المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة البحث العلمي

رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

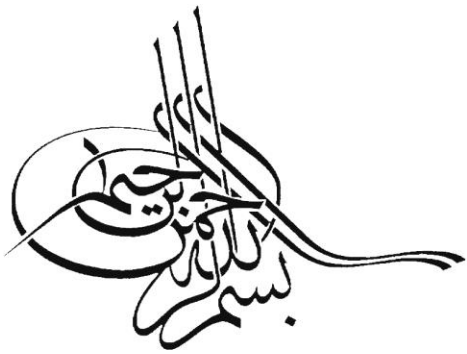
مجلة علمية دوريّة محكّمة

العدد الثامن والسبعون ١شوال ١٤٤٧هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Scientific Research

www.imamu.edu.sa
IMSIUJHSS@imamu.edu.sa

رقم الإيداع:١٤٢٧/٤٨٨٨ بتاريخ ١٤٢٧/٩/٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ١٦٥٨,٣١١٦


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

أ.د/ أحمد بن سالم العامري

معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام

د./ نايف بن محمد العتيبي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن محمد القحطاني

أستاذ علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مدير التحرير

د. أسماء بنت منصور المشرف

أستاذ اللغة الإنجليزية المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أعضاء هيئة تحرير المجلة:

د. جوزيف فرانسيس إنجمان

جامعة ولاية نيويورك في بوفالو

د. دانيال بيلي

جامعة كونكوك

د. أندريا راكوشين لي

جامعة ولاية أوستن بيي

أ.د. زهير بن عبدالله الشهري

قسم التاريخ والحضارة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. هيفاء بنت يوسف الكندري

قسم الخدمة الاجتماعية بجامعة الكويت

أ.د. علي عقله نجادات

كلية الإعلام بجامعة البتراء

أ.د. سطم بن صالح الجوعاني

قسم المحاسبة بجامعة تكريت

أ.د. عبد الرحمن محمد الحسن أحمد

قسم الجغرافيا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. محمد لخضر قويدر روبي

قسم علم النفس بجامعة البحرين

د. سعد بن سعيد ربحان

أمين تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة تصدر عن عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام بن سعود الإسلامية. وتعنى بنشر البحوث والدراسات التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر وجدته، ووضوح المنهجية وسامتها، ودقة التوثيق المتعلقة بمجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعلم النفس، والإعلام، والعلوم الإدارية بفروعها المختلفة، وغيرها من التخصصات الأخرى.

الرؤية:

مجلة علمية رائدة تُعنى بنشر النتاج العلمي للباحثين والدارسين في شتى مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجع علمي للباحثين والدارسين في علوم الإنسانية والاجتماعية، ونشر البحوث المحكمة ذات الأصالة والتميز والجدة وفق المعايير المهنية العالمية، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في هذه المجالات من أجل الرقي بالبيئة والمجتمع السعودي والعربي.

الأهداف:

١. المساهمة في تنمية العلوم الإنسانية والاجتماعية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة العربية من خال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات المختلفة.

٢. السعي للحصول على بحوث ذات جودة عالية وأكثر ارتباط بالواقع العربي حاضراً ومستقبلاً.

٣. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين بنشر نتاج أنشطتهم العلمية والبحثية وخاصة تلك التي تتصل بالبيئة العربية.

٤.تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

٥. تشجيع البحوث التي تؤكد على التنوع، والانفتاح الفكري، والانضباط المنهجي، والاستفادة من كل معطيات الفكر العلمي السليم، حديثه وقديمه، عربيًا كان أم أجنبي.
٦. تسليط الضوء على الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات المختلفة.

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث العلمية وفق قواعد النشر الآتية:

أولاً: الشروط العامة لتقديم البحث:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجِدّة العلمية والمنهجية.

٢. أن يكون دقيقاً في التوثيق والتخريج.

٣. أن يسلم من الأخطاء اللغوية والطباعية.

٤. ألاّ يكون قد سبق نشره، أو قدِّم للنشر في أي جهة أخرى، وبأي لغة.

٥. الالتزام بالأمانة العلمية، والمناهج والأدوات والوسائل المعتبرة في مجاله.

٦. الالتزام بذكر الباحثين المشاركين-إن كان البحث مشتركًا- وبيان دور كل باحث منهم، وإثبات موافقتهم في نموذج النشر.

٧. الالتزام بعدم إيراد اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارةٍ تكشف عن هويته أو هويتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث) أو (الباحثين) بدلاً من الاسم.

٨. ألا يزيد البحث عن (٥٠ صفحة) من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٩. يُعدُّ إرسال البحث للمجلة إقراراً بالالتزام بجميع قواعد النشر في المجلة.

١٠. يُعدُّ إرسال البحث للمجلة إقراراً بامتلاكه حقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً.

ثانيًا: إجراءات التقديم:

١. يتقدم الباحث بطلبه عبر الموقع الإلكتروني لمجلات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (https://imamjournals.org)

٢. الالتزام بتعبئة كل الحقول في نموذج رفع البحث في المنصة.

٣. إرفاق نسختين من البحث بدون بيانات الباحث إحداهما بصيغة (Word) والأخرى بصيغة (PDF).

٤. إرفاق صفحة مستقلة تتضمن (عنوان البحث، اسم الباحث، الدرجة العلمية، الجامعة التي يعمل بها، الكلية، القسم، البريد الإلكتروني، رقم الجوال).

٥. إرفاق ملخصين باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن (٢٥٠ كلمة) مع كلمات مفتاحية (Key Words) تعبّر عن المجالات التي يتناولها البحث، ولا تزيد عن خمس كلمات.

ثالثًا: المادة العلمية:

١. إلحاق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية.

٢. رومنة المصادر والمراجع العربية إلى الحروف الإنجليزية.

٣. مراعاة ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. توثيق المراجع والاقتباسات وفقًا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA 7th edition) أو الحواشي السفلية.

٥. الإشارة إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٦. ترجمة الملخص العربي الي اللغة الإنجليزية ترجمة معتمدة وارفاق شهادة بذلك قبل الحصول على الإفادة

٧. سوف يتم تقييم الملخص العربي.

٨. سوف يتم تقييم ملخص اللغة الانجليزية.

٩. ينبغي ان يشمل البحث مراجع حديثه من سكوبس.

١٠. وضع مراجع سكوبس مرتين مرة في مراجع البحث ومرة في قائمه مراجع منفصلة بعنوان مراجع سكوبس حتى يسهل علي سعادة المحكم الوصول إليها.

رابعًا: سياسة التحكيم:

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصاً أوليّاً وتقرر أهليته لاستكمال إجراءات تحكيمه أو رفضه ويبلَّغ الباحث بالنتيجة المبدئية لقبول تحكيم البحث أو رفضه في مدة لا تزيد عن (١٠) أيام عمل من تاريخ تقديم الطلب.

٢. يخضع تحكيم البحث للسرية التامة بعدم الإفصاح عن أسماء الباحثين أو المحكمين.

٣. يتم تعيين اثنين من المحكمين –على الأقل– من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.

٤. يلتزم المحكم بالاعتذار عن التحكيم في حال كون البحث ليس في مجال تخصصه الدقيق، أو ليس لديه الخبرة الكافية فيه.

٥. يلتزم المحكم بالرد بالموافقة أو الرفض لطلب التحكيم (في مدة لا تزيد عن خمسة أيام من تاريخ إرسال خطاب طلب التحكيم إليه).

٦. في حال اختلاف نتيجة التحكيم في إجازة البحث أو رفضه، يُرسل البحث لمحكِّم مرجِّح.

٧. تستغرق مدة تحكيم البحث من تاريخ ورود البحث حتى إرسال ملحوظات المحكمين إلى الباحث مدة لا تزيد عن (٣٠) يوماً.

٨. يُشترط لاجتياز التحكيم ألا تقل درجة كل محكم عن ٨٥ درجة.

٩.يلتزم الباحث بمراجعة الملحوظات الواردة من المحكمين، وتعديلها في مدة لا تتجاوز (٢٠) يوماً من تاريخ إرسال الملحوظات إليه، وللمجلة الحق في صرف النظر عن البحث في حال الإخلال بذلك.

١٠. يشعر الباحث في حال قبول البحث أو رفضه.

١١. يلتزم المحكم بأن تكون ملاحظاته حول البحث تفصيلية وفق نموذج التحكيم المعتمد، وألا يكتفي بالفحص والتحكيم الإجماليين وأن يتوجه بملحوظاته إلى البحث لا إلى شخص الباحث.

١٢. في حالة إشارة المحكم إلى الاستلال أو الانتحال في المادة العلمية التي يقوم بتحكيمها، فإنه يلتزم بالإشارة إلى الفقرات التي وقع فيها الاستلال أو الانتحال مع إرفاق ما يثبت ذلك.

١٣. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث:

١. يتعهد الباحث خطيّاً بعدم نشر البحث في أوعية نشر أخرى دون إذن كتابيّ من المجلة.

٢. يلتزم الباحث بتنسيق البحث وفق قالب التجهيز الطباعي المعتمد في إخراج المجلة:

https://imamjournals.org/index.php/jshs/libraryFiles/downloadPublic/96

https://imamjournals.org/index.php/jshs/libraryFiles/downloadPublic/98

٣. يمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر بعد استيفاء جميع قواعد النشر.

٤. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة، بل تمثل رأي الباحث نفسه، ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية قانونية ترد على هذه البحوث.

٥. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشر البحث في أيّ منفذ نشر آخر ورقيّاً أو إلكترونيّاً دون إذن كتابي من هيئة التحرير.

٦. ينشر البحث إلكترونيّاً عبر منصة المجلات العلمية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

https://imamjournals.org

سادسًا: سياسة النزاهة والأمانة العلمية:

١. تلتزم المجلة باحترام حقوق الملكية الفكرية وبما يمنع الاعتداء على أفكار الآخرين بأي شكل من الأشكال.

٢. تمنع المجلة الاقتباس الذي هو نقل فقرات أو أسطر من مصنفات أخرى تعود إلى الشخص نفسه أو إلى غيره بنسبة تزيد عن ٢٠٪ من مادة البحث.

٣. إذا تطلب البحث اقتباسات مطولة وبنسبة تزيد عن ٢٠٪ فإن الباحث يبيّن سبب ذلك عند رفع البحث على المنصة.

٤. ألا تزيد الكلمات في الاقتباس الواحد عن ٣٠ كلمة، وتوضع بين علامتي تنصيص، مع الإشارة إلى المصدر.

٥. تمنع المجلة الاستلال الذي هو إعداد مصنف أو جزء من مصنف جديد بالاعتماد على

مصنف آخر للشخص نفسه بأي نسبة كانت من مادة البحث.

٦. ترفض المجلة التدليس الذي هو تقديم معلومات أو نتائج مضللة، أو إخفاء معلومات تؤثر في تقييم البحث.

٧. ترفض المجلة الانتحال الذي هو ادعاء الملكية لمصنف مملوك لغيره، أو نسبة النتائج إلى نفسه.

٨. تدعو هيئة تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من له الحق إلى إبلاغها بأي انتحال يقع في الأبحاث المنشورة.

٩. لهيئة تحرير المجلة الحق في سحب البحث إذا وجدت فيه دليلاً قاطعاً على الانتحال، أو ثبت فيه وجود بيانات غير موثوق بها، أو نشر مكرر، أو سلوك غير أخلاقي.

١٠. للمجلة الحق في رفض النشر لأي مؤلِّف ثبت إخلاله بمبادئ النزاهة والأمانة العلمية.

* * * * * * * * *

للتواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

E.mail:imsiujhss@imamu.edu.sa

القدرة التنبؤية للذكاء الناجح بالتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة د. عبد العزيز بن محمد أحمد السماعيل	18
محمد عيد الرواف: ولادته وأسرته وأعماله الدبلوماسية والسياسية والإدارية في عهد الملك عبد العزيز ١٣١٤-١٣٨٣هـ/ ١٨٩٦-١٩٦٣م (دراسة وثائقية) د. عمرو بن إبراهيم العمرو	47
مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣: دراسة استكشافية د. جعفر عثمان الشريف عبد العزيز	108
خبرات الطفولة السلبية كمنبئ بالأفكار الانتحارية لدى عينة من مستخدمي الميثامفيتامين (الشبو) في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة المؤلف الأول والرئيس: أ. أفنان علي البلوي المؤلف المشارك: أ.د. مجدة السيد الكشكي	177
Willingness to Communicate in L2, Foreign Language Classroom Anxiety, and L2 Learning Motivation Among Saudi EFL Learners: Correlational Study Hessa Moetik Alshahrani	241

القدرة التنبؤية للذكاء الناجح بالتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة

د. عبدالعزيز بن محمد أحمد السماعيل

أستاذ الإرشاد النفسي المساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

القدرة التنبؤية للذكاء الناجح بالتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة

د. عبدالعزيز بن محمد أحمد السماعيل

أستاذ الإرشاد النفسي المساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٩/ ١١/ ٢٠٢٤م **تاريخ قبول البحث: ٢٧/ ١/ ٢٠٢٥م**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبئية للذكاء الناجح بالتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (٤٤٣) طالبًا وطالبة، مع مراعاة التنوع في التخصصات (نظرية/علمية)، السنوات الدراسية، والنوع (ذكور/إناث)، وجُمعت البيانات من عينة الدراسة باستخدام مقياسين: مقياس الذكاء الناجح، إعداد العتيبي، والقمش (٢٠١٦) ومقياس التفكير ما وراء المعرفة إعداد العبيدي، والغامدي (٢٠٢١)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الناجح وأبعاده والتفكير ما وراء المعرفة وأبعاده لدى طلاب الجامعة جاء بدرجة عالية، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة يمكن أن تعزى إلى متغيري النوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي / نظري) لدى طلبة الجامعة. وبينت النتائج أنه يمكن لمتغير الذكاء الناجح وقدراته المختلفة التنبؤ بالتفكير ما وراء المعرفة، حيث إن نسبة (٥٠,٣٪) من التغيرات في التفكير ما وراء المعرفة ناتجة عن التغير في الذكاء الناجح مجتمعة (القدرات التحليلية، والقدرات الإبداعية، والقدرات العملية).

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح، التفكير ما وراء المعرفة، القدرة التنبئية، طلبة الجامعة.

ThePredictiveAbilityofSuccessfulIntelligencein Metacognitive Thinking Among University Students

Dr. Abdelaziz Mohammed Ahmed Alismai
Assistant Professor of Psychological Counseling in the Department of Education and Psychology, College of Education, King Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia.

Research Submission DateOctober19, 2024 – Research Acceptance Date Jan 1, 2025.

Abstract:

The study aimed to identify the predictive ability of successful intelligence on metacognitive thinking among university students. To achieve this goal, the researcher employed the descriptive correlational method. The study was conducted on a stratified random sample of 443 male and female students, ensuring diversity in academic disciplines (theoretical/scientific), educational years, and gender (male/female). Data were collected from the study sample using two scales: The Successful Intelligence Scale, developed by Al-Otaibi and Al-Qamash (2016). The Metacognitive Thinking Scale, developed by Al-Obaidi and Al-Ghamdi (2021). The study findings indicated that the level of successful intelligence and its dimensions, as well as metacognitive thinking and its dimensions, was high among university students. The results also showed no statistically significant differences in the scores on the Successful Intelligence Scale and the Metacognitive Thinking Scale attributable to the variables of gender (male/female) or discipline (scientific/theoretical). Moreover, the results revealed that the variable of successful intelligence and its different capacities could predict metacognitive thinking, as 50.3% of the variance in metacognitive thinking was explained by changes in successful intelligence, collectively including analytical, creative, and practical abilities

keywords: Successful Intelligence, Metacognitive Thinking, Predictive Power, University Students

المقدمة

تعد المرحلة الجامعية من أهم مراحل التعليم، إذ يعد الطالب فيها إعدادًا تخصصيًا يمكنه من القيام بواجبه في الحياة الاجتماعية بحسب تخصصه. وتأتي أهمية المرحلة الجامعية من تأثيراتها النفسية والتربوية والاجتماعية، فهي مرحلة الاستقلالية والثقة بالنفس والنهوض الذهني والانطلاق الفكري والإنتاج الإبداعي. وتقوم الجامعة بإعداد شباب المجتمع وتأهيلهم لإدارة شؤون المجتمع في الميادين كافة، لذا يجب على المجتمع العناية بطلبة الجامعة (دله، ٢٠٢٠).

من جهة أخرى، تُمثل **نظرية الذكاء** الناجح امتداداً للنظرية الثلاثية في الذكاء الإنساني لستيرنبرغ، والتي تضم إطاراً عاماً يمنح نموذجاً لعمليات الكشف والتدريس والتقييم في البرامج الخاصة بالطلبة؛ كما أنَّ نظرية الذكاء الناجح تُنمّي قدرة الطلبة على التحليل وتوظيف ما تعلَّموه في الحياة اليومية، بالإضافة إلى تمرين الطلاب على مهارات التخيُّل، وطرح الأسئلة بصورة تُنمّي قدراتهم التحليلية والإبداعية (الزهراني، ٢٠٢٠، ١٣٩).

وفي هذا السياق، تأتي العناية بمهارات التفكير ما وراء المعرفة في المؤسسات التربوية الحديثة في إطار سعيها لتطوير تفكير الأفراد. ويُعد التفكير ما وراء المعرفة من أهم أشكال التفكير، ويجب أن يدرس ضمن المناهج. حيث يساعد على بناء شخصية موضوعية ومواطنة فاعلة تمكن الأفراد من العيش في مجتمع ديمقراطي. فالتفكير الناقد يؤدي إلى فهم أجزاء المواد التعليمية وربطها، مما يزيد من قدرة الأفراد على التفكير السليم والانتقال من استخدام المعرفة إلى

استراتيجيات ما وراء المعرفة، وإجبارهم على امتلاك مقومات جديدة لحياتهم العلمية والعملية بعيدًا عن الحفظ والتلقين (الدباس، ٢٠١٨).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

في ضوء خبرة الباحث في المجال الأكاديمي خلال مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، لوحظ انخفاض ملحوظ في مستوى الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الجامعية، وقد تجلى هذا الانخفاض من خلال ضعف القدرات التحليلية، الإبداعية، والعملية. بناءً على ذلك، جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن القدرة التنبئية للذكاء الناجح بالتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة.

ويؤكد أهمية الذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة الكثير من الدراسات التي دعت إلى دراسة العوامل المسهمة في تنميته ليتحقق التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة ومنها دراسة العتيبي، والقمش (٢٠١٦)، ودراسة شومان (٢٠١٩)، ودراسة خلف (٢٠١٩)، ودراسة مراد (٢٠٢١).

علاوة على ذلك، تُعدّ مهارات ما وراء المعرفة من أهم المهارات العقلية التي تساعد الطلبة على التكيف الدراسي والتحصيل الأكاديمي، وقد حظيت بعناية كبيرة من الباحثين خصوصا في مجال طلبة الجامعة ومنها دراسة العبيدي، والغامدي (٢٠٢١)، ودراسة راوه (٢٠١٩)، ودراسة كور وآخرين (Kaur, et al, 2018)، ودراسة جودة (٢٠١٨)، ودراسة فيهيدي وباراتالي (Vahidi & Baratali, 2017).

وأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الناجح ومهارات ما وراء المعرفة؛ منها دراسة قطامي، والركيبات (Alrkebaat,

& Qatami, 2016)، ودراسة شومان (٢٠١٩)، ويرجع ذلك الارتباط إلى وجود قواسم مشتركة بينهما تتعلق بالجوانب العقلية كالتحليل وغيرها.

إضافة إلى ذلك، لاحظ الباحث ندرة الدراسات العربية والسعودية التي ربطت بين الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة، وفي ضوء ما سبق عرضه تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: **ما قدرة الذكاء الناجح في التنبؤ بالتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة؟** ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة يمكن أن تعزَى إلى متغيري النوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي / نظري) لدى طلبة الجامعة؟

٣. ما مدى قدرة الذكاء الناجح في التنبؤ بالتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة؟

أهمية الدراسة:

يمكن ايجاز أهمية الدراسة في المحورين التاليين:

أولا: الأهمية النظرية:

- تقديم بحث يستند إليه لتحديد مستوى الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة، مما يسلط الضوء على علاقة بعضها ببعض.
- توسيع قاعدة المعرفة حيث تسهم الدراسة الحالية في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بالذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة.

- توضيح العلاقة بين الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة، مما يساعد في فهم كيف يمكن أن يؤثر كل منهما في الآخر.
- توفر إطارًا بحثيًا يمكن الاعتماد عليه في الدراسات المستقبلية المتعلقة بهذه المتغيرات.
- قد تساعد نتائج الدراسة في فهم القدرة التنبئية للذكاء الناجح على مستوى التفكير ما وراء المعرفة.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١. جذب انتباه القائمين على التعليم لأهمية الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة في محتوى المقررات.

٢. بناء برامج إرشادية لتنمية الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة.

٣. استفادة المسؤولين والخبراء وصانعي القرار من نتائج الباحث المستقبلية وتوصياته في العمل على رفع الذكاء الناجح لطلبة الجامعات السعودية وإيجاد حلول لمشكلة ضعف مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة.

٤. قد تساعد نتائج الدراسة في تصميم استراتيجيات تعليمية تهدف إلى تعزيز الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة.

قد توفر نتائج الدراسة معلومات يمكن استخدامها لتحسين الأداء الأكاديمي للطلبة من خلال برامج تدعم تطوير مهارات التفكير.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي واختار الباحث هذا المنهج لوصف قدرة الذكاء الناجح على التنبؤ بالتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة وتحليله.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الملك فيصل في مرحلة البكالوريوس المسجلين في العام الجامعي ٢٠٢٤م.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (٤٤٣) طالبًا وطالبة، مع مراعاة تنوع التخصصات (نظرية وعملية)، والسنوات الدراسية، والنوع، وضمان ملاءمة حجم العينة بالنسبة للحجم الكلي لمجتمع الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، اختيرت عينة استطلاعية حجمها (٧٥) طالبا وطالبة، وذلك لإجراء اختبارات الصدق والثبات للمقاييس المستخدمة في الدراسة.

خصائص العينة:

١. النوع:

جدول (١) عينة الدراسة من حيث النوع:

السنة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٢٢٣	٥٠,٣
أنثى	٢٢٠	٤٩,٧
الإجمالي	٤٤٣	١٠٠٪

من الجدول رقم (١) جاء الذكور في المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (٥٠,٣٪)، وفي المرتبة الثانية جاءت الإناث بنسبة مئوية بلغت (٤٩,٧٪).

٢. التخصص الدراسي:

جدول (٢) عينة الدراسة من حيث التخصص الدراسي:

التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية
نظري	٤٢٥	٩٥,٩٪
عملي	١٨	٤,١٪
الإجمالي	٤٤٣	١٠٠٪

من الجدول رقم (٢) جاءت التخصصات النظرية في المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (٩٥,٩٪)، وفي المرتبة الثانية جاءت التخصصات العملية بنسبة مئوية بلغت (٤,١٪).

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الذكاء الناجح لطلبة الجامعة:

أعدَّ هذا المقياس بوساطة العتيبي، والقمش (٢٠١٦). ويتضمن المقياس ثلاثة محاور رئيسة: القدرات التحليلية، القدرات الإبداعية، والقدرات العملية. وحُسب صدق الاختبار باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (البنائي) من خلال معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده. أجريت هذه الخطوات على النحو التالي:

١. صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

استُخدم معامل ارتباط بيرسون وأظهرت القيم دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقاييس. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور:

القدرات التحليلية		القدرات الإبداعية		القدرات العملية	
العبارة	المعامل	العبارة	المعامل	العبارة	المعامل
١	٠,٥٦٤**	٩	٠,٦٢٦**	١٧	٠,٥٩٣**
٢	٠,٦٠٩**	١٠	٠,٦٤٠**	١٨	٠,٦١٤**
٣	٠,٦٥٠**	١١	٠,٧٣٥**	١٩	٠,٦٩٩**
٤	٠,٦١٣**	١٢	٠,٦٣٩**	٢٠	٠,٧٢٣**
٥	٠,٦٧٩**	١٣	٠,٦٩٦**	٢١	٠,٧٣٦**
٦	٠,٤١٤**	١٤	٠,٧٠٦**	٢٢	٠,٧٣٢**
٧	٠,٦١٣**	١٥	٠,٧٢٠**	٢٣	٠,٧٢٥**
٨	٠,٦١٦**	١٦	٠,٧٣٥**	٢٤	٠,٧٤٣**

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

من الجدول رقم (٣) يتضح أن عبارات المقياس تراوح معاملات الارتباط لها ما بين (٠,٤١٤) إلى (٠,٧٤٣)، وكلها معاملات ارتباط قوية؛ وهو يدل على مستوى مناسب من صدق الاتساق الداخلي.

٢. ثبات المقياس:

حُسب معامل ثبات المقياس على عينة من ٧٥ فردًا باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤): معامل ثبات ألفا كرونباج لمحاور المقياس والدرجة الكلية للاستبيان:

المجال	عدد فقرات كل بعد	قيمة ألفا
القدرات التحليلية.	٨	٠,٧٢٤
القدرات الإبداعية	٨	٠,٨٣٥
القدرات العملية	٨	٠,٨٤٤
المقياس ككل	٢٤	٠,٨٠١

تشير البيانات في الجدول رقم (٤) إلى قيم معامل الثبات لإجابات المفحوصين، وتراوحت قيمة معامل ألفا ما بين (٠,٧٢٤—٠,٨٤٤)، وبلغ الثبات العام لكل محاور المقياس (٠,٨٠١)، وهي قيم توحي بثبات المقياس، كما تشير قيمة معامل الثبات ألفا على إجمالي المقياس إلى ثبات المقياس وقدرته على قياس ما وضع لقياسه.

ثانياً: مقياس التفكير ما وراء المعرفة لطلبة الجامعة:

أعدّ هذا المقياس بوساطة العبيدي، والغامدي (٢٠٢١). شمل المقياس ثلاثة محاور رئيسة: التخطيط، المراقبة، والتقويم. وحُسب صدق الاختبار باستخدام الاتساق البنائي، من خلال معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والبعدية للاختبار. وقد أجريت هذه الخطوات على النحو التالي:

١. صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد حُسب الصدق البنائي أو التكويني للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي لها بعد استبعاد قيمة هذا البند من الدرجة الكلية، فجاءت قيم معاملات الارتباط الناتجة دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى اتساق المقاييس الفرعية وصدق محتواها في قياس ما وضعت لقياسه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور (*):

التخطيط		المراقبة		التقويم	
العبارة	المعامل	العبارة	المعامل	العبارة	المعامل
٢٥	٠,٤٠٠**	٣٢	٠,٦٦٩**	٣٩	٠,٧٣٤**
٢٦	٠,٥٥٨**	٣٣	٠,٥٧٣**	٤٠	٠,٦١٢**
٢٧	٠,٥٢٤**	٣٤	٠,٦٢٨**	٤١	٠,٥٥٠**
٢٨	٠,٤٦٠**	٣٥	٠,٦٢٨**	٤٢	٠,٦١٠**
٢٩	٠,٥٠٩**	٣٦	٠,٦١٤**	٤٣	٠,٧١٧**
٣٠	٠,٥٦٠**	٣٧	٠,٥١٠**	٤٤	٠,٦٤٠**
٣١	٠,٧٠٣**	٣٨	٠,٣٧١**	٤٥	٠,٧٠٥**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول رقم (٥) يتضح أن عبارات المقياس تراوح معاملات الارتباط لها ما بين (٠,٣٧١) إلى (٠,٧٣٤)، وكلها معاملات ارتباط قوية؛ وهو يدل على مستوى مناسب من صدق الاتساق الداخلي.

٢. ثبات المقياس:

يقصد بثبات المقياس أن يكون دقيقًا ومتسقًا في تقديم بيانات عن سلوك المفحوص، ويُعدّ الاختبار ثابتًا إذا أعطى نتائج متشابهة عند تطبيقه على الأشخاص أنفسهم في مناسبتين مختلفتين، وقد حُسب معامل ثبات المقياس على عينة قوامها (٧٥) مفردة، وذلك باستخدام حساب ثبات المقياس، وتعتمد معادلة ألفا كرونباخ التي تعتمد على تباينات بنود المقياس وتشترط قياس سمة واحدة فقط، لذا، حُسب معامل الثبات لكل بعد على حدة، حُسب

معامل ثبات المقياس ككل باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦): معامل ثبات ألفا كرونباج لمحاور المقياس والدرجة الكلية للاستبيان:

المجال	عدد فقرات كل بعد	قيمة ألفا
التخطيط	٧	٠,٦٨٣
المراقبة	٧	٠,٦٧٢
التقويم	٧	٠,٧٧٣
المقياس ككل	٢١	٠,٧٠٩

تشير البيانات في الجدول رقم (٦) إلى قيم معامل الثبات لإجابات المستجيبين، وتراوحت قيمة معامل ألفا ما بين (٠,٦٧٢—٠,٧٧٣)، وبلغ الثبات العام لكل محاور المقياس (٠,٧٠٩)، وهي قيم توحي بثبات المقياس، كما تشير قيمة معامل الثبات ألفا على إجمالي المقياس إلى ثبات المقياس وقدرته على قياس ما وضع لقياسه.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول:

ما مستوى الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة عن هذا التساؤل، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة، وذلك على النحو التالي:

أ. مستوى الذكاء الناجح:

جدول (٧) مستوى الذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة:

أبعاد الذكاء الناجح	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
١. القدرات التحليلية.	٤,٠٩	٠,٦١٧	عالية	١
٢. القدرات الإبداعية	٣,٩٦	٠,٧٠٩	عالية	٣
٣. القدرات العملية	٤,٠١	٠,٦٩٢	عالية	٢
المستوى العام للذكاء الناجح	٤,٠٢	٠,٦٠٢	عالية	–

يوضح الجدول رقم (٦) أن مستوى الذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة، جاء بدرجة عالية، وذلك بحسب قيمة المستوى العام للذكاء الناجح، حيث بلغ متوسطها (٤,٠٢)، وبانحراف معياري قدره (٠,٦٠٢)، في حين بلغت قيمة الانحرافات المعيارية ما بين (٠,٦١٧) إلى (٠,٧٠٩)، مما يدل على تجانس إجابات المستجيبين.

ويرى الباحث أن هذا المستوى العالي يعكس تكامل القدرات الأكاديمية مع القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وهو ما يدعم التوجهات الحديثة في التعليم العالي التي تهدف إلى تعزيز التفكير الناقد والمهارات الإبداعية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شاهين (٢٠٢٣)، التي وجدت ارتباطا بين المناعة النفسية وانخفاض القلق المستقبلي، قد تشير إلى أن الذكاء الناجح يمكن أن يكون مرتبطًا أيضًا بمستويات أعلى من المناعة النفسية، مما يسهم في تفوق الأداء الأكاديمي.

وجاء ترتيب أبعاد الذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة كالتالي:

١. (القدرات التحليلية): في الترتيب الأول حيث بلغ متوسطه (٤,٠٩) وبانحراف معياري قدره (٠,٦١٧).

٢. (القدرات العملية): في الترتيب الثاني حيث بلغ متوسطه (٤,٠١) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٠٩).

٣. (القدرات الإبداعية): في الترتيب الثالث حيث بلغ متوسطه (٣,٩٦) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٠٩).

أ. مستوى التفكير ما وراء المعرفة:

جدول (٨) مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة:

أبعاد التفكير ما وراء المعرفة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
التخطيط	٤,٢٩	٠,٥٨٧	عالية جدا	١
المراقبة	٤,١٤	٠,٦٤٠	عالية	٢
التقويم	٤,٠٦	٠,٧٤٥	عالية	٣
المستوى العام للتفكير ما وراء المعرفة	٤,١٦	٠,٥٩٣	عالية	-

يوضح الجدول رقم (٨) أن مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة، جاء بدرجة عالية، وذلك بحسب قيمة المستوى العام للتفكير ما وراء المعرفة، حيث بلغ متوسطها (٤,١٦) وبانحراف معياري قدره (٠,٥٩٣)، في حين بلغت قيمة الانحرافات المعيارية ما بين (٠,٥٨٧) إلى (٠,٧٤٥) مما يدل على تجانس إجابات المستجيبين.

وجاء ترتيب أبعاد التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة كالتالي:

١. (التخطيط): في الترتيب الأول حيث بلغ متوسطه (٤,٢٩) وبانحراف معياري قدره (٠,٥٨٧).

٢. (المراقبة): في الترتيب الثاني حيث بلغ متوسطه (٤,١٤) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٤٠).

٣. (التقويم): في الترتيب الثالث حيث بلغ متوسطه (٤,٠٦) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٤٥).

يُعزى المستوى العالي للتفكير ما وراء المعرفة بين طلبة الجامعة إلى عدة عوامل ترتبط ببيئتهم التعليمية الأكاديمية التي تشجع على تطوير مهارات التفكير الناقد والتحليلي. البيئة الجامعية تقدم فرصًا متعددة للتعلم المستقل والمشاركة في أنشطة تستدعي التفكير المتقدم، مثل: البحوث والمشاريع الجماعية والنقاشات المفتوحة. هذه الأنشطة تشجع الطلبة على مراقبة تفكيرهم، التخطيط لمهامهم، وتقييم تقدمهم بشكل مستمر، وهو ما يعزز التفكير ما وراء المعرفة.

وتؤكد دراسات مثل: دراسة المطيري والمحمدي (٢٠٢٤) والحويجي (٢٠٢٤) على أهمية البيئة الأكاديمية وأساليب التفكير في تعزيز المناعة النفسية والتنظيم الانفعالي، ما يعكس مستوى متقدمًا من التفكير ما وراء المعرفة. كما أظهرت دراسة الزهراني (٢٠٢٣) وجود ارتباط بين التنظيم الانفعالي والتفكير المتقدم لدى طلبة الجامعات، مما يعزز فكرة أن الطلبة الذين يظهرون قدرة على إدارة مشاعرهم وأفكارهم بشكل فعال يمتلكون أيضًا مستوى عاليًا من التفكير ما وراء المعرفة.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة يمكن أن تعزى إلى متغيري النوع (ذكور / إناث) والتخصص (علمي / نظري) لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة على هذا التساؤل، استُخدم اختبار ت (Independent – T-test) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية للمحور ولجميع الفقرات تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، قد جاءت النتائج كالآتي

١- الفروق بحسب متغير النوع:

أ. الذكاء الناجح:

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) (Independent – t-test) لمجموعتين مستقلتين في مستوى الذكاء الناجح تبعاً لمتغير النوع:

أبعاد الدراسة	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
القدرات التحليلية.	ذكر	٤,١٢	٠,٦١٤	٠,٧٩٦	٠,٤٢٧
	أنثى	٤,٠٧	٠,٦٢٢		
القدرات الإبداعية	ذكر	٣,٩٩	٠,٦٨٢	٠,٩٩٨	٠,٣١٩
	أنثى	٣,٩٢	٠,٧٣٥		
القدرات العملية	ذكر	٤,٠٤	٠,٦٨٨	١,٠٥٥	٠,٢٩٢
	أنثى	٣,٩٧	٠,٦٩٥		
كل الأبعاد	ذكر	٤,٠٥	٠,٥٩٨	١,٠٦٨	٠,٢٨٦
	أنثى	٣,٩٩	٠,٦٠٦		

يوضح الجدول رقم (٩) نتائج اختبار (ت) للفروق في اتجاهات أفراد العينة حول الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير النوع، ووفقا لقيمة الاختبار (ت) ومستويات الدلالة يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في أداء أفراد العينة على مقياس الذكاء الناجح ومقياس التفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير النوع.

من المحتمل أن يكون التعليم الجامعي قد وفر فرصًا متساوية لتنمية الذكاء الناجح لدى كل من الذكور والإناث، كما أن كلا الجنسين قد يكونان تعرضا لأنشطة ومهام أكاديمية متنوعة تسهم في تطوير جميع جوانب الذكاء الناجح، وأيضا قد تتطلب المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي والحياة العملية، مثل التفكير الإبداعي وحل المشكلات، قد تستدعي مستوى مماثلًا من الكفاءة لدى الذكور والإناث على حد سواء

ب. التفكير ما وراء المعرفة:

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) (Independent – t-test) لمجموعتين مستقلتين بحسب المحور وعلى الدرجة الكلية للفقرات تبعاً لمتغير النوع:

أبعاد الدراسة	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	٤,٣٢	٠,٥٩٤	٠,٨٧٦	٠,٣٨١
	أنثى	٤,٢٧	٠,٥٨١		
المراقبة	ذكر	٤,١٧	٠,٦٦٢	١,٠٥١	٠,٢٩٤
	أنثى	٤,١١	٠,٦١٧		
التقويم	ذكر	٤,٠٨	٠,٧٥١	٠,٦١٦	٠,٥٣٨
	أنثى	٤,٠٤	٠,٧٤١		
كل الأبعاد	ذكر	٤,١٩	٠,٦٠٧	٠,٩٢٦	٠,٣٥٥
	أنثى	٤,١٤	٠,٥٧٨		

يوضح الجدول (١٠) نتائج اختبار (ت) للفروق في اتجاهات أفراد العينة حول الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير النوع، ووفقا لقيمة الاختبار (ت) ومستويات الدلالة يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في أداء أفراد العينة على مقياس الذكاء الناجح ومقياس التفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير النوع.

قد يكون الذكور والإناث قد اكتسبوا مهارات مماثلة في التفكير ما وراء المعرفة من خلال تجاربهم التعليمية والحياتية، كما يشير ذلك إلى أن القدرات على مراقبة العمليات العقلية وضبطها ليست مرتبطة بالاختلافات بين الجنسين؛ فمن المحتمل أن تكون البرامج التعليمية المطبقة قد عززت من تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى جميع الطلبة بشكل متساوٍ.

٢-الفروق بحسب متغير نوع التخصص

أ.الذكاء الناجح

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) (Independent – t-test) لمجموعتين مستقلتين في الذكاء الناجح تبعاً لمتغير التخصص:

أبعاد الدراسة	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
القدرات التحليلية.	نظري	٤,٠٩	٠,٦١٨	-٧٩٨.-	٠,٤٢٥
	عملي	٤,٢١	٠,٥٩٣		
القدرات الإبداعية	نظري	٣,٩٤	٠,٧١٣	-١,٨٨٧	٠,٠٦
	عملي	٤,٢٦	٠,٥٣٤		
القدرات العملية	نظري	٣,٩٩	٠,٦٩٣	-١,٧٩٤	٠,٠٧٣
	عملي	٤,٢٩	٠,٦٠٦		
كل الأبعاد	نظري	٤,٠١	٠,٦٠٤	-١,٧٠١	٠,٠٩
	عملي	٤,٢٥	٠,٥٠٥		

يوضح الجدول (١١) نتائج اختبار (ت) للفروق في اتجاهات أفراد العينة حول الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير النوع، ووفقا لقيمة الاختبار (ت) ومستويات الدلالة يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في أداء أفراد العينة على مقياس الذكاء الناجح ومقياس التفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير التخصص.

قد تطلب جميع التخصصات الأكاديمية تطبيق مهارات التحليل، حل المشكلات، والإبداع من الطلبة، مما يسهم في تنمية الذكاء الناجح بشكل

متوازن، كما يتعرض الطلبة لتجارب أكاديمية وأنشطة متنوعة تعزز جوانب الذكاء الناجح، وقد تسهم السياسات التعليمية الشاملة وتنمية الذكاء الناجح في تقليل الفروق بين التخصصات.

أ. التفكير ما وراء المعرفة:

جدول (١٢) نتائج اختبار (ت) (Independent – t-test) لمجموعتين مستقلتين بحسب التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص:

أبعاد الدراسة	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
التخطيط	نظري	٤,٢٩	٠,٥٩١	-٨٨٨.-	٠,٣٧٥
	عملي	٤,٤١	٠,٤٩٥		
المراقبة	نظري	٤,١٣	٠,٦٣٨	-١,٢٠٦-	٠,٢٢٨
	عملي	٤,٣٢	٠,٦٧٦		
التقويم	نظري	٤,٠٥	٠,٧٤٩	-١,٠٢٩-	٠,٣٠٤
	عملي	٤,٢٤	٠,٦٣٧		
كل الأبعاد	نظري	٤,١٦	٠,٥٩٥	-١,١٥٩-	٠,٢٤٧
	عملي	٤,٣٢	٠,٥٣٨		

يوضح الجدول (١٢) نتائج اختبار (ت) للفروق في اتجاهات أفراد العينة حول الذكاء الناجح والتفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير النوع، ووفقا لقيمة الاختبار (ت) ومستويات الدلالة يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في أداء أفراد العينة على مقياس الذكاء الناجح ومقياس التفكير ما وراء المعرفة تعزى لمتغير التخصص.

من المحتمل أن جميع التخصصات الأكاديمية توفر برامج تعليمية تحتوي على مكونات تعزز التفكير الناقد وما وراء المعرفة، مثل دورات التفكير التحليلي، والمهارات الدراسية العامة التي تشمل الاستراتيجيات المعرفية.

كما قد يشارك الطلبة من مختلف التخصصات في أنشطة أكاديمية ولا صفية مشابهة، مما يسهم في تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفة بشكل متساوٍ، ثم إن ذلك قد يرجع إلى سياسات التعليم العالي التي تركز على تنمية مهارات التفكير العليا بشكل عام، قد تكون سببًا في عدم وجود فروق ملحوظة بين التخصصات المختلفة.

السؤال الثالث:

ما مدى قدرة الذكاء الناجح في التنبؤ بالتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة على هذا السؤال استُخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Regression) لمعرفة أثر الذكاء الناجح (القدرات التحليلية، والقدرات الإبداعية، والقدرات العملية) في التفكير ما وراء المعرفة.

جدول رقم (١٣): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتأثير (الذكاء الناجح) في (التفكير ما وراء المعرفة):

المتغير التابع	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R2)	F المحسوبة	DF درجات الحرية		مستوى الدلالة	β معامل الانحدار		مستوى الدلالة
							الأبعاد	القيمة	
التفكير ما وراء المعرفة	٠,٧٠٩	٠,٥٠٣	١٥٥,٤٧٧	بين المجاميع	٣	٠,٠٠٠	القدرات التحليلية.	٠,٢٨٠	٠,٠٠٠
							القدرات الإبداعية	٠,٠٧٢	١١٧
							القدرات العملية	٠,٣٥٠	٠,٠٠٠

يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ويتضح من البيانات الواردة في الجدول رقم (١٣) وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لجميع أبعاد الذكاء الناجح مجتمعة: (القدرات التحليلية، والقدرات الإبداعية، والقدرات العملية) في التفكير ما وراء المعرفة، إذ بلغ معامل الارتباط R (٠,٧٠٩)، أما معامل التحديد R^2 فقد بلغ (٠,٥٠٣)، بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) ، أي أن نسبة (٥٠,٣%) من التغيرات في التفكير ما وراء المعرفة ناتجة عن التغير في الذكاء الناجح مجتمعة (القدرات التحليلية، والقدرات الإبداعية، والقدرات العملية)، ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة F المحسوبة والبالغة (١٥٥,٤٧٧)، وهي دالة عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$).

وبالنسبة لتأثير كل بعد من أبعاد الذكاء الناجح على حدة في التفكير ما وراء المعرفة فبيانه كالتالي:

١. بلغ معامل التحديد (β) لبعد القدرات التحليلية (٠,٢٨٠)، بمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهو مستوى دال إحصائيا.

٢. بلغ معامل التحديد (β) لبعد القدرات الإبداعية (٠,٠٧٢)، بمستوى دلالة (١١٧)، وهو مستوى غير دال إحصائيا.

٣. بلغ معامل التحديد (β) لبعد القدرات العملية (٠,٣٥٠)، بمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهو مستوى دال إحصائيا.

يشير هذا إلى أن تعزيز القدرات التحليلية والإبداعية والعملية قد يسهم في تطوير التفكير ما وراء المعرفة، وهو ما يتوافق مع الدراسات التي أشارت إلى العلاقة بين التفكير النقدي والمناعة النفسية، مثل دراسة الحويجي (٢٠٢٤) التي وجدت ارتباطا بين الذكاء الانفعالي والمناعة النفسية.

التوصيات:

بالنظر إلى النتيجة التي تفيد بقدرة الذكاء الناجح على التنبؤ بالتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة، يقترح الباحث:

١. توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بمهارات تدريس الذكاء الناجح وتقويمها، مما يعزز التفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة.

٢. تصميم بيئات تعليمية تفاعلية تدعم التعاون بين الطلبة وتشجع على تطبيق القدرات التحليلية والإبداعية والعملية في حل المشكلات. مما يعزز التفكير ما وراء المعرفة من خلال فرص التخطيط والمراقبة والتقويم المستمر.

٣. تطوير برامج تعليمية لتعزيز التفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة عبر دمج الأنشطة التي تتطلب التفكير النقدي والإبداعي في المناهج، وتنظيم ورش عمل ودورات تركز على استراتيجيات التخطيط، المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي.

٤. تشجيع الطلبة على المشاركة في أنشطة البحث العلمي التي تتطلب تطبيق الذكاء الناجح. هذه الأنشطة يمكن أن تعزز التفكير ما وراء المعرفة من خلال تطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي، مراقبة التقدم، وتقييم النتائج.

٥. تنفيذ تقييمات مستمرة لقدرات الطلبة التحليلية والإبداعية وربطها بتطوير استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة لتحديد نقاط القوة والضعف.

٦. تعزيز مهارات الذكاء الناجح في المناهج الدراسية عبر تضمين مهارات مثل: التفكير التحليلي، الإبداعي، والعملي ضمن المناهج الدراسية الجامعية.

المقترحات:

يوصي الباحث بإجراء البحوث التالية بناءً على نتائج البحث التي توصل لها:

١. فعالية إرشادي انتقائي قائم على الذكاء الناجح في تنمية التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة.

٢. أثر التدريب الموجه القائم على التفكير ما وراء المعرفة لتنمية مهارات تعزيز الذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة.

٣. فعالية برنامج معرفي سلوكي لتعزيز الذكاء الناجح وتنمية التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة المتعثرين دراسيا.

٤. تأثير المشاركة في أنشطة البحث العلمي على تطوير التفكير ما وراء المعرفة والذكاء الناجح لدى طلبة الج

قائمة المراجع:

المراجع العربية

أولاً، المراجع العربية:

الجعيد، نجلاء سائر بنيه، وسليمان، سميحة محمد سعيد. (٢٠٢٣). تقييم الأداء التدريسي في ضوء مهارات ما وراء المعرفة لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر مشرفاتهن .*مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ١٠(٤)، ٦٢ - ٩١ .

جودة، جيهان محمود محمد. (٢٠١٨). دراسة مقارنة لمستوى طالبات قسم الطفولة المبكرة في مهاراتي التنظيم الذاتي وفعالية الذات الأكاديمية وعلاقتهما بمهارات التفكير ما وراء المعرفة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة الطفولة والتربية جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال*، ١٠(٣٦)، ٨١ - ١٤٠.

الحويجي، أفنان خليل. (٢٠٢٤). المناعة النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٢٥(٣)، ٢٠٢-٢٢٦.

خلف، مصطفى علي. (٢٠١٩). دور مقرر مناهج البحث في إكساب طلبة كلية التربية مهارات البحث العلمي بين الواقع والمأمول .*المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٦٦(٦٦)، ٢٨٥-٣٣٤.

الدباس، خولة عبد الحليم (٢٠١٨). مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر. *مجلة التربية جامعة الأزهر – كلية التربية*، ٣٧(١٨٠)، ١٦٠ - ٢٠٥.

دله، حسن علي. (٢٠٢٠). *التفكير الابداعي والتوافق النفسي*. مركز الكتاب الأكاديمي.

الدوسري، الجوهرة محمد آل جريه. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتدريس مقرر التغذية العلاجية في الحد من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي

لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة بيشة، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٦٧ (٦٧)، ٤٥١-٤٨٥.

راوه، وداد جمال حسين (٢٠١٩). فاعلية التدريس باستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طالبات التربية الإسلامية بجامعة أم القرى. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٧(٢٠)، ٢٧٥ – ٣٠٣.

الزهراني، أسماء حزام غرم الله. (٢٠٢٣). التطرف الفكري وعلاقته بالتنظيم الانفعالي بين طلبة الجامعة. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، ٣٩(١)، ٩٨-١٠٩.

الزهراني، شريفة على مرضى. (٢٠٢٠). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات التحليلية: دراسة تجريبية للمرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية المركز القومي للبحوث غزة*، ٤ (١٥)، ١٣٥ – ١٥٦.

شاهين، سارة محمد سيد محمد. (٢٠٢٣). علاقة المناعة النفسية بقلق المستقبل وإدارة الذات لدى طالبات الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣(١١٩)، ١٧٥-٢٢٠.

شومان، غادة شومان الشحات ابراهيم. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٠٨، ٢٠ -٥٨.

عبد العزيز، عمرو سيد صالح. (٢٠١٦). استراتيجية البنتاجرام لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات. مكتبة الأنجلو المصرية ٠

العبيدي، عبير مسفر أحمد، والغامدي، نوال غرم الله. (٢٠٢١). مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٣٧، ٤١١ -٤٦٤.

العتيبي، سلمان سلطان فيحان، والقمش، مصطفى نوري مصطفى. (٢٠١٦) .الذكاء الناجح وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية، السلط.

العتيبي، نايف بن عشق (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الناجح والمثابرة الأكاديمية والانهماك في التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١٧، ٢٥٥ – ٣٠٠.

مازن، حسام محمد. (٢٠١١). التفكير فوق المعرفي. دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمد، حنان فوزي طه، وحسن، أماني عبد المنعم محمد. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الريادي وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية .مجلة العلوم التربوية، ٧(١)، ٧٠١-٧٨١.

مراد، هاني فؤاد سيد محمد سليمان. (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين دافعية الإنجاز، الذكاء الناجح والمرونة المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب، ١٠٦، ٢٣٨ – ٢٦٨.

مراد، هاني فؤاد سيد محمد سليمان. (٢٠٢١). بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من دافعية الإنجاز، مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الناجح. دراسات عربية في التربية وعلم النفس،١٢٩، ٩٩ – ١٥٠.

المساعيد، آصلان صبح. (٢٠٠٨). تطوير مقياس لمهارات ما وراء المعرفة لمستوى طلبة الجامعة .*مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود* ،٢٠(٣)، ٨٥١ – ٨٨٤.

المطيري، هديل إبراهيم، والمحمدي، عفاف سالم. (٢٠٢٤). المناعة النفسية وعلاقتها بكل من أساليب المعاملة الوالدية وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك سعود. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٥٢، ٤١-٧٨.

الهاشمي، عبد الرحمن، والديلمي، طه علي. (٢٠١٨). استراتيجيات حديثة في فن التدريس. دار الشروق.

المراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdulrahaman, A., Bukky, K., & Akanbi, A. (2020). Relationship between Senior Secondary Schools Students Metacognitive Attitude and their Academic Performance in Physics. International Journal of Scientific and Engineering Research. 11(6), 260-265.

Alrkebaat, A., & Qatami, Y. (2016). The Effect of a Training Program for Successful Intelligence Based on Sternberg's Model and Metacognitive Thinking Skills on Sixth-Grade Students' Degree of Critical Thinking Practice in Jordan. Dirasat: Educational Sciences, 43(2).

Al-Sharawy, S. A. (2024). Using a Successful Intelligence-based Program for Developing English Writing Skills and their impact on Developing Attitudes towards Writing among Preparatory Schoolers.

Azid, N., & Md-Ali, R. (2020). The effect of the successful intelligence interactive module on Universiti Utara Malaysia students' analytical, creative and practical thinking skills. South African Journal of Education, 40(3).

Chan D ،(2008) ، Teacher Self-Efficacy and Successful Intelligence among Chinese Secondary School Teacher in Hong Kong: The Connection with Emotional and Successful Intelligence, Educational Psychology, 28(7), 69:42.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American psychologist, 34(10), 906.

Kaur, R., Vinnakota, A., Panigrahi, S., & Manasa, R. V. (2018). A descriptive study on behavioral and emotional problems in orphans and other vulnerable children staying in institutional homes. *Indian journal of psychological medicine*, *40*(2), 161-168.

Pasigon, C. P. (2024). Mathematical Proficiency, Scientific Reasoning, Metacognitive Skills, and Performance of Learners in Physics: A Mathematical Model. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23(4), 252-278.

Sternberg, R. (2003). Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: reply to Gottfredson. Intelligence, 31 (1), 399-413.

Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, *20*(4), 327-336.

Sternberg, R., & Grigorinko, E., (2007), teaching for Successful Intelligence, 2nd Ed., California: Corwin Press.

Vahidi, Z., & Baratali, M. (2017). Predicting Academic performance of high School Students Based on Meta-Cognitive Skills and Self-Regulation. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, *10*(2), 103-114.

Yan, J. (2023). The impact of learning environment on successful intelligence: beyond the understanding of socioeconomic status (PhD Thesis), The University of Queensland. https://doi.org/10.14264/e268f3a

al-Juʻayd, Najlāʾ sāʾir Bunayyah, wa-Sulaymān, Samīḥah Muḥammad Saʻīd. (2023). Taqyīm al-adāʾ altdrysy fī ḍawʾ mahārāt mā warāʾ al-Maʻrifah ladá muʻallimāt al-ʻUlūm bi-al-marḥalah al-ibtidāʾīyah bi-madīnat al-Ṭāʾif min

wijhat naẓar mshrfāthn. Majallat Jāmiʿat al-Malik Khālid lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 10 (4), 62-91.

Jawdah, Jīhān Maḥmūd Muḥammad. (2018). dirāsah muqāranah lmstwá ṭālibāt Qism al-ṭufūlah al-mubakkirah fī mhārāty al-tanẓīm al-dhātī wa-faʿālīyat al-dhāt al-Akādīmīyah wa-ʿalāqatuhumā bmhārāt al-tafkīr mā warāʾ al-Maʿrifah bi-Jāmiʿat al-Amīrah Nūrah bint ʿAbd al-Raḥmān. Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah Jāmiʿat al-Iskandarīyah-Kullīyat Riyāḍ al-aṭfāl, 10 (36), 81-140.

Alḥwyjy, Afnān Khalīl. (2024). al-manāʿah al-nafsīyah wa-ʿalāqatuhā bāldhkāʾ alānfʿāly ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Malik Fayṣal bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 125 (3), 202-226.

Khalaf, Muṣṭafá ʿAlī. (2019). Dawr muqarrir Manāhij al-Baḥth fī Iksāb ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah mahārāt al-Baḥth al-ʿIlmī bayna al-wāqiʿ wa-al-maʾmūl. al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 66 (66), 285-334.

al-Dabbās, Khawlah ʿAbd al-Ḥalīm (2018). mahārāt al-tafkīr al-nāqid wa-ʿalāqatuhu bmhārāt al-tafkīr mā warāʾ al-Maʿrifah ladá ṭalabat al-ṣaff al-ʿāshir. Majallat al-Tarbiyah Jāmiʿat al-Azhar-Kullīyat al-Tarbiyah, 73 (180), 160-205.

Dallat, Ḥasan ʿAlī. (2020). al-tafkīr al-ibdāʿī wa-al-tawāfuq al-nafsī. Markaz al-Kitāb al-Akādīmī.

al-Dawsarī, al-Jawharah Muḥammad Āl jryh. (2019). fāʿilīyat istirātījīyah muqtaraḥah qāʾimah ʿalá Naẓarīyat al-dhakāʾ al-Nājiḥ li-tadrīs muqarrir al-taghdhiyah al-ʿilājīyah fī al-ḥadd min Ẓāhirat alāḥtrāq al-Akādīmī ladá ṭālibāt Kullīyat al-iqtiṣād al-manzilī bi-Jāmiʿat Bīshah, al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 67 (67), 451-485.

Rāwah, Widād Jamāl Ḥusayn (2019). fāʿilīyat al-tadrīs bāstrātyjyāt mā warāʾ al-Maʿrifah fī Tanmiyat al-tafkīr al-ibtikārī wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ṭālibāt al-Tarbiyah al-Islāmīyah bi-Jāmiʿat Umm al-Qurá. Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 7 (20), 275 – 303.

al-Zahrānī, Asmāʾ Ḥazzām Ghurm Allāh. (2023). al-taṭarruf al-fikrī wa-ʿalāqatuhu bāltnẓym alānfʿāly bayna ṭalabat al-Jāmiʿah. al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Dirāsāt al-Amnīyah, 39 (1), 98-109.

al-Zahrānī, Sharīfah ʿalá Marḍī. (2020). Athar Barnāmaj taʿlīmī Mustanad ilá Naẓarīyat al-dhakāʾ al-Nājiḥ fī Tanmiyat al-mahārāt al-taḥlīlīyah : dirāsah tajrībīyah lil-marḥalah al-mutawassiṭah. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah al-Markaz al-Qawmī lil-Buḥūth Ghazzah, 4 (15), 135 – 156.

Shāhīn, Sārah Muḥammad Sayyid Muḥammad. (2023). ʿalāqat al-manāʿah al-nafsīyah bqlq al-mustaqbal wa-idārat al-dhāt ladá ṭālibāt al-Jāmiʿah. al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 33 (119), 175-220.

Shūmān, Ghādah Shūmān al-Shaḥḥāt Ibrāhīm. (2019). fāʿilīyat istirātījīyah muqtaraḥah qāʾimah ʿalá Naẓarīyat al-dhakāʾ al-Nājiḥ fī tadrīs muqarrir al-Manāhij llṭālbāt muʿallimāt al-riyāḍīyāt ʿalá baqāʾ Athar al-taʿallum wa-Tanmiyat mahārāt mā warāʾ al-Maʿrifah wa-al-tafkīr al-nāqid ldyhn. Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, 108, 20-58.

ʿAbd al-ʿAzīz, ʿAmr Sayyid Ṣāliḥ. (2016). istirātījīyah albntājrām li-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr wa-ḥall al-mushkilāt. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah ·

al-‘Ubaydī, ‘Abīr Musfir Aḥmad, wālghāmdy, Nawāl Ghurm Allāh. (2021). mahārāt al-tafkīr mā warā’ al-ma‘rifī wa-‘alāqatuhā bmstwá alṣlābh al-nafsīyah ladá ‘ayyinah min ṭālibāt al-Dirāsāt al-‘Ulyā al-Tarbawīyah bi-Jāmi‘at al-Malik ‘Abd al-‘Azīz bi-madīnat Jiddah. Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs, 137, 411-464.

al-‘Utaybī, Salmān Sulṭān Fayḥān, wālqmsh, Muṣṭafá Nūrī Muṣṭafá. (2016). al-dhakā’ al-Nājiḥ wa-‘alāqatuhu bmhārh ittikhādh al-qarār ladá al-ṭalabah al-Mawhūbīn fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Balqā’ al-taṭbīqīyah, al-Salṭ.

al-‘Utaybī, Nāyif ibn ‘ishq (2024). nmdhjh al-‘Alāqāt al-sababīyah bayna al-dhakā’ al-Nājiḥ wālmthābrh al-Akādīmīyah wālānhmāk fī al-ta‘allum ladá ṭalabat Jāmi‘at Umm al-Qurá. Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Ijtimā‘īyah, 17, 255 – 300.

Māzin, Ḥusām Muḥammad. (2011). al-tafkīr fawqa al-ma‘rifī. Dār al-Saḥāb lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

Muḥammad, Ḥanān Fawzī Ṭāhā, wa-Ḥasan, Amānī ‘Abd al-Mun‘im Muḥammad. (2024). fā‘ilīyat Barnāmaj muqtaraḥ qā’im ‘alá Naẓarīyat al-dhakā’ al-Nājiḥ fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-riyādī wa-ḥall al-mushkilāt al-mustaqbalīyah ladá ṭullāb Shu‘bat al-‘Ulūm al-bayūlūjīyah wa-al-jiyūlūjīyah bi-Kullīyat al-Tarbiyah. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 7 (1), 701-781.

Murād, Hānī Fu’ād Sayyid Muḥammad Sulaymān. (2019). nmdhjh al-‘Alāqāt al-sababīyah bayna dāf‘yh al-injāz, al-dhakā’ al-Nājiḥ wa-al-murūnah al-ma‘rifīyah ladá ‘ayyinah min ṭullāb al-Jāmi‘ah. Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-‘Arab, 106, 238-268.

Murād, Hānī Fu’ād Sayyid Muḥammad Sulaymān. (2021). binā’ namūdhaj lil-‘alāqāt al-sababīyah bayna Ab‘ād kull min dāf‘yh al-injāz, mahārāt mā warā’ al-Ma‘rifah wa-al-dhakā’ al-Nājiḥ. Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs, 129, 99-150.

al-Masā‘īd, Āṣlān Ṣubḥ. (2008). taṭwīr miqyās lmhārāt mā warā’ al-Ma‘rifah lmstwá ṭalabat al-Jāmi‘ah. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, 20 (3), 851 – 884.

al-Muṭayrī, Hadīl Ibrāhīm, wālmḥmdy, ‘Afāf Sālim. (2024). al-manā‘ah al-nafsīyah wa-‘alāqatuhā bi-kull min Asālīb al-Mu‘āmalah al-wālidīyah wa-asālīb al-tafkīr ladá ṭalabat Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd. Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs, 152, 41-78.

al-Hāshimī, ‘Abd al-Raḥmān, wāldylmy, Ṭāhā ‘Alī. (2018). Istirātījīyāt ḥadīthah fī Fann al-tadrīs. Dār al-Shurūq.

محمد عيد الرواف: ولادته وأسرته وأعماله الدبلوماسية والسياسية والإدارية في عهد الملك عبد العزيز ١٣١٤-١٣٨٣هـ/ ١٨٩٦-١٩٦٣م (دراسة وثائقية)

د. عمرو بن إبراهيم العمرو

قسم التاريخ والتراث كلية اللغات والعلوم الإنسانيةجامعة القصيم

محمد عيد الرواف: ولادته وأسرته وأعماله الدبلوماسية والسياسية والإدارية في عهد الملك عبد العزيز ١٣١٤-١٣٨٣هـ/ ١٨٩٦-١٩٦٣م (دراسة وثائقية)

د. عمرو بن إبراهيم العمرو

قسم التاريخ والتراث كلية اللغات والعلوم الإنسانيةجامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ١٢/ ٢٠٢٤م **تاريخ قبول البحث: ١٦/ ٠٢/ ٢٠٢٥م**

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على شخصية محمد عيد الرواف من خلال استعراض ولادته وأسرته وأعماله الدبلوماسية والسياسية والإدارية في عهد الملك عبدالعزيز.ولد الرواف في دمشق عام١٣١٤هـ/١٨٩٦م، وعمل في سن مبكرة في قنصلية المملكة العربية السعودية في سوريا، ثم تدرَّج في السلك الدبلوماسي حتى أصبح قنصلاً عاماً للمملكة في سوريا ولبنان عام١٣٤٦هـ/١٩٢٧م، ثم في العراق عام١٣٥٦هـ/١٩٣٧م.كما شارك الرواف في عضوية الوفد السعودي الذي أرسله الملك عبدالعزيز للتوقيع على معاهدة السلام بين المملكة العربية السعودية وإيران عام١٣٤٩هـ/١٩٢٩م، وحصل على وسام شاه إيران. وقد عمل الرواف في عدة مناصب إدارية في الدولة؛ منها: وكيل لقائم مقام جدة عام١٣٥٤هـ/١٩٣٤م، وعضو في مجلس الوكلاء عام١٣٥٧هـ/١٩٣٨م حتى وفاته عام١٣٨٣هـ/١٩٦٣م.

الكلمات المفتاحية: محمد عيد، قنصلية، معاهدة السلام، مجلس الوكلاء.

Muhammad Eid Al-Rawaf: His Birth, Family, and Contributions to Diplomacy, Politics, and Administration During the Reign of King Abdulaziz 1314–1383 AH /1896–1963 CE
A Documentary Study

D. Amro Ibrahim Alamro
Department of History and Heritage College of Languages and Human Sciences
Date of Submission: 17/12/2024 Date of Acceptance: 16/2/2025

Abstract:

This study highlights the life and legacy of Muhammad Eid Al-Rawaf by exploring his birth, family background, and his pivotal roles in diplomacy, politics, and administration during the reign of King Abdulaziz. Al-Rawaf was born in Damascus in 1314 AH (1896 CE). He embarked on his career at an early age, serving in the Saudi Consulate in Syria. Over the years, he rose through the ranks of the diplomatic service, eventually becoming the Kingdom's Consul General in Syria and Lebanon 1346 AH (192 CE), and later in Iraq 1356 AH (1937 CE). Notably, he was a member of the Saudi delegation sent by King Abdulaziz to negotiate and sign the peace treaty between Saudi Arabia and Iran in 1349 AH (1929 CE), for which he received the Iranian Shah's Medal of Honor. Beyond his diplomatic achievements, Al-Rawaf held several key administrative roles within the Saudi government. These included serving as Deputy Governor of Jeddah 1354 AH (1934 CE) and as a member of the Council of Deputies 1357 AH (1938 CE). He continued to contribute to the Saudi state until his passing in 1383 AH (1963 CE).

keywords: Muhammad Eid Al-Rawaf, Diplomacy, Peace Treaty, Council of Deputies, Saudi Arabia.

مقدمة:

عندما تمكن الملك عبدالعزيز من إرساء قواعد المملكة العربية السعودية، كان بجانبه رجال يتميزون بالوفاء والولاء والأمانة له وللمملكة الوليدة. وشخصية الدراسة من الرجال الذين التحقوا بخدمة الملك عبدالعزيز بكل إخلاص، فكان له دور بارز في الأعمال التي كُلف بها؛ كونه معاوناً للقنصل السعودي في سوريا، ثم قنصلاً عاماً للمملكة في سوريا ولبنان عام١٣٤٦هـ/١٩٢٧م، ثم العراق عام١٣٥٦هـ/١٩٣٧م. كما كان له دور في معاهدة السلام الموقعة بين المملكة العربية السعودية وإيران عام١٣٤٩هـ/١٩٢٩م أيام حكم الشاه؛ بالإضافة إلى دوره في الأعمال الإدارية الداخلية التي أسندت له؛ ومنها: وكيل لقائم مقام جدة عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٤م، وعضو مجلس الوكلاء عام١٣٥٧هـ/١٩٣٨م.

وتكوَّنت هذه الدراسة من عدة مباحث، وجاءت كالآتي:

- ولادته وأسرته.
- عمله الدبلوماسي والسياسي في سوريا ولبنان.
- تعيينه قنصلاً عاماً للمملكة العربية السعودية في العراق.
- عضويته في معاهدة السلام بين المملكة العربية السعودية وإيران.
- تعيينه وكيلاً لقائم مقام جدة.
- عضويته في مجلس الوكلاء.

وتهدف الدراسة إلى الآتي:

- معرفة تاريخ ولادة الرواف وأسرته.
- إبراز دور الرواف في عمله الدبلوماسي والسياسي.
- رصد المناصب الإدارية التي عمل بها الرواف.

كما تكمن أهمية الدراسة في أنها:

- تمثل جزءًا من التاريخ الوطني.
- توضح ولادة الرواف وأسرته.
- تظهر دور الرواف الدبلوماسي والسياسي.
- تبيِّن المناصب الإدارية التي عمل بها الرواف.

وتجيب الدراسة عن التساؤلات الآتية:

- أين ولد الرواف؟ ومتى؟
- ما الدور الدبلوماسي والسياسي الذي لعبه الرواف؟
- ما هي أبرز الأعمال الإدارية التي عمل بها الرواف؟

أما الدراسات السابقة: فلم يجد الباحث بحثاً خاصاً بمحمد عيد الرواف باستثناء بعض المعلومات العامة عن حياته الوظيفية في بعض الرسائل العلمية والكتب التي تعنى بتاريخ الملك عبدالعزيز.

وفي منهج الدراسة: فقد اتبعت الدراسة منهجاً وصفياً من خلال جمع المادة العلمية الوثائقية، ثم ترتيبها وتصنيفها، حتى تتجلى صورتها، وإعادة صياغتها بما يتناسب مع الحقيقة التاريخية.

وقد استخدمت الدراسة: عدداً من المصادر والمراجع التي تناولت حياة الرواف العملية. وكان أهمها: وثائق دارة الملك عبدالعزيز، وجريدة أم القرى، وجريدة صوت الحجاز؛ بالإضافة إلى مجموعة من الكتب التي تناولت تاريخ المملكة العربية السعودية بشكل عام.

وأتقدم بالشكر لكل من ساعد في مرحلة جمع المادة العلمية، وزود الباحث بالمصادر والمراجع التي أثرت الدراسة بالمعلومات، وأخص العاملين في دارة الملك عبدالعزيز، وكل من ساهم في خدمة الدراسة، علَّها تكون النواة الأولى لدراسات أخرى تُعنى بالجانب الدبلوماسي والسياسي والإداري للرواف.

أولاً: ولادته وأسرته:

هو: محمد عيد [١] بن إبراهيم الرواف، ولد في دمشـــق عام (١٣١٤هـ/ ١٨٩٦م) [٢]، وقيل عام (١٣١٨هـــــ/١٩٠١م)، في بيت والده إبراهيم الرواف الذي كان مستقراً في حي الميدان[٣] بدمشق [٤].

نشـــأ محمد عيد وتربى في بيت والده بدمشـــق هو واثنان من إخوته الذكور وهما: ياسين وخليل، وتعلم في مدارسها، ثم عمل في بداية حياته مع والده وأعمامه

---

١) محمد عيد: اسم مركب من اسمين (محمد و عيد).السلامة: محمد عبد الرحمن، الدور السياسي والحضاري العقيلات القصيم داخل الجزيرة العربية وخارجها (١٢٠٠-١٣٦٧هـ/ ١٧٨٦-١٩٤٨م)، ج١، سلسلة إصدارات مركز الملك سلمان لدراسات تاريخ الجزيرة العربية وحضارتها، الرياض، ص٥٩.

٢) السمك: عبد الكريم إبراهيم، محمد عيد الرواف مهام دبلوماسيّة في دمشق وبغداد، مجلة العربي، الكويت، العدد ٥٧٥، صفر ١٤٤٦هـ-أغسطس ٢٠٢٤م.

٣) حيّ الميدان: يقع في الجنوب الشرقي من مدينة دمشق، ويحيط به مجموعة من الأحياء وهي (كفر سوسة- القدم – اليرموك)، هو من أقدم أحياء دمشق، يتّصل بدمشق القديمة عبر حيّ الشاغور. انظر: أحمد بوبس: حي الميدان الدمشقي، وزارة الثقافة السورية، ٢٠١٤م، ص.ص١٧-١٨.

٤) الشبيلي: عبد الرحمن، مجلس الوكلاء في مكة المكرمة: نواة السلطة التنفيذية (مجلس الوزراء) في عهد الملك عبدالعزيز ١٣٥٠-١٣٧٣هـ/ ١٩٣١-١٩٥٣م، نادي جدة الأدبي، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م، ص٨.

في تجارة الخيل والإبل، وبعد أن بلغ سن الرشد سلك ميدان السياسة، فالتحق بخدمة الملك عبد العزيز في عدة مناصب دبلوماسية وسياسية وإدارية، منها قنصل في دمشق عام ١٣٤٦هـ/١٩٢٧م وبغداد عام١٣٥٦هـ/١٩٣٧م، ووكيل لقائم مقام جدة عام١٣٥٤هـ/١٩٣٤م، وعضو بمجلس الوكلاء عام١٣٥٧هـ/١٩٣٨م [١].

توفي محمد عيد عام (١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م)، بعد أن أمضى سنوات طويلة في خدمة المملكة العربية السعودية دبلوماسياً وسياسياً وإدارياً؛ سواءً في المناصب التي تقلدها خارج المملكة، أو المناصب الداخلية[٢].

نال محمد عيد ثقة الملك عبدالعزيز[٣]، واتضح ذلك من خلال الرسائل المتبادلة بينهما؛ ففي رد للملك عبدالعزيز على رسالة سابقة للرواف، نجد أن الملك يخاطبه دائماً بـ" جناب المكرم محمد عيد الرواف سلمه الله"، ويبدي الملك

---

١) الشبيلي: مجلس الوكلاء في مكة المكرمة، ص٨.

٢) السماري: فهد وآخرون: موسوعة تاريخ الملك عبد العزيز الدبلوماسي، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، ص١٠٧.

٣) كان محمد عيد الرواف من المعجبين بشخصية الملك عبدالعزيز القيادية، وقد ذكر ذلك عدة مرات في حديثه مع أبنائه. فتذكر ابنته تميمة أن والدها دائماً ما يتحدث لهم عن حكمة الملك عبدالعزيز وقوته وشجاعته. انظر الرواف: تميمة بنت محمد عيد، الملك عبدالعزيز وشهادة معاصريه، دمشق٢٠٠٠م، ص١٠٩.

عبدالعزيز رضـــاه عن ما يقوم به الرواف من أعمال،كما ورد في إحدى رســـائله بقوله: "... ومن قبل رضـــائي عليكم فهذا شـــيء ثابت الحمد لله لأنني لم أخبر علمكم أي عمل ضـد رضـائي وأنتم كونوا مطمئني البال من قبل ذلك"، ويطمئنه على القادم بقوله: "وأن النظر عليكم بحول الله وعن قريب إن شـــاء الله ترون ما يسركم"(١).

وفي رد من الملك عبدالعزيز على رسالة وصول الرواف إلى مكة المكرمة قادماً من دمشق قال الملك: " ... علمنا بوصولكم إلى مكة المكرمة فسرنا ذلك ونتمنى لكم التوفيق في عملكم أحوالنا من فضـــل الله جميلة وعلى ما تحبون"(٢). وفي رد آخر من الملك عبدالعزيز على رسالة سلام وسؤال عن الأحوال: " ... وأحطنا به علماً بما ذكرتم من أخبارك، وإن شـاء الله تواصـلونا على الدوام بأخباركم وأحوالنا من فضل الله على ما تحبون"(٣).

---

١) دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢٩، رضا الملك عبد العزيز عن الرواف، بتاريخ ١٣٥٢/١/١هـ.

٢) دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢٨، رسالة من الملك عبدالعزيز إلى محمد الرواف بخصوص وصول الرسالة، بتاريخ ١٣٥٣/٦/٦هـ.

٣) دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٤، سلام وسؤال عن الأحوال مرسلة من الملك عبد العزيز إلى محمد الرواف، بتاريخ

وجاء في إحدى رسائل الملك عبدالعزيز للرواف بخصوص إنجازه لأعماله، يقول الملك: "... وأحطنا به علما بما ذكرتم من الأخبار بارك الله فيكم "، ثم يطمئن الملك الرواف عن أحواله فيقول: "...أحوالنا من فضل الله جميلة وعلى ما تحبون نسأل الله أن يوفقنا لما فيه نصرة دينه وإعلاء كلمته"[١]. ومما يدل على مكانة الرواف لدى الملك عبدالعزيز، تلك الرسائل المتبادلة في المناسبات، ومنها حلول شهر رمضان المبارك؛ فقد ردَّ الملك على الرواف بمناسبة تهنئته بحلول شهر رمضان المبارك بقوله: "من عبدالعزيز بن عبدالرحمن الفيصل إلى جناب المكرم محمد عيد الرواف سلمه الله تعالى: وبعد، تلقينا كتابكم بتاريخ غرة رمضان المتضمن تهنئتنا بشهر الصيام نسأل الله أن يعيده على المسلمين وهم في عزة ورفاهية وأن يوفقنا وإياكم لما يحبه ويرضاه" [٢]. وفي رد للملك عبدالعزيز على رسالة أرسلها الرواف للاطمئنان على جلالته؛ قال الملك عبدالعزيز: "فقد تلقينا كتابكم ... وأحطنا علما بما ذكرتم به من الأخبار بارك الله فيكم، أحوالنا من فضل الله طيبة

.١٣٥٣/٢/١٤

١) دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٥، رسالة من الملك عبدالعزيز إلى محمد الرواف، بتاريخ ٢٣/ ٤/ ١٣٥٣هـ.

٢) دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٢، من عبد العزيز بن عبدالرحمن الفيصل إلى جناب المكرم محمد عيد الرواف، بتاريخ ١٣٥٣/٩/١هـ.

ونحمد الله على ذلك ونرجوه دوام نعمته على الجميع والتوفيق هذا ما لزم بيانه"[١].

كما ارتبط الرواف بعلاقات طيبة بالأمير فيصل بن عبدالعزيز، فكان يتبادل معه المراسلات أيضاً[٢]. وارتبط الرواف أيضاً بعلاقات طيبة مع المسؤولين الدبلوماسيين ومنهم: فؤاد حمزة[٣] رئيسه المباشر- وكيل مدير الشؤون الخارجية

---

١) دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٠، رسالة من الملك عبدالعزيز إلى محمد عيد الرواف، بتاريخ ١٣٥٥/٥/١٨هـ. كما كانت هناك مراسلات بين محمد عيد الرواف والملك عبدالعزيز حين مرضه للاطمئنان عن أحواله. وقد حفظت دارة الملك عبد العزيز هذه الرسائل، ومنها:

- دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٦، رسالة سلام وسؤال عن الأحوال مرسلة من الملك عبد العزيز إلى محمد الرواف، بتاريخ ١٣٦٥/٥/٢٠هـ.
- دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٧، ملحق خير وسرور لمحمد الرواف بشأن السماح له بإطالة إقامته في سوريا لإتمام العلاج، بتاريخ ١٣٦٥/٥/٢٨هـ.
- دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٧، ملحق خير وسرور لمحمد الرواف بشأن السماح له بإطالة إقامته في سوريا لإتمام العلاج، بتاريخ ١٣٦٥/٥/٢٨هـ.

٢) دارة الملك عبد العزيز: وثيقة رقم ٥، رقم السجل ١٠٧٥، بتاريخ ١٣٥٤/٦/١٢هـ، رسالة من محمد الرواف إلى الأمير فيصل بن عبد العزيز يسأل عن أحواله ويتنمى له دوام الصحة.

٣) فؤاد حمزة: لبناني الأصل ولد في عام ١٣١٧هـ/ ١٨٩٩م، قدمه شكري القوتلي للملك

بالسعودية – وقد أشارت الرسائل المتبادلة بينهما إلى ذلك؛ ومنها تهنئته للرواف بمناسبة تعيينه قنصلاً عاماً لحكومة المملكة في سوريا ولبنان[1].

أما عن أسرة محمد عيد الرواف، فالرواف بفتح الراء وتشديد الواو صيغة مبالغة من رأف به إذا احتفى به وبرَّه كأنها من الرأفة به [2]. وأسرة الرواف من

عبدالعزيز على أنه من شباب المجاهدين ضد الاستعمار الفرنسي للشام، وقلده الملك عبدالعزيز مهمة إدارة أعمال مديرية الشؤون الخارجية عام ١٣٤٧هـ / ١٩٢٨م، ثم تولى وكالة الشؤون الخارجية عام ١٣٤٩هـ/ ١٩٣٠م، ثم ترأس وفد المملكة في أبها للمفاوضات مع الإمام يحيى عام ١٣٥٣هـ/ ١٩٣٤م، ثم عين وزيراً مفوضاً في باريس عام ١٣٥٨هـ/ ١٩٣٩م، ثم في تركيا عام ١٣٦٢هـ/ ١٩٤٢م، ثم سفيراً لدى الجمهورية اللبنانية. له ثلاثة كتب عن الجزيرة العربية وهي: (قلب جزيرة العرب، بلاد عسير، البلاد العربية السعودية)، وقد استمر بخدمة المملكة حتى توفي وهو على رأس العمل في بيروت عام ١٣٧١هـ/ ١٩٥١م. انظر وزارة الخارجية: معجم السفراء السعوديين، أسبار للدراسات والبحوث والإعلام، الرياض، ص.ص٧١-٧٢.

١) دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٨، تهنئة من فؤاد حمزة مرسلة إلى محمد الرواف بمناسبة تعيينه قنصلاً لحكومة الملك في سوريا ولبنان، بتاريخ ١٣٤٩/٣/٦هـ؛ دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٣١، من فؤاد حمزة إلى محمد الرواف، بتاريخ ١٣٤٧/٢/٩هـ.

٢) العبودي: محمد بن ناصر، معجم أسر بريدة، ج٨، ط١، دار الثلوثية للنشر والتوزيع، الرياض١٤٣١هـ/٢٠١٠م ، ص٢٠٨.

الأسر المعروفة؛ حيث استقر أغلبهم في بريدة كمركز رئيس وتفرق بعضهم في أنحاء نجد والعراق والشـــام بعد هجرتهم من العيينة [١]؛ بســـبب ما حدث من جدب وقحط وقلة بالأمطار ســـنة (١١٧٠/١٧٥٧) [٢]. مما جعلهم يخرجون منها ويبحثون عن أماكن تتوافر فيها سبل العيش.

وقد عملت أسرة الرواف بالتجارة، خصوصاً تجارة الإبل، فكانت تشتريها من نجد والعراق وتبيعها بدمشق وفلسطين ومصر[٣]؛ مما أكسبهم شهرة واسعة في الجزيرة العربية والعراق والشـــام [٤]. وكانت قوافلهم التجارية تســـير من بريدة إلى

---

١) العيينة: بلدة تقع على ضفاف وادي حنيفة في منطقة العارض بوسط نجد، في المملكة العربية السعودية، وتبعد حوالي ٣٥ كم عن مدينة الرياض. انظر: العثيمين، عبد الله الصالح، تاريخ المملكة العربية السعودية، ج١،، ط١٠، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤٢١هـ/٢٠٠١م، ص٦٣.

٢) الفاخري: محمد عمر، تاريخ الفاخري، دارة الملك عبد العزيز، الرياض١٩٩٩م، ص١٣٦.

٣) الرواف: خليل، صفحات مطوية من تاريخنا العربي الحديث، ط٢، دار جداول للنشر، بيروت٢٠١٣م، ص٥٩.

٤) العبودي: معجم أسر بريدة، ج٨، ص٢١٠. انظر: الرواف: خليل، صفحات مطوية من تاريخنا العربي الحديث، ط٢، دار جداول للنشر، بيروت٢٠١٣م، ص

البصرة[١] عن طري[٢]، ثم الزبير [٣]، والنجف [٤] ، والدي[٥] في العراق؛

---

١) البصرة: من أولى المدن التي أنشأها المسلمون خارج الجزيرة العربية؛ في عهد الخليفة عمر بن الخطاب، عندما استقر لهم الأمر في العراق بعد تغلبهم على الفرس. انظر: الأعظمي: علي ظريف، مختصر تاريخ البصرة، مؤسسة هنداوي القاهرة، ٢٠١٧م، ص.ص١٣-١٤.

٢) الوزان: فيصل عادل، المشومة والعقيلات تجارة الكويت البرية في أواخر القرن التاسع عشر من خلال دفتر حسابات فهد الخالد، ط١، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت٢٠٢٢م، ص١٢.

٣) الزبير: مدينة عراقية، وسميت بهذا الاسم نسبة إلى الصحابي الزبير بن العوام، وهي تتبع محافظة البصرة في جنوب العراق، ويسكن في الزبير عشائر وقبائل وأسر من أصول نجدية، وكانت تعد أحد مراكز الاستراحة للمسافرين منطقة الخليج العربي إلى العراق والشام. انظر: الأعظمي: مختصر تاريخ البصرة، ص.ص ٦١-٦٢.

٤) النجف: هي إحدى مدن وسط جنوب العراق شمال البصرة وتقع على حافة الهضبة الغربية. انظر: المرزوك: صباح نوري، النجف في الشعر العربي، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، الكويت، ٢٠١٢م، ص١٥.

٥) الرمادي: تقع مدينة الرمادي شرق محافظة الأنبار، وغرب العاصمة بغداد، وهي إحدى محافظات العراق المهمة. انظر: الذيابي: حنين وليد، النمو الحضري لمدينتي الرمادي والفلوجة ومستقبل التراتيب الوظيفي، رسالة ماجستير جامعة الأنبار، العراق ٢٠٢١م، ص٢٦.

البصــرة[١] عن طريق الكويت[٢]، ثم الزبير [٣]، والنجف [٤] ، والرمادي[٥] في

١) البصرة: من أولى المدن التي أنشأها المسلمون خارج الجزيرة العربية؛ في عهد الخليفة عمر بن الخطاب، عندما استقر لهم الأمر في العراق بعد تغلبهم على الفرس. انظر: الأعظمي: علي ظريف، مختصر تاريخ البصرة، مؤسسة هنداوي القاهرة، ٢٠١٧م، ص.ص١٣-١٤.

٢) الوزان: فيصل عادل، المشومة والعقيلات تجارة الكويت البرية في أواخر القرن التاسع عشر من خلال دفتر حسابات فهد الخالد، ط١، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت٢٠٢٢م، ص١٢.

٣) الزبير: مدينة عراقية، وسميت بهذا الاسم نسبة إلى الصحابي الزبير بن العوام، وهي تتبع محافظة البصرة في جنوب العراق، ويسكن في الزبير عشائر وقبائل وأسر من أصول نجدية، وكانت تعد أحد مراكز الاستراحة للمسافرين منطقة الخليج العربي إلى العراق والشام. انظر: الأعظمي: مختصر تاريخ البصرة، ص.ص ٦١-٦٢.

٤) النجف: هي إحدى مدن وسط جنوب العراق شمال البصرة وتقع على حافة الهضبة الغربية. انظر: المرزوك: صباح نوري، النجف في الشعر العربي، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، الكويت، ٢٠١٢م، ص١٥.

٥) الرمادي: تقع مدينة الرمادي شرق محافظة الأنبار، وغرب العاصمة بغداد، وهي إحدى محافظات العراق المهمة. انظر: الذيابي: حنين وليد، النمو الحضري لمدينتي الرمادي والفلوجة ومستقبل التراتيب الوظيفي، رسالة ماجستير جامعة الأنبار، العراق ٢٠٢١م، ص٢٦.

العراق؛ وإلى الشام عبر بريدة وقصيبا [١] وعذفا [٢]، والشويحطية [٣]، والنبك [٤]، ودرعا[٥]، ثم دمشق[٦].

---

١) قصيبا: تقع القصيباء في الجهة الشمالية من منطقة القصيم، كما تبعد عن مدينة بريدة ٦٠كم على طريق عيون الجواء، مرورًا بمركز القوارة. انظر: الجاسر: حمد، المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، ج٢، منشورات دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، الرياض، ص١١٠١.

٢) عذفا: مركز عذفاء هو مركز إداري يتبع مدينة سكاكا في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية. انظر: الجاسر: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، ج٢، ص٩٤٦.

٣) الشويحطية: قرية تقع في منطقة الجوف شمال السعودية، وتقع غرب مدينة سكاكا، يوجد بها موقع أثري يُعد أقدم مكان استوطنه الإنسان في شبه الجزيرة العربية. انظر الجاسر: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، ج٢، ص٨١٦.

٤) النبك: مدينة سورية تقع في ريف دمشق، وهي مركز، وهي من أهم مدن منطقة القلمون، تقع بالقرب من الحدود اللبنانية. انظر: دركل: عبد الناصر، التطور التكتوني للهامش الغربي للسلسلة التدمرية (محدب النبك سورية)، بحث بمجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية، المجلد ١٩، العدد الثاني، ٢٠٠٣م، ص.ص٦٣-٦٤.

٥) درعا: مدينة سورية، تقع في جنوب سوريا بالقرب من الحدود السورية الأردنية. كانت في تاريخها مدينة مهمة في حوران الذي يمتد من جنوب دمشق في سوريا إلى جبال عجلون في الأردن. انظر: الربداوي: قاسم: التزايد السكاني والتنمية الحضرية في محافظة درعا، بحث بمجلة جامعة دمشق، المجلد ٣٠، العدد٣-٤، ٢٠١٤م، ص ٧١٢.

٦) الخضيري: حنان بنت خالد محمد، العقيلات في سورية دورهم الاقتصادي والاجتماعي

وكان لأسـرة الرواف آثار في العراق تدل على وجودهم واسـتقرار بعضـهم فيهـا؛ فكـان لهم مسـجـد في الزبير، وأرض موقوفة في بغـداد، على أن مركزهم التجاري الرئيس كان في دمشـق، حيث سـكن معظمهم فيها، وجعلوها قاعدة لأعمالهم التجارية، كما تزوج بعضهم من الشام، وبنوا لهم بيوتاً فيها[١].

أما بالنسـبة لإبراهيم بن محمد الرواف والد محمد عيد، فقد حقق شـهرة واسـعة في دمشـق وبخاصـة في التجارة بين الجزيرة العربية والشـام، كما كان على تواصـل مع الولاة العثمانيين بدمشـق، ففي إحدى السـنوات اتفق معه العثمانيون على أن يكون مرافقاً لمحمل الحج الشامي[٢].

كما ارتبط إبراهيم الرواف بعلاقات حسـنة مع شـيخ المحمرة؛ الشـيخ خزعل[٣]، فكانت بدايات علاقة أبنائه بالملك عبدالعزيز عن طريق الشـيخ خزعل

والسياسي والعسكري (١٢٥٦-١٣٧١هـ/ ١٨٤٠-١٩٥٠م)، جداول للنشر والترجمة والتوزيع، بيروت ٢٠١٧م، ص ١١٢.

١) الخضيري: العقيلات في سورية، ص ١١٢.

٢) المحمل الحج الشامي: وهو حملة الحجاج القادمين من تركيا والشام إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة. انظر: صادق باشا: محمد: رحلة مشعل المحمل، مؤسسة هنداوي القاهرة، ٢٠١٧م،ص. ص٢٢-٢٣.

٣) الشيخ خزعل شاه: هو الشيخ خزعل بن جابر الكعبي (١٨٦١-١٩٣٦م)، أمير المحمرة، وشيخ قبيلة بني كعب، والشيخ خزعل واحد من أهم الشخصيات السياسية في الخليج العربي، ومؤيد بارز لوجود البريطانيين في المنطقة، طمعًا في أن يضمن اعترافهم الرسمي

الذي تربطه علاقات جيدة بالملك عبدالعزيز في تلك الفترة، فطلب الملك من إبراهيم الرواف تقديم أبنائه للعمل معه، وهو ما تم بعد ذلك فالتحقوا بالعمل السياسي والدبلوماسي والإداري في المملكة العربية السعودية[١]

ثانياً: تعيينه قنصلاً في سوريا ولبنان:

عندما عيَّن الملك عبدالعزيز ياسين الرواف ممثلاً له في سوريا؛ عيَّن أخاه محمد عيد معاوناً له[٢] بوظيفة سكرتير أول – قنصل عام بدرجة أولى– بحسب التسلسل الوظيفي للعاملين بالخارجية السعودية[٣]. وبعد صدور قرار نقل أخيه

بالمحمرة دولة مستقلة. انظر: أنطاكي: عبدالمسيح: الدرر الحسان في إمارة عربستان، مؤسسة هنداوي، القاهرة ٢٠١٧م، ص.ص ١٧–١٨.

١) السمك: محمد عيد الرواف.. مهام دبلوماسيّة في دمشق، ص٦٥.

٢) دارة الملك عبدالعزيز: الرياض، الوثائق الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٢٦، خطاب مدير الشؤون الخارجية عبدالله الدملوجي إلى وكيل المملكة الحجازية والنجدية وملحقاتها في دمشق ياسين الرواف، حول أمر جلالة الملك عبدالعزيز بتعيين محمد عيد الرواف معاوناً له، بتاريخ ٢٨ محرم ١٣٣٧هـ. وقد نص الخطاب على أن يتقاضى محمد عيد الرواف راتبا شهريا قدرة خمسة وعشرون جنيها شهرياً. انظر: دارة الملك عبدالعزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٣، من جمال سنبل إلى محمد الرواف، بتاريخ ١٣٥٣/٩/٢٢هـ.

٣) التسلسل الوظيفي لوزارة الخارجية عبارة عن: سفير فوق العادة مفوض، مندوب فوق العادة، وزير مفوض من الدرجة الأولى، مندوب فوق العادة وزير مفوض من الدرجة الثانية،

ياســـين معاوناً لوكيل إمارة المدينة المنورة، رُقي محمد عيد الرواف إلى قنصـــل عام وممثل للملك عبدالعزيز في سوريا ولبنان اعتباراً من الثاني عشر من شهر ربيع الثاني عـام (١٣٤٦هـ/ ١٩٢٧م)، على أن يتعـامـل بمـا يتعلق بأمور الوكـالـة النجـديـة الحجازية بحكمة وحزم بلا إفراط وتفريط، وأن يزود مديرية الشـــؤون الخارجية بكل ما يهم الوكالة وقضـــاياها[١]؛ وذلك لما رآه الملك عبدالعزيز فيه من نشـــاط وأمانة

مستشار أول، مستشار ثاني، سكرتير أول، قنصل عام درجة أولى، سكرتير ثان، قنصل عام درجة ثانية، سكرتير ثالث، قنصل، ملحق أول، نائب قنصل درجة أولى، ملحق ثان، نائب قنصل درجة ثانية. انظر: مدني: محمد عمر: التمثيل الدبلوماسي الدائم الإيجابي والسلبي للمملكة العربية السعودية مع الدول الأخرى، معهد الدراسات الدبلوماسية، الرياض، ١٤٠٢هـ، ص. ص ٣٥-٣٦.

١) دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٣٤، خطاب مدير الشؤون الخارجية عبد الله الدملوجي إلى حضرة نائب المملكة الحجازية والنجدية وملحقاتها في سوريا ولبنان محمد عيد الرواف حول تكليفه بالقيام بعمل وكيل الملك نيابة عن أخيه ياسين، مؤرخ في ١٢ ربيع الثاني ١٣٤٦هـ. وجريدة أم القرى: العدد ٤٣٨، السنة التاسعة، الجمعة ١٠ محرم ١٣٥٢هـ الموافق ٥ مايو ١٩٣٣م، ص٣؛ وجريدة القرى: العدد ٢٣٧، السنة الخامسة، الجمعة صفر سنة ١٣٤٨هـ الموافق ١٢ يوليو سنة ١٩٢٩م، ص٢. وقد لاقت التقارير التي يكتبها محمد عيد عن أوضاع القنصلية في دمشق وشؤون النجديين فيها استحسان الملك عبدالعزيز، والعاملين في الشؤون الخارجية. انظر: دارة الملك عبدالعزيز: الرياض، الوثائق الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف رقم ٧، وثيقة رقم ٣١، خطاب مدير الشؤون الخارجية فؤاد حمزة إلى حضرة معاون وكيل المملكة الحجازية

ولحاجة رعاياه المقيمين في بلاد الشـــام والوافدين إليها إلى من يرعى مصـــالحهم القـانونيـة والتجـاريـة ويحـافظ على حقوقهم ويشـــجع تجـارتهم، ومنحـه الملـك الصـلاحيات الكاملة للقيام بذلك في الحدود الجغرافية لعمل القنصـلية التي تشـمل سوريا ولبنان، كما دعا الملك رعاياه في تلك البلدان إلى لزوم الأمر والطاعة لقنصله الجديد، وفق مهام البعثة الدبلوماسية[1].

وقد أُبلغت السلطات الفرنسية في بلاد الشام لاعتماد ذلك وتقديم التسهيلات

وملحقاتها في دمشق محمد عيد الرواف حول الاستمرار بكتابة التقارير عن أوضاع القنصلية، مؤرخ في ١٥ صفر ١٣٤٧هـ، وجريدة أم القرى: العدد ٢٩٥، السنة السادسة، الجمعة ٧ ربيع الأول سنة ١٣٤٩هـ الموافق ١ أغسطس ١٩٣٠م، ص٢.

١) دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٦٠، خطاب صادر من الملك عبد العزيز إلى كل من يطلع عليه يتضمن قراراً بتعيين محمد عيد الرواف قنصلاً لحكومته في سوريا ولبنان، حرر في مكة بتاريخ ٢٥ صفر ١٣٤٩هـ.

وقد أرسل وكيل وزارة الخارجية فؤاد حمزة إلى محمد عيد تهنئته بثقة الملك بتعيينه قنصلاً في سوريا ولبنان، ويوصيه بالقيام بمهام عمله بكفاءة وإخلاص، راجياً أن يكون عند حسن ظن ثقة الملك به، ويرفق بخطابه قرار تعيينه والتعليمات المهمة للسير عليها بالعمل. انظر: دارة الملك عبدالعزيز: الرياض، الوثائق، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٤٨، خطاب وكيل وزارة الخارجية فؤاد حمزة إلى حضرة الشيخ محمد عيد الرواف قنصل الحجاز ونجد في سوريا ولبنان يتضمن التهنئة بتعيينه قنصلاً وبعض التعليمات اللازمة، مؤرخ في ٦ ربيع الأول ١٣٤٩هـ.

اللازمة [١]. وبعد أن قدم الرواف أوراق اعتماده للسلطات الفرنسية في بلاد الشام أصدر رئيس الجمهورية الفرنسية [٢] قراراً ينص على الاعتراف به قنصلاً عاماً للملك عبدالعزيز في دمشق مع الإشراف العام على سوريا ولبنان للقيام بمصالح الرعايا النجديين، وتسهيل تنفيذ مهامه، على أن يتمتع بكافة الامتيازات والصلاحيات التي يتمتع بها الدبلوماسيون [٣].

---

١) دارة الملك عبد العزيز، الرياض، الوثائق، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٣٤، خطاب مدير الشؤون الخارجية إلى حضرة وكيل المملكة الحجازية النجدية وملحقاتها في سوريا ولبنان محمد عيد الرواف حول تكليفه بالعمل نيابة عن أخيه ياسين، بتاريخ ١٢ ربيع الثاني١٣٤٦؛ ودارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٦٥، قرار رئيس الجمهورية الفرنسية حول الاعتراف بتعيين محمد عيد الرواف قنصلاً للملك عبد العزيز في سوريا ولبنان، بتاريخ١٣٤٧هـ.

٢) غاستون دومرغ: ولد في ١ أغسطس ١٨٦٣م، وتوفي في ١٨ يونيو ١٩٣٧م، كان رئيسًا لفرنسا (١٩٢٤ – ١٩٣١م) ورئيس الوزراء (١٩١٣-١٩١٤م). انظر الحسني: محمد الهادي، الاحتلال الفرنسي للجزائر من خلال نصوص معاصرة، عالم الأفكار، الجزائر، ٢٠٠٦م، ص٦١؛ وعدوان، أكرم محمد: مدينة دمشق ومواجهة الاستعمار الفرنسي (١٩٢٠ – ١٩٤٦م)، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الثامن عشر العدد الثاني، ص١٠٣٨.

٣) دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق ، ملف ٧، وثيقة رقم ٢٩، خطاب الملك عبد العزيز إلى محمد عيد الرواف تتضمن الشكر على التفاني والإخلاص في العمل، مؤرخ في ١٢ محرم ١٣٥٢هـ.

وقد قام محمد عيد بمهمات عمله على أكمل وجه سـواءً عندما كان نائباً عن أخيه أو بعد توليه العمل بصـفة رسمية، وتلقى الإشـادة من الملك بكفاءته وأمانته في قرار تعيينه، كما تلقى أيضاً شكره واستحسانه بعد انتهاء مدة عمله قنصـلاً للملك على ما بذله من جهود خلال عمله في دمشـق، والتي انتهت بصـدور قرار تعيينه معاوناً أولا في وزارة الخارجية في السـادس من شـهر محرم عام (١٣٥٢هـ/ ١٩٣٣م) [١].

ومن أهم ما قام به محمد عيد الرواف أثناء عمله القنصلي في بلاد الشام –

---

١) صحيفة صوت الحجاز: العدد ٥٦، السنة الثانية، ١٣ محرم ١٣٥٢هـ/٨مايو ١٩٣٣م، ص٢. وقد تولى محمد عيد عند انتقاله إلى وزارة الخارجية مهام مدير الشعبة الأولى في وزارة الخارجية المختصة بما يتعلق بالبلاد المجاورة. انظر: السماري وآخرون: تاريخ الملك عبدالعزيز الدبلوماسي، ص. ص١٠٧– ١٠٩. ودارة الملك عبدالعزيز: الرياض، الوثائق الهولندية، رقم الملف ١٠٢، رقم الوثيقة ٣٨٣، وهو خبر قدوم محمد عيد الرواف ممثل الملك عبدالعزيز في سوريا ولبنان إلى مكة وتسلمه منصباً في وزارة الخارجية، مؤرخ في ٩ مايو ١٩٣٣م. ودارة الملك عبدالعزيز، وثيقة رقم ٣٨٦، خبر تعيين محمد عيد الرواف مساعداً أولا لوزير الخارجية وتعيين رشيد الناصر خلفاً له في دمشق، مؤرخ في ٢٣ مايو ١٩٣٣م، وقد أرسلت وزارة الخارجية السعودية إلى القائم بأعمال المفوضية الهولندية في جدة نموذجاً من توقيع محمد عيد الرواف لاعتماده لديها. انظر: دارة الملك عبدالعزيز: الرياض الوثائق الهولندية، ملف رقم ١٠٢، وثيقة رقم ١٤٤٨، خطاب وزارة الخارجية السعودية إلى المفوضية الهولندية جدة بخصوص اعتماد توقيع محمد عيد الرواف، بتاريخ في ١٣ شوال ١٣٥٢هـ.

بالإضـــافة لما ســـبق – الحفاظ على هيبة المملكة العربية الســـعودية إبان الأزمة الاقتصـــادية العالمية أو ما يعرف بالكســـاد الكبير الذي كان من تداعيات الحرب العالمية الأولى، والتي أثرت بشـــكل كبير في الاقتصـــاد والتجارة العالمية وامتد ذلك التأثير ليشـــمل حكومة الملك عبدالعزيز التي تأثرت بشـــكل كبير، وتأثرت بتأثرها وكالاتها في الخارج، ومنها وكالته في ســـوريا ولبنان، فقام محمد عيد الرواف بجهد كبير للحفاظ على سمعة حكومته وهيبتها أمام الإشـــاعات التي نشـــطت آنذاك مستهدفة التقليل من قدرة الحكومة السعودية واقتصادها على الوقوف أمام تلك الأزمة؛ حيث انتشرت بعض الشائعات التي تشير إلى أن الوضع الاقتصادي في الحكومة السعودية ينذر بوقوع مجاعة، وأن الحكومة اضطرت للتفاوض مع بعض الحكومات والقوى الأجنبية من أجل منحها قرضاً مقابل السماح لتلك الحكومات بممارســـة الرقابة على الجمارك الســـعودية، فتصـــدى محمد عيد الرواف لتلك الشائعات وأصدر بياناً أشار فيه إلى أن الأزمة التي تعاني منها حكومته ما هي إلا جزء من الأزمة العالمية، موضحاً أن حكومته تبذل قصارى جهدها للتخفيف من آثارها، كما نفى وجود أي اتفاقيات أو مفاوضـــات مع أي حكومة أجنبية من أجل الحصول على قرض مقابل منحها امتيازات[١].

---

١) الوثائق الفرنسية: وثيقة رقم (١) 1045، نشرة معلومات سرية رقم ١١٦١ عن الوضع المالي للملك عبدالعزيز صادرة من مكتب دراسات الشرق التابع للمفوضية السامية الفرنسية في بيروت، بتاريخ ٤ سبتمبر ١٩٣١م، ضمن كتاب الملك عبدالعزيز سيرته وفترة حكمه

ونظراً لقيام الرواف بمهام منصبه على الوجه الأكمل في سوريا ولبنان، وحسن إدارته للأزمة الاقتصادية التي تعرضت لها المملكة في تلك الفترة؛ ولثقة الملك عبدالعزيز في كفاءته؛ فقد نُقل للعمل في وزارة الخارجية بوظيفة معاون أول ومدير للشعبة الأولى المختصة بالعلاقات مع الدول المجاورة[1].

ثالثاً: تعيينه قنصلاً في العراق:

ارتبطت المملكة العربية السعودية بمملكة العراق الهاشمية بعلاقات دبلوماسية بعد اللقاء الذي جمع الملك عبدالعزيز بملك العراق فيصل بن الحسين[2] عام

في الوثائق الأجنبية، ج١٨، ص٣٨٢، وتشير النشرة إلى آثار الأزمة في وكالة الملك عبدالعزيز في دمشق.

١) دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الهولندية، ملف رقم١٠٢، وثيقة رقم١٤٤٨، خطاب من وزارة الخارجية السعودية إلى المفوضية الهولندية في جدة لاعتماد توقيع محمد عيد الرواف، بتاريخ١٣ شوال١٣٥٢هـ.جريدة أم القرى، العدد٤٣٨، السنة التاسعة، الجمعة١٠ محرم١٣٥٣هـ/٥ مايو١٩٣٣م. وجريدة صوت الحجاز: الثلاثاء ٢٠ ربيع الثاني، سنة ١٣٥٦ الموافق ٢٩ يونيو سنة ١٩٣٧م، ص١: تعيينات في وزارة الخارجية: تعيين الشيخ محمد عيد الرواف معاونا أولا في وزارة الخارجية: جريدة صوت الحجاز: الاثنين ٢٠ محرم سنة ١٣٥٢هـ الموافق ١٥ مايو سنة ١٩٣٣م، ص١.

٢) فيصل بن الحسين: هو فيصل بن الحسين بن علي (١٣٠٠ - ١٣٥٢ هـ/١٨٨٣ - ١٩٣٣م)، ملك العراق، وأحد أفراد الأسرة الهاشمية. ولد في مدينة الطائف، وتوفي في سويسرا إثر أزمة قلبية ألمت به. انظر: علاوي، علي عبدالأمير: فيصل الأول ملك العراق،

(١٣٤٨هـ/١٩٣٠م)، الذي نتج عنه التوقيع على معاهدة صداقة وحسن جوار، وإقامة علاقات قنصلية بين المملكة العربية السعودية والعراق[١]، وكان من نتائج هذه المعاهدة افتتاح القنصلية السعودية في بغداد عام (١٣٥١هـ / ١٩٣٢م)، وتعيين إبراهيم بن معمر قنصلاً للملكة العربية السعودية في العراق[٢]. وفي الخامس من شهر ربيع الثاني عام(١٣٥٦هـ/١٩٣٧م) أصدر الملك عبدالعزيز قراراً يقضي بتعيين محمد عيد الرواف قنصلاً عاماً للمملكة في العراق[٣]، وكما جرت العادة في

ترجمة سيمون أكرم العباس وغيث يوسف محفوظ، مركز الرافدين للحوار، بغداد، ٢٠٢٢م، ص.ص٨-٩.

١) معاهدة صداقة وحسن جوار: كانت هذه المعاهدة بين الملك عبدالعزيز والملك فيصل بن الحسين عام ١٣٤٨هـ/ ١٩٣٠م؛ حيث التقيا مع المندوب السامي البريطاني في العراق مدة ثلاثة أيام، واتفقا على معاهدة صداقة وحسن جوار، وتبادل الطرفين الاعتراف بدولتيهما، وتبادل المندوبين الدبلوماسيين. انظر: علاوي: فيصل الأول ملك العراق، ص ٢٥.

٢) إبراهيم بن معمر: هو إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن إبراهيم بن معمر، (١٨٧٨-١٩٥٨م)، أحد رجالات الدولة السعودية، التي رافقت مراحل التأسيس الإداري والسياسي المبكرة. عمل رئيسا للديوان الملكي السعودي ورئيساً لديوان ولي العهد ووزيراً مفوضاً للسعودية في العراق، ثم قائم مقام مدينة جدة ١٩٣٧م حتى وفاته عام ١٩٥٨م. انظر: موقع عبد الرحمن الصالح الشبيلي على الشبكة العنكبوتية.https://alshobaily.com/opinions

٣) دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة

العرف الدبلوماسي فقد أرسل الملك عبدالعزيز إلى الملك غازي[١] بشأن تعيين محمد الرواف قائماً بالأعمال وقنصلاً عاماً للمملكة في العراق [٢].

كما جاء في قرار التعيين منح الرواف صلاحيات تشجيع تجارة الرعايا السعوديين في العراق والعناية بشؤونهم ومساعدتهم في مصالحهم القانونية والتجارية، ومنحه الصلاحية الكاملة في مساعدة الرعايا السعوديين الذين يوجدون في العراق أو يزورونها أو يقيمون فيها أو يتعاملون بالتجارة معها، والمحافظة على حقوقهم حينما يكونون في حدود القنصلية السعودية بالعراق طبقاً للقوانين والأنظمة المرعية[٣].

٥٩، خطاب الملك عبدالعزيز إلى من يطلع عليه موقع بأمر جلالته من وزير الخارجية ونائبه في الحجاز الأمير فيصل بن عبد العزيز، مؤرخ في ٥ربيع الثاني ١٣٥٦هـ.

١) غازي بن فيصل بن الحسين بن علي: ملك العراق، ولد عام ١٣٣٠هـ/١٩١٢م، ونشأ في مكة المكرمة، وانتقل إلى بغداد حتى سمي ولياً لعهد المملكة العراقية عام ١٣٤٣هـ/ ١٩٢٤م، أرسله والده للدراسة في بريطانيا، نودي به ملكاً على العراق بعد وفاة والده عام ١٣٥٢هـ/ ١٩٣٣م، واستمر حتى توفي في بغداد بحادث سير عام ١٣٥٨هـ/ ١٩٣٩م. انظر: الزركلي: الأعلام، ج٥، ص١١٢.

٢) دارة الملك عبد العزيز: الرياض: المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٧، رسالة من الملك عبدالعزيز إلى الملك غازي بشأن تعيين محمد الرواف قائماً بالأعمال وقنصلاً عاماً، بتاريخ ٥/٤/١٣٥٦هـ.

٣) دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة

كما أرسل الأمير فيصل بن عبدالعزيز نائب جلالة الملك في الحجاز ووزير الخارجية إلى وزارة الخارجية باعتماد تعيين الرواف قائماً بالأعمال في مفوضية بغداد مع ضرورة تزويده بصورة التعليمات العامة التي كانت قد أعطيت لابن معمر عند تعيينه في بغداد [1]. فقامت وزارة الخارجية بتزويد الرواف بأوراق اعتماده لتقديمها إلى وزارة الخارجية العراقية عند وصوله للعراق؛ إضافة إلى القواعد والتعليمات

٥٩، الملك عبدالعزيز يعين محمد الرواف قنصلاً عاماً في العراق، بتاريخ ١٣٥٦/٤/٥هـ، ودارة الملك عبدالعزيز، الوثائق الهولندية، ملف ١٠٧، وثيقة ٥٤٥، خطاب المفوضية الهولندية في جدة إلى وزير الخارجية الهولندية حول استبدال القائم بالأعمال السعودية في العراق، مؤرخ في ١٠ يوليو ١٩٣٧م. كما أرسل الملك عبدالعزيز خطاباً بذلك التعيين إلى سعادة معتمد الحكومة الهولندية في البحرين موضحاً بأنه سيكون مندوباً فوق العادة من قبله لدى فخامة المندوب السامي البريطاني في العراق. انظر: مكتبة قطر الرقمية على الشبكة العنكبوتية، الوثائق البريطانية، وثيقة رقم وتصنيف IOR/R/15/2/012 1-V-18، أصل خطاب الملك عبدالعزيز باللغة العربية إلى سعادة معتمد الحكومة البريطانية في البحرين، مؤرخ في ٨ ربيع الثاني ١٣٥٦، على الرابط www.qdi.qa .

١) دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٦، خطاب وزير الخارجية الأمير فيصل بن عبد العزيز إلى محمد عيد الرواف، مؤرخ في ١٧ ربيع الثاني ١٣٥٦هـ. ودارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ١٧، الإفادة بالموافقة على عمل محمد الرواف قنصلا في العراق من وازرة الخارجية السعودية، بتاريخ ٧/٨/ ١٩٣٧م.

العادية والسرية المرغوب اتباعها من قبل الممثلين الدبلوماسيين[١].

وصـــل الرواف إلى بغداد وقدَّم أوراق اعتماده للخارجية العراقية التي قامت من جانبها باعتماد ذلك؛ ثم بدأ بمباشـرة عمله الدبلوماسـي. وقد عمل إلى جانبه في القنصلية السعودية مجموعة من السعوديين الذين كان لهم دور في خدمة بلدهم من خلال عملهم الدبلوماســي، ومنهم: عبدالعزيز الصــقير وأخوه علي بوظيفة ســكرتير ثان، ورواف الرواف بوظيفة أمين محفوظات[٢]، ومحمد الرميح[٣] الذي

---

١) دارة الملك عبدالعزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢٠، خطاب وزارة الخارجية العراقية إلى المفوضية السعودية في بغداد بشأن اعتماد مزاولة محمد عيد الرواف لمهام عمله قنصلاً عاما للملك عبدالعزيز في العراق، بتاريخ شعبان ١٣٥٦هـ/ أغسطس ١٩٣٧م. ودارة الملك عبدالعزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢١، خطاب موقع من الملك غازي ملك العراق إلى كل من يطلع عليه من شعب العراق، حول قبول تعيين محمد عيد الرواف قنصلاً عاماً للملك عبدالعزيز في العراق، بتاريخ الثاني من جمادى الثاني عام ١٣٥٦هـ.

٢) من العقيلات الذين عملوا في المفوضية السعودية في بغداد عبد العزيز الصقير، وأخوه علي الصقير بوظيفة سكرتير ثان، ورواف الرواف أمين محفوظات. انظر: السماري وآخرون: موسوعة تاريخ الملك عبد العزيز الدبلوماسي، ص١٣٨.

٣) محمد بن منصور الرميح: أحد أبناء العقيلات، عمه عيسى الرميح أحد أشهر تجار العقيلات، ووالده منصور الرميح أحد تجار العقيلات، كان يعمل نائباً عن أخيه في العراق في بيع الإبل والخيل وشرائها، ولد محمد في بغداد عام ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٤م، وتلقى تعليمه

عمل بوظيفة سكرتير ثالث وتدرج في العمل الدبلوماسي حتى أصبح نائباً للقنصل العام في البصرة؛ ومحمد الشبيلي[1].

لم يستمر الرواف في عمله الدبلوماسي في بغداد إلا بضعة أشهر؛ حيث صدر قرار يقضي بتعيينه عضواً في مجلس الوكلاء ابتداءً من الأول من شهر شوال

بها ثم سافر إلى الولايات المتحدة لدراسة هندسة الطيران، وبعد عودته عمل بالتجار والتحق بالعمل في وزارة الخارجية السعودية، وعمل في المفوضية السعودية في بغداد ثم انتقل للعمل سكرتيراً للقنصل السعودي في البصرة. انظر المسلم: إبراهيم، رجال من القصيم، ج٣، دار الثلوثية للنشر والتوزيع، الرياض ١٩٩٣م، ص.ص ١٠٨-١٠٩.

١) محمد بن حمد الشبيلي: أحد أبناء الأسر التجارية الشهيرة، ولد عام ١٣٣٠هـ/ ١٩١٠م، تلقى تعليمه في إحدى مدارس الزبير بالعراق وتعلم اللغة الإنجليزية، عينه الملك عبدالعزيز بوظيفة كتابية في الديوان الملكي، واكتسب خلال فترة عمله خبرة أهلته لتولي مهام دبلوماسية سياسية، فتولى مهام نائب القنصل السعودي في البصرة عام ١٣٦٢هـ/ ١٩٤٣م، وبعد ست سنوات عُين قنصلاً عاماً في البصرة عام ١٣٦٨/ ١٩٤٩م، ثم كلف بالعمل وكيلاً لوزير الخارجية السعودي عام ١٣٧٧هـ/ ١٩٥٧م، وفي العام نفسه صدر قرار تعيينه سفيراً للملكة لدى جمهورية باكستان الإسلامية، ثم سفيراً في الهند عام ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م، ثم عين سفيراً في العراق بين عامي ١٣٨٧- ١٣٩١هـ/ ١٩٦٧-١٩٧١م، ثم سفيراً في أفغانستان عام ١٣٩٢هـ/ ١٩٧٢م. أحيل إلى التقاعد عام ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م، وتوفي عام ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م. انظر: الشبيلي، عبدالرحمن الصالح، محمد الحمد الشبيلي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ١٩٩٤م، ص.ص٢٩-٣٠.

عام١٣٥٧هـ/١٩٣٨م، فانتهى عمله الدبلوماسي في العراق[١].

رابعاً: عضويته في معاهدة السلام بين المملكة العربية السعودية وإيران:

كان أول اتصال دبلوماسي رسمي بين المملكة العربية السعودية وإيران عام(١٣٤٥هـ/ ١٩٢٥م) من خلال الوساطة التي قامت بها إيران في عهد الشاه رضا بهلوي[٢] لحل الخلاف بين الملك عبدالعزيز والشريف الحسين بن علي[٣]. وفي عام (١٣٤٩هـ/١٩٢٩م) أُبرمت أول معاهدة صداقة بين البلدين لتبدأ أولى العلاقات الدبلوماسية بينهما، وتوجت هذه العلاقات بزيارة الأمير فيصل بن عبدالعزيز-وزير الخارجية- إلى إيران ضمن بداية جولاته الخارجية بعد توحيد

---

١) دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢٥، خطاب الأمير فيصل بن عبد العزيز نائب جلالة الملك عبد العزيز في الحجاز إلى محمد عيد الرواف حول تعيينه عضوا في مجلس الوكلاء، مؤرخ في ٥ ذو العقدة ١٣٥٧هـ.

٢) الشاه رضا خان بهلوي: مؤسس السلالة البهلوية التي حكمت إيران حتى عام١٩٧٩م. ولد عام ١٨٧٨م، في عائلة متوسطة، وفي شبابه التحق بالجيش فشارك في معارك طهران عامي ١٩٠٨م و١٩١١م. تولى حكم إيران عام ١٩٢٥م حتى١٩٤١م، وقد توفي عام١٣٤٤هـ/١٩٢٥م. انظر: عبده: محمد حسن، السياسة الداخلية في إيران في عهد رضا شاه بهلوي (١٩٢٥-١٩٤١م)، كلية الآداب جامعة المنصورة، مصر، ٢٠٠٥م، ص.ص١٩-٢٠.

٣) الكواز: محمد سالم، العلاقات السعودية الإيرانية (١٩٧٩-٢٠١١م) دراسة سياسة تاريخية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان ٢٠١٣م، ص١٥.

المملكة العربية السعودية[١]. وفي إطار العلاقات الحسنة بين البلدين قام الأسطول الإيراني بزيارة إلى ميناء جدة في العام نفسه[٢].

وعندما دعا الملك عبدالعزيز قادة الدول الإسلامية لحضور المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة؛ كانت إيران حاضرة ضمن وفد رفيع المستوى[٣].

وفي إطار العلاقات بين البلدين قرر المسؤولون عقد معاهدة سلام بينهما، فبرز دور محمد عيد الرواف بوصفه أحد أعضاء الوفد الذي أرسله الملك عبدالعزيز للتفاوض مع الجانب الإيراني بهذا الخصوص، وقد كان الوفد برئاسة عبدالله الفضل[٤]، وعضوية الرواف، ومنحهم الملك جميع صلاحيات التباحث واتخاذ

---

١) باديب: سعيد، العلاقات السعودية الإيرانية(١٩٣٢-١٩٨٣م)، دار الساقي، بيروت١٩٩٤م، ص١٠٦.

٢) رؤوف: عماد عبد السلام، المملكة العربية السعودية بين الحربين العالميتين، دار دجلة، بغداد ٢٠٠٦م، ص٣٠٠. وإلياس: ميسوم، العلاقات السعودية الإيرانية بين التباعد والتقارب (١٩٢٥-٢٠١٥م)، بحث بمجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، المجلد الحادي عشر، العدد الأول، ص.ص٤٨٧-٤٨٩. رأى شاه إيران ضرورة التقارب مع الملك عبدالعزيز بعد أن ظهرت قوته على الساحة السياسية في المنطقة؛ خصوصاً بعد عقد اتفاقية بحرة عام١٩٢٥م. المرجع نفسه ص٣٠٠.

٣) باديب: العلاقات السعودية الإيرانية، ص١٠٦.

٤) عبد الله الفضل: عبد الله بن إبراهيم الفضل دبلوماسي سعودي ولد عام ١٨٦٥م، وهو أحد رجال الملك عبدالعزيز آل سعود الذين خدموا في مواقع مختلفة كان من أبرزها تعيينه

القرار المناسب[١].

وصل الوفد إلى طهران، والتقى مع أعضاء الوفد الإيراني، وبدأت المباحثات لإقرار معاهدة السلام[٢]. وفي ١٨ ربيع الأول عام ١٣٤٨هـ/١٩٢٩م، وقع الجانبان على بنود المعاهدة وجاءت كالآتي[٣]:

- المادة الأولى: يسود بين المملكة الحجازية والنجدية وملحقاتها وبين الإمبراطورية الإيرانية وبين رعايا كلتا الدولتين سلام لا يمس، وصداقة خالصة دائمة، ويؤكد الفريقان الساميان المتعاقدان رغبتهما في بذل كل

قنصلاً عاماً للمملكة في مصر عام ١٩٤٦م، ثم سفيراً في القاهرة عام ١٩٥٢م، توفي عام ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م. انظر: موقع دار المجلة العربية للنشر والترجمة:
https://www.arabicmagazine.net/Arabic/notice_.aspx?Id

١) جريدة أم القرى: معاهدة صداقة بين المملكة الحجازية – النجدية وملحقاتها وبين المملكة الفارسية، العدد ٢٨٨، السنة السادسة، الجمعة ١٧ محرم ١٣٤٩هـ الموافق يونيو سنة ١٩٣٥م، ص١.

٢) الوثائق الفرنسية: وثيقة رقم وتصنيف (٣) S-L-1044 رسالة القنصل الفرنسي في جدة إلى المفوض السامي الفرنسي في بيروت حول زيارة وفد يضم عبدالله الفضل ومحمد عيد الرواف إلى إيران لعقد معاهدة صداقة، مؤرخة في ١٣ يوليو ١٩٢٩م.

٣) دارة الملك عبدالعزيز: الرياض، الوثائق الهولندية، ملف رقم ١٠٢، وثيقة رقم ١٢٨٠، نص اتفاقية صادرة من المفوضية الهولندية في جدة إلى وزير الخارجية الهولندية، مؤرخة في عام ١٣٤٨هـ. ومجلة لغة العرب: السنة ٧، الجزء ١٠، شهر تشرين الأول ١٩٢٩م، ص٨٣٢.

مجهود في تقويتها وإحكام روابطهما.

- المادة الثانية: بما أن الفريقين الساميين المتعاقدين يرغبان ولهما الحق في تبادل وزرائهما المفوضين والقنصليين فإنهما قد اتفقا على أن تكون معاملة ممثلي الفريق الواحد حينما يكون في بلاد الفريق الآخر طبقا لأحكام قواعد القوانين الدولية العامة على وجه المقابلة بالمثل.
- المادة الثالثة: يتعهد الفريقان الساميان بأن يمنح كل منهما رعايا الفريق الآخر جميع الحقوق والمزايا، وتتعهد حكومة جلالة ملك الحجاز ونجد وملحقاتهما بأن تعامل الحجاج الإيرانيين في جميع المعاملات كباقي الحجاج الوافدين إلى بيت الله الحرام، وأن لا تسمح بإقامة العراقيل في سبيل أدائهم مناسك الحج والفرائض الدينية، وأن تسهل لهم وسائط الأمن والراحة والطمأنينة.
- المادة الرابعة: يعلن الفريقان الساميان رغبتهما في القيام بمذكرات أخرى تكميلية في الوقت المناسب لعقد اتفاقيات خاصة بالأمور السياسية والتجارية والاقتصادية وسواها.
- المادة الخامسة: وقعت هذه المعاهدة من أربع نسخ باللغتين العربية والفارسية، وللنصين قيمة رسمية واحدة.

أرسل الوفد السعودي نصوص المعاهدة للملك عبدالعزيز لإقرارها، فأقرها في

العام نفسه (١٣٤٨هـ/ ١٩٢٩م)[١]. الجدير ذكره أن شاه إيران كرَّم أعضاء الوفد السعودي المفاوض بأن منح أعضاءه وساما دبلوماسيا رفيعا، وقلدوا في القصر الملكي في طهران[٢].

خامساً: تعيينه وكيلاً لقائم مقام جدة:

في ٢٧ من شهر صفر عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٤م، صدر أمر ملكي بتعيين محمد عيد الرواف وكيلاً لقائم مقامية جدة، ومنحه كافة الصلاحيات لممارسة عمله، كما صدر توجيه لوزارة المالية باتخاذ ما يلزم وتسهيل نقل الرواف من وزارة الخارجية إلى جدة[٣]. وقد نشرت صحيفة أم القرى خبر تعيينه[٤]، ثم توالت التهاني للرواف بهذه الثقة الملكية[٥].

---

١) جريدة أم القرى: العدد ٢٣٧ ، السنة الخامسة، الجمعة صفر سنة ١٣٤٨هـ الموافق ١٢ يوليو ١٩٢٩م، ص٣.

٢) دارة الملك عبد العزيز: الرياض، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ١٧، منح وسام للرواف من شاه إيران (بدون تاريخ).

٣) دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥١، تعيين محمد الرواف وكيلا للقائمقامية بجدة، بتاريخ ١٣٥٤/٢/٢٧.

٤) جريدة أم القرى: العدد ٥٤٩، السنة الحادية عشرة، الجمعة ٥ ربيع الأول ١٣٥٤هـ، ٧ يوليو سنة ١٩٣٥م، ص٢.

٥) دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٠، رسالة تهنئة لمحمد الرواف بمناسبة توليه شؤون جدة بتاريخ ١٣٥٤/٣/٢١هـ.

بدأ الرواف مهام عمله في جدة، وكان في طليعتها متابعة حركة الميناء الذي يعج بالبواخر الراسية من كافة دول العالم، فكان عليه متابعة سير العمل من خلال التحقق من أعداد المسافرين وأسمائهم، وأنواع السفن وأسباب وجودها سواءً كانت للركاب أو الزائرين أو للبضـــائع وأنواعها، أو الســـفن التي يكون على متنها وفود رسمية[١].

---

١) دارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٤، رسالة من الملك عبدالعزيز إلى محمد الرواف حول الباخرة الإيطالية، بتاريخ ١٣٥٤/٤/٣٠هـ. ودارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤، إفادة محمد عيد الرواف وكيل قائم مقام جدة عن وصول الباخرة خسرو القادمة من عدن بتاريخ ١٣٥٤/١٢/٣هـ. ودارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٧، إفادة محمد عيد الرواف وكيل قائم مقام جدة عن مغادرة الباخرة الأمين إلى السودان وعلى متنها عدد من الشخصيات بتاريخ ١٣٥٤/١٢/٣هـ. ودارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٩، إفادة محمد عيد الرواف وكيل قائم مقام جدة عن الشخصيات والحجاج الذين قدموا على متن الباخرة أكبر من بومباي بتاريخ ١٣٥٤/١٢/٤م. ودارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٣٩، برقية إلى رئيس الديوان والنائب العام، بتاريخ ١٣٥٥/١٠/١٦م. ودارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٣٧٥، برقية إلى سمو النائب العام بشأن إبحار الباخرة الطائف إلى السويس بتاريخ ١٣٥٥/١١/١٤هـ. ودارة الملك عبد العزيز: الرياض المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٣٧٨، برقية إلى سمو نائب

ولم يتســـن للباحث الحصـــول على معلومات تفيد بطبيعة عمل الرواف أو إنجازاته في مقامية جدة، باســـتثناء ما ســـبق من خلال الوثائق المتعلقة بمتابعته الشخصية لميناء جدة.

سادساً: عضويته في مجلس الوكلاء:

يُعد مجلس الوكلاء من أهم المؤسسات السياسية التي أُنشئت في بداية بناء المملكة العربية السعودية، وقد كان لهذا المجلس دور كبير في سن القوانين من خلال القرارات التي اتخذها طيلة فترة بقائه الممتدة من عام١٣٥٠هـ/١٩٣١م حتى تاريخ إنشاء مجلس الوزراء عام ١٣٧٣هـ/١٩٥٣م [١].

وقد صـــدر أمر ملكي رقم (١٣/١/١٦) في ٢٨ من شـــهر جمادى الثانية عام١٣٥٠هـ بإنشاء مجلس الوكلاء برئاسة الأمير فيصل بن عبدالعزيز، وعضوية وكيل وزارة الخارجية، ووكيل وزارة المالية، ورئيس مجلس الشورى[٢].

جلالة الملك ورئيس ديوان جلالة الملك العام بشأن وصول الباخرة زمزم من السويس إلى جدة بتاريخ ١٣٥٥/١١/١٤هـ.

١) الباز: أحمد بن عبدالله، مجلس الوكلاء في المملكة العربية السعودية (١٣٥٠-١٣٧٣هـ/١٩٣١-١٩٥٣م)، معهد الإدارة العامة، العدد١، السنة٤٠، الرياض٢٠٠٠م، ص٥٣.

٢) الباز: مجلس الوكلاء، ص٦٥.

وتضمَّن المجلس في آلية تشكيله الآتي[١]:

-الحكومة المشكلة تضم النائب العام وهو وزير الداخلية ووزير الخارجية، ويتألف المجلس من وكلاء الخارجية والمالية ورئيس مجلس الشورى.

-يكون مسؤولاً كل المسؤولية بالتضامن والرئيس هو الواسطة لإصدار أوامر الملك إلى الدوائر الحكومية.

-النائب العام هو رئيس مجلس الوكلاء، وهو مسؤول أمام الملك عن تطبيق نظام الحكومة، والوكلاء ورؤساء الدوائر كل منهم مسؤول بمفرده عن تطبيق النظام في دوائرهم.

-كفالة حقوق الأفراد والجماعات، وكذلك حقوق الحكومة وبيان صلاحيته في إعداد نظام مجلس الوكلاء.

أما نظام مجلس الوكلاء، الصادر في ٧ رمضان ١٣٥٠هـ / ١٩٣٢م، فتضمن في مادته الأولى: أن مجلس الوكلاء يتكون من رئيس المجلس ووكيل الخارجية والمالية والشورى بالإضافة إلى الأعضاء المعينين من قبل جلالة الملك عبدالعزيز [٢]. أما صلاحيات المجلس فهي [٣]:

---

١) صحيفة أم القرى: نظام مجلس الوكلاء، العدد ٣٧٠، السنة ٨، بتاريخ٧ رمضان ١٣٥٠هـ/ ١٩٣٢/١/١٥م، ص١.

٢) المجلة المصرية للقانون الدولي، مجلد٣، القاهرة١٩٤٧م، ص.ص٩٣-٩٨.

٣) الشبيلي: مجلس الوكلاء في مكة المكرمة، ص٤٦.

-رسم السياسة العامة للحكومة.

-مناقشة أي أمر يرغب المجلس في مناقشته شريطة أن يكون ذلك ضمن السياسة العامة للحكومة.

-يقوم رئيس المجلس بتنفيذ قرارات المجلس.

-قرارات المجلس قابلة للتنفيذ دون أخذ موافقة جلالة الملك عليها.

وطبقا للمادة السادسة عشرة والسابعة عشرة: فرئيس مجلس الوكلاء هو المرجع الذي تراجعه الجهات الآتية: الديوان الملكي والخارجية والمالية والعسكرية والشورى والداخلية ورئاسة القضاة وأمراء الملحقيات، والصحة والمعارف والبريد والبرق والشرطة العامة والمحاكم الشرعية [1].

وتنص المادة السادسة والخمسون على الشروط الواجب توافرها فيمن يُختارون لمجلس الوكلاء، وهي[2]:

-التابعية السعودية.

-الأهلية والاقتداء.

-الاتصاف بالأخلاق الفاضلة والصفات الحسنة.

-المحافظة على الحقوق المدنية والشرعية.

أما عدد أعضاء المجلس طبقا للمادة الخامسة والسادسة والستين: لا يتجاوز

---

١) الشبيلي: مجلس الوكلاء في مكة المكرمة، ص٤٩.

٢) الشبيلي: مجلس الوكلاء في مكة المكرمة، ص٤٩.

اثني عشر عضواً، كما يشترط فيمن ينضم للمجلس شروط عامة، وهي: أن يتجاوز عمره الثلاثين عاماً، وأن يكون من أرباب الكفاءة والاقتدار، وأن يحسن القراءة والكتابة باللغة العربية، ومعروف بحسن السير والاستقامة والمحافظة الشرعية [١].

وقد برزت شخصية محمد عيد الرواف في جميع المناصب التي تولاها؛ سواءً في دمشق أو بغداد أو كونه قائمقام جدة، وأثبت جدارته وكفاءته الإدارية، ولذلك أصدر الملك عبدالعزيز أمراً ملكياً في الأول من شهر محرم عام١٣٥٧هـ/ الثالث من شهر مارس عام١٩٣٧م، بتعيينه عضواً في مجلس الوكلاء، وذلك للاستفادة من خبراته الدبلوماسية والإدارية، وصدر التوجيه الكريم لوزارة المالية لاتخاذ ما يلزم في هذا الصدد[٢].

وقد أثبت الرواف كفاءته في منصبه، وعمل مع زملائه في تطوير صلاحيات المجلس واختصاصاته؛ خصوصاً في الجانب الإداري والتنظيمي[٣].

وتمثل عمل الرواف وزملائه أعضاء المجلس بعدة صلاحيات منها: رسم

---

١) الشبيلي: مجلس الوكلاء في مكة المكرمة، ص٥٠.

٢) دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢٥، إبلاغ محمد الرواف بتعينه عضواً في مجلس الوكلاء، بتاريخ ١٣٥٧/١/١هـ.

٣) جريدة صوت الحجاز: تعيين في مجلس الوكلاء، بتاريخ الثلاثاء ١٣ ذي القعدة سنة ١٣٥٧هـ/٣ يناير سنة ١٩٣٩م.

السياسة العامة للحكومة، ومناقشة أي أمر يرغب المجلس بمناقشته ضمن السياسة العامة للحكومة، وتنفيذ القرارات الصادرة من المجلس ومتابعة ذلك[١].

استمر الرواف في عمله عضواً في مجلس الوكلاء حتى أصيب بمرض ألزمه الذهاب في رحلة علاجية إلى سوريا عام١٣٦٥هـ/١٩٤٦م[٢].

---

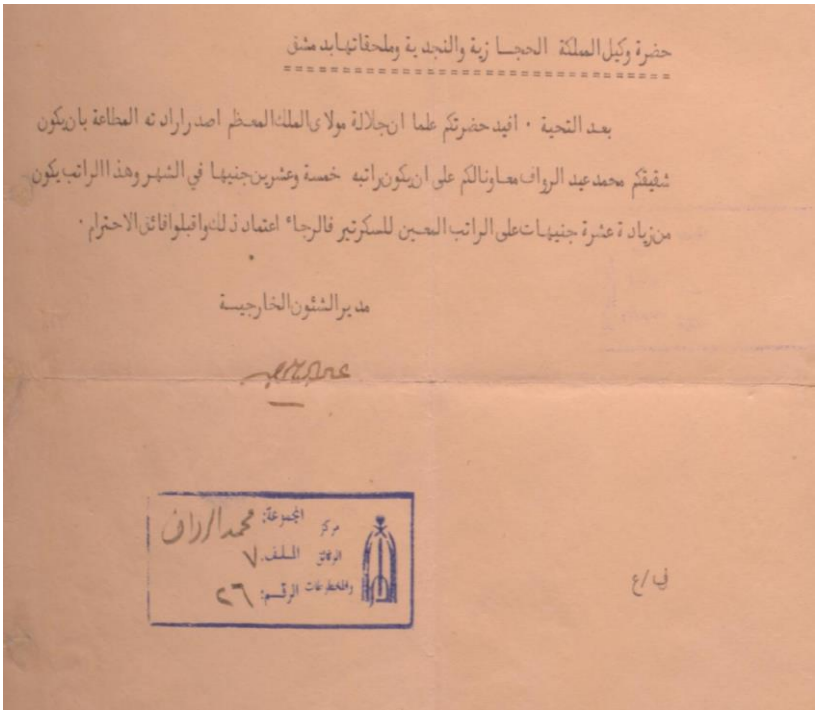
١) الرشيدي: ممدوح بن تبروك، مجلس الوكلاء في عهد الملك عبدالعزيز١٣٥٠-١٣٧٣هـ/١٩٣١-١٩٥٣م، رسالة ماجستير مقدمة لقسم التاريخ بجامعة القصيم١٤٤٢هـ/٢٠٢١م، ص٤٦.

٢) دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٧، بشأن السماح للرواف بإطالة إقامته في سوريا لإتمام العلاج، بتاريخ ١٣٦٥/٥/٢٨هـ. وقد توفي الرواف عام ١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م. انظر السمك: محمد عيد الرواف.. مهام دبلوماسيّة في دمشق وبغداد، ص٦٥.

الخاتمة:

- اتضح من خلال هذه الدراسة تاريخ ولادة محمد عيد الرواف ومكانها؛ حيث ولد في دمشق عام١٣١٤هـ/١٨٩٦م، وترجع أسرته إلى نجد، واشتهرت بالعمل التجاري، فكان والده من التجار النجديين في الشام والعراق.
- أظهرت الدراسة أن الرواف عمل في بداية حياته إلى جانب أخيه في قنصلية دمشق، فاستفاد من ذلك بالخبرات الدبلوماسية التي أهلته لأن يكون-بعد ذلك- أحد رجالات الملك عبدالعزيز الدبلوماسيين؛ وأدى إلى ثقة الملك عبدالعزيز به، فعينه قنصلاً للمملكة في سوريا ولبنان، وعندما أثبت جدارته في عمله الدبلوماسي، نُقل إلى قنصلية المملكة في بغداد بعد بدء العلاقات السياسية مع العراق.
- كشفت الدراسة عن عضوية الرواف في توقيع معاهدة السلام التي أُبرمت بين المملكة العربية السعودية وإيران؛ حيث كان أحد أعضاء الوفد الذي أرسله الملك عبدالعزيز للتباحث مع الجانب الإيراني بهذا الخصوص، كما حصل الرواف على وسام من شاه إيران تكريماً له وللوفد المفاوض.
- أثبتت الدراسة تعيين الرواف وكيلاً لقائم مقام جدة، فعمل إدارياً في تنظيم الإدارة الحكومية فيها، كما كان متابعاً لحركة مينائها.

أكدت الدراسة أن الرواف كان أحد أعضاء مجلس الوكلاء الذي هو نواة لمجلس الوزراء، وقد تولى وحدة العلاقات الخارجية بالمجلس، واستمر في عمله حتى أُصيب بالمرض عام١٣٦٥هـ/١٩٤٦م، فخرج في رحلة علاجية إلى سوريا حتى وفاته عام١٣٨٣هـ/١٩٦٤م. ملحق الوثائق:



حضرة وكيل المملكة الحجازية والنجدية وملحقاتها بدمشق

بعد التحية ، انيد حضرتكم علما ان جلالة مولاى الملك المعظم اصدر ارادته المطاعة بان يكون شقيقكم محمد عيد الرواف معاونا لكم على ان يكون راتبه خمسة وعشرين جنيها في الشهر وهذا الراتب يكون من زيادة عشرة جنيهات على الراتب المعين للسكرتير فالرجاء اعتماد ذلك واقبلوا فائق الاحترام .

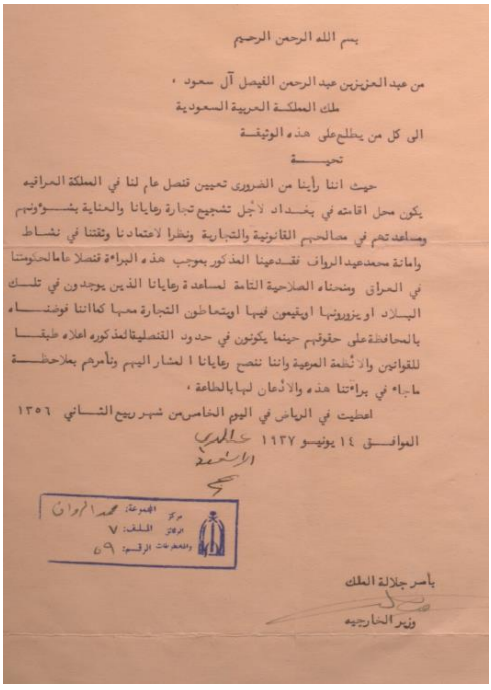
مدير الشئون الخارجية

المجموعة: محمد الراف
مركز الوثائق الملف ٧
والمخطوطات الرقم: ٢٦

ف/ع

تعيين محمد عيد الرواف معاوناً لأخيه ياسين في قنصلية دمشق بتاريخ ١٣٤٧/١/٢٨هـ. دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ملف رقم ٧، سجل رقم١١٤٧

قرار تعيين محمد عيد الرواف قنصلاً عاماً للمملكة في سوريا ولبنان بتاريخ١٣٤٩/٢/٢٥هـ. دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ملف رقم ٧، سجل رقم١٢٣٤.



بسم الله الرحمن الرحيم

من عبدالعزيز بن عبدالرحمن الفيصل آل سعود ،
ملك المملكة العربية السعودية
الى كل من يطلع على هذه الوثيقة
تحيـــة

حيث اننا رأينا من الضروري تعيين قنصل عام لنا في المملكة العراقيه يكون محل اقامته في بغـداد لأجل تشجيع تجارة رعايانا والعناية بشـؤونهم ومساعدتهم في معاملاتهم القانونية والتجارية ونظرا لاعتمادنا وثقتنا في نشـاط وامانة محمدعيد الرواف نقـدمنا المذكور بموجب هذه البراءة قنصلا عاما لحكومتنا في العراق ومنحناه الصلاحية التامة لمساعدة رعايانا الذين يوجدون في تلـك البـلاد او يزورونها اويقيمون فيها اويتعاطون التجارة معها كما اننا فوضنـاه بالمحافظة على حقوقهم حينما يكونون في حدود القنصلية المذكوره اعلاه طبقـا للقوانين والانظمة المرعية واننا ننصح رعايانا ان يشار اليهم وتأمرهم بملاحظـة ماجاء في براءتنا هذه والاذعان لها بالطاعة ،

اعطيت في الرياض في اليوم الخامس من شهر ربيع الثـاني ١٣٥٦
الموافـق ١٤ يونيـو ١٩٣٧

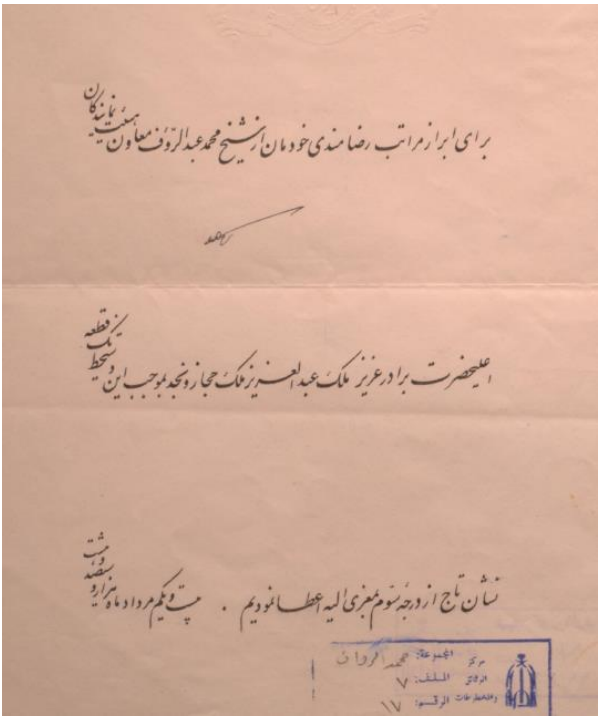
بأمر جلالة الملك
وزير الخارجيه

بأمر من الملك عبدالعزيز تعيين محمد عيد الرواف قنصلاً عاماً في العراق بتاريخ ١٣٥٦/٤/٥هـ. دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ملف رقم ٧، سجل رقم١٢٣٢.

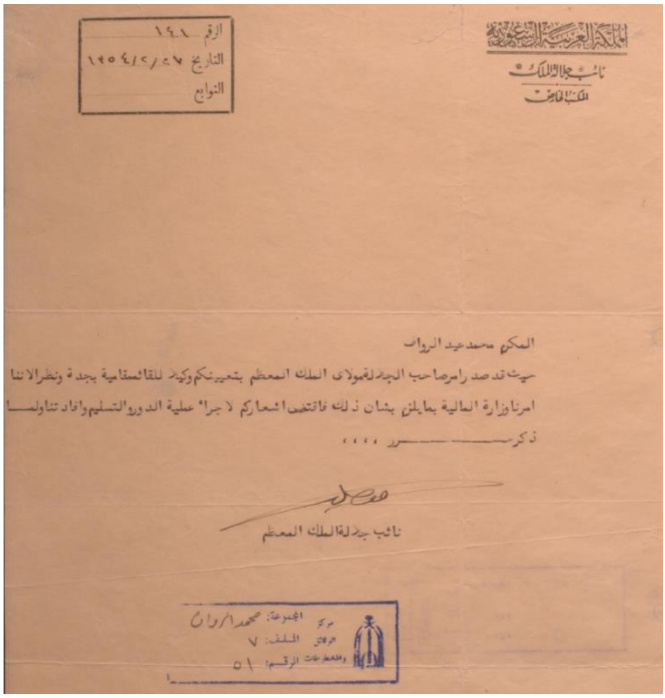
قرار موافقة الملك غازي الأول على تعيين محمد الرواف قنصلاً للسعودية في العراق، بتاريخ١٣٥٦/٦/٢هـ. دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ملف رقم ٧، سجل رقم١١٢٦.

إبلاغ محمد عيد الرواف بتعيينه عضواً في مجلس الوكلاء بتاريخ٥/١١/١٣٥٧هـ. دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ملف رقم ٧سجل رقم١١٤٤.

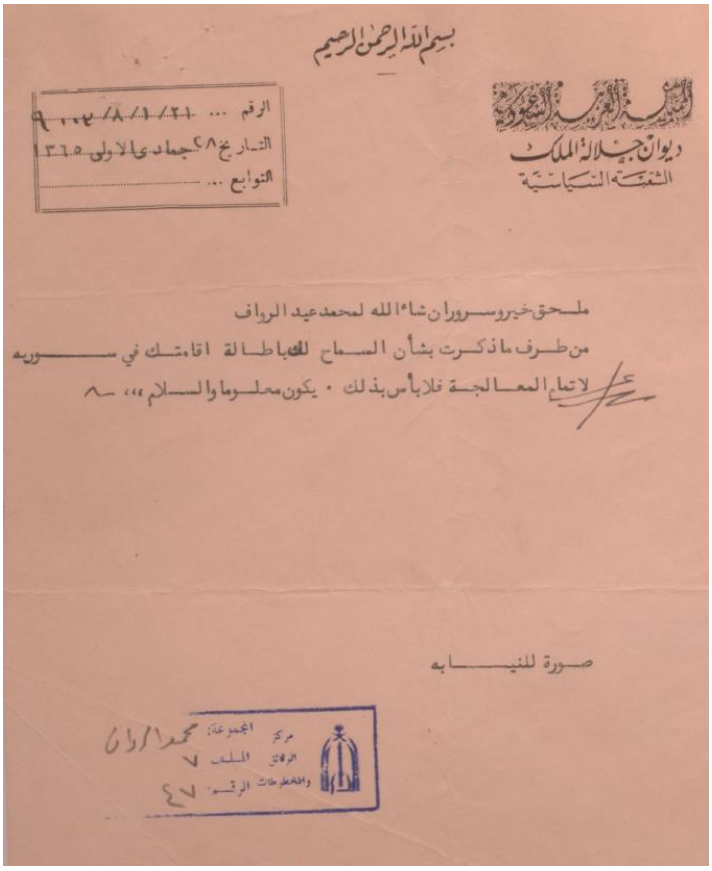
تعيين محمد عيد الرواف عضواً في وفد معاهدة السلام مع إيران. جريدة أم القرى: العدد ٢٣٧ السنة الخامسة، مكة المكرمة، الجمعة صفر سنة ١٣٤٨هـ، الموافق ١٢ يوليو سنة ١٩٢٩م.



منح محمد عيد الرواف وسام من شاه إيران. دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ملف رقم ٧، سجل رقم١١١١.



تعيين محمد الرواف وكيلاً لقائم مقام جدة بتاريخ١٣٥٤/٢/٢٧هـ. دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ملف رقم ٧، سجل رقم١٢١٧.



بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
ديوان جلالة الملك
الشعبة السياسية

الرقم ... ٩٠٠٢/٨/١/٢١
التاريخ ٢٨ جمادى الاولى ١٣٦٥
التوابع ...

ملحق خيروسروران شاء الله لمحمد عيد الرواف
من طرف ماذكرت بشأن السماح لك باطالة اقامتك في سوريه
لاتمام المعالجة فلابأس بذلك . يكون معلوما والسلام ... ـ٨

صورة للنيابه

مركز المجموعات الوثائق الملف ٧ والمخطوطات الرقم ٤٧

السماح لمحمد الرواف بإطالة مدة إقامته في سوريا للعلاج بتاريخ ١٣٦٥/٥/٢٨هـ.

دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ملف رقم ٧، سجل رقم١٢٠

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: الوثائق غير المنشورة:

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢٩، رضا الملك عبد العزيز عن الرواف، ١٣٥٢/١/١هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢٨، رسالة من الملك عبد العزيز إلى محمد الرواف بخصوص وصول الرسالة، ١٣٥٢/٦/٦هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٤، سلام وسؤال عن الأحوال مرسلة من الملك عبد العزيز إلى محمد الرواف، بتاريخ ١٣٥٣/٢/١٤هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٥، رسالة من الملك عبد العزيز إلى محمد الرواف، بتاريخ ٢٣/ ٤/ ١٣٥٣هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٢، من عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل إلى جناب المكرم محمد عيد الرواف، بتاريخ ١٣٥٣/٩/١هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٠، رسالة من الملك عبد العزيز إلى محمد عيد الرواف، بتاريخ ١٣٥٥/٥/١٨هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٦، رسالة سلام وسؤال عن الأحوال مرسلة من الملك عبد العزيز إلى محمد الرواف، بتاريخ ١٣٦٥/٥/٢٠هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٧، ملحق خير وسرور لمحمد الرواف بشأن السماح له بإطالة إقامته في سوريا لإتمام العلاج، بتاريخ ١٣٦٥/٥/٢٨هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، سجل رقم ١٠٧٥، وثيقة رقم ٥، رسالة من محمد الرواف إلى الأمير فيصل بن عبد العزيز يسأل عن أحواله ويتنمى له دوام الصحة، ويذكره بموضوع خاص، بتاريخ ١٣٥٤/٦/١٢هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٨، تهنئة من فؤاد حمزة مرسلة إلى محمد الرواف بمناسبة تعينه قنصلاً لحكومة الملك في سوريا ولبنان، بتاريخ ١٣٤٩/٣/٦هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٣١، من فؤاد حمزة إلى محمد الرواف، ١٣٤٧/٢/٩هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٢٦، خطاب مدير الشؤون الخارجية عبد الله الدملوجي إلى وكيل المملكة الحجازية والنجدية وملحقاتها في دمشق ياسين الرواف، حول أمر جلالة الملك عبد العزيز بتعيين محمد عيد الرواف معاوناً له، بتاريخ ٢٨ محرم ١٤٣٧هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧،

وثيقة ٥٣، من جمال سنبل إلى محمد الرواف، بتاريخ ١٣٥٣/٩/٢٢هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٣٤، خطاب مدير الشؤون الخارجية عبد الله الدملوجي إلى حضرة نائب المملكة الحجازية والنجدية وملحقاتها في سوريا ولبنان محمد عيد الرواف حول تكليف الواف بالقيام بعمل وكيل الملك نيابة عن أخيه ياسين، بتاريخ في ١٢ ربيع الثاني ١٣٤٦هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف رقم ٧، وثيقة رقم ٣١، خطاب مدير الشؤون الخارجية فؤاد حمزة إلى حضرة معاون وكيل المملكة الحجازية وملحقاتها في دمشق.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٦٠، خطاب صادر من الملك عبد العزيز إلى كل من يطلع عليه يتضمن قراراً بتعيين محمد عيد الرواف قنصلاً لحكومته في سوريا ولبنان، بتاريخ ٢٥ صفر ١٣٤٩هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٤٨، خطاب وكيل وزارة الخارجية فؤاد حمزة إلى حضرة الشيخ محمد عيد الرواف قنصل الحجاز ونجد في سوريا ولبنان يتضمن التهنئة بتعينه قنصلاً وبعض التعليمات اللازمة، بتاريخ ٦ ربيع الأول ١٣٤٩هـ.

دارة الملك عبد العزيز، الرياض، الوثائق، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٣٤، خطاب مدير الشؤون الخارجية إلى حضرة وكيل المملكة الحجازية النجدية

وملحقاتها في سوريا ولبنان محمد عيد الرواف حول تكليفه بالعمل نيابة عن أخيه ياسين، بتاريخ ١٢ ربيع الثاني١٣٤٦هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة رقم ٦٥، قرار رئيس الجمهورية الفرنسية حول الاعتراف بتعيين محمد عيد الرواف قنصلاً للملك عبد العزيز في سوريا ولبنان، بتاريخ ٩ شوال ١٣٤٩هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الوطنية، ملف ٧، وثيقة رقم ٢٩، خطاب الملك عبد العزيز إلى محمد عيد الرواف تتضمن الشكر على التفاني والإخلاص في العمل، بتاريخ ١٢ محرم ١٣٥٢هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الهولندية، ملف رقم ١٠٢، وثيقة رقم ١٤٤٨، خطاب وزارة الخارجية السعودية إلى المفوضية الهولندية جدة بخصوص اعتماد توقيع محمد عيد الرواف، بتاريخ ١٣ شوال ١٣٥٢هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٩، خطاب الملك عبد العزيز إلى من يطلع عليه موقع بأمر جلالته من وزير الخارجية ونائبه على الحجاز الأمير فيصل بن عبد العزيز، بتاريخ ٥ربيع الثاني ١٣٥٦هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٨، من عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود ملك المملكة العربية السعودية إلى كل من يطلع على هذه الوثيقة، بتاريخ ١٣٥٦/٤/٥هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧،

وثيقة ٥٩، الملك عبد العزيز يعين محمد الرواف قنصلاً عاماً في العراق، بتاريخ ١٣٥٦/٤/٥هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٧، خطاب الملك عبد العزيز إلى جلالة الملك غازي ملك العراق حول تعيين محمد عيد الرواف قنصلا عاما في بغداد، مؤرخ في ٥ ربيع الثاني ١٣٥٦هـ.

دارة الملك عبد العزيز، الوثائق، الهولندية، ملف ١٠٧، وثيقة ٥٤٥، خطاب المفوضية الهولندية في جدة إلى وزير الخارجية الهولندية حول استبدال القائم بالأعمال السعودية في العراق، بتاريخ ١٠ يوليو ١٩٣٧م.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥٦، خطاب وزير الخارجية الأمير فيصل بن عبد العزيز إلى محمد عيد الرواف، بتاريخ ١٧ ربيع الثاني ١٣٥٦هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ١٧، الإفادة بالموافقة على عمل محمد الرواف قنصل في العراق من وازرة الخارجية السعودية، ٧/٨/ ١٩٣٧م.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢٠، خطاب وزارة الخارجية العراقية إلى المفوضية السعودية في بغداد بشأن اعتماد مزاولة محمد عيد الرواف لمهام عمله قنصلاً عاماً للملك عبد العزيز في العراق، بتاريخ شعبان ١٣٥٦م/ شهر أغسطس ١٩٣٧هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧،

وثيقة ٢١، خطاب موقع من الملك غازي ملك العراق إلى كل من يطلع عليه من شعب العراق، حول قبول تعيين محمد عيد الرواف قنصلاً عاماً للملك عبد العزيز في العرق، بتاريخ الثاني من جمادى الثاني عام ١٣٥٦هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢١، قرار موافقة غازي الأول على تعيين محمد الرواف قنصلاً للسعودية في العراق، بتاريخ ٥ ربيع الثاني ١٣٥٦هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢٥، خطاب الأمير فيصل بن عبد العزيز نائب جلالة الملك عبد العزيز في الحجاز إلى محمد عيد الرواف حول تعينه عضواً في مجلس الوكلاء، بتاريخ ٥ ذو العقدة ١٣٥٧هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الهولندية، ملف رقم ١٠٢، وثيقة رقم ١٢٨٠، عبارة عن نص الاتفاقية صادرة من المفوضية الهولندية في جدة إلى وزير الخارجية الهولندية، بتاريخ ١٣٤٨هـ.

دار الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الوطنية، مجموعة محمد عيد الرواف، ملف ٧ رقم ٧، وثيقة رقم ١٧، بدون تاريخ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ١٧، منح وسام للرواف من شاه إيران، بدون تاريخ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٥١، تعيين محمد الرواف وكيلا للقائم مقامي جدة، بتاريخ

١٣٥٤/٢/٢٧هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٠، رسالة تهنئة لمحمد الرواف بمناسبة توليه شؤون جدة، بتاريخ ١٣٥٤/٣/٢١هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٤، رسالة من الملك عبد العزيز إلى محمد الرواف حول الباخرة الإيطالية، بتاريخ ١٣٥٤/٤/٣٠هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٤، رسالة من الملك عبد العزيز إلى محمد الرواف حول الباخرة الإيطالية بتاريخ ١٣٥٥/٤/٣٠هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٧، إفادة محمد عيد الرواف وكيل قائم مقام جدة عن مغادرة الباخرة الأمين إلى السودان وعلى متنها عدد من الشخصيات بتاريخ ١٣٥٤/١٢/٣هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤، إفادة محمد عيد الرواف وكيل قائم مقام جدة عن وصول الباخرة خسرو القادمة من عدن، بتاريخ ١٣٥٤/١٢/٣هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٩، إفادة محمد عيد الرواف وكيل قائم مقام جدة عن الشخصيات والحجاج الذين قدموا على متن الباخرة أكبر من بومباي، بتاريخ

١٣٥٤/١٢/٤هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٣٩، برقية إلى رئيس الديوان العالي والنائب العام، بتاريخ ١٣٥٥/١٠/١٦هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٣٧٥، برقية إلى سمو النائب العام بشأن إبحار الباخرة الطائف إلى السويس، بتاريخ ١٣٥٥/١١/١٤هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٣٧٨، برقية إلى سمو نائب جلالة الملك ورئيس ديوان جلالة الملك العام بشأن وصول الباخرة زمزم من السويس إلى جدة، بتاريخ ١٣٥٥/١١/١٤هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٢٥، إبلاغ محمد الرواف بتعينه عضواً في مجلس الوكلاء، بتاريخ ١٣٥٧/١/١هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، المكتبة الوطنية، مجموعة محمد الرواف، ملف ٧، وثيقة ٤٧، بشأن السماح للرواف بإطالة إقامته في سوريا لإتمام العلاج، بتاريخ ١٣٦٥/٥/٢٨هـ.

دارة الملك عبد العزيز: الرياض، الوثائق الهولندية، ملف رقم١٠٢، وثيقة رقم١٤٤٨، خطاب من وزراة الخارجية السعودية إلى المفوضية الهولندية في جدة لاعتماد توقيع محمد يعد الرواف، بتاريخ١٣ شوال١٣٥٢هـ.

الوثائق الفرنسية: وثيقة رقم وتصنيف (٣) S-L-1044 ، رسالة القنصل الفرنسي في جدة إلى المفوض السامي الفرنسي في بيروت حول زيارة وفد يضم عبد الله الفضل ومحمد عيد الرواف إلى إيران لعقد معاهدة صداقة، بتاريخ ١٣ يوليو ١٩٢٩م .

الوثائق الفرنسية: وثيقة رقم تصنيف (٢) E-Lev-18-4, Arab-Hedj31، رسالة الوزير الفرنسي في القاهرة إلى وزير الخارجية الفرنسي حول معاهدة الصداقة، بتاريخ ٥ أغسطس ١٩٢٩م.

الوثائق الفرنسية: وثيقة رقم وتصنيف (١)-E-Lev-18-4, Arab-Hedj31، رسالة القنصل الفرنسي في بغداد رقم ٦٠ إلى وزير الخارجية الفرنسي جول معاهدة الصداقة، بتاريخ ١٦ أغسطس ١٩٢٩م.

المركز الوطني للوثائق والمحفوظات في الديوان الملكي السعودي: الرياض، وثيقة رقم ٣٠٢٢، خطاب نائب جلاله الملك عبد العزيز الأمير فيصل بن عبد العزيز إلى وزارة الخارجية حول صدور الإرادة الملكية بتعيين محمد عيد الرواف قنصلاً عاماً في بغداد، مؤرخة في ٥ ربيع الثانيه١٣٥٦هـ.

ثانياً: الرسائل العلمية:

الذيابي، حنين وليد فرحان: النمو الحضري لمدينتي الرمادي والفلوجة ومستقبل التراتيب الوظيفي، رسالة ماجستير جامعة الأنبار، العراق ٢٠٢١م.

الرشيدي: ممدوح بن تبروك، مجلس الوكلاء في عهد الملك عبدالعزيز١٣٥٠-١٣٧٣هـ/١٩٣١-١٩٥٣م، رسالة ماجستير مقدمة لقسم التاريخ بجامعة

القصيم١٤٤٢هـ/٢٠٢١م.

ثالثاً: الكتب:

الأعظمي: علي ظريف، مختصر تاريخ البصرة، مؤسسة هنداوي القاهرة، ٢٠١٧م.

أنطاكي: عبدالمسيح، الدرر الحسان في إمارة عربستان، مؤسسة هنداوي، القاهرة، ٢٠١٧م.

باديب: سعيد، العلاقات السعودية الإيرانية (١٩٨٣-١٩٣٢)، دار الساقي، بيروت، ١٩٩٤م.

بوبس: أحمد، حي الميدان الدمشقي، وزارة الثقافة السورية، ٢٠١٤م.

الجاسر: حمد، المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، منشورات دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، الرياض.

الحسني: محمد الهادي، الاحتلال الفرنسي للجزائر من خلال نصوص معاصرة، عالم الأفكار، الجزائر،٢٠٠٦م.

الخطاب: رجاء حسين حسني، المسؤولية التاريخية في قتل الملك غازي، مكتبة منشورات أفاق عربية، بغداد ١٩٨٥م.

الخضيري: حنان بنت خالد محمد، العقيلات في سورية دورهم الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والعسكري (١٢٥٦-١٣٧١هـ/ ١٨٤٠-١٩٥٠م)، جداول للنشر والترجمة والتوزيع، بيروت، ٢٠١٧م.

رؤوف: عماد عبد السلام، المملكة العربية السعودية بين الحربين العالميتين، دار دجلة، بغداد، ٢٠٠٦م.

الرواف: تميمة محمد عيد، الملك عبدالعزيز وشهادة معاصريه، دمشق٢٠٠٠م.

الرواف: خليل، صفحات مطوية من تاريخنا العربي الحديث، ط٢، دار جداول للنشر، بيروت٢٠١٣م.

الزركلي: خير الدين، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٢م.

السلامة: محمد عبد الرحمن، الدور السياسي والحضاري لعقيلات القصيم داخل الجزيرة العربية وخارجها (١٢٠٠-١٣٦٧هـ/ ١٧٨٦-١٩٤٧م)، سلسلة إصدارات مركز الملك سلمان لدراسات تاريخ الجزيرة العربية وحضارتها (٢٥)، الرياض، ٢٠٢١م.

السماري: فهد وآخرون، موسوعة تاريخ الملك عبد العزيز الدبلوماسي، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض.

الشبيلي: عبد الرحمن، مجلس الوكلاء في مكة المكرمة: نواة السلطة التنفيذية (مجلس الوزراء) في عهد الملك عبد العزيز ١٣٥٠-١٣٧٣هـ/ ١٩٣١-١٩٥٣م، نادي جدة الأدبي، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م.

الشبيلي: عبد الرحمن الصالح، محمد الحمد الشبيلي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ١٩٩٤م.

صادق باشا: محمد، رحلة مشعل المحمل، مؤسسة هنداوي القاهرة، ٢٠١٧م.

عبده: محمد حسن، السياسة الداخلية في إيران في عهد رضا شاه بهلوي (١٩٢٥-١٩٤١)، كلية الآداب جامعة المنصورة، مصر، ٢٠٠٥م.

العبودي: محمد بن ناصر، معجم أسر بريدة، دار الثلوثية للنشر والتوزيع،

الرياض١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

العثيمين: عبد الله الصالح، تاريخ المملكة العربية السعودية، ج١، ط١٠، مكتبة العبيكان، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.

علاوي: علي عبد الأمير، فيصل الأول ملك العراق، ترجمة: سيمون أكرم العباس وغيث يوسف محفوظ، مراجعة: مقدام عبد الرحمن الفياض، مركز الرافدين للحوار، بغداد، ٢٠٢٢م.

الفاخري: محمد عمر، تاريخ الفاخري، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ١٩٩٩م.

الكواز: محمد سالم، العلاقات السعودية الإيرانية (١٩٧٩-٢٠١١) دراسة سياسة تاريخية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣م.

مدني: محمد عمر، التمثيل الدبلوماسي الدائم الإيجابي والسلبي للمملكة العربية السعودية مع الدول الأخرى، معهد الدراسات الدبلوماسية، الرياض ١٤٠٢هـ.

المرزوك: صباح نوري، النجف في الشعر العربي، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، الكويت، ٢٠١٢م.

المسلم: إبراهيم: رجال من القصيم، دار الثلوثية للنشر والتوزيع، الرياض ١٩٩٣م.

وزارة الخارجية (١٤٢٣): معجم السفراء السعوديين، أسبار للدراسات والبحوث والإعلام، الرياض.

الوزان: فيصل عادل، المشومة والعقيلات تجارة الكويت البرية في أواخر القرن التاسع عشر من خلال دفتر حسابات فهد الخالد، ط١، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت٢٠٢٢م.

رابعاً: الدوريات:

أ/ المجلات:

الباز: أحمد بن عبدالله، مجلس الوكلاء في المملكة العربية السعودية(١٣٥٠-١٣٧٣هـ/١٩٣١-١٩٥٣م)، معهد الإدارة العامة، العدد١، السنة٤٠، الرياض٢٠٠٠م.

دركل: عبد الناصر، التطور التكتوني للهامش الغربي للسلسلة التدمرية (محدب النبك سورية)، بحث بمجلة جامعة دمشق للعلوم الأساسية، المجلد (١٩)، العدد الثاني، ٢٠٠٣م.

الربداوي، قاسم: التزايد السكاني والتنمية الحضرية في محافظة درعا، بحث بمجلة جامعة دمشق، المجلد ٣٠، العدد٣-٤، ٢٠١٤م.

السبكي: آمال، تاريخ إيران السياسي بين ثورتين (١٩٠٦-١٩٧٩)، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ٢٥٠.

عدوان: أكرم محمد، مدينة دمشق ومواجهة الاستعمار الفرنسي (١٩٢٠ - ١٩٤٦)، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الثامن عشر العدد الثاني، ص١٠٣١-١٠٥١.

ميسوم: إلياس، العلاقات السعودية – الإيرانية بين التباعد والتقارب (١٩٢٥-٢٠١٥)، بحث بمجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، المجلد الحادي عشر، العدد الأول.

ب/الصحف:

جريدة أم القرى: العدد ٤٣٨، السنة التاسعة، الجمعة ١٠ محرم ١٣٥٢هـ الموافق ٥ مايو ١٩٣٣ م.

جريدة القرى: العدد ٢٣٧، السنة الخامسة، الجمعة صفر سنة ١٣٤٨هـ الموافق ١٢ يوليو سنة ١٩٢٩م.

جريدة أم القرى: تعيين، العدد ٢٩٥، السنة السادسة، الجمعة ٧ ربيع الأول سنة ١٣٤٩هـ، الموافق ١ أغسطس ١٩٣٠م.

جريدة أم القرى: معاهدة صداقة بين المملكة الحجازية – النجدية وملحقاتها وبين المملكة الفارسية، العدد ٢٨٨، السنة السادسة، الجمعة ١٧ محرم ١٣٤٩هـ الموافق يونيو سنة ١٩٣٥م.

جريدة أم القرى: العدد ٢٣٧، السنة الخامسة، الجمعة صفر سنة ١٣٤٨هـ الموافق ١٢ يوليو سنة ١٩٢٩م.

جريدة أم القرى: نظام مجلس الوكلاء، العدد ٣٧٠، السنة الثامنة، ٧ رمضان ١٣٥٠هـ/ ١ يناير ١٩٣٤م.

جريدة أم القرى: العدد٤٣٨، السنة التاسعة، الجمعة١٠ محرم١٣٥٣هـ/٥ مايو١٩٣٣م.

جريدة أم القرى: العدد ٥٤٩، السنة الحادية عشر، الجمعة ٥ ربيع الأول ١٣٥٤هـ، الموافق ٧ يوليو سنة ١٩٣٥م.

جريدة صوت الحجاز: الثلاثاء ٢٠ ربيع الثاني سنة ١٣٥٦هـ الموافق ٢٩ يونيو سنة

١٩٣٧م: تعينات في وزارة الخارجية: تعيين الشيخ محمد عيد الرواف معاونا أولاً في وزارة الخارجية.

جريدة صوت الحجاز، الاثنين ٢٠ محرم سنة ١٣٥٢هـ الموافق ١٥ مايو سنة ١٩٣٣م.

جريدة صوت الحجاز: ١٣ محرم ١٣٥٢هـ الموافق ٨ مايو ١٩٣٣م.

جريدة صوت الحجاز: تعيين في مجلس الوكلاء، الثلاثاء ١٣ ذو القعدة سنة ١٣٥٧هـ الموفق ٣ يناير سنة ١٩٣٩م.

جريدة صوت الحجاز: الأربعاء ٢٦ رمضان سنة ١٣٥٨هـ الموافق ٨ نوفمبر ١٩٣٩م.

المجلة المصرية للقانون الدولي، مجلد٣، القاهرة١٩٤٧م،

خامساً: المواقع الإلكترونية:

موقع عبدالرحمن صالح الشبيلي.

موقع مكتبة قطر الرقمية.

موقع مؤتمر القمة الإسلامي.

موقع دار المجلة العربية للنشر.

موقع مقاتل من الصحراء.

مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ : دراسة استكشافية

د. جعفر عثمان الشريف عبد العزيز

أستاذ المحاسبة المشارك قسم إدارة الأعمال-كلية إدارة الأعمال جامعة المجمعة

مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ : دراسة استكشافية

د. جعفر عثمان الشريف عبد العزيز

أستاذ المحاسبة المشارك قسم إدارة الأعمال-كلية إدارة الأعمال جامعة المجمعة

تاريخ تقديم البحث : ١/ ١١/ ٢٠٢٤م **تاريخ قبول البحث : ٣١/ ١٢/ ٢٠٢٤م**

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توافق المهارات المهنية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية مع المهارات المهنية المطلوبة في ضوء متطلبات معيار التعليم المحاسبي رقم ٣. لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة الاستبانة المكونة من ٤٠ فقرة. أجريت الدراسة الميدانية على عينة عشوائية مكونة من ١٣٩ عضواً من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة في الجامعات السعودية، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. أظهرت النتائج وجود تفاوت في مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، فقد جاء التوافق بدرجة كبيرة في المهارات الفكرية، وبدرجة متوسطة في المهارات الشخصية والمهارات الفنية (العملية)، وبدرجة منخفضة في مهارات الاتصال والتواصل والمهارات التنظيمية وإدارة الأعمال. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة) p٠,٠٥ >) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، والتي تُعزى لمتغير الجنس، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الدقيق، والرتبة العلمية. ومن أبرز توصيات الدراسة ضرورة اهتمام الجامعات السعودية بتطوير وتحديث المناهج الدراسية ببرامج المحاسبة لتواكب التطورات والتغيرات في بيئة الأعمال الحديثة، وذلك بهدف تلبية احتياجات المنشآت المختلفة من الكوادر المحاسبية المؤهلة.

الكلمات المفتاحية: المهارات المهنية، التعليم المحاسبي، الجامعات السعودية

The Compatibility of Professional Skills in Accounting Educational Programs in Saudi Universities with the Requirements of The International Accounting Education Standard No.3: An Exploratory Study

Dr. Jafar Othman Elsharif Abdul-Aziz
Business Administration - Faculty of Business Administration
Majmaah University

Submission date1/11/**2024 Research Acceptance Date**31/12/2024

Abstract:

This study aims primarily to reveal the extent to which the professional skills in accounting programs in Saudi universities are compatible with the professional skills required in light of the requirements of Accounting Education Standard No. 3. To achieve its objectives, the study relied on a descriptive analytical approach and a 40-item questionnaire. The study was conducted on a sample of 139 teaching staff members, selected through a simple random sampling method, in the accounting field at Saudi universities. The results showed a discrepancy in the extent of compatibility of professional skills in accounting educational programs in Saudi universities with the requirements of the International Accounting Education Standard No.3. The compatibility was to a high degree in intellectual skills, to a moderate degree in personal skills, to a low degree in communication skills, and a moderate degree in technical (practical) skills as well as a low degree in organizational and business management skills. The study also found that there are no statistically significant differences at the significance level ($p < 0.05$) in the responses of the study sample members regarding the extent to which professional skills in accounting educational programs in Saudi universities are compatible with the requirements of the International Accounting Education Standard No.3, which is attributed to the gender variable. However, there are statistically significant differences in the responses of the study sample members attributable to the academic qualification, years of experience, specific specialization, and academic rank. Among the most

prominent recommendations of the study is the need for Saudi universities to take into account developing and updating accounting curricula to align with modern developments and changes in business, to meet the needs of various establishments for qualified accounting personnel

keywords: : professional skills, accounting education**,** Saudi universities**.**

المقدمة

أدت التغيرات السريعة والتطورات المتلاحقة التي شهدتها بيئة الأعمال مؤخراً مثل ظهور ما يعرف بالعولمة والتطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وظهور الشركات متعددة الجنسيات، فضلاً عن مواجهة العالم للعديد من التحديات والأزمات مثل الأزمة المالية العالمية في العام ٢٠٠٨، وأزمة فيروس كورونا المستجد Covid-19 في العام ٢٠١٩، أدى كل ذلك إلى ضرورة مواكبة هذه التغيرات، وبما يتلاءم مع طبيعتها. وتعتبر مهنة المحاسبة كغيرها من المهن الأخرى التي تحتاج إلى التطوير والتحديث باستمرار للارتقاء بها إلى مستوى يواكب تلك التغيرات والتطورات من حيث الكفاءة والفعالية في تطوير المهارات المهنية لطلبة المحاسبة. وفرضت التطورات في بيئة الأعمال الحديثة على مؤسسات التعليم العالي بصورة عامة والجامعات على الوجه الأخص ضرورة تحديث وتطوير برامج المحاسبة والتي تعتبر الركيزة الأساسية والمهمة لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعليم المحاسبي حتى تتمكن من تلبية احتياجات سوق العمل من الخريجين المؤهلين علمياً وعملياً من خلال إكسابهم المعارف، وتنمية مهاراتهم المهنية (الفكرية، الشخصية، الفنية، الاتصال والتواصل، التنظيمية وإدارة الأعمال)، مما يمكنهم من أداء أعمالهم في المستقبل على الوجه المطلوب (الزاملي،٢٠١٤). وتُعد المحاسبة مُتطلباً رئيساً وضرورياً لبيئة الأعمال الحديثة، ويظهر ذلك من خلال الدور المهم الذي تقوم به من تحديد وتسجيل وتبويب وتلخيص الأحداث الاقتصادية، ومن ثم توصيلها إلى الأطراف ذات العلاقة، وتأكيدها في ضوء عملية المراجعة على مدى صدق وعدالة المعلومات التي تحتويها القوائم والتقارير المالية، وتعبيرها بصدق عن المركز المالي للمنشأة محل المراجعة (الشويمان،٢٠٢١). وعلى المستوى الدولي فقد قام الاتحاد الدولي

للمحاسبين International Federation of Accountants (IFAC) ومن خلال مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولية (IAESB) International Accounting Education Standards Board بالإسهام في تطوير برامج التعليم المحاسبي من خلال إصداره لمجموعة من معايير التعليم المحاسبي الدولية التي تهدف إلى تحسين جودة التعليم المحاسبي وفقاً لممارسات دولية قادرة على الاستجابة لمتطلبات وتحديات مهنة المحاسبة. ويُنظر إلى هذه المعايير على أنها إطار مرجعي دولي للتعليم المحاسبي يمكن الاعتماد عليه في تصميم وتطوير برامج التعليم المحاسبي في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، والجامعات على الوجه الأخص، كما تمثل أساساً موضوعياً لتقويم جودة تلك البرامج (مزياني،٢٠١٨). وواجهت مهنة المحاسبة في السنوات القليلة الماضية العديد من التحديات نتيجة الأزمات والإخفاقات المالية المتكررة منذ بداية الألفية الثالثة، حيث أفرز ذلك حالة من عدم الرضا لدى الأطراف المستفيدة من خدمات المحاسبين والمراجعين، حيث وُجهت انتقادات عديدة للمؤسسات المعنية بتأهيل المحاسبين والمراجعين وتم اتهامها بالفشل في تزويد سوق العمل بمحاسبين مؤهلين علمياً لشغل الوظائف المحاسبية، وتقديم خدمات ذات مستوى عالي نتيجة عدم تركيزها على إكساب طلبة المحاسبة المهارات المهنية المطلوبة في سوق العمل (Parvaiz and Wahab, 2017). وعلى مستوى المملكة العربية السعودية فقد اعتمدت رؤيتها ٢٠٣٠ على ثلاثة محاور رئيسة هي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح، حيث ركزت الرؤية في مجال الاقتصاد المزدهر على توفير فرص التعليم للجميع عبر بناء منظومة تعليمية مرتبطة باحتياجات سوق العمل، من خلال الارتقاء بجودة التعليم ورفع جودة مخرجاته، وتشجيع الإبداع والابتكار، وسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتهيئة البيئة التعليمية، وتطوير

المناهج الدراسية (رؤية المملكة،٢٠٣٠). وأخيراً؛ فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية الحكومية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، وذلك من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة في تلك الجامعات.

الإطار المنهجي للدراسة

مشكلة الدراسة :

حظي التعليم المحاسبي بأهمية كبيرة إلى جانب العديد من التخصصات الأخرى، وذلك بسبب خصوصية النظرة إليه وحاجة منظمات الأعمال إلى العمل المحاسبي في نطاق أي مجتمع من المجتمعات. وتُعتبر المحاسبة علماً من العلوم الاجتماعية يمتاز بمعرفة مصنفة لها مادتها العلمية التي أمكن الوصول إليها عن طريق الدراسة والخبرة عبر مراحل مختلفة من الزمن، وفي نفس الوقت يُنظر إليها على أنها فن يعتمد على استخدام القدرات الذاتية للمحاسبين في الحكم على كثير من الأحداث الاقتصادية والمالية. وبناءً على ما ذكر يرى الباحث أن المحاسبة مهنة منظمة تمارس وفق خصوصية تتصف بها وتجعلها بارزة بين المهن الأخرى، وتُكسِب طلبة المحاسبة المعارف والمهارات المهنية المطلوبة، فضلاً عن تزويدهم بالمعلومات حول تطور المهنة في بيئة الأعمال الحديثة. ويجب أن تدرك الجامعات أن أرباب العمل لديهم توقعات حول المهارات التي يجب أن يمتلكها خريجو المحاسبة من حيث قدرتهم على الاتصال والتحليل، وأن يتحلوا بالمهنية والعمل الجماعي (العماري وآخرون،٢٠٢١). وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، ومدى وجود

اختلافات في استجابات عينة الدراسة تُعزى إلى تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الدقيق، الرتبة العلمية).

وبناءً على ما ذكر يمكن للباحث صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات المهنية المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مدى توافق المهارات الفكرية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات الفكرية المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟

٢. ما مدى توافق المهارات الشخصية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات الشخصية المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟

٣. ما مدى توافق مهارات الاتصال والتواصل ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع مهارات الاتصال والتواصل المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟

٤. ما مدى توافق المهارات الفنية (العملية) ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات الفنية (العملية) المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟

٥. ما مدى توافق المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < ٠,٠٥$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم

المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الدقيق، الرتبة العلمية).

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة بصورة رئيسة إلى:

١. الكشف عن مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات المهنية المطلوبة، والتي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، وذلك من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة في الجامعات السعودية الحكومية.

٢. الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (p ٠,٠٥ >) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الدقيق، الرتبة العلمية).

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها العلمية من خلال الآتي:

١. تأتي الدراسة الحالية بعد التحولات الكبيرة التي شهدتها مهنة المحاسبة والمراجعة في المملكة العربية السعودية، حيث تبنت المملكة في العام ٢٠١٨ تطبيق معايير المحاسبة والمراجعة الدولية مع إجراء بعض التعديلات على بعضها بهدف مواءمتها مع بيئة المملكة العربية السعودية، وتحاول المملكة العربية السعودية من خلال تبنيها

وتطبيقها لتلك المعايير، وتنظيم المهنة وتفعيل دورها في الحياة الاقتصادية؛ لتكون قادرة على تقديم خدماتها إلى المستفيدين منها على الوجه المأمول.

٢. أهمية الدور الذي تلعبه مهنة المحاسبة والمراجعة على مستوى الأفراد والمؤسسات، من حيث ترشيد القرارات الاقتصادية في ظل ديناميكية بيئة الأعمال الحديثة.

٣. الدور الذي يلعبه التعليم المحاسبي في مستقبل مهنة المحاسبة والمراجعة، حيث يعتبر التعليم المحاسبي العامل الأكثر تأثيراً في مخرجات المهنة من حيث تعزيز قدرات الطلبة وإعدادهم لدخول سوق العمل وفق أسس علمية سليمة.

٤. الإسهام في رفع درجة الوعي لدى مؤسسات التعليم العالي بصورة عامة، وفي المملكة السعودية بصفة خاصة بأهمية إكساب طلبة المحاسبة المهارات المهنية التي يتطلبها سوق العمل في بيئة الأعمال الحديثة.

٥. محاولة إجراء تقييم موضوعي لمدى توافق المهارات المهنية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، والذي يمثل مرجعية دولية في مجال المهارات المهنية التي يجب أن يكتسبها طلبة المحاسبة خلال دراستهم الجامعية.

٦. يأمل الباحث أن تفتح نتائج الدراسة أفاقاً جديدة للباحثين والدارسين لتناول موضوعها من جوانب أخرى مختلفة، وبما يسهم في إثراء المعرفة في مجال المهارات المهنية التي يجب أن يكتسبها طلبة المحاسبة في مؤسسات التعليم العالي.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتتمثل في الآتي:

١. يتوقع الباحث أن تفيد نتائج الدراسة الجامعات السعودية في التعرف على مدى توافق المهارات المهنية التي توفرها برامج المحاسبة مع المهارات المهنية التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣.

٢. يأمل الباحث أن تفيد نتائج الدراسة أرباب العمل في قطاعات الأعمال المختلفة في المملكة العربية السعودية في التعرف على مدى امتلاك خريجي المحاسبة للمهارات المهنية التي يتطلبها سوق العمل السعودي.

٣. يتوقع الباحث أن تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها الجهات ذات الصلة بتطوير مهنة المحاسبة والمراجعة في المملكة العربية السعودية مثل الهيئة السعودية للمراجعين والمحاسبين، ووزارة المالية في التعرف على مدى توافق المهارات المهنية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣.

حدود الدراسة:

تُحد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

١. حد موضوعي: اقتصرت الدراسة على الكشف عن مدى توافق المهارات المهنية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية الحكومية مع المهارات المهنية المطلوبة، والتي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، ولم تشمل الدراسة الجامعات السعودية الخاصة أو الأهلية.

٢. حد بشري: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة في الجامعات السعودية الحكومية.

٣. حد زمني: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي ١٤٤٦هـ

الإطار النظري للدراسة:

التعليم المحاسبي.

يُقصد بمصطلح التعليم العملية المنظمة التي يمارسها المعلم في إيصال ونقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى الطلبة الذين يكونون بحاجة إلى هذه المعلومات والمعارف، وذلك لتنمية قدراتهم وخبراتهم في العمل أو المهنة (العبيدي ومحمد،٢٠٢١). ويمكن للباحث تعريف مصطلح التعليم على أنه عملية تغيير وتحسين سلوك المتعلمين عن طريق التعليم والتدريب؛ مما يؤدي إلى تحسين خبراتهم إلى الأفضل وتنمية عقولهم وقدرتهم على الحكم المستقل. وترى بوعزرية (٢٠١٧) أن التعليم المحاسبي عبارة عن عملية منظمة تقوم بها المؤسسات التعليمية وفي مقدمتها الجامعات لتزويد المتعلمين بالمعارف الأساسية وإكسابهم القدرات العلمية والعملية اللازمة التي تمكنهم من ممارسة المهنة مستقبلاً.

وعرفت Kaspina (2015) التعليم المحاسبي بأنه نشاط تطويري مهني يستند إلى التعليم والتدريب العملي، وتهيئة الظروف المناسبة لإعداد محاسبين مؤهلين تأهيلاً عالياً وموجهين نحو استمرارية تعليمهم. مما سبق يمكن للباحث تعريف التعليم المحاسبي بأنه نشاط تعليمي هدفه تقويم وتطوير معارف وقدرات ومهارات طلبة المحاسبة بما يمكنهم من العمل بكفاءة في البيئة المهنية. إن الهدف الرئيس للتعليم المحاسبي يتمثل في إعداد وتطوير محاسبين مهنيين لأداء أعمالهم بالطريقة المطلوبة. وحدد صالح (٢٠١٧) أهداف التعليم المحاسبي تتمثل في الآتي:

أ. تشجيع طلبة المحاسبة من خلال العملية التعليمية على اكتساب المهارات اللازمة التي تجعلهم محاسبين مؤهلين، ويحترمون قواعد سلوك مهنة المحاسبة.

ب. إكساب طلبة المحاسبة مجموعة من المهارات المهنية المطلوبة مثل: المهارات الفكرية والشخصية، ومهارات الاتصال والتواصل، والمهارات الفنية والتنظيمية.

ج. تزويد طلبة المحاسبة بالمعارف اللازمة التي تؤهلهم للمنافسة في سوق العمل.

د. تنمية مهارات الاتصال والتواصل لدى طلبة المحاسبة من خلال تشجيعهم على الاجتهاد الشخصي والتعبير عن آراءهم وأفكارهم والقدرة على فهم الآخرين.

ويمكن النظر إلى التعليم المحاسبي كنظام متكامل يشمل مجموعة من العناصر المترابطة لتحقيق أهدافه. وحدد كل من مدبولي (2002) وكحيط أحمد (2016) وبو عذرية (2017) وعبد الله والأسمري (2018) أهمية التعليم المحاسبي في الآتي:

أ. إعداد كوادر محاسبية وتأهيلها، وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات المحاسبية المتنوعة.

ب. تزويد الكوادر المحاسبية العاملة في مختلف المنشآت الاقتصادية بالتطورات التي تشهدها المهنة، وبما يؤدي إلى تنمية معارفهم ومهاراتهم.

ج. تلبية متطلبات واحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وكذا تلبية متطلبات سوق العمل من الكوادر المحاسبية المؤهلة.

د. تحديد احتياجات المنشآت الاقتصادية من البرامج والدورات التدريبية في مجال مهنة المحاسبة والمراجعة.

هـ. تطوير مهنة المحاسبة من خلال تطوير المناهج الدراسية وفقاً للمستجدات الحديثة.

مما سبق يخلص الباحث إلى أن أهمية التعليم المحاسبي تشمل مجالات متعددة في حياة المجتمعات، ويتطلب ذلك ضرورة تطويره ليواكب التطورات العلمية والعملية في كافة المجالات، وبما يمكنه من مواجهة المستجدات التي تواجه المهنة مستقبلاً. ويرى

الزاملي (٢٠١٤) و Reyad et al. (2020) أن عناصر التعليم المحاسبي تتمثل في الآتي:

أ. المدخلات: وتتمثل في الأشخاص الذين يمكن تهيئتهم لممارسة العمل المحاسبي بمختلف أشكاله وأنواعه، ويقصد بهم الطلبة.

ب. العمليات التشغيلية: وتتمثل في وسائل التعليم التي يمكن استعمالها في تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات المحاسبية اللازمة لممارسة العمل المحاسبي.

ج. المخرجات: وتتمثل في الأشخاص المؤهلين القادرين على ممارسة العمل المحاسبي بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف من نظام التعليم بصورة عامة.

د. التغذية العكسية (الرقابة): وتتمثل في رقابة العناصر السابقة وتقييمها وتطويرها ومحاولة تصحيح أية انحرافات تحدث في أي منها.

ويستند التعليم المحاسبي في تحقيق أهدافه المرجوة منه إلى عدد من الأدوات، حيث حاول كل من الصائغ (٢٠١٠) وزاوية وتيماوي(٢٠١٤) ورشوان (٢٠١٨) حصر هذه الأدوات في الآتي:

أ. المناهج الدراسية: وتشمل المقاييس المتعلقة بالممارسة المحاسبية التي تتطلب التطوير والتحديث لتتماشى مع التطورات في بيئة الأعمال الحديثة، ولتضييق الفجوة بين الجانب الأكاديمي والجانب المهني من أجل إحداث التوافق بين ما يُدرس في الجامعات والممارسة في الواقع العملي.

ب. الهيئة التدريسية: من المعلوم وجود علاقة بين نوعية وكفاءة الهيئة التدريسية وجودة التعليم المحاسبي، حيث تعتبر الجامعات من أهم المؤسسات التعليمية التي تُعنى بتكوين مختلف الكفاءات، وإن امتلاك عضو هيئة التدريس التأهيل العلمي والخبرة العملية يسهم في إثراء العملية التعليمية وتوصيلها للطلبة بصورة أفضل.

ج. البيئة التعليمية: وتتمثل في الطروف الخارجية التي تؤثر على العملية التعليمية مثل البيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وأي تغير في البيئة التعليمية من شأنه التأثير على اهتمام أقسام المحاسبة ومستوى خريجيها.

مما سبق يخلص الباحث إلى أنه يمكن الحكم على كفاءة نظام التعليم المحاسبي من خلال العلاقة التكاملية بين مدخلاته ومخرجاته، والتي تركز على توافر العملية التشغيلية المتمثلة في وسائل وأدوات التعليم المختلفة من مناهج دراسية، وهيئة تدريسية، وبيئة تعليمية، كما يمكن الحكم على فعالية هذا النظام من خلال العلاقة بين مخرجاته وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها والمتمثلة في الكوادر المحاسبية (الأكاديمية والمهنية)، ومدى قدرتها على تحقيق أهداف النظام.

معايير التعليم المحاسبي الدولية :

يرى عبد الحساني وآخرون (٢٠١٨) أن المعيار بشكل عام يُقصد به أنموذج يُوضع لقياس طول شيء أو وزنه أو درجة جودته. وتم تعريف معايير التعليم المحاسبي الدولية بأنها الممارسات الجيدة المقبولة عموماً لعمليتي التعليم والتنمية اللازمة لإعداد محاسبين مؤهلين. وعرف Mamche (2020) معايير التعليم المحاسبي الدولية بأنها مجموعة من النماذج والإرشادات العامة التي تؤدي إلى توجيه الممارسات التعليمية وترشيدها. وبناء على ما ذكر يمكن للباحث تعريف معايير التعليم المحاسبي الدولية بأنها قواعد أساسية توفر إرشادات عامة لتوجيه الممارسات ذات الصلة بالتعليم المحاسبي. ويقوم مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولي (IAESB) بإصدار هذه المعايير وغيرها من الإرشادات التي تساعد في ترشيد الممارسات في مجال التعليم المحاسبي، والجدول (١) أدناه يوضح تصنيف تلك المعايير.

جدول (1) : تصنيف معايير التعليم المحاسبي الدولية

المعايير قبل التعديل (إصدار ٢٠٠٥)	المعايير بعد التعديل (لغاية إصدار ٢٠١٩)		
المعيار	موضوع المعيار	المعيار	موضوع المعيار
IES1	متطلبات الدخول في برنامج التعليم المحاسبي	IES1	متطلبات الدخول في برنامج التعليم المحاسبي
IES2	مكونات برنامج التعليم الإلكتروني المهني	IES2	التطوير المهني الأول ي –الكفاءة المهنية
IES3	المهارات المهنية والتعليم العام	IES3	التطوير المهني الأولي –المهارات المهنية
IES4	القيم الأخلاقية والاتجاهات المهنية	IES4	التطوير المهني الأولي –الأخلاقيات والاتجاهات المهنية
IES5	متطلبات الخبرة العملية	IES5	متطلبات الخبرة العملية
IES6	تقييم القدرات والكفاءات المهنية	IES6	التطوير المهني الأولي –تقييم الكفاءة المهنية
IES7	التطوير المهني المستمر	IES7	التطوير المهني المستمر – التعليم مدى الحياة والتطوير
IES8	متطلبات الكفاءة للمراجع المهني	IES8	التطوير المهني للشركاء المسؤولين عن مهمة مراجعة القوائم المالية

المصدر: إعداد الباحث ٢٠٢٤

ووفقاً للاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC, 2010) فإن أهمية معايير التعليم المحاسبي الدولية تتمثل في الآتي:

أ. تعزيز الجودة والاتساق في التعليم المحاسبي في جميع أنحاء العالم.

ب. تعزيز التقارب والاتساق في تطبيق المعايير الفنية، والممارسة الدولية من خلال ضمان قاعدة مشتركة من التعليم والخبرة العملية.

ج. تقليل الاختلافات الدولية في متطلبات التأهيل وتسهيل التنقل العالمي للمحاسبين.

وفي ضوء ما ذكر يخلص الباحث إلى أن معايير التعليم المحاسبي الدولية تسهم في الدخول إلى مجال الممارسة المهنية للمحاسبين، وذلك من خلال تأكيدها على مستوى مناسب من التعليم لطلبة المحاسبة لإكسابهم المعارف والخبرات المحاسبية المطلوبة، كما تسهم في خدمة مجتمع المهنة من خلال تعزيز موضوعية المخرجات المحاسبية التي تشكل إطاراً يحكم عملية التعليم المحاسبي والذي يمكن من خلاله الحصول على الاعتراف والقبول على المستوى الدولي لتلك المخرجات.

ويتناول معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ بصورة رئيسة المهارات المهنية المطلوبة التي يجب أن يكتسبها طلبة المحاسبة ليتأهلوا كمحاسبين مهنيين، كما يقدم شرحاً وافياً لكيفية مساهمة التعليم المحاسبي في تنمية تلك المهارات باعتبارها جزءً مهماً من مجموعة الشروط المطلوبة من قبل المحاسبين المهنيين (شابون والعربي،٢٠٢١). ويهدف المعيار بصورة رئيسة إلى ضمان أن خريجي التعليم المحاسبي قد تزودوا بالمهارات الفكرية والتقنية، والمهارات الشخصية والتنظيمية والاجتماعية، مما يمكنهم من أداء عملهم في المستقبل كمحاسبين مهنيين بالطريقة المطلوبة في بيئة أعمال تتسم بالتغير والتعقيد. ويرى الحاج والزعيتري (٢٠٢٠) و Abubaker et al. (2024) أن المهارات المهنية عبارة عن مجموعة من الصفات التي يكتسبها الشخص في مجال المحاسبة، وعرف الاتحاد الدولي للمحاسبين المهارات المهنية بأنها مجموعة القدرات المطلوبة من قبل الأشخاص المتخصصين في مجال المحاسبة لإثبات كفاءتهم المهنية (Mayaorga, 2017). وعرفها الزاملي (٢٠١٤) بأنها المهارات التي تساعد المحاسب في شحذ القدرات العقلية والتفكير المنطقي للمساعدة في اتخاذ القرارات. مما سبق يمكن للباحث تعريف المهارات المهنية بأنها مجموعة من الصفات التي يجب أن يتحلى بها الشخص والتي تساعده في التنبؤ واستخلاص النتائج وحل

المشاكل التي تواجهه في الواقع العملي، وغالباً ما تكون هذه الصفات ناتجة من التعليم المحاسبي الذي يتلقاه الشخص خلال الدراسة الجامعية. ووفقاً للسقا والحمداني (٢٠١٣) فإن إكساب المهارات المهنية لطلبة المحاسبة في مؤسسات التعليم العالي يعتمد بالدرجة الأولى على عدد من الوسائل التعليمية مثل: الكادر التدريسي المؤهل، والمناهج الدراسية، والمعامل (المختبرات) المحاسبية، والتدريب الميداني. وحاولت دراسة على والزعيتري (٢٠٢٠) تلخيص العوامل التي يجب توفرها لإكساب طلبة المحاسبة المهارات المهنية في العوامل الآتية:

أ. العوامل العلمية: وتتمثل في المصادر العلمية المحاسبية، وتأليف وترجمة الكتب المحاسبية، واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم المحاسبي، وتحديث المناهج المحاسبية باستمرار.

ب. العوامل المادية والحوافز: وأهمها المستوى المعيشي المرتفع لأعضاء الهيئة التدريسية، وتكريم المتميزين منهم.

ج. البحث العلمي والتطوير: ويشمل: برامج تبادل الزيارات مع الجامعات العالمية، وتوفير الفرص لتطوير أعضاء هيئة التدريس، وعقد الندوات والمؤتمرات والحلقات النقاشية الخاصة بالتطورات في مجال مهنة المحاسبة.

د. التدريب والتطبيق: ويشمل توفير المستلزمات الحديثة في معامل المحاسبة، وإلزام الجهات الحكومية والخاصة بتسهيل تنفيذ تلك البرامج، واعتبار التطبيقات العملية من العوامل المؤثرة في معدلات الطلبة.

وقسم معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ المهارات المهنية إلى خمس أنواع (IAESB,2008)، وذلك على النحو التالي:

١. مهارات فكرية

أشار عجيلة وقنيع (٢٠١٦) إلى أن المهارات الفكرية هي تلك المهارات التي تساعد المحاسب على التنبؤ وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتشمل هذه المهارات: القدرة على تحديد وجمع المعلومات من مصادرها المختلفة، والقدرة على التحري والدراسة والتفكير المنطقي والتحليلي والنقدي، ويكون هذا النوع من المهارات في الغالب نتيجة التعليم واسع النطاق (علي والزعيتري،٢٠٢٠). ويمكن للباحث تعريف المهارات الفكرية بأنها المهارات التي تمكن المحاسب من استخدام نشاطه الفكري مثل الذكاء والفهم في إيجاد حلول للمشكلات واتخاذ القرارات وممارسة الحكم الرشيد في الحالات التنظيمية المعقدة. وحصر معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ المهارات الفكرية في الآتي:

- القدرة على تحديد المعلومة والحصول عليها وتنظيمها وفهمها.
- القدرة على التحقق والدراسة والتفكير المنطقي والتحليلي والنقدي.
- القدرة على تحديد وحل المشكلات غير المنظمة، والتي قد تكون في وضع غير مألوف.

٢ . مهارات شخصية

يرى حجازي وآخرون (٢٠٢١) أن المهارات الشخصية تشير إلى قدرة الشخص على التفاعل والحوار مع الآخرين، والتعامل مع الإدارة والزملاء والموردين، وجميع الأطراف ذات العلاقة بالمنشأة. وعرفها يعقوب وسعد (٢٠١٣) بأنها المهارات ذات العلاقة بشخصية المحاسب وسلوكه، وتشمل التحلي بروح المبادرة والقدرة على التعلم الذاتي، واختيار وتحديد الأولويات في حدود الموارد المحدودة. وبناءً على ما ذكر

يمكن للباحث تعريف المهارات الشخصية بأنها مهارات ذات صلة بشخصية المحاسب والتي تساعده على تنمية الجوانب الشخصية في المستقبل. ووفقاً لمعيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ (IAESB,2008) فإن المهارات الشخصية تشمل الآتي:

- القدرة على التعلُم الذاتي والإدارة الذاتية.
- القدرة على التكيف مع متغيرات بيئة العمل الحديثة.
- القدرة على احترام الوقت وتنظيم العمل.
- القدرة على اختيار وتعيين الأولويات في حدود الموارد المتاحة.
- القدرة على الأخذ في الاعتبار الآثار المترتبة على القيم والأخلاق المهنية عند اتخاذ القرارات.

٣. مهارات اتصال وتواصل

عرف الفطيمي (٢٠١٨) مهارات الاتصال والتواصل بأنها المهارات التي تساعد المحاسب على العمل مع الآخرين من أجل الصالح العام للمنشأة الاقتصادية، وتشمل استقبال المعلومات وإيصالها للغير، مع القدرة على بيان الآراء وتحليلها. ويرى عبيدات وسعادة (٢٠١٠) أن الاتصال والتواصل مع الآخرين هو عملية تفاعلية بين مرسل ومستقبل وتتضمن النشاط الذي يستهدف نشر فكرة أو مجموعة من الأفكار عن طريق انتقال المعلومات من المرسل إلى المستقبل باستخدام رموز ذات دلالة موحدة عند الطرفين. بناءً على ما تقدم يمكن للباحث تعريف مهارات الاتصال والتواصل بأنها المهارات التي تساعد المحاسب على العمل ضمن فريق عمل من خلال تلقي ونقل المعلومات للغير. وحدد معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين في الآتي:

- القدرة على العمل مع الآخرين.
- القدرة على العمل بفعالية في أمكان متعددة الثقافات.
- القدرة على التفاعل مع أشخاص متنوعين ثقافياً وفكرياً.
- القدرة على تقديم الآراء ومناقشتها والدفاع عنها عبر الاتصالات الرسمية وغير الرسمية والمكتوبة والمنطوقة.

٤. مهارات فنية (عملية)

يتكون هذا النوع من المهارات من مهارات عامة ومهارات محددة. وعرف عجيلة وقنيع (٢٠٢٠) المهارات الفنية بأنها المهارات التي تساعد المحاسب على إجراء التطبيقات الرياضية والإحصائية، واتقان تكنولوجيا المعلومات. ويشمل هذا النوع من المهارات القدرة على تحليل المخاطر، وقياس المعلومات المحاسبية وغير المحاسبية، بالإضافة إلى إعداد التقارير المالية وغير المالية، والالتزام بالمتطلبات التشريعية والتنظيمية. وحدد معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ المهارات الفنية (العملية) في الآتي:

- القدرة على تطبيق الأساليب الرياضية والإحصائية في المجالات المحاسبية.
- اتقان تكنولوجيا المعلومات واستخدام أدواتها في حل المشاكل المحاسبية.
- القدرة على التعامل مع نماذج القرار وتحليل المخاطر.

5. مهارات تنظيمية وإدارة إعمال

عُرفت بأنها المهارات ذات العلاقة بإدارة المشاريع والموارد البشرية، والقيادة وتنظيم العمل، وحسن التمييز عند إصدار الأحكام المهنية (عجيلة وقنيع،٢٠٢٠). ويرى الباحث أن المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال أصبحت من الأهمية بمكان للمحاسبين، حيث لم يعُد دور المحاسب مقصوراً على توفير البيانات التي يستخدمها

الآخرون، بل امتد إلى إدارة التنظيم وصار جزءً من فريق صنع القرارات. وحدد معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال في الآتي:

- القدرة على القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي.
- القدرة على إدارة المشاريع وإدارة الموارد البشرية.
- القدرة على امتلاك المهارات القيادية.
- القدرة على تنظيم وتفويض المهام لتحفيز وتطوير الموارد البشرية.
- القدرة على حسن التمييز عند إصدار الأحكام الشخصية.

الدراسات السابقة

خصص الباحث هذا الجزء من الدراسة لعرض بعض الدراسات العربية والأجنبية، ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية. وفي هذا الخصوص يمكن للباحث أن يميز بين نوعين من الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث وذلك على النحو الآتي:

١. دراسات في بيئة الممارسة التعليمية والمهنية العربية

هدفت دراسة الزاملي (2014) إلى التعرف على مدى تطوير التعليم المحاسبي للمهارات المهنية لخريجي قسم المحاسبة بجامعة القادسية في العراق، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وخريجي قسم المحاسبة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانت بالاستبانة كأداة رئيسة في مرحلة جمع البيانات. وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (28) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة و(٥٠) طالباً من طلبة المحاسبة. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن التعليم المحاسبي بصيغته الحالية في جامعة القادسية لا يسهم في تطوير المهارات الفكرية والشخصية والفنية ومهارات الاتصال والتواصل، والمهارات التنظيمية لخريجي قسم المحاسبة.

وسعت دراسة زريقات والعزام (٢٠١٤) إلى الوقوف على واقع المهارات التي تقدمها برامج التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وذلك بالاستناد إلى مضمون معيار التعليم المحاسبي رقم ٣. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الإستبانة في مرحلة جمع البيانات، حيث تم توزيع عدد (٧٤) استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة في الجامعات الأردنية. وخلُصت الدراسة إلى أن برامج التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تقدم كلا من المهارات الفكرية والفنية، بينما تفتقر هذه البرامج إلى المهارات الشخصية، ومهارات الاتصال والتواصل، والمهارات التنظيمية والإدارية.

وحاولت دراسة مزياني (٢٠١٨) التعرف على مدى اكتساب خريجي المحاسبة في الجامعات الجزائرية للمهارات المهنية المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، وذلك من خلال استطلاع آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة بالجامعات الجزائرية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم توزيع استبانة على عينة مكونة من (٨٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة في الجامعات الجزائرية. ومن أبرز نتائج الدراسة أن خريجي المحاسبة في الجامعات الجزائرية لا يكتسبون المهارات التي حددها معيار التعليم المحاسبي رقم ٣.

وقدم الحاج والزعيتري (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة التعليم المحاسبي ببرامج المحاسبة في الجامعات اليمنية في تنمية مهارات طلبة المحاسبة في ضوء متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، وذلك بالتطبيق على جامعة تعز في اليمن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، حيث تم توزيع (١٨٤) استبانة على طلبة المحاسبة في

الجامعة محل الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم المحاسبي في جامعة تعز يسهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات طلبة المحاسبة مقارنة بالمهارات المحددة في معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣.

وهدفت دراسة Maali and AL-Attar (2020) إلى التعرف على مدى ملائمة المناهج الدراسية ببرامج المحاسبة في الجامعات الأردنية لمتطلبات سوق العمل الأردني، وتحديد المهارات والكفاءات التي تتطلبها الأعمال التجارية الأردنية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب المقابلات مع الأكاديميين في الجامعات الأردنية، والمهنيين الممارسين لمهنة المحاسبة، كما استعانت الدراسة بأداة الاستبانة في مرحلة جمع البيانات، حيث تم توزيع (١٠٠) استبانة على الأكاديميين و (٣٠٠) استبانة على المهنيين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فجوة كبيرة بين مناهج التعليم المحاسبي ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية والمهارات التي يكتسبها الطلبة مقابل متطلبات السوق واحتياجاته.

وتناولت دراسة AL-Mallak et al ,(2020) إلى استكشاف تصورات طلبة المحاسبة بالجامعات السعودية لأهمية تطوير المهارات العامة في التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية، ومستويات الكفاءة التي يجب يكتسبوها أثناء دراستهم الجامعية، والقيود التي يمكن أن تعيق تلك المهارات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة في مرحلة جمع البيانات، حيث تم توزيع عدد (٢٥٦) استبانة على عينة من طلبة الجامعات السعودية في تخصص المحاسبة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن طلبة المحاسبة في الجامعات السعودية يتوقعون تحقيق مستوى أقل من المهارات المهنية المطلوبة والتي يجب إن يكتسبوها خلال الدراسة في المرحلة الجامعية.

وحاولت دراسة Mameche et al.(2020) التعرف على مدى امتثال برامج التعليم المحاسبي في الجامعات التونسية إلى معايير التعليم المحاسبي الدولية بالتركيز على معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ والخاص بالمهارات المهنية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أسلوب التصميم المقطعي، كما استخدمت أداة الاستبانة في مرحلة البيانات والتي وُزعت على عينة مكونة من (419) مشاركاً من أساتذة الجامعات والمحاسبين المهنيين في تونس. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المهارات ضعفاً في برامج التعليم المحاسبي في الجامعات التونسية هي مهارات الاتصال والتواصل، وأن هناك تباينًا في وجهات نظر عينة الدراسة حول مدى قدرة برامج التعليم المحاسبي على تطوير المهارات الشخصية والفنية والوظيفية.

وقدم دراسة العماري وآخرون (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على المهارات التي يوفرها التعليم المحاسبي لممارسي المهنة في سوق العمل الليبي، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة في الجامعات الليبية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع استبانة إلكترونية من خلال نماذج قوقل (Google form) على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (٦٠) عضواً. وخلُصت الدراسة إلى أن التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية لا يوفر المهارات المهنية (الفكرية، الفنية، الاتصال والتواصل، التنظيمية) لممارسي المهنة في سوق العمل الليبي.

وهدفت دراسة مهدي (٢٠٢٢) إلى التعرف على مدى مواكبة الإطار القانوني والتشريعي لمهنة المحاسبة في الجزائر لتبني وتطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية. طبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة الاستبانة في جمع

البيانات، حيث تم توزيع عدد (٣٨) استبانة على عينة من المحاسبين المهنيين والأكاديميين في الجزائر. وتوصلت الدراسة إلى أن الإطار القانوني والتشريعي للمهنة في الجزائر يلائم تبني وتطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية، كما أن برامج التعليم المحاسبي في الجامعات الجزائرية تتوافق بنسبة عالية مع متطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية.

٢.دراسات في بيئة الممارسة التعليمية والمهنية الأجنبية

هدفت دراسة Sandifer (2018) إلى التعرف على مدى امتلاك خريجي المحاسبة الجدد للمهارات التقنية ومهارات التوظيف كما يراها المحاسبون القانونيون وأرباب العمل ومديرو التوظيف في ولاية ميسيسبي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، كما استخدمت الاستبانة في مرحلة جمع البيانات. وخلُصت الدراسة إلى أن خريجي المحاسبية يمتلكون وبشكل متوسط المعارف، ومهارات العمل في شكل مجموعة، والتفاعل الجماعي

وحاولت دراسة Lakew and Musa (2019) تقييم التعليم المحاسبي ومدى إسهامه في دعم مهارات طلبة المحاسبة في الكليات الخاصة في منطقة غرب أوروميا في أثيوبيا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانت بالاستبانة في جمع البيانات، كما طبقت الدراسة أسلوب المسح القطعي عن طريق استخدام نموذج (CIPP) للحصول على آراء أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم المحاسبي في الكليات محل الدراسة يعاني من بعض الصعوبات ويسهم بدرجة منخفضة غي دعم مهارات طلبة المحاسبة.

وأجرى Tailora et al. (2020)، دراسة هدفت إلى تقييم تصورات الأكاديميين الذين يقومون بتدريس المحاسبة في جامعات ولاية كارناتاكا في الهند

لمدى ملائمة التعليم المحاسبي في الجامعات محل الدراسة لاحتياجات سوق العمل في الهند. استندت الدراسة على المنهج التجريبي من خلال تطوير مؤشر خاص لجودة التعليم المحاسبي، وأظهرت نتائج الدراسة تدني ملائمة التعليم المحاسبي في الجامعات عينة الدراسة لمتطلبات سوق العمل، حيث بلغ متوسط ملائمة التعليم المحاسبي السائد في جامعات كارناتاكا الهندية (٤٣%)، وأن هناك حاجة إلى المزيد من التطوير للارتقاء بالتعليم المحاسبي بهدف دعم الخريجين للمنافسة في سوق العمل.

التعقيب على الدراسات السابقة والفجوة البحثية

تعقيباً على ما سبق عرضه من دراسات يستنتج الباحث أن هناك تشابهًا بين معظمها وبين هذه الدراسة من حيث المنهج العلمي المتبع، وهو المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع طبيعة هذا النوع من الدراسات، كما لاحظ الباحث أن نتائج الدراسات السابقة جاءت متباينة، ويعزو الباحث ذلك إلى اختلاف البيئات التي أجريت فيها تلك الدراسات، وقد يرجع ذلك من وجهة نظر الباحث إلى مدى مواكبة الجامعات التي أُجريت فيها تلك الدراسات للتطورات المهنية في مجال المحاسبة. وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في بيئة التطبيق، حيث تم تطبيقها في بيئة المملكة العربية السعودية، وفي أكثر من جامعة حكومية. ويعتقد الباحث أن لهذا الشمول دورًا كبيرًا في تميز الدراسة. ولم يستدل الباحث على أية دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالية على مستوى المكتبة السعودية، ويمثل ذلك من وجهة نظر الباحث فجوة بحثية تسعى الدراسة الحالية إلى الإسهام في تغطيتها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وذلك لدراسة الظاهرة دراسة علمية كما هي في الواقع الحالي، من خلال جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، واستخراج النتائج المطلوبة تحقيقاً لأهداف الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة في الجامعات السعودية الحكومية البالغة ٣٠ جامعة، ونسبة لكبر مجتمع الدراسة وصعوبة حصره فقد لجأ الباحث إلى اختيار عينة وفق أسلوب العينة العشوائية البسيطة لتكون ممثلة لمجتمع الدراسة. وقام الباحث بتوزيع عدد ١٦٧ استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة عن طريق البريد الإلكتروني الجامعي (البريد الرسمي)، في ١٢ جامعة حكومية، واستجاب 139 فرداً، أي ما نسبته (٨٣,٢٣%) من العينة، وبعد استلام الاستجابات وجد الباحث أن حجم العينة يفي بأغراض البحث العلمي (Johnson and Christensen, 2014). والجدول (٢) يبين موقف الاستبانات الموزعة على عينة الدراسة.

جدول (2): موقف توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة

م	الجامعة	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المستردة	النسبة %
١	الملك عبد العزيز	١٦	١٢	٨,٦٣
٢	الطائف	٩	٧	٥,٠٤
٣	الجوف	١٣	٩	٦,٤٨
٤	حائل	١٨	١٥	١٠,٧٩
٥	شقراء	١٦	١٥	١٠,٧٩
٦	القصيم	١٧	١٤	١٠,٠٧
٧	الملك فيصل	١١	٨	٥,٧٦
٨	الحدود الشمالية	١٤	١٢	٨,٦٣
٩	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	١٥	١١	٧,٩١
١٠	الإمام محمد بن سعود الإسلامية	١٨	١٦	١١,٥١
١١	الملك خالد	١٢	١٢	٨,٦٣
١٢	نجران	٨	٨	٥,٧٦
المجموع		**١٦٧**	**١٣٩**	**١٠٠**

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

يبين جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية للخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لنوع الجنس والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص الدقيق، والرتبة العلمية.

جدول (3): الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة (ن= 139)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	٩٨	٧٠,٥
	أنثى	٤١	٢٩,٥
المجموع		**١٣٩**	**١٠٠,٠**
المؤهل العلمي	ماجستير	٤٧	٣٣,٨
	دكتوراه	٩٧	٦٦,٢
المجموع		**١٣٩**	**١٠٠,٠**
سنوات الخبرة	أقل من (٥) سنوات	٢٧	١٩,٤
	من (٥ – ١٠) سنوات	٤٩	٣٥,٣
	أكثر من (١٠) سنوات	٦٣	٤٥,٣
المجموع		**١٣٩**	**١٠٠,٠**
التخصص الدقيق	محاسبة مالية	٨٢	٥٩,٠
	المراجعة	٢٩	٢٠,٩
	محاسبة إدارية وتكاليف	٢١	١٥,١
	تخصص آخر	٧	٥,٠
المجموع		**١٣٩**	**١٠٠,٠**
الرتبة العلمية	محاضر	٤٢	٣٠,٢
	أستاذ مساعد	٥٤	٣٨,٩
	أستاذ مشارك	٣١	٢٢,٣
	أستاذ	١٢	٨,٦
المجموع		**١٣٩**	**١٠٠,٠**

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (٣) أن:

– غالبية أفراد عينة الدراسة من الذكور؛ إذ يبلغ عددهم في العينة ٩٨ فرداً، ويمثلون ما نسبته ٧٠,٥% من العينة الكلية، في حين بلغ عدد الإناث في العينة ٤١ فرداً،

ويمثلن ٢٩,٥% من العينة الكلية. ويعزي الباحث ذلك إلى أن الذكور من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة في الجامعات السعودية يشكلون نسبة كبيرة.

– غالبية أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي دكتوراه؛ حيث بلغ عددهم 97 فرداً، ويمثلون ٦٦,٢ % من أفراد العينة الكلية، مما يدل أن غالبية أفراد عينة الدراسة على مستوى عال من التأهيل الأكاديمي، ويمثل ذلك نقطة قوة للدراسة من حيث واقعية نتائجها التي سوف تخرج بها، وقابلية توصياتها للتطبيق العملي.

– هناك ٢٧ فرداً من عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات، ويمثلون ١٩,٤% من العينة الكلية، وهناك ٤٩فرداً عدد سنوات خبرتهم يتراوح بين ٥ إلى ١٠سنوات، ويمثلون نسبة ٣٥,٣% من العينة الكلية، أما أفراد عينة الدراسة الذين تجاوزت عدد سنوات خبرتهم ١٠سنوات فقد بلغوا ٦٣ فرداً، ويمثلون 45.3% من العينة الكلية؛ مما يدل أن غالبية أفراد عينة الدراسة مدركون لطبيعة أسئلة الاستبانة.

– هناك ٨٢ فرداً من أفراد عينة الدراسة تخصصهم الدقيق محاسبة مالية، ويمثلون ٥٩% من العينة الكلية للدراسة، كما ان هناك ٢٩ فرداً تخصصهم العلمي مراجعة الحسابات، ويمثلون ٢٠,٩% من أفراد العينة الكلية. بينما كان هناك ٢١ فرداً تخصصهم العلمي محاسبة إدارية وتكاليف، ويمثلون ١٥,١% من العينة الكلية، وعدد ٧ أفراد تخصصهم الدقيق (تخصص آخر)، ويمثلون ٥% من العينة الكلية؛ وفي هذا مؤشر إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة تخصصهم العلمي محاسبة مالية حسابات، وبالتالي تتوفر لديهم معرفة متخصصة بمعايير التعليم المحاسبي الدولية.

– غالبية أفراد عينة الدراسة رتبتهم العلمية أستاذ مساعد فأعلى إذ بلغ عددهم ٩٧ فرداً، ويمثلون نسبة ٦٩,٨% من العينة الكلية، وتشير هذه النتيجة إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة لهم قدرة عالية على فهم وإدراك بما يُطرح عليهم من أسئلة، كما

يدل على أنهم مدركون للمهارات المهنية التي يجب إكسابها لطلبة المحاسبة أثناء دراستهم الجامعية والتي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣.

أداة الدراسة

استخدم الباحث أداة الاستبانة في مرحلة جمع البيانات، حيث تم الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة (مزياني،٢٠١٨؛ الحاج والزعيتري،٢٠٢٠؛ Mameche et al, 2020؛ العماري وآخرون،٢٠٢١). وتكونت الاستبانة من قسمين، القسم الأول: تضمن معلومات عن أفراد عينة الدراسة، أما القسم الثاني فقد تضمن فقرات الاستبانة المكونة من ٤٠ فقرة موزعة على ٥ محاور وهي: (متطلبات المهارات الفكرية وتضُم ٦ فقرات، متطلبات المهارات الشخصية وتضم ١١ فقرة، متطلبات مهارات الاتصال والتواصل وتضم ٧ فقرات، متطلبات المهارات الفنية (العملية) وتضم ٦ فقرات، ومتطلبات المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال وتضم ١٠ فقرات)، بحيث تتم الاستجابة على الاستبانة وفق تدرج رباعي (مقياس ليكرت الرباعي) يبدأ باستجابة "موافق بدرجة كبيرة" ٤ درجات، ثم "موافق بدرجة متوسطة" ٣، ثم "موافق بدرجة منخفضة" ٢ درجة، ثم "غير موافق" ١ درجة. واعتمد الباحث مفتاح التصحيح الآتي لتقدير درجة استجابة المشاركين في الدراسة وفق التدرج الرباعي للمقياس، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (4): مفتاح التصحيح للمقياس ذي التدرج الرباعي

المتوسط الحسابي	التقدير
من ١ إلى ١,٧٤	غير موافق
من ١,٧٥ إلى ٢,٤٩	منخفضة
من ٢,٥ إلى ٣,٢٤	متوسطة
من ٣,٢٥ إلى ٤	كبيرة

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

صدق الأداة

لقياس صدق أداة الدراسة (الاستبانة) قام الباحث بإجراء الاختبارات الآتية:

أ. الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للأداة قام البحث بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في جامعات سعودية مختلفة، حيث طلب الباحث منهم إبداء رأيهم في مجالات وفقرات الاستبانة من حيث الصياغة والدقة اللغوية، ومدى مناسبة فقراتها وشموليتها للظاهرة محل الدراسة، وكذلك مدى ملائمتها للبيئة السعودية، وذلك إما بالموافقة، أو تعديل الصياغة، أو الحذف، وإضافة ما يرونه مناسباً، وفي ضوء نتيجة التحكيم قام الباحث بإجراء التعديلات وفقاً لرأي الأغلبية من المحكمين.

ب. صدق الاتساق الداخلي: تم قياس الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة؛ بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (5): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
المهارات الفكرية	٠,٨١٦*	٠,٠٠٠
المهارات الشخصية	٠,٦٣١*	٠,٠٠٠
مهارات الاتصال والتواصل	٠,٥٩١*	٠,٠٠٠
المهارات الفنية (العملية)	٠,٧٠٦*	٠,٠٠٠
المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال	٠,٥١٩*	٠,٠٠٠
جميع المحاور	***0.683**	0.000

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (٥)، أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوية مستوى معنوية ($p < ٠,٠٥$) عليه تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وُضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال إجراء اختبار ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج قياس ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha
المهارات الفكرية	٦	٠,٧٩
المهارات الشخصية	١١	٠,٨٨
مهارات الاتصال والتواصل	٧	٠,٧٧
المهارات الفنية (العملية)	٦	٠,٨٩
المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال	١٠	٠,٧٣

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (٦) أن هناك اتساق بدرجة كبيرة بين فقرات القياس لكل محور في أداة الدراسة، والتي تراوحت بين ٧٣%و٨٩%، إذ أن القيم المعيارية لدرجة الثبات Alpha تعتبر مقبولة عند ٧٠%فأكثر. (BrckaLorenz et al., 2013). وعليه؛ فإن قيم معامل الثبات لكل محاور الدراسة عالية ومقبولة. ويستنتج الباحث من نتائج اختباري الصدق والثبات أن الاستبانة صادقة لما وُضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة كبيرة، وتعتبر بذلك أداة مناسبة وفاعلة لاستخدامها في هذه الدراسة بثقة كبيرة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

بعد توزيع الاستبانة وتفريغ إجابات عينة الدراسة تم ترميزها وإدخال البيانات إلكترونياً ثم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخدام الطرق الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المالية.
- معامل الثبات ألفا لقياس ثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة.
- اختبار كولمجروف-سمرنوف للتحقق من مدى خضوع بيانات الدراسة للتوزيع الطبيعي.
- المتوسطات الحسابية (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري)، ومربع كآي في الإجابة على أسئلة الدراسة.
- اختبار Scheffe لاختبار دلالة الفروق.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

قبل عرض النتائج ومناقشتها لجأ الباحث إلى استخدام اختبار كولمجروف-سمرنوف للتحقق من مدى خضوع بيانات الدراسة للتوزيع الطبيعي، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (7): اختبار التوزيع الطبيعي (Sample K–S)

المحور	عدد الفقرات	قيمة Z	قيمة مستوى الدلالة
المهارات الفكرية	٦	٠,٦٨٤	٠,٩٦٢
المهارات الشخصية د	١١	٠,٥٩٣	١,٣٦٤
مهارات الاتصال والتواصل	٧	٠,٦٤٣	١,٥٧٠
المهارات الفنية (العملية)	٦	٠,٨٦٤	١,٥٠٣
المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال	١٠	٠,٧٠٩	١,٤٩٧
جميع المتغيرات	**٤٠**	**٠,٦٨٢**	**١,٣٨٨**

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (7) أن قيمة Z المحسوبة أقل من قيمة Z الجدولية (١,١٩)، ومستوى الدلالة ($p <$ ٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين توزيع بيانات الاستبانة والتوزيع الطبيعي. وبعد تأكد الباحث من خضوع بيانات الدراسة للتوزيع الطبيعي قام بمناقشة نتائج تحليل بيانات الدراسة والإجابة على أسئلتها على النحو الآتي:

السؤال الأول: ونصه "ما مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات المهنية المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟". وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وتمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الإجابة على فقرات محاور القسم الثاني للاستبانة وذلك على النحو الآتي:

السول الفرعي الأول: ونصه "ما مدى توافق المهارات الفكرية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات الفكرية المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟". وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المحور الأول

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	درجة الموافقة
١	الاستخدام الأمثل للمعلومات التي يتم الحصول عليها من مصادرها بعد تنظيمها وفهمها.	٣,٨٠١	٠,٦٥٧	٩٥	كبيرة
٢	تنمية مهارات التفكير المنطقي والتحليلي والنقدي لبيئة الأعمال.	٣,٧١٦	٠,٧١٨	٩٣	كبيرة
٣	القدرة على التحري والبحث والتفكير المنطقي عند حل المشكلات.	٣,٦٣٠	٠,٥٣٤	٩١	كبيرة
٤	تنمية مهارات التنبؤ واستخلاص النتائج واتخاذ القرارات.	٣,٥٤٩	٠,٤٧٩	٨٩	كبيرة
٥	القدرة على تحديد المواقف التي تتطلب الحصول على استشارة المتخصصين بهدف حل المشكلات والتوصل إلى نتائج.	٣,٣٢٤	٠,٦٢١	٨٣	كبية
٦	القدرة على اقتراح الحلول للمشكلات المتعددة الأبعاد.	٣,٠٩٦	٠,٥٩١	٧٧	متوسطة
الدرجة الكلية لجميع الفقرات		**٣,٥١١**	**٠,٦٣٤**	**٨٨**	**كبيرة**

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (٨) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على محور توافق المهارات الفكرية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات الفكرية التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٥١١ وانحراف معياري ٠,٦٣٤ وبنسبة مئوية ٨٨%. وسيكتفي الباحث

بمناقشة نتيجة تحليل الفقرة الأولى والأخيرة من فقرات هذا المحور، حيث حازت فقرة "الاستخدام الأمثل للمعلومات التي يتم الحصول عليها من مصادرها بعد تنظيمها وفهمها" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٣,٨٠١، وانحراف معياري بلغ ٠,٦٥٧، وبنسبة مئوية ٩٥% ويعزو الباحث ذلك إلى أن المناهج الدراسية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية أغلبها يشتمل على بيانات تحتاج إلى الترتيب والتنظيم لاستخلاص النتائج، ومن ثم توصيلها إلى المستخدمين والمستفيدين في شكل معلومات تساعدهم في ترشيد قراراتهم الاقتصادية. وجاءت فقرة " القدرة على اقتراح الحلول للمشكلات المتعددة الأبعاد" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٣,٠٩٦، وانحراف معياري ٠,٥٩١، وبنسبة مئوية 77%، ويعود ذلك من وجهة نظر الباحث إلى عدم التنويع في استراتيجيات التدريس ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية، حيث يتم الاعتماد على أسلوب التلقين بدرجة كبيرة مما يؤدي إلى عدم تنمية المهارات الفكرية لدى الطلبة. وبقياس فقرات المحور الأول من القسم الثاني للاستبانة تكون قد تمت الإجابة على السؤال الفرعي الأول من أسئلة الدراسة، وبمقارنة نتيجة تحليل فقرات هذا المحور مع نتائج الدراسات السابقة نجدها تتفق مع نتيجة دراسة كل (زريقات والعزام،٢٠١٤؛ مهدي،٢٠٢٢)، وفي ذات الوقت تختلف مع نتيجة دراسة (الزاملي،٢٠١٤؛ مزياني،٢٠١٨؛ Sandifer, 2018؛ Lakew and Musa, 2019؛ الحاج والزعيتري،٢٠٢٠؛ Maali and AL-Attar,2020؛ AL-Mallak et al.2020؛ العماري وآخرون،٢٠٢١).

السؤال الفرعي الثاني: ونصه "ما مدى توافق المهارات الشخصية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات الفكرية المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟". وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية. والجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المحور الثاني

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	درجة الموافقة
١	القدرة على العمل باستقلالية والاعتماد على الذات.	٣,٢١٢	٠,٥٩٧	٨٠	متوسطة
٢	التحلي بروح المبادرة والقدرة على التعلم الذاتي والتأثير في الغير.	٢,٩١٤	٠,٦٣٧	٧٣	متوسطة
٣	القدرة على تقييم مختلف المعلومات بعقل متسائل وبالتزام الحذر.	٢,٨٤٠	٠,٦٨١	٧١	متوسطة
٤	القدرة على التفكير الإبداعي، والإدارة الذاتية.	٢,٨١٦	٠,٨٠٢	٧٠	متوسطة
٥	القدرة على التعرف على متغيرات بيئة الأعمال والتعامل معها بالشكل المطلوب.	٢,٧٧٢	٠,٥٤١	٦٩	متوسطة
٦	القدرة على التعامل بعقل متفتح في بيئة الأعمال الحديثة.	٢,٧٣٨	٠,٦٩٣	٦٨	متوسطة
7	القدرة على التعامل مع الضغوط المختلفة واستغلال الوقت.	٢,٦٩١	٠,٥٠٩	٦٧	متوسطة
٨	القدرة على اختيار وتحديد الأولويات في ظل قيود معينة.	٢,٦٤٢	٠,٦٤٩	٦٦	متوسطة
٩	القدرة على تنظيم العمل للوفاء بالالتزامات في أوقاتها المحددة.	٢,٦١٠	٠,٧٢٩	٦٥	متوسطة
١٠	القدرة على التنبؤ بالتحديات في بيئة المحاسبة والمراجعة، وتقديم الحلول الممكنة لمواجهتها.	٢,٥٨٣	٠,٦٣٩	٦٤	متوسطة
١١	التحلي والالتزام بأخلاقيات مهنة المحاسبة والمراجعة.	٢,٥٤٨	٠,٥٨٦	٦٤	متوسطة
	الدرجة الكلية لجميع الفقرات	**٢,٧٤٨**	**٠,٦٥٤**	**٦٩**	**متوسطة**

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (٩) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على محور توافق المهارات الشخصية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات الشخصية التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢,٧٤٨، وانحراف معياري ٠,٦٥٤، وبنسبة ٦٩%. وسيكتفي الباحث بمناقشة نتيجة تحليل الفقرة الأولى والأخيرة من فقرات هذا المحور، حيث حازت فقرة " القدرة على العمل باستقلالية والاعتماد على الذات" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٣,٢١٢، وانحراف معياري بلغ ٠,٥٩٧، وبنسبة ٨٠%، ويرجع ذلك في اعتقاد الباحث إلى أن المناهج الدراسية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية وخاصة في المستويات المتقدمة تشتمل على العديد من الحالات العملية والتطبيقية التي تتطلب التفكير المنطقي وإبداء الرأي الشخصي في ضوء ما يتوفر من بيانات ومعلومات. وجاءت فقرة "التحلي والالتزام بأخلاقيات مهنة المحاسبة والمراجعة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٢,٥٤٨، وانحراف معياري ٠,٥٨٦، وبنسبة مئوية ٦٤%، ويعود ذلك من وجهة نظر الباحث إلى عدم وجود مقررات خاصة بأخلاقيات مهنة المحاسبة والمراجعة في المناهج الدراسية ببرامج المحاسبة في المملكة العربية السعودية. وبقياس فقرات المحور الثاني من القسم الثاني للاستبانة تكون قد تمت الإجابة على السؤال الفرعي الثاني من أسئلة الدراسة، وبمقارنة نتيجة تحليل فقرات هذا المحور مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة نجدها تتفق مع نتيجة دراسة كل (زريقات والعزام،٢٠١٤؛ ومهدي،٢٠٢٢)، وفي ذات الوقت تختلف مع نتيجة دراسة (الزاملي،٢٠١٤؛ مزياني،٢٠١٨؛ Sandifer, 2018؛ Lakew and Musa, 2019؛ الحاج والزعيتري،٢٠٢٠؛ Maali and

AL-Mallak et al.2020؛AL-Attar,2020؛ العماري وآخرون، ٢٠٢١).

السؤال الفرعي الثالث: ونصه "ما مدى توافق مهارات الاتصال والتواصل ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع مهارات الاتصال والتواصل المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟". وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية. والجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المحور الثالث

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	درجة الموافقة
١	تنمية مهارات الطالب على الاستماع الجيد والتركيز.	٢,٤٦٢	٠,٥٣١	٦٢	متوسطة
٢	القدرة على عرض ومناقشة وجهات النظر المختلفة، والتقرير عنها عبر كافة وسائل الاتصالات.	٢,٤٥٦	٠,٧٤٦	٦١	متوسطة
٣	المبادرة في تقديم الأفكار، والتأثير على الأخرين لتقديم الدعم وقبول الأفكار والالتزام بها.	٢,٣٩٣	٠,٦٠٧	٦٠	منخفضة
٤	القدرة على الإصغاء والتحاور بفعالية، بما في ذلك الحساسية للاختلافات الثقافية.	٢,٣٨٤	٠,٨٢٣	٦٠	منخفضة
٥	القدرة على التعاون والعمل مع الآخرين ضمن فريق عمل لتحقيق الأهداف المخططة مسبقاً.	٢,٣٠٩	٠,٦٩٦	٥٨	منخفضة
٦	القدرة على تطبيق مهارات التشاور من أجل حل المشكلات وزيادة فرص النجاح.	٢,٢٨١	٠,٥٨٧	٥٧	منخفضة
7	القدرة على التعامل والتفاعل مع أشخاص مختلفين لغوياً وثقافياً.	٢,٢٥٦	٠,٦٩٥	٥٦	منخفضة
	الدرجة الكلية لجميع الفقرات	**٢,٣٧٨**	**٠,٦٨٣**	**٥٩**	**منخفضة**

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (١٠) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على محور توافق مهارات الاتصال والتواصل ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع مهارات الاتصال والتواصل التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ جاءت بدرجة

منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢,٣٧٨، وانحراف معياري ٠,٦٨٣، وبنسبة مئوية ٥٩%. وسيكتفي الباحث بمناقشة نتيجة تحليل الفقرة الأولى والأخيرة من فقرات هذا المحور، حيث حازت فقرة "تنمية مهارات الطالب على الاستماع الجيد والتركيز" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٢,٤٦٢، وانحراف معياري بلغ ٠,٥٣١، وبنسبة ٦٢%، ويعزو الباحث ذلك إلى اعتماد أعضاء هيئة التدريس على المحاضرات بصورة أكبر في التدريس، وعدم التنويع في استراتيجيات التدريس الحديثة مما يتطلب التركيز والاستماع الجيد من قبل الطلبة. وجاءت فقرة "القدرة على التعامل والتفاعل مع أشخاص مختلفين لغوياً وثقافياً" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٢,٢٥٦، وانحراف معياري ٠,٦٩٥، وبنسبة مئوية ٥٦%، ويفسر الباحث ذلك إلى عدم وجود عدد كبير من الطلبة الدوليين ببرامج المحاسبة في الجامعات الحكومية، حيث أن معظم طلبة هذه البرامج من السعوديين. وبقياس فقرات المحور الثالث من القسم الثاني للاستبانة تكون قد تمت الإجابة على السؤال الفرعي الثالث من أسئلة الدراسة، وبمقارنة نتيجة تحليل فقرات هذا المحور مع نتائج الدراسات السابقة نجدها تتفق مع نتيجة دراسة كل (زريقات والعزام،٢٠١٤؛ Mameche et al., 2020؛ مهدي،٢٠٢٢؛)، وفي ذات الوقت تختلف مع نتيجة دراسة (الزاملي،٢٠١٤؛ مزياني،٢٠١٨؛ Sandifer, 2018؛ Lakew and Musa, 2019؛ الحاج والزعيتري،٢٠٢٠؛ Maali and AL-Attar,2020؛ AL-Mallak et al.2020؛ العماري وآخرون،٢٠٢١).

السؤال الفرعي الرابع: ونصه "ما مدى توافق المهارات الفنية (العملية) ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات الفنية (العملية) المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟". وللإجابة على هذا السؤال استخدم

الباحث المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والجدول (١١) يبين ذلك

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المحور الرابع

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	درجة الموافقة
١	تنمية مهارات قياس المعلومات المحاسبية وإعداد التقارير المالية.	٣,٢٩٣	٠,٤٥٩	٨٢	كبيرة
٢	القدرة على تطبيق الأساليب الإحصائية والرياضية في المجالات المحاسبية.	٣,٢٨٧	٠,٥٦٧	٨٢	كبيرة
٣	تنمية الالتزام بالمتطلبات القانونية والتنظيمية لمهنة المحاسبة والمراجعة وبيئة الأعمال.	٢,٦٦٨	٠,٦٢٩	٦٧	متوسطة
٤	القدرة على التعامل مع مختلف نماذج القرارات وتحليل المخاطر.	٢,٤٢٩	٠,٥٤٧	٦١	منخفضة
٥	القدرة على إعداد وتحليل وقراءة القوائم المالية وتحليلها.	٢,٣٦٩	٠,٤٩٨	٥٩	منخفضة
٦	القدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة واستخدام أدواتها في حل المشاكل المحاسبية.	٢,٢٨٧	٠,٦٣٧	٥٧	منخفضة
	الدرجة الكلية لجميع الفقرات	**٢,٦٨٧**	**٠,٥٧٣**	**٦٨**	**متوسطة**

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (١١) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على محور توافق المهارات الفنية (العملية) ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات الفنية (العملية) التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢,٦٨٧، وانحراف معياري ٠,٥٧٣، وبنسبة مئوية ٦٨%. وسيكتفي الباحث بمناقشة نتيجة تحليل الفقرة الأولى والأخيرة من

فقرات هذا المحور، حيث حازت فقرة "تنمية مهارات قياس المعلومات المحاسبية وإعداد التقارير المالية" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٣,٢٩٣، وانحراف معياري بلغ ٠,٤٥٩، وبنسبة ٨٢%، ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى طبيعة المناهج الدراسية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية، حيث تركز على إعداد التقارير المالية وتحليليها والتأكد من مدى صحتها ودقتها عند مراجعتها بواسطة مراجع خارجي. وجاءت فقرة "القدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة واستخدام أدواتها في حل المشاكل المحاسبية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٢,٢٨٧، وانحراف معياري ٠,٦٣٧، وبنسبة مئوية ٥٧٪، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحث إلى عدم تحديث وتطوير المناهج الدراسية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية، الأمر الذي انعكس سلباً على مواكبتها لبيئة الأعمال الحديثة من حيث عدم اشتمالها على مقررات في مجال الأنظمة المحاسبية المحوسبة. وبقياس فقرات المحور الرابع من القسم الثاني للاستبانة تكون قد تمت الإجابة على السؤال الفرعي الرابع من أسئلة الدراسة، وبمقارنة نتيجة تحليل فقرات هذا المحور مع نتائج الدراسات السابقة نجدها تتفق مع نتيجة دراسة كل (زريقات والعزام،٢٠١٤؛ مهدي،٢٠٢٢)، وفي ذات الوقت تختلف مع نتيجة دراسة (الزاملي،٢٠١٤؛ مزياني،٢٠١٨؛ Sandifer, 2018؛ Lakew and Musa,2019؛ الحاج والزعيتري،٢٠٢٠؛ Maali and AL-Attar,2020؛ AL-Mallak et al.2020؛ العماري وآخرون،٢٠٢١).

السؤال الفرعي الخامس: ونصه "ما مدى توافق المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣؟". وللإجابة على هذا

السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والجدول (١٢) يبين ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المحور الخامس

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	درجة الموافقة
١	القدرة على تطبيق مهارات إدارة الأفراد وتحفيز وتطوير الآخرين	٢,٤٢٦	٠,٥٣١	٦١	منخفضة
٢	إدارة المشاريع والموارد البشرية، والقدرة على اتخاذ القرارات.	٢,٣٥٤	٠,٦٣٢	٥٩	منخفضة
٣	تنظيم وتفويض المهام، وتطوير الموارد البشرية.	٢,٣٤٢	٠,٤٨٧	٥٩	منخفضة
٤	امتلاك مهارات القيادة والتأثير على الأخرين لتحقيق الأهداف المخططة مسبقاً	٢,٣٣١	٠,٦٨٣	٥٨	منخفضة
٥	حسن التمييز عند إصدار الأحكام المهنية.	٢,٢٩٧	٠,٥٣٩	٥٧	منخفضة
٦	الاطلاع على المهام وفق الممارسات المعمول بها، والوفاء بها في الموعد المحدد.	٢,٢٨٣	٠,٤٩٨	٥٧	منخفضة
٧	القدرة على مراجعة العمل الشخصي وأعمال الأخرين، والتأكد من مطابقتها للمعايير المعتمدة في المنشأة.	٢,٢٧٦	٠,٧٥١	٥٧	منخفضة
٨	القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي.	٢,٢٥١	٠,٥٤٠	٥٦	منخفضة
٩	القدرة على تحمل المسؤولية والوفاء بالتزاماتها.	٢,٢٤٩	٠,٦٣٩	٥٦	منخفضة
١٠	القدرة على تطبيق التقنيات الحديثة كتكنولوجيا المعلومات بغرض تحسين عملية اتخاذ القرار.	٢,٢٢٨	٠,٤٩٦	٥٥	منخفضة
	الدرجة الكلية لجميع الفقرات	**٢,٣٤٩**	**٠,٥٨٧**	**٥٨**	**منخفضة**

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (١٢) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على محور توافق المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ جاءت بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢,٣٤٩، وانحراف معياري ٠,٥٨٧، وبنسبة مئوية ٥٨%. وسيكتفي الباحث بمناقشة نتيجة تحليل الفقرة الأولى والأخيرة من فقرات هذا المحور، حيث حازت فقرة "القدرة على تطبيق مهارات إدارة الأفراد وتحفيز وتطوير الآخرين" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٢,٤٢٦، وانحراف معياري بلغ ٠,٥٣١، وبنسبة ٦١%، ويعزو الباحث ذلك إلى احتواء المناهج الدراسية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية على بعض المقررات ذات العلاقة بإدارة الموارد البشرية مثل مقرر مبادئ إدارة الأعمال. وجاءت فقرة "القدرة على تطبيق التقنيات الحديثة كتكنولوجيا المعلومات بغرض تحسين عملية اتخاذ القرار" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٢,٢٢٨، وانحراف معياري ٠,٤٩٦، وبنسبة مئوية ٥٥%، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحث إلى عدم تحديث المناهج الدراسية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية بصورة مستمرة، وإلى عدم تضمينها مقررات في مجال المحاسبة والمراجعة باستخدام الحاسب الآلي. وبقياس فقرات المحور الخامس من القسم الثاني للاستبانة تكون قد تمت الإجابة على السؤال الفرعي الخامس من أسئلة الدراسة، وبمقارنة نتيجة تحليل فقرات هذا المحور مع نتائج الدراسات السابقة نجدها تتفق مع نتيجة دراسة كل (زريقات والعزام،٢٠١٤؛ مهدي،٢٠٢٢)، وفي ذات الوقت تختلف مع نتيجة دراسة (الزاملي،٢٠١٤؛ مزياني،٢٠١٨؛ Sandifer, 2018؛ Lakew and Musa, 2019 الحاج

والزعيتري،٢٠٢٠؛ Maali and AL-Attar,2020؛ AL-Mallak et al.2020؛ العماري وآخرون،٢٠٢١).

السؤال الثاني: ونصه "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ تُعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الدقيق، الرتبة العلمية. وللإجابة على هذا السؤال يمكن عرض نتائج تحليليه ومناقشتها على النحو الآتي:

١. متغير الجنس: قام الباحث بإجراء اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) لفحص دلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (13): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلين لفحص دلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
ذكر	٩٨	٢,٧٤١	٠,٧٥٩	٠,٢٧٤
أنثى	٤١	٢,٥٣٦	٠,٥٣٢	

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من نتائج الجدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <٠,٠٥) حول مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة ببرامج المحاسبة في الجامعات

السعودية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه طبيعة عمل أفراد العينة من الذكور والإناث، من حيث وجود آليات موحدة للعمل ويلتزم بها الذكور والإناث.

٢. **متغير المؤهل العلمي:** ولاستخراج النتائج استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (14): نتائج تحليل التباين الأحادي حول توافق المهارات المهنية مع متطلبات معيار المحاسبة الدولي ٣ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٨,١٤٢	٣	٤,٦٣١	٨,٣٧٤	<٠,٠٠١
داخل المجموعات	٥٦,٢٤٠	١١٣	٠,٦٣٩		
المجموع	**٧٤,٣٨٢**	**١٢٦**	**-**		

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (p ٠,٠٥ >) في متوسط استجابات عينة الدراسة حول مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات المهنية المطلوبة والتي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، من وجهة نظر عينة الدراسة، والتي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق لجأ الباحث إلى استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية، وأظهرت النتائج أن الفروق كانت بين يحملون درجة الماجستير، ومن يحملون درجة الدكتوراه، وقد جاءت الفروق لصالح من يحملون درجة الدكتوراه، حيث بلغ الوسط الحسابي ٣,١٢٦، ويرجع ذلك في اعتقاد الباحث إلى أن أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة والذين مؤهلهم

العلمي دكتوراه أكثر إدراكاً لمدى توافر المهارات المهنية في برامج المحاسبة في الجامعات السعودية من أفراد العينة الذين يحملون درجة الماجستير.

٣. **متغير سنوات الخبرة:** ولاستخراج النتائج استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول(15): نتائج تحليل التباين الأحادي حول توافق المهارات المهنية مع متطلبات معيار المحاسبة الدولي ٣ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٦,٢٦٨	٣	٤,٣٢٨	٩,٦٣٤	<٠,٠٠١
داخل المجموعات	٦١,٢٧٥	١١٣	٠,٥٤٣		
المجموع	**٧٧,٥٤٣**	**١٢٦**	**-**		

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (p ٠,٠٥ >) في متوسط استجابات عينة الدراسة حول مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات المهنية المطلوبة والتي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، من وجهة نظر عينة الدراسة، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق لجأ الباحث إلى استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية، وأظهرت النتائج أن الفروق كانت بين أفراد العينة الذين عدد سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات، والذين عدد سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، حيث جاءت الفروق لصالحهم، وقد بلغ المتوسط الحسابي ٢,٩٥٩، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة

الذين تجاوزت سنوات خبرتهم ١٠ سنين هم أكثر وعياً وإدراكاً بمدى ملائمة المهارات المهنية في برامج المحاسبة في الجامعات السعودية لمتطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ من أفراد العينة الذين عدد سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات.

4. متغير التخصص الدقيق: ولاستخراج النتائج استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (16): نتائج تحليل التباين الأحادي حول توافق المهارات المهنية مع متطلبات معيار المحاسبة الدولي ٣ تبعاً لمتغير التخصص الدقيق.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٢,٧٨٥	٣	٤,٥١٩	٧,٦٣٤	<٠,٠٠١
داخل المجموعات	٤٨,٦٩١	١١٣	٠,٨٥٣		
المجموع	**٦١,٤٧٦**	**١٢٦**	**-**		

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (p ٠,٠٥ >) في متوسط استجابات عينة الدراسة حول مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات المهنية المطلوبة والتي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، من وجهة نظر عينة الدراسة، تُعزى لمتغير التخصص الدقيق، ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق لجأ الباحث إلى استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية، وأظهرت النتائج أن الفروق كانت بين أفراد العينة الذين تخصصهم الدقيق محاسبة مالية، والذين تخصصهم الدقيق مراجعة الحسابات، وقد جاءت الفروق لصالح أفرد العينة الذين تخصصهم الدقيق محاسبة مالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢,٧٥٩، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحث

إلى أن أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة المالية هم أكثر اطلاعاً ودراية بمعايير التعليم المحاسبي الدولية من غيرهم بحكم التخصص الدقيق .

٥. متغير الرتبة العلمية: ولاستخراج النتائج استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (17): نتائج تحليل التباين الأحادي حول توافق المهارات المهنية مع متطلبات معيار المحاسبة الدولي ٣ تبعاً لمتغير الرتبة العلمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٩,٣٦٧	٣	٤,٧٨١	٨,٤٣٨	<٠,٠٠١
داخل المجموعات	٦٤,٢٣٩	١١٣	٠,٥١٧		
المجموع	**٨٣,٦٠٦**	**١٢٦**	**-**		

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة ٢٠٢٤

يتبين جدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p <$ ٠,٠٥) في متوسط استجابات عينة الدراسة حول مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات المهنية المطلوبة والتي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، من وجهة نظر عينة الدراسة، تُعزى لمتغير الرتبة العلمية، ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق لجأ الباحث إلى استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية، وأظهرت النتائج أن الفروق كانت بين أفراد العينة الذين رتبتهم العلمية أستاذ مساعد، والذين رتبتهم العلمية أستاذ مشارك، وقد جاءت الفروق لصالح أفرد العينة الذين رتبتهم العلمية أستاذ مشارك، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢,٨٢٣، ويعود ذلك من وجهة نظر الباحث إلى أن أعضاء هيئة التدريس على رتبة أستاذ مشارك لديهم أبحاث علمية محكمة ومنشورة، وقد يكون

بعض من هذه الأبحاث في مجال معايير التعليم المحاسبي الدولية مما عمق فكرهم في هذا المجال.

الخاتمة

تحتاج ممارسة مهنة المحاسبة والمراجعة إلى كوادر مهيأة علمياً وعملياً ولها القدرة الشخصية في الحكم على كثير من الأمور التي تقع ضمن نطاق عملها، ومن هذا المنطلق فإن الاهتمام بالتعليم المحاسبي يعتبر ضرورة ملحة، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال توافر الأسس العلمية الصحيحة التي يمكن من خلالها تعزيز الممارسة المهنية والأخلاقية لمهنة المحاسبة والمراجعة، ويتطلب ذلك النظر إلى التعليم المحاسبي كنظام متكامل يتكون من مجموعة من العناصر المترابطة. ونظراً لأهمية تحسين جودة التعليم المحاسبي فقد أصدر مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولية التابع للاتحاد الدولي للمحاسبين مجموعة من المعايير بغرض الإسهام في تطوير عملية التعليم المحاسبي من خلال تطوير محتوى مناهج التعليم المحاسبي، وتوفير إرشادات تعزز من مستوى المهارات المهنية لمواكبة التغيرات والتطورات الحديثة في بيئة الأعمال. وسعت هذه الدراسة بصورة رئيسة إلى الكشف عن مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع المهارات المهنية التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، وذلك من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة في الجامعات السعودية الحكومية. وبناءً على تحليل بيانات الدراسة تم التوصل إلى عدد من النتائج، وفي ضوء تلك النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات وذلك على النحو الآتي:

النتائج

١. وجود توافق بين المهارات الفكرية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية والمهارات الفكرية المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ وبدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور المهارات الفكرية ٣,٥١١، وانحراف معياري ٠,٦٣٤.

٢. وجود توافق بين المهارات الشخصية ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية والمهارات الشخصية المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ وبدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور المهارات الشخصية ٢,٧٤٨، وانحراف معياري ٠,٦٥٤.

٣. وجود توافق بين مهارات الاتصال والتواصل ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية ومهارات الاتصال والتواصل المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ وبدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور مهارات الاتصال والتواصل ٢,٣٧٨، وانحراف معياري ٠,٦٨٣.

٤. وجود توافق بين المهارات الفنية (العملية) ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية والمهارات الفنية (العملية) المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ وبدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور المهارات الفنية (العملية) ٢,٦٧٨، وانحراف معياري ٠,٥٧٣.

٥. وجود توافق بين المهارات التنظيمية وإدارة الأعمال ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية والمهارات التنظيمية وإدارة الأعمال المطلوبة التي حددها معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣ وبدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات

أفراد عينة الدراسة على فقرات محور المهارات الشخصية ٢,٣٤٩، وانحراف معياري ٠,٥٨٧.

٦. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < ٠,٠٥$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، والتي تُعزى لمتغير الجنس.

٧. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < ٠,٠٥$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافق المهارات المهنية ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية مع متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم ٣، والتي تُعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الدقيق، الرتبة العلمية.

التوصيات

١. ضرورة اهتمام الجامعات السعودية بتطوير وتحديث المناهج الدراسية ببرامج المحاسبة لتواكب التطورات والتغيرات في بيئة الأعمال الحديثة، وذلك بهدف تلبية احتياجات المنشآت المختلفة من الكوادر المحاسبية المؤهلة.

٢. ضرورة اعتماد برامج المحاسبة في الجامعات السعودية للمدخل الحديث في التعليم المحاسبي، وذلك بهدف إعداد خريجين قادرين على ممارسة المهنة بكفاءة وفعالية.

٣. ضرورة تبني الجهات المسؤولة عن تطوير مهنة المحاسبة والمراجعة مثل الهيئة السعودية للمراجعين والمحاسبين لبرامج تدريبية وورش عمل لرفع الوعي بأهمية التوجه نحو تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية IAES.

٤. ضرورة الاهتمام ببرامج التطوير المهني المستمر، وذلك بوضع آليات محددة تضمن تحقيق ممارسي المهنة له وبصورة مستمرة.

٥. ضرورة قيام برامج المحاسبة بالجامعات السعودية بتحفيز طلبة المحاسبة لحضور الندوات وورش العمل والدورات التدريبية التي تناقش الموضوعات ذات الصلة بمعايير التعليم المحاسبي الدولية.

٦. ضرورة دعم أعضاء هيئة التدريس في تخصص المحاسبة مادياً ومعنوياً لتشجيعهم على رفع قدراتهم المهنية، وتطوير المناهج الدراسية، وتنوع استراتيجيات التدريس.

٧. ضرورة إدخال البرامج الإلكترونية التي تستخدم في الواقع العملي ضمن مناهج التعليم المحاسبي ببرامج المحاسبة في الجامعات السعودية، بهدف ربط الجانب النظري بالجانب العملي.

قائمة المراجع:

المراجع العربية

الحاج، خالد عبد الرحمن، والزعيتري، عادل قائد. (٢٠٢٠). مدى مساهمة التعليم المحاسبي للجامعات الحكومية اليمنية في تنمية المهارات المهنية لدى الطلبة: دراسة حالة جامعة تعز–في ضوء متطلبات معيار التعليم المحاسبي الدولي (٣). **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، ٤(٨)، ٢٢٤–٢٦٠.

الزاملي، علي هاني. (٢٠١٤). التعليم المحاسبي ودوره في تطوير المهارات المهنية لخريجي قسم المحاسبة (دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس وخريجي قسم المحاسبة بجامعة القادسية). **مجلة الاقتصاد والإدارة**، ٣(١٢)، ١–٢٧.

السقا، زياد هاشم، والحمداني، خليل إبراهيم. (٢٠١٩). دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي. **مجلة أداء المؤسسات الجزائرية**، ١(٢)، ٤٧–٦٤.

الشويمان، نزار بن صالح. (٢٠٢٣). دور المعايير الدولية للتعليم المحاسبي IAES في تحسين جودة المحاسبة كمهنة (دراسة ميدانية). **المجلة العلمية–التجارة والتمويل**، ٤١(٣)، ١–٤٨.

الصائغ، بلال محمد. (٢٠١٠). دور التعليم المحاسبي الجامعي في تأهيل الخريجين على استخدام الحاسوب في العمل المحاسبي، الواقع وإمكانية التطوير: بالتطبيق على محافظة نينوى. **مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية**، ٦(٢٠)، ١–١٨.

العبيدي، علي قاسم، ومحمد، حسين سلام. (٢٠٢١). دور التعليم المحاسبي في تطوير الثقافة المحاسبية للإيفاء بمتطلبات سوق العمل. مجلة الريادة للمال والأعمال، ٢(٢)، ٢٨-٥٠.

العماري، امباركة سالم، واشكال، غزالة أحمد، واشتيوي، حسني رمضان. (٢٠٢١). معارف ومهارات خريجي المحاسبة ودورها في سوق العمل الليبي (دراسة تطبيقية). مجلة البحوث الأكاديمية، ١٩، ١-١١.

الفطيمي، محمد مفتاح. (٢٠١٨). دور المناهج المحاسبية في تزويد خريجي أقسام المحاسبة بالمهارات اللازمة لسوق العمل، بحث مقدم مؤتمر التعليم التقني والجامعي في ليبيا-كلية التقنية الكهربائية والإلكترونية، في الفترة من ٦/٣٠-٢٠١٨/٧/١م، بنغازي، ليبيا.

بوعزرية، هجيرة. (٢٠١٧). واقع التعليم المحاسبي في الجامعات الجزائرية في ظل التوجه نحو تطبيق معايير الإبلاغ المالي الدولية (IFRS)-دراسة استبيانية في جامعة الجيلالي بونعامة. رسالة ماجستير غير منشورة، خميس مليانة، جامعة الجيلالي بونعامة، الجزائر.

حجازي، منتصر أحمد، وأبو ريحان، غادة إياد، وسعيد نسمة سيد. (٢٠٢١). دور التعليم المحاسبي في تنمية المهارات المحاسبية لطالب كلية فلسطين التطبيقية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. **مجلة دراسات** الاقتصاد والأعمال، ٨(١)، ١-٣٦.

رشوان، عبد الرحمن سليمان. (٢٠١٨). دور التعليم المحاسبي في الجامعات الفلسطينية في تعزيز الممارسة المهنية والأخلاقية لمهنة المحاسبة من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، ٢(٤٣)، ١-١٦.

زاوية، رشيدة، وتيماوي، عبد المجيد. (٢٠١٤). التعليم المحاسبي ودوره في ترسيخ الأخلاقيات المهنية للمحاسبة والتدقيق: حالة الجزائر. ورقة مقدمة للملتقى الدولي الثاني حول متطلبات مهنة المحاسبة والتدقيق ودورها في الإصلاح المحاسبي: المعوقات والحلول، في الفترة من ٩ إلى ١٠ ديسمبر ٢٠١٤، جامعة غرداية، الجزائر.

زريقات، قاسم محمد، والعزام، عيسى أحمد. (٢٠١٤). واقع برامج التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية وتوافقها مع متطلبات المعيار ٣ من معايير التعليم المحاسبي الدولي. المجلة العربية للمحاسبة، ١٧(٢)، ١-٢٣.

شابون، أبو بكر مفتاح، والعربي، عائشة محمد. (٢٠٢١). أثر تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية على جودة مهنة المحاسبة في ضوء متطلبات سوق العمل في ليبيا. مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال، ٨(٢)، ١-٢٦.

صالح، محمد نصر. (٢٠١٧). أهمية تطوير التعليم الإلكتروني في ضوء مستجدات معايير الإبلاغ المالي الدولية ودورها في تحديد الخدمات المحاسبية في الدول العربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الشلف. جامعة حسيبة بن بوعلي الجزائر.

عبد الحساني، وعد هادي، والعطار، حيدر عباس، والأعاجيبي، عقيل كريم. (٢٠١٨). مناهج التعليم المحاسبي وأثرها في الجانب العلمي والعملي للمحاسبين في المؤسسات الحكومية العراقية-بحث تطبيقي على عينة من

طلبة وخريجي المحاسبة العاملين في المؤسسات الحكومية. مجلة الدنانير،١٣، ١-٢٧.

عبد الله، عائدة عثمان، والأسمري، هاجر. (٢٠١٨). دور التعليم المحاسبي في ترسيخ أخلاقيات مهنة المحاسبة في المملكة العربية السعودية-دراسة تحليلية. مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية،٣٦ ،٢٤ -٤١.

عبيدات، أسامة، وسعادة، ساندة. (٢٠١٠). المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي بما يتطلبه سوق العمل المحلي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٥، ١-٢٢.

عجيلة، محمد، وقنيع، أحمد. (٢٠١٦). مساهمة التعليم المحاسبي الإلكتروني في تنمية مهارات طلبة أقسام المحاسبة. المجلة الجزائرية للدراسات المحاسبية والمالية، ٣، ١-١١.

كحيط، أمل عبد الحسين، وأحمد، ميري أحمد. (٢٠١٦). مدى ملائمة مناهج التعليم المحاسبي المهني في العراق لمعايير التعليم المحاسبي الدولية-دراسة ميدانية. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية،١٣ (٣٩)، ١-٣٢.

مدبولي، محمد عبد الخالق. (٢٠٠٢). التنمية المهنية للمعلمين. الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة.

مزياني، نور الدين. (٢٠١٨). واقع برامج التعليم المحاسبي في الجامعات الجزائرية وتوافقها مع متطلبات المعيار ٣ من المعايير الدولية للتعليم المحاسبي-دراسة ميدانية. مجلة الباحث، ١٨(١)، ١-١٧.

مهدي، أحلام. (٢٠٢٢). معايير التعليم المحاسبي الدولية IES(s) وواقع مهنة المحاسبة في الجزائر-دراسة استبيانية على مهنيي محاسبة في ولاية عين

تموشنت. رسالة ماجستير غير منشورة، عين تموشنت، جامعة بلحاج بوشعيب، الجزائر.

يعقوب، ابتهاج، وسعد، سلمى. (٢٠١٣). التنور التقني في البرامج التعليمية لأقسام المحاسبة كأحد روافد التنمية البشرية في العراق. مجلة دراسات محاسبية ومالية، ٣،١-١١.

المراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abd Al-Ḥassani, Wa‘d Hādī, wa-Al-‘Aṭṭār, Ḥaydar ‘Abbās, wāl’‘ājyby, ‘Aqīl Karīm. (2018). Manāhij Al-Ta‘līm Al-Muḥāsibī wa-atharuhā fī Al-jānib Al-‘Ilmī wa-Al-‘amalī lil-Muḥāsibīn fī al-mu’assasāt al-ḥukūmīyah Al‘rāqyt-bḥth taṭbīqī ‘alá ‘ayyinah min ṭalabat wkhryjy al-muḥāsabah al-‘āmilīn fī al-mu’assasāt al-ḥukūmīyah. Majallat Aldnānyr, 13, 1-27.

Abd Allah, Aida ‘Uthmān, wāl’smry, Hājar. (2018). Dawr Al-Ta‘līm Al-Muḥāsibī fī tarsīkh Akhlāqīyāt mihnat al-muḥāsabah fī Al-Mamlakah Al-‘Arabīyah Als‘wdyt-drāsh taḥlīlīyah. Majallat Al-ṭarīq lil-Tarbiyah wa-al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah, 36, 24-41.

Al-Abaydi, ‘Alī Qāsim, wa-Muḥammad, Ḥusayn Sallām. (2021). Dawr Al-Ta‘līm al-Muḥāsibī fī taṭwīr al-Thaqāfah al-muḥāsabīyah ll’yfā’ bmtṭlbāt Sūq Al-‘amal. Majallat Al-riyādah lil-māl wa-Al-a‘māl, 2 (2), 28-50.

Al-Ammari, Ambarka Sālim, wāshkāl, Ghazālah Aḥmad, wāshtywy, Ḥusnī Ramaḍān. (2021). Ma‘ārif wa-mahārāt Khirrījī al-muḥāsabah wa-dawruhā fī Sūq al-‘amal al-Lībī (dirāsah taṭbīqīyah). Majallat Al-Buḥūth Al-Akādīmīyah, 19, 1-11.

Al-Foṭymy, Mohammad Miftāḥ. (2018). Dawr Al-Manāhij Al-muḥāsabīyah fī tzwyd Khirrījī aqsām Al-muḥāsabah bālmhārāt Al-lāzimah li-Sūq al-‘amal, baḥth muqaddam Mu’tamar Al-Ta‘līm Al-tiqanī wa-Al-Jāmi‘ī fī lybyā-klyh al-Tiqniyah Al-kahrabā’īyah wa-Al-iliktrūnīyah, fī Al-fatrah min 30/6-1/7 / 2018m, Banghāzī, Lībiyā.

Al-Ḥaj, Khālid ‘Abd al-Raḥmān, wālz‘ytry, ‘Ādil Qā’id. (2020). Madá musāhamah al-Ta‘līm al-Muḥāsibī lil-Jāmi‘āt al-ḥukūmīyah Al-Yamanīyah fī Tanmiyat al-mahārāt al-mihnīyah ladá Al-ṭalabah: dirāsah ḥālat Jāmi‘at t‘z-fy ḍaw’ Mutaṭallabāt Mi‘yār Al-Ta‘līm al-Muḥāsibī al-dawlī (3). Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, 4 (8), 224-260.

Al-Ṣaigh, Bilal Muḥammad. (2010). Dawr Al-Ta‘līm Al-Muḥāsibī Al-Jāmi‘ī fī Ta’hīl Al-Khirrījīn ‘alá istikhdām Al-Ḥāsūb fī Al-‘amal Al-Muḥāsibī, Al-wāqi‘ wa-imkānīyat Al-taṭwīr: bi-Al-taṭbīq ‘alá Muḥāfaẓat Nīnawá. Majallat Tikrīt lil-‘Ulūm Al-Idārīyah WA-Al.

Al-Saqqa, Ziyād Hāshim, wālḥmdāny, Khalīl Ibrāhīm. (2019). Dawr Al-Ta‘līm Al-iliktrūnī fī Ziyādah kafā’at wa-fā‘ilīyat Al-Ta‘līm al-Muḥāsibī. Majallat adā’ Al-mu’assasāt Al-Jazā’irīyah, 1 (2), 47-64.

Al-shwyman, Nizār ibn Ṣāliḥ. (2023). Dawr Al-ma‘āyīr Al-Dawlīyah lil-ta‘līm Al-Muḥāsibī IAES fī Taḥsīn Jawdah Al-muḥāsabah kmhnh (dirāsah maydānīyah). Al-Majallah Al‘lmyt-Altjārh wa-Al-tamwīl, 41 (3), 1-48.

Al-ZAmil, ‘Alī Hānī. (2014). Al-Ta‘līm al-Muḥāsibī wa-dawruhu fī taṭwīr al-mahārāt al-mihnīyah li-Khirrījī Qism al-muḥāsabah (dirāsah istiṭlā‘īyah li-ārā’ ‘ayyinah min a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs wkhryjy Qism al-muḥāsabah bi-Jāmi‘at al-Qādisīyah). Majallat al-iqtiṣād wa-Al-idārah, 3 (12), 1-27.

Boazryh, hjyrh. (2017). wāqi‘ al-Ta‘līm al-Muḥāsibī fī al-jāmi‘āt al-Jazā’irīyah fī ẓill Al-tawajjuh Naḥwa taṭbīq ma‘āyīr Al-iblāgh Al-mālī Al-Dawlīyah (IFRS) - drāsh astbyānyh fī Jāmi‘at Al-Jīlālī bwn‘āmh. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Khamīs mlyānh, Jāmi‘at Al-Jīlālī bwn‘āmh, Al-Jazā’ir.

Ḥijazi, Muntashir Aḥmad, wa-Abū Rayḥān, Ghādah Iyād, wa-Sa‘īd Nismah Sayyid. (2021). Dawr Al-Ta‘līm al-Muḥāsibī fī Tanmiyat al-mahārāt al-muḥāsabīyah li-ṭālib Kullīyat Filasṭīn Al-taṭbīqīyah min wijhat naẓar al-ṭalabah wa-A‘ḍā’ Hay’at Al-tadrīs. Majallat Dirāsāt al-iqtiṣād wa-al-a‘māl, 8 (1), 1-36.

Kihiat, Amal ‘Abd Al-Ḥusayn, wa-Aḥmad, Mīrī Aḥmad. (2016). Madá mlā’mh Manāhij Al-Ta‘līm Al-Muḥāsibī Al-mihnī fī Al-‘Irāq li-ma‘āyīr Al-Ta‘līm Al-Muḥāsibī aldwlyt-drāsh maydānīyah. Majallat al-Gharī. Lil-‘Ulūm Al-iqtiṣādīyah wa-Al-idārīyah, 13 (39), 1-32.

Madboli, Muḥammad ‘Abd Al-Khāliq. (2002). Al-tanmiyah Al-mihnīyah lil-Mu‘allimīn. Al-Ṭab‘ah Al-ūlá, Dār al-Kitāb al-Jāmi‘ī. Al-Imārāt Al-‘Arabīyah Al-Muttaḥidah.

Mahdi, Aḥlam. (2022). Ma‘āyīr Al-Ta‘līm Al-Muḥāsibī Al-Dawlīyah IES (s) Wa-wāqi‘ mihnat Al-muḥāsabah fī aljzā’r-drāsh astbyānyh ‘alá mhnyy Muḥāsabah fī Wilāyat ‘Ayn Timūshint. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, ‘Ayn Timūshint, Jāmi‘at Bilḥājj Būshu‘ayb, Al-Jazā’ir.

Mizyani, Nūr Al-Dīn. (2018). Wāqi‘ Barāmij Al-Ta‘līm Al-Muḥāsibī fī Al-jāmi‘āt Al-Jazā’irīyah wtwāfqhā ma‘a Mutaṭallabāt Al-Mi‘yār 3 min Al-ma‘āyīr Al-Dawlīyah lil-ta‘līm Almḥāsby-drāsh maydānīyah. Majallat Al-bāḥith, 18 (1), 1-17.

Obaidat, Usāmah, ws‘ādh, sāndh. (2010). al-mahārāt Almtwfrh fī mukhrajāt Al-Ta‘līm Al-‘Ālī bi-mā ytṭlbh Sūq Al-‘amal Al-maḥallī. Al-Majallah al-‘Arabīyah li-Ḍamān Jawdah al-Ta‘līm Al-Jāmi‘ī, 5, 1-22.

Ojayla, Muḥammad, wqny‘, Aḥmad. (2016). musāhamah Al-Ta‘līm Al-Muḥāsibī al-iliktrūnī fī Tanmiyat mahārāt ṭalabat aqsām al-muḥāsabah. Al-Majallah Al-Jazā’irīyah lil-Dirāsāt al-muḥāsabīyah wa-Al-Mālīyah, 3, 1-11.

Rashwan, ‘Abd al-Raḥmān Sulaymān. (2018). Dawr Al-Ta‘līm al-Muḥāsibī fī al-jāmi‘āt al-Filasṭīnīyah fī ta‘zīz al-mumārasah al-mihnīyah wa-Al-akhlāqīyah li-mihnat al-muḥāsabah min wijhat naẓar a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs. Majallat Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah lil-Buḥūth al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah, 2 (43), 1-16.

Salih, Mohammad Naṣr. (2017). Ahammīyat taṭwīr Al-Ta‘līm Al-iliktrūnī fī ḍaw’ mustajaddāt ma‘āyīr Al-iblāgh Al-mālī Al-Dawlīyah wa-dawruhā fī taḥdīd Al-Khidmāt Al-muḥāsabīyah fī Al-Duwal Al-‘Arabīyah. Risālat duktūrāh ghayr manshūrah. Alshlf. Jāmi‘at Ḥasībah ibn bw‘ly Al-Jazā’ir.

Shabon, Abū Bakr Miftāḥ, wa-al-‘Arabī, ‘Ā’ishah Muḥammad. (2021). Athar taṭbīq ma‘āyīr Al-Ta‘līm al-Muḥāsibī al-Dawlīyah ‘Alá

Jawdah mihnat al-muḥāsabah fī ḍaw' Mutaṭallabāt Sūq Al-'amal fī Lībiyā. Majallat Dirāsāt Al-iqtiṣād wa-Al-A'māl, 8 (2), 1-26.

Yaqob, Ibtihāj, ws'd, Salmá. (2013). Al-Tannūr Al-tiqanī fī Al-Barāmij Al-ta'līmīyah li-Aqsām Al-Muḥāsabah ka-aḥad Rawāfid Al-tanmiyah Al-basharīyah fī Al-'Irāq. Majallat Dirāsāt muḥāsabīyah wa-mālīyah, 1, 3-11.

Zawiyah, Rashīdah, wtymāwy, 'Abd Al-Majīd. (2014). al-Ta'līm al-Muḥāsibī wa-dawruhu fī tarsīkh Al-Akhlāqīyāt Al-mihnīyah llmḥāsbh wa-Al-tadqīq: ḥālat al-Jazā'ir. Waraqah muqaddimah lil-Multaqá Al-dawlī Al-Thānī ḥawla Mutaṭallabāt mihnat al-muḥāsabah wa-al-tadqīq wa-dawruhā fī Al-Iṣlāḥ Al-Muḥāsibī: Al-mu'awwiqāt wa-Al-ḥulūl, Fī Al-fatrah min 9 ilá 10 Dīsimbir 2014, Jāmi'at Ghardāyah, al-Jazā'ir.

Zorayqat, Qāsim Muḥammad, wāl'zām, 'Īsá Aḥmad. (2014). wāqi' Barāmij Al-Ta'līm Al-Muḥāsibī fī al-jāmi'āt Al-Urdunīyah wtwāfqhā ma'a Mutaṭallabāt Al-Mi'yār 3 min ma'āyīr Al-Ta'līm Al-Muḥāsibī al-dawlī. Al-Majallah al-'Arabīyah llmḥāsbh, 17 (2), 1-23.

المراجع الأجنبية

Abubaker, N., B., Ahmed, A., K., Ismail, Z., A. (2024). Assessing the Contribution of Accounting Education in Saudi Public Universities to Students' Professional Skills Development: A Study in Light of International Accounting Education Standards 3 (IES3). Pakistan *Journal of Life and Social Sciences*, 22(2),1-15.

AL-Mallak, M., A., Tan, L., M., and Laswad, F. (2020). Generic skills in accounting education in Saudi Arabia: students' perceptions. *Asian Review of Accounting*, 28(3), 395-425.

BrckaLorenz, A., Chiang, Y. and Nelson Laird, T. (2013). Internal Consistency Reliability, *FSSE Psychometric Portfolio*, 160, 1-4.

International Accounting Education Standards Board (IAESB), (2008) International Accounting Education Standard (IES3), Professional Skills.

International Federation of Accountants. (2010). Handbook of International Education pronouncement.

Johnson, R. B., and Christensen, L. B. (2014). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. 5th Edition, Sage Publications, Inc., United States of America.

Kaspina, R. (2014). Continuing Professional Development of Accounting and Auditing: Russian Experience and Development of Accounting Education. *International Journal of Education Quality*, 23(4), 239-265.

Lakew, D., and Musa, M., G. (2019). Evaluation of outcome-based accounting education and training in selected collages in West Oromia, Ethiopia. Business, *Management and Education*, 17(1),1-20.

Maali, B., and Al-Attar, A., M. (2020). Accounting Curricula in Universities and Market Needs: The Jordanian Case. *SAGE Open*, 10(1), 1-12.

Mameche, Y., Omar, M., and Hassine, N. (2020).” Compliance of Accounting Education Programs with International Accounting Education Standards: The Case of IES 3 in Tunisia”, *Eurasian Journal of Educational Research*, .85, 225-246.

Mayorga, D. (2017). Adapting the work skill Development Framework for the professional Skills and value required for Aspiring professional Accountant, https://www.google.com.

Parvaiz, G. S., Mufti, O., & Wahab, M. (2017**).** Skills acquisition shortfall: A study of professional accounting education.

Business & Economic Review, 9(2), 135-163. On Line: http://bereview.pk/index.php/BER/article/view/153/20.

Reyad, S., Badawi, S., Hamdan, A. (2020). Assessing the impact of entrepreneurial skills development on self-employment practices amongst Egyptian and Bahraini accounting students in public and private universities. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 11(5), 1101–1120.

Sandifer, L. (2018). Knowledge, technical skills, and -10 employability skills required of accounting graduates: perceptions of certified public accountants in Mississippi, PHD, The University of Southern Mississippi, https://aquila.usm.edu/dissertations/1510.

Tailora, R., k., Ashok, M., L., K., Parameshwar, A., and Abhishek, N. (2020). Suitability of accounting education to current market. *Indian Journal of Commerce & Management Studies*, 11(2), 14-23, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3615119 .

.

خبرات الطفولة السلبية كمنبئ بالأفكار الانتحارية لدى عينة من مستخدمي الميثامفيتامين (الشبو) في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة

المؤلف الأول والرئيس: أ. أفنان علي البلوي

باحثة دكتوراه في علم نفس الأزمات بقسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز بجدة

المؤلف المشارك:

أ.د. مجدة السيد الكشكي،

أستاذ علم النفس الإكلينيكي، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة.

خبرات الطفولة السلبية كمنبئ بالأفكار الانتحارية لدى عينة من مستخدمي الميثامفيتامين (الشبو) في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة

المؤلف الأول والرئيس: أ. أفنان علي البلوي

باحثة دكتوراه في علم نفس الأزمات بقسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز بجدة

المؤلف المشارك:

أ.د. مجدة السيد الكشكي،

أستاذ علم النفس الإكلينيكي، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة.

تاريخ تقديم البحث: ٥/ ١١/ ٢٠٢٤ م **تاريخ قبول البحث: ٢٣/ ٣/ ٢٠٢٥م**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين خبرات الطفولة السلبية والأفكار الانتحارية لدى عينة من مستخدمي الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة. كما هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار خبرات الطفولة السلبية والأفكار الانتحارية لدى عينة الدراسة، والكشف عن مدى إسهام خبرات الطفولة السلبية في التنبؤ بالأفكار الانتحارية؛ إضافة للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب أفراد العينة في كل من خبرات الطفولة السلبية والأفكار الانتحارية وفقًا للمتغيرات الديموغرافية: النوع، عدد مرات التعرض لخبرات الطفولة السلبية، العمر، مدة استخدام الميثامفيتامين، باستخدام المنهج الوصفي. وجُمعت البيانات باستخدام مقياس خبرات الطفولة السلبية إعداد حلمي (٢٠٢٣)، ومقياس الأفكار الانتحارية إعداد إبراهيم وآخرين (٢٠٢١)، وتكونت العينة من (٩٣) مريضًا من مستخدمي الميثامفيتامين بمعدل (٧٨) من الذكور، و(١٥) من الإناث. وأظهرت النتائج: انتشار خبرات الطفولة السلبية والأفكار الانتحارية لدى مستخدمي الميثامفيتامين بمستوى متوسط، وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين خبرات الطفولة السلبية والأفكار الانتحارية،

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات خبرات الطفولة السلبية تعزى لمتغيري: النوع، وعدد مرات التعرض للخبرة؛ إضافة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأفكار الانتحارية تعزى لمتغيري: النوع، العمر، بينما لا يوجد فروق وفقًا لمدة استخدام الميثامفيتامين. كما أشارت النتائج إلى تنبؤ خبرات الطفولة السلبية بوجود الأفكار الانتحارية لدى مستخدمي الميثامفيتامين، وكان التأثير الأعلى يعود للإساءة الجنسية، ثم الإساءة الجسدية بنسبة تأثير بلغت ٦٤٪. وفي ضوء النتائج وضعت الباحثة بعض التوصيات؛ منها ضرورة رفع نسبة الوعي بأثر تعرض الأفراد للإساءة الجنسية في طفولتهم من خلال حملات توعوية تقوم بها جمعية حماية الأسرة، بحيث تعمل الأسر على وقاية أبنائهم من التعرض لهذا النوع من الخبرات.

الكلمات المفتاحية: خبرات الطفولة السلبية – الأفكار الانتحارية – مستخدمو الميثامفيتامين – مجمع إرادة والصحة النفسية.

Adverse Childhood Experiences As a Predictor of Suicidal Thoughts Among a Sample of Methamphetamine (Shabu) Users at the Eradah and Mental Health Complex in Jeddah

First and main author:

Afnan Ali Alblowi, PhD Researcher

Crisis Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Saudi Arabia

Co-author: Prof. Mogeda El Sayed El Kesh

Professor of Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Jeddah

Research Submission Date: November 5, 2024 – Research Acceptance Date: March 23, 2025.

Abstract:

The present study investigated the relationship between adverse childhood experiences (ACEs) and suicidal ideation among methamphetamine users at the Eradah and Mental Health Complex in Jeddah. It also examined the prevalence levels of ACEs and suicidal ideation and assessed the predictive power of ACEs on suicidal thoughts. Furthermore, the study explored differences in ACEs and suicidal ideation based on demographic variables, including gender, frequency of exposure to adversity, age, and duration of methamphetamine use. A descriptive research design was employed, utilizing the Adverse Childhood Experiences Scale (Helmy, 2023) and the Suicidal Ideations Scale (Ibrahim et al., 2021). The sample consisted of 93 methamphetamine users (78 males and 15 females).

The findings revealed a moderate prevalence of both ACEs and suicidal ideation within the sample. A strong, statistically significant positive correlation was found between ACEs and suicidal ideation. Significant differences in ACEs were observed based on gender and frequency of exposure, while suicidal ideation differed significantly by gender and age. No significant differences were found related to the duration of methamphetamine use. Moreover, ACEs were found to be significant predictors of suicidal ideation, with sexual abuse exerting the greatest predictive impact, followed by physical abuse, accounting for 64% of the explained variance.

Considering these findings, the study recommends increasing public awareness of the long-term psychological impact of childhood sexual abuse through targeted campaigns led by The Family Protection Association. Such initiatives aim to support families in safeguarding children from adverse experiences that may contribute to suicidal risk later in life..

keywords: Adverse Childhood Experiences – Suicidal Thoughts – Methamphetamine Users – Eradah Complex and Mental Health

المقدمة:

يعد الاعتماد على المؤثرات العقلية أحد أخطر مشكلات الصحة العامة في العالم، وتعد المنشطات من نوع الأمفيتامين ثاني أكثر المواد شيوعًا. ويؤدي الأمفيتامين إلى عواقب صحية جسيمة بما في ذلك الذهان، والاعتمادية، والاضطرابات المعرفية، والجرعة الزائدة التي تؤدي إلى الوفاة (Fathi et al., 2022). وعلى المستوى المحلي كذلك؛ يُعد إساءة استخدام الأمفيتامين من المشكلات المنتشرة في الآونة الأخيرة بالمملكة العربية السعودية، حيث أظهرت الإحصاءات في دراسة (Al-Asmari et al.,2022) أن ٤٠٪ من مستخدمي المؤثرات العقلية يسيئون استخدام الأمفيتامينات، وأن استخدام الأمفيتامين في مدينة جدة ارتفع بنسبة تزيد عن ٤٠٠٪ بين عامي ٢٠١٢-٢٠١٨. وعلى وجه التحديد يعد استخدام الميثامفيتامين مشكلة باتت تعد أزمة اجتماعية وصحية مهمة في جميع أنحاء العالم (Fathi et al., 2022) .

وفي الوقت ذاته أظهرت دراسة (Jingzhen et al.,2022) أن تجارب الطفولة السلبية عامل مهم يتعلق بالاعتماد على المؤثرات العقلية، حيث تُعرّف تجارب الطفولة السلبية عادةً على أنها تجارب مرهقة أو مؤلمة تحدث أثناء مرحلة الطفولة.

ولقد أظهرت دراسة (Hustedde,2021)؛ أن أكثر من ٦٠٪ من البالغين أبلغوا عن تعرضهم لتجربة طفولة سلبية واحدة على الأقل؛ بينما أبلغ ١٧٪ عن أربع تجارب طفولة سلبية أو أكثر. وفضلًا عن ذلك ذكرت دراسة (Dube et al.,2003) أيضًا أن الأفراد الذين تعرضوا لخبرات الطفولة السلبية لأكثر من خمس مرات هم أكثر عرضة من سبع إلى عشر مرات للاعتماد على المؤثرات العقلية موازنة

بأولئك الذين ليس لديهم تجارب طفولة سلبية، وهم أكثر عرضة بمقدار ٤ إلى ١٢ مرة لأن يصبحوا معتمدين عليها؛ حيث لا تؤثر تجارب الطفولة السلبية على الصحة العقلية فحسب؛ بل تزيد أيضًا من خطر الاعتماد على المؤثرات العقلية في مرحلة البلوغ.(Jingzhen et al.,2022)

ولقد أظهرت دراسة (Satinsky et al.,2021) وجود ارتباطات قوية بين هذه التجارب ونتائج الصحة العقلية الضارة في مرحلة البلوغ بما في ذلك السلوكيات المعادية للمجتمع، ومشكلات استخدام المؤثرات العقلية، والاكتئاب، والانتحار. وفي هذا السياق ورد في دراسة (Afifi et al.,2008) أن الانتحار يعد نتيجة مدمرة مرتبطة بتجارب الطفولة السلبية، حيث تُعزى ٣٣٪ إلى ٥٠٪ من محاولات الانتحار إلى تجارب الطفولة السلبية. تتضح كذلك العلاقة الوثيقة بين خبرات الطفولة السلبية واضطراب تعاطي المؤثرات العقلية و محاولات الانتحار وفقًا للآتي: تعد تجارب الطفولة السلبية شائعة إلى حد ما؛ حيث يبلغ معدل انتشارها ٥٤٪ – ٩٨٪، لدى الأشخاص الذين يعانون من الاعتماد على المؤثرات العقلية (Rytilä-Manninen et al., 2018)، وتزيد خبرات الطفولة السلبية من خطر الإصابة باضطراب استخدام المؤثرات العقلية (Leza et al.,2021) ؛ مما يدل على وجود صلة قوية بينهما؛ حيث يتنبأ اضطراب استخدام المؤثرات العقلية بقوة بخطر الانتحار.(Mars et al., 2019)

وتجدر الإشارة إلى اختلاف تأثير الاعتماد على المؤثرات العقلية على خطر الانتحار بين المواد المختلفة من بينها الميثامفيتامين الذي له أهمية خاصة؛ لأن مستخدميه معرضون بشكل أكبر لخطر محاولة الانتحار من أولئك الذين يستخدمون

المواد الأخرى (Bohnert et al., 2017) ؛ فقد أظهرت الدراسات أن مستخدمي الميث بشكل خاص لديهم انخفاض في النقل العصبي للدوبامين الذي قد يلعب في حد ذاته دورًا في السلوك الانتحاري؛ فقد كان لدى الأفراد الذين يستخدمونه احتمالية أعلى بـ(٤,٤) مرة لمحاولة الانتحار موازنة بأولئك الذين لا يستخدمونه، وكانت نسبة الوفيات المعيارية للانتحار تصل إلى (١٧٪) في المرضى الذين يعتمدون عليه(McKetin et al., 2019) . وتنتشر خبرات الطفولة السلبية –أيضًا– بين الأفراد الذين يستخدمون الميث.(Lee et al., 2021)

وتسلط هذه الملاحظات والإحصاءات الضوء على الحاجة إلى دراسة العلاقة التي تربط بين خبرات الطفولة السلبية والانتحار لدى المعتمدين على الميثامفيتامين؛ حيث يظهر جليًا من الطرح السابق تداخل التأثيرات فيما بين متغيرات الدراسة؛ ومع أهمية دراسة هذه العلاقات والتأثيرات لدى عينة مستخدمي الميثامفيتامين، فإن الباحثة وجدت قِلة في الدراسات العربية التي بحثت في متغيرات الدراسة الحالية وعينتها؛ ولذلك كان من المهم في ضوء ما سبق التعرف على العلاقة بين خبرات الطفولة السلبية والتفكير في الانتحار لدى مستخدمي الميثامفيتامين في البيئة المحلية؛ وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تُعدّ خبرات الطفولة السلبية عاملًا متغيّرًا وفعالًا في تشكيل الاتجاهات النفسية والسلوك الإنساني، وتتمثل خبرات الطفولة السلبية في تعرض الطفل للعنف؛ سواء اللفظي، أو العاطفي، أو الجسدي، أو الجنسي، وكذلك مشاهدته لعنف يقع على أفراد أسرته، أو ابتعاد الوالدين؛ سواء بانفصالهما، أو بتعرضهما لاضطراب نفسي،

أو بارتكابهما جرائم جنائية تستدعي فقدان الطفل لأحد والديه. كما أظهرت نتائج بحثية أخرى أن خبرات الطفولة السلبية لها تأثير دائم على الصحة العامة للفرد؛ مما يسبب له مشكلات مستمرة في الصحة الجسدية والنفسية، ويمكن أن تستمر طوال حياته(Rahmatullah et al.,2023) ؛ وفي الوقت ذاته ترتبط خبرات الطفولة السلبية ارتباطًا قويًا بالتفكير الانتحاري والانتحار(Stinson et el., 2021) ؛ وفي هذا السياق أظهرت دراسة Darke et al (2019) شيوع حالات الانتحار بين مستخدمي الميثامفيتامين بمعدل ١٨,٢٪ من جميع الوفيات المرتبطة بالميث، و١,٦٪ من جميع حالات الانتحار المكتملة؛ وعلى المستوى المحلي أظهرت دراسة (Al-Asmari et al.,2022) التي بحثت عن أسباب الوفاة لدى عينة من مستخدمي الأمفيتامينات المتوفين؛ أن الميث كان السبب الوحيد للوفاة بنسبة ١٦٪ من الحالات، وجاء الانتحار كسبب للوفاة كذلك وذلك بنسبة ١١٪ من إجمالي عينة الدراسة. حيث تعد مادة الميثامفيتامين من أشد المواد تأثيرًا وأسرعها إدمانًا وشيوعًا في مختلف فئات المجتمع في المملكة العربية السعودية في وقتنا الحاضر(الشيخي، ٢٠٢٢).

يظهر من الطرح السابق أهمية بحث خبرات الطفولة السلبية والأفكار الانتحارية لدى مستخدمي الميث؛ حيث أبرزت الإحصاءات بشكل واضح شيوع حالات الانتحار بين مستخدمي الميث، وأصبح التوجه لدراسة هذه الظاهرة وتحليلها، وفهم مسبباتها، والتنبؤ بها، وتعزيز سُبل الوقاية منها ضرورة ملحّة، ومع ذلك وجدت الباحثة ندرة في الدراسات المطبقة على هذه الفئة في البيئة المحلية، حيث كانت جميع الدراسات السابقة التي استعانت بها الباحثة من البيئة الأجنبية، وبالنظر لها بتحليل

نقدي فقد اقتصرت بعض الدراسات السابقة على متغير خبرات الطفولة السلبية فقط دون التطرق لمتغير الأفكار الانتحارية، كدراستي: Li . Pham et al (2023) et al (2023) ، التي بحثت عن آثار تجارب الطفولة السلبية في نمط تعاطي المؤثرات العقلية المختلفة ومدى انتشارها بين مستخدمي الميث. وعلى العكس من ذلك فقد تناولت الدراسات التالية متغير الأفكار الانتحارية فقط؛ كدراستي Shiraly et al (2024) Xing et al (2023) التي بحثت مدى الانتشار والعوامل المرتبطة بالأفكار والسلوكيات الانتحارية، وقاست التفاوتات الاجتماعية والجغرافية في انتشار الأفكار الانتحارية بين مستخدمي الميث، ودراسة Al-Imam et al (2023) هدفت للتعرف على عوامل خطر التفكير في الانتحار. ودراسة (Carretta et al.,2023) قاست الفروق بين الجنسين في السلوكيات الانتحارية. بينما تناولت بعض الدراسات متغيري خبرات الطفولة السلبية والأفكار الانتحارية كدراسة Takahashi et al (2022)ولكنها كانت على عينة غير إكلينيكية، حيث كانت العينة نزلاء السجون مستخدمي الميث، ودراسة Lee et al (2021) التي فحصت الدور الوسيط لاستخدام (الميث) في العلاقة بين محاولة الانتحار وتجارب الطفولة السلبية، وبالنظر إلى الطرح السابق يتضح أن الدراسة الحالية هي من أوائل الدراسات العربية التي تسهم بالإضافة العلمية في كونها تجمع بين المتغيرين على عينة إكلينيكية، مع التركيز على أهداف شاملة لجميع ما بُحث في الدراسات السابقة من حيث: بحث مستوى الانتشار، الارتباطات، الفروق، والتنبؤ في ضوء العديد من المتغيرات الديموغرافية التي اختيرت بالاستفادة من جميع الدراسات السابقة.

وبذلك تتمثل مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– ما درجة شيوع خبرات الطفولة السلبية بين عينة من مستخدمي الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة؟

– ما درجة شيوع الأفكار الانتحارية بين عينة من مستخدمي الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة؟

– هل توجد علاقة بين خبرات الطفولة السلبية والأفكار الانتحارية لدى مستخدمي الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة؟

– هل توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى خبرات الطفولة السلبية تعزى للمتغيرين الديموغرافيين الآتيين: النوع، عدد مرات التعرض لخبرات الطفولة السلبية؟

– هل توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الأفكار الانتحارية تعزى للمتغيرات الديموغرافية الآتية: النوع، العمر، مدة استخدام الميثامفيتامين؟

– هل تتنبأ خبرات الطفولة السلبية بالأفكار الانتحارية لدى مستخدمي الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

– تُثري هذه الدراسة المحتوى النظري في المكتبة العربية عامة، والمكتبة السعودية خاصة؛ لأنها تبحث في متغيرات حديثة ومهمة في مجال علم نفس الأزمات؛ حيث رُكِّز مؤخرًا على البحث في خبرات الطفولة السلبية والتفكير في الانتحار لدى عينات

مختلفة؛ لما تشكله هذه المتغيرات من أزمات تواجه الأفراد والمجتمعات على حدٍّ سواء، حيث لم يسبق أن تم تناول هذه المتغيرات مع بعضها في البيئة المحلية على حد علم الباحثة من خلال اطلاعها على قواعد البيانات المتوافرة.

– توضح الدراسة الحالية مؤشرات الخطر التي تتنبأ بوجود الأفكار الانتحارية وعواملها لدى مستخدمي الميثامفيتامين في ضوء المتغيرات الديموغرافية للدراسة كالنوع والعمر وعدد مرات التعرض للخبرة.

– طُبقت الدراسة الحالية على عينة إكلينيكية مهمة تتمثل بمستخدمي الميثامفيتامين؛ حيث إن التطبيق على العينة تنطوي عليه تحديات كثيرة؛ حيث تتميز العينة بكونها تتطلب إجراءات موافقة، كما يوجد ندرة في الدراسات المطبقة عليها في العالم العربي، لذلك تمثل إضافة كبيرة ومهمة في المجال البحثي.

الأهمية التطبيقية:

– في ضوء نتائج الدراسة تستفيد الجهات ذات العلاقة كجمعيات حماية الأسرة ووزارة الصحة السعودية لمعرفة الدور الذي قد تلعبه خبرات الطفولة السلبية في توجّه الأفراد لتعاطي المؤثرات العقلية وتوجه مستخدمي الميثامفيتامين للتفكير في الانتحار، ومن ثَمَّ قيامها بحملات توعوية لأفراد المجتمع، والأسر، والممارسين الصحيين، وذلك بغرض الوقاية من خبرات الطفولة السلبية، عوضًا عن معالجة آثارها.

– تسهم نتائج الدراسة الحالية في توضيح أي خبرات الطفولة السلبية يتنبأ أكثر بالتوجه للتفكير الانتحاري، ومن ثَمَّ مساعدة الممارسين الصحيين على التركيز عليها بشكل مكثف خلال العملية العلاجية للمريض.

– توجيه الممارسين الصحيين لاختيار التدخلات العلاجية المناسبة للجانب الأكثر تأثيرًا وحاجة للإصلاح والعلاج لدى المرضى من حيث خبرات الطفولة السلبية بأنواعها، والتفكير في الانتحار بأبعاده المختلفة.

– مساعدة الممارسين الصحيين في فهم أكثر عمقًا لظاهرة التفكير في الانتحار، ومن ثَمَّ تزيد من خبرتهم العيادية في التعامل مع حالات الانتحار من حيث التنبؤ بها وفهم مؤشراتها؛ مما يسهم في التدخلات الوقائية المبكرة مع هذه الحالات.

مصطلحات الدراسة:

خبرات الطفولة السلبية (Adverse childhood experiences) : تعرف بأنها "مجموعة من تحديات الحياة المبكرة والأحداث المؤلمة التي تحدث قبل سن ١٨ عامًا، وقد تعرّض الفرد لخطر النتائج السلبية طوال دورة حياته، وتشمل هذه التجارب ضررا للطفل بسبب أحد الوالدين أو غيره من مقدمي الرعاية. قد يكون الضرر جسديًا (عنفا)، أو جنسيًا (انتهاكا أو استغلالا)، أو نفسيًا (يسبب ضائقة عاطفية)، أو إهمالًا (عدم توفير الرعاية اللازمة) " (APA,2024) .

وتُعرف إجرائيًا بالتعريف الذي تبنته الباحثة لـ Martins et al (2025) بأنها " الأحداث الصادمة أو المؤذية التي يتعرض لها الطفل في مرحلة الطفولة (من الولادة وحتى ١٧ عامًا) وتشمل الإساءة بأنواعها (نفسية، جسدية، وجنسية)، والإهمال (نفسي، وجسدي)، والعنف غير المباشر أو الإضطرابات المنزلية (مثل؛ مشاهدة العنف الأسري، انفصال الوالدين، تعاطي أحد أفراد الأسرة للمخدرات، المرض النفسي داخل الأسرة، أو وجود فرد مسجون) وتؤدي هذه الخبرات إلى آثار سلبية قصيرة أو طويلة الأمد على الصحة الجسدية والنفسية" (P.2) . وتقاس بالدرجة التي

يحصل عليها المفحوص على مقياس خبرات الطفولة السلبية من إعداد (حلمي وحميد الدين،٢٠٢٣).

الأفكار الانتحارية (Suicidal thoughts) : هي " أفكار أو انشغالات بقتل النفس، غالبا تكون إحدى أعراض نوبة اكتئاب كبيرة، كما أن معظم حالات التفكير في الانتحار لا تتطور إلى محاولة الانتحار".(APA,2024) .

وتُعرف إجرائيًا بالتعريف الذي تبنته الباحثة لـ Homan et al (2025) بأنها " الأفكار التي تدور في ذهن الفرد بشأن إنهاء حياته، سواء كانت مصحوبة بنية صريحة أو بدافع عام يُظهر رغبة في الموت دون وجود خطة مفصلة" (P.3) . وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الأفكار الانتحارية من إعداد (إبراهيم وآخرين، ٢٠٢١).

الميثامفيتامين (methamphetamine) : عُرِّف بأنه "عقار منشط للجهاز العصبي المركزي، وهو عرضة للإساءة والإدمان. ويمكن تدخينه أو استنشاقه أو تناوله عن طريق الفم أو حقنه. وبعد الاندفاع الأولي – الذي يزيد من مستويات النشاط ويحفز الشعور العام بالرفاهية – يعاني بعض المستخدمين حالة من الانفعال الشديد التي يمكن أن تؤدي إلى السلوك العنيف. وترتبط إساءة استخدام الميث طويلة المدى بتلف الأعصاب وتغيرات في الحالة السلوكية والعقلية، بما في ذلك الذهان" .(APA,2024)

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: طُبِّقت الدراسة الحالية على عينة من مستخدمي الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة الحالية في الفترة ما بين أبريل- يوليو ٢٠٢٤م.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة الحالية على عينة من مستخدمي الميث بلغ عددها (٩٣) مقسمة بين الذكور والإناث، بحيث تراوحت أعمارهم بين أقل من ٢٠ سنة إلى أكثر من ٣٠ سنة.

قيود الدراسة: نظرًا لأن تطبيق الدراسة الحالية كان مقتصرًا على مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة، والعينة المستهدفة هي مستخدمو الميث، وقد اختيروا بطريقة العينة القصدية، وجُمعت بيانات الدراسة في مدة أربعة أشهر فقط، فإن حجم العينة كان صغيرًا نوعًا ما، فقد بلغت العينة (٩٣) من مستخدمي الميث ذكورًا وإناثًا، وبالتالي فإنه من الصعب تعميم نتائج الدراسة على فئة مستخدمي الميث في مجمعات إرادة بالمملكة العربية السعودية، وبناء على ذلك وضعت الباحثة بعض المقترحات.

وفي إطار الالتزام بالمعايير الأخلاقية والضوابط البحثية المعتمدة في المملكة العربية السعودية، تم الحصول على الإذن الرسمي لتطبيق هذه الدراسة على عينة من المرضى مستخدمي الشبو بمجمع إرادة والصحة النفسية بمدينة جدة. حيث حصلت الباحثة على شهادة " أخلاقيات الباحث" الصادرة عن اللجنة الوطنية للأخلاقيات الحيوية بمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، عقب اجتياز الدورة الإلكترونية المعتمدة في أخلاقيات البحوث الحيوية بنجاح. بالإضافة إلى ذلك، تم الحصول على الموافقة الأخلاقية من مدير إدارة قسم البحوث والدراسات بصحة جدة التابعة لمديرية

الشؤون الصحية بمحافظة جدة، مما يعكس التزام الباحثة بالتطبيق الصارم للمتطلبات النظامية والأخلاقية لإجراء البحوث على الفئات ذات الخصوصية العالية. بالإضافة لذلك التزمت الباحثة بمبدأ الموافقة المستنيرة، حيث تم شرح أهداف الدراسة وإجراءاتها والمخاطر والفوائد المحتملة للمشاركين، مع التأكيد على حقهم الكامل في الانسحاب في أي وقت دون أي تأثير على مستوى الرعاية المقدمة لهم، وذلك لضمان احترام خصوصيتهم وكرامتهم واستقلالية قرارهم، مما ضمن حقهم في اتخاذ قرار مدروس ومستنير بشأن مشاركتهم البحثية.

المدخل النظري:

التجارب السلبية في الطفولة (ACEs) تشمل مجموعة واسعة من الصدمات المبكرة التي تحدث خلال مرحلة الطفولة، وتتضمن أنواعًا مباشرة (مثل: الإساءات الجسدية، والجنسية، والنفسية، والإهمال)، وأخرى غير مباشرة (مثل: وجود اضطرابات نفسية لدى أحد أفراد الأسرة، أو التعرض للعنف المنزلي). وقد أظهرت العديد من الدراسات ارتباطًا وثيقًا بين هذه التجارب والنتائج الصحية والاجتماعية السلبية. كما أكدت الأبحاث بشكل مستمر على وجود علاقة طردية بين عدد التجارب السلبية في الطفولة وتفاقم النتائج السلبية على الصحة النفسية والجسدية. حيث إن الأفراد الذين تعرضوا لتجربة سلبية واحدة في الطفولة كانوا أكثر عرضة لمحاولة الانتحار بمقدار ١,٧ ضعفا موازنة بمن لم يتعرضوا لأي تجارب سلبية، بينما بلغت هذه النسبة ٣,٩ أضعاف لدى من تعرضوا لأربع تجارب، و١٧ ضعفًا لدى من تعرضوا لسبع تجارب أو أكثر(Liu et al.,2021) ، حيث ترتبط التجارب السلبية في الطفولة بشكل كبير بالاكتئاب الذي يؤدي بدوره إلى احتمالية وجود السلوكيات

الانتحارية (أفكار، محاولات انتحار تام)(Chang et al., 2019) . كما أن اضطراب تعاطي المواد يعود للدور المحوري الذي تلعبه التجارب السلبية في الطفولة، حيث تلعب دورا كبيرا في نشوء هذا الاضطراب وتطوره (Broekhof et al.,2023) وبناء على الطرح السابق الذي يوضح الارتباط الوثيق بين متغيرات الدراسة، تستعرض الباحثة عددا من الدراسات السابقة التي تناولت خبرات الطفولة السلبية والأفكار الانتحارية لدى عينة من مستخدمي الميثامفيتامين.

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات متغير خبرات الطفولة السلبية كدراسة Pham et al (2023)التي هدفت لفحص تجارب الطفولة السلبية بين الشباب الذين يتعاطون المخدرات في فيتنام، وتكونت عينة الدراسة من ٥٥٣ فردًا، كان متوسط أعمارهم ٢٠ عامًا: ٧٩٪ منهم ذكور، و١٨,٣٪ إناث. وأفادت النتائج بأنه أُبْلِغَ عن تعاطي الميثامفيتامين بنسبة عالية بلغت ٧٥,٨٪ من المشاركين، شيوع خبرات الطفولة السلبية حيث أبلغ ٨٥,٥٪ عن وجود خبرات طفولة واحدة على الأقل، وكان ٢٧,٥٪ لديهم أربع من خبرات الطفولة أو أكثر، وقد ارتبطت درجة خبرة الطفولة السلبية البالغة ٤ أو أعلى بالإناث. **أما دراسة Li et al (2023)** فقد بحثت عن مسار آثار تجارب الطفولة السلبية في نمط تعاطي المخدرات المتعددة بين البالغين الذين يتعاطون المخدرات في الصين، وقد جُمِعَت عينة الدراسة من مركز لعلاج المخدرات في مدينة جينغهونغ. وكانت معايير اختيار المشاركين تشمل أولئك الذين تعاطوا المخدرات بالحقن طوال حياتهم و/أو استخدموا المنشطات من ضمنها الميثامفيتامين في الأشهر الستة الماضية، وعمرهم أكثر من ١٨ عامًا؛ حيت تكونت

عينة الدراسة من ٤٠٦ مرضى بمعدل ٣٩٩ من الذكور، و٧ من الإناث. وأظهرت النتائج الآتي: شيوع خبرات الطفولة السليبة لدى عينة الدراسة؛ حيث حصل إجمالي ٩٥,٥٪ من المشاركين على تجارب طفولة سلبية؛ بينما أبلغ ٤٦,٤٪ عن أربع تجارب أو أكثر.

بينما تناولت بعض الدراسات متغير الأفكار الانتحارية كدراسة Shiraly et al (2024) التي فحصت مدى الانتشار والعوامل المرتبطة بالأفكار والسلوكيات الانتحارية بين عينة من متعاطي المواد غير المشروعة غير المعالجين، وجُمِعَت من منطقة شيراز بإيران. ومعايير اختيار المشاركين كالآتي: الأفراد الذين تبلغ أعمارهم ١٨ عامًا فما فوق الذين يستخدمون بانتظام أحد المؤثرات العقلية؛ مثل: (المواد الأفيونية والهيروين، القنب والمنشطات، والمواد المهلوسة) لمدة عام واحد على الأقل، ولم يتلقوا أي علاج خلال العام الماضي، تكونت العينة من (٦١٦) مشاركًا. وأسفرت النتائج عن الآتي: انتشار الأفكار الانتحارية ومحاولات الانتحار بين عينة الدراسة؛ حيث ٢٣,٦٪ منهم راودتهم أفكار انتحارية خلال الأسبوع الماضي، و ٦,٧٪ حاولوا الانتحار خلال العام الماضي. الميث هو المادة الأساسية للاستخدام لدى المشاركين الذين حاولوا الانتحار وذلك بنسبة (٤٩,٢٪). ومستخدموه لديهم نسبة أعلى من الأفكار الانتحارية موازنة بمستخدمي المواد الأخرى.

وكذلك صُممت دراسة Xing et al (2023) لقياس التفاوتات الاجتماعية والجغرافية في انتشار الأفكار الانتحارية بين مستخدمي الميثامفيتامين في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وقد استُخْدِمت البيانات التي جُمِعَت بين عامي (٢٠٠٨ – ٢٠١٩م) من قاعدة البيانات الوطنية لعينة المرضى الداخليين (NIS)، وحُدِّدت

حالات دخول المستشفى (HA) للمرضى المشخصين بالاعتماد على الميث الذين تزيد أعمارهم عن ١٨ عامًا مع تشخيص أولي أو ثانوي للتفكير في الانتحار أو محاولة الانتحار. وأظهرت النتائج: أنه على مدى عقد من الزمن من عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٩ سُجلت زيادة ملحوظة بمقدار ١٦ ضعفًا في نسبة انتشار حالات العلاج من الأفكار الانتحارية المتزامن مع استخدام الميث، بالإضافة إلى ذلك كانت حالات الاستشفاء المرتبطة بالحالات الانتحارية أكثر انتشارًا بشكل ملحوظ في الفئة العمرية الأصغر الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٦-٤٠ عامًا بنسبة (٤٩,٠٨٪)، يليها المرحلة العمرية بين ٤١-٦٤ عامًا بنسبة (٢٨,٤٩٪).

بينما هدفت دراسة Al-Imam et al (2023) إلى التعرف على عوامل خطر التفكير في الانتحار بين مستخدمي الميثامفيتامين، واستنتاج العوامل المحتملة التي قد تتنبأ بالميول الانتحارية بين مستخدمي الكريستال ميث العراقيين، وقد جُمِعَت العينة من مستشفى بغداد التعليمي، ومستشفى ابن رشد التعليمي، وبلغ حجمها (١٦٥) مريضًا بما في ذلك الذكور (ن = ١٥٢)، والإناث (ن = ١٣). وأظهرت النتائج: شيوع الأفكار الانتحارية لدى العينة، وأن متعاطي الميث أكثر عرضة لخطر شيوع الأفكار الانتحارية إذا استوفوا الشروط الآتية: أن يكونوا مستخدمين مزمنين لأكثر من عام واحد؛ أما بالنسبة لمتغير العمر فإن المرضى الذين أظهروا أفكارًا انتحارية كانت الفئة العمرية الأصغر سنًا بمتوسط عمر (٢٧,٤٢ ± ١,١١)، وظهر تأثيرٌ كبيرٌ في العمر بين مستخدمي الميث من الإناث في الفئة العمرية (٢٠ فأصغر).

كما بحثت دراسة (Carretta et al.,2023) الفروق بين الجنسين في السلوكيات الانتحارية؛ أي: الأفكار والمحاولات الانتحارية، والمحاولات الانتحارية المكتملة، بناء

على عدد من العوامل من ضمنها عامل استخدام المؤثرات العقلية؛ والتي من ضمنها مادة الميث، حيث اعتمدت الدراسة على منهجية مراجعة النطاق بمراجعة دراسات حديثة في الفترة الزمنية (٢٠١٨-٢٠٢٣)، وكشفت نتائج الدراسة عن تزايد معدلات الأفكار الانتحارية لدى الإناث موازنة بالذكور.

وتناولت بعض الدراسات متغيري خبرات الطفولة السلبية والأفكار الانتحارية؛ كدراسة Takahashi et al (2022) التي قدرت مدى انتشار خبرات الطفولة السلبية في عينة من مستخدمي الميثامفيتامين اليابانيين في السجن، وفحصت الارتباطات بين خبرات الطفولة السلبية والتفكير في الانتحار. وتكونت العينة من ٦٣٦ سجينًا (٤١٨ من الذكور، و٢١٨ من الإناث) الذين سجنوا حديثًا بسبب انتهاكات قانون مكافحة المنشطات. وأظهرت النتائج: وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين خبرات الطفولة السلبية والتفكير في الانتحار لدى العينة، وشيوع خبرات الطفولة السلبية حيث أبلغ ٧٦,١٪ من المشاركين عن وجود خبرة طفولة سلبية واحدة على الأقل قبل سن ١٨ عامًا، وأفادت المشاركات الإناث عن عدد أكبر بكثير من خبرات الطفولة السلبية موازنة بنظرائهن الذكور، وكشفت تحليلات الانحدار أن خبرات الطفولة السلبية تزيد -بشكل كبير- من خطر التفكير في الانتحار.

بينما هدفت دراسة **Lee et al (2021)** إلى فحص الدور الوسيط لاستخدام (الميث) في العلاقة بين محاولة الانتحار وتجارب الطفولة السلبية، وتكونت العينة الكلية من ٦٨٨ مريضًا من مستخدمي (الميث) الذين جُمِعُوا من مركز إزالة السموم الإلزامي ومركز الضوابط الصحية بمعدل ٥٦٨ من الذكور، و١٢٠ من الإناث. وأسفرت

النتائج عن الآتي: ارتبط الجنس الأنثوي، واستخدام الميث، ووجود عدة أنواع من تجارب الطفولة السلبية بمعدل ثلاثة فأكثر بزيادة خطر محاولة الانتحار، وقد لوحظت علاقة بين عدد تجارب الطفولة السلبية ومعدل الانتحار بين الأفراد الذين يستخدمون الميث، كما أسهم استخدام الميث بشكل كبير في الارتباط بين حالات خبرات الطفولة السلبية ومحاولات الانتحار لدى أولئك الذين لديهم تجارب طفولة سلبية متعددة (٢ و ٣ على التوالي) وأنواع محددة من تجارب الطفولة السلبية؛ مثل: (الإساءة الجسدية، مشاهدة ضرب الأم، وجود تاريخ أسري لتعاطي المخدرات، الاعتداء الجنسي، انفصال الوالدين).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي التنبئي والمقارن؛ وذلك لمناسبة هذه المنهجية العلمية لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، حيث يُعرف المنهج الوصفي عبدالسلام (٢٠٢٠) بأنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات و معلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"(ص.١٦٣).

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع المرضى المعتمدين على الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة في عام ١٤٤٥هـ.

ثالثًا: عينة الدراسة:

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: طبقت الباحثة أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من مستخدمي الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة، وتكونت العينة من (٥٠) من المرضى؛ منهم (٤٠) ذكراً، و (١٠) إناث؛ وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

العينة الأساسية المشاركون: حصلت الباحثة على عينة الدراسة باعتمادها على طريقة العينة القصدية، وذلك بغرض الوصول للفئة المستهدفة في الدراسة وهم (مستخدمو الميث) فقط، وقد جمعت الباحثة عينة مثلت جميع حالات المرضى المعتمدين على الميث في وقت تطبيق الدراسة، وبلغ حجمها (٩٣) عددًا إجماليًا مقسمًا بين مستخدمي الميثامفيتامين ذكورًا وإناثًا، بواقع (٧٨) مريضًا، و (١٥) مريضة من مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة. ويعود التفاوت في عدد المشاركين بين الذكور والإناث في العينتين الاستطلاعية والأساسية إلى طبيعة عدد المرضى داخل المنشأة؛ حيث إن دخول المرضى الإناث ضئيل جدًا موازنة بدخول المرضى الذكور.

رابعًا: الأساليب الإحصائية: تم التحقق من التوزيع الطبيعي لعينة الدراسة وتبين أن توزيع الدرجات لجميع متغيرات الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي؛ حيث جاءت قيمة دلالة الإحصاءة أقل من ٠,٠١، مما يدل على أن عينة الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه تم الاستعانة بالاختبارات اللامعلمية للإجابة على تساؤلات الدراسة، مثل معامل الارتباط (سبيرمان) لاختبار العلاقة بين متغيرات الدراسة، واختبار مان–وتني Mann-Whiteny للمتغيرات ذات الفئتين، واختبار كروسكال والايس Kruskal-Wallis للمتغيرات الأكثر من فئتين.

توزيع عينة الدراسة: يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة بناء على المتغيرات الديموغرافية في الدراسة

يتضح من الجدول (١) أن عدد أفراد العينة بلغ ٩٣ مشاركًا ومشاركة توزعت بيناتهم في (٤) متغيرات ديموغرافية جاءت كما يلي:

النوع: استحوذ الذكور على النسبة الأعلى وقدرها (٨٣,٨٧٪)، بينما بلغت نسبة الإناث (١٦,١٣٪).

العمر: توزعت الأعمار في ثلاث فئات، حصلت الفئة الأكبر عمرًا (٣٠ سنة فأعلى) على النسبة الأعلى وقدرها (٤٨,١٩٪)، ثم الفئة (من ٢٠ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة)، وأخيرًا الفئة (أقل من ٢٠ سنة) بنسبة (٨,٦٪).

عدد مرات التعرض لخبرات الطفولة السلبية: استحوذت الفئة (٤ مرات فأكثر) على النسبة الأعلى وقدرها (٤٤,٠٩٪)، ثم الفئة (مرتين إلى ٣ مرات) بنسبة (٣٤,٤١٪)، وأخيرًا الفئة (مرة واحدة) بنسبة (٢١,٥١٪).

مدة الاستخدام: يتضح أن مستخدمي الميث لديهم تجربة أكثر من سنة وبنسبة (٨٢,٨٪)، ثم الأقل من سنة بنسبة (١٧,٢٪).

رابعًا: أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة على عدد من الأدوات كالتالي:

١- مقياس خبرات الطفولة السلبية من إعداد (حلمي وحميد الدين،٢٠٢٣): وهو مقياس مُعد لقياس خبرات الطفولة السلبية، يتكون من (١٨) فقرة موزعة على (٤) أبعاد هي: الإساءة الجسدية، الإساءة النفسية، الإساءة الجنسية، الإهمال. وتتراوح درجاته بين (١٨-٧٢) كأدنى وأعلى درجة. وقد اختُبر صدق المقياس

وموثوقيته وصلاحيته بأكثر من طريقة كالآتي: صدق المحكمين، معامل الاتساق الداخلي، الصدق البنائي، وكانت معظم النتائج دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، واختُبِر الثبات عن طريق معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، واتّضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة.

٢- مقياس الأفكار الانتحارية من إعداد (إبراهيم وآخرين، ٢٠٢١): وهو مقياس مُعد لقياس الأفكار الانتحارية وشدتها، يتكون من (٣١) فقرة موزعة على (٤) أبعاد هي: الرغبة في الانتحار، التعبير عن محاولة الانتحار، بالشعور باليأس وفقدان المعنى، التفكير في الانتحار والتخطيط له. وتتراوح درجاته بين (٣١-٩٣) كأدنى وأعلى درجة. وقد اختُبر صدق المقياس وموثوقيته وصلاحيته بأكثر من طريقة كالآتي: معامل الاتساق الداخلي، وكانت معظم النتائج دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، واختُبِر الثبات عن طريق معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، واتّضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة ويمكن الوثوق بها.

الخصائص السيكومترية للمقاييس في الدراسة الحالية:

تأكدت الباحثة من صدق أدوات الدراسة وثباتها والوثوق بها باستخدام عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات فقط؛ وذلك باستخدام أسلوب معامل الاتساق الداخلي والثبات كالتالي:

مقياس خبرات الطفولة السلبية:

جدول (٢) معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من مقياس البعد الذي تنتمي إليه

خبرات الطفولة السلبية ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (٣) معاملات الارتباط (بيرسون)

بين أبعاد مقياس خبرات الطفولة السلبية والدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	الإساءة الجسدية		رقم البند	الإساءة النفسية		رقم البند	الإساءة الجنسية		رقم البند	الإهمال	
	معامل الارتباط بيرسون			معامل الارتباط بيرسون			معامل الارتباط بيرسون			معامل الارتباط بيرسون	
	الدرجة الكلية للبعد	الدرجة الكلية للمقياس		الدرجة الكلية للبعد	الدرجة الكلية للمقياس		الدرجة الكلية للبعد	الدرجة الكلية للمقياس		الدرجة الكلية للبعد	الدرجة الكلية للمقياس
1	0.71**	0.90**	2	0.76**	0.85**	3	0.78**	0.83**	4	0.64**	0.80**
5	0.66**	0.90**	6	0.56**	0.77**	7	0.60**	0.84**	8	0.65**	0.87**
9	0.64**	0.87**	10	0.69**	0.79**	11	0.64**	0.92**	12	0.69**	0.88**
13	0.68**	0.87**	14	0.71**	0.83**	15	0.58**	0.86**	16	0.56**	0.83**

البعد	معامل الارتباط
الإساءة الجسدية	0.76**
الإساءة النفسية	0.87**
الإساءة الجنسية	0.76**
الإهمال	0.75**

** دال إحصائيًا عند (٠,٠١)، *دال إحصائيًا عند (٠,٠٥)

جدول (٤) قيم معاملات الثبات لمقياس خبرات الطفولة السلبية

البعد	عدد فقرات المقياس	معامل ألفا كرونباخ	أوميغا ماكدونالد
الإساءة الجسدية	4	0.91	0.91
الإساءة النفسية	5	0.79	0.77
الإساءة الجنسية	5	0.90	0.91
الإهمال	4	0.87	0.87
الدرجة الكلية لمقياس خبرات الطفولة السلبية	**18**	**0.92**	**0.92**

يتضح من الجداول (٢-٣-٤) أنه تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد والمقياس. وجاءت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث تراوحت بين (ر=٠,٩٢) و (ر=٠,٤٢)، مما يدل على قوة ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه. كما تُؤَكِّد من ارتباط الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للمقياس؛ واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث تراوحت بين (ر=٠,٨٧) و (ر=٠,٧٥). وتُؤَكِّد من الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ، ومعامل أوميغا ماكدونالد، وتبين أن قيمها للأبعاد والمقياس مرتفعة؛ حيث كان معامل الثبات (٠,٩٢) لكليهما. ومن نتائج الصدق والثبات نؤكد أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية ممتازة تسمح باستخدامه والاطمئنان إلى نتائجه.

مقياس الأفكار الانتحارية:

جدول (٥) معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من مقياس الأفكار الانتحارية

ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

رقم البند	الرغبة في الانتحار		رقم البند	التعبير عن محاولة الانتحار		رقم البند	الشعور باليأس وفقدان المعنى		رقم البند	التفكير في الانتحار والتخطيط له	
	معامل الارتباط بيرسون			معامل الارتباط بيرسون			معامل الارتباط بيرسون			معامل الارتباط بيرسون	
	الدرجة الكلية للبعد	الدرجة الكلية للمحور		الدرجة الكلية للبعد	الدرجة الكلية للمحور		الدرجة الكلية للبعد	الدرجة الكلية للمحور		الدرجة الكلية للبعد	الدرجة الكلية للمحور
2	0.59**	0.71**	4	0.69**	0.75**	1	0.46**	0.39**	3	0.77**	0.73**
6	0.59**	0.68**	8	0.50**	0.69**	5	0.68**	0.65**	7	0.82**	0.82**
10	0.63**	0.69**	12	0.76**	0.59**	9	0.62**	0.52**	11	0.81**	0.73**
14	0.79**	0.81**	16	0.75**	0.59**	13	0.69**	0.61**	15	0.74**	0.71**
18	0.79**	0.82**	20	0.85**	0.79**	17	0.52**	0.42**	19	0.69**	0.68**
22	0.63**	0.69**	24	0.77**	0.61**	21	0.58**	0.57**	23	0.57**	0.53**
26	0.80**	0.76**	28	0.45**	0.64**	25	0.72**	0.70**	27	0.69**	0.67**
30	0.67**	0.72**				29	0.68**	0.69**	31	0.68**	0.64**

** دال إحصائيا عند (٠,٠١)، *دال إحصائيًا عند (٠,٠٥)

جدول (٦) معاملات الارتباط (بيرسون) بين أبعاد مقياس الأفكار الانتحارية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الرغبة في الانتحار	0.93**
التعبير عن محاولة الانتحار	0.93**
الشعور باليأس وفقدان المعنى	0.92**
التفكير في الانتحار والتخطيط له	0.95**

** دال إحصائيًا عند (٠,٠١)، *دال إحصائيًا عند (٠,٠٥)

جدول (٧) قيم معاملات الثبات لمقياس الأفكار الانتحارية

البعد	عدد فقرات المقياس	معامل ألفا كرونباخ	أوميغا ماكدونالد
الرغبة في الانتحار	8	0.87	0.88
التعبير عن محاولة الانتحار	7	0.83	0.73
الشعور باليأس وفقدان المعنى	8	0.75	0.75
التفكير في الانتحار والتخطيط له	8	0.86	0.87
الدرجة الكلية لمقياس الأفكار الانتحارية	**31**	**0.95**	**0.92**

يتضح من الجداول (٥-٦-٧) أنه تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد والمقياس. واتضح أن جميع

معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (ر=٠,٨٥)، و (ر=٠,٣٩)، مما يدل على قوة ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه. كما تُؤكِّد من ارتباط الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للمقياس؛ واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (ر=٠,٩٥) و(ر=٠,٩٣). وتُؤكِّد من الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ، ومعامل أوميغا ماكدونالد، وتبين أن قيمها للأبعاد والمقياس مرتفعة؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٩٥- ٠,٩٢) وتؤكد هذه النتائج صلاحية المقياس وإمكانية الوثوق باستخدامه في الدراسة الحالية.

خامسًا:نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

في ضوء أسئلة الدراسة التي قامت عليها، والإجراءات المستخدمة للإجابة عن تلك الأسئلة؛ تعرض الباحثة نتائج الدراسة.

السؤال الأول: ما درجة شيوع خبرات الطفولة السلبية بين عينة من مستخدمي الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة؟

للإجابة عن السؤال الأول احتُسِب المتوسط والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، والتكرار لوصف كل عبارة والدرجة الكلية للبعد والمقياس كما يلي:

جدول (٨) الإحصاءات الوصفية لمقياس خبرات الطفولة السلبية (ن=٩٣)

العبارة	كثيرًا		أحيانًا		نادرًا		إطلاقًا		المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
تعرضت للقذف بأشياء مختلفة من قبل القائمين برعايتي	22	23.66	13	13.98	20	21.51	38	40.86	2.20	1.21	متوسطة
تعرضت للضرب من قبل القائمين برعايتي	27	29.03	16	17.20	22	23.66	28	30.11	2.45	1.20	متوسطة
تعرضت لشد الشعر من قبل القائمين برعايتي	14	15.05	15	16.13	19	20.43	45	48.39	1.98	1.12	متوسطة
سبق أن ظهرت على جسمي علامات إساءة جسدية من قبل القائمين برعايتي	15	16.13	14	15.05	18	19.35	46	49.46	1.98	1.14	متوسطة
الإساءة الجسدية									**2.15**	**1.03**	**متوسطة**
تعرضت للإهانة من قبل القائمين برعايتي	16	17.20	16	17.20	19	20.43	42	45.16	2.06	1.15	متوسطة
تعرضت للتهديد بالكلمات أو الأفعال من قبل القائمين برعايتي	21	22.58	24	25.81	18	19.35	30	32.26	2.39	1.16	متوسطة
حُبِستُ في غرفة عقابًا لي من قبل القائمين برعايتي	13	13.98	14	15.05	18	19.35	48	51.61	1.91	1.11	متوسطة
أشعرني القائمون برعايتي بأني غير مقبول	15	16.13	18	19.35	17	18.28	43	46.24	2.05	1.15	متوسطة
حُرمت من احتياجاتي الأساسية (الطعام– الماء– النوم)	3	3.23	4	4.30	14	15.05	72	77.42	1.33	0.71	متوسطة
الإساءة النفسية									**1.95**	**0.15**	**متوسطة**
تعرضت لكلمات أو إيحاءات تخدش الحياء	16	17.20	21	22.58	15	16.13	41	44.09	2.13	1.16	متوسطة

تعرضت لرسائل ومشاهدات جنسية فعلية أو إلكترونية	13	13.98	18	19.35	10	10.75	52	55.91	1.91	1.15	متوسطة
تعرضت للمضايقات الجنسية	12	12.90	12	12.90	10	10.75	59	63.44	1.75	1.11	متوسطة
أجبرني البعض على لمس أعضائهم الجنسية	2	2.15	16	17.20	8	8.60	67	72.04	1.49	0.85	متوسطة
حاول البعض لمس أعضائي الجنسية	3	3.23	12	12.90	8	8.60	70	75.27	1.44	0.84	متوسطة
الإساءة الجنسية									**1.75**	**0.87**	**متوسطة**
تُركت أمور رعايتي إلى العاملة المنزلية أو شخص آخر خارج أسرتي	10	10.75	13	13.98	15	16.13	55	59.14	1.76	1.06	متوسطة
بقيت بالمنزل بمفردي لفترات طويلة دون رعاية	16	17.20	18	19.35	24	25.81	35	37.63	2.16	1.12	متوسطة
لم يُهتمّ بي أثناء مرضي	10	10.75	13	13.98	17	18.28	53	56.99	1.78	1.05	متوسطة
لم يُهتمّ بواجباتي المدرسية ومستواي الدراسي	10	10.75	12	12.90	23	24.73	48	51.61	1.83	1.03	متوسطة
الإهمال									**1.88**	**0.88**	**متوسطة**
خبرات الطفولة السلبية (الدرجة الكلية)									**1.93**	**0.69**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (٨) والجدول (٩) أن المتوسط الكلي لمقياس خبرات الطفولة السلبية بلغ (١,٩٣) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٩)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبنسبة انتشار أعلى للمستوى المتوسط بلغت (٣٩,٧٨٪). وحصل البُعْد (الإساءة الجسدية) على متوسط قدره (٢,١٥)، وانحراف معياري قدره (١,٠٣)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبنسبة انتشار أعلى للمستوى المتوسط بلغت (٤٤,٠٩٪). وحصل البُعْد (الإساءة النفسية) على متوسط قدره (١,٩٥) ، وانحراف معياري قدره (٠,١٥)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبنسبة انتشار أعلى للمستوى المتوسط بلغت (٤١,٩٤٪). وحصل البُعْد (الإساءة الجنسية) على متوسط قدره (١,٧٥)، وانحراف معياري قدره (٠,٨٧)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبنسبة انتشار أعلى للمستوى المنخفض بلغت (٣٨,٧١٪). وحصل البُعْد (الإهمال) على متوسط قدره (١,٨٨) ، وانحراف معياري قدره (٠,٨٨)، وبنسبة انتشار أعلى للمستوى المتوسط بلغت (٤٠,٨٦٪)، وبدرجة استجابة (متوسطة)؛ وبذلك نجد أن مستوى انتشار خبرات الطفولة السلبية لدى عينة الدراسة متوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Takahashi et al (2022) التي أظهرت شيوع خبرات الطفولة السلبية لدى مستخدمي الميثامفيتامين؛ حيث أبلغ ٧٦,١٪ من المشاركين عن وجود خبرة طفولة سلبية واحدة على الأقل قبل سن ١٨ عامًا؛ و دراسة Pham et al (2023) التي أشارت إلى شيوع خبرات الطفولة السلبية لدى العينة، حيث كان مستخدمو الميث فيها بمعدل ٧٥,٨٪، و دراسة Li et al (2023) التي أظهرت نتائجها شيوع خبرات الطفولة السليبة لدى مستخدمي الميث؛ حيث حصل إجمالي ٩٥,٥٪ من المشاركين على تجارب طفولة سلبية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الأُطر النظرية من حيث كون دراسة (Haley Stritzel.,2022) أشارت إلى أن خبرات الطفولة السلبية تُعد في الأساس من عوامل خطر إصابة الأفراد باضطراب استخدام المؤثرات العقلية بعمر مبكر؛ نظرًا لكونهم غالبًا ما ينشأون في بيئة أسرية لها تاريخ في الاعتماد على المؤثرات العقلية؛ كأن يكون الأب مدمنًا، وبهذا فإن لديهم إمكانية وصول أعلى للمؤثرات العقلية مع توافر عامل النموذج السيّئ الذي يجعلهم أكثر عرضة للوقوع في الإدمان؛ بالإضافة إلى لذلك تسهم خبرات الطفولة في انخفاض الشعور بضبط النفس، وزيادة السلوك الاندفاعي؛ حيث تُعد هذه المؤشرات السلوكية من أقوى أسباب وقوع الأفراد في الاعتماد على المؤثرات العقلية. وذلك يعطي تفسيرًا منطقيًا لانتشار خبرات الطفولة السلبية بين المعتمدين على المؤثرات العقلية موازنة بعامة الناس؛ حيث ورد في دراسة (Leza et al.,2021)التي تعتمد على منهجية مراجعة النطاق، وقُيِّمت فيها خبرات الطفولة السلبية بأثر رجعي، وكانت الاستنتاجات الرئيسة فيها هي أن هناك معدل شيوع أعلى لخبرات الطفولة في الأفراد الذين يعانون من اضطراب تعاطي المخدرات موازنة بعامة الناس.

وترى الباحثة من خلال خبرتها التطبيقية في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة منطقية النتيجة؛ نظرًا لحقيقة انتشار خبرات الطفولة السلبية لدى مستخدمي الميث؛ حيث ظهر جليًا من (الملاحظة) للحالات خلال المقابلة الإكلينيكية مع الفريق الطبي، حيث عبر المرضى بشكل متكرر وتفصيلي حول خبرات الطفولة السلبية التي تعرضوا لها.

جدول (٩) التوزيع التكراري لمستويات مقياس خبرات الطفولة السلبية وأبعاده (ن=٩٣)

المتغير	منخفض		متوسط		مرتفع	
	ن	%	ن	%	ن	%
الإساءة الجسدية	24	25.81	**41**	**44.09**	28	30.11
الإساءة النفسية	26	27.96	**39**	**41.94**	28	30.11
الإساءة الجنسية	**36**	**38.71**	30	32.26	27	29.03
الإهمال	28	30.11	**38**	**40.86**	27	29.03
خبرات الطفولة السلبية	**28**	**30.65**	**38**	**39.78**	**27**	**29.57**

حُدِّدت نقاط القطع لدرجات المتغيرات بناء على خيار cut points for 3 equal groups؛ حيث قُسِّمت الدرجات الفعلية للعينة إلى ٣ مجموعات متساوية موضحة في الجدول (٩)، فقد احتُسِب المستوى المتوسط للدرجة الكلية لمقياس خبرات الطفولة بين ٢٨,٣٣-٣٩,٦٧، وما أقل من ٢٨,٣٣ يكون في المستوى المنخفض؛ بينما الأعلى من ٣٩,٦٧ يكون في المستوى المرتفع؛ أما بالنسبة للأبعاد فاحتُسِبت درجة المتوسط لكل من بُعْدي الإساءة الجسدية والإساءة والنفسية بين ٧-١١، وما أقل من ٥ يكون في المستوى المنخفض؛ بينما الأعلى من ١١ يكون في المستوى المرتفع؛ أما بالنسبة لبعد الإساءة الجنسية فاحتُسِبت درجة المتوسط بين ٥-١٠، وما أقل من ٥ يكون في المستوى المنخفض؛ بينما الأعلى من ١٠ يكون في المستوى المرتفع؛ أما بالنسبة لبعد الإهمال فاحتُسِبت درجة المتوسط بين ٥-٩، وما أقل من ٥ يكون في المستوى المنخفض؛ بينما الأعلى من ٩ يكون في المستوى المرتفع.

ويُفسر تفاوت مستويات خبرات الطفولة السلبية لدى عينة الدراسة بناء على استجابتهم على المقياس؛ حيث إن استجابة المرضى جاءت مرتفعة على بُعد الإساءة الجسدية، تليها الإساءة النفسية، ثم بعد ذلك الإهمال؛ أما الإساءة الجنسية فلم يشر إلا القليل من المرضى لتعرضهم لها؛ ولذا فإن درجة الاستجابة لها دور في تفاوت مستويات خبرات الطفولة السلبية.

السؤال الثاني: ما درجة شيوع الأفكار الانتحارية بين عينة من مستخدمي الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة؟

للإجابة عن السؤال الثاني احتُسِب المتوسط والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، والتكرار لوصف كل عبارة والدرجة الكلية للبعد والمقياس كما يلي:

جدول (١٠) الإحصاءات الوصفية لمقياس الأفكار الانتحارية

العبارة	موافق		محايد		غير موافق		المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
	ن	%	ن	%	ن	%			
أخبرت شخصًا ما بأني أريد قتل نفسي	15	16.13	17	18.28	61	65.59	1.51	0.76	متوسطة
يمكن للفرد أن يتخلص من حياته إذا رغب في ذلك	15	16.13	25	26.88	53	56.99	1.59	0.76	متوسطة
أرغب في إنهاء حياتي	5	5.38	12	12.90	76	81.72	1.24	0.54	متوسطة
تسيطر على مشاعري الرغبة في الانتحار	3	3.23	34	36.56	56	60.22	1.43	0.56	متوسطة
إذا مت سيرتاح أهلي مني	21	22.58	28	30.11	44	47.31	1.75	0.80	متوسطة
أفضل حل لمشكلاتي هو الانتحار	2	2.15	17	18.28	74	79.57	1.23	0.47	متوسطة
عندما أتذكر خيبات الأمل أرغب في الانتحار	27	29.03	32	34.41	34	36.56	1.92	0.81	متوسطة
الانتحار هو أنسب الخيارات المتاحة	4	4.30	14	15.05	75	80.65	1.24	0.52	متوسطة
الرغبة في الانتحار							**1.49**	**0.49**	**متوسطة**
أشعر أن الموت راحة لي	15	16.13	43	46.24	35	37.63	1.78	0.70	متوسطة
أتوقع محاولتي الانتحار قريبًا	3	3.23	7	7.53	83	89.25	1.14	0.43	متوسطة
أصبحت يائسًا من كل شيء في الحياة	47	50.54	25	26.88	21	22.58	2.28	0.81	متوسطة
أؤمن بأن التفاؤل مجرد حماقة	43	46.24	30	32.26	20	21.51	2.25	0.79	متوسطة

لا يوجد في حياتي ما يستحق العيش من أجله	31	33.33	35	37.63	27	29.03	2.04	0.79	متوسطة
لا يوجد في الحياة ما يثير اهتمامي	41	44.09	30	32.26	22	23.66	2.20	0.80	متوسطة
سأتخلص من حياتي قريبًا	4	4.30	7	7.53	82	88.17	1.16	0.47	متوسطة
التعبير عن محاولة الانتحار							**1.84**	**0.50**	**متوسطة**
حياتي مليئة بالتشاؤم والإحباط	28	30.11	47	50.54	18	19.35	2.11	0.70	متوسطة
أشعر بفقدان الأمل في حاضري ومستقبلي	43	46.24	33	35.48	17	18.28	2.28	0.76	متوسطة
انجذب لمشاهدة برامج ودراما عن الانتحار	7	7.53	15	16.13	71	76.34	1.31	0.61	متوسطة
أبحث في الإنترنت عن حالات الانتحار	2	2.15	10	10.75	81	87.10	1.15	0.42	متوسطة
أقرأ روايات وكتبًا عن الانتحار	2	2.15	7	7.53	84	90.32	1.12	0.39	متوسطة
أفضّل الموت على الحياة دون هدف	14	15.05	44	47.31	35	37.63	1.77	0.69	متوسطة
لقد خططت لإنهاء حياتي	5	5.38	4	4.30	84	90.32	1.15	0.49	متوسطة
أعتقد أني وجدت طريقة لأتخلص من حياتي	3	3.23	9	9.68	81	87.10	1.16	0.45	متوسطة
الشعور باليأس وفقدان المعنى							**1.51**	**0.35**	**متوسطة**
تسيطر على عقلي أفكار الانتحار	13	13.98	33	35.48	47	50.54	1.63	0.72	متوسطة
لدي أفكار متلاحقة عن الانتحار	11	11.83	37	39.78	45	48.39	1.63	0.69	متوسطة
التفكير في الانتحار لا ينتهي	4	4.30	25	26.88	64	68.82	1.35	0.56	متوسطة
حتى وإن لم أرد ذلك فإني أفكر في الانتحار	2	2.15	30	32.26	61	65.59	1.37	0.53	متوسطة
أعتقد أني سأقتل نفسي يومًا ما	8	8.60	10	10.75	75	80.65	1.28	0.61	متوسطة
التفكير المستمر في الانتحار يجعلني أخطط له	5	5.38	8	8.60	80	86.02	1.19	0.52	متوسطة
فكرت في طريقة لقتل نفسي	5	5.38	10	10.75	78	83.87	1.22	0.53	متوسطة
لا أؤمن بمقولة الحياة جيدة وجديرة بأن تعاش	38	40.86	24	25.81	31	33.33	2.08	0.86	متوسطة
التفكير في الانتحار والتخطيط له							**1.47**	**0.46**	**متوسطة**
الأفكار الانتحارية (الدرجة الكلية)							**1.58**	**0.42**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (١٠) والجدول (١١) أن المتوسط الكلي لمقياس الأفكار الانتحارية بلغ (١,٥٨)، وبانحراف معياري قدره (٠,٤٢)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبنسبة انتشار أعلى للمستوى المتوسط بلغت (٤١,٩٤٪). وحصل بُعْد (الرغبة في الانتحار) على متوسط قدره (١,٤٩) ، وانحراف معياري قدره

(٠,٤٩)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبنسبة انتشار أعلى للمستوى المتوسط بلغت (٤١,٩٤ %). وحصل بُعْد (التعبير عن محاولة الانتحار) على متوسط قدره (١,٨٤)، وانحراف معياري قدره (٠,٥٠)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبنسبة انتشار أعلى للمستوى المتوسط بلغت (٤٠,٨٦٪). وحصل بُعْد (الشعور باليأس وفقدان المعنى) على متوسط قدره (١,٥١)، وانحراف معياري قدره (٠,٣٥)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبنسبة انتشار أعلى للمستوى المتوسط بلغت (٤٠,٨٦٪). وحصل بُعْد (التفكير في الانتحار والتخطيط له) على متوسط وقدره (١,٤٧)، وانحراف معياري قدره (٠,٤٦)، وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبنسبة انتشار أعلى للمستوى المتوسط بلغت (٤٤,٠٩٪)؛ وبذلك نجد أن مستوى الأفكار الانتحارية لدى عينة الدراسة متوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Shiraly et al.,2024) التي أوضحت أن الميثامفيتامين هو المادة الأساسية للاستخدام بين المشاركين الذين حاولوا الانتحار وذلك بنسبة (٤٩,٢٪)، وأن مستخدمي الميث لديهم نسبة أعلى من الأفكار الانتحارية موازنة بمستخدمي المواد الأخرى. ودراسة Al-Imam et al (2023) التي أشارت لشيوع الأفكار الانتحارية لدى مستخدمي الميث وفقًا لعوامل خطر معينة، و دراسة Xing et al (2023) التي أوضحت أنه منذ عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٩ كان هناك زيادة ملحوظة بمقدار ١٦ ضعف في نسبة انتشار حالات العلاج من الأفكار الانتحارية لدى مستخدمي الميث.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الأُطر النظرية؛ حيث أشارت دراسة (Rioux et al.,2021)إلى العلاقة بين الاعتماد على المؤثرات العقلية والأفكار الانتحارية، وأوضحت عددًا من الأسباب التي تؤدي إلى انتشار الأفكار الانتحارية

لدى هذه الفئة؛ حيث إن اضطراب استخدام المخدرات يعمل على زيادة الضيق النفسي والاندفاع، وانخفاض في استراتيجيات المواجهة الفعالة وحل المشكلات، وانخفاض جودة العلاقات الاجتماعية، وانخفاض الأداء في العمل أو المدرسة؛ ومن المعروف أن الاعتماد على المؤثرات العقلية يؤدي إلى اضطرابات عقلية ومزاجية، ومن ضمنها الاكتئاب الذي يعد ذا صلة وثيقة بوجود خطر التفكير في الانتحار. وأظهرت دراسة Leung et al (2023) كذلك أن مستخدمي الميث لديهم مخاطر أعلى للإصابة بالاكتئاب، وكان الخطر بمعدل ١,١٨ بناءً على التقديرات الطولية، و بمقدار ٢,٨٠ مرة في التقديرات المقطعية. وهنالك بعض التأثيرات التي تعود لطبيعة مادة الميثامفيتامين؛ حيث يحفز إطلاق الكاتيكولامين (الدوبامين، والنورإبينفرين، والسيروتونين) ، ويمكن أن يؤدي هذا الخلل إلى مشكلات في الصحة العقلية؛ حيث أظهرت دراسة (McKetin et al., 2019) أن مستخدمي الميث خصوصًا لديهم انخفاض في النقل العصبي للدوبامين الذي قد يلعب –في حد ذاته– دورًا في السلوك الانتحاري. ولاحظت الباحثة سيطرة الأفكار الانتحارية على المرضى؛ ما بين الشعور بالرغبة في الانتحار تارة، والتعبير عنه للمقربين والأصدقاء تارة أخرى؛ بينما عبّر الكثير منهم عن شعورهم باليأس وعدمية الحياة وغياب المعنى، والبعض الآخر كشف عن تخطيطه مرات عديدة للانتحار ولكن دون تنفيذ، وكان هنالك القليل من المرضى الذين أقدموا على محاولات انتحار حقيقية.

جدول (١١) التوزيع التكراري لمستويات مقياس الأفكار الانتحارية وأبعاده (ن=٩٣)

المتغير	منخفض		متوسط		مرتفع	
	ن	%	ن	%	ن	%
الرغبة في الانتحار	27	29.03	**39**	**41.94**	27	29.03
التعبير عن محاولة الانتحار	29	31.18	**38**	**40.86**	26	27.96
الشعور باليأس وفقدان المعنى	31	33.33	**38**	**40.86**	24	25.81
التفكير في الانتحار والتخطيط له	24	25.81	**41**	**44.09**	28	30.11
الأفكار الانتحارية	**28**	**29.84**	**39**	**41.94**	**26**	**28.23**

حُدِّدت نقاط القطع لدرجات المتغيرات بناء على خيار cut points for 3 equal groups ؛ حيث قُسِّمت الدرجات الفعلية للعينة إلى ٣ مجموعات متساوية موضحة في الجدول (١١)، واحتُسِب المستوى المتوسط للدرجة الكلية لمقياس الأفكار الانتحارية بين ٤٢,٣٣-٥٣,٠٠، وما أقل من ٤٢,٣٣ يكون في المستوى المنخفض؛ بينما الأعلى من ٥٣ يكون في المستوى المرتفع؛ أما بالنسبة للأبعاد فاحتُسِبت درجة المتوسط لكل من بُعْدي الرغبة في الانتحار التفكير في الانتحار والتخطيط له بين ٩-١٣، وما أقل من ٩ يكون في المستوى المنخفض؛ بينما الأعلى من ١٣ يكون في المستوى المرتفع؛ أما بالنسبة لبُعْد التعبير عن محاولة الانتحار فاحتُسِبت درجة المتوسط بين ١٢-١٥، وما أقل من ١٢ يكون في المستوى المنخفض؛ بينما الأعلى من ١٥ يكون في المستوى المرتفع، أما بالنسبة لبُعْد الشعور باليأس وفقدان المعنى فاحتُسِبت درجة المتوسط بين ١٠,٣٣-١٣، وما أقل من ١٠,٣٣ يكون في المستوى المنخفض؛ بينما الأعلى من ١٣ يكون في المستوى المرتفع.

ويُفسر تفاوت مستويات الأفكار الانتحارية لدى عينة الدراسة بناء على استجابتهم على المقياس؛ حيث لاحظت أن استجابة المرضى جاءت متفاوتة بشكل بسيط في مقياس الأفكار الانتحارية؛ مما يفسر تقارب الدرجات على الأبعاد، حيث جاءت جميعها في المستوى المتوسط.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين خبرات الطفولة السلبية والأفكار الانتحارية لدى مستخدمي الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة؟

للإجابة عن السؤال الثالث استُخْدِم معامل الارتباط (سبيرمان) لاختبار العلاقة بين متغيرات الدراسة كما يلي:

جدول (١٢) معاملات الارتباط (سبيرمان) بين متغيرات الدراسة

خبرات الطفولة السلبية / الأفكار الانتحارية	الإساءة الجسدية	الإساءة النفسية	الإساءة الجنسية	الإهمال	خبرات الطفولة السلبية (الدرجة الكلية)
الرغبة في الانتحار	0.55**	0.52**	0.66**	0.38**	**0.70****
التعبير عن محاولة الانتحار	0.61**	0.65**	0.60**	0.50**	**0.78****
الشعور باليأس وفقدان المعنى	0.56**	0.60**	0.52**	0.49**	**0.71****
التفكير في الانتحار والتخطيط له	0.53**	0.49**	0.64**	0.38**	**0.68****
الأفكار الانتحارية (الدرجة الكلية)	**0.60****	**0.60****	**0.65****	**0.46****	**0.77****

***دال عند ٠,٠٥، **دال عند ٠,٠١**

يتضح من الجدول (١٢) أن معاملات الارتباط بين المتغيرين دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١، وبمعامل ارتباط طردي قوي قدره (ر=٠,٧٧) وبدلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين الأبعاد، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تراوحت معاملات

الارتباط بين (٠,٧٨) و (٠,٣٨)، و هذا يدل على وجود علاقة طردية قوية بين خبرات الطفولة السلبية ووجود الأفكار الانتحارية لدى مستخدمي الميثامفيتامين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Takahashi et al (2022) التي أشارت لوجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين خبرات الطفولة السلبية والتفكير في الانتحار، ودراسة Lee et al (2021) التي أشارت إلى وجود علاقة بين عدد تجارب الطفولة السلبية ومعدل الانتحار بين الأفراد الذين يستخدمون الميث.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الأُطر النظرية من حيث كون دراسة (Satinsky et al.,2021)أشارت إلى أن لخبرات الطفولة السلبية تأثيرًا تراكميًا بعيد المدى في الصحة النفسية للراشدين، فعندما ينشأ الأفراد في بيئات غير آمنة، وتحمل الكثير من الإساءات بأنواعها المختلفة؛ كالجسدية، والنفسية، والجنسية، والإهمال، وانفصال الوالدين أو إدمانهما؛ فإن ذلك يؤدي إلى أن يكونوا أكثر عرضة لخطر الإصابة بالأمراض النفسية عند البلوغ؛ حيث كانت أبرز التأثيرات تتمثل بوجود احتمالية عالية لمعاناة الأفراد الذين تعرضوا لهذه الخبرات من الاكتئاب، فقد ظهرت ارتباطات قوية بين التعرض التراكمي لخبرات الطفولة السلبية، وشدة أعراض الاكتئاب، والاضطراب الاكتئابي الشديد، والتفكير في الانتحار.

السؤال الرابع: هل توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى خبرات الطفولة السلبية تعزى للمتغيرين الديموغرافيين الآتيين: النوع، عدد مرات التعرض لخبرات الطفولة السلبية؟

للإجابة عن السؤال الرابع أُجْرِي اختبار مان–وتني Mann-Whiteny للمتغيرات ذات الفئتين (النوع)، واختبار كروسكال والايس Kruskal-Wallis للمتغيرات

الأكثر من فئتين: (عدد مرات التعرض لخبرات الطفولة السلبية)، وذلك وفقًا لمقياس خبرات الطفولة السلبية. وجاءت النتائج كما يلي:

أولًا: النوع:

جدول (١٣) اختبار مان وتني لكشف دلالة الفروق في مستوى خبرات الطفولة السلبية تبعاً لمتغير النوع (ن=٩٣)

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة U	الدلالة الإحصائية
الإساءة الجسدية	ذكر	78	45.19	443.5	0.13
	أنثى	15	56.43		
الإساءة النفسية	ذكر	78	44.76	410.5	0.06
	أنثى	15	58.63		
الإساءة الجنسية	ذكر	78	44.86	418	0.07
	أنثى	15	58.13		
الإهمال	ذكر	78	44.94	424	0.08
	أنثى	15	57.73		
خبرات الطفولة السلبية (الدرجة الكلية)	ذكر	78	43.49	312**	0.004
	أنثى	15	65.23		
*دال عند ٠,٠٥، **دال عند ٠,٠١					

تشير نتائج الجدول (١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الدرجة الكلية لخبرات الطفولة السلبية بين الذكور والإناث (p = 0.004)، وذلك لصالح الإناث اللاتي حصلن على متوسط رتب أعلى. أما بالنسبة للأبعاد الفرعية، فلم تظهر فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، إلا أن بعض الأبعاد مثل الإساءة النفسية (p = 0.06)، الإساءة الجنسية (p = 0.07)، والإهمال (p = 0.08) اقتربت من مستوى الدلالة التقليدية، مما قد يشير إلى اتجاه نحو وجود فروق بين الجنسين، لكنه لا يصل إلى حد الدلالة الإحصائية التقليدية. في المقابل، لم تكن هناك فروق ذات دلالة في الإساءة الجسدية (p = 0.13)،

ولكن جميع الأبعاد الفرعية تظهر نمط تفوق الإناث من حيث متوسط الرتب (الإناث تحصل على رتب أعلى).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Pham et al (2023) التي وضحت ارتباط خبرة الطفولة السلبية البالغة ٤ أو أعلى بالإناث موازنة بالذكور. ودراسة Lee et al (2021) التي أشارت إلى أن الإناث تعرضن لتجارب الطفولة السلبية بمعدل ثلاثة فأكثر وذلك بنسبة أعلى من الذكور. ودراسة Takahashi et al (2022) التي أفادت فيها المشاركات الإناث عن عدد أكبر بكثير من خبرات الطفولة السلبية موازنة بنظرائهن الذكور.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الأُطر النظرية من حيث كون الكثير من الدراسات في مختلف السياقات الاجتماعية رجحت وجود علاقة وثيقة بين النوع وزيادة التعرض لخبرات الطفولة السلبية؛ حيث يعد ذلك مؤشرًا لكونه عندما يكون النوع أنثى فإن ذلك يُعدُّ عامل خطر يؤدي لزيادة تعرضها لخبرات الطفولة السلبية. جاءت بعض هذه الدراسات في السياق الاجتماعي العالمي؛ كدراسة (Subramaniam et al., 2020) حيث وضحت أن الإناث أكثر تعرضًا للإيذاء العاطفي والجسدي والجنسي من الذكور، وجاءت بعضها في السياق الاجتماعي المحلي؛ كدراسة (AlHemyari et al.,2022) التي كشفت عن تعرض الإناث إلى خبرات طفولة سلبية أكثر من الذكور؛ ومن ثم كان معدل انتشارها أعلى بكثير بين الإناث.

ثانيًا: عدد مرات التعرض للخبرة:

جدول (١٤) اختبار كروسكال والاس لكشف دلالة الفروق في مستوى خبرات الطفولة السلبية تبعاً لمتغير عدد مرات التعرض لخبرات الطفولة السلبية (الدرجة الكلية)

(ن=٩٣)

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال والاس	الدلالة الاحصائية
خبرات الطفولة السلبية (الدرجة الكلية)	مرة واحدة	20	14.33	56.56**	0.001
	مرتين إلى ٣ مرات	32	40.31		
	٤مرات فأكثر	41	68.16		
*دال عند ٠,٠٥، **دال عند ٠,٠١					

تشير النتائج في الجدول (١٤) إلى وجود دلالة فروق في خبرات الطفولة السلبية (الدرجة الكلية) تبعاً لاختلاف عدد مرات التعرض لخبرات الطفولة السلبية؛ حيث جاءت قيمة دلالة قيمة كروسكال والاس أقل من مستوى ٠,٠١ ؛ فقد حصل من تعرض لخبرات الطفولة السلبية لأربع مرات فأكثر على أعلى متوسط رتب، ثم من حصل على مرتين إلى ٣ مرات، وأخيراً حصل ذو خبرة مرة واحدة على أقل متوسط رتب، كما يتضح من الجدول (١٥) أن الاختبار البعدي (مان وتيني) أُجْرِي لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات، وتبين وجود فروقات معنوية عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١ وذلك لصالح عدد مرات التعرض الأكثر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Pham et al (2023)، ودراسة Li et al (2023) من حيث إن عدد مرات التعرض لخبرات الطفولة بمعدل أربع مرات فأكثر كانت النسبة الأعلى لدى المشاركين، وهي الأكثر تأثيرًا.

جدول (١٥) اختبار مان وتني لكشف دلالة الفروق في مستوى خبرات الطفولة السلبية بين أزواج متغير عدد مرات التعرض لخبرات الطفولة السلبية (ن=٩٣)

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة U	الدلالة الاحصائية
خبرات الطفولة السلبية (الدرجة الكلية)	مرة واحدة	20	13	50**	0.001
	مرتان إلى ٣ مرات	32	34.94		
	مرة واحدة	20	11.83	26.5**	0.001
	٤ مرات فأكثر	41	40.35		
	مرتان إلى ٣ مرات	32	21.88	172**	0.001
	٤ مرات فأكثر	41	48.8		
*دال عند ٠,٠٥، **دال عند ٠,٠١					

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الأُطر النظرية من حيث أن دراسة (Meeker et al., 2021)أوضحت أن هنالك فروقًا في التأثيرات السيئة لخبرات الطفولة السلبية على الأفراد تعود لعدد مرات التعرض للخبرة؛ حيث إن تعرضهم لها لمرات متكررة ينتج عنه ظهور التأثيرات السيئة؛ مثل: السلوكيات المحفوفة بالمخاطر المتمثلة في: السلوك العنيف، والميل لتعاطي المخدرات، وبعض الصعوبات المعرفية بشكل أعلى موازنة بالأفراد الذين لم يتعرضوا لها، أو كان تعرضهم لها منخفضًا.

ولاحظت الباحثة أن المرضى يخبرون عن شعورهم بالألم من تعرضهم للإساءات في حال تكرار الإساءة من قبل الوالدين أو القائمين بالرعاية، وأن المرضى الذين تعرضوا للإساءة بشكل متكرر عانى معظمهم من آثار سيئة جدًا على صحتهم النفسية، من ضمنها سيطرة الأفكار الانتحارية عليهم.

السؤال الخامس: هل توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الأفكار الانتحارية تعزى للمتغيرات الديموغرافية الآتية: النوع، العمر، مدة استخدام الميثامفيتامين؟

للإجابة عن السؤال الخامس أُجْرِي اختبار مان–وتني Mann-Whiteny للمتغيرات ذات الفئتين: (النوع، ومدة استخدام الميثامفيتامين)، واختبار كروسكال والايس Kruskal-Wallis للمتغيرات الأكثر من فئتين (العمر)، وذلك وفقًا لمقياس مستوى الأفكار الانتحارية. وجاءت النتائج كما يلي:

أولًا: النوع:

جدول (١٦) اختبار مان وتني لكشف دلالة الفروق في مستوى الأفكار الانتحارية تبعاً لمتغير النوع (ن=٩٣)

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة U	الدلالة الاحصائية
الرغبة في الانتحار	ذكر	78	43.26	293**	0.002
	أنثى	15	66.47		
التعبير عن محاولة الانتحار	ذكر	78	43.60	319.5**	0.005
	أنثى	15	64.70		
الشعور باليأس وفقدان المعنى	ذكر	78	44.63	400*	0.05
	أنثى	15	59.33		
التفكير في الانتحار والتخطيط له	ذكر	78	43.22	290*	0.002
	أنثى	15	66.67		
الأفكار الانتحارية (الدرجة الكلية)	ذكر	78	43.40	304*	0.003
	أنثى	15	65.73		
*دال عند ٠,٠٥، **دال عند ٠,٠١					

تشير النتائج في الجدول (١٦) إلى وجود دلالة فروق في درجات الأفكار في الانتحارية للدرجة الكلية ولجميع الأبعاد تبعاً لاختلاف النوع وذلك لصالح الإناث اللاتي تفوقن على الذكور في التفكير في الانتحار؛ حيث جاءت قيمة دلالة U أقل

من مستوى ٠,٠١ للدرجة الكلية، ولمستوى الدلالة ٠,٠٥ لبُعْد (الشعور باليأس وفقدان المعنى).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Carretta et al.,2023) التي كشفت عن تزايد معدلات الأفكار الانتحارية لدى الإناث موازنة بالذكور. وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الأُطر النظرية من حيث دراسة (Barrigon et al.,2020) التي أشارت إلى أن هنالك فروقًا جوهرية في السلوكيات الانتحارية بين الجنسين ذكورًا وإناثًا؛ حيث إن الذكور أكثر عرضة للانتحار الكامل؛ في حين أن الإناث أكثر ميلًا لوجود الأفكار الانتحارية ومحاولات الانتحار غير المكتملة؛ ومع وجود استثناءات فإن هذا التناقض في السلوكيات الانتحارية بين الجنسين يحدث في معظم دول العالم، ويُفسّر جزئيًا بتفضيل الذكور الطرق الأكثر فتكًا في السلوك الانتحاري؛ حيث إن مؤشر الوفاة بالانتحار لديهم أقوى بشكل كبير منه عند الإناث. كما أن هنالك بعض العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤدي لظهور الأفكار الانتحارية لدى الجنسين وقد ورد في دراسة(Cara Richardson et al.,2023) أن هناك عددًا أكبر من العوامل التي تميّز بين الأفكار الانتحارية لدى النساء موازنةً بالرجال. تضمنت هذه العوامل الدخول إلى المستشفى بسبب اضطراب نفسي، الحصول على مؤهلات تعليمية أقل من مستوى الدرجة الجامعية، الحالة الاجتماعية لصالح الفئة (غير المتزوجة)، والتعرض لظروف قاسية في مرحلة الطفولة. كما كان الاكتئاب وفقدان الدافع، باعتبارهما من مكونات اليأس، من المنبئات بالأفكار الانتحارية لدى

الإناث. أما لدى الذكور، فقد كانت العوامل التي تميّز بشكل ملحوظ بين الأفكار الانتحارية ومحاولات الانتحار تشمل الإبلاغ الذاتي عن تشخيص مهني لاضطراب نفسي، والتعرض لصعوبات في مرحلة الطفولة. كما أن المستويات المرتفعة من الدعم الاجتماعي تسهم في اقتصار السلوكيات الانتحارية على الأفكار فقط عوضًا عن محاولات الانتحار الفعلية.

ثانيا: العمر:

جدول (١٧) اختبار كروسكال والايس لكشف دلالة الفروق في مستوى الأفكار الانتحارية (الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير العمر (ن=٩٣)

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال والاس	الدلالة الاحصائية
الأفكار الانتحارية (الدرجة الكلية)	أقل من ٢٠ سنة	8	68.56	10.58**	0.005
	من ٢٠ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة	40	51.89		
	30سنة فأكثر	45	38.82		
*دال عند ٠,٠٥، **دال عند ٠,٠١					

تشير النتائج في الجدول (١٧) إلى وجود دلالة فروق في الأفكار الانتحارية (الدرجة الكلية) تبعاً لاختلاف العمر وذلك لصالح الفئة العمرية (أقل من ٢٠ سنة)، ثم للفئة العمرية (من ٢٠ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة)، وأخيرًا الفئة العمرية (٣٠ سنة فأعلى)؛ حيث جاءت قيمة دلالة كروسكال والاس أقل من مستوى ٠,٠١؛ وبذلك نجد أنه كلما زاد العمر قلّ التفكير في الانتحار. كما يتضح من الجدول (١٨) أن الاختبار البعدي (مان وتيني) أُجْرِي لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات، وتبين وجود فروقات معنوية عند دلالة إحصائية بين الفئة (أقل من ٢٠ سنة) والفئة (٣٠سنة فأكثر) عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١ وذلك لصالح الفئة الأصغر؛ بينما

اختلفت الفئة (٣٠سنة فأكثر)، وبمستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ عن الفئة (من ٢٠ سنة على أقل من ٣٠ سنة) وذلك لصالح الفئة الأصغر سنًا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Xing et al (2023) التي أظهرت أن حالات الاستشفاء المرتبطة بالأفكار الانتحارية مع استخدام الميث أكثر انتشارًا بشكل ملحوظ في الفئة العمرية الأصغر بين ٢٦–٤٠ عامًا بنسبة (٤٩,٠٨٪)، ثم المرحلة العمرية بين ٤١–٦٤ عامًا بنسبة (٢٨,٤٩٪). و دراسة Al-Imam et al (2023) التي أوضحت أن المرضى الذين أظهروا أفكارًا انتحارية كانوا في الفئة العمرية الأصغر سنًا بمتوسط عمر (٢٧,٤٢ ± ١,١١)، خصوصاً لدى الإناث في الفئة العمرية (٢٠ فأصغر).

جدول (١٨) اختبار مان وتني لكشف دلالة الفروق في مستوى الأفكار الانتحارية (الدرجة الكلية) بين أزواج متغير العمر (ن=٩٣)

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة U	الدلالة الاحصائية
الأفكار الانتحارية (الدرجة الكلية)	أقل من ٢٠ سنة	8	31.25	106	0.14
	من ٢٠ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة	40	23.15		
	أقل من ٢٠ سنة	8	41.81	61.5**	0.002
	٣٠سنة فأكثر	45	24.37		
	من ٢٠ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة	40	49.24	650.5*	0.03
	٣٠ سنة فأكثر	45	37.46		
*دال عند ٠,٠٥، **دال عند ٠,٠١					

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الأُطر النظرية؛ حيث أيدت الأدبيات نتيجة الدراسة الحالية؛ فقد أوضحت دراسة (Ivey-Stephenson et al.,2022) وهي دراسة طولية امتدت بين عامي (٢٠١٥-٢٠١٩م) تبحث عن مدى انتشار الأفكار والسلوكيات الانتحارية بناء على عدد من المتغيرات الديموغرافية التي من ضمنها متغير العمر، وظهر أن معدل انتشار الأفكار الانتحارية، والتخطيط للانتحار، ومحاولات الانتحار كانت أعلى بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٣٩ عامًا مقارنة بمن تزيد أعمارهم على ٤٠ عامًا؛ ونظرًا لطول مدة الدراسة فإن الصحة العامة قررت بناء على هذه النتيجة إدراج هذا الفئة العمرية كأحد مؤشرات الخطر التي تتنبأ بارتفاع نسبة الأفكار والسلوكيات الانتحارية لديهم.

وتتفق الباحثة مع الطرح السابق؛ حيث لاحظت ميل المرضى الأصغر سنًا للمحاولات الانتحارية، وليس فقط سيطرة الأفكار الانتحارية عليهم، موازنة بالمرضى الأكبر عمرًا الذين لاحظت الباحثة أنهم لم يظهروا ميلًا للأفكار الانتحارية.

ثالثًا: مدة استخدام الميثامفيتامين:

جدول (١٩) اختبار مان وتني لكشف دلالة الفروق في مستوى الأفكار الانتحارية تبعاً لمتغير مدة استخدام الميثامفيتامين (ن=٩٣)

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة U	الدلالة الاحصائية
الرغبة في الانتحار	أقل من سنة	16	38.81	485	0.17
	سنة فأكثر	77	48.70		
التعبير عن محاولة الانتحار	أقل من سنة	16	41.53	528.5	0.37
	سنة فأكثر	77	48.14		
الشعور باليأس وفقدان المعنى	أقل من سنة	16	40.53	512.5	0.28
	سنة فأكثر	77	48.34		
التفكير في الانتحار والتخطيط له	أقل من سنة	16	40.38	510	0.27
	سنة فأكثر	77	48.38		
الأفكار الانتحارية (الدرجة الكلية)	أقل من سنة	16	38.97	487.5	0.19
	سنة فأكثر	77	48.67		
*دال عند ٠,٠٥، **دال عند ٠,٠١					

تشير النتائج في الجدول (١٩) إلى عدم دلالة فروق في درجات الأفكار الانتحارية للدرجة الكلية والأبعاد؛ حيث جاءت قيمة دلالة U أكبر من مستوى ٠,٠٥، وهذا يدل على عدم وجود فروق في مستوى التفكير في الانتحار تبعاً لمتغير مدة استخدام الميثامفيتامين.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Al-Imam et al (2023) التي أشارت إلى أن متعاطي الكريستال ميث أكثر عرضة لخطر شيوع الأفكار الانتحارية إذا كانوا مستخدمين مزمنين لأكثر من عام واحد.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الأُطر النظرية كدراسة (Fathi et al., 2022) التي أوضحت أنه في السنوات الأخيرة اقتُرِح إدمان الميثامفيتامين باعتباره مرضًا دماغيًا مزمنًا ومنهكًا، وهو أحد أكثر الأمراض تكلفة في المجتمع في الوقت الحالي؛ حيث يُعد منشطًا نفسيًا قويًا جدًا في تأثيره، ويسبب الاعتماد عليه بدرجة كبيرة وسريعة لكونه يؤثر في الجهاز العصبي بشكل مباشر وسريع؛ مما يؤدي إلى ظهور آثار سلبية كثيرة قصيرة المدى؛ مثل: عدم انتظام دقات القلب، ارتفاع ضغط الدم، سلوك عنيف وغريب وغير منتظم، وغيرها الكثير.

وترى الباحثة منطقية نتيجة الدراسة الحالية لكونها لاحظت أن المرضى المعتمدين على الميث يعانون من تأثيرات فسيولوجية ونفسية شديدة وسريعة بخلاف المواد الأخرى؛ مما يؤيد صحة عدم وجود فروق بناء على مدة الاستخدام.

السؤال السادس: هل تتنبأ خبرات الطفولة السلبية بالأفكار الانتحارية لدى مستخدمي الميثامفيتامين في مجمع إرادة والصحة النفسية بجدة؟

للإجابة عن السؤال السادس استُخْدِم اختبار الانحدار الخطي المتعدد (Liner regression)؛ حيث قِيْس أثر أبعاد خبرات الطفولة السلبية في الأفكار الانتحارية كما يلي:

جدول (٢٠) تحليل الانحدار الخطي لأثر أبعاد خبرات الطفولة السلبية على الأفكار الانتحارية

معامل التحديد المصحح=0.63				
معامل التحديد R^2= 0.64				
معامل الارتباط R=0.80				
قيمة ف (F) =38.68**				
المتغير المستقل	**B**	**الخطأ المعياري**	**T**	**الدلالة الإحصائية**
ثابت الانحدار	20.2	2.49	8.14**	0.001
الإساءة الجسدية	1.06	0.27	3.79**	0.001
الإساءة النفسية	0.37	0.32	1.14	0.26
الإساءة الجنسية	1.36	0.21	6.41**	0.001
الإهمال	0.48	0.29	1.62	0.11
*دال عند ٠.٠٥، **دال عند ٠.٠١				
المتغير التابع: الأفكار الانتحارية				
$y = \alpha + b1X1 + b3X3$:				
معادلة التنبؤ غير المعيارية بالأفكار الانتحارية Y=20.2+ 1.06X1+1.36X3				

كما يتضح من الجدول (٢٠) بلغت قيمة تحليل التباين وذلك عن طريق قيمة (ف) التي بلغت (٣٨,٦٨) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) والتي تدل على معنوية نموذج الانحدار. كما أن أبعاد خبرات الطفولة السلبية من الممكن أن تتنبأ بالتفكير في الانتحار وذلك بوساطة معامل التحديد المصحح الذي بلغ (R^2=٠,٦٣)، وهذا يعني أن (٦٣٪) من التباين في متغير الأفكار الانتحارية يمكن إرجاعه إلى أبعاد خبرات الطفولة السلبية، وتعد هذه القيمة مرتفعة. وبالنسبة لتأثير أبعاد خبرات الطفولة السلبية على الأفكار الانتحارية اتضح أن التأثير الأعلى كان لبُعْد الإساءة الجنسية بقيمة ت بلغت (٦,٤١)، وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، وقيمة بيتا بلغت (١,٣٦). ثم بُعْد الإساءة الجسدية بقيمة ت بلغت

(٣,٧٩)، وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، وقيمة بيتا بلغت (١,٠٦). أما البُعْدان (الإساءة النفسية والإهمال) فلم يوجد لهما أي تأثير في التفكير في الانتحار حيث دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Takahashi et al (2022) التي كشفت تحليلات الانحدار فيها أن خبرات الطفولة السلبية تتنبأ بخطر التفكير في الانتحار. وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الأُطر النظرية حيث كشفت دراسة (Cheng et al.,2023) عن وجود عوامل تُنبئ بوجود جميع أشكال إيذاء الذات والميول الانتحارية لدى الأفراد؛ ومنها الأفكار الانتحارية، وأحد أبرز هذه العوامل إساءات الطفولة بأشكالها المتعددة؛ مثل: الإساءة العاطفية، والإساءة الجسدية، والاعتداء الجنسي، والإهمال الجسدي، والإهمال العاطفي، وتعرض الأفراد لها الذي غالبًا ما يكون بشكل متكرر وبأنواع مختلفة. وأشارت دراسة (Brokke et al.,2022) كذلك إلى وجود تأثير كبير لخبرة الطفولة السلبية المتمثلة بالإساءة الجنسية على وجه الخصوص في الصحة النفسية للأفراد من حيث زيادة السلوكيات الانتحارية المتمثلة في: (الأفكار الانتحارية، محاولات الانتحار، والانتحار الكامل) ؛ حيث إن معدل الانتحار لدى الأشخاص الذين تعرضوا لانتهاكات جنسية مرتفع جدًا، فقد أبلغ ٤٣٪ منهم عن وجود أفكار انتحارية، و٣٢٪ أبلغوا عن محاولات انتحار؛ وبذلك تعد الإساءة الجنسية في مرحلة الطفولة عامل خطر مهم للسلوكيات الانتحارية عند الراشدين. كما أوضحت دراسة (Stea et al.,2023) ارتباط الإساءة الجنسية بوجود

احتمالات أعلى لأعراض الاكتئاب والأفكار الانتحارية لدى الجنسين. ولاحظت الباحثة أن المرضى يتذكرون تجربة الإساءة بتفاصيلها رغم مرور مدة زمنية طويلة من تعرضهم لها في مرحلة الطفولة، ويعبرون عن شعورهم بالألم بشدة من تعرضهم للإساءة الجنسية موازنة بخبرات الطفولة الأخرى، حيث إنها تترك أثرًا عميقًا بالرغم من تعرضهم لها مرة واحدة أحيانًا.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتالي:

– أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق في عدد مرات التعرض لخبرات الطفولة السلبية كانت لصالح الإناث، وفي ضوء ذلك توصي الباحثة بأهمية تركيز المسؤولين في جمعيات حماية الأسرة على إشكالية تعرض الإناث بشكل أعلى لخبرات الطفولة السلبية والعمل بشكل جاد لوضع حلول لحمايتهم.

– كما أوضحت النتائج أن الفروق في الأفكار الانتحارية لدى عينة الدراسة كانت لصالح الفئة العمرية الأصغر سنًا، وبذلك توصي الباحثة بأهمية عمل الطاقم الطبي على زيادة الحماية والإجراءات الوقائية للفئة العمرية الأصغر سنًا من ٢٠ سنة فأقل نظرًا لكونهم حققوا مستوى أعلى في وجود الأفكار الانتحارية.

– أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في درجات الأفكار الانتحارية وفقًا لمدة استخدام الميثامفيتامين، ويرجع ذلك لشدة تأثير هذه المادة في الصحة الجسدية والنفسية والذي يظهر خلال فترة زمنية بسيطة من الاستخدام، وبذلك توصي الباحثة بضرورة قيام المنشآت الأمنية ذات العلاقة؛ كالمديرية العامة لمكافحة

المخدرات بالعمل على حملات توعوية في المجتمع توضح خطورة المادة، وإعداد برامج وقائية لحماية الشباب.

- تنبأت الإساءة الجنسية على وجه التحديد بوجود الأفكار الانتحارية لدى مستخدمي الميث، ونتيجة لذلك توصي الباحثة بضرورة رفع نسبة الوعي بأثر تعرض الأفراد للإساءة الجنسية في طفولتهم من خلال حملات توعوية تقوم بها جمعيات حماية الأسرة، والتشديد على الأسر بالعمل على الوقاية وحماية أبنائهم من التعرض لهذا النوع من الخبرات.

المقترحات:

استكمالا لجهود الباحثة التي بدأتها في هذه الدراسة وما توصلت إليه من نتائج، ومن خلال الاطلاع على الدراسات في هذا المجال، يتضح للباحثة وجود فرص لمجالات بحثية تتعلق بطبيعة هذه الدراسة من الممكن البحث والتقصي عنها من قبل الباحثين مستقبلًا، ومنها:

- إجراء دراسات تتناول متغيرات وعينة الدراسة على نطاق أوسع؛ يشمل مجمعات إرادة والصحة النفسية بالمملكة العربية السعودية، شاملة جدة، الشرقية، والرياض لإمكانية تعميم النتائج وشموليتها.

- إجراء دراسات على فئة مستخدمي الميثامفيتامين بمنهجية مختلفة، كالمنهج شبه التجريبي؛ الذي يعتمد على إعداد برامج إرشادية وعلاجية، على سبيل المثال برنامج علاجي قائم على المعالجة المعرفية لعلاج الصدمات الناتجة عن إساءات الطفولة لدى عينة من مستخدمي الميثامفيتامين بمجمع إرادة والصحة النفسية.

- إجراء دراسات على فئة مستخدمي الميثامفيتامين بمنهجية مختلفة، كالمنهج النوعي؛ الذي يعتمد على المقابلات، والذي من الممكن أن يقدم تفسيرًا أعمق لظاهرة انتشار تعاطي الميث في المملكة العربية السعودية وتأثيراتها النفسية المتعددة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية

إبراهيم، فيوليت فؤاد، غنيم، محمد مصطفى عبدالمغني، وهيبة، حسام إسماعيل. (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس الأفكار الانتحارية لدى الشباب. مجلة الإرشاد النفسي، ع٦٧، ٢٤١-٢٦٤.

حلمي، بسمة، حميد الدين، رضية. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة. مجلة العلوم التربوية، ١(٣)، ٥٤٩- ٥٦٨.

الشيخي، سلطان.(٢٠٢٢). أثر تعاطي مادة الشبو على ارتكاب الجريمة دراسة وصفية: لدى عينة من نزلاء السجون بمحافظة جدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.

عبدالسلام، محمد.(٢٠٢٠). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية.مكتبة نور.

المراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Manahij al-bahth fi al-‘ulum al-ijtima‘iyyah wa al- Abdelsalam, M. (2020). insaniyyah [Research methods in social and human sciences]. Maktabat Noor.

Athar ta‘ati maddat al-shabu ‘ala irtikab al-jarimah: Al-Shaykhi, S. (2022*). Dirasah wasfiyyah lada ‘aynah min nuzala’ al-sujun bi-Muhafazat Jeddah [The effect of shabu use on committing crimes: A descriptive* study on a sample of prison inmates in Jeddah] [Unpublished master’s thesis]. King Abdulaziz University.

Al-khasa’is al-saykomitriya li-miqyas Helmi, B., & Hamid al-Din, R. (2023). khibarat al-isa’ah fi marhalat al-tufulah [Psychometric properties of the Childhood Abuse Experiences Scale]. *Majallat al-‘Ulum al-Tarbawiyya*, 1(3), 549–568.

Al-khasa’is al- Ibrahim, V. F., Ghoneim, M. M. A., & Wahiba, H. I. (2021). saykomitriya li-miqyas al-afkar al-intihariyya lada al-shabab [Psychometric properties of the Suicidal Thoughts Scale among youth]. *Majallat al-Irshad al-Nafsi*, (67), 241–264.

Afifi, T. O., Enns, M. W., Cox, B. J., Asmundson, G. J., Stein, M. B., & Sareen, J. (2008). Population attributable fractions of psychiatric disorders and suicide ideation and attempts associated with adverse childhood experiences. *American journal of public health*, *98*(5), 946–952. DOI: 10.2105/AJPH.2007.120253.

(2022). Al-Asmari, A. I., Al-Solami, F. D., Al-Zahrani, A. E., & Zughaibi, T. A. Post-Mortem Quantitation of Amphetamine in Cadaveric Fluids in Saudi Arabia. *Forensic Sciences*, *2*(1), 222–237. https://doi.org/10.3390/forensicsci2010017.

AlHemyari, A. H., Al-Zamil, N. A., Shaikh, A. Y., Al-Eidi, D. A., Al-Dahlan, H. W., & Al-Shamekh, S. (2022). Prevalence of adverse childhood experiences and their relationship to mental and physical illnesses in the Eastern Region of Saudi Arabia. *Brain and behavior*, *12*(7). Doi: 10.1002/brb3.2668.

Al-Imam, A., Motyka, M. A., Hoffmann, B., Al-Ka'aby, H., Younus, M., Al-Hemiary, N., & Michalak, M. (2023). Risk Factors of Suicidal Ideation in Iraqi Crystal Methamphetamine Users. *Brain Sciences*, *13*(9). Doi: 10.3390/brainsci13091279.

American Psychological Association. (2024). Child Abuse. In the APA dictionary of psychology. Retrieved April 19, 2018, from https://dictionary.apa.org/child-abuse
methamphetamine. In the APA American Psychological Association. (2024). dictionary of psychology. Retrieved April 19, 2018, from https://dictionary.apa.org/methamphetamine
American Psychological Association. (2024). Suicidal Ideation. In the APA dictionary of psychology. Retrieved April 19, 2018, from https://dictionary.apa.org/suicidal-ideation
Barrigon, M. L., & Cegla-Schvartzman, F. (2020). Sex, Gender, and Suicidal Behavior. *Current topics in behavioral neurosciences*, *46*, 89–115. DOI: 10.1007/7854_2020_165.

Bohnert, K. M., Ilgen, M. A., Louzon, S., McCarthy, J. F., & Katz, I. R. (2017). Substance use disorders and the risk of suicide mortality among men and women in the US Veterans Health Administration. *Addiction (Abingdon, England)*, *112*(7), 1193–1201. DOI: 10.1111/add.13774.

Broekhof, R., Nordahl, H. M., Tanum, L., & Selvik, S. G. (2023). Adverse childhood experiences and their association with substance use disorders in adulthood: A general population study (Young-HUNT). *Addictive Behaviors Reports*, 17, 100488. *https://doi.org/10.1016/j.abrep.2023.100488*

Brokke, S. S., Bertelsen, T. B., Landrø, N. I., & Haaland, V. Ø. (2022). The effect of sexual abuse and dissociation on suicide attempt. *BMC psychiatry*, *22*(1), 29. DOI: 10.1186/s12888-021-03662-9.

Carretta, R. F., McKee, S. A., & Rhee, T. G. (2023). Gender Differences in Risks of Suicide and Suicidal Behaviors in the USA: A Narrative Review. *Current psychiatry reports*, *25*(12), 809–824. DOI: 10.1007/s11920-023-01473-1.

Chang, X., Jiang, X., Mkandarwire, T., & Shen, M. (2019). Associations between adverse childhood experiences and health outcomes in adults 1-11, aged 18-59 years. *PloS one*, *14*(2), https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211850

Cheng, F., Shi, L., Wang, S., Jin, Q., Xie, H., Wang, B., & Zhang, W. (2023). The relationship between childhood traumatic experience and suicidal tendency in non-suicidal self-injury behavior patients. *BMC psychiatry*, *23*(1), 401. Doi: 10.1186/s12888-023-04863-0.

Darke, S., Kaye, S., Duflou, J., & Lappin, J. (2019). Completed Suicide Among Methamphetamine Users: A National Study. *Suicide & life-threatening* DOI: 10.1111/sltb.12442. *behavior*, *49*(1), 328–337.
Dube, S. R., Felitti, V. J., Dong, M., Chapman, D. P., Giles, W. H., & Anda, R. F. (2003). Childhood abuse, neglect, and household dysfunction and the risk of illicit drug use: the adverse childhood experiences study. *Pediatrics*, 111(3), 564–572. DOI: 10.1542/peds.111.3.564.
Fathi, S., Soltanzadeh, H., Tanomand, A., Asadi, Z., & Moradali, S. (2022). Investigation of miR-222 as a potential biomarker in the diagnosis of patients with methamphetamine abuse disorder. *Egyptian Journal of Medical Human Genetics*, 23(1). DOI:10.1186/s43042-022-00281-1.
He, J., Yan, X., Wang, R., Zhao, J., Liu, J., Zhou, C., & Zeng, Y. (2022). Does Childhood Adversity Lead to Drug Addiction in Adulthood? A Study of Serial Mediators Based on Resilience and Depression. *Frontiers in psychiatry*, (13). Doi:10.3389/fpsyt.2022.871459.
Homan, S., Roman, Z., Ries, A., Santhanam, P., Michel, S., Bertram, A. M., Klee, N., Berther, C., Blaser, S., Gabi, M., Homan, P., Scheerer, H., Colla, M., Vetter, S., Olbrich, S., Seifritz, E., Galatzer-Levy, I., Kowatsch, T., Scholz, U., & Kleim, B. (2025). Subgrouping suicidal ideations: an ecological momentary assessment study in psychiatric inpatients. *BMC psychiatry*, *25*(1), 469. https://doi.org/10.1186/s12888-025-06861-w
Hustedde C. (2021). Adverse Childhood Experiences. *Primary care*, *48*(3), 493–504. DOI: 10.1016/j.pop.2021.05.005.

Ivey-Stephenson, A. Z., Crosby, A. E., Hoenig, J. M., Gyawali, S., Park-Lee, E., & Hedden, S. L. (2022). Suicidal Thoughts and Behaviors Among Adults Aged ≥18 Years - United States, 2015-2019. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries*, *71*(1), 1–19. Doi: 10.15585/mmwr.ss7101a1.

Lee, W. C., Fang, S. C., Chen, Y. Y., Liu, H. C., Huang, M. C., & McKetin, R. (2021). Exploring the mediating role of methamphetamine use in the relationship between adverse childhood experiences and attempted suicide. *Addictive behaviors*, *123*. DOI: 10.1016/j.addbeh.2021.107060.
Leung J, Mekonen T, Wang X, Arunogiri S, Degenhardt L, & McKetin R. (2023). Methamphetamine Exposure and Depression - A systematic review and meta-analysis. *Drug Alcohol Rev*, (6), 1438-1449. DOI: 10.1111/dar.13670.

Leza, L., Siria, S., López-Goñi, J. J., & Fernández-Montalvo, J. (2021). Adverse Childhood Experiences (ACEs) and Substance Use Disorder (SUD): A

Scoping Review. *Drug and Alcohol Dependence*, *221*. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2021.108563.

Li, J., He, J., Wang, P., Li, J., Zhang, Y., You, J., & Chongsuvivatwong, V. (2023). Pathway of effects of adverse childhood experiences on the poly-drug use pattern among adults using drugs: A structural equation modeling. *Frontiers in public health*, 11. Doi: 10.3389/fpubh.2023.1043222.

Liu, M., Luong, L., Lachaud, J., Edalati, H., Reeves, A., Hwang, S. (2021). Adverse childhood experiences and related outcomes among adults experiencing homelessness: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 6(11), 836- 847, DOI: 10.1016/S2468-2667(21)00189-4

Mars, B., Heron, J., Klonsky, E. D., Moran, P., O'Connor, R. C., Tilling, K., Wilkinson, P., & Gunnell, D. (2019). Predictors of future suicide attempt among adolescents with suicidal thoughts or non-suicidal self-harm: a population-based birth cohort study. *The Lancet. Psychiatry*, *6*(4), 327–337. DOI: 10.1016/S2215-0366(19)30030-6.

Martins, B., Taveira-Gomes, T., Gomes, J. C., Vidal-Alves, M. J., & Magalhães, T. (2025). Adverse childhood experiences and health outcomes: a 20-year real-world study. *Frontiers in medicine*, *11*, 1429137. https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1429137

McKetin, R., Leung, J., Stockings, E., Huo, Y., Foulds, J., Lappin, J. M., Cumming, C., Arunogiri, S., Young, J. T., Sara, G., Farrell, M., & Degenhardt, L. (2019). Mental health outcomes associated with the use of amphetamines: A systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine*, *16*, 81–97. DOI: 10.1016/j.eclinm.2019.09.014.

Meeker, E. C., O'Connor, B. C., Kelly, L. M., Hodgeman, D. D., Scheel-Jones, A. H., & Berbary, C. (2021). The impact of adverse childhood experiences on adolescent health risk indicators in a community sample. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy*, *13*(3), 302–312. Doi: 10.1037/tra0001004.

Pham, T. L., Nguyen, T. L., Nguyen, K. A., Ekwaru, J. P., Phan, O., Michel, L., & Khuat, T. H. O. (2023). Screening for adverse childhood experiences among young people using drugs in Vietnam: related factors and clinical implications. *Journal of public health (Oxford, England)*, *45*(3), 400–408. DOI: 10.1093/pubmed/fdac163.

Rahmatullah, B., Nurul, A., Hasgat, C., Sellia, G., Nathania, T., Mantika, S., Tenri, A. (2023). Adverse Childhood Experiences Among University Students and The Relationship With Depression. *People and Behavior* Analysis, 1(1), 11-20. DOI: https://doi.org/10.31098/pba.v1i1.1440.
Richardson, C., Robb, K. A., McManus, S., & O'Connor, R. C. (2023). Psychosocial factors that distinguish between men and women who have suicidal thoughts and attempt suicide: findings from a national probability sample of adults. *Psychological medicine*, *53*(7), 3133–3141. DOI: 10.1017/S0033291721005195
Rioux, C., Huet, A. S., Castellanos-Ryan, N., Fortier, L., Le Blanc, M., Hamaoui, S., Geoffroy, M. C., Renaud, J., & Séguin, J. R. (2021). Substance use disorders and suicidality in youth: A systematic review and meta-analysis with a focus on the direction of the association. *PloS one*, *16*(8). Doi: 10.1371/journal.pone.0255799

Rytilä-Manninen, M., Haravuori, H., Fröjd, S., Marttunen, M., & Lindberg, N. (2018). Mediators between adverse childhood experiences and suicidality. *Child abuse & neglect*, (77), 99–109. DOI: 10.1016/j.chiabu.2017.12.007.

Satinsky, E. N., Kakuhikire, B., Baguma, C., Rasmussen, J. D., Ashaba, S., Cooper-Vince, C. E., Perkins, J. M., Kiconco, A., Namara, E. B., Bangsberg, D. R., & Tsai, A. C. (2021). Adverse childhood experiences, adult depression, and suicidal ideation in rural Uganda: A cross-sectional, population-based study. *PLoS Medicine*, *18*(5). Doi: 10.1371/journal.pmed.1003642.

Shiraly, R., Jazayeri, S. A., Seifaei, A., Jeihooni, A. K., & Griffiths, M. D. (2024). Suicidal thoughts and behaviors among untreated illicit substance users: a population-based study. *Harm reduction journal*, *21*(1), 96. Doi: 10.1186/s12954-024-01015-9.

Stea, T. H., Steigen, A. M., Dangmann, C. R., Granrud, M. D., & Bonsaksen, T. (2023). Associations between exposure to sexual abuse, substance use, adverse health outcomes, and use of youth health services among Norwegian adolescents. *BMC Public Health*, *23*(1). Doi: 10.1186/s12889-023-16261-y.

Stinson, J. D., Gretak, A. P., Carpenter, R. K., & Quinn, M. A. (2021). Adverse Childhood Experiences and Suicidality and Self-Harm in Persons in Secure Forensic Care. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, *49*(4), 553–564. DOI: 10.29158/JAAPL.210007-21.

Stritzel, H. (2022). Peer and Community Influences on Adolescent Substance Use in the Context of Adverse Childhood Experiences. *Sociological perspectives: SP: official publication of the Pacific Sociological Association*, *65*(2), 413-432. Doi: 10.1177/07311214211018718 .

Subramaniam, M., Abdin, E., Seow, E., Vaingankar, J. A., Shafie, S., Shahwan, S., Lim, M., Fung, D., James, L., Verma, S., & Chong, S. A. (2020). Prevalence, socio-demographic correlates, and associations of adverse childhood experiences with mental illnesses: Results from the Singapore Mental Health Study. *Child abuse & neglect*, *103*, DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104447.

Takahashi, M., Yamaki, M., Kondo, A., Hattori, M., Kobayashi, M., & Shimane, T. (2022). Prevalence of adverse childhood experiences and their association with suicidal ideation and non-suicidal self-injury among incarcerated methamphetamine users in Japan. *Child abuse & neglect*, 131, DOI: 10.1016/j.chiabu.2022.105763.

Xing, D. G., Horan, T., Bhuiyan, M. S., Faisal, A. S. M., Densmore, K., Murnane, K. S., Goeders, N. E., Bailey, S. R., Conrad, S. A., Vanchiere, J. A., Patterson, J. C., Kevil, C. G., & Bhuiyan, M. A. N. (2023). Social-geographic disparities in suicidal ideations among methamphetamine users in the USA. *Psychiatry research*, 329. DOI: 10.1016/j.psychres.2023.115524

Willingness to Communicate in L2, Foreign Language Motivation Among Saudi Classroom Anxiety, and L2 Learning EFL Learners: A Correlational Study

Hessa Moetik Alshahrani

Department of English - College of Languages and

TranslationKing Khalid University

الرغبة في التواصل باللغة الثانية، القلق الدراسي، ودافعية تعلم اللغة الثانية لدى طلبة اللغة الانجليزية السعوديين:

حصة معتق الشهراني
قسم اللغة الإنجليزية – كلية اللغات والترجمة
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٨/ ١١/ ٢٠٢٤م **تاريخ قبول البحث: ٠٨/ ٠٢/ ٢٠٢٥م**

ملخص الدراسة:

تلعب رغبة متعلم اللغة في التواصل دوراً محورياً في تشكيل نتائج التعلم وهي أساسية لاكتساب الكفاءة في اللغة الانجليزية لغةً أجنبية. تفحص هذه الدراسة التفاعل المعقد بين الرغبة في التواصل باللغة الثانية، والدافع لتعلمها، بالإضافة إلى القلق في الفصل الدراسي بين طالبات اللغة الإنجليزية السعوديات. كان عدد المشاركات ١٤٧ طالبة يدرسن اللغة الإنجليزية في جامعة الملك خالد. أظهر تحليل ارتباط بيرسون أن دافع الطالبات لتعلم اللغة الانجليزية كان مرتبطًا بشكل إيجابي برغبتهن في استخدامها في التواصل، في حين كان قلقهنّ في الفصل الدراسي مرتبطًا سلبًا برغبتهن في التواصل باللغة الإنجليزية، علاوة على ذلك، أظهرت التحليلات الإحصائية المتعلقة بالتفاعل بين المتغيرات المستقلة وجود علاقة إيجابية بين الدافعية لتعلم اللغة الثانية والقلق الدراسي في فصل اللغة الإنجليزية. نوقش اتساق البحث الحالي مع الأبحاث المماثلة، وبعض القيود، جنبًا إلى جنب مع الآثار الإضافية في المناقشة والاستنتاج للباحثين المهتمين بإعدادات الفصول الدراسية المستقبلية للغة الانجليزية لغةً أجنبية.

الكلمات المفتاحية: الرغبة في التواصل، القلق الدراسي، الدافعية، الطلبة السعوديون

Willingness to Communicate in L2, Foreign Language Classroom Anxiety, and L2 Learning Motivation Among Saudi EFL Learners: A Correlational Study

Hessa Moetik Alshahrani
Department of English - College of Languages and Translation
King Khalid University
Submitted on 18/ 11/ 2024 – Accepted on 08/ 02/ 2025

Abstract:

The language learner's willingness to communicate plays a pivotal role in shaping learning outcomes and is fundamental to acquiring proficiency in English as a foreign language (EFL). This study examines the intricate interplay between willingness to communicate in L2 (WTC), motivation to learn L2, and foreign language classroom anxiety among Saudi female EFL learners. Participants were 147 students studying English at King Khalid University. Pearson correlation analysis showed that students' motivation was positively connected with their willingness to communicate in L2, while their classroom anxiety (FLCA) was negatively correlated with L2 WTC. Furthermore, the statistical analyses concerning the interaction between these independent variables demonstrated a positive correlation between L2 motivation and FLCA. The consistency of the present research with comparable research, some limitations, along with additional implications, are discussed in the discussion and conclusion for enthusiastic researchers in future EFL classroom settings.

keywords: Willingness to communicate, foreign language classroom anxiety, motivation, Saudi students

Introduction

Willingness to communicate, foreign language classroom anxiety, motivation, Saudi studentsTherefore, understanding communicative effectiveness may play a crucial role in enhancing language learners' capability to initiate and sustain social .interactions and communication skills

Therefore, the current empirical study aims to fill a notable gap within existing literature by delving into a relatively unexplored domain. Specifically, the intricate interplay among Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA), second language (L2) learning motivation, and L2 Willingness to Communicate (L2WTC) .remains under-investigated in scholarly research up to this point

Research questions

RQ1: Does Saudi EFL learners' level of L2 learning motivation ?affect their willingness to communicate in L2

RQ2: Does foreign language class anxiety affect Saudi EFL ?learners' willingness to communicate

RQ3: Is there a correlation between FLCA and" L2 learning ?motivation

RQ4: What are the possible reasons reported by the participants ?expressing their motivation to learn L2

Literature Review

L2 Learning Motivation

Motivation is a broad term employed in several contexts. According to Dornyei (2009), it is one of the factors that teachers and students frequently refer to in order to explain learning accomplishment or failure, making it among the most crucial psychological concepts in language field instruction. Motivation is arguably the most significant component influencing L2 learning .outcomes (Renandya, 2015)

Motivation has long been acknowledged as a vital element in influencing both language acquisition alongside its

success. Motivation is “a process whereby a certain amount of instigation force arises, initiates action, and persists as long as no other force comes into play to weaken it and thereby terminate action, or until the planned outcome has been reached” (Dörnyei, 1998: 118). Manolopoulou-Sergi (2004) further emphasized that (a) motivation is a process, (b) it deals with objectives that people try to accomplish (or not), (c) it requires people to be active, with students focusing their efforts on achieving their goal, as well as (d) motivated action is both started and maintained. Gardner (1985) distinguished between two categories of motivation: First, the desire of an EFL student to integrate and fit into the target L2 group is referred to as integrative motivation. Furthermore, some benefits to one's profession, along with education, are included in instrumental motivation. In this study, the instrumental motivation is adopted since we examine EFL learners’ motivation, i.e., in educational settings

Motivation and Anxiety

The association between anxiety and motivation in foreign language acquisition, along with the factors affecting differing outcomes, has been the focus of inconsistent findings in prior .research

Since motivation and anxiety are multifaceted structures in foreign language learning environments, different correlation results are produced using a wide selection of constructs. For instance, the authors of a study that found a positive association between anxiety and motivation concluded that highly driven students were more likely to experience exam anxiety than learning anxiety (Wang et al., 2022). According to Kim and Cho (2018), motivation for learning may be classified into two groups: career motivation and exam motivation. Each form of incentive may have a distinct impact on learning anxiety. Moreover, learning anxiety could be a reflection of a "lack of confidence in their abilities" (debilitating anxiety) or else "their desire for better achievement" (facilitating anxiety), hence, high-anxiety students had been spotted at "all levels" of motivation, that obscures the connection among .motivation as well as anxiety (Wang et al., 2022, p. 12)

Many studies have shown that there has been a negative correlation between anxiety and motivation. For instance, Alico (2016) found a negative correlation between the two variables, indicating that while the motivation to learn L2 increases, anxiety level in writing decreases. Research by Jain and Sidhu (2013) concluded that anxiety lowers tertiary students' motivation. As a result, there is a direct and indirect connection among the terms general motivation and anxiety, positive as well as negative. Consequently, due to the challenges of evaluation, the majority of studies focused on the overall correlation between the two variables .rather than the cause-and-effect relationship

L2 willingness to communicate

Willingness to communicate (WTC) had been initially introduced in the examination of L1 (first language)

communication. In the 1990s, it caught the interest of scholars studying the acquisition of L2 (second languages). “WTC in L2 stands for “a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using an L2” (MacIntyre, et al., 1998, p. 547). Maclntyre and colleagues stated that L2 WTC ought to be “the ultimate goal of the learning process” (p. 547). After discovering that L2 WTC had been more” complex as well as situation-specific than the L1 WTC, they created a multilayer pyramid model to show the various factors affecting WTC. The relationship among WTC and numerous individuals, socio-psychological, and contextual factors has been demonstrated in a .growing number of studies to date

Why do some people opt to speak up when given the chance to use their L2, though others stay “silent? Some students with advanced linguistic proficiency are hesitant to employ their L2 for communication, whilst other students with limited linguistic skills seem to participate in L2 communication whenever feasible. The individual variances in communication” inclinations significantly influence language learning outcomes. To improve the L2 WTC definition's fit for the current study's EFL context, the L2 WTC definition is adapted from MacIntyre et al. (1998) as ‘a willingness to have communication in a spoken way inside the classroom with a person or persons, using English as an FL’

is a complicated but crucial part of L2 pedagogy and communicative language education (Kang, 2005). It can be viewed as a nonlinguistic result of L2 learning as well as an element that facilitates directed language learning (MacIntyre, 2003). According to Kang (2005), elevating L2 WTC in the classroom has at least 3 benefits: (1) it increases the likelihood that L2 learners will utilize the language in authentic communication, that promotes learning of languages; (2) it increases likelihood that these learners will become more independent and try to acquire the language via communication independent of the instructor's guidance; as well as (3) It enables these learners to pursue education beyond the classroom. In any case, the research on the relationship between WTC as well as other emotions has received little attention, and the .scope of WTC investigation has to be expanded

Foreign language classroom anxiety

One domain of negative emotion that has been explored the most is foreign language classroom anxiety (FLCA). It has been described as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom learning arising from the uniqueness of the language learning process" (Horwitz, et al., 1986, p. 128). Although speaking is usually associated with the highest FLCA, it is associated with any activity in FL. It has an impact on students at every level as well as non-native foreign .language instructors (ibid)

Maclntyre (1999) explained foreign language anxiety (FLA) as “the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language” (p.27). Numerous inquiries into the possible reasons for FLA have yielded a wealth of information. These investigations have shown that arousal of foreign language anxiety is connected with an extensive range of factors, which include error correction (Gregersen, 2003), peer competitiveness (Bailey, 1983), teacher-student incompatibility (Gregersen & Maclntyre, 2014), along with personality traits like perfectionism (Gregersen & Horwitz, 2002). Different degrees of anxiety may also arise as a result of learners' perceptions of their

foreign language competency (Dewaele, et al., 2008). Regarding the relationship with other emotions, Dewaele and MacIntyre (2014) discovered that while foreign language enjoyment and FLCA have a substantial negative link, they coexist in FL learning. Recently, Alshahrani's (2024) findings support the negative .connections between FLE and FLCA among Saudi learners

According to MacIntyre and Gardner (1994a, 1994b), anxiety can interfere with language acquisition as well as production during the input, output, and processing phases of the process of learning. FLA has a negative impact on learning and communication, as studies have repeatedly demonstrated. These impacts are multifaceted and complex (Gregersen & MacIntyre, 2014; Horwitz, 2010). MacIntyre and Serroul (2015) employed a dynamic strategy to examine the connection between anxiety feelings and real-time vocabulary retrieval difficulties during communication, focusing on the micro-perspective. Their findings revealed fluctuations in perceived competence and willingness to use L2

Liu and Jackson (2008) examined the connection among Chinese EFL learners' FL anxiety as well as their reluctance to communicate. A total of 547 first-year undergraduate non-English majors had been examined for this purpose. The investigation led to the following findings: first, "a learner who feared being negatively evaluated more tended to be more apprehensive about speaking and more anxious about tests" (ibid., p. 10). Second, the majority of students expressed a willingness to engage in interpersonal discussions; yet many of them were afraid of speech communication and disliked speaking English in class due to various factors, including anxiety or low English proficiency. Additionally, they stated that there was a direct link between the students' FL anxiety and their reluctance to interact. Moreover, "their unwillingness to communicate and their FL anxiety were significantly correlated to their self-rated English proficiency and .access to English" (ibid., p. 12)

In the Saudi context, multiple studies have explored the relationship between two of the three variables in question: willingness to communicate and anxiety (e.g., Alenezi, 2020), as well as motivation and anxiety (e.g., Alamer & Almulhim, 2021; Alshaye et al., 2014). However, to the best of the author's knowledge, no research has yet delved into the interplay among all three variables within the Saudi context. Therefore, the primary objectives of this study are to investigate potential correlations among L2 willingness to communicate, foreign language class anxiety, and L2 learning motivation among Saudi female EFL .students

Method

Research has demonstrated that motivation level affects communication willingness (MacIntyre, et al., 2003). Additionally, anxiety in foreign language classes affects students' willingness to speak in L2 (e.g., Alenezi, 2020). Several studies have also looked into the connection between anxiety and motivation (e.g., Alamer & Almulhim, 2021). The first phase of investigation is quantitative, aiming to explore the potential interplay between these three factors. Figure 1 shows the analysis model to be tested in the current study.

These interactions will be tested cross-sectionally and quantitatively. In other words, the correlation analysis will be run between the three variables under study: FLCA, L2 WTC, and L2 learning motivation. In addition, two open-ended questions will be included in the web-based questionnaire on potential reasons for learning English.

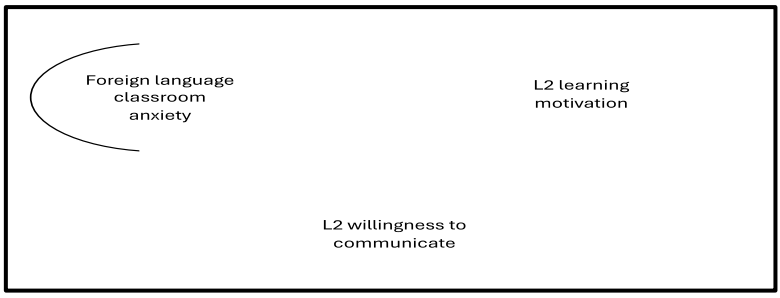


Figure 1. Model of interrelationships to be tested

Participants

A convenience sampling method was used. A total of 147 Saudi female undergraduate English majors at the College of Languages and Translation, KKU (King Khalid University), participated in the present study. The participants are enrolled in various levels of the BA degree program. All participants were native Arabic speakers who used English as their second language (L2). Fluency in reading and writing English was a prerequisite for admission to KKU's English department, involving passing the English Language Placement Test (ELPT) with a minimum score of 60% for enrolment consideration (as stated on the KKU College of Languages and Translation website). The participants had an .average age of (M= 19.51), ranging from 18 to 21 years old

Measures

In order to investigate and address the research questions effectively, the study utilized a questionnaire comprising both open-ended and closed-ended questions. The questionnaire, which was written in English and designed using Google Forms, commenced with a section collecting demographic information about the students, encompassing details such as age, gender, and study level. Following this introductory section, the questionnaire

incorporated three main scales intended to measure the study's .three primary variables in detail

Willingness to communicate (WTC). The subsection of Weaver's (2010) 64-item WTC instrument, which measures learners' willingness to speak the L2, was utilized. In this study, a subset comprising 16 items was utilized (Cronbach's α = .89). The 16-item scale specifically estimates learners' level of willingness to complete different speaking tasks successfully on a 4-point Likert scale. The points of scale ranged from 1=Definitely not willing, to 4=Definitely willing.

L2 learning Motivation. Six items on the Motivational Intensity scale (Cronbach's α =.85) were extracted from a study by Gardner as well as Lambert (1972) and confirmed in earlier research by Yashima (2004) as a measure of motivation. A four-point scale was utilized, differing from the three multiple-choice answers in the original format. Students were required to indicate the extent to which each statement reflected their mental state: Strongly disagree (1) to Strongly agree (٤).

Two questions were added asking the participants about their reasons for learning English. The first question is multiple choice, and there is a list of potential reasons for learning English, and the respondent can choose more than one option. The second question is open-ended, asking the participants to add any other reasons that are not included in the previous list.

Short-form Foreign Language Classroom Anxiety Scale. The present study adapted the Short-form Foreign Language Classroom Anxiety Scale developed by MacIntyre (1994a) to assess foreign language anxiety in the FL classroom. One of the items in the test reads, "Even if I am well prepared for English language classes, I feel anxious about it." All components of the test load onto a single latent variable, indicating a unidimensional measure of FLCA. A 5-point Likert scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree" was used to assess each item. Notably, none of the items on the FLCA scale were reverse-coded, including the two items that were reverse-coded in the original scale (Horwitz et al., 1986) (Cronbach's α = .82). Consequently, higher scores on this test indicate higher levels of anxiety for each item.

These two phrases have been reformulated as follows:

- I worry that I won't do well in my English lesson.

- When I speak in English language classes, I do not feel confident.

The measurements were piloted on 5 Saudi EFL female participants who helped in improving some elements of the questionnaire.

Data collection procedure

In May 2024, questionnaires were distributed to the participants over one month, comprising a total of 39 items. Participation in the research was voluntary, and students were given ample time to complete the online questionnaire via Google Forms. Subsequently, the author reached out to her female colleagues at the English Department of the College of Languages and Translation, King Khalid University in Saudi Arabia, requesting them to share the online questionnaire with their EFL students. The questionnaire link was disseminated through Blackboard announcements and WhatsApp groups. Prior to completing the questionnaire, participants were briefed on the research objectives and required to provide consent by signing a consent form. They were assured that their responses would be collected anonymously and confidentially, and that they had the option to withdraw from the survey at any .point without facing any repercussions

Data analysis

Data collection procedure A Pearson correlation revealed a significant positive relationship between L2 WTC and L2 learning motivation ($r(147) = .58$, $p < .01$) (see Table 2). Participants with higher scores on L2 WTC also showed higher scores on L2 learning motivation. Looking at the strength of this relationship, these two variables share only 9.12% of the variance, which is considered a very small effect size.

Impact of Foreign Language Class Anxiety on Willingness to Communicate (RQ2)

Pearson correlation analysis shows that foreign language classroom anxiety is negatively linked to L2 learners' WTC ($r(147) = -.25$, $p < .01$) (see Table 2). In other words, those participants who feel more anxious in FL classes are less willing to communicate using L2.

Relationship between FLCA and L2 Learning Motivation (RQ3)

Pearson analysis revealed that the correlation among the two independent variables is positive ($r(147) = .82$, $p < .01$) (see Table 2). It means high levels of anxiety are associated with a linear increase in L2 learning motivation.

Factors Influencing Motivation to Learn L2: Participant Perspectives (RQ4)

The two open-ended questions included in the web-based questionnaire asked about the potential factors affecting participants' motivation to learn L2. The percentage of the participants' responses has been obtained quantitatively and is shown in Table 3 below.

Table 3. *Percentage of reasons for learning English*

Reasons for learning English	**Percentage**
It will be useful in getting a good job.	85.5%
I will need English for my career in the future.	73.9%
It will help me if I travel abroad.	69.6%
It will make me a more knowledgeable person.	59.4%
It will help me understand the culture of other countries.	46.4%
I would like to go to study in English-speaking countries.	37.7%
I would like to become friends with some English-speaking people.	27.5%
It will help me to please my parents.	27.5%
It is a required course in my college.	20.3%

Then the participants were asked to write openly about their motives to learn L2. Among the dominant reasons reported by the learners are as follows:

English-language literature and media:

- It will help me to read my favorite books and novels. *(P 11)*
- I love American literature, so I chose to learn the language to be more professional. *(P 3)*
- Watching movies without translation. *(P 51)*

A universal language

- Since it is the language that is spoken the most throughout the world. *(P 112)*
- English is a universal language. So learning it will make my life easier. *(P 3)*
- The most widely used language among people. *(P 23)*
- The English language has become the most used language in most countries of the world. *(P 17)*
- It helps me achieve my dream of learning languages. English is a very important language around the world these days. *(P 38)*

Self-confidence

- It will make me more confident. *(P 29)*
- The reason I learned English is to increase my knowledge and cultural background. I love learning new languages to increase my self-confidence. *(P 1)*

Translation future career

- I like languages, that's why I'm learning English, Hindi, and Turkish. I would like to get a job that requires translation skills. *(P 76)*
- I want to be a translator in the future. *(P 14)*

Discussion

The main aim of the present study was to investigate how language anxiety and motivation to learn a second language interact to influence Willingness to Communicate (WTC) in an L2 learning setting among Saudi EFL learners. Additionally, it examines the potential relationship between Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) and L2 learning motivation.

The first research question investigated the relationship between L2 willingness to communicate (WTC) and L2 learning motivation among Saudi EFL female learners. Statistical analysis unveiled a notable positive correlation between L2 WTC and English learning motivation, indicating that higher levels of motivation are associated with an increased willingness to communicate in English. These results imply that motivation may be a more dependable indicator of L2 WTC. This finding is consistent with several studies, such as those by MacIntyre and colleagues (2001), and Yashima and colleagues (2018), who noted that motivation had a favorable impact on WTC in L2, by MacIntyre and colleagues (2003), who discovered a very strong correlation between L2 WTC and students' enthusiasm to learn a language after participating in immersion and other intense program experiences, and by Peng (2022), who asserted that learners' L2 WTC was strongly correlated with learners' motivation to acquire the foreign language. Higher motivation generally correlates with greater self-confidence, which seems to lead to WTC in the L2 (Yashima et al., 2004).

The second research question examined the correlation between FLCA and L2WTC. Statistical analysis showed that the FLCA of Saudi female EFL learners is a strong negative predictor of their willingness to communicate in English. This suggests that anxiety had a crippling impact on WTC in the current sample. Previous studies (e.g., MacIntyre & Gardner, 1994a, 1994b; MacIntyre et al., 2003; Horwitz, 1986) support this unsurprising result. It also aligns with the findings of Horwitz's (2010) study, which showed that students' reluctance to interact in English was caused by fear related to foreign languages. When it comes to speaking a second language, nervous students speak less than those who are not. Furthermore, nervous pupils struggle to communicate in a way that produces high-quality work. In this sense, students' nervousness influences both their words and their delivery (MacIntyre & Gardner, 1994a). There is a strong negative association between L2 anxiety and L2 performance in particular anxiety-inducing settings. Higher levels of WTC are generally associated with reduced levels of anxiety and perceptions of L2 competence (Yashima et al., 2018).

Despite the negative association between anxiety and L2 WTC among Saudi EFL female learners in this study, it is noteworthy to conclude that this connection is fluctuating. Even if a quiet student is skilled in their second language, the nervousness of the classroom environment may make them appear less intelligent than an extroverted student (Alenezi, 2020). It is also possible to argue that those students are less competent, less informed, less likely to get into problems, less likely to perform well in class, and less likely to be asked to react (Dewaele & Li, 2020).

The third research question dealt with the interaction between L2 learning motivation and foreign language classroom anxiety. Results revealed that both factors were significantly positively linked. Given that most people associate the word "anxiety" with bad

feelings, this finding may come as a surprise. The outcome supports the claim made by Strack et al. (2017) that "negative emotions have important motivational properties" (p. 114). Despite the fact that experiencing worry as an unpleasant emotion is disagreeable, it “can also provide energy, focus, and determination, helping an individual to work hard toward a future goal” (Strack et al., 2017, p. 122). Since the desire to avoid unforeseen circumstances is often correlated with anxiety, when learners are “interpreting their anxiety as facilitative”, they might put in more time and work to get the intended results (Strack et al., 2017, p. 113). Under pressure, some individuals become more self-motivated. This finding, however, contradicts the hypothesis that there is a negative relationship between motivation and anxiety in language learning environments. (e.g., Jain & Sidhu, 2013). After examining the connection between learning motivation and FLCA, it can be said that reduced anxiety may improve learning motivation.

The last research question focused on the respondents’ reasons for learning English. Based on the comments provided by students to the open-ended questions, it has been determined that over 90% of students overall are learning English and are willing to use it for motivational purposes. More specifically, 85% of students learn English with the intention of using it as a means (obtaining a good job, travelling abroad, or getting a good grade). This provides additional support for the quantitative data results, which show that students are more willing to converse in English when they are more motivated, a finding that is in line with Table 3 results. The answers provided by the respondents to the open-ended question demonstrated several other factors, including interest in English original literature and media, followed by the significance of English as a prominent language worldwide. Then, factors of self-confidence and future careers in translation have been reported as encouraging motives to learn English as L2. Being confident in one's ability to

communicate is essential for determining one's willingness to participate in L2. Furthermore, this implies that students who are more willing to take the lead in L2 communication will succeed. Similarly, WTC can act as a placed model or investigated construct (MacIntyre et al., 2003), meaning that variations in the context, such as L2 learning motivation, may have distinct effects on learners' WTC.

Conclusion

This study's primary aim was to examine the interplay between learners' anxiety, motivation for learning English, and willingness to communicate (WTC) in English within an EFL classroom in Saudi Arabia.

This research has some pedagogical consequences for research on language learning motivation, L2 WTC, as well as foreign language classroom anxiety. Initially, since the L2 motivation had been favorably correlated with L2 WTC, the learners should be provided with encouraging and cooperative teaching, which will increase their willingness to communicate. In addition, the traditional, boring and dry EFL teaching followed in Saudi classrooms should be replaced with activity-based teaching that will possibly motivate the learners to use L2 for oral communication. Teachers should also take steps to enhance the motivation of the learners with the help of positive reinforcement.

The results also showed a negative association between learners' L2 WTC and anxiety inside the FL classroom. More precisely, the majority of the EFL students in this study experience anxiety anytime they are required to communicate in English in the classroom, suggesting that anxiety is a concept that needs to be given

a lot of consideration in educational settings. In a similar vein, learners can increase both their readiness to speak and their eventual success by being aware of their nervousness. To accomplish this, English teachers should familiarize themselves with the concept of language anxiety. Furthermore, they should endeavor to pinpoint the causes of language anxiety in learners of foreign languages and devise methods for assisting the students in lowering their anxiety levels. By doing this, students will be more open to communicating, which will ultimately improve their academic performance.

It is also possible to hypothesize that students' positive anxiety and motivation will impede their smooth language acquisition (Zhou, 2016). Teachers have a clear chance to minimize the support for motivation among their learners. They may, for instance, remind the learners of the intrinsic motivations behind learning an L2 as well as the potential benefits this endeavor can have for their development and progress. It is important to remind students that learning should not be driven solely by the desire for rewards or employment in the future, but rather should be seen as a byproduct, as this type of motivation puts them at risk for increasing language anxiety.

Nonetheless, it is crucial to acknowledge particular limitations linked to this study. First, a thorough analysis of the variables influencing Saudi female EFL students' readiness to communicate in L2 may involve the use of numerous other methodologies, even though the empirical research used in this study provides insightful information. In a recent review, Derakhshan et al. (2023) introduced several cutting-edge techniques, including time series analysis, latent development curve modeling, and the process tracing approach, for assessing and understanding academic emotions. These creative methods could prove useful in future research with EFL students. Second, as the survey's respondents were

undergraduate students from a single Saudi university, more research, including EFL students from other educational backgrounds and settings, is necessary.

References

Alamer, A., & Almulhim, F. (2021). The interrelation between language anxiety and self-determined motivation: a mixed methods approach. In *Frontiers in Education, 6,* 1-12.

Alenezi, S. M. (2020). Foreign language enjoyment and anxiety among the Northern Borders University EFL students: Links to gender and majors. *Journal of the Faculty of Education, Al Azhar University*, *39*(3), 1203-1233.

Alico, J. C. (2016). Writing anxiety and language learning motivation: Examining causes, indicators, and relationship. *Communication and Linguistics Studies*, *2*(1), 6-12.

Alshahrani, H. M. (in press). The correlation between attitudes towards foreign language, enjoyment, and anxiety in the foreign language classroom for Saudi EFL students. *Arab Journal for the Humanities, Kuwait University.*

Al Shaye, R., Yeung, A. S., & Suliman, R. (2014). Saudi female students learning English: Motivation, effort, and anxiety. *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 1-13.

Alrabai, F. (2014). A Model of Foreign Language Anxiety in the Saudi EFL Context. *English language teaching*, *7*(7), 82-101.

Arnold, J. & Brown, H. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.

Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. *Classroom oriented research in second language acquisition, 3*(5), 67-102.
Derakhshan, A., Wang, Y., Wang, Y., & Ortega Martín, J. L. (2023). Towards innovative research approaches to investigating the role of emotional variables in promoting language teachers' and learners' mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, *25*(7), 823-832.
Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in psychology*, *10*, 1-13.
Dewaele, J.-M. & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, *196*(1): 34–49.
Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. Studies in second language learning and teaching, 4(2), 237-274.
Dewaele, J.-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language learning*, *58*(4), 911-960.
Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, *31*(3), 117-135.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Arnold.
Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley, MA: Newbury House.
Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign language annals*, *36*(1), 25-32.
Gregersen, T., & Horwitz, E. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, *86*, 562-570.
Gregersen, T., & Horwitz, E. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, *86*, 562-570.
Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.
Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, *21*, 112-126.
Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, *43*(2), 154-167.
Jain, Y., & Sidhu, G. K. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a second language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *90*, 114-123.
Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, *33*(2), 277-292.
Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to

communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition*, *40*(3), 605-624.
Kim, Y., & Cho, Y. A. (2018). A study on the effects of a TETE class on English learners' motivation and anxiety. *The Linguistic Association of Korea Journal*, *26*(2), 107-131.
Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. Oxford.
Li, T., & Wang, Q. (2020). Effects of task difficulty and interestingness on incidental vocabulary learning from audio-visual English input. *Modern Foreign Languages*, *4*, 516-528.
Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The modern language journal*, *92*(1), 71-86.
MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R., & Donovan, L. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, *59*(4), 589-608.
MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The modern language journal*, *82*(4), 545-562.
MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994a). The effects of induced anxiety on cognitive processing in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *16*, 1–17.
MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, *44*, 283–305.
MacIntyre, P. D., & Serroul, A. (2015). Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation

during L2 task performance. *Motivational dynamics in language learning*, 109-138.
Manolopoulou-Sergi, E. (2004). Motivation within the information processing model of foreign language learning. *System*, *32*(3), 427-441.
Peng, J. E. (2022). Willingness to communicate. In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences* (pp. 159-172). Routledge.
Renandya, A. W. (2015). L2 motivation: Whose responsibility is it? *English Language Teaching*, *27*(4), 177-189.
Saito, K., Dewaele, J. M., Abe, M., & In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning*, *68*(3), 709-743.
Strack, J., Lopes, P., Esteves, F., & Fernandez-Berrocal, P. (2017). Must we suffer to succeed?. *Journal of Individual Differences*, *38*(2), 113-124.
Wang, Y. M., Wei, C. L., Lin, H. H., Wang, S. C., & Wang, Y. S. (2022). What drives students' AI learning behavior: A perspective of AI anxiety. *Interactive Learning Environments*, 1-17.
Weaver, C. T. (2010). *Japanese university students' willingness to use English with different interlocutors.* (Doctoral dissertation, Temple University Libraries).
Wu, K. H. (2010). The Relationship between Language Learners' Anxiety and Learning Strategy in the CLT Classrooms. *International Education Studies*, *3*(1), 174-191.
Yashima, T., MacIntyre, P. D., & Ikeda, M. (2018). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language teaching research*, *22*(1), 115-137.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language learning*, *54*(1), 119-152.
Zhou, M. (2016). The roles of social anxiety, autonomy, and learning orientation in second language learning: A structural equation modeling analysis. *System*, *63*, 89-100.

Chief Administrator

H.E.Prof. Ahmed Salem Al Ameri

President of the University

Deputy Chief Administrator

Dr. Nayef Mohammed Al-Otaibi

Vice President for Graduate Studies and Scientific Research

Editor-in-Chief

Prof. Dhafer Mohammed Al-Qahtani

Professor of Psychology at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing Editor

Dr. Asma Mansour Almusharraf

Associate Professor of Applied Linguistics at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Editorial Board Members:

Dr. Joseph Francis Engemann

State University of New York at Buffalo

Dr. Daniel Bailey

Konkuk University

Dr. Andrea Rakushin Lee

Austin Bay State University

Prof. Zuhair Abdullah Al-Shehri

Department of History and Civilization at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Haifa Yousef Al-Kandari

Department of Social Work, Kuwait University

Prof. Ali Aqleh Nejadat

Faculty of Mass Communication at Petra University

Prof. Dr. Sattam Saleh Al-Jawani

Department of Accounting at Tikrit University

Prof. Dr. Abdul Rahman Muhammad Alhassan Ahmed

Department of Geography at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Mohammed Lakhdar Qwaider Ruby

Department of Psychology, University of Bahrain

Dr. Saad Saeed Rabhan

Editorial Secretary

Journal of Humanities and Social Sciences

Introduction:

A quarterly, refereed scientific journal issued by the Deanship of Scientific Research at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. It publishes research and studies characterized by originality and novelty of thought, clarity and accuracy of methodology, and proper documentation in the fields of humanities, social sciences, psychology, media, administrative sciences, and other disciplines.

Vision:

A leading scientific journal dedicated to publishing the scientific output of researchers and scholars in various fields of humanities and social sciences.

The Message:

The journal seeks to become a scientific reference for researchers and students in the humanities and social sciences by publishing high-quality, peer-reviewed studies that demonstrate originality, excellence, and rigor following international professional standards. It also aims to foster scholarly communication among faculty members and researchers in these fields, contributing to the advancement of both the academic environment and society in Saudi Arabia and the Arab world.

Objectives:

1. Contribute to the development and application of humanities and social sciences while enriching the Arab library by publishing theoretical and applied research in various fields. Highlight

2. Seeking to obtain high-quality research that is more relevant to the contemporary and future realities of the Arab world.
3. Provide an opportunity for intellectuals and researchers to publish the product of their scientific and research activities, especially those related to the Arab environment.
4. Exchange of scientific production and knowledge at regional and global levels.
5. Encourage research that emphasizes diversity, intellectual openness, and methodological rigor, while drawing on all available sources of sound scientific thought, both contemporary and historical, whether local or global.
6. new research trends in different fields.

Publication rules

The journal publishes scientific research according to the following publishing rules:

First: **General conditions for submitting the research**:

1. The research must be characterized by originality and innovation, with academic and methodological rigor.
2. It must be accurate in documentation and citation.
3. It should be free from linguistic and typographical errors.
4. It should not have been previously published, or submitted for publication elsewhere, in any language.
5. Adherence to scientific integrity, recognized methodologies and accepted tools and techniques in the field.
6. If the research is collaborative, the names of all contributing researchers should be mentioned, along with a clear indication of each researcher's role, and their consent should be provided via a publication consent form.
7. The name(s) of the researcher(s) should not be explicitly mentioned in the body of the research, with the terms "researcher" or "researchers" used instead of personal names.
8. The research should not exceed 50 pages in A4 format, including appendices, tables, and references.
9. Submitting the research to the journal signifies acknowledgment of compliance with all the journal's publication rules.
10. Submitting the research also confirms that the author fully owns the intellectual property rights to the work.

Second: **Application Procedures**:

1. The researcher submits their application through the electronic platform of the Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (https://imamjournals.org)
2. The researcher must fill in all required fields in the research submission form on the platform.
3. Attach two versions of the research: one in Word format and the other in PDF format, without the researcher's personal information.
4. Attach a separate page that includes (research title, researcher name, degree, university where the researcher works, college, department, e-mail, and mobile number).
5. Attach two abstracts in Arabic and English, each not exceeding (250 words) with keywords related to the topics covered in the research, not exceeding five words.

Third: **Scientific Material**:

1. Attach all images and illustrations related to the research, ensuring they are clear and legible.
2. Romanization of Arabic sources and references to English letters.
3. The research should follow the order of the following sections: introduction, problem and its questions, objectives, significance, limitations, terminology, theoretical framework and previous studies, methodology and procedures, results and discussion, conclusion and recommendations, and references list.
4. References and citations should follow the American

Psychological Association (APA) 7th edition style, or use footnotes.

5. References should be cited in the text by mentioning the author's last name, year of publication, and page number in parentheses, arranged alphabetically by author's last name. The reference list at the end of the research should include the author's name, year of publication, title, place of publication, and publisher.

6. The Arabic abstract must be translated into English by a certified translator, with proof of certification attached, before receiving confirmation.

7. The Arabic abstract will be evaluated.

8. The English abstract will be evaluated.

9. The research should include recent references from Scopus.

10. Scopus references should be listed twice: once in the main references and once in a separate list titled "Scopus References" to make it easier for the reviewer to access them.

Fourth: **Arbitration Policy**:

1. The editorial board conducts an initial examination of the research and determines its eligibility for further review or rejection. The researcher will be notified of the preliminary decision to accept or reject the research for review within (10) working days from the date of submission.

2. The peer review process is conducted in complete confidentiality, without disclosing the names of the researchers or the reviewers.

3. At least two reviewers, who are experts in the subject matter of the research, are assigned to evaluate the research.

4. Reviewers must excuse themselves from reviewing the research if it is outside their area of expertise or if they lack sufficient experience in the subject.

5. Reviewers must respond to accept or reject the review request within five days of receiving the invitation letter.

6. If the two reviewers provide conflicting recommendations regarding the acceptance of the manuscript, a third reviewer will be appointed.

7. The peer review process should take no more than 30 days from the date the research is submitted until the reviewers' comments are sent to the researcher.

8. For the research to pass the review, the score of each reviewer should not be less than 85 points.

9. The researcher is required to review the comments provided by the reviewers and make the necessary revisions within 20 days from the date the comments are sent. The journal has the right to reject the research if the researcher fails to comply within the given time frame.

10. The researcher will be informed of the acceptance or rejection of the research.

11. Reviewers must ensure their feedback is detailed according to the approved review template, avoiding general assessments, and direct their comments to the research itself rather than the researcher.

12. If the reviewer identifies plagiarism or citation issues in the research, they are required to point out the sections where plagiarism or improper citation occurred, along with evidence supporting this claim.

13. The editorial board retains the right to withhold the reasons for rejection if the research is not accepted.

Fifth: **Publication of the research**:

1. The researcher commits in writing not to publish the research in any other publication outlets without written permission from the journal.

2. The researcher must format the research according to the journal's approved template for publication:
https://imamjournals.org/index.php/jshs/libraryFiles/downloadPublic/96
https://imamjournals.org/index.php/jshs/libraryFiles/downloadPublic/98

3. The researcher will be issued a letter of acceptance for publication after fulfilling all the journal's publication requirements.

4. Published research does not represent the views of the university, but rather the opinion of the researcher himself, and the university does not bear any legal responsibility for this research.

5. All publishing rights are granted to the journal, and the research cannot be published in any other print or electronic platform without written permission from the editorial board.

6. The research will be published electronically on the Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University's scientific journal platform:
https://imamjournals.org

Sixth: **Integrity and Scientific Honesty Policy**:

1. The journal is committed to upholding intellectual property rights and preventing any form of infringement on the ideas of others.
2. The journal prohibits quoting more than 20% of the content from other works, whether from the researcher's own previous works or from others.
3. If the research requires lengthy quotations that exceed 20%, the researcher must provide a justification when submitting the research on the platform.
4. A single quotation should not exceed 30 words and must be enclosed in quotation marks, with a reference to the source.
5. The journal prohibits plagiarism, which involves creating a new work or part of a work based on another work, whether from the same author or a different one, with more than a specific percentage of the research content.
6. The journal rejects any form of falsification, which involves presenting misleading information or results or withholding information that may affect the assessment of the research.
7. The journal rejects any form of plagiarism, which involves claiming ownership of a work that belongs to someone else or attributing results to oneself.

8. The editorial board of the Journal of Humanities and Social Sciences at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University encourages individuals to report any plagiarism in published research.

9. The editorial board of the journal has the right to withdraw the research if it finds conclusive evidence of plagiarism, unreliable data, duplicate publication, or unethical behavior.

10. The journal reserves the right to reject the publication of any manuscript that violates principles of integrity and scientific honesty.

* * * * * * * * *

To Contact the magazine
All correspondence to
Editor-in-Chief of the Journal of Social Humanities
Deanship of Scientific Research
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
Email: imsiujhss@imamu.edu.sa
www.imamjournals.org