المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

- المشكلات التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود

  د. عبدالعزيز بن ناصر الشثري

- المشكلات الطلابية ومدى توفر الإرشاد لها في مراحل التعليم العام "دراسة تطبيقية"

  د. حمد بن ناصر المحرج

- سلوك المرأة السعودية غير العاملة عند البحث عن المعلومات

  د. عبدالله بن ابراهيم المبرز

- المتنزهات البرية المفتوحة بين الاستخدام الترويحي وحماية البيئة "دراسة لبعض المتنزهات المحيطة بمدينة الرياض"

  د. محمد بن عبدالرحمن الفارس

- دراسة مقارنة لأسس القياس المحاسبي في الأطر الفكرية للمفاهيم المحاسبية السعودية والأمريكية والبريطانية والدولية

  د. عبدالرحمن بن محمد الرزين

عضو نجب العلمي

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

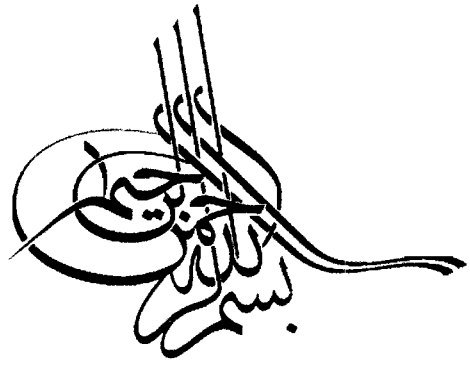
العدد الثامن عشر

محرم ١٤٣٢هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa

رقم الإيداع: ٤٨٨٨ / ١٤٢٧ بتاريخ ٧ / ٠٩ / ١٤٢٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٣١١٦ - ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور / عبد الله بن حمد الخلف

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / فهد بن عبد العزيز العسكر

عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

- **أ.د. إبراهيم بن سليمان الأحيدب**
  الأستاذ في قسم الجغرافيا ـ كلية العلوم الاجتماعية

- **أ.د. سالم بن محمد السالم**
  الأستاذ في قسم المكتبات والمعلومات ـ كلية علوم الاجتماعية

- **أ.د. عبدالله بن عبدالعزيز اليوسف**
  الأستاذ في قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية ـ كلية العلوم الاجتماعية

- **د. أحمد بن عبدالله البنيان**
  الأستاذ المشارك في قسم اللغة الإنجليزية ـ كلية اللغات والترجمة

- **د. عبدالله بن صالح الحقيل**
  الأستاذ المشارك في قسم الإعلام ـ كلية الدعوة والإعلام

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) دورية علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره, مشفوعاً بسيرته الذاتية(مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (A 4) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة ..

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣ - توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤ - ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً : عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى .

خامساً : عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة .

سادساً : تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سابعاً : تُعاد البحوث معدلة, على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة .

ثامناً : لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر .

تاسعاً : يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلات من بحثه .

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤٣٢- ص ب ٥٧٠١

هاتف : ٢٥٨٢٢٣٠ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتويات

المشكلات التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود ١٣

د. عبدالعزيز بن ناصر الشثري

المشكلات الطلابية ومدى توفر الإرشاد لها في مراحل التعليم العام "دراسة تطبيقية" ٦٩

د. حمد بن ناصر المحرج

سلوك المرأة السعودية غير العاملة عند البحث عن المعلومات ١٣٧

د. عبدالله بن إبراهيم المبرز

المتنزهات البرية المفتوحة بين الاستخدام الترويحي وحماية البيئة "دراسة لبعض المتنزهات المحيطة بمدينة الرياض" ١٦٣

د. محمد بن عبدالرحمن الفارس

دراسة مقارنة لأسس القياس المحاسبي في الأطر الفكرية للمفاهيم المحاسبية السعودية والأمريكية والبريطانية والدولية ٢٠٩

د. عبدالرحمن بن محمد الرزين

المشكلات التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود

د. عبدالعزيز بن ناصر الشثري
قسم التربية ـ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المشكلات التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود

د. عبدالعزيز بن ناصر الشثري
قسم التربية
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود ، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي على عينة الدارسة ، والبالغ عددهم (٤٤متدرباً)التحقوا بالبرنامجين التدريبيين المقامين في كل "من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية و كان عددهم (٢٤متدرباً)" وجامعة الملك سعود و كان عددهم (٢٠متدرباً)" . وتم إعداد استبانة مكونة من (٥٠) فقرة ، وتم التأكد من صدقها وثباتها . وقد صنفت فقرات الاستبانة إلى ثلاثة محاور هي (المشكلات الإدارية والفنية ، المشكلات التدريبية ، المشكلات الشخصية) ،وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :ما يتعلق بالمشكلات الإدارية والفنية : أن معظم المشكلات الإدارية والفنية تتوفر بدرجة أكبر بجامعة الملك سعود ، فيما عدا بعض المشكلات الإدارية والفنية القليلة التي تتوفر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة أكبر وأبرزها تتمثل في عدم وجود مكان مهيأ للاستراحة قريب من قاعة التدريب.ومنها ما يتعلق بالمشكلات التدريبية :أن معظم المشكلات التدريبية تتوفر بدرجة أكبر بجامعة الملك سعود ومن أبرزها عدم مراعاة خصائص المتدربين في محتوى البرنامج . فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية : أن معظم المشكلات الشخصية تتوفر بدرجة أكبر بجامعة الملك سعود ، ومن ابرز هذه المشكلات وجود فجوة بين ما تم التدريب عليه أثناء الالتحاق بالبرنامج وبين ما يطلب من المتدرب أثناء عمله . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل بين جامعة الملك سعود و جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في حدة المشكلات (الشخصية) التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس لصالح جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والتي كانت تقل بها حدة هذه المشكلات.

وقد قدم الباحث بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج عدداً من التوصيات التي من شأنها الإسهام في تطوير البرامج التدريسية لمديري المدارس المقامة في الجامعات السعودية .

المحور الأول ويشمل : مدخل الدراسة ، الإطار النظري ، الدراسات السابقة :

١- مدخل الدراسة :

مقدمة :

يحتل التدريب مكانة مهمة بين الأنشطة الإدارية الهادفة إلى رفع الكفاءة الإنتاجية والخدمية وتنمية أساليب العمل ، لذلك أصبح التدريب في واقعنا المعاصر ضرورة لتطور الدول والهيئات والمنظمات .

ولا شك في أن التدريب صناعة وتميز . فالتدريب يلعب دوراً كبيراً في تطوير وتنمية الكفاءات البشرية ، مما يساعد على تحقيق أهداف المنشأة بكفاءة ، بالإضافة إلى دوره في تحقيق مستوى عال من الإشباع الشخصي للأفراد (العزاوي ، ٢٠٠٦م ، ص ١٣) .

والتدريب في أثناء الخدمة ، هو سمة من سمات هذا العصر الحاضر ، وبه تتم عمليات تحسين المؤسسات وتطويرها ، وكذا مساعدة العاملين فيها على تحقيق أهدافها بأقل قدر من الجهد والمال والوقت .

لذا فالتدريب المستمر يعد عاملاً أساسياً ومهماً في إيجاد قوة عمل مرنة وقوية ومتمكنة تستطيع التعامل والتكيف مع متطلبات العصر ، إضافة إلى إتاحة فرص للحراك الوظيفي للعاملين في جميع المنظمات ، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (Odeyer,1994,P.14-15) و (Young , 2003,P.98-104) بأن التدريب المتميز ينمي المهارات والقدرات التي تتلاءم مع الثورة العلمية والتكنولوجية (الهاجري ، ٢٠٠٤م ، ص١) .

لهذا فالنظر في التدريب وإعادة تنظيمه يكون من أولويات العمل في أي منظمة من منظمات اليوم ، لأن مجتمع الغد يحتاج إلى تدريب مختلف ومميز (Peel,1994,P.10)

وتؤكد نتائج دراسة (Make,2001,P.44-46) على ضرورة تقويم برامج التدريب ، ليحصل التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في البرنامج التدريبي ، وتشير نتائج بعض الدراسات حول اتجاهات تقويم البرامج التدريبية في العالم العربي إلى أنها تبدو تائهة وظيفياً وتنظيميا من حيث القوانين واللوائح ، واتخاذ القرارات والصلاحيات والمساءلة ، فضلاً عن غموض الرؤية حول حاجات التدريب ، والاهتمام بالكم مع عدم

الالتفات إلى النوعية والإتقان على صعيد المخرجات ، كما أن هناك قصوراً على صعيد الصلة الوصفية ما بين التدريب وممارسة المهنة (حجازي ، ١٩٩٦م ، ص ١٥) .

وإيماناً من الباحث بأهمية برامج تدريب مديري المدارس المقامة بالجامعات السعودية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . جامعة الملك سعود) بوصفها أحد مصادر التعلم لكسب المعلومات والمهارات والخبرات الجديدة ، والتي تعد الطريق الأمثل للتنمية الشاملة ، وبناءً عليه فإن هذه الدراسة ستكشف عن بعض المشكلات التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس بهاتين الجامعتين (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود) .

مشكلة الدراسة :

نظراً لأهمية برامج تدريب مديري المدارس بالجامعات السعودية ودورها الفاعل في إكساب مديري المدارس الخبرات الإدارية والمعلومات والمهارات الجديدة ووفقاً للاتجاهات الحديثة .

وبرغم تلك الأهمية القصوى لتدريب مديري المدارس فإن الواقع يوضح بجلاء ما تعانيه برامج التدريب الموجهة لمديري المدارس من انتقادات وملاحظات هامة من قبل المتدربين أنفسهم ، ومن قبل بعض الجهات ذات العلاقة ، وكما أشارت نتائج دراسة (المبعوث ،١٤٢٣هـ ،ص ٢٠٣) يأتي على رأس قائمة هذه الانتقادات عدم مناسبة هذه البرامج لاحتياجات المتدربين الفعلية للقصور في التحديد الصحيح للاحتياجات التدريبية.

ولملاحظة الباحث من خلال عمله عضو هيئة تدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومشاركاً في تدريب الملتحقين بالبرنامج التدريبي لمديري المدارس ، ولمخالطته ومناقشته لهم في كثير من الأمور معهم اتضح أن هناك بعض المشكلات التي تواجههم في أثناء التحاقهم بالبرنامج التدريبي لمديري المدارس ، مما دفعه إلى التعرف على هذه المشكلات التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي التدريب لمديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود .

وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمحور في الإجابة عن السؤال الآتي :

ما المشكلات التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود ؟

ويمكن تحديد المشكلة بشكل أدق من خلال التساؤلات الآتية :

١) ما المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام ، وجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم ؟

٢) ما المشكلات التدريبية التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم ؟

٣) ما المشكلات الشخصية التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم ؟

٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المتدربين نحو المشكلات التي تواجههم أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس المقامة في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود ؟

٥) ما المقترحات التي يراها المتدربون لحل المشكلات التي تواجههم أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود؟

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط الآتية :

١) ستساعد نتائج الدراسة الحالية المسؤولين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والمسؤولين بجامعة الملك سعود والمسؤولين بوزارة التربية والتعليم على حل بعض المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملتحقين ببرنامج التدريب .

٢) ستساعد نتائج الدراسة الحالية مخططي برامج التدريب في أثناء الخدمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود على التخطيط لبرامج تلبي أهداف واحتياجات مديري المدارس التدريبية .

٣) ستساعد نتائج الدراسة الحالية المسؤولين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود على اختيار المدربين من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين القادرين على رفع كفاءة مديري المدارس وتزويدهم بالمهارات والمعلومات الحديثة التي تساعدهم على أداء عملهم بشكل أفضل .

٤) تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة - حسب علم الباحث - التي تناولت المشكلات التي تواجه مديري المدارس في أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس المقامين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود .

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

١) التعرف على المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم .

٢) التعرف على المشكلات التدريبية التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم .

٣) التعرف على المشكلات الشخصية التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم .

٤) التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات المتدربين نحو المشكلات التي تواجههم أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس

المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود .

٥) التعرف على المقترحات التي يراها المتدربون لحل المشكلات التي يواجهونها أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود.

حدود الدراسة :

١) الحدود الموضوعية :

اقتصر موضوع الدراسة الحالية على المشكلات (الإدارية والفنية والتدريبية والشخصية) التي تواجه المتدربين الملتحقين بالبرامج التدريبية لمديري المدارس .

٢) الحدود المكانية :

اقتصرت الدراسة الحالية على كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

٣) الحدود الزمانية :

طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ .

مصطلحات الدراسة :

التدريب في أثناء الخدمة : " نشاط هادف ومخطط تبلورت أهدافه بصورة دقيقة وواضحة من حاجات المتدربين الفعلية والتي تحددت في ضوء متطلبات الأداء الفاعل لأعمالهم وإمكاناتهم الفعلية في الواقع الممارس " (موسى . ١٤١٨هـ . ص ٨) .

ويقصد الباحث التدريب أثناء الخدمة " عملية منظمة ومخطط لها تستهدف مديري المدارس لتزويدهم بالخبرات والمهارات والمعارف التي تساهم في نموهم المهني وزيادة الكفاءة الإنتاجية لديهم " .

المشكلات : ويقصد بالمشكلات التي تواجه الملتحقين ببرنامج مديري المدارس في الدراسة الحالية على الآمور الآتية :

أ. المشكلات الإدارية والفنية : وهي "المتعلقة بإدارة البرامج من حيث القبول والتسجيل والتنسيق للبرامج ومواعيد انعقادها . وإبلاغ المتدربين وتجهيز

قاعات التدريب، وإعداد وسائله، وتهيئة القاعات والاستراحة للمتدربين والمدربين، وتصوير الحقائب التدريبية وتوزيع الشهادات والشؤون المالية".

ب. المشكلات التدريبية: وهي "المتعلقة بتخطيط البرامج بدءاً من تحديد الاحتياجات وتصميم البرامج والحقائب التدريبية وأساليب التدريب ومشاكل المدربين".

ج. المشكلات الشخصية: وهي "المتعلقة ببعض المديرين دون غيرهم، كخروج المدير من المدرسة لحضور البرنامج، وعلاقته بالمشرف التربوي، وقناعاته حول التدريب، وما يواجهه شخصياً من مشكلات خاصة تحول دون استفادته المطلوبة من هذه البرامج، كالإرهاق والتعب النفسي وعدم الرضا عن الذات".

* * *

٢- الإطار النظري :

أولاً : مجال التدريب ويشمل :

أ) مفهوم التدريب في أثناء الخدمة :

يعرف التدريب التربوي أثناء العمل بأنه "مجهود مخطط له ومنظم لتحسين المعارف والمهارات المتعلقة بالمهنة (فالوقي . ١٩٩٦م .ص ٥٥) . وينظر إليه (شينان، ١٤١٩هـ) على أنه : "مجموعة من البرامج والأنشطة المنظمة التي تقدم للمعلم في أثناء ممارسته لعمله . بهدف رفع كفاءته وتطوير وتحسين قدراته المهنية والمعرفية المتعلقة بجوانب عمله . مما ينعكس على الإنتاجية بالأثر الإيجابي " (ص ١٧) .

لهذا كان التدريب في أثناء الخدمة أسلوباً ومجالاً مهماً من مجالات التربية المستمرة . وبالتالي فإنه وسيلة من وسائل النمو المهني . وحيث إن المعلم هو أداة التغيير ووسيلة التطوير ومفتاح التجديد فلابد من العناية بتدريبه وتأهيله ؛ كونه أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية .

والتدريب في أثناء الخدمة مصطلح عام يشمل ثلاثة جوانب هي تطوير مهنة التدريس والتعليم المستمر والتطوير المهني (الغامدي . ١٤٢٣هـ . ١١٩) .

ب) أهمية التدريب في أثناء الخدمة :

يشكل التدريب مطلباً أساسياً لكل مؤسسة تريد بناء مستقبلها . والتدريب لمديري المدارس نشاط إنساني مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في المتدربين من ناحية المعلومات والمهارات والاتجاهات . ومعدلات الأداء وطرق العمل و السلوك (WWW.Scholleast.Net) .

وتظهر أهمية التدريب من كونه حركة ونشاطاً عالمياً تتجسد فيه فكرة التربية المستمرة التي يرى الباحث أنها تربية المستقبل . نظراً لاستيعابها لمتطلبات التنمية البشرية بكل فروعها .

لذا يُعد التدريب استثماراً حقيقياً مربحاً . ويظهر ذلك في نمو معارف ومهارات المتدربين ورفع الإنتاجية وتحقيق مخرجات التعليم التي نصت عليه السياسات التعليمية العليا في الدول .

وعملية التدريب في أثناء الخدمة لا يمكن أن تخرج الإنسان الواعي المتفتح ، ولكنها فرصة ذهبية تتاح للأفراد للانتقال بهم من مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل ، شرط أن تتوافر لدى المتدرب القدرة والرغبة (الشامي ، ١٤١٩هـ ،ص ٢٢) .

ج) أساليب التدريب أثناء الخدمة :

الأسلوب التدريبي هو " الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة " .

وتصنف الأساليب التدريبية إلى : (الحربي ، ١٤٢٤هـ ، ص ١٢)

-الأساليب الفردية .

- الأساليب الجماعية .

وهناك تقسيم آخر حسب النشاط القائم إلى :

- أساليب التدريب النظرية كالمحاضرات .
- أساليب التدريب العملية كالورش التدريبية .
- أساليب التدريب الذاتي .

د) مشكلات التدريب أثناء الخدمة :

من المعلوم لجميع الباحثين والمهتمين بالعلوم الإنسانية أن أي مجال أو علم لابد وأن تواجهه عدة مشكلات متنوعة حسب أهدافه وأنواعه والظروف المتعلقة بهذا العلم أو المجال ، والتدريب ليس خارجاً عن هذه القاعدة ، فهناك مشكلات وتحديات تقف أمامه في سبيل الوصول به إلى أهدافه الموضوعة ومن هذه (المشكلات عدم تناسب مناهج كثير من هذه البرامج مع احتياجات المستفيدين)

(الأنصاري ، ١٤٢٠هـ ، ٤٦) .

وهناك بعض المشكلات التي تواجه التدريب أثناء الخدمة ، منها :

(توفيق ، ١٩٩٦م ، ص ٣٥) .

١) اشتراك المتدرب في برنامج ليس له علاقة مباشرة وواضحة بالوظيفة التي يشغلها .

٢) الإحساس بالإحباط لدى المتدربين ، لانعدام العلاقة بين التدريب الذي يحصلون عليه وبين الحوافز والترقيات أو المسار الوظيفي الخاص بهم .

٣) تكرار ترشيح المتدرب نفسه على البرامج نفسها أو برنامج مشابه وظهور هواة حضور البرامج التدريبية (محترفي تعاطي الدورات) .

٤) عدم دعم الرؤساء المباشرين للعملية التدريبية بعد استجابتهم لطلبات ترشيح مرؤوسيهم لحضور هذه البرامج .

ومن المشكلات التي تواجه التدريب أثناء الخدمة الاهتمام بالكم دون الكيف في البرامج التدريبية ، أي على حسب عدد الذين يجتازون البرامج ، وليس على حسب نوع المهارات أو السلوك الذي يكتسبونه . وكذلك تكرار البرامج التدريبية نفسها على مُدد متلاحقة ، باعتبار أن الاحتياجات التدريبية متكررة النمط نفسه وليست متجددة (عليمات ، ١٩٩١م ، ١٧) .

يضيف (توفيق ، ١٩٩٦م ، ص٢٢)، ومن المشكلات أيضاً:

١) عدم توافر هيئة التدريب المناسبة لعقد بعض البرامج أو عدم تفرغها في أثناء انعقاده .

٢) عدم كفاءة الوسائل التدريبية المتوفرة والحاجة لصيانتها قبل انعقاد البرنامج .

٣) عدم وضوح الوسائل السمعية والبصرية في العرض أو عرضها بلغة أجنبية غير مترجمة أو طول العرض مما يورث الملل والنعاس أو كثافة المعلومات المعروضة على الشفافيات (سواء كانت تعرض على جهاز العرض فوق الرأس أو من خلال الحاسب عن طريق برنامج الباوربوينت أو غيره) وعدم وضوحها .

٤) عدم كفاءة المدرب في استخدام الأساليب والوسائل التدريبية الحديثة وإصراره على استخدام السبورة والمحاضرة فقط .

٥) عدم توافر قاعات تدريبية بأحجام مختلفة لعقد البرامج أو المشاغل التدريبية المصاحبة .

٦) ضعف الإضاءة والتهوية وعدم توافر الأثاث المناسب .

٧) عدم توزيع المواد التدريبية على المتدربين في بداية البرامج .

كما أنه توجد أيضاً مشكلات تواجه التدريب في مجال الاحتياجات التدريبية يمكن توضيحها فيما يلي.

المشكلات التي تواجه التدريب في مجال الاحتياجات التدريبية : (ناصر ، ١٩٩٦، ص٦٤).

- عدم وجود المصادر الجيدة التي يعتمد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية ، مثل معدلات الأداء الوظيفي .
- عدم وضوح الاحتياجات التدريبية ، حيث تتداخل عوامل لا علاقة للتدريب بها ، كرفع مستوى الأجور ونظم الحوافز وغيرها .
- التداخل في الاحتياجات التدريبية .

٣- الدراسات السابقة :

١) دراسة الجريوي (١٤١٥هـ) :

وجاءت بعنوان (تقييم برامج تدريب الموجهين التربويين في كل من جامعة الملك سعود ، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وجامعة أم القرى من وجهة نظر المتدربين) .

وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم برامج تدريب الموجهين التربويين الذي تقدمه من : كلية التربية بجامعة الملك سعود ، وقسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وكلية التربية بجامعة أم القرى ، وذلك من وجهة نظر المتدربين .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي :

أ) تحققت أهداف البرامج بنسبة جيدة .

ب) الجوانب التنظيمية للبرامج ساهمت في إنجاحها بشكل مقبول .

ج) أكثر الأساليب استخداما أسلوب المحاضرة وأقلها التطبيقات العملية .

د) لم تستخدم الوسائل التعليمية في البرنامج إلا بنسب ضعيفة جداً .

٢) دراسة الحماد (١٤١٧هـ) :

بعنوان (البرامج التدريبية التي تنظمها مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية واتجاهات منسوبيها نحوها)

وهدفت هذه الدارسة إلى التعرف على ما تقدمه مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية من برامج تدريبية لمنسوبيها ،والتعرف على أهم الصعوبات والمشكلات التي تواجه البرامج التدريبية والتوصل إلى توصيات لزيادة جدوى البرامج .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، واعتمد على الاستبانة كأداة للدارسة .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي :

أهم المشكلات التي تواجه المشاركين في هذه البرامج :

أ) قلة البرامج التدريبية المقدمة .

ب) عدم وضع الموظف المناسب في المكان المناسب بعد التدريب .

٣) دراسة جوردان (Jordan) (١٩٩٩م) :

بعنوان (مجالات مختارة من التدريب المتنوع من وجهة نظر المنظمة ، واختصاصي تنمية الموارد البشرية والاستشاريين الخارجيين) .

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أشكال مختارة من التدريب المتنوع ، من وجهة نظر اختصاصي تنمية الموارد البشرية داخل المنظمة والاستشاريين الخارجيين لها .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي ،وكانت أداة الدراسة المقابلات الشخصية لعدد من القيادات في المنظمة، واستبانة لجمع البيانات تم توزيعها على عينة عشوائية من اختصاصي تنمية الموارد البشرية والاستشاريين الخارجيين .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي :

أ) استمرار التدريب المتنوع بوصفه أحد الأولويات المطلوبة في الولايات المتحدة الأمريكية .

ب) توسيع مفهوم التدريب المتنوع ، فلم يعد مقتصراً على النوع والجنس ، وإنما تضمن مجالات أخرى كالمعوقين ، حياة الأسرة العاملة ، وغير ذلك .

ج) أهمية التدريب المتنوع في مواجهة العولمة ، وتعدد الثقافات والتنافس التي تُعد مؤثرات في قوة العمل في الوقت الحاضر والمستقبل .

د) التحديات التي تواجه الأنواع المختلفة من التدريب المتنوع تتمثل في نقص الموارد البشرية والدعم المالي ، ومقاومة التغيير ، وصعوبة تعديل الأداء ونقص دعم الإدارة العليا للتدريب .

٤) دراسة الدلامي (١٤٢٣هـ) :

بعنوان (واقع برامج التدريب الإداري بشركة أرامكو السعودية من وجهة نظر المتدربين في إطار فلسفة التعليم المستمر) .

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع برامج التدريب الإداري بشركة أرامكو من وجهة نظر المتدربين في إطار فلسفة التعليم المستمر .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٣٦٠) متدربا .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي :

أ) أكد المتدربون أن البرامج التي التحقوا بها أكسبتهم مهارات جديدة في مجال العمل .

ب) أكد المتدربون أن الأساليب التدريبية المستخدمة تحفّز على التعليم المستمر .

ج) ساعدت البرامج التدريبية على زيادة معلومات المتدربين .

د) حققت البرامج التدريبية أهدافها بشكل عام .

هـ) أهم مواطن الضعف في البرامج هي عدم عرض خطة البرنامج على المتدربين قبل عقدها بوقت كافٍ ، وكذلك عدم تناسب المدة المقررة للبرنامج مع محتواه .

و) أهم المشكلات التي واجهتهم هي كثافة المحتوى للبرامج التدريبية وأن أساليب التقويم تقليدية .

٥) دراسة المبعوث (١٤٢٤هـ) :

بعنوان (تقويم تنفيذ دورة مديري مدارس التعليم العام في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المتدربين).

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تنفيذ التدريب لمديري المدارس في جامعة الإمام محمد بن سعود من وجهة نظر المتدربين من حيث التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم في دوره ١٤١٨هـ وفق برنامج التدريب الذي يشابه إلى حد ما برنامج ١٤٢٤هـ .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانه كاداه للدراسة.

وشملت الاستبانة جميع المتدربين الذين تم تدريبهم في الفصل الثاني من عام ١٤١٨هـ وعددهم (٣٠) متدرباً. وفي الفصل الأول من عام ١٤٢٤هـ وعددهم (٢٩) متدرباً.

وكان من **أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي :**

أ) أكد المتدربون الملتحقون في الدورتين أن التحاقهم بالدورة كان لقناعتهم بأهميتها.

ب) أكد المتدربون الملتحقون في الدورتين أن طرق التدريس يغلب عليها الإلقاء.

ج) أكد المتدربون الملتحقون في الدورتين أن هذه الدورة كافية.

٦) **دراسة الجهني (١٤٢٨هـ) :**

بعنوان (التدريب الإداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. دراسة تحليلية من وجهة نظر مديري ووكلاء مدارس تعليم البنين بينبع الصناعية).

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية مرتبة حسب أهميتها، وكذلك التعرف على أثر متغير: المرحلة الدراسية، طبيعة العمل الإداري، عدد سنوات الخدمة في العمل الإداري، عدد الدورات التدريبية، في تحديد الاحتياجات التدريبية بين وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة بمدينة ينبع الصناعية، وأيضا تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات المناسبة في هذا المجال.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث قام بإجراء دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة والمتمثل في مديري ووكلاء مدارس تعليم البنين بمدينة ينبع الصناعية، واعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة. وبلغ العدد الكلي لمجتمع الدراسة ٥٠ مفردة تتوزع على ١٥ مديراً، و٣٥ وكيلاً. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٣٦٠) متدربا.

وكان من **أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي :**

أ) من أبرز الاحتياجات التدريبية في بعد المهارات الإدارية : إدارة وقت المدرسة بفعالية ، إتقان مهارات التطوير الذاتي . إتقان مهارة إدارة الأولويات .

ب) من أبرز الاحتياجات التدريبية في بعض المهارات الإدراكية : تعزيز مفهوم المدرسة دائمة التعلم . القدرة على ربط الأعمال التشغيلية في المدرسة بأهداف المدرسة . الإلمام بأخلاقيات الإدارية (المسؤولية العامة / عدم استغلال الوظيفة / العدل ..) .

ج) من أبرز الاحتياجات التدريبية في بعد المهارات الإنسانية : إتقان طرق إدارة الخلافات . القدرة على تحفيز العاملين بالمدرسة . تنمية أساليب الحوار لتفعيل تبادل الأفكار مع الآخرين .

د) من أبرز الاحتياجات التدريبية في بعد المهارات الفنية : الإلمام بالاتجاهات الحديثة في التعليم . الإلمام بالأساليب الإشرافية الحديثة . الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة .

تعليق على الدراسات السابقة :

تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أنه يوجد العديد من المشكلات (الإدارية ، والفنية ، والتدريبية ، والشخصية) تواجه المتدربين أثناء التحاقهم بالبرامج التدريبية ، ويمكن إبراز الجوانب التي تناولتها تلك الدراسات واتفقت مع الدراسة الحالية فيما يلي :

- عدم إتاحة فرص للمتدربين المشاركة في التخطيط للبرنامج التدريبي .
- قلة التنويع في الأساليب المستخدمة في التدريب .
- وجود فجوة بين ما تم التدريب عليه وبين الواقع .
- عدم كفاءة بعض المدربين .
- ضرورة مراعاة خصائص المتدربين أثناء التخطيط للبرنامج .
- التجديد والتطوير لمحتوى البرنامج وفقاً للمتطلبات وحاجات العصر .

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بعض الجوانب منها :-

- اختيار منهج الدارسة ، وهو المنهج الوصفي التحليلي.

- تـم بنـاء أداة تـتلاءم مـع الدارسـة الحاليـة والتعـرف علـى نـوع المعالجـات الإحصائية المناسبة .
- ربط نتائج الدارسات السابقة بالدراسة الحالية بما يحقق الترابط والتسلسل في مجال البحث العلمي ، والبدء من حيث انتهت هذه الدراسات السابقة .
- بناء الإطار النظري للدراسة الحالية .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدد من الجوانب منها : –

- جـاءت الدراسـة الحاليـة متوافقـة مـع متطلبـات التطـوير للبـرامج الملحقـة بجامعة الإمام وجامعة الملك سعود .
- تقـديم حلـول ومقترحـات لحـل المـشكلات الإداريـة والفنيـة والتدريبيـة والشخصية التي تواجه المتدربين (مديري المدارس) بجامعة الإمام محمد بن سعود وجامعة الملك سعود .
- اختلاف الأهداف التي تسعى الدارسة الحالية لتطبيقها .

المحور الثاني ويشمل : منهجية الدراسة وإجراءاتها :

تمهيد :

يتناول هذا المحور إيضاحاً لمنهج الدراسة الذي اتبعه الباحث، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة ووصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة ، ثم عرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة، والتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، والكيفية التي طبقت بها الدراسة الميدانية، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

مجتمع الدراسة :

شمل مجتمع الدارسة جميع المتدربين (مديري المدارس) الملتحقين بالبرنامجين المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وكان عددهم (٢٤) متدرباً ، وجامعة الملك سعود وكان عددهم (٢٠) متدرباً.

وبهذا لا تحتاج الدراسة الحالية إلى عينة فقد طبقت على جميع مجتمع البحث المستهدف .

أداة الدراسة :

استخدم الباحث الاستبانة ، وقد مرت هذه الأداة بالمراحل الآتية :

١) بعد مراجعة الباحث للدراسات المتعلقة بتقويم برامج التدريب والمشكلات التدريبية ، وعلى ضوء خبرته بالمشاركة بتدريب مديري المدارس قام بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية :

٢) للتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بتوزيع (١٢) استبانة على (١٢) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود ، وطلب منهم التفضل بإبداء ملاحظاتهم حول مدى ووضوح ومناسبة عبارات الاستبانة لأهداف الدراسة .

٣) تم استلام الردود من قبل السادة المحكمين ، وأدخلت بعض التعديلات على الاستبانة بناء على الملاحظات المقدمة منهم ، وتمت إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف فقرات أخرى منها ، ثم قام الباحث بصياغة الاستبانة الصياغة النهائية ، وقد تكونت من ثلاثة محاور وهي:

المحور الأول : وتتضمن بعض المعلومات الشخصية لأفراد العينة .

المحور الثاني : ويحتوي على عبارات لأهم المشكلات (الإدارية والفنية ، التدريبية ، الشخصية) التي تواجه الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس .

المحور الثالث : ويحتوي على "سؤال مفتوح" موجه لإفراد الدراسة لمعرفة المقترحات التي يرونها ،لحل المشكلات التي تواجههم أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس .

منهج الدراسة:

بما أن الهدف الرئيس للدراسة الحالية هو التعرف على أهم المشكلات (الإدارية والفنية، والتدريبية والشخصية) لمديري المدارس الملتحقين بالبرنامج التدريبي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يهدف فقط إلى وصف الظواهر ووصف الدافع كما هو ، بل إلى أن من أهدافه الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره " (عبيدات ، ١٩٩٣م ، ٢٢١) .

أداة الدراسة:

١. بناء أداة الدراسة :

تم بناء استبانة لجمع البيانات الخاصة بالدراسة، وقد تم تبني الباحث الشكل المغلق (Closed Questionnaire) في إعداد المحاور التي تحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال.

٢- صدق أداة الدراسة:

صدق الاتساق الداخلي للأداة :

بعد التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة تبين من خلال نتائج التحليل أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

٣- ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ)((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البناني.

وتبين من النتائج أن معامل الثبات لأداة الدراسة عال حيث بلغ (٠.٨١) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الاحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٣-١=٢)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح

أي(٣/٢= ٠,٦٧) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي :

-من ١,٠٠ وحتى ١,٦٧ يمثل (لا أوافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

-أكبر من ١,٦٧وحتى ٢,٣٤ يمثل (موافق إلى حد ما) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

-أكبر من ٢,٣٤ وحتى ٣,٠٠ يمثل (موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

١) المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٢) المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٣) تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

٤) تم استخدام اختبار ت : لعينتين مستقلتين -Independent Samples T" test" للمقارنة بين استجابات المتدربين الملتحقين في البرنامجين التدريبيين لمديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود.

المحور الثالث : تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها وتشتمل على :

١- النتائج المتعلقة بوصف أفراد الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الوظيفية والشخصية لأفراد الدراسة متمثلة في (العمر – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).

وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد الدراسة على النحو التالي :

جدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير العمر

العمر	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية		جامعة الملك سعود	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أقل من ٣٠ سنة	١	٤.٢%	٢	١٠.٠%
من ٣٠ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	٢٣	٩٥.٨%	١٨	٩٠.٠%
المجموع	٢٤	١٠٠%	٢٠	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (١) أن (٢٣) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٩٥.٨% من جامعة الإمام أعمارهم من ٣٠ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة . في حين أن (١) منهم يمثل ما نسبته ٤.٢% من جامعة الإمام عمره أقل من ٣٠ سنة . مقابل(١٨) منهم يمثلون ما نسبته ٩٠.٠% من جامعة الملك سعود أعمارهم من ٣٠ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة . بينما (٢) منهم يمثل ما نسبته ١٠.٠% من جامعة الملك سعود عمره أقل من ٣٠ سنة.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية		جامعة الملك سعود	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
بكالريوس تربوي	٢٢	%٩١,٧	١٦	%٨٠,٠
بكالوريوس غير تربوي	–	–	٤	%٢٠,٠
ماجستير	٢	%٨,٣	–	–
المجموع	٢٤	%١٠٠	٢٠	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (٢٢) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٩١,٧% من جامعة الإمام مؤهلهم العلمي بكالوريوس تربوي وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، في حين أن (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٨,٣% من جامعة الإمام مؤهلهم العلمي ماجستير مقابل(١٦) منهم يمثلون ما نسبته ٨٠,٠% من جامعة الملك سعود مؤهلهم العلمي بكالوريوس تربوي وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة ، بينما (٤) منهم يمثلون ما نسبته ٢٠,٠% من جامعة الملك سعود مؤهلهم العلمي بكالوريوس غير تربوي.

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	جامعة الإمام		جامعة الملك سعود	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٤	%١٦,٧	–	–
من ٥ إلى أقل١٠ سنوات	٣	%١٢,٥	١٢	%٦٠,٠
من ١٠ إلى أقل ١٥ سنة	٩	%٣٧,٥	٦	%٣٠,٠
من ١٥ إلى أقل ٢٠ سنة	٥	%٢٠,٨	٢	%١٠,٠
من ٢٠ سنة فأكثر	٣	%١٢,٥	–	–
المجموع	٢٤	%١٠٠	٢٠	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (٩) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٧.٥% من جامعة الإمام سنوات خدمتهم من ١٠ إلى أقل ١٥ سنة وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة . في حين أن (٥) منهم يمثلون ما نسبته ٢٠.٨% من جامعة الإمام سنوات خدمتهم من ١٥ إلى أقل من ٢٠ سنة . مقابل (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٦.٧% من جامعة الإمام سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات . و (٣) منهم يمثلون ما نسبته ١٢.٥% من جامعة الإمام سنوات خدمتهم من ٥ إلى أقل ١٠ سنوات . و (٣) منهم يمثلون ما نسبته ١٢.٥% من جامعة الإمام سنوات خدمتهم أكثر من ٢٠ سنة. ويتضح أن (١٢) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٠.٠% من جامعة الملك سعود سنوات خدمتهم من ٥ إلى أقل ١٠ سنوات وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة . في حين أن (٦) منهم يمثلون ما نسبته ٣٠.٠% من جامعة الملك سعود سنوات خدمتهم من ١٠ إلى أقل ١٥ سنة . مقابل (٢) منهم يمثلان ما نسبته ١٠.٠% من جامعة الملك سعود سنوات خدمتهم من ١٥ إلى أقل ٢٠ سنة.

٢- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة :

السؤال الأول :" ما المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . وجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم ؟

وللتعرف على المشكلات الإدارية والفنية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات الإدارية والفنية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٤) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات الإدارية والفنية مرتبة تنازلياً

حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	الجامعة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط العام	الرتبة
			النسبة %	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق				
١٩	مواقف السيارات غير متوفرة	ج الإمام محمد بن سعود	ك	١١	٥	٨	٢,٧١	٠,٦٩٠	٢,٨٠	١
			%	٤٥,٨	٢٠,٨	٣٣,٣				
		ج الملك سعود	ك	١٨	٢	–	٢,٩٠	٠,٣١٦		
			%	٩٠,٠	١٠,٠	–				
٧	لا يوجد مكان مهيأ للاستراحة قريب من قاعة التدريب	ج الإمام محمد بن سعود	ك	٢١	٢	١	٣,٨٣	٠,٤٨٢	٣,٥٠	٢
			%	٨٧,٥	٨,٣	٤,٢				
		ج الملك سعود	ك	٨	٦	٦	٢,١٠	٠,٨٧٦		
			%	٤٠,٠	٣٠,٠	٣٠,٠				
١٣	موقع انعقاد البرامج بعيد عن اقامة المتدربين	ج الإمام محمد بن سعود	ك	١٥	٤	٥	٢,٤٢	٠,٨٣٠	٣,٥٠	٣
			%	٦٢,٥	١٦,٧	٢٠,٨				
		ج الملك سعود	ك	١٦	–	٤	٢,٦٠	٠,٨٤٣		
			%	٨٠,٠	–	٢٠,٠				
٦	عدم تقبل الأعذار المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بسبب الغياب في بعض الأيام	ج الإمام محمد بن سعود	ك	١٣	٢	٩	٢,١٧	٠,٩٦٣	٣,٤١	٤
			%	٥٤,٢	٨,٣	٣٧,٥				
		ج الملك سعود	ك	١٤	٦	–	٢,٧٠	٠,٤٨٣		
			%	٧٠,٠	٣٠,٠	–				

١٨	عدم وجود مواصلات بين إدارة البرامج	ج الامام محمد بن سعود	ك	١١	د	٩	٢,١٣	٠,٩٠٠	٢,٣٤	د
			%	٤٥,٨	٢٠٨	٣٣٣				
		ج الملك سعود	ك	١٤	٤	٢	٢٦٠	٠,٦٩٩		
			%	٧٠,٠	٢٠,٠	١٠٠				

تابع جدول رقم (٤)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات الإدارية والفنية مرتبة تنازلياً

حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	الجامعة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط العام	الرتبة
			النسبة %	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق				
١٢	لا يعطي المتدرب أثناء التحاقه بالبرامج توضيح كامل لخطة البرامج	ج الأمام محمد بن سعود	ك	١٣	٣	٨	٢,٢١	٠,٩٣٢	٢,٣٠	٦
			%	٥٤,٢	١٢,٥	٣٣,٣				
		ج الملك سعود	ك	١٤	–	٦	٢,٤٠	٠,٩٦٦		
			%	٧٠,٠	–	٣٠,٠				
٣	عدم وجود حوافز مادية للملتحقين بالبرامج	ج الأمام محمد بن سعود	ك	١١	٢	١١	٢,٠٠	٠,٩٧٨	٢,٢٧	٧
			%	٤٥,٨	٨,٣	٤٥,٨				
		ج الملك سعود	ك	١٤	٤	٢	٢,٦٠	٠,٦٩٩		
			%	٧٠,٠	٢٠,٠	١٠,٠				
١١	المقاعد غير مريحة للمتدربين	ج الامام محمد بن سعود	ك	١٢	٢	١٠	٢,٠٨	٠,٩٧٤	٢,٢٣	٨
			%	٥٠,٠	٨,٢	٤١,٧				
		ج الملك سعود	ك	١٤	–	٦	٢,٤٠	٠,٩٦٦		
			%	٧٠,٠	–	٣٠,٠				
١٠	عدم الالتزام بموعد نهاية البرامج	ج الأمام محمد بن سعود	ك	١٠	٦	٨	٢,٠٨	٠,٨٨١	٢,١٤	٩
			%	٤١,٧	٢٥,٠	٣٣,٣				
		ج الملك سعود	ك	١٠	٤	٦	٢,٢٠	٠,٩١٩		
			%	٥٠,٠	٢٠,٠	٣٠,٠				

٩	معايير لترشيح للبرامج	ح الإمام	ك	١١	٦	٨	٢,١٢	٠,٥٠٠	٢,١١	١٠
	عمر واحد للعضويين	محمد بن سعود	%	٤٥,٨	٢٠,٨	٣٣,٣				
		ح الملك سعود	ك	٩	٦	٠	٢,١٠	٠,٨٧٦		
			%	٦٠,٠	٣٠,٠	٣٠,٠				
٥	التأخير في الترشيح للانتحاق بالبرامج	ح الإمام	ك	١٠	٤	١٠	٣,٠٠	٠,٩٣٣	١,٤٥	١١
		محمد بن سعود	%	٤٢,٩	١٦,٧	٤١٧				
		ح الملك سعود	ك	٨	٢	١٠	١,٥٠	٠,٩٩٤		
			%	٤٠,٠	١٠,٠	٥٠,٠				
١٦	الاصابة عمر كافية في قاعات التدريب	ح الإمام	ك	١٢	٣	٩	٢,١٢	٠,٩٤٧	١,٨٤	١٢
		محمد بن سعود	%	٥٠,٠	١٢,٥	٣٧,٥				
		ح الملك سعود	ك	٦	–	١٤	١,٦٠	٠,٩٦٦		
			%	٣٠,٠	–	٧٠,٠				

تابع جدول رقم (٤)استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات الإدارية والفنية مرتبة تنازلياً

حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	الجامعة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط العام	الرتبة
				موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق				
د	قلة الوقت المخصص للاستراحة أثناء البرامج	ج الأمام محمد بن سعود	ك	٦	٣	١٥	١.٦٢	٠.٨٧٥	١.٨٤	١٣
			%	٢٥.٠	١٢.٥	٦٢.٥				
		ج الملك سعود	ك	٨	٦	٦	٢.١٠	٠.٨٧٦		
			%	٤٠.٠	٣٠.٠	٣٠.٠				
٤	شهادة اجتياز البرامج لا تسلم في نهاية البرامج مباشرة	ج الأمام محمد بن سعود	ك	٧	٦	١١	١.٨٣	٠.٨٦٨	١.٧٧	١٤
			%	٢٩.٢	٢٥.٠	٤٥.٨				
		ج الملك سعود	ك	–	١٤	٦	١.٧٠	٠.٤٨٣		
			%	–	٧٠.٠	٣٠.٠				
١٧	وسائل التكييف والتهوية غير جيدة في قاعات التدريب	ج الأمام محمد بن سعود	ك	٩	٤	١١	١.٩٢	٠.٩٢٩	١.٦٨	١٥
			%	٣٧.٥	١٦.٧	٤٥.٨				
		ج الملك سعود	ك	٤	–	١٦	١.٤٠	٠.٨٤٣		
			%	٢٠.٠	–	٨٠.٠				
٨	التأخر في البدء في البرامج من قبل الجامعة	ج الأمام محمد بن سعود	ك	٦	٤	١٤	١.٦٧	٠.٨٦٨	١.٥٩	١٦
			%	٢٥.٠	١٦.٧	٥٨.٣				
		ج الملك سعود	ك	٢	٦	١٢	١.٥٠	٠.٧٠٧		
			%	١٠.٠	٣٠.٠	٦٠.٠				

١١	لا يعقد مثل هذا البرامج في كل فصل دراسي	ج الإمام محمد بن سعود	ك	٣	٥	١٦	١.٤٦	٠.٧٢١	١.٤٨	١٧
			%	١٣.٥	٢٠.٨	٦٦.٧				
		ج الملك سعود	ك	–	١٠	١٠	١.٥٠	٠.٥٢٧		
			%	–	٥٠.٠	٥٠.٠				
١٤	كثرة أعداد المتدربين الملتحقين بالبرامج	ج الإمام محمد بن سعود	ك	٤	٣	١٧	١.٤٦	٠.٧٧٩	١.٤٨	١٨
			%	١٦.٧	١٢.٥	٧٠.٨				
		ج الملك سعود	ك	٤	٢	١٤	١.٥٠	٠.٨٥٠		
			%	٢٠.٠	١٠.٠	٧٠.٠				
١	عدم التفرغ الكلي للالتحاق بالبرامج	ج الإمام محمد بن سعود	ك	٤	–	٢٠	١.٣٣	٠.٧٦١	١.٢٧	١٩
			%	١٦.٧	–	٨٣.٣				
		ج الملك سعود	ك	–	٤	١٦	١.٢٠	٠.٤٣٢		
			%	–	٢٠	٩٠				
المتوسط العام		جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية					٢.٠١		٠.٣١٧	
		جامعة الملك سعود					٢.٠٥		٠.٣٣٤	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود موافقين إلى حد ما على وجود مشكلات إدارية وفنية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (٢.٠٥ من ٣) وكذلك نجد أن أفراد الدراسة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية موافقين إلى حد ما على وجود مشكلات إدارية وفنية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (٢.٠١ من ٣).

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في موافقة أفراد الدراسة على واقع المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس تتراوح ما بين الموافقة على وجود بعض المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس وعدم موافقتهم على مشكلات إدارية وفنية أخرى تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس ، ويتضح من النتائج أن أبرز المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس تتمثل في المشكلات رقم (١٩، ٧، ١٣، ٦ ، ١٨) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

١. جاءت المشكلة رقم (١٩) وهي " مواقف السيارات غير متوفرة " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٧١ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢,٩٠ من ٣)

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن مواقف السيارات أصبحت تزدحم جداً لتزايد عدد الطلاب المقبولين بكلا الجامعتين مما أسهم ذلك في عدم توفر مواقف السيارات سيما في الفترة الصباحية .

٢. جاءت المشكلة رقم (٧) وهي " لا يوجد مكان مهيأ للاستراحة قريب من قاعة التدريب " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,١٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢,٨٣ من ٣). ويعزو الباحث هذه النتيجة لأن وجود استراحة قريبة للمتدرب من أهم المتطلبات الضرورية التي تنعكس بالإيجابية على نفسية المتدرب وقد يرتاح بها بين المحاضرات .

٣. جاءت المشكلة رقم (١٣) وهي " موقع انعقاد البرامج بعيد عن إقامة المتدربين " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٦٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط(٢,٤٢ من ٣).

٤. جاءت المشكلة رقم (٦) وهي " عدم تقبل الأعذار المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بسبب الغياب في بعض الأيام " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢.٧٠ من ٣) بينما موافقين إلى حد ما لأفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.١٧ من ٣).

٥. جاءت المشكلة رقم (١٨) وهي " عدم وجود تواصل مع إدارة البرامج " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢.٦٠ من ٣) بينما موافقين إلى حد ما لأفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.١٢ من ٣).

ويتضح من هذه النتائج أن معظم المشكلات الإدارية والفنية تتوفر بدرجة أكبر بجامعة الملك سعود فيما عدا بعض المشكلات الإدارية والفنية القليلة التي تتوفر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة أكبر وأبرزها تتمثل في "عدم وجود مكان مهيأ للاستراحة قريب من قاعة التدريب".

السؤال الثاني : ما المشكلات التدريبية التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . وجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم ؟

وللتعرف على المشكلات التدريبية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات التدريبية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٥) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات التدريبية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط العام	الرتبة
			النسبة %	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق				
١٥	عدم مراعاة خصائص المتدربين في محتوى البرامج	ج الإمام	ك	١٨	٣	٣	٢,٦٣	٠,٧١١	٢,٦٦	١
			%	٧٥,٠	١٢,٥	١٢,٥				
		ج سعود	ك	١٤	٦	–	٢,٧٠	٠,٤٨٣		
			%	٧٠,٠	٣٠,٠	–				
١٤	قلة التدريب العملي في البرامج	ج الإمام	ك	١٧	٥	٢	٢,٦٣	٠,٦٤٧	٢,٦٦	٢
			%	٧٠,٨	٢٠,٨	٨,٣				
		ج سعود	ك	١٤	٦	–	٢,٧٠	٠,٤٨٣		
			%	٧٠,٠	٣٠,٠	–				
١٠	لا توظف خبرات المتدربين بشكل جيد في البرامج	ج الإمام	ك	١٦	٤	٤	٢,٥٠	٠,٧٨٠	٢,٦٤	٣
			%	٦٦,٧	١٦,٧	١٦,٧				
		ج سعود	ك	١٦	٤	–	٢,٨٠	٠,٤٢٢		
			%	٨٠,٠	٢٠,٠	–				
١٦	عدم مناسبة أساليب التقويم لمحتوى البرامج	ج الإمام	ك	١٧	٤	٣	٢,٥٨	٠,٧١٧	٢,٥٩	٤
			%	٧٠,٨	١٦,٧	١٢,٥				
		ج سعود	ك	١٢	٨	–	٢,٦٠	٠,٥١٦		
			%	٦٠,٠	٤٠,٠	--				
٣	البرامج التدريبي خالي من الإبداع والتطوير	ج الإمام	ك	١٨	٢	٤	٢,٥٨	٠,٧٧٦	٢,٥٩	٥
			%	٧٥,٠	٨,٣	١٦,٧				
		ج سعود	ك	١٤	٤	٢	٢,٦٠	٠,٦٩٩		
			%	٧٠,٠	٢٠,٠	١٠,٠				

تابع جدول رقم (٥)

استجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور المشكلات التدريبية مرتبة تنازلياً

حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط العام	الرتبة
			النسبة %	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق				
٤	عدم ارتباط محتوى البرامج بالواقع الفعلي في المدارس	ج الإمام	ك	١٧	٣	٤	٣,٠٠	٠,٨٣٤	٣,٢٥	٦
			%	٧٠,٨	٨,٣	٢٠,٨				
		ج سعود	ك	١٦	٣	٠	٣,٨٠	٠,٦٧٥		
			%	٨٠,٠	١٥,٠	٥,٠				
٧	وسائل التدريب غير مناسبة للمدرس	ج الإمام	ك	١٥	٣	٣	٣,٦٧	٠,٧٠٣	٣,٢٥	٧
			%	٧٥,٣	٨,٣	١٢,٥				
		ج سعود	ك	١٢	٤	٤	٣,٠٠	٠,٨٤٣		
			%	٦٠,٠	٢٠,٠	٢٠,٠				
١	أساليب التدريب تقليدية	ج الإمام	ك	١٨	٣	٤	٣,٥٨	٠,٧٧٦	٣,٥٥	٨
			%	٧٥,٠	٨,٣	١٦,٧				
		ج سعود	ك	١٤	٣	٤	٣,٥٠	٠,٨٥٠		
			%	٧٠,٠	١٥,٠	٢٠,٠				
١٧	لا تعترف بمحتوى البرامج بشكل مبسط	ج الإمام	ك	١٥	٣	٦	٣,٣٧	٠,٨٧٥	٣,٥٣	٩
			%	٦٣,٥	١٢,٥	٢٥,٠				
		ج سعود	ك	١٤	٦	–	٣,٧٠	٠,٤٨٣		
			%	٧٠,٠	٣٠,٠	–				
٣	البرامج غير مبنية على أرض الواقع	الإمام	ك	١٦	٢	٦	٣,٠٣	٠,٨٨١	٣,٥٠	١٠
			%	٦٦,٧	٨,٣	٢٥,٠				

	الشعلية للمديرين	سعود	ك	١٦	–	٤	٢,٦٠	٠,٨٤٣		
			%	٨٠,٠	–	٢٠,٠				
١٣	مصردات البرامج غير مناسبة للمتدربين	ج الإمام	ك	١٣	٢	٩	٢,١٧	٠,٩٦٣	٢,٤١	١١
			%	٥٤,٢	٨,٣	٣٧,٥				
		ج سعود	ك	١٤	٦	–	٢,٧٠	٠,٤٨٣		
			%	٧٠,٠	٣٠,٠	–				
٦	عدم مناسبة محتوى البرامج للمتدربين	ج الإمام	ك	١٢	٣	٩	٢,١٣	٠,٩٤٧	٢,٣٩	١٢
			%	٥٠,٠	١٢,٥	٣٧,٥				
		ج سعود	ك	١٤	٦	–	٢,٧٠	٠,٤٨٣		
			%	٧٠,٠	٣٠,٠	–				
٨	أهداف البرامج غير واضحة في بدايتها	ج الإمام	ك	١٤	٤	٦	٢,٣٣	٠,٨٦٨	٢,٣٦	١٣
			%	٥٨,٣	١٦,٧	٢٥,٠				
		ج سعود	ك	١٠	٨	٢	٢,٤٠	٠,٦٩٩		
			%	٥٠,٠	٤٠,٠	١٠,٠				
٥	الفترات التدريبية تعد طويلة	ج الإمام	ك	٣	٦	١٥	١,٥٠	٠,٧٢٢	٢,٠٥	١٤
			%	١٢,٥	٢٥,٠	٦٢,٥				
		ج سعود	ك	١٤	٦	–	٢,٧٠	٠,٤٨٣		
			%	٧٠,٠	٣٠,٠	–				

تابع جدول رقم (٥)

استجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور المشكلات التدريبية مرتبة تنازلياً

حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط العام	الرتبة
			النسبة %	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق				
١١	تحدث أعضاء هيئة التدريس باللغة العامية داخل المحاضرات	ج الإمام	ك	٦	٤	١٢	١,٨٣	٠,٧١٧	١,٥١	١٥
			%	٣٣,٣	١٦,٧	٥٠,٠				
		ج سعود	ك	٦	٨	٦	٢,٠	٠,٨١٦		
			%	٣٠,٠	٤٠,٠	٣٠,٠				
٩	عضاء هيئة التدريس لا يتركزوا أغراضهم للمتدربين في أثناء الزي	ج الإمام	ك	٨	١	١٥	١,٧١	٠,٩٥٥	١,٨٩	١٦
			%	٣٣,٣	٤,٢	٦٢,٥				
		ج سعود	ك	٩	٦	٥	٢,١٠	٠,٨٧٦		
			%	٤٥,٠	٣٠,٠	٢٥,٠				
١٢	لا يحدد عضو هيئة التدريس الوقت المحدد في المحاضرات	ج الإمام	ك	٥	١	١٨	١,٤٦	٠,٨٣٣	١,٥٧	١٧
			%	٢٠,٨	٤,٢	٧٥,٠				
		ج سعود	ك	٦	٢	١٢	١,٧	٠,٩١٩		
			%	٣٠,٠	١٠,٠	٦٠,٠				
المتوسط العام			جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية				٢,٢٧	٠,٤٣٦		
			جامعة الملك سعود				٢,٥١	٠,٤٣٨		

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود موافقين على وجود مشكلات تدريبية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (٢,٥١ من ٣) بينما نجد أن أفراد عينة الدراسة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية موافقون إلى حد ما على وجود مشكلات تدريبية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (٢,٢٧ من ٣).

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في موافقة أفراد الدراسة على واقع المشكلات التدريبية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس تتراوح ما بين الموافقة على وجود بعض المشكلات التدريبية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس وعدم موافقتهم على مشكلات تدريبية أخرى تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس . ويتضح من النتائج أن أبرز المشكلات التدريبية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس تتمثل في المشكلات رقم (١٥، ١٤، ١٠، ١٦، ٣) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

١. جاءت المشكلة رقم (١٥) وهي " عدم مراعاة خصائص المتدربين في محتوى البرامج " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٧ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢,٦٣ من ٣).

٢. جاءت المشكلة رقم (١٤) وهي " قلة التدريب العملي في البرامج " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٧٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢,٦٣ من ٣)

ويرى الباحث أن هذه النتيجة ترجع لأمرين . إما لقلة خبرة بعض أعضاء هيئة التدريس في جانب التدريب . وإما لحرص المتدرب على التدريب لكي يستفيد ويطبقه أثناء عمله .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت نتائج دراسة الجريوي (١٤١٥هـ) في قلة التطبيقات العملية أثناء البرنامج التدريبي .

٣. جاءت المشكلة رقم (١٠) وهي " لا توظف خبرات المتدربين بشكل جيد في البرامج " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٨٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢,٥٠ من ٣).وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت أليه دراسة الغديان (١٤١٦هـ)في عدم إتاحة الفرصة للمتدربين في المشاركة في التخطيط للبرنامج والاستفادة من خبراتهم .

٤. جاءت المشكلة رقم (١٦) وهي "عدم مناسبة أساليب التقويم لمحتوى البرامج" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢.٦من٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.٥٨ من ٣).وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الدلامي (١٤٢٣هـ) والتي تؤكد على عدم مناسبة أساليب التقويم لمحتوى البرنامج .

د. جاءت المشكلة رقم (٣) وهي " البرامج التدريبي خالٍ من الإبداع والتطوير " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢.٦٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.٥٨ من ٣). وتتفق هذه الدارسة مع نتائج دراسة (Gordan,1999)والتي تؤكد على أهمية التنويع والإبداع في برامج التدريب لضيق التنمية المطلوبة .

ويتضح من هذه النتائج أن معظم المشكلات التدريبية تتوفر بدرجة أكبر بجامعة الملك سعود.

السؤال الثالث: ما المشكلات الشخصية التي تواجه المتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم ؟

وللتعرف على المشكلات الشخصية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات الشخصية .

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٦)

استجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور المشكلات الشخصية مرتبة تنازلياً

حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط العام	الرتبة
			النسبة %	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق				
١	وجود فجوة بين ما تم التدريب عليه وما يطلب مني عمله	ج الإمام	ك	١٦	٣	١	٢,٤٦	٠,٨٣٣	٢,٥٧	١
			%	٦٦,٧	١٣,٥	٢٠,٨				
		ج سعود	ك	١٦	٢	٢	٢,٧٠	٠,٦٧٥		
			%	٨٠,٠	١٠,٠	١٠,٠				
١٥	يصعب تحويل ما تعلمته في البرامج إلى واقع	ج الإمام	ك	١٤	٤	٦	٢,٣٣	٠,٨٦٨	٢,٣٦	٢
			%	٥٨,٣	١٦,٧	٢٥,٠				
		ج سعود	ك	١٢	٤	٤	٢,٤٠	٠,٨٤٣		
			%	٦٠,٠	٢٠,٠	٢٠,٠				
١٣	اشعر بالملل والتعب أثناء البرامج	ج الإمام	ك	١٤	٢	٨	٢,٢٥	٠,٩٤٤	٢,٣٦	٣
			%	٥٨,٣	٨,٣	٣٣,٣				
		ج سعود	ك	١٤	٢	٤	٢,٥٠	٠,٨٥٠		
			%	٧٠,٠	١٠,٠	٢٠,٠				
١٧	ضعف التغذية الراجعة للمتدربين حول مدى تقديمهم في البرامج	ج الإمام	ك	١٠	٨	٦	٢,١٧	٠,٨١٦	٢,٢٣	٤
			%	٤١,٧	٣٣,٣	٢٥,٠				
		ج سعود	ك	١٠	٦	٤	٢,٣٠	٠,٨٢٣		
			%	٥٠,٠	٣٠,٠	٢٠,٠				
٦	المعلومات المهنية التي حصلت عليها قليلة	ج الإمام	ك	١٠	٣	١١	١,٩٦	٠,٩٥٥	٢,١١	٥
			%	٤١,٧	١٣,٥	٤٥,٨				
		ج سعود	ك	١٠	٦	٤	٢,٣٠	٠,٨٢٣		
			%	٥٠,٠	٣٠,٠	٢٠,٠				
١٦	عدم تقديم حوافز مادية لمن يجتاز هذا البرامج	ج الإمام	ك	١٠	–	١٤	١,٨٣	١,٠٠٧	٢,٠٩	٦
			%	٤١,٧	–	٥٨,٣				
		ج سعود	ك	١٢	٤	٤	٢,٤٠	٠,٨٤٣		
			%	٦٠,٠	٢٠,٠	٢٠,٠				

٩	لا يؤخذ لدي جافر [illegible] حضور المراضع	ج الإمام	=	٦	٣	١٤	٠,٨٧٥	١,٢٥٣	٢,٠٠	٧
		%		٢٥,٠	١٢,٥	٥٨,٣				
		ج سعود	=	١٤	٣	٤	٠,٨٥٠	٣,٤٠٠		
			%	٧٠,٠	١٥,٠	٢٠,٠				
١٠	مشرف الإدارة المدرسية يعين بتطبيق ما اعلمه	ج الإمام	=	٧	١٠	٧	٠,٧٨٠	٣,٠٠٠	٣,٠٠	٨
		%		٣٥,٣	٤١,٧	٢٥,٠				
		ج سعود	=	٦	٨	٦	٠,٨٢٦	٢,٠٠٠		
			%	٣٠,٠	٤٠,٠	٣٠,٠				
٠	[illegible] في قياس [illegible] اعلمه	ج الإمام	=	٥	٢	١٧	٠,٨٣٤	١,٤٠٠	١,٤١	٥
		%		٢٠,٨	٨,٣	٧٠,٨				
		ج سعود	=	١٢	٠	٤	٠,٨٤٣	٢,٤٠٠		
			%	٦٠,٠	٠,٠	٢٠,٠				

تابع جدول رقم (٦)

استجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور المشكلات الشخصية مرتبة تنازلياً

حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط العام	الرتبة
			النسبة %	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق				
٣	حماسي للالتحاق ببرامج تدريبية مستقبلية ضعيف	ح الإمام	ك	١	٤	١٩	١,٢٥	٠,٥٣٢	١,٨٦	١٠
			%	٤,٢	١٦,٧	٧٩,٢				
		ج سعود	ك	١٤	٤	٢	٢,٦٠	٠,٦٩٩		
			%	٧٠,٠	٢٠,٠	١٠,٠				
٩	قدرتي على حل المشكلات الإدارية لم تتطور	ح الإمام	ك	٤	٤	١٦	١,٥٠	٠,٧٨٠	١,٨٦	١١
			%	١٦,٧	١٦,٧	٦٦,٧				
		ج سعود	ك	١٠	٦	٤	٢,٣٠	٠,٨٢٣		
			%	٥٠,٠	٣٠,٠	٢٠,٠				
١٤	لا أستطيع الحوار مع أعضاء هيئة التدريس بالشكل المطلوب	ح الإمام	ك	٦	٥	١٣	١,٧١	٠,٨٥٩	١,٨٠	١٢
			%	٢٥,٠	٢٠,٨	٥٤,٢				
		ج سعود	ك	٦	٦	٨	١,٩٠	٠,٨٧٦		
			%	٣٠,٠	٣٠,٠	٤٠,٠				
٥	يظهر لي صعوبة فيما أتعلمه	ح الإمام	ك	١	٤	١٩	١,٢٥	٠,٥٣٢	١,٧٣	١٣
			%	٤,٢	١٦,٧	٧٩,٢				
		ج سعود	ك	١٠	٦	٤	٢,٣٠	٠,٨٢٣		
			%	٥٠,٠	٣٠,٠	٢٠,٠				
١١	تكاليف البرامج الأكاديمية لا تناسب	ح الإمام	ك	٣	٤	١٧	١,٤٢	٠,٧١٧	١,٦٨	١٤
			%	١٢,٥	١٦,٧	٧٠,٨				

	مع قدراتي الشخصية	ح	ك	٢	٨	٢	٠,٨٩٦	٢,٠٠		
		سعود	%	٢٠,٠	٨٠,٠	٢٠,٠				
٥	لم تخصص لي هذه الدورة	ح	ك	٢	٣	٢	٠,٥٠٩	١,٢١	١٥	١,٠٦
		الامام	%	٦,٢	١١,٥	٨,٣				
		ح	ك	٠	٤	٠	٠,٥١٤	٢,٥٠		
		سعود	%	٠,٠	٤٠,٠	٣٠,٠				
٧	لا تتناسب الدورة مع طبيعة	ح	ك	٢	٣	٢	٠,٦٠٨	١,٢٥	١٦	١,٣٦
	وإمكانيات المدرسة	الامام	%	٨,٣	٨,٣	٨,٣				
	في قاعة المحاضرة	ح	ك	٢	٦	١٢	٠,٧٠٧	١,٥٠		
		سعود	%	١٠,٠	٣٠,٠	٦٠,٠				
٨	قدرة التحدث بالموضوع	ح	ك	١	٠	٢٣	٠,٤٠٨	١,٠٨	٤	١,٣٢
	غير مناسبة مع وقت	الامام	%	٤,٢	٠,٠	٩٥,٨				
	المتاح	ح	ك	٠	٠	١٢	٠,٨٤٣	١,٢٠		
		سعود	%	٠,٠	٤٠,٠	٦٠,٠				
المتوسط العام		جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية						١,٦٩	٠,٤٠٠	
		جامعة الملك سعود						٢,٣٣	٠,٦٥٣	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود موافقون إلى حد ما على وجود مشكلات شخصية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (٢.٢٣ من ٣) وكذلك نجد أن أفراد الدراسة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية موافقين إلى حد ما على وجود مشكلات شخصية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (١.٦٩ من ٣).

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع المشكلات الشخصية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس تتراوح ما بين الموافقة على وجود بعض المشكلات الشخصية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس وعدم موافقتهم على مشكلات شخصية أخرى تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس . ويتضح من النتائج أن أبرز المشكلات الشخصية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس تتمثل في المشكلات رقم (١، ١٥، ١٣، ١٧، ٦) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

١. جاءت المشكلة رقم (١) وهي " وجود فجوة بين ما تم التدريب عليه وما يطلب مني عمله " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٧٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢,٤٦ من ٣) وقد يعزو الباحث هذه النتيجة لعدم وجود تنسيق مسبق فيما بين القائمين على البرنامجين المقامين في كلا الجامعتين وبين وزارة التربية والتعليم .

٢. جاءت المشكلة رقم (١٥) وهي " يصعب تحويل ما تعلمته في البرامج إلي واقع " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٤٠ من ٣) بينما موافق إلى حد ما لأفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢,٣٣ من٣)

٣. جاءت المشكلة رقم (١٣) وهي " أشعر بالملل والتعب أثناء البرامج " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٥٠ من ٣) بينما موافق إلى حد ما لأفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط(٢,٢٥ من ٣) وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن قلة التدريب العملي أثناء المحاضرات ، والاكتفاء فقط بطريقة الإلقاء التي قد تشعر المتدرب بالملل والتعب . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة المبعوث (١٤٢٤هـ) في أن طرق التدريس يغلب عليها الإلقاء لذلك قد يشعر المتدربون بالملل والتعب لعدم تنوع أساليب التدريب .

٤. جاءت المشكلة رقم (١٧) وهي " ضعف التغذية الراجعة للمتدربين حول مدى تقديمهم في البرامج " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث جاءت موافق إلى حد ما لأفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢.٣٠ من ٣) بينما موافق إلى حد ما لأفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.١٧ من ٣) وقد يعزو الباحث ذلك لجهل المدربين بأهمية التغذية الراجعة للمتدرب من أجل تقدمه في البرنامج التدريبي .

٥. جاءت المشكلة رقم (٦) وهي " المعلومات المهنية التي حصلت عليها قليلة " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث جاءت موافق إلى حد ما لأفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢.٣٠ من ٣) بينما موافق إلى حد ما لأفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (١.٩٦ من ٣) وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دارسة الدلامي (١٤٢٣هـ) والتي توضح بأن أهم المشكلات التي واجهت المتدربين هي كثافة المحتوى .

ويتضح من هذه النتائج أن معظم المشكلات الشخصية تتوفر بدرجة أكبر بجامعة الملك سعود

السؤال الرابع : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المتدربين نحو المشكلات التي تواجههم أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود ؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في حدة المشكلات التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس استخدم الباحث اختبار " ت : لعينتين مستقلتين: Independent Samples T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجامعة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار " ت : لعينتين مستقلتين: Independent Samples T-test " للفروق بين

إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجامعة

المحور	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المشكلات الإدارية والفنية	جامعة الإمام	٢٤	٢.٠١	٠.٣١٧	-٠.٤٥٢	٠.٦٥٤
	الملك سعود	٢٠	٢.٠٥	٠.٣٢٥		
المشكلات التدريبية	جامعة الإمام	٢٤	٢.٢٧	٠.٤٣٦	-١.٨٠٧	٠.٠٧٨
	الملك سعود	٢٠	٢.٥١	٠.٤٢٦		
المشكلات الشخصية	جامعة الإمام	٢٤	١.٦٩	٠.٤٠٠	-٣.٤٠٤	**٠.٠٠١
	الملك سعود	٢٠	٢.٢٣	٠.٦٣٦		

* *فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في حدة المشكلات (الإدارية والفنية - التدريبية) التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل بين جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في حدة المشكلات (الشخصية) التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس لصالح جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والتي كانت تقل بها حدة هذه المشكلات.

السؤال الخامس : بالنسبة " للسؤال المفتوح " الذي تتضمنه الاستبانة وهو :

ما المقترحات التي يراها المتدربون لحل المشكلات التي تواجههم أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس المقامين في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود ؟

حيث كانت المقترحات للإجابة عن السؤال الخامس والذي كانت إجابته مفتوحة على النحو التالي :

١- أن يطالب كل أستاذ مكلف بالتدريس في برنامج مديري المدارس بتصميم حقيبة تدريبية للمقرر الذي يقوم بتدريسه .

٢- تهيئة مكان مخصص (قاعة) لبرنامج مديري المدارس .

٣- أن يمارس أستاذ المقرر أساليب التدريب المتنوعة . وأن لايقتصر على أسلوب المحاضرة فقط .

٤- تصميم استمارة لتقويم البرنامج التدريبي بكافة محاورها توزع على المتدربين في الأسبوع الأخير من البرنامج . وتزويد كل متدرب بنتائجها .

٥- صرف حقيبة تدريبية للمتدربين تشتمل على أهداف الدورة وخطة تنفيذها .

* * *

المحور الرابع ويشمل : ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها :

أولاً : ملخص نتائج الدراسة :

أ- النتائج المتعلقة بوصف أفراد الدراسة :

- أن (٢٣) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٩٥,٨% من جامعة الإمام أعمارهم من ٣٠ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة . في حين أن (١) منهم يمثل ما نسبته ٤,٢% من جامعة الإمام عمره أقل من ٣٠ سنة . مقابل(١٨) منهم يمثلون ما نسبته ٩٠,٠% من جامعة الملك سعود أعمارهم من ٣٠ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة . بينما (٢) منهم يمثلان ما نسبته ١٠,٠% من جامعة الملك سعود عمره أقل من ٣٠ سنة.
- أن (٢٢) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٩١,٧% من جامعة الإمام مؤهلهم العلمي بكالوريوس تربوي وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة. في حين أن (٢) منهم يمثلا ما نسبته ٨,٣% من جامعة الإمام مؤهلهم العلمي ماجستير . مقابل(١٦) منهم يمثلون ما نسبته ٨٠,٠% من جامعة الملك سعود مؤهلهم العلمي بكالوريوس تربوي وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة . بينما (٤) منهم يمثلون ما نسبته ٢٠,٠% من جامعة الملك سعود مؤهلهم العلمي بكالوريوس غير تربوي.
- أن (٩) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٧,٥% من جامعة الإمام سنوات خدمتهم من ١٠ إلى ١٥ سنة وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة . في حين أن (٥) منهم يمثلون ما نسبته ٢٠,٨% من جامعة الإمام سنوات خدمتهم من ١٥ إلى أقل من ٢٠ سنة . مقابل (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٦,٧% من جامعة الإمام سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات . و(٣) منهم يمثلون ما نسبته ١٢,٥% من جامعة الإمام سنوات خدمتهم من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات . و(٣) منهم يمثلون ما نسبته ١٢,٥% من جامعة الإمام سنوات خدمتهم أكثر من ٢٠ سنة. ويتضح أن (١٢) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٠,٠% من جامعة الملك سعود سنوات خدمتهم من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات وهم الفئة الأكثر

من أفراد الدراسة . في حين أن (٦) منهم يمثلون ما نسبته ٣٠.٠% من جامعة الملك سعود سنوات خدمتهم من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة . مقابل (٢) منهم يمثلان ما نسبته ١٠.٠% من جامعة الملك سعود سنوات خدمتهم من ١٥ إلى أقل من ٢٠ سنة .

ب- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة :

تمت الإجابة على السؤال الأول من الدراسة الحالية والمتعلقة بالمشكلات الإدارية والفنية وكان ملخص نتائجه ما يلي :

- أن أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود غير موافقين إلى حد ما على وجود مشكلات إدارية وفنية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (٢.٠٠ من ٣) وكذلك نجد أن أفراد الدراسة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية غير موافقين إلى حد ما على وجود مشكلات إدارية وفنية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (٢.٠١ من ٣).

أما أبرز المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس فتتمثل في :

- عدم توفر مواقف السيارات حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢.٧١ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.٩٠ من ٣) .
- عدم وجود مكان مهيأ للاستراحة قريب من قاعة التدريب حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢.١٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.٨٣ من ٣).
- موقع انعقاد البرامج بعيد عن إقامة المتدربين حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢.٦٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.٤٢ من ٣).
- عدم تقبل الأعذار المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بسبب الغياب في بعض الأيام حيث موافقة أفراد الدراسة عليها حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة

الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٧٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢,١٧ من ٣).

- عدم وجود تواصل مع إدارة البرامج حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٦٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢,١٢ من ٣).

- أن معظم المشكلات الإدارية والفنية تتوفر بدرجة أكبر بجامعة الملك سعود فيما عدا بعض المشكلات الإدارية والفنية القليلة التي تتوفر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة أكبر وأبرزها تتمثل في عدم وجود مكان مهيأ للاستراحة قريب من قاعة التدريب.

تمت الإجابة على السؤال الثاني من الدراسة الحالية والمتعلق بالمشكلات التدريبية ، وكان ملخص نتائجه ما يلي :

- تبين أن أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود موافقون على وجود مشكلات تدريبية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (٢,٥١ من ٣) بينما نجد أن أفراد الدراسة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية غير موافقين إلى حد ما على وجود مشكلات تدريبية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (٢,٢٧ من ٣).

أما أبرز المشكلات التدريبية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس تتمثل في:

- عدم مراعاة خصائص المتدربين في محتوى البرامج حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٧٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢,٦٣ من ٣) .

- قلة التدريب العملي في البرامج حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢,٧٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢,٦٣ من ٣) .

- لا توظف خبرات المتدربين بشكل جيد في البرنامج التدريبي ؛ حيث وافق عليها أفراد الدارسة بجامعة الملك سعود بمتوسط (٢.٨٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.٥٠ من ٣).
- عدم مناسبة أساليب التقويم لمحتوى البرامج ؛ حيث وافق عليها أفراد الدارسة بجامعة الملك سعود بمتوسط (٢.٦٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.٥٨ من ٣) .
- البرنامج التدريبي خالي من الإبداع والتطوير ؛ حيث وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود بمتوسط (٢.٦٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد عينة الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.٥٨ من ٣) .

- ويتضح من هذه النتائج أن معظم المشكلات التدريبية تتوفر بدرجة أكبر بجامعة الملك سعود .

تمت الإجابة على السؤال الثالث من الدراسة الحالية والمتعلق بالمشكلات الشخصية ، وكان ملخص نتائجه ما يلي :

- حيث تبين أن أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود موافقون إلى حد ما على وجود مشكلات شخصية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (٢.٢٣ من ٣) وكذلك نجد أن أفراد الدراسة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية موافقون إلى حد ما من وجود مشكلات شخصية تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس بمتوسط (١.٦٩ من ٣).
- أبرز المشكلات الشخصية التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس تتمثل في :

وجود فجوة بين ما تم التدريب عليه وما يطلب مني عمله، حيث وافق أفراد الدراسة بجامعة الملك سعود عليها بمتوسط (٢.٧٠ من ٣) بينما وافق عليها أفراد الدراسة بجامعة الإمام بمتوسط (٢.٤٦ من ٣) .

- وتبين من خلال النتائج أن معظم المشكلات الشخصية تتوفر بدرجة أكبر بجامعة الملك سعود.

تمت الإجابة على السؤال الرابع من الدراسة الحالية للتعرف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وجامعة الملك سعود ، نحو المشكلات التي تواجههم أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس وكان من أبرزها مايلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في حدة المشكلات (الإدارية والفنية – التدريبية) التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في حدة المشكلات (الشخصية) التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس لصالح جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والتي كانت تقل بها حدة هذه المشكلات.

تمت الإجابة على السؤال الخامس من خلال استجابات أفراد الدراسة عن " السؤال المفتوح " الذي تضمنته الاستبانة حول المقترحات التي رأها المتدربون لحل المشكلات التي يواجهونها أثناء التحاقهم ببرنامجي مديري المدارس في جامعة الإمام محمد بن سعود وجامعة الملك سعود.

حيث كان من أبرزها مايلي :

- أن يطالب كل أستاذ بالتدريس في أحد برنامجي مديري المدارس سواء المقام " بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أو جامعة الملك سعود " بتصميم حقيبة تدريبية للمقرر الذي يقوم بتدريبه .
- أن يمارس أستاذ المقرر أساليب التدريب المتنوعة ، وأن لا يقتصر على أسلوب المحاضرة فقط .

ثانياً : توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج المستخلصة من الدراسة الحالية . فإن الدراسة توصي بما يلي :-

- بوضع السبل المناسبة للحد من المشكلات التي تواجه المتدربين أثناء التحاقهم ببرنامج مديري المدارس . وذلك من خلال التوصيات التالية :

- الحرص على توفير مواقف للسيارات للمتدربين الملتحقين ببرنامجي مديري المدارس .

- تحسين بيئة التدريب وذلك من خلال :

- وجوب ضرورة أهمية توفير مكان مهيأ للاستراحة قريب من قاعة التدريب للمتلحقين ببرنامجي مديري المدارس .
- مراعاة أن يكون موقع انعقاد البرامج قريبا من إقامة المتدربين.
- الحرص على تفعيل التواصل بين المتدربين وإدارة البرامج.
- ضرورة مراعاة خصائص المتدربين في محتوى البرامج من حيث أن تلبية حاجات المتدربين من خلال تنويع وتصنيف المتدربين بحسب المهارات المستهدفة لكل متدرب .
- زيادة معدلات التدريب العملي في البرامج التدريبية للمتدربين الملتحقين برنامجي مديري المدارس .
- اختيار أساليب التقويم المناسبة لمحتوى البرامج التدريبية.
- دعم مجالات الإبداع والتطوير في البرامج التدريبية.
- ضرورة العمل على توظيف خبرات المتدربين بشكل جيد في البرامج التدريبية.
- ضرورة العمل على تقليل الفجوة بين ما تم التدريب عليه وما يطلب من المتدربين عمله .

* * *

فهرس المراجع:

١- الأنصاري، عيسى حسن. (١٤٢٠هـ). تدريب المعلمين أثناء الخدمة، مجلة التدريب والتقنية، العدد ٨، الرياض.

٢- البشر، فاطمة عبد الله محمد. (١٤٢٧هـ). تقويم البرنامج التدريبي لمعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مركز التدريب التربوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٣- الجريوي، خالد عبد العزيز. (١٤١٥هـ). تقييم برامج تدريب الموجهين التربويين في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة أم القرى من وجهة نظر المتدربين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٤- الجهني، أحمد بن عطا الله. (٢٠٠٨م). " التدريب الإداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. دراسة تحليلية من وجهة نظر مديري ووكلاء مدارس تعليم البنين بينبع الصناعية "، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

٥- الحربي، عبد الرحيم نويجح. (١٤٢٤هـ). أساليب التدريب الحديثة لمعلمي المواد الاجتماعية من وجهة نظر مشرفي المواد الاجتماعية ومعلميها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٦- الحماد، عبد الله محمد. (١٤١٧هـ). البرامج التدريبية التي تنظمها مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية واتجاهات منسوبيها نحوها، رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٧- الدلامي، مهنا عبد الله. (١٤٢٣هـ). واقع برامج التدريب الإداري بشركة آرامكو السعودية من وجهة نظر المتدربين في إطار فلسفة التعليم المستمر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٨- الزامل، محمد عبد الله. (١٤٠٩هـ). تقييم برنامجي مديري المدارس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر بعض المتدربين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٩- الشامي . رفعت عبد الحميد . (١٤٢٠هـ) . رحلة مع المدرب المتميز أساليبه وفنونه، مركز القدرات البشرية . الرياض .

١٠- العزاوي . نجم . (٢٠٠٦م) . التدريب الإداري . دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع . عمان . الأردن .

١١- المبعوث . محمد حسن . (١٤٢٣هـ) . "تقويم تنفيذ دورة مديري مدارس التدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة" رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . كلية العلوم الاجتماعية . قسم التربية .

١٢- الهاجري . فيصل بن ناصر بن محمد (١٤٢٥هـ) المشكلات التي تواجه المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بمركز التدريب التربوي بالدمام . رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة الملك سعود .

١٣- الياور . عفاف صلاح حمدي . (١٤٢٦هـ) . التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة . كلية التربية للبنات . جدة . الطبعة الأولى . دار الفكر العربي . القاهرة .

١٤- توفيق . عبد الرحمن . (١٩٩٤م) . التدريب الأصول والمبادئ العلمية . مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك) . القاهرة .

١٥- حجازي . مصطفى . المناعي . أحمد . (١٩٩٦م) . تقويم تدريب المعلمين، دراسة تحليلية تشخيصية لبرامج إدارة التدريب في وزارة التربية والتعليم . دولة البحرين . مركز البحوث التربوي والتطوير . وزارة التربية والتعليم .

١٦- شينان . علي سعود . (١٤١٩هـ) . مدى الاستفادة من برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجال الوسائل التعليمية المقدمة من إدارة التعليم بمنطقة الرياض من وجهة نظر المتدربين . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية جامعة الملك سعود . الرياض .

١٧- عبيدات . ذوقان وآخرون (١٤٢٢هـ) . البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط٢ . الرياض . دار أسامة للنشر والتوزيع .

١٨- عليمات . محمد عليمان . (١٩٩١م) . الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة دار الخوجا . عمان . الأردن .

١٩- فالوقي . محمد هاشم . (١٩٩٦م) . التدريب في أثناء العمل . الدار الجماهيرية . ليبيا .

٢٠- موسى . عبد الحكيم موسى (١٤١٨هـ) . التدريب أثناء الخدمة . بدون ناشر . مكة المكرمة.

٢١- ناصر . يونس . (١٩٩٦م) . تحديد الاحتياجات التدريبية . الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم في البلاد العربية . المنظمة العربية والإسلامية للتربية والثقافة والعلوم . تونس .

1- Peel, Maclom (1994): Successful Training, London, Hodder & Stoughton.

2- Jordan ,Katrina-Suzette(2005):Selected Aspects of Diversity Training from the perspectiveofOorganizationalHuman Resource Diversity Consultants, Ph. DUniverestyo fCincinnati, DissertAbst IntVol

3- Young,Suzette Swift,Traning Effect On Reflexive Trining of Tecchers in Servics, Unpublished Doctrol Dissertation (**Edd**) UniversityTennessee,DAI-63/08Feb2003

4- Maak,Matsonjosua,Interactive Television Usage Education and of Guidance Teachers During servise, UnPublished Doctoral Dissertation(phd) Pretoria Unviersity DAI-A 61/ 09, Marsh2001,

5- O'Dwer,Tom(1994):Education Training and the white Paper Magazine for Education , Training and Youth in Europe.

6- www.scholleast.net.

المشكلات الطلابية ومدى توفر الإرشاد لها في مراحل التعليم العام
دراسة تطبيقية

د. حمد بن ناصر المحرج
قسم علم النفس ـ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المشكلات الطلابية ومدى توفر الإرشاد لها في مراحل التعليم العام
دراسة تطبيقية

د. حمد بن ناصر المحرج
قسم علم النفس
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على نوعية المشكلات الطلابية في مراحل التعليم العام المختلفة، ومدى توفر الإرشاد لها، سواءً أكانت تلك المشكلات نفسية، أو دراسية، أو أخلاقية، أو أسرية، أو تنظيمية، أو اجتماعية.. وكذلك محاولة معرفة الفروق بينها في كل مرحلة تعليمية من مراحل التعليم العام المختلفة (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي). ولغرض معرفة الفروق في نوعية تلك المشكلات، ومدى توفر الإرشاد لها، تم تصميم استبانة اشتملت على (٧١) عبارة، حيث خصص (١٩) عبارة منها لمعرفة المشكلات الطلابية النفسية، ومدى توفر الإرشاد لها، و(١٣) عبارة للمشكلات الطلابية الدراسية، ومدى توفر الإرشاد لها، و(١٣) عبارة للمشكلات الطلابية الأخلاقية، ومدى توفر الإرشاد لها، و(٦) عبارات، للمشكلات الطلابية الأسرية، ومدى توفر الإرشاد لها، و (٦) عبارات للمشكلات الطلابية التنظيمية، ومدى توفر الإرشاد لها، و(١٤) عبارة للمشكلات الطلابية الاجتماعية، ومدى توفر الإرشاد لها، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٨٠) طالباً في مدينة الرياض موزعين على أحياء شملت خمس مناطق حيوية هي كالتالي: وسط وشمال وجنوب وشرق وغرب الرياض، وشملت كذلك مراحل التعليم العام الثلاث (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي). وأكدت نتائج الدراسة وجود فروق عديدة في نوعية المشكلات الطلابية في مراحل التعليم العام. فبعضها مشكلات نفسية، وأخرى مشكلات دراسية، ومشكلات أخلاقية، وأخرى أسرية، إضافة إلى مشكلات تنظيمية، واجتماعية، كما بينت نتائج الدراسة وجود بعض الفروق في نوعية المشكلات الطلابية المختلفة وفقاً للمستويات التعليمية. كما تبين وجود فروق كذلك في مدى توفر الإرشاد لكل مشكلة من تلك المشكلات وفقاً لمراحل التعليم العام (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي)، وخرجت الدراسة بالعديد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في الحد من تلك المشكلات.

مقدمة:

يمر الإنسان في حياته بمراحل انتقالية متعددة وحرجة في الوقت نفسه، ويحتاج في تلك المراحل إلى من يأخذ بيده ويوجهه ويرشده، وأهم تلك المراحل الحرجة في حياة الإنسان مرحلة انتقاله من المنزل إلى المدرسة، ومن ثم انتقاله في المدرسة من مرحلة تعليمية إلى أخرى، حيث يتعرض في كل مرحلة دراسية يمر بها إلى صعوبات عديدة ومشكلات متعددة ومختلفة، ويحتاج إلى أن يتكيف مع تلك البيئة المتغيرة ويتوافق معها، وإذا لم يحدث ذلك فإنه ستبرز كثير من الأحداث، والمواقف السلوكية التي تقود إلى اضطرابات سلوكية أو مشكلات نفسية واجتماعية وتحصيلية وانفعالية وغيرها، حيث إنها تتطلب من العاملين في المجال التربوي بذل أقصى الجهود؛ للمساعدة في تعديل السلوك وتوجيهه، بهدف إعادة السلوك ألتكيفي من جديد أو إكسابه، وقد ساهمت تعقيدات الحياة المعاصرة في بروز المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية العديدة، وذلك نتيجة للتغير الاجتماعي المستمر والسريع، والذي تقابله عمليات أخرى، هي: عمليات الضبط الاجتماعي (Social Control) التي تحاول توجيه السلوك حتى يساير المعايير الاجتماعية ولا ينحرف عنها (عبده، ٢٠٠٥م).

وجدير بالذكر أن الاهتمام بالتوجيه والإرشاد بدأ منذ أن وجد الإنسان على هذه الأرض؛ لأنه خلال مراحل نموه وحياته "يتعرض لمتاعب ومشكلات عديدة، ويسعى إلى تحقيق أهدافه وطموحاته، وإشباع حاجاته، وتحمل مسؤولياته، وهو في سعيه إلى تحقيق ذلك يواجه إحباطات متعددة وصراعات كثيرة، ونقصاً معرفياً يحول دون توجيه طاقاته وإمكاناته الوجهة الصحيحة، فكان ردّ فعله الاستئناس بأكثر آراء الآخرين نضجاً طالباً منهم العون، فكانت المشورة والنصيحة تأتي ذاتية تعوزها الموضوعية، ولكنها السبيل الإرشادي المتاح" (عقل، ٢٠٠٠م: ٤).

واستمر الأمر على ذلك حتى تطور التوجيه والإرشاد، وأصبح علماً وممارسة عملية مختصة، وذلك بعد مروره بمراحل عديدة، بداية من التركيز على التوجيه المهني، "ثم ظهرت بعد ذلك مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي، وامتدت أنشطة التوجيه والإرشاد؛ لتغطي مجالات تربوية مدرسية، واتسع الاهتمام؛ ليشمل التركيز على جوانب شخصية الطالب النفسية والاجتماعية والعقلية، ومساعدته على اختيار الاختصاص

والنمو الأكاديمي والتكيف مع المشكلات المدرسية" (عطا وآخرون، ٢٠٠٥م: ٢٤).

وهناك عوامل كثيرة أدت إلى سرعة وزيادة التغير الاجتماعي عن ذي قبل، مثل: الاتصال السريع، والتقدم العلمي والتكنولوجي، وسهولة التزاوج بين الثقافات، ونمو الوعي، وحدوث الثورات والحروب، وغير ذلك، وهذا بدوره أدى إلى إيجاد مشكلات عديدة، والتي يعاني منها أفراد المجتمع على وجه العموم، وفئة الطلاب على وجه الخصوص، حيث يوجد وفقاً لما أورده زهران (٢٠٠٢م) " أن ما بين (٥-١٠%) من تلاميذ المدارس لديهم مشكلات انفعالية تعوق عملية تعليمهم، ما لم تتخذ الإجراءات الإرشادية والعلاجية اللازمة، إضافة إلى زيادة نسبة التسرب من المدارس، وكذلك وجود الطلاب المتفوقين، والمتخلفين، وذوي الاحتياجات الخاصة، والجانحين في المدارس العامة والخاصة؛ لذا أصبحت الحاجة ملحة إلى خدمات الإرشاد في كل مجالاته، حتى لا تتحول المدارس -مع زيادة أعداد التلاميذ- إلى مجرد مصانع؛ لإنتاج المتعلمين بالجملة كماً لا كيفاً" (زهران، ٢٠٠٢م: ٢٨-٢٩).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في الاهتمام بالطالب، والتعرف على مشكلاته، والعمل على حلها من خلال التوجيه والإرشاد العلمي والمدروس من قبل المختصين والمؤهلين والمتميزين لكل مرحلة من مراحل التعليم، حيث إنه هو الأساس الذي تقوم عليه العملية التربوية؛ لأن أهم أهدافها: "تنمية الطاقات البشرية، وتوجيه الكفاءات لبناء الإنسان القادر على التعبير عن وجوده، وتحقيق ذاته، والتأثير الفاعل في محيطه الاجتماعي؛ لذلك فإن الحاجة إلى العناية بالإنسان وإطلاق إمكاناته وتحريره أمر حيوي، فلن تتحقق نهضة دون مساهمه فاعلة في مواجهة التحديات" (ساسي، ٢٠٠٠م: ٢).

وللتوجيه والإرشاد آثار إيجابية على شخصية الطالب وسلوكه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه، وقد أشار سليمان (٢٠٠٠م) إلى نتائج عدد من الدراسات التي أوضحت المكاسب العديدة التي يحصل عليها الطلاب في المدارس من الخدمات الإرشادية، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى: "أن مجموعات الطلبة التي تلقت إرشاداً مكثفاً في المدرسة الثانوية، حققت سجلاً أكاديمياً أفضل في المرحلة الجامعية، واختيارات مهنية أكثر واقعية من المجموعات التي لم تتلق إرشاداً، كما إن الخدمات الإرشادية التي تقدم

للطلاب في المدارس كان لها أثر كبير في شخصياتهم. وبناء مفاهيم إيجابية عن ذواتهم. وزيادة وعيهم بذواتهم. وتحسن العلاقات مع الآخرين. واكتساب مهارات التخطيط. واتخاذ القرارات. وبناء الاختيارات. وتحقيق الأهداف" (سليمان. ٢٠٠٠م: ١٠٤).

ومن أجل ذلك كثرت البحوث والدراسات التي تناولت المشكلات الطلابية. وأهمية توفير الإرشاد لها. ومن تلك الدراسات ما يتعلق بالمشكلات الطلابية. وأثرها في التأخر الدراسي. مثل: دراسة ريدنق (Ridding ١٩٦٧م). ودراسة ليون (Leon ١٩٧٠م) ودراسة ويلسون (Wilson ١٩٧٤م). ودراسة بهرنيز وفيرنون (Verner & Behrens ١٩٧٨م). ودراسة كار وآخرين (Carr, et al ١٩٩١م). ودراسة هيرلوك وإليزابيث (Hurlock & Elizabeth. ١٩٩٢م). ودراسة بنتلي وآخرين (Bently ١٩٩٥م). ودراسة بيومستر (Baumester, ١٩٩٦م). ودراسة ليتل وجاربر (Little & Garber ١٩٩٥م). ودراسة مارتين وروس (Martin & Ross ١٩٩٥م). وغيرها من الدراسات.

وهناك بعض الدراسات التي تناولت تقويم أداء المرشدين. ومدى تحقيق الإرشاد والتوجيه لدوره في مراحل التعليم المختلفة. وذلك مثل: دراسة هوفمان (Hoffman et al. ١٩٩٣م). ودراسة كارول (Carool. ١٩٩٣م). ودراسة روزنفيلد ونيلسون (Rosenfield & Nelson. ١٩٩٦م).

ولقد اهتم الباحثون منذ زمن بعيد بالمشكلات الطلابية. وأهمية وجود الإرشاد لها. وقد لخص جاريسون (Garrison, ١٩٥٨م). بعض الدراسات التي استخدمت قوائم مشكلات التكيف. مثل: قائمة موني (Mouni). وقائمة سرا (SRA). أن حولي (١٠%) من طلبة المرحلة الثانوية يواجهون مشكلات شخصية وانفعالية حادة. وأن (٣٥%) من المراهقين يعانون من القلق حول أشياء بسيطة. وأن (٢٧%) منهم يعانون من الإثارة العصبية. وقد عبروا عن حاجتهم لمناقشة مشكلاتهم مع أحد الراشدين العقلاء (٢٤٧ :Garrison, ١٩٥٨م).

وقد تناولت بعض الدراسات المشكلات السلوكية لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية. وصنفتها إلى مشكلات ترتبط بالعنف. وأخرى مرتبطة بالتعدي على لوائح النظام في المدرسة. واخرى مرتبطة بغير المبالاة. وغياب الدافع عن أداء بعض الأعمال. كما تظهر مشكلات سلوكية في صورة رفضٍ للأنماط الاجتماعية السائدة. والتقاليد

الراسخة، أو في صورة محاولات للكسب السريع غير المشروع، والذي يترتب عليه سلوكيات تكشف عنها صفحات الجريمة في الصحف والمجلات (قمر، ٢٠٠٨م).

وأوضحت عدة دراسات إلى أن الاتجاه الحديث في المنهج المدرسي يجب أن يكون مشتملاً على نظام في التوجيه والإرشاد النفسي، وله مختصون؛ وذلك بسبب تفاقم المشكلات الطلابية في العصر الحديث، ويتفق المربون: "على أهمية التوجيه ضمن المنهج المدرسي في المراحل الدراسية كافة، كما أكد غالبيتهم على ضرورة وجود مرشدين؛ لمساعدة التلاميذ على تكيفهم الدراسي من حيث اختيار الدراسة المناسبة، وبالتالي المهنة المناسبة، كما يساعد المرشد النفسي المدرسي التلاميذ على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية والمدرسية بما يحقق التكيف المناسب" (بيبي، ٢٠٠٨م: ٥٣).

لذا أصبح الإرشاد المدرسي يشغل مكانة هامة وكبيرة في المدرسة الحديثة، والتي جعلت من المتعلمين محوراً للعملية التعليمية، وحولت المدرسة إلى خلية نحل عاملة لا تقتصر على تدريس مناهج ومقررات، بل امتدت رعايتها وعنايتها إلى مساعدة المتعلم في النمو الشامل السوي المتكامل في جميع مظاهر شخصيته الجسمية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية وغيرها، وهذا التحول أدى إلى زيادة دور المعلم، ودور المرشد الطلابي في المدرسة الحديثة، وهذا يؤكد اهتمام الكثير من الجامعات والمعاهد في إعداد المرشد الطلابي المدرب والمؤهل والقادر والراغب؛ ليتسنى له القيام بأدواره المهنية على الوجه المطلوب (الأشول، ٢٠٠٢م).

ومع الاهتمام الكبير الذي تبذله الدولة -أيدها الله- على تبني برامج الإرشاد المدرسي، وبذل المجهود الكبير؛ لتوفير الأعداد اللازمة من المرشدين المؤهلين على مستوى علمي وعملي، إلا أنه على الرغم من هذه الجهود، فقد لاحظ الباحث من خلال إشرافه المباشر على تدريب مرشدي الطلاب في مدارس التعليم العام لعدة سنوات، ومن خلال زياراته ومتابعاته المتكررة لمختلف المدارس في مراحل التعليم المختلفة، وجود وبروز المشكلات الطلابية العديدة في مختلف مراحل التعليم العام، وقد حاول الباحث من خلال تتبعه لتلك المشكلات حصرها وتحديدها، ولاحظ أنها تختلف من مرحلة إلى أخرى في نوعيتها، سواءً أكانت مشكلات نفسية أو دراسة أو أخلاقية، أو ما يتعلق بالنواحي

الأسرية، أو بالنواحي التنظيمية، أو الاجتماعية، ولاحظ كذلك ضعف أو عدم توفر الإرشاد الملائم لها.

وبناءً على ذلك فإن موضوع هذه الدراسة يتلخص في محاولة الوقوف، والتعرف على المشكلات الطلابية في مراحل التعليم العام، سواءً أكانت المتعلقة منها بالنواحي النفسية، أو الدراسية، أو الأخلاقية، أو الأسرية، أو التنظيمية، أو الاجتماعية، وكذلك معرفة الفروق بين نوعية تلك المشكلات في مراحل التعليم ومدى توفر الإرشاد لها.

أهمية الدراسة:

يعد التعرف على المشكلات الطلابية في مراحل التعليم المختلفة ومدى توفر الإرشاد لها من الدراسات التي لها أهميتها العلمية والعملية وذلك على النحو التالي:

١- الأهمية على المستوى العلمي، وتتلخص في الآتي:

أ- التفسير العلمي للمشكلات الطلابية من واقع حدوثها في المجتمع السعودي يقلل كثيراً من الاعتماد على البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال في مجتمعات أخرى تختلف أحوالها عن مجتمع المملكة العربية السعودية.

ب- تمهد هذه الدراسة السبل لإجراء دراسات تتبعية تأخذ أعماقاً اختصاصية وتتناول متغيرات أخرى لتحديد المشكلات الطلابية وكيفية انتشارها وأساليب الإرشاد لها.

ح- سوف تعمل الدراسة على تعميق فهمنا حيال المشكلات الطلابية ومدى توفر الإرشاد لها من خلال أصحاب العلاقة من الطلاب، الأمر الذي يعطي مؤشرات علمية تدفع إلى تحسين عملية التوجيه والإرشاد.

د- يعد تحديد تلك المشكلات خطوة مهمة في معرفة مواقع الخلل التربوي، ومن ثم تعديل البرامج كل فيما يخصه.

٢- الأهمية على المستوى العملي، وتتمثل في الآتي:

أ- نتائج هذه الدراسة ستعمل -بإذن الله- على تزويد صانعي القرارات وواضعي السياسات المتعلقة بالإرشاد الطلابي بالعديد من المقترحات والتوصيات العلمية، مما يساهم في تطوير المهارات الإرشادية ووضع السياسات المتعلقة بذلك وفقاً لما يستجد من مشكلات.

ب- يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تزويد العاملين في مجال الإرشاد

الطلابي أو القائمين على تدريبهم وتأهيلهم بما يستجد من مشكلات تواجه الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، ووضع البرامج والحلول لمواجهتها.

ج- من الممكن استخدام قوائم تلك المشكلات ومعرفتها في عملية الملاحظة والإحالة المبكرة للعلاج كإجراء وقائي من قبل المختصين.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

١- التعرف على الفروق بين مراحل التعليم العام في المشكلات الطلابية النفسية، ومدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة.

٢- التعرف على الفروق بين مراحل التعليم العام في المشكلات الطلابية الدراسية، ومدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة.

٣- التعرف على الفروق بين مراحل التعليم العام في المشكلات الطلابية الأخلاقية، ومدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة.

٤- التعرف على الفروق بين مراحل التعليم العام في المشكلات الطلابية الأسرية، ومدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة.

٥- التعرف على الفروق بين مراحل التعليم العام في المشكلات الطلابية التنظيمية، ومدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة.

٦- التعرف على الفروق بين مراحل التعليم العام في المشكلات الطلابية الاجتماعية، ومدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة.

تساؤلات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة سابقة الذكر، فقد صممت الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية النفسية ؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

٢- ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية الدراسية ؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

٣- ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية

الأخلاقية ؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

٤- ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية الأسرية؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

٥- ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية التنظيمية ؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

٦- ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية الاجتماعية ؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

مصطلحات الدراسة:

المشكلات الطلابية:

المشكلة في اللغة: تعني الأمر الصعب الملتبس، والحادثة والخلاف (مسعود، ٢٠٠٣م: ٨٢٢).

والمشكلات في الاصطلاح هي: "اضطرابات السلوك التي تحدث للفرد، وتسبب إزعاجاً له وللمحيطين به، وتحتاج إلى علاج سلوكي؛ لإزالة أسباب الاضطرابات، وإعادة التعليم، والتكيف (بدوي، ١٩٨٧م: ٢٩).

بينما يرى ولسلي (Wolsly ١٩٧٢م: ٧) أن "المشكلة جزء من السلوك الاجتماعي، ينتج عنه "تعاسة أو شقاء" خاص أو عام، ويتطلب بالتالي إجراءً جماعياً لمواجهته"، وفي الوقت نفسه يتفق دنتر (Denter ١٩٧١م: ١٥) وريدنج (Reading ١٩٧٨م: ١٢٠) على أن المشكلة: عبارة عن حالة تنظر إليها الجماعة على أنها انحراف، وخروج عن الحدود الاجتماعية المرسومة، أو أنها تدمير للنظام الاجتماعي القائم، كما إنها طريق لسلوك يخرج فيه شخص أو جماعة ما عن المتعارف عليه اجتماعياً.

بينما يعرفها قمر (٢٠٠٨م) بأنها: "كل أشكال السلوك غير الاجتماعي التي تخرج عن السلوك المقبول، وتحول دون استفادة الطلاب من العملية التعليمية والتربوية التي توفرها لهم المدرسة (قمر، ٢٠٠٨م: ١٨).

وبإيجاز فإن الباحث يقصد بالمشكلات الطلابية: تلك المشكلات التي تواجه الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، وتؤدي إلى إعاقة قدراتهم على التعلم، وتدني مستوياتهم التعليمية أو إلى التسرب من المدرسة، أو الفشل في التعليم، وتحتاج إلى التدخل من قبل

المختصين النفسيين والمرشدين والموجهين في المدارس للعمل على حلها، والحد من تأثيراتها، سواءً أكانت مشكلات نفسية أم دراسية، أم أخلاقية أم أسرية، أم تنظيمية أم اجتماعية.

مراحل التعليم:

ويقصد بها في هذه الدراسة المراحل التعليمية المعتمدة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والتي تشمل المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية.

الإرشاد:

الإرشاد لغة: أرشد إرشاداً: هداه، ودلّه، وأرشده إلى الأمر أو عليه أو له (مسعود، ٢٠٠٣م: ٥٦).

والإرشاد في الاصطلاح وفقاً لتعريف رابطة علماء النفس الأمريكية لعلم النفس الإرشادي (APA) في عام (١٩٨١م) هو: مجموعة الخدمات التي يقدمها اختصاصيّو علم النفس الإرشادي الذين يعتمدون في تدخلهم على مبادئ ومناهج وإجراءات، لتسيير سلوك الإنسان بطريقة إيجابية وفاعلة خلال مراحل نموه المختلفة، ويقوم المرشد بممارسة عمله مؤكداً على الجوانب الإيجابية للنمو والتوافق من منظور إنمائي، وأن هذه الخدمات تهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية، وتحسين توافقهم لمطالب الحياة المتغيرة، وتعزيز مهاراتهم للتعامل مع البيئة المحيطة بهم، واكتساب المهارات والقدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

ويعرف طاهر وآخرون (١٩٩٣م) الإرشاد بأنه: "المساعدة المقدمة من فرد إلى آخر، لحل مشكلاته ورفع إمكاناته على حسن الاختيار والتوافق، ويهدف إلى مساعدة الأفراد على تنمية استقلالهم، وتنمية القدرة على أن يكونوا مسؤولين عن أنفسهم، ويعد الإرشاد خدمة شاملة لا تقتصر على المدرسة أو الأسرة فقط، ولكنه يوجد في جميع جوانب الحياة: في المنزل، وفي مقر العمل، وفي المصنع، والمتجر، والمستشفى...إلخ، وحيثما كان هناك من يحتاج إلى المساعدة فيجب أن يكون هناك من يقدم هذه المساعدة (طاهر وآخرون، ١٩٩٣م: ١٨).

بينما يفرق عطا وآخرون (٢٠٠٥م) بين نوعين من الإرشاد:

الأول: الإرشاد التربوي، ويعرفه بأنه: "عملية تتضمن تقديم خدمات إرشادية تربوية للطلبة؛ لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة، والالتحاق بها، والاستمرار فيها، وتنمية قدراتهم وطاقاتهم، والتغلب على المشكلات التي تعترضهم بغية تحقيق التوافق والإنتاجية والأكاديمية.

والثاني: الإرشاد النفسي، ويعرفه بأنه: "عملية تتضمن تقديم خدمات إرشادية نفسية للطلبة؛ لمساعدتهم على فهم أنفسهم وتقبلها، وتنمية إمكاناتهم، وتطوير كفاءاتهم ومهاراتهم؛ للتعامل مع متغيرات العصر وضغوطاته، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم واضطراباتهم النفسية؛ لتحقيق أقصى درجات التوافق والنماء (عطاء وآخرون، ٢٠٠٥م: ٤١).

وبعيداً عن التعريفات المختلفة للإرشاد، فإن الباحث يقصد بالإرشاد: تلك العملية المنظمة والمخطط لها؛ لمساعدة الطلاب على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تقلل من جدوى العملية التعليمية، وتحدّ من فاعليتها، ومساعدة الطلاب على التخلص من مشكلاتهم والسيطرة عليها، وتتعدى هذه العملية الإرشادية لتشمل التعرف على المشكلات التي يعاني منها الطلبة في الأسرة والشارع والساحة وداخل الصف.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتفق جميع الباحثين على أن لكل مشكلة سبباً من الأسباب، ولا توجد مشكلة تنشأ من فراغ، بناءً على ذلك فإن هناك أسباباً متعددة ومتباينة تجعل الطلاب يسلكون طرقاً غير سوية، وغير مرضية تؤدي إلى حدوث المشكلات. "فالطلاب يسعون دائماً إلى إشباع حاجاتهم ورغباتهم، كالحاجة إلى الأمن والتقدير والقبول، والحاجة إلى التزود بالخبرات النافعة، وهم في سعيهم هذا يجدون أنفسهم محاصرين بأحوال وأوضاع غير مواتية، تحد من قدراتهم على الإنجاز وعلى الإشباع، وهنا يشعرون بالضياع والإحباطات المتتالية" (مصطفى، ١٩٩٦م: ٩٦).

"وتتعدد أسباب المشكلات الطلابية بتعدد النظريات المفسرة لها، وهناك عدة محاولات؛ لتصنيف هذه العوامل على الرغم من تداخلها وتشابكها، فقد تم تحديد العوامل المؤدية إلى المشكلات السلوكية في ضعف البناء الأسري، والعلاقات الأسرية، وضعف السلطة القانونية المدرسية، وضغوط الرفاق، وانتشار العنف في وسائل الإعلام، وكذلك ضعف القواعد النظامية الخاصة بالانضباط داخل المدرسة، وعدم كفاية البرامج

الترفيهية، فضلاً عن الضغوط الاقتصادية، وقصور الاهتمام بالتلاميذ ذوي السلوك الشاذ" (مصطفى، ٢٠٠٢م: ٦٦).

وهناك من الباحثين من يرى أن الأسباب الأسرية هي من أكبر العوامل التي تؤدي إلى المشكلات السلوكية الطلابية، فمن المعروف أن الأسرة هي المحضن الأول لنمو الفرد فكرياً وجسدياً خلال السنوات الأولى من عمره، إضافة إلى دورها في التكامل مع المدرسة، وبناءً عليه فإن أسرة الطالب لها دور بالغ الأهمية في تشكيل سلوكه، "فالحب الأبوي من أكثر العوامل تأثيراً على سلوك الطالب، والطالب الذي لم يلق الرعاية الكافية المناسبة من والديه أكثر خَلْقاً للمشكلات السلوكية من أقرانه الذين يتمتعون بحب والديهم، كما أن الطلاب الذين انفصل آباؤهم عن أمهاتهم يكونون أكثر قابلية للقيام بالمشكلات السلوكية" (مدانات، ١٩٩٢م: ١٧٠).

وبوجه عام يمكن القول: إن نشأة الطالب في أسرة مفككة غير مترابطة أو في بيت ليس فيه انسجام، أو علاقات أسرية قوية متماسكة، قد يكون سبباً في إنتاج أبناء غير أسوياء.

كما أن هناك بعض المشكلات الطلابية التي يعود السبب فيها إلى النواحي المتصلة بالمدرسة، سواءً من الناحية التنظيمية أو الإدارية أو وجود خلل في الأدوار الوظيفية للمدرسة، وتراجع دورها التربوي، وهذا يمثل أحد العوامل التي تساهم في ظهور المشكلات الطلابية، مثل: ازدحام الفصول وازدياد كثافتها، الأمر الذي يؤدي إلى التشاجر والمشاحنات بين الطلاب، إضافة إلى غياب أساليب الانضباط داخل المدرسة، واختفاء الأنشطة التي كانت تتيح الفرصة؛ لاستثمار وتوظيف طاقات الطلاب في إشباع هواياتهم وتنمية مواهبهم، إضافة إلى فقدان المعلمين لهيبتهم واحترامهم أمام الطلاب.

ومما لا شك فيه "أن المناخ الإداري للمدرسة يؤثر على سلوك الطلاب، فأحياناً لا توفر إدارة المدرسة المناخ المدرسي الملائم لاستمتاع الطلاب بالعملية التعليمية والتربوية، وهنا يجب الإشارة إلى أن توفير المناخ المدرسي المناسب هو مسؤولية جميع العاملين في المدرسة، ولا يقتصر على المدير أو المعلم، بل يشمل جميع أفراد المجتمع المدرسي، وقد يكون من أسباب المشكلات السلوكية الطلابية، أساليب التعلم التي يستخدمها المعلم، أو العرض غير الجيد للمواد الدراسية، أو قد يكون المعلم له بعض الصفات

الشخصية التي تنفر الطلاب منه، وتثير عدوانيتهم (قمر، ٢٠٠٨م: ٣٤).

وهناك من الباحثين من يُرجع المشكلات الطلابية إلى عوامل وأسباب تعود للطالب نفسه، وبعضهم يُرجِعها إلى جماعة الرفاق، وآخرون يُرجِعونها إلى عوامل تتعلق بالمجتمع، مثلما يحدث في بعض المجتمعات من مظاهر الفقر والعنف، وتعاطي العقاقير، وتصدع العائلات وعدم الاحترام المتبادل، والتي تساهم جميعها في التأثير على سلوكيات الطلاب (Erickson, ١٩٨٧م).

ومنها أيضاً فقدان الطالب لهويته، خاصة عندما يشعر بأنه مغمور لا يحقق ذاته، أو شعوره بأنه مهمل لا يحقق كيانه أو ذاته، وكذلك شعوره بعدم قيمته في الحياة، فكل ذلك يدفعه إلى ارتكاب سلوكيات غير لائقة تتسم بالعنف والعدوان، خاصة وأن شعوره بالفشل يدفعه إلى الانتقام من الآخرين (Devin, ١٩٩٦م).

ولقد شغلت المشكلات الطلابية العديد من الباحثين من مختلف دول العالم، ومنذ عقود طويلة، وعملوا على تصنيفها إلى مختلف الأنواع والأشكال والأنماط، ويرى منصور (١٩٧٩م) وسلامة (١٩٨٩م) أن من التصنيفات الشائعة للمشكلات السلوكية المدرسية تصنيف ويكمان (١٩٢٨م)، والذي استخدمه فيما بعد كثير من الباحثين والدارسين، وقسمت المشكلات السلوكية بحسب هذا التصنيف إلى خمس مجموعات، هي:

١- مشكلات تتعلق بالسلوك غير الأخلاقي، وهي: السرقة، والكذب، والغش، والألفاظ البذيئة، والكلام المكشوف عن الجنس، ومخاطبة المدرس بأسلوب غير مهذب، والاستهتار بالقيم الدينية.

٢- مشكلات تتعلق بالخروج على قواعد النظام، والعمل المدرسي، وهي: قلة الانتباه، والنوم أثناء الدرس، واللعب على حساب الدراسة، ومقاطعة المدرس أثناء الدرس، والتهرب من أداء الواجب، والكسل والتراخي، والتهريج لإضحاك الآخرين، وإهمال العمل المدرسي، وضعف المستوى العلمي، والهروب والغياب، وتحطيم أدوات الفصل، والإخلال بنظام الفصل، والتأخر عن موعد الدراسة.

٣- مشكلات تتعلق بصعوبة التوافق مع الآخرين، وهي: القسوة، والتحيز، وجذب انتباه الآخرين بأي وسيلة، ومحاولة السيطرة على الآخرين.

٤- مشكلات تتعلق بالصفات الشخصية غير المرغوبة، وهي: السلبية وعدم

التعاون، والعناد والحساسية الزائدة. والاعتماد على الدروس الخصوصية، والغرور، وعدم احترام الوقت، والسخرية بالآخرين، والحقد والكراهية، والاعتماد على الآخرين، والأنانية، والعصبية الزائدة، والغيرة، والثرثرة والجدل، وعدم نظافة المظهر، والتمرد والعصيان، والتدخين.

٥- مشكلات تتعلق بالسلوك العصابي، وسمات الشخصية، وهي: التسرع، وضعف القدرة على المثابرة، وانخفاض مستوى الذكاء، وضعف مستوى الطموح، والافتقار إلى الجدية في العمل، والخجل، الخوف، والانطواء، والتبول غير الإرادي، والاستغراق في أحلام اليقظة (منصور، ١٩٧٩م: ٩٢-٩٣؛ سلامة، ١٩٨٩م: ٢٢٧).

وقد وجدت القيسي (١٩٨٣م) أن أكثر المشكلات التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض المشكلات النفسية والشخصية، وأن حجم المشكلات النفسية كان أكثر من المشكلات الأخرى، وذكرت أن الطالبة تواجه في هذه المرحلة مشكلات عديدة منها: عدم قدرتها على فهم مادة ما، إما لكرهها لمدرسة المادة، أو أن طريقة التدريس غير مناسبة لمستواها العقلي.

وقد تطرق العديد من الباحثين إلى المشكلات الطلابية، ودور الإرشاد الطلابي والأنشطة المختلفة في حلها، فنجد مثلاً دراسة لرشدي وآخرين في عام (١٩٨٥م)، استهدفت التعرف على أثر ممارسة بعض الأنشطة الرياضية على السلوك العدواني لدى الممارسين للأنشطة الجماعية والفردية، وغير الممارسين لأي نشاط رياضي، كما استهدفت التعرف على أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي على السلوك العدواني للممارسين للأنشطة الرياضية في المرحلة السنية من (٩-١٢) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة الأنشطة الفردية والجماعية تؤدي إلى انخفاض السلوك العدواني، ويؤدي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض إلى رفع مستوى السلوك العدواني في المرحلة العمرية من (٩-١٢) سنة.

وقد وجد خضر (١٤٠٥هـ) أن أبرز المشكلات التي يعاني منها طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية في كل من: المنطقة الوسطى، والشرقية، والغربية، تمثلت في مشكلات ترتبط بالطالب والمدرسة ارتباطاً مباشراً، وأخرى تتعلق بالمستقبل الدراسي والمهني، ومشكلات خاصة بالمنهج والمقررات الدراسية، ويلي

ذلك مشكلات ذاتية، وأخرى تتعلق بالمجال الأسري، إضافة إلى وجود مشكلات خاصة بالنضج والنمو، ومشكلات ناتجة عن الخدمات والتفرقة في المعاملة، وأخرى خاصة بالصحة العامة، إضافة إلى المشكلات المتنوعة العامة.

كما استهدفت كذلك دراسة حبيب في عام (١٩٩٠م) التعرف على مظاهر السلوك العدواني بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والأحوال الشخصية والأسرية والاجتماعية المصاحبة لهذا السلوك، وكذلك التعرف على أسباب السلوك العدواني، والجهود التي تبذل في المدرسة لمواجهته، وبينت نتائج الدراسة أن السلوك العدواني نحو النظام المدرسي احتل المرتبة الأولى بين مظاهر السلوك عند الطلاب، وأن العدوان المادي كأحد أنواع السلوك العدواني هو السائد بين الطلاب، وأن أهم الجهود التي تبذلها المدرسة؛ لعلاج هذه الظاهرة، هي: دراسة حالات الطلاب، وتوجيههم نفسياً واجتماعياً، وتنظيم ندوات ومحاضرات حول الظاهرة، وإتاحة الفرصة للطلاب؛ لمزاولة الأنشطة المدرسية.

وفي دراسة لقنديل وأمين (١٩٩٠م) حول المخالفات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، تبين من نتائجها وجود علاقة قوية بين الصف الدراسي وعدد المخالفات السلوكية، فقد جاء طلاب الصف الأول الثانوي في المرتبة الأولى من حيث عدد المخالفات، كما بينت الدراسة وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين كل من: المنطقة السكنية والمستوى التعليمي للوالدين، وبين المخالفات السلوكية، كما أكدت نتائج الدراسة على أن رفقاء السوء لهم تأثير كبير على ظهور المشكلات السلوكية للطلاب.

كما وجدت الخليفي (١٩٩٤م) في دراستها لمعرفة المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر، حسب متغيرات السن، والجنس، والجنسية، والتأخر الدراسي من الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي، وبينت نتائج الدراسة أن المشكلات السلوكية لم تظهر بدرجة كبيرة على عينة البحث، وأن أهمها إهمال الواجبات المدرسية، وانها تزداد مع التقدم في العمر والدراسة، وكانت أكثر وضوحاً لدى البنين من البنات، ولدى المتأخرين دراسياً أكثر من لدى المتفوقين دراسياً، ولدى الصفوف الأعلى بدرجة أكبر من الصفوف الأدنى.

كما استهدفت دراسة لغنيم واليحيوي عام (١٩٩٥م) التعرف على أكثر صور إتلاف المباني المدرسية ممارسة من قبل بعض الطلاب، وأسباب ذلك بالمدارس المتوسطة السعودية، وبينت الدراسة أن أكثر صور إتلاف المباني المدرسية ممارسة من قبل بعض الطلاب، هي: الكتابة على الجدران، واللعب بسلة المهملات، وتكسير المقاعد، والصناديق، وأحواض دورات المياه.

أما دراسة فريزر "١٩٩٦م ,Fraser" فقد بينت أن من أهم العوامل التي تؤدي إلى نمو السلوك العدواني، ومن ثم العنف في مرحلتي الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة، هي تلك العوامل التي ترجع إلى: الأسرة، والمدرسة، وجماعة الرفاق، ومن أهم الأسباب المتصلة بتلك العوامل: المعاملة الأسرية السيئة، والشعور بالحرمان، والنبذ الاجتماعي.

في حين بينت دراسة جلال وآخرين عام (١٩٩٦م)، أن عدم توجيه الطلاب، وإرشادهم، والاستفادة من طاقاتهم في ممارسة الأنشطة المدرسية، يعدّ عاملاً مهماً يساعد على التطرف، وأن العلاقة غير الطيبة بين الطالب، وإدارة المدرسة في معظم مدارس العينة، كانت سبباً في اتجاه الطلاب للتطرف.

أما دراسة عقل (١٩٩٦م) فقد هدفت إلى التعرف على أكثر المشكلات السلوكية التي تواجه المرشد الطلابي، ومدير المدرسة في مدارس مدينة الرياض، حيث تبين من نتائجها أن أكثر المشكلات التي تواجههم، فقدان الدافعية للدراسة، والتأخر الدراسي، وإهمال الواجبات، والمشاجرات داخل الصف، وضعف الانتباه، وتبادل العبارات البذيئة، وضعف التخطيط للمستقبل، وأزمة الهوية، وضعف الإحساس بالوقت، والخوف الاجتماعي.

ونظراً للآثار السلبية الناجمة عن المشكلات الطلابية، تأتي أهمية دور الإرشاد في معالجتها، والحد منها؛ لأن من أهم أهداف التوجيه والإرشاد تحقيق التوافق، أي: تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل، حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة، ويرى الشناوي والتويجري (١٩٩٦م) أن تحقيق هذا الهدف يتطلب تنمية طاقات المسترشد، واكتسابه مهارات التعامل مع المواقف، وخاصة المواقف الضاغطة، والنهوض بعملية اتخاذ القرارات.

في حين أكدت دراسة إرك "١٩٩٧م ,Eric" والتي استهدفت التعرف على أسباب

ومظاهر العنف بين المراهقين في المدارس، واهتمت بكيفية التنبؤ بالعنف بين صغار المراهقين، وأن العنف يزداد بين الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية أكثر من المدارس المتوسطة، وتتعدد أسباب العنف لدى الطلاب في مجموعات متنوعة مترابطة، فقد ترتبط بالطالب ذاته، وسمات شخصيته، أو تتعلق بأسرته أو بالمدرسة وأنماط أساليبها التربوية، أو قد تتحدد أسباب العنف في مترابطات مجتمعية سواءً ثقافية كانت أم اقتصادية أم سلبية.

وفي دراسة لعبيدات وحمدي (١٩٩٨م) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الطلبة الذكور في الصفوف الثامنة والتاسعة والعاشرة في مدارس الأردن، حيث أظهرت نتائجها أن أكثر المشكلات السلوكية تكراراً، هي: الشجار، وضرب الطلاب الآخرين، والغش، والتأخر عن الدوام الصباحي.

في حين استهدفت دراسة مصطفى (١٩٩٩م) محاولة التوصل إلى برنامج إرشادي؛ لمواجهة سلوك العنف المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني باستخدام خدمة الجماعة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن عدم متابعة الأسرة للأبناء من أهم أسباب العنف المدرسي لدى الطلاب، ويليه غياب التوجيه والإرشاد، سواءً أكان ذلك من قبل الآباء أو المدرسين، ثم ممارسة اللوم المستمر من جانب المدرسين للطلاب.

أما دراسة عبد المجيد (١٩٩٩م) والتي استهدفت اختبار "نموذج التدخل المهني في إطار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في التقليل من حدة المشكلات المدرسية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة العين التعليمية بأبوظبي". وقد توصلت الدراسة إلى أن المشكلات السلوكية هي من أكثر المشكلات المدرسية التي يمكن أن تخفّ حدتها خلال وقت قصير، ويرجع ذلك إلى استجابة الطلاب والطالبات للجهود التي تبذل للتعامل معها من قبل الاختصاصيين، والبرامج الجماعية التي تستخدم معها، والتي يقبل عليها الطلاب.

وفي دراسة أجرتها الإدارة العامة للتعليم في منطقة الرياض عام (١٤٢٠-١٤٢١هـ) والتي هدفت إلى توفير قاعدة معلومات عن المشكلات السلوكية للطلاب، وتصنيف أو تقديم قوائم لتلك المشكلات في المراحل التعليمية الثلاث، حيث توصلت الدراسة إلى قائمة بالمشكلات السلوكية للطلاب، هي على الترتيب التالي: "قيادة صغار السن للسيارات،

والكذب على المعلمين، والغيرة، واللعب في الصلاة، والنوم في الفصل، وعدم تنظيم الوقت، وتسلط الكبار على الصغار، وإلقاء أكل البيت، والتأخر في الذهاب إلى المنزل بعد المدرسة، والتفحيط أمام المدرسة، والتمرد، والمضاربات، والتدخين، وتعاطي الشيشة أو المخدرات، والألفاظ غير الأخلاقية، وإتلاف الممتلكات، والكتابة على جدران الشوارع ودورات المياه، والانحرافات السلوكية، وعدم احترام المعلم، واللعب في الفصل، والسرقة، والحركات غير الأخلاقية، وتجمع الطلاب في الشوارع، ونسيان الكتب والأدوات، والكذب عامة، ومشكلات المراهقة، والهروب من المدرسة، واللعب في الشارع، والعادة السرية".

في حين نجد دراسات أخرى تناولت دور الإرشاد المدرسي وتأدية المرشدين التربويين لأدوارهم، وذلك مثل: دراسة الكرنز (٢٠٠١م) والتي هدفت للتعرف على درجة ممارسة المرشدين التربويين لأدوارهم الإرشادية في فلسطين، في ضوء متغيرات الجنس والعمر، والمؤهل، وسنوات الخبرة، والاختصاص، وبينت نتائج الدراسة أن المرشدين التربويين يقومون بأدوارهم الإرشادية بدرجة متوسطة، وأن أقل الأدوار الإرشادية هي: إرشاد الطواقم التعليمية في المدرسة، والقيام بالدراسات والأبحاث، وتطبيق الاختبارات النفسية، وأن أكثر الأدوار الإرشادية ممارسة هي: متابعة الطلاب أثناء الدوام الرسمي، وأن بقية الأدوار كانت بدرجة متوسطة.

وقد أشارت دراسة عقل (٢٠٠١م) والتي استهدفت تقويم الإرشاد في بعض دول الخليج العربية إلى أن هناك تساهلاً في اختيار المرشدين من غير اختصاصات الإرشاد، علماً بأن الإرشاد يتطلب مهارات فنية عالية أكثر من مجرد تقديم النصح والمشورة، وأن هناك ضعفاً في التأهيل العلمي المهني للمرشدين، وندرة في الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وأن الاختبارات النفسية التشخيصية المستخدمة في التقويم والتشخيص غير متوفرة، وإن توافر بعضها فهو قديم وغير مقنن، وأن المقابلة التشخيصية هي أكثر الآليات استخداماً، وأن معظمهم لا يمارسون المهام المنوطة بهم، وإنما يقومون بأعمال إدارية تحول دون أدائهم لمهامهم على أكمل وجه، مما يهدد مهنة الإرشاد والهوية المهنية للمرشدين.

وينظر إلى التوافق النفسي نظرة متكاملة، بحيث يتحقق التوافق والتوازن في كافة

مجالاته، ومن أهم مجالات تحقيق التوافق وفقاً لما أورده (زهران، ٢٠٠٢م) ما يلي:

التوافق الشخصي: ويعنى به تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها، وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية المكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة.

التوافق التربوي: وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وميوله، وبذل أقصى جهد ممكن بما يحقق النجاح الدراسي.

التوافق المهني: ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة، والاستعداد علمياً وتدريبياً لها، والدخول فيها، والإنجاز، والكفاءة، والشعور بالرضا والنجاح، أي: وضع العامل المناسب في العمل المناسب فيما يخصه ويخص المجتمع.

التوافق الاجتماعي: ويتضمن السعادة مع الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية، وقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والعمل لخير الجماعة، وتعديل القيم، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية، ويدخل من ضمن التوافق الاجتماعي: التوافق الأسري، والتوافق الزواجي (زهران ٢٠٠٢م: ٤٣).

كما أكدت نتائج دراسة الهادي (٢٠٠٢م) أن عدم وفاء الإدارة المدرسية بوعودها للطلاب، وعدم تعاون الإداريين معهم، وعدم وضوح اللوائح وقواعدها وتضاربها، من أكثر مكونات البيئة الاجتماعية المدرسية غير السوية تأثيراً في سلوك العنف لدى الطلاب، وأن الإرشاد والتوجيه من خلال خدمة الفرد، يمكنه مواجهة ذلك من خلال أساليب أهمها: العمل على تيسير وصول وجهة نظر الطلاب إلى الإدارة المدرسية، ومساعدة الإداريين على اتباع الأسلوب الملائم للتعامل مع الطلاب.

كما استهدفت دراسة لحجاب (٢٠٠٦م) اختبار فعالية برنامج تدريبي في خفض مظاهر العنف المدرسي، وتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي قد نجح في خفض سلوك العنف لدى الطلاب، وتحسين مستوى المهارات الاجتماعية لديهم.

ومن خلال ما تم استعراضه من الدراسات السابقة يتبين الاهتمام المتزايد بالمشكلات

الطلابية من قبل الباحثين والدارسين، إلا أنه يلاحظ على الدراسات السابقة ما يلي:

- إن كل دراسة من تلك الدراسات قد ركزت على مشكلة طلابية واحدة، مثل السلوك العدواني كما في دراسة رشدي وآخرين (١٩٨٥م)، ودراسة حبيب (١٩٩٠م)، ودراسة فريزر (١٩٩٦م)، وغيرها من الدراسات، وبعضها تناول مشكلة إتلاف المباني، كما في دراسة غنيم واليحيى (١٩٩٥م)، وبعضها ركز على سلوكيات العنف، كما في دراسة الهادي (٢٠٠٢م)، ودراسة حجاب (٢٠٠٦م)، ولم تتطرق دراسة واحدة إلى المشكلات الطلابية كلها، كما في الدراسة الحالية، ما عدا دراسة عبد المجيد (١٩٩٩م) والتي تناولت المشكلات السلوكية كنوع من أنواع المشكلات الطلابية.
- ركزت دراسات أخرى على تقويم دور المرشدين ودور الإرشاد في المدارس، كما في دراسة الكرنز (٢٠٠١م)، وعقل (٢٠٠١م)، ولم تتطرق هذه الدراسات للمشكلات السلوكية، ولكنها أشارت إلى ضعف المرشدين، والبرامج الإرشادية؛ مما يؤثر سلباً على الحدّ من المشكلات الطلابية، وعدم توفر الإرشاد المناسب لها.
- لم تتطرق الدراسات السابقة جميعها إلى التعرف على المشكلات الطلابية، ومدى توفر الإرشاد لها، كما في الدراسة الحالية، إلا أن الباحث قد استفاد من تلك الدراسات في إثراء الإطار النظري للدراسة، وإعداد وتصميم أداتها، واستفاد منها كذلك في تأكيد أهمية توفر الإرشاد للطلاب في مختلف مراحل التعليم؛ لدوره الكبير في الحدّ من المشكلات الطلابية.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

قامت هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي؛ لأنه أنسب المناهج؛ لتحقيق أهداف الدراسة المنشودة، والإجابة على تساؤلاتها المطروحة، كما أنه يتميز بمزايا عدة تجعله الأنسب لهذه الدراسة، حيث إنه يركز على الأوضاع الحاضرة المراد دراستها، ويهتم بالوصف التفصيلي للوحدات المدروسة، وكذلك يهتم بتمثيل الوحدات المدروسة تمثيلاً دقيقاً بقدر المستطاع، سواءً باستخدام الحصر الشامل لدراسة هذه الوحدات، أو بتصميم عينات ممثلة لخصائص الظاهرة، والأفراد الذين تركز عليهم الدراسات

الوصفية.

مجتمع الدراسة وعينته:

نظراً لكون هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على المشكلات الطلابية ومدى توفر الإرشاد لها في مراحل التعليم العام، فإن مجتمعها يتكون من جميع الطلاب في مراحل التعليم العام (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي) في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

وتم أخذ عينة عشوائية من الطلاب من مختلف المستويات في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض، وطبقاً لمعظم الدراسات التي اطلع عليها الباحث فإنه في حالة كون حجم المجتمع كبيراً، يكون قدر حجم العينة التي يمكن الاعتماد عليه حوالي (٣٨٤) مفردة "William & Imae١٩٨١". ولتوخي الدقة، فقد احتاط الباحث باختيار عينة من المدارس في مدينة الرياض، وعينة من فصول كل مدرسة؛ ليصل إلى عينة مجموعها (٨٠٠) طالب، تم توزيع أداة الدراسة عليها، وتم جمع (٥٨٠) استبياناً مكتمل الإجابة؛ ليكون هذا العدد هو النهائي للدراسة.

أداة جمع البيانات:

من خلال ما تم تحديده في مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، وما تم الاطلاع عليه من أطر نظرية، ودراسات وأدبيات سابقة، وكذلك من خلال زيارات الباحث المستمرة للمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، أثناء إشرافه على تدريب مرشدي الطلاب في مدارس التعليم العام، تم تصميم استبيان أُعد خصيصاً لهذه الدراسة، وبلغ عدد فقراته في مسودته الأولى المبدئية (٨٣) فقرة، وتم تعديله، واختصار فقراته وتساؤلاته، بعد أن مر بإجراءات الصدق والثبات المتمثلة في الآتي:

١- صدق الاستبيان:

تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد من المحكمين والخبراء والأكاديميين المختصين في التربية، وعلم النفس، والمناهج، من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، بالإضافة إلى بعض أعضاء الهيئة البحثية بالمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. وقد تم تعديل وإضافة وحذف بعض الأسئلة والعبارات قبل وضع الاستبيان في صورته النهائية.

كما لجأ الباحث إلى أسلوب صدق المضمون، أو صدق المحتوى (Content Validity) بغرض التأكد من أن محتوى الأداة بعناصرها وعباراتها مفهومة للمجتمع الذي أجاب على الاستبانة، وذلك عن طريق معرفة معاملات الارتباط لعبارات المحاور المختلفة، حيث كانت غالبية معاملات الارتباط إيجابية ودالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي والترابط بين فقرات أداة الدراسة. والجداول التالية تبين تفاصيل ذلك:

الجدول رقم (١)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة لمحور المشكلات الطلابية النفسية

م	المحور الأول	المشكلات الطلابية النفسية		توفر الإرشاد للمشكلات النفسية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المشكلات الطلابية النفسية ومدى توفر الإرشاد لها	٠,٤٠٢**	٠,٠١	٠,٥٤٥**	٠,٠١
٢		-٠,٠٢٣	٠,٥٩	٠,٦١٧**	٠,٠١
٣		٠,٤١٦**	٠,٠١	٠,٥٨٧**	٠,٠١
٤		-٠,٠٤٦	٠,٢٩	٠,٦٤٤**	٠,٠١
٥		٠,٠٠٥	٠,٩١	٠,٥٣٥**	٠,٠١
٦		٠,٤٦٤**	٠,٠١	٠,٦٥٣**	٠,٠١
٧		٠,٥٤٢**	٠,٠١	٠,٦٤١**	٠,٠١
٨		٠,٤٧٣**	٠,٠١	٠,٦٧٦**	٠,٠١
٩		٠,٤٩٥**	٠,٠١	٠,٦٧٧**	٠,٠١
١٠		٠,٤٥٣**	٠,٠١	٠,٦٩٤**	٠,٠١
١١		٠,٤٤٩**	٠,٠١	٠,٦٨٦**	٠,٠١
١٢		٠,٥٩٨**	٠,٠١	٠,٧٣٩**	٠,٠١
١٣		٠,٥٠٦**	٠,٠١	٠,٧٣٩**	٠,٠١
١٤		٠,٥٠٨**	٠,٠١	٠,٧١٣**	٠,٠١
١٥		٠,٥٢٦**	٠,٠١	٠,٧٠١**	٠,٠١
١٦		٠,٤٩٢**	٠,٠١	٠,٧١٧**	٠,٠١
١٧		٠,٥٠٧**	٠,٠١	٠,٧١٩**	٠,٠١
١٨		٠,٥٢٣**	٠,٠١	٠,٧٤٢**	٠,٠١
١٩		٠,٤٨٥**	٠,٠١	٠,٦٩٩**	٠,٠١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

الجدول رقم (٢)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة لمحور المشكلات الطلابية الدراسية

م	المحور الثاني	المشكلات الطلابية الدراسية		توفر الإرشاد للمشكلات الدراسية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المشكلات الطلابية الدراسية ومدى توفر الإرشاد لها	٠.٢٤٩**	٠.٠١	٠.٤٩٨**	٠.٠١
٢		٠.٤٩٤**	٠.٠١	٠.٥٨١**	٠.٠١
٣		٠.٤٨٤**	٠.٠١	٠.٥٦٥**	٠.٠١
٤		٠.٤٧٤**	٠.٠١	٠.٥٩٥**	٠.٠١
٥		٠.٤٦٠**	٠.٠١	٠.٦٢٠**	٠.٠١
٦		٠.٥٤٠**	٠.٠١	٠.٦٧٥**	٠.٠١
٧		٠.٤٨٨**	٠.٠١	٠.٦٩٦**	٠.٠١
٨		٠.٥٩٨**	٠.٠١	٠.٧٢٨**	٠.٠١
٩		٠.٤٥٠**	٠.٠١	٠.٧١٢**	٠.٠١
١٠		٠.٦٥٢**	٠.٠١	٠.٦٩٢**	٠.٠١
١١		٠.٦٦٧**	٠.٠١	٠.٧١٦**	٠.٠١
١٢		٠.٥٠٣**	٠.٠١	٠.٧١٦**	٠.٠١
١٣		٠.٣٩٠**	٠.٠١	٠.٦٦٢**	٠.٠١

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

الجدول رقم (٣)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة لمحور المشكلات الطلابية الأخلاقية

م	المحور الثالث	المشكلات الطلابية الأخلاقية		توفر الإرشاد للمشكلات الأخلاقية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المشكلات الطلابية الاخلاقية ومدى توفر الإرشاد لها	٠.٤٧٩**	٠.٠١	٠.٦٥١**	٠.٠١
٢		٠.٤٦٩**	٠.٠١	٠.٧٠٢**	٠.٠١
٣		٠.٤٢٧**	٠.٠١	٠.٦٩١**	٠.٠١
٤		٠.٤٨٦**	٠.٠١	٠.٦٣١**	٠.٠١
٥		٠.٣٩١**	٠.٠١	٠.٧٢٤**	٠.٠١
٦		٠.٥١٢**	٠.٠١	٠.٦٩٤**	٠.٠١
٧		٠.٤٩٢**	٠.٠١	٠.٧٢١**	٠.٠١
٨		٠.٠٠٧	٠.٨٧	٠.٧٦٠**	٠.٠١
٩		٠.٥١١**	٠.٠١	٠.٧٥٥**	٠.٠١
١٠		٠.٢٧٨**	٠.٠١	٠.٦٨٠**	٠.٠١
١١		٠.٥٩١**	٠.٠١	٠.٧٤٢**	٠.٠١
١٢		٠.٥١٦**	٠.٠١	٠.٧١٣**	٠.٠١
١٣		٠.٥٥١**	٠.٠١	٠.٦٨٢**	٠.٠١

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

الجدول رقم (٤)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة لمحور المشكلات الطلابية الأسرية

م	المحور الرابع	المشكلات الطلابية الأسرية		توفر الإرشاد للمشكلات الأسرية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المشكلات الطلابية الأسرية ومدى توفر الإرشاد لها	٠,٢٢٤**	٠,٠١	٠,٣٢٠**	٠,٠١
٢		٠,١٩٤**	٠,٠١	٠,٣٢٦**	٠,٠١
٣		٠,٠٩٤*	٠,٠٥	٠,٤٦٠**	٠,٠١
٤		٠,١٥٩**	٠,٠١	٠,٥٠٦**	٠,٠١
٥		٠,٢٧٥**	٠,٠١	٠,٥٨٣**	٠,٠١
٦		٠,٣٣٥**	٠,٠١	٠,٦٩٠**	٠,٠١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

الجدول رقم (٥)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة لمحور

المشكلات الطلابية التنظيمية

م	المحور الخامس	المشكلات الطلابية التنظيمية		توفر الإرشاد للمشكلات التنظيمية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المشكلات الطلابية التنظيمية ومدى توفر الإرشاد لها	٠,٣١٦**	٠,٠١	٠,٥٤٧**	٠,٠١
٢		٠,١٦٣**	٠,٠١	٠,٥٢٢**	٠,٠١
٣		٠,٢٣٢**	٠,٠١	٠,٥٦١**	٠,٠١
٤		٠,٢١٨**	٠,٠١	٠,٥٩٦**	٠,٠١
٥		٠,١٨٩**	٠,٠١	٠,٥٥٨**	٠,٠١
٦		٠,٢٦١**	٠,٠١	٠,٥٤٩**	٠,٠١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

الجدول رقم (٦)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور ودرجة كل عبارة لمحور

المشكلات الطلابية الاجتماعية

م	المحور السادس	المشكلات الطلابية الاجتماعية		توفر الإرشاد للمشكلات الاجتماعية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المشكلات الطلابية الاجتماعية ومدى توفر الإرشاد لها	٠.٥٣٤**	٠.٠١	٠.٦٣٤**	٠.٠١
٢		٠.٥٥٣**	٠.٠١	٠.٥٦٠**	٠.٠١
٣		٠.٥٣٤**	٠.٠١	٠.٦١٥**	٠.٠١
٤		٠.٥٢٣**	٠.٠١	٠.٦٤٨**	٠.٠١
٥		٠.٤٣٠**	٠.٠١	٠.٦٧٧**	٠.٠١
٦		٠.٤١٣**	٠.٠١	٠.٦٣٥**	٠.٠١
٧		٠.٣٥٩**	٠.٠١	٠.٦٦٣**	٠.٠١
٨		٠.٤٢٢**	٠.٠١	٠.٦١٨**	٠.٠١
٩		٠.٤١٣**	٠.٠١	٠.٧١٠**	٠.٠١
١٠		٠.٤٩٦**	٠.٠١	٠.٧٢٤**	٠.٠١
١١		٠.٣٤٨**	٠.٠١	٠.٧١٧**	٠.٠١
١٢		٠.٣٦٦**	٠.٠١	٠.٧١١**	٠.٠١
١٣		٠.٢٨٨**	٠.٠١	٠.٦٨٨**	٠.٠١
١٤		٠.٢٩٨**	٠.٠١	٠.٦٤٤**	٠.٠١

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

٢- ثبات الاستبيان:

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، إذ كانت قيمته عالية لكل الفقرات، حيث بلغت (٠.٩١) للمشكلات الطلابية، مقابل (٠.٩٨) لمدى توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية، وهذا يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- الاستبيان في صورته النهائية:

تكون الاستبيان في صورته النهائية من ستة محاور، يندرج تحتها (٧١) سؤالاً، إضافة إلى الأسئلة المتعلقة بالبيانات الأولية لعينة الدراسة، وهذه المحاور كالتالي:

المحور الأول: عن المشكلات الطلابية النفسية، وجاء في (١٩) عبارة، تحمل الأرقام التالية: (٩، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٤، ٤١، ٤٣، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٦٢، ٦٥، ٦٦، ٦٨، ٧٠).

المحور الثاني: عن المشكلات الطلابية الدراسية، وجاء في (١٣) عبارة، تحمل الأرقام التالية: (١، ٣، ٤، ٥، ٢٠، ٢٢، ٢٥، ٣٤، ٣٦، ٥١، ٥٧، ٥٨، ٦٧).

المحور الثالث: عن المشكلات الطلابية الأخلاقية، وجاء في (١٣) عبارة، تحمل الأرقام التالية: (١٧، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٤٤، ٤٦، ٥٩، ٦٩، ٧١).

المحور الرابع: عن المشكلات الطلابية الأسرية، وجاء في (٦) عبارات، تحمل الأرقام التالية: (٢، ٦، ٣١، ٣٢، ٣٩، ٥٥).

المحور الخامس: عن المشكلات الطلابية التنظيمية، وجاء في (٦) عبارات، تحمل الأرقام التالية: (٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٦، ٦١، ٦٣).

المحور السادس: عن المشكلات الطلابية الاجتماعية، وجاء في (١٤) عبارة، تحمل الأرقام التالية: (٧، ٨، ١١، ١٣، ١٦، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٤٠، ٤٢، ٤٥، ٥٠، ٦٠، ٦٤).

وطلب من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن تلك المحاور من خلال مقياس ثلاثي هو (لا إطلاقاً=١، أحياناً=٢، دائماً=٣)، كما وضعت أمام كل عبارة من عبارات الاستبيان عبارة توضيحية عن مدى توفر الإرشاد لكل مشكلة من المشكلات الطلابية على المقياس الثلاثي السالف الذكر. وقد تم تصنيف عبارات هذا المقياس وفقاً للمعادلة التالية:

$$\frac{\text{٣ - ١}}{\text{٣}} = \frac{\text{٢}}{\text{٣}} = \text{٠,٦٦}$$

وبناءً على ذلك فقد تم تصنيف عبارات هذا المقياس وفقاً للتالي:

أ- دائماً، وهي مشكلة حصلت بدرجة عالية أو توفر لها الإرشاد بدرجة عالية، وهي التي تحصل على متوسط حسابي من (٢,٣٤-٣).

ب- أحياناً، وهي مشكلة حصلت بدرجة متوسطة أو توفر لها الإرشاد بدرجة متوسطة، وهي التي تحصل على متوسط حسابي من (١,٦٧-٢,٣٣).

ج- لا إطلاقاً، وهي مشكلة حصلت بدرجة ضعيفة أو توفر لها الإرشاد بدرجة ضعيفة، وهي التي تحصل على متوسط حسابي من (١-١,٦٦).

علماً بأن تفسير النتائج سيعتمد من حيث خطورة المشكلة وأهميتها على نوعية المشكلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

جدول رقم (٧)

خصائص عينة الدراسة (ن = ٥٨٠)

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
العمر	من ١٢ سنة فأقل	٦٩	%١١.٩
	من ١٣- ١٥ سنة	١٤٨	%٢٥.٥
	من ١٦- ١٨ سنة	٢٢٦	%٣٨.٩
	١٩ سنة فأعلى	٩٣	%١٦.٠
	لم يحدد	٤٥	%٧.٧
المستوى التعليمي	ابتدائي	١٠٣	%١٧.٧
	متوسط	٢١٧	%٣٧.٣
	ثانوي	٢٤٨	%٤٢.٧
	لم يحدد	١٣	%٠.٢

يوضح الجدول رقم (٧) خصائص عينة الدراسة. إذ يتبين من خلاله توزيع أفراد العينة حسب العمر. وأن غالبية أفراد العينة يقعون في الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (١٦ – ١٨) سنة. وذلك بنسبة بلغت (٣٨.٩%). ويليهم الذين يقعون في الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (١٣– ١٥ سنة). وذلك بنسبة بلغت (٢٥.٥%). أما الذين يقعون في الفئة العمرية التي من (١٩ سنة فأعلى) فقد بلغت نسبتهم (١٦%). وربما يكونون متعثرين دراسياً في هذه المرحلة. واخيراً. الذين يقعون في الفئة العمرية التي من (١٢ سنة فأقل) وذلك بنسبة بلغت (١١.٩%). في حين أن هناك نسبة بلغت (٧.٧%) لم يحدّدوا فئاتهم العمرية.

أما عن توزيع افراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي. فتبين أن غالبية افراد العينة يدرسون في المرحلة الثانوية. وذلك بنسبة بلغت (٤٢.٧%). ويليهم الذين يدرسون في المرحلة المتوسطة بنسبة بلغت (٣٧.٣%). ثم المرحلة الابتدائية بنسبة بلغت (١٧.٧%). وهناك نسبة بلغت (٠.٢%) لم يحدّدوا المرحلة التي يدرسون فيها.

علماً بأن التفاوت في عدد افراد العينة في المرحلة الابتدائية مقارنة بالمرحلة المتوسطة والثانوية يعود إلى استبعاد عدد من الاستبيانات من المرحلة الابتدائية. لعدم تعبئتها بصورة صحيحة لصغر سنهم.

نتائج السؤال الأول:

ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية النفسية؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

يمثل التعرف على الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية النفسية ومدى توفر الإرشاد لها أحد الأهداف الرئيسة لهذه الدراسة. ولقد تم التعرف على تلك المشكلات من خلال (١٩) عبارة، وطلب من أفراد العينة الإجابة عليها من خلال مقياس ثلاثي هو: (لا إطلاقاً، أحياناً، دائماً) وبنفس المقياس الثلاثي لمدى توفر الإرشاد لكل مشكلة من المشكلات.

ولمعرفة المشكلات الطلابية النفسية، ومدى توفر الإرشاد لها، فقد تم استخراج الإحصاءات الوصفية لرأي أفراد العينة إزاءها، والجدول رقم (٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٨)

الإحصاءات الوصفية للمشكلات الطلابية النفسية، ومدى توفر الإرشاد لها

رقم العبارة في الاستبانة	المشكلة الطلابية النفسية	درجة حدوث المشكلة حسب المرحلة التعليمية			مدى توفر الإرشاد للمشكلة حسب المرحلة التعليمية		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
		المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
٩	أعاني من الخجل عندما يطلب مني المشاركة في نشاط اجتماعي.	١,٦٨٦٩	١,٤١١٢	١,٦٤٩٢	١,٦٩٥١	١,٧٣٥٠	١,٦٨٧٥
١٠	أجد نفسي أحياناً في عزلة و أكون غير قادر على التفاعل مع زملائي في الفصل.	١,٤٧٥٢	١,٤٥٠٧	١,٥٢٤٤	١,٧٢١٥	١,٧٢٤٥	١,٥٤٠٤
١٢	أصاب أحياناً بعدم القدرة على النطق و أعاني من إضطرابات الكلام.	١,٤٦٤٦	١,٣٣٦٤	١,٣٩٥٢	١,٦٨٧٥	١,٥٥٠٠	١,٣٦٦٧
١٤	اشعر أحياناً في المدرسة بحزن شديد.	١,٥٦٤٤	١,٦٥٨٩	١,٦٩٣٥	١,٦٨٨٣	١,٦٢٦٩	١,٤٩٧٩
١٥	أجد الرغبة في نفسي أحياناً لتخريب ممتلكات المدرسة.	١,١٣٠٠	١,٢٣٧٢	١,٣١١٧	١,٧٥٦٤	١,٩٨٥٠	١,٨٥٠٦
١٨	أعاني من القلق الشديد عند الامتحان.	١,٧٩٢١	٢,٠٥٥٨	٢,٢٢٧٦	١,٧٨٠٨	١,٨٥٤٣	١,٧٥٢١
١٩	أشعر بعدم الارتياح في داخل المدرسة.	١,٦٠٦١	١,٦٨٨٤	١,٧٧٠٥	١,٨٢٦٧	١,٧٤٣٧	١,٥١٩٠
٢١	أفتقد الدافع الذاتي القوي لرفع	١,٣٠٠٠	١,٦٨٤٠	١,٨٤٨٤	١,٨١٩٤	١,٨٦٩٣	١,٦٩٤٩

	مستوى تحصيلي.						
٣٤	أشعر أحياناً باليأس وافقد الأمل في النجاح.	١,٤٣١٤	١,٥٤٤٦	١,٥٤٢٥	١,٨٨٣١	١,٨٠٨١	١,٦٩٨٧
٤١	لا أستطيع الاشتراك في الأنشطة المدرسية لسبب شخصي.	١,٤٥٠٠	١,٤١٩٨	١,٦٠٤٨	١,٦٠٣٧	١,٦٥٣٤	١,٦٣٣٣
٤٣	أجدني أضطر كثيراً للحركة أثناء الحصص مما يزعج المعلم.	١,٢١٥٧	١,٤٣٨٧	١,٣٨٣١	١,٦٨٩٣	١,٧١٢١	١,٥٠٠٠
٥٢	أنا كثير النسيان و أعاني من صعوبة في الاستذكار.	١,٤٧٥٣	١,٥٩٦٣	١,٦٨٨٣	١,٦٤٤٧	١,٧٩٦٠	١,٥٣٠٨
٥٣	أعاني من الأرق واضطرابات النوم.	١,٤٦٥٣	١,٤٦٧٠	١,٥٨١٨	١,٧٠٥٣	١,٦٦٥٠	١,٥٤٢١
٥٤	أنا أتفعل و اثور بسرعة.	١,٣٢٣٥	١,٧٣٥١	١,٧٦٥٢	١٧٥٠٠	١,٧١٣٦	١,٤٤٥٨
٦٢	تنتابني بعض الأفكار الشاردة.	١,٣٢٠٠	١,٤٠٤٨	١,٧٠٣٣	١,٧٧٠٣	١,٦٨٤٧	١,٤٥٣٣
٦٥	لدي طاقات كثيرة ولا أعرف كيف استفيد منها.	١,٧٢٥٥	١,٧٦٤٢	٢,٠٩٣١	١,٧٣٥٧	١,٦٤٣١	١,٥٣٩٤
٦٦	لدي ميول مهنية مختلطة ولا اعرف ميلي الرئيس.	١,٧٢٥٥	١,٦٤٥٣	١,٥٩١٨	١,٧١٣٣	١,٦٨٤٥	١,٥٧٦٨
٦٨	بعض تصرفاتي تجعلني اشعر بها كثيرا	١,٥٠٩٨	١,٤٩٥٢	١,٧٣٠٦	١٧٥٠٠	١,٦٧٠٠	١,٤٦٦٧
٧٠	بعض المسائل الدينية تحيرني ولا اعرف الاجابة عليها.	١,٤٧٠٦	١,٥٨٤٥	١,٧٧٥٥	١٧٥٣٤	١,٦٩٨٠	١,٦٢٠٨

ويتضح من خلال نتائج الجدول رقم (٨) والذي يبين المشكلات الطلابية النفسية، ومدى توفر الإرشاد وفقاً لكل مرحلة تعليمية، أن هناك اتفاقاً تاماً بين طلاب مراحل التعليم العام (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي) على أن أكثر المشكلات النفسية التي تواجههم هي: "القلق الشديد عند الامتحان". حيث كانت هذه المشكلة أكثر بروزاً في المرحلة الثانوية ثم المتوسطة، ثم الابتدائية، وأن توفر الإرشاد لهذه المشكلة كان ضعيفاً في جميع المراحل التعليمية، وكان أكثر ضعفاً في المرحلة الثانوية التي تحدث فيها هذه المشكلة بدرجة أكبر مقارنة بالمرحلة المتوسطة والابتدائية، إذ بلغ المتوسط لهذه المشكلة في المرحلة الثانوية (٢.٢٣)، في حين بلغ توفر الإرشاد لهذه المشكلة (١.٧٥). ويلي ذلك من المشكلات النفسية الطلابية مشكلة "لديّ طاقات كثيرة، ولا أعرف كيف أستفيد منها". وكانت هذه المشكلة كذلك أكثر حدوثاً في المرحلة التعليمية الثانوية ثم المتوسطة، ثم الابتدائية، وكان توفر الإرشاد لها ضعيفاً مقارنة بدرجة حدوثها خصوصاً في المرحلة الثانوية، إذ بلغ المتوسط لهذه المشكلة في المرحلة الثانوية (٢.٠٦)، في حين بلغ المتوسط لتوفر الارشاد لها في تلك المرحلة (١.٥٣). ويلي ذلك من المشكلات الطلابية النفسية مشكلة "لديّ ميول مهنية مختلطة، ولا

أعرف ميلي الرئيس". وكانت هذه المشكلة أكثر حدوثاً في المرحلة الثانوية، إذ بلغ متوسطها الحسابي (١,٩٩) وتليها المرحلة الابتدائية ثم المتوسطة، وكان توفر الإرشاد لها ضعيفاً في المرحلة الثانوية مقارنةً بدرجة حدوثها، إذ بلغ المتوسط لذلك (١,٥٧)، ويلي ذلك من المشكلات الطلابية النفسية مشكلة "أفتقد الدافع الذاتي القوي؛ لرفع مستوى تحصيلي". وكانت هذه المشكلة أكثر بروزاً في المرحلة الثانوية، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (١,٨٤)، في حين بلغ المتوسط لتوفر الإرشاد لهذه المشكلة (١,٦٩)؛ مما يشير إلى أن توفر الإرشاد لهذه المشكلة كان ضعيفاً مقارنة بدرجة حدوثها في المرحلة الثانوية، في حين نجد أن توفر الإرشاد لهذه المشكلة كان كبيراً في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، ويلي ذلك من المشكلات النفسية الطلابية مشكلة "أشعر بعدم الارتياح داخل المدرسة"، وكانت هذه المشكلة أكثر حدوثاً في المرحلة الثانوية، إذ بلغ المتوسط لذلك (١,٧٧)، مقارنة بدرجة حدوثها في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، في حين نجد أن توفر الإرشاد لها كان مرتفعاً في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، على عكس المرحلة الثانوية، إذ نجد أن توفر الإرشاد لهذه المشكلة كان ضعيفاً مقارنة بدرجة حدوثها، إذ بلغ المتوسط لذلك (١,٥١)، ويلي ذلك من المشكلات النفسية الطلابية مشكلة "أنا أنفعل وأثور بسرعة"، وكانت هذه المشكلة أكثر حدوثاً في المرحلة الثانوية ثم المتوسطة ثم الابتدائية، في حين نجد أن توفر الإرشاد لهذه المشكلة كان مرتفعاً في المرحلة الابتدائية، ومنخفضاً في المرحلة المتوسطة والثانوية مقارنة بدرجة حدوثها.

ويوضح الجدول رقم (٨) تبايناً في بقية المشكلات الطلابية النفسية وفقاً لكل مرحلة تعليمية، إلا أنه يلاحظ أن غالبية المشكلات النفسية الطلابية تحدث في المرحلة الثانوية مقارنة بمرحلتي الابتدائية والمتوسطة، كما أن توفر الإرشاد لتلك المشكلات كان ضعيفاً مقارنة بدرجة حدوثها، مثل: مشكلة "بعض المسائل الدينية تحيرني، ولا أعرف الإجابة عنها"، ومشكلة "أشعر بعدم الارتياح داخل المدرسة"، ومشكلة "بعض تصرفاتي تجعلني أنشغل بها كثيراً"، ومشكلة "تنتابني بعض الأفكار الشاردة"، ومشكلة "أشعر أحياناً في المدرسة بحزن شديد"، ومشكلة "أعاني من الأرق واضطرابات النوم"، إذ يلاحظ أن جل تلك المشكلات كان توفر الإرشاد لها ضعيفاً

مقارنة بدرجة حدوثها. إذ تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات ما بين (١.٧٧ إلى ١.٤٨). في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١.٦٢ إلى ١.٤٤).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة القيسي (١٩٨٣م) والتي أشارت إلى ارتفاع حجم المشكلات النفسية أكثر من غيرها لدى طالبات المرحلة الثانوية. كما تتفق مع دراسة منصور (١٩٧٩م). ودراسة سلامة (١٩٨٩م). ومع ما ذكره زهران (٢٠٠٢م) عن أهمية التوافق النفسي في الكثير من المجالات الشخصية. والتربوية. والمهنية. والاجتماعية. كما تتفق مع نتائج دراسة جلال وآخرين (١٩٩٦) في أن عدم التوجيه والإرشاد في المدارس يؤدي إلى الاتجاه نحو التطرف.

وحيث إن أفراد العينة موزعون على مختلف المراحل التعليمية (ابتدائي. متوسط. ثانوي). وربما يؤدي هذا إلى وجود تباين وفروق بين طبيعة المشكلات الطلابية النفسية. ومدى توفر الإرشاد لها تبعاً لمستواهم التعليمي. ولمعرفة ذلك يتم استعراض الجداول الآتية:

جدول رقم (٩)

البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية النفسية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

المستوى التعليمي		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المشكلات النفسية	ابتدائي	١٠٣	١.٤٨٢٦	٠.٣١٢٣٩
	متوسط	٢١٧	١.٥٦٠٥	٠.٣٧٢٢١
	ثانوي	٢٤٨	١.٦٩٢٥	٠.٣٧٩٤٦
	المجموع	٥٦٨	١.٦٠٤٠	٠.٣٧٤٠٢
مدى توفر الإرشاد للمشكلات النفسية	ابتدائي	٩٠	١.٧٣٧٧	٠.٦٥٠٥٢
	متوسط	٢٠٩	١.٧٤٢١	٠.٥٩٥٦٨
	ثانوي	٢٤٤	١.٥٦٩٦	٠.٤٩٠٥١
	المجموع	٥٤٣	١.٦٦٣٩	٠.٥٦٦٣٩

جدول رقم (١٠)

الفروق في المشكلات الطلابية النفسية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

وجهة نظر الطلاب في المشكلات النفسية ومدى توفر الإرشاد لها		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات النفسية	بين المجموعات	٣.٨٧٣	٢	١.٩٣٧	١٤.٥٠٣	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٧٥.٤٤٤	٥٦٥	١٣٤.		
	المجموع	٧٩.٣١٧	٥٦٧			
مدى توفر الإرشاد للمشكلات النفسية	بين المجموعات	٣.٩٣٩	٢	١.٩٧٠	٦.٢٥٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٦٩.٩٣٢	٥٤٠	٣١٥.		
	المجموع	١٧٣.٨٧١	٥٤٢			

جدول رقم (١١)

اتجاه الدلالة الإحصائية للفروق في المشكلات الطلابية النفسية،

ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

المشكلات النفسية ومدى توفر الإرشاد لها	المستوى التعليمي (أ)	المستوى التعليمي (ب)	متوسط الفروق (أ – ب)	الانحراف الخطأ	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية	ابتدائي	متوسط	-.٠٧٨٠	.٠٤٣٧٢	.١٧٦
		ثانوي	-.٢١٠٠	.٠٤٢٨٣	٠.٠٠١
	متوسط	ثانوي	-.١٣٢٠	.٠٣٣٩٧	٠.٠٠١
مدى توفر الإرشاد للمشكلات النفسية	ابتدائي	متوسط	-.٠٠٤٤	.٠٧٠٧٣	.٩٩٨
		ثانوي	.١٦٨١	.٠٦٩١٨	٠.٠٤١
	متوسط	ثانوي	.١٧٢٥	.٠٥٢٨٧	٠.٠٠٣

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي.

يوضح الجدول رقم (٩) البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية النفسية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي، وتبين أن أقل متوسط للمشكلات الطلابية النفسية بلغ (١,٤٨)، وبانحراف معياري قدره (٠,٣١٢)، للذين هم في المرحلة الابتدائية، بينما بلغ أعلى متوسط (١,٦٩)، وبانحراف معياري قدره (٠,٣٧٩)، للذين هم في المرحلة الثانوية، أما فيما يخص توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية النفسية، فنجد أن أقل متوسط بلغ (١,٥٦)، وبانحراف معياري قدره (٠,٤٩٠)، للذين هم في المرحلة الثانوية، بينما بلغ أعلى متوسط (١,٧٣)، وبانحراف معياري قدره (٠,٦٥١)، للذين هم في المرحلة الابتدائية، وهذه الفروق في

المتوسطات أدت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية أقل من (٠.٠٥) بين المشكلات الطلابية النفسية، ومدى توفر الإرشاد لها تبعاً للمستوى التعليمي. كما وضح ذلك في الجدول رقم (١٠)، وبالنظر إلى الجدول رقم (١١)، والذي يبين اتجاه الدلالة الإحصائية للفروق في المشكلات الطلابية النفسية، ومدى توفر الإرشاد لها تبعاً للمستوى التعليمي، فإنه تبين أن تلك الدلالة كانت لجانب أفراد العينة الذين هم في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة الذين هم في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة، كانت المشكلات الطلابية النفسية لديهم أقل حدة مقارنة بالمشكلات الطلابية النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. أي أن طلاب المرحلة الثانوية لديهم مشكلات طلابية نفسية أكبر من زملائهم ممن هم في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يكونون في هذه الفترة العمرية في منتصف مرحلة المراهقة، والتي يمر الشاب بالمشكلات النفسية العديدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إرك Eric (١٩٩٧م)، والتي أشارت إلى أن العنف -مثلاً- يزداد لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية.

نتائج السؤال الثاني:

ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية الدراسية ؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

وتم التعرف على المشكلات الطلابية الدراسية من خلال (١٣) عبارة، وطلب من أفراد العينة الإجابة عنها من خلال مقياس ثلاثي هو: (لا إطلاقاً، أحياناً، دائماً)، وبنفس المقياس الثلاثي لمدى توفر الإرشاد لكل مشكلة من المشكلات، ولمعرفة المشكلات الطلابية الدراسية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً لكل مرحلة تعليمية، فقد تم استخراج الإحصاءات الوصفية لرأي أفراد العينة إزاءها، والجدول رقم (١٢) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (١٢)

الإحصاءات الوصفية للمشكلات الطلابية الدراسية، ومدى توفر الإرشاد لها

رقم العبارة في الاستبانة	المشكلة الطلابية الدراسية	درجة حدوث المشكلة حسب المرحلة التعليمية			مدى توفر الإرشاد للمشكلة حسب المرحلة التعليمية		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
		المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
١	أنا لا أعرف دور المرشد، ولا دور الإرشاد في المدرسة.	١.٨٤١٦	١.٨٩٧٢	١.٨١١٥	١.٨٢٧٦	١.٩٧٤٦	١.٦٧٢٣
٣	أعاني من عدم فهم في بعض المواد.	١.٦١٨٦	١.٧٢٠٩	١.٧٧٤٦	١.٨٣٥٦	١.٨٥٤٢	١.٥٤٣٩
٤	لا أجد في نفسي الرغبة والحماس للقيام بالواجبات المدرسية.	١.٤١٣٤	١.٥١٨٧	١.٥٨١٣	١.٨١٠١	١.٧٩٤١	١.٦٠٨٣
٥	أجد صعوبة في المشاركة في النقاش داخل الفصل.	١.٦٦٦٧	١.٦١٦٨	١.٦٤١١	١.٧٥٢٩	١.٧٨٠٠	١.٥٤٢٠
٢٠	لا أشعر بجدوى أو أهميه الدراسة.	١.٢٣٢٣	١.٢٥٨٢	١.٣٦٤٤	١.٦٨٠٠	١.٩٤٤٧	١.٨٠١٧
٢٢	اشعر أحياناً بحاجز نفسي بيني وبين أحد المعلمين.	١.٤١٥٨	١.٧٧٤٦	١.٨٢١٩	١.٩٠١٤	١.٨٢٢٩	١.٤٨٧٤
٢٥	أعتقد أحياناً أن قدراتي العقلية لا تساعدني على فهم واستيعاب الدرس.	١.٥١٠٠	١.٤٣٤٠	١.٥٠٢٠	١.٨٩٤٧	١.٨١٧٣	١.٥٨٥٨
٣٤	أعاني من السرحان، وعدم القدرة على التركيز في الفصل.	١.٤١٠٠	١.٦٩٩١	١.٧١٢٦	١.٦٢١٦	١.٨١٩١	١.٦٣٤٩
٣٦	أجد صعوبة في مقاومة النوم في الفصل.	١.٣٥٦٤	١.٤٠٠٩	١.٤٣١٥	١.٧٦٧١	١.٧٤٣٧	١.٦١٢٥
٤١	أعاني من الملل أثناء الشرح.	١.٣٩٨١	١.٨٩٢٥	١.٩٣٥٥	١.٨٧٨٤	١.٧٩٥٠	١.٥١٤٤
٥٧	أشعر بالملل داخل المدرسة.	١.٣٧٦٢	١.٧٨٧٧	١.٧٩١٠	١.٦٨٠٠	١.٨٢٥٠	١.٥١٠٦
٥٨	أجدني متأخراً دراسياً عن بقية زملائي.	١.٢٦٢٦	١.٤٧٦٤	١.٤٢٦٨	١.٧٣٩٧	١.٧٩٠٠	١.٦٤١٧
٦٧	ليس لدي معلومات كافية عن الفرص التعليمية بعد الانتهاء من المرحلة الحالية.	١.٤١١٨	١.٥٨٢٢	١.٩١٠٦	١.٦٣٥١	١.٦٨٩٧	١.٦٣٧٥

يبين الجدول رقم (١٢) المشكلات الطلابية الدراسية، ومدى توفر الإرشاد وفقاً لكل مرحلة تعليمية، واتضح من خلاله أن أكبر مشكلة دراسية تواجه طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية هي: مشكلة "أنا لا أعرف دور المرشد، ولا دور الإرشاد في المدرسة"، وكانت هذه المشكلة أكثر حدوثاً في المرحلة المتوسطة ثم الابتدائية، ثم الثانوية، في حين نجد أن توفر الإرشاد لهذه المشكلة كان كبيراً في المرحلة المتوسطة، وضعيفاً في المرحلة الابتدائية والثانوية مقارنة بدرجة حدوثها، إذ نجد أن توفر الإرشاد لهذه المشكلة في المرحلة الثانوية قد بلغ متوسطه (١.٦٧)، مقابل (١.٨١)

للمتوسطة في درجة حدوث المشكلة. أما في المرحلة الثانوية فنجد أن أكبر مشكلة تواجه طلاب هذه المرحلة هي: مشكلة "أعاني من الملل أثناء الشرح". وذلك بمتوسط بلغ (١.٩٣)، في حين بلغ المتوسط لمدى توفر الإرشاد لهذه المشكلة (١.٥١)، ويلي ذلك من المشكلات الدراسية الطلابية مشكلة "ليس لديّ معلومات كافية عن الفرص التعليمية بعد الانتهاء من المرحلة الحالية". وكانت هذه المشكلة بارزة بدرجة متوسطة في المرحلة الثانوية إذ بلغ المتوسط لها (١.٩١)، في حين نجد أن توفر الإرشاد لهذه المشكلة كان ضعيفاً جداً مقارنة بدرجة حدوثها، إذ بلغ المتوسط لذلك (١.٦٣)، وكان توفر الإرشاد لهذه المشكلة أعلى من مستوى درجة حدوثها في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة. ويلي ذلك من المشكلات الطلابية الدراسية مشكلة "أشعر أحياناً بحاجز نفسي بيني وبين أحد المعلمين". وكانت هذه المشكلة بارزة كذلك في المرحلة الثانوية، وأقل حدة في مرحلتي المتوسطة والابتدائية. وفي المقابل كان توفر الإرشاد لها في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة أعلى من مستوى درجة حدوثها، في حين نجد أن توفر الإرشاد لهذه المشكلة في المرحلة الثانوية كان ضعيفاً مقارنة بدرجة حدوثها، إذ بلغ المتوسط لهذه المشكلة في المرحلة الثانوية (١.٨٢)، مقابل (١.٤٨) لمدى توفر الإرشاد لهذه المشكلة.

ويشير الجدول رقم (١٢) بوضوح إلى أن غالبية المشكلات الطلابية الدراسية تحدث في المرحلة الثانوية مقارنة بمرحلتي المتوسطة والابتدائية، كما أن توفر الإرشاد لتلك المشكلات كان مرتفعاً في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة، وضعيفاً في المرحلة الثانوية مقارنة بدرجة حدوثها، مثل: مشكلة "أشعر بالملل داخل المدرسة"، ومشكلة "أعاني من عدم فهم في بعض المواد"، ومشكلة "أعاني من السرحان، وعدم القدرة على التركيز في الفصل"، ومشكلة "أجد صعوبة في المشاركة في النقاش داخل الفصل". ويلاحظ أن تلك المشكلات كان توفر الإرشاد لها ضعيفاً مقارنة بدرجة حدوثها، إذ تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات ما بين (١.٧٩ إلى ١.٦٤)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١.٦٠ إلى ١.٥١).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد المجيد (١٩٩٩م)، والتي أشارت إلى وجود مثل تلك المشكلات الدراسية لدى الطلاب، كما أفادت أن التوجيه والإرشاد يعملان على

الحدّ من تلك المشكلات، وتتفق كذلك مع دراسة الخليفي (١٩٩٤م)، والتي أشارت بعض نتائجها إلى أن إهمال الواجبات المدرسية يعدّ من ضمن المشكلات الطلابية، وأنه يكون أكثر وضوحاً لدى المتأخرين دراسياً، وتتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة عقل (١٩٩٦م)، والتي أشارت في بعض نتائجها إلى أن من ضمن المشكلات الطلابية: فقدان الدافعية للدراسة، والتأخر الدراسي، وإهمال الواجبات، وضعف الانتباه، وغيرها من المشكلات.

ولمعرفة الفروق بين المشكلات الطلابية الدراسية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي للطلاب (ابتدائي، متوسط، ثانوي) يتم استعراض الجداول الآتية:

جدول رقم (١٣)

البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية الدراسية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

المستوى التعليمي		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المشكلات الدراسية	ابتدائي	٩٣	١,٨١٤٧	٠,٦٦٧٩٦
	متوسط	٢١١	١,٨١٧٣	٠,٥٩٥١٠
	ثانوي	٢٤٦	١,٦٠٠٤	٠,٤٩٠٦٦
	المجموع	٥٥٠	١,٧١٩٩	٥٧٣٨.
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الدراسية	ابتدائي	١٠٣	١,٤٥٥٠	٠,٣٠٢٧٣
	متوسط	٢١٧	١,٦٢٢٦	٠,٣٩٥٥٣
	ثانوي	٢٤٨	١,٦٦٩٥	٠,٣٦٩١٥
	المجموع	٥٦٨	١,٦١٢٧	٠,٣٧٦٠٥

جدول رقم (١٤)

الفروق في المشكلات الطلابية الدراسية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

وجهة نظر الطلاب في المشكلات الدراسية ومدى توفر الإرشاد لها		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات الدراسية	بين المجموعات	٣,٣٨٠	٢	١,٦٩٠	١٢,٤٣٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٧٦,٧٩٩	٥٦٥	١٣٦.		
	المجموع	٨٠,١٨٠	٥٦٧			
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الدراسية	بين المجموعات	٦,٣٥٣	٢	٣,١٧٧	٩,٩٦٣	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٧٤,٤٠٢	٥٤٧	٣١٩.		
	المجموع	١٨٠,٧٥٥	٥٤٩			

جدول رقم (١٥)

اتجاه الدلالة الإحصائية للفروق في المشكلات الطلابية الدراسية،

ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

المشكلات الدراسية ومدى توفر الإرشاد لها	المستوى التعليمي (أ)	المستوى التعليمي (ب)	متوسط الفروق (أ - ب)	الانحراف الخطأ	مستوى الدلالة
المشكلات الدراسية	ابتدائي	متوسط	-.١٦٧٦*	.٠٤٤١١	٠,٠٠١
		ثانوي	-.٢١٤٤*	.٠٤٣٢٢	٠,٠٠١
	متوسط	ثانوي	-.٠٤٦٨	.٠٣٤٢٧	٠,٠٠١
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الدراسية	ابتدائي	متوسط	-.٠٠٠٢٦	.٠٧٠٢٨	٠,٩٩٩
		ثانوي	-.٠٢١٤٣*	.٠٦٨٧٣	٠,٠١
	متوسط	ثانوي	-.٠٢١٦٩*	.٠٥٢٩٨	٠,٠٠١

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي.

يوضح الجدول رقم (١٣) البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية الدراسية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي، وتبين أن أقل متوسط للمشكلات الطلابية الدراسية بلغ (١.٦٠)، وبانحراف معياري قدره (٠.٤٩٠)، للذين هم في المرحلة الثانوية، بينما بلغ أعلى متوسط (١.٨٢)، وبانحراف معياري قدره (٠.٥٩٥)، للذين هم في المرحلة المتوسطة، وأما فيما يخص مدى توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الدراسية، فنجد أن أقل متوسط بلغ (١.٤)، وبانحراف معياري قدره (٠.٣٠٢)، للذين هم في المرحلة الابتدائية، بينما بلغ أعلى متوسط (١.٦٦)، وبانحراف معياري قدره (٠.٣٦٩)، للذين هم في المرحلة الثانوية، وهذه الفروق في المتوسطات أدت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية أقل من (٠.٠٥) بين المشكلات الطلابية الدراسية، ومدى توفر الإرشاد لها تبعاً للمستوى التعليمي، كما وضح ذلك في نتائج الجدول رقم (١٤)، وبالنظر للجدول رقم (١٥)، والذي يبين اتجاه الدلالة الإحصائية للفروق في المشكلات الطلابية الدراسية، ومدى توفر الإرشاد لها تبعاً للمستوى التعليمي، فإنه قد تبين أن تلك الدلالة كانت لجانب أفراد العينة الذين هم في مرحلتي المتوسطة والثانوية مقارنة بالذين مستواهم التعليمي ابتدائي، وأما فيما يخص مدى توفر الإرشاد للمشكلات الدراسية، فتبين أن الدلالة كانت لجانب طلاب المرحلة الثانوية مقارنة بطلاب مرحلتي الابتدائية والمتوسطة، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة الذين هم في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة، كان توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الدراسية

ضعيفاً مقارنة بزملائهم ممن هم في المرحلة الثانوية، أي أن طلاب مرحلتي الابتدائية والمتوسطة يعانون من عدم توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الدراسية.

ونتائج هذا السؤال تحتم ضرورة العمل على توفير الإرشاد الطلابي في مراحل التعليم العام (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي)، وذلك للحد من المشكلات الطلابية المدرسية التي تزداد يوماً بعد يوم مع تغيرات العصر المتسارعة في المجالات التقنية، والعلمية، والإعلامية، والثقافية كافة.

نتائج السؤال الثالث:

ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية الأخلاقية ؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

يمثل التعرف على المشكلات الطلابية الأخلاقية، ومدى توفر الإرشاد لها أحد الأهداف الرئيسة لهذه الدراسة، ولقد تم التعرف على تلك المشكلات من خلال (١٣) عبارة، وطلب من أفراد العينة الإجابة عنها من خلال مقياس ثلاثي هو: (لا إطلاقاً، أحياناً، دائماً)، وبنفس المقياس الثلاثي لمدى توفر الإرشاد لكل مشكلة من المشكلات الأخلاقية.

ولمعرفة المشكلات الطلابية الأخلاقية، ومدى توفر الإرشاد لها، فقد تم استخراج الإحصاءات الوصفية لرأي أفراد العينة إزاءها، والجدول رقم (١٦) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (١٦)

الإحصاءات الوصفية للمشكلات الطلابية الأخلاقية ومدى توفر الإرشاد لها

رقم العبارة في الاستبانة	المشكلة الطلابية الأخلاقية	درجة حدوث المشكلة حسب المرحلة التعليمية			مدى توفر الإرشاد للمشكلة حسب المرحلة التعليمية		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
		المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
١٧	سبق وأن طردت مراراً خارج الفصل.	١,٢٩٧٠	١,٣١٦٣	١,٢٧٥٣	١,٦٧١١	١,٨١٣٥	١,٦٤٦٨
٢٧	في المدرسة، سبق وأن أخذت شيئاً ليس لي خلسة دون علم صاحبه.	١,١٠٨٩	١,١٣٩٥	١,١٦٢٦	١,٧٣٣٣	١,٧٩٢١	١,٦١٠٩
٢٨	يستخدم بعض الزملاء في المدرسة ألفاظاً بذيئة ضدي.	١,٦٧٦٥	١,٧٧١٠	١,٦١٦٩	١,٨١٠٨	١,٩١١٣	١,٦٤٤٦
٣٠	يتعرض بعض الطلاب لتحرشات غير أخلاقية.	١,٧١٥٧	١,٩٥٢٦	٢,١٢٥٥	١,٩٦٠٥	١,٩٧٩٧	١,٧٥٧٣
٣٣	سبق أن غيرت نتيجتي في تقرير الدرجات ثم سلمته لولي أمري.	١,٠٧٨٤	١,٢٤٦٥	١,١٨٥٥	١,٧٢٩٧	١,٧١١٤	١,٥٢٠٨
٣٥	أقلد التقليعات الجديدة وأحب إطالة الشعر.	١,٢٢٠٠	١,٤٨٨٣	١,٤٩٣٩	١,٦٩٨٦	١,٩٦٩٨	١,٩١٧٠
٣٧	أحاول الهروب من المدرسة كلما تمكنت من ذلك.	١,٠٥٨٨	١,١٣٦٢	١,١٧٠٧	١,٧٠٨٣	١,٨٠٠٠	١,٨٨٢٤
٣٨	أقوم بنقل الواجبات المدرسية من أحد الزملاء بدلاً من إجهاد نفسي بحلها.	١,٢٦٧٣	١,٣٨٣٢	١,٦٦٤٠	١,٦٦٢٠	١,٨٢١٨	١,٥٥٨٣
٤٤	أضطر أحياناً للتظاهر بالمرض، لأتخلص من مسؤولياتي.	١,١٢٧٥	١,٢١٢٣	١,٢٣٥٨	١,٥٨٩٠	١,٦٧٠٠	١,٤٦٢٥
٤٦	بعض مشكلات فصلي سببها وجود طلاب كبار في السن فيه.	١,٦٦٦٧	١,٧٥٣٦	١,٤١٨٧	١,٧٨٨٧	١,٨٢٩١	١,٤٧١١
٤٩	أحاول الغش من زملائي كلما أمكنني ذلك.	١,١٦٠٠	١,٤٤٣٤	١,٧٣٥٨	١,٦٧١٢	١,٨٩٥٠	١,٦٠٦٧
٦٩	أنتمي إلى شلة تقوم بأعمال لا أخلاقية.	١,١٦٦٧	١,٢٤٧٦	١,١٨٠٣	١,٦٦٢٢	١,٧٥٥٠	١,٦٤٨٥
٧١	لدي ميل إلى الكذب، للتخلص من المواقف الشائكة.	١,١٣٧٣	١,٣٩٤٤	١,٥٢٠٤	١,٧٩٤٥	١,٧٢٣٦	١,٥٦٦٧

يوضح الجدول رقم (١٦) المشكلات الطلابية الأخلاقية في مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً لكل مرحلة تعليمية، وتبين من خلاله أن هناك بعض المشكلات الأخلاقية التي تحدث بدرجة كبيرة في المرحلة الثانوية، وكان توفر الإرشاد لها ضعيفاً مقارنة بدرجة حدوثها، وكانت أكبر مشكلة طلابية أخلاقية في هذه المرحلة التعليمية هي: مشكلة "يتعرض بعض الطلاب

لتحرشات غير أخلاقية". وبلغ المتوسط لهذه المشكلة (٢,١٢)، مقابل متوسط بلغ (١,٧٥) لمدى توفر الإرشاد لها، وتليها مشكلة "أحاول الغش من زملائي كلما أمكنني ذلك" وبلغ المتوسط لهذه المشكلة (١,٧٣)، مقابل متوسط بلغ (١,٦٠) لمدى توفر الإرشاد لهذه المشكلة، ثم مشكلة "أقوم بنقل الواجبات المدرسية من أحد الزملاء بدلاً من إجهاد نفسي بحلها"، وبلغ المتوسط لهذه المشكلة (١,٦٦)، مقابل متوسط بلغ (١,٥٥) لمدى توفر الإرشاد لهذه المشكلة.

أما بقية المشكلات الطلابية الأخلاقية في المرحلة الثانوية، فإنه يلاحظ أن توفر الإرشاد لها كان مرتفعاً مقارنة بدرجة حدوث المشكلة، إذ تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات ما بين (١,٦١ إلى ١,١٦)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١,٩١ إلى ١,٤٦).

أما في مرحلتي المتوسطة والابتدائية، فنجد أن المشكلات الطلابية الأخلاقية جميعها كان توفر الإرشاد لها مرتفعاً مقارنة بدرجة حدوث المشكلة، إذ تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات في المرحلة الابتدائية ما بين (١,٧١ إلى ١,٠٥)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١,٩٦ إلى ١,٥٨)، وأما فيما يخص المرحلة المتوسطة، فقد تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو المشكلات الطلابية الأخلاقية ما بين (١,٩٥ إلى ١,١٣)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١,٩٧ إلى ١,٦٧)

ويلاحظ أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة العديدة التي تم استعراضها، حيث تتفق مع نتائج دراسة عقل (١٩٩٦م)، والتي أشارت إلى أن بعض المشكلات السلوكية التي تواجه المرشد الطلابي ومديري المدارس هي تبادل العبارات البذيئة، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة عبيدات وحمدي (١٩٩٨م) والتي أشارت إلى وجود مشكلات طلابية سلوكية أخلاقية لدى الطلاب في مدارس الأردن، حيث تمثلت في: الشجار، والكذب، والغش، وضرب الطلاب الآخرين.

وتتفق كذلك مع ما توصلت إليه الدراسة التي أجرتها الإدارة العامة للتعليم في منطقة الرياض (١٤٢٠-١٤٢١هـ)، والتي أفادت أن من بين المشكلات السلوكية: الكذب على

المعلمين، والمضاربات، والتدخين، وتبادل الألفاظ غير الأخلاقية، والسرقة، والهروب من المدرسة، وغيرها من المشكلات.

ولمعرفة الفروق بين المشكلات الطلابية الأخلاقية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي للطلاب (ابتدائي، متوسط، ثانوي) يتم استعراض الجداول الآتية:

جدول رقم (١٧)

البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية الأخلاقية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

المستوى التعليمي		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المشكلات الأخلاقية	ابتدائي	١٠٢	١,٢٨٢٩	٠,٢٠٣٥٣
	متوسط	٢١٧	١,٤٢٦٧	٠,٣٣٥٥٩
	ثانوي	٢٤٨	١,٤٤٥٥	٠,٣٣٤٧٣
	المجموع	٥٦٧	١,٤٠٩١	٠,٣٢٠٦٨
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الأخلاقية	ابتدائي	٨٦	١,٧٣٨٩	٠,٧١٠٢٧
	متوسط	٢٠٩	١,٨٢٣٨	٠,٦٤٨٢٠
	ثانوي	٢٤٣	١,٦٣٨٥	٠,٥٦٢١٥
	المجموع	٥٣٨	١,٧٢٦٥	٠,٦٢٦٢٧

جدول رقم (١٨)

الفروق في المشكلات الطلابية الأخلاقية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

وجهة نظر الطلاب في المشكلات الأخلاقية ومدى توفر الإرشاد لها		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات الأخلاقية	بين المجموعات	٢,٠٢٠	٢	١,٠١٠	١٠,١٣٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٦,١٨٦	٥٦٤	,١٠٠		
	المجموع	٥٨,٢٠٦	٥٦٦			
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الأخلاقية	بين المجموعات	٣,٨٧٢	٢	١,٩٣٦	٥,٠١٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٠٦,٧٤٩	٥٣٥	,٣٨٦		
	المجموع	٢١٠,٦٢٢	٥٣٧			

جدول رقم (١٩)

اتجاه الدلالة الإحصائية للفروق في المشكلات الطلابية الأخلاقية،

ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

المشكلات الأخلاقية ومدى توفر الإرشاد لها	المستوى التعليمي (أ)	المستوى التعليمي (ب)	متوسط الفروق (أ – ب)	الانحراف الخطأ	مستوى الدلالة
المشكلات الأخلاقية	ابتدائي	متوسط	-.١٤٣٨(*)	.٠٣٧٨٩	.٠٠٠
		ثانوي	-.١٦٢٦(*)	.٠٣٧١٣	.٠٠٠
	متوسط	ثانوي	-.٠١٨٨	.٠٢٩٣٤	.٧٩٨
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الأخلاقية	ابتدائي	متوسط	-.٠٨٤٩	.٠٧٩٦٤	.٥٣٦
		ثانوي	.١٠٠٤	.٠٧٨٠٠	.٤٠٣
	متوسط	ثانوي	.١٨٥٣(*)	.٠٥٨٦٥	.٠٠٥

- اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي.

يبين الجدول رقم (١٧) البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية الأخلاقية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي، واتضح أن أقل متوسط للمشكلات الطلابية الأخلاقية بلغ (١,٢٨)، وبانحراف معياري قدره (٠,٢٠٣) للذين هم في المرحلة الابتدائية، بينما بلغ أعلى متوسط (١,٤٤)، وبانحراف معياري قدره (٠,٣٣٤) للذين هم في المرحلة الثانوية. وأما فيما يخص مدى توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الأخلاقية، فنجد أن أقل متوسط بلغ (١,٦٣)، وبانحراف معياري قدره (٠,٥٦٢) للذين هم في المرحلة الثانوية، بينما بلغ أعلى متوسط (١,٨٢)، وبانحراف معياري قدره (٠,٦٤٨) للذين هم في المرحلة المتوسطة، وهذه الفروق في المتوسطات أدت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية أقل من (٠,٠٥) بين المشكلات الطلابية الأخلاقية، ومدى توفر الإرشاد لها تبعاً للمستوى التعليمي، كما تبين ذلك من خلال نتائج الجدول رقم (١٨)، وبالنظر إلى الجدول رقم (١٩)، والذي يبين اتجاه الدلالة الإحصائية للفروق في المشكلات الطلابية الأخلاقية، ومدى توفر الإرشاد لها تبعاً للمستوى التعليمي، فقد تبين أن تلك الدلالة كانت لجانب أفراد العينة الذين هم في مرحلتي المتوسطة والثانوية، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة الذين هم في المرحلة المتوسطة والثانوية، كانت المشكلات الطلابية الأخلاقية لديهم أكثر حدة مقارنة

بالمشكلات الطلابية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

وأما فيما يخص مدى توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الأخلاقية، فقد تبين أن الدلالة كانت لجانب طلاب المرحلة المتوسطة مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة الذين هم في المرحلة المتوسطة، كان توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الأخلاقية لهم أكبر مقارنةً بزملائهم ممن هم في المرحلة الثانوية.

وتشير نتيجة هذه الدراسة إلى ضرورة توفير الإرشاد الطلابي لمرحلتي المتوسطة والثانوية، للحد من المشكلات الأخلاقية، وتوجيه المرشدين الطلابيين في تلك المراحل إلى الاهتمام بالمشكلات الأخلاقية ونوعيتها؛ للعمل على الحد منها.

نتائج السؤال الرابع:

ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية الأسرية؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

يعد التعرف على المشكلات الطلابية الأسرية، ومدى توفر الإرشاد لها أحد أهداف هذه الدراسة، حيث تم التعرف على تلك المشكلات من خلال (٨) عبارات، وطلب من أفراد العينة الإجابة عنها من خلال مقياس ثلاثي هو: (لا إطلاقاً، أحياناً، دائماً) وبنفس المقياس الثلاثي لمدى توفر الإرشاد لكل مشكلة من المشكلات الأسرية.

ولمعرفة المشكلات الطلابية الأسرية، ومدى توفر الإرشاد لها، فقد تم استخراج الإحصاءات الوصفية لرأي أفراد العينة إزاءها، والجدول رقم (٢٠) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٢٠)

الإحصاءات الوصفية للمشكلات الطلابية الأسرية، ومدى توفر الإرشاد لها

رقم العبارة في الاستبانة	المشكلة الطلابية الأسرية	درجة حدوث المشكلة حسب المرحلة التعليمية			مدى توفر الإرشاد للمشكلة حسب المرحلة التعليمية		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
		المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
٤٧	لدي بعض المشكلات الأسرية التي أثّرت على تحصيلي.	١,٢٤٢٧	١,١٩٨١	١,٣٦٦٩	١,٦٠٨١	١,٦٨٦٩	١,٤٧١١
٤٨	أعاني من بعض المشكلات الصحية التي تؤثر على دراستي.	١,٣٦٨٩	١,٢٤٧٦	١,٢٨٨٦	١,٦٣٥١	١,٦٩١٩	١,٥١٦٥
٤٩	لا يحضر أحد من أفراد أسرتي إلى مدرستي حتى لو طُلِب منه ذلك.	١,٣١٦٨	١,٣٦١٥	١,٤٨٥٨	١,٦٤٠٠	١,٨٦٤٣	١,٧٢٠٢
٥٦	لا أحد من أفراد أسرتي يتابعني في البيت.	١,٤٢٥٧	١,٥٤٥٥	١,٥٥٣٣	١,٨١٠٨	١,٧٤١٣	١,٥٦١٢
٦١	علاقاتي بوالدي ليست على ما يرام.	١,١٨٣٧	١,١٨٥٧	١,٢٠٠٠	١,٦٤٣٨	١,٦٤٦٨	١,٥٥٢٣
٦٣	والدي قليل الاهتمام بي.	١,٢٧٧٢	١,٢٢٣٨	١,٢٦٤٢	١,٦٠٨١	١,٦٠٧٠	١,٤٥١٥

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (٢٠) أن المشكلات الطلابية الأسرية في هذه الدراسة تحدث بدرجة أقل حدة من بين بقية المشكلات الطلابية الأخرى في مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، كما أن توفر الإرشاد لهذه المشكلات كان أكبر من درجة حدوثها في جميع مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، إذ تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات في المرحلة الابتدائية ما بين (١,٤٢ إلى ١,١٨)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١,٧٢ إلى ١,٤٥). وأما فيما يخص المرحلة المتوسطة، فقد تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات ما بين (١,٥٤ إلى ١,١٨)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١,٨٦ إلى ١,٦٠)، وأما فيما يخص المرحلة الثانوية، فقد تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات ما بين (١,٥٥ إلى ١,٢٠)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١,٧٢ إلى ١,٤٥).

وتعد المشكلات الطلابية الأسرية من أكثر المشكلات التي أشار إليها العديد من

الباحثين؛ لأن ضعف البناء الأسري، والعلاقات الأسرية المفككة، هي التي تؤدي إلى وجود المشكلات الطلابية. كما أشار إلى ذلك مصطفى (٢٠٠٢م) ومدانات (١٩٩٢م). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما ذهب إليه أولئك الباحثون، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة خضر (١٤٠٥هـ). والتي بينت أن هناك بعض المشكلات التي يعاني منها الطلاب تتعلّق بالمجال الأسري. وتتفق كذلك مع دراسة فريزر Fraser (١٩٩٦م) والتي أشارت إلى أن من أهم العوامل التي تؤدي إلى نمو السلوك العدواني هي الأسرة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة إرك Eric (١٩٩٧م) والتي أفادت بعض نتائجها أن العوامل الأسرية هي من الأسباب الأساسية التي تؤدي إلى وقوع الطلاب في المشكلات الطلابية. ومن بينها مشكلات العنف. كما أشارت نتائج دراسة مصطفى (١٩٩٩م) إلى أن من ضمن أسباب العنف المدرسي لدى الطلاب غياب التوجيه والإرشاد من قبل الآباء والأمهات.

ولمعرفة الفروق بين المشكلات الطلابية الأسرية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي للطلاب (ابتدائي، متوسط، ثانوي) يتم استعراض الجداول الآتية:

جدول رقم (٢١)

البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية الأسرية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

المستوى التعليمي		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المشكلات الأسرية	ابتدائي	١٠٣	١.٣٢١٠	٠.٣٦١١٣
	متوسط	٢١٥	١.٣٠٢٥	٠.٣٧٩٣٤
	ثانوي	٢٤٨	١.٣٦٠٣	٠.٣٨٢٣٣
	المجموع	٥٦٦	١.٣٣١٢	٠.٣٧٧٧٠
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الأسرية	ابتدائي	٨٢	١.٧٠٧٩	٠.٧٥٢٨٨
	متوسط	٢٠٤	١.٧٠٥٧	٠.٦٨٤٠٠
	ثانوي	٢٤٣	١.٥٤٤٤	٠.٦١٠٩١
	المجموع	٥٢٩	١.٦٣٢٠	٠.٦٦٦٦٤

جدول رقم (٢٢)

الفروق في المشكلات الطلابية الأسرية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

وجهة نظر الطلاب في المشكلات الأسرية ومدى توفر الإرشاد لها		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات الأسرية	بين المجموعات	٣٩٨.	٢	٠,١٩٩	١,٣٩٦	٠,٢٤٨
	داخل المجموعات	٨٠,٢٠٢	٥٦٣	٠,١٤٢		
	المجموع	٨٠,٥٩٩	٥٦٥			
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الأسرية	بين المجموعات	٣,٤٤٤	٢	١,٧٢٢	٣,٩١٨	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٢٣١,٢٠٥	٥٢٦	٠,٤٤٠		
	المجموع	٢٣٤,٦٤٩	٥٢٨			

جدول رقم (٢٣)

اتجاه الدلالة الإحصائية للفروق في المشكلات الطلابية الأسرية،

ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

المشكلات الأسرية ومدى توفر الإرشاد لها	المستوى التعليمي (أ)	المستوى التعليمي (ب)	متوسط الفروق (أ – ب)	الانحراف الخطأ	مستوى الدلالة
المشكلات الأسرية	ابتدائي	متوسط	٠,٠١٨٦	.٠٤٥٢٥	.٩١١
		ثانوي	-.٠٣٩٢	.٠٤٤٢٤	.٦٤٩
	متوسط	ثانوي	-.٠٥٧٨	.٠٣٥١٧	.٢٢٨
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الأسرية	ابتدائي	متوسط	–٠,٠٠٢٢	.٠٨٦٦٩	١,٠٠٠
	متوسط	ثانوي	.١٦٣٥	.٠٨٤٦٧	.١٣١
		ثانوي	.١٦١٣*	.٠٦٢٩٦	.٠٢٩

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي.

يوضح الجدول رقم (٢١) البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية الأسرية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي. واتضح أن أقل متوسط للمشكلات الطلابية الأسرية بلغ (١,٣٠)، وبانحراف معياري قدره (٠,٣٧٩) للذين هم في المرحلة المتوسطة، بينما بلغ أعلى متوسط (١,٣٦)، وبانحراف معياري قدره (٠,٣٨٢) للذين هم في المرحلة الثانوية. وهذا التقارب في المتوسطات لم يؤدِّ إلى فروق ذات دلالة إحصائية كما تشير نتائج الجدول رقم (٢٢) في الجزئية الخاصة بالمشكلات الطلابية الأسرية. وأما فيما يخص مدى توفر الإرشاد

للمشكلات الطلابية الأسرية، فنجد أن أقل متوسط بلغ (١.٥٤)، وبانحراف معياري قدره (٠.٦١٠) للذين هم في المرحلة الثانوية، بينما بلغ أعلى متوسط (١.٧١)، وبانحراف معياري قدره (٠.٧٥٢) للذين هم في مرحلتي المتوسطة والابتدائية، وهذه الفروق في المتوسطات أدت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية أقل من (٠.٠٥) بين مدى توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الأسرية تبعاً للمستوى التعليمي، كما تبين ذلك من الجدول رقم (٢٢)، وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٣) والذي يبين اتجاه الدلالة الإحصائية فيما يخص مدى توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الأسرية، فقد تبين أن الدلالة كانت لجانب طلاب المرحلة المتوسطة مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة الذين هم في المرحلة المتوسطة، كان توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الأسرية لهم أكبر مقارنةً بزملائهم من هم في المرحلة الثانوية.

ومن هذه النتيجة تبين أهمية ودور الأسرة في الحدّ من المشكلات الطلابية، وأهمية التفاعل بين المنزل والمدرسة في توجيه الطلاب وإرشادهم، وهذا يشير إلى ضرورة اهتمام القائمين بالتوجيه والإرشاد في المدارس، على الإشادة بأهمية هذا التفاعل والحث عليه، حتى تؤتي جهودهم الإرشادية أُكلها في الحدّ من المشكلات الطلابية، وينبغي تدريب المرشدين الطلابيين على كيفية التواصل مع أسر الطلاب وسبل تحقيق ذلك.

نتائج السؤال الخامس:

ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية التنظيمية ؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

لقد تم التعرف على المشكلات الطلابية التنظيمية من خلال (٦) عبارات، وطلب من أفراد العينة الإجابة عنها من خلال مقياس ثلاثي هو: (لا إطلاقاً، أحياناً، دائماً)، وبنفس المقياس الثلاثي لمدى توفر الإرشاد لكل مشكلة من المشكلات الطلابية التنظيمية.

ولمعرفة تلك المشكلات الطلابية التنظيمية، ومدى توفر الإرشاد لها يتم استعراض نتائج الجدول رقم (٢٤) الآتي:

جدول رقم (٢٤)

الإحصاءات الوصفية للمشكلات الطلابية التنظيمية، ومدى توفر الإرشاد لها

رقم العبارة في الاستبانة	المشكلة الطلابية التنظيمية	درجة حدوث المشكلة حسب المرحلة التعليمية			مدى توفر الإرشاد للمشكلة حسب المرحلة التعليمية		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
		المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
٢	أجد صعوبة في القيام بالواجبات المدرسية، لكثرتها.	١,٧١٠٠	١,٥٨٤١	١,٧٩٥٩	١,٨٣١٢	١,٨١٨٢	١,٤٩٥٨
٦	لا أُحَضِّر الدرس الجديد قبل شرحه.	١,٧٦٠٠	١,٧٤٧٦	٢,٠٥٣٣	١,٧٨٥٧	١,٨٠٧١	١,٦٢٥٠
٣١	أعاني من مشكلة التأخر الصباحي.	١,٤٢٠٠	١,٣٨٥٠	١,٤٨٩٩	١,٧٢٢٢	١,٩٧٥٢	٢,٠٧٤٤
٣٢	أضطر كثيراً للتغيب عن المدرسة.	١,٢٣٥٣	١,١٩٦٣	١,٢٣٨٩	١,٦٢١٦	١,٨٧٩٤	١,٩٨٣٤
٣٩	أجد صعوبة في تنظيم وقتي، للاستذكار خارج المدرسة.	١,٣٤٣١	١,٦٨٧٢	١,٨٩٥٢	١,٦٧٥٧	١,٨٤٥٠	١,٧١٦٧
٥٥	أنا لا أحب الاستذكار.	١,٢٠٢٠	١,٤٠٧٦	١,٦٠٥٧	١,٦٦٢٢	١,٨٣٥٨	١,٦١٠٢

يوضح الجدول رقم (٢٤) المشكلات الطلابية التنظيمية في مراحل التعليم العام (ابتدائي متوسط، ثانوي)، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً لكل مرحلة دراسية، وتبين من خلاله أن أكبر مشكلة تنظيمية تواجه طلاب مراحل التعليم العام بمختلف مراحلهم التعليمية هي: "لا أُحضِّر الدرس الجديد قبل شرحه"، وكانت هذه المشكلة تحدث بدرجة كبيرة في المرحلة الثانوية، وتليها المرحلة الابتدائية، ثم المرحلة المتوسطة، وأن توفر الإرشاد لها كان مرتفعاً في مرحلتي المتوسطة والابتدائية، إلا أنه كان منخفضاً في المرحلة الثانوية مقارنة بدرجة حدوث المشكلة، إذ بلغ المتوسط لهذه المشكلة في المرحلة الثانوية (٢,٠٥)، مقابل (١.٦٢) لمدى توفر الإرشاد لهذه المشكلة، ويلي ذلك من المشكلات التنظيمية التي تواجه طلاب مراحل التعليم العام مشكلة "أجد صعوبة في تنظيم وقتي؛ للاستذكار خارج المدرسة"، وكانت هذه المشكلة تحدث بدرجة كبيرة أيضاً في المرحلة الثانوية، وتليها المرحلة المتوسطة، ثم المرحلة الابتدائية، وأن توفر الإرشاد لها كان مرتفعاً في مرحلتي المتوسطة والابتدائية، إلا أنه كان منخفضاً في المرحلة الثانوية مقارنة بدرجة حدوث المشكلة، إذ بلغ المتوسط لهذه المشكلة في المرحلة الثانوية (١,٨٩)، مقابل (١.٧١) لمدى توفر الإرشاد لها.

ويلي ذلك من المشكلات التنظيمية التي تواجه طلاب مراحل التعليم العام مشكلة "أجد صعوبة في القيام بالواجبات المدرسية، لكثرتها"، وكانت هذه المشكلة تحدث

بدرجة كبيرة كذلك في المرحلة الثانوية، وتليها المرحلة الابتدائية، ثم المرحلة المتوسطة، وأن توفر الإرشاد لها كان مرتفعاً في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة، إلا أنه كان منخفضاً في المرحلة الثانوية مقارنة بدرجة حدوث المشكلة، إذ بلغ المتوسط لهذه المشكلة في المرحلة الثانوية (١.٧٩)، مقابل (١.٤٩) لمدى توفر الإرشاد لها.

ويلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (٢٤) أن بعض المشكلات الطلابية التنظيمية في هذه الدراسة، كان تأثيرها واضحاً على طلاب المرحلة الثانوية، مقارنة بطلاب مرحلتي المتوسطة والابتدائية، إذ نجد أن المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات في المرحلة الابتدائية تراوح ما بين (١.٧٦ إلى ١.٢٠)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١.٨٣ إلى ١.٦٢)، وأما فيما يخص المرحلة المتوسطة، فقد تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات ما بين (١.٧٤ إلى ١.١٩)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١.٩٧ إلى ١.٨٠)، وأما فيما يخص المرحلة الثانوية، فقد تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات ما بين (٢.٠٥ إلى ١.٢٣)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (٢.٠٧ إلى ١.٤٩).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخليفي (١٩٩٤م)، والتي بينت أن من ضمن المشكلات الطلابية إهمال الواجبات المدرسية، وأن هذه المشكلة تزداد مع التقدم في العمر والدراسة، وتظهر أكثر لدى المتأخرين دراسياً، كما تتفق كذلك مع دراسة عقل (١٩٩٦م)، والتي توصلت إلى أن من ضمن المشكلات الطلابية فقدان الدافعية للدراسة، وإهمال الواجبات، وضعف التخطيط للمستقبل، وضعف الإحساس بالوقت، كما تتفق مع دراسة عبيدات وحمدي (١٩٩٨م)، والتي وجدت أن من ضمن المشكلات التي يعاني منها الطلاب مشكلة التأخر الصباحي، وتتفق كذلك مع ما توصلت إليه الدراسة التي أجرتها الإدارة العامة للتعليم في منطقة الرياض (١٤٢٠-١٤٢١هـ)، والتي أفادت أن من ضمن المشكلات الطلابية عدم تنظيم الوقت.

ولمعرفة الفروق بين المشكلات الطلابية التنظيمية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي للطلاب (ابتدائي، متوسط، ثانوي) يتم استعراض الجداول الآتية:

جدول رقم (٢٥)

البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية التنظيمية،

ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

المستوى التعليمي		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المشكلات التنظيمية	ابتدائي	١٠٣	١,٤٤٩٨	٠,٣٣٥٨٠
	متوسط	٢١٧	١,٤٩٨٣	٠,٤٠٧١٦
	ثانوي	٢٤٨	١,٦٧٨١	٠,٣٨٧٨٠
	المجموع	٥٦٨	١,٥٦٨٠	٠,٣٩٨٣١
مدى توفر الإرشاد للمشكلات التنظيمية	ابتدائي	٨٩	١,٧٠٦٢	٠,٦٥٨٣٨
	متوسط	٢١٠	١,٨٦١٦	٠,٦١٩١٩
	ثانوي	٢٤٥	١,٧٥٧٣	٠,٥٦٦٤٨
	المجموع	٥٤٤	١,٧٨٩٢	٠,٦٠٤٦٧

جدول رقم (٢٦)

الفروق في المشكلات الطلابية التنظيمية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

وجهة نظر الطلاب في المشكلات التنظيمية ومدى توفر الإرشاد لها		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات التنظيمية	بين المجموعات	٥,٤٩٨	٢	٢,٧٤٩	١٨,٣٨٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨٤,٤٥٧	٥٦٥	٠,١٤٩		
	المجموع	٨٩,٩٥٥	٥٦٧			
مدى توفر الإرشاد للمشكلات التنظيمية	بين المجموعات	١,٩٦٢	٢	٠,٩٨١	٢,٧٠٠	٠,٠٦٨
	داخل المجموعات	١٩٦,٥٧٥	٥٤١	٠,٣٦٣		
	المجموع	١٩٨,٥٣٧	٥٤٣			

جدول رقم (٢٧)

اتجاه الدلالة الإحصائية للفروق في المشكلات الطلابية التنظيمية،

ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

	المستوى التعليمي(أ)	المستوى التعليمي (ب)	متوسط الفروق (أ – ب)	الانحراف الخطأ	مستوى الدلالة
المشكلات التنظيمية	ابتدائي	متوسط	-.٠٤٨٥	.٠٤٦٢٦	.٥٤٧
		ثانوي	-.٢٢٨٣	.٠٤٥٣٢	.٠٠٠
	متوسط	ثانوي	-.١٧٩٨	.٠٣٥٩٤	.٠٠٠
مدى توفر الإرشاد للمشكلات التنظيمية	ابتدائي	متوسط	-.١٥٥٤	.٠٧٦٢٤	.١٠٤
		ثانوي	-.٠٥١٢	.٠٧٤٦٠	.٧٧٢
	متوسط	ثانوي	.١٠٤٢	.٠٥٦٦٩	.١٥٨

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي.

يبين الجدول رقم (٢٥) البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية التنظيمية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي. واتضح أن أقل متوسط للمشكلات الطلابية التنظيمية بلغ (١,٢٨)، وبانحراف معياري قدره (٠.٢٠٣) للذين هم في المرحلة الابتدائية، بينما بلغ أعلى متوسط (١.٤٥)، وبانحراف معياري قدره (٠.٣٣٥) للذين هم في المرحلة الابتدائية، وأما فيما يخص مدى توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية التنظيمية، فنجد أن أقل متوسط بلغ (١.٧١)، وبانحراف معياري قدره (٠.٦٥٨) للذين هم في المرحلة الابتدائية، بينما بلغ أعلى متوسط (١.٨٦)، وبانحراف معياري قدره (٠.٦١٩) للذين هم في المرحلة المتوسطة، وهذه الفروق في المتوسطات أدت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية أقل من (٠.٠٥) بين المشكلات الطلابية التنظيمية تبعاً للمستوى التعليمي، كما تبين ذلك من خلال نتائج الجدول رقم (٢٦)، وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٧)، والذي يبين اتجاه الدلالة الإحصائية للفروق في المشكلات الطلابية التنظيمية تبعاً للمستوى التعليمي، فإنه تبين أن تلك الدلالة كانت لجانب أفراد العينة الذين هم في المرحلة التعليمية الثانوية، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة الذين هم في المرحلة الثانوية، كانت المشكلات الطلابية التنظيمية لديهم أعلى مقارنةً بالمشكلات الطلابية التنظيمية لدى طلاب مرحلتي الابتدائية والمتوسطة.

وهذه النتيجة تحتم ضرورة الاهتمام بالمشكلات الطلابية التنظيمية، وضرورة حث

المرشدين الطلابيين على الاهتمام بها، والعمل على حلها، إذ اتضح ارتفاع تلك المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يشير إلى أن الطلاب لم يتدربوا في المراحل التعليمية السابقة على التنظيم، والاهتمام بالوقت والمحافظة عليه، وكذلك تحضير الدروس والاستذكار، والاهتمام بتلك النواحي، وهذا يتطلب تدريب المرشدين في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة على غرس قيم التنظيم والاهتمام بالوقت في نفوس الطلاب، حتى يصبح ذلك سمة وعادة ملازمة لهم، وكذلك توجيه الأسر إلى ذلك من خلال التوعية والتوجيه من أجهزة المجتمع الإعلامية، والثقافية، والدينية كافة، وغيرها.

نتائج السؤال السادس:

ما الفروق بين مراحل التعليم العام المختلفة في المشكلات الطلابية الاجتماعية ؟ وما مدى توفر الإرشاد لها في كل مرحلة؟

لقد تم التعرف على المشكلات الطلابية الاجتماعية من خلال (١٤) عبارة، وطلب من أفراد العينة الإجابة عنها من خلال مقياس ثلاثي هو: (لا إطلاقاً، أحياناً، دائماً)، وبنفس المقياس الثلاثي لمدى توفر الإرشاد لكل مشكلة من المشكلات الطلابية الاجتماعية.

ولمعرفة المشكلات الطلابية الاجتماعية، ومدى توفر الإرشاد لها، فقد تم استخراج الإحصاءات الوصفية لرأي أفراد العينة إزاءها، والجدول رقم (٢٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٢٨)

الإحصاءات الوصفية للمشكلات الطلابية الاجتماعية، ومدى توفر الإرشاد لها

رقم العبارة في الاستبانة	المشكلة الطلابية الاجتماعية	درجة حدوث المشكلة حسب المرحلة التعليمية			مدى توفر الإرشاد للمشكلة حسب المرحلة التعليمية		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
		المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
٧	سبق أن تعرضت لقسوة وغلظة زائدة من أحد المعلمين.	١,٤٩٠٠	١,٦٤٧٩	١,٦٧٣٥	١,٧٦٥٤	١,٧١٠٠	١,٥٦٣٦
٨	سبق أن تعرضت لإساءة لفظية من أحد المعلمين.	١,٣٦٣٦	١,٤٩٥٣	١,٤٨١٨	١,٦٤٢٠	١,٧١٧٢	١,٤٧٤٨
١١	يضايقني أن بعض المدرسين يتحيزون لبعض الطلاب.	١,٦٣٦٤	٢,٠٢٨٠	٢,١٣٧٧	١,٧٠٥١	١,٥٣٥٤	١,٤٧٠٣
١٣	بعض المعلمين لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند شرحه للدرس.	١,٧٧٧٨	١,٨٨٧٣	١,٩٦٣٤	١,٧١٠٥	١,٥٨٨٨	١,٥١٢٥

١٦	أتضايق عندما يركز المعلم على الطالب المتفوق ويهمل الطالب الضعيف.	١,٦٠٧٨	٢,٣٢٤١	٢,٣٠٤٩	١,٨٢٠٥	١,٧٧٠٠	١,٤٤٩٦
٣٢	سبق أن تعرضت في المدرسة لعدوان من بعض الطلاب.	١,٦١٣٩	١,٥٢٣١	١,٣٣٨٨	١,٧٧٣٣	١,٨٥٣٥	١,٥٩٩٢
٣٦	سبق أن تورطت في مضاربة في المدرسة مع فرد آخر.	١,٤٣٠٠	١,٢٦٥١	١,٢٤٣٩	١,٨٤٢١	١,٩٣٩٣	١,٦٤٦٨
٣٩	يلاحظ وجود كتابات غير لائقة على جدران المدرسة.	٢,٠٨٠٠	٢,٥٢٠٩	٢,٦٥٣٢	١,٨٩١٩	٢,٠٨٩١	١,٧٩٦٧
٤٠	يبدو واضحاً قلة اهتمام بعض الطلاب في المدرسة بالنظافة الشخصية.	١,٨٤٠٠	٢,٠٢٣٦	١,٩٧١٨	١,٨٤٢١	١,٨١٦٨	١,٥٣١١
٤٢	يتجمع الطلاب في المدرسة في شكل مجموعات تتعصب لبعضها.	١,٦١٣٩	١,٦٤٩٣	١,٩٠٣٢	١,٧٢٦١	١,٧٨٨٩	١,٥٠٤١
٤٥	يناصبني بعض الطلاب العداء، لكوني طالباً متفوقاً.	١,٣٦٢٧	١,٤٥٢٤	١,٣٩٠٣	١,٧٠٨٣	١,٧٤٨٧	١,٤٥٥٧
٥٠	أشعر بأنني غير محبوب بين زملائي.	١,٤٢١٦	١,٣٢٠٨	١,٢٦٧٢	١,٦٣٧٧	١,٦١٥٠	١,٤٥٨٣
٦٠	أتعرض لعدوان من طلاب وأنا في طريقي إلى البيت.	١,٤٢٠٠	١,٢١٢٣	١,٠٨٩٨	١,٦٤٨٦	١,٦٩٣١	١,٣٩٥٨
٦٤	أصدقائي قليلون.	١,٥٩٦٠	١,٣٦٩٧	١,٤٨١٨	١,٧٠٨٣	١,٥٩٨٠	١,٤٣٩٣

ويتضح من خلال نتائج الجدول رقم (٢٨)، والذي يبين المشكلات الطلابية الاجتماعية ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً لكل مرحلة تعليمية، أن هناك اتفاقاً بين طلاب مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي) على أن أكثر المشكلات الاجتماعية التي تواجههم هي: "يلاحظ وجود كتابات غير لائقة على جدران المدرسة". وكانت هذه المشكلة أكثر بروزاً في المرحلة الثانوية ثم المتوسطة، ثم الابتدائية، وأن توفر الإرشاد لهذه المشكلة كان ضعيفاً في جميع المراحل التعليمية مقارنة بدرجة حدوثها، وكان أكثر ضعفاً في المرحلة الثانوية التي تحدث فيها هذه المشكلة بدرجة أكبر مقارنة بمرحلتي المتوسطة والابتدائية، إذ بلغ المتوسط لهذه المشكلة في المرحلة الثانوية (٢,٦٥)، في حين بلغ توفر الإرشاد لها (١,٧٩)، ويلي ذلك من المشكلات الطلابية الاجتماعية في مراحل التعليم العام مشكلة "أتضايق عندما يركز المعلم على الطالب المتفوق ويهمل الطالب الضعيف". وكانت هذه المشكلة أكثر حدوثاً في المرحلة التعليمية المتوسطة، وتليها المرحلة الثانوية، ثم الابتدائية، وكان توفر الإرشاد لها ضعيفاً مقارنة بدرجة حدوثها خصوصاً في المرحلة الثانوية، إذ بلغ المتوسط لهذه المشكلة (٢,٣٠)، مقابل (١,٤٤) لمدى توفر الارشاد لها، ويلي ذلك من المشكلات الطلابية الاجتماعية في مراحل التعليم العام مشكلة "بضايقني ان بعض المدرسين يتحيزون

لبعض الطلاب". وكانت هذه المشكلة أكثر حدوثاً في المرحلة الثانوية، وتليها المرحلة المتوسطة، ثم الابتدائية. وكان توفر الإرشاد لها ضعيفاً جداً مقارنة بدرجة حدوث المشكلة خصوصاً في مرحلتي الثانوية والمتوسطة، إذ بلغ المتوسط لها في هاتين المرحلتين (١,٤٧) و(١,٥٣) على التوالي، مقابل (٢,١٣) و(٢,٠٢) لدرجة حدوث المشكلة فيهما.

ويوضح الجدول رقم (٢٨) تبايناً في بقية المشكلات الطلابية الاجتماعية وفقاً لكل مرحلة تعليمية، إلا أنه يلاحظ أن هناك اتفاقاً في آراء أفراد عينة الدراسة، على أن غالبية المشكلات الطلابية الاجتماعية تحدث بدرجة أكبر في المرحلة الثانوية، ثم المتوسطة، ثم الابتدائية، كما أن هناك اتفاقاً في أن أبرز المشكلات الطلابية الاجتماعية في مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تمثلت في المشكلات التالية: "يلاحظ وجود كتابات غير لائقة على جدران المدرسة"، و"أتضايق عندما يركز المعلم على الطالب المتفوق ويهمل الطالب الضعيف"، و"يضايقني أن بعض المدرسين يتحيزون لبعض الطلاب"، و"يبدو واضحاً قلة اهتمام بعض الطلاب في المدرسة بالنظافة الشخصية"، و"بعض المعلمين لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند شرحه"، و"يتجمع الطلاب في المدرسة في شكل مجموعات تتعصب لبعضها"، و"سبق أن تعرضت لغلظة زائدة من أحد المعلمين".

كما يلاحظ كذلك أن غالبية المشكلات الاجتماعية الطلابية كان توفر الإرشاد لها ضعيفاً مقارنة بدرجة حدوث المشكلة، إذ تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات في المرحلة الثانوية ما بين (٢,٦٥ إلى ١,٠٨)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١,٧٩ إلى ١,٣٩).

وأما فيما يخص المرحلة المتوسطة، فنجد أن المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات تراوح ما بين (٢,٥٢ إلى ١,٢١)، في حين تراوح المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (٢,٠٨ إلى ١,٦٩).

وأما فيما يخص المرحلة الابتدائية، فنجد أن المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة نحو تلك المشكلات تراوح ما بين (٢,٠٨ إلى ١,٣٦)، في حين تراوح المتوسط العام

لاستجابات أفراد العينة نحو توفر الإرشاد لتلك المشكلات ما بين (١.٨٩ إلى ١.٧٠).

وتتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسات التي تم استعراضها. فهي تتفق مع دراسة حبيب (١٩٩٠م). والتي ذكرت أن العدوان والعنف هما من ضمن المشكلات السلوكية السائدة بين الطلاب. وكذلك مع ما أكدته نتائج دراسة قنديل وأمين (١٩٩٠م) في بيانها أن رفقاء السوء لهم الأثر الكبير في حدوث المشكلات السلوكية. وكذلك مع ما توصلت إليه دراسة غنيم واليحيوي (د ١٩٩٥م). والتي أفادت أن من ضمن المشكلات الطلابية صور إتلاف المباني المدرسية. والكتابة على الجدران. وتتفق كذلك مع ما توصلت إليه دراسة عبيدات وحمدي. والتي أشارت إلى أن أكثر المشكلات الطلابية تكراراً هي: الشجار. وضرب الطلاب الآخرين. وتتفق كذلك مع دراسة الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض (١٤٢٠-١٤٢١هـ). والتي أفادت بوجود بعض المشكلات المتمثلة في الكتابة على جدران الشوارع. ودورات المياه.

ولمعرفة الفروق بين المشكلات الطلابية الاجتماعية. ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي للطلاب (ابتدائي. متوسط. ثانوي) يتم استعراض الجداول الآتية:

جدول رقم (٢٩)

البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية الاجتماعية.

ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

المستوى التعليمي		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المشكلات الاجتماعية	ابتدائي	١٠٣	١.٥٩٢١	٠.٣١٤٨٦
	متوسط	٢١٧	١.٦٩٦٤	٠.٣٣٨١٩
	ثانوي	٢٤٨	١.٧٠٧٧	٠.٣١٩٠٠
	المجموع	٥٦٨	١.٦٨٢٤	٠.٣٢٧٩٨
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الاجتماعية	ابتدائي	١٠٣	١.٦٢٨٣	٠.٦١٧٩٥
	متوسط	٢١٧	١.٧١٩٨	٠.٥٥٢٧٠
	ثانوي	٢٤٨	١.٥٢٨٦	٠.٤٧٢٤٢
	المجموع	٥٦٨	١.٦١٩٧	٠.٥٣٨٣٠

جدول رقم (٣٠)

الفروق في المشكلات الطلابية الاجتماعية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي

وجهة نظر الطلاب في المشكلات الاجتماعية ومدى توفر الإرشاد لها		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	١,٠٤٢	٢	٠,٥٢١	٤,٩٠٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٩,٩٥١	٥٦٥	٠,١٠٦		
	المجموع	٦٠,٩٩٣	٥٦٧			
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	٤,٢٣٨	٢	٢,١١٩	٧,٤٧٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٠,٠٦٠	٥٦٥	٠,٢٨٣		
	المجموع	١٦٤,٢٩٨	٥٦٧			

جدول رقم (٣١)

اتجاه الدلالة الإحصائية للفروق في المشكلات الطلابية الاجتماعية، ومدى توفر الإرشاد لها

وفقاً للمستوى التعليمي

	المستوى التعليمي (أ)	المستوى التعليمي (ب)	متوسط الفروق (أ – ب)	الانحراف الخطأ	مستوى الدلالة
المشكلات الاجتماعية	ابتدائي	متوسط	-.١٠٤٣	.٠٣٨٩٨	.٠٢١
		ثانوي	-.١١٥٦	.٠٣٨١٨	.٠٠٧
	متوسط	ثانوي	-.٠١١٣	.٠٣٠٢٨	.٩٢٦
مدى توفر الإرشاد للمشكلات الاجتماعية	ابتدائي	متوسط	-.٠٩١٥	.٠٦٣٦٩	.٣٢٣
		ثانوي	.٠٩٩٦	.٠٦٢٣٩	.٢٤٨
	متوسط	ثانوي	.١٩١١	.٠٤٩٤٨	.٠٠٠

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي.

يبين الجدول رقم (٢٩) البيانات الوصفية للمشكلات الطلابية الاجتماعية، ومدى توفر الإرشاد لها وفقاً للمستوى التعليمي، واتضح أن أقل متوسط للمشكلات الطلابية الاجتماعية بلغ (١,٥٩)، وبانحراف معياري قدره (٠,٣١٤) للذين هم في المرحلة الابتدائية، بينما بلغ أعلى متوسط (١,٧٠)، وبانحراف معياري قدره (٠,٣١٩) للذين هم في المرحلة الثانوية، وأما فيما يخص مدى توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الاجتماعية، فنجد أن أقل متوسط بلغ (١,٥٢)، وبانحراف معياري قدره (٠,٤٧٢) للذين هم في المرحلة الثانوية، بينما بلغ أعلى متوسط (١,٧٢)، وبانحراف معياري قدره (٠,٥٥٢) للذين هم في المرحلة

المتوسطة، وهذه الفروق في المتوسطات أدت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية أقل من (٠.٠٥) بين المشكلات الطلابية الأخلاقية، ومدى توفر الإرشاد لها تبعاً للمستوى التعليمي. كما تبين ذلك من نتائج الجدول رقم (٣٠)، وبالنظر إلى الجدول رقم (٣١)، والذي يبين اتجاه الدلالة الإحصائية للفروق في المشكلات الطلابية الاجتماعية، ومدى توفر الإرشاد لها تبعاً للمستوى التعليمي، فقد تبين أن تلك الدلالة كانت لجانب أفراد العينة الذين هم في مرحلتي المتوسطة والثانوية، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة الذين هم في هاتين المرحلتين، كانت المشكلات الطلابية الاجتماعية لديهم أكثر حدة مقارنة بالمشكلات الطلابية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

وأما فيما يخص مدى توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الاجتماعية، فقد تبين أن الدلالة كانت لجانب طلاب المرحلة المتوسطة مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة الذين هم في المرحلة المتوسطة، كان توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الاجتماعية لهم أكبر مقارنةً بزملائهم من هم في المرحلة الثانوية.

وهذه النتيجة تؤكد على ضرورة الاهتمام بالمشكلات الطلابية الاجتماعية، وحث المرشدين الطلابيين، والإداريين، والمعلمين في المدارس؛ للعمل على حلّها، والحد منها، وتأهيل الكوادر الإرشادية، وتدريبهم على نوعية هذه المشكلات، ومن ثم الوصول إلى أفضل الطرق؛ لحلها والحدّ منها.

* * *

الخلاصة:

تبينّ من خلال نتائج الدراسة أن هناك فروقاً في نوعية المشكلات الطلابية في مراحل التعليم العام المختلفة، وفي مدى توفر الإرشاد لها، كما تبين أن هناك مشكلات معينة توجد في جميع مراحل التعليم العام المختلفة، ولكن تتباين حدّة وجودها من مرحلة إلى أخرى، وكذلك توفر الإرشاد لها، فعلى سبيل المثال لا الحصر تبين أن المشكلات الطلابية النفسية، والتي من ضمنها مشكلة "القلق الشديد عند الامتحان" كانت أكثر بروزاً في المرحلة الثانوية ثم المتوسطة ثم الابتدائية، وأن توفر الإرشاد لهذه المشكلة كان ضعيفاً في جميع المراحل التعليمية، وكان أكثر ضعفاً في المرحلة الثانوية، كما أن مشكلة "لديّ طاقات كثيرة، ولا أعرف كيف أستفيد منها" كانت أكثر حدوثاً في المرحلة الثانوية ثم المتوسطة ثم الابتدائية، وكان توفر الإرشاد لها ضعيفاً في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، وكذلك الحال لبقية المشكلات الطلابية النفسية.

كما تبين من نتائج الدراسة بصفة عامة، أن المشكلات الطلابية النفسية في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة أقل حدّة لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، وأما فيما يخص المشكلات الطلابية الدراسية، فقد تبين أن أكبر مشكلة دراسية تواجه الطلاب في مرحلتي الابتدائية والمتوسطة هي: مشكلة "أنا لا أعرف دور المرشد، ولا دور الإرشاد في المدرسة". وكان توفر الإرشاد لهذه المشكلة كبيراً في المرحلة المتوسطة، وضعيفاً في مرحلتي الابتدائية والثانوية مقارنة بدرجة حدوثها، كما تبين أن مشكلة "ليس لديّ معلومات كافية عن الفرص التعليمية بعد الانتهاء من المرحلة الحالية" أصبحت أكثر بروزاً في المرحلة الثانوية، في حين كان توفر الإرشاد لها ضعيفاً فيما يخص هذه المرحلة، وهكذا الحال لبقية المشكلات الطلابية الدراسية، كما تبين من نتائج الدراسة أن توفر الإرشاد للمشكلات الطلابية الدراسية كان أكثر توفراً فيما يخص مرحلتي الابتدائية والمتوسطة مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية.

وأما فيما يخص نتائج الدراسة المتعلقة بالمشكلات الطلابية الأخلاقية، فقد تبين أن بعض المشكلات الأخلاقية تحدث بدرجة كبيرة في المرحلة الثانوية، وكان توفر الإرشاد لها ضعيفاً مقارنة بدرجة حدوثها، وكانت أكبر مشكلة طلابية أخلاقية كالتالي: "يتعرض بعض الطلاب لتحرشات أخلاقية"، وتليها مشكلة "أقوم بنقل الواجبات

المدرسية من أحد الزملاء بدلاً من إجهاد نفسي بحلها". وهكذا الحال لبقية المشكلات الأخلاقية.

كما تبين من نتائج الدراسة أن المشكلات الطلابية الأخلاقية كانت أكثر حده في مرحلتي الثانوية والمتوسطة مقارنة بالمرحلة الابتدائية.

كما تبين من نتائج الدراسة فيما يخص المشكلات الطلابية الأسرية، أن هناك مشكلات يعاني منها جميع طلاب المراحل التعليمية المختلفة في التعليم العام. وكانت أكثر تركزاً في المرحلة الثانوية ثم المتوسطة ثم الابتدائية، فمنها على سبيل المثال لا الحصر مشكلة "لا أجد من أفراد أسرتي من يتابعني في البيت"، ومشكلة "لا يحضر أحد من أفراد أسرتي إلى مدرستي حتى ولو طلب منه ذلك" إلا أن المشكلات الطلابية الأسرية عموماً أقل حدّة وحدوثاً من بقية المشكلات الطلابية الأخرى، وكذلك الحال فيما يخص توفر الإرشاد لها.

كما تبين من نتائج الدراسة فيما يخص المشكلات الطلابية التنظيمية، أنها كانت أكثر حدوثاً وحدّة لدى طلاب المرحلة الثانوية مقارنة بطلاب مرحلتي الابتدائية والمتوسطة.

وأما فيما يتعلق بالمشكلات الطلابية الاجتماعية، فقد تبين أنها أكثر حدوثاً في مرحلتي المتوسطة والثانوية مقارنة بالمرحلة الابتدائية، وكان توفر الإرشاد الطلابي لهذه المشكلات أكثر لطلاب المرحلة المتوسطة مقارنة بزملائهم في المرحلة الثانوية.

* * *

الخاتمة والتوصيات:

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات الهامة والمفيدة في وقتنا الحاضر، حيث يمر فيه مجتمعنا والمجتمعات الأخرى بالتغيرات الاجتماعية العديدة ذات الوتيرة المتسارعة، نتيجة للثورات العلمية، والتقنية المتطورة، والتي أصبح لها التأثير الكبير على الناشئة من فلذات أكبادنا، وأصبحوا يتعرضون نتيجة لذلك للمشكلات الطلابية المتنوعة، والتي تحتاج إلى مرشدين طلابيين مؤهلين ومدربين يجيدون التعامل معها؛ للعمل على حلّها والحدّ من تأثيراتها السلبية، وهذا ما سعت هذه الدراسة إلى تحقيقه، وهو التعرف على الفروق في نوعية المشكلات الطلابية في مراحل التعليم العام المختلفة، ومدى توفر الإرشاد لها.

ولتحقيق ذلك الهدف اختيرت عينة من طلاب مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في مدينة الرياض من مختلف أحيائها، وذلك من خلال استبانة صممت مخصوصة لهذه الدراسة، حيث تبين من نتائجها أن هناك العديد من المشكلات الطلابية: النفسية، والدراسية، والأخلاقية، والأسرية، والتنظيمية، والاجتماعية، كما توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج المتعلقة بتلك المشكلات، ومدى توفر الإرشاد لها، وكذلك وجود فروق بين تلك المشكلات في مراحل التعليم العام المختلفة، وفي مدى توفر الإرشاد لها وفقاً لما تم ذكره والتوصل إليه.

ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فقد خرجت بالتوصيات التالية:

١- ضرورة الاهتمام بالمشكلات الطلابية النفسية في مراحل التعليم العام المختلفة، وخصوصاً المرحلة الثانوية.

٢- ضرورة الاهتمام بتوفر الإرشاد الطلابي لمشكلة القلق الشديد من الامتحان، والتي تبين من نتائج الدراسة أن جميع الطلاب يعانون منها في مراحل التعليم العام المختلفة.

٣- حث الآباء والأمهات والأسر على الاهتمام بأبنائهم، ومتابعتهم دراسياً وأكاديمياً.

٤- توجيه المرشدين الطلابيين، وتدريبهم على التعامل مع الأسر، وتفعيل الصلة بين المنزل والمدرسة؛ للحد من المشكلات الطلابية بأنواعها المختلفة.

٥- ضرورة الاهتمام بالمشكلات الطلابية التنظيمية، وحث المرشدين الطلابيين على الاهتمام بهذه المشكلات والعمل على الحدّ منها.

٦- حث المرشدين الطلابيين والمعلمين في المدارس على الاهتمام بالمشكلات الطلابية الاجتماعية، وتأهيل الكوادر الإرشادية، وتدريبهم على نوعية هذه المشكلات ومن ثم البحث عن أفضل الطرق؛ لحلها أو الحدّ منها.

٧- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول المشكلات الطلابية في مراحل التعليم العام المختلفة، ومدى توفر الإرشاد لها بصورة دورية ومستمرة، نظراً للتغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، ومجتمعاتنا العربية والإسلامية.

* * *

فهرس المصادر والمراجع:

١- الإدارة العامة للتعليم في منطقة الرياض (١٤٢٠-١٤٢١هـ)، **واقع المشكلات الطلابية السلوكية في مدينة الرياض**، دراسة استطلاعية، إعداد قسم التوجيه والإرشاد الطلابي، الرياض.

٢- الأشول، عادل عز الدين (٢٠٠٢م) الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، **المجلة التربوية**، الكويت، العدد٦٣، المجلد١٦، ص٢٤٥-٢٥١.

٣- بدوي، أحمد زكي (١٩٨٧م)، **معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية**، دار الكتاب المصري، القاهرة.

٤- بيبي، هدى الحسيني (٢٠٠٨م)، **المرجع في الإرشاد التربوي، الدليل الحديث للمربي وللمعلم أكاديميا**، بيروت، لبنان.

٥- جلال، عبد الفتاح وآخرون (١٩٩٦م)، دور المدرسة الثانوية في مواجهة مشكلة التطرف، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٦- حبيب، جمال شحاتة (١٩٩٠م)، **العدوانية في سلوك طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية على إدارة الزيتون التعليمية**، المؤتمر العلمي الرابع، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

٧- حجاب، ناصر الشحات عبد الرؤوف (٢٠٠٦م)، **أثر برنامج تدريبي في تعديل بعض مظاهر العنف المدرسي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة طنطا.

٨- خضر، علي السيد (١٤٠٥هـ)، **حلقة التوجيه والإرشاد النفسي للشباب**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

٩- الخليفي، سبيكة يوسف (١٩٩٤م)، المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، السنة الثالثة، العدد السادس، ص١١-٥٥، قطر.

١٠- رشدي، سلوى (١٩٨٥م)، **أثر ممارسة بعض الأنشطة الرياضية للمستوى الاجتماعي والاقتصادي على السلوك العدواني للأطفال من (٩-١٢) سنة**، المؤتمر الدولي "الرياضة للجميع في الدول النامية"، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، القاهرة.

١١- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢م). **التوجيه والإرشاد النفسي**. ط٣. عالم الكتب. القاهرة.

١٢- ساسي، نور الدين (٢٠٠٠م). **التوجيه المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العربية العالمية**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. لقاء خبراء التوجيه المدرسي والمهني. البحرين. المنامة.

١٣- سلامة، محمد أحمد (١٩٨٩م). المشكلات السلوكية للتلاميذ في دولة قطر، دراسة وصفية إنمائية. **مجلة دراسات نفسية**. مركز البحوث بجامعة قطر. ص ٢١٦-٢٦٤. قطر.

١٤- سليمان، عبدالله (٢٠٠٠م). نحو تعريف إجرائي لعلم النفس الإرشادي وتطبيقات. **مجلة شؤون اجتماعية**. العدد٦٢. السنة ٢١٦. الإمارات العربية المتحدة.

١٥- الشناوي، محمد محروس، والتويجري، محمد (١٩٩٦م). **الإرشاد وتحديات العصر، المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي**. الإرشاد النفسي في عالم متغير. جامعة عين شمس. القاهرة. ص٨٨٥-٩٢٣.

١٦- طاهر، ميسرة، وعبد السلام، فاروق، ومهني، يحيى (١٩٩٣م). **مدخل إلى الإرشاد التربوي والنفسي**. دار البشاير الإسلامية للطباعة والنشر. بيروت. لبنان.

١٧- عبد المجيد، هاشم سيد (١٩٩٩م). فعالية نموذج الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في التخفيف من حدة المشكلات المدرسية لطلاب المدارس الثانوية، دراسة مطبقة على عينة مختارة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية التابعة لمنطقة العين بأبوظبي. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية عدد٧**. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان.

١٨- عبده، أشرف علي (٢٠٠٥م). **الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**. مكتبة الرشد ناشرون. الرياض.

١٩- عبيدات، عبدالله، وحمدي، نزيه (١٩٩٨م). المشكلات السلوكية لدى الطلبة الذكور في الصفوف الثامنة والتاسعة والعاشرة في مدارس الأردن والعوامل المرتبطة بها. **مجلة دراسات الجامعة الأردنية**. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا. عدد١. عمان. الأردن.

٢٠- عطا، محمود، وحجازي، مصطفى، والدليم، فهد (٢٠٠٥م). **واقع التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي في مراحل التعليم العام**. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

٢١- عقل، محمود (١٩٩٦م). **المشكلات السلوكية التي تواجه المرشد الطلابي ومدير المدرسة**

في مدارس مدينة الرياض. دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

٢٢- عقل، محمود (٢٠٠٠م). **الإرشاد النفسي والتربوي**. دار الخريجي للنشر والتوزيع، ط٢، الرياض.

٢٣- عقل، محمود (٢٠٠١م). **تفعيل دور التوجيه والإرشاد في المدرسة**. ورقة عمل، اللقاء الأول لمسؤولي التوجيه والإرشاد في دول الخليج العربية، الكويت.

٢٤- غنيم، أحمد علي، واليحيوي، صبرية مسلم (١٩٩٥م). ظاهرة إتلاف بعض الطلاب للمباني المدرسية، صورها وأسبابها ودور المديرين تجاهها في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة. **مجلة كلية التربية ببنها، ج١**.

٢٥- قمر، عصام توفيق (٢٠٠٨م). **الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب**. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، الاسكندرية.

٢٦- قنديل، محمود، وأمين، كما جبري (١٩٩٠م). دراسة حول المخالفات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **مجلة التربية، العدد الرابع**، السنة الأولى، الكويت.

٢٧- القيسي، جليلة (١٩٨٣م). **مشكلات طالبات المرحلة الثانوية وحاجتهن الإرشادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٨- الكرنز، فؤاد (٢٠٠١م). **مستوى ممارسة المرشدين التربويين في فلسطين لأدوارهم الإرشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير، جامعة القدس.

٢٩- مدانات، أوجيني (١٩٩٢م). مشكلات الطفل السلوكية والانضباط المدرسي. **مجلة التربية**، عدد ١٠٠، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، قطر.

٣٠- مسعود، جبران (٢٠٠٣م). **الرائد، معجم ألفبائي في اللغة والأعلام**. دار العلم للملايين، بيروت.

٣١- مصطفى، عادل محمود (١٩٩٩م). برنامج إرشادي باستخدام خدمة الجماعة لمواجهة سلوك العنف المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، المؤتمر العلمي الدولي الثاني عشر "**الخدمة الاجتماعية وتنمية الموارد البشرية للمشروعات القومية**". **مجلة كلية الخدمة الاجتماعية**، جامعة حلوان.

٣٢- مصطفى، محمد محمود (١٩٩٦م). البلطجة بين طلاب المدارس الثانوية، رؤية الخدمة الاجتماعية للمشكلة ومراحل التعامل معها. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية**

والعلوم الإنسانية، عدد٦، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

٣٣- مصطفى، محمد محمود (٢٠٠٢م). **خدمة الجماعة، والمداخل النظرية للنماذج المهنية**، مكتبة عين شمس، القاهرة.

٣٤- منصور، محمد جميل (١٩٧٩م). المشكلات السلوكية لتلاميذ المدرسة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الملك عبد العزيز، العدد الرابع، السنة الرابعة، ص٨٨-١١٩، جدة.

٣٥- الهادي، فوزي محمد (٢٠٠٢م). **البيئة الاجتماعية المدرسية غير السوية كمؤشر لتحديد دور خدمة الفرد مع مشكلة العنف لدى الطلاب**، المؤتمر العلمي الخامس عشر "الخدمة الاجتماعية والسلام الاجتماعي"، مج١، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

المراجع الأجنبية:

٣٦- American, Psychologist Association (١٩٨١). DSM-III. New York: Wiley-Interscience.

٣٧- Baumester, R. et al (١٩٩٦) Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. ***Psychological Review***, (jan) ١٠٣ (١), ٥-٣٣.

٣٨- Bently, K. & Li, A (١٩٩٥) Bully and victim problems in elementary school and students, beliefs about aggression. ***Canadian Journal of school of Psychology***, (fall), ١١ (٢), ١٥٣-١٦٥.

٣٩- Carool, B (١٩٩٣) Perceived roles and Perception experiences of elementary counselors, Elementary school Guidance and counseling.

٤٠- Carr, M. Et Al. (١٩٩١) Motivational Components of Underachievement. ***Development al Psychology***, Vol. ٢٧ (١) ١٠٨-١١٨.

٤١- De Leon , C.S (١٩٧٠) The Relationship between personal Social Problems and Under Achievement in High School. Saint Louis University. ***Research Journal***, Baguio City Philippines, Dec, Vol. ١(٤), ٦٠١-٦٢٠.

٤٢- Denter, Robert (١٩٧١) ***Basic Social Problems***. Rand Mc Prentice, Hall Inc, Nally&Compony, Chicago.

٤٣- Devin, J. (١٩٩٦) Maximum security: The Culture of Violence in Inner – City Schools. Chicago, H, University of Chicago press, pp. ١٣١-١٣٢.

٤٤- Eric, Anderman, (١٩٩٧) Violence and Substance Abuse in School, Adolescent Fears and School Violence, Aprevious Version of this paper was presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Washington.

٤٥- Erickson, F. (١٩٨٧) Transformation and School Success: The Achievement. Anthropology and Education Quarterly (Arlington, V A) Vol. ١٨, No.٤, pp ٣٣٥-٣٣٦.

٤٦- Feaser, W. Mark (١٩٩٦) Aggressive Behavior in Childhood and early Adolecsence, An Ecological developmental perspective on Youth Violence, Social work.

٤٧- Garrison, Karl, C. (١٩٥٨) ***Psychology of Adolescence***, prentice-Hall Inc. Englewood cliffs, M.J.
٤٨- Hoffman, J. etal (١٩٩٣) Perceptions of the role of middle school counselors. Paper presented at the annual meeting of the Southeastorn psychological Association, Atlanta.
٤٩- Little, S. & Garber, J. (١٩٩٥) Aggression, depression, and stressful life events predicting peer rejection in children. ***Development psychopathology*** (fall), ٧ (٤), ٨٤٥-٨٥٦.
٥٠- Martin, J. & Ross, H. (١٩٩٥) The development of aggression with in sibling conflict. ***Early Education and Development***, (Oct), ٦ (٤), ٣٣٥-٣٥٨.
٥١- Reading, Hogo, (١٩٧٨) ***A Dictionary of Social Sciiences***, Routledge & Kegan, Paul, London.
٥٢- Ridding L. W. (١٩٦٧) An Unvestigation of personal Measures Associated with Over and Under Achievement in English and Arithmetic. ***British Journal of Educational Psychology***, ٣٧ (٣), ٣٩٧-٣٩٨.
٥٣- Rosen field, S. & Nelsonm D. (١٩٩٦) Educational Document Office of educational research and improvement (EE)m Washington.
٥٤- Tull, D & Hawkins, D (١٩٩٣) ***Marketing Research: Measurement and Method***, Mcmillan Publishing Company in Education, Vol. ٥, No. ١.
٥٥- Verner, Philip E. & Behrens, L. (١٩٧٨) Personality Correlate of Over-achievement and Underachievement. ***British Journal of Educational Psychology***, Vol. ٤٨, No. (٣) pp. ٢٩٠-٢٩١.
٥٦- Wilson J. A (١٩٧٥) Over and Underachievement in Reading and Mathematics Irish Journal of Education, Vol. ٩ (١-٢), ٦٩-٧٦.
٥٧- William, M. & Imae, S. (١٩٨١) Hand Book In Rsearch and Evaluation, California, Edits publisher, San Diego, p, ١٩٣.
٥٨- Wolsly, Peter (١٩٧٢) Proplems of Modren Society, Penguin Books, London.

* * *

سلوك المرأة السعودية غير العاملة
عند البحث عن المعلومات

د. عبدالله بن إبراهيم المبرز
قسم دراسات المعلومات ـ كلية علوم الحاسب والمعلومات
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

سلوك المرأة السعودية غير العاملة عند البحث عن المعلومات

د. عبدالله بن إبراهيم المبرز
قسم دراسات المعلومات
كلية علوم الحاسب والمعلومات
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الحاجات المعلوماتية للمرأة السعودية غير العاملة، والسلوكيات التي تمارسها عند البحث عن المعلومات، إضافة لاستكشاف بعض الصعوبات التي تواجهها المرأة غير العاملة عند محاولتها البحث عما تحتاجه من المعلومات. وقد استخدمت الدراسة عينة مكونة من ٢٠٤ امرأة غير عاملة في مدينة الرياض. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها أن موضوع الصحة والغذاء أكثر الموضوعات التي تحظى بالاهتمام من قبل عينة الدراسة، وأن تنمية الثقافة العامة هو الغرض الأبرز للبحث عن المعلومات. وأن الإنترنت هو الوسيلة الأكثر شيوعا للبحث عن المعلومات المطلوبة. كما توصلت إلى أن مشكلة عدم توفر الوقت الكافي هو العقبة الأكبر التي تواجه المشاركات في الدراسة عند الرغبة في تلبية حاجاتهن المعلوماتية. وأن المشاركات في الدراسة لديهن إدراك بأن المعلومات تشكل أهمية كبيرة في حياتهن العامة. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بشأن المرأة السعودية غير العاملة، والالتفات نحو اهتماماتها المعلوماتية، والحرص على إيصال المعلومات إليها لتكون في المتناول نظراً لوجودها فترة طويلة داخل المنزل لرعاية شؤون أسرتها. مع التركيز على إنتاج أشكال مختلفة من مصادر المعلومات التي تصل إليها في مكانها وخاصة الرقمية منها.

مقدمة:

تعد الحاجة إلى المعلومة هي المنطلق الذي يحدد سلوك المستفيد عند البحث عن مبتغاه من المعلومات، كما أن نوع الوسائل والقرارات التي يتخذها في سبيل تلبية حاجاته المعلوماتية تؤثر إلى حد كبير في طبيعة التصرفات التي يمارسها في رحلة البحث عن معلومة معينة . لذا فقد حظي قطاع الاحتياجات المعلوماتية للشرائح المختلفة من المستفيدين على اختلاف طبقاتهم ومستوياتهم الثقافية بدراسات متعددة من الباحثين وأخصائيي المعلومات على حد سواء.

ويرى المتخصصون أن الغرض الأساس لأي نظام معلوماتي (مراكز المعلومات، شبكات المعلومات، خدمات الخط المباشر On-line services، مراكز البحث والدراسات، المكتبات...إلخ) هو أداء الوظائف والمهام التي تؤدي في النهاية إلى تلبية ما يحتاجه المستفيد من المعلومات في أي شكل كانت ومن أي مصدر وجدت. وتتنوع تلك الاحتياجات بحسب خصائص المستفيد والغرض من المعلومة التي يبحث عنها. فمنها ما يطلب لأغراض تربوية، أو بحثية، أو مهنية، أو ثقافية، أو حتى لتلبية اهتمامات شخصية.

والمتتبع لهذا المسار يجد أن أول استخدام لمصطلح الاحتياجات المعلوماتية قد ظهر لأول مرة من قبل روبرت تايلور (Robert Taylor) عام ١٩٦٢ في إحدى دراساته التي ترتبط بالمستفيدين، ثم تعددت بعد ذلك استخداماته حتى أصبح هذا مجالاً مهماً من مجالات دراسات المستفيدين.

وقد يعتقد البعض أن الاحتياجات المعلوماتية للمستفيدين ليست من الأهمية والتعقيد بحيث تجرى لها الدراسات والبحوث المستقلة، على اعتبار أن المستفيد قادر على طلب ما يحتاجه من المعلومات، والتعبير عنها بأسلوب سهل وواضح لمن يقدم خدمات المعلومات. وهنا تبرز الإشكالية الأولى لأهمية دراسة هذا المجال. حيث يفرق الباحثون بين ما يطلبه المستفيد Demand وبين ما يحتاجه فعلياً Need. على اعتبار أن المستفيد ربما يكون لديه نوع من عدم الوضوح لما يحتاج. مما يؤدي إلى طلب معلومات لا تحقق رغبته (Birger Hjorland, 2007).

وإلى جانب تلك الاحتياجات التي يكتشفها المستفيد ويطلبها بنفسه، ثمة احتياجات أخرى لاتقل أهمية عنها يعيها ويلم بها ولكنه لايرغب في إفشائها. وهنا يأتي

دور المؤسسات المعلوماتية في ضرورة إجراء الدراسات والاستطلاعات التي تساعد في اكتشافها والتعرف عليها من أجل توفير المصادر والخدمات التي تلبيها (Devadason & Lingam,1996). إضافة إلى ذلك فهناك نوعية من المعلومات والمصادر لا يدرك المستفيد أهميتها وحاجته إليها. مثل أن يواجه مشكلة من نوع ما، فلا يدري ما مصدر المعلومات الذي يمكن له الرجوع إليه من أجل مساعدته في حلها.

وإذا كانت معرفة الاحتياجات المعلوماتية للأفراد بمختلف فئاتهم تنعكس إيجابياً على الفرد والمجتمع، فإن استكشاف حاجة المرأة غير العاملة بشكل خاص لايقل أهمية عن ذلك. على اعتبار أن المرأة العاملة تقضي معظم وقتها في المنزل، وليس لديها احتكاك كبير بالآخرين الذين لاينتمون إلى دائرة الأقارب. مما يزيد من أهمية توفير المصادر الأخرى غير الرسمية ووضعها في متناول يدها في متناولها من أجل الرفع من مستواها الثقافي والعلمي، وتعزيز دورها الإيجابي في المجتمع الذي تقطن فيه. وكلما ارتفع مستوى ثقافة المرأة، زادت مكانتها الاجتماعية والأسرية، ومن ذلك احتمالية حصولها على حقوقها المشروعة. وتؤيد ذلك نظرية بلود و وولف (Blood and Wolfe) والتي نشراها في عام ١٩٦٠م وتعرف بنظرية المصادر. حيث افترضت أن السلطة ومن يتخذ القرار النهائي في الحياة الزوجية تعتمد على مايقدمه أي واحد من الطرفين من عطاء سواء كان ذلك العطاء مادياً أو معنوياً كمستوى الثقافة أو درجة التعليم.

ونظراً لأن الزوجات غير العاملات لديهن ميل لممارسة الدور التقليدي للمرأة كما يذكر ذلك هامبلين و بلود في عام ١٩٦٠م (Hamblin and Blood)، فإنه من الضروري توفير الاحتياجات الحقيقية التي تدعم تلك الميول، وتقديم مصادر المعلومات التي يرغبن فيها كي ترتفع لديهن القدرة على اتخاذ بعض القرارات المرتبطة بقضايا الأسرة، ومشاركة الزوج والأولاد في البحث عن الحلول وتقديم الاستشارات. حتى لاتسيطر الوظائف المنزلية التقليدية، كالطبخ والغسيل والنظافة، على دورها كربة منزل وعلى مسؤولياتها تجاه أفراد أسرتها. وتؤكد ذلك دراسة هدى محمد الصديقي (١٩٨٨) التي توصلت فيها إلى أهمية مصادر المعلومات في قدرة المرأة على اتخاذ القرار، وإلى وجود

علاقة ارتباطية بين اتخاذ القرارات الأسرية لدى المرأة السعودية وبين مطالعتها للصحف والمجلات والتحدث في الهاتف.

وقد تم اختيار الباحث لهذا الموضوع المهم في حياة المرأة السعودية غير العاملة لعدة أسباب أبرزها:

١- إلقاء الضوء على دور المعلومات وأهميتها في توعية المرأة السعودية غير العاملة، ومعرفة مدى تقديرها للمعلومات في الرفع من مستوى الوعي لديها.

٢- الرغبة في معالجة مشكلة توفر المعلومات الدقيقة لدى المرأة السعودية غير العاملة، نظراً لبعض القيود والصعوبات التي تواجهها عند عملية البحث، مثل قلة مؤسسات المعلومات الموجهة لخدمة المرأة، وعدم توفير وسائل النقل المناسبة.

٣- أن تكون الدراسة نواة لمزيد من الدراسات التي تعالج شريحة مهمة من المجتمع السعودي، وخاصة أن المرأة غير العاملة قد لا تتوفر لها الظروف المناسبة للحصول على المعلومات نظراً لقضاء غالبية وقتها داخل البيت. لذا فمن المهم البحث عن الوسائل التي توصل لها المعلومات إلى منزلها أو أقرب مكان يمكن لها الوصول إليه.

٤- قلة الدراسات المرتبطة بالمرأة غير العاملة، وخاصة ما يتعلق بحاجتها من المعلومات في المجالات التي تدخل في دائرة اهتمامها، في حين أن المرأة العاملة قد حظيت بالعديد من الدراسات والمناقشات التي تعالج مشكلاتها وقضاياها المختلفة.

الإطار المنهجي للدراسة:

أهمية الدراسة:

تعد الدراسات المرتبطة بسلوكيات البحث عن المعلومات من الأساسيات التي تقوم عليها خدمات المعلومات التي تهتم بتوصيل المعلومة المناسبة للشخص المناسب. وإذا كان ذلك النوع من الدراسات يكتسب أهمية كبيرة في علم المعلومات، فإن دراسة سلوكيات المرأة غير العاملة له أهمية أكبر وخاصة في المجتمع السعودي الذي تواجه فيه المرأة فرصاً محدودة للحصول على المعلومات التي تؤهلها لتكون مشاركة في اتخاذ

القرارات على المستوى الأسري، وعضواً فاعلاً في المجتمع يسهم في رسم خططه وبناء مستقبله. فإذا ما استطعنا التعرف على احتياجاتها الحقيقية من المعلومات، وحددنا بشكل دقيق الصعوبات التي تواجهها، فإننا نستطيع أن نضع الخطط الملائمة التي تيسر لها الوصول إلى الوسائل التي يمكن لها استشارتها عند الرغبة في الإجابة على سؤال معين أو الحصول على معلومات محددة.

كما تكتسب هذه الدراسة أهمية أخرى كونها تعطي المرأة غير العاملة نصيباً من البحث والدراسة في مجال علم المعلومات. حيث لم يجد الباحث أي دراسة عربية مشابهة تناولت الاحتياجات المعلوماتية للمرأة غير العاملة، وناقشت بشكل مستقل الصعوبات التي تواجهها وتقف عائقاً أمامها عند البحث عن المعلومات.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة استكشاف الاحتياجات المعلوماتية للمرأة غير العاملة، والتوجهات السلوكية التي تمارسها عند البحث عن المعلومات. ولتحقيق هذا الغرض، فقد تم صياغة الأسئلة التالية:

١- ما الاحتياجات المعلوماتية للمرأة غير العاملة؟

٢- ما سلوكيات البحث عن المعلومات لدى المرأة غير العاملة؟

٣- ما الصعوبات التي تواجه المرأة غير العاملة في سبيل الحصول على المعلومات؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تصب في صالح المرأة غير العاملة، وأبرز تلك الأهداف ما يلي:

١- التعرف على الحاجات المعلوماتية للمرأة السعودية غير العاملة.

٢- التعرف على سلوكيات البحث عن المعلومات لدى المرأة السعودية غير العاملة.

٣- استكشاف بعض الصعوبات التي تواجهها المرأة غير العاملة عند محاولتها البحث عما تحتاجه من المعلومات.

مصطلحات الدراسة:

المرأة غير العاملة: هي المرأة التي لا ترتبط بنشاط دراسي أو وظيفي خارج المنزل.

سلوك البحث عن المعلومات: الطرق والوسائل التي يمارسها الباحث عن المعلومات في سبيل الحصول على المعلومات المطلوبة.

الاحتياجات المعلوماتية: الرغبة في الحصول على المعلومات لاتخاذ قرار أو الإجابة عن سؤال معين.

منهجية الدراسة:

من المناهج التي شاع استخدامها في البحث العلمي المنهج الوصفي المسحي والذي يهدف إلى وصف الظاهرة قيد الدراسة . أو تحديد المشكلة، أو تبرير الظروف والممارسات لظاهرة معينة ، أو التقييم والمقارنة بين متغيرين ، أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية (القحطاني، وآخرون ، ٢٠٠٤م). ونظراً لأن أهداف هذا المنهج تتطابق والغرض من إعداد الدراسة الحالية، فقد استخدمه الباحث لوصف وتحليل وتفسير البيانات المتعلقة بتحديد دور المعلومات في توعية المرأة السعودية غير العاملة، من أجل استخلاص النتائج التي تحقق أهداف الدراسة.

وقد قام الباحث بتصميم استبانة لجمع البيانات اللازمة من العينة المختارة، وتم عرضها على اثنين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين. ثم تم إعادة صياغتها بناءً على ملاحظات المحكمين. وقد احتوت الاستبانة في نسختها النهائية على قسمين: الأول لجمع البيانات الشخصية للمشاركين، والقسم الثاني لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وتضمن ثمانية أسئلة تغطي ثلاثة محاور رئيسة هي: الاحتياجات المعلوماتية، وسلوك البحث عن المعلومات، والصعوبات التي تواجهها المرأة في الحصول على المعلومات. وقد صممت الأسئلة بحيث تكون سبعة منها مغلقة وسؤال واحد مفتوح. وقد أعطيت الحرية للمشاركات في اختيار أكثر من إجابة عند الرغبة في ذلك في أربعة أسئلة، واختيار إجابة واحدة فقط في ثلاثة أسئلة، وتركت الحرية لهن في التعبير عن رأيهن في سؤال واحد. وبعد ذلك تم توزيع الاستبانة على عينة من النساء غير العاملات في مدينة الرياض وبلغ عددهن ٢٠٤ امرأة.

وقد اعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي SSPS لتحليل البيانات باستخدام العمليات الإحصائية المناسبة وهي التكرارات والنسب المئوية، مع إضافة بعض التعليقات على نتائج التحليل إن اقتضى الأمر ذلك. كما تم استخدام المتوسط الحسابي المرجح لمستويات نسب التفضيل في السؤال المرتبط بتحديد نوع المصادر التي تفضلها المشاركات للحصول على المعلومات.

الدراسات السابقة:

نظراً لعدم وجود دراسات مستقلة تتناول دور المعلومات في الحياة العملية للمرأة غير العاملة، أو سلوكياتها في البحث عن المعلومات، فسوف يتم فيما يلي استعراض الدراسات ذات العلاقة والتي يمكن أن تحدد الإطار النظري للموضوع المبحوث من أجل تقديم توطئة عامة توضح بإيجاز المفاهيم والإجراءات المرتبطة بما سوف يتم دراسته في هذا البحث.

مفهوم الاحتياجات المعلوماتية:

تعرف الموسوعة الشهيرة ويكيبيديا الاحتياجات المعلوماتية في موقعها التالي: http://en.wikipedia.org/wiki/Information_need بأنها رغبة الفرد أو مجموعة من الأفراد في تحديد مصدر المعلومة وإجراءات الحصول عليها من ذلك المصدر لإرضاء حاجات شعورية أو غير شعورية. ولو تتبعنا الدراسات في هذا المجال، لوجدنا أنها تدخل ضمن إطار دراسات المستفيدين.

ويشير ويلسون Wilson (١٩٨١) إلى أن وضع المفهوم النظري للاحتياجات المعلوماتية في إطار دراسات المستفيدين لم يحظ بالاهتمام الكافي، وكان يعالج بطريقة بطيئة. وعند تتبع هذا المصطلح في مجال دراسات المعلومات، نجد أن أول استخدام علمي له تم من قبل تايلور Taylor (١٩٦٢) عندما حاول تقديم وصف لإجراءات المستفيدين في الحصول على المعلومات. ونقلاً عن Taylor، هناك أربعة مستويات لتعبير المستفيد عن احتياجاته المعلوماتية:

١- الحاجة الحقيقة غير المفصح عنها. وقد تكون شعورية أو غير شعورية، ولكنها لم يسبق أن مرت به في تجاربه السابقة.

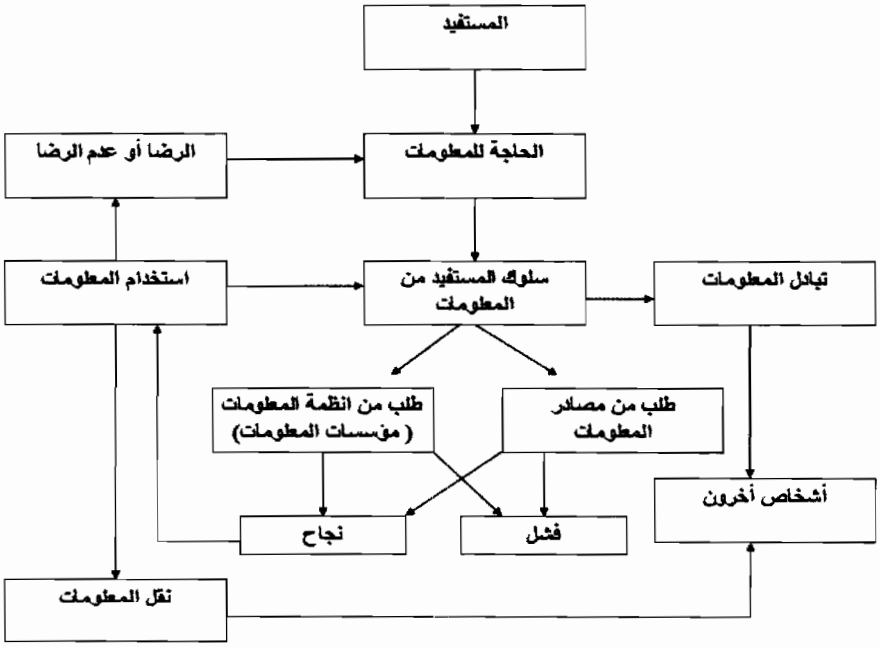
٢- الافصاح غير الرسمي عن الحاجة المعلوماتية. وعادة ما تكون صياغتها ضعيفة، وغير دقيقة. وفي هذا المستوى يمكن للمستفسر سؤال شخص آخر من أجل الحصول على إجابة.

٣- التحديد الدقيق للحاجة. وكتابتها على شكل عباره بشكل مفصل وواضح لايكتنفه الغموض.

٤- عرض الحاجة على أي نظام معلوماتي رسمي للإجابة عليها. ويمكن أن يكون ذلك محرك بحث أكاديمي، أو مركز معلومات، أو مكتبة رقمية، أو مركز للبحث والدراسات، أو قاعدة بيانات، أو غير ذلك.

ويرى بعض الباحثين أن الحاجة إلى المعلومات هي إحدى مراحل سلوك الفرد في البحث عن المعلومات. وإن كان هذا الرأي قد يبدو صحيحاً على اعتبار أن تصرفات الشخص وسلوكياته التي يمارسها في سبيل الحصول على إجابة ما تبدأ من حاجة معينة لديه، إلا أن ذلك ليس مبرراً كافياً لتضمينها في ذلك المجال. حيث إن تلك السلوكيات لها أنشطتها وممارساتها الخاصة التي تتكون نقطة بدايتها عند ظهور الحاجة للمعلومات وليس مع ظهورها. وبناءً عليه فإن دورة البحث عن المعلومات يمكن اختصارها فيما يلي: الحاجة، ثم التصرفات والسلوكيات، ثم النتيجة وهي القدرة على الحصول على المعلومات المطلوبة أو الفشل في ذلك. ويؤيد ويلسون Wilson (١٩٨١) هذا الاتجاه من خلال النموذج Model الذي حدد فيه الدائرة الكاملة التي يسلكها المستفيد لتلبية حاجته للمعلومات (شكل ١).

شكل (١) نموذج ويلسون لسلوكيات البحث عن المعلومات



حاجة المرأة للمعلومات:

قام بادماناما Padmanama وتالوار Talawar (٢٠٠٤) بدراسة أثر الخصائص الشخصية للمرأة في الهند على طبيعة المعلومات التي تحتاجها. وقد خلصت الدراسة إلى أن الخصائص الديموجرافية للمرأة لها علاقة بنوعية المعلومات المطلوبة. وتشمل تلك الخصائص: العمر، الحالة الاجتماعية، السكن، اللغة، التعليم، والوظيفة. كما توصلت الدراسة إلى أن الموضوعات التي تطلبها المرأة عادة ما تتركز في الترفيه، والصحة، والرياضة، والإسكان، والتغذية، والقضايا القانونية، والأنشطة الحكومية.

وفي دراسة أخرى قام بها مكامبو Mchombu (٢٠٠٠) للمرأة العاملة في جمهورية بتسوانا بجنوب أفريقيا وجد أن المرأة تحصل على غالبية المعلومات المرتبطة بعملها من خلال القنوات غير الرسمية بسبب أنها ليست لديها معرفة كافية بأساليب استخدام مصادر المعلومات الرسمية.

كما أعد إيكجادنجو Ikoja-Odongo (٢٠٠٢) دراسة عن الاحتياجات المعلوماتية وإستراتيجات البحث عن المعلومة لدى المرأة الأوغندية العاملة في القطاع غير الرسمي، والصعوبات التي تواجهها في سبيل تلبية تلك الاحتياجات. ويقصد بالقطاع غير الرسمي هنا الأعمال الشخصية التي تقوم بها عادة الطبقة الفقيرة في المجتمع من أجل كسب العيش مثل الزراعة والصناعات اليدوية. وقد خلصت الدراسة إلى أن المرأة تعاني العديد من المشاكل في سبيل الحصول على المعلومات، وأن المؤسسات المعلوماتية القائمة في البلد لم تلب احتياجاتها المعلوماتية نظراً لتعدد اللغات المحلية، وانتشار الأمية، وعدم التعريف الكافي بأدوار تلك المؤسسات.

وفي دراسة أعدت في الهند، قام داسقوبتا Dasgupta (٢٠٠١) باستقصاء العوامل التي تؤثر في سلوكيات البحث عن المعلومات لدى المرأة. واشتملت تلك العوامل على: المؤثرات الاجتماعية، ونوعية المعلومات المطلوبة، والعوامل الاقتصادية، والتقاليد العائلية. وقد توصل الباحث إلى أن هناك اختلافات في طبيعة المعلومات التي تحتاجها المرأة في المدينة والمرأة التي تعيش في القرى. كما توجد أيضاً اختلافات بين احتياجات المرأة في المنطقة الواحدة بحسب المستوى المعيشي الذي تنتمي له.

دراسات المرأة غير العاملة:

لم يجد الباحث كما سبقت الإشارة أي دراسة عربية أو أجنبية تناولت بشكل مستقل المرأة غير العاملة في أي مجال من المجالات فضلاً عن أن يجد دراسة عن الاحتياجات المعلوماتية لها. بل كانت الدراسات جميعها عبارة عن مقارنات بينها وبين المرأة العاملة في جوانب مختلفة.

فقد درس هير Heer (١٩٥٨) أثر عمل المرأة في اتخاذ القرار عن طريق مقابلة مجموعة من النساء العاملات وغير العاملات والتي ينتمين إلى طبقات اجتماعية مختلفة. وقد توصل الباحث إلى أن الزوجة العاملة سواء في الطبقة الكادحة أو الطبقة المتوسطة لها دور أكبر في اتخاذ القرار من الزوجة غير العاملة. وبغض النظر عما إذا كانت الزوجة عاملة أو غير عاملة فإن الزوجة في الطبقة الكادحة بصفة عامة لها دور أكبر في اتخاذ القرار من الزوجة في الطبقة المتوسطة.

وفي دراسة أخرى أجريت عام ١٩٥٨م، قام كل من بلود (Blood) وهامبلين (Hamblin) باختبار نظرية المصادر لمعرفة تأثيرها في عملية اتخاذ القرارات لدى المرأة العاملة مقارنة بالمرأة غير العاملة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن توقعات النساء العاملات تميل إلى المساواة في اتخاذ القرار أكثر من توقعات النساء غير العاملات.

كما قام مايرز (Mize) في رسالته للدكتوراه عام ١٩٨٠ بدراسة مشابهة لقياس عناصر نظرية المصادر على عينة من العاملات وغير العاملات. وتوصل الباحث إلى أن النساء العاملات ينظرن إلى أنفسهن على أن لديهن سلطة وقدرة على اتخاذ القرار أكثر من النساء غير العاملات في جميع الطبقات الاجتماعية.

ومن الدراسات العربية في هذا المجال ما قامت به ليلى محمد العجمي (١٩٨٩م) من دراسة دور الزوجة السعودية في اتخاذ القرارات تجاه اختيار ملابس الأسرة وما يرتبط بها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرقاً بين الزوجات العاملات وغير العاملات عند اتخاذ قرارات اختيار ملابس الأسرة لصالح الزوجات العاملات.

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة، أجرت هند القاسمي (١٩٩٣) دراسة لتحديات التعليم والعمل واتخاذ القرارات التي تواجه المرأة الإماراتية. وتوصلت الدراسة إلى أن

الزوجة العاملة لديها قدرة أكبر من الزوجة غير العاملة في حل مشاكل الأبناء وتحديد نوعية تعليم الأبناء.

وفي عام ٢٠٠٣، قامت حنان سعد عطاالله بدراسة علاقة عمل المرأة باتخاذ القرار في الحياة الزوجية، ومقارنة الزوجات العاملات بغير العاملات في مدينة الرياض، من أجل التحقق من فرضية أن النساء العاملات أكثر قدرة من النساء غير العاملات من حيث اتخاذ القرار في الحياة الزوجية. وتوصلت النتائج إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاملات بين عمل المرأة وقدرتها على اتخاذ القرار في الحياة الزوجية فيما يتعلق بالقرارات العملية والتعليمية. وأن النساء غير العاملات أكثر قدرة على اتخاذ القرار في الأمور المالية والعلاقات الزوجية. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النساء العاملات وغير العاملات فيما يتعلق باتخاذ القرارات الاجتماعية والتنظيمية والترفيهية والمتعلقة بالأبناء.

الدراسة الميدانية:

يتناول الجزء التالي من الدراسة عرضاً للبيانات التي تم جمعها من المشاركين باستخدام أداة البحث المعتمدة. وينقسم العرض إلى قسمين: الأول وصف لخصائص مجتمع الدراسة، والثاني تحليل النتائج المرتبطة بتساؤلات الدراسة، مع تفسير بعض النتائج التي تم التوصل إليها وربطها مع غيرها من نتائج الأسئلة الأخرى لتوضيح الرؤية للقارئ وتحقيق مستوى أعلى من المصداقية على البيانات التي تمت معالجتها.

وصف مجتمع الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للبيانات الشخصية للمشاركين في الدراسة، حيث تم طرح بعض الأسئلة التي تهدف إلى وصف عينة الدراسة وتحديد خصائصها من الناحية التعليمية، والحالة الاجتماعية، والعمر. وقد تبين من خلال البيانات التي تم جمعها أن أغلب أفراد العينة هن من حملة الشهادة الثانوية وبنسبة قدرها ٣٦.٣% يلي ذلك حملة الشهادة الجامعية وبنسبة قدرها ٢٣.٥%. أما أقل الفئات من مجتمع الدراسة فهن ممن يحملن شهادة الدكتوراه حيث بلغ عددهن اثنتين وبنسبة قدرها ١% تقريباً. وقد وضح ١٠% من المشاركات أنهن يحملن شهادات أخرى غير ما ذكر تشمل شهادات الدبلوم

في تخصصات مختلفة. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع النسبة المئوية لباقي الشهادات العلمية على أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
الابتدائية	٣٢	١٥,٧	١٥,٧
المتوسطة	٣٤	١٦,٧	٣٢,٤
الثانوية	٧٤	٣٦,٣	٦٨,٦
البكالوريس	٤٨	٢٣,٥	٩٢,٢
الماجستير	٤	٢	٩٤,١
الدكتوراه	٢	١	٩٥,١
أخرى	١٠	١٠	١٠٠
المجموع	٢٠٤	١٠٠	-

كما يبين الجدول رقم (٢) أن الغالبية العظمى من أفراد العينة هن من المتزوجات وبنسبة قدرها ٧٩,٢% ، أما الحالات الاجتماعية الأخرى فلا ينتمي لها سوى عدد قليل جداً من المشاركات. وكانت إجاباتهن كما يلي: عزباء ١٠,٤%، أرملة ٥,٢%، مطلقة ٥,٢%. في حين لم يجب على هذا السؤال ٥,٩% من المشاركات في الدراسة.

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
عزباء	٢٠	١٠,٤	١٠,٤
متزوجة	١٥٢	٧٩,٢	٨٩,٦
أرملة	١٠	٥,٢	٩٤,٨
مطلقة	١٠	٥,٢	١٠٠
بلا إجابة	١٢	٥,٩	-
المجموع	-	-	-

أما فيما يتعلق بالفئة العمرية التي تنتمي إليها أفراد العينة ممن أجبن على هذا السؤال، فقد أظهر التحليل أن عمر الغالبية منهن ما بين ٢٠-٢٩ سنة وبنسبة قدرها ٣٤,٧%، يلي ذلك من عمرهن ما بين ٣٠-٣٩سنة وبنسبة قدرها ٢٩,٢%. ويوضح الجدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة على باقي الفئات العمرية.

جدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب الفئة العمرية

العمر	التكرار	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
٢٠>	١٤	٦.٩	٦.٩
٢٠–٢٩	٧٠	٣٤.٧	٤١.٦
٣٠–٣٩	٥٩	٢٩.٢	٧٠.٨
٤٠–٤٩	٣٩	١٩.٣	٩٠.١
٥٠–٥٩	١٠	٥	٩٥
٦٠+	١٠	٥	١٠٠.٠
بلا إجابة	٢	١	.
المجموع	٢٠٤	١٠٠	.

عرض النتائج وتحليلها:

يتضمن هذا الجزء تحليلاً للبيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة، ووصفاً للنتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بطبيعة المعلومات التي تحتاجها المرأة غير العاملة. والسلوكيات التي تمارسها لتحقيق هذه الرغبة. إضافة للصعوبات التي تواجهها عند الحاجة لمعلومات معينة.

الاهتمامات الموضوعية:

فيما يتعلق بنوعية الموضوعات التي تحظى بالاهتمام الأكبر، فقد أشارت نتائج تحليل البيانات إلى أن موضوع الصحة والغذاء يعد من أكثر الموضوعات التي تجذب المشاركات في الدراسة وبنسبة قدرها ٦٠.٨%. يلي ذلك وبنسب متقاربة الموضوعات الدينية (٥٥.٩%) وموضوع الطبخ (٥٢.٩%). في حين أظهر تحليل البيانات أن موضوعات الاقتصاد والأعمال تلقى إقبالاً أقل من المشاركات وبنسبة قدرها ٧.٨%.

ويوضح الجدول رقم (٤) النسبة المئوية لبقية الموضوعات التي عادة ما تبحث عنها المرأة ضمن عينة الدراسة.

جدول رقم (٤)

الاهتمامات الموضوعية للمشاركات

الموضوع	التكرار	النسبة المئوية
الصحة والغذاء	١٢٤	٦٠,٨
الدين	١١٤	٥٥,٩
الطبخ	١٠٨	٥٢,٩
الأزياء والجمال	١٠٦	٥٢
التربية والأمومة	٨٠	٣٩,٢
الأسرة والمجتمع	٧٤	٣٦,٣
السياسة	٤٦	٢٢,٥
الفن	٣٤	١٦,٧
الرياضة	٣٢	١٥,٧
الأدب	٢٢	١٠,٨
التقنية	١٨	٨,٨
الاقتصاد والأعمال	١٦	٧,٨

أسباب البحث عن المعلومات:

أما أسباب سعي المشاركات نحو البحث عن المعلومات، فيشير الجدول رقم (٥) أن زيادة الثقافة العامة تأتي في المرتبة الأولى بين الأغراض الأخرى وبنسبة قدرها ٧٢,٥% من بين مجموع المشاركات، يلي ذلك البحث من أجل التعلم وبنسبة مقدارها ٥٢,٩%. ثم البحث من أجل الترفيه وبنسبة مقدارها ٣٦,٣%، والبحث من أجل متابعة الأخبار وبنسبة مقدارها ٢٩,٤%. وقد أشارت مشاركتان فقط إلى أن ثمة أسباب أخرى تدعوهن للبحث عن المعلومات دون توضيح لطبيعة هذه الأسباب.

جدول رقم (٥)

أسباب البحث عن المعلومات

السبب	التكرار	النسبة المئوية
الثقافة العامة	١٤٨	٧٢,٥
التعلم	١٠٨	٥٢,٩
الترفيه	٧٤	٣٦,٣
تتبع الأخبار	٦٠	٢٩,٤
أسباب أخرى	٢	١

مصادر الحصول على المعلومات وأهميتها:

كشفت نتائج التحليل إلى وجود مصادر متعددة تلجأ إليها المشاركات لتلبية احتياجاتهن المعلوماتية. ويوضح الجدول رقم (٦) أن الإنترنت هي أكثر المصادر استخداماً من قبل ٦٠,٨% من المشاركات. ويأتي التلفزيون في المرتبة الثانية وبنسبة مقدارها ٥٤,٩%. ويتبع ذلك وبنسب متساوية الصحف والكتب وبنسبة مقدارها ٤٣,١% لكل منهما. ثم المصادر الشخصية ويقصد بها الأقارب والزملاء والأشخاص الآخرين وذلك بنسبة ٣٢,٤%. ويلي ذلك المجلات بنسبة ٣٢,٤%. والإذاعة بنسبة ٢٢,٥%. في حين أشارت ٣,٩% من المشاركات إلى استعانتهن بمصادر أخرى غير ما ذكر من دون تحديد ماهية هذه المصادر.

جدول رقم (٦)

مصادر الحصول على المعلومات

المصدر	التكرار	النسبة المئوية
المجلات	٦٦	٣٢,٤
الصحف	٨٨	٤٣,١
الإنترنت	١٢٤	٦٠,٨
الكتب	٨٨	٤٣,١
التلفزيون	١١٢	٥٤,٩
الإذاعة	٤٦	٢٢,٥
مصادر شخصية	٨٠	٣٩,٢
مصادر اخرى	٨	٣,٩

وعلى الرغم من أن التحليل السابق يوضح نسبة استخدام المشاركات لكل مصدر من المصادر المشار إليها، إلا أن ذلك قد لايعكس بالضرورة درجة أهمية تلك المصادر لمن يستخدمها. فقد تكون هي المصادر المتاحة على الرغم من عدم أفضليتها في تقدير المشاركات. كما يمكن أن تكون هناك مصادر أخرى تفضلها المشاركات ولكنها ليست في المتناول لأسباب معينة. لذا فإن استقصاء المصادر المفضلة للمشاركات في الدراسة قد يسهم في تعزيز وجود تلك المصادر وتيسير إتاحتها للمرأة السعودية غير العاملة. وبحساب المتوسط الحسابي المرجح لدرجة تفضيل كل مصدر من المصادر يتضح من الجدول رقم (٧) أن التلفزيون هو أكثر المصادر المفضلة للحصول على المعلومات بمتوسط حسابي مقداره ٤.٤٤، يلي ذلك الكتب بمتوسط حسابي قدره ٣.٩٤ مما يعني أن الكتاب لايزال يحظى بالثقة والرغبة في الاستخدام من قبل المشاركات على الرغم من اعتقاد البعض أن استخدام المصادر التقليدية بدأ في التقلص. وقد أتت المصادر الشخصية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره ٣.٩٤، ومما يثير الاستغراب أن تفضيل الانترنت كمصدر للمعلومات جاء في المرتبة الرابعة على عكس ماهو متوقع بمتوسط حسابي قدره ٣.٨٦. أما أقل المصادر التي تفضلها المشاركات فكانت المجلات بمتوسط حسابي قدره ٣.٠٣.

جدول رقم (٧)

المصادر المفضلة للحصول على المعلومات

المصدر	يفضل دائماً %	يفضل أحياناً %	محايدة %	لايفضل %	لايفضل إطلاقاً %	المتوسط المرجح
المجلات	٩.١	٣٧.٨	١٨.٧	١٦.٧	١٧.٧	٣.٠٣
الصحف	٢٨.٤	٤٧.٧	١١.٤	٣.٤	٩.١	٣.٨٢
الإنترنت	٤٩.٥	٢٣.٢	٥.٣	٨.٤	١٣.٦	٣.٨٦
الكتب	٤٦.٦	٣٥.٣	٦.٨	٦.٨	٤.٥	٣.٩٤
التلفزيون	٤٩.٥	٢٧	٥.٦	١١.٢	٦.٧	٤.٤٤
الإذاعة	٣٣.١	٢٦	١٢.٢	١٣.٣	١٥.٤	٣.٤٨
المصادر الشخصية	٣١.٨	٤٢.١	١٧	٦.٨	٢.٣	٣.٩٤

صعوبات الحصول على المعلومات:

وللتعرف على سلوكيات المشاركات عند مواجهة صعوبة في الحصول على المعلومات المطلوبة. يمكن الاطلاع على الجدول رقم (٨) للتعرف على نوع التصرف الذي تنتهجه المشاركات عند التعرض لمشكلة معينة. حيث يوضح الجدول أن ٥٢% من عينة الدراسة أفادت بأنها تبحث بجدية حتى تحصل على المعلومات المطلوبة. يلي ذلك وفي المرتبة الثانية الاستعانة بشخص في عملية البحث وبنسبة قدرها ٢٦.٥%. وهذان التصرفان يمكن أن حسابهما ايجابياً لصالح المرأة غير العاملة ويوضح عدم يأسها وإصرارها في تلبية حاجتها المعلوماتية رغم الصعوبات التي تواجهها حيث إنها امرأة تفتقد لبعض التسهيلات التي قد يحصل عليها الرجل. أما تأجيل البحث لوقت آخر فينتهجه ١٦.٧% من المشاركات. وأخيراً فقد أوضحت نسبة قليلة من المشاركات ٤.٨% بأنهن يتوقفن عن عملية البحث في حالة مواجهتهن لصعوبة في الحصول على المعلومات.

جدول رقم (٨)

أسلوب التصرف عند صعوبة الحصول على المعلومات

التصرف	التكرار	النسبة
أبحث بجدية حتى أجد المعلومات	١٠٦	٥٢
أتوقف عن عملية البحث	١٠	٤.٨
أرجئ البحث لوقت آخر	٣٤	١٦.٧
أستعين بشخص في عملية البحث	٥٤	٢٦.٥

أما نوعية الصعوبات التي عادة ما تواجهها المرأة السعودية غير العاملة أثناء عملية البحث فيمكن معرفتها من خلال الاطلاع على الجدول رقم (٩). حيث أشارت غالبية المشاركات بنسبة قدرها ٥٥.٩% إلى أن مشكلة عدم توفر الوقت الكافي للبحث عن المعلومات هي الصعوبة الكبرى التي يواجهنها عند الرغبة في الحصول على المعلومات المطلوبة. وتأتي في المرتبة الثانية مشكلة عدم معرفة مصدر الحصول على المعلومة المناسبة وبنسبة قدرها ٣٣.٣%. وفي المرتبة الثالثة مشكلة عدم توفر وسيلة مواصلات مناسبة للتنقل وبنسبة قدرها ١٩.٦%. ثم مشكلة أن المصدر ليس في المتناول وبنسبة قدرها ١٨.٦%. يلي ذلك عدم توفر اتصال بالانترنت وبنسبة قدرها ١٦.٧%. كما أشارت

نسبة قليلة قدرها ٣,٩% من المشاركات إلى وجود صعوبات أخرى منها عدم الثقة في بعض المصادر و عدم إتقان اللغة الإنجليزية.

جدول رقم (٩)

صعوبات البحث عن المعلومات

الصعوبة	التكرار	النسبة
عدم توفر الوقت الكافي	١١٤	٥٥,٩
عدم معرفة مصدر المعلومات	٦٨	٣٣,٣
عدم توفر اتصال بالإنترنت	٣٤	١٦,٧
عدم توفر وسيلة مواصلات مناسبة	٤٠	١٩,٦
كون المصدر ليس في المتناول	٣٨	١٨,٦
صعوبات أخرى	٨	٣,٩

الوعي بأهمية المعلومات:

من أجل التعرف على مدى وعي المشاركات بأهمية المعلومات في حياتهن الشخصية، فقد تم سؤالهن حول هذا الشأن، وكانت الإجابة كما يوضح الجدول رقم (١٠) أن مايزيد عن نصف المشاركات وبنسبة قدرها ٥٢,٩% ترى أن المعلومات مهمة جداً في حياتهن، وأشارت ٣٥,٣% إلى أنها مهمة، في حين ذكرت ١١,٨% من المشاركات إلى أن المعلومات متوسطة الأهمية. ولم تذكر أي واحدة من المشاركات أن المعلومات غير مهمة في حياتها الشخصية. وتشير هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى الوعي لدى المرأة السعودية غير العاملة نحو أهمية المعلومات ودورها في مساعدتها في اتخاذ القرارات وتغلبها على ماتواجهه من صعوبات في حياتها الشخصية.

جدول رقم (١٠)

تقدير مدى أهمية المعلومات

التقييم	التكرار	النسبة
مهمة جداً	١٠٨	٥٢,٩
مهمة	٧٢	٣٥,٣
متوسطة الأهمية	٢٤	١١,٨
غير مهمة	–	–
غير مهمة البتة	–	–

الخاتمة:

من خلال تحليل النتائج مجتمعة يمكن استخلاص وإيجاز أبرز النتائج المرتبطة بالمشاركات في هذه الدراسة في النقاط التالية:

١- يعد موضوع الصحة والغذاء أكثر الموضوعات التي تحظى بالاهتمام.

٢- البحث عن المعلومات من أجل زيادة الثقافة العامة هو الغرض الأكبر لدى غالبية المشاركات.

٣- الإنترنت هو الوسيلة الأكثر استخداماً للبحث عن المعلومات المطلوبة.

٤- أن مشكلة عدم توفر الوقت الكافي هو العقبة الكبرى التي تواجه المشاركات في الدراسة عند الرغبة في تلبية حاجاتهن المعلوماتية. ولعل ذلك يعود إلى انشغال المرأة غير العاملة بأعمال المنزل وارتباطاتها الاجتماعية مع أفراد أسرتها.

٥- ترى غالبية المشاركات أن المعلومات تشكل أهمية كبيرة في حياتهن العامة مما يدل على أن ثمة وعياً بدور المعلومات في الحياة الأسرية وقيمتها في اتخاذ القرارات المناسبة.

ولاشك أن هذه النتائج تبرز ضرورة الاهتمام بشأن المرأة السعودية غير العاملة، والالتفات نحو اهتماماتها المعلوماتية، من أجل تهيئة المصادر والظروف المناسبة التي تستطيع من خلالها الاستمرار في التعلم والحصول على المعلومات التي تحتاجها في جميع الشؤون التي تواجهها. ولعل وجود المرأة غير العاملة وقت أطول داخل المنزل لرعاية شؤون أسرتها يزيد من أهمية توصيل المعلومات إليها لتكون في المتناول. ومن التوصيات التي يمكن الخروج بها لتحقيق هذا الأمر هو إنتاج أشكال مختلفة من مصادر المعلومات التي تصل إليها في مكانها وخاصة الرقمية منها، ذلك أن غالبية المشاركات يستخدمن الإنترنت عند حاجتهن إلى المعلومات. كما أن اعتبار التلفزيون وسيلة مفضلة للحصول على المعلومات وتنمية الوعي الثقافي لدى المرأة غير العاملة يدعو إلى ضرورة تكثيف البرامج الموجهة لهذه الفئة من المجتمع مع إيجاد برامج خاصة بالمرأة تهدف إلى الرفع من مستوى الوعي والثقافة العامة.

المراجع:

المراجع العربية:

- الصديقي، هدى محمد (١٩٨٨). **دور المرأة السعودية في اتخاذ القرارات الأسرية في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود.
- العجمي، ليلى محمد (١٩٨٩). **دور الزوجة السعودية المكية في اتخاذ القرار تجاه اختيار ملابس الأسرة ومكملاتها**. رسالة ماجستير. كلية التربية للبنات. مكة المكرمة.
- عطاالله، حنان حسن (٢٠٠٣). **عمل المرأة وعلاقته باتخاذ القرار في الحياة الزوجية: دراسة مقارنة بين المرأة العاملة وغير العاملة في مدينة الرياض**. الرياض: جامعة الملك سعود.
- القاسمي، هند عبدالعزيز (١٩٩٣). **المرأة في الإمارات: تحديات التعليم والعمل واتخاذ القرار**. سلسلة الرسائل العلمية (٣). جمعية الاجتماعيين.
- القحطاني ، سالم سعيد ؛ العامري ،أحمد سليمان ؛ آل مذهب،معدي محمد ؛ العمر ، بدران عبد الرحمن : **منهج البحث في العلوم السلوكية** ،الرياض :د.د ،٢٠٠٤م.

المراجع الأجنبية :

- Blood, R. & Wolfe, D. (1960). *Husbands and wives: The dynamics of married living*. Glencoe: The Free Press.
- Blood, R. O., & Hamblin, R. L. (1958). The effect of the wife's employment on the family power. structure. *SocialForces, 36*, 347-352
- Dasgupta, K. (2001, August). *Information needs of women: addressing diverse factors in the Indian context.* Paper presented at the 67th IFLA Council and General Conference. Boston, USA.
- Devadason, F. J., & Lingam, P. P. (1996, May). *Practical Steps For Identifying Information Needs of Clients.* Paper presented at the Tenth Congress of Southeast Asian Librarians (Consal). Kuala Lumpur, Malasia.
- Heer, D. M. (1958). Dominance and the working wife. *Social Forces, 36*(4), 341-347.
- Hjørland, B (2007). Information need. Accessed January 20, 2009 from http://www.db.dk/bh/core%20concepts%20in%20lis/articles%20a-z/information_needs.htm

- Ikoja-Odongo, R. (2002). Insights into the information needs of women in the informal sector of Uganda . *South African Journal of Library and Information Science. 68*(1), 39-52.
- Mchombu, C. (2000). Information needs of women in small businesses in Botswana. *International Information and Library Review. 32*(1), 39-67.
- Mize, J. W. (1980). *Impact of female employment on marital power and marital adjustment*. (Doctoral dissertation The Ohio State University). Retrieved February 1, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 8022314).
- Padmanama, S., & Talawar, V. (2004). Women attributes and their information needs. *International Information, Communication & Education, 23*(2), 178-190.
- Taylor, R.S. (1962). The process of asking questions. *American Documentation, 13*(4), 391-396.
- Wilson, T. D. (1981). On user studies and information needs. *Journal of Documentation, 37*(1), 3-15.

* * *

المتنزهات البرية المفتوحة بين الاستخدام الترويحي وحماية البيئة: دراسة لبعض المتنزهات المحيطة بمدينة الرياض

د. محمد بن عبدالرحمن الفارس
قسم الجغرافيا ـ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المتنزهات البرية المفتوحة بين الاستخدام الترويحي وحماية البيئة
دراسة لبعض المتنزهات المحيطة بمدينة الرياض

د. محمد بن عبدالرحمن الفارس
قسم الجغرافيا
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

ركزت هذه الدراسة على العلاقة بين الاستخدام الترفيهي للمتنزهات البرية وحماية البيئة ، وقد تناولت بالدراسة سبعة متنزهات تحيط بمدينة الرياض هي: روضة خريم، روضة الخفس، روضة الخرارة ، وادي صلبوخ ، شعيب الشوكي، وادي بعيجا، الواشلة، الحيسية. وقد عنيت الدراسة أيضا بملاحظة أثر الأنشطة الأخرى وعلى رأسها الرعي. وقد اعتمدت الدراسة بصورة أساسية على الدراسة الميدانية بالملاحظة للأثر المنظور ولسلوك الزوار، وخرجت بعدد من النتائج والتوصيات كان أهمها إشكالية التلوث الناتج عن المتنزهين، والحاجة إلى وضع نظام لمعالجة المشكلة. وقد تم رصد تأثير أسلوب حماية الروضة بواسطة الأنابيب المانعة لدخول السيارات. و بينت الدراسة أن التدهور في بيئات المتنزهات لا يعود بالضرورة لأثر المتنزهين بل وجود أثر واضح لتغير نظام الرعي في العصر الحديث الذي سمح بتركيز الرعي في أفضل الأماكن مع استخدام ما يتيسر من نباتات رعوية طول السنة بوصفها غذاء تكميلياً، بينما يتم تغذيتها بالحبوب و بالأعلاف. و يقترح الباحث: إعادة تصميم المتنزهات اعتماداً على معطياتها الطبيعية وشكلها و سلوك مستخدميها بما يحقق المحافظة على بيئتها و زيادة قيمتها الترويحية، واستخدام أسلوب المسار التنزهي بما يحقق أهداف الحماية والترويح.

المقدمة:

موضوع و مشكلة الدراسة:

تمثِّل البيئة الطبيعية بعناصرها المختلفة مصدراًمتنوعاً لكثير من الأنشطة الاقتصادية التي قد تتنافس فيما بينها في استغلال المكان ، وقد أدى التوسع الكبير للنشاط الإنساني على وجه الأرض إلى صراع بين القطاعات الاقتصادية على الموارد الطبيعية وأضرار بيئية كبيرة. و إذا كانت هذه الأضرار أكثر وضوحا في المناطق الحضرية وما جاورها فإن المناطق الريفية و الصحارى ليست أقل تأثراً. فللصناعة والتعدين و الزراعة أثرها الواضح على بيئاتها. وعلى الرغم من أن تقدير مناطق التنزه الخلوي يرجع بدرجة كبيرة إلى قلة تأثرها بنشاط الإنسان فإن النشاط السياحي والترويحي لهما آثار سلبية على بيئتها. وفي هذا الصدد يشير ريان (Ryan) إلى أن السياحة في المتنزهات في الغالب ليست إلا ما يزيد قليلا على امتداد للحياة الحضرية نقلت إلى مكان بخلفية طبيعية. حيث الزحام و صفوف الانتظار ومختلف وسائل الراحة و سمات الحياة الحضرية.[1] وقد وضح تأثير التنزه والسياحة على بيئة المتنزهات الطبيعية. وكانت في معظمها آثاراً سلبية تمثلت في تدهور الغطاء النباتي وإزعاج للكائنات الحية وتلوث للتربة والماء والهواء. وسعى الباحثون و المخططون للوصول إلى صيغة توفيقية بين الاهتمامات الاقتصادية المختلفة بما فيها الاستغلال السياحي والترويحي. لتحقيق الاستغلال الأمثل للبيئة وحمايتها في ذات الوقت.

و يشار إلى أنه يمكن أن تكون السياحة والتنزه أداتين للمساعدة في حفظ المناطق الطبيعية ودعم المجتمعات المحلية إذا ما تم تنظيم استغلالها وفق خطط صحيحة. وبرزت الحاجة الملحة إلى نوع من السياحة المتعلقة بالطبيعة يتصف بالحد من التأثير السلبي للسائح وتشجيع أنشطة المحافظة على الطبيعة. بما يضمن صون الخصائص الثقافية للموروثات الشعبية. ودعم اقتصاديات أهالي تلك المناطق. وهكذا نشأ مصطلح "السياحة البيئية" التي تُعرَّف بأنها "الزيارة المسؤولة للمناطق الطبيعية بما يوفر الحماية المستدامة لبيئتها وظواهرها الطبيعية و الثقافية المميزة لأهاليها"[2].

---

(١)Ryan, Chreis (1991) Recreational Tourism. Thomson. London . p101

(٢) أبوزنادة . عبد العزيز (١٤٢١هـ) المناطق المحمية وخيارات تنمية السياحة البيئية في المملكة . في: مجلة العقيق.العدد ٣١-٣٢ . نادي المدينة المنورة الأدبي.ص٢٢٣ .

إن تدهور البيئة الطبيعية هو أحد أسوأ الآثار السلبية للنشاط الإنساني في العصر الحديث ، وفي الصحراء يكون الأثر أكثر وضوحاً و أصعب معالجة لضعف مقومات حياتها وهشاشتها البيئية، إضافة إلى أن بعض البقع والهوامش التي تكون أكثر غنى معرضة للتصحر، الذي يُعرّفُه الوليعي (١٤٢١هـ) "بتدني القيمة الإنتاجية البيئية لأي مجال من مجالات البيئة الطبيعية نتيجة عوامل طبيعية أو عوامل بشرية"[١].

وفي المناطق الصحراوية حيث يسود الجفاف وينخفض الاستغلال البشري إلا في أماكن محددة، فإن السائد من الأنشطة الاقتصادية فيما لم يتم عمارته من الأرض هما الرعي والاستخدام الترويحي ، الذي يتراوح بين مجرد الاستمتاع بالمناظر الطبيعية والتنزه، إلى أنشطة و رياضات معتمدة على عناصر طبيعية محددة ومغامرات استكشافية، و إذا كان الرعي الجائر غير المنظم قد دمر كثيراً من مناطق الصحراء كما أشارت العديد من الدراسات[٢]، فإن النشاطات السياحية و الترويحية غير المرشّدة تسببت في أضرار كبيرة على البيئة و تدهور دورها السياحي والترويحي، إذ تتضمن السياحة طلباً معتبراً على الطاقة و استهلاك الكثير من البضائع و الخدمات بصورة متزايدة، وما لم يكن هناك إدارة واعية فإنه يمكن للسياحة أن تتسبب في تدهور العناصر الأساسية التي تقوم عليها.[٣]

ولعل من أهم خصائص المتنزهات البرية في المملكة العربية السعودية هو أنها ملكية حكومية عامة ، الأمر الذي يسهل تطبيق إجراءات الحماية وتنظيم الاستغلال، إلا أن عدم وجود جهاز مختص للقيام بذلك أمر يجعل الجهود المبذولة قاصرة باستثناء الممحميات التي تشرف عليها الهيئة الوطنية لحماية الحياة الفطرية . لقد كانت هناك محاولة لتكوين إدارة خاصة بالمتنزهات الوطنية ضمن وزارة الزراعة إلا أنه تم دمجها

---

(١)الوليعي، عبد الله ناصر(١٤٢١هـ)المحميات البيئية في المملكة العربية السعودية. المؤلف، الرياض. ص٥٤.

(٢) أنظر على سبيل المثال دراسة الفوزان، فوزان عبد الرحمن(١٤١٩هـ)الرعي والثروة الحيوانية في منطقة الرياض . في: منطقة الرياض دراسة تاريخية و جغرافية و اجتماعية، ج٦، إمارة منطقة الرياض.الرياض. ص ١٦٩.

(٣)Manning, E. w. and Dougherty, T. D. (1999)*Planning Tourism in Sensitive Ecosystems*. In : Tourism Development in Critical Environment. T. Singh and S. Singh. Cognizant Communication Offices. New Yourk.p1.

ضمن إدارة للموارد الطبيعية . ولم تتمكن في فترة وجودها تطوير نظم إدارية صحيحة. ولم تكن تطبيقاتها في متنزه سعد و متنزه الشيباني بالأحساء تعبر عن فهم صحيح لفلسفة المتنزهات الوطنية، وربما كان أفضل ما قامت به هو متنزه عسير الوطني إلا أنه أيضا ساعد على تركيز ضغط الزوار في مناطق محددة أدت إلى تدهور سريع في بيئاتها الطبيعية. ومن هنا تبرز الحاجة لدراسة التفاعل بين الترويح و حماية البيئة .

من الملاحظ أن الاستخدام الترفيهي للمناطق الصحراوية في المملكة يواجه مشكلة رئيسية تتمثل في ضعف الاهتمام بالبيئة، هذا الضعف ليس فقط في جانب المستخدمين بل وحتى في الجانب التطويري و الإشرافي لدى الأجهزة المعنية، الأمر الذي أدى إلى حالة من الصراع بين الرغبة في المحافظة على البيئة من جهة، وزيادة استيعابها للزوار من جهة أخرى. وفي بعض الأحيان فقدت أكثر المتنزهات الصحراوية جذبا بعض سماتها الطبيعية نتيجة الضغط الكبير للزوار وقلة جاذبيتها. ذلك أن الترويح في الصحراء هو جزء من الترويح في الأماكن المفتوحة الذي يتضمن نشاطات ذات علاقة مباشرة بالطبيعة وعواملها التي من خلالها يستمتع الفرد بجمال وبفهم الطبيعة[1]، وبالتالي فإن تدهور عناصرها يؤدي إلى أثر راجع على قيمتها الترويحية والسياحية.

تعاريف:

المتنزه:

الأصل في التنزُّه التباعد. و هو الذهاب إلى الأماكن البعيدة عن مستوطنات الإنسان وفساد الهواء إلى أماكن نقية يقصدها الإنسان لنقاء هوائها. قال الفيروزآبادي : التَّنزُّه: التباعد و الاسم النُزهةُ...ونزيهةٌ بعيدة عن الرّيف، وغَمَقُ المياه . وذُبَّان القُرى، و ومَدِ البحار، وفساد الهواء[2].

وقد عرف العرب النزهة في البرية طلبا للراحة والاستجمام والمتعة، ومن شواهد ذلك ما أنشده الحفصي ونقله عنه ياقوت الحموي[3]:

---

(١) الحماحي، محمد و عايدة رياض(١٩٩٨)الترويح بين النظرية والتطبيق. مركز الكتاب للنشر، القاهرة. ص١٠١.

(٢)الفيروزآبادي. القاموس المحيط. مؤسسة الرسالة، ط٢، بيروت . ص ١٦١٩.

(٣) ياقوت الحموي. معجم البلدان . ج٥ . دار صادر، بيروت . ٣٠٤ .

وما ملك بأغزر منك سيباً ولا وادٍ بأنزهَ من نُمار
حللتَ به فأشرق جانباه وعاد الليلُ فيه كالنهار

ونُمار أحد روافد وادي حنيفة و اشتهر إلى وقت قريب بطيب أرضه وعذوبة مائه، وكان الناس يخرجون للنزهة إليه و احتوته مدينة الرياض وتغيرت معالمه كثيراً.

وقد يقال منتزه وهو غلط شائع حتى على المستوى الرسمي[1].

البرية:

و هي الصحراء وهي ضد "الريفية" كما قال الفيروزآبادي[2].

المتنزه البري :

هو المكان الطبيعي الذي يؤمه المتنزهون، و يمتاز عما حوله بكثرة نباته أو مظاهره التضاريسية ذات المناظر الطبيعية الجاذبة، وتمثل عناصره الطبيعية أو بعضها مصادر لأنشطة ترويحية.

أهمية الدراسة و أهدافها:

يحقق الترويح الخلوي أهدافا كثيرة يلخصها الحماحي و رياض في : إمضاء وقت الفراغ في الخلاء والاستمتاع بالهواء الطلق والمناظر الطبيعية ، وتعلم الحياة في الخلاء، وتنمية المعرفة به، والتخلص من أعباء ومشكلات الحياة العصرية والتلوث البيئي ، والتدريب على الاستفادة من العناصر الطبيعية المتوفرة في تنمية العديد من هوايات وقت الفراغ مثل الجمع و الأشغال اليدوية ، وتنمية الرغبة للتعلم من خلال الاستكشاف للعديد من أسرار الطبيعة ، وتنمية الذوق الجمالي لدى الفرد ، وتنشيط الحياة الاجتماعية و الأسرية، و إشباع الميل للمغامرة.[3] وللترويح الخلوي آثار اقتصادية مهمة على المناطق التي ينشط بها، كما أن له آثاراً بيئية قد تكون في معظمها سيئة، الأمر الذي يزيد من أهمية تحقيق التوازن بين الاستخدام الترويحي والمحافظة على البيئة.

وتمثل النزهات البرية أحد أهم الأنشطة الترويحية والسياحية في المملكة العربية

---

(١) قال الفيروزآبادي: التّنزه : التباعد والاسم النّزهة بالضم....واستعمال التّنزه في الخروج إلى البساتين والخضر والرّياض غلط قبيح. الفيروزآبادي مرجع سبابق ،ص ١٦١٩.

(٢) الفيروزآبادي ، مرجع سبق ذكره، ص ٤٤٥.

(٣) الحماحي، محمد و عايدة رياض(١٩٩٨)، مرجع سابق ،ص١٠٩.

السعودية بوجه عام، خاصة و أن معظم سكان المملكة يسكنون المدن، إذ تقدر نسبتهم بما يزيد على ٨٠% من جملة السكان[١]. وتزيد أهميتها في وسط المملكة على وجه الخصوص حيث تحظى بشعبية ملموسة بين سكان المدن الداخلية. وفي دراسة للسياحة البيئية في المملكة[٢] عبّر حوالي ٩٤% من أفراد العينة عن رغبتهم في استكشاف المناطق الطبيعية، مع تفاوت بسيط بين الذكور و الإناث. وينجذب المتنزهون بخاصة إلى مواضع محددة لدرجة الاكتظاظ الذي يؤدي في أحيان كثيرة إلى سلبيات تعود على بيئاتها وعلى كفاءتها كمكان ترويحي سياحي.

وللتعامل مع هذا الأمر لجأت الجهات المعنية إلى إدخال بعض التعديلات و توفير بعض الخدمات في بعض هذه المواضع لزيادة كفاءتها الترويحية ولحمايتها، وعلى الرغم من تحقق بعض النتائج الإيجابية إلا أن بعض الإجراءات كان لها آثار جانبية معاكسة على العملية الترويحية وعلى البيئة ذاتها.[٣]

ويأمل الباحث في أن تساعد هذه الدراسة على فهم بعض جوانب تعامل مرتادي المتنزهات البرية مع عناصرها وعلاقة ذلك بالخصائص الجغرافية للمكان و أثر الإجراءات المتخذة في الوقت الحاضر. على أمل أن يساعد هذا الفهم في تطوير بعض المعايير و الأسس التي تساعد على التوفيق بين حماية المتنزهات و زيادة كفاءتها بوصفها مصادر ترويحية مهمة في سبيل تطوير صناعة ترويحية و سياحية مستدامة تحقق الفائدة منها على الصعيد الترفيهي وتنمية الاقتصاد الصحراوي والريفي.

الدراسات السابقة:

على الرغم من تزايد أعداد الأبحاث والدراسات المنشورة عن السياحة إلا أنه يلاحظ نقص كبير في مجال الدراسات السياحية التي تناولت السياحة البرية بالمملكة العربية السعودية. وهي في مجملها أبحاث عامة تتناول السياحة البرية أو ما يعرف بسياحة

---

(١) الربدي، محمد (١٤٢٦هـ) دراسات في سكان المملكة العربية السعودية. المؤلف. الرياض. ص ٤٤.

(٢) الفارس، محمد (١٤٢٤هـ) السياحة البيئية في المملكة. دراسة غير منشورة. الهيئة العليا للسياحة (الهيئة العامة للسياحة والآثار). ص ٣٣.

(٣) تشرف وزارة الزراعة على هذه المتنزهات عبر إدارة المراعي والغابات. وكانت سابقا تتبع إدارة خاصة كانت تسمى: ادارة المتنزهات الوطنية وتم دمجها في إدارة الموارد الطبيعية فيما بعد.

الصحراء في المملكة أو أجزاء منها. ومنها دراسة آل الشيخ(١٤٢٥هـ)[١] ودراسة الجخيدب (١٤٢١هـ)[٢] ودراسة الشمري للتنزه البري عند سكان حائل(١٤٣٠)[٣]. ولم تتناول هذه الدراسات العلاقة بين الاستخدام الترويحي و حماية البيئة بالبحث، وإن أشار بعضها لوجود مشكلة ناتجة عن ضعف وعي المتنزهين. ومن أهم الدراسات ما قام به أسرار وآخرون[٤] من كلية علوم الأغذية والزراعة لسبل تطوير المتنزهات الوطنية وطرق استثمارها، وقد أشارت إلى أثر المتنزهين على النباتات و التربة واقترحت بعض المقترحات لتطوير المتنزهات في المملكة على وجه العموم . وقد تضمن المخطط الإستراتيجي الشامل لمدينة الرياض تقريراً عن الموارد والبيئة[٥]، ركز على حصر الأماكن المفتوحة داخل المدينة وحولها بدائرة يصل قطرها إلى ستين كيلومترا، و أشار إلى الاستخدام الترويحي و إلى أهم الأماكن الترويحية، غير أنه لم يدرس مشكلة هذا البحث المتمثلة في التوازن بين الاستخدام الترفيهي وحماية البيئة.

وقد توفر في المكتبة السعودية عدد من الأدلة السياحية التي تتناول المتنزهات الصحراوية ومنها كتاب الأحيدب (١٤٢٤هـ)[٦] وكتاب آل الشيخ والحقباني (١٤١٩)[٧] وكتاب المبدل (١٤٢٢هـ)[٨] وكلها تهدف إلى تعريف السياح والمتنزهين بالأماكن ذات الجاذبية الخاصة في الصحراء. ولازالت الحاجة ملحة لدراسات تتناول جوانب أساسية في

---

(١) آل الشيخ، عبد العزيز (١٤٢٥) السياحة البرية المقومات والأنماط. بحث مقدم إلى ندوة السياحة في المملكة العربية السعودية : المقومات والإمكانات، جامعة الملك سعود، الرياض

(٢)الجخيدب، مساعد (١٤٢١هـ) السياحة الصحراوية، في: مجلة العقيق،العدد ٣١-٣٢ . نادي المدينة المنورة الأدبي،المدينة المنورة. ص١٠٧.

(٣) الشمري، بشير (١٤٣٠هـ)السياحة والتنزه البري عند سكان مدينة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . كلية العلوم الإجتماعية، الرياض.

(٤) أسرار، عبد الغفور و آخرون(٢٠٠٨) دراسة سبل تطوير المتنزهات وطرق استثمارها. مشروع بحث وطني رقم DAR-AR-06عمادة البحث العلمي ، جامعة الملك سعود، الرياض.

(٥) الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض(١٤١٨هـ) المخطط الإستراتيجي الشامل لمدينة الرياض – الوضع الراهن مجلد ٨-١ الموارد والبيئة، الهيئة، الرياض.

(٦)الأحيدب، إبراهيم (١٤٢٤هـ) السياحة والتنزه البيئي في المملكة العربية السعودية. المؤلف، الرياض.

(٧)آل الشيخ، محمد وعبد الله الحقباني(١٤١٩هـ) الدليل البري المصور لمنطقة الرياض، المؤلفان، الرياض.

(٨)المبدّل، خالد(١٤٢٢هـ)المتنزهات البرية في منطقة الرياض، المؤلف ،الرياض.

السياحة والتنزه البري وعلى رأسها التفاعل بين الترويح والبيئة الطبيعية.

أما في مجال الموضوع الدقيق لهذه الدراسة الذي يتناول العلاقة بين الترويح والمحافظة فلم يطلع الباحث على أي دراسة مستقلة بهذا الشأن بل ترد إشارات موجزة لهذه القضية في ثنايا بعض الدراسات المهتمة بالسياحة البيئية والتنزه في المناطق الطبيعية. ولعل أقربها دراسة أشرف عليها الباحث عام ١٤٢٤هـ لصالح الهيئة العليا للسياحة تناولت السياحة البيئية لدى السعوديين. و كان من أهم نتائجها زيادة الوعي المعرفي بحماية البيئة لدى السعوديين ووجود شريحة معتبرة لا تبدي اهتماماً بالحفاظ عليها، مقابل نسبة صغيرة منهم يمكن اعتبارهم "سياح بيئيون"[١].

وتسعى الدراسة الحالية إلى التركيز على جزء مهم من الصحراء وهي تلك المناطق التي تحظى بغطاء نباتي مميز في فصل الربيع وتعاني من ضغط شديد من قبل المتنزهين قد يؤدي إلى تدميرها أو تغيير سماتها الصحراوية.

منهج الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بأثر المتنزهين على البيئة الطبيعية و تباين هذا الأثر بين متنزه وآخر حسب خصائصها الجغرافية التي تمايز بينها. ذلك أن سلوك الإنسان يتباين بحسب خصائصه الذاتية ومحيطه البيئي بخصائصه المختلفة.

ونظراً لكثرة المتنزهات حيث تعتبر الصحراء المحيطة بالرياض ميداناً للتنزه بدون فواصل واضحة في كثير من الأحيان، فقد رأى الباحث اختيار عدد من المتنزهات البرية المفتوحة وفق المحددات التالية: ١- أن تكون ذات تميز طبيعي ٢- تتلقى زواراً بأعداد كبيرة ٣- تمثيلها لبيئة جغرافية مختلفة. وقد وقع الاختيار على المتنزهات التالية (ملحق رقم١):

١. روضة خريم. وتمثل الرّياض أمام الكثبان الرملية.
٢. روضة الخفس، وتمثل الرّياض أمام الحواف الصخرية إلى الشمال من مدينة الرياض.
٣. روضة الخرارة ،وتمثل الرّياض المحصورة بين الكثبان والحواف الصخرية غرب

---

(١) الفارس، محمد عبد الرحمن (١٤٢٤هـ) السياحة البيئية في المملكة، مرجع سبق ذكره.

مدينة الرياض.

٤. وادي صلبوخ، ويمثل المجاري العليا للأودية.

٥. شعيب[١] الشوكي، ويمثل الشعاب الصحراوية قليلة الانخفاض.

٦. وادي بعيجا، ويمثل متنزهات الأودية القريبة من مدينة الرياض.

٧. الواشلة، وتمثل أقدام جبل طويق و التِلاع المنحدرة منها.

٨. الحيسية، وتمثل غابات الطلح.

وفي الجانب الأول من الدراسة الميدانية ركز الباحث على دراسة المكان الترويحي بوضعه الراهن من خصائص طبيعية و تعديلات بشرية و أثر فعلي للزوار يمكن ملاحظته، وقد تم توثيق هذه الآثار بالصور الفوتوغرافية و تدوين الملاحظات. وقد تم وصف بيئة المتنزهات و إمكاناتها الترويحية، والمقارنة بينها في تأثير هذه المعطيات على قيمتها الترويحية وأثرها على تحديد قدرتها الاستيعابية، مع التركيز على سبل التنسيق بين حماية بيئاتها و استخدامها الترويحي.

وفي الجانب الآخر درس الباحث سلوك المتنزهين وتعاملهم مع معطيات المتنزه بشقيها الطبيعي والبشري، وكان من المهم مراقبة تعاملهم مع بعض أساليب الحماية المطبقة في بعض المتنزهات البرية لمعرفة مدى فائدة هذه الأساليب واقتراح تعميمها أو تعديلها بما يحقق الغايتين : الحماية و الوظيفة الترويحية.

ولدراسة سلوك الزوار قام الباحث باستخدام الملاحظة الميدانية (Field Observation) أداةً لاستيضاح الكيفية التي يتعاملون بها مع معطيات المكان. إن أهمية هذه الأداة تكمن في أنها تكشف عن كيفية حدوث الحدث(السلوك) أثناء حدوثه وليس فهم الناس لكيفية حدوثه.[٢] على النقيض من الاستبانات التي تتضمن سؤال المبحوثين عن ما يعتقدونه أو يعملونه مما يعطي فرصة لعدم دقة المعلومة أو تحريفها. وقد نبه فيل (Veal) إلى أهمية دراسة الكيفية التي يستخدم بها الناس الموقع

---

(١)الشعب هو أحد روافد الوادي ويطلق عليه محلياً (شعيب) وقد اعتمد الباحث التسمية الدارجة، مع ملاحظة أنهم قد يسمون الشعب أو الشعيب وادياً.

(٢)**Bell, J.**(1992) Doing Your Research Project. Open University Press, Milton Keynes.p88

في إعادة تصميم و إدارة الأماكن الترفيهية[1]، و الملاحظة المباشرة لسلوك الناس هي من أفضل الوسائل لمعرفة كيفية استخدامهم لها.

وقد تم وضع استمارة لجمع المعلومات من الميدان، وتدوين الملحوظات الأخرى عن كل متنزه وشملت:

١- موقع المتنزه و موضعه وإمكانية الوصول إليه و إلى أجزائه.

٢- مختصر لجغرافيته الطبيعية وعلاقتها بالترويح، وتشمل التضاريس والتربة و النبات والحيوان والمياه إن وجدت.

٣- تحديد الحماية الطبيعية التي توفرها جغرافية المكان، و إجراءات الحماية إن وجدت.

٤- صورة عامة للوضع البيئي الراهن للمتنزه خاصة فيما يتعلق بالقيمة الترويحية ومدى محافظته على طبيعته.

٥- ملاحظات على السلوك الترويحي للزوار و تعاملهم وتفاعلهم مع خصائص المتنزه.

٦- ملاحظة الاستخدامات الأخرى للمتنزه كالرعي و ملاحظة أثرها على بيئته.

الدراسة الميدانية للمتنزهات:

فيما يلي تلخيص للدراسة الميدانية للمتنزهات الثمانية، تتضمن جغرافية المتنزه والحماية الطبيعية وإجراءات المحافظة عليه إن وجدت والسلوك الترويحي والبيئي لزواره وتأثيرهم على المتنزه ، إضافة إلى النشاطات الاقتصادية الأخرى.

روضة خُرَيم:

و تقع على بعد ١٠٠ كيلومتر تقريبا إلى الشمال الشرقي من مدينة الرياض مجاورة لبلدة غيلانة القريبة من مدينة رماح . ويمكن الوصول لها من طريق الرياض-المنطقة الشرقية ثم الانعطاف من مفرق رماح باتجاه الشمال، ولها طريق آخر عبر الثمامة-البوبيات. وهي روضة مستطيلة تقف أمام رمال الدهناء التي تحدها من جهة الشرق، و

---

(١) **Veal, A.** (1992) Research Methods for Leisure and Tourism. Pitman Publishing. London. **P7**

تنصرف إليها شعاب قادمة من هضبة العرمة من جهة الغرب من أهمها غيلانة والخويشات [1]، و تربتها طينية خصبة نسبياً تجددها مياه السيول التي تستقر فيها منبتة الأعشاب الحولية، وتسقي أشجارها المكونة من السدر الذي ينبت فيها بكثرة، و الطلح على أطرافها . كما توجد بها بعض أشجار التنضب النادرة. ويظهر فيها الحرمل بوضوح ويزيد خارج المنطقة المحمية.

وتمثل رمال الدهناء حاجزاً طبيعياً للروضة من جهة الشرق بينما تكون مفتوحة من جهاتها الأخرى.

وقد قسمت الروضة إلى قسمين :الأول للاستخدام الرسمي إضافة إلى وجود محمية طبيعية، وهو مسيّج و لا يدخل في هذه الدراسة ، وقسم مفتوح بصفته متنزها لعامة الناس وقد أحيط بحاجز من الأنابيب المثبتة على قواعد خرسانية لمنع دخول السيارات والسماح للمشاة بالدخول، وتتم مراقبة المتنزه بطريقة جيدة و تنظيفه من قبل بلدية رماح، كما تمت محاولة زراعة بعض الأشجار لكنها تلقى نجاحا محدوداً خاصة و أنها أشجار مدخلة وتتم زراعتها على شكل خطوط الأمر الذي يخالف النسق الطبيعي للمتنزه. وتمنع التعليمات الموضحة على لوحات إرشادية : نصب الخيام و الذبح و لعب الكرة و إشعال النار و قطع الأشجار داخل الروضة، مع السماح للمتنزهين بالتخييم في المناطق المجاورة.

ويفد إلى الروضة أعداد كبيرة من المتنزهين من مدينة الرياض والمدن الأخرى في موسم الربيع . وتتوقف شعبيتها على كمية السيول الواصلة إليها، ففي موسم جيد يتوافد الناس إليها بأعداد غفيرة تجعل ما وراء الحاجز عبارة عن مواقف سيارات متصلة. كما ينصب هواة التخييم خيامهم بالقرب منه الأمر الذي أدى إلى ضغط كبير على المناطق المجاورة للروضة دون أي نظام حماية أو تسهيلات تساعد في ذلك. ويظهر أثر هذا واضحا على التربة وعلى النباتات التي تنحسر عن نطاق يحيط بالروضة ، كما يتطاير الغبار بشدة نتيجة حركة السيارات. وعند الازدحام يعمد بعض الزوار إلى الابتعاد عن الروضة جنوباً وشمالا في مناطق تخترقها الشعاب وتوفر بيئة شبيهة ببيئة الروضة مع

---

(١)المبدّل، خالد(١٤٢٢هـ)، مرجع سبق ذكره ص١٦٠

وجود أشجار الطلح و السدر البري. ويصل البعض من أصحاب سيارات الدفع الرباعي إلى الكثبان الرملية لرمال الدهناء التي تتداخل أطرافها مع الروضة.

إلا أنه يلاحظ كثرة النفايات المتناثرة وبخاصة مواد التغليف والأكياس . ومن الملاحظ أن الناس لا يضعون بقايا الطعام مع النفايات بل يعمدون إلى نثرها لتأكلها الأحياء البرية . وذلك بدافع ديني ولكن هذا قد يحول كائنات المتنزه إلى كائنات (جلّالة) تأكل النفايات و يزيد من الهوام في المتنزه.

وقد لوحظ أن أكثر الأجزاء تأثراً هي تلك التي يتخذونها مواقع لإيقاف السيارات و مواقع التخييم المجاورة للسياج. وفي داخل الروضة يقل توزع النفايات وآثار وطء الأقدام بالابتعاد عن السياج نحو الداخل.

ويسمح بالرعي في الروضة عدا مواسم الربيع ويظهر أثره بصورة واضحة إذ تنتشر شجيرات الحرمل والعُشر غير المستساغة وهي شجيرات تسيطر على المرعى ويصعب التخلص منها أو إرجاعها إلى نسبتها الطبيعية حتى بعد فرض الحماية.(ملحق رقم ٢ صورة رقم١)

روضة الخَرّارة:

تقع الخرّارة إلى الغرب من مدينة الرياض وتبعد عنها بحوالي خمسة وستين كيلومترا. و أقرب مدينة لها هي المزاحمية التي تبعد عنها بخمسة وعشرين كيلومترا[١] . وهي لسان من الأرض الطينية المستوية يحيطها كثبان رملية ترتفع لما يزيد على ثلاثين متراً تسمى نفود قنيفذة.وتتسع كلما اتجهنا غرباً لتكوّن روضة فسيحة تحددها حافة صخرية بمسقط مائي جاف يمدها بمياه الأمطار مع شعاب أخرى من أهمها وادي الذيبي وشعيب أم أثيلة وشعيب سدير[٢] . و تتجمع المياه داخل اللسان ليتحول إلى بحيرة موسميه في منظر رائع يجتذب الزوار. ويبدو أنه كان وادياً سدت الكثبان الرملية مجراه.

يمكن للزوار الوصول إلى الروضة عبر طريق معبد والوقوف بسياراتهم ذات الدفع الثنائي على بعد ٥٠٠ متر تقريبا من بطن الروضة . ويتمكن أصحاب السيارات ذات الدفع الرباعي من التجوال فوق الكثبان الرملية.

---

(١) المرجع السابق. ص١٧٨.

(٢)المرجع السابق. ص ١٧٩.

تنتشر أشجار الطلح وبعض السدر القليل على أرض الروضة كما توجد أشجار الحرمل وشجيرات أخرى، وفيما بعد جفاف المياه تكتسي الروضة بحلة خضراء جميلة من النباتات الحولية.

لوحظت بعض الحياة الحيوانية في الموقع مثل الطيور التي يتردد صدى أصواتها، والزواحف الصغيرة والحشرات التي تزور المتنزهين، ويظهر بوضوح غنى الروضة بالنباتات الدائمة والحولية و الأحياء البرية مقارنة بما حولها.

و توفر الرمال حماية للروضة من بعض أنواع السيارات ولكنها تجتذب سيارات الدفع الرباعي. كما تقف الحافة الصخرية إلى الغرب من الروضة مشكلةً مانعا طبيعيا. وقد تم إحاطة بطن الروضة بأنابيب مثبتة بقواعد خرسانية لمنع دخول السيارات، وهي وإن اعتبرت وسيلة حماية إلا أنها تشوه الموقع بصريا. وتم وضع حاويات لجمع النفايات ولكنها قديمة ومهملة.

وقد قام بعض الزوار باقتلاع بعض الأنابيب في عدة جهات لتصبح الروضة مفتوحة للمتنزهين بسياراتهم فيما عدا أوقات امتلائها بالمطر أو الوحل(ملحق رقم ٢ صورة رقم٢). و يجذب المكان الزوار بشدة خلال فصل الربيع للاستمتاع بمنظر البحيرة ، و توفر الأشجار داخل الروضة عند جفافها الظلّ للمتنزهين و تعمل كحاجز بصري مرغوب بين مجموعات المتنزهين. والنشاط الأكثر سيادة هو الجلوس والاستمتاع بالمحيط الطبيعي، ويتسلق البعض وخاصة الأطفال والمراهقين الكثبان الرملية ويلهون بالرمل، بينما يتمشى الكبار من الجنسين أحياناً.وتكون هذه الأوقات فرصة لهواة الاستعراض بسيارات الدفع الرباعي والدراجات النارية على الكثبان المحيطة أمام بقية الزوار الذين يعتبرونه في الغالب مصدر إزعاج وخطر. و تكثر الدروب التي تشقها السيارات داخل الروضة مسببة دك الأرض واختفاء النباتات. وتنتشر النفايات العضوية و غير العضوية على أرض الروضة وما جاورها(ملحق رقم٢ صورة رقم٣). إلا أنها تكون أكثر وضوحا فيها لأن الرياح والرمال تعمل على نقلها أو إخفاء جزء منها على الكثبان الرملية، ومن الملاحظ أن مياه السيل تقوم بتجميع النفايات القديمة على الأطراف وعلى بعض الأجمات. ويظهر أن مياه السيول تجدد أرض الروضة وتعيد نشاطها خاصة وأن تربتها طينية تختلط بالرمال.

لوحظ أيضا أن الكثبان الرملية المحيطة بالروضة قد تأثرت بشدة نتيجة حركة السيارات ذات الدفع الرباعي والدراجات النارية؛ إذ تبدو عارية تماما من نباتات الرمال المعتادة، وعلى الرغم من قوة تحمل الكثبان المكونة من حبيبات الكوارتز الصلبة إلا أن آثار السيارات تظهر بشدة في وقت كثافة الاستخدام مشوهة منظر الكثبان في الشتاء والربيع فيما تعيد الرياح ترتيبها صيفا، ولكن لا يتم استعادة النباتات بذات السرعة.

إن الآثار السلبية عموما تتناقص بالابتعاد عن نهاية الطريق الواصل للخرارة وهي تزيد بصورة واضحة في اللسان الأرضي عنها في الأجزاء الغربية الأكثر بعداً عن الطريق، لذا يمكن القول بأن جاذبية الخرّارة في مواسم الأمطار أدت إلى آثار سلبية واضحة في نطاق الكثبان الرملية حولها مقارنة ببقية المناطق الأقل جذبا في الجوار.

ولوحظ رعي الإبل في الموسم داخل الروضة خاصة في جهاتها الغربية، كما لوحظ وجود فتحات في أنابيب الحماية تسهل على الرعاة الدخول بسياراتهم لتجميع القطعان وسوقها إلى أحواش الرعي بالقرب منها.

روضة الخَفْس:

روضة تقع إلى الشمال من مدينة الرياض مبتعدة عنها بما يقارب ٨٢ كم[1] ويصلها طريق معبد عبر منطقة الثمامة الترويحية المعروفة، ويمكن الوصول إليها من طريق الرياض القصيم. وتحدها حافة هضبة العرمة من الشرق ونفود الرثمة من الجنوب الغربي (عرق بنبان) وأراضٍ حصوية وأكمات من الغرب والشمال، وترويها عدة شعاب أهمها شعيب صلبوخ ودقلة وملهم وغيرها، وفي الشرق تبتعد قليلا عن أقدام حافة العرمة نتيجة تراكم المفتتات والكتل المتساقطة من الحافة، وتنقسم إلى قسمين شمالية وجنوبية وبينهما "الخفس" وهو خَسفٌ أرضي مسدود بقي منه منخفض يمتلئ بالمياه بعد جريان السيول، والجنوبية أقل ارتفاعا من الشمالية وأكثر نباتاً.

وعلى الرغم من إمكانية الوصول إلى معظم أجزائها بواسطة السيارات ثنائية الدفع عبر طرق غير معبدة تحيطها، إلا أن الزوار يفضلون استخدام السيارات رباعية الدفع لوجود بعض المناطق الصعبة المتمثلة في المجاري الجافة المتجهة إلى الروضة، وبعض

---

(١) آل الشيخ والحقباني(١٤١٩هـ) مرجع سبق ذكره ص٤٠.

المناطق الرملية.

وتتمتع الروضة بتربة متنوعة؛ ففي الشمال تختلط الرمال بالطمي لتعطي تربة مناسبة للتنزه نظرا لزيادة نسبة الرمال، أما في الجزء الجنوبي فتسود تربة طينية جيدة للإنبات إلا أنها أقل جودة للتنزه، وعلى الأطراف وفيما عدا بطون المجاري المائية تسود تربة حصوية خشنة باتجاه الشرق والغرب مع شيء من الرمال أحياناً، و المجاري المائية ذات تربة حصوية مهذبة (بطحاء) وهي جيدة للتنزه.

وتسود الشجيرات والأعشاب الدائمة مثل الثمام والرمث في الروضة مع بعض أشجار الطلح التي تتركز في أجزائها الجنوبية، ويتناثر بعضها في المجاري المائية في الغرب قرب الحافة، كما توجد أشجار العُشَر دائمة الخضرة. و بعد حدوث السيول تتحول الروضة إلى مرج أخضر جميل يفوح بروائح الأعشاب العطرية، وتزيد كثافتها في الجزء الجنوبي لأنه الأكثر انخفاضاً.

ويمكن ملاحظة الطيور البرية الصغيرة طول السنة مثل الحمّر و القوبع كما تستوطن الصقور الوكرية و الحمام البري حافة العرمة المجاورة جائلة في سماء الروضة ، كما لوحظ وجود عدة أنواع من القوارض، وتستقبل الروضة الطيور المهاجرة جاذبة معها صياديها.

تساعد الحافة على حماية الروضة من جهة الشرق بينما تنفتح على الطرق البرية من جهة الجنوب والشمال ومعظم الجزء الغربي حيث تساعد كثبان الرثمة في تحديدها من جهة الجنوب الغربي.

تم حماية قسمي الروضة بواسطة أنابيب مثبتة في قواعد خراسانية. ويجري تنظيفها خلال مواسم النزهة. وقد كان هناك مشروع لتطوير بحيرة الخفس حيث تم عمل جدران خرسانية ودورات مياه ونظام تصفية لمياه السيول إلا أنه فشل لأسباب تصميمية حيث تلفت المنشئات بفعل السيول، وتعرضت بقية المنشئات للتدمير من قبل بعض الزوار.

وروضة الخفس هي أقرب الرّياض من نوعها لمدينة الرياض وهي من أجملها أيضا، لذا يكثر زوارها في أوقات اعتدال الأجواء و في مواسم الربيع . وتقام المخيمات حولها وفي أجزائها الشمالية مع استقبال أعداد كبيرة من الزوار اليوميين لقربها من الرياض ومن

منطقة الثمامة ذات الأهمية الترفيهية الكبيرة لمدينة الرياض بما تحويه من وسائل ترفيهية. ولوحظ أن الجزء الجنوبي من الروضة هو الأكثر زواراً لأنه الأقرب و الأجمل أيضا مع قرب كثبان الرثمة التي تمثل جاذبا آخر للزوار. وبطبيعة الحال فإن هذا الجزء هو الأكثر تأثراً بضغط الزوار. و يظهر أن الرقابة على الروضة أكثر جدية إذ لم يجد الباحث تعديات على حاجز الأنابيب لذا بقيت الروضة سالمة من وطء السيارات . ولكن لوحظ أن الأجزاء المجاورة للحاجز من الداخل هي الأكثر استخداماً لأن الاستخدام الترويحي يكون أكثر تركيزاً . وفي ذات الوقت فإن وجود الحاجز أجبر الزوار على شق دروب ترابية توازيه من الخارج وقد كان لها أثر سيئ على الأراضي المحيطة بالروضة. ومع أن وضع هذا الحاجز له ما يبرره إلا أن وضعه الحالي حد من القيمة الترويحية للروضه، كما أنه يحتاج إلى رقابة مستمرة . ولوحظ أن نسبة كبيرة من زوار المنطقة يستخدمون سيارات الدفع الرباعي ذات القدرة على شق دروب جديدة مما يزيد من سوء المشكلة.

ويمكن ملاحظة فضلات المتنزهين منتشرة داخل وخارج الروضة . والحاجز قد يكون له أثر في منع تأثير السيارات إلا أن السيول والرياح تساعد على نقل النفايات من خارج الروضة إلى بطنها، خاصة و أن هذه الأودية تتلقى كمية من نفايات المتنزهين وغيرهم لأنها بحد ذاتها أماكن تنزه . ومن الملاحظ أيضا إقامة مخيمات موسمية و شبه دائمة بجوار الروضة وهي أيضا مصدر رئيس للملوثات.

ويتميز الجزء الشمالي غير المحمي بنقاء نسبي من الملوثات لأنه أقل تعرضاً للمتنزهين لبعده ولأنه قد يعتبر أقل قيمة من الجزء الجنوبي. إضافة إلى جريان السيول على أرضه مما يساعد في تنظيفه طبيعياً. إلا أن هذا الجزء يتعرض للرعي الجائر حيث لوحظ وجود عدد من مخيمات الرعي، كما لوحظ تأثر الحياة النباتية بدليل سيادة شجيرات الحَرْمَل.

ويبدو أن الروضة وما جاورها ميدان محبب لهواة الصيد حيث لوحظ كثرة أظرف الرصاص الفارغة المتناثرة على أرضها.

شعيب صلْبُوخ:

تقع بلدة صلبوخ على بعد ٥٢ كم تقريبا[1] من مدينة الرياض وقد أخذ الوادي مسماها وكان قديما يسمى وادي وَتَر، وينحدر من جبال طويق متجها نحو الشرق حيث يصب في روضة الخفس، و الجزء الأعلى هو الأكثر أهمية للتنزه البري ابتداءً من نقطة التقائه بطريق سدير القديم. ويمكن الوصول إلى صلبوخ من طريق الملك خالد المزدوج، ولا يتجاوز الطريق المعبد البلدة بل لابد من سلوك الدروب غير المعبدة في بطن الوادي الذي ينقسم قريباً من بلدة صلبوخ إلى رافدين أحدهما شعيب حرقان ويأتي من الشمال الغربي وتقع في أعلاه قرية صغيرة تسمى غيانة، و الآخر شعيب الضيْقة ويأتي من الغرب ماراً بقريتي سدوس وحزوى، وتزيد صعوبة الطريق كلما صعدنا في الروافد العليا غير أن شعيب الضيقة يتسع عند سدوس. ويجري بناء سد عند نقطة التقاء الرافدين.

ووادي صلبوخ وادٍ ضيق تحيط به حواف عالية يزيد ارتفاعها في الروافد العليا على عشرين متراً تقريباً، و تتكون تربته من المفتتات الخشنة المتساقطة من حوافه مخلوطة بالطمي المترسب في بطنه، ويحوي مجرى مائي محفور في بطن الرواسب مفروش بالبطحاء أحيانا و بالصخور الكبيرة المهذبة في بعض مواضعه. ويتسم الوادي إجمالا بالخشونة، إلا أنه يحوي الكثير من أشجار الطلح الصالح للاستظلال الذي زاد من أهميته بوصفه متنزها صحراويا. و يوجد به بعض الأعشاب والشجيرات الدائمة الأخرى كالثمام والعوشز وغيرها، كما توجد شجيرات اللصف نامية على حوافه الصخرية. وتختزن رواسبه المياه لفترة بعد السيول وتجري أحيانا في جداول صغيرة أو تظهر على شكل أحواض تنمو عليها الأعشاب المائية مجتذبة الطيور. وتنز المياه من الحافة في أحد روافد وادي حرقان بشكل شبه دائم لتكون مياهه القليلة مورداً لطيور الصحراء، و هي أكثر الأحياء البرية السهلة الملاحظة في الوادي، ومنها الحمام البري والعصافير والحجل، كما يستقبل أعداداً من الطيور المهاجرة ومن أهمها الصفاري ليشكل منطقة جاذبة لهواة الصيد.

---

(١) آل الشيخ والحقباني(١٤١٩هـ) مرجع سبق ذكره ص١٥ .

شكّل ضيق الوادي و خشونته و وجود الحواف الصخرية التي لا تستطيع السيارات صعودها إلا في مواضع قليلة حماية طبيعية له . خاصة في أجزائه العليا . وربما سيسهل ذلك التحكم في المتنزه مستقبلاً في حالة تطويره. ولا توجد أي إجراءات حمائية في الوقت الحاضر عدا قيام وزارة الزراعة بتسييج جزء من شعيب الضيْقة شرق قرية حزوى إلا أن بعض المواطنين قاموا بإزالة البوابات نظرا لأن السياج منع الانتقال في الوادي ما بين سدوس وصلبوخ. وقد تعرض الجزء الأوسط من الوادي لجرف التربة لاستخدامها في البناء لفترة طويلة الأمر الذي أدى إلى تسارع الجرف الطبيعي في أعلاه وظهر هذا واضحاً عند بلدة صلبوخ . وقد تم منع هذا الاستغلال ولكن لازال أثره باقياً.

ونظرا لقرب صلبوخ من شمال مدينة الرياض فإنه أصبح متنزها أسبوعيا لأهالي مدينة الرياض خاصة خلال فصلي الشتاء والربيع لأنه محمي من الرياح نسبياً، و لوفرة مياهه بعد مواسم الأمطار.

يختار الزوار بعض المواضع تحت أشجار الطلح مفضلين الكبير منها ما أمكن، متقاربين إلى حد معين خلال المواسم نظرا لضيق الوادي. وتشكل الروافد الصغيرة والحواف المجاورة ميداناً للحركة . وينصب البعض خياماً وقد يقيمون لعدة ليالٍ. و قد لوحظ أن أكثر المتنزهين لا يجمعون نفاياتهم بل ينثرونها في موضع نزهتهم، مع وجود نسبة ليست بالقليلة تقوم بجمع النفاية في أكياس مفترضين أن هناك من سيقوم بنقلها فيما بعد، والقليل منهم من يقوم بنقلها معهم. لذا تتناثر النفايات بصورة لا تخطئها العين نظرا لضيق الوادي وجلوس الناس غالباً في أماكن لا تجري فيها مياه السيول. وهناك احتطاب واضح لأشجار الطلح والسمر لكن أغلبه من قبل محترفي الاحتطاب حيث تقطع أشجار كاملة في أماكن نائية من الوادي. أما المتنزهين فيكتفون عادة بقطع أفرع جافة لاستخدامها خلال نزهتهم. وقد يحضر البعض حاجتهم من الفحم والحطب. ولوحظ أن البعض منهم يوقد النار قرب جذوع الأشجار لاتقاء الرياح الأمر الذي يؤدي إلى حرق أجزاء منها.

وعلى الرغم من أن ضيق الوادي قد أدى إلى خفض طاقته الاستيعابية إلا أن ذلك أدى إلى إيجاد درب ترابي واحد مع وجود تفريعات قليلة . لذا فإن أثر السيارات يكون أقل عما هو في الأماكن المنبسطة الواسعة حيث تتعدد الطرق وتكثر التفريعات.

ويلاحظ أن أثر المتنزهين يتناقص بشدة صعوداً في الروافد حيث تضيق ويزيد الانحدار ويصعب الوصول، وعلى الرغم من وجود أماكن جميلة إلا أن صعوبة الوصول تحد من وصول المتنزهين، و لذلك فائدة في حمايتها.

و إضافة للتنزه فإن الاستخدامات الأخرى للوادي تقتصر على الرعي إذ يجاور بلدة صلبوخ عدد من أحواش الأغنام و الإبل التي تتم تربيتها و إطلاقها أحياناً في الوادي.

شعيب الشَوْكي:

يقع هذا الشعب إلى الشمال من مدينة الرياض بمسافة ١٢٠ كم تقريباً و يمكن الوصول إليه عبر طريق الرياض تمير وهي أقرب البلدات إليه، وينحدر من هضبة العرمة متجها شرقا مع انحدارها الهين ويرفده عدد من الروافد الصغيرة، ولا ترتفع حواف الوادي كثيرا، إذ يصل ارتفاعها إلى أمتار قليلة فقط، وهو ضيق إجمالاً ولكنه يتسع عند التقائه بالروافد، ويستمر في الامتداد شرقا بانحدار يسير حتى يصل إلى روضة التنهاة. وتحيط به أرض خشنة تميل إلى الاستواء منحدرة نحو الشرق إجمالاً، فيما يتوضّع الطمي في مجراه. وتأخذ المياه مسار السيارات وتتجمع في بعض الحفر على طوله.(ملحق رقم ٢ صورة رقم ٤)

و الأشجار السائدة هي الطلح يليها السدر البري ، والأولى ذوات ظل نافع أما الثانية فليس له ساق واحدة بل تبدو كتلة نابتة من الأرض لذا تقل فائدتها في الاستظلال ، وتنمو في بطن الوادي أعشاب رعوية دائمة، و يتحول في فصل الربيع إلى حديقة نباتية جميلة ترويها مياه السيول التي تسير ببطء نتيجة لقلة معدل الانحدار بما يسمح أيضا باستقرار بعض الطمي والمخصبات التي تجلبها المياه. ورغم وعورة الأرض المحيطة وقلة نباتها إلا أنها تنبت الكمأة[1] مما أعطى المنطقة جاذبية خاصة لهواة التقاطه.

وللمتنزه أهمية خاصة بوصفه محطة للطيور المهاجرة ، ويمكن رؤية الكثير من طيور الصحراء خاصة الصغير منها، وليس من الصعب مشاهدة بعض الثدييات مثل الثعالب والقوارض وغيرها، كما تكثر العقارب نتيجة لخشونة تربة المناطق المجاورة.

وتشكل الأراضي الحصوية الوعرة نطاق حماية جيد حيث تتحدد أماكن الدخول إلى

---

(١) نوع من الفطر يرتبط ببعض نباتات الصحراء و ينمو بعد موسم أمطار مبكرة، ويعد من الأغذية المقدرة محلياً.

الشعب من منافذ قليلة نسبيا لوجود الحواف رغم قلة ارتفاعها ولخشونة الأرض المجاورة. ويمكن السير في الشِعب بالسيارات ثنائية الدفع ولكن يفضل الأكثرية سيارات الدفع الرباعي خلال مواسم الأمطار. وليس هناك إجراءات حماية أو وسائل تنظيف دائمة بل تقوم بلدية تمير بتنظيفه على فترات متباعدة.

و الشوكي من مناطق التخييم المهمة وهو أيضا مقصد للتنزه اليومي للقادمين من المدن الصغيرة المجاورة مثل مدن محافظة سدير كما يصله أيضا بعض المتنزهين اليوميين من مدينة الرياض، ولكنه في الأغلب يجتذب هواة التخييم للمبيت لبعده عنها، ويمارسون الأنشطة المعتادة في النزهة. ويحظى الوادي بشعبية كبيرة عند ظهور الكمأة الذي يرتبط بمواسم الأمطار المبكرة، وكذلك لهواة صيد الطيور المهاجرة.

يظهر أثر السيارات واضحاً على بطن الشِعب الطيني في شكل منخفض يخلو من النباتات، وتتعدد الدروب حيثما اتسع الوادي. ذلك أن سائقي السيارات يتجنبون الحفر الموحلة في الدروب القديمة بشق دروب فرعية جديدة الأمر الذي يضاعف الأثر.

ونظراً لإقامة الكثير من المجموعات في الشِعب لعدة ليالٍ فإن النفايات التي ينتجونها تتضاعف. وهو أمر تمت ملاحظته خلال زيارة مواضع تخييمهم. ولكن يبدو أنه يحظى بفترة طويلة من قلة الزوار بما يسمح بتشتيت هذه النفايات. ومثلما هو معتاد فإن إشعال النار خلال النزهة أمر قلما تتحاشاه أي مجموعة حسبما هو ظاهر في مواضع إقامتهم.

وقد لوحظ أن المجموعات تتنقل على طول الشِعب ولا تكتفي بالوقوف في مكان واحد وذلك للاستكشاف ولجمع الكمأة من المناطق المجاورة في مواسم ظهوره، أو لصيد الطيور، الأمر الذي يضاعف الضغط على بيئة الشِعب.

و الشِعب من المناطق الرعوية الموسمية حيث يقبل أصحاب القطعان من المناطق المجاورة على الرعي فيه خاصة في مواسم الربيع.

وادي بُعَيْجا:

وهو أحد الروافد القصيرة لوادي حنيفة يلتقي به جنوب بلدة الحائر الواقعة على بعد ٣٠ كم تقريباً من الرياض. ويمكن الوصول إليه عبر طريق معبد يستمر فيه لمسافة ٢٠ كيلومترا. وقد آسر الوادي وادياً أكبر إلى الغرب هو وادي الأوسط أحد روافد وادي نساح المهمة. إلا أن ترسب الرمال في هذه الأودية منع جريانها بصورة مستمرة. وفي منتصف

الوادي تقريبا منخفض انكساري يتعامد على مجراه مشكلاً رافدا يأتي من الشمال مستمراً نحو الجنوب، وقد أدى إلى اتساع الوادي عند نقطة الالتقاء بما سمح بقيام مزارع في بطنه. و تتوضع الكثبان الرملية في مواضع عدة من الوادي لدرجة إغلاقها أحيانا لبعض روافده، ويقل ترسب الطمي في أرضه ويندر وجود مصاطب طينية على جانبيه لتجري مياه السيول في معظم بطن الوادي المكون من البطحاء المخلوطة بالرمال(ملحق رقم ٢ صورة رقم٥). ويحيط به حواف صخرية عالية ذات تشكيلات متعددة من الكهوف و الجسور الصخرية والكتل المتساقطة، وتجلل الرمال أجزاءها السفلى في عدة مواضع في منظر بديع.

ويمكن الوصول إلى بعض أجزائه بواسطة سيارات الدفع الثنائي ولكن يفضل الزوار استخدام سيارات الدفع الرباعي للتجول فيه وللوصول إلى الأماكن الجيدة.

وتنمو أشجار الطلح الصالحة للاستظلال في أماكن متفرقة كما يكثر وجود أشجار العُشر، وتوجد بعض الشجيرات والأعشاب الدائمة مثل المرخ والعوسج و الحرمل، وعلى الرغم من عدم ركود المياه فيه بما يسمح بنباتات حولية كثيفة فإن المنظر المتناغم للصخور والرمال والنباتات يكسب الوادي طابعا جميلا في جميع الفصول. وتكثر الطيور البرية بصورة ملحوظة و أهمها الحمام البري كما توجد بعض الطيور الجارحة التي تبني أوكارها في الحواف العالية.

تحمي الحواف العالية الوادي من معظم جهاته تقريبا ولا يمكن الدخول إليه بشيء من السهولة سوى من نقطة التقائه بوادي حنيفة و نقطة التقائه بوادي الأوسط من الغرب. ولم يتم اتخاذ أي تدابير لحماية بيئة الوادي بل لا زال على طبيعته. وتقتصر المنشآت البشرية على طريق معبد و خط أنابيب نقل المياه من حقل نساح المائي وبعض المزارع عند مصبه و في وسطه.

والوادي قريب من مدينة الحائر ومن الأجزاء الجنوبية الغربية من مدينة الرياض ، لذا يقع في نطاق الرحلة اليومية لسكان الرياض و الحائر . ويمكن زيارته في آخر النهار وقضاء ساعات فيه والرجوع بشيء من الراحة. ولكن البعض أيضا يتخذونه مكانا للتخييم في الشتاء و الربيع، كما يوجد به أحواش قليلة لهواة تربية الأغنام(ملحق رقم٢صورة رقم٦).

ورغم قرب المكان وجماله فقد لوحظ انخفاض عدد زواره سوى في موسم الأمطار وما بعدها. وربما كان لسمعة وادي حنيفة عند مدينة الحائر كمصرف للمياه المتسربة من مدينة الرياض دور في ذلك مع أن وادي بعيجا لا يتأثر بها لارتفاعه وبعده عنها.

وعلى الرغم من أن سلوك زواره قد لا يختلف عن سلوك زوار غيره من المتنزهات البرية إلا أن النفايات المنظورة تكون أقل نظراً لطبيعة تربته التي تختلط بنسبة كبيرة من الرمال، ولجريان مياه السيول. وربما لقلة زواره مقارنة بغيره.

وبصورة عامة فإن الوادي يمثل مشروع متنزه بيئي واعد.

الحَيْسيَّة:

وتقع إلى الشمال من مدينة الرياض بما يقارب الخمسين كيلومتراً[1]. وتجاور بلدة العيينة. وهي منطقة فسيحة مستوية من وادي حنيفة تقع في مجراه الأعلى وتحيط بها الحواف الصخرية مستقبلةً روافد تصب فيها من جهة الغرب والشمال.

و أرضها حصباء في معظمها مع تربة خشنة مكسوة أحياناً بطبقة رقيقة من الرمال على الأطراف. وهناك ثلاثة شعاب مهمة تعتبر امتداداً لها وهي شعيب الخُمْرَة وشعيب (بوضة). وشعب آخر يعرف بسبع الملاف و هو طريق يقطع جبال طويق باتجاه الغرب ليلتقي بشعب يعرف بشعيب الحيسية. و هو طريق تاريخي معروف. ولا تختلف هذه الشعاب عن أرض الحيسية إلا أنها تضيق صعوداً.

وينتهي شعيب الخمرة إلى حافة جبل طويق في منطقة متسعة مستوية تجتذب الأجانب الذين سموها بحافة العالم (EDGE OF THE WORLD) لإطلالتها على مناطق صحراوية بكر.

ويمكن الوصول إلى الحيسية من مدينة الرياض عبر طريق معبد يصلها بطريق الملك خالد. ويمر بالأجزاء الشمالية للحافة متجها غرباً إلى بلدة سدوس المجاورة.

وتتميز بكثرة أشجار الطلح التي حظيت بحماية شعبية و رسمية لفترة طويلة. وتنتشر شجيرات الحرمل على الأطراف الجنوبية حيث توجد تربة خشنة مخلوطة بالرمال ويدل انتشارها على رعي جائر لأرضها. ولأن البطحاء تشكل نسبة كبيرة من س

---

(١) آل الشيخ. محمد. وعبد الله الحقباني (١٤١٩هـ) مرجع سبق ذكره ص١٤

ومثل كل التجمعات الشجرية في نجد فهي تتمتع بوجود الطيور بصورة دائمة كما تستقبل أعداداً من الطيور المهاجرة، بينما تقل الحيوانات الثديية وتكثر السحالي الصغيرة.

وتشكل الحواف الصخرية حماية طبيعية لمعظم حدود الحيسية تاركة منافذ معدودة أهمها بطن وادي حنيفة وطريق الحيسية التاريخي المعروف حالياً "بسبع الملاف". و تزيد صعوبة الوصول للشعاب العليا عنها في الأجزاء السفلى الأمر الذي يعطي نوعاً من الحماية عن طريق تقليل الزوار.

وقد قامت وزارة الزراعة بتسييج جزء من بطن الحيسية بوصفه منطقة أبحاث لتحسين المراعي ولكن تم تأجيره للقطاع الخاص لعمل منطقة ترفيهية ، ولم يتم تطويره حتى كتابة هذا البحث ، كما فتح السياج من عدة جهات.

ويحظى المتنزه بمراقبة جيدة لقربه من بلدة العيينة حيث اعتبرت المنطقة حمى للأهالي لفترة طويلة. أما شعيب الخمرة فقد تم إغلاقه بأنابيب مثبتة على قواعد خرسانية إلا من فتحة واحدة قرب مركز لرجال أمن مكلفين بمراقبة طريق سبع الملاف. ويتمتع شعيب بوضة بحماية أهالي قرية بوضة التي تتحكم في مدخله الوحيد ويعتبرونه منطقة خاصة بهم. وقد أنشأت وزارة الزراعة مسيجا تمت زراعته بأشجار مُدخَلة عند أقدام الحافة الشمالية، وهو مفتوح للمتنزهين . وتنشط بلدية المنطقة في تنظيف المتنزه حيث وضعت حاويات للنفايات في أماكن متفرقة يتم تفريغها دورياً.

ويلاحظ أن المنطقة بأكملها تتعرض للرعي الجائر ، كما أدى جرف الحصباء لأغراض البناء من أطرافها الشرقية ومن وادي حنيفة في فترة سابقة إلى تسارع مياه السيول مما أدى إلى اتساع المجاري المائية وجرف التربة السطحية الرقيقة بالحيسية وانجراف بعض الأشجار أو تعرية عروقها.

ونظرا لقربها من الرياض فإنها تستقبل الزوار اليوميين لقضاء ساعات تحت أشجارها ، وتزيد أعدادهم بشكل كبير بعد سقوط الأمطار وفي أوقات اعتدال الجو. ويقوم البعض منهم بالتخييم فيها، ولكن جاذبيتها في وقت الربيع تكون أقل من جاذبية الرّياض (جمع روضة) لأنها أقل إنباتاً للأعشاب الحولية (الروض) لعدم استقرار الماء فيها ولطبيعة تربتها وسيطرة نبات الحرمل. ولكنها تكون أكثر جاذبية عند

ارتفاع الحرارة لأنها توفر الظل بشكل جيد، وتكون تربتها أفضل لأن تربة الروضة طينية لا تناسب الجلوس ما لم تكن في وقت الإنبات.

و نظراً لطبيعة تربة الحيسية فهي لا تتأثر كثيراً بعامل وطء السيارات و الأقدام ، كما أن مياه السيول تساعد على تخليصها من جزء من نفايات الزوار لكنها لا تحل المشكلة. وعلى الرغم من أن غالبية الزوار يتركون نفاياتهم في الموقع إلا أن جزءاً منهم يرمونها في الحاويات المخصصة، والبعض يلجأ إلى تركها في أكياس أو حرقها مما يدل على رغبة في حماية المتنزه و إن كانت الطريقة خاطئة.

ويستقبل شعيب الخُمْرة أعداداً من الزوار الأجانب في نهاية الأسبوع بغرض زيارة حافة جبل طويق التي يبدأ منها الشعب، وقد لوحظ حرصهم على عدم ترك نفايات تذكر في الموقع ، مكتفين بالاستمتاع بالمشهد الطبيعي وتصويره.

وبصورة عامة يظهر أن الأجزاء الشرقية وتلك القريبة من طريق العيينة- سدوس هي الأكثر زيارة، وفي ذات الوقت الأكثر تأثراً من الناحية البيئية ، ولكن الزوار ليسوا المصدر الوحيد للضرر القائم فهناك الرعي الجائر وجرف التربة الناتج عن استغلال بطحاء وادي حنيفة في فترة سابقة وعدم معالجة ذلك حتى الآن.

الوَاشِلَة:

وتقع إلى الجنوب الغربي من مدينة الرياض على بعد تسعة كيلومترات تقريباً تحت أقدام جبل طويق، ويمكن الوصول إليها عبر طريق الواشلة المتفرع من طريق ديراب قبل النزول من الجبل. وهي مجموعة تِلاع[1] قصيرة منحدرة من جبل طويق باتجاه وادي لَحَى الذي يصب في الحائر رافداً وادي حنيفة. وتشكل حافة الجبل بصخورها وتِلاعها جزءاً مهماً من تكوين المتنزه بينما تتنوع الأرض ما بين ركامات تغطيها تربة خشنة و جلاميد و تِلاع تنحدر من الحافة لتصب في مجار رئيسة تغطيها الحصباء. وفي رؤوس هذه الشعاب تتكون مساقط مائية جافة ذات صخور عارية تتحول إلا شلالات جميلة خلال نزول المطر. وتختزن طبقات الصخور بعض المياه لتنِزَّ على شكل أوْشَالٍ(جمع وشل) تغذي بعض الشجيرات مثل التين البري وبعض الأعشاب المائية. كما توجد

(١)التلاعٌ جمع تلعة وهي مسايل الماء من الأسناد والنِّجاف و الجبال. حتى ينصب في الوادي، ولا تكون إلا في الصحاري. الفيروزابادي ص٩١٣.

بعض الحفر الوعائية (قَلْتَة)[1] تجمع مياه السيول .

و تنتشر أشجار الطلح في المجاري الدنيا وهي كبيرة نسبياً مما يجعلها مناسبة للاستظلال بينما تنتشر أشجار صغيرة من السمر في المجاري العليا، وبكثافة أقل في الركامات الخشنة. ويتزين المتنزه بالأعشاب الحولية بأزهارها الجميلة في مواسم الربيع الجيدة متناغمة مع صخوره. و تحمي الواجهة الصخرية بعض النباتات التي تعيش على الأوشال حيث تظهر بعض الطحالب والسرخس .

ويلاحظ غنى نسبي بالطيور نتيجة وجود الأشجار و المياه القليلة التي تنزّ من الجبل لتصبح مواردا مهماً لهذه الطيور ، وربما كان لوجود المزارع في الوادي أثر في زيادة أعدادها . ويشاهد منها الحمام البري والحجل والعصافير و الهدهد و بعض الطيور الجارحة والغربان التي تستوطن حافة جبل طويق.

وتشكل حافة الجبل حداً طبيعياً للمتنزه بينما يمكن الوصول إليه بسهولة من الطريق المعبد في بطن الوادي. وعلى الرغم من أن المنطقة معروفة بوصفها متنزها لمدينة الرياض إلا أنها تعرضت ولا زالت تتعرض لادعاءات التملك التي نجح بعضها في اقتطاع أجزاء مهمة منها مع الأسف. ولا توجد أية إجراءات حماية للمتنزه وهناك تراخ في عملية التنظيف عدا حملات متباعدة.

ويشهد المتنزه إقبالاً شديداً من الناس لقربه من مدينة الرياض، كما يستقبل عدداً من هواة التخييم في المواسم. ولوحظ أن المتنزهين يفضلون الأماكن ذات الأشجار الكبيرة و ينتشرون أيضا على طول الشعاب ، و تعتبر الأجزاء العليا من التِلاع أماكن مفضلة للاستمتاع بالوصول إلى المساقط المائية الجافة و التشكيلات الصخرية و الاستمتاع برؤية الوادي من أعلى، إضافة إلى توفيرها لخصوصية أفضل من غيرها. وتعمل الركامات الخشنة كفواصل بين المواقع المفضلة التي تصلها دروب صنعتها السيارات. وعلى ذلك تتركز نفايات الزوار في المجاري المائية الجافة وبالقرب منها بينما تقل في مناطق الركامات. وتقوم مياه السيول بجرف جزء منها نظرا للانحدار الشديد نسبياً ولكنها تعلق في الأشجار أحياناً بينما يصل بعضها إلى المجاري الرئيسة.

---

(١)القَلتة هي حفرة في طبقات صلبة من الصخور ناتجة عن سقوط المياه من حافة صخرية حاملة معها بعض الحصى الذي يقوم بحفر الطبقة بقوة دوران المياه.

و قد لوحظ زيادة واضحة في النفايات على أرض المتنزه ويبدو أن ذلك ناتج عن كثرة زواره وقربه من مدينة الرياض، حيث لوحظ أيضا أنه يستقبل نفايات أخرى ليس مصدرها المتنزهون. كما تعلق أكياس البلاستك التي تنقلها الرياح الشديدة بكثرة في أشواك أشجار الطلح مسيئةً إلى المنظر العام للمتنزه.

وترعى قطعان الماعز والأغنام و الإبل في المتنزه بدون أية قيود وهي تأتي غالبا من المزارع والأحواش المجاورة.(ملحق رقم ٢ صورة رقم٧)

* * *

النتائج والمقترحات:

في ضوء الدراسة الميدانية تبين للباحث أن هناك عدداً من الجوانب التي يلتقي فيها الغرض الترويحي مع الجوانب الأخرى بصورة سلبية أو إيجابية على بيئة المتنزهات البرية، و فيما يلي مناقشة لهذه الجوانب مع مقترحات للتعامل معها بما يخدم الحفاظ على البيئة والاستفادة الإيجابية منها بوصفها متنزهات توفر فرصاً ترويحية ذات قيمة كبيرة للسياحة و الترويح بالمملكة العربية السعودية.

١- الرقابة والحماية:

تصعب مراقبة المتنزهات البرية لأن غالب محيطها صحراء خالية من المستوطنين، لذا فإن حمايتها تعتمد بالدرجة الأولى على الحماية الطبيعية التي توفرها بعض المظاهر التضاريسية وطبيعة الأرض، فقد لوحظ أن المناطق الوعرة البعيدة عن المستوطنات السكنية، كبعض روافد وادي صلبوخ، أقل تأثراً بالزوار نتيجة صعوبة الوصول. ويمكن لبعض الحواف والكثبان الرملية أن تساعد في حماية المتنزهات في حالة التحكم في بقية الجهات التي يسهل دخول المتنزهين منها. وفي المقابل فقد لوحظ أن المنشئات النائية داخل المتنزهات تكون أكثر عرضة للاعتداء من قبل غير المبالين و أصحاب المصالح، سواء كانوا متنزهين أو غيرهم، ذلك أنهم في الغالب يستطيعون القيام بالاعتداء دون أن يلحظهم أحد خاصة وأن المتنزهات البرية تشهد فترات ركود طويلة يندر فيها الزوار.

وقد لاحظ الباحث وجود أثر نفسي لبعض الإجراءات قد تساعد على المحافظة على المتنزه. ومن ذلك (الشعور بالمراقبة) الذي يثيره المرور بالمركز الأمني عند شعب سبع الملافّ و الخُمْرَة بالحيسية. لذا يقترح الباحث تقييد منافذ الدخول و إشعار المُتَنَزِه بالرقابة، إذ أن دخول المتنزهات من أماكن غير محددة يجعل الزائر لا يفرق بينها وبين غيرها في حين أن دخوله من منافذ محددة يتم فيها على سبيل المثال تخفيض سرعة السيارة أو إيقافها أو تسجيل رقمها سيؤدي إلى إشعاره بدخول منطقة ذات إجراءات خاصة. و يقترح الباحث القيام بدراسات تجريبية على أفضل إجراءات الدخول أثراً في حماية المتنزهات البرية في المملكة العربية السعودية.

٢- التلوث:

إن من أكبر الآثار التي تواجهها المتنزهات البرية هي تلويثها برمي الفضلات. وهي ظاهرة منتشرة مع الأسف . وقد لوحظ أن كمية الفضلات التي ينتجها المتنزهون كبيرة جدا، وهي تشمل مواد التغليف وحفاظات الأطفال و بقايا الأطعمة والعلب الفارغة. ونظرا لصعوبة جمع النفايات من كامل المتنزهات لكبرها فإنها تتراكم لينتج عنها تلويث بصري واضح وتلويث للتربة . ولكن لوحظ أن مجتمع المتنزهين لا يخلو من بعض الوعي أو الرغبة في المحافظة الأمر الذي يعطي أملاً بنجاح برامج التوعية. فقد لوحظ أن نسبة قليلة تأخذ نفاياتها معها والبعض يجمع نفاياته في أكياس. والبعض يقوم بحرقها بعد جمعها وهي و إن كانت طريقة خاطئة في التخلص من الفضلات إلا أنها تدل على وجود رغبة في المحافظة على المتنزه.ويقترح الباحث إيجاد نظام و آلية (كود) للتعامل مع النفايات من قبل المتنزهين والجهات المسؤولة عن المحافظة على المتنزهات مع تجهيزها بما يحقق تنفيذه. ومن ثم توعية الناس لتطبيقه.

لوحظ أن الناس غالباً ما يتركون بقايا الأطعمة في المتنزه بنثرها في أماكن لتأكلها حيوانات المتنزه حتى ولو كانوا من الذين يحافظون على النظافة . وذلك بدافع ديني "احترام النعمة". و قد يدل ذلك على إمكانية نجاح تعديل سلوك الزوار بتبني بعض إجراءات الحماية بدافع ديني. لقد نهى الإسلام عن تلويث الظل النافع والمياه الراكدة. و الإسراف. وقطع الأشجار. و الإفساد في الأرض . وكلها توجيهات يمكن أن تساعد في توجيه المتنزهين للمحافظة على المتنزهات البرية والأماكن المفتوحة بصفة عامة.

ولا شك أن أحد أهم جوانب المشكلة هي انخفاض مستوى المبالاة بالشأن البيئي لدى بعض المتنزهين. الذي يدل عليه انتشار النفايات على نطاق واسع في المتنزهات. ولقد أشارت إحدى الدراسات إلى وجود وعي جيد بما يضر بالبيئة لدى الناس و تعبيرهم عن مواقف إيجابية تجاه البيئة. و شريحة أخرى أقل وعياً و اهتماماً.[1]. ورغم وجود شريحة من المتنزهين ترتفع لديها نسبة الوعي إلا أنها قد تحبَط نتيجة ممارسة الآخرين . إذ أن المحافظة على متنزه نظيف قد تبدوا أكثر منطقية للزائرين من الاهتمام بنظافة

---

(١)الفارس. محمد عبد الرحمن (١٤٢٤هـ) السياحة البيئية في المملكة. مرجع سبق ذكره ص٤٢.

متنزه قد لوثه الآخرون. ومن هنا تبرز الحاجة إلى نظام محدد للتعامل مع المتنزهات والمناطق المفتوحة تحدد فيه مسؤولية الزائر حسب الأوضاع المختلفة، إضافة إلى ما سبق اقتراحه من نظام لجمع النفايات وتحديد مسؤوليات الأجهزة الحكومية.

وقد لاحظ الباحث أن المتنزهين يسرفون كثيراً في استخدام مواد التغليف و الأدوات ذات الاستخدام الواحد، ويبالغون في إحضار الأطعمة بأكثر مما يحتاجون مما يجعلهم يرمون ما يفيض منها في المتنزه، وربما كان هذا جزءاً من سلوك عام، إذ الملاحظ هو كبر كمية النفايات التي ينتجها الفرد بالمملكة العربية السعودية مقارنة بالدول المتقدمة، ولا أدل على ذلك من أن النفايات المنزلية يتم جمعها يوميا في المدن السعودية بينما تجمع في دول متقدمة كبريطانيا أسبوعياً، إن هذا يستلزم خطة وطنية لتخفيض كمية النفايات لما لها من أضرار اقتصادية وبيئية.

٣- حماية الكائنات الحية:

مثلما تجذب المتنزهات البرية الناس فإنها تجذب الكائنات الحية لكونها أغنى مناطق الصحراء بالنباتات و الأحياء المختلفة التي هي مصدر غذائها، و لكونها بيئة مناسبة لتكاثرها، إلا أن أعداداً كبيرة من المتنزهين في فصل الربيع يزعجها وقد يؤدي إلى هجرتها أو يساعد على انقراضها. وتشكل بعض الأماكن التي يصعب الوصول إليها ملجئاً طبيعياً لها، وينبغي إعلان هذه الأماكن محميات طبيعية للمحافظة عليها ولإغناء المتنزه بالكائنات الحية، فهي بلا شك تسهم في تحسين ظروف الترويح بالمتنزه وقد تكون مصدراً طبيعيا لبعض أنشطته. إن من هذه الأماكن المقترحة بعض الروافد العليا لشعيب صلبوخ و وادي بعيجا و الحيسية. أما الرّياض (جمع روضة) فإن الوصول إلى أجزائها أمر يتماثل في سهولته ولكن لابد من تحديد جزء مختار لحمايته. وقد تم بالفعل تحديد جزء من روضة خريم محميةً طبيعية، مع تحفظ الباحث على طريقة تشجيرها. إن أهمية هذا المقترح تكمن في زيادة أعداد الكائنات الحية والبذور، و محطة آمنة للطيور المهاجرة وميدان لدراسات البيئة، و السياحة والتنزه البيئي.

٤- إمكانية الوصول **Accessibility** :

هناك بعض السلوكيات الخاصة التي يصعب تغييرها وهي تحقق رغبة ترويحية لدى زوار المتنزهات من ذلك: استخدامهم للسيارة في تحقيق نوع من الخصوصية و تقريبها

من مكان جلوسهم قدر الإمكان لكثرة التجهيزات التي يحملونها لنزهتهم و وجود خزان ماء مثبت في بعض السيارات الأمر الذي يتطلب قرب السيارة من مكان النزهة. لذا ينبغي على المصمم أخذ ذلك في الاعتبار مع مراعاة تقليل أثر السيارات على بيئة المتنزه. إذ أن منع ذلك قد أدى إلى قيام المتنزهين بتخطي الحواجز أو إتلافها. إن حماية الرّياض بواسطة الأنابيب ذات القواعد الخرسانية قد ساعد في منع التأثير المباشر للسيارات على أرض بعض الرّياض التي تتم مراقبتها بجدية ومن أهمها روضة خريم والخفس . إلا أنه تم اقتلاع بعض الأنابيب من روضة الخرّارة الأمر الذي سمح بدخول سيارات المتنزهين والرعاة داخلها وظهور الدروب المدكوكة على أرضها. إذ يكفي نزع اثنين من هذه الأنابيب للسماح للسيارة بالدخول. كما أن التعرية الطبيعية قد تساعد في إضعاف قواعدها وبالتالي سهولة نزعها ويعتقد أن ذلك يتم بواسطة بعض الرعاة ثم يتبعهم المتنزهون . وما لم تتم الرقابة الجدية وإعادة ما يسقط منها فلن يكون لهذا الإجراء تأثيرا. على أن هذا الإجراء يؤدي إلى زيادة أثر السيارات والمتنزهين والرعاة على المناطق المحيطة بالروضة . حيث يتطاير الغبار منها بفعل السيارات لتنقله الرياح إلى الروضة وتقوم السيول بنقل بعض الفضلات إليها أيضاً تبعاً لانحدار سطح الأرض باتجاه الروضة. ولا يمنع الحاجزُ الطيورَ والأحياء الأخرى من الخروج والاقتيات على فضلات المتنزهين. ويؤكد الباحث على أن هذه الأراضي شاملة الشعاب المنصرفة للروضة مجال حيوي ينبغي شموله بإجراءات حماية (Buffer Zone). وتشير الدراسة أيضاً إلى أهمية تمكين المتنزهين من قيادة السيارة عبر طرق مدروسة ذات مناظر طبيعية خلابة. إذ أن قيادة السيارة عبر هذه الأماكن هي نوع مهم من أنواع النشاطات الترويحية ذات الشعبية . ومنع القيادة في هذه الأماكن قد يكون له أثر عكسي في قيمتها الترويحية ورغبة الناس في زيارتها. وقد أشار (لافري) إلى أن ٩٥% من الشعب البريطاني لا يذهب إلى الغابات الرسمية بسبب منعهم من أن يتجولوا داخلها بسياراتهم. ويرى بأن منح السيارة تسهيلات الطريق الصحيحة يمكن أن تصبح وسيلة بناءة وذات أهمية وشأن كبير[1] . لذا من المهم دراسة إنشاء طرق لرؤية المناظر الطبيعية بما يضمن قلة تأثيرها

(١)لافري، باترك (١٩٨٧) جغرافية الترويح .ترجمة محبات محمد. دار الفكر العربي .القاهرة. ص ص ١٤٤-١٤٥.

السلبي على البيئة.

وقد لاحظ الباحث أن تأثر الرمال بالدك الميكانيكي لا يكاد يذكر و أن الأثر يكون في الشكل الظاهري فقط ولمدة ضغط المتنزهين في المواسم ثم تعيد الرياح والجاذبية الأرضية إعادة تشكيل سطح الكثبان. لكن الأثر الأقوى والمباشر يكون على نباتات الكثبان التي يتم تدميرها بواسطة السيارات وبواسطة استخدام بعض أنواعها وقودا. كما أن النفايات تبقى واضحة للعيان أو تطمرها الرمال لتؤثر على أحياء الكثبان الرملية التي لوحظ اقتياتها عليها.

٥- تحسين بيئة المتنزه :

في بعض المتنزهات وتحديداً خريم والخفس تمت محاولة تشجير الروضة بأشجار مدخلة، وهو أمر يتعارض مع الحماية الطبيعية، إذ الأولى تدعيم الأشجار الموجودة فعلياً وليس تعديل البيئة بإدخال أنواع جديدة. وقد اعتمدت المحاولة على ري الأشجار وهو أمر مكلف ويخالف النظام الطبيعي للري في الروضة المعتمد على إمداد سنوي من الأودية والشعاب التي تصب فيها. كما أن التشجير تم بنظام خطي لا يتفق مع التوزيع الطبيعي لأشجارها. إن أهم إستراتيجية للحماية الطبيعية تعتمد على عدم تغيير المحتوى والظروف الطبيعية في المتنزه، ومحاولة إزالة أي آثار سلبية للنشاطات الإنسانية، والتشجير بهذه الطريقة يخالف النسق البيئي بل وقد يكون له أضرار لاحقة يكتشفها علماء البيئة لاحقاً. وزيادة الخضرة والظل ليست مبررا لهذا الإجراء حيث يمكن تحقيقه بصورة طبيعية. ويوصي الباحث بعدم إدخال أنواع جديدة بل الاكتفاء بتحسين ظروف الأنواع الموجودة ومحاولة إكثار المهدد بالانقراض منها.

٦- تصميم شبكات الطرق في المتنزهات:

لاحظ الباحث أن أشكال المتنزهات تتفاوت بين المناطق الشريطية الممتدة والمستطيلات والمناطق الأقرب إلى الدائرة، و أن أثر السيارات يأخذ أنماطاً معينة تبعاً لشكل المتنزه. ويرى الباحث أن دراسة هذه الأشكال وعلاقتها بحركة المتنزهين و الأراضي المجاورة قد تساعد على توجيه الطرق لتقليل الضغط على أرض المتنزه. فعلى سبيل المثال يمكن وضع طريق رئيس يوازي شعيب الشوكي مع تفريعات تنزل من مناطق محددة بعد تقسيمه إلى أقسام لمنع استمرارية الحركة في بطنه، ويمكن

التنسيق بين هذا المقترح ومقترح لاحق خاص بمنع انجراف التربة عن طريق بناء الأرصفة المعترضة بحيث تعمل مانعاً لاستمرار حركة السيارات أيضاً. وقد يكون من المفيد إجراء دراسة تفصيلية لهذا المقترح.

٧- الاستخدامات الأخرى :

تبين من الدراسة الميدانية أن جاذبية الرّياض (جمع روضة) في فصول الربيع تكون أكبر بكثير من جاذبية الشعاب والأودية . وذلك لأن النباتات الحولية هي أكثر العناصر جذباً للمتنزهين في البرية من سكان وسط المملكة. ويلاحظ أن قلة إنبات النباتات الحولية في الأودية ليس لطبيعة أرضها بالضرورة بل قد يكون بسبب فعل بشري. فقد لاحظ الباحث أن بيئة بعض الأودية ومنها صلبوخ والحيسية قد تأثرت ببعض النشاطات البشرية ومن أهمها جرف تربتها لاستخدامها مادة للبناء حيث تدخل في صنع الخرسانة المسلحة والردم . ولا يقتصر الضرر على الموضع الذي تؤخذ منه التربة بل يتأثر الجزء الأعلى من الوادي بتسارع جريان السيول وبالتالي جرف التربة المنبتة في بطنه. وعلى الرغم أن تعرية مصاطب الطمي في الشعاب والأودية قد تكون عملية طبيعية إلا أن نقل التربة قد زاد من حدة المشكلة. ولتثبيت التربة وتخفيف جريان الماء بما يسمح بري النباتات الحولية يقترح الباحث استخدام أسلوب تقليدي قديم لجأ إليه المزارعون فيما مضى ويتمثل في بناء رصيف(سد حجري منخفض) يتقاطع مع مجرى الوادي بما يسمح بتكون الطمي خلفه ويخفف من جريان الماء وبالتالي تقليل عملية الجرف الطبيعي. وكان غرضهم الأساس هو حماية وري الزراعة المطرية (البعلية). إن تكرار هذه الأرصفة على طول مجاري الشعاب سيسمح بتكوين تربة جيدة للنباتات الحولية مع ضمان ريها في حال تدفق السيول وبالتالي تكوين متنزه غني بالأعشاب الحولية والأشجار.

ولابد من مراعاة مصالح المقيمين حول المتنزه لتحقيق حماية جيدة له، فقد تصادر بعض الإجراءات حقوقاً مشاعة لأولئك المقيمين كحق المرور وحق الرعي وحق الزراعة المطرية الأمر الذي قد يجعلهم معادين لقيام المتنزه أو غير مبالين بحمايته. إن إشراكهم في عملية الحماية و تحقيق عائد مادي مباشر أو غير مباشر لبعضهم و إشعارهم بأن المتنزه حق مشاع لهم يساعد في تطوير منطقتهم وزيادة دخلهم سيجعل منهم حماة للمتنزه. و يعتبر متنزه روضة خريم من أفضل الأمثلة لتحقيق ذلك

حيث تقع بجواره مستوطنات لا يقوم اقتصادها الحقيقي سوى على الرعي وخدمة المتنزهين.

ويمثل الرعي أهم نشاط يتداخل مع الاستخدام الترويحي للمتنزهات، وقد عانت المتنزهات والأراضي القريبة من المستوطنات البشرية من رعي جائر غير منظم يظهر بوضوح على نوعية نباتاتها ومن أهم مؤشراته سيادة شجيرات الحرمل. وقد كان ذلك نتيجة واضحة لتغير نظام الرعي في العصر الحديث الذي سمح بتركيز الرعي في أفضل الأماكن مع استخدام ما يتيسر من نباتات رعوية طول السنة بوصفها غذاء تكميليا، بينما يتم تغذيتها بالحبوب و بالأعلاف المزروعة والمصنّعة التي تمثل غذاءها الرئيس معظم فصول السنة، الأمر الذي ضاعف من أعداد الحيوانات وزيادة ضغطها على الغطاء النباتي للمتنزهات البرية. وقد لوحظ قيام بعض سكان القرى و المدن بتربية الحيوانات على هامش المستوطنات السكنية، وقد يستغلون المتنزه لرعي هذه الحيوانات المكونة من الإبل و الماعز و الأغنام. هذا النشاط ليس نشاطا اقتصادياً بحتا بل ممارسة ترويحية تحقق إشباعاً لرغبة ترويحية عند فئة من السكان، وينبغي أخذ ذلك في الاعتبار عند القيام بتطوير المتنزهات، إذ أن هذا النشاط أمر طبيعي لسكان الصحراء، لكن ينبغي تنظيمه للحد من عشوائيته وأضراره. ويمكن أن يكون مصدراً لفرص ترويحية كركوب الجمال و مشاهدة الأطفال للأغنام و إطعامها وغير ذلك.(ملحق رقم٢ صورة رقم٨)

و يؤكد الباحث على أهمية إعطاء الرعاة حقوقهم في الرعي و الاستفادة من أعشاب الروضة بما لا يضرها لتقليل عداوتهم لإجراءات الحماية، ويمكن أن تكون الروضة ضمن نطاق حيوي للمناطق الريفية والبدوية المجاورة ويكون حق الاستغلال مقصور على سكانها بهدف توزيع ضغط الرعي بين الرّياض والمراعي وعدم نقل القطعان لمسافات طويلة. هذا مع التأكيد على تحجيم الرعي مراعاة لاستيعاب المتنزهات و ما يحيط بها.

والخلاصة أن الرعي هو أهم الاستخدامات المصاحبة للترويح في المتنزهات البرية المدروسة، وهو جزء من النسق البيئي في الصحراء ، فقد وجد لآلاف السنين، و المتنزهات البرية ما هي إلا مراع تقليدية جلبت إليها القطعان في مواسم الإنبات عبر

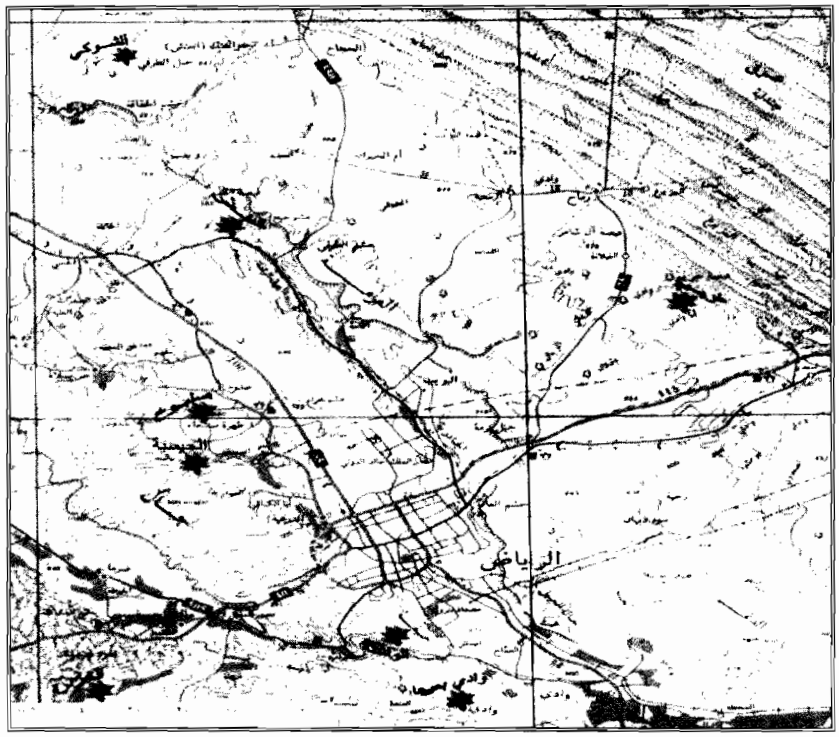
تاريخ طويل. والتفاعل بين الحيوانات الرعوية و الغطاء النباتي ليس بالضرورة سلبيا؛ فالحيوانات مفيدة لتخصيب الأرض و تحريك التربة و نشر البذور ومساعدتها على الإنبات بتقليص فترة كمونها. إلا أن التغيرات الحديثة في قطاع الرعي أدى إلى زيادة الأثر التدميري له على الغطاء النباتي؛ إذ أصبح بالإمكان تربية أعداد أكبر من الحيوانات تفوق بكثير طاقة حمل المرعى وذلك بجلب الأعلاف و الحبوب من الداخل والخارج ثم إطلاق القطعان في المراعي الفقيرة بكثافة عالية. كما أمكن تحريك القطعان بمرونة غير مسبوقة بواسطة سيارات الشحن وجلب المياه لها بواسطة الصهاريج مبتعدة عن موارد المياه التقليدية في السابق. و حفرت آبار أنبوبية في مناطق لم يكن الحصول على المياه فيها أمراً سهلاً؛ فأصبحت المراعي تعاني من الرعي الجائر وسيادة النباتات غير المستساغة . لذا ينبغي تحديد عدد الرؤوس التي ترعى داخل المتنزهات البرية وليس المنع الكلي للرعي سواء في مواسم النباتات الحولية أو بقية السنة لأن هذا يتوافق مع النسق البيئي الذي ساد لآلاف السنين قبل تغيره في العصر الحديث. كما يقترح الباحث دراسة إمكانية إعادة جز الحشائش وتخزينها كما كان سائداً إلى عهد قريب. على أن يكون ذلك ضمن تحديد المتنزهات في نطاق حيوي للأرياف المجاورة.

* * *

الملاحق

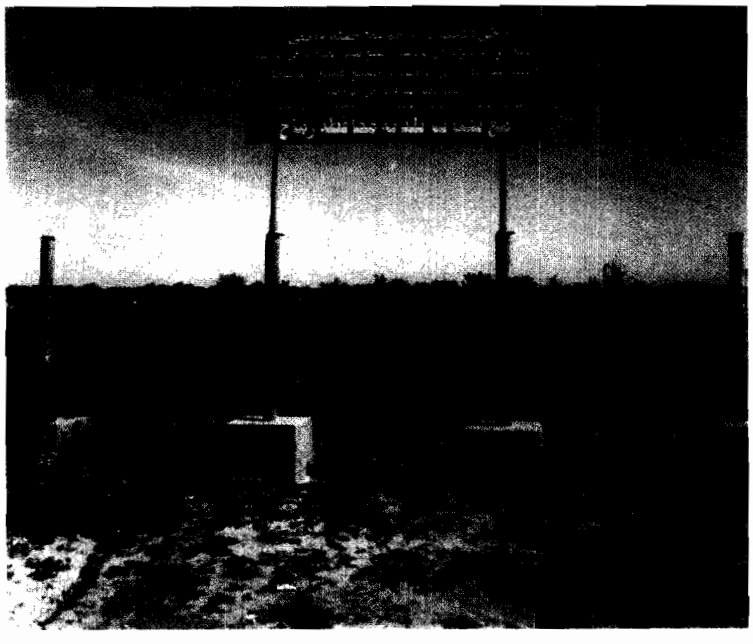
ملحق رقم ١

مواقع المتنزهات المدروسة



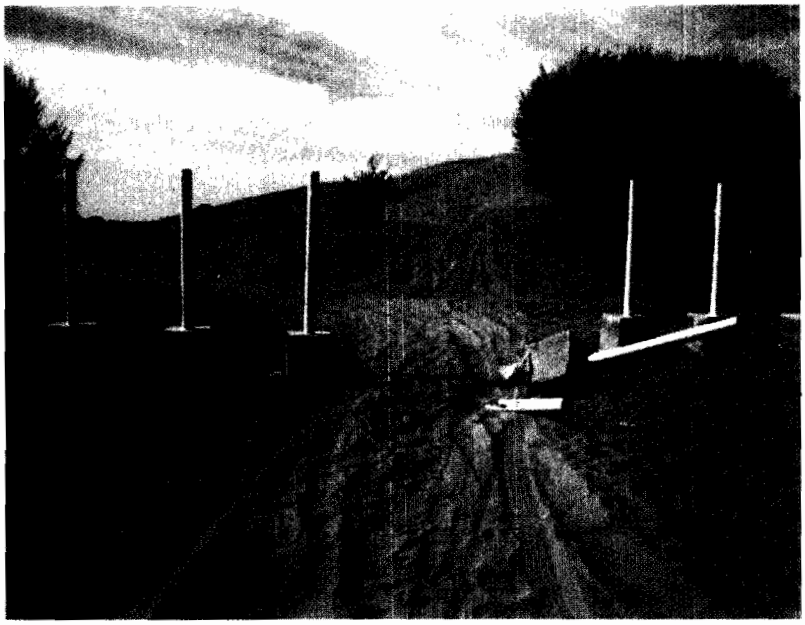
المصدر: دارة الملك عبد العزيز(١٤٢٤هـ) موسوعة أسماء الأماكن في المملكة العربية السعودية: خريطة منطقة الرياض الإدارية . والمتنزهات من توقيع الباحث

ملحق رقم ٢



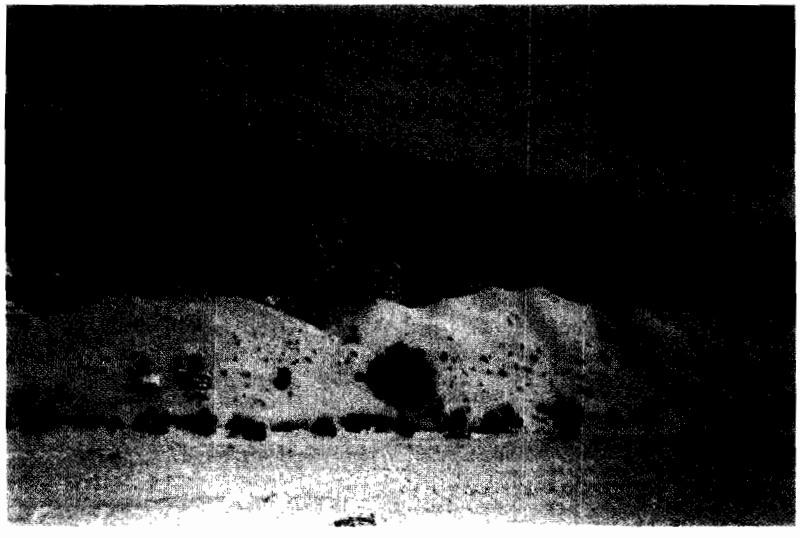
الصور

صورة رقم١: على الرغم من الحماية والرقابة الجيدة على روضة خريم إلا أن أثر الرعي يظهر واضحاً بانتشار شجيرات الحرمل و العشر غير المستساغة. لاحظ ضعف الغطاء النباتي خارج المنطقة المحمية.

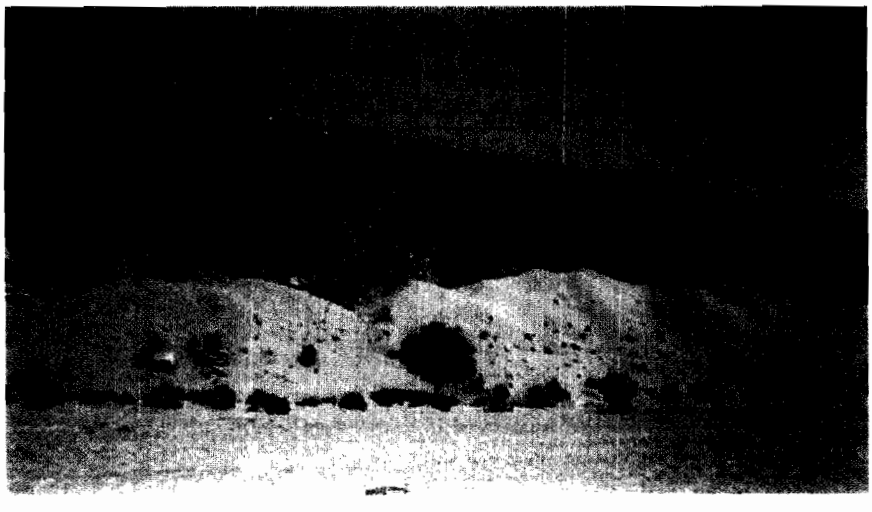


صورة رقم٢:أنابيب الحماية . يمكن تعطيل دورها بإزالة اثنين منها كما يظهر في هذه الصورة من روضة الخرّارة.

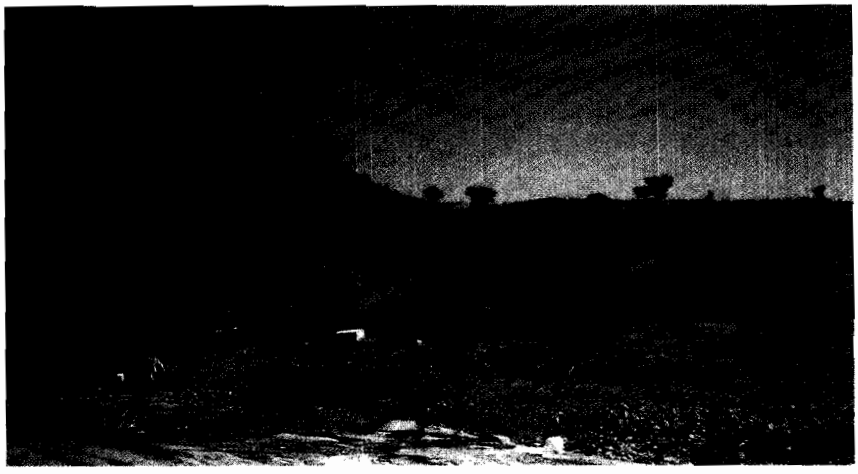
صورة رقم٣:لاحظ المخلفات التي يتركها المتنزهون و أثر التنزه تحت الأشجار في تعرية التربة. صورة من روضة الخرّارة



صورة رقم ٤: تمثّل الأودية والشعاب مناطق غنية بالنباتات لانصراف المياه إليها و لتراكم الطمي، ولكنها بحاجة للصيانة لمنع انجراف التربة. صورة من الشوكي.



صورة رقم ٥: لا يترك وادي بعيجا مصاطب طمي في معظم أجزائه وتتراكم الرمال على جوانبه مشكلة عنصرا أضافياً للترويح.



صورة رقم٦: يقيم البعض احواشاً لتربية الأغنام في المتنزهات أو بالقرب منها. صورة من وادي بعيجا.

صورة رقم٧: الرعي المستمر في المتنزهات يؤدي إلى إضعاف غطائها النباتي. صورة من الواشلة.

صورة رقم ٨: للرعي أهميته في زيادة القيمة الترويحية للمتنزهات خاصة للأطفال، **صورة** من الخرّارة.

* * *

المراجع:

المراجع العربية:

١. أبوزنادة . عبد العزيز (١٤٢١هـ) **المناطق المحمية وخيارات تنمية السياحة البيئية في المملكة**. في: مجلة العقيق،العدد ٣١-٣٢ ، نادي المدينة المنورة الأدبي.

٢. آل الشيخ، عبد العزيز (١٤٢٥) **السياحة البرية المقومات والأنماط. بحث مقدم إلى ندوة السياحة في المملكة العربية السعودية : المقومات والإمكانات**. جامعة الملك سعود، الرياض.

٣. آل الشيخ، محمد وعبد الله الحقباني(١٤١٩هـ) **الدليل البري المصور لمنطقة الرياض، المؤلفان**. الرياض.

٤. الأحيدب، إبراهيم (١٤٢٤هـ) **السياحة والتنزه البيئي في المملكة العربية السعودية**. المؤلف، الرياض.

٥. أسرار، عبد الغفور و آخرون(٢٠٠٨) **دراسة سبل تطوير المتنزهات وطرق استثمارها**. مشروع بحث وطني رقم DAR-AR-06عمادة البحث العلمي . جامعة الملك سعود، الرياض.

٦. الجخيدب، مساعد (١٤٢١هـ) **السياحة الصحراوية**. في: مجلة العقيق،العدد ٣١-٣٢ ، نادي المدينة المنورة الأدبي،المدينة المنورة.

٧. الحماحي، محمد و عايدة رياض(١٩٩٨)**الترويح بين النظرية والتطبيق**. مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٨. الربدي، محمد(١٤٢٦هـ) **دراسات في سكان المملكة العربية السعودية**. المؤلف، الرياض.

٩. الشمري، بشير (١٤٣٠هـ)**السياحة والتنزه البري عند سكان مدينة حائل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية العلوم الإجتماعية، الرياض.

١٠. الفارس، محمد (١٤٢٤هـ) **السياحة البيئية في المملكة**. دراسة غير منشورة ، الهيئة العليا للسياحة(الهيئة العامة للسياحة والآثار).

١١. الفوزان، فوزان عبد الرحمن(١٤١٩هـ)**الرعي والثروة الحيوانية في منطقة الرياض** . في: منطقة الرياض دراسة تاريخية و جغرافية و اجتماعية، ج٦، إمارة منطقة الرياض.

١٢. الفيروزآبادي. **القاموس المحيط**. مؤسسة الرسالة، ط٢، بيروت .

١٣. لافري، باترك (١٩٨٧) **جغرافية الترويح**. ترجمة محبات محمد، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٤. المبدّل، خالد (١٤٢٢هـ) **المتنزهات البرية في منطقة الرياض**. المؤلف، الرياض.

١٥. الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض (١٤١٨هـ) **المخطط الإستراتيجي الشامل لمدينة الرياض – الوضع الراهن** مجلد ٨-١ الموارد والبيئة، الهيئة، الرياض.

١٦. الوليعي، عبد الله ناصر (١٤٢١هـ) **المحميات البيئية في المملكة العربية السعودية**. المؤلف، الرياض.

١٧. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج ٥، دار صادر، بيروت.

المراجع الإنجليزية:

1. **Bell, J.**(1992) Doing Your Research Project. Open University Press, Milton Keynes.
2. **Manning, E. w. and Dougherty, T. D.** (1999)Planning Tourism in Sensitive Ecosystems. In : Tourism Development in Critical Environment. T. Singh and S. Singh. Cognizant Communication Offices. New Yourk.
3. **Ryan, Chreis** (1991) Recreational Tourism. Thomson. London .
4. **Veal, A.** (1992) Research Methods for Leisure and Tourism. Pitman Publishing. London.

* * *

دراسة مقارنة لأسس القياس المحاسبي في الأطر الفكرية للمفاهيم المحاسبية السعودية والأمريكية والبريطانية والدولية

د. عبدالرحمن بن محمد الرزين
قسم المحاسبة ـ كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

دراسة مقارنة لأسس القياس المحاسبي في الأطر الفكرية للمفاهيم المحاسبية السعودية والأمريكية والبريطانية والدولية

د. عبدالرحمن بن محمد الرزين
قسم المحاسبة
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

يلزم بيان مفاهيم المحاسبة السعودي المنشآت بقياس أصولها غير النقدية بتكلفتها التاريخية، مع إجازته لأسس أخرى للقياس بجانب التكلفة التاريخية، في حين لا تلزم الأطر الفكرية العالمية المختلفة للمحاسبة المالية واضعي معايير المحاسبة باعتماد التكلفة التاريخية أساسا لقياس الأصول والخصوم. وقد أكد بيان المفاهيم الأمريكي على أن نظرته للواقع الحالي تقوم على الاعتقاد بوجود عدد من أسس القياس وليس أساسا واحدا مع عدة استثناءات. كما نص مجلس معايير المحاسبة الدولية على أنه ليس في نيته اعتماد نموذج محاسبي دون آخر (التكلفة التاريخية أو القيمة العادلة). أما ما يرد في أدبيات المحاسبة من أن أساس قياس الأصول في البيئة الأمريكية هو التكلفة التاريخية فإنه يمكن عزوه إلى ما يسمى بـ"العرف المحاسبي" (**convention**). وهذا العرف لم يوجده الإطار الفكري ولا المعايير المحاسبية. ولكنه وجد لأسباب عملية مثل انخفاض تكلفته، وضرورة زيادة الثقة في موضوعية المعلومات المحاسبية في وقت كانت تكتنف قياس القيمة العادلة صعوبات. تركز الأطر الفكرية المختلفة على الخصائص النوعية للمعلومات المحاسبية، وعليه فإن أساس القياس ليس مقصودا لذاته. وإنما المقصود أن تتوفر في المعلومات المحاسبية الخصائص النوعية، وتحديداً إمكانية الاعتماد عليها وملاءمتها (**reliability and relevance**). وعليه فإن المقياس الأفضل هو الذي يجعل المعلومات المحاسبية تحقق أقصى اتصاف بالخاصيتين السابقتين.

المقدمة:

موضوع المفاضلة بين أسس القياس المختلفة مثل التكلفة التاريخية والقيمة العادلة من أقدم موضوعات الجدل المحاسبي، والتي لم تنته إلى نتيجة محددة على اعتبار أن كل مدافع عن هذه الأسس له حججه وبراهينه. وعليه فإنه من المتوقع أن أي بحث في هذا الموضوع لن يكون أكثر من مجرد تكرار لحجج الفريقين. ولكن يبدو أن الموضوع سيعود له بريقه مع تنامي الاعتماد الدولي على المعايير الصادرة عن مجلس معايير المحاسبة الدولية، والتي تشجع استخدام أساس القيمة العادلة جنبا إلى جنب مع أساس التكلفة التاريخية. بل إن بعض المعايير (معيار الزراعة، ومعيار الأدوات المالية على سبيل المثال) اعتمدت فيها أساس القيمة العادلة . ولم تجز استخدام التكلفة التاريخية إلا في حال تعذر تحديد القيمة العادلة بأي وسيلة. أضف إلى ذلك اعتماد هيئة السوق المالية الأمريكية (Security and Exchange commission (SEC)) للمعايير الدولية وقبولها لتقارير الشركات الأجنبية المدرجة في السوق الأمريكي والمعدة بناء على المعايير الدولية. وأكثر من ذلك فإن هيئة السوق المالية الأمريكية تدرس في الوقت الحالي إمكانية السماح للشركات الأمريكية باستخدام المعايير الدولية. كما أن مجلس معايير المحاسبة الأمريكي أبدى تأييده من حيث المبدأ لفكرة إخضاع الشركات الأمريكية للمعايير الدولية (Financial Accounting Foundation (FAF), 2007). وأخيرا فإن المشروع المعد بالاشتراك بين مجلس معايير المحاسبة الأمريكي ومجلس معايير المحاسبة الدولية لإصدار إطار فكري قد ألغى خاصية "التحفظ" والتي كانت أساسا للدفاع عن مدخل التكلفة التاريخية. وبما أن مفاهيم المحاسبة تعد الأساس الذي تبنى عليه المعايير، فإنه من الأهمية بمكان التعرف على هذه المفاهيم بصورة متعمقة حتى يمكن فهم منطلقات المعايير، ولنتمكن من نقد هذه المعايير. وعليه فإن يمكن تحديد هذا الهدف فيما يلي:

استجلاء أسس القياس المحاسبي في ظل الأطر الفكرية للمحاسبة المالية في بيئات مختلفة، وتحديدا في البيئة الأمريكية والبريطانية والدولية والسعودية باعتبارها من أكثر البيئات توثيقا لأطرها الفكرية ونشرها للعموم. وبشكل أدق فإن الهدف المقصود هو محاولة الإجابة عن سؤال محدد هو: هل هناك أساس للقياس في تلك المفاهيم يجب

اتباعه، بحيث يعتبر ما سواه استثناءا يجب تبريره؟

وتبعا لهدف البحث الذي يسعى لإيجاد إجابة من خلال تتبع وثائق معينة فإن الأسلوب الكيفي (في مقابل الأسلوب الكمي) للبحث العلمي هو الأسلوب المناسب حيث لا يتضمن البحث أسئلة قابلة للتحليل عن طريق بناء الفرضيات الإحصائية، التي تتطلب عادة بيانات كمية. ويسمى المنهج المعتمد على الوثائق لتحقيق هدف البحث بالمنهج الوثائقي والذي يعني تتبع الوثائق المتعلقة بمشكلة البحث وتحليل محتواها بهدف الإجابة على أسئلة البحث (العساف، ١٤٢٧).

وقد تم حصر وثائق البحث في بيانات مفاهيم المحاسبة الصادرة عن مجالس المحاسبة الأمريكية والبريطانية والدولية والسعودية.

ويفرض هدف البحث حدودا على الباحث، منها أن هذا البحث لم يتم القيام به لغرض بيان تفوق أساس قياس على آخر. وتبعا لذلك لم يتعرض البحث للتعريفات أو الطرق المختلفة لقياس التكلفة التاريخية أو القيمة العادلة، أو نقدها.

الجوانب النظرية للموضوع:

لعله من المناسب التركيز منذ البداية على أهداف القوائم المالية. فليس المقصود من إعداد قائمة المركز المالي بيان قيمة المنشأة في لحظة معينة، بل الهدف الأسمى هو أن تقدم هذه القائمة معلومات مفيدة لمن يريد اتخاذ قرارات تتعلق بالتعامل مع المنشأة. وقد نص بيان أهداف المحاسبة المالية السعودي على أن الهدف الرئيسي للقوائم المالية "تقديم المعلومات الملائمة التي تفي باحتياجات المستفيدين الخارجيين الرئيسيين إلى المعلومات عند اتخاذ قرارات تتعلق بمنشأة معينة." (الهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين، ١٤٢٨: أهداف المحاسبة المالية، الفقرة ٧٠). وقد يكون من بين حاجات مستخدمي القوائم المالية محاولة قياس قيمة المنشأة، ولكن هذه الحاجات هي مهمة المستخدم وليست مهمة معد القوائم المالية.(Financial Accounting Standards Board (FASB), 2008(b)).

وكذلك فإنه ليس المقصود من إعداد قائمة الدخل بيان الزيادة النقدية (أو النقص النقدي) الحاصل في استثمارات الملاك خلال فترة معينة، بل الهدف هو تقديم مقياس موضوعي لأداء المنشأة خلال الفترة يساعد متخذ القرار على تقييم أداء المنشأة في

المستقبل وقدرتها على توليد تدفقات نقدية (الهيئة السعودية، ١٤٢٨).

وعليه فإن المعايير المحاسبية قد وسعت تعريفها للدخل ليشمل الدخل الناشئ من التشغيل (الإيرادات ناقص المصروفات بالتعبير المحاسبي) والدخل الناشئ من التغيرات الأخرى في حقوق الملكية من غير التعامل مع الملاك (أي المكاسب والخسائر المحققة وغير المحققة)[١].

ولتحقيق أهداف القوائم المالية أعلاه فإنه يتعين على معد القوائم المالية تحديد ما إذا كانت معلومة عن حدث مالي معين تتطلب الإثبات[٢] في القوائم المالية، أو أنه لا يمكن إثباتها لعدم توفر شروط الإثبات. ووفقا لبيان مفاهيم المحاسبة الأمريكي الخامس (FASB, 2008(b))، فإنه لا بد من توفر الشروط الآتية لإثبات حدث مالي:

١- يمكن تعريفه على أنه عنصر من عناصر القوائم المالية المعرفة في الإطار الفكري (أصل، التزام، حق ملكية، إيراد، مصروف).

٢- يمكن قياسه بدرجة عالية من التأكد.

٣- توفر خاصية الملاءمة فيه بحيث يكون لوجوده أو غيابه أثر في قرارات المستفيدين منه.

٤- توفر خاصية إمكانية الاعتماد على المعلومة باعتبارها تعبر بصدق عن الحدث المالي، بحيث يمكن التحقق منها، وتكون خالية من التحيز.

كما يؤكد بيان المفاهيم الخامس أنه إذا تحققت شروط الإثبات في عنصر معين فإنه ينبغي إظهار ذلك العنصر في القوائم المالية، ولا يمكن اعتبار الإفصاح بغير ذلك مناسبا (FASB, 2008(b)).

ويستلزم الإثبات المحاسبي (وجود أصل أو خصم أو زيادة فيهما) أن يتم اختيار وسيلة قياس تحقق أفضل توازن بين خاصيتي إمكانية الاعتماد والملاءمة. وقد يكون من

---

(١) من أمثلة ذلك المكاسب والخسائر غير المحققة من الاستثمار في الأوراق المالية المتاحة للبيع، وأثر التغير في سعر الصرف.

(٢) الاثبات كما ورد في بيان المفاهيم السعودي يعنى الاعتراف المحاسبي (recognition) أي قابلية تلك الأحداث لإثباتها في الدفاتر المحاسبية. وليس المقصود به التسجيل الفعلي (recording) في الدفاتر المحاسبية (انظر للاستزادة: الهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين، ١٤٢٨، معايير المحاسبة المالية، الفقرات ٢٧٩-٢٨٢ من بيان مفاهيم المحاسبة المالية).

السهل اختيار وسيلة القياس عند الحصول على الأصل لأول مرة في عملية تبادلية (شراء الأصل مثلا). وقد يكون من السهل أيضا اختيار وسيلة القياس عند الحصول على الأصل لأول مرة في بعض العمليات غير التبادلية (التبرعات العينية مثلا). ولكن قد لا يكون من السهل قياس الزيادة في بعض الأصول الناتجة عن نمو نوعي في هذه الأصول (الأصول الحيوية مثلا) أو نمو قيمي في هذه الأصول (تغير في القيمة السوقية) بعد اقتنائها. وبما أن الهدف النهائي للإثبات المحاسبي وما يتبعه من اختيار لأساس القياس المناسب هو أن تظهر القوائم المالية بعدل الموقف المالي للشركة ونتيجة أعمالها، فإنه يجب اختيار أساس للقياس يحقق هذا الهدف. وفي هذا السياق فإنه لا يمكن القول إن هذا الهدف تحقق إذا كان بالإمكان قياس القيمة العادلة لعنصر من عناصر القوائم المالية بدرجة عالية من التأكد، وأثبتت معلومات ذلك العنصر بناءً على المعلومات التاريخية واكتفي بالإفصاح عن معلومات القيمة العادلة في الإيضاحات. وبالمقابل فإنه لا يمكن القول بتحقق هذا الهدف إذا تم إثبات معلومات عناصر القوائم المالية بناءً على قيمها العادلة إذا كان قياس تلك القيم لا يمكن الاعتماد عليه.

ولقد كان العرف المحاسبي المتأصل في أدبيات المحاسبة الأمريكية على وجه الخصوص أن القوائم المالية ينبغي أن تعد بناء على مبدأ التكلفة التاريخية (Kieso, Weygandt and Warfield, 2001; Smith and Skousen, 1992). إلا أن بيانات مفاهيم المحاسبة التي صدرت عن مجلس معايير المحاسبة الأمريكي، وما تبعها من بيانات مفاهيم صدرت عن المجالس الأخرى (البريطانية والدولية تحديدا) لم تعر هذا العرف أهمية كبرى، بل اعتبرت أساس التكلفة التاريخية نموذجا محاسبيا ضمن النماذج الأخرى، وذكرته ضمن قائمة من أسس القياس المقبولة دون أن تعطيه أولوية على أسس القياس الأخرى. وقد كان التركيز الأكبر في بيانات المفاهيم على خصائص المعلومات المحاسبية (وبالذات خاصيتي إمكانية الاعتماد والملاءمة)، كما جعلت أساس القياس تابعا لمفهوم المحافظة على رأس المال الذي تعتمده الشركة. فعلى سبيل المثال أشار بيان المفاهيم الأمريكي الخامس إلى أن تطبيق مفهوم المحافظة على رأس المال العيني يتطلب قياس المخزون والأصول الثابتة وغيرها من الأصول بقيمتها الجارية (FASB, 2008(b)).

علاقة الخصائص النوعية للمعلومات المحاسبية بأسس القياس:

لقد حظيت خصائص المعلومات المحاسبية باهتمام بالغ في بيانات مفاهيم المحاسبة السعودية والأمريكية والبريطانية والدولية. وحيث إنه من الملاحظ بالاستقراء أن بيانات المفاهيم السعودية والبريطانية والدولية انطلقت من البيانات الأمريكية حيث صدرت جميعها بعد الإطار الأمريكي فسيتم الاعتماد على المفاهيم الأمريكية في مناقشة خصائص المعلومات المحاسبية ذات العلاقة بأسس القياس.

إمكانية الاعتماد (**reliability**):

نص البيان الخامس لمفاهيم المحاسبة الأمريكي على أن عملية القياس المحاسبي وإن كانت تأخذ في الاعتبار مدى ملاءمة المعلومات المقدمة وقابليتها للمقارنة، إلا أن مقصدها الرئيسي وفقا لمحددات الإثبات المحاسبي والأعراف والقواعد المحاسبية السائدة تتركز على تحقيق خاصية إمكانية الاعتماد على المعلومات المحاسبية (FASB, 2008(b)). ولعل التركيز على هذه الخاصية هو الذي أدى إلى التركيز على مدخل العمليات وتطبيق إجراءات تحفظية في عملية القياس المحاسبي (FASB, 2008(b)). وتعني خاصية إمكانية الاعتماد أن تكون المعلومات المثبتة تمثل بصدق الحدث المالي، وتمكن من التحقق من قيمته، وتخلو من أي تحيز في عملية القياس (FASB, 2008(b)).

الملاءمة (**relevance**):

تعني خاصية الملاءمة أن تكون المعلومات المثبتة مفيدة في تقييم الماضي وتوقع المستقبل وأن يتم الإفصاح عنها حال توفرها، بحيث يؤثر غيابها على قدرة متخذ القرار على اتخاذ القرار الملائم (FASB, 2008(b)).

هل يتم تغليب خاصية "إمكانية الاعتماد" أم خاصية "الملاءمة"؟

وفقا لبيانات مفاهيم المحاسبة فإن خاصيتي "إمكانية الاعتماد" و"الملاءمة تعدان الخاصيتين الرئيسيتين للمعلومات المحاسبية. ولكن ماذا لو لم يمكن توفر الخاصيتين معا في آن واحد؟ من المتعارف عليه أن اكتمال التحقق من معلومة معينة (توفير خاصية إمكانية الاعتماد) قد يأخذ وقتا يمكن أن يطول إلى درجة تفقد معها المعلومة خاصية الملاءمة، مما يجعل المحاسب يواجه بين اختيارين متضادين يحتم عليه الموازنة بينهما.

وقد وجه بيان مفاهيم المحاسبة الأمريكي إلى أن نقطة الاعتراف المناسبة هي تلك النقطة التي يمكن فيها تخفيض عدم التأكد إلى مستوى مقبول يمكن معه توفير المعلومة في الوقت المناسب (FASB, 2008(b)). ولكنه ترك عملية الموازنة بين تلك الخاصيتين بدون تفضيل لأي اتجاه حيث يرى أن مجموعات المستخدمين للقوائم المالية تختلف في تغليبها لخاصية على الأخرى (FASB, 2008(b)). إلا أن بيان المفاهيم البريطاني وجه إلى تغليب خاصية الملاءمة على خاصية إمكانية الاعتماد عند تعارضهما (ASB, 1999).

هل يتفوق مدخل التكلفة التاريخية على مدخل القيمة العادلة في اتصافه بخاصية "إمكانية الاعتماد"؟

يوصف مدخل التكلفة التاريخية في أدبيات المحاسبة على أنه مدخل يمكن التحقق منه، باعتبار المعلومات التاريخية مثبتة وتعبر عن حقائق تمثل في جوهرها تكلفة العملية نفسها التي نشأ عنها الأصل (Smith & Skousen, 1992).

إن خاصية إمكانية الاعتماد تعني أن المعلومة يجب أن تتصف بما يلي:

١- التمثيل العادل لما تعبر عنه من عناصر القوائم المالية (faithful representation).

٢- إمكانية التحقق منها (verifiable)

٣- خلوها من التحيز (neutral)

وعليه فإنه لا يمكن إطلاق القول بأن المعلومات المحاسبية المبنية على مدخل التكلفة التاريخية تتوفر فيها دائما هذه الخصائص. وذلك أن تغيرات القيمة السوقية ذات الأهمية النسبية لبعض مجموعات الأصول تحد من تمثيل التكلفة التاريخية لعدالة قيمة هذه الأصول. إضافة إلى ذلك فإن عملية التحقق ليست عملية سهلة في ظل مدخل التكلفة التاريخية لكل أنواع الأصول. وقد أشار بيان المبادئ البريطاني إلى أمثلة لذلك (ASB, 1999) منها:

١- قياس القيمة القابلة للتحقق لعنصر "المدينين" وتحديد الديون المشكوك فيها.

٢- تحديد تكلفة الأصول المنتجة ذاتيا والمنتجات المشتركة.

٣- تخصيص التكاليف الصناعية.

ويلحق بذلك كل عمليات التقييم التي تقوم بها الشركة. وكما تضعف خاصية إمكانية التحقق في الأمثلة المشار إليها أعلاه. فإن خاصية الحيادية لا تقل ضعفا عنها في تلك الأمثلة. ويستنتج من ذلك أن مدخل التكلفة التاريخية يكاد أن لا يتفوق على مدخل القيمة العادلة في احتمال اتصافه بخاصية "إمكانية الاعتماد".

أثر استخدام أساس للقياس (القيمة العادلة مثلا) لبند من بنود القوائم المالية يحقق خاصيتي المعلومات (الملاءمة وإمكانية الاعتماد) على خاصية المقارنة

وفقا للأطر الفكرية المختلفة للمحاسبة المالية فإن خاصية المقارنة تعد أحد الخواص المهمة (ولكن ليست الرئيسية) للمعلومات المحاسبية. ويمكن النظر إلى أن اتباع أساس قياس موحد من قبل منشآت قطاع معين سيحقق خاصية المقارنة بين تقارير تلك المنشآت كما يحقق خاصية المقارنة بين تقارير المنشأة نفسها لعدة فترات. ولكن يبدو أن الإطار الفكري لمعايير المحاسبة الدولية له رأي مختلف. حيث يرى أن على المنشأة اتباع السياسات المحاسبية التي تحقق أفضل توفيق لخاصيتي إمكانية الاعتماد والملاءمة حتى لو أدى ذلك إلى إضعاف إمكانية المقارنة (IASB, 2001). وهو ما يعني بعبارة أخرى عدم اتخاذ الإطار أساس القياس هدفا له. بل وسيلة لتحقيق الخصائص النوعية الرئيسية للمعلومات المحاسبية.

علاقة خاصية التحفظ (**conservatism**) بأسس القياس:

تعني خاصية التحفظ أخذ الحذر عند القيام بقياس عناصر القوائم المالية. وبخاصة تلك الخاضعة للتقدير في ظل ظروف عدم التأكد المصاحبة عادة للعمل التجاري. وقد كان الفهم العام لتلك الخاصية أنها تدعو المحاسب إلى تقييم الأصول والإيرادات بأقل قيمة يمكن التحقق منها مما يضعف احتمال تقييمها بقيمة أكبر من قيمتها العادلة. في حين ينبغي تقييم الالتزامات والمصروفات بأكبر قيمة يمكن التحقق منها (FASB, 2008(a)). وبعبارة أخرى فإنه يبدو للوهلة الأولى أن تلك الخاصية تغلب خاصية إمكانية الاعتماد على خاصية الملاءمة. إلا أن بيان مفاهيم المحاسبة الأمريكي نبه إلى أن هذا فهم خاطئ. وأكد على أن تطبيق مبدأ التحفظ بطريقة خاطئة قد يؤدي في الحقيقة إلى إضعاف خاصية إمكانية الاعتماد (FASB, 2008(a)). كما أكد على ذلك أيضا بيان المفاهيم البريطاني والإطار الفكري لمعايير المحاسبة الدولية حيث أشارا إلى أن هذه

الخاصية ينبغي ألا تكون وسيلة للتخفيض المتعمد للأصول أو المكاسب، أو الرفع المتعمد للخصوم والخسائر. حيث ستؤدي إلى إضعاف خاصية إمكانية الاعتماد (ASB, 1999; IASB, 2001). بل إن بيان المفاهيم البريطاني أكد على انه عند تعارض خاصيتي إمكانية الاعتماد والملاءمة، والرغبة في تطبيق خاصية التحفظ فإن الغلبة يجب أن تكون لخاصية الملاءمة (ASB, 1999)

ونتيجة للفهم الخاطئ لدور خاصية التحفظ في إعداد التقارير المالية، فقد أشار المشروع المشترك بين مجلس معايير المحاسبة الأمريكي ومجلس معايير المحاسبة الدولي إلى أن بقاء هذه الخاصية في الإطار الفكري سيؤدي إلى الفهم الخاطئ لها مما يجعل الأرقام المحاسبية في غالب الأحوال متحيزة وغير عادلة في تمثيلها للبند محل القياس مما يضعف خاصية إمكانية الاعتماد. وعليه فقد قرر المشروع إلغاء هذه الخاصية، وعدم اعتبارها جزءاً من خصائص جودة المعلومات المحاسبية (FASB, 2009).

أسس القياس في مفاهيم المحاسبة الأمريكية:

نص بيان المفاهيم الأمريكي الخامس على أن القياس النقدي لعناصر القوائم المالية يجب أن يتم في ضوء النظر إلى الخاصيتين الرئيسيتين للمعلومات المحاسبية، أي الملاءمة وإمكانية الاعتماد (FASB, 2008(b)). وقد أشار البيان إلى أنه باستقراء التطبيق العملي فإن عناصر القوائم المالية تقاس بعدد من أسس القياس تبعا لطبيعة العنصر محل القياس في ظل اعتبارات الملاءمة وإمكانية الاعتماد، وأوضح البيان أنه يوجد في الواقع خمسة أسس لقياس عناصر القوائم المالية هي:

١- التكلفة التاريخية (historical cost). حيث يستخدم هذا الأساس لقياس الأصول الثابتة ومعظم أنواع المخزون. وتمثل التكلفة التاريخية المبلغ المدفوع للحصول على هذه الأصول بعد تعديلها مع مرور الزمن بالاستهلاك أو المخصصات الأخرى. كما يتم قياس الالتزامات التي تتطلب تقديم خدمات أو سلع للعملاء بالقيمة التاريخية للمبالغ المحصلة مقدما.

٢- التكلفة الحالية (current cost)، حيث يتم قياس بعض أنواع المخزون بتكلفة الإحلال الحالية التي تمثل المبلغ الذي يمكن دفعه لو تم الحصول على الأصل في

الوقت الحالي (أي عند إعادة القياس اللازم عند إعداد القوائم المالية).

٣- القيمة السوقية الحالية (current market value). حيث يتم قياس بعض أنواع المخزون والاستثمارات في الأوراق المالية المتداولة بقيمها السوقية الحالية التي تمثل المبلغ الذي يمكن الحصول عليه لو تم بيع هذه الأصول في عملية تسييل طبيعية. وتستخدم القيمة السوقية الحالية أيضا لقياس الأصول التي يتوقع بيعها بقيمة تقل عن قيمها الدفترية. وتستخدم القيمة السوقية الحالية أيضا لقياس بعض الالتزامات التي تتضمن سلعا ذات أسواق منظمة (marketable commodities) أو أوراقاً مالية. مثل الالتزامات الضامنة للخيارات والأسهم التي لا يملكها الضامن في الوقت الحالي.

٤- صافي القيمة القابلة للتحقق (net realizable (settlement) value) ويستخدم لقياس عنصر المدينين قصير الأجل وبعض أنواع المخزون. حيث تمثل القيمة النقدية غير المخصومة التي يمكن تحقيقها من هذه الأصول بعد حسم التكاليف المباشرة لتحصيلها في الظروف العادية للعمل. وبالمقابل فإن هذا الأساس يستخدم لقياس عنصر الدائنين قصير الأجل.

د- القيمة الحالية (أو المخصومة) للتدفقات النقدية المستقبلية. ويستخدم لقياس عنصر المدينين طويل الأجل. وعنصر الدائنين طويل الأجل.

ويشير البيان الأمريكي إلى أن القوائم المالية عند إعداد البيان توصف غالبا بأنها تعتمد على مدخل التكلفة التاريخية. وبخاصة فيما يتعلق بقياس معظم أنواع المخزون والأصول الثابتة والأصول غير الملموسة. وذلك بسبب أن معظم هذه الأصول يتم الحصول عليها في عمليات تبادلية تتضمن دفع مبلغ نقدي محدد للحصول عليها. وبما أن القصد من وصف القوائم المالية باعتمادها على التكلفة التاريخية هو أن الأصول تم تسجيلها بالمبالغ التي دفعت فعلا لتحصيلها. فإن أفضل وصف للمبالغ المثبتة في القوائم المالية هو "سعر التبادل التاريخي". وعليه فإن وصف النظام المحاسبي الحالي بأنه "النظام المعتمد على العمليات" (transaction-based system) أفضل من وصفه بنظام "التكلفة التاريخية". ويشير البيان أيضا إلى حقيقة أن هناك عددا من الأصول والخصوم تنشأ في عمليات غير تبادلية. بحيث لا يكون لها سعر تبادل تاريخي. وعليه فإنه يتم

قياسها بأسس أخرى غير الأساس التاريخي. وبخاصة عند الحاجة إلى إعادة القياس التي لا تتضمن عمليات تبادل.

ويشير البيان الأمريكي إلى أنه بسبب تنوع أسس القياس فإنه يصف التطبيق الحالي بأنه يعتمد على عدد من أسس القياس. وليس على أساس واحد باستثناءات متعددة. وأن مهمة المجلس أن يختار الأساس المناسب لكل حالة.

وهذا ما يؤكده أحد أعضاء مجلس معايير المحاسبة الأمريكية في إحدى مقالاته إذ يقول:

The debate at the FASB has not been about changing to a different model. Rather, the debate has been about changing the mix of the attributes in current model. The debate has not been whether to use fair values, but when to use fair values. (Swieringa, 1997, p. 26-27)

قياس التغيرات في الأصول والالتزامات:

يشير بيان المفاهيم الأمريكي الخامس في فقرته رقم (٨٨) إلى أن الأصول والالتزامات تقاس عند حدوثها بسعر التبادل الحالي عند إثباتها، حيث يستمر قياسها بهذا المبلغ إلى أن تقع أحداث تغير هذه الأصول والالتزامات أو مبالغها، وتتحقق في هذه الأحداث شروط الإثبات المحاسبي.

ويمكن تحديد نوعين من الأحداث التي تغير قيم الأصول والالتزامات، هما:

١- تدفقات داخلة مثل الحصول على الأصول أو تحمل الالتزامات. وتدفقات خارجة مثل بيع الأصول أو خسارتها أو التخلص من الالتزامات.

٢- تغيرات في قيم الأصول التي لا تزال تحت سيطرة المنشأة، أو تغيرات في قيم الالتزامات التي لا تزال تتحملها المنشأة. وهذه التغيرات يمكن تقسيمها إلى نوعين:

أ- تغيرات في المنافع أو المضمون، والذي يحدثه استهلاك الأصل، أو تعرضه للتلف بسبب الحرائق مثلا.

ب- تغيرات في السعر.

ويؤكد البيان الأمريكي أن التغيرات في السعر ينبغي الاعتراف بها إذا اتصفت

بخاصيتي الملاءمة وإمكانية الاعتماد. ولكن يجب التأكد من مناسبة الاعتراف بمثل هذه التغيرات بحسب كل حالة (الفقرة ٩٠).

ويختتم البيان الأمريكي أسس القياس بالتأكيد على أن الأسس المشار إليها في البيان ليست نهائية ولا تغلق الباب أمام إمكانية إيجاد أسس أخرى للقياس تحقق خاصيتي الملاءمة وإمكانية الاعتماد في المعلومات المالية. وجاء نص البيان كما يلي:

[T]he criteria and guidance [in this statement] do not foreclose the possibility of future changes in practice. When evidence indicates that information that is more useful (relevant and reliable) than information currently reported is available at a justifiable cost, it should be included in financial statements. (FASB, 2008(b), p. 8).

أسس القياس في مفاهيم المحاسبة البريطانية:

يؤكد بيان مبادئ التقارير المالية الصادر عن مجلس معايير المحاسبة البريطاني أن مفهوم العدل والصدق (true and fair view) يقع في قلب التقارير المالية. وأنه يمثل الاختبار الحقيقي لجودة التقارير المالية (ASB, 1999). وينظر إلى هذا المفهوم على أنه مصطلح ديناميكي يتطور بتطور المحاسبة والأعمال بشكل عام. إلا أنه ينظر له على أنه الموجه للتطبيق المحاسبي.

ووفقا للبيان البريطاني. فإن أساس القياس (التكلفة التاريخية أو القيمة العادلة) لأي مجموعة أصول أو خصوم يجب أن يكون ذلك الأساس الذي يحقق أهداف القوائم المالية. وما يتطلبه تحقيق الخصائص النوعية للمعلومات المالية المضمنة في هذه القوائم. مع إعطاء اعتبارات لطبيعة الأصول أو الخصوم المقيسة والظروف المحيطة بها.

أما عن طريقة تطبيق طرق القياس المختلفة (التكلفة التاريخية أو القيمة الحالية) فإنه يمكن أن يأخذ أي شكل من الأشكال الآتية:

أ. استخدام أساس واحد لقياس جميع الأصول والخصوم. سواء كان المقياس التكلفة التاريخية أو القيمة الحالية.

ب. استخدام أساس التكلفة التاريخية لقياس بعض مجموعات الأصول والخصوم، واستخدام القيمة الحالية لقياس مجموعات أخرى من الأصول والخصوم. وهذا هو الشكل المتوقع استخدامه بشكل عام والذي تركز عليه قائمة المبادئ.

ولا يرى البيان البريطاني مشكلة كبيرة في الاعتراف المبدئي بالأصول أو الخصوم عند الاقتناء حيث تمثل تكلفة الاقتناء (في حالة التبادل) القيمة العادلة وقت الاعتراف. كما تمثل القيمة العادلة أساس الاعتراف المبدئي في حال الحصول على أصول أو تحمل خصوم في عمليات غير تبادلية. على أنه في حال الحصول على أصل (أو تحمل التزام) في عمليات تبادلية لا تمثل تكلفتها القيمة العادلة للأصل المقتنى (أو الالتزام المتحمل) فإنه ينبغي إثبات العملية مبدئيا بقيمتها الحالية وليس بتكلفة الاقتناء (أي التكلفة التاريخية). ويمكن الحصول على القيمة الحالية لمثل هذه العمليات باستخدام أسس تقييم مقبولة مؤيدة بأدلة إثبات مقبولة لجعل تلك القيم المقدرة عند الاقتناء موثوقة.

محددات اختيار أسس القياس وتغييرها في المفاهيم البريطانية:

عند اختيار أساس لقياس إحدى مجموعات الأصول أو الخصوم، فإنه وفقا للبيان البريطاني يجب أن يؤخذ في الاعتبار النقاط الآتية:

أ. أهداف القوائم المالية، والخصائص النوعية للمعلومات المالية، وبالذات خاصيتي الملاءمة وإمكانية الاعتماد.

ب. طبيعة الأصول أو الخصوم محل القياس.

ج. الظروف المحيطة بعملية قياس الأصول أو الخصوم.

ومن وجهة النظر البريطانية فإن تحقيق الاعتبارات المشار إليها أعلاه قد يتم بأساس قياس معين في إحدى الفترات، وقد يمكن تحقيقها بأساس آخر في فترة أخرى. وقد تؤدي التطورات في السوق إلى إمكانية الاعتماد على مقياس لم يكن موثوقا به من قبل.

ويؤكد البيان البريطاني أنه من الصعوبة وضع قاعدة عامة لأسس القياس المناسبة لأي مجموعة أصول أو خصوم. ولكن يجب النظر إلى عدة اعتبارات عند تحديد أساس القياس المناسب من أهمها حاجة مستخدمي المعلومات المالية، حيث ينبغي التركيز

على تقديم معلومات عن الأداء والمركز المالي تفيد في تقييم قدرة المنشأة على توليد التدفقات النقدية، وقوتها المالية بوجه عام.

وأخيرا يشير البيان البريطاني إلى أنه قد ينظر أحيانا إلى أن مدخل القيمة العادلة أقل موثوقية من مدخل التكلفة التاريخية. ويرى البيان أن مثل هذا الاعتقاد مرده إلى افتراض خاطئ وهو أن أساس التكلفة التاريخية ينطلق من عمليات تبادلية. ويحاول هذا البيان تصحيح هذا الخطأ الشائع بأن قياس بعض أنواع الأصول والخصوم يتطلب درجة من التقدير والتعديل في القيم التاريخية. مثل هذا التقدير لا يختلف عن التقديرات اللازمة لتحديد القيمة الحالية لأي أصل لا يوجد له سوق نشطة. وهذا ما يجعل مستوى الثقة في أرقام التكلفة التاريخية لا يختلف عن مستوى الثقة في أرقام القيمة الحالية.

وعليه فإن المعول عليه هو النظر إلى ما يمثله الأصل أو الخصم عند اعتبار الخصائص النوعية للمعلومات المحاسبية. فعلى سبيل المثال، فإن استثمار النقدية الزائدة عند المنشأة يجب أن يتم قياسه بما يمثله هذا الاستثمار من تدفقات نقدية مستقبلية. وعليه فإن أفضل مقياس لمثل هذه الاستثمارات هو القيمة الحالية. وبالمقابل فإن الالتزامات المستقبلية غير المحددة ينبغي قياسها في ظل المعلومات المتوفرة عن الاحتمالات المستقبلية لتسوية مثل هذا الالتزام. وعليه يجب أن تقاس مثل هذه الالتزامات بالقيمة الحالية.

أسس القياس في مفاهيم المحاسبة الدولية:

يشير بيان مفاهيم المحاسبة الدولية (IASB, 2001) إلى أن القوائم المالية في الواقع وبشكل عام تعد وفقا لنموذج التكلفة التاريخية والمرتبط بمفهوم المحافظة على رأس المال الاسمي. ولكن هناك نماذج ومفاهيم أخرى قد تكون أفضل في تحقيق أهداف القوائم المالية. ويؤكد البيان الدولي أنه تم تطوير الإطار الفكري ليشمل عددا من النماذج المحاسبية ومفاهيم رأس المال والمحافظة عليه.

ويوثق البيان الدولي (IASB, 2001) عددا من أسس القياس التي تستخدم في إعداد القوائم المالية وبدرجات متفاوتة من التطبيق. كما تستخدم بدرجات متفاوتة من المزج في إعداد القوائم المالية. وهذه الأسس هي:

أ- التكلفة التاريخية، حيث يتم تسجيل الأصول بالقيمة النقدية المدفوعة أو ما يماثلها أو القيمة العادلة للثمن المتبادل للحصول على هذه الأصول في وقت التبادل. وبالمقابل فإن الخصوم تسجل بالمبلغ المتحصل عليه وقت تحمل الالتزام أو المبلغ المتوقع دفعه في عمليات غير تبادلية كما في حالة الضرائب، وذلك في ظل الظروف العادية للأعمال.

ب- التكلفة الحالية، حيث يتم الاعتراف بالأصول بالقيمة النقدية التي يمكن دفعها لو تم الحصول على الأصل نفسه في الوقت الحالي. وبالمقابل فإن الخصوم تقاس بالقيمة النقدية غير المخصومة للمبالغ التي يمكن دفعها لتسوية الالتزام لو تم ذلك في الوقت الحالي.

ج- القيمة القابلة للتحقق، حيث يتم قياس الأصول بالقيمة النقدية التي يمكن الحصول عليها لو تم بيع الأصل في الوقت الحالي وفي ظروف عادية. وبالمقابل فإن الخصوم تقاس بالقيمة النقدية غير المخصومة التي يتوقع دفعها لتسوية الالتزام في الظروف العادية.

د- القيمة الحالية، حيث يتم قياس الأصول بالقيمة الحالية المخصومة لصافي التدفقات النقدية المستقبلية التي يتوقع أن تتولد من الأصل في الظروف الحالية. وبالمقابل فإنه يتم قياس الخصوم بالقيمة الحالية المخصومة لصافي التدفقات النقدية المستقبلية اللازمة لتسوية الالتزام في الظروف العادية.

ويشير البيان الدولي إلى أن أكثر الأسس السابقة تطبيقا هو أساس التكلفة التاريخية، والذي عادة ما يطبق معه أسس أخرى، مثل تطبيق التكلفة أو القيمة القابلة للتحقق (أيهما أقل) على المخزون، وتطبيق القيمة السوقية على الاستثمارات المتداولة، وتطبيق القيمة الحالية على المستحقات التقاعدية. كما يرى البيان أن بعض المنشآت تطبق أساس التكلفة الحالية لاعتقادها بعجز أساس التكلفة التاريخية عن التعامل مع التغيرات في أسعار الأصول غير النقدية.

مفاهيم رأس المال والمحافظه عليه في بيان المفاهيم الدولية وعلاقتها بأسس القياس

يشير البيان الدولي إلى عدد من مفاهيم رأس المال، وتحديدا مفهوم رأس المال

المالي، ورأس المال العيني. ويؤكد البيان على أن الاختيار بين المفهومين يخضع لاحتياجات مستخدمي القوائم المالية، ولا يعطي البيان تفضيلا لأساس على الآخر. وينبني على اختيار المفهوم المناسب لرأس المال والمحافظة عليه اختيار أساس القياس المناسب الذي يحقق مفهوم رأس المال المختار. وفي هذا الصدد يشير البيان الدولي إلى أن اختيار مفهوم رأس المال العيني يحتم على الشركة استخدام التكلفة الحالية كأساس لقياس عناصر القوائم المالية. في حين أن اختيار مفهوم رأس المال المالي يتطلب اختيار أساس قياس يتناسب مع مفهوم رأس المال المالي الذي ينبغي المحافظة عليه، أي: راس المال المالي الاسمي، أو رأس المال المالي الجاري.

ويشير البيان الدولي في فقرته العاشرة بعد المائة على وجود عدد من النماذج المحاسبية (على سبيل المثال: التكلفة التاريخية، القيمة الحالية) وبدرجات متفاوتة في درجة ملاءمة المعلومات المقدمة من خلالها ومدى الاعتماد عليها، وأن الاختيار من بين هذه النماذج يعتمد على قدرة الإدارة على إيجاد توازن بين تحقق كل من خاصية الملاءمة وإمكانية الاعتماد. ويؤكد البيان الدولي في نفس الفقرة على أن بيان المفاهيم تم إعداده ليناسب عددا من النماذج المحاسبية، ويمثل إرشادات لإعداد القوائم المالية المعدة على أي أساس تختاره الإدارة. وليس في نية مجلس معايير المحاسبة الدولية في الوقت الحالي تحديد نموذج معين إلا في الحالات الاستثنائية الشديدة كالتي تتطلبها المجتمعات ذات معدلات التضخم العالية.

أسس القياس في مفاهيم المحاسبة السعودية:

حدد بيان مفاهيم المحاسبة المالية السعودية أسس قياس الأصول وفقا لتوقيت قياس هذه الأصول. حيث حدد أسس القياس عند الاقتناء، وأسس القياس في تواريخ لاحقة لتاريخ اقتناء الأصل. كما فرق بين قياس الأصول النقدية وقياس الأصول غير النقدية (الهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين، ١٤٢٨).

فعند اقتناء الأصل يحدد بيان المفاهيم أن أساس القياس هو القيمة العادلة للأصل في تاريخ الاقتناء، ويتم تحديد هذه القيمة بحسب طبيعة العملية التي ترتب عليها اقتناء الأصل. فإذا تمت عملية الاقتناء مقابل نقدية مدفوعة، فإن قيمة الأصل تمثل ذلك المبلغ النقدي المدفوع. أما إذا تم اقتناء الأصل مقابل التنازل عن أصل غير نقدي، فإن قيمة

الأصل حينئذ تمثل القيمة العادلة للأصل غير النقدي المتنازل عنه.

وهناك حالات أخرى يتم من خلالها اقتناء الأصول أشار المعيار السعودي إلى عدد منها، وهي:

١- اقتناء الأصل مقابل تحمل التزام. وفي هذه الحالة يتم قياس الأصل بالقيمة الحالية للمبالغ التي يجب دفعها لسداد الالتزام.

٢- اقتناء الأصل مقابل إصدار أسهم. وفي هذه الحالة يتم قياس الأصل على أساس القيمة العادلة للأصل المقتنى في تاريخ اقتنائه.

٣- اقتناء الأصل من خلال عملية غير تبادلية مع غير المالكين. وفي هذه الحالة يتم قياس الأصل على أساس القيمة العادلة للأصل المقتنى في تاريخ اقتنائه.

أما في الفترات اللاحقة لتاريخ اقتناء الأصل فقد أوضح بيان المفاهيم أن طبيعة الأصل (وليس كيفية اقتنائه) هي التي تحدد كيفية قياس قيمته في الفترات اللاحقة. وفي هذا الصدد فرق بيان المفاهيم بين نوعين من الأصول هما: الأصول النقدية، والأصول غير النقدية.

ووفقا لبيان المفاهيم السعودي، فإن الأصول النقدية ينبغي قياسها وإظهارها في القوائم المالية على أساس القيمة الحالية للمبالغ التي ينتظر تحصيلها. وفرق البيان بين ثلاثة أنواع من الأصول النقدية. أولها النقد. ويعتبر أساس القياس قيمته الاسمية. وثانيها الصكوك وأوراق القبض والمطالبات التي تستحق نقدا في الأجل القصير، حيث يتم قياسها بقيمتها الاسمية بعد تخفيضها بقيمة المبالغ المشكوك في تحصيلها. وثالث أنواع الأصول المالية هي المطالبات التي تستحق نقدا في الأجل الطويل، حيث يتم قياسها بالقيمة التي ينتظر تحصيلها مخصومة على أساس معدل الخصم أو تكلفة التمويل المحددة في العمليات التي ترتبت عليها حيازة تلك الأصول.

أما الأصول غير النقدية، فقد أوجب بيان المفاهيم السعودي قياس هذه الأصول في التواريخ اللاحقة لتاريخ اقتنائها وفقا لتكلفتها التاريخية بعد تعديلها بما يقابل النقص في طاقتها الكامنة. وأشار البيان إلى إمكانية استخدام خصائص أخرى بالإضافة إلى التكلفة التاريخية لقياس الأصول والخصوم إذا تبين أن ذلك أكثر ملاءمة لتحقيق أهداف القوائم المالية وفقا لما تتطلبه معايير المحاسبة التفصيلية لكل موضوع. وأعطى البيان أمثلة

لخصائص [أسس] قياس أخرى هي: التكلفة التاريخية / المتحصلات الجارية، والقيمة الجارية للبيع خلال تصفية غير إجبارية، والقيمة المتوقع تحققها خلال نشاط المنشأة العادي، والقيمة الحالية للتدفقات النقدية.

التطبيقات العملية:

اتضح من العرض المقدم في الفقرات السابقة أن بيانات مفاهيم المحاسبة لا تلزم بنموذج محاسبي معين (ما عدا البيان السعودي)، وإنما تركز على أن النموذج المختار ينبغي أن يحقق الخواص النوعية للمعلومات المحاسبية. ومع ذلك فإن بيان مفاهيم المحاسبة الدولية أشار إلى أن القوائم المالية في الواقع وبشكل عام تعد وفقا لنموذج التكلفة التاريخية والمرتبط بمفهوم المحافظة على رأس المال الاسمي. وهو ما يعني أن الشركات بشكل عام لا تزال تفضل النموذج التاريخي بغض النظر عن كون هذا النموذج يحقق أهداف القوائم المالية.

وفيما يلي استقراء للواقع العملي لعدد من الشركات المحلية والعالمية، وتحديدا لمعرفة ما إذا كانت هذه الشركات تفصح عن النموذج المحاسبي المستخدم (التكلفة التاريخية أو القيمة العادلة). وقد تم استعراض عينة من الشركات الأمريكية والبريطانية والدولية والسعودية (تقارير عام ٢٠٠٨م)، حيث تم اختيار عينة ميسرة من كل من مؤشر داو جونز الأمريكي، والمؤشر البريطاني (FTSC100)، ومن الشركات المساهمة السعودية المدرجة في نظام تداول، وذلك بالدخول على المواقع الإلكترونية لتلك الشركات وتحميل تقاريرها، وقد كان التركيز على السياسات المحاسبية العامة في تقارير تلك الشركات. وتم تلخيص ما أسفر عنه استقراء التقارير السنوية للعينة المختارة في الجدول الآتي:

أولا: عينة من الشركات الأمريكية المكونة لمؤشر الداو جونز	
الشركة	مفهوم القياس الأساس (أو النموذج المحاسبي المختار) كما ورد في السياسات المحاسبية الهامة (التكلفة التاريخية أو القيمة العادلة)
3M inc	لم تشر الشركة إلى اتباعها لأساس محدد.
Alcoa	أشارت الشركة إلى أن قوائمها المالية الموحدة أعدت وفقا للمبادئ المحاسبية المتعارف عليها في الولايات المتحدة الأمريكية، ولم تشر إلى اتباعها لأساس قياس محدد.
AT&T	أشارت الشركة إلى أن قوائمها المالية الموحدة أعدت وفقا للمبادئ المحاسبية المتعارف عليها في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تتطلب من الإدارة عمل تقديرات وافتراضات. ولم تشر إلى اتباعها لأساس قياس محدد.
Boeing	أشارت الشركة إلى أن قوائمها المالية الموحدة أعدت وفقا للمبادئ المحاسبية المتعارف عليها في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تتطلب من الإدارة عمل تقديرات وافتراضات. ولم تشر إلى اتباعها لأساس قياس محدد.
GE	أشارت الشركة إلى أن قوائمها المالية الموحدة أعدت وفقا للمبادئ المحاسبية المتعارف عليها في الولايات المتحدة الأمريكية، ولم تشر إلى اتباعها لأساس قياس محدد.
ثانيا: عينة من الشركات البريطانية المكونة لمؤشر FTSC 100	
الشركة	مفهوم القياس الأساس (أو النموذج المحاسبي المختار) كما ورد في السياسات المحاسبية الهامة (التكلفة التاريخية أو القيمة العادلة)
bp	أشارت الشركة إلى أن قوائمها المالية الموحدة أعدت وفقا لمتطلبات معايير المحاسبة الدولية، ولم تشر إلى اتباعها لأساس قياس محدد.
Shell	أشارت الشركة إلى أن قوائمها المالية الموحدة أعدت وفقا

	لمتطلبات معايير المحاسبة الدولية. وأشارت إلى أن المعلومات المالية الواردة في قوائمها المالية أعدت وفقا لنموذج التكلفة التاريخية باستثناء بعض العناصر التي تم إعادة تقييمها.
gsk	أشارت الشركة إلى أن قوائمها المالية الموحدة أعدت وفقا لمتطلبات معايير المحاسبة الدولية. وأشارت إلى أن المعلومات المالية الواردة في قوائمها المالية اعدت وفقا لنموذج التكلفة التاريخية باستثناء بعض العناصر التي تم إعادة تقييمها.
Rio Tinto	أشارت الشركة إلى أن قوائمها المالية الموحدة أعدت وفقا لمتطلبات معايير المحاسبة الدولية. وأشارت إلى أن المعلومات المالية الواردة في قوائمها المالية أعدت وفقا لنموذج التكلفة التاريخية باستثناء الاستثمارات والأصول المجنبة للبيع.
Vodafone	أشارت الشركة إلى أن قوائمها المالية الموحدة أعدت وفقا لمتطلبات معايير المحاسبة الدولية. وأشارت إلى أن المعلومات المالية الواردة في قوائمها المالية أعدت وفقا لنموذج التكلفة التاريخية باستثناء الاستثمارات التي تم قياسها بالقيمة العادلة.
ثانيا: عينة من الشركات السعودية المدرجة في تداول	
الشركة	**مفهوم القياس الأساس (أو النموذج المحاسبي المختار) كما ورد في السياسات المحاسبية الهامة (التكلفة التاريخية أو القيمة العادلة)**
الاتصالات	أشارت الشركة إلى أن قوائمها المالية الموحدة أعدت وفقا للمبادئ المحاسبية المتعارف عليها في المملكة العربية السعودية. ولم تشر إلى اتباعها لأساس قياس محدد.
أسمنت العربية	أشارت الشركة إلى أن القوائم المالية الموحدة أعدت على أساس التكلفة التاريخية والمعدل لقياس الأوراق المالية المتاحة للبيع بقيمتها العادلة من خلال حقوق الملكية. وطبقا للمعايير المحاسبية الصادرة عن الهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين.

العثيم	أشارت الشركة إلى أن القوائم المالية أعدت وفقا للمعايير الصادرة عن الهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين، وأنه تم إعداد تلك القوائم وفقا لمبدأ التكلفة التاريخية.
الغاز	أشارت الشركة إلى أنه يتم تسجيل الأصول والخصوم على أساس التكلفة التاريخية.
سابك	أشارت الشركة إلى أنه تم إعداد القوائم المالية الموحدة وفقا لمعايير المحاسبة المتعارف عليها في المملكة العربية السعودية، وأنه تم إعداد تلك القوائم وفقا لمبدأ التكلفة التاريخية، فيما عدا الاستثمارات المتاحة للبيع والأدوات المالية المشتقة حيث تم قياسها بالقيمة العادلة.

ويتضح من استقراء الشركات في بيئات مختلفة أن معظمها يشير إلى النموذج الذي أعدت على أساسه القوائم المالية، وهو التكلفة التاريخية. والمثير للاهتمام أن الشركات الأمريكية لم يشر أي منها إلى النموذج المستخدم. وقد يكون ذلك بسبب درجة التعقيد الموجودة في المعايير الأمريكية بحيث لا يمكن معه وصف القوائم المالية بأنها أعدت على أساس محدد. وهذا ما أكد إليه بيان المفاهيم الأمريكي الخامس الذي وصف الواقع الحالي للتقارير المالية بأنه معتمد على عدد من الأسس وليس على أساس واحد.

* * *

الخلاصة والاستنتاج:

تم استعراض أسس القياس وفقا لبيانات المفاهيم الصادرة من الهيئات المحاسبية ذات العلاقة في كل من المملكة العربية السعودية وأمريكا وبريطانيا إضافة إلى مجلس معايير المحاسبة الدولية.

ويلاحظ المتابع للبيئة المحاسبية وجود فهم عام لدى المحاسبين وذوي الاهتمام أن أساس القياس المحاسبي على مستوى المفاهيم هو التكلفة التاريخية وأن العدول عن هذا الأساس هو استثناء يجب تبريره. ولكن تبين من خلال توثيق مفاهيم المحاسبة في عدة بيئات أن أساس القياس ليس هدفا في حد ذاته لبيانات المفاهيم. بل كانت هذه المفاهيم تهدف إلى جعل القوائم المالية تظهر بعدل الموقف المالي للشركة في تاريخ معين. ونتائج أعمالها خلال مدة معينة. وحتى يمكن ذلك فإن على الشركة (ضمن متطلبات أخرى) أن تقيس عناصر القوائم المالية بمقاييس تحقق خاصيتي إمكانية الاعتماد والملاءمة بأفضل قدر من تلك الخاصيتين. وعليه فإن اختيار أساس القياس تابع لمحاولة تحقيق الخواص الرئيسية للمعلومات التي ينبغي أن تتضمنها القوائم المالية وليس مقصودا لذاته. وقد تبين من توثيق مفاهيم المحاسبة في عدد من البيئات التي شملتها الدراسة أن هذه المفاهيم لم تحدد نموذجا للقياس باعتباره النموذج الأساس وأن ما عداه استثناء. فيما عدا بيان المفاهيم السعودية.

مقترحات لأبحاث مستقبلية

إن النتيجة التي توصل إليها البحث والتي تتلخص في عدم تأييد الأطر الفكرية للمحاسبة المالية في بيئات مختلفة لاتباع نموذج محاسبي دون آخر (التكلفة التاريخية في مقابل القيمة العادلة على سبيل المثال) يشجع على إجراء بحوث مستقبلية تهدف إلى الوصول إلى فهم أفضل لسلوك الشركات والمراجعين الخارجيين الذين يصرون بشكل عام على استخدام نموذج التكلفة التاريخية بغض النظر عن مدى قدرته على تحقيق أهداف المحاسبة المالية. أو اتصاف المعلومات الممثلة له بالخصائص النوعية الرئيسية للمعلومات المحاسبية. إضافة إلى ذلك فإن نتيجة هذا البحث تشجع على القيام ببحوث تؤدي إلى اقتراح للسبل التي تؤدي إلى تحقيق أفضل توازن بين خصائص المعلومات المحاسبية في ظل استخدام متزامن لعدد من أسس القياس. وأخيرا فإن

من المواضيع المقترحة للبحوث المستقبلية ذات العلاقة بهذا البحث تلك المواضيع التي تهدف إلى تحليل علمي لأثر المعايير الدولية التي تشترط استخدام القيمة العادلة (مثل معيار الزراعة، ومعيار الاستثمار في الأوراق المالية)، أو تلك التي تعطي الخيار باستخدام أسس قياس متعددة (مثل معيار الأصول الثابتة، ومعيار الاستثمارات العقارية) ومدى تعامل الوسط المحاسبي (معدين ومراجعين) مع اشتراطات هذه المعايير، وكيفية الإفصاح عن تقديرات الإدارة المتعلقة بها، ودرجة استجابة السوق لها.

* * *

المراجع:

المراجع العربية :

- الهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين.١٤٢٨. معايير المحاسبة المالية. الهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين: الرياض.
- العساف، صالح بن حمد. ١٤٢٧. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. العبيكان: الرياض.

المراجع الأجنبية :

- Accounting Standards Board (ASB). 1999. Statement of Principles. Accounting Standards Board: London.
- Kieso, D; J. Weygandt; and T. Warfield. 2001. Intermediate Accounting. 10th ed. John Wiley & Sons, Inc.: New York.
- Financial Accounting Foundation (FAF) Nov 7. 2007. A letter to responds to the request for comment on the Securities and Exchange Commission's (SEC) Concept Release on Allowing U.S. Issuers to Prepare Financial Statements in Accordance with International Financial Reporting Standards . FAF: Norwalk.
- Financial Accounting Standards Board (FASB) 2008 (a). Conceptual framework for Financial Reporting: The Objective of Financial Reporting and Qualitative Characteristics and Constraints of Decision-Useful Financial Reporting Information. FASB: Norwalk.
- Financial Accounting Standards Board (FASB) 2008 (b). Conceptual framework for Financial Reporting: Recognition and Measurement in Financial Statements of Business Enterprises. FASB: Norwalk.
- Financial Accounting Standards boar (FASB) 2009. Exposure Draft: Conceptual Framework for Financial Reporting. Financial Accounting Standards Board: Norwalk.
- International Accounting Standards Board (IASB). 2001. The Framework

For Preparation and Presentation of Financial Statements. International Accounting Standards Board: London.

- Smith, J. and K. Skousen. 1992. Intermediate Accounting, 11th ed., South-Westtern Publishing Co.: Cincinnati. Ohio.
- Swieringa, R. 1997. Challenges to the current accounting model. The CPA Journal, 67 (1): 26-32.

* * *

VOLUME 18 - 2010

JOURNAL OF HUMANITIES AND SOCIAL STUDIES

KINGDOM OF SAUDI ARABIA

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY

- **Problems Facing Trainees Enrolled in the Programs of School Principals Held at Imam Muhammad bin Saud Islamic University and King Saud University.**
  Dr. Abdul Aziz bin Nasser Al-Shathri
- **Students' Problems and the Extent of the Availability of Guidance at the Various stages of Public Education. An Applied Study.**
  Dr. Hamad bin Nasser Al-Muhrij
- **The Behavior of Non-working Saudi Women when Searching for Information.**
  Dr. Abdullah bin Ibrahim Al-Mubarraz
- **Open Parks between Recreational Use and Protection of the Environment. A Study of some Parks around the City of Riyadh.**
  Dr. Muhammad bin Abdul-Rahman Al Faris
- **A Comparative Study of the Foundations of Accounting Measurement in the Framework of the Intellectual Concepts of Saudi, USA, British, and International Accounting.**
  Dr. Abdul Rahman bin Muhammad Al-Razeen.

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research