة عددية لكلمة من كلماته، دون حاجة حقيقية يأتي ذكرها مفصلا ومحكماً لا مكان معه لتكرارنا لكلامنا العادي"[(3)].

هذه المفردة القرآنية لها أهمية في دراسة بلاغة القرآن الكريم، وفعاليتها في توصيل المعنى، وتحقيق التماسك لعناصر الآية، وجمال الشكل والمضمون، وجمعها بين قوة التأثير، وعذوبته، وذلك لأن صيغة المفردة تختصر الكثير من

(2) محمد العفيفي (1986)، القرآن تفسير الكون والحياة، منشورات ذات السلاسل، الكويت،ط1، ص110،196.

(3) محمد العفيفي، القرآن تفسير الكون والحياة ص246.

الكلام، وتنم عن رفعة البيان القرآني وتلقي ظِلالا نفسية خاصة، لأنها تقوم بتجسيم المعاني وتحيلها إلى مشاهدات بعد أن تكونَ دفينةً مكنونةً ومشاعر ومجردات عن طريق إسباغ الصفات الآدمية على الجمادات، فتكتسب المفردة جمالًا مرئيًا من حيث التصوير، وسمعياً من حيثُ متعة الأنغام، ونفسياً من حيثُ إمتاع الوجدان وموافقة المواقف"[4].

وتبرزُ إمكاناتُ المفردة اللغوية في دقة اختيارها، وتعميقها للدلالة، والمتأمل في اللفظة القرآنية يجد تمكن كل لفظ من موضعها، بحيث لو استبدلت بغيرها لاختل مفهوم السياق العام للنص الذي ورد فيه اللفظ"(5)، وكلمات القرآن ومفرداته متصلة ومتناسقة، لا حشو فيها ولا تكلف، يحيط بها السمو، ويظللها الجمال.

كما يظهرُ من التركيب علاقةَ المفردة ببقية عناصره، وتبرز طبيعة هذه العلاقة، كما تبرز دور المفردة في تجسيد المعاني المجردة، بما تثيره من أفكار، وتحث المتلقي في رسم ملامح تصويرية للمعاني، وكل هذه القيم المعنوية والتصويرية بفعّل دلالات التركيب وتفاعل عناصره المختلفة"[6]، ومن ثمَ لم توضع الألفاظ عبثًا بل وضعت وضعا دقيقًا"[7]؛ لتعبرَ عن مقاصد السياق ومراده.

إنَّ القرآن الكريم يستعمل بنية الكلمة استعمالا في غاية الدقة، فمن ذلك مثلا استعمال الفعل والاسم، فالفعل يدلَّ على الحدوث والتجدد"[8]، ولفظ "استجاب" أخص من لفظ "أجاب"؛ لأن استجاب يقال لمن قبل ما دعي إليه، وأجاب أعم، لأنه يقال لمن أجاب بالقبول وبالرد، قال الراغب الأصفهاني "الاستجابة هي التحري للجواب والتهيؤ له"[9].

إنَّ نظم القرآن مادة فوق الصنعة ومن وراء الفكر وكأنها صبت على الجملة- صبًا- إنك ترى بعض الألفاظ لم يأت إلا جمعًا ولم يستعمل منها صيغة المفرد، فإذا احتاج إلى هذه الصيغة استعمل مرادفها، كلفظ (اللب) فإنها لم ترد إلا مجموعة كقوله (تعالى): ﴿وَوَهَبْنَا لَهُ أَهْلَهُ وَمِثْلَهُمْ مَعَهُمْ رَحْمَةً مِنَّا وَذِكْرَى لِأُولِي الْأَلْبَابِ (43) ﴾ (ص: 43)، وقوله (تعالى): ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِأُولِي الْأَلْبَابِ (21) ﴾ (الزمر: 21)، وقوله (تعالى): ﴿وَلِيَذَّكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ (52) ﴾ (إبراهيم: 52)، ولم تجيء فيه مفردة، بل جاء مرادفها في حالة الإفراد وهو لفظ (القلب)"[10].

وسوف يخصص البحث دراسته لأربع مفردات لغوية، ويبرز ما يميزها في البلاغة والبيان، وهي "ظلمات، وعزيز، ونلزم، ومس"، وسوف نناقشها في الآتي:

أولاً- (الظُلُمَاتِ):

الظُّلْمةُ ضد النور، وهي بضم اللام لغة. وجمع الظلمة: (ظُلَمٌ وظُلُماتٌ وظُلَماتٌ وظُلْماتٌ) بضم اللام وفتحها وسكونها، وقد أظْلَمَ الليل، والظَّلاَمُ أول الليل والظَّلْماءُ الظلمة وربما وُصف بها يقال ليلة ظلماء أي مُظْلِمَةٌ و ظَلِمَ الليل بالكسر ظَلاَمًا بمعنى أظْلَم وأظلم القوم دخلوا في الظلام قال الله (تعالى): ﴿فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ (37) ﴾ (يس: 37) "[11]، وقد

(4) ياسوف، جماليات المفردة القرآنية"، ص327.

(5) عبد التواب، محمد لطفي (د.ت)، الاتجاه البلاغي في تفسير البيضاوي، ص80.

((6 العبدلي، سعد، د. أمير فاضل (2011)، الترتيب والمتابعة، عالم الكتب الحديثة، أربد-الأردن،ط1، ص224.

(7) السامرائي، د. فاضل صالح (2010)،التعبير القرآني، دار عمار عمان،ط7، ص10.

(8)السامرائي، التعبير القرآني، ص21.

(9)الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد بن المفضل (1412ه)،المفردات في غريب القرآن، دار العلم الدار الشامية، دمشق .بيروت، تح: صفوان عدنان داودى، ج1،ص210.

(10)حمدان، نذير (د.ت)، الظاهرة الجمالية في القرآن الكريم، دار المنار جدة السعودية، ط1، ص198.

(11) الجواهري، إسماعيل بن حماد (1999) الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3.، مادة (ظل).

جاءت كلمة (الظلمات) على قسمين: الأولى في قوله (تعالى): ﴿أَمَّنْ يَهْدِيكُمْ فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَنْ يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ أَإِلَهٌ مَعَ اللَّهِ تعالى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾(النمل: 63)، والمقصود بها ظلمة البحر والبر الحقيقي، والآخر في قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي يُنَزِّلُ عَلَى عَبْدِهِ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ لِيُخْرِجَكُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَإِنَّ اللَّهَ بِكُمْ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾(الحديد: 9)، ويعبرُ بها عن الجهل، والشرك، والفسق كما يعبر بالنور عن خلاف هذه المعاني.

ونلحظ أن هذا اللفظ ورد معرفًا بالإضافة في آية سورة النمل إلى لفظتي" البر والبحر"، كما ورد معرفًا بالألف واللام في آيتي سورة الحديد والأحزاب، وأن التعريف بالإضافة يعبر عن معانٍ واقعية، في مقابله تعبر هذه اللفظ المعرفة بالألف واللام عن معانٍ مجازية؛ وهذا الملمح اللغوي يتسق مع مواضع ذكر هذا اللفظ في القرآن الكريم"[12].

وقد ذكرت كلمة "الظلمات" معرفة بـ(الألف واللام) في القرآن الكريم أربع عشرة مرة في ثلاث عشرة آية، كما ذكرت كلمة "ظلمات" معرفة بالإضافة وغير معرفة ثماني مرات في ثماني آيات، وذكرت معرفة بـ "ال" في الآيات الآتية: في قول الله(تعالى): ﴿اللهُ وليُّ الذين آمنوا يخرجهم من الظُّلمات إلى النور.... من النور إلى الظلمات﴾(البقرة: 257)، وقوله: ﴿ويخرجهم من الظلمات إلى النور بإذنه﴾(المائدة: 16)، وقوله(تعالى): ﴿وجعل الظلمات والنور ثُمَّ الذين كفروا بربهم يعدلون ﴾(الأنعام: 1)، وقوله(تعالى): ﴿وَالَّذِينَ كَذَّبُوا بِآياتِنا صُمٌّ وَبُكْمٌ فِي الظُّلُماتِ مَنْ يَشَأِ اللَّهُ يُضْلِلْهُ﴾(الأنعام: 39)، وقوله: ﴿كَمَنْ مَثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنْهَا﴾(الأنعام: 122)، وقوله(تعالى): ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُمَاتُ وَالنُّورُ﴾(الرعد: ١٦)، وقوله(تعالى): ﴿فَنَادَى فِي الظُّلُمَاتِ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنْتَ سُبْحَانَكَ إِنِّي كُنْتُ مِنَ الظَّالِمِينَ﴾(الأنبياء٨٧)، وقوله(تعالى): ﴿وَمَا يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ، وَلَا الظُّلُمَاتُ وَلَا النُّورُ ﴾ (فاطر: 20)، وقوله: ﴿ كتاب أنزلناه إليك لتخرج الناس من الظلمات إلى النور﴾(إبراهيم: 1)، وكذلك قوله (تعالى): ﴿أن أخرج قومك من الظلمات إلى النور﴾(إبراهيم: 5)، وقوله (تعالى): ﴿هو الذي يصلي عليكم وملائكته ليخرجكم من الظلمات إلى النور﴾(الأحزاب: 43)، وقوله(تعالى): ﴿هو الذي نزّل على عبده آيات بيناتٍ ليخرجكم من الظلمات إلى النور﴾(الحديد: 9)، وقوله: ﴿ ليخرج الذين آمنوا وعملوا الصالحات من الظلمات إلى النور﴾ (الطلاق: 11).

وقد ذكر لفظ(ظلمات) ثماني مرات في ثماني آيات في المواضع الآتية: قال(تعالى): ﴿ مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ﴾ (البقرة: 17)، وقوله (تعالى) :﴿أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ وَاللَّهُ مُحِيطٌ بِالْكَافِرِينَ﴾(البقرة: 19)، وقوله (تعالى): ﴿وَعِنْدَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَا إِلَّا هُوَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَا تَسْقُطُ مِنْ وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِي ظُلُمَاتِ الْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ ﴾(الأنعام: 59)، وقوله (تعالى): ﴿ قُلْ مَنْ يُنَجِّيكُمْ مِنْ ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ تَدْعُونَهُ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً لَئِنْ أَنْجَانَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ﴾(الأنعام: 63)، وقوله (تعالى): ﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُوا بِهَا فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ قَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾(الأنعام: 97)، وقوله (تعالى): ﴿أَو كَظُلُمَاتٍ فِي بَحْرٍ لُجِّيٍّ يَغْشَاهُ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ إِذَا أَخْرَجَ يَدَهُ لَمْ يَكَدْ يَرَاهَا وَمَنْ لَمْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِنْ نُورٍ﴾(النور: 40)، وقوله (تعالى): ﴿ أَمَّنْ يَهْدِيكُمْ فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَنْ يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ أَإِلَهٌ مَعَ اللَّهِ تعالى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴾(النمل: 63)، وقوله (تعالى): ﴿ يَخْلُقُكُمْ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ خَلْقًا مِنْ بَعْدِ خَلْقٍ فِي ظُلُمَاتٍ ثَلَاثٍ ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَأَنَّى تُصْرَفُونَ﴾ (الزمر: 6)، ومن هذه الآيات نلحظ أن هذا اللفظ في مواضع ذكرها جميعا ورد بصيغة الجمع للفظ "الظلمات" وأفرد لفظ النور، وذلك لأن النور واحد، وله جهة واحدة، ومصدر واحد، وهو المصدر الإلهي، لقوله (تعالى): ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ

(12) العبدلي، أمير فاضل سعد (د.ت)، التأويل البياني لأحوال نظم المعاني في القرآن الكريم، (كتاب مطبوع وهو قيد النشر).

الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾(النور: 35)، أما الظلمات فقد ورد بصيغة الجمع؛ لأنَّ مصادرها كثيرة حقيقية، كالليل وتكاثف السحب والخسوف والكسوف ومعنوية كالشيطان، والنفس وأصدقاء السوء..."[13]، كما نلحظ أن مواضع ورود لفظ "ظلمات" نكرةً، تدل في الغالب على الظلمات الحقيقية، بينما المعرفة بالألف واللام – في الكثير منها-يفيد دلالة مجازية لهذه اللفظ.

أما الظلمات فقد تعددت أسبابها ومصادرها، كالشيطان، والأصنام والأوثان، والأهواء، ورفاق السوء؛ ولهذا تعددت الظلمات تبعًا لتعدد مصادرها"[14].

ومن بديع القرآن وحكمة استعماله للكلمات أنه جمع الظُّلُمات وأفرد النُّور؛ إبرازًا للتناقض بينهما، حتَّى من حيث اللفظ، فالتناقض بين النور والظلمة له عدة أوجه، منها:

- تناقض المصدر والمبدأ، فالنور مصدره إلهيٌّ، والظلمات مصادرها الشيطان والهوى والطاغوت
- تناقض المعنى، فالنور يعني الإشراق، والهداية والإيمان، وكلُّها من عطاء الله، بينما الظلمات تعني الكفر والمعصية والجهل والعذاب، وكلُّها شرور تجرُّ إليها الشيطان والغواية والأهواء والضلال،
- تناقض لفظيّ؛ حيث جاء النور بصيغة المفرد، بينما جاءت الظلمات بصيغة الجمع.

ثانياً- العزيز:

العِزُّ: خلاف الذُلّ. ومطر عِزٌّ، أي شديد. وعَزَّ الشيء يَعِزُّ عِزًّا وعِزَّةً وعَزازَةً، إذا قلَّ لا يكاد يوجد، فهو عزيزٌ"(15)، العِزُّ ضد الذل تقول منه عَزَّ يعز عِزًّا بكسر العين فيهما وعَزازةً بالفتح فهو عَزِيزٌ أي قوي بعد ذلة، وأعَزَّهُ الله وعَزَّ الشيء فهو عَزيزٌ إذا قل فلا يكاد يوجد وعَزَزْتُ عليه بالفتح كرمت عليه وقوله (تعالى)﴿فَعَزَّزْنا بثالث﴾ يخفف ويشدد أي قوينا وشددنا و تَعَزَّزَ الرجل صار عزيزا".(16)، والعِزَّةُ: حالةٌ مانعة للإنسان من أن يغلب. من قولهم: أرضٌ عَزَازٌ. أي: صُلْبةٌ. قال (تعالى): ﴿أَيَبْتَغُونَ عِنْدَهُمُ الْعِزَّةَ فَإِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا﴾ (النساء: 139)"(17).

والعزيز: من أسماء الله الحسنى، وهو القوي المنيع من العزة والمنعة التي هي ضد الذل والهوان، وهو غالٍ، نفيس القدر، كريمٌ مصون لقول الله(تعالى) عن القرآن﴿ وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ (41) ﴾ [فصلت: 41]، وعزيز الجانب: أي ذو قوة ومكانة وأثر، وعزيز المنال: أي صعب البلوغ، وعزيز النَّفس: أي أبيّ، شريف كَرِيمَ النَّفْسِ.

والعزيز: ذو العزة والكبرياء، وتضمن اسمه "العزيز" كُلَّ صفات العزة وتمامها وكمالها، ويشتمل اسم العزيز المتضمن الصفات الكثير من المعاني نجدها في تدبر الآيات التي ورد فيها هذا الاسم وهو أفضل مصدر لمعرفة معنى هذا الاسم دونَ إقحام أو تقدير للمعاني، وهو الممتنع الذي لا يغلبه شيء، والعز في الأصل: القوة والشدة، والعزة: الرفعة والامتناع"[18]، ومعناه الغالب الذي لا يقهر"[19].

---

(13) داود، محمد محمد (2008)، **معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم**، دار غريب، القاهرة، ج1، ص507.

(14) المطعني، (د.ت)، عبد العظيم، خصائص التعبير القرآن،ج 2،ص396، 397.

(15) الجوهري، إسماعيل بن حماد (د.ت)، الصحاح (تاج اللغة العربية)تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار الكتاب العربي، مصر،مادة (عز).

(16)الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (1982)، مختار الصحاح، دار الرسالة، الكويت، مادة (عزز).

(17)الراغب، المفردات في غريب القرآن، ص 563.

(18) ابن منظور (1998)، لسان العرب (1998)، تح: على سيري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط، مادة (عزز).

(19) إبراهيم مصطفى، المعجم الوسيط .دار الدعوة، تح: مجمع اللغة العربية، مادة (عزز).

ويدلُّ على ثبوت صفة العزة له سبحانه قوله (تعالى): ﴿إِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا﴾(يونس: 65)، وصفة العزة تدل على ثلاثة معان، كلها ثابتة لله وهي: "عزة القوة: الدال عليها من أسمائه القوي المتين. وهي وصفه العظيم الَّذِي لا تنسب إليه قوة المخلوقات وإنَّ عظمت. وعزة الامتناع: لأنه هو الغني بذاته، فلا يحتاج إلى أحد، ولا يبلغ العباد ضره فيضرونه، ولا نفعه فينفعونه، بل هو الضار النافع المعطي المانع. وعزة القهر: والغلبة لكل الكائنات، فهي كلها مقهورة لله خاضعة لعظمته، منقادة لإرادته، فجميع نواصي المخلوقات بيده، لا يتحرك منها متحرك، ولا يتصرف إلا بحوله وقوته وإذنه، فما شاء الله كان، ومالم يشأ لم يكن، ولا حول ولا قوة إلا به"[20].

واسم الله العزيز يدلُّ على كمال قوة الله(تعالى)، وامتناعه بنفسه سبحانه، وخضوع جميع المخلوقات لقهره، وتدبيره، يفعلُ فيها ما يشاء ويختار لا يعجزه شيء، ولا معقب لحكمه ولا رادّ لقضائه، فهو سبحانه يُدبِّر ولا يُدَبر، يُجري ما شاء على من شاء ولا يمتنع من أمره، ولا يتعقبه في حكمه أحد، فسبحانه لا إله إلا هو العزيز الحكيم"[21].

وقد تكرر اسم الله العزيز في القرآن الكريم تسعًا وتسعين مرة متصلا بـ(ال) ومن دون (ال)، كما اقترن هذا الاسم بالرحمة في فواصل الآيات ثلاث عشرة مرة، ومع الحكيم سبعاً واربعين مرة، ومع العليم ست مرات، ومع الحميد ثلاث مرات"[22]، وسنأتي الى تفصيل ذلك.

(العزيز)كان الابتداء به بالآية الأولى مطلعًا لخمس سور قرآنية، وكانَ اسمُ العزيزِ يسبق ترتيبًا اسم الحكيم في كل الآيات، كمثل قوله (تعالى): ﴿تَنْزِيلُ الْكِتَابِ مِنَ اللَّهِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ (1) ﴾ (الزمر: 1) والسور هي: (الزمر، الحديد، الحشر، الصف، الجمعة)، كذلك أخذت الموقع الثاني في ثلاث سور أخرى كمثل قوله (تعالى): ﴿تَنْزِيلُ الْكِتَابِ مِنَ اللَّهِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ (2)﴾ (الجاثية: 2)، (فاطر: 2)، (الأحقاف: 2).

والحكيم: اسم من أسماء الله الحسنى، يدلّ على اتصاف الله (تعالى) بالحكمة في شرعه وقدره، والحكم بين المخلوقات..."[23].

وقد ورد اسما العزيز مع الحكيم في سبعٍ وأربعين مرة، متصلًا بـ(ال) ومن دون (ال)، وكان اسم العزيز يسبق في ترتيبه اسم الحكيم في كل الآيات، ومن هذه الآيات قوله (تعالى): ﴿هُوَ الَّذِي يُصَوِّرُكُمْ فِي الْأَرْحَامِ كَيْفَ يَشَاءُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ (آل عمران: 6)، وقوله (تعالى): ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾(المائدة: 38).

والعزةُ تَتَطلبُ الحكمةَ: إنَّ تلازمَ اسم العزيز باسم الحكيم مَعَ حفظ الترتيب القرآني لأسبقية العزيز فذلك يدلّ المتدبر على أن الحكمةَ صفة أساس من متطلبات العزة ولا عزة بلا حكمة.

الْعَزِيزِ الرحيم: ورد اسما العزيز مع الرحيم في ثلاث عشرة آية قرآنية وكان اسمُ العزيز يسبق في ترتيبه اسم الرحيم في كل الآيات، وهي: في سورة الشعراء في تسعة مواضع، هي قوله (تعالى): ﴿وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (9)﴾ (الشعراء: ٩، 68، 104، 122، 140، 175، 149، 217، 19)، وقوله (تعالى): ﴿بِنَصْرِ اللَّهِ يَنْصُرُ مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (5) (الروم: ٥)، وقوله (تعالى): ﴿ذَلِكَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (6) ﴾ (السجدة: 6)، وقوله (تعالى): ﴿تَنْزِيلَ الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ (5) ﴾ (يس: 5)، وقوله (تعالى): ﴿إِلَّا مَنْ رَحِمَ اللَّهُ إِنَّهُ هُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (42) ﴾ (الدخان: 42).إنَّ سورة الشعراء انتظمت أحداثها وأجزاؤها

(20) السعدي (د.ت)، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان،، ج1، ص946.

(21) ابن منظور (1998)، لسان العرب، مادة (عزز).

(22) عبدالباقي، محمد فؤاد (2001)، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، ط: دار الحديث- القاهرة، مادة (عزز).

(23) الجربوع، عبد الله بن عبد الرحمن (د.ت)، الأمثال القرآنية القياسية، ج6، ص241.

كلها لتحقيق دلالة الرحمة والعزة لله (تعالى) في صياغة مكرورة تنتظم من أولها إلى آخرها، فبدأت في قوله (تعالى): ﴿طسم.... إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً وَمَا كَانَ أَكْثَرُهُمْ مُؤْمِنِينَ (8) وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (9) ﴾ (الشعراء: 9)، ثم أخذت هاتان الآيتان الأخيرتان تتكرران وتوجهان أحداث السورة ومكوّناتها تجاه المقصد والفكرة العامة للسورة كلها، فبعد تفصيل قصة موسى مع فرعون، وخروجه بقومه ونجاتهم ورد في قوله (تعالى): ﴿وَأَنْجَيْنَا مُوسَى وَمَنْ مَعَهُ أَجْمَعِينَ (65) ثُمَّ أَغْرَقْنَا الْآخَرِينَ (66) إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً وَمَا كَانَ أَكْثَرُهُمْ مُؤْمِنِينَ (67) وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (68) ﴾ (الشعراء: 65- 68)، ثُمّ بعد قصة إبراهيم وقومه، يرد في قوله (تعالى): ﴿فَكَذَّبُوهُ فَأَهْلَكْنَاهُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً وَمَا كَانَ أَكْثَرُهُمْ مُؤْمِنِينَ (139) وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (140) ﴾ (الشعراء: 139- 140)، وبعد عرض قصة نوح وقومه وتفصيل مجريات الأحداث يرد في قوله (تعالى): ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً وَمَا كَانَ أَكْثَرُهُمْ مُؤْمِنِينَ (121) وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (122) ﴾ (الشعراء: 121- 122)، وبعدها قصة عاد مع قومه ثُمَّ ترد في قوله (تعالى): ﴿فَأَخَذَهُمُ الْعَذَابُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً وَمَا كَانَ أَكْثَرُهُمْ مُؤْمِنِينَ (158) وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (159) ﴾ (الشعراء: 158-159)، وبعد عرض قصة ثمود مع قومه ترد في قوله (تعالى): ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً وَمَا كَانَ أَكْثَرُهُمْ مُؤْمِنِينَ (174) وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (175) ﴾ (الشعراء: ١٧٤- 175)، وبعد عرض قصة أصحاب الأيكة مع نبيهم يرد في قوله (تعالى): ﴿قَالَ رَبِّي أَعْلَمُ بِمَا تَعْمَلُونَ (188) فَكَذَّبُوهُ فَأَخَذَهُمْ عَذَابُ يَوْمِ الظُّلَّةِ إِنَّهُ كَانَ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ (189) إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً وَمَا كَانَ أَكْثَرُهُمْ مُؤْمِنِينَ (190) وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (191) ﴾ (الشعراء: 188-191).

وبعد عرض قصة لوط ترد في قوله (تعالى): ﴿وَأَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ (214) وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ (215) فَإِنْ عَصَوْكَ فَقُلْ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تَعْمَلُونَ (216) وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ (217) ﴾ (الشعراء: 214- 217).

وأخيرًا تختمُ السورةُ بمخاطبة النبي وموقف قومه من دعوته، كما بدأت السورةُ، ثُمَّ يوجه بقوله (تعالى): ﴿وَأَنذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ*وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ*فَإِنْ عَصَوْكَ فَقُلْ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تَعْمَلُونَ*وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ﴾ (الشعراء: 214-217).

وهكذا فالسورةُ تنظرُ للأحداثِ وقصة الإنسان في تاريخه القديمِ مَعَ الرسلِ من زاويةِ الرحمة بإرسال هؤلاء الرسل، والعزة الغالبة في الانتقام من المستكبرين والمعرضين عن أمر الله"[24].

ومن الأسرار التي ذكرها صاحب الإتقان لاقتران العزة بالرحمةِ في الآيات القرآنية، أن العزة على من لم يؤمن والرحمة لمن آمن"[25].

ومن اللطائف لهذا الاقتران بيان أن الرحمة بالخلائق نابعة من العزة والقوة، فهو سبحانه و(تعالى) قادر على قهر من يعصيه بعزته وينصر من يطيعه برحمته.

إنَّ تكرار قوله (تعالى): ﴿وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ﴾، تسع مرّاتٍ في سورة الشعراء، أُولاَهَا جاءَتْ عَقِب بيان تكذيب الذين كذّبوا محمّدًا صلى الله عليه وسلم وبما جاء به عن ربّه، ثم جاءت كلُّ مرَّةٍ من المرّات الباقيات عقب عرض قصَّةٍ من قِصَصِ المكذّبين الأولين، فكان لكل مرّةٍ منها داعيتها من القصّة التي جاءت قبلها، فإذْ تعَدَّدَ المقتضي حَسُنَ إعادة ذكر العبارة نفسها"[26].

وبهذا الكم من الآيات نجدُ الدلالة على صفة أخر من متطلبات العزة وهو الرحمة المطلقة ولا يكون العزيز عزيزا لا اسما ولا صفة إن لم يكن رحيما، فسبحان العزيز الرحيم القائل " وَرَحْمَتِي وَسِعَتْ كُلَّ شَيْءٍ﴾ (الأعراف: 156).

---

(24)العبدلي، د. أمير فاضل سعد (2008)، غرائب الصورة القرآنية، دار الكتاب الثقافي (الأردن)، ص22.

(25) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن الكمال (ت: 911هـ)،الإتقان في علوم القرآن، ج2، ص113.

(26) حبنكة، عبد الرحمن بن حسن الميداني الدمشقي (ت: 1425هـ)، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط1، 1416 هـ- 1996 م، ص523.

ثالثاً: أنلزمكموها.

لَزِمْتُ الشيء ألزَمُهُ لُزومًا، ولَزِمْتُ به ولازَمْتُهُ. واللِّزامُ: المُلازِم"[27]، المفردةُ القرآنيةُ ﴿أنلزمكموها﴾، فعلُها الماضي لَزم، ولزومُ الشيء طول، وقد تكررت هذه المفردة ومشتقاتها في القرآن الكريم في خمسة مواضع، الموضع الأول: لفظ(أَنُلْزِمُكُمُوهَا)، وذكرت في القرآن الكريم مرة واحدة في سورة هود في قوله (تعالى): ﴿قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَآتَانِي رَحْمَةً مِنْ عِنْدِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ﴾(هود: 28)، والثاني: لفظ(أَلْزَمْنَاهُ)، وذكرت في القرآن الكريم مرة واحدة في سورة الإسراء في قوله (تعالى): ﴿وَكُلَّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنْشُورًا﴾(الإسراء: 13)، والثالث: لفظ(لِزَامًا)، وذكرت في القرآن الكريم مرتين الأولى في سورة طه في قوله (تعالى): ﴿وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِنْ رَبِّكَ لَكَانَ لِزَامًا وَأَجَلٌ مُسَمًّى﴾(طه: 129)، والآخر في سورة الفرقان في قوله (تعالى): ﴿قُلْ مَا يَعْبَأُ بِكُمْ رَبِّي لَوْلَا دُعَاؤُكُمْ فَقَدْ كَذَّبْتُمْ فَسَوْفَ يَكُونُ لِزَامًا ﴾(الفرقان: 77)، والموضع الرابع والأخير: لفظ(الز)، وذكرت في القرآن الكريم مرة واحدة في سورة الفتح في قوله (تعالى): ﴿وَأَلْزَمَهُمْ كَلِمَةَ التَّقْوَى وَكَانُوا أَحَقَّ بِهَا وَأَهْلَهَا وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا﴾ (الفتح: 26).

إنَّ في قوله(تعالى): ﴿فَعُمِّيت عليكم أنلزمكموها وأنتم لها كارهون﴾ تصور جو الإكراه ومعناها المباشر وتصويرها بجرسها وأدائها جوّ الإكراه هو الباعث على تخيرها على صيغة الفعل المضارع متصلًا بثلاثة ضمائر، وهذا وإن أدى إلى جهد في نطقها، فإنَّ هذا الجهدَ مطلوبٌ ليستشعرَ من ينطقُها مَدَى ما يبذل من جهد في الإلزامِ والإكراهِ الذي ينكره هود(عليه السلام)، هذه المفردة القرآنية ﴿أنلزمكموها﴾، الشيء بالشيء دائمًا يقالُ: لزمه الشيءَ يلزمه. واللزام: العذاب الملازم للكفار"[28]، والإلزام ضربانِ: إلزامُ التسخير من الله (تعالى)، وإلزام بالحكم والأمر.

في كلمة ﴿أنلزمكموها﴾ ثلاثة مضمرات: ضمير المتكلم وضمير المخاطب وضمير الغائب وهو أحسن ترتيبًا: بدأ بالمتكلم لأنه أخص بالفعل ثُمَّ بالمخاطب ثُمَّ بالغائب ولو جيء بالغائب أولًا لانفصل الضمير وجوبًا"[29].

والاستفهام في قوله (تعالى): ﴿أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ﴾ للإنكار والنفي، والمعنى إذا كانت الهدية إلى الخير التي جئتكم به قد خفيت عليكم مع وضوحها وجلائها، فهل أستطيع أنا وأتباعي أن نجبركم إجبارًا، على التصديق بنبوتي وعلى الإيمان بي، والحالُ انَّكم كارهونَ لها، كلاَّ إننا نستطيعُ ذلك لأن الإيمان الصادقَ يكونُ عن اقتناعٍ واختيارٍ لا عن كره وإجبار"[30].

أثر دلالة جرس هذه المفردة على المعنى: فأنت تحس أثنا نطقَ كلمة ﴿أَنُلْزِمُكُمُوهَا﴾ بهذه الصيغة ما يوحيْ بالإكراه بسبب إدماجِ كل هذه الضمائر في النطق وشد بعضها إلى بعض كما يدمج الكارهون مع ما يكرهون، ويشدون إليه وهم نافرون وهكذا يبدو التناسق في التعبير أعلى من البلاغة الظاهرية، وأرفع من الفصاحة اللفظية"[31].

ونستطيع أن نتلمس جمالَ هذه المفردة بأنْ نقرر بأنَّ فيها سمة الاختزان، لأن صيغتها تعني وجود مفعولين من أجل موافقة نبرة الغضب التي تتطلب السرعة.

---

(27) الجوهري، (د.ت)، الصحاح (تاج اللغة العربية)، مادة (لزم).

(28) ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا (1972) معجم مقاييس اللغة، تح: عبدالسلام محمد هارون، ط2، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مادة (لز).

(29) ابن عادل الحنبلي، ابو حفص عمر بن علي (د.ت)، تفسير اللباب في علوم الكتاب، ص10.

(30) طنطاوي (د.ت)، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، ج7، ص193-194.

(31) قطب، سيد قطب إبراهيم حسين الشاربي (د.ت)، التصوير الفني في القرآن، دار الشروق، ط17، ص92.

وكأنَّ غرابة استعمال هذه المفردة على هذا الشكل يمثل غرابة الموقف الإلهي فإنه – عز وجل- لا يجعل الإيمان فعلًا قسريًا كالتنفسِ والنوم، مما ينفي إرادة البشر ويحط من كرامتهم. فالإيمانُ لا يكون إلا محض اختيار"[32].

إنَّ نطقَ هذه المفردة على حالتها التي بنيت عليها فيه من الثقلِ ما يوحِيْ بالثقلِ وصعوبة التحمل والإكراه على حمل شيء ينفر منه المدعو ويستثقل حمله وتشمئز من نفسه.

ولو جئنا نفسِّرُ سر هذا الثقلَ في هذه الصيغة لوجدناهُ يأتي من نواحٍ عدة منها: إضمار المفعولين وإدماجهما معًا ما يجعل هنالك شَدًا وإدماجًا في عملية النطق، وكذلك ينشأ هذا الثقل من طريقة ترتيب حروفها واختلافِ مخارجها حتَّى كأنَّ اللسانَ يصيبه الإعياءُ، ويمسه اللغوبُ وهو ينتقل بين هذه المخارج؛ الأمر الذي يشعر بالثقل.

الاستفهام في﴿أنلزمكموها﴾، للإنكار التكذيبي: "ولكنَّك إذا عاودتها تجد أنها لم تفصح بمعنى أن ذلك لن يكون- كما تقولُ في تفسيرها- وإنما أثارت تساؤلًا، وأحالتنا إلى نفوسنا لتدبر الموقف كله، هل مما يتفق مع شرائع السماء التي جاءت لتكريم الإنسان، وإنهاض عقله، وطرح كل قيد يثقل حريته وإرادته أن تلزم الإنسان بفكر واعتقاد يكرهه، ولو كان هذا الفكر وهذا الاعتقاد هو الخير والصواب؟!. حرية الإنسان في قانون السماء أقدس من أن يضحى بها في سبيل غاية ولو كانت هذه الغاية هي بالقطع فلاح الدنيا والآخرة، السماء تقول: يجب أن يكون عقل الإنسان حرًا، وضمير الإنسان حرًا، ووجدان الإنسان حرًا، ولو كان ثمن ذلك كفره بالذي منحه هذا العقل، وهذا القلبُ، وهذه الحياةُ وهذا موقف مذهلٌ إذا أمعنت فيه"[33].

ثُمَّ يؤكدُ ذلكَ فيقولُ: "فقه طبيعة الشرائع وموقفها من إرادة الفرد، واحترامها لعقله الرافض لها يجعلنا نقرر أن ذلك لن يكون- أعني إلزامنا بالآيات البينات- وإن كانت رحمة من عنده- سبحانه- ما دامت عميت على ضمير الإنسان، وعقله.

رابعًا: مسَّ:

مَسَّ الشيء يَمَسُّهُ بالفتح مَسًا وهذه هي اللغة الفصيحة، وفيه لغة أخرى مِسْتُ الشيء يحذفون منه السين الأولى ويُحولون كسرتها إلى الميم ومنهم من لا يُحَوِّل ويترك الميم على حالها مفتوحة ونظيره قوله (تعالى): ﴿فظلْتُم تفكهون﴾تُكسر وتُفتح وأصله ظللتم وهو من شواذ التخفيف، وأمَسَّهُ الشيء فَمَسَّهُ و المَسِيسُ المَسُّ و المُمَاسَّةُ كناية عن المُباضعة وكذا التَّمَاسُّ قال الله تعالى ﴿ من قبل أن يَتَمَاسَّا ﴾وقوله تعالى ﴿لا مِسَاسَ ﴾أي لا أَمَسُّ ولا أُمَسُّ وبينهما رحم مَاسَّةٌ أي قرابة قريبة وحاجة مَاسَّةٌ أي مُهِمَّة وقد مَسَّتْ إليه الحاجة".[34]

والمس: هو جَسّ الشيء باليد، والممسوس: الذي به مس كأن الجن مسته، والممسوس من الماء ما نالته الأيدي"[35].

تكررت مادة(مسَّ) في القرآن الكريم في واحد وستين موضعاً، من ذلك قوله (تعالى): ﴿وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الضُّرُّ وَأَنْتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ (83) ﴾ (الأنبياء: 83).

و(مسَّ) بأزيزها وصَوْتها المهموس، ونغمها الرقيق، نتيجة لتضعيف حرف الصفير، أو التقاء حرفيه متجاورين كقوله (تعالى): ﴿وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ ﴾(النور: 35).

---

(32) ياسوف، جماليات المفردة القرآنية"، ص185.

(33) أبو موسى، د. محمد (د.ت)، دلالات التراكيب، ص257، 258.

(34) الرازي، (1982)، مختار الصحاح،، مادة (مسس).

(35) معجم مقاييس اللغة، مادة (مسس).

هذه المادة في رقتها صوتيا، وشدتها دلاليا، تجمعُ بين جرس الصوت الهادئ، وبين وقع الألم الشديد، فالمَسُّ يطلق-عادة- ويراد به كل ما ينال الإنسان من أذًى ومكروه في سياق الآيات الأتية: قال (تعالى): ﴿إِنْ يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ الْقَوْمَ قَرْحٌ مِثْلُهُ﴾(آل عمران: 140)، وقال (تعالى): ﴿وَإِذَا مَسَّ النَّاسَ ضُرٌّ دَعَوْا رَبَّهُمْ﴾(الروم: 33)، وقال تعالى: ﴿فَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ ضُرٌّ دَعَانَا﴾(الزمر: 49)، وقوله (تعالى): ﴿ وَلَئِنْ أَذَقْنَاهُ نَعْمَاءَ بَعْدَ ضَرَّاءَ مَسَّتْهُ﴾(هود: 10) وقوله(تعالى) ﴿وَلَئِنْ مَسَّتْهُمْ نَفْحَةٌ مِنْ عَذَابِ رَبِّكَ﴾(الأنبياء: 46)، (هود: 10)، وقوله (تعالى): ﴿ لَوْلَا كِتَابٌ مِنَ اللَّهِ سَبَقَ لَمَسَّكُمْ فِيمَا أَخَذْتُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾(الأنفال: 68)، فهذه الصيغ المختلفة من المادة، وردت للدلالة على شدة البلاء، ورفع المصاب، وفرط الأذى، واللفظ فيها رفيق رقيق، ولكنَّ المعنى شديد غليظ، وللدلالة على هذا الملحظ، فقد وردت المادة في صوتها الرقيق مقترنة بالمس الرفيق لاستخلاص الأمرين في حالتي السراء والضراء، الشر والخير، كما في كل من قوله (تعالى): وَقَالُوا قَدْ مَسَّ آبَاءَنَا الضَّرَّاءُ وَالسَّرَّاءُ﴾(الأعراف: 95)، وقوله(تعالى): ﴿إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا (19) إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا (20) وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا (21) ﴾(المعارج: 21).

فالضراءُ تمسهم إذن، والسراء تمسهم كذلك، والشر يمسهم والخير كذلك، ولم يشأ القرآن العظيم تغييرَ المادة بل اللفظُ عينه في الحالتين، وذلك للتعبير عن شدة الملامسة والالتصاق، وكما ورد اللفظ في مقام الضر منفردا في أغلب الصيغ، ورد مثله جامعًا لمدركي الخير والشر، فقد ورد للمس الجميل خاصة في قوله (تعالى): ﴿إِنْ تَمْسَسْكُمْ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ﴾(آل عمران: 120)،

وفي الآية من المحسنات البديعية ما يسمى (بالمقابلة) وذلك في قوله تعالى: ﴿ إن تمسسكم حسنة تسؤهم وإن تصبكم سيئة يفرحوا بها ﴾(آل عمران: ١٢٠)، حيث قابل الحسنة بالسيئة والمساءة بالفرح وهي مقابلة بديعة.

لطيفة: عبر بالمس في قوله ﴿ إن تمسسكم حسنة﴾ وبالإصابة في قوله: ﴿ وإن تصبكم سيئة ﴾ وذلك للإشارة إلى أن الحسنة تسوء الإعداء، وحتى ولو كانت بأيسر الأشياء، ولو مسا خفيفا، وأما السيئة فإذا تمكنت الإصابة بها إلى الحد الذى يرثي له الشامت فإنهم لا يرثون، بل يفرحون ويسرون، وهذا من أسرار بلاغة التنزيل، فلفظ الإصابة يدل على تمكن الوقوع بخلاف المس"(36).

وينتقل هذا اللفظُ بدلائله إلى معان أخر، لا علاقة لها بهذا الحديث دلاليًا، وإن تعلقت به صوتيا، كما في إشارة القرآن إلى المس بمعنيين مختلفين أخرين.

الأول: كنى فيه بالمسِّ عن النكاح في كل من قوله (تعالى): ﴿قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ ﴾ (مريم: 20)، وقوله (تعالى)﴿ لَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِنْ طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ﴾(البقرة: ٢٣٦)، والآخر: وعبر فيه بالمس عن الجنون كما في قوله (تعالى): ﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ﴾ (البقرة: 275)، واجتمعت كلها في طبيعة الصوت"(37).

وقد تنبه الزمخشري إلى جمال المس في الآية الكريمة في قوله (تعالى): ﴿قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكُ بَغِيًّا﴾ (مريم: 20)، حيث جعل المسّ عبارة عن النكاح الحلال، حكاية عن مريم عليها السلام، لأنه كناية عنه، وقوله (تعالى): ﴿أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُوًّا غَفُورًا﴾ (النساء: 43)، والزِّنى ليسَ كذلك، وإنما يقالُ فيه: فجر فيها، وخبث، وما أشبه ذلك، وليس بقمين أن ترعى فيه الكنَّاياتُ والآداب"(38).

---

(36) الصابوني،: محمد علي الصابوني (1981)، **صفوة التفاسير**، ط2، دار القرآن الكريم، بيروت، ج1 ص145.

(37) الصغير، محمد حسين (د.ت)، الصوت اللغوي في القرآن، دار المؤرخ العربي، بيروت، لبنان، ص183-185.

(38) الزمخشري (1997)، تفسير الكشاف، تح: عبد الرزاق المهدي دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، ج3، ص9.

ذلكَ أنَّ العلاقةَ الشرعية بين الرجلِ والمرأةِ يكنى عنها بالمسِّ والملامسة، ولا يكونُ هذا في الزنى، ويجب أن نضيف أن البيان القرآني لم يجنح إلى هذه الجمالية معتمدا على الفروق اللغوية، في تصريحه في الزنى، ويلمح في النكاح المشروع، فقد عبر القرآنُ عن أبشع الزنى الذي ابتلي به قوم لوط بكلمة تتسم بالظلال، فتقرأ على لسانهم. وقوله تعالى: ﴿مالنا في بناتك منْ حق ﴾، حيثُ عبرت كلمة(حق) عن قمة الهياج عند قوم لوط، والكلمة على أخلاقيتها التي تطفئ معنى الشبق، كما تدل على ثقة هؤلاء الماجنين بأنفسهم وإمعانهم في الضلال، فهم أصحاب حق كما يرون.

الخاتمة.

نؤكد في ختام البحث على أن المفردة القرآنية لها أهمية في بلاغة القرآن الكريم، وفعاليتها في توصيل المعنى وجمال الشكل والمضمون، وجمعها بين قوة التأثير، وتوصيل المعنى، وذلك لأن صيغة المفردة تختصر الكثير من الكلام، وتنم عن رفعة البيان القرآني وتلقي ظِلالا نفسية خاصة، لأنها تقوم بتجسيم المعاني وتحيلها إلى مشاهدات بعد أن تكونَ دفينةً مكنونةً ومشاعر ومجردات عن طريق إسباغ الصفات الآدمية على الجمادات، فتكتسب المفردة جمالًا مرئيًا من حيث التصوير، وسمعيًا من حيثُ متعة الأنغام.

وتبرزُ إمكاناتُ المفردة اللغوية في دقة اختيارها، وتعميقها للدلالة، والمتأمل في اللفظة القرآنية يجد تمكن كل لفظ من موضعها، بحيث لو استبدلت بغيرها لاختل مفهوم السياق العام للنص الذي ورد فيه اللفظ"، وكلمات القرآن ومفرداته متصلة ومتناسقة، لا حشو فيها ولا تكلف، يحيط بها السمو، ويظللها الجمال.

كما تبرز دور المفردة في تجسيد المعاني المجردة، بما تثيره من أفكار، وتحث المتلقي في رسم ملامح تصويرية للمعاني، وكل هذه القيم المعنوية والتصويرية بفعّل دلالات التركيب وتفاعل عناصره المختلفة"، ومن ثمَ لم توضع الألفاظ عبثًا بل وضعت وضعا دقيقًا؛ لتعبرَ عن مقاصد السياق ومراده.

التوصيات والمقترحات.

بناء على نتائج البحث؛ يوصي الباحث ويقترح ما يلي:

1. إقامة المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة عن المفردة وأهميتها ودورها.
2. حث أهل الاختصاص، وكذا الجهات ذات العلاقة في المشاركة الفاعلة في تأليف الكتب، واصدار المجلات المتخصصة في المفردة.
3. فتح مواقع علمية إلكترونية لهذا الغرض.
4. إجراء دراسات مماثلة لمفردات أخرى، وبيان دلالاتها وسبل الاستفادة منها في واقع المسلمين اليوم.

قائمة المصادروالمراجع.

- القرآن الكريم.

1. إبراهيم مصطفى(د.ت)، المعجم الوسيط. دار الدعوة، تح: مجمع اللغة العربية.
2. ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا(1972) معجم مقاييس اللغة، تح: عبدالسلام محمد هارون، ط2، مطبعة مصطفى البابي الحلبي.
3. ابن منظور(1998)، لسان العرب، تح: على سيري، دار إحياء التراث العربي، بيروت..
4. الجربوع(د.ت)، عبد الله بن عبد الرحمن، الأمثال القرآنية القياسية.

5. الجواهري، إسماعيل بن حماد (1999) الصحاح(تاج اللغة وصحاح العربية)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3.
6. حبنكة، عبد الرحمن بن حسن الميداني الدمشقي (ت: 1425هـ)، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط1، 1416 هـ- 1996م.
7. حمدان، نذير(1991)، الظاهرة الجمالية في القرآن الكريم، دار المنار جدة السعودية، ط1.
8. داود، محمد محمد(208)، معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم، دار غريب، القاهرة.
9. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر(1982)، مختار الصحاح، دار الرسالة، الكويت.
10. الزمخشري، (1997) تفسير الكشاف، تح: عبد الرزاق المهدي دار احياء التراث العربي، بيروت، ط1.
11. السامرائي، فاضل صالح(2010)، التعبير القرآني، دار عمار عمان، ط7.
12. السعدي(د.ت)، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان.
13. السيوطي(د.ت)، جلال الدين عبد الرحمن بن الكمال (ت: 911هـ)، الإتقان في علوم القرآن.
14. الصحاح (تاج اللغة العربية)، إسماعيل بن حماد الجوهري (د.ت)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار الكتاب العربي، مصر ابن عادل الحنبلي، ابو حفص عمر بن علي(د.ت)، تفسير اللباب في علوم الكتاب.
15. الصغير، محمد حسين(د.ت)، الصوت اللغوي في القرآن، دار المؤرخ العربي، بيروت، لبنان.
16. عبد التواب، محمد لطفي(د.ت)، الاتجاه البلاغي في تفسير البيضاوي.
17. عبدالباقي، محمد فؤاد(2001)، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار الحديث- القاهرة.
18. العبدلي، أمير فاضل سعد(2008)، غرائب الصورة القرآنية، دار الكتاب الثقافي(الأردن).
19. العبدلي، أمير فاضل سعد(د.ت)، التأويل البياني لأحوال نظم المعاني في القرآن الكريم، (مطبوع قيد النشر).
20. العبدلي، أمير فاضل(2011)، الترتيب والمتابعة، عالم الكتب الحديثة، أربد-الأردن، ط2.
21. العفيفي، محمد(1976)، القرآن دعوة حق، مقدمة في علم التفصيل القرآني، المطبعة المصرية.الكويت، ط2.
22. العفيفي، محمد(1986)، القرآن تفسير الكون والحياة، منشورات ذات السلاسل، الكويت، ط1.
23. قطب، سيد قطب إبراهيم حسين الشاربي (د.ت)، التصوير الفني في القرآن، دار الشروق، ط17.
24. المطعني(د.ت)، عبد العظيم، خصائص التعبير القرآن.
25. ياسوف، أحمد(1992)، جماليات المفردة القرآنية" في كتب الإعجاز والتفسير"، دار المكتبي، ط2.

List of sources and references translated into English.

- **The Holy Quran.**

1. Abd al-Tawab, Muhammad Lutfi (D.T), the rhetorical approach in the interpretation of al-Baydawi.
2. Abdel-Baqi, Mohamed Fouad (2001), The Indexed Dictionary of the Words of the Holy Qur'an, Dar Al-Hadith - Cairo.
3. Al-Abdali, Amir Fadel (2011), Arrangement and Follow-up, The World of Modern Books, Irbid-Jordan, 2nd edition.
4. Al-Abdali, Amir Fadel Saad (2008), Curiosities of the Quranic Image, Dar Al-Kitab Al-Thaqafia (Jordan).
5. Al-Abdali, Amir Fadel Saad (D.T), the graphic interpretation of the conditions of systems of meanings in the Holy Qur'an, (printed under publication).

6. Al-Afifi, Muhammad (1976), The Qur'an is a call to truth, an introduction to the science of Qur'anic detailing, the Egyptian Press, Kuwait, 2nd edition.
7. Al-Afifi, Muhammad (1986), The Qur'an, Interpretation of the Universe and Life, That Al-Salasil Publications, Kuwait, 1st Edition.
8. Al-Jarbou (D.T), Abdullah bin Abdul Rahman, standard Quranic proverbs.
9. Al-Jawahiry, Ismail bin Hammad (1999) Al-Sahih (The Crown of the Language and the Arabic Language), edited by: Ahmed Abdel-Ghafour Attar, Dar Al-Ilm for Millions, Beirut, 3rd edition.
10. Al-Matani (D.T), Abdel-Azim, Characteristics of the Expression of the Qur'an.
11. Al-Razi, Muhammad bin Abi Bakr bin Abdul Qadir (1982), Mukhtar Al-Sahah, Dar Al-Risala, Kuwait.
12. Al-Saadi (D.T), Tayseer Al-Karim Al-Rahman in the interpretation of the words of Al-Manan.
13. Al-Saghir, Muhammad Hussein (D.T), The Linguistic Voice in the Qur'an, Arab Historian House, Beirut.
14. Al-Sahah (The Crown of the Arabic Language), Ismail bin Hammad Al-Johari (Dr. T), under the title: Ahmed Abdel Ghafour Attar, Dar Al-Kitab Al-Arabi, Egypt Ibn Adel Al-Hanbali, Abu Hafs Omar bin Ali (Dr. T), Interpretation of Al-Labbab in Sciences the book.
15. Al-Samarrai, Fadel Saleh (2010), Quranic Expression, Dar Ammar Amman, 7th edition.
16. Al-Suyuti (D.T), Jalal al-Din Abd al-Rahman ibn al-Kamal (T.: 911 AH), Perfection in the Sciences of the Qur'an.
17. Al-Zamakhshari, (1997) Tafsir Al-Kashshaf, edited by: Abd Al-Razzaq Al-Mahdi, Dar Ihya Al-Turath Al-Arabi, Beirut, 1st edition.
18. Daoud, Muhammad Muhammad (208), Lexicon of Semantic Differences in the Holy Qur'an, Dar Gharib, Cairo.
19. Habankah, Abd al-Rahman bin Hassan al-Maidani al-Dimashqi (d.: 1425 AH), Arabic rhetoric, its foundations, sciences and arts, Dar al-Qalam, Damascus, Dar al-Shamiyya, Beirut, 1st edition, 1416 AH - 1996 AD.
20. Hamdan, Nazir (1991), The Aesthetic Phenomenon in the Holy Qur'an, Dar Al-Manar, Jeddah, Saudi Arabia, 1st edition.
21. Ibn Faris, Abu al-Hasan Ahmad bin Faris bin Zakaria (1972) Dictionary of Language Measures, edited by: Abd al-Salam Muhammad Harun, 2nd Edition, Mustafa al-Babi al-Halabi Press.
22. Ibn Manzoor (1998), Lisan al-Arab, edited by: Ali Siri, Dar Revival of Arab Heritage, Beirut.
23. Ibrahim Mustafa (D.T), Al-Mu'jam Al-Waseet, Dar Al-Da'wa, edited by: The Arabic Language Academy.
24. Qutb, Sayyid Qutb Ibrahim Hussein Al-Sharbi (Dr. T), Artistic Imagery in the Qur'an, Dar Al-Shorouk, 17th edition.
25. Yasouf, Ahmed (1992), The Aesthetics of the Qur'anic Singular "In the Books of Miracles and Interpretation", Dar Al Maktabi, 2nd edition.

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (2): 30/ Jul /2019
p: 95- 115
Copyright License
ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (2): 30/ يوليو/ 2019م
ص: 95- 115
تاريخ الاستلام: 2019/06/09 القبول: 2019/07/17

تصور مقترح لتطوير مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن

د. نجوى أحمد علي الحاج

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد|| جامعة حضرموت|| اليمن
التلفون: 00967771543351 || الإيميل: ahmedalhaj20199@gmail.com

المستخلص: هدف البحث إلى تشخيص واقع تمويل البحث العلمي في اليمن، والتعرف على التحديات التي تواجهه، واقتراح تصور لتطوير مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن؛ في ضوء أبرز الاتجاهات المعاصرة في تمويل البحث العلمي، واستخدمت الباحثة منهجية مركبة تتكون من شقين متكاملين، الأول؛ عام والثاني: خاص، شقها العام: المنهج الوصفي المسحي، وشقها الخاص أو العملي: بحوث الفعل، حيث يستخدم الوصف هنا لتحديد ووصف مشكلة تمويل البحث العلمي في اليمن، ومظاهرها، وجمع الحقائق والملاحظات عنها وتقرير حالتها، ثم البحث عن سبل التغلب على المشكلة موضوع الدراسة وحلها المناسب. وتكونت الدراسة من مدخل؛ تضمن الإطار العام للدراسة، وثلاثة مباحث، تناولت الباحثة في الأول منها: واقع تمويل البحث العلمي في اليمن وتحدياته، فيما تضمن الثاني: أبرز التوجهات والتجارب المعاصرة في تمويل البحث العلمي، وأما المبحث الثالث: فتضمن تصوراً مقترحاً لتطوير مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن، واختتمت الدراسة بجملة من التوصيات التكميلية لتنفيذ التصور وضمان نجاحه.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح. تطوير مصادر التمويل. البحث العلمي. اليمن.

A Proposal to Develop Sources of Funding for Scientific Research in Yemen

Dr. Najwa Ahmed Ali Al-Haj

Professor of Educational Administration and Planning|| Hadramout University|| yemen
Phone: 00967771543351 || Email: ahmedalhaj20199@gmail.com

Abstract: The aim of the research is to diagnose the reality of financing scientific research in Yemen, identify the challenges facing it, and propose a vision for developing the sources of funding for scientific research in Yemen. In light of the most prominent contemporary trends in funding scientific research, the researcher used a complex methodology consisting of two complementary parts: The description is used here to identify and describe the problem of financing the scientific research in Yemen, its manifestations, the collection of facts and observations about it and its status report, and then the search for ways to overcome the problem of the study and solve it the appropriate, The study consisted of an introduction that included the general framework of the study and three topics. The researcher dealt with the first: the reality of financing scientific research in Yemen and its challenges. The second included the most prominent trends and contemporary experiences in financing scientific research. Scientific Research in Yemen, concluded the study with a series of complementary recommendations to implement the vision and ensure its success.

Keywords: Conceptualization. Development of funding sources. Scientific Research. Republic of Yemen.

أولاً- مدخل الدراسة.

لعله من نافلة القول التأكيد على أهمية البحث العلمي، فذلك أمر بدهي ومفروغ منه، حتى بات في حكم المؤكد أن البلد الذي يهمل البحث العلمي، وتنمية قدرات أبنائه وقواهم الإبداعية والابتكارية، واستخدامها الصحيح والمثمر؛ هو بلد يفقد مقومات وجوده، ويجمد قوى الفكر لتنميته وتطوير أساليب حياته، ولا يقوى على الفعل الجاد والجديد، والتفاعل مع ما حوله من أحداث ومنجزات، ومتغيرات صارت تعصف بكل شيء حتى دون سابق إنذار.

وما من شيء له القوة والدينامية في إحداث تلك التحولات والتغيرات في كافة مجالات الحياة بدون المعرفة ومن خلفها ومعها مناهج البحث العلمي؛ حيث لم تعد الأرض والموارد الطبيعية هي القوة المحركة للاقتصاد وأنشطة السكان، ولا البناء الاجتماعي للحفاظ على دينامية المجتمع واستمرار حيوية ثقافته، ولا الصناعة كمصدر رئيس للثروة، ولا آلة الحرب كسبيل وحيد للهيمنة والقوة، ولا رأس المال لإنتاج السلع... إلخ؛ وإنما للمعرفة إنتاجًا وتوظيفًا. وما المنجزات المعاصرة في كل مناحي الحياة إلا ثمرة للمعرفة والمعلوماتية، وما تحمله من إمكانات لا حدود لها، إذ تشير التوقعات أن أكثر من 90 % من التقنيات لم تكتشف بعد، ومطلوب توليدها في القرن الحادي والعشرين.

ولا غرو أن أصبحت المعرفة الأداة الحاسمة في توليد كل من الثروة والقوة معًا. وبما أن الإنسان هو مصدر المعرفة، وهو مبدعها ومستخدمها، وهو هدفها في نهاية المطاف؛ فإن الثروة والقوة انتقلت من خارج الإنسان إلى داخله، بحيث صارت قوة الإنسان وثروته فيما يعرفه؛ بناءً على ما يبدعه من معارف، ويبتكره من أساليب ويوظفها بصورة خلاقة، حتى غدا الفرق بين بلد وآخر ليس بما يملكه من ثروات أو بشر؛ وإنما بين من يعرف ومن لا يعرف، ومن يعرف تكون له الريادة والقيادة. وعلى مقدار ما يملكه أي بلد من معارف ومهارات وقدرات على إنتاج المعرفة؛ تتحدد ثروته وقوته، وبالتالي فقوة أي مجتمع هو المعرفة بيد الكثرة وليس المال بيد القلة، بل أن قدرة أي فرد أخذت تقاس بحداثة معارفه، وسرعة إنمائها، وبفعالية توظيفها، وليس بعدد السنوات التي قضاها في الدراسة، أو في مزاولة مهنة ما [1].

ولذلك وغيره، أضحت البحوث العلمية هي السبيل الرئيس لإنماء المعارف والعلوم، وإعداد الكفايات والقدرات الفكرية والإبداعية، وتنمية خبرات الأفراد ومهاراتهم واتجاهاتهم، يساعدها على ذلك التطور المذهل في تقنية المعلومات والاتصالات، بما أتاحته من إمكانات لا حدود لها لعملية البحث العلمي، لإنتاج معارف جديدة، واستخدامها ليس في إنتاج سلع وخدمات جديدة فحسب، وإنما أيضًا في الهيمنة والقوة، وهنا لا غرو أن وفرت الدول التمويل السخي للبحث العلمي، وقدمت شتى أنواع الدعم والرعاية للبحث العلمي.

وهذا ما تؤكده العديد من التجارب العالمية في كل من "كوريا الجنوبية"، و"الصين"، و"ماليزيا"، التي استثمرت خلالها الإمكانات المذهلة التي يتيحها هذا الحقل وما يرتبط به من تقدم علمي؛ بشكل فعال لصالح تطوير وتنمية المجتمع في مختلف الميادين والمجالات، وما تبع ذلك من حث وتشجيع على البحث والابتكار واستثمارهما على أحسن وجه [2].

وتشير الإحصائيات إلى أن البلاد العربية مجتمعة خصصت للبحث العلمي في عام 2005 ما يعادل (1.7) مليار دولار فقط، أي ما نسبته 0.3 %من الناتج القومي الإجمالي، في حين وصلت نسبة الإنفاق على البحث العلمي في إسرائيل

(1)وزارة التربية والتعليم، اليمن (2005) المؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر، ص 6.

(2)وزارة التربية والتعليم، اليمن (2005) المؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر، ص6.

خلال نفس السنة إلى 4.7 %من ناتجها القومي الإجمالي [3]. بل إن الصين - كما يشير "أنطوان زحلان" خصصت حوالي 155 مليار دولار للبحث والتطوير، أي ما يزيد على 35 ضعفا لما يخصصه العالم العربي لهذين الغرضين لكل شخص [4].

ويعد القطاع الحكومي هو الممول الرئيس لنظم البحث العلمي في الدول العربية، حيث يبلغ حوالي 80 %من مجموع التمويل المخصص للبحوث والتطوير مقارنة ب 3 %للقطاع الخاص و8 %من مصادر مختلفة، وذلك على عكس الدول المتقدمة وإسرائيل؛ حيث تراوح حصة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي 70 %في اليابان و52 %في إسرائيل والولايات المتحدة [5].

وبالنظر إلى واقع الأنفاق على البحث العلمي في اليمن فهو في أدنى مستوى له، وما يرصد من اعتمادات مالية للبحث العلمي؛ فان القليل منها هي التي تخصص لأغراض البحث في الجامعات الحكومية. أما في الجامعات الأهلية فلا وجود لتلك الاعتمادات؛ مما يعني أن البحث العلمي في اليمن ما زال بعيدًا عن الاهتمام والرعاية، ومحاصرة في ركن هامش ضيق، لا فعل لها ولا أثر في مجريات الأحداث وجهود الإنماء وأنشطة المجتمع، رغم عمر التعليم الجامعي البالغ ثلاثين عاما مضت، ورغم الجهود المبذولة للارتقاء بمستوى الدراسات العليا والبحث العلمي.

والصورة نفسها تكاد تتكرر عند الحديث عن أوضاع البحوث المنجزة في الجامعات الحكومية والخاصة على السواء، وذلك أن غالبية البحوث إذا كان يقوم بها أعضاء هيئة التدريس حسبما يرون، وتتم بطريقة فردية، وفي ظروف محبطة، فان قصدها وغايتها النهائية هي الترقية، وما يرتبط بها من امتيازات تعود على صاحبها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعاني البحث العلمي في اليمن وضعًا صعبًا للغاية جعل الفجوة كبيرة إذا ما قورن بما تنفقه البلاد العربية، وليس الدول الأخرى، بلغ حجم الانفاق على البحث العلمي 2.% من إجمالي الناتج القومي في اليمن، فما يصرف على البحث العلمي لا يصل إلى مبلغ المليون دولار سنويًا، إن لم يكن أقل، وهو مبلغ قد يعادل ما تصرفه جامعة واحدة في أميركا، أغلبه يذهب رواتب وأجور العاملين في مراكز البحث العلمي بما فيها الجامعات، بمعنى أن ما ينفق – مباشرة - على البحث العلمي إلا النزر اليسير.

وهذه الأمور وغيرها، تعني أن البحث العلمي في اليمن واقع في مأزق حقيقي، أساسه تدني النفقات المخصصة للبحث العلمي؛ مما يستدعي دراسة أوضاع البحث العلمي، وتشخيص أوجه عللها، تمهيدًا للنظر في سبل معالجتها والتغلب عليها.

وتأسيسًا على ما تقدم، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ما واقع تمويل البحث العلمي في اليمن؟ وما التحديات التي تواجهه؟
- ما أبرز الاتجاهات المعاصرة في تمويل البحث العلمي
- ما التصور المقترح لتطوير مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

---

(3)راجع: يوسف يعقوب السلطان: الإسلام وتنمية العلم والبحث العلمي؛ الموقع الإلكتروني لمركز أبحاث فقه المعاملات الإسلامية: http://www.kantakji.com.

(4) ناصر صالح الرعدان: البحث العلمي والتنمية؛ جريدة الرياض؛ السعودية؛ العدد 14428؛ بتاريخ 25 ديسمبر 2007.

(5) انظر جريدة البيان الإماراتية؛ ديسمبر 2008، 16 ذو الحجة 1429هـ، العدد 10406

1. تشخيص مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن، للوقوف على التمويل الحكومي، وما يبذل من جهود لتنويع مصادر غير تقليدية لتمويله.
2. تتبع نتائج الإنفاق الحالي على البحث العلمي كمًا وكيفًا.
3. رصد وتحليل التحديات التي تواجه تمويل البحث العلمي في اليمن، للوقوف على قوة تأثيرها، وزوايا فعلها فيه، لتترجم في صورة احتياجات مالية، كي تستجيب لتلك التحديات.
4. تتبع أبرز الاتجاهات المعاصرة في تمويل البحث العلمي الأكثر شيوعًا واستخدامًا في العديد من دول العالم، كي تكون منطلقاً للاسترشاد بأكثرها ملائمة لظروف البحث العلمي في اليمن.
5. تقديم تصور مقترح لتطوير مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أنها قد تفيد على النحو الآتي:

- تقدم معلومات وبيانات للمسؤولين ومتخذي القرار عن واقع الإنفاق على البحث العلمي، وما نجم عن ذلك من أثار سلبية على إنتاج المعرفة، أو توظيف ما هو متوافر منها في اليمن.
- تساعد القيادات التربوية على معرفة أوجه الخلل في تمويل البحث العلمي في اليمن.
- تقدم معلومات عن التغيرات الحاصلة في تمويل البحث العلمي ومصادره، بما يساعدهم على تطوير مصادر جديدة لتمويل البحث العلمي في اليمن.
- تقدم حلولاً لسبل تنويع مصادر تمويل البحث العلمي في ضوء أبرز الاتجاهات المعاصرة.

منهجية الدراسة.

فرضت طبيعة الدراسة الحالية ومشكلتها وهدفها استخدام منهجية مركبة تتكون من شقين متكاملين، الأول عام والثاني خاص، شقها العام المنهج الوصفي المسحي، وشقها الخاص أو العملي بحوث الفعل، حيث يستخدم الوصف هنا لتحديد ووصف مشكلة تمويل البحث العلمي في اليمن، ومظاهرها، وجمع الحقائق والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها [6]، وتتبع أثرها على تمويل البحث العلمي، وجهود تنويه، ثم البحث عن سبل التغلب على المشكلة موضوع الدراسة وحلها المناسب، وذلك عن طريق تطبيق المعرفة العلمية المتوافرة، أو التوصل إلى معرفة لها فائدتها العملية في حل المشكلة القائمة، وما قد يؤديه ذلك إلى اكتشاف حقائق علمية تؤدي إلى علاج هذه المشكلة أو ما قد يظهره التطبيق العملي من مشكلات تحتاج إلى بحوث أساسية يمكنها توفير المعرفة العلمية التي تسهم في التغلب على المشكلات القائمة وتحسين التطبيق[7].

أما الشق العملي من منهجية الدراسة فهو بحوث الفعل Action Reacarch)، فهو ممتد من الشق الأول، منبثق عنه ومتمم له، حيث يستخدم في إطار العمليات لصياغة المشكلة موضوع الدراسة وجعلها نابعة من الواقع اليومي، من أجل علاجها في ظروفها العملية القائمة في مواقع العمل، وذلك بقصد البحث عن إمكانات المعالجة الكلية لأوضاع تمويل

(6) جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ط 2، 1978، ص 4 .

(7) المرجع السابق، ص 42، 43 .

البحث العلمي في اليمن، واكتشاف أساليب تحسن العمليات وتزيد من فعالية الأداء والتنفيذ [8]، والبحث عن إمكانات وبدائل جديدة تعمل على تمويل البحث العلمي؛ بما يمكنها من تحقيق أهدافها المأمولة أو المتوقعة منها.

وبهذين الشقين تحددت منهجية الدراسة الحالية، ونظمت بدقة في جانبها النظري في التحليل والتفسير، وفي جانبها العملي أو الإجرائي في المعالجة والتطوير؛ بما يضمن سلامة النتائج والوصول إلى الوضع المنشود لتمويل البحث العلمي في اليمن [9].

حدود الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: ويقتصر على مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن الحالية والمستقبلية.
- الحد الزمني: تجرى هذه الدراسة في الفترة بين عامي 2014- 2018

مصطلحات الدراسة:

- **البحث العلمي:** يقصد به في هذه الدراسة: ما تقوم به الجهات الرسمية من عمليات وإجراءات للقيام بالأبحاث العلمية، وإنتاج المعرفة.
- **مصادرتمويل البحث العلمي:** يقصد بالتمويل في هذه الدراسة: ما يرصد للبحث العلمي من موارد نقدية وغير النقدية للتخطيط والإشراف على إدارة وتنفيذ الأبحاث العلمية ومتابعتها؛ بهدف تحقيق أهدافها. أما مصادر تمويل البحث العلمي فيعنى بها: الجهات الرسمية وغير الرسمية التي تمول البحث العلمي في اليمن، وسبل تفعيلها، تمهيدًا لتطوير مصادر جديدة غير تقليدية لتمويل البحث العلمي في اليمن.
- **التصورالمقترح:** ويقصد بالتصور المقترح في هذه الدراسة مضمونان هما:
- الأول: اختيار أفضل الطرق والبدائل المختارة بعناية في ضوء الاختيارات السياسية؛ لتحقيق أهداف وغايات تعبر عن احتياجات اليمن في تمويل البحث العلمي، وتلبي طموحه، وفق مسارات توجه خطوط الحركة والعمل، المنظمة للأساليب والإجراءات التي بواسطتها يمكن إيجاد مصادر جديدة دائمة تضمن تمويل البحث العلمي.
- الثاني: فن استخدام مصادر التمويل تلك، واستثمارها الأمثل إلى أقصى حد ممكن؛ لتحقيق أعلى مردود داخلي وخارجي لمصادر التمويل تلك، وبما من شأنه تحقيق أهداف ذلك التصور [10].

ثانياً- و اقع تمويل البحث العلمي في اليمن وتحدياته:

يبدو أن الواقع الحالي للبحث في اليمن هو انعكاس منطقي لحجم التمويل المقدم، وصور توزيع النفقات المخصصة على الجهات ذات العلاقة بالبحث العلمي، ومجالات استخدامها، يدعم ذلك ويؤكده غياب تصور شامل جديد وجاد لكيفية استثمار كل ما هو متاح وممكن لتوظيف البحث في مواجهة قضايا المجتمع ومشكلاته التي تتعقد باستمرار.

ذلك ان النمو الاقتصادي الذي تصل اليه البلدان يقارن بمقدار التطور الذي تحققه في مجال البحث العلمي فمثلاً تقدر ميزانية الولايات المتحدة الامريكية المخصص للبحث العلمي للعام 2013 بمبلغ 56 مليار دولار أمريكي أي

(8) فؤاد الدين السعد: البحث التربوي، مشكلاته وأهدافه وأنواعه (في) آراء حول البحث التربوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د . ت، ص 17.

(9) أحمد الحاج علي، 2002.

(10) أحمد الحاج علي، 2002، ص204.

بنسبة 0,3% من الميزانية العامة للدولة في حين تقدر ميزانية البحث العلمي في اليمن بنسبة 0,001% من الميزانية العامة للدولة للعام 2013، وبنسبة 0,4% من ميزانية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ([11]).

وبالرجوع الى موازنات الدولة يتبين ان الميزانية التقديرية المرصودة للبحث العلمي في الجامعات وكليات المجتمع والهيئات ومراكز البحوث في اليمن تقدر ب(152.279.600) ريال عام 2010، وتقدر ب (152.796.000) ريال عام 2011([12]). وهي نسبة لا تتجاوز (712.000) دولار امريكي، وعلى الرغم من تواضع هذه المبالغ المرصودة ومحدوديتها، والتي هي بمثابة المورد الوحيد لتمويل البحث العلمي في اليمن، الا ان السؤال الذي يطرح نفسه هو هل يتم استخدام وصرف هذه المبالغ المرصودة في مجال الدراسات والبحوث العلمية؟

ويواجه تمويل البحث العلمي في اليمن تحديات متعددة ومن مختلف الأنواع تقريبًا، ويبدو أنه من الصعوبة بمكان هنا الفصل بين التحديات الخارجية والتحديات الداخلية لتمويل البحث العلمي كل على حدة، ذلك أن التحديات الخارجية تنعكس وتتحول بصورة أو بأخرى إلى تحديات داخلية. ولذلك، يمكن مناقشة التحديات الخارجية والداخلية معًا، مرتبة حسب قوة تأثيرها، ومستوى فعلها في تمويل البحث العلمي، وذلك كما يأتي:

تحديات مالية: وتتجلى في:

أ- عجز الموارد المخصصة للبحث العلمي: وضعف أجور المؤسسات المسؤولة عن البحث العلمي، وعدم توفير الدعم المادي اللازم، إذ بلغ حجم الانفاق على البحث العلمي 2.% من إجمالي الناتج القومي في اليمن، والأخطر من ذلك عدم تناسب مخصصات البحث العلمي طرديًا مع عجلة النمو الاقتصادي، وحتى يصبح المناخ البحثي مشجعًا للتواصل والتفاعل مع مشكلات المجتمع واستراتيجية التنمية الشاملة في البلاد.

وفي مقابل ذلك هناك عجز شديد في البنى التحتية للبحث العلمي في اليمن، سواء في مراكز البحث، أو في الجامعات، فهناك عجز في التجهيزات العلمية والتقنية للمعامل والمختبرات، وغياب التقنيين المؤهلين للإشراف على حسن سير العمل على هذه الأجهزة وإصلاحها في حالة التعطل، بل وغياب المؤلفات والمراجع الضرورية.

ب- غياب الاستقلال المالي والإداري لمراكز البحوث والتطوير: لا تزال النظرة سائدة في هيمنة بعض الوزارات على المراكز البحثية التابعة لها من حيث الارتباط المادي والإداري، وبالتالي فهي التي تضع مقاييس الأداء العلمي والبحثي بما يتلاءم خطط وسياسات هذه الوزارات.

ج- تحدي متابعة الجامعات لحركة البحث العلمي وإنتاج المعرفة: يحول تدني الإنفاق على البحث العلمي، وخاصة في الجامعات اليمنية من تدنى إنتاج المعرفة، في ظل غياب حركة علمية نشطة للبحوث العلمية في الجامعات اليمنية، مقابل تدني قيمة الأبحاث الحالية، كمًا وكيفًا، اتجاهًا ومستوى، وتدني قيمتها النظرية والتطبيقية؛ كون مخرجات البحث العلمي صدى أو تكرارًا لما هو قائم في الجامعات العربية والغربية.

كما تعجز الجامعات اليمنية من تحويل المعرفة والعلم والثقافة إلى تجارة، كما هو الحال في السوق الرأسمالي العالمي، فلا هي قادرة على الاستجابة لمثل هذا التوجه، أو التخلي عن أدوارها الوطنية التاريخية، ولا هي قادرة على إنتاج المعرفة المطلوبة للسوق، وتؤسس نظامًا لإنتاج المعرفة واستخدامها، وتوفير نوعية المهارات والكفايات المطلوبة وفق

(11) أحمد الحاج علي، 2002، ص204.

(12) مجلدات الموازنة العامة للدولة للعامين 2010 و 2011 وزارة المالية.

معايير السوق [13]؛ مما جعلها بعيدة عن إنتاج المعرفة، وتنمية رأس المال الفكري اللازم للسوق ومعاييره، مما يشير إلى وجود قطيعة بين مؤسسات البحث العلمي، والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية.

1. **تحديات سياسية**: وتتمثل في وجود تشريعات معيقة ذات لوائح نمطية تعتمد على نظم إدارية ليس لها علاقة بمعايير الجودة؛ نظرًا لوجود تداخل بين السياسات الوزارية ومراكز البحث العلمي مما يؤثر على وظائف ومهام المراكز البحثية، ووضع سياسات تفتقر الى آليات التنفيذ فعلى مستوى القيادات العليا يتم وضع استراتيجيات لا يخلو مضمونها من الاهتمام بالبحث العلمي والتنمية التقنية، إلا أنه في خضم المسؤوليات لا يتم متابعة آليات التنفيذ، وتحول الى لجان تلو الاخرى تجعلها تقف عند مرحلة التخطيط لا التنفيذ، فضلاً عن الافتقار إلى الرؤية الواضحة في أهمية الدور الذى يمكن ان يقوم البحث العلمي في مساندة الاستقلال الوطني والأمن القومي، وعدم وضع آليات لتنفيذ سياسات البحث العلمي على قائمة أولوياتها، وتفتقر اليمن إلى آليات للبحث العلمي في اطار تنظيمي يفرق بين النظم الادارية واستقلال العلماء بما يملكونه من مهارات وقدرات ابداعية تحتاج الى التفرغ للعلم دون التفكير في النظم الادارية والتدرج الوظيفي والتبعية السياسية لوزارات لا تفرق بين الباحث والموظف.
2. **تحديات استراتيجية**: من أبرزها: غياب الاستراتيجيات والمنهجية العلمية المحددة التي تتضمن تحديد الأهداف والأولويات، نتيجة لكثرة الاحداث وتداخلها، بصورة تجعل البحث العلمي ليس من الأولويات إلى جانب عدم الاهتمام باستكمال النقص الواضح في قواعد البيانات ودعم التدريب المستمر وتيسير طرق تبادل المعلومات ودخول حقل المنافسة العلمية، ومن جهة أخرى عدم اهتمام المؤسسات أو الشركات الصناعية بالبحث العلمي، وإيجاد فرص عمل تعمل على تحديد توجهاته بما يلائم الاحتياجات الاقتصادية لليمن، وعدم وجود روابط وآليات تعمل على ربط الصناعة بالبحث العلمي لتسويق ابحاثه وتمويلها وتشجيع الباحثين وتبنى افكارهم وتنفيذها ووجود نسبة محددة للصرف على انشطة البحث والتطوير.

   كما تسود علاقة نمطية خالية من التعاون بين المراكز البحثية والوحدات الإنتاجية، نتيجة لضعف ارتباط العلم والتقنية بالحاجات الاقتصادية الفعلية، وكذا وجود خلل قائم من خلال عدم هيكلة مؤسسات البحث العلمي، وبالتالي عدم استغلال الامكانات البشرية والمادية لديها.
3. **تحديات اجتماعية**: في الوقت الذي لا تساهم القوى الاجتماعية في تمويل البحث العلمي، أو تقدم الدعم المعنوي لمراكز البحوث والباحثين، في الوقت ذاته تمارس هذه القوى الاجتماعية ضغوطًا مختلفة في تعيين باحثين على أساس مغاير للكفاية العلمية مثل الواسطة والقرابة وخلافه، في ظل ثقافة مجتمعية تحتقر العلم والثقافة والمشتغلين بها، فضلاً عن أن الأوضاع الاقتصادية وتدنى مستوى المعيشة، تجعل الثقافة والمعرفة في مؤخرة أولويات الناس، ومن جهة أخرى فظاهرة تفشى الفساد الإداري في اليمن التي تحارب بشدة قواعد ومعايير الكفاية والخبرة العلمية والمهنية تؤثر سلبًا على استقرار العقول والكفايات المتميزة في اليمن، ومواجهه الفجوة الهائلة بين مستوى الباحث وتميزه، وما يحصل عليه من تقدير مادى ووظيفي ومعنوي، هذا إلى جانب ما يواجهه من معوقات تعرقل مسيرته العلمية وتؤثر على انتاجه داخل مؤسسات غير مشجعه على الفكر والإبداع.
4. **تحديات الثورة العلمية وتقنية المعلومات والاتصالات**: تفرض تحديات الثورة العلمية وتقنية المعلومات والاتصالات على اليمن توفير مخصصات مالية لمتابعة الثورة المعرفية التي تتفجر من كل حدب وصوب، والمصحوبة بتطبيقات واسعة المدى، والمقرونة بتطور مذهل في تقنية المعلومات والاتصالات.

---

(13) نبيل علي

كما أن الثورة المعلوماتية وتقنية الاتصالات جعلت العالم أكثر اندماجًا في قرية كونية واحدة، تتبادل فيما بينها عمليات التأثير والتأثر، وتتبادل الأفكار والمفاهيم والمعلومات والسلع والخدمات والأفراد، وغيرها بسرعة وسهولة ويسر[14]، حتى غدت هذه الثورة الطاقة المولدة والمحركة لمجتمعات القرن الحادي والعشرين من كل أبعاد حياتها؛ لأن العلم والمعرفة والمعلوماتية ستصبح بشكل متزايد أساس القوة والغنى، والتقدم على المستوى الفردي والدولي[15].

5. **تحديات كونية**: تفرض التحديات الكونية توفير مبالغ مالية كبيرة ليس لمواكبة الحركة البحثية النشطة في دول وضعت البحث العلمي على قائمة اولوياتها مثل: الهند وماليزيا وبعض الدول الافريقية فحسب، وإنما أيضًا لتوفير اساليب التفاعل والاحتكاك المستمر بين الباحثين اليمنيين والمراكز البحثية الخارجية في مجالات بعينها مثل: ابحاث الفضاء والطاقة النووية، واستغلال كل الفرص المشجعة على التبادل العلمي، وخاصة في المجالات الحيوية والمستقبلية.

وتحديات بهذه الجسامة، وما أتاحته من فرص واسعة أمام تطوير البحث العلمي، وتوفير بنية تحتية بتقنيات حديثة للبحث العلمي؛ سوف تتطلب موارد مالية عالية تتصاعد، كلما أزداد ضغط الثورة العلمية وتقنية المعلومات والاتصالات، وسيكون من الصعوبة على الميزانية السنوية الحالية والمتوقعة أن تتحملها، ما يفرض البحث عن مصادر تمويل جديدة للبحث العلمي.

رابعاً- أبرز الاتجاهات المعاصرة في تمويل البحث العلمي:

بداية يمكن الإشارة إلى تضافر جملة من الأسباب والمبررات التي دفعت الدول إلى الإنفاق السخي على البحث العلمي، وتقديم شتى أنواع الدعم المادي والمعنوي للبحث العلمي أهمها:

- إدراك متخذي القرار في القطاعين (العام والخاص) بأن الاستثمار في العلم والتقنية لن يتأتى بدون الإنفاق السخي على البحث العلمي.
- وضع التشريعات والضوابط التي تجعل دعم القطاعات المختلفة لعملية البحث والتطوير واجبًا ملزمًا للجميع، وليس إحسانًا يقدم عليه الكريم ويمتنع عنه الآخرون، ومن ذلك نظام الضرائب وغيرها، مع ترك باب التبرع الاختياري مفتوحًا.
- أكدت خبرات الدول الصناعية أن سياسة البحث والتطوير لا يمكن أن تأتي أو تتراكم نتيجة المبادرات الشخصية للباحثين، بل تأتي نتيجة وضع خطة عمل وبرامج وأهداف محددة من قبل جهة معينة بالبحث العلمي والتطوير.
- أمست الجامعات ومراكز الأبحاث التابعة لها، أو المستقلة عنها وجه العملة الآخر للتقدم العلمي والتقني.
- الانفجار المعرفي، والنمو المتزايد للعلم وتضخم الاكتشافات العلمية والتقنية.
- حدوث تطور كبير في مناهج البحث العلمي وأساليبه وأدواته، بلغت حدًا كبيرًا من التعقيد.
- حاجة الجامعات إلى الكفايات العلمية المتميزة من الباحثين، وأعضاء هيئة التدريس في الحاضر والمستقبل.
- تكوين الأطر الفكرية المختلفة من العلماء والاختصاصين والفنيين اللازمين لتطوير المجتمع، وتنميته اقتصاديًا واجتماعيًا.

---

(14) المنظمة العربية للثقافة والعلوم، مدارس المستقبل، 2000، ص 15.

(15) خليفة، لؤلؤة، 2005، ص 6.

واستجابة للتحديات والضغوط المتزايدة أمام تمويل البحث العلمي، فقد نشطت جهود الحكومات ومراكز البحث العلمي والجامعات في تفعيل استثمار التمويل الحالي، والبحث عن مصادر تمويل جديدة؛ لضمان إيجاد موارد مالية للبحث العلمي، وذلك لتوظيف البحث العلمي في دفع جهود التنمية الشاملة، وإحداث التغيرات المنشودة في المجتمع. ويذهل المرء لكثرة التجارب والصيغ الرائدة، بأساليب ووسائل متباينة، لتنويع مصادر جديدة لتمويل البحث العلمي، التي تموج بها كل دول العالم تقريبًا، لدرجة يصعب معها حصر تلك التجارب وتصنيفها.

وعلى كل حال، يمكن رصد أبرز هذه الاتجاهات والتجارب المهمة في تمويل البحث العلمي، مع تقديم بعض الأمثلة، بدءًا من البلاد العربية، وذلك على النحو الآتي:

ارتفاع التمويل الحكومي للبحث العلمي:

المستقرئ لتمويل البحث العلمي في جميع دول العالم تقريبًا يلحظ ارتفاع التمويل الحكومي، وبأشكال متعددة، تجلى ذلك في الأمثلة الآتية:

أنفق العالم حوالي 2.1 %من مجمل دخله الوطني على مجالات البحث العلمي، أي ما يساوي حوالي (536) بليون دولار. ويعمل في مؤسسات البحث العلمي في العالم ما يقارب 3.4 مليون باحث، أي بمعدل 1.3 باحث لكل ألف من القوى العاملة، وتتصدر الدول الإسكندنافية قائمة الدول الأوروبية الداعمة للبحث والابتكارات، وذلك بالنسبة إلى نواتجها القومية، حيث وصلت نسبة مخصصات هذه الدول للبحث والتطوير كالآتي: السويد 4.27 %، وفنلندا 3.51 %،والدانمرك 2.6 % [16].

وتولي دول جنوب وشرق آسيا أهمية متزايدة للبحث والتطوير، حيث رفعت "كوريا الجنوبية" نسبة إنفاقها على البحث والتطوير من 0.6 بالمائة من الناتج المحلي الإجمالي في العام 1980 إلى 2.89 %في العام 1997، وإلى حوالي 5% في عام 2000 [17]، كما ارتفعت نسبة الإنفاق على البحث العلمي في "الصين" مؤخرًا إلى ما يقرب من 2.5 %من إجمالي الإنفاق القومي، حيث بلغت ميزانية الصين للبحث العلمي ما يقرب من 136 مليار دولار في عام 2005. أما باقي دول العالم (ومنهم العرب)، "فلا يتجاوز إنفاقهم على البحث العلمي أكثر من (116) بليون دولار، منها (535)مليون دولار للبلاد العربية، أي ما يساوي 11 في الألف من الدخل القومي لتلك البقية من العالم"، في حين أنفقت "إسرائيل" على البحث العلمي حوالي (9) مليار دولار سنة 2008، وهو ما يوازي 4.7 %من إنتاجها القومي، أي أن إنفاق البلاد العربية (مجتمعة) على البحث العلمي والتطوير يساوي نصف ما تنفقه إسرائيل تقريبًا، على الرغم من أن الناتج القومي العربي يبلغ (11) ضعفًا للناتج القومي في إسرائيل[18].

أما نسبة البحث العلمي من الموازنة العامة، فيصل– مثلاً- في الولايات المتحدة الامريكية إلى 2.9%، وإلى 2.7% في إسرائيل، وإلى 0.2% في البلاد العربية [19].

تزايد أعداد العلماء وإنتاج البحوث العلمية: بلغ عدد العاملين في مؤسسات ومراكز الأبحاث بالعالم 3.4 مليون باحث، أي (1300) باحث لكل مليون نسمة، وعدد الباحثين في سبع دول متقدمة يصل إلى 2 مليون و265 ألف باحث، بما نسبته 66% من عدد الباحثين. أما الأبحاث المنشورة عالميًا، فوفقًا لإحصائيات 2007 فإن عدد الأبحاث

(16) محسن الندوي، الموقع:http://hibapress.com /

(17) العبيدي

(18) محسن الندوي، مرجع سابق.

(19) المرجع السابق.

المنشورة عالمياً بلغت 1.148.612 بحثًا في حين لم يصل عدد الأبحاث المنشورة في الدول العربية عن(15) ألف بحثًا، أي بنسبة 1.3% من معدلات الإنتاج العالمي، حيث قدرت نسبة المنشورات العلمية العربية إلى المنشورات العلمية العالمية 1،1% (حسب تقرير المعرفة العربي لعام 2009). كما أن المساهمة العالمية في البحوث المنشورة في المجلات العلمية في البلدان العربية تتراوح بين (0،008 إلى 0،3%) مقارنة مع إسرائيل 1،1%، وألمانيا 7،9% واليابان 8،2%، والولايات المتحدة الأمريكية 30،8%[20].

ويشير تقرير "اليونسكو" (المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم) للعام 2010 إلى أنه على الرغم من وجود الجامعات المرموقة في المنطقة العربية، فإن البلاد العربية تعد ما لا يزيد على (136) باحثا لكل مليون نسمة، علمًا أن العدد المتوسط على المستوى العالمي يبلغ (1081) باحثًا، في حين بينت دراسة "اليونسكو" في عام 2006 أن عدد الباحثين في إسرائيل بلغ (1395) لكل مليون من السكان، وبلغ عددهم في الاتحاد الأوربي (2439) و(4374) باحثًا في أمريكا، في حين أن حجم مساهمات العالم العربي في البحث العالمي هو الآخر ضعيفًا جدًا [21].

ثانياً- أبرز الاتجاهات العالمية في الإنفاق على البحث العلمي:

تزايد إشراك القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي:

تعددت شراكة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي وتنوعت، ففي الدول الغربية مثلاً تشترك كل من الدولة ومؤسسات القطاع الصناعي والجامعات، ومراكز الأبحاث ذات الموارد المستقلة عن الدولة، وكذلك البنوك والقطاعات الرأسمالية الأخرى كل هؤلاء يشتركون في تمويل البحث العلمي، بل غدا تمويل البحث والتطوير يأتي في المقام الأول من قبل الشركات الصناعية والمصانع الوطنية التي تعتمد في صناعاتها على الخامات الوطنية.

كما فُتحت الجامعات أمام استثمار القطاع الخاص في البحث العلمي، من خلال إبرام عقود وصفقات مع الهيئات والمؤسسات العامة والخاصة، لتقديم خدمات تجارية ربحية بشكل يضمن لها تمويلا مستقلاً، وهو توجه جديد لجأت إليه السلطات بهدف تقليص النفقات، بعد أن بلغت ميزانية القطاع مبالغ خيالية أصبحت الدولة اليوم عاجزة عن مراقبتها؛ بسبب سوء التسيير والفوضى الكبيرة التي يشهدها [22].

وعلى سبيل المثال، هنالك مراكز بحثية تقوم في تمويلها على الشركات الكبرى، أو القطاع الخاص عامة، وقد توصلت هذه المراكز (نتيجة لهذا الدعم) إلى حلول لمشكلات، أو طورت اختراعاً عاد بالمردود الجيد على الشركات الداعمة [23].

ففي "ماليزيا" يتم تمويل البحوث والدراسات من وزارة التربية، ومن وزارة العلوم والتكنولوجيا، بالإضافة إلى دعم مالي كبير من الشركات والمصانع، كما تدعم الحكومة جهود الأبحاث العلمية في الجامعات بواسطة مؤسسات تطوير التقنية الماليزية، التي تشجع قيام روابط بين الشركات والباحثين والمؤسسات المالية والتقنيين من أجل تطبيق المصانع لتلك الأبحاث، وما يتطلبه ذلك من توفير المصانع الموارد الضرورية لتطبيق تلك الأبحاث.

---

(20) محسن الندوي، مرجع سابق.

(21)تقرير "اليونسكو" (المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم) للعام 2010

(22) راجع الموقع: http://www.elkhabar.com

(23) حواس محمود، البحث العلمي في العالم العربي، الموقع: http://www.saudiinfocus.com

أما التجربة الكورية في تمويل البحث العلمي، فقد اتجهت صوب الجامعات المنتجة، وذلك باستثمار المعرفة استثمارًا اقتصاديًا؛ بما يحقق موارد مالية للجامعات من ناحية، وفتح قنوات جديدة لمستقبل أفضل للمجتمع والإنسان من ناحية ثانية، حيث عملت على مشاركة القطاعات الاقتصادية والمؤسسات الحكومية الأخرى في حل المشكلات الكبرى للمجتمع، والعمل على تعزيز التنمية المستديمة، وتنمية المعرفة عن طريق البحوث والإبداع الفكري، وتقديم الاستشارات، والقيام بالدراسات الميدانية [24].

بل هناك شركات صناعية أنشأت مراكز ومعاهد بحوث تابعة لها؛ كي تقوم بالأبحاث التي تخدم تلك الشركات، ويكون عائد تلك الشركات لصالح معاهد البحوث التابعة لها [25].

ظهور تجارب جديدة لتمويل البحث العلمي:

ثمة تجارب عديد لتمويل البحث العلمي، يصعب حصرها وذكرها هنا، ويمكن الإشارة إلى بعض هذه التجارب في بعض البلاد العربية، وهي:

أ. **نموذج دولة الكويت في دعم البحث العلمي:** وهو من النماذج العربية الجيدة في دعم البحث العلمي، حيث فرض ما نسبته 1% من صافي أرباحها السنوية؛ لدعم (مؤسسة الكويت للأبحاث العلمية) تقدم كمعونة من القطاع الخاص، وكمورد إضافي لحركة البحث العلمي في جامعاتها ومراكزها البحثية، وقد بلغ عدد الشركات الداعمة لمؤسسة الكويت للتقدم العلمي 912) شركة، على أساس أن القطاع الخاص هو أول المستفيدين من نتائجه على المدى الطويل. وأمثلة ذلك كثيرة في العالم فكم من الشركات الكبرى التي تبنت ودعمت بحثاً ما في إحدى الجامعات وعند الوصول إلى النتائج كانت هي أول المستفيدين من هذا البحث، ومن ثم يعود عليها عائد مادي كبير لامتلاكها حق الاكتشاف والتبني [26].

ب. **نشأت جامعات بحثية:** ففي ألمانيا أُسست أول جامعة بحثية أوروبية تعتمد على البحث العلمي تدعى "جامعة أدلم"، وهي انعكاس لمؤشر تنامي دور البحث العلمي، الذي يدعم النمط الأوروبي للبحث العلمي، والذي يولي رعاية خاصة لتنامي القدرات العلمية والتكنولوجية بالجامعات. ومن أهم الجامعات البحثية "جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا" في رابغ، فهذه الجامعة هي واحدة من أكبر الجامعات البحثية في العالم. وينظر إليها على أنها ستضع البلاد على أعتاب عصر اقتصاديات المعرفة. وقد أعدت الجامعة مدينة أبحاث، ومركز إبداع، مجهزين بأحدث المرافق. وتهدف استراتيجياتها إلى توفير البيئة المحفزة والجاذبة لاستقطاب العلماء المتميزين من السعودية ومن مختلف أنحاء العالم، بالإضافة إلى استقطاب ورعاية الطلاب المبدعين والموهوبين. وكما تهدف استراتيجيات الجامعة إلى تطوير البرامج والدراسات العليا في المجالات المرتبطة بأحدث التقنيات التي تخدم التنمية والاقتصاد. [27].

ج. **ظهور رأس المال الجريء للاستثمار في البحث العلمي:** أنعقد في مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ملتقى رأس المال الجريء للاستثمار في نتائج البحوث لدعم التنمية من منظور تعزيز العلوم والتقنية في المجتمع العلمي والأكاديمي

---

(24) المرجع السابق

(25) غادة عبد الرحيم بشر، اقتصاديات البحث العلمي وتأثيره على النمو الاقتصادي المصري جامعة عين شمس التجارة الاقتصاد الماجستير 2008 الموقع:http://www.alnodom.com

(26) حواس محمود، البحث العلمي في العالم العربي، الموقع: http://www.saudiinfocus.com

(27) صحيفة الشرق الأوسط، 10أكتوبر، 2007م.

في المملكة، وذلك تماشيًا مع سياسة المملكة في تنويع مصادر الدخل والتنمية الصناعية الشاملة. ويتزامن عقد هذا الملتقى مع تنامي سوق الأسهم السعودية والزيادة المطردة في عدد الاكتتابات في الشركات الجديدة، والشركات الخاصة التي تحولت إلى شركات مساهمة. وتوسع بعض الشركات القائمة في بحثها عن فرص استثمارية واعدة قد تكون نتائج البحوث أحد مصادرها.

وقد طبقت فكرة رأس المال الجريء في الولايات المتحدة الأمريكية في الخمسينيات، وكان الغرض الأساسي منه هو تمويل الشركات الصغيرة والمتوسطة الحجم في مجالات التقدم التقني، وفي سنوات قليلة انتشرت هذه الفكرة في الدول الأخرى كمصدر للتمويل الاستثماري في المجالات التقنية، مما يتيح الفرصة لتمويل بحوث التنمية والتطوير في التقنيات الجديدة عند عدم توفر الموارد المالية لمثل هذه المشاريع وكذا تمويل بعض الشركات في مشاريع خاصة تطويرية، وبلغ حجم استثمارات رأس المال الجريء في الولايات المتحدة الأمريكية 5.8 مليار دولار في الربع الثاني من عام 2005، بزيادة أكثر من 18% عن الربع الأول من العام نفسه [28].

وتمول العديد من البلاد العربية مشاريع الإبداع التقني، حيث تقوم المؤسسات المالية بدور مهم في تمويل عمليات استغلال الإبداعات على المستوى الصناعي للأفكار ذات الطبيعة الإبداعية، بل توجد مؤسسات تمول بنفسها مشاريع الإبداع، ومؤسسات خاصة برأس مال الخطر Capital Risque وهي مؤسسات تستثمر في عشرات المشاريع التقنية ومشاريع التطوير. ونشاط هذه المؤسسات يأخذ شكل نشاط تمويل وسيطي يجمع ثلاث متعاملين: المستثمرين في فرنسا، 84% منهم يتمثلون في البنوك، وشركات التأمين، وصناديق التقاعد، وهيئات رأس مال الخطر (OCR) والمؤسسات [29].

د. **نشأت حاضنات الأعمال في العديد من البلاد العربية كآلية لدعم وتطوير البحث العلمي في العالم العربي**: وهي مؤسسة توفر الشروط والظروف الملائمة للمشاريع الصغيرة من أجل ضمان نجاحها، حيث توفر فرصًا تمكن من الاستفادة من الكفايات العربية المحلية و المهاجرة، ويصف تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 حاضنات الأعمال بأنها: تمثل نمطًا جديدًا من البنى الداعمة للنشاطات الابتكارية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة، أو للمطورين المبدعين المفعمين بروح الريادة الذين يفتقرون إلى الإمكانات الضرورية لتطوير أبحاثهم وتقنياتهم المبتكرة وتسويقها، وينطلق مفهوم الحاضنات من اعتبار المشروع الصغير أو الفكرة المبتكرة بحاجة إلى رعاية بيئة مساعدة تمكن من اكتساب مقومات النجاح والنمو والاستمرار قبل الانطلاق إلى البيئة الحرة لإقامة مشروعات اقتصادية[30].

هـ. **ظهور الكراسي البحثية:** تخصص العديد من الجامعات السعودية كراسي علمية، وهي: منح مالية، أو عينية دائمة أو مؤقتة لتمويل برنامج بحثي أو أكاديمي في الجامعة، وذلك لدعم البحث العلمي في كثير من التخصصات العلمية والمجالات الحيوية التي تعود بالنفع على المجتمع وتدعم التنمية، ويمكن أن يكون الكرسي العلمي دائمًا أو مؤقتًا أو وقفيًا، وذلك عن طريق التبرع، سواء من شخص، أو من جماعة، أو من مؤسسة متبرعة بمنحة نقدية أو عينية لتأسيس الكرسي العلمي أو تمويل كرسي علمي قائم [31].

---

(28) رابط اللقاء العلمي، الموقع:http://www.kacst.edu.sa

(29) أوكيل محمد سعيد، اقتصاد و تسيير الإبداع التكنولوجي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

(30) المكتب الإقليمي للدول العربية، (2003). " تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003"، برنامج الامم المتحدة الانمائي، المطبعة الوطنية، عمان، الأردن، ص 101.

(31) اللائحة المنظمة للكراسي العلمية، الصادر بقرار مجلس الجامعة بجلسته الخامسة ١٤٣٠هـ / للعام الجامعي١٤٢.

إنشاء صناديق لتمويل البحث العلمي:

انتشرت تجربة إنشاء صناديق لتمويل البحث العلمي في العديد من دول العالم، بما فيها البلاد العربية، ومن أبرز هذه التجارب:

أنشأت "دولة الإمارات العربية المتحدة" صندوقًا لدعم البحث العلمي بالدولة، تسهم فيه المؤسسات والشركات الخاصة العاملة في الدولة، وتخصص له اعتمادات مالية حكومية في موازنة الدولة، وإعداد خطة سنوية للبحث العلمي والإشراف على تنفيذها. كما أوصى المجلس الوطني الاتحادي بتخصيص نسبة 5% من بند الميزانية المخصص لكل وزارة اتحادية لأجور الخبراء والمستشارين، وإيداعها في الهيئة الوطنية للبحث العلمي ضمن بنود ميزانية كافة الوزارات الاتحادية في الدولة، مما سيساعد في تمويل البحوث العلمية، فضلاً عن زيادة نسبة مخصصات الجامعات من الانفاق الحكومي على البحث العلمي؛ لتحسين البنية التحتية للبحث والتطوير، وزيادة ودعم ميزانية البحث العلمي في الدولة، بتوفير مصادر تمويل بديلة للبحوث العلمية [(32)].

وفي ذات الاتجاه أطلق الصندوق القطري لرعاية البحث العلمي برنامج خبرة الأبحاث للطلبة الجامعيين، الذي يزود الطلبة الجامعيين بالمنح المالية؛ لتمويل أبحاثهم المبتكرة في المجالات ذات الصلة بدولة قطر، وإنشاء وترسيخ ثقافة البحث العلمي الواعدة في الدولة [(33)].

كما قام الصندوق القطري لرعاية البحث العلمي، عضو قطاع البحوث والتطوير بمؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع، بعقد شراكة مع المعهد الوطني لأمراض الحساسية والأمراض المعدية أحد تشكيلات المعهد الوطني للصحة في الولايات المتحدة الأمريكية لرعاية برنامج تمويل مشترك جديد، وذلك من خلال مسابقة مشتركة لتمويل العلماء وفرق الباحثين في قطر، والشرق الأوسط، وشمال أفريقيا، والولايات المتحدة الأمريكية. وتحصل كل من الفرق البحثية الفائزة على مبلغ (40000) دولار لتغطية تكلفة بحوثها لعام كامل، ويتوجب على كل فريق بحثي أن يضم باحثا سبق له المشاركة أو العمل في مؤسسة حضرت ورشة العمل المذكورة، على أن يقوده باحث رئيس يحمل درجة الدكتوراه، أو الماجستير أو يتمتع بخبرة ملائمة [(34)].

وفي الأردن أنشئ صندوق دعم البحث العلمي في المملكة بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي؛ بهدف دعم البحوث المقدمة من الباحثين، وتقديم الدعم المالي لمشروعات الجامعات الوطنية والمؤسسات العامة والخاصة ذات العلاقة، وتشجيع المشاركة العلمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي، وتوجيه الباحثين نحو البحوث الأكثر فائدة لتلبية حاجات المجتمع [(35)].

وفي سلطنة عمان تعد الخدمات الاستشارية ومنح مجلس البحث العلمي والمنح الخارجية من مصادر التمويل الأساسية للبحث العلمي بالجامعة وحتى نهاية 2013 وقعت الجامعة 425 عقدًا لتقديم خدمات استشارية للقطاعين العام والخاص، وحصلت على تمويل لـ 53 بحثًا من مجلس البحث العلمي، وحصلت على 32 منحة خارجية من هيئات ومنظمات إقليمية ودولية [(36)].

---

(32) راجع الموقع: http://www.albayan.ae

(33) الموقعان: http://qa-it.com، و www.qnrf.org

(34) الصندوق القطري لرعاية البحث العلمي، شراكة قطرية - أميركية لتمويل أبحاث حول كورونا، الموقع: http://www.al-sharq.com

(35) البحث العلمي. فجوة الإمكانيات وغيـاب الاستراتيجية وراء تأخر العرب «2» (2014): الموقع:http://www.albayan.ae

(36) المرجع السابق.

تقديم الحو افزوالامتيازات المادية والمعنوية للإنتاج العلمي المتميز:

من الأمثلة على ذلك تخصص" جامعة الملك سعود" أكثر من (100) مليون ريال لدعم البحث العلمي في الجامعة، وخصصت وزارة التعليم العالي أكثر من (450) مليون ريال لتمويل إنشاء مراكز تميز للبحث العلمي، كان نصيب الجامعة منها أكثر من (100) مليون ريال، كما خصصت وزارة التعليم العالي (100) مليون ريال خلال العام المالي الماضي والحالي منها (60) مليون ريال لدعم الإبداع والتميز لأعضاء هيئة التدريس وتطوير مهاراتهم، و(40) مليون ريال لبناء مقرات دائمة للجمعيات العلمية كان نصيب الجامعة حتى الآن (20) مليون ريال، في حين تم تكريم عدد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بميداليات ذهبية وفضية للتميز وكذلك مكافآت مالية بلغت 650 ألف ريال إلى غير ذلك من الميداليات والأوسمة من الدرجة الأولى [37].

تفعيل دورالوقف الإسلامي لدعم البحث العلمي:

أقدمت كثير من المؤسسات الكبرى في الدول الغربية إلي تبني الوقف لدعم البحث العلمي والتقني، التي أتت ثماره في مختلف المجالات، فمثلاً: اتجهت "جامعة هارفرد" بثقل كبير في الاعتماد على التمويل من الوقف والتبرعات؛ لتغطية خسارتها في الأزمة المالية والتي بلغت (10) عشرة مليار دولار، في حين قامتا جامعتي "كامبرج" و"أكسفورد" بحملات لجمع التبرعات، أثمرت بما يقارب (940) مليون، و(780) مليون جنيه إسترليني للأولى والثانية لدعم تمويل البحوث، وتنوع مصادر التمويل [38].

والحقيقة أن الوقف نظام اقتصادي إسلامي أصيل لحبس أصول تصرف عوائدها لتمويل دائم لمصلحة الأمة ابتغاء مرضاة الله، ولقد كان للوقف الإسلامي دور مشهود ومهم في النهوض بالأمة الإسلامية وسد كثير من حاجاتها في المجالات البحثية والتعليمية والاجتماعية والخيرية والدينية وغيرها ليتحقق النفع العام للمسلمين.

وفي هذا الاطار أخذت جامعة الملك سعود قصب السبق في تطبيق نظام الوقف لدعم البحث العلمي، فأصبحت هذه الجامعة قدوة للجامعات الأخرى في هذا المجال، كما اخذت به جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية من خلال إنشاء مشروع وقف جامعة طيبة بتاريخ 1427/5/11هـ .

توسع الجهود الإقليمية والدولية البينية لدعم البحث العلمي مادياً وفنياً:

تزايدت في العقود الأخيرة، الجهود الدولية والإقليمية في تمويل البحث العلمي، ولا سيما لغالبية بلدان العالم الثالث، ومنها بعض الدول العربية، وتقديم شتى صور الدعم المادي والفني، حتى باتت هذه المساعدات تمثل الأساس الحقيقي لإنماء البحث العلمي في كثير من البلدان النامية. ومعظم دول العالم تقريبًا تستفيد بصورة أو بأخرى من المساعدات البينية بين الدول من جهة، وبين الدول والمنظمات الدولية والإقليمية المتخصصة من جهة أخرى، أو المنظمات الدولية المقرضة والمانحة كالبنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، والاتحاد الأوروبي،

ومن التجارب الرائدة في هذا الشأن؛ يقدم الاتحاد الأوربي تجربة ونموذجا حيا في هذا السياق؛ فهو يمول بحوثا مشتركة أو يقوم بتوزيع بحث معين على أكثر من طرف وفقا للمزايا التي يمتلكها هذا الطرف أو ذاك [39].

---

(37) فريق تحرير منتديات السعودية تحت المجهر، الموقع: www.saudiinfocus.com

(38) فريق تحرير منتديات السعودية تحت المجهر، ص 35

(39) الموقع: http://www.asbar.com

وفي إطار التعاون الثنائي، هناك دول تقدم منحًا لباحثين عرب من دول، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، وألمانيا، وفرنسا، وكذلك برنامج الإطار الأوربي السابع المعروف بـFP7 [40] والذي يشجع التعاون بين الباحثين الأوربيين وأقرانهم من مختلف دول العالم ومن بينها مصر وذلك لتقديم مشروعات بحثية يتم تمويلها من خلال هذا البرنامج، كذلك فإن برنامج "التمبس" [41].

وفي مجال التعاون الدولي، انخرطت "تونس" في العديد من اتفاقيات الشراكة سواء على الصعيد الثنائي أو متعدد الأطراف، ومن ضمن برامج الشراكة "مذكرة تفاهم لدعم برنامج تعاون بين الجامعات ومراكز البحث مع الوكالة الإسبانية للتعاون الفني"، و"برنامج تنفيذي لاتفاقية التعاون الثقافي والعلمي والتقني مع حكومة البرتغال"، و"برنامج ثلاثي للتعاون العلمي والتكنولوجي التونسي الهندي" [42].

وبطبيعة الحال تلك إشارات سريعة لأبرز الاتجاهات المعاصرة التي تنتشر في كل دول العالم لتمويل البحث العلمي، يمكن الاستفادة منها في وضع تصور مقترح لتطوير مصادر جديدة لتمويل البحث العلمي في اليمن، وذلك بالتركيز على البدائل والمصادر الأكثر ملائمة لنظام البحث العلمي، والقابلة للتطبيق، وكذا الاستفادة منها في تحديد عدد من الإجراءات والتدابير الكفيلة لتحقيق أهداف ذلك التصور المقترح، كما سياتي.

ثالثا- تصور مقترح لتطوير مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن:

لمواجهة مشكلات تمويل البحث العلمي في اليمن وتحدياته المستقبلية، فمن الطبيعي تقديم المعالجات اللازمة بفكر وأسلوب جديدين.

مبررات التصور وأهدافه:

تضافرت عدة عوامل وتحديات داخلية وخارجية، حالية ومستقبلية، استدعت تفعيل التمويل الحالي للبحث العلمي، والتفكير الجدي والبحث الدؤوب عن مصادر جديدة لتمويل البحث العلمي في اليمن، وذلك من خلال تقديم تصور يضمن الوفاء باحتياجات البحث العلمي، وبما يكفل حسن استثمار الموارد المتوقع توافرها في المستقبل، لعل أبرزها:

- الاحتياجات المالية الهائلة التي يتطلبها البحث العلمي ليس لتطويره فحسب، وإنما الارتقاء بمستواه، وتحسين جودته، وربما إقامة بنية تحتية جديدة، تختلف عن سابقتها؛ نظرًا للتقدم المذهل في تقنيات إنتاج المعرفة.
- تدني إنتاج المعرفة في مراكز البحوث وفي الجامعات اليمنية، نتيجة لتدني التمويل الحالي، وما نجم عن ذلك من غياب حركة علمية نشطة للبحوث العلمية في الجامعات الحكومية والخاصة، مقابل تدني قيمة الأبحاث الحالية، كمًا وكيفًا، اتجاهًا ومستوى.
- يُضعف التمويل الحالي من قدرة الجامعات ومراكز الأبحاث في اليمن على متابعة حركة البحث العلمي وإنتاج المعرفة، ومشروعات التطوير، بهدف تحقيق تكامل وتشابك في سوق البحوث العلمية على الصعيد العالمي.
- تزايدت احتياجات التنمية وتأسيس قواعد اقتصاد المعرفة في اليمن إلى الأدمغة العلمية والمفكرين والكفايات التقنية عالية المستوى؛ لذلك يجب توفير التمويل المناسب لتنمية رأس المال المعرفي، وتوظفه بكفاية عالية.

---

(40) http://cordis.europa.eu/fp7/home_en.html

(41) الموقع:http://ec.europa.eu

(42) البحث العلمي.. فجوة الإمكانيات وغيـاب الاستراتيجية وراء تأخر العرب، مرجع سابق

- عدم تسويق النشاط البحثي في اليمن، وذلك بالترويج للبحوث الناجحة بين المستفيدين منها في المجال التطبيقي في الصناعة والزراعة والتجارة، وفي تطوير مؤسسات المجتمع.
- ضرورة الانطلاق من تصور شامل ومتكامل لتمويل البحث العلمي في اليمن، يترجم إلى عمليات وإجراءات محددة زمانًا ومكانًا، ومدعومة بقوانين وتشريعات تربوية.
- ضرورة الإنفاق بسخاء لتطوير منظومة متكاملة للعلم والتقنية تربط اليمن بالمنظومة العالمية للعلم والتقنية، وتتداخل بين منظومتها الفرعية حتى تتحسن ذاتيًا، وتمكن من إيجاد نظام وطني للإبداع المعرفي والتقني، سواءً في منظومة البحث العلمي، أو في مؤسسات المعلومات والاتصالات والإعلام، أو في مؤسسات الإنتاج والأعمال.
- غياب الوعي لدى أبناء المجتمع بأهمية البحث العلمي، وما يقدمه من فوائد، وبخاصة لمن هم في مواقع تؤثر في تنشيط البحث، أو في تثبيطه.

مصادر بناء التصور- استمد هذا التصور مصادر بنائه من:

1. واقع تمويل البحث العلمي، وما يواجهه من مشكلات وتحديات مستقبلية، وما يحتاجه من تفعيل وتغيير، في ضوء أهداف البحث العلمي، بإعادة ترجمتها إلى حقائق على الأرض.
2. أبرز الاتجاهات المعاصرة في تمويل البحث العلمي، للاسترشاد بها في تطوير مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن.
3. ما خلصت إليه التقارير الرسمية، والمؤتمرات، والبحوث العلمية، من أن الإنفاق المتصاعد على البحث العلمي، سيكون من أبرز التحديات التي تواجه اليمن.
4. استراتيجية تطوير التعليم العالي والبحث العلمي (43)؛ وثمة ما يلزم الإشارة إليه هو أن التصور المقترح هنا لتمويل البحث العلمي في اليمن مشتق من استراتيجية تطوير التعليم العالي والبحث العلمي (44)، والأخيرة تعد جزءًا من استراتيجية التنمية البشرية في اليمن (45)، ومن ثم يعد هذا التصور جزءًا عاملا ومتممًا لاستراتيجية تطوير التعليم العالي، ويؤدي إلى تحقيقها.

مكونات التصور المقترح لتطوير مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن:

يتناول هذا التصور المجالات الأكثر حاجة لتفعيل التمويل الحالي، وتطوير مصادر تمويل جديدة للبحث العلمي في اليمن، أهمها:

المجال الأول- توسيع مجالات التمويل العام للبحث العلمي: أبرزها:

- تخصص الحكومة ميزانية دائمة للبحث العلمي، تحدد ضمن ميزانيات الجهات المشرفة على مراكز البحث، بما فيها مراكز البحوث في الجامعات مبوبة وفقًا لبنود الإنفاق.
- رفع مخصصات البحث العلمي من الناتج المحلي الإجمالي بواقع 4.%، ومن الموازنة السنوية للدولة بواقع 0.01%
- استقطاع ما نسبته 1% أو أقل من ميزانية الوزارات ومؤسسات القطاع العام والمختلط، تخصص للبحث العلمي.
- تحديد ميزانية خاصة للبحث العلمي في الجامعات اليمنية، تتزايد بصورة مواكبة لنموها، وما تحققه من نتائج وأثر ملموس في واقع الحياة.

- تفعيل دور الحكومة في تعزيز وتنمية مصادر تمويل البحث العلمي، واعتبار الاستثمار فيه من أولويات الاستثمار القومي، بإنشاء وزارة أو هيئة قومية تعنى بالبحث العلمي.
- زيادة حجم التمويل المتاح للبحث والتطوير من خلال مجموعة متنوعة من الأدوات المالية (القروض الميسرة، والمنح، وترتيبات المشاركة في التكاليف، إعفاء أنشطة ومستلزمات البحث العلمي من الجمارك).
- تحديد نسبة مئوية من الأرباح السنوية على المؤسسات العامة والخاصة التي تعفى من الضرائب المباشرة تصل إلى 50%، يتفق في تحديد هذه النسبة في ضوء ظروف هذه المؤسسات، والاحتياجات المالية للبحث العلمي.
- فرض ضرائب على السلع الكمالية وشبه الكمالية، تبدأ أولاً بحصر السلع الكمالية، وتحديد الشرائح الاجتماعية التي يمكن أن تتحمل هذا العبء الضريبي، ثم يتم الانتقال إلى حصر السلع شبه الكمالية.
- إعادة استخدام وفورات البنوك بعد إجراء الحسابات الختامية، وكذا عائدات أو فوائد الأموال المجمدة في البنوك لصالح البحث العلمي.

المجال الثاني- تفعيل دور مراكز البحث العلمي والجامعات في الاعتماد على التمويل الذاتي:

- اتاحة المجال أمام الجامعات ومراكز البحث العلمي، لاستثمار أراضي ومباني ومزارع تابعة لها، وغيرها؛ للإنفاق على إجراء البحوث التطبيقية التي تخدم التنمية وقضايا المجتمع اليمني.
- توجيه الرسائل العلمية والأبحاث الجامعية إلى بحوث تطبيقية متخصصة، مقابل دعمها وتمويلها من مؤسسات القطاع الإنتاجي الحكومي والخاص.
- استخدام الموارد الحالية للبحث العلمي واستثمارها إلى أقصى مدى ممكن؛ وذلك بإعادة تنظيم الجهود الحالية، وترشيد استخدام الإمكانات المادية المتوافرة للبحث العلمي بفكر جديد وإدارة حازمة؛ حتى يلمس الناس والمجتمع الثمار المفيدة من البحث العلمي، عندها ستأتي الاعتمادات المالية، والتي سترتفع دون ضجيج.
- منح مراكز البحث العلمي صلاحيات واسعة لإجراء التعاقدات البحثية لتسويق أفكارها وأبحاثها مع القطاعات الحكومية والخاصة.
- البحث عن صيغ وأساليب توثق علاقات التعاون المشترك بين الجامعات وقطاعات الإنتاج والخدمات؛ بما يكفل تنسيق الجهود في إجراء وتمويل البحوث، وإشراف الجامعات على مشاريع الإنتاج.

المجال الثالث- إشراك القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي: من أهمها:

- تكريم الغرف التجارية والصناعية في دعم البحث العلمي.
- فرض رسوم على الشركات والمصانع والمشاريع الإنتاجية تخصص للبحث العلمي.
- إنشاء نظام يدفع مؤسسات القطاع الخاص بتخصيص جزء من صافي الأرباح السنوية لتمويل البحث العلمي في الجامعات.
- دعوة رجال الأعمال للإسهام في بناء معامل وورش البحث العلمي الجامعي والتجهيزات وإطلاق أسمائهم عليها.
- التعاون بين الجامعات والقطاع الخاص في إجراء البحوث، من خلال عرض بعض خطط البحوث العلمية على بعض القطاعات الخاصة المنتجة للإسهام في تمويلها، والعمل على تطوير تلك البحوث، وتسخيرها لخدمة القطاع الخاص.
- تحفيز رأس المال الخاص على الاستثمار في هذه الصناعات رغم ما فيها من عنصر مخاطرة في تكاليف البحث والتطوير والتحديث اللازمين لبقائها وتقدمها خاصة في مراحل نموها الأولى يجب خلق آليات ائتمانية جديدة تتواءم

مع طبيعة الصناعات المعرفية لاحتوائها على بنيه رأسمالية مرتفعة في المستوى الفكري والتقني وليس أساسا في الأصول المادية الملموسة.

- تخصيص نسبة من: (دخل الجمارك- ميزانية المجالس المحلية - ريع الأوقاف الحكومية - عائدات الأنشطة الرياضية) لدعم البحث العلمي.
- تخصيص أجزاء من ميزانيات البحث الخاصة بالمؤسسات البحثية للصناعات التي تعمل في أنشطة مختارة والتي يوجد لديها إمكانية لتحقيق ميزة تنافسية.
- إلزام المؤسسات البحثية بتغطية أجزاء من تكاليفها من خلال البحوث المشتركة مع القطاع الخاص.
- تقديم حوافز ضريبية مهمة للبحث والتطوير الذي يقوم به القطاع الخاص، لاسيما المنشآت الصغيرة والمتوسطة .
- إصدار طابع بريدي باسم التنمية يعود جزء من عائده على البحث العلمي؛ أو إضافة ضريبة على أسعار تذاكر السفر وتشجيع التبرعات الخاصة.

المجال الرابع- إنشاء صندوق البحث العلمي بالوزارات المشرفة على البحث العلمي:

- إنشاء صندوق وطني لدعم البحث العلمي، يمول من ميزانيات الوزارات المشرفة على نظم التعليم، ومن ميزانيات الجامعات الحكومية، ومن الزكاة والأوقاف، ومن الدول المانحة.
- إنشاء صندوق استثماري لتمويل مشاريع البحث العلمي من خلال سندات أسهم، وتشجيع مؤسسات الإنتاج والأعمال في استثمار نسبة من أموالهم في هذا الصندوق.
- إنشاء صندوق الإبداعات البحثية.

المجال الخامس- تفعيل دور الوقف الإسلامي لدعم البحث العلمي: من أبرزها:

- إنشاء وقفيات للبحث العلمي كما كان عليه الحال في الماضي.
- إقامة مؤسسة يمنية وقفية للبحث العلمي.
- تحديد نسبة من أموال الزكاة لصالح البحث العلمي، يمكن أن تصل إلى 10%، على أن تضع الهيئة المشرفة على هذا الصندوق تصورًا لسبل تحصيلها وصرفها في كل محافظة.
- تخصيص جزء من الأوقاف الحكومية لصالح تمويل البحث العلمي في مراكز البحث الجامعات.

المجال السادس- قبول التبرعات والهبات والوصايا والإعانات؛ ومنها:

- اشهار قبول مراكز البحث العلمي والجامعات للتبرعات العينية والمادية، وتشكيل لجنة لها.
- تكريم المتبرعين في صفحات مراكز البحث العلمي والجامعات، ووسائلها الإعلامية تشجيعًا للآخرين.
- تشجيع الموصين بتخصيص جزء من وصاياهم لمراكز البحث وللجامعات للبحث العلمي.
- قيام الشركات الأهلية بطبع وتسويق البحث العلمي.
- إنشاء كراسي خيرية في مراكز البحث العلمي والجامعات للبحوث.
- تبني برامج توعوية لأفراد المجتمع تحثهم على التبرع، ووضع خطة عملية لتوطيد العلاقة مع المتبرعين.
- دعم مراكز وعمادات البحث العلمي بمستشارين شرعيين، واقتصاديين؛ لتنمية أموال التبرعات والهبات والعمل على استثمارها.

- العمل على تشجيع الموسرين، والموصين من أبناء المجتمع ذكورًا وإناثًا بتخصيص جزء من وصاياهم للجامعات وتمويل البحث العلمي.

المجال السابع: المشاركة الإقليمية والدولية في دعم موارد التعليم الجامعي: أهمها:

- تنويع وتفعيل المساهمات الإقليمية والدولية، لتطوير التعليم الجامعي، سواء من الممولين والمانحين، أم من وكالات الأمم المتحدة، والمنظمات غير الحكومية، والمجتمعات والأطراف المعنية الأخرى.
- توجيه جانب من المعونات والقروض الدولية للبحث العلمي.

ضمانات تطبيق التصور ونجاحه: لوضع هذا التصور موضع الممارسة والتنفيذ، ثمة العديد من الضمانات والتدابير اللازمة، أهمها:

- توافر النية الصادقة على تبني هذا التصور، والعزم على تنفيذه، بعد مناقشته مع مختلف الأطراف الرسمية والشعبية، وإدخال التعديلات الضرورية عليه، حتى يكون محل إجماع تام.
- التأكد من حصول التصور المقترح على رضا مراكز البحث العلمي والجامعات، وفهمها لأدوارها فيه، ومساندتهم له كشرط لازم لتنفيذ هذا التصور.
- توفير متطلبات التصور المقترح -المادية منها والبشرية-وتنفيذه في الوقت والمكان المناسبين.
- إصدار التشريعات والتعليمات والنشرات التي تعزز حشد طاقات وإمكانات المجتمع لدعم مسيرة البحث العلمي، وتنظيم مساهمات المؤسسات والشركات والمصانع؛ لتمويل البحث العلمي والاستفادة منه.
- ضرورة تبني سياسة وطنية عامة على المدى الطويل، ترسم المسار العام لحركة الدراسات العليا والبحث العلمي، طبقًا لأولويات تنمية المجتمع، وما يصبوا إليه في المستقبل، وبما يسمح بترجمتها إلى إجراءات وعمليات توظيف لكلما هو متاح وممكن لتنفيذ تلك السياسة.
- إيجاد توجه سياسي عام يؤكد على ضرورة استرشاد الجهات الرسمية بالبحث العلمي، وأن يكون البحث العلمي جزءًا من خطة التنمية، وأسلوبًا تتبعه الدولة وقطاعات الإنتاج والخدمات.

كما يجب أن يتسم التنفيذ بالآتي:

- الفاعلية: وتعني التدخل الواعي في البحث عن الإمكانات المتاحة لإيجاد مصادر تمويل جديدة لتمويل البحث العلمي، بعقلية مفتوحة، وما يتطلبه ذلك من تهيئة المناخ الملائم لتفعيل استخدام تلك المصادر، وتعظيم الانتفاع بها، بكفاية وفاعلية عالية.
- الشمول: ويقصد به أن يكون التصور المقترح شاملة لكل مصادر التمويل الجديدة الممكنة.
- المرونة: وتعني قابلية التصور المقترح لإدخال تعديلات، أو تأجيل بعض العمليات، أو تعديل بعض المسارات؛ لظروف ما، أو إضافة عمليات أو مسارات جديدة، دون أن يؤثر ذلك على مضمون الاستراتيجية وتوجهها العام، ودوام استمرارها، وذلك حتى تتلاءم مع ما قد يطرأ من ظروف أو متغيرات لم تكن في الحسبان.
- الترابط والتكامل: ويعني أن يسير تنفيذ التصور المقترح، بصورة مترابطة ومتكاملة، كل جزء فيه سند للآخر في اتجاه تحقيق الأهداف، بحيث إذا تعثر إنجاز أحد المحاور أو أهدافها؛ فإن ذلك قد يؤثر سلبًا على تنفيذ المحاور والأهداف الأخرى؛ مما قد يفشل التصور المقترح.

قائمة المراجع.

1. أوكيل محمد سعيد، (1994). اقتصاد و تسيير الإبداع التكنولوجي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.
2. البحث العلمي. فجوة الإمكانيات وغيـاب الاستراتيجية وراء تأخر العرب «2» (2014): الموقع: http://www.albayan.ae
3. بشر، غادة عبد الرحيم (2008) اقتصاديات البحث العلمي وتأثيره على النمو الاقتصادي المصري جامعة عين شمس التجارة الاقتصاد الماجستير 2008 الموقع: http://www.alnodom.com
4. جابر، جابر عبد الحميد؛ وكاظم، أحمد خيري (1978). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ط 2، 1978.
5. جريدة البيان الإماراتية؛ ديسمبر 2008، 16 ذو الحجة 1429هـ، العدد 10406
6. حواس، محمود، البحث العلمي في العالم العربي، الموقع: http://www.saudiinfocus.com
7. الرعدان، ناصر صالح (2007): البحث العلمي والتنمية؛ جريدة الرياض؛ السعودية؛ العدد 14428؛ بتاريخ 25 ديسمبر.
8. الصندوق القطري لرعاية البحث العلمي، شراكة قطرية- أميركية لتمويل أبحاث حول كورونا، الموقع: http://www.al-sharq.com
9. اللائحة المنظمة للكراسي العلمية، الصادر بقرار مجلس الجامعة بجلسته الخامسة1430هـ / للعام الجامعي1430.
10. المكتب الإقليمي للدول العربية، (2003). " تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003"، برنامج الامم المتحدة الانمائي، المطبعة الوطنية، عمان، الأردن، ص 101.
11. مكتب التربية العربي لدول الخليج، وثيقة استشراف، 2000، إصدارات المكتب.
12. المنظمة العربية للثقافة والعلوم، (2000) مدارس المستقبل. http://www.alecso.org/nsite/ar/publications
13. وزارة التربية والتعليم، اليمن (2005) المؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر، صنعاء.
14. وزارة المالية اليمنية (2011). مجلدات الموازنة العامة للدولة للعامين 2010 و 2011 وزارة المالية.
15. يوسف يعقوب السلطان: الإسلام وتنمية العلم والبحث العلمي؛ الموقع الإلكتروني لمركز أبحاث فقه المعاملات الإسلامية: http://www.kantakji.com.
16. اليونسكو" (المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم) للعام 2010 تقرير المنظمة للعام 2010.

List of references translated into English.

1. Al Bayan UAE Newspaper; December 2008, Dhu al-Hijjah 16, 1429 AH, Issue 10406
2. Al-Raadan, Nasser Saleh (2007): Scientific Research and Development; Al-riyadh newspaper; Saudi Arabia; Issue 14428; On December 25th.
3. Awakeel Muhammad Saeed, (1994). Economics and management of technological innovation, University Press Office, Algeria, 1994.
4. Beshr, Ghada Abdel Rahim (2008) The economics of scientific research and its impact on Egyptian economic growth, Ain Shams University, Commerce, Economics, MA, 2008. Website: http://www.alnodom.com

5. Hawass, Mahmoud, Scientific Research in the Arab World, website: http://www.saudiinfocus.com
6. Jaber, Jaber Abdel-Hamid; And Kazem, Ahmed Khairy (1978). Research Methods in Education and Psychology, Cairo, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, 2nd Edition, 1978.
7. Ministry of Education, Yemen (2005) The Nineteenth Annual Educational Conference, Sana'a.
8. Qatar National Research Fund, a Qatari-American partnership to fund research on Corona, website: http://www.al-sharq.com
9. Regional Office for Arab States, (2003). "Arab Human Development Report for the year 2003", United Nations Development Program, National Press, Amman, Jordan, p. 101.
10. Scientific research. The Capabilities Gap and the Absence of a Strategy Behind the Arabs' Lagliness «2» (2014): Website: http://www.albayan.ae
11. The Arab Bureau of Education for the Gulf States, a forward-looking document, 2000, the Bureau's publications.
12. The Arab Organization for Culture and Science, (2000) Schools of the Future. http://www.alecso.org/nsite/ar/publications
13. The regulation governing scientific chairs, issued by the decision of the University Council in its fifth session 1430 AH / for the academic year 1430.
14. UNESCO, (2010).the World Organization for Education, Culture and Science) for the year 2010, the organization's report for the year 2010.
15. Yemeni Ministry of Finance (2011). Volumes of the state budget for the years 2010 and 2011, Ministry of Finance.
16. Yusuf Yacoub Al-Sultan: Islam and the Development of Science and Scientific Research; The website of the Islamic Transactions Jurisprudence Research Center: http://www.kantakji.com.

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches

مجلة مركـــز جـــزيرة العـــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية

ISSN: 2707-742X

فهرس المحتويات TABLE OF CONTENTS

الرقم	عنوان البحث / اسم الباحث/ الباحثين The title of the research / the name of the researcher/ researchers	صفحة pp/
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د/ فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah	أ- ز
201	تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة الإلكترونية بالجامعات اليمنية د.منصور صالح محمد العبدي Application of comprehensive quality standards in electronic management in Yemeni universities Dr. Mansour Saleh Mohammed Al-Abdi	30 - 1
202	مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية وأهداف بلوم المعرفية ومستويات الصعوبة والتمييز بكلية التربية- محافظة المهرة. دراسة تحليلية د. سالم أحمد جمعان بافطوم د. هلال محمد علي السفياني The Extent to Which the Semester Exams Conform to the Scale of the Teaching Units, Bloom's Cognitive Objectives and the Levels of Difficulty and Recognition in the Faculty of Education – Almahrah Governorate. 1-Prof.Dr. Salem Ahmed Baftom; 2-Dr. Hilal Muhammad Al-Sufyani	55 -31
203	اضطرابات السلوك الناتجة عن صدمة الحرب لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء د. فدوى أحمد دياب الشامي Behavioral disorders caused by the trauma of war among students of the basic stage in the city of Sana'a Dr. Fadwa Ahmed Diab Al-Shami	80 -56
204	دلائل البيان لمعاني مفردات القرآن "ظلمات"، و"عزيز"، و"مس"، و"نلزم" أنموذجًا- د. محمد علي ناجي المساوى Evidence of rhetoric on the meanings of the vocabulary of the Holy Qur'an Dr. Muhammad Ali Naji Al-Mosawa	94 -81
205	تصور مقترح لتطوير مصادر تمويل البحث العلمي في اليمن د. نجوى أحمد علي الحاج A Proposal to Develop Sources of Funding for Scientific Research in Yemen Dr. Najwa Ahmed Ali Al-Haj	115 -95