

SJKFU

المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
العلوم الإنسانية والإدارية

Scientific Journal of King Faisal University
Humanities and Management Sciences

ISSN: 1319-6944, E-ISSN 1658-838x

2025, 26, 1



في هذا العدد
واقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي
من وجهة نظر الطلبة المبتكرين

In this issue

The Reality of Innovation Management in Higher Education
Institutions from Innovative Students' Point of View

Description

The "Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Administrative Sciences" (ISSN: 1319-6944, E-ISSN: 1658-838X) is an international, peer-reviewed journal published by King Faisal University under the oversight of the University's Scientific Council. The journal has been in continuous publication since 1420 AH (2000 AD) and follows an open-access model, making its content freely available online with no publication fees for authors. The journal is indexed in the Arab Impact Factor (AIF 2023 = 2.13) and the Arab Citation & Impact Factor (Arcif 2023 = 0.3411). It is published biannually, with issues released in March and September.

President of the University

Adel Mohammed Abuzenadah, King Faisal University, Saudi Arabia

Vice-President for Graduate Studies and Scientific Research

Abdulrahman Essa Al Lily, King Faisal University, Saudi Arabia

Supervisor of Scientific Journals

Bana Jawid Al Subaiei, King Faisal University, Saudi Arabia

Editor-in-Chief

Abdulaziz Saud Abdulaziz Alhelaibi, King Faisal University, Saudi Arabia

Associate Editors

Abdelrahim Fathy Ismail, King Faisal University, Saudi Arabia

Ali Khaleifa Abdullatif, King Faisal University, Saudi Arabia

Consulting Editors

David L. Stolfoff, Eastern Connecticut State University, USA

Donatella Persico, National Research Council, Italy

Hwansoo Lee, Dankook University, South Korea

Antoanela Naaji, Vasile Goldis Western University of Arad, Romania

Christine Powell, California Lutheran University, USA

Hashem Saeed Ahmad Alshaikh, King Faisal University, Saudi Arabia

Mohammad Santally, University of Mauritius, Mauritius

Mike Joy, University of Warwick, UK

C. June Maker, University of Arizona, USA

Bachira Tomeh, Université de Rouen, France

Sam Mohamad, International Business School (IBS), Hungary

Ahmed Hassan Metowaly Abdou, King Faisal University, Saudi Arabia

Shaher Rebhi Said Elayyan, Sohar University, Oman

Korrichi Fayçal, University Center of Aflou Laghouat, Algeria

María Cristina López de la Madrid, University of Guadalajara, Mexico

Nafisat Afolake Adedokun-Shittu, Fountain University Osogbo, Nigeria

Uyanga Sambuu, National University of Mongolia, Mongolia

Abu Elnasr E. Sobaih, King Faisal University, Saudi Arabia

Caroline Montagu, Retired, UK

Radim Badosek, University of Ostrava, Czech Republic

Abdelrahim Fathy Ismail, King Faisal University, Saudi Arabia

Helen Sara Farley, University of Southern Queensland, Australia

Isabella M. Venter, University of the Western Cape, South Africa

Ibrahim Abdelhamid Mohamed Elshaer, King Faisal University, Saudi Arabia

Wasfi Mohammad Alkhazaleh, Yarmouk University, Jordan

Sue Gregory, University of New England, Australia

Jamal Ahmed Abbass, University of Kufa, Iraq

Taufik ben sadok ghannay, King Faisal University, Saudi Arabia

Mostafa M Ali Elharony, Helwan University, Egypt

Ibrahim Mohamed Alfaki Ahmed, Nile Valley University, Sudan

Bassam Hassan Zaher, Tishreen University, Syria

Habib Kechida Derouiche, King Faisal University, Saudi Arabia

Maan Ali Ahmad Alkhateeb, Palestine technical University, Palestine

Yousif Yakoub Hilal, Mousul University, Iraq

Strategic Developer

Abdelrahim Fathy Ismail, King Faisal University, Saudi Arabia

Editorial Assistants

Fadel Mohammad Al-Amer, King Faisal University, Saudi Arabia

Abd Rab Alameer S. Al-Boali, King Faisal University, Saudi Arabia

Husain Matouq Al-Hadlag, King Faisal University, Saudi Arabia

Ibrahim Jawad Al-Abdullah, King Faisal University, Saudi Arabia

Salah Abdulaziz Al-Mohameed, King Faisal University, Saudi Arabia

Correspondence

Editor-in-Chief, Scientific Journal of King Faisal University

P.O. Box 400 Al Ahsa, 31982, Saudi Arabia

00966135895238, 00966135895237

scijkfuf@kfu.edu.sa

وصف المجلة

المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية (ISSN: 1319-6944, E-ISSN: 1658-838X) مجلة علمية دولية محكمة، بدأ إصدارها منذ عام 1420 هـ (2000 م)، تصدرها جامعة الملك فيصل تحت إشراف المجلس العلمي للجامعة. تتبنى المجلة نهج الوصول المفتوح وتصدر في صورة مطبوعة وإلكترونية بدون تكاليف نشر. المجلة مفهرسة ضمن معامل التأثير العربي (AIF 2023 = 2.13)، ومعامل التأثير والاستشهادات العربي (Arcif 2023 = 0.3411). تصدر بصورة نصف سنوية في شهري مارس وسبتمبر.

رئيس الجامعة

عادل بن محمد أبوزناده، جامعة الملك فيصل، السعودية

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

عبدالرحمن عيسى الليلي، جامعة الملك فيصل، السعودية

المشرف على إدارة المجلات العلمية

بنا جويعد السبيعي، جامعة الملك فيصل، السعودية

رئيس هيئة التحرير

عبدالعزيز سعود عبدالعزيز الحلبي، جامعة الملك فيصل، السعودية

الحررون

عبدالرحيم فتحي إسماعيل، جامعة الملك فيصل، السعودية

علي خليفة عبداللطيف، جامعة الملك فيصل، السعودية

الحررون الاستشاريون

ديفيد إل ستولوف، جامعة ولاية كونيتيكت الشرقية، الولايات المتحدة الأمريكية

دوناتيل بيرسيكو، المجلس الوطني للبحوث، إيطاليا

هوانسو لي، جامعة دانكوك، كوريا الجنوبية

أنطونيل نايجي، جامعة فاسيلي غولديس الغربية بأراد، رومانيا

كريستين باول، جامعة كاليفورنيا اللوثرية، الولايات المتحدة الأمريكية

هاشم سعيد احمد الشبيخي، جامعة الملك فيصل، السعودية

محمد سانتالي، جامعة موريشيوس، موريشيوس

مايك جوي، جامعة وارويك، المملكة المتحدة

سي جون ميكير، جامعة أريزونا، الولايات المتحدة الأمريكية

بشيرة طعمة، جامعة روان، فرنسا

سام محمد، مدرسة إدارة الأعمال الدولية، هنغاريا

احمد حسن متولي محمد عبده، جامعة الملك فيصل، السعودية

شاهر ربيعي سعيد عليان، جامعة صحار، سلطنة عمان

فيصل قريشي، المركز الجامعي بأفلو الأغواط، الجزائر

ماريا كريستينا لوبيز دي لا مدريد، جامعة غوادالاخارا، المكسيك

نفيسة أفولاي أديدوكون شيتو، جامعة فاونتي أوسوجبو، نيجيريا

أوبانغا سامبو، جامعة منغوليا الوطنية، منغوليا

ابوالنصر السيد ابوالنصر صبيح، جامعة الملك فيصل، السعودية

كارولين مونتاجو، متقاعدة، المملكة المتحدة

راديم بادوسيك، جامعة أوسترافا، جمهورية التشيك

عبدالرحيم فتحي محمد إسماعيل، جامعة الملك فيصل، السعودية

هيلين سارة فارلي، جامعة جنوب كوينزلاند، أستراليا

إيزابيلا إم فينتر، جامعة ويسترن كيب، جنوب إفريقيا

إبراهيم عبدالحميد محمد السيد الشاعر، جامعة الملك فيصل، السعودية

وصفي محمد الخزاعلة، جامعة اليرموك، الأردن

سو جريجوري، جامعة نيو إنجلاند، أستراليا

جمال أحمد عباس، جامعة الكوفة، العراق

توفيق الصادق الغناني، جامعة الملك فيصل، السعودية

مصطفى محمد علي الحاروني، جامعة حلوان، مصر

إبراهيم محمد الفكي احمد، جامعة وادي النيل، السودان

بسام حسن زاهر، جامعة تشرين، سوريا

الحبيب كشيدة الدرويش، جامعة الملك فيصل، السعودية

معن علي احمد الخطيب، جامعة فلسطين التقنية، فلسطين

يوسف يعقوب هلال، جامعة الموصل، العراق

مخطط استراتيجي

عبدالرحيم فتحي إسماعيل، جامعة الملك فيصل، السعودية

مساعدو التحرير

فاضل محمد العامر، جامعة الملك فيصل، السعودية

عبد رب الأمير سلمان البوعلي، جامعة الملك فيصل، السعودية

حسين معتوق الهدلق، جامعة الملك فيصل، السعودية

إبراهيم جواد العبدالله، جامعة الملك فيصل، السعودية

صلاح عبدالعزيز المجيميد، جامعة الملك فيصل، السعودية

الرسائل العامة

رئيس هيئة التحرير، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل

ص. ب 400 الأحساء 31982، المملكة العربية السعودية

00966135895237 .00966135895238

scijkfuf@kfu.edu.sa



Table of Contents

جدول المحتويات

	Article Title in English	Article Title in Arabic	Pages	Author Names in English	Author Names in Arabic
	عنوان الورقة بالإنجليزي	عنوان البحث بالعربي	الصفحات	أسماء المؤلفين بالإنجليزي	أسماء المؤلفين بالعربي
1	The Reality of Innovation Management in Higher Education Institutions from Innovative Students' Point of View	واقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة المبتكرين	1-10	Marhouna Hamad Al-Moqbali, Aisha Salim Al-Harthi, Khalaf Marhoon Al Abri and Said bin Sulaiman Al Dhafri	مرهونة بنت حمد المقبالية، عائشة بنت سالم الحارثية، خلف بن مرهون العبري و سعيد بن سليمان الخفري
2	The Grammatical Dispute Regarding the Attachment of "Kama" in the Qur'an and Its Impact on Tafsir (Exegesis) Literature	الخلافا النحوي حول متعلق "كما" في القرآن الكريم وأثره في كتب التفسير	11-17	Abeer Abdulaziz Ibrahim Al Sheikh Mubarak	عبيد عبدالعزيز إبراهيم آل الشيخ مبارك
3	Ease of Articulation in Selecting First Names	—	18-23	Alawiya W.I. AL-Siyami	—
4	Exploring Educators' Perception of and Readiness for Hybrid Flexible Learning in Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Higher Education	—	24-30	Muliati Sedek1 and Che Ku Nuraini Che Ku Mohd	—
5	Experts' Perceptions Towards Employing the Sustainable Circular Economy in Omani Science and Social Studies Curricula	تصورات الخبراء نحو توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية الغمانية	31-39	Muna Rashid Al-Na'a'imi	منى راشد النعيمي
6	The Semantics of the Counterfactual Complementizer Law in Makkan Arabic	—	40-45	Jumanah Abdulwahab Abusulaiman	—
7	AI-Powered Training Program for Enhancing Teachers' Skills in Creating Educational Digital Games	برنامج تدريبي مدعوم بالذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات المعلمين في إنشاء الألعاب الرقمية التعليمية	46-54	Taghreed A. Maydi and Majed A. Alharthi	تغريد عبد الله معيدي و ماجد عبد الله الحارثي
8	Financial Reporting Quality: A Review of Its Applications and Measurements	—	55-62	Abdulrahman Alomair	—
9	Extended Technology Acceptance Model (TAM) for Evaluating Digital Banking Adoption in Saudi Arabia	—	63-70	Ibrahim Abdou Alamir	—
10	Collective Memory and Cultural Identity Review	الذاكرة الجمعية والهوية الثقافية عرض ودراسة	71-77	Anas A. Al Humam	أنس عبد الله الحمام
11	Classroom Instructional Practices in Light of the Components of Mathematical Proficiency	الممارسات التدريسية الصفية في ضوء مكونات البراعة الرياضية	78-87	Saber J. Alzahrani	صابر جمعان الزهراني
12	The Role of Optimism and Pessimism in Influencing Learning Engagement among Saudi EFL University Students	—	88-94	Nada Alqarni	—
13	The Degree of Self-Determination Skills Acquired by Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia	مدى توافر مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية	95-100	Mohammed S. Alshuayl	محمد بن سعد الشعييل
14	Urban Formations in the Pioneers of Modernist Poetry: A Semiotic Study of Selected Dichotomies	تشكلات المدينة عند رواد شعراء الجداثة: دراسة سيميائية في ثنائيات مختارة	101-108	Abdullah Muhammad Al-Mulla	عبدالله محمد الملا
—	Author Instructions	تعليمات المؤلفين	—	—	—

The Reality of Innovation Management in Higher Education Institutions from Innovative Students' Point of View

Marhouna Hamad Al-Moqbali¹, Aisha Salim Al-Harthi¹, Khalaf Marhoon Al Abri¹ and Said bin Sulaiman Al Dhafri²

¹ Educational Foundation and Administration Department, College of Education, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman

² Psychology Department, College of Education, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman



LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/240018	19/02/2024	08/09/2024	08/09/2024	01/03/2025
NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
8970	10	2025	26	1

ABSTRACT

Innovation management plays a crucial role in harnessing innovations for economic development. Higher education institutions are considered one of the fundamental stages for embracing and supporting student innovations, especially in the early stages of ideation, selection and experimentation. Within this context, the current study aimed to understand the reality of innovation management in Omani higher education institutions at the pre-innovation stage. The study employed a descriptive methodology using a qualitative phenomenological research design. Data was collected through semi-structured interviews with a sample of 30 participants from two government universities and three private universities. The study utilised thematic analysis for data interpretation. In its findings, the study discusses the current reality of the management of the pre-innovation stage in Omani higher education institutions through five themes: announcing competitions, team formation, supervisory role, exploration of innovative ideas, and policies and regulations. The findings revealed that, despite efforts made by universities, there is a lack of planning or a defined roadmap for the innovation process. The study recommends implementing supportive policies and regulations for innovation, placing more emphasis on planning in the pre-innovation stage and adjusting supervision for students according to their innovative areas.

KEYWORDS

الكلمات المفتاحية

Innovation management, higher education, pre-innovation stage, innovation stage, innovation policies, Sultanate of Oman.

إدارة الابتكار، التعليم العالي، مراحل الابتكار، مرحلة ما قبل الابتكار، سياسات الابتكار، سلطنة عمان.

CITATION

الإحالة

Al-Moqbali, M.H., Al-Harthi, A.S., Al Abri, K.M. and Al Dhafri, S.S. (2025). Waqie 'iidarar alabtikar fi mwssat altaelim aleali min wijhat nazar altalabat almbtkiryn 'The reality of innovation management in higher education institutions from innovative students' Point of view'. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 1–10. DOI: 10.37575/h/edu/240018 [in Arabic]

المقبالية، مرهونة بنت حمد، الجارثية، عائشة بنت سالم، العبري، خلف بن مرهون والظفري، سعيد بن سليمان. (2025). واقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة

المبتكرين. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*, 26(1)، 1–10.

1. المقدمة

تعمل على دعم الابتكارات، وتزويد المبتكرين بما يحتاجون إليه من خلال عمليات متسلسلة منذ مرحلة الفكرة إلى مرحلة التسويق. علاوة على ذلك فإن مؤسسات التعليم العالي تعمل على تأكيد هذه المسؤولية من خلال إدراجها في الخطط الإستراتيجية الخاصة بها، وتضمينها في المناهج الدراسية، وتنفيذها في الأنشطة المختلفة (Halibas *et al.*, 2017).

ورغم أهمية ما تقوم به الجامعات في دعم وإدارة الابتكارات إلا أنّ أنشطة الابتكار في الجامعات عشوائية وغير ممنهجة، فمن العوائق التي تحول دون نجاح الابتكارات في الجامعات هو عدم وجود إطار منظم ومنهج وواضح لإدارة الابتكار، فالجامعات تفتقر إلى عملية ابتكار تتصف بالمنهجية والوضوح والتي تمكن من متابعتها إدارياً؛ لذلك فإنّ على الجامعات أن تتبع عملية هيكلية ومنهجية لإدارة الابتكارات (Yordanova, 2021) بحيث تتضمن التخطيط والتنفيذ والتنظيم والرقابة على أنشطة الابتكار (Vahs and Burmester, 2002).

وقد ناقشت الأدبيات جوانب عدّة ذات صلة بإدارة الابتكارات في مؤسسات التعليم العالي، منها: عوامل نجاح إدارة الابتكار، فقد أظهرت دراسة (2015)

واقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة المبتكرين

مرهونة بنت حمد المقبالية¹، عائشة بنت سالم الجارثية¹، خلف بن مرهون

العبري¹ وسعيد بن سليمان الظفري²

¹ قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان

² قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان

الملخص

لإدارة الابتكارات دور أساسي للاستفادة من الابتكارات في تحقيق التنمية الاقتصادية، وتعدّ مؤسسات التعليم العالي من المراحل التعليمية الأساسية لاحتضان ابتكارات الطلبة ودعمها، وخاصة في مراحلها الأولى عند البحث عن الأفكار واختيارها وتجريبها. ومن هذا المنطلق هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع إدارة الابتكارات في مؤسسات التعليم العالي العمانية في مرحلة ما قبل الابتكار، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات النوعية وفق التصميم الظاهري، وقد جمعت البيانات من خلال إجراء مقابلات شبه مهيكلة مع عينة تتكوّن من 30 مشاركاً من جامعتين حكوميتين وثلاث جامعات خاصة، واستخدمت الدراسة التحليل الموضوعي للبيانات، وتناقش نتائج الدراسة واقع إدارة مرحلة ما قبل الابتكار في مؤسسات التعليم العالي العمانية من خلال خمسة محاور وهي: الإعلان عن المسابقات، وتشكيل الفرق، والجانب الإشرافي، والتنقيب عن الأفكار الابتكارية، والسياسات والقوانين، وكشفت الدراسة أنّه رغم وجود جهود مبذولة من قبل الجامعات، إلا أنّها تفتقد إلى التخطيط وتحديد خارطة الطريق لمسار الابتكار فيها؛ وعليه توصي الدراسة بوضع سياسات وقوانين داعمة للابتكار، وإلاء جانب التخطيط مزيداً من الاهتمام في مرحلة ما قبل الابتكار، وضبط الجانب الإشرافي على الطلبة بما يتناسب مع المجالات الابتكارية.

التعليم العالي، فقد صُنِّفت في المرتبة (77) في مؤشر الإنفاق على البحث، والتطوير، وفي المرتبة (115) في مؤشر استيعاب المعرفة، وفي المرتبة (83) في تأثير المعرفة، أما مؤشر مخرجات المعرفة والتكنولوجيا فقد صُنِّفت في المرتبة (75). رغم أنَّ تصنيف السلطنة متقدِّم في مؤشرات ذات صلة؛ فعلى سبيل المثال صُنِّفت في المرتبة الثانية عالمياً من حيث نسبة خريجي العلوم، والهندسة من إجمالي الخريجين، وفي المرتبة (27) عالمياً في التعليم العالي (World Intellectual Property Organization [WIPO], 2023). إضافة إلى المؤشرات العالمية فقد أظهرت نتائج التحليل المحلي الذي قامت به وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار (2020) ضعف التركيز على المشاريع الموجبة للاستثمار في المجالات ذات الأولوية، وضعف المبادرات البحثية. وكشفت دراسة Alkhanjari and Matriano (2021) أنَّ من العوامل المحتملة التي ساهمت في تراجع عمان في مؤشر الابتكار العالمي، والتي قد تكون ذات صلة بمؤسسات التعليم العالي: انخفاض الإنفاق الحكومي على التعليم والبحث والتطوير والابتكار، وقلة إشراك القطاع التعليمي والصناعي، ونقص دعم الأفراد المبتكرين، وتأخر إنفاذ التشريعات.

ومن خلال تتبُّع الدراسات لم يتمَّ التوصل -في حدود الاطلاع- إلى دراسات بحثت واقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي العمانية؛ كما لم يتمَّ التوصل إلى دراسات بحثت واقع إدارة الابتكار في مرحلة ما قبل الابتكار على وجه الخصوص؛ لذلك وبناء على الموجَّهات السابقة، وقلة وجود دراسات -في حدود الاطلاع- تظهر واقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان في مرحلة ما قبل الابتكار، فإنَّ الدراسة الحالية تهدف للإجابة عن السؤال الآتي:

ما واقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان في مرحلة ما قبل الابتكار حسب خبرات الطلبة المبتكرين المشاركين في المسابقات والمشاريع الممولة؟

3. أهمية الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لسدِّ فجوة معرفية، وتقديم إضافة علمية للأدب التربوي من خلال البحث عن واقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان في مرحلة ما قبل الابتكار من وجهة نظر الطلبة المبتكرين، فهي تبرز واقع إدارة الابتكار في هذه المرحلة الأمر الذي يمكن أن يثرى الأدب التربوي؛ نظراً لندرة الدراسات التي ركزت عليها -في حدود الاطلاع-، كما تقدِّم الدراسة صورة واضحة عن المرحلة حسب تجارب وخبرات الطلبة المبتكرين ممَّا يسهم في توفير معلومات لصنَّاع القرار من أجل وضع السياسات واتخاذ القرارات المناسبة التي تدعم المبتكرين، والذي يسهم بدوره في تحقيق توجَّهات رؤية عمان 2040 التي تركِّز على تطوير منظومة الابتكار في السلطنة.

4. حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: واقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي العمانية في مرحلة ما قبل الابتكار، لأهمية هذه المرحلة، فهي تعدُّ الأساس لبقية المراحل اللاحقة للابتكار.
- الحدود البشرية: الطلبة المبتكرون المشاركون في المسابقات والحاصلون على تمويل بحثي من إحدى مؤسسات التعليم العالي العمانية، وتمَّ اختيار هذه الفئة؛ لأنَّ مثل هذه المسابقات تعدُّ محضناً للأفكار الابتكارية.
- الحدود المكانية: جامعة السلطان قابوس، وجامعة التقنية والعلوم التطبيقية، وجامعة نزوى، وجامعة صحار، وجامعة الشرقية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني عام 2023/2022م.

5. التعريفات الإجرائية

عرَّف (Şimşit et al. (2014) الابتكار بأنَّه تطوير وادخال فكرة جديدة، وتحويل الفكرة إلى خدمة أو عملية أو منتج. وعرَّفه (Tidd and Bessant (2020) بأنَّه العملية التي تتضمن تطوير أفكار جديدة وتحويلها إلى عمليات، أو منتجات قابلة للتسويق.

Kowang et al. أنَّ إستراتيجية الابتكار وموارد الابتكار، والقيادة، وثقافة المنظمة، والهيكل التنظيمي لها أهمية في نجاح إدارة الابتكار في الجامعات. كما ناقشت الدراسات العلاقات بين الجامعة والصناعة، وأهمية ذلك في تمويل الأبحاث، فأظهرت دراسة (Wonglimpiyarat and Yuberk (2005 أنَّ منظمات تمويل الأبحاث تلعب دوراً استباقياً في العمل مع الصناعات بدلاً من مجرد التركيز على عملية تمويل البحث والتطوير، وتقدِّم تقييم المعلومات لتصميم الابتكارات وفقاً لاحتياجات السوق والتي بدورها ستمكِّن من ترجمة نتائج البحث والتطوير إلى ابتكارات.

كما تطرقت الدراسات إلى مراحل إدارة الابتكار، فعلى سبيل المثال قسِّمت دراسة (Wonglimpiyarat and Yuberk (2005 مراحل إدارة الابتكار إلى ثلاث مراحل: المرحلة الأولى هي مرحلة البحث والتطوير، والمرحلة الثانية هي مرحلة تطوير الابتكار والتي تمتدُّ من مرحلة تطوير النموذج الأولي إلى المرحلة التي يصبح فيها الابتكار جاهزاً للانطلاق، أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة تطوير السوق. في حين يرى (Bertello et al. (2022 أنَّ إدارة الابتكار تتكوَّن من أربع مراحل: مرحلة البدء والتخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة الإغلاق، ومرحلة المراقبة، والتحكم. ويبدو أنَّ هذا الاختلاف في عدد المراحل يعزى إلى دمج بعض المراحل مع بعضها في بعض الأدبيات لإمكانية تداعيلها.

ويظهر أنَّ مراحل إدارة الابتكار تشمل جميع المراحل التي يمرُّ بها الابتكار، بدءاً من مرحلة الفكرة إلى مرحلة الانتشار. ومع ذلك فإنَّ مرحلة ما قبل الابتكار تعدُّ الأساس لبقية المراحل، إذ يتمُّ في هذه المرحلة البحث عن الأفكار واختيارها، كما يتمُّ التخطيط لجميع المراحل اللاحقة، وإن كان ثمة خلل أو قصور في هذه المرحلة فإنَّه ينعكس سلبياً على سير الابتكار ووصوله إلى مرحلة الانتشار، وقد أوضح (Claussen and Halbinger (2021 أنَّ ما يمارس في هذه المرحلة من أنشطة هو بمثابة الموجه والمحدد لنوع الابتكار.

وبعدَّ الاهتمام بالابتكار في سلطنة عمان من بين الأولويات الوطنية، فهو من الأولويات الوطنية في رؤية عمان 2040، كما يعدُّ من الأنشطة المستهدفة في الخطة الخمسية العاشرة لتحقيق التنوع الاقتصادي، كما يركِّز محور الاقتصاد والتنمية على اعتبار المعرفة والتقنية والابتكار أساساً من أجل تنوع الإنتاج والتصدير (وزارة الاقتصاد، 2021). وفي ذات السياق عملت السلطنة على إنشاء عدد من المشاريع تدعم الابتكارات من أجل تحقيق المساهمة في تحقيق النمو الاقتصادي، ومنها على سبيل المثال: إنشاء مجمع الابتكار مسقط التابع لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار؛ بهدف إيجاد بيئة تعزز الابتكار في مجالات عدَّة، ومن الأمثلة أيضاً إنشاء مركز عُمان للموارد الوراثية الحيوانية والنباتية؛ بهدف استخلاص القيمة الاقتصادية للموارد والمحافظة عليها (جريدة عمان، 2023). ومن الجهود أيضاً ما تقوم به وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار من دعم الحاضنات العلمية في عدد من الجامعات في سلطنة عمان ومنها جامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى، وجامعة صحار، وجامعة ظفار، والجامعة الوطنية للعلوم والتكنولوجيا، والجامعة الألمانية للتكنولوجيا (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، 2023).

2. مشكلة الدراسة

تعدُّ إدارة الابتكارات من القضايا الرئيسية في دول العالم، كما تعدُّ من التحديات التي تواجه الدول، ومنها سلطنة عمان؛ فعلى الرغم من الجهود التي تُبذل إلا أنَّ تصنيف السلطنة في المؤشرات العالمية دون المستوى المأمول.

فعلى الرغم من تصنيف السلطنة في المرتبة (69) في مؤشر الابتكار العالمي (Global Innovation Index) من بين (132) اقتصاداً غُرِضت في المؤشر عام 2023م، والذي تمَّ تقييم الدول فيه بناء على سبع ركائز، تتضمن (80) مؤشراً فرعياً، فقد ظهر الفارق في التصنيف بين مدخلات ومخرجات الابتكار بما يقارب 13 مرتبة، فقد صُنِّفت في المرتبة (65) في مدخلات الابتكار، بينما صُنِّفت في المرتبة (78) في مخرجاته. كما جاء تصنيفها متأخراً نوعاً ما في بعض المؤشرات الفرعية التي تتعلق بإدارة الابتكار في مؤسسات

الجدول (1): المشاريع المشاركة وخصائص عينة الدراسة

المؤسسة	المسابقة	عدد المشاريع	عدد المشاركين	سنوات المشاركة
جامعة السلطان قابوس	تمويل بحثي	4	3	2023_2022
	إنجاز عمان	2	2	2022_2021
	منافع	2	2	2020_2019
جامعة التقنية والعلوم التطبيقية	منافع	1	1	2021
	إنجاز عمان	6	13	2023_2018
	الجدران المساقطة	1	1	2016
جامعة نزوى	إنجاز عمان	2	2	2022_2019
جامعة صحار	إنجاز عمان	1	2	2023
	منافع	1	1	2021
جامعة الشرقية	(سبق لأحدهما المشاركة في إنجاز عمان 2020)	2	2	2022-2019
المجموع الكلي		22	30	2023_2016

6.3. أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة المقابلة شبه المهيكلة (Semi-structured interview)، أحيانا بطريقة فردية، وأحيانا بطريقة جماعية، وتعد مناسبة لتحقيق هدف الدراسة؛ لأنها تساعد الباحث من خلال الأسئلة التي يطرحها في التعرف على وجهات نظر الناس، ومواقفهم، وخبراتهم حول قضية معينة (Gray, 2014)

6.4. جمع البيانات:

تم تحديد المواعيد المناسبة لإجراء المقابلات بعد الحصول على موافقة المشاركين، وأجريت المقابلات بطريقتين، إما عن بعد باستخدام جوجل مييت (Google Meet)، أو بطريقة حضورية مباشرة، بناء على رغبات المشاركين، وما يتناسب معهم، كما جرى إعلام المشاركين بحقوقهم شفها، وعن طريق استمارة بروتوكول المقابلات.

6.5. الموثوقية:

حدّد Lincoln and Guba (1985) أربعة معايير لضمان الموثوقية في البحث النوعي، وهي: المصادقية، وقابلية النقل أو التعميم، والاعتمادية، والتأكدية. وقد استخدمت الدراسة أساليب عدة للتحقق من المصادقية، فعلى سبيل المثال تمّ الاستماع إلى المقابلات مرّات عدّة، ثمّ تفرّغها كتابياً، والتأكد من خلوها من الأخطاء، وبعد القيام بعملية التحليل أطلع خمسة من المشاركين على مسودة التحليل؛ وذلك للتأكد أنّ ما كُتب هو ما قيل تحديداً دون زيادة أو نقصان، وقد أطلق كرسول (2019) على هذا الأسلوب المشاركة الاسترجاعية للمشاركين (participation feedback). كما عرضت الدراسة الاختلافات بين المشاركين والآراء المتعارضة، والشواهد المقترنة من كلامهم والتي تشير إلى هذا الاختلاف، وقد أطلق (1985) Lincoln and Guba على هذا الأسلوب تحليل الحالات السلبية (negative case analysis).

ولتحقيق القابلية للتعميم فقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة ثلاثين مشاركاً، وقد وُضعت معايير معينة لاختيارهم لضمان مناسبتهم لهدف الدراسة. مع بيان خصائصهم، حسب ما اقترحه Gray (2014) أنّه لأجل تحسين قابلية التعميم فإنّ عدد المشاركين ينبغي ألا يقل عن 12 مشاركاً. كما استخدمت الدراسة الوصف التفصيلي المكثف، فقد قدّمت وصفاً تفصيلياً لتصميم الدراسة والإجراءات التي سارت عليها.

أما الاعتمادية فقد تمّ التحقق منها من خلال الحرص على قضاء وقت كافٍ مع المشاركين، فكان الحد الأدنى في مدة المقابلات 43 دقيقة، وذلك لإتاحة الفرصة للمشاركين من أجل عرض تجاربهم وخبراتهم، مع الاستشهاد والاقتراب من أقوالهم وتحريّ الدقة قدر الاستطاعة عند إعادة الصياغة. أما الموضوعية فقد تمّ التحقق منها من خلال استخدام مسار التدقيق (Trail Audit) من خلال الاحتفاظ بالبيانات الأولية، وتفاصيل جمع البيانات وتحليلها والوصول إلى النتائج وتفسيرها، وقد أشار Lincoln and Guba إلى أنّ هذا المسار يثري الموثوقية من خلال تدقيق القرارات التي يتخذها الباحثون.

6.6. تحليل البيانات:

استخدمت الدراسة التحليل الموضوعي (thematic analysis) وهو طريقة تساعد على تنظيم البيانات، وتصنيفها، وهو يتضمّن ست مراحل: التعرف

وتعرّف الدراسة الابتكار بأنّه: التطبيق الاقتصادي لمنتجات جديدة، أو معدّلة، أو خدمات جديدة، أو معدّلة، أو طرق مؤسسية جديدة، أو معدّلة لتنظيم الأعمال، ويشمل المشاريع البحثية التي تتضمّن أفكاراً ابتكارية يمكن أن تتحوّل لاحقاً إلى ابتكارات يمكن تطبيقها اقتصادياً.

أما إدارة الابتكار فقد عرّفها (2002) Vahs and Burmester بأنها التخطيط والتنفيذ والتنظيم والرقابة على أنشطة الابتكار التنظيمي بغرض تحقيق أفكار ابتكارية تتسم بالكفاءة والفعالية. بينما عرّفها (2008) Ortt and Van der Duin بحوكمة وتنظيم الأنشطة التي يتمّ إجراؤها في كل مرحلة من مراحل تطوير الابتكار.

وتعرّف الدراسة إدارة الابتكار بأنّه: التخطيط والمتابعة ودعم الابتكارات في مراحلها المختلفة، بدءاً من مرحلة التنقيب عن الأفكار إلى أن تتحوّل إلى منتجات، أو خدمات جديدة، وتُسوّق، وتُنشر.

وأطلق (2005) Wonglimpiyarat and Yuberk على المرحلة الأولى لإدارة الابتكار: مرحلة البحث والتطوير وحددها بالفترة من بدء المشاريع البحثية إلى مرحلة تطوير النموذج الأولي، بينما أطلق (2022) Bertello *et al* على المرحلة الأولى: البدء والتخطيط وهي المرحلة التي يتعيّن فيها البحث عن الشركاء.

وتعرّف الدراسة مرحلة ما قبل الابتكار بأنها: مرحلة التخطيط للابتكار، وتشمل الفترة التي تسبق العمل على الابتكار، أو المشاركة في المسابقات، أو التقدّم للحصول على التمويل البحثي، وتتضمّن: التنقيب عن الأفكار الابتكارية، وتشكيل الفرق والشركات الطلابية، واختيار المشرفين.

6. منهجية الدراسة وإجراءاتها

6.1. منهجية الدراسة:

تمّ استخدام المنهج النوعي بأسلوب الدراسات الظاهرية، الذي يعطى فهماً أعمق للظاهرة محلّ الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة كيف ولماذا تحدث الأشياء؟ كما يسعى إلى فهم عواطف ووجهات نظر الأفراد حول ظاهرة معينة (Gray, 2014). وتحديداً استخدمت الدراسة تصميم البحوث الظاهرية (Phenomenological research)، الذي يهتم بوصف تجارب وخبرات المشاركين الشخصية في موضوع الدراسة (كرسول وبوث، 2019)، ويتناسب مع هدف الدراسة الحالية التي تعمل على محاولة فهم التجارب والخبرات التي مر بها الطلبة المبتكرون حول واقع إدارة الابتكار في مرحلة ما قبل الابتكار.

6.2. مجتمع وعينة الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الحاصلين على تمويل بحثي من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، وجميع الطلبة المشاركين في مسابقات: ماراثون منافع، وإنجاز عمان، والجدران المتساقطة في جميع مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان. وتمّ اختيار عينة المشاركين القصدية باستخدام أسلوب كرة الثلج (snowball sampling) ويتمّ ذلك من خلال معرفة الأشخاص المشاركين بأشخاص آخرين لديهم معلومات حول مشكلة الدراسة، فيكوّنون حلقة وصل بينهم وبين الباحث. (كرسول وبوث، 2019). كما أنّه وبعد التواصل مع وزارة التعليم العالي، ومراكز وأقسام الابتكار في الجامعات، والحصول على بعض قوائم المشاركين، وبياناتهم الذين سبق لهم المشاركة ما بين عامي 2016 إلى 2023، تمّ استخدام إستراتيجية العينة القصدية؛ من أجل تنوع سنوات المشاركة، واختيار عدد من الذين سبق لهم الحصول على مراكز متقدمة في المسابقات.

بلغ عدد المشاركين (30) مشاركاً، وتراوحت فترة مشاركتهم ما بين عامي 2016 و2023، وينتمون لإحدى مؤسسات التعليم العالي الآتية: جامعة السلطان قابوس، أو جامعة الشرقية، أو جامعة صحار، أو جامعة نزوى، أو جامعة التقنية والعلوم التطبيقية. وتجدر الإشارة إلى أنّه تمّ اختيار المشاركين من الفئة المذكورة؛ لأنّ المسابقات والمشاريع الممولة تعدّ بيئة خصبة للابتكارات. ويوضّح الجدول (1) المشاريع المشاركة وخصائص العينة.

بنيرة غاضبة "لم يكن لوجوده فائدة". أما بالنسبة للمشرفين على المشاريع الممولة فإن وجود المشرف يعدّ شرطاً أساسياً، وغالباً ما يكون ذا صلة بالفكرة الابتكارية، وإن تفاوت مقدار الدعم الذي يقدمه للطلبة.

وتظهر النتائج أيضاً أنّه وبرغم أهميّة ما تقوم به الجامعات من توفير المشرفين؛ إلا أنّ آلية الاختيار وعدم ارتباط تخصص المشرف بمجال الابتكار قد لا يساعد الطلبة المبتكرين، لذلك من المهمّ الاهتمام بالتخطيط الجيد للجانب الإشرافي، وقد أكد (2005) Thompson *et al.* أنّ الإشراف الجيد ينبغي أن يكون جزءاً لا يتجزأ من إدارة البحوث، وأن يتمّ توفير الموارد له.

7.4. مصادر الأفكار الابتكارية:

تظهر نتائج تحليل البيانات غياب دور الجامعات والمؤسسات الأخرى في دعم ومساعدة الطلبة في البحث والتنقيب عن الأفكار الابتكارية - باستثناء بعض الاستشارات التي يقدمها الأكاديميون بناء على رجوع الطلبة لهم بصورة شخصية، فقد أظهرت النتائج أنّ (17) مشروعاً من المشاريع المشاركة في الدراسة أي 77% ظهرت أفكارها من خلال تنقيب الفريق نفسه عن الأفكار، بينما (5) منها؛ أي 23% حصلوا على الأفكار من خلال استشارة أحد الأكاديميين، أو التواصل مع المبتكرين، أو اقتراح أحد أفراد المجتمع بطريقة مباشرة، أو السماع عن احتياج من أحد أفراد المجتمع. وتظهر النتائج أنّ المشاركين لم يحصلوا على أية أفكار من خلال تعاون الجامعات، أو التواصل مع مؤسسات حكومية أو خاصة، باستثناء المشاركين (23) و (24) اللذين تطرّقا إلى الحديث عن المشاركة في مسابقة أخرى، طرحت فيها مشكلات، وطلب منها اقتراح حلول لها، وانتهت المسابقة بمنحها شهادة مشاركة فقط.

ويظهر ممّا سبق غياب دور الجامعات في إدارة ودعم مصادر الأفكار الابتكارية لدى الطلبة، رغم أهميّة الفكرة الابتكارية في سير الابتكار، وقد تطرّق المشاركون إلى صعوبة الوصول إلى الفكرة، فقد قالت المشاركة (8) "كان أصعب مرحلة الحصول على فكرة". ويبدو أنّ ذلك يعود إلى صعوبة التنقيب عن الأفكار، إضافة إلى صعوبة تقييم واختيار الأفضل (Sharma 1999).

ومما يدل على أهميّة إدارة هذه المرحلة، وهذا ما أكّدت عليه الدراسات حول أهميّة جذب الطلب من السوق في عملية التنقيب عن الأفكار، فعلى سبيل المثال أكّدت دراسة (2005) Wonglimpiyarat and Yuberk على ضرورة تصميم الابتكارات وفقاً لاحتياجات السوق، ممّا يمكن من ترجمة نتائج البحث والتطوير. كما تطرّقت الدراسات أيضاً لعدد من مصادر الأفكار الابتكارية، ومن ذلك دراسة (2003) Salter and Gann التي ذكرت مصادر عدّة منها: العملاء، والمنافسين، والجامعات، والموردين، والاستشاريين، ومسابقات الأفكار التي تطرحها الشركات.

ويبدو أنّ غياب دور الجامعات في إدارة مصادر الأفكار تظهر له تبعات لاحقة على الابتكارات وتمويلها ووصولها إلى السوق؛ فمن خلال تتبع المشاريع المشاركة في الدراسة لم يتمّ دخول أي منها للسوق حتى وقت إجراء المقابلة.

7.5. السياسات والقوانين الخاصة بالابتكارات:

7.5.1. السياسات والقوانين التي تمّت العودة إليها

أظهرت النتائج أنّ (12) فريقاً وشركة طلابية من أصل (22)؛ أي 55% من المشاريع الطلابية لم تقم بالعودة لأية سياسات أو قوانين خاصة بالابتكارات، أما (10) منها؛ أي 45% فقد رجعت لعدد من السياسات منها: قوانين وسياسات المسابقات المشارك فيها، وقد ذكروا عدداً منها مثل: منع العمل في مجال الأسلحة والأدوية، والفئة العمرية، والعدد المسموح به من الأعضاء، إضافة إلى سياسات الملكية الفكرية ومدتها وأنواعها والحقوق المترتبة عليها. كما عاد عدد منهم إلى سياسات التصميم والبرمجة. إضافة إلى السياسات الخاصة بالتسهيلات المقدمة لطلاب بعض الأقسام، مثل الحق في استخدام آلة أو جهاز معين، واستثنائهم من دفع المبالغ الرمزية التي يدفعها طلبة الأقسام أو الكليات الأخرى في حالة الرغبة في استخدامها.

ورغم أهميّة الطرق المستخدمة تظهر الحاجة لإيلاء مجال إدارة الإعلان اهتماماً أكبر، وإيجاد أساليب أكثر احترافية، وتركيزاً وشمولية ووصولاً إلى الطلبة، ومراعاة لعناصر الجذب، واستخدام الرؤى السلوكية، ويمكن الاستفادة من أساليب الاقتصاد السلوكي عند تصميم الإعلانات، فقد يساعد ذلك على تعزيز مشاركات الطلبة، وقد ذكر (2023) Fletcher أنّ الرؤى السلوكية ذات أهميّة بالغة في التصميم الفعال. كما يمكن التطرق لفوائد المشاركة، وتنبيه الطلبة إلى ما لم يكونوا قد انتبهوا إليه من فوائد.

7.2. تشكيل الفريق:

أظهرت نتائج التحليل أنّ دور الجامعات يتمثّل في: المساعدة في تشكيل الفرق والشركات، إمّا من خلال التأكد من اكتمال عدد الأعضاء، أو إكمال الحد الأدنى في حالة عدم اكتماله؛ إذ تشترط بعض الجهات المنظمة وصول الفرق أو الشركات لعدد معين حتى يسمح لهم بالمشاركة، وتعتمد بعض الجامعات على إرسال رابط عبر البريد الإلكتروني، من أجل فتح المجال للراغبين في الانضمام، وبعد أن تتمّ عملية التسجيل قد يتمّ توزيعهم عشوائياً، وربما إضافتهم لفرق أو شركات سبق أن استقرت على الفكرة الابتكارية، كما قالت المشاركة (17) "وزعنا توزيعاً عشوائياً، يرسل لنا رابط ويتمّ توزيعنا إلى مجموعات". ومن الجدير بالذكر أنّه عند تتبّع عدد الأعضاء فقد تراوحت ما بين (3-5) في ماراتون منافع، و(5-19) في مسابقة الشركة في إنجاز عمان، أمّا مختبر الجدران المتقاطعة فيكتفي فقط بالطلاب المبتكرين؛ كون المسابقة مسابقة منافسة بين الأفكار الابتكارية، أمّا في المشاريع الممولة فقد تراوح العدد ما بين (3-5)، وذلك بسبب شرط وجود المشرف، ووجود نائب الباحث، إضافة إلى الباحث الرئيس.

يتسبب اشتراط الوصول إلى عدد معين من الأعضاء إلى وجود آثار سلبية، ومنها: قلّة تعاون بعض الأعضاء، وقلّة مشاركتهم في العمل، وقد يتسبّب ذلك في تقلص العدد لاحقاً، إمّا بسبب الانسحاب أو الاضطرار إلى إخراجهم، كما قالت المشاركة (16) "لم يكونوا فعالين ممّا اضطرنا إلى استبعادهم". ويترتب على الاستبعاد الحاجة إلى البحث عن بديل، وما ينتج عن ذلك من تبعات البدايات الجديدة وحاجة العضو الجديد إلى فهم طبيعة العمل. ويتوافق ذلك مع ما تطرّقت له الدراسات حول معايير اختيار الأعضاء، فعلى سبيل المثال تطرّق (2022) Bertello *et al.* إلى أنّ من أبرز التحدّيات التي تواجه الابتكارات في مرحلة البدء والتخطيط للابتكار وجود شركاء غير معروفين، أو العدد المفرط من الشركاء، وتقترح الدراسة تقليل العدد، مع وضع معايير واضحة للاختيار.

ويظهر ممّا سبق أنّه برغم أهميّة الدعم الذي تقدّمه الجامعات من أجل إكمال عدد الأعضاء؛ إلا أنّ تشكيل الفرق والشركات ليس من المفترض أن يكون بطريقة عشوائية، بل لا بد من التخطيط المسبق له، ووضع معايير محدّدة وواضحة، وقد أكد (2005) Der Foo *et al.* على أهميّة دور الجامعات في مساعدة الفرق المشاركة في الأنشطة الناشئة على التواصل وجذب واختيار الأعضاء من خلفيات متنوعة عند تشكيل الفريق.

7.3. الجانب الإشرافي:

أظهرت نتائج تحليل البيانات أنّ من جوانب الدعم المقدمة للطلبة المبتكرين في مرحلة ما قبل الابتكار هو توفير المشرفين؛ اللذين يعدّ وجودهم شرطاً أساسياً للمشاركة حسب قوانين بعض الجامعات، كما تطرّقت المشاركة (7) "تشترط الجامعة وجود مشرف يتولّى كلّ الأعمال الرسمية". ورغم أنّ بعض الجامعات لا توفر مشرفاً خاصاً، إلا أنّ هنالك مشرفاً عاماً لجميع الفرق أو الشركات المشاركة في الجامعة أو الكلية.

وتجدر الإشارة إلى أنّه وبرغم وجود المشرفين على المسابقات؛ إلا أنّ تخصصاتهم في الغالب تختلف عن مجال الفكرة الابتكارية للشركة الناشئة، وأحياناً تختارهم الفرق قبل أن تستقرّ على الفكرة كما تطرّقت المشاركة (8) "ثبّتنا المشرف قبل الفكرة فنحن مطالبون بتسليم اسم المشرف قبل الموافقة على الفكرة".

وتظهر النتائج أنّ دور المشرف غالباً يقصر على الجانب التنسيق كما تطرّقت المشاركة (7) "تشترط الجامعة وجود مشرف يتولّى كلّ الأعمال الرسمية"، وفي أحيان أخرى لا يكون له دور واضح كما ذكرت المشاركة (23)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، أو المسؤولين في المسابقات، أو المقدمين للورش، فعلى سبيل المثال ذكرت المشاركة (4) "أعتمد على المشرف في معرفة السياسات والقوانين"، وأشار المشاركون (19) أنه تعرف على السياسات من خلال "العلاقات العامة، والمعارف، والزيارات للمؤسسات الحكومية، وكذلك التواصل مع المحاميين في المجال التجاري". وتظهر النتائج أنه لم يكن هنالك مصدر محدد وواضح يمكن للطلبة المبتكرين العودة إليه، باستثناء بعض المصادر التي ذكرها المشاركون في سياق حديثهم مثل: موقع استثمار بسهولة، استثمارة الدعم المالي من عمادة الدراسات العليا، إضافة إلى موقع المنظمة العالمية للملكية الفكرية (الويبو) الذي تطرقت له المشاركة (1)، وموقع مجلس البحث العلمي الذي تطرقت له المشاركة (4).

ويبدو أن ذلك يفسر لجوء المشاركين إلى الأفراد عند حاجتهم إلى معرفة السياسات والقوانين؛ لذلك تظهر الحاجة إلى وجود مصدر موحد يجمع القوانين والسياسات التي يحتاجها الطلبة المبتكرين، إضافة إلى أهمية تصميم سياسات خاصة بالمبتكرين من أجل التسهيل عليهم، وقد تطرقت دراسة (Giudici et al. 2019) إلى أهمية وجود مستودع مركزي يجمع السياسات، كما أكدت دراسة (Krauskopf et al. 2007) على أهمية تصميم السياسات الخاصة بالابتكار وتنفيذها لتعزيز الإنتاج العلمي والابتكار.

7.5.4. السياسات والقرارات الداعمة/ غير الداعمة للابتكار

أظهرت نتائج تحليل المقابلات قلة وجود سياسات خاصة بالطلبة المبتكرين، فقد ذكر (18) من المشاركين؛ أي 60% منهم أن جامعاتهم لم تصدر أية سياسات تدعم ابتكاراتهم، أما (12)؛ أي 40% منهم فقد ذكروا أن هنالك سياسات وقوانين داعمة لابتكاراتهم، ومن السياسات والقوانين التي تطرقت لها: تخفيض سعر الملكية الفكرية لطلبة مؤسسات التعليم العالي، والسماح للطلبة بالعمل في المختبرات واستخدام المواد المتوفرة، وتخصيص مكان للاجتماعات، وتوفير وسيلة النقل لمقر المسابقة، ووجود الحاضنات، وقرار منح التمويل لبعض المشاريع مع وزارة التعليم العالي، ووجود معرض للشركات الطلابية، والدعم المالي بمبالغ رمزية من بعض الجامعات، والسماح بإعادة هيكلة الفريق.

ويبدو أن غالبية ما ذكره المشاركون هو ممارسات وليس سياسات، بل إن عددًا منها خاص بالجهات المنظمة للمسابقات، والبعض الآخر خدمات لوجستية مقدمة للطلبة بشكل عام وهي تتفاوت بين الجامعات، ولم يذكر المشاركون سياسة خاصة بالطلبة المبتكرين باستثناء قرار منح التمويل للمشاريع البحثية من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، وتخفيض سعر الملكية الفكرية للطلبة رغم أن عددًا من المشاركين ليس لديهم دراية بهذا التسهيل. كما أظهرت نتائج التحليل أن (9) من المشاركين؛ أي 30% ذكروا أنه توجد سياسات غير داعمة لابتكاراتهم، وأنها تسبب عرقلة في سير الابتكار، ومما عدوه سياسات غير داعمة: الحاجة إلى التصاريح لاستخدام المختبرات حتى بين أقسام الكليات، وعدم السماح بالمشاركة فترة الحاضنة في مسابقات أخرى، حتى لو كانت المشاركة تدعمهم ماديا. وقلة التواصل بين الجامعة والجهات الأخرى، وقرارات بعض الوزارات بمنع إعادة تدوير مواد معينة تعدّ موادًا خاصًا لبعض الابتكارات، وضرورة اختيار المشرف قبل تثبيت الفكرة، ووجوب الاستئذان اليومي عند الحاجة في استخدام المختبرات، وقلة مناسبة الحاضنة ووقتها لجميع الابتكارات.

ومن خلال تتبع ما ذكره المشاركون يظهر أن غالبية ما ذكر ليس سياسات بقدر ما هو ممارسات وتحديات تواجه المشاركين باستثناء القرار بمنع إعادة تدوير بعض المواد والذي لم يكن المشاركون على علم بمسبباته. وهو خاص بجهات أخرى. وبناء على ما سبق يتضح أنه برغم وجود بعض السياسات التي من الممكن الاستفادة منها لصالح الابتكارات مثل سعر الملكية الفكرية إلا أن قلة معرفة الطلبة بها يحول دون الاستفادة، كما قد يعزى ذلك إلى قلة مشاركة الطلبة في صنع القرارات الخاصة بهم، ويتوافق ذلك مع ما أكد عليه (Lašáková et al. 2017) من وجود نوع من الانفصال في العلاقة بين صانعي السياسات ومؤسسات التعليم العالي وقطاع الأعمال والطلبة، وأكدت على أهمية إشراك الطلبة في الهياكل الإدارية وفي عمليات صنع القرار.

كما تظهر النتائج أن جميع الفرق عادت بأشكال مختلفة وينسب متفاوتة لسياسات المسابقات أو المشاريع الممولة الصادرة من الجهات المنظمة أو المانحة للتمويل، مع اختلاف درجة الوعي بين المشاركين بأهمية الإلمام بهذه القوانين أو السياسات، وقد أظهرت دراسة (Malele et al. 2019) أن معظم الطلبة لم يكونوا على دراية والإلمام بالسياسات والمنصات التي تعمل على تعزيز وإنشاء وتطوير المشاريع الطلابية التي ترعاها الجامعة، ولسد هذه الفجوة يجب على الجامعات تعزيز الوعي بالسياسات والمنصات الخاصة بالابتكار من خلال تسهيل عملية الوصول إليها.

7.5.2. مستوى الوعي والتوعية بالسياسات والقوانين في الجامعات

أظهرت النتائج أن (18) من المشاركين؛ أي 60% اتفقوا على قلة معرفتهم والإلمامهم بالسياسات والقوانين الخاصة بالابتكارات والمشاريع، وأنهم يحتاجون إلى المزيد من المعرفة والاطلاع في هذا الجانب، وأن معرفتهم محصورة في بعض قوانين المسابقات التي شاركوا فيها، وفي الورش التي حضروها أثناء المسابقات عن الملكية الفكرية. وخالف ذلك أربعة منهم، فقد قالوا إن معرفتهم كافية، وإن لديهم إلماما مناسبًا، ومنهم على سبيل المثال المشاركة (1) فقد قالت "لدي إلمام مناسب بالموضوع بحكم عملي وبحكم بحثي الذي أجريته"، أما المشاركون (23) (24) فقالوا "عندنا إلمام، وقبل أية مسابقة لا بد أن نطلع على القوانين والأنظمة الخاصة بالمسابقة، حتى لا ندخل أنفسنا في متاهات"، أما المشاركون (6) فقال "المعرفة جدا كبيرة، لقد بذلنا جهدا كبيرا حتى ننشئ الشركة الناشئة الصحيحة".

و من خلال تتبع استجابات المشاركين يظهر أن المعرفة محصورة في بعض سياسات وقوانين المسابقات التي شاركوا فيها، وفي المعلومات التي حصلوا عليها من الورش التي قدمت أثناء المسابقات عن الملكية الفكرية، رغم تأكيد الدراسات على أهمية الوعي بالسياسات في المجالات المتعلقة بالابتكارات، وقد أكدت دراسة (Malele et al. 2019) على أهمية تعزيز الوعي بسياسات ريادة الأعمال والابتكار وأهمية تسهيل الوصول إليها من قبل الطلبة، كما أكدت دراسة (Govindaraju et al. 2009) أن وعي الباحثين بمتطلبات السوق، وحقوق الملكية الفكرية، والتعاون بين الجامعة والصناعة يلعب دورًا مهمًا في تحديد نجاح تسويق التكنولوجيا الجامعية.

ويبدو أن قلة الوعي بالسياسات والقوانين لدى الطلبة المبتكرين قد يكون ناتجا عن ضعف مستوى التوعية ومحدودية الأساليب المستخدمة من قبل مؤسسات التعليم العالي، فمن خلال تحليل النتائج يظهر أن (21) مشاركا؛ أي 70% ذكروا أن التوعية غير كافية من جامعاتهم، بينما (3) منهم؛ أي 10% كانوا محايدين، فليس لديهم أية فكرة إن كانت كافية، في حين أن (6) منهم؛ أي 20% يعتقدون أن التوعية بالسياسات في الجامعات التي ينتسبون إليها كافية، فعلى سبيل المثال ذكرت المشاركة (26) أن التوعية كافية، أما المشاركة (20) فقد ذكرت أن الورش المقدمة نوعا ما كافية، ولكنها لا تفيد الطالب كثيرا خصوصا أنها لا تقدم بطريقة مشوقة، فهم يشعرون بالملل؛ لذلك يحتاجون إلى البحث بأنفسهم. ويبدو أن الاختلاف بين المشاركين في تحديد مستوى التوعية في جامعاتهم قد يكون ناتجا عن الاختلاف في درجة وعيهم حول ما يحتاجون إلى معرفته، ودرجة أهميته بالنسبة لهم.

ويتوافق ما كشفت عنه الدراسة إلى حد ما مع ما أظهرته دراسة (Ramachandran and Yahmadi 2019) حول وجود قصور في إرشاد الشركات حول التسهيلات المالية المتاحة والإجراءات الواجب اتباعها؛ وتقترح الدراسة تقديم صورة كاملة عن السياسات والإجراءات المتعلقة بالمالية. كما أظهرت دراسة (Al Buraiki and Khan 2018) أن مالكي الشركات الصغيرة والمتوسطة في سلطنة عمان لم يكونوا على علم ببرامج المساعدة المالية المتاحة من المؤسسات المالية لبدء عمل تجاري.

7.5.3. مصادر المعرفة بالسياسات والقوانين

أظهرت نتائج تحليل البيانات أن المصدر الرئيس للتعرف على السياسات والقوانين هو الأفراد، سواء كانوا مشرفين، أو ذوي خبرة سابقة بمجال الابتكار، أو الأفراد في الجهات التي يتم اللجوء إليها مثل مراكز الابتكار، أو أقسام ريادة الأعمال، أو التوجيه الوظيفي، أو وزارة التجارة والصناعة، أو

جهات أخرى. ويظهر الشكل (2) ملخصاً لواقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي العمانية في مرحلة ما قبل الابتكار.

الشكل (2): واقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي العمانية في مرحلة ما قبل الابتكار



يظهر الشكل (2) الجوانب الخمسة لإدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي العمانية في مرحلة ما قبل الابتكار. ويظهر مما سبق أنه وبرغم الجهود التي تبذلها مؤسسات التعليم العالي العمانية لإدارة الابتكار في مرحلة ما قبل الابتكار، إلا أن هذه الجهود تتصف بقلّة التخطيط والتنظيم، سواء في اختيار المشرفين أو تشكيل الفرق، مع قلّة دعم مصادر الابتكار، وقلّة وجود سياسات منظمة لهذه المرحلة؛ الأمر الذي يؤدي إلى التأثير على المراحل اللاحقة.

ومن خلال تتبع هذه المجالات تظهر أهمية الجانب الإشرافي وحرص الجامعات على توفير المشرفين، رغم اختلاف تخصصاتهم غالباً عن مجال الابتكار، وتظهر الحاجة لدعم مصادر الأفكار الابتكارية للطلبة لتناسب مع احتياجات السوق، وتوجهات رؤية 2040 في دعم الابتكارات للاقتصاد الوطني. واستثماراً للجهود التي يبذلها الطلبة المبتكرون خلال فترة مشاركتهم في المسابقات الابتكارية.

وتجدر الإشارة أنه عند مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات التي تطرقت إلى هذه المرحلة -وإن كان بمسمّيات أخرى- يظهر توافق نتائج الدراسة مع بعض نتائج الدراسات السابقة، منها دراسة (2005) Wonglimpiyarat and Yuberk التي كشفت عن قلّة الاهتمام باختيار الشركاء والتعرف عليهم في مرحلة البدء والتخطيط؛ ممّا يتسبّب في مشاكل لاحقة بسبب قلّة التجانس؛ ومنها التباطؤ عند تنفيذ الابتكار، وكذلك تتوافق مع دراسة (2013) Rekonen التي كشفت عن أهمية التعرف على أعضاء الفريق، وخلق رؤية وفهم مشتركين في المرحلة الأولى من المشروع. في حين أن الدراسة تتفق مع دراسة (2022) Bertello *et al.* في أهمية استخدام سياسة "جذب الطلب" للتعرف على الأفكار الابتكارية التي تتوافق مع حاجات السوق، ومع دراسة (2012) Schweitzer and Gabriel في ضرورة تحديد الاحتياجات للابتكار، والتخطيط المسبق والذي يعدّ أمراً أساسياً لتحقيق الكفاءة.

وتتفرّد نتائج الدراسة في إظهار أهمية التركيز على الجانب الإشرافي في المرحلة الأولى؛ وأيضاً الحاجة إلى السياسات الداعمة للابتكار، والتوعية بشأنها في المراحل المبكرة؛ لتتضح خارطة الطريق للطلبة المبتكرين، ويسهل عليهم العمل في المراحل اللاحقة من الابتكار.

9. توصيات الدراسة

توصي الدراسة بإيلاء مرحلة ما قبل الابتكار مزيداً من العناية من خلال التخطيط المسبق لهذه المرحلة في جوانبها الخمسة، وتوحيد الجهود بين مؤسسات التعليم العالي والجهات الأخرى من أجل دعم مصادر الأفكار الابتكارية توفيراً للجهد والوقت، وتحقيقاً لوصول الابتكار إلى السوق. مع وضع سياسات خاصة بالطلبة المبتكرين تساعد على العمل في مشاريعهم الابتكارية بكل يسر وسلاسة. إضافة إلى أهمية ضبط الجانب الإشرافي بما يتناسب مع المجالات الابتكارية؛ حتى يتمكن الطلبة من الاستفادة من المشرفين في الجانبين: الإداري، والاستشاري.

إضافة إلى أن الخلط وتداخل الأدوار بين الجامعات والجهات الأخرى قد لا يؤدي إلى ظهور السياسات في حالة وجودها؛ لذلك فإن وجود السياسات الداعمة للابتكارات في مؤسسات التعليم العالي يعدّ من الضروريات كما أكدت دراسة (2007) O'Shea *et al.*، وأيضاً نتائج دراسة (2007) Wu *et al.* أن سياسات الابتكار الثلاث: حماية براءات الاختراع، والحوافز الضريبية للبحث والتطوير، والتمويل الحكومي للبحث والتطوير تلعب دوراً مهماً في تحفيز البحث والتطوير. وناقشت دراسة (2017) Rao and Mulloth ضرورة إيلاء الجامعات اهتماماً وثيقاً بالسياسات الخاصة بالابتكار، ووضع سياسات واضحة تشجع على تطوير الابتكارات الجديدة.

8. خلاصة النتائج

تمثّل مرحلة ما قبل الابتكار المرحلة التي تسبق المشاركة في المسابقات أو الحصول على التمويل البحثي، ويتمّ فيها التنقيب عن الفكرة الابتكارية المناسبة، وتشكيل الفريق أو الشركة واختيار المشرف، وهي تشبه إلى حد ما مرحلة البدء والتخطيط عند Bertello *et al.* (2022) وقد كشفت نتائج تحليل البيانات عن خمسة جوانب رئيسية لإدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي في هذه المرحلة، وهي: الإعلان عن المسابقات، وتشكيل الفرق، والجانب الإشرافي، والتنقيب عن الأفكار الابتكارية، والسياسات والقوانين.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود جهود من قبل مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان لإدارة مرحلة ما قبل الابتكار، من وجهة نظر الطلبة المبتكرين، وتمثّل في: الإعلان عن المسابقات من خلال استخدام أساليب عدّة تتفاوت بين الجامعات، ولكن الأسلوب المشترك والأكثر شيوعاً هو إرسال عبر البريد الإلكتروني، ورغم وجود أساليب أخرى تتفاوت بين الجامعات؛ إلا أن هنالك حاجة إلى إيجاد أساليب أخرى للإعلان، مع العمل على التخطيط المسبق. كما تظهر النتائج أن الجامعات في هذه المرحلة تعمل على مساعدة الطلبة المبتكرين في تشكيل الفريق إما من خلال التأكد من اكتمال العدد، أو إضافة أعضاء آخرين حتى يصل للحد الأدنى من العدد المطلوب حسب شروط المسابقات الصادرة من الجهات المنظمة. كما تعمل الجامعات في هذه المرحلة على توفير المشرفين، سواء أكان المشرف خاصاً بكل شركة أو فريق حسب قوانين بعض الجامعات، أو من خلال توفير مشرف عام لجميع الشركات المشاركة في جامعات أخرى.

وفي المقابل كشفت النتائج عن عدد من جوانب القصور في إدارة الابتكارات في هذه المرحلة، ومن ذلك: التوزيع العشوائي للأعضاء لإكمال العدد من قبل بعض الجامعات، ووضع مشرفين تختلف تخصصاتهم غالباً عن مجال الفكرة الابتكارية للشركة الناشئة، وفي الغالب يتمّ اختيارهم قبل الوصول إلى الفكرة. وتظهر النتائج أن دور المشرف على المسابقات على وجه الخصوص في الغالب يقتصر على الجوانب التنسيقية، أما المشاريع الممولة فغالباً ما يكون المشرف ذا صلة بمجال الابتكار الذي يتمّ العمل عليه. وعلاوة على ذلك تكشف النتائج غياب دور الجامعات والجهات الأخرى في دعم وإدارة مصادر الأفكار الابتكارية إلا من بعض الأفكار التي يقدمها الأكاديميون للطلبة عند الاستشارة، مما يترتب على ذلك آثار سلبية لا حقا في الحصول على التمويل والدخول إلى السوق.

وفي ذات السياق كشفت النتائج عن قلّة وجود قوانين أو سياسات داعمة للطلبة المبتكرين في الجامعات العمانية، فقد أظهرت النتائج أن (18) من المشاركين؛ أي 60% منهم يعتقدون أن جامعاتهم لم تصدر أية سياسات أو قوانين داعمة لهم، في حين أن (12)؛ أي 40% منهم يعتقدون بوجود مثل هذه القرارات، ومن خلال تتبع القرارات التي ذكرها المشاركون يظهر أنها ممارسات وليست قرارات، وأن عدداً منها ليس خاصاً بالجامعات. إضافة إلى ذلك تظهر النتائج أن (12) فريقاً من أصل 22؛ أي 55% من المشاركين لم يقوموا بالعودة لأية سياسات أو قوانين، مما يظهر ضعف مستوى التوعية بسياسات وقوانين الابتكار، ومحدودية الأساليب المستخدمة في التوعية، وبالتالي قلّة معرفة الطلبة المبتكرين وقلّة إلمامهم بالسياسات. يضاف إلى ذلك قلّة وجود مصادر محدّدة واضحة للطلبة للتعرف على سياسات الابتكار، وأن الاعتماد غالباً على الأفراد سواء كانوا مشرفين أو عاملين في

10. محدّدات/ قيود الدراسة

بالرغم من أنّ الدراسة تكشف عن واقع إدارة الابتكارات في مؤسسات التعليم العالي العمانيّة في مرحلة ما قبل الابتكار حسب خبرات الطلبة المبتكرين، إلا أنّ الدراسة شملت خمس مؤسسات تعليم عالي فقط، وكان اختيارها على أساس الملاءمة. وعلى الرغم من إجراء المقابلات مع طلبة مختلفين، وشركات ومشاريع بحثية شاركت في سنوات مختلفة امتدت بين عامي 2016 إلى 2023 وبعضها حقق مراكز متقدمة في المسابقات؛ وذلك لمحاولة تحقيق التنوع في السنوات، والمرحلة التي وصلت إليها المشاريع، وكذلك المراكز التي حصلوا عليها إلا أنّه تمّ استخدام كرة الثلج، والطريقة القصديّة للوصول إليهم، علاوة على ذلك تمّت مقابلة عددٍ محدودٍ من المشاركين، ممّا يعني خطر عدم التوصل لجميع المعلومات حول واقع إدارة هذه المرحلة.

11. الدراسات المستقبلية

هنالك حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية حول واقع إدارة الابتكارات في مؤسسات التعليم العالي العمانيّة في مرحلة ما قبل الابتكار، فمن الممكن إجراء دراسات مشابهة في سياق جامعات أخرى في سلطنة عمان، وعلى عيّنة أكبر من الطلبة. إضافة إلى إمكانية ربط إدارة الابتكارات في مرحلة ما قبل الابتكار بالأنماط الإدارية المختلفة، للتعرف على أيّها أنسب لإدارة هذه المرحلة، مع البحث عن أثر إدارة الابتكارات في مرحلة ما قبل الابتكار على المراحل اللاحقة، وأثر إدارة الابتكار على الاقتصاد الوطني وتحقيق التنوع الاقتصادي في سلطنة عمان، وإيجاد مشاريع ابتكارية ناجحة وخلق فرص عمل للطلبة المبتكرين. إضافة إلى البحث في إمكانية تفعيل أساليب الاقتصاد السلوكي لإدارة هذه المرحلة، وأثر تفعيل هذه الأساليب في تعزيز مشاركات الطلبة في المسابقات الابتكارية.

نبذة عن المؤلفين

مرهونة بنت حمد المقبالية

قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان، s15487@student.squ.edu.om .0096899343853

باحثة دكتوراه بقسم الأصول والإدارة التربوية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، معلمة في وزارة التربية والتعليم، حاصلة على الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة صحار، عضوة في الجمعية العمانيّة للكتاب والأدباء. لها اهتمامات بحثية في (إدارة الابتكار والاقتصاد السلوكي)، لها مشاركات في عدد من الكتب الأدبية والعلمية المنشورة، منها: المشاركة في كتابة الفصل العاشر من كتاب التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في التعليم العالي، ولها إسهامات بحثية وأدبية متعددة في عدد من المنصات العلمية والأدبية.

رقم الأوركيد (ORCID): 0009-0007-9616-3187 <https://orcid.org/0009-0007-9616-3187>

أ.د. عائشة بنت سالم الحارثية

قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان، asa@squ.edu.om .0096899224212

حصلت الدكتوراه عائشة سالم علي الحارثي على درجة الدكتوراه في تعليم الكبار التعليم عن بعد من جامعة بنسلفانيا في عام 2007. لها اهتمامات بحثية في (التعليم عن بعد، استراتيجيات التعلم عن بعد، المقررات الإلكترونية الواسعة الالتحاق (المووك)، الانتقال من المدرسة إلى سوق العمل، التعليم الريادي، تعليم الكبار والتعلم المستمر، القيادة والإدارة المدرسية، الجودة والاعتماد الأكاديمي، الاختلافات عبر الثقافات). تعمل حاليًا بوظيفة استاذ دكتور في جامعة السلطان قابوس منذ عام 1998.

رقم الأوركيد (ORCID): 0000-0002-1843-1285 <https://orcid.org/0000-0002-1843-1285>

د. خلف بن مرهون العبري

قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان، kabri@squ.edu.om .0096899358976

حصل الدكتور خلف العبري على الدكتوراه في أنظمة وسياسات التعليم من جامعة كوينزلاند الأسترالية في 2016. التحق في الفترة 2022-2023 بجامعة تورنتو/كندا وعمل أستاذًا زائرًا، من اهتماماته البحثية دراسة تأثير العولمة على أنظمة وسياسات التعليم، وتركز أبحاثه الحالية على الجودة والاعتماد الأكاديمي، والتربية من أجل المواطنة العالمية، وأهداف التعليم للتنمية المستدامة، وتدويل التعليم. يعمل أستاذًا مشاركًا في قيادة أنظمة التعليم وسياساتها بقسم الأصول والإدارة التربوية، بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

رقم الأوركيد (ORCID): 0000-0002-7954-0223 <https://orcid.org/0000-0002-7954-0223>

أ.د. سعيد بن سليمان الظفري

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان، aldhafri@squ.edu.om .0096899899847

حصل الاستاذ الدكتور سعيد بن سليمان الظفري على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة بريتيش كولومبيا بكندا في عام 2006. له اهتمامات بحثية في (1). دافعية الطلبة والمعلمين ومعتقدات الكفاءة وتأثيرها في المتغيرات النفسية كالذكاء العاطفي. 2. أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بمختلف الخصائص النفسية والتربوية للأولاد. 3. الدراسات العبر ثقافية في الدافعية والذات والهوية ووسائل التواصل الاجتماعي). يعمل حاليًا بوظيفة استاذ دكتور في جامعة السلطان قابوس منذ عام 1996.

رقم الأوركيد (ORCID): 0000-0002-1776-263X <https://orcid.org/0000-0002-1776-263X>

المراجع

جريدة عمان. (2023، يوليو 6). *سلطنة عُمان تستعرض جهودها في تعزيز البحث العلمي والابتكار أمام مجموعة الـ 20*. متوفر بموقع: <https://cutt.us/Sqfml> (تاريخ الاسترجاع: 2024/01/15).

السلامي، موسى بروجي. (2019). *إدارة الابتكارات بالجامعات السعودية كمدخل لتعزيز مصادر تمويله تصور مقترح*. رسالة دكتوراه، جامعة الملك خالد، عسير، المملكة العربية السعودية.

كريسويل، جون. ترجمة: القحطاني، عبد المحسن. (2019). *تصميم البحوث الكمية- النوعية-المرجعية*. الطبعة الثانية. الكويت، الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

كريسويل، جون، ويوث، شيري. ترجمة: الثوابية، أحمد. (2019). *تصميم البحث النوعي دراسة معمقة في خمسة أساليب*. دمشق، سوريا: دار الفكر.

وزارة الاقتصاد. (2021). *الوثيقة الرئيسية لخطة التنمية الخمسية العاشرة -2021-2025 (م) الخطة التنفيذية الأولى لرؤية عمان 2040*. متوفر بموقع: <https://www.economy.gov.om/library/10thplan/index.html> (تاريخ الاسترجاع: 2024/01/10).

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار. (2023، مايو 30). *وقعت الوزارة اليوم عقد دعم الحاضنات العلمية مع عدد من مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان، وهي: جامعة السلطان قابوس*. متوفر بموقع: <https://twitter.com/moheriom/status/1663513966105219072> (تاريخ الاسترجاع: 2024/01/22).

Al Buraiki, A. and Khan, F.R. (2018). Finance and technology: Key challenges faced by small and medium enterprises (SMEs) in Oman. *International Journal of Management, Innovation and Entrepreneurial Research EISSN*, 4(2), 1–12.

Alkhanjari, A. and Matiriano, M.T. (2021). Innovation first and foremost: The case of Oman's ranking in the global innovation index. *Journal of Student Research*, n/a(n/a), n/a.

Alsalam, M.B. (2019). *Iidarar Alaibitkarat Bialjamieat Alsaediad Kamadkhal Litaezi Masadir Tamwiliha Tasawur Muqtarihin* 'Managing Innovations in Saudi Universities as an Approach to Enhancing Their Funding Sources: A proposed scenario'. PhD Thesis, King Khalid University, Asir, Saudi Arabia. [in Arabic].

Bergmann, H., Hundt, C. and Sternberg, R. (2016). What makes student entrepreneurs? On the relevance (and irrelevance) of the university and the regional context for student start-ups. *Small Business Economics*, 47(n/a), 53–76. DOI.org/10.1007/s11187-016-9700-6

Bertello, A., Ferraris, A., De Bernardi, P. and Bertoldi, B. (2022). Challenges to open innovation in traditional SMEs: An analysis of pre-competitive projects in university-industry-government collaboration. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 18(n/a), 89–104. DOI.org/10.1007/s11365-020-00727-1

- Malele, V., Mpofo, K. and Muchie, M. (2019). Bridging the innovation chasm: Measuring awareness of entrepreneurship and innovation policies and platforms at the universities of technology in South Africa. *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development*, 11(7), 783–93.
- Ministry of Economy. (2021). *Alwathiqat Alrayiysiat Ikhttt Altanmiat Alkhamsiat Aleashira (2021-2025ma) Alkhttt Altanfidihiat Al'uwlaa Jiruyat Eamaan 2040* 'The Main Document of the Tenth Five-Year Development Plan (2021-2025 AD), the First Executive Plan for Oman Vision 2040'. Available at: <https://www.economy.gov.om/library/10thplan/index.html> (accessed on: 01/10/2024). [in Arabic].
- Ministry of Higher Education and Research and Innovation. (2023 May 30). *Waqeat Alwazarat Alyawm Eaqa Daem Alhadinat Aleilmiat Mae Eadad Min Mwssat Altaelim Aleali Fi Saltanat Euman, Wah: Jamiat Alsultan Qabws*. The Ministry Signed a Contract to Support Scientific Incubators with a Number of Higher Education Institutions in the Sultanate of Oman, Namely: (Sultan Qaboos University). Available at: <https://twitter.com/moheriom/status/1663513966105219072> (accessed on: 01/22/2024). [in Arabic].
- Oman Newspaper. (2023, July 6). *Saltanat Euman Tastaerid Juhudaha Fi Taeiz Albahth Aleilmii Walaibtkar 'Amam Majmueat al 20* 'The Sultanate of Oman Reviews Its Efforts to Promote Scientific Research and Innovation Before the G20'. Oman Newspaper. Available at: <https://cutt.us/Sqfml> (accessed on: 01/15/2024). [in Arabic].
- Ortt, J.R. and Van der Duin, P.A. (2008). The evolution of innovation management towards contextual innovation. *European Journal of Innovation Management*, 11(4), 522–38.
- O'Shea, R.P., Allen, T.L., Morse, K.P., O'Gorman, C. and Roche, F. (2007). Delineating the anatomy of an entrepreneurial university: The Massachusetts Institute of Technology experience. *R&D Management*, 37(1), 1–16. DOI.org/10.1111/j.1467-9310.2007.00454.x
- Ramachandran, N. and Yahmadi, H.M.A.A. (2019). Challenges faced by SMEs in Oman. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 7(1), 15–25. DOI.org/10.34293/sijash.v7i1.49
- Rao, B. and Mulloth, B. (2017). The role of universities in encouraging growth of technology-based new ventures. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 14(04), n/a. DOI.org/10.1142/S0219877017500146
- Rekonen, S. (2013). *Managing Innovative Projects: Dynamics of Managerial Activities in the Front-End and Development Phases of Innovation Process*. Licentiate Thesis, Aalto University, Espoo, Finland.
- Salter, A. and Gann, D. (2003). Sources of ideas for innovation in engineering design. *Research Policy*, 32(8), 1309–24. DOI.org/10.1016/S0048-7333(02)00119-1
- Schumpeter, J.A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge, United Kingdom: Harvard University Press.
- Sharma, A. (1999). Central dilemmas of managing innovation in large firms. *California Management Review*, 41(3), 146–64.
- Schweitzer, F. and Gabriel, I. (2012). Action at the front end of innovation. *International Journal of Innovation Management*, 16(06), n/a. DOI.org/10.1142/S1363919612400105
- Şimşit, Z.T., Vayvay, Ö. and Öztürk, Ö. (2014). An outline of innovation management process: Building a framework for managers to implement innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 150(n/a), 690–9. DOI.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.021
- Thomas, D.R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. New Zealand: University of Auckland.
- Thompson, D.R., Kirkman, S., Watson, R. and Stewart, S. (2005). Improving research supervision in nursing. *Nurse Education Today*, 25(4), 283–90. DOI.org/10.1016/j.nedt.2005.01.011
- Vahs, D. and Burmester, R. (2002). *Innovations Management*. Germany: Schäffer-Poeschek.
- Wonglimpiyarat, J. and Yuberk, N. (2005). In support of innovation management and roger's innovation diffusion
- Bessant, J. and Tidd, J. (2007). *Innovation and Entrepreneurship*. London, United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Boh, W.F., De-Haan, U. and Strom, R. (2016). University technology transfer through entrepreneurship: Faculty and students in spinoffs. *The Journal of Technology Transfer*, 41(n/a), 661–9. DOI.org/10.1007/s10961-015-9399-6
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Christensen, C. M., Oioimo, E., Gav, G. D. and Auerswald, P. E. (2018). The third answer: how market-creating innovation drives economic growth and development. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 12(3–4), 10–26.
- Claussen, J. and Halbinger, M.A. (2021). The role of pre-innovation platform activity for diffusion success: Evidence from consumer innovations on a 3D printing platform. *Research Policy*, 50(8), 1–13. DOI.org/10.1016/j.respol.2020.103943
- Der Foo, M., Wong, P.K. and Ong, A. (2005). Do others think you have a viable business idea? Team diversity and judges' evaluation of ideas in a business plan competition. *Journal of Business Venturing*, 20(3), 385–402. DOI.org/10.1016/j.jbusvent.2004.04.001
- Fletcher, A. (2023). *The Role of Behavioral Economics in Competition Policy. Draft chapter for Cambridge Handbook on the Theoretical Foundations of Antitrust and Competition Law*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Giudici, G., Guerini, M. and Rossi-Lamastra, C. (2019). The creation of cleantech startups at the local level: the role of knowledge availability and environmental awareness. *Small Business Economics*, 52(n/a), 815–30. DOI.org/10.1007/s11187-017-9936-9
- Govindaraju, V.C., Ghapar, F.A. and Pandiyan, V. (2009). The role of collaboration, market and intellectual property rights awareness in university technology commercialization. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 6(04), 363–78. DOI.org/10.1142/S0219877009001674
- Gray, D.E. (2014). *Doing Research in the Real World*. London, United Kingdom: SAGE.
- Halibas, A.S., Sibayan, R.O. and Maata, R.L.R. (2017). the Penta Helix Model of Innovation in Oman: an HEI Perspective. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management*, 12(n/a), 159–74. DOI.org/10.28945/3735
- Inderst, R. (2009). Innovation management in organizations. *European Economic Review*, 53(8), 871–87. DOI.org/10.1016/j.euroecorev.2009.04.011
- Kowang, T.O., Long, C.S. and Rasli, A. (2015). Innovation management and performance framework for research university in Malaysia. *International Education Studies*, 8(6), 32–45.
- Krauskopf, M., Krauskopf, E. and Méndez, B. (2007). Low awareness of the link between science and innovation affects public policies in developing countries: The Chilean case. *Scientometrics*, 72(1), 93–103. DOI.org/10.1007/s11192-007-1737-5
- Creswell, J., and Booth, S. Translated by: Al-Thawabih, A. (2019). *Tasmim Albahth Alnawei Dirasat Mueamaqatan Fi Khamsat 'Asalib' Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Damascus, Syria: Dar Alfiker. [in Arabic]
- Cresswell, J. Translated by: Al-Qahtani, A. (2019). *Tasmim Albuhuth Alkamiyati- Alnaweiati- Almajziati. Alatabeat Althaaniati/Quantitative-Qualitative-Mixed Research Design*. 2nd edition. Kuwait, Kuwait: Dar Al-Masila for Publishing and Distribution. [in Arabic].
- Lašáková, A., Bajžíková, L. and Dedze, I. (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across ten European universities. *International Journal of Educational Development*, 55(n/a), 69–79. DOI.org/10.1016/j.ijedudev.2017.06.002
- Lincoln, Y.S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London, United Kingdom: SAGE.

- theory. *Government Information Quarterly*, 22(3), 411–22. DOI.org/10.1016/j.giq.2005.05.005
- World Intellectual Property Organization. (2023). *Global Innovation Index 2023, 16th Global Innovation Index 2023 Innovation in the Face of Uncertainty*. World Intellectual Property Organization. Available at: <https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo-pub-2000-2023-en-main-report-global-innovation-index-2023-16th-edition.pdf> (accessed on 08/01/2024).
- Wu, Y., Popp, D. and Bretschneider, S. (2007). The effects of innovation policies on business R&D: A cross-national empirical study. *Economics of Innovation and New Technology*, 16(4), 237–53. DOI.org/10.1080/10438590600661939
- Yordanova, Z., Bozev, V., Stoimenova, B. and Biolcheva, P. (2020). *Innovation and Competitiveness of Universities—An Empirical Research*. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-44322-1_32 (accessed on 10/01/2024).

The Grammatical Dispute Regarding the Attachment of "Kama" in the Qur'an and Its Impact on Tafsir (Exegesis) Literature

Abeer Abdulaziz Ibrahim Al Sheikh Mubarak

Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia

الخلافا النحوي حول متعلق "كما" في القرآن الكريم وأثره في كتب التفسير

عبير عبدالعزيز إبراهيم آل الشيخ مبارك
قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية



LINK
الرابط
<https://doi.org/10.37575/h/Ing/240041>

RECEIVED
الاستقبال
15/08/2024

ACCEPTED
القبول
24/09/2024

PUBLISHED ONLINE
النشر الإلكتروني
24/09/2024

ASSIGNED TO AN ISSUE
الإحالة لعدد
01/03/2025

NO. OF WORDS
عدد الكلمات
7360

NO. OF PAGES
عدد الصفحات
7

YEAR
سنة العدد
2025

VOLUME
رقم المجلد
26

ISSUE
رقم العدد
1

ABSTRACT

The issue of the attachment of "Kama" is one of the matters that has occupied grammarians and exegetes; grammarians have differed regarding the attachment of "Kama" in several places in the Qur'an. This study is centered on the following question: How does the grammatical disagreement over the attachment of "Kama" affect the interpretation of the verses? This study aims to analyze the attachment of "Kama" in various Quranic contexts, present the grammatical disputes surrounding it, and explore the impact of these disputes on the exegesis literature. The goal is to propose a grammatical perspective that contributes to guiding the parsing of Quranic verses by relying on an analytical methodology in the study. Furthermore, the scientific significance of this study lies in enhancing the linguistic understanding of the Quranic context, providing interpretative insights into Quranic texts, reducing discrepancies in multiple grammatical explanations, and enriching linguistic and grammatical studies related to the Qur'an. Findings indicate that there is a disagreement among grammarians in four instances of the evidence of "Kama" in the Qur'an. Such plurality of opinions in this matter does not imply an error in any of these views but rather reflects the depth, precision, and richness of the Quranic context. The correctness of a single word's attachment to more than one element is considered one of the miraculous aspects of the Qur'an. Ultimately, this analysis recommends expanding the scope of research to include the study of the attachments of words similar to "Kama" in the Qur'an, such as the words "Mithl" (like) and "Ka'anna" (as if).

المخلص

مسألة متعلق "كما" واحدة من المسائل التي شغلت النحويين والمفسرين؛ فقد اختلف النحاة حول متعلق "كما" في عدة مواضع في القرآن الكريم. تتمثل الإشكالية البحثية لهذه الدراسة في السؤال الآتي: كيف يؤثر الخلاف النحوي حول متعلق "كما" على تفسير الآيات؟ تهدف الدراسة إلى تحليل متعلق "كما" في السياقات القرآنية المتعددة، مع عرض الخلافات النحوية حوله، واستكشاف الأثر الناتج عن هذه الخلافات في كتب التفسير؛ لطرح رؤية نحوية تسهم في توجيه إعراب آيات القرآن الكريم؛ من خلال الاعتماد على المنهج التحليلي في الدراسة. تتمثل الأهمية العلمية لهذه الدراسة في تعزيز الفهم اللغوي للسياق القرآني، وتقديم رؤى تفسيرية للنصوص القرآنية، وتقليل التباين في التفسيرات النحوية المتعددة، وإثراء الدراسات اللغوية والنحوية حول القرآن الكريم. تتمثل أهم نتائج الدراسة في أنه قد وقع خلاف بين النحاة في أربعة مواضع من شواهد "كما" في القرآن الكريم، وأن تعدد الآراء في هذه المسألة لا يعني وجود خطأ في أي من هذه الأقوال، بل يدل على عمق السياق القرآني ودقته وثرائه، وصحة تعلق اللفظ الواحد بأكثر من متعلق يعد من إعجاز القرآن الكريم. وتوصي الدراسة بضرورة توسيع نطاق البحث ليشمل دراسة متعلقات الكلمات المشابهة لـ "كما" في القرآن الكريم، كما هو الحال في كلمة "مثل"، وكلمة "كأن".

KEYWORDS

الكلمات المفتاحية

Agent theory, grammarian's disagreement, grammatical preference, prepositional phrase, Quranic exegesis, syntactic estimation

الترجيح النحوي، تفسير القرآن، التقدير النحوي، خلاف النحاة، شبه الجملة، نظرية العامل

CITATION

الإحالة

Al Sheikh Mubarak, A.A.I. (2025). Alkhilaf alnahwi hawl mutaealiq "kma" fi alquran alkarim wa'atharih fi kutub altafsir 'The grammatical dispute regarding the attachment of "kama" in the qur'an and its impact on tafsir (Exegesis) literature'. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 11–7. DOI: 10.37575/h/Ing/240041 [in Arabic]

آل الشيخ مبارك، عبير عبدالعزيز إبراهيم. (2025). الخلاف النحوي حول متعلق "كما" في القرآن الكريم وأثره في كتب التفسير. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، 26(1)، 7-11.

7-11

1. المقدمة

رؤية نحوية تسهم في توجيه إعراب آيات القرآن الكريم.

وتتمثل الأهمية العلمية لهذه الدراسة في تعزيز الفهم اللغوي للسياق القرآني، وتقديم رؤى تفسيرية للنصوص القرآنية، وتقليل التباين في التفسيرات النحوية المتعددة، وإثراء الدراسات اللغوية والنحوية حول القرآن الكريم.

وتعتمد المنهجية البحثية لهذه الدراسة على النقاط الآتية:

- جمع النصوص القرآنية التي تتضمن كلمة "كما" في القرآن الكريم.
- استخدام المنهج التحليلي لدراسة السياقات النحوية واللغوية لمتعلق "كما" في هذه النصوص.
- مراجعة الدراسات النحوية وكتب التفاسير التي تناولت موضوع الخلاف النحوي حول متعلق "كما".

وتنقسم الدراسة إلى مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة؛ تتضمن المقدمة أهمية الدراسة، والإشكالية البحثية، والأهداف الرئيسية، والأهمية العلمية، والمنهجية البحثية، والتعريفات الإجرائية، والدراسات السابقة. وتضمن المبحث الأول الخلاف حول متعلق {كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا}، واشتمل

تتبعاً الدراسات القرآنية مكانة مركزية في التراث الإسلامي، حيث تُعنى بتفسير آيات القرآن الكريم، وفهم معانيها العميقة؛ ومن بين العلوم التي تسهم في هذا المجال يبرز علم النحو الذي يساعد في تفسير النصوص القرآنية بشكل دقيق. وقد كثر الخلاف النحوي في مواضع متعددة من تفسير الآيات القرآنية، وكان متعلق "كما" واحداً من هذه المسائل التي شغلت العلماء النحويين والمفسرين على حد سواء.

فقد اختلف النحاة حول متعلق "كما" في عدة مواضع في القرآن الكريم، بناءً على السياق النحوي واللغوي، وهذا الخلاف يؤثر على تفسير الآيات؛ لذلك تتمثل الإشكالية البحثية لهذه الدراسة في السؤال الآتي: كيف يؤثر الخلاف النحوي حول متعلق "كما" في القرآن الكريم على تفسير الآيات؟

وتهدف الدراسة إلى تحليل متعلق "كما" في السياقات القرآنية المتعددة، مع عرض الخلافات النحوية حوله، واستكشاف الأثر الناتج عن هذه الخلافات في كتب التفسير؛ لبيان تأثير هذا الخلاف على تفسير الآيات القرآنية، وطرح

المبحث الثاني على الخلاف حول متعلق {كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ}، وعرض المبحث الثالث للخلاف حول متعلق {كَمَا أَخْرَجَكَ رَبُّكَ}، وأما المبحث الرابع فتناول الخلاف حول متعلق {كَمَا أَنْزَلْنَا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ}. وتضمنت الخاتمة أهم النتائج والتوصيات.

1.1. التعريفات الإجرائية:

1.1.1. التعليل

التعليل لغة: مأخوذ من علق بالشيء علقاً، وعلقه نشب فيه (ابن منظور، 2003). والعين واللام والقاف أصل كبير صحيح يرجع إلى معنى واحد، وهو أن يُنَاط الشيء بالشيء العالي (ابن فارس، 1979). يُقال: تعلّق فلان بامرأة: أي أحبها وعلقها وعلق بها تعليقاً (الكفوي، 1992). والمعنى اللغوي يوضح أن التعليل مبني على تعلق شيء بشيء لسبب (ابن الحاجب، 1985).

والتعليل اصطلاحاً: ورد مصطلح "التعليل" عند النحاة على أكثر من وجه: منها التعليل الذي يُراد به تعلق شيء بشيء أو حكم بحكم، والمصطلح الأكثر شيوعاً عند النحاة هو مصطلح تعلق حروف الجر، ويعنون به إضافة معاني الأفعال أو ما يقوم مقامها إلى الأسماء بواسطة حروف الجر، نحو: مرتت (ابن الحاجب، 1985).

والتعريف الإجرائي لمصطلح التعليل يتطابق مع التعريف الاصطلاحي: وهو المقصود في هذا البحث.

1.1.2. متعلق "كما"

"كَمَا" مُرَكَّبَةٌ مِنْ كَلِمَتَيْنِ: "الكاف" وهي للتشبيه، وهو الأصل، وتخرج إلى معانٍ أخرى، وأما "ما" التي بعد الكاف فهي تأتي على خمسة أوجه: مُؤَصِّلَةٌ، أو نَكْرَةٌ مُؤَصِّفَةٌ، أو مُصَدِّقَةٌ، أو كَافَّةٌ، أو زَائِدَةٌ مُلْغَاءٌ. و"ما" المُؤَصِّلَةُ، والنكرة المُؤَصِّفَةُ اسم، وفي الأوجه الثلاثة الأخرى حرف (الدقر، 1986). والمقصود في هذه الدراسة هو الخلاف حول متعلق "كما" وليس الخلاف حول "الكاف" لأن "الكاف" عليها خلاف دائر بين النحاة في كثير من مواضع ورودها في القرآن الكريم: هل هي اسم أم حرف؟ وهل هي للتشبيه أم للتعليل؟ (عضيمة، د.ت).

وقد جاءت شواهد "كما" في القرآن الكريم في ثمانية وخمسين موضعاً، يمكن تفصيلها فيما يأتي:

في سورة البقرة اثنا عشر موضعاً: {كَمَا آمَنَ النَّاسُ} [13]، {كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ} [13]، {كَمَا سُئِلَ} [108]، {كَمَا يَغْرِفُونَ} [146]، {كَمَا أُرْسِلْنَا} [151]، {كَمَا تَبَرَّأُوا} [167]، {كَمَا كُتِبَ} [183]، {كَمَا هَذَاكُمْ} [198]، {كَمَا عَلَّمَكُمُ} [239]، {كَمَا يَقُولُ} [275]، {كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ} [282]، {كَمَا حَمَلْتُهُ} [286].

وفي النساء أربعة مواضع: {كَمَا لَعَنَّا} [47]، {كَمَا كَفَرُوا} [89]، {كَمَا تَأْمُونُ} [104]، {كَمَا أَوْحَيْنَا} [163]. وفي الأنعام أربعة مواضع: {كَمَا يَغْرِفُونَ} [20]، {كَمَا خَلَقْنَاكُمْ} [94]، {كَمَا لَمْ يُؤْمِنُوا بِهِ} [110]، {كَمَا أَنْشَأَكُمْ} [133]. وفي الأعراف أربعة مواضع: {كَمَا أَخْرَجَ آبُوتَكُمْ} [27]، {كَمَا بَدَأَكُمْ تَعُودُونَ} [29]، {كَمَا نَسُوا} [51]، {كَمَا لَهُمُ الْهَيْئَةُ} [138].

وفي الأنفال موضع واحد: {كَمَا أَخْرَجَكَ رَبُّكَ مِنْ بَيْتِكَ بِالْحَقِّ} [5]. وفي التوبة موضعان: {كَمَا يُقَاتِلُونَكُمْ كَافَّةً} [36]، {كَمَا اسْتَمْتَعَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ} [69]. وفي هود أربعة مواضع: {كَمَا تَسْخَرُونَ} [38]، {كَمَا يَعِدُتْ ثُمُودُ} [95]، {كَمَا يَعْبُدُ آبَاؤُهُمْ} [109]، {فَاسْتَقِمْ كَمَا أَمَرْتُ} [112]. وفي يوسف موضعان: {كَمَا آمَنَّا عَلَى آبُونَا} [6]، {كَمَا آمَنَّاكُمْ عَلَى أَخِيهِ} [64]. وفي الحجر موضع واحد: {كَمَا أَنْزَلْنَا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ} [90].

وفي الإسراء أربعة مواضع: {كَمَا دَخَلُوا} [7]، {كَمَا رَزَيْنَايَ صَغِيرًا} [24]، {كَمَا يَقُولُونَ} [42]، {كَمَا زَعَمْتَ} [92]. وفي الكهف موضع واحد: {كَمَا خَلَقْنَاكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ} [48]. وفي الأنبياء موضعان: {كَمَا أُرْسِلَ الْأُولُونَ} [5]، {كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُعِيدُهُ} [104]. وفي النور موضعان: {كَمَا اسْتَخْلَفَ} [55]، {كَمَا اسْتَأْذَنَ} [59]. وفي القصص ثلاثة مواضع: {كَمَا قَتَلْتَ نَفْسًا} [19]، {كَمَا غَوَيْنَا} [63]، {كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ} [77].

وفي سبأ موضع واحد: {كَمَا فَعَلْ بِأَشْيَاعِهِمْ} [54]. وفي الشورى موضع واحد: {كَمَا أَمَرْتُ} [15]. وفي الجاثية موضع واحد: {كَمَا تَسِيئْتُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا} [34]. وفي الأحقاف موضع واحد: {كَمَا صَبَّرَ أَوَّلُو الْعَزْمِ} [35]. وفي محمد موضع واحد: {كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ} [12]. وفي الفتح موضع واحد: {كَمَا تَوَلَّيْتُمْ مِنْ قَبْلُ} [16]. وفي المجادلة موضعان: {كَمَا كَبِتَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ} [5]، {كَمَا يَخْلِفُونَ لَكُمْ} [18]. وفي الممتحنة موضع واحد: {كَمَا يَسَّ كُفَّارُ} [13]. وفي الصف موضع واحد: {كَمَا قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ لِلْحَوَارِيِّينَ} [14]. وفي القلم موضع واحد: {كَمَا بَلَّوْنَا أَصْحَابَ الْجَنَّةِ} [17]. وفي الجن موضع واحد: {كَمَا ظَنَنْتُمْ} [7]. وفي المزمل موضع واحد: {كَمَا أُرْسِلْنَا إِلَى فِرْعَوْنَ رَسُولًا} [15].

وقد وقع خلاف بين النحاة في أربعة مواضع من هذه الشواهد المذكورة: وهي: {كَمَا أُرْسِلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا} [البقرة: 151]، {وَلَا يَأْتِ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ} [البقرة: 282]، {كَمَا أَخْرَجَكَ رَبُّكَ مِنْ بَيْتِكَ بِالْحَقِّ} [الأنفال: 5]، {كَمَا أَنْزَلْنَا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ} [الحجر: 90]. وهي موضوع مباحث الدراسة الحالية.

1.2. الدراسات السابقة:

دراسة الهوتي (1983) بعنوان "تعلق الظرف والجار والمجرور"، وهي دراسة تتناول مسألة تعلق الظرف وتعلق الجار والمجرور، على وجه العموم، دون أن تقف على مواضع محددة لكل متعلق في القرآن الكريم.

دراسة آل عبد الواحد (2008) بعنوان "تعلق الظرف والجار والمجرور في الدرس النحوي"، وقد عرضت هذه الدراسة لمسألة تعلق الظرف وتعلق الجار والمجرور في قواعد النحو العربي، ولم تخصص دراساتها في القرآن الكريم، ولم تعرض لأحد المتعلقات بالدراسة التفصيلية.

دراسة علي (2016) بعنوان "أثر تطلب المعنى وراء متعلقات الظرف والجار والمجرور في سورتي المنافقون والتغابن"، وهي دراسة تناولت موضوع متعلق الظرف والجار والمجرور في سورتي المنافقون والتغابن، بهدف تتبع المعاني المختلفة وراء متعلقات الظرف والجار والمجرور في هاتين السورتين، وخلصت إلى أن متعلق الظرف هو العامل فهما، وهو الفعل، أو ما يشبهه الفعل، أو ما أول بما يشبهه الفعل، أو ما يشير إلى معنى الفعل، وأن الظرف أو الجار والمجرور قد يكون لهما أكثر من متعلق، ولا شك أن كل متعلق يعطي معنى لا يعطيه متعلق آخر، وهذا يكشف عن وجوه إعجاز القرآن الكريم.

دراسة العايد (2016) بعنوان "تقدير متعلق الجار والمجرور" وهي دراسة تقوم على درس ما يقوله النحاة، من أن الظرف والجار والمجرور قد يتعلق بمحذوف واجب الحذف، كأن يكون خبراً، أو حالاً، أو صفة، أو صلة للموصول، يقدر بكون عام، من نحو: كائن، أو مستقر، أو موجود، أو واقع. ورأت الدراسة أن هذه المسألة بحاجة إلى مراجعة، واجتهدت في كسرهما عن طريق الربط بين المتعلق ومعنى حرف الجر، فذهبت إلى أنه بالإمكان أن نستغني عن المتعلق، بالاكْتفاء بما يتضمنه الحرف من المعنى، فكان الحرف أقيم مقام الاسم الذي هو بعينه، فلا حاجة للتعليل، وبالإمكان أن نتخلص من شرط الكون العام: ليكون المتعلق معنى خاصاً، مناسباً لمعنى الحرف، بل مشتقاً من معناه، وأكدت أن هذين التقديرين أو التخريجين يحققان مقاصد النحو التي يتلاءم فيها المعنى والإعراب.

دراسة صالح (2017) بعنوان "ما يجوز تعلق الظرف والجار والمجرور به: دراسة وتأصيل"، وهي دراسة هدفت إلى تعرف ما يجوز تعلق الظرف والجار والمجرور به، وتناولت تنوع صور المتعلق به وهو العامل لأنه يندرج تحته كل ما يعتني بالعلاقات السياقية في الكلام، وفحص العلاقة المتداخلة بين المتعلق وعامله المتعلق به، وتوصلت إلى أن التعلق في شبه الجملة (الظرف والجار والمجرور) هو وجود رابط معنوي بين الجار ومجروره أو الظرف بما تعلق به سواء أكان متقدماً عليه أم متأخراً، وليس ثمة قاعدة تحدد المتعلق به سوى الإدراك العقلي لصحة المعنى.

دراسة العنزي (2018) بعنوان "تعلق الجار والمجرور دلاليًا ووظيفيًا: مقارنة لسانية"، وقد هدفت إلى دراسة ظاهرة تعلق (الجار والمجرور) في الكلام عند القدماء والمحدثين دلاليًا ووظيفيًا، حيث قسمت الدراسة إلى خمسة مباحث: الأول منها خصص للحديث عن التعلق الدلالي عند النحويين

2.2. الترجيح بين الأقوال:

هذه الأقوال الأربعة متداولة في كتب التفسير، والأقوال الثلاثة الأخيرة منها هي أقوال محتملة أجازها المفسرون واللغويون ولم يعترض عليها أحد، وأما القول الأول من الأقوال الأربعة فقد أجازته كثير من علماء التفسير واللغة إلا أنه لم يسلم من النقد؛ فقد رده أبو حيان وغيره بحجة أنه يبعد في كلام العرب أن يقال "جئتكم فأكرموني أكرمكم" وإنما الكلام "كما جئتكم فأكرموني" فلما أن كان السياق {فأذكروني أذكركم} كانت {كما} متعلقة بما قبلها، {فأذكروني} مستأنف. قال في "البحر المحيط": "وَأَنْ مَا يَخْدُشُ عِنْدِي فِي تَعْلُقِ {كَمَا} بِقَوْلِهِ {فَأَذْكُرُونِي}، هُوَ الْفَاءُ، لِأَنَّ مَا بَعْدَ الْفَاءِ لَا يَعْمَلُ فِيمَا قَبْلَهَا، وَلَوْلَا الْفَاءُ لَكَانَ التَّعْلُقُ وَاضِحًا، وَتَبَعْدُ زِيَادَةُ الْفَاءِ" (أبو حيان، 2000: 46/2).

والذي تراه الدراسة الحالية هو جواز قبول الأقوال الأربعة؛ لأن لكل قول من هذه الأقوال حجته ودليله، والجواب على من رد القول الأول هو أن زيادة الفاء في هذا السياق غير ممتنعة؛ لأن {فأذكروني} أمر، وقوله {أذكركم} جزاء {أذكروني}، والمعنى: إن تذكروني أذكركم، وهو صواب بمنزلة شرط يكون له جوابان مثل قولك "إذا أتاك فلان فأته ترضه"؛ فقد صارت {فأته} و {ترضه} جوابين. (الفراء، د.ت: الزجاج، 1988). وقد أجاز هذا التوجيه صاحب "مشكل إعراب القرآن" وجماعة من المحققين، قال العكبري: "وَلَمْ تَمْنَعِ الْفَاءُ مِنْ ذَلِكَ كَمَا لَمْ تَمْنَعِ فِي بَابِ الشَّرْطِ" (القيسي، 1983: 114/1؛ العكبري، د.ت: 128/1). وقال الهمداني: "ولم تمنع الفاء من ذلك -لأنها زائدة- كما لم تمنع في باب الشرط" (الهمداني، 2006: 413/1). وهذا القول أجازته أبو جعفر النحاس، قال: "وأهل التأويل عليه كما قرئ على عبد الله بن أحمد بن عبد السلام.. عن مجاهد {كما أرسلنا فيكم رسولاً منكم} قال: كما فعلت فأذكروني" (النحاس، 1992: 85). وقال الأخفش نحو هذا (الأخفش، 1990). وذهب الفراء إلى صحة هذا التقدير فقال: "وقوله {كما أرسلنا فيكم} جواب لقوله {فأذكروني أذكركم} كما أرسلنا، فهذا جواب مقدم ومؤخر" (الفراء، د.ت: 92/1). ولذلك روي عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه أن التقدير: كما ذكركم بإرسال الرسول فأذكروني بالطاعة أذكركم بالثواب (الهمداني، 2006: 413/1). ومما يدعم هذا القول كونه يربط بين أمر الله تعالى لعباده بذكره وبين نعمته عليهم بإرسال الرسل، وهو يتوافق مع سياق الآيات السابقة واللاحقة، وهذا الرأي يعطي لآية معنى مترابطاً ومتكاملاً.

هذا عن القول الأول، وأما الأقوال الثلاثة الأخرى فهي أقوال مقبولة لدى المفسرين واللغويين؛ ففي تقدير المتعلق {تَهْتَدُونَ} بيان أن الله سبحانه أرسل الرسل ليهدي الناس إلى الصراط المستقيم، ويخرجهم من الظلمات إلى النور؛ وليكونوا قدوة حسنة للناس. وفي تقدير المتعلق {وَلَا تَمْنَعِ} توضيح للعلاقة السببية بين الجملتين: جملة {وَلَا تَمْنَعِ} نعمتي عليكم وجملة {كما أرسلنا}؛ لأن السياق يتحدث عن إتمام النعمة على المؤمنين، وإرسال الرسول هو جزء أساسي من هذه النعمة؛ أي أن إتمام النعمة يتمثل في إرسال الرسول وغيره من النعم. وفي تقدير المتعلق {نِعْمَتِي} إظهار لأعظم نعمة إلهية على الخلق وهي إرسال الرسل.

ومن ثم فإن تعدد الآراء في هذه المسألة لا يعني وجود خطأ في أي من هذه الأقوال، بل يدل على عمق السياق القرآني ودقته وثرائه، وصحة تعلق اللفظ الواحد بأكثر من متعلق يعد من إعجاز القرآن الكريم.

3. الخلاف حول متعلق {كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ}

- الشاهد: قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوا وَلْيَكْتُب بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَنْخَسِ مِنْهُ شَيْئًا} [البقرة: 282].
- موضع الشاهد: {كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ}.

3.1. الخلاف حول متعلق {كَمَا}:

انقسم الخلاف النحوي حول متعلق {كَمَا} في الآية الكريمة إلى قولين:

- الأول: أن المتعلق هو كلمة {يَكْتُبْ} قبلها، والمعنى: لا يأب أن يكتب كما أمره الله به من الحق. وقيل: كما علمه الله من الكتابة بالعدل. وقيل: كما فضله الله بعلم الكتابة. (النحاس، 1999). وهو مذهب العكبري وأبي حيان (أبو حيان، 2000: العكبري، د.ت).

القدماء، والثاني للحديث عن مفهوم التعلق الوظيفي للجار والمجرور عند القدماء، والثالث عن التعلق الدلالي في إطار الأدوار الدلالية في الدراسات الحديثة، والرابع عن التعلق الوظيفي للجار والمجرور في إطار نظرية سلمية الأدوار الدلالية عند الفاسي الفهري، والخامس عن التعلق الوظيفي لمركب (الجار والمجرور) من خلال التأويل التقاطعي والدمجي.

دراسة الخيرو والراشدي (2019) بعنوان "تعيين تعلق الظرف والجار والمجرور وأثره في تحديد بؤرة النص القرآني"، وهي دراسة تسلط الضوء على دور تعلق كل من الظرف والجار والمجرور وأثره في تحديد بؤرة النص وغايته؛ إذ إن كل نص يحمل في طياته مجموعة من التراكيب، وهي وظيفة توظيفاً دقيقاً من أجل إبراز غايات المتكلم العميقة، إلا أن هناك تركيباً من بين التراكيب التي اشتمل النص عليها تتركز فيه أهداف النص، وتتحقق من خلاله أولوياته، وأبعاده وخفاياه، وذلك التركيب الواحد يحمل في طياته متعلقاً ظرفياً أو جاراً ومجروراً يسهم بشكل بارز في تحديد دلالة التركيب الأصلي المتكونة من الأركان الأساسية للتركيب كله. حاولت هذه الدراسة أن تثبت أن هذه الأدوار التي تمارسها متعلقات الفعل، تسهم في تحديد بؤرة التركيب كله وبيانه، لاشتمالها على عناصر النقل التي سيق التركيب من أجل بيانه وتحديده.

دراسة المذود (2022) بعنوان "السمة التعبيرية للتقيد بتعالق الجار والمجرور في التشابهات اللفظية في القرآن الكريم"، وقد هدفت إلى توجيه الآيات المتشابهات من خلال علامات ترفع لبس إشكاليها، لإظهار النكت واللطائف البيانية التي تتجلى وراء الاختلاف حولها، لأن تقيد إحدى الأيتن بالجار والمجرور وخلو الأخرى منهما لم يكن إلا لحكمة يطلها من يسر أغوار النص القرآني، وهذا التقيد قد يأتي مبني على العموم والخصوص أو سمة القصد، أو اختلاف حال المتكلم أو المخاطب أو المخبر عنه، أو يكون مبني على الإطلاق الذي يفيد الشمولية، والتقييد الذي يفيد الخصوصية، وما إلى ذلك.

دراسة محمد (2022) بعنوان "رفع الستور عن متعلق الجار والمجرور للعالم عبد الغني بن إسماعيل بن عبد الغني النابلسي "المتوفي 1143 هـ"، دراسة في المنهج والمصادر مع تحقيق النص"، وهي تبحث في معنى التعلق والمتعلق والمتعلق به من جهة نوع المتعلق وذكره، وحذفه، من خلال رسالة "رفع الستور عن متعلق الجار والمجرور".

ويتضح من عرض الدراسات السابقة تفرد الورقة الحالية بدراسة الخلاف النحوي حول متعلق "كما" في القرآن الكريم وأثره في كتب التفسير.

2. الخلاف حول متعلق {كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا}

- الشاهد: قوله تعالى: {وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ قَوْلٍ وَخَيْكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَيْكُمْ حُجَّةٌ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِي وَلَا تَمْنَعِ نِعْمَتِي وَعَلَيْكُمْ تَهْتَدُونَ} كما أرسلنا فيكم رسولاً منكم يتلو عليكم آياتنا وَزَكِّيَكُمْ وَنَعْلَمُكُمْ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ. فأذكروني أذكركم واشكروا لي ولا تكفرون} [البقرة: 150-152].
- موضع الشاهد: {كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا} [البقرة: 151].

2.1. الخلاف حول متعلق {كَمَا}:

انقسم الخلاف النحوي حول متعلق {كَمَا} في الآية الكريمة إلى أربعة أقوال:

- الأول: أن المتعلق هو {فأذكروني} في الآية التي بعدها، ويكون التقدير: فأذكروني كما أرسلنا. والمعنى: فأذكروني بالشكر والإخلاص كما أرسلنا فيكم (الزجاج، 1988).
- الثاني: أن المتعلق هو {تَهْتَدُونَ} في الآية التي قبلها، ويكون التقدير: وَلَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ. أي: لعلمكم تهتدون اهتداء مثل ما أرسلنا (النحاس، 1999).
- الثالث: أن المتعلق هو {وَلَا تَمْنَعِ} في الآية التي قبلها، ويكون التقدير: ولأتم نعمتي عليكم إيماناً مثل ما أرسلنا (النحاس، 1999). وهذا القول رجحه بعض المعاصرين (صافي، 1995: 313/1؛ الخراط، 2005: 55/1).
- الرابع: أن المتعلق هو {نِعْمَتِي} في الآية التي قبلها، ويكون التقدير: نِعْمَةً مثل ما أرسلنا، أو: نِعْمَةً كَأَرْسَالِنَا (العكبري، د.ت).

- الثامن: أن المتعلق مقدر في جملة {وَأَنَّ قَرِيبًا مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ لَكَارِهُونَ} بعدها، وَالتَّقْدِيرُ: لكارهون كراهية ثابتة كما أخرجك ربك (ابن عطية، 2001).
- التاسع: أن المتعلق مقدر في جملة {يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَمَا تَبَيَّنَ} بعدها، وَالتَّقْدِيرُ: يجادلونك مجادلة كما أخرجك ربك، والمعنى أن الآية شهِت مجادلهم في أمر الغنائم بمجادلتهم في الخروج يوم بدر (الفراء، د.ت).
- العاشر: أن المتعلق فعل محذوف تقديره: اتق؛ استدلالاً بقوله تعالى {فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ}، وَالتَّقْدِيرُ: اتق الله كما أخرجك ربك (الأشموني، 2000).

4.2. الترجيح بين الأقوال:

لكل قول من هذه الأقوال العشرة حجته ومبرراته؛ فالقول الأول المتعلق بجملة {يَسْأَلُونَكَ} يسعى لتشبيه حالة السؤال والتردد بشأن الغنائم بسؤالهم وترددهم بشأن الخروج من المدينة للقتال. والقول الثاني المتعلق بجملة {الْأَنْفَالُ لِلَّهِ} يُبَيِّنُ أن حكم الأنفال لله سبحانه كما أن أمر الخروج للقتال لله سبحانه. والقول الثالث المتعلق بجملة {وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ} يُظْهِرُ أن إصلاح العلاقة بين المؤمنين أمر مهم يجب أن يتم بحق، كما أن الخروج للقتال كان بحق. والقول الرابع المتعلق بجملة {وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ} يعني أن الطاعة لله ولرسوله يجب أن تكون محققة كما تحقق الخروج من المدينة بأمر الله. والقول الخامس المتعلق بجملة {وَعَلَىٰ رِبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ} يُبَيِّنُ أن المؤمنين يجب أن يتوكلوا على الله تماماً كما تم الخروج بأمر الله وبالتوكل عليه. والقول السادس المتعلق بكلمة {حَقًّا} معناه أن المؤمنين الحقيقيين هم أولئك الذين يقفون مع الحق دائماً حتى وإن لم يكن على هواهم، كما تم الخروج بالحق. والقول السابع المتعلق بجملة {لَهُمْ دَرَجَاتٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ} يؤكد أن درجات ثابتة كما كان الخروج ثابتاً. والقول الثامن المتعلق بجملة {وَأَنَّ قَرِيبًا مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ لَكَارِهُونَ} معناه أن كراهية بعض المؤمنين للخروج للقتال مشابهة لكراهية البعض لنزع الغنائم من أيديهم. والقول التاسع المتعلق بجملة {يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَمَا تَبَيَّنَ} يشبه جدالهم في مسألة الغنائم بجدالهم في مسألة الخروج للقتال. والقول العاشر المتعلق بفعل محذوف تقديره "اتق" يُظْهِرُ التحذير من مخالفة أوامر الله.

وترى الدراسة الحالية أن ربط "كما" بفعل محذوف يفتقر إلى الدليل، فليس هناك دليل قاطع على وجود فعل محذوف بهذا المعنى، وأما الأقوال التي ترتبط بأوامر إصلاح ذات البين أو الطاعة لله ورسوله فهي أقوال مرجوحة لا يؤيدها السياق؛ لأنها تتناول مسائل عامة، بينما الآية متعلقة بموقفاً محدداً في سياق غزوة بدر. وأما بقية الآراء فإن أرجحها ثلاثة أقوال، ولا ضير في تعلق اللفظ الواحد بأكثر من متعلق؛ حيث تحمل الألفاظ عدة معانٍ متنوعة ومتراكبة في الوقت نفسه، وهذا مما يجعل فهم القرآن الكريم عميقاً متجدداً لا يخلق على كثرة الرد، ويمكن الترجيح بين قوة الآراء الثلاثة وفق الترتيب الآتي:

- أقوى هذه الأقوال الثلاثة هو القول الثاني الذي يربط "كما" بجملة {الْأَنْفَالُ لِلَّهِ} ويبين أن حكم الأنفال لله سبحانه كما أن أمر الخروج للقتال لله سبحانه. وهذا القول هو الأقرب للسياق المباشر للآيات الذي يتحدث عن الأنفال وحكمها، وهو يشير إلى أن الله وحده هو من يحدد الأمور بشكل مطلق، سواء كان ذلك في أمر الغنائم أو في أمر الخروج للقتال. فإذا كان الأمر بالخروج قد جاء رغم وجود كراهية من بعض المؤمنين، فإن نفس الأمر ينطبق على موضوع الغنائم؛ حيث يجب الالتزام بتوجهات الله في تقسيمها. وهذا يجعل من الآية وسيلة لتهذيب النفوس وتثبيت الحق، وهذا يعطي تناسقاً مع موضوع السورة بشكل عام. وهذا القول هو أحد قول الفراء، وحسنه الزمخشري، وابن عطية، وابن قتيبة، والنحويين، ورجحه الزجاج، وحسنه الزمخشري، 1856؛ الزجاج، 1988؛ النَّحَّاس، 1999؛ ابن عطية، 2001؛ الفراء، د.ت؛ ابن قتيبة، د.ت؛ السمين، د.ت).
- يليه القول التاسع الذي يربط "كما" بجملة {يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَمَا تَبَيَّنَ} ويشبه جدالهم في مسألة الغنائم بجدالهم في مسألة الخروج للقتال. وهذا القول يشير إلى نفس الحدث، وهو الجدل والخلاف؛ حيث إن الآية التي تليها تتحدث عن نفس الموقف (الجدال حول الخروج والقتال)، وفي تكرار نفس المعنى في الجملة التالية تعزيز للتوازي البلاغي، وهو القول الثاني للفراء، ورجحه الطبري، وعلل لترجيحه هذا التأويل بقوله: "لأن كلا الأمرين قد كان، أعني خروج بعض من خرج من المدينة كارهاً، وجدالهم في لقاء العدو عند دنو القوم بعضهم من بعض، فتشبيه بعض ذلك ببعض مع قرب أحدهما من الآخر، أولى من تشبيهه بما بعد عنه" (ابن عاشور، 1984؛ الطبري، 2001؛ 35؛ الفراء، د.ت).

- الثاني: أن المتعلق هو كلمة {فَلْيُكْتَبْ} بعدها، وَيَكُونُ الْكَلَامُ قَدْ تَمَّ عِنْدَ قَوْلِهِ {أَنْ يَكْتُبَ}، وَالتَّقْدِيرُ: فَلْيُكْتَبْ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ، بمنزلة: يزيد فامرر. والمعنى: كما فضله الله بالكتاب فلا يَمْنَعَنَّ الْمُعْرُوفُ بِكِتَابِهِ. وإليه ذهب أبو علي الفارسي (الزجاج، 1988).

3.2. الترجيح بين القولين:

من المهم قبل الترجيح بين القولين أن نفهم السياق العام للآية؛ فالآية تتحدث عن أهمية الكتابة في العقود والمعاملات، وتحت الكاتب على العدل والأمانة في كتابته، وكلمة "كما" هنا تؤكد هذا المعنى؛ أي أن الكاتب يجب أن يكتب بالحق والعدل كما أمره الله.

والقول الأول يركز على الجانب العملي للكتابة؛ يجعل متعلق "كما" الفعل "يكتب"، أي أن الكاتب يجب أن يكتب كما أمره الله بالكتابة، أي بالعدل والإنقان. وأما القول الثاني فهو يركز على الجانب الإيجابي لكون الكاتب مؤملاً لهذا العمل؛ يجعل متعلق "كما" الجملة الفعلية "فليكتب"، أي أن الكاتب يجب أن يكتب كما فضله الله بعلم الكتابة، أي لا يبخل بعلمه.

والدراسة الحالية ترجح القول الأول؛ وهو أن متعلق "كما" الفعل "يكتب"، والفاء في قوله {فليكتب} واقعة في جواب شرط مقدر أي: إن استكتب الكاتب فليكتب؛ لأن السياق العام للآية يدعم هذا القول، فالآية تتحدث بشكل أساسي عن كيفية كتابة العقد، وليس عن فضل الكاتب أو علمه؛ ولأن ربط "كما" بالفعل "يكتب" يوضح المعنى بشكل مباشر، وهو أن الكاتب يجب أن يكتب كما أمره الله، إضافة إلى أن تكرار فعل الكتابة "فليكتب" يعزز من هذا المعنى، ويؤكد أهمية الكتابة الصحيحة.

وبهذا يتبين أن القول الأول هو الأقوى، وهو الأرجح والأكثر انسجاماً مع سياق الآية، ومع معنى الكلمات، ويؤيد هذا الترجيح ما جاء في كتب الوقف والابتداء من أن الوقف على {ولا يَأْبَ كاتب أن يكتب}، والابتداء بقوله {كما علمه الله فليكتب} فيه تعسف (الأشموني، 2000).

4. الخلاف حول متعلق {كَمَا أَخْرَجَكَ رَبُّكَ}

- الشاهد: قوله تعالى: {يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَنْفَالِ قُلِ الْأَنْفَالُ لِلَّهِ وَالرَّسُولُ فَأَتَقُوا اللَّهَ وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ. إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ. الَّذِينَ يَفِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ. أُولَٰئِكَ هُمُ الْمُؤْمِنُونَ حَقًّا لَهُمْ دَرَجَاتٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَمَغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ. كَمَا أَخْرَجَكَ رَبُّكَ مِنْ بَيْنِكَ بِالْحَقِّ وَأَنَّ قَرِيبًا مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ لَكَارِهُونَ. يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَمَا تَبَيَّنَ كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى الْمَوْتِ وَهُمْ يَنْظُرُونَ} [الأنفال: 1-6].
- موضع الشاهد: {كَمَا أَخْرَجَكَ رَبُّكَ} [الأنفال: 5].

4.1. الخلاف حول متعلق {كَمَا}:

انقسم الخلاف النحوي حول متعلق {كَمَا} في الآية الكريمة إلى عشرة أقوال:

- الأول: أن المتعلق مقدر في جملة {يَسْأَلُونَكَ} قبلها، وَالتَّقْدِيرُ: يَسْأَلُونَكَ سؤالا كما أخرجك ربك، والمعنى أن الآية شهِت سؤالهم في أمر الغنائم بسؤالهم عن الخروج يوم بدر (الأشموني، 2000).
- الثاني: أن المتعلق مقدر في جملة {الْأَنْفَالُ لِلَّهِ} قبلها، وَالتَّقْدِيرُ: الأنفال ثابتة لله ثبوتاً كما أخرجك ربك، والمعنى أن الآية شهِت كراهية بعض الصحابة لنزع الغنائم من أيديهم بالخروج من المدينة وبعضهم كاره (السمين، د.ت).
- الثالث: أن المتعلق مقدر في جملة {وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ} قبلها، والمعنى: وأصلحوا ذات بينكم إصلاحاً كما أخرجك ربك (العكبري، د.ت؛ السمين، د.ت).
- الرابع: أن المتعلق مقدر في جملة {وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ} قبلها، والمعنى: وأطيعوا الله ورسوله طاعة محققة كما أخرجك ربك (العكبري، د.ت؛ السمين، د.ت).
- الخامس: أن المتعلق مقدر في جملة {وَعَلَىٰ رِبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ} قبلها، وَالتَّقْدِيرُ: وعلى ربهم يتوكلون توكلأ حقيقياً كما أخرجك ربك (الفراء، د.ت؛ العكبري، د.ت؛ السمين، د.ت).
- السادس: أن المتعلق هو كلمة {حَقًّا} قبلها، وَالتَّقْدِيرُ: هم المؤمنون حقاً كما أخرجك ربك (الأخفش، 1990؛ النَّحَّاس، 1999).
- السابع: أن المتعلق مقدر في جملة {لَهُمْ دَرَجَاتٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ} قبلها، وَالتَّقْدِيرُ: استقر لهم درجات استقراً ثابتاً كاستقرار إخراجك (الأشموني، 2000).

على قوم سابقين، وقد اختاره أبو جعفر النَّحَّاس، وأبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي، وغيرهما (القيسي، 1983؛ النَّحَّاس، 1987).

6. الخاتمة

6.1. النتائج:

تتمثل أهم نتائج الدراسة فيما يأتي:

- وقع خلاف بين النحاة في أربعة مواضع من شواهد "كما" في القرآن الكريم: هي: {كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا} [البقرة: 151]، {وَلَا يَأْتِ كَانِتُ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ} [البقرة: 282]، {كَمَا أَخْرَجَكَ رَبُّكَ مِنْ بَيْتِكَ بِالْحَقِّ} [الأنفال: 5]، {كَمَا أَرْسَلْنَا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ} [الحجر: 90].
- تعدد الآراء في هذه المسألة لا يعني وجود خطأ في أي من هذه الأقوال، بل يدل على عمق السياق القرآني ودقته وثرائه، وصحة تعلق اللفظ الواحد بأكثر من متعلق يعد من إعجاز القرآن الكريم.
- انقسم الخلاف النحوي حول متعلق {كَمَا} في الآية الكريمة {كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا} [البقرة: 151] إلى أربعة أقوال: أن المتعلق هو {فأذكروني} في الآية التي بعدها، أو {تَتَذَكَّرُونَ}، أو {وَلَا تَيْمَنُ}، أو {وَنَعْمَتِي} في الآية التي قبلها، وهذه الأقوال الأربعة كلها جائزة مقبولة.
- انقسم الخلاف النحوي حول متعلق {كَمَا} في الآية الكريمة {كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ} [البقرة: 282] إلى قولين: أن المتعلق هو كلمة {يَكْتُبُ} قبلها، أو كلمة {فَلْيَكْتُبْ} بعدها، والدراسة الحالية ترجح القول الأول.
- انقسم الخلاف النحوي حول متعلق {كَمَا} في الآية الكريمة {كَمَا أَخْرَجَكَ رَبُّكَ} [الأنفال: 5] إلى عشرة أقوال: أن المتعلق مقدر في جملة {يَسْأَلُونَكَ} قبلها، أو مقدر في جملة {الْأَنْفَالُ لِلَّهِ} قبلها، أو مقدر في جملة {وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ} قبلها، أو مقدر في جملة {وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ} قبلها، أو مقدر في جملة {وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ} قبلها، أو هو كلمة {حَقًّا} قبلها، أو هو مقدر في جملة {لَهُمْ دَرَجَاتٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ} قبلها، أو مقدر في جملة {وَأَنَّ فَرِيقًا مِنَ الْمُؤْمِنِينَ لَكَارِهُونَ} بعدها، أو مقدر في جملة {يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَ مَا تَبَيَّنَ} بعدها، أو أن المتعلق فعل محذوف تقديره: اتق. وترى الدراسة الحالية أن أرجح هذه الأقوال ثلاثة: القول الثاني الذي يربط "كما" بجملة {الْأَنْفَالُ لِلَّهِ}، ثم القول التاسع الذي يربط "كما" بجملة {يُجَادِلُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَ مَا تَبَيَّنَ}، ثم القول الثامن الذي يربط "كما" بجملة {وَأَنَّ فَرِيقًا مِنَ الْمُؤْمِنِينَ لَكَارِهُونَ}.
- انقسم الخلاف النحوي حول متعلق {كَمَا} في الآية الكريمة {كَمَا أَرْسَلْنَا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ} [الحجر: 90] إلى خمسة أقوال: أن المتعلق مقدر في جملة {وَلَقَدْ آتَيْنَاكَ} قبلها، أو مقدر في جملة {وَقُلْ إِنِّي قَبْلُهَا}، أو مقدر في جملة {أَنَا التَّنْذِيرُ} قبلها، أو مقدر في جملة {فَوَرَّكَ لِنَسْأَلَهُمْ} بعدها، أو أن المتعلق مصدر محذوف العامل فيه مقدر تقديره: مَتَّعْنَاهُمْ تَمْتِيعًا كَمَا أَرْسَلْنَا. وترى الدراسة الحالية أن الأقوال الثلاثة الأولى هي الأقرب إلى الصواب.

6.2. التوصيات

توصي الدراسة بما يأتي:

- ضرورة توسيع نطاق البحث ليشمل دراسة متعلقات الكلمات المشابهة لـ "كما" في القرآن الكريم، كما هو الحال في كلمة "مثل"، وكلمة "كان".
- ضرورة المقارنة بين النظريات النحوية الحديثة والقديمة في تحليل متعلقات الكلمات في القرآن الكريم.
- دراسة تأثير الخلاف النحوي على ترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغات الأخرى.

نبذة عن المؤلفة

عبيد عبدالعزيز إبراهيم آل الشيخ مبارك

أستاذ النحو والصرف المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، 00966504858445. abmubark@kfu.edu.sa

د. آل الشيخ مبارك، سعودية، أستاذ مساعد في النحو والصرف، دكتوراه لغة عربية (جامعة الملك فيصل)، عملت بوظيفة معيد، ثم محاضر، ثم أستاذ مساعد بكلية الآداب جامعة الملك فيصل بالأحساء، لها اهتمامات بحثية بالدراسات القرآنية، والشواهد الشعرية، وعلم الدلالة، والفكر النحوي. تولت عدة مهام إدارية على مستوى القسم والكلية؛ منها: ممثلة السجل المهاري لكلية الآداب، عضو في لجنة الخطط الدراسية على مستوى

ثم القول الثامن الذي يربط "كما" بجملة {وَأَنَّ فَرِيقًا مِنَ الْمُؤْمِنِينَ لَكَارِهُونَ} وشبهه كراهية بعض المؤمنين للخروج للقتال بكرامية البعض لنزع الغنائم من أيديهم. وهذا القول هو قول مجاهد، واختاره الطبري وغيره (الطبري، 2001؛ ابن عطية، 2001).

5. الخلاف حول متعلق {كَمَا أَرْسَلْنَا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ}

- الشاهد: قوله تعالى: {وَلَقَدْ آتَيْنَاكَ سَبْعًا مِنَ الْمَثَانِي وَالْقُرْآنَ الْعَظِيمَ. لَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلَىٰ مَا مَتَّعْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْهُمْ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَخَفِضْ جَنَاحَكَ لِلْمُؤْمِنِينَ. وَقُلْ إِنِّي أَنَا النَّذِيرُ الْمُبِينُ. كَمَا أَرْسَلْنَا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ. الَّذِينَ جَعَلُوا الْقُرْآنَ عِضِينَ. فَوَرَّكَ لِنَسْأَلَهُمْ أَجْمَعِينَ} [الحجر: 87-92].
- موضع الشاهد: {كَمَا أَرْسَلْنَا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ} [الحجر: 90].

5.1. الخلاف حول متعلق {كَمَا}:

انقسم الخلاف النحوي حول متعلق {كَمَا} في الآية الكريمة إلى خمسة أقوال:

- الأول: أن المتعلق مقدر في جملة {وَلَقَدْ آتَيْنَاكَ} قبلها، والتقدير: آتَيْنَاكَ سَبْعًا مِنَ الْمَثَانِي إِيَّائِي كَمَا أَرْسَلْنَا، أو إنزالاً كَمَا أَرْسَلْنَا؛ لِأَنَّ آتَيْنَاكَ بِمَعْنَى أَرْسَلْنَا عَلَيْكَ (العكبري، د.ت).
- الثاني: أن المتعلق مقدر في جملة {وَقُلْ إِنِّي} قبلها، والتقدير: قل قولاً كالذي أرسلناه على المقتسمين (أبو حيان، 2000).
- الثالث: أن المتعلق مقدر في جملة {أَنَا النَّذِيرُ} قبلها، والتقدير: النذير عذاباً كما أرسلنا على المقتسمين. والمعنى: إِنِّي أَنذِرُكُمْ عَذَابًا أَوْ عِقَابًا مِثْلَ مَا أَرْسَلْنَا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ (القيسي، 1983؛ النَّحَّاس، 1987).
- الرابع: أن المتعلق مقدر في جملة {فَوَرَّكَ لِنَسْأَلَهُمْ} بعدها، والتقدير: لنسألهم أجمعين مثل ما أرسلنا (الهمداني، 2006).
- الخامس: أن المتعلق مصدر محذوف العامل فيه مقدر تقديره: مَتَّعْنَاهُمْ تَمْتِيعًا كَمَا أَرْسَلْنَا. والمعنى: نَعْمَتَنَا بِغُضْهِمْ كَمَا عَذَّبْنَا بِغُضْهِمْ (العكبري، د.ت).

5.2. الترجيح بين الأقوال:

هذه الأقوال الخمسة جميعها تدور حول ربط الإنزال بحكم آخر أو أمر آخر، في الآيات السابقة أو اللاحقة، كل قول يحاول إيجاد صلة بين الإنزال وبين الأمر الذي يتحدث عنه. ولتحديد أصح الأقوال يجب النظر إلى كل رأي من الآراء الخمسة بشكل أكثر تفصيلاً، مع مراعاة التناسب السياقي، والتوافق البلاغي؛ فالقول الأول يربط بين إنزال السبع المثاني وبين الإنزال على المقتسمين، وهو قول قوي وله سند من الآيات الأخرى. والقول الثاني يربط بين الأمر بقول النبي صلى الله عليه وسلم وبين ما أنزل على المقتسمين، والمعنى: قل للناس إنك نذير لهم، كما كان هناك إنذار مشابه للسابقين، وهو قول محتمل يرتبط بسياق الآية. والقول الثالث يربط بين جملة مقول القول {أَنَا التَّنْذِيرُ} وبين ما أنزل على المقتسمين، وهو قول محتمل أيضاً ويرتبط بسياق الآية. والقول الرابع يربط بين سؤال المؤمنين وبين ما أنزل على المقتسمين، والمعنى أن الله سيسأل الناس جميعاً كما أنزل العقوبة على المقتسمين. وهذا الربط يبدو بعيداً عن السياق العام للآيات (الهمداني، 2006). والقول الخامس يربط بين النعمة والعذاب، مما يعني أن الله أنعم على بعض الناس كما عذب آخرين، وهذا ربط لا يخلو من التعسف (الهمداني، 2006: 92/4).

وترى الدراسة الحالية أن الأقوال الثلاثة الأولى هي الأقرب إلى الصواب، فالقول الأول يربط بين إنزال السبع المثاني وبين ما أنزل على المقتسمين، وهذا الربط متسق مع سياق الآيات؛ حيث إن الربط بين إعطاء القرآن والإنزال على المقتسمين يعطي معنى متناسباً؛ إذ إن كليهما يمثل نوعاً من الإنزال والتسليم. وهذا القول رجحه العكبري، وأبو يحيى زكريا الأنصاري، وغيرهما (الأنصاري، 2001؛ العكبري، د.ت).

والقول الثاني "قُلْ قَوْلًا كَالَّذِي أَرْسَلْنَا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ"، إنك نذير لهم، فالقول للمؤمنين في النذارة كالقول للكفار للمقتسمين؛ لئلا تظن أن إنذارك للكفار مخالف لإنذار المؤمنين، بل أنت في وصف النذارة لهم بمثلية واحدة، تُنذِر المؤمن كما تُنذِر الكافر، كأنه قال: أنا النذير المبين لكم ولغيركم. واختار هذا القول أبو حيان، والسمين الحلبي، وغيرهما (أبو حيان، 2000؛ السمين، د.ت).

والقول الثالث يعني أن النبي صلى الله عليه وسلم ينذرهم بنفس الطريقة التي أنذر الله بها المقتسمين بعذاب مماثل، وهذا يشير إلى العقوبة التي نزلت

العززي، نيف بن رزقان بن هليل السلي. (2018). *تعلق الجار والمجرور دلالياً ووظيفياً: مقارنة لسانية*. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 2(2)، 9-77.

الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد الديلمي. تحقيق: نجاتي، أحمد يوسف، والنجار، محمد علي، وشلي، عبد الفتاح إسماعيل. (د.ت). *معاني القرآن*. القاهرة: دار المصرية للتأليف والترجمة.

القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيرواني. تحقيق: الضامن، حاتم صالح. (1983). *مشكل إعراب القرآن*. الطبعة الثانية. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الكرامي، أبو العلاء محمد بن أبي المحاسن الحنفي. تحقيق: مدللج، عبد الكريم مصطفى. تقديم: عبد الحميد، محسن. (2001). *مفاتيح الأغاني في القراءات والمعاني*. بيروت: دار ابن حزم.

الكفوي، أيوب بن موسى. تحقيق: درويش، عدنان، والمصري، محمد. (1992). *الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية*. الطبعة الثانية. بيروت: مؤسسة الرسالة.

محمد، إيمان أحمد عبد التواب. (2022). رفع الستور عن متعلق الجار والمجرور للعالم عبد الغني بن إسماعيل بن عبد الغني النابلسي "المتموق 1143 هـ": دراسة في المنهج والمصادر مع تحقيق النص. مجلة كلية اللغة العربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، 40(1)، 285-366. (DOI:10.21608/JFLC.2022.255768).

المذود، قحطان جاسم محمد. (2022). السمة التعبيرية للتقيد بتعلق الجار والمجرور في المتشابهات اللفظية في القرآن الكريم. مجلة بحوث اللغات، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت، العراق، 1(16)، 1-23.

النَّحَّاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل. تحقيق: إبراهيم، عبد المنعم خليل. (1999). *إعراب القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية.

النَّحَّاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل. تحقيق: الصابوني، محمد علي. (1987). *معاني القرآن*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

النَّحَّاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل. تحقيق: المطروقي، عبد الرحمن بن إبراهيم. (1992). *القطع والانتفاف*. الرياض: دار عالم الكتب.

النيسابوري، أبو القاسم نجم الدين محمود بن أبي الحسن بن الحسين. تحقيق: القاسمي، حنيف بن حسن. (1994). *إيجاز البيان عن معاني القرآن*. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الهمذاني، المنتجب. تحقيق: الفتيح، محمد نظام الدين. (2006). *الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد*. المدينة المنورة: دار الزمان.

Abu Hayyan, M.Y. (2000). *Al-Bahr Al-Muhit (Fi Al-Tafsir)* 'The Ocean (in Interpretation)'. Beirut: Dar al-Fikr. [in Arabic].

Al-Abdulwahid, I.M. (2008). Taealaq alzarf waljar walmajrur fi aldars alnahwii 'The attachment of circumstances and prepositions in the grammatical study'. *Al-Tawasul Journal, University of Aden, Deanship of Postgraduate Studies and Scientific Research*, n/a(20), 55-78. [in Arabic].

Al-Akhfash, A.A. (1990). *Ma'ani Al-Qur'an* 'Meanings of Quran'. Cairo: Maktabat Al-Khanji. [in Arabic].

Al-Alimi, M.M. (2009). *Fath Al-Rahman Fi Tafsir Al-Qur'an* 'Fath Al-Rahman in the Interpretation of the Qur'an'. Doha: Dar al-Nawadir (Publications of the Ministry of Endowments and Islamic Affairs, Qatar). [in Arabic].

Al-Ansari, A.Z. (2001). *I'rab Al-Qur'an Al-Azim* 'Grammar in the Holy Quran'. Master's Thesis, Faculty of Dar al-Ulum, Cairo University. [in Arabic].

Al-Ashmuni, A.A. (2000). *Manar Al-Huda Fi Bayan Al-Waqf Wal-Ibtida: Investigation and Study* 'Minar Al-Huda in Explaining the Endowment and the Beginning: Investigation and Study'. Master's Thesis, Faculty of Dar al-Ulum, Cairo University. [in Arabic].

Al-Ayed, S.I.M. (2016). Taqdir muta'aliq aljar walmajrur 'Estimating the attachment of prepositions'. *Fiqh al-Lisan Journal, al-Rabita al-Muhammadiya Lil-Ulama, Ibn Abi Rabi' al-Sabti Center for Linguistic and Literary Studies, Morocco*, 1(1), 105-18. [in Arabic].

Al-Bahuti, S.H.A. (1983). The attachment of circumstances and prepositions 'Adverb and prepositional phrase'. *Journal of the Faculty of Arabic Language in Zagazig, Al-Azhar University*, n/a(2), 33-60. [in Arabic].

Al-Deqr, A. (1986). *Mu'jam Al-Qawa'id Al-Arabiyyah Fi Al-Nahw wa Al-Tasrif* 'Dictionary of Arabic Grammar and Morphology'. Damascus: Dar al-Qalam. [in Arabic].

Al-Enezi, N.R.H. (2018). Taealaq aljar walmajrur dalaliaa wawazifia: Muqarabatan lisanianat the semantic and functional attachment of the prepositional phrase: A linguistic approach'. *Islamic University Journal for Arabic Language and Social Sciences, Islamic University of Madinah*, 2(2), 9-77. [in Arabic].

Al-Farra, A.Y.Z. (n/a). *Ma'ani Al-Qur'an* 'Meanings of Quran'. Cairo:

الجامعة والقسم، ترأست لجنة الأنشطة بالقسم، ولجنة الامتحانات ومقررات البلاك بورد، وشاركت في العديد من البرامج والدورات التدريبية. لها عدة أبحاث منشورة في مجلات علمية محكمة.

رقم أوركيد (ORCID): (0000-0002-7449-9217)

المراجع

ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: دار التونسية للنشر.

ابن عطية، أبو محمد عبد الحق الأندلسي. تحقيق: محمد، عبد السلام عبد الشافي. (2001). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد. تحقيق: هارون، عبد السلام محمد. (1979). *معجم مقاييس اللغة*. بيروت: دار الفكر.

ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري. تحقيق: شمس الدين، إبراهيم. (د.ت). *تأويل مشكل القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن منظور، محمد بن مكرم. تحقيق: حيدر، عامر. (2003). *لسان العرب*. بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو حيَّان، محمد بن يوسف الأندلسي. تحقيق: العطار، صديق محمد جميل، وجعيد، زهير، وحسونة، عرفان العشا. (2000). *البحر المحيط (في التفسير)*. بيروت: دار الفكر.

الأخفش، أبو الحسن المجاشعي. تحقيق: قراعة، هدى محمود. (1990). *معاني القرآن*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

الأشموني، أحمد بن عبد الكريم. تحقيق: عبد اللطيف، علي خليفة عطوة. (2000). *منار الهدى في بيان الوقف والابتداء: تحقيق ودراسة*. رسالة ماجستير، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.

آل عبد الواحد، عصام مصطفى. (2008). *تعلق الظرف والجار والمجرور في الدرس النحوي*. مجلة التواصل، جامعة عدن، نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي، بدون رقم المجلد (20)، 55-78.

الأنصاري، أبو يحيى زكريا السنكي. دراسة وتحقيق: مسعود، موسى علي موسى. (2001). *إعراب القرآن العظيم*. رسالة ماجستير، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.

البهوتي، السيد حسن حامد عبد الحميد. (1983). *تعلق الظرف والجار والمجرور*. مجلة كلية اللغة العربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، بدون رقم المجلد (2)، 33-60.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. (1983). *كتاب التعريفات*. بيروت: دار الكتب العلمية.

الخراط، أبو بلال أحمد بن محمد. (2005). *المجتبى من مشكل إعراب القرآن*. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

الخيرو، مازن موفق صديق، والراشدي، محمد ذون يونس. (2019). *تعيين تعلق الظرف والجار والمجرور وأثره في تحديد بؤرة النص القرآني*. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 2(15)، 633-56.

درويش، محيي الدين بن أحمد مصطفى. (1994). *إعراب القرآن وبيانه*. الطبعة الرابعة. سوريا ولبنان: دار الإرشاد ودار الإمامة ودار ابن كثير.

الدقر، عبد الغني. (1986). *معجم القواعد العربية في النحو والتصريف*. دمشق: دار القلم.

الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل. تحقيق: شلي، عبد الجليل عبده. (1988). *معاني القرآن وإعرابه*. بيروت: عالم الكتب.

الزمخشري، محمود بن عمر الخوارزمي. تصحيح: ناسوليس، ولیم الإبرلندي، وخادم حسين، المولوي، وعبد الحى، المولوي. (1856). *الكشاف عن حقائق التنزيل*. كلكتا، الهند: مطبعة الليسي.

السمين، أحمد بن يوسف الجلي. تحقيق: الخراط، أحمد محمد. (د.ت). *الدر المصون في علوم الكتاب المكنون*. دمشق: دار القلم.

صافي، محمود. (1995). *الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه*. الطبعة الثالثة. دمشق وبيروت: دار الرشيد ومؤسسة الإيمان.

صالح، صدام علي حسين. (2017). *ما يجوز تعلق الظرف والجار والمجرور به: دراسة وتواصل*. مجلة التواصل، جامعة عدن، نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي، بدون رقم المجلد (37)، 217-52.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. تحقيق: التركي، عبد الله بن عبد المحسن. (2001). *تفسير الطبري "جامع البيان عن تأويل أي القرآن"*. القاهرة: دار هجر.

العايد، سليمان بن إبراهيم بن محمد. (2016). *تقدير متعلق الجار والمجرور*. مجلة فقه اللسان، الرابطة المحمدية للعلماء، مركز ابن أبي الربيع السبتي للدراسات اللغوية والأدبية، المغرب، 1(1)، 105-18.

عزيمة، محمد عبد الخالق. تصدير: شاكر، محمود محمد. (د.ت). *دراسات لأسلوب القرآن الكريم*. القاهرة: دار الحديث.

العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين. تحقيق: البجاوي، علي محمد. (د.ت). *التيان في إعراب القرآن*. القاهرة: مكتبة عيسى البابي الحلبي.

علي، علاء رجب حسن. (2016). *أثر تطلب المعنى وراء متعلقات الظرف والجار والمجرور في سورتي المنافقون والتغابن*. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة المنيا، 1(83)، 117-45. (DOI:10.21608/FJHJ.2016.97916).

العليعي، مجير الدين بن محمد المقدسي الحنبلي. تحقيق: طالب، نور الدين. (2009). *فتح الرحمن في تفسير القرآن*. الدوحة: دار النوادر (إصدارات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر).

- 'The Concise Editor in the Interpretation of the Holy Quran'. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah. [in Arabic]
- Ibn Faris, A. (1979). *Mu'jam Maqayis Al-Lughah* 'Dictionary of Language Standards'. Beirut: Dar Al-Fikr. [in Arabic]
- Ibn Manzur, M.M. (2003). *Lisan Al-Arab* 'Arabic Language'. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah. [in Arabic]
- Ibn Qutaybah, A.M. (n/a). *Ta'wil Mushkil Al-Qur'an* 'Interpretation of the Mysteries of the Qur'an'. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah. [in Arabic]
- Muhammad, I.A.A. (2022). Rafae alsutur ean mutaealiq aljar walmajrur lilealam eabd alghanii bin 'iismaeil bin eabd alghanii alnaabulsii "almutawafaa 1143hi": Dirasatan fi almanhaj walmasadir mae tahqiq alnasi 'Unveiling the secrets of the attachment of prepositions by the scholar Abd al-Ghani bin Ismail bin Abd al-Ghani al-Nabulsi "D. 1143 AH": A study in methodology and sources with text verification'. *Journal of the Faculty of Arabic Language in Cairo, Al-Azhar University*, 40(1), 285–366. DOI: 10.21608/JFLC.2022.255768. [in Arabic]
- Safi, M. (1995). *Al-Jadwal Fi I'rab AL-Qur'an Wa Sarfih Wa Bayanuh* 'Table of Quranic Syntax, Morphology and Explanation'. 3rd Edition, Damascus and Beirut: Dar Al-Rashid and Al-Iman Foundation. [in Arabic]
- Saleh, S.A.H. (2017). Ma yajuz taaluq alzarf waljar walmajrur bihi: Dirasat watasil 'What can attach to circumstances and prepositions: A study and grounding. *Al-Tawasul Journal, University of Aden, Deanship of Postgraduate Studies and Scientific Research*, n/a(37), 217–52. [in Arabic]
- Udhaymah, M.A. (n/a). *Dirasat Li'uslub Alquran Alkarim* 'Studies on the Style of the Holy Qur'an'. Cairo: Dar Al-Hadith. [in Arabic]
- Egyptian Publishing and Translation House. [in Arabic]
- Al-Hamadhani, A. (2006). *Al-Kitab Al-Farid Fi I'rab Al-Qur'an Al-Majid* 'The Unique Book on the Grammar of the Holy Quran'. Madinah: Dar Al-Zaman. [in Arabic]
- Ali, A.R.H. (2016). 'Athar tatalub almaenaa wara' mutaealiqat alzarf waljar walmajrur fi surti almunafiqun waltaghabin 'The impact of seeking meaning behind the attachments of prepositions in surahs Al-Munafiqun and Al-Taghabun'. *Journal of Arts and Humanities, Minia University*, 1(83), 117–45. DOI: 10.21608/FJHJ.2016.97916. [in Arabic]
- Al-Jurjani, A.M.A. (1983). *Kitab Al-Ta'rifat* 'Definitions Book'. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah. [in Arabic]
- Al-Kafawi, A.M. (1992). *Alkuliyaat Muejam Fi Almustalahat Walfuruq Allughawia* 'Al-Kulliyat: A Lexicon of Terminologies and Linguistic Differences'. 2nd Edition, Beirut: Al-Resala Foundation. [in Arabic]
- Al-Karmani, M.M.A. (2001). *Mafatih Al-Aghani Fi Al-Qira'at Wal-Ma'ani* 'Keys of Singers in Readings and Meanings'. Beirut: Dar Ibn Hazm. [in Arabic]
- Al-Khairi, M.M.S. and Al-Rashidi, M.D.Y. (2019). Tahdid ealaqat alzarf biharf aljari wa'athariha fi tahdid mihtar alnasi alquranii 'Determining the attachment of circumstances and prepositions and its effect on defining the focus of the quranic text'. *Journal of Research at the College of Basic Education*, 15(2), 633–56. [in Arabic]
- Al-Kharat, A.M. (2005). *Al-Mujtaba Min Mushkil I'rab al-Qur'an* 'Selected from the Inquiries of the Grammar of the Qur'an'. Madinah: King Fahd Complex for the Printing of the Holy Quran. [in Arabic]
- Al-Mudhawad, Q.J.M. (2022). Alsimat altaebiriat liltaqiyid bitaealuq aljar walmajrur fi almutashabihat allafziat fi alquran alkarim 'The expressive feature of the restriction of the prepositional phrase in the verbal similarities in the Holy Quran'. *Journal of Language Research, College of Education for Women, University of Tikrit, Iraq*, 6(1), 1–23. [in Arabic]
- Al-Nahhas, A.M.I. (1987). *Ma'ani Al-Qur'an* 'Meanings of Quran'. Makkah: Umm Al-Qura University. [in Arabic]
- Al-Nahhas, A.M.I. (1992). *Al-Qat' Wal-tinaf'* 'Cut and Resume'. Riyadh: Dar Alam Al-Kutub. [in Arabic]
- Al-Nahhas, A.M.I. (1999). *I'rab Al-Qur'an* 'Quranic Grammar'. Beirut: Dar Al-Kutub al-Ilmiyyah. [in Arabic]
- Al-Naysaburi, N.M.A. (1994). *Ijaz Al-Bayan 'An Ma'ani Al-Qur'an* 'Brief Statement of the Meanings of Qur'an'. Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami. [in Arabic]
- Al-Okbari, A.A. (n/a). *Al-Tibyan Fi I'rab Al-Qur'an* 'Al-Tabyan in the Grammar of the Qur'an'. Cairo: Isa Al-Babi Al-Halabi Library. [in Arabic]
- Al-Qaisi, M.H.M. (1983). *Mushkil I'rab Al-Qur'an* 'The Problem of Parsing the Qur'an'. 2nd Edition, Beirut: Al-Resala Foundation. [in Arabic]
- Al-Samin, A.Y.A. (n/a). *Al-Durr Al-Masun Fi 'Ulum Al-Kitab Al-Maknun* 'The Preserved Pearl in the Sciences of the Hidden Book'. Damascus: Dar Al-Qalam. [in Arabic]
- Al-Tabari, M.J. (2001). *Tafsir Al-Tabari 'Jami' Al-Bayan 'An Ta'wil Ay Al-Qur'an* 'Al-Tabari's Interpretation "The Comprehensive Explanation of the Interpretation of the Verses of the Qur'an"'. Cairo: Dar Hajar. [in Arabic]
- Al-Zajaj, I.A.S. (1988). *Ma'ani Al-Qur'an Wa I'rabuh* 'Meanings and Grammar of Quran'. Beirut: Alam Al-Kutub. [in Arabic]
- Al-Zamakhshari, M.U. (1856). *Al-Kashshaf 'An Haqa'iq Al-Tanzil* 'The Revealer of the Truths of the Revelation'. Calcutta, India: The Lycee Press. [in Arabic]
- Darwish, M.A.M. (1994). *I'rab Al-Qur'an Wa Bayanuh* 'Quranic Grammar and Explanation'. 4th Edition, Syria and Lebanon: Dar Al-Irshad, Dar Al-Yamamah, and Dar Ibn Kathir. [in Arabic]
- Ibn Ashur, M.A. (1984). *Tafsir Al-Tahrir Wa Al-Tanwir* 'Tahrir and Enlightenment Interpretation'. Tunis: Tunisian Publishing House. [in Arabic]
- Ibn Atiyyah, A.G. (2001). *Al-Muharrar Al-Wajiz Fi Tafsir Al-Kitab Al-Aziz*



Ease of Articulation in Selecting First Names

Alawiya W.I. AL-Siyami

Department of English, College of Social Sciences, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia



LINK
<https://doi.org/10.37575/h/Ing/240037>

RECEIVED
31/05/2024

ACCEPTED
01/10/2024

PUBLISHED ONLINE
01/10/2024

ASSIGNED TO AN ISSUE
01/03/2025

NO. OF WORDS
5504

NO. OF PAGES
6

YEAR
2025

VOLUME
26

ISSUE
1

ABSTRACT

Investigating the ease of articulation in selecting names contributes to emphasizing the effect of articulatory features on speech perception and production. It explains why some names are distinctive among multi-semantic references and sociocultural dominance and are more likely appropriate for one sex than the other. This study explores how distinctive features of phonemes subconsciously derive our conception of first names, regardless of rich meanings or morphological endings. It argues that all selected names demonstrate articulatory-easy phonemes. Sex distinction is assumed to attribute phonemes of easier configurations to characterize girl names more than boy names. By inspecting a sample that exhibited no feminine suffixes or compounding structures, the study analyzed the phonemic components based on the articulatory-ease module. The findings justified equivalent preference of boy names and girl names to the ease of bilabial, coronal, voiceless features, and disyllabic structures. However, interest in names with easier anterior coronal sonorants, posterior distributed strident and glottal dominated the selected girl names in line with sound symbolism. Moreover, prominent everlasting names indicated a mechanism of articulatory ease that identified one essential unit to develop a unique smooth flow of phonemes. The distinctive characteristic features of this unit marked sex distinction and determined popularity.

KEYWORDS

articulatory mechanism, articulatory module, conserving effort, distinctive features, prominent names, sound symbolism

CITATION

AL-Siyami, A.W.I. (2025). Ease of articulation in selecting first names. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 18–23. DOI: 10.37575/h/Ing/240037

1. Introduction

Different factors play a role in selecting first names. Apart from personal admiration for historical or religious figures and the aesthetics of meaning, there is the assertion that the selected name is socially accepted as a boy name or girl name. Morphological forms (suffixes) sometimes fail to define the sex of the bearer for cultural stereotypes (e.g., *Rose* and *Wolf*) or convention (e.g., *Jack* and *Elizabeth*). This is also observed with some Arabic names that have feminine-suffix endings (e.g., *Talhat*, *Rida*, and *Diya*); however, they are rarely named after girls despite having rich semantic implications.

Many linguistic perspectives approached the influence of phonological properties in conceiving names and distinguishing sex. Studies of sound symbolism emphasized the effect of phonetic features in conceiving different meanings relevant to masculine/feminine attributes (Kawahara et al., 2018; Klink, 2001; Monaghan & Fletcher, 2019; Sidhu & Pexman, 2015; Uno et al., 2020; Wu et al., 2013). Other studies determined the phonological aspects of prosodic properties as the number of phonemes, word stress, and syllable structures (Ackermann & Zimmer, 2021; Al Tamimi & Smith, 2023).

However, the effect of phonological properties on conceiving masculine and feminine attributes runs in opposite directions. Considering size and shape symbols, Ackermann and Zimmer (2021) indicated that the association of sound-meaning to names should not indicate a desired trait for women due to different cultural perceptions. Monaghan and Fletcher (2019) also affirmed that the phonetic features of voiceless fricative like /s/ may not positively characterize softness, smallness, and femininity; similarly, the voiced configuration of /d, g, k, z/ may not negatively characterize hardness, length, largeness, and masculinity. Al Tamimi and Smith (2023) reported insignificant difference in the use of voiceless or voiced phonemes with Arab names. Moreover, aesthetic semantic implications and sociocultural referents are indefinite factors, as parents nowadays are more inclined to choose elegant names that sound attractive (Alzamil, 2020).

Clearly, what emphasizes the phonological basis of these studies is the articulatory base. It can explain the (un)attentive of some names, regardless of rich meanings, social-cultural references, or morphological endings. It also justifies the popularity of the name *Muhammad* that has been described as the most popular name worldwide (PlotSet, 2023) or traditional names that are related to countries such as the Saudi names, *Nourah*, *Fahad*, and *Mishail*, (Al Tamimi & Smith, 2023) and the German names, *Katharina* and *Rolf* (Ackermann & Zimmer, 2021).

Therefore, the study adopts this proposition and argues that selecting first names is drawn toward those that contain phonemes of easier articulatory configurations. Focusing on names that carry no formal-sex distinction as feminine suffix or compounding structure, the study investigates two hypotheses:

- H1: All selected first names indistinctively demonstrate ease of articulation.
- H2: The relative ease of sound components determines that easier articulatory distinctive features characterize girl names more than boy names, which conform to the masculinity/femininity conception of sound symbolism.

By investigating the ease of articulation in selecting Arab names, the study emphasizes the effect of articulatory features on speech production. It throws light on how phonemes and distinctive features are subconsciously recognized by the brain to derive conception. It also provides insights into understanding the process of naming in Arab culture.

1.1. Literature Review in Ease of Articulation:

Shariatmandari (2006) believed that ease of articulation is a module that is essential for the analysis of sound pattern. All human beings have a natural tendency toward conserving energy and communicating efficiently as apparent in syntagmatic and paradigmatic paradigms (Shariatmandari, 2006). What makes the difference is the different scales that each language has for defining easy or difficult sounds. Yet, "Articulatory difficulty is the same wherever you go" (Shariatmandari, 2006, p. 215). It is the way in

which these phonetic segments emerge in the structure and form of the language. Shariatmandari (2006) indicated different articulatory phonetic features that explicated the ease of articulation. These include the physical changes of laryngeal state, place/manner of articulation, phonotactics of sound sequences, lenition, devoicing, and assimilation. The degree of ease is comparable within the same feature (Shariatmandari, 2006).

The articulation of bilabial, for instance, identifies ease by using lips as the primary articulator. The fact that bilabial sounds are the first to emerge in early language-acquisition processes (Vihman, 1996) emphasizes their ease across language inventories. Languages that exhibit no voiceless /p/ inventories manifest their presence as allophones of /b/. For instance, a set of adjacent Arabic voiceless consonants in *sabt* 'Saturday' brings up /p/ *sapt*. However, the ease of bilabial compares /p/ to /b/ and marks the former easier than the latter. The exerted effort for producing voiced consonants increases to control the articulatory muscles of the vocal folds as they are drawn together for periodic vibration (Hall, 2007; Ohala, 1983).

Second in articulatory ease is the coronal feature. Belvins (2019) indicated that coronal consonants are typologically preferred for ease and flexibility of the tongue, apical, or blade part, to reach various passive receptors. Encompassing this secondary coarticulatory makes the physical dynamic of the coronals less easy than the bilabial. The aerodynamics flow of this category distinguishes between phonemes that exert effort for completely obstructing airflow as /t, d/ and those with partial obstruction as /θ, ð, s, z, ʃ, ʒ/. The degree of obstruction is compared to the dynamic flow of coronal sonorants to distinguish between nasal /n/, with less easy articulation than vowels or glide /w, j/, and liquid consonants /l, r/ (Lindblom, 1981). The phonetic coronal-stop feature is associated with sharpness, strength, and heaviness relevant to the perception of male attributes (Kawahara et al., 2018; Klink, 2001; Monaghan & Fletcher, 2019; Sidhu & Pexman, 2015; Uno et al., 2020; Wu et al., 2013). However, the ease of coronal sonorants /n, l, r/ is associated with softness and round shape relevant to female attributes (Sidhu and Pexman, 2015).

The distance of configurations to supraglottal determines the production of post-velar phonemes to be more difficult than consonants produced at the anterior. Shariatmandari (2006) related the rare existence of voiced velar /g/ for voiceless velar /k/ in the phonological inventories across languages to articulatory difficulty. Ohala (1983) determined that moving back in posterior increases effort because of the required precision, and so, the secondary coarticulatory (the tongue) has to aggravate air pressure in that small narrow space of the larynx. Shariatmandari (2006) indicated that narrower space and the active role of the tongue characterized increasing effort. However, the configuration of glottal phonemes that involves the constriction of the vocal folds at the glottis is exceptionally easy. Although the voiceless glottal stop /ʔ/ contrasts in ease to other stop features /t, d, k, b/, it exerts more effort than the continuant fricative /h/ that is not very different from a whispered vowel (Roach, 2009). The ease differentiates the configuration of other posterior phonemes at uvular and pharynx that determine precision of slightly different points of constrictions.

Ghazeli (1977) indicated that Arabic pharyngeal phonemes involve the retraction of the tongue root toward the posterior wall of the pharynx; however, the constriction of voiceless /ħ/ is narrower than the voiced /ʕ/. Uvular phonemes determine the back of the tongue to be pulled toward the posterior wall; however, the constriction also differentiates between the voiceless /q, x/ and the voiced /ɣ/ (Ghazeli, 1977). Furthermore, the production of emphatics /sˤ, tˤ, dˤ, ðˤ/ determines the tongue dorsum to be more raised and retracted than the coronals /s, t, d, ð/ while the tongue root presses against the epiglottis and pushes it toward the back of the pharynx to reduce the

volume (Ghazeli, 1977). These complex configurations were reported to bring up the size of torment and space when deciding the sound that reflected the symbols of small vs. large in the perception of hell-names (Al-Siyami, 2022).

The position in which the phoneme is located within the word structure contributes to the equation as well. Easier articulatory features identified word-final position of any stop consonants with less effort (Belvins, 2019). The transition of alveolar /t/ to glottal stop /ʔ/ at word final in the English words *wha?* for *what* demonstrates the general tendency for "less effortful articulation" in speech (Shariatmandari, 2006, pp. 209–112). Similarly, the transition of the feminine suffix /t/ to glottal fricative /h/, with *Fatimat* to be pronounced as [fatimah], emphasizes the tendency. As for word-initial phonemes, Al Tamimi and Smith (2023) reported the preference of /ʔ/ with female names but /ʕ/ with male names. The preferences suggest sex distinction that associates the ease of glottal with girl names but the complex configuration of voiced pharyngeal with boy names.

Finally, names that exhibit less easy syllable structures or higher number of phonemes show an increased effort in speech. Phonetically, open syllable CV is easier than closed syllable CVC, and the characteristic features of phonemes certainly differentiate between the production of easy and difficult names. Ackermann and Zimmer (2021) found that female names are longer due to the quantity of vowels and open syllable endings, whereas male names showed consonant syllable endings. However, Al Tamimi and Smith (2023) indicated that Saudi female and male names differed significantly in the number of phonemes but not syllable structures. Both studies determined that names with structures that exerted effort for the quality of segments or their arrangements in closed syllable characterized boy names.

Clearly, the different outputs of previous studies suggested variables of distinctive features and emphasized the association of particular phonemes with meaning. These variables are articulatory-based and are typically expected to characterize the selected names in the samples. They include:

- Bilabial, coronal, and voiceless features as distinctive features of articulatory ease.
- Sonorants, anterior/posterior articulatory positions, and word length as effective features of sex distinction.

2. Method

The data included 1064 names of students who were registered to study at the Department of English at Umm Al-Qura University during the years 2020–2021. After excluding the names with final feminine-morphemes that morphologically characterize girl names like Asmaa, Ruba, or Fatimat and compound names that usually characterize boy names (Abdullah, Abdulrahman, etc.), the sample included 845 names. As the study focuses on consonants, names that contain similar consonants (Malak and Malaak, Amal and Amaal, Hanaan and Haneen, Hashem and Hisham, Fares and Firas, etc.) were considered as one token.

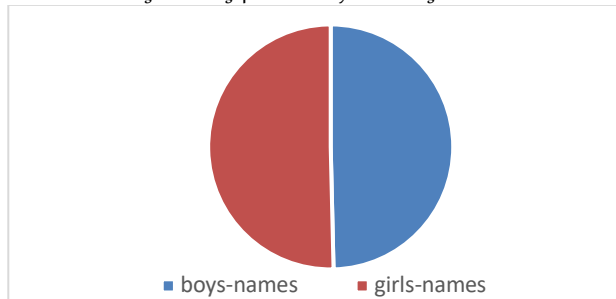
All names were transcribed following the narrow phonetics transcription based on the documented English version. Drawing on consonants, these phonemes were described for distinctive features following Hall (2007). They were recorded into Excel 365 to quantitatively and qualitatively detect the proposed variables of articulatory features:

- Distinctive features of place, manner, and voicing.
- The phonotactic of word position (initial and final).
- Word length as demonstrated with syllable structure and types.

2.1. Analysis:

The data revealed 109 tokens for 390 boy names and 140 tokens for 455 girl names. These tokens brought up a total of 2473 consonants: 1160 consonants for boy names and 1313 for girl names. The average difference between these phonemes was not significant despite the large number of girl names (Figure 1).

Figure 1: Average phonemes of boys-names and girls-names.



To determine validity, a *t-test* revealed a value of $P=0.95$, which is higher than 0.05. The insignificant difference in the use of phonemes between boy names and girl names disagrees with Al Tamimi and Smith (2023). It indicates that the names of the sample exhibited similar use of phonemes. Probing into place of articulation, the phonemes demonstrated different preferences between boy names and girl names (Figure 2).

Figure 2: Articulatory place of phonemes composing boy names and girl names.

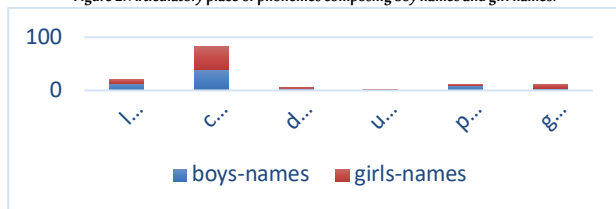


Figure 2 shows the high proportion of coronal and labial phonemes. This emphasizes that boy names and girl names indistinctively opt for the ease of these two articulatory features, which supports the first hypothesis. The figure marks the dominance of pharyngeal with boy names but the ease of glottal with girl names. The distinctive preference supports the second hypothesis that easier articulatory components characterize girl names.

Investigating the voiceless variable across the sample, the names were categorized into those containing mere sonorants, voiceless or voiced obstruents, or a mixture of both voiceless/voiced obstruents (Table 1).

Table 1: Frequency and tokens of names with obstruents and sonorants features.

Names composed of	Boy names			Girl names		
	Frequency	Token	Average	Frequency	Token	Average
Voiceless	136 (35%)	48	2.83	164 (36%)	56	2.93
Voiced	88 (23%)	25	3.52	137 (30%)	38	3.61
Mixed	158 (40%)	33	4.79	101 (22%)	34	2.97
Sonorants	8 (2%)	3	2.67	53 (11%)	12	4.42
Total		390			455	

Table 1 shows the high proportion and increased tokens of names with voiceless obstruents that formed more than one-third (36%) of the sample. The values in the table emphasize that boy names and girl names are prone to the distinctive ease of voiceless features, which supports the first hypothesis. A *t-test* showed the insignificant difference as $P\text{-value}=0.094$, which is greater than 0.05. The negligible difference in the use of voiced obstruents with boy names and girl names ($P\text{-value}=0.887$) reiterates the hypothesis as well. Both names show less preference in selecting first names with mere voiced or mere sonorant features, though most names persistently composed sonorant consonants. Increased average of names composing of voiced and sonorant segments reflected the high

proportion of *Raghad* that scored 5% ($n=22$) and *Reem* that scored 2% ($n=10$) and other extended tokens (*Manar*, *Rawan*, *Maram*, *Mariam*, and *Nour*) that scored 7% ($n=30$) of girl names. Increased average of names composed of mixed obstruents reflected the high proportion of *Muhammad* that scored 13% ($n=49$) of boy names.

Defining the voiceless/voiced obstruents and sonorant phonemes reveals articulatory ease of distinctive features that contribute to sex distinction (Table 2).

Table 2: Articulatory features of word-initial phonemes: Average and tokens.

Articulatory features		Boy names		Girl names	
		Tokens	Average	Tokens	Average
Anterior labials	Bilabial	26	4.12	15	2.93
	Labiodental	7	4.71	3	1.33
Anterior coronal	Interdental	2	2		
	Alveolar	32	3.1	50	3.56
Posterior coronal	Alveolar palatal	6	2.5	14	4.21
Dorsal	Velar	4	4.75	7	3.57
	Uvular	5	4.8	7	3.43
Guttural	Pharyngeal	18	2.76	8	3.38
	Glottal	9	4.89	36	2.61

In consistency with Figure 2, Table 2 demonstrates the increased tokens and frequencies of labials and coronals that specify the preferences for anterior place of articulation. The prevalence of /m/ in 25% ($n=96$) of boy names and /r/ in 23% ($n=103$) of girl names marks the ease of anterior sonorant features that both phonemes share. However, the complex configuration of nasal /m/ contrasts that of liquid retroflex /r/ (Lindblom, 1981), and the stop feature makes the bilabial /m/ meets the perception of masculinity in line with sound symbolism. The high average of /m/ (4.8) accounts for the popular name *Muhammad*.

Although bilabials are less frequent with girl names, /m/ still attains increased tokens ($n=12$) compared to /b/ that formed three tokens *Bashayer*, *Bayan*, and *Batoul* for 2% ($n=9$) of girl names. Indeed, the combination of bilabial and sonorant features represents the top ease of articulation that makes /m/ commonly attentive in selecting names, which conforms to Uno et al. (2020) that bilabials are associated with symbols of innocent and cute characters.

Similarly, the increased tokens of coronals distinguished the nasal coronals /r, n, l/ to form 34 tokens, of which /r/ formed 20 tokens and average of 5.15 with girl names. It brought up the prominent names, *Raghad* and *Rahaf*, and other extended tokens that generated the 4.42 average of sonorant names in Table 1. Names such as *Reem*, *Manar*, *Maram*, *Rawan*, *Mariam*, *Nour*, *Leen*, *Manal*, *Raneen*, and *Yaman* emphasize that the articulatory ease and sophistication of these sonorants developed their preferences. The distinctive features of these sonorants increase the possibility of characterizing the name to girls, and that conforms to Sidhu and Pexman (2015). However, the infrequency of the sonorant /w/ that formed 6% ($n=25$) emphasizes comparative ease and complies to Shariatmandari (2006) that the articulatory difficulty of velar motivates their rare existence.

Preferences within this favored universal typology (Belvins, 2019) distinguished between posterior and anterior phonemes relevant to sex. Table 2 shows increased tokens and average of posterior coronal with girl names. Odden (2013) indicated that the production of alveopalatal strident-sibilant /ʃ, ʒ/ determines a constriction that extends for a considerable distance along the direction of airflow. This distributed feature emphasizes favoring /ʃ, ʒ/ to comply with feminine perception to names like *Shahad*, *Ashwaq*, *Amjad*, *Joud*, *Wijdan*, *Ujwan*, and *Wajan*. In contrast, the prevalence of alveolar strident-sibilant /s, z/ with boy names for 11% ($n=43$) and formed 14 tokens explain the increased tokens and average of anterior coronal. The complex configuration of hissing or buzzing sounds and the relative increased features with emphatics /sˤ, tˤ, dˤ/ emphasize the perception of masculinity with names like *Faisal*, *Sattam*, *Sultan*, *Wisam*, *Faris*, *Nahed*,

Ayed, and *Samer*. The infrequency of names such as *Samar*, *Sadeem*, and *Samah* determines that such features are less preferred in girl names.

Table 2 also identifies extended tokens of posterior to specify /ʔ/ that formed 18% (29 tokens) of girl names and /ʕ/ that formed 9% (13 tokens) of boy names. Although the prevalence emphasizes favoring voiceless obstruents, the complex configuration of the voiced pharyngeal /ʕ/ reaffirms perceiving *Omar*, *Ali*, *Assaf*, *Moataz*, *Mueen*, *Adel*, etc. as boy names and disfavoring *Mead*, *Abeer*, *Uhoud*, *Andaleeb*, etc. as girl names. The perception of masculinity that associates /ʕ/ explains the infrequency of girl names, as /ʕ/ was observed in 3% ($n=14$) of the sample. However, the increased tokens of glottal /ʔ, h/ and pharyngeal /ʕ, ħ/ in contrast to other posterior gutturals indicate that these features are highly attendant when selecting first names.

Considering the word-final variable, Table 3 emphasizes the effect of phonetic distinctive features in differentiating the preferences of boy names and girl names.

Table 3: Articulatory features of word-final phonemes: Average and tokens.

Articulatory features		Boy names		Girl names	
		Tokens	Average	Tokens	Average
Anterior labial	Bilabial	11	3.1	16	3.19
	Labiodental	6	3.83	10	4.3
Anterior coronal	Interdental	1	4		
	Alveolar	73	3.9	94	3.3
Posterior coronal	Alveolar palatal			3	2
Dorsal	Velar	1	1	1	1
Guttural	Uvular	1	2	4	3.75
	Pharyngeal	6	1.5	5	1.8
Sonorant	High front vowel /i/	10	3.2	7	2.71

The prevalence of bilabial and coronal features in Table 3 aligns to Table 2. The coronal sonorants /r, n, l/ are shown to define girl names as they formed 41% ($n=188$) and 68 tokens of anterior coronal. The dominance of coronal /d/ points out to the ease and preference of voiced-stop feature at word-final position in line with Belvins (2019). The high tokens and frequencies of /s, ʃ, d/ in Table 3 reaffirm that distinctive features of less articulatory ease tend to be perceived as more relevant to boy names than girl names, which emphasizes the second hypothesis of the study. Table 4 explores the effect of the word-length variable in sex distinction.

Table 4: Tokens and average of syllable structures and types.

		Boy names		Girl names		Significance
		Tokens	Average	Tokens	Average	
Monosyllabic	CVCC	2	3	3	1.67	No (P -value =2.67)
	CVVC	3	1	13	3.79	
Disyllabic	CV.CVC	63	2.93	82	3.54	No (P -value =2.67)
	CV.CV	8	2.25	2	4	
	CVC.CVC	25	3.46	23	2.35	
	CVC.CV	1	4			
Trisyllabic	CV.CVC.CVC	1	49			No (P -value =2.67)
	CV.CV(V).CV	1	10	11	2.73	
	CVC.CV(C).CVC	5	3.8	6	2.73	

The high proportion and increased tokens of open-syllable-initial in Table 4 for 75% ($n=339$) of girl names and 73% ($n=285$) of boy names conform to Al Tamimi and Smith (2023). No significant difference marks sex distinction with syllable structure. The increased average of trisyllabic structure type 1 points out to one token *Muhammad*. The increased tokens of CV.CVC and CVC.CVC in Table 4 connect to Table 2 and relate the prevalence of /m/ that formed 20% ($n=79$) of CV structure in boy names and /ʔ/ that formed 9% ($n=40$) of CV structure and 10% ($n=43$) of CVC in girl names. The prevalence of alveolar /d/ (Table 3) demonstrates the prevalence of CVC indistinctively in boy names and girl names. It formed the syllable [mad] that occurred for 32% ($n=269$).

In short, the results conform to the hypotheses of this study. Selecting first names is ease-base dependent and conforms to sound symbolism. All variables of articulatory ease were apparent in the structure of the selected names. However, comparative ease defined sex distinction so that names containing less articulatory-ease

productions of strident continuants, emphatic coronals, and the voiced pharyngeal /ʕ/ instigated the perception of masculine attributes and were less likely to be preferred with girl names.

2.2. Discussion:

Investigating the hypotheses that selecting first names and conceiving the sex of the bearer drew on articulatory-easy configurations and revealed articulatory bias. Variables of articulatory-easy configurations in Table 2 identified favored anterior as the bilabial nasal /m/ and coronal /r, d/ and the favored posteriors /ʔ/ and /ʕ/ to determine discrepancy between voiceless and voiced obstruents. Phonetically, these phonemes vary in active energy and jaw positions. According to Lindblom (1981), the nasal stop sonorant /m/ is produced with somewhat higher jaw position than the retroflex liquid /r/ that is produced with the lowest jaw position, and /d/ is somewhat higher than the first two for the voiced and stop features. The ease of coronal sonorants that are approximant /r/, diffuse-nasal /n/, and lateral /l/ appropriately derives the perception of softness and sophistication of feminine attributes in line with sound symbolism.

The discrepancy between voiceless and voiced obstruents determined sex distinction. The increased tokens and high proportions of voiced obstruents /b, d, z, ʃ, /, voiceless continuant strident-sibilant, and acute /s/ and emphatics /sʕ, tʕ, dʕ/ indicated that articulatory difficulty is favored with boy names. The distinctive features of these articulations derive the perception of strength, heaviness, and velocity of masculine attributes in line with sound symbolism. Thus, names like *Safwan*, *Safi*, *Talal*, *Basel*, *Tareq*, and *Diyaa* can never be mistaken for girl names. Moreover, the features suggested a relation between average and tokens that reflected specific prominent names. For instance, /ʃ/ brought up the name *Shahad* and /ʔ/ for *Ahmad*. However, the decrease in tokens and increase in average exclusively brought up *Khalid* for /x/, *Waleed* for /w/, *Ziyad* or *Zeinab* for /z/. Similarly, the rise of average with /m/ and the trisyllabic structure CV.CVC.CVC uniquely reflected the one and only name, *Muhammad*.

The prevalence of coronal and labials in the structure of prominent names and extended tokens of Arabic boy/girl first names determined that articulatory base is perceptually pertained across languages, which supports the hypotheses of the study. The dominance of /d, r, n, l, ʃ/ and /f, m/ suggested a combination of favored articulatory phonemes that ensured the progress of dynamic smooth transitions between the aligned distinctive features. Dominant names determined one intervening distinctive character in appropriate position to bring up the ringing sound and give the transition vivid vibes. Contrastively, names like *Raneem*, *Raneen*, *Leen*, *Layan*, *Layal*, *Lewan*, *Manar*, *Maram*, *Manal*, *Rawan*, *Yaman*, *Raneem*, and *Muneer* marked varieties that lacked unanimous popularity. Despite the ease of sonorants, the sound structure of the names demonstrates static-smooth transition between sonorant-consonants and vowels, which misses an interval active sonority. The transition marked a mechanism that indicated sex distinction in selecting first names. Generally, the results brought about two patterns that demonstrated this mechanism:

2.2.1. The association of bilabial and coronal

This pattern is generated from the dominance of bilabial /m/ and coronal /d/ and /r/. It demonstrates three combinations. The first is the combination of /m/ and a vowel forming the open syllable [ma]. The combination exhibits a natural opening of jaw without additional effort that resembles the babble of infants (MacNeilage & Davis, 2000). It frequently occurs at word-initial of the disyllabic structure CV.CVC (*Mishari*, *Muath*, *Maram*, *Mead*, *Manal*, etc.) and CVC.CVC (*Mutaz*, *Mansour*, *Mishal*, etc.) or the trisyllabic structure CV.CVC.CVC (*Muhammad*, *Muayyad*, and *Muhannad*).

The second combination is /m/ with voiced-stop /d/, and the third is with retroflex sonorant /r/. Both combinations formed the closed syllable CVC, which physically represents the easy combination of anterior bilabial and coronal. They exceeded at word-final positions. However, [mar] was commonly detected after the open-syllable initial [ʂa] in *Omar*, *Amer*, and *Ammar*, [θa] in *Thamer*, or [sa] in *Samer*. The prominence of names with ʂ-m-r order emphasizes that the distinctive features of voiced pharyngeal and low jaw position contrasts that of voiceless fricative coronals /θ, s/ in preference. The effect of /ʂ/ on lowering the second formant of adjacent vowel (Ghazeli, 1977) reduces the differences between the sonorants and ensures its distinctive character.

Apparently, /m/ in CV and CVC frequently occurred following anterior coronals /s, sʰ, r, n/ and posterior /ʃ, ʒ, ħ, ʕ, h, w/, which emerged as the intermediate feature and challenged the ease-bar of [ma]. The combination and position of sounds motivated comparative relativity of ease that determined popularity. The uniqueness of the name *Muhammad*, for instance, attributes to the occurrence of /m/ in all three syllables, which accounts for more ease. The position of the voiceless pharyngeal fricative /ħ/ is the distinctive character that brings up vividness without disturbing the low-jaw mandibular of the nasal and vowels (Lindblom, 1981). Reversing the order of /m/-/ħ/-/m/-/d/ or changing the syllable type accelerated sonority and suggested failure in building up the popularity of the tokens, *Hamad*, *Haamed*, *Humoud*, *Mahmoud*, and *Mumdouh*.

2.2.2. A succession of voiceless obstruents

The high proportions and increased tokens of voiceless obstruents brought up this pattern. Voiceless features (Table 2) or names composed of voiceless phonemes (Table 1) demonstrated labial /f/, anterior coronal /s, θ/ or posterior /ʃ/, pharyngeal /ħ/, or glottal /ʔ, h/ to occur frequently in succession or with interrupted sonorant consonants. Names composing of such distinctive features formed an adequate match of voiceless anterior and posterior distinctive features. For instance, the distributed strident /ʃ/ matches the weak friction of /h/ in *Shahad*. An efficient match is also observed in the succession of the pharyngeal /ħ/ preceding the glottal stop /ʔ/ in *Ahmad*, the intense emphatics of /sʰ/ preceding /f/ in *Faisal*, and the two weak continuants /h/ and /f/ before the retroflex /r/ in *Rahaf*. The dynamic flow in such sequences marked no changes in place of articulation or separated jaw positions.

Infrequent names of voiceless successions either marked an intervention of voiced obstruents /b, ʕ/ as in *Ebrahim*, *Ebtisam*, *Ebtihal*, *Sabah*, *Assaf*, and *Esmail* or exhibited rough changes of jaw position from stop to fricative and posterior to anterior as in *Aseel*, *Shaker*, *Hatoun*, *Asrar*, etc. The combination demonstrated distinctive features of exerted effort and disrupted sonority in a context of more sonorous consonants such as /r, l, n, m/ and/or the highest sonority of vowels. Such names can be related to cultural or social factors; however, they also reflected expanded tokens of less commonly observed names.

Evidently, the findings of this study complied with Shariatmandari (2006). The ease of names manifested not only the distinctive variables of articulatory features (bilabial, coronal, and voiceless) and word-position but also the mechanism by which they are combined and arranged. The two detected patterns indicated a comparatively less articulatory-easy unit that energizes the smooth transitions between the phonemes. It is the unit character that marks sex distinction and determines everlasting popularity.

3. Conclusion

The consistency of the findings in the study with previous studies emphasized the effect of phonemes on speech and production. The

charms of meanings and connotative references ostensibly explained the preference for some names. However, the touchstone for selecting them diligently drew and appealed for phonemes that deeply inherited ease of articulation and their distributions. The name *Muhammad* represented conserving energy through the unique distribution of the articulatory ease of the bilabial, coronal, and voiceless features. Although the reference to the Muslim prophet might hinder conceiving it for girl names, the sequence of easier articulatory-distinctive features in *Shahad*, *Raghad*, and *Rahaf* might hinder them from being conceived for boy names.

The generalization should never propose that names with exerted articulatory effort or examined reverse dynamic distribution are far from being selected. Rather, it suggests that paradoxical reconciliation is required for any name to maintain sex distinction, inquisitiveness, and popularity. While the study outcome could serve in illustrating the effect of phonemes in typologically diverse word lists, it places an inquiry for further implications that were not touched. There is the plausibility that ease encompasses feminine-morpheme inflections to reduce exerting energy or balance the disrupted sonority. The distribution of vowels and their acoustic effect on the dynamic flow of name-structure remains to be explored too. Nevertheless, focusing on consonant components provides deep comprehension of the psychology of phonemes in speech and specifically, the mechanism of distribution that contributes to shaping perception and conceiving the sex of the bearer.

Biography

Alawiya W.I. AL-Siyami

Department of English, College of Social Sciences, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia, 96655521936, awsiyami@uqu.edu.sa

Dr. Al-Siyami is a Saudi associate professor of linguistics, specializing in phonology. She holds an MA degree in translation. She was a former deputy head of English department (girls' section) of UQU and active in many administrative committees. She participated and attended many international and local conferences. She has five published research articles, of which "Intertextuality in newspaper advertising" has been cited by 11 countries. Her other researches are widely searched on google.com too. Her research interests concern phonology relevant to speech perception/production, translation, discourse analysis, language of advertising, and language and gender.

ORCID ID: 0000-0001-6060-8374

References

- Ackermann, T. and Zimmer, CH. (2021). The sound of gender—correlation of name phonology and gender across languages. *Linguistics*, 59(4), 1143–77. DOI:10.1515/ling-2020-0077.
- Al-Siyami, A. (2022). The sound structure of hell and heaven names. *Shagra University Journal for Humanities and Administrative Sciences*, 10(1), 335–50.
- Al Tamimi, Y. and Smith, M. (2023). Phonological features of Saudi Arabian anthroponyms. *Arab World English Journal*, 14(1), 486–501. DOI:10.24093/awej/vol14no1.31
- Alzamil, A. (2020). Analysis of the sociolinguistic status of Saudi female personal names. *International Journal of Linguistics*, 12(4), 127–38. DOI:10.5296/ijl.v12i4.17214
- Belvins, J. (2019). Evolutionary phonology as human behavior. In: N. Stern, R. Otheguy, W. Reid and J. Sackler (eds.) *Columbia School Linguistics in the 21st Century*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Ghazeli, S. (1977). *Back Consonants and Backing Coarticulation in Arabic*. PhD Thesis, University of Texas, Austin, United States of America.
- Hall, T. (2007). Segmental features. In: P. DeLacy (ed.) *The Cambridge*

- Handbook of Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindblom, B. (1981). Economy of speech gestures. In: P. MacNeilage (ed.) *The Production of Speech*. New York: Springer.
- Kawahara, S., Noto, A. and Kumagai, G. (2018). Sound symbolism in Pokémon names. *Phonetica*, **75**(3), 219–44. Doi:10.1159/000484938
- Klink, R. (2001). Creating meaningful new brand names: A study of semantics and sound symbolism. *Journal of Marketing Theory and Practice*, **9**(2), 27–34.
- MacNeilage, P. and Davis, B. (2000). On the origin of internal structure of word forms. *Science*, **288**(5465), 527–31. Doi:10.1126/science.288.5465.527
- Monaghan, P. and Fletcher, M. (2019). Do sound symbolism effects for written words relate to individual phonemes or to phoneme features? *Language and Cognition*, **11**(2), 235–55. Doi:10.1017/langcog.2019.20
- Roach, P. (2009). *English Phonetic and Phonology: A Practical Course*. 4th edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odden, D. (2013). *Introducing Phonology*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohala, J. (1983). The origin of sound patterns in vocal tract constraints. In: P. MacNeilage (ed.) *The Production of Speech*. New York: Springer.
- PlotSet. (2023). *Most Popular First Names*. Available at: <https://x.com/plotset/status/1672210597608407040?s=48> (accessed on 05/07/2023).
- Shariatmandari, D. (2006). Sound difficult? Why phonological theory needs 'ease of articulation'. *SOAS Working Papers in Linguistics*, **14**(n/a), 207–26. Available at: https://www.researchgate.net/publication/228682580_Sounds_difficult_Why_phonological_theory_needs_ease_of_articulation (accessed on 21/09/2021)
- Sidhu, D.M. and Pexman, P.M. (2015). What's in a name? Sound symbolism and gender in first names. *PloS/one*, **10**(5), 1–22. Available at: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0126809> (accessed on 19/09/2021).
- Uno, R., Shinohara, K., Hosokawa, Y., Atsumi, N., Kumagai, G. and Kawahara, S. (2020). What's in a villain's name? Sound symbolism values of voiced obstruents and bilabial consonants. *Review of Cognitive Linguistics*, **18**(2), 428–57. Doi:10.1075/rcl.00066.uno
- Vihman, M. (1996). *Phonological Development: The Origin of Language in the Child*. Oxford: Blackwell.
- Wu, L., Klink, R. and Guo, J. (2013). Creating brand personality with brand names: The effect of phonetic symbolism. *Journal of Marketing Theory and Practice*, **21**(3), 319–30. Doi:10.2753/mtp1069-667921306



Exploring Educators' Perception of and Readiness for Hybrid Flexible Learning in Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Higher Education

Muliati Sedek¹ and Che Ku Nuraini Che Ku Mohd²

¹ Centre for Language Learning, Universiti Teknikal Malaysia Melaka, Durian Tunggal Melaka, Malaysia

² Pervasive Computing & Educational Technology, Department of Media Interactive, Faculty of Information & Communication Technology, Universiti Teknikal Malaysia Melaka, Durian Tunggal Melaka, Malaysia



LINK
<https://doi.org/10.37575/h/edu/240046>

RECEIVED
13/09/2024

ACCEPTED
03/11/2024

PUBLISHED ONLINE
03/11/2024

ASSIGNED TO AN ISSUE
01/03/2025

NO. OF WORDS
6559

NO. OF PAGES
7

YEAR
2025

VOLUME
26

ISSUE
1

ABSTRACT

In Malaysia, technical and vocational education and training (TVET) focuses on equipping students with practical skills for specific careers, blending classroom instruction with hands-on training. Regarding hybrid flexible (HyFlex) learning, which integrates face-to-face and online instruction, TVET institutions face both opportunities and challenges in incorporating digital tools into practical training. This study explores educators' perceptions of and readiness for HyFlex learning in TVET higher education. A quantitative survey was conducted with 30 purposively selected educators to assess their attitudes, beliefs, and preparedness concerning HyFlex implementation. The data were collected through an online questionnaire and analyzed using the SPSS v25 software. The educators viewed HyFlex learning positively, with mean scores above 3.29 indicating approval of its benefits. They also felt confident about students' success (mean = 4.16) and their own technological skills (mean = 3.92). However, concerns were noted regarding increased workload (mean = 3.44) and the need for better training and resources, as reflected in the lower scores for instructional design (mean = 3.54) and access to resources (mean = 3.77). Therefore, enhancements in training and resources are necessary. This study recommends strategies to improve educators' readiness, including the provision of clear workload guidelines, support for instructional design, professional development, technological resources, and a supportive institutional culture. Addressing these areas will facilitate more effective and sustainable adoption of HyFlex learning models.

KEYWORDS

hybrid flexible learning, educator perception, readiness, TVET, higher education, instructional design

CITATION

Sedek, M. & Mohd. C.K.N.C.K. (2025). Exploring educators' perception of and readiness for hybrid flexible learning in TVET higher education. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 24–30. DOI: 10.37575/h/edu/240046

1. Introduction

Technical and vocational education and training (TVET) at the higher education level is a type of education that focuses on the development of practical and technical skills that are necessary for a particular trade, occupation, or profession. Such programs are designed to prepare students for the workforce by providing them with the knowledge and skills required to succeed in specific technical or vocational fields (Aziz & Subramaniam, 2023). In Malaysia, TVET institutions offer a wide range of courses and qualifications, from certificates and diplomas to bachelor's degrees and postgraduate education in various disciplines, such as engineering, information technology, automotive studies, and many others. These programs often include a combination of theoretical instruction and hands-on training, with an emphasis on workplace skills, technical competencies, and sometimes apprenticeships or industry placements.

The goal of TVET higher education is to produce graduates who are ready for work and can contribute to the economy by filling skilled positions in industry, technology, and service sectors (Yaakob *et al.*, 2020). This is particularly important for countries seeking to develop their workforce and enhance their competitiveness in the global market. In the context of hybrid flexible (HyFlex) learning, TVET higher education institutions may face unique challenges and opportunities (Thompson & Thompson, 2022). Hybrid flexible learning combines traditional face-to-face instruction with online learning, allowing students to choose between in-person and remote participation in their courses. For TVET, this could mean integrating digital tools and platforms into practical training, ensuring that students have access to necessary equipment and resources both on campus and remotely, and adapting hands-on components of the curriculum to be compatible with flexible learning environments (Saharudin *et al.*, 2021). A preliminary study on educators' perception

of and readiness for HyFlex learning in TVET higher education would likely explore how prepared they are to adopt and implement this mode of instruction, the challenges they anticipate, and the support they need to effectively teach technical and vocational skills in a hybrid setting. It is hoped that TVET lecturers will become a platform to ensure the quality of TVET education and improve the Malaysian national higher education and economic landscape in the long run (Amran *et al.*, 2020).

The outbreak of novel coronavirus 2019 (COVID-19) that occurred in December 2019 and then spread to various parts of the planet within a few months brought people's lives to a halt. Along with the extreme health crisis posed by the pandemic, the education sector was severely impacted (Mohd & Shahbodin, 2021). Hinsey (2023) has explored the impact of distance education during the COVID-19 pandemic, highlighting the flexibility that virtual learning offers students and the need for higher education institutions to explore innovative approaches in this domain. Kralj (2022) has further addressed the strategic digitalization of education, underscoring the importance of digital readiness and institutional resilience in adopting flexible learning models. These efforts align with the global trend toward making higher education more adaptable and inclusive.

Makonye and Ndlovu (2023) have provided insights into online teaching innovations in South Africa, particularly during the COVID-19 era, examining teachers' perceptions and exploring the knowledge and skills students and teachers need to succeed in online environments, with a specific focus on TVET. Additionally, Wu (2022) has discussed the HyFlex learning model, which offers students increased flexibility while helping build a future-ready talent pipeline.

2. Hybrid Flexible Learning Model

Hybrid flexible learning is an educational approach that combines traditional face-to-face instruction with online learning, allowing

students to attend classes either in person or remotely. This model offers flexibility and accessibility, which are becoming increasingly important in the evolving landscape of higher education (Garcia & Hernandez, 2021). Despite its potential benefits, the success of HyFlex largely depends on educators' perception of and readiness to adopt this model. This preliminary study aimed to explore these factors among a group of young educators in TVET higher education institutions. This section provides an overview of the HyFlex model, its implementation in TVET, and the potential benefits and challenges it presents for educators and students alike. Educators' perception of and readiness for HyFlex in higher education may be influenced by a variety of factors (Ling & Chua, 2023; Martinez & Garcia, 2021; Sedek & Hassan, 2019; Singh & Khan, 2023).

2.1. Technological Proficiency

Educators who are comfortable with technology and have experience with online teaching platforms are more likely to perceive HyFlex positively and be ready to implement it. Technological proficiency refers to the ability to effectively use digital tools and platforms to perform tasks, communicate, and solve problems in a technologically driven environment. In educational contexts, particularly with the rise of digital learning models such as HyFlex, educators' technological proficiency is becoming increasingly critical. It encompasses skills in using hardware and software, navigating online learning platforms, integrating digital tools into the curriculum, and troubleshooting technical issues (Guzman & Nussbaum, 2009).

For teachers in TVET, technological proficiency is vital, as they are preparing students for careers in technology-driven industries. Educators must not only understand the technologies their students will encounter in the workforce but also be adept at using digital tools to deliver hybrid or flexible learning models. Lack of technological proficiency can result in ineffective teaching and a poor student experience, especially in environments that rely on technology for blended learning (Beetham & Sharpe, 2013). Professional development programs focusing on digital literacy and continuous training are essential for educators to keep pace with technological advancements. As technology continues to evolve, so too must educators' skills and knowledge to ensure that they offer an enriched and effective learning experience (Hoffman & Novak, 2015).

2.2. Pedagogical Training

Training in pedagogical approaches that support hybrid learning could enhance educators' confidence and readiness. This includes understanding how to design engaging online content, facilitate discussions, and effectively assess students in a hybrid setting. Pedagogical training refers to the professional development of educators in understanding and applying effective teaching strategies and methods to enhance student learning. It is critical for ensuring that teachers possess not only subject matter knowledge but also the ability to deliver content in ways that are engaging, inclusive, and effective for diverse learners (Darling-Hammond, 2017). This training encompasses various aspects of instructional design, classroom management, assessment strategies, and integration of technology into teaching practices.

In the context of HyFlex learning, pedagogical training takes on additional significance. Educators must be equipped with skills to effectively design and implement learning experiences that can be simultaneously delivered to both in-person and remote students. This requires knowledge of both traditional pedagogies and digital teaching tools along with the ability to create adaptable lessons that can transition between different modes of delivery (Graham *et al.*, 2019). Pedagogical training also fosters critical reflection, allowing educators to continuously assess and refine their teaching strategies

to meet the needs of students in dynamic learning environments. Ongoing training ensures that teachers remain current with emerging trends, such as personalized learning and digital collaboration, thus improving overall educational outcomes (Kali *et al.*, 2011).

2.3. Institutional Support

The level of support provided by the institution, including technical support, training opportunities, and clear policies, can greatly influence educators' perception and readiness regarding hybrid learning. Institutional support refers to the resources, policies, and infrastructure provided by educational institutions to facilitate effective teaching and learning. For educators implementing innovative models such as HyFlex learning, this support is crucial. It includes providing access to technology, professional development opportunities, and administrative backing to ensure successful adoption of new teaching methodologies (Reinhart *et al.*, 2019).

In the context of HyFlex learning, institutions must offer robust technological infrastructure, including reliable internet access, learning management systems, and the technical support to accommodate both in-person and remote learners simultaneously. Additionally, ongoing professional development is essential to help educators stay proficient in the use of digital tools and adaptive pedagogical strategies (O'Keefe *et al.*, 2020). Without adequate support, educators may face challenges in effectively engaging students or managing the complexities of multimodal instruction.

2.4. Flexibility of the Curriculum

Educators may feel readier to adopt HyFlex if the curriculum is flexible and can be easily adapted to both in-person and online delivery. Curriculum flexibility refers to the adaptability of educational programs to accommodate diverse learner needs, preferences, and learning environments. In the context of modern education, particularly with models like HyFlex learning, curriculum flexibility is essential to offer students various pathways to achieve learning outcomes (Gordon, 2014). A flexible curriculum allows students to choose between in-person, online, and hybrid learning formats, providing them with greater control over their learning experiences and schedules. Such flexibility also supports differentiated instruction, whereby educators can modify teaching strategies, content delivery, and assessments to cater to individual learning styles and paces (Tomlinson, 2014). This adaptability is especially important in TVET, where students need practical, hands-on learning that can be supplemented by digital resources. A flexible curriculum ensures that learning remains continuous and accessible, even in changing circumstances, such as during the COVID-19 pandemic (Kaur, 2020).

2.5. Access to Resources

Access to necessary resources, such as reliable internet and appropriate software and hardware, can impact an educator's ability to successfully implement HyFlex. Access to resources refers to the availability of educational materials, technology, and support services that facilitate effective teaching and learning. In HyFlex learning environments, it is critical for both educators and students to have access to digital tools, learning management systems, and technical support to engage fully in both in-person and online modalities (Means *et al.*, 2014). Insufficient access to resources can create barriers to participation and limit educational outcomes, particularly in underserved populations, highlighting the need for equitable resource distribution (Warschauer & Matuchniak, 2010).

2.6. Student Readiness and Support

Educators' perception of HyFlex may also be influenced by their students' readiness for this type of learning and the level of support available to the students. Student readiness refers to learners' preparedness to engage effectively in a learning environment, encompassing their skills, motivation, and access to necessary resources. In HyFlex learning models, this factor is crucial, as students must navigate both face-to-face and online modalities. Providing support through orientation sessions, technical assistance, and continuous academic advising helps students adapt to the HyFlex format (Zimmerman, 2012). Enhancing digital literacy and self-regulated learning skills may also improve student engagement and success in such flexible learning environments (Broadbent & Poon, 2015).

3. Aim and Objectives of the Study

This study aimed to explore the perception, preparedness, and readiness of TVET educators to adopt and implement HyFlex learning modes, with a focus on their skills, support needs, and instructional challenges. The specific objectives of the study were as follows:

- To determine the level of preparedness among TVET educators, including assessing their confidence in applying essential technological skills (e.g., using online learning platforms) and their instructional design abilities to create engaging and effective learning experiences in a HyFlex environment
- To identify the types of support and professional development required to explore the resources, training, and institutional support needed to enhance educators' capability to teach effectively in HyFlex settings, ensuring continuous improvement and adoption
- To assess the perception and overall readiness of TVET educators toward HyFlex learning environments, comprising evaluating educators' attitudes toward, acceptance of, and challenges in adapting to HyFlex instruction and understanding how prepared they feel to meet the demands of flexible, student-centered learning

4. Methodology

4.1. Survey Development and Measures

A survey was designed to assess the various factors that contribute to educators' perceptions, readiness, and competency regarding HyFlex learning. The development processes involved were as follows:

- Questionnaire Design Process

The survey items were developed based on a review of relevant literature, focusing on key areas associated with HyFlex adoption, including technological competency, familiarity with HyFlex, instructional design skills, internet accessibility, and teaching flexibility. The content validity of the questionnaire was ensured by consulting three experts in education and instructional design, who provided feedback on the relevance and clarity of the items.

- Likert Scale

The questionnaire utilized a five-point Likert scale, with options ranging from "strongly agree" (5) to "strongly disagree" (1). This scale was chosen to capture the degree of agreement or disagreement with statements regarding the participants' confidence, preparedness, and perceptions.

- Survey Sections and Constructs

The survey was divided into the following five sections:

- Demographic Information: Age, teaching discipline, years of teaching experience, and prior experience with HyFlex or online teaching
- Technological Competency: Items related to educators' confidence in using educational technologies (e.g., Learning Management System (LMS) platforms and video conferencing tools)
- Familiarity with HyFlex Model: Questions exploring awareness and understanding of HyFlex principles

- Internet Access and Infrastructure: Questions assessing the reliability and sufficiency of internet access to support HyFlex learning
- Support and Training Needs: Items identifying areas where further support or professional development is required

- Pilot Testing and Refinement

The survey was pilot tested with a small group of 10 educators to evaluate its reliability, clarity, and overall usability. Feedback from the pilot phase was used to modify ambiguous or redundant items, ensuring the final version accurately captured the intended constructs.

- Reliability and Validity Measures

To ensure internal consistency, Cronbach's alpha was calculated for each section of the questionnaire during the pilot test phase. A value of 0.7 or higher was considered acceptable. Inter-rater reliability was employed to code responses during the data analysis stage to confirm consistency across multiple researchers' interpretations of qualitative data, if applicable.

4.2. Participants

The study focused on a select group of participants, comprising a total of 30 young educators employed in various disciplines across one TVET higher education institution. The rationale behind this specific selection was to target the perceptions and readiness levels of young educators within this academic setting. This demographic was of particular interest, as such teachers are often at the forefront of adopting new educational technologies and methodologies and their insights could provide valuable information on the potential to implement HyFlex learning in higher education.

4.3. Data Analysis

The study employed a quantitative approach to systematically analyze the survey responses. The analysis focused on identifying trends, patterns, correlations, and significant differences among participants' perceptions of and readiness for HyFlex learning. The steps below describe how the data were analyzed.

- Data Cleaning and Preparation

The survey responses were reviewed to identify any incomplete or inconsistent data. Missing values were handled using listwise deletion (removing incomplete cases) to ensure the integrity of the dataset. Responses were coded numerically, with Likert scale values ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree), facilitating statistical analysis.

- Descriptive Statistics

Descriptive statistics were calculated to summarize the key findings, as follows:

- Mean (M): To measure the average response for each survey item and construct (e.g., technological competency and familiarity with HyFlex)
- Standard Deviation (SD): To understand the variability or consistency in participants' responses
- Frequency Distribution: To assess how often participants selected each Likert scale option, providing insights into agreement or disagreement trends

- Inferential Statistics

Next, T-tests or analyses of variance were conducted to explore significant differences in perceptions or readiness levels between subgroups (e.g., based on teaching discipline or years of experience). Correlation analysis (e.g., Pearson's correlation) was used to examine the relationships between variables, such as technological competency and readiness for HyFlex. A significance level of $p < 0.05$ was used to determine statistical significance.

- Reliability Analysis

Cronbach's alpha was calculated to assess the internal consistency of the survey constructs (e.g., technological competency and support needs). A threshold of 0.7 or above was considered acceptable, indicating that the items reliably measured the same underlying concept.

- Factor Analysis (if applicable)

Exploratory factor analysis was considered to identify latent constructs within the survey and ensure that items were grouped meaningfully under each construct (e.g., technological competency and instructional design may have loaded onto the same factor).

4.4. Ethics

The study adhered to ethical research standards, such as by obtaining informed consent from participants, ensuring confidentiality, and allowing participants to withdraw from the study at any time without consequence.

4.5. Limitations

The methodology section acknowledged potential limitations, such as the subjectivity inherent in qualitative data, the possibility of non-response bias in the survey, and the challenge of generalizing findings to all teachers in higher education. The research also concentrated on young educators, as the study aimed to capture the perspectives of individuals who are closer to the beginning of their academic careers and who may have received more recent training in educational techniques. These educators were expected to be more adaptable to changes in educational practices and more open to integrating innovative teaching methods into their curriculum.

5. Results

This section presents the data collected from the survey, including the reliability test and descriptive analysis results.

Table 1: Reliability test.

Variable	Number of Items	Cronbach's Alpha	Reliability Level
Perception of HyFlex among Educators	10	0.0801	Reliable
Readiness to Use HyFlex among Educators	10	0.0822	Reliable

Table 1 shows the reliability test of both variables, that is, perception of and readiness to use HyFlex among educators. The results would be considered reliable to measure these factors indicating a coherent and consistent understanding of these two dimensions.

Table 2: Demographic data of the respondents.

Demographic Variable	Category	Number of Educators	Percentage (%)
Gender	Female	20	66.7
	Male	10	33.3
Age Range	26–30 years	12	40.0
	31–35 years	10	33.3
	36–40 years	8	26.7
	41–45 years	2	6.7
Faculty	A	5	16.7
	B	3	10.0
	C	4	13.3
	D	6	20.0
	E	4	13.3
	F	5	16.7
	G	3	10.0
Years of Teaching	1 year	8	26.7
	2 years	6	20.0
	3 years	5	16.7
	4 years	4	13.3

The results in Table 2 indicate that among the 30 educators who participated in the survey, there were 20 females and 10 males. The data were analyzed to identify patterns and significant differences in perception and readiness between genders and across other demographic variables and professional characteristics.

5.1. Interpretation

The majority of educators in the survey were female, making up

66.7% of the participants, with males constituting the remaining 33.3%. This suggests a significant gender imbalance, with female educators being more than twice as numerous as their male counterparts. The largest proportion of educators fell into the 26–30 year age range (40%), followed by the 31–35 year range (33.3%), and the smallest proportion was in the 36–40 year range (26.7%). This indicates that the educator population in the survey was relatively young, with the majority being in their late 20s and early 30s.

Faculty D had the highest number of educators represented in the survey (20%), followed by Faculty A and Faculty F (both at 16.7%). Faculties B and G had the lowest representation, each representing only 10% of the educators. This distribution suggests that there may be differences in the willingness or ability of educators from different faculties to participate in the survey, or it could reflect the actual size and composition of the faculties.

The majority of educators had less than five years of teaching experience, with the highest number having one year of experience (26.7%), followed by four years (13.3%), two years (20%), and three years (16.7%). This indicates that the survey population was composed of relatively inexperienced educators, with a significant number being in the early stages of their teaching careers.

Overall, the results in the table provided insights into the composition of the educator population that participated in the survey, highlighting trends in gender, age, faculty representation, and teaching experience. These demographics are important to consider, as they may influence educators' perceptions and readiness for HyFlex learning. For example, younger educators or those with less teaching experience may have different views on technology integration and workload compared to more experienced educators. Similarly, differences in faculty culture or resources could affect educators' perceptions of HyFlex learning environments.

Table 3: Perception of hybrid flexible (HyFlex) learning among educators.

Item	Statement	Mean
1	HyFlex learning environments are conducive to quality education.	3.91
2	HyFlex allows for better accommodation of diverse student needs.	4.01
3	The integration of technology in HyFlex is beneficial for student learning.	4.10
4	HyFlex provides adequate opportunities for student–teacher interaction.	3.81
5	I believe that HyFlex will be the future of higher education.	3.91
6	HyFlex requires more work from educators compared to traditional teaching methods.	3.44
7	HyFlex can lead to improved student outcomes.	3.92
8	I am confident that students can be successful in a HyFlex environment.	4.16
9	HyFlex is a practical approach for my discipline.	3.81
10	I think that HyFlex will increase my workload significantly.	3.29

Table 4: Readiness to use hybrid flexible (HyFlex) learning among educators.

Item	Statement	Mean
1	I feel prepared to teach using the HyFlex model.	3.77
2	I have the necessary technological skills to implement HyFlex.	3.92
3	I am familiar with the instructional design principles for HyFlex courses.	3.54
4	I have access to the resources needed to support HyFlex teaching.	3.77
5	I am comfortable with the tools required for online teaching in a HyFlex context.	3.97
6	I have received adequate training on HyFlex teaching methods.	3.55
7	I am ready to adapt my current courses to a HyFlex format.	3.78
8	I feel confident in my ability to assess student learning in a HyFlex environment.	3.99
9	I am prepared to facilitate student engagement in both online and in-person components of HyFlex courses.	3.78
10	I understand how to provide effective feedback to students in a HyFlex setting.	3.99

Based on Tables 3 and 4, the interpretations below were made.

- Positive Perception of HyFlex

The majority of the perception items had a mean score above 3.29, suggesting that the educators surveyed generally had a positive perception of HyFlex learning environments. They saw the potential for quality education, accommodation of diverse students' needs, and beneficial integration of technology.

- Concerns about Workload

The lowest mean score for the perception items was associated with the statement "HyFlex requires more work from educators compared

to traditional teaching methods" (mean = 3.44). This indicated that while educators appreciated the benefits of HyFlex, they were also concerned about the increased workload it could entail.

- **Confidence in Student Success**

The educators expressed a relatively high level of confidence in students' ability to succeed in a HyFlex environment (mean = 4.16), which is encouraging for the implementation of such models.

- **Readiness to Teach HyFlex**

The readiness items had mean scores ranging from 3.54 to 3.99, indicating that while the educators felt somewhat prepared to teach using HyFlex, there is still room for improvement in terms of training and resources.

- **Technological Skills and Tools**

The educators felt fairly confident in their technological skills (mean = 3.92) and comfortable with the tools required for online teaching in a HyFlex context (mean = 3.97), suggesting that the technical aspects of HyFlex teaching were less of a concern compared to other readiness factors.

- **Instructional Design and Training**

The lower mean scores for "I am familiar with the instructional design principles for HyFlex courses" (mean = 3.54) and "I have received adequate training on HyFlex teaching methods" (mean = 3.55) indicated areas where educators may need additional support. This suggested a need for more professional development opportunities focused on HyFlex instructional design and teaching strategies.

- **Resource Access**

The mean score for "I have access to the resources needed to support HyFlex teaching" (mean = 3.77) was slightly lower than the scores for technological skills and comfort with tools. This indicated that while the educators had the necessary skills and comfortability level, they were less certain about having all the resources they needed to effectively implement HyFlex.

- **Engagement and Feedback**

The educators were somewhat confident in their ability to facilitate student engagement (mean = 3.78) and provide effective feedback (mean = 3.99) in a HyFlex setting. This was positive for student-centered learning, but it also highlighted areas where further training or best practices could be beneficial. Overall, the interpretations suggested that while the educators were open to and saw the value in HyFlex learning, there were specific areas, such as workload concerns, instructional design, and training, where institutions may need to provide additional support to enhance teachers' readiness and confidence in implementing HyFlex models.

5.2. Conclusions Aligned with Research Objectives

5.2.1. Objective 1

To determine the level of preparedness among TVET educators, including assessing their confidence in applying essential technological skills (e.g., using online learning platforms) and their instructional design abilities to create engaging and effective learning experiences in a HyFlex environment

- **Technological Skills and Tools**

The educators reported high confidence in their technological skills and were comfortable with tools for online teaching. This suggested that they felt adequately prepared in terms of technical capabilities to engage in HyFlex teaching. This result was aligned with the findings of Singh and Khan (2023) and Sedek and Hassan (2019).

- **Instructional Design and Training**

The lower scores for familiarity with instructional design principles and the adequacy of training on HyFlex teaching methods highlighted a gap. While the educators were confident in the technology, they may have needed further professional development in instructional strategies specific to HyFlex. This result echoed the findings of Thompson and Thompson (2022).

5.2.2. Objective 2

To identify the types of support and professional development required to explore the resources, training, and institutional support needed to enhance educators' capability to teach effectively in HyFlex settings, ensuring continuous improvement and adoption

- **Training Needs**

The relatively lower scores for training and instructional design highlighted the need for more professional development opportunities. Institutions should focus on enhancing educators' understanding of instructional principles and student engagement techniques within the HyFlex model. Similarly, Saharudin et al. (2021) also found that insufficient training and a lack of instructional design knowledge hinder teachers' ability to effectively implement innovative teaching models.

- **Resource Access**

The mean score for access to necessary resources indicated that while the educators felt technically prepared, they were less confident about the availability of all required infrastructure and materials. This suggested that institutions should also focus on resource provision as part of their support strategy. This finding was similar to that of Makonye and Ndlovu (2023), who identified inadequate access to essential resources as a barrier to the effective adoption of innovative teaching models.

5.2.3. Objective 3

To assess the perception and overall readiness of TVET educators toward HyFlex learning environments, comprising evaluating educators' attitudes toward acceptance of, and challenges in adapting to HyFlex instruction and understanding how prepared they feel to meet the demands of flexible, student-centered learning.

- **Positive Perception of HyFlex**

Most perception items scored above 3.29, with the educators seeing HyFlex learning as conducive to quality education and believing it could accommodate diverse student needs. This suggested an overall positive perception of HyFlex as a promising instructional model. These findings echoed those of Garcia and Hernandez (2021), who also reported positive perceptions of HyFlex for its flexibility and potential to enhance educational outcomes.

- **Confidence in Student Success**

The educators expressed a high level of confidence in students' ability to succeed in a HyFlex environment, indicating a positive outlook on the potential outcomes of this teaching approach.

- **Concerns about Workload**

Despite the positive perception of this learning mode, the educators expressed concerns about the increased workload associated with HyFlex teaching. Similarly, the item "HyFlex will increase my workload significantly" scored the lowest. This suggested that workload management is a significant concern that institutions need to address to encourage the adoption of HyFlex. Beatty (2019) also highlighted similar concerns regarding the potential for increased workload in the implementation of HyFlex models.

5.3. Engagement and Feedback

The educators felt reasonably confident in their ability to engage students and provide effective feedback. This indicated that with

additional support in instructional design, they were likely to successfully facilitate learning in a HyFlex environment. This finding echoed the work of Kaur (2020), who emphasized the importance of instructional support for educators in enhancing student engagement.

As a conclusion, the findings showed that while the educators surveyed were generally receptive to HyFlex and technologically prepared to use it, challenges remain in terms of workload, instructional design, and training. Institutions need to provide ongoing professional development and ensure sufficient resources to support the successful implementation of HyFlex learning.

6. Conclusion and Recommendations

This study aimed to explore educators' perceptions of and readiness for HyFlex learning in TVET higher education. Through a quantitative analysis and a survey of 30 educators, the study sought to understand the attitudes, beliefs, and preparedness of educators regarding implementing HyFlex learning models. The demographic analysis revealed that the majority of educators in the study were female, with a relatively young age distribution and varied levels of teaching experience (predominantly under five years). The distribution across faculties was uneven, indicating potential differences in faculty engagement or representation in the study. The analysis of the educators' perceptions showed a generally positive view of HyFlex learning, with recognition of its potential to enhance educational quality and accommodate diverse student needs. However, concerns about workload, the need for additional training, and the requirement for adequate resources were also identified. Based on these findings, recommends several strategies are recommended to enhance educators' readiness and confidence in implementing HyFlex learning. These include providing clear workload guidelines, offering instructional design support, ensuring access to necessary technological resources, and fostering a supportive institutional culture that recognizes the unique challenges of HyFlex teaching. In conclusion, while educators are open to and see the value in HyFlex learning, there are specific areas where institutions may need to provide additional support to enhance teachers' readiness and confidence. By addressing these areas, the institutions may facilitate a more successful and sustainable adoption of HyFlex learning models, ultimately improving the educational experience for both educators and students.

Exploring educators' perceptions of and readiness for HyFlex learning in TVET higher education here revealed crucial insights into the challenges and opportunities of implementing this learning model. While the HyFlex approach offers flexibility, accessibility, and a personalized learning experience, its success largely depends on educators' technological proficiency, pedagogical training, and institutional support (Beatty, 2019). Furthermore, curriculum flexibility and access to resources play vital roles in ensuring that educators can adapt their teaching to diverse student needs. Teachers' readiness for HyFlex depends on continuous professional development and support to navigate the complexities of multimodal instruction (Graham *et al.*, 2019). Institutional investment in infrastructure, training, and equitable access to digital tools is essential for the sustainable integration of HyFlex in TVET. Ultimately, addressing these factors could foster a more inclusive and adaptable learning environment, improving the quality of education and preparing students for the evolving demands of the workforce.

Based on these findings, the study suggests several strategies to boost educators' preparedness and confidence in adopting HyFlex learning. First, institutions should develop and communicate clear guidelines regarding workload expectations in a HyFlex environment to address

concerns about increased workload and facilitate a smoother transition. Second, ongoing professional development focused on instructional design is essential, including workshops and mentorship programs designed to equip educators with effective multimodal instruction skills. Third, ensuring access to necessary technological resources, such as reliable digital platforms and learning management systems, is crucial to support HyFlex teaching. Creating a supportive institutional culture that acknowledges the unique challenges of HyFlex teaching may foster collaboration among educators, encouraging the sharing of best practices and resources.

Furthermore, institutions should offer continuous professional development opportunities tailored to HyFlex learning, focusing on pedagogical approaches, technology integration, and student engagement strategies. The development of effective assessment and feedback mechanisms for both in-person and online students could enhance the learning experience while providing valuable insights into student progress. The establishment of mentoring programs wherein experienced educators guide their peers in implementing HyFlex teaching may also build confidence and share effective strategies. Lastly, investing in research to evaluate the effectiveness of HyFlex learning will help institutions gather data on student outcomes and educator experiences, informing ongoing improvements. By addressing these areas, institutions may facilitate a more successful and sustainable adoption of HyFlex models, ultimately enhancing the educational experience for both educators and students.

7. Acknowledgment

This research did not receive any grant from agencies in the public, commercial, or nonprofit sectors.

Biographies

Muliati Sedek

Centre for Language Learning, Universiti Teknikal Malaysia Melaka, Durian Tunggal Melaka, Malaysia, 0060166277039, muliati@utem.edu.my

She is an associate professor of applied linguistics and language learning technologies. She has worked as deputy director at the Centre for Academic Excellence and Scholarship at UTeM. She plays a pivotal role in enhancing the academic landscape. Her focus extends to the improvement of teaching and learning experiences for lecturers. In this capacity, she is dedicated to developing and implementing relevant training programs and workshops. These initiatives are designed to equip lecturers with the latest pedagogical approaches and technological tools, ensuring a dynamic and effective educational environment.

(ORCID): <https://orcid.org/0000-0003-2613-6451>

Che Ku Nuraini Che Ku Mohd

Department of Media Interactive, Faculty of Information & Communication Technology, Universiti Teknikal Malaysia Melaka, Durian Tunggal Melaka, Malaysia, 0060129082650, cknuraini@utem.edu.my

She is a senior lecturer of personalized learning and educational technology. She has worked as a senior lecturer at the Faculty of Information and Communication Technology. Her research interests include Information and Communication Technology applications, human-computer interaction, and personalized learning. She blends innovation with learning. She has been widely published in prestigious journals and actively contributes as a journal reviewer and editor. She has also served on a jury for innovation competitions and earned recognition through various academic and innovation awards at the national and international levels.

(ORCID): <https://orcid.org/0000-0001-9823-5315>

References

- Amran A. C., Ananta G. P., Hanafiah M. A. B. M., Ali, A., & Mohd C. K. N. C. K. (2020). Development of the Malaysian skills certification for lecturers in tertiary TVET institutions. *Journal of Technical Education and Training*, 12(1), 125–133. DOI:10.30880/jtet.2020.12.01.013.
- Aziz, F. A., & Subramaniam, N. (2023). *TVET in Malaysia: Current situation, challenges and recommendations*. <https://penanginstitute.org/publications/issues/tvet-in-malaysia-current-situation-challenges-and-recommendations/>
- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*. Routledge.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*, 27, 1–13.
- Chen, Y., & Zhang, J. (2023). HyFlex learning in higher education: A comparative study of student and educator perceptions. *Computers and Education*, 183.
- Darling-Hammond, L. (2017). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Garcia, M., & Hernandez, A. (2021). HyFlex learning: A case study of implementation in a higher education institution. *International Journal of Educational Innovation*, 7(2), 34–45.
- Gordon, N. (2014). Flexible pedagogies: Technology-enhanced learning. *Higher Education Academy*, 1(2), 2–14.
- Graham, C. R., Henrie, C. R., & Gibbons, A. S. (2019). Developing models and theories for blended learning research. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 33(4), 14–25.
- Guzman, A., & Nussbaum, M. (2009). Teaching competencies for technology integration in the classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(5), 453–469.
- Saharudin, M. S., Nahran, S. A., Nasir, N. A. C., Azli, M. S. M. N., & Muhamad, W. M. W. (2021). *Prospect, issues, and challenges in Malaysia TVET-based education*. https://www.researchgate.net/publication/356843609_Coordinated_Way_to_Deal_With_Schooling_Educational_Plan_Based_on_Current_Industry_Needs_in_Indonesia#page=22
- Sedek, M., & Hassan, S. N. S. (2019). Establishment of the globalized online learning policy and national e-learning center. In *The impact of MOOCs on distance education in Malaysia and beyond* (pp. 60–78). Routledge.
- Hoffman, D. L., & Novak, T. P. (2015). Emergent experience and the connected consumer in the smart home assemblage and the internet of things. *Journal of Consumer Research*, 42(5), 850–868.
- Hinsey, J. R. (2023). *Factors influencing customer satisfaction at a fast food hamburger chain: The relationship between customer satisfaction and customer loyalty* (Publication No. 10169573) [Doctoral dissertation, Wilmington University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Kaur, G. (2020). Digital life: Boon or bane in teaching pedagogy amid lockdowns. *International Journal of Educational Research Open*, 1.
- Kali, Y., Goodyear, P., & Markauskaite, L. (2011). Researching design practices and design cognition: Contexts, experiences and pedagogical knowledge-in-pieces. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 129–149.
- Kralj, L. (2022). *R3: Concepts, case studies, best practices, and blueprint for the strategic approach to digitalization A2: Exploring the institutional approach to digital strategy*. Transform Education. <https://transformeducation.eu>
- Ling, Y. L., & Chua, W. W. (2023). Students engagement and students motivation as predictors of learning satisfaction in a synchronous hybrid learning space among the TVET students. *JESS-Journal of Education on Social Science*, 7(1), 1–16.
- Makonye, J. P., & Ndlovu, N. S. (2023). *Innovations in online teaching and learning: Case studies of teacher educators from South Africa during the COVID-19 era*. AOSIS Publishing.
- Martinez, G., & Garcia, E. (2021). HyFlex learning and the challenges of workload management for educators. *Workload Management in Education*, 4(2), 123–135.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2014). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47.
- Mohd C. K. N. C. K., & Shahbodin, F. (2021). Issues and challenges from teachers' perceptions in creating online learning in the midst of covid-19 pandemic. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 99(12), 3039–3049.
- O'Keefe, L., Rafferty, J., Gunder, A., & Vignare, K. (2020). *Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19: Faculty playbook*. Every Learner Everywhere Network. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605351.pdf>
- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., & Arbino, N. (2022). *2022 Educause Horizon report: Teaching and learning edition*. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2022/4/2022hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=6F6B51DFF485A06DF6BDA8F88A0894EF9938D50B>
- Reinhart, J. M., Thomas, E., & Toriskie, J. M. (2019). The role of institutional support in faculty engagement with online learning. *Online Learning Journal*, 23(4), 1–20.
- Singh, H., & Khan, M. (2023). HyFlex learning: A panacea for modern education or a double-edged sword? *International Journal of Educational Technology*, 9(1), 1–15.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Thompson, M., & Thompson, K. (2022). The evolution of HyFlex learning: A historical perspective. *Journal of Educational Evolution*, 3(1), 67–82.
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179–225.
- Wu, W. (2022). *Challenges, trends, and recommendations in digital transformation in global TVET: Methodology*. <https://unescoplatforms.szpt.edu.cn>
- Zimmerman, B. J. (2012). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Experts' Perceptions Towards Employing the Sustainable Circular Economy in Omani Science and Social Studies Curricula

Muna Rashid Al-Na'aimi

Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

تصورات الخبراء نحو توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية العمانية

منى راشد النعيمي

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان



LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/240039	26/06/2024	07/11/2024	07/11/2024	01/03/2025
NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
7626	9	2025	26	1

ABSTRACT

The current study aimed to investigate experts' perceptions towards including the sustainable circular economy in the science and social studies curricula within the general education programmes in the Sultanate of Oman. The study used a mixed approach with an exploratory sequential design, which included two research methodologies: a quantitative approach through frequencies and percentages and a qualitative approach, the case study method. The study tool of semi-standardised interview questions was prepared, and the 20 experts comprising the study sample were interviewed. The results of the study showed that 90% of the experts sampled are in favour of educational and learning activities and 21% are in favour of the philosophy of Omani society. The experts believe that the sustainable circular economy could be best employed in the fields of sustainable manufacturing (95%), sustainable food production and consumption (70%), sustainable transportation (65%) and green infrastructure (60%). A number of recommendations and proposals are presented to address the challenges facing the inclusion of the sustainable circular economy in the general education curricula.

المخلص

استهدفت الدراسة الحالية معرفة تصورات الخبراء نحو تضمين الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية بمناهج التعليم العام في سلطنة عُمان، واتبعت الدراسة المنهج المزدج ذا التصميم التتابعي الاستكشافي، والذي شمل منهجين بحثيين: أحدهما المنهج الكمي؛ عبر التكرارات والنسب المئوية، والآخر المنهج الكيفي (النوعي)- أسلوب دراسة الحالة، ومن ثم أعدت أداة الدراسة وهي أسئلة المقابلة شبه المقتنة، وبلغت عينة الدراسة (20) خبيراً. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (90%) جاءت لصالح الأنشطة التعليمية التعلمية، وجاءت فلسفة المجتمع العُماني بنسبة (21%)، وتحدد مجالات تضمينه في مجال التصنيع المستدام بنسبة (95%)، يليها مجال الإنتاج والاستهلاك الغذائي المستدام بنسبة (70%)، ثم مجال النقل المستدام بنسبة (65%)، وأخيراً مجال البنية التحتية الخضراء بنسبة (60%). بالإضافة إلى عدد من التحديات التي تواجه تضمين الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج التعليم العام، وفي ضوء ذلك: قُدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات.

KEYWORDS

الكلمات المفتاحية

curriculum designers, economic activities, general education, recycling, school curricula, sustainable development

الأنشطة الاقتصادية، التدوير، التعليم العام، التنمية المستدامة، مصممو المناهج، المناهج الدراسية

CITATION

الإحالة

Al-Na'ami, M.R. (2025). Tasawurat alkhubara' nahw tawzif alaiqtisad aldaayiri almustadam fi manahij aleulum waldirasat aliajtimaeiat aleumany 'Experts' perceptions towards employing the sustainable circular economy in Omani science and social studies curricula'. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 31–9. DOI: 10.37575/h/edu/240039 [in Arabic]

النعيمي، منى راشد. (2025). تصورات الخبراء نحو توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية العمانية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*, 26(1)، 31–9.

1. المقدمة

ويعرف (Laureti *et al.* (2024)، الاقتصاد الدائري بأنه: "إعادة تدوير النفايات وتصنيعها عبر إدخالها في الدورة الإنتاجية من جديد بما يحقق أهدافاً اقتصادية واجتماعية وبيئية تحقيقاً لأهداف التنمية المستدامة". إذ يشكل الاقتصاد الدائري المستدام فرصة لتخطي المراحل الإنمائية، وتطبيق التقنيات المتقدمة؛ من أجل تحقيق الأمن الاقتصادي، ورفع الإنتاجية، وإيجاد آفاق جديدة للاقتصاد، واغتنام الطاقات المتجددة والتحضير لأنماط الطاقة المستقبلية المستدامة (جبالي وقحام، 2022).

وتجدر الإشارة؛ إلى اختلاف مؤشرات الاقتصاد الدائري المستدام عن مؤشرات الاقتصاد الخطي التقليدي، فالمؤشرات التقليدية، مثل مؤشرات الأداء في إنتاجية الموارد، المتمثلة في الناتج المحلي والقومي الإجماليين من الصعب أن يقيسها كفاءة استخدام الموارد الطبيعية، فأحد المؤشرات المستخدمة في ذلك هي نسبة المواد المحلية إلى إجمالي كافة النفايات، ومعدل إعادة التدوير، بالإضافة إلى مؤشرات الأداء الاقتصادية، المتضمنة عدد الشركات المصنفة في مبادئ الاقتصاد الدائري وحجمها ومساهماتها في الناتج المحلي الإجمالي، ومؤشرات الأداء في توليد النفايات، وكثافة توليدها ونصيب الفرد من توليد النفايات الخطرة وغير الخطرة، ومؤشرات الأداء في الطاقة المتجددة وانبعاثات الغازات الدفيئة، وأيضاً مؤشرات الأداء في إنتاجية الموارد؛ أي نسبة النفايات المعاد تدويرها من إجمالي النفايات المتولدة (Schlüter *et al.*, 2022).

أولت المنظمات الدولية البيئة اهتماماً كبيراً لحماية كوكب الأرض وموارده الطبيعية، وتخفيف الضغوط عليها؛ بوصفها مصدر الحياة على سطح الأرض، ولتأمين حق الأجيال القادمة في تلك الموارد المستدامة، والحفاظ على الصحة العامة، في حين تبذل الاقتصاديات العالمية جهوداً مضاعفة؛ للحفاظ على البيئة وتنميتها بطرق مستدامة، ووضع القوانين لما قد ينتج زيادة أعداد السكان وما تبعها من زيادة في الإنتاج والاستهلاك، ومن الآثار السلبية للمصانع ونفاياتها، ويُعد الاقتصاد الدائري (Circular economy) أحد الآليات لتحقيق التنمية المستدامة؛ إذ يمكن أن ينطوي على فرص للاقتصاد وينشئ أسواقاً جديدة، تتبعها فرص عمل، وتسهم في الحد من الفقر (Nashed, 2023).

يعود مفهوم الاقتصاد الدائري إلى عام 1976، المؤسس المعماري السويسري والتر ستاهيل (Walter Stahel)، فقد وضع أهدافاً مختلفة عن اقتصاد الإنتاج الخطي، ويقوم على مبدأ الحفاظ على قيمة المنتجات وإدارة المخزون ورأس المال الطبيعي والبشري والمصنع والمالي، ويتطلع إلى إطالة عمر المنتجات في مرحلة الاستخدام، عبر الحفاظ على قيمتها، وإزالة المنتجات الثانوية الضارة، مثل المواد السامة؛ لخلق حاضنة مثالية لشركات تتسم بالابتكار في مجال البيئة (Reike *et al.*, 2018).

ويرتكز الاقتصاد الدائري المستدام على مجموعة من الأبعاد الأساسية التي تسهم في وضع حلول مبتكرة للقضايا ذات العلاقة، وهي:

أولاً - البُعد البيئي؛ والمتمثل في معالجة القضايا البيئية مثل: انبعاثات الغازات الدفيئة، والنقل، والطاقة، والمباني، وخدمات البنية التحتية، والتغير المناخي، والتلوث، وخسارة التنوع البيولوجي، واستنزاف الموارد الطبيعية، مما يستوجب المحافظة على النظام البيئي، ورفع معدلات الاستفادة من الموارد (Kristensen and Mosgaard, 2020).

وثانياً - البُعد الاجتماعي: عبر العمل والالتزام بالنظافة العامة، وسلامة البيئة، فيغدو هذا الالتزام نمطاً سلوكياً يكشف عن الحس الحضاري للأفراد والمجتمع، وينعكس على رفاهية الإنسان، والعدالة، والحوكمة، وتنمية قيم التعايش بين السلوك البشري والنظم البيئية الطبيعية (Friant *et al.*, 2020).

وثالثاً - البُعد الاقتصادي؛ إذ يساعد نموذج الاقتصاد الدائري على تقليل استخدام الموارد إلى أدنى حد ممكن وتقليل الحاجة من مدخلات جديدة من المواد والطاقة، مما يقلل الضغط البيئي المرتبط بدورة حياة المنتجات، واستدامة سلاسل التوريد (Saidani *et al.*, 2019).

ورابعاً - البُعد الثقافي؛ التعليم المستدام عبر تعزيز الوعي بالممارسات الصحيحة في سلوك المتجنين والمستهلكين، ونشر الثقافة البيئية وتشجيع المشاركة المجتمعية وإبراز دور المشاركات الفردية في النهوض بإدارة النفايات، وغرس الشعور بالمسؤولية تجاه استدامة الاقتصاد الدائري، والنهوض بالمبادرات التي تعكس القيم الراسخة للسلوك البيئي الإيجابي (Korhonen et al, 2018).

وخاصةً -البُعد الصحي: تشكل المعالجة والتخلص غير السليم من نفايات الرعاية الصحية أخطاراً جسيمة لانتقال الأمراض الثانوية؛ بسبب التعرض للعوامل المعدية بين من يجمع النفايات، والعمال في مجال النفايات، والعاملين في المجال الصحي، والمرضى، والمجتمع بشكل عام إذ يجري التخلص من النفايات بشكل غير صحيح؛ كنفايات الأدوات الحادة والنفايات المرضية والنفايات المعدية الأخرى والنفايات الصيدلانية بما في ذلك النفايات السامة للخلايا والنفايات الكيميائية الخطرة والنفايات المشعة والنفايات العامة (ناشد، 2023).

وبناءً على ذلك؛ تسابقت بعض الدول للوصول إلى أعلى مؤشرات الأداء في الاقتصاد الدائري بتجارب عالمية ودولية رائدة في إعادة وإدارة تدوير النفايات، فاعتمدت الصين الاقتصاد الدائري كاستراتيجية تنمية في العام 2002، وأصبح هذا الأمر نافذاً عبر قانون تعزيز الاقتصاد الدائري الذي صدر في العام 2009، وتبنت سياسة الترويج للمجمعات والشبكات الإيكولوجية، وفي العام (2016) استحوذت الصين على (40%) من الواردات العالمية التي تمثلت في استيراد أكثر من (15) طنّاً مترياً من نفايات البلاستيك، و(16) مليون طن متري من أوراق الخردة، و(2) مليون طن متري من المواد النسيجية المهيمة (إبراهيم وآخرون، 2023). كما تبنت المفوضية الأوروبية في العام 2011 «خريطة طريق لأوروبا تتسم بالكفاءة في استخدام الموارد»، واستبدلت بها في سنة 2015 «إغلاق الحلقة: خطة عمل الاتحاد الأوروبي من أجل الاقتصاد الدائري». ولم تأت هذه الخطوات الصينية والأوروبية من فراغ، بل استفادت من الأبحاث والسياسات السابقة التي ركزت على إدارة النفايات في أكثر من مكان حول العالم (جبابلي وقحام، 2022). بينما خصصت فنلندا مبلغ (300) مليون يورو لدعم التجارب المبتكرة مثل المشروع التجريبي للزراعة المتجددة، الذي يشمل أكثر من (100) مزارع يتعاونون لاكتشاف الطريقة المثلى لزيادة امتصاص وعزل الكربون في التربة، وقد أفضت جهودهم إلى إنشاء منصة عمل الكربون التي تدعم مخرجات تجاربهم في الحقول بالأبحاث المخبرية (Marjamaa et al, 2021).

فعلى الصعيد العالمي: يكشف البنك الدولي (2023) أن حجم النفايات في العالم بلغ (2.3) مليار طن عام 2023، وسيرتفع نموه الحاد بنسبة الثلث بحلول عام 2050، مما سيترك تأثيراً سلبياً ضخماً على الصحة والبيئة والاقتصاد. وأفاد التقرير الصادر من جمعية الأمم المتحدة من أجل البيئة (UNEA, 2024) بأن ما بين (400) ألف ومليون شخص يموتون كل عام؛

بسبب الأمراض المرتبطة بالإدارة غير السليمة للنفايات كالإسهال، والملاريا، وأمراض القلب، والأوعية الدموية. والسرطان، مما تسهم في نشر المواد المسببة للأمراض والمعادن الثقيلة وغيرها في التربة والمياه الجوفية لفترة طويلة، مما يؤدي احتراقها في الهواء الطلق إلى إطلاق ملوثات ثابتة في الغلاف الجوي. أما النفايات العضوية التي تتحلل في مكبات النفايات فمسؤولة عن (20%) من انبعاثات غاز الميثان البشرية، وهو الغاز الأكثر تسبباً بالاحتراق بين كل الغازات الدفينة، ومن المتوقع أن تبلغ التكلفة المباشرة وغير المباشرة للنفايات في العالم لتصل إلى (640) مليار دولار سنوياً بحلول العام 2050 في حال عدم الحراك من جميع المنظمات والمجتمعات لمواجهة هذه المشكلة.

ومن جهة أخرى: أفصح المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية عام (2022) أن كمية النفائات المجمعة جاءت بمجمل (93.6) مليون طن في عام 2019 في دول مجلس التعاون الخليجي، وبلغت كمية النفائات الخطرة (1.8%)، و (98.2%) من النفائات غير الخطرة، مما يشكل تهديداً كبيراً للدول والمجتمعات والأفراد على حد سواء. وتشير إحصاءات البيئة والطاقة الصادرة من المركز الوطني للإحصاء والمعلومات (2023) أن مجموع النفائات الصلبة المستقبلية في سلطنة عُمان برامد شركة (بيئة) بلغ في عام 2022 نحو (2.1) مليون طن، فيما بلغت كمية المياه العادمة المعالجة (108.6) مليون متر مكعب، وسجلت ارتفاعاً في إنتاج الطاقة الكهربائية في محافظات شمال وجنوب الباطنة والظاهرة والريفي ب (27) ألفاً و (320.8) جيغا واط/ ساعة مع ارتفاع احتياطي النفط الخام ب (0.6%) ليصل إلى (4.9) مليار برميل في العام 2022.

ووفقاً لهذه البيانات؛ تُعد النفائات خطراً جسيماً على دول العالم كافة، وعلى دول مجلس التعاون الخليجي وسلطنة عُمان خاصة؛ لأنها تشكل مصدراً لجميع الآثار السلبية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والزراعية والمائية، إذ يعاني العالم العربي من الملوثات بشتى أنواعها، وهذا ما يعرض أفرادها لمخاطر كبيرة في المرحلة المستقبلية (ناشد، 2023؛ العلي، 2020).

ولتدارك حجم أخطار النفائات على المستوى العربي؛ عقد مؤتمر أمانة مجموعة العشرين عام (2020) في المملكة العربية السعودية، باستضافة قمة قادة مجموعة العشرين في العاصمة الرياض افتراضياً؛ نظراً لظروف جائحة كورونا، وجرى مناقشة الخبراء من جميع دول العالم في قضايا متنوعة ذات الصلة بالمحافظة على كوكب الأرض؛ كالتغير المناخي، والطاقة المتجددة، والتنمية الاقتصادية، والأمن الغذائي، بالإضافة إلى عقد ورشات عمل حول الابتكار في تقنيات الاقتصاد الدائري (أمانة مجموعة العشرين، 2020).

وسعت سلطنة عُمان جاهدةً بالتعاون مع القطاعين الحكومي والخاص لتفادي حجم النفايات من خلال بعقد مؤتمر الرابطة الدولية لإدارة النفايات عام (2023) المنعقد في مسقط كأول تجربة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بإلقاء الضوء على العمل العالمي نحو مستقبل بدون انبعاثات عبر توفير منصة فريدة لمشاركة المعرفة وأفضل الممارسات في مجال الاقتصاد الدائري وإدارة الموارد المستدامة (وكالة الأنباء العمانية، 2023). وأوصى مؤتمر الطاقة الخضراء المنعقد في صلالة بمحافظة ظفار في العام 2023 (جريدة عُمان، 2023) بتعزيز البحوث التي تركز على مخزون الطاقة المستدامة وحماية البيئة والمحافظة على مصادرها الطبيعية، ودعم البحوث لابتكار مصادر متجددة للطاقة التي تسهم في تطور الاقتصاد الدائري، وإيجاد الحلول المختلفة لخفض الكربون.

وأكدت دراسة تيفرين واليئي (2022) على تلك المطالبات بالاهتمام الحديث للتوجه نحو التحول من الاقتصاد الخطي القائم على فكرة الوصول إلى كميات كبيرة من الموارد والطاقة المفيدة لإنتاج كميات أكبر من المنتجات والخدمات، إلى الاقتصاد الدائري المستدام الذي يهدف إلى تقليل الهدر الاستهلاكي من المواد والسلع والمنتجات والاستفادة منها قدر الإمكان، وخفض الاستهلاك والنفايات والانبعاثات عن طريق تبسيط عمليات سلاسل الإمداد.

وبطبيعة الحال؛ يُعد الاقتصاد الدائري الوجهة الرئيسة المستدامة للحفاظ على قيمة المنتجات وإدارة المخزون ورأس المال الطبيعي والبشري، وتحسين أمن الإمداد والسيطرة على ارتفاع التكاليف، وإطالة عمر المنتجات عن طريق الحفاظ على القيمة الأساسية للمنتج عبر إعادة

(Piscicelli 2019) أن تضمين الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج الفيزياء والرياضيات والجغرافيا يشكل ضرورة تتفق مع التوجهات العالمية.

بالإضافة إلى ذلك؛ يسعى التعليم من أجل البيئة إلى تعزيز الاستراتيجيات المربحة اقتصادياً والمرغوبة بيئياً والقابلة للحياة اجتماعياً، مما يوفر طرقاً متعددة لمواجهة التحديات ذات الصلة من حيث الاستدامة (De Angelis, 2022)، وبالرجوع للأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالاقتصاد الدائري المستدام والتعليم، وتوصي دراسة Schlüter et al. (2022) بضرورة تضمين قضايا البيئة والاقتصاد والاستدامة ضمن المنظومة التعليمية عبر تطوير المناهج التي تعزز الوعي بها وبطرق الترشيد والاستهلاك للموارد الطبيعية، وتنمية مهارات التفكير الدائري لدى الطلبة؛ ليكونوا شركاء مجتمعين مساهمين في رفع المؤشرات التنافسية الاقتصادية، مع استحداث برامج تدريب وتأهيل المعلمين والمسؤولين التربويين، وتأسيس مدارس صديقة للبيئة تشكل محركاً لبناء مجتمعات دائرية مستدامة.

وترى دراسة Marjamaa et al. (2021) أن تعزيز ثقافة فرز النفايات يتطلب خطة توعية تبدأ بطلبة المدارس بما يضمن إنشاء جيل واع بهذه الممارسات، بالتعاون مع القطاعين الحكومي والخاص بطرح مبادرات الشراكة بينهم وبين شرائح المجتمع والمؤسسات الأخرى، وتحويل النفايات من عبء بيئي إلى مورد اقتصادي عبر التركيز على تطوير صناعة التدوير وتحويل النفايات إلى طاقة.

في حين هدفت دراسة Kirchherr and Piscicelli (2019) إلى مساهمة في الأدبيات الناشئة حول التعليم من أجل الاقتصاد الدائري عبر وصف ومناقشة نقدية لدورة مصممة لتعريف الطلبة الجامعيين بمفهوم الاقتصاد الدائري، واعتمد الباحثان على تصميم دورة المبادئ التربوية المتمثلة في التوافق البناء والتعلم القائم على حل المشكلات. وقد جرى تطوير سبعة تمارين لها: لعبة الحفر، والكلمات الطنانة، ومختبر التفكير، ومحاكاة حديقة صناعية بيئية، وأدوات السياسة، والحفلة الدائرية، والعقود الآجلة الدائرية. وأوصى الباحثان باستخدام منهج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتطويره من قبل المحاضرين الحريصين على دمج مفهوم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في تدريسيهم، وأهمية تشجيع المحاضرين على مشاركة أفضل الممارسات الإضافية فيما يتعلق بتدريس التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بهدف تعزيز النقاش حول أفضل طريقة للتعامل مع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

وسعت دراسة Marcon and Sehnem (2024) إلى إجراء مراجعة منهجية للأدبيات بناءً على الوثائق المنشورة منذ عام 2008 فصاعداً في Scopus و Web of Science. ونتيجة لذلك؛ حُدثت (99) لعبة مبتكرة وموارد رقمية، وقد لوحظ أن أغلب الأدبيات تم ذكرهم بشكل سطحي وتركز على مستويات التعليم العالي، وغياب المعلومات المتعلقة بتوفر البرامج التعليمية، ومستوى تعقيد اللعبة، والوقت اللازم للنشاط، والمستوى التعليمي المطلوب عبر رسم خريطة لهذه الفجوات التي ينبغي مراعاتها في الأبحاث المستقبلية وفي استخدام وتطوير الألعاب والموارد المبتكرة، وأظهرت النتائج توافر مساهمات متعددة التخصصات ذات أهمية للمعلمين ومحترفي تدريب الشركات ومطوري الألعاب، وتسلط الاستنتاجات الضوء على الحاجة إلى مناهج متكاملة وشاملة وطولية في التعليم من أجل الاستدامة والاقتصاد الدائري.

وترى الباحثة في ظل محدودية الموارد الطبيعية وندرتها من جهة، وتفاقم الزعة الاستهلاكية والطلب المتزايد من جهة أخرى، كان الانتقال نحو نموذج صناعي دائري، وتنشئة جيل واع مدرك بالمعارف والمهارات والقيم التي تمكنه من الحفاظ على بيئته، ورفع إنتاجية وطنه الاقتصادية ضرورة حتمية، وعليه تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على تصورات الخبراء نحو توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم الغمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.

2. مشكلة الدراسة

أصبح التركيز على الاقتصاد الدائري المستدام مبدأً أساسياً في بناء

التدوير، والتقليل من استنزاف الطبيعة والضغط على البيئة للحصول على مدخلات لإنتاج منتجات جديدة، وتخفيض التلوث والحد من تغيرات المناخ عبر تخفيض انبعاث غازات الاحتباس الحراري؛ فعدم معالجة النفايات الصلبة والسائلة تمثل إحدى العوامل الرئيسة المسببة لتغير المناخ (حسن وإسماعيل، 2020).

وتُعد الصناعة التحويلية هي الأداة الرئيسة التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف التنمية المستدامة بنهج طويل الأجل، والذي يؤثر فيه على الاقتصادات الوطنية؛ كالاقتصاد والصحة والبيئة وغيرها، بممارسات خضراء وتطبيق خطوات منهجية واضحة في إدارة النفايات المستدامة، وتوفير حلول بيئية؛ لجذب الاستثمارات المحلية والدولية، وذلك للمساهمة في تحقيق الحياد الصفري الكربوني الذي تسعى إليه سلطنة عُمان بحلول العام 2050 (عبد النعيم وآخرون، 2022؛ راضي ومحمد، 2020).

وتبلغ كمية النفايات المنتجة سنوياً في سلطنة عُمان القابلة لإعادة التدوير (2.3) مليون طن بقيمة (400) مليون ريال، بينما تبلغ عدد الفرص الوظيفية المباشرة وغير المباشرة التي يوفرها هذا القطاع نحو (2300) فرصة، وتعد إدارة النفايات تحدياً كبيراً للحكومة؛ نظراً لما تسببه من أضرار على البيئة والصحة العامة، وأن ما ينتجه الفرد في سلطنة عُمان من النفايات يتعدى حوالي (1.2) كيلو غرام يومياً، ولكن ما يميّز هذه النفايات بأن نسبة كبيرة منها قابل لإعادة التدوير عبر استخدام التقنيات الحديثة والاستفادة منها اقتصادياً (وكالة الأنباء العمانية، 2023).

وتهدف سلطنة عُمان عبر خطتها الخمسية العاشرة في الأعوام (2021-2025) إلى استرجاع القيمة المفقودة من النفايات عن طريق استراتيجيات اقتصادية واضحة المعالم؛ وذلك بتحويل (80%) من النفايات المنتجة من المارد الهندسية بحلول عام 2030 واستغلالها في قطاعات أخرى، مثل: المياه، والنفط، والغاز، والصناعات التي تعتمد بشكل كبير على الطاقة، إضافة إلى تطوير بيئة تشغيلية مستدامة تجارياً لأصناف النفايات الأخرى، مثل: نفايات الهدم والبناء، وبطاريات الرصاص الحمضية، والنفايات الكهربائية والإلكترونية، والإطارات منتهية الصلاحية، وبعدها يجري دعم الاقتصاد الوطني بتزويد القطاع الخاص بفرص استثمارية وتوفير فرص عمل في صناعات إعادة التدوير، كما خصصت مبلغاً لدعم قطاع النفايات، يبدأ بـ (64) مليون ريال في العام 2021، و (55) مليون ريال في العام 2022، و (45) مليون ريال في العام 2023، و (40) مليون ريال في العام 2024، وأخيراً (35) مليون ريال في العام 2025 (وزارة الاقتصاد الغمانية، 2021).

وتهدف وزارة التجارة والصناعة وترويج الاستثمار الغمانية (2023) إلى توفير الفرص الاستثمارية المتاحة في القطاع تتمثل في إعادة تدوير النفايات الإلكترونية وإنشاء معمل الغاز الحيوي لإنتاج الكهرباء والحرارة وإنتاج السماد ومحطة تحويل النفايات إلى طاقة، وزيت الطهي المستعمل، وإعادة تدوير الزجاج وإعادة تدوير النفايات الخضراء ومخلفات الورق والكرتون ومخلفات النحاس ومخلفات الألمنيوم، ومنشأة معالجة بطاريات الرصاص الحمضية، وزيت المركبات المستعمل، وإعادة تدوير مخلفات الأسماك.

وتزايد الاهتمام بالاقتصاد الدائري المستدام بشكل واضح في مراحل التعليم العام والتعليم العالي منذ نهاية القرن الماضي؛ ليشكل أحد أهم مرتكزات محتوى المناهج الدراسية في بعض الأنظمة التعليمية حول العالم. إذ يشير تيقرين والبيثي (2022) إلى أن فنلندا ترى أنّ الوصول إلى الحلول لا يتطلب من الأفراد والمؤسسات أن يكونوا على سوية واحدة من حيث المعارف والخبرات، بل يتطلب فهماً مشتركاً للمبادئ، فاطلقت المبادرات التعليمية التي تنشر مبادئ الاقتصاد الدائري وتنميتها في أذهان الطلبة الذين سيكونون مستقبلاً مواطنين ومبتكرين ورجال أعمال وصنّاع القرار، مع تطوّر بناهم العقلية وصولاً إلى التعليم العالي.

ويرى حسن وإسماعيل (2020) أن الإقبال الكبير من المنظمات والمؤتمرات والباحثين نحو الاقتصاد الفضائي المستدام؛ يرجع لأهمية مردوده الإيجابي على العملية التعليمية، بإيجاد مناهج دراسية ذات مواصفات عالية تكسب الطلبة المعارف المفاهيمية والاتجاهات والمهارات، والوعي بالقضايا المرتبطة به؛ نظراً لما تحمله من مستقبل اقتصادي رائد. وتؤكد دراسة Kirchherr and

6. محددات الدراسة

تتمثل محددات الدراسة الحالية في الآتي:

- المحددات الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تصوُّرات الخبراء نحو توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية.
- المحددات الزمانية: العام الأكاديمي 2023-2024.
- المحددات المكانية: مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية للصف الخامس من مناهج التعليم العام في سلطنة عُمان.

7. مصطلحات الدراسة

- تصورات الخبراء (Expert perceptions): عرّفها (Khanam et al. 2017) اصطلاحاً بأنها: "القدرة التي يتمتع بها بعض الأشخاص والمتمثلة في تحديد رؤيتهم للأشياء التي رأوها مسبقاً". وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: طرح أفكار وآراء ذات توجهات حديثة للخبراء بما يتعلق بتوظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية. الاقتصاد الدائري المستدام (Sustainable circular economy): عرّفه (Laureti et al. 2024) اصطلاحاً بأنه: "إعادة تدوير النفايات وتصنيعها عبر إدخالها في الدورة الإنتاجية من جديد بما يحقق أهدافاً اقتصادية واجتماعية وبيئية تحقيقاً لأهداف التنمية المستدامة". وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنه: أنشطة تعليمية تربوية تُقدّم للطلبة بمحتوى اقتصادي للحد من تفاقم المشكلات البيئية، وتحقيق النمو الاقتصادي وصولاً للتنمية المستدامة، عبر مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان.
- مناهج الدراسات الاجتماعية: يعرّفها العميري (2018) اصطلاحاً، بأنها: "المناهج المقررة للطلبة في الصفوف (3-12) في النظام التعليمي، وتعالج عدة موضوعات تاريخية وجغرافية ووطنية، وقد جرى تطويرها على فترات متقاربة؛ لتلائم طبيعة المشكلات والقضايا والتحديات في المجتمع، بما يمكن النشء الصاعد من التعامل الفعال معها، والاستعداد لمتطلباتها". وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: المناهج المقررة لطلبة الصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان للفصلين الدراسيين (الأول والثاني) للعام الدراسي 2023-2024.
- مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE): عرّفها Cambridge Assessment (2018) International Education اصطلاحاً، بأنها: "سلسلة من مناهج العلوم الابتدائية، وقد نُظمت في أربعة مجالات: الاستقصاء العلمي، والأحياء، والكيمياء، والفيزياء". وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: مناهج كتاب الطالب المقرر لطلبة الصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان للفصلين الدراسيين (الأول والثاني) للعام الدراسي 2023-2024.

8. منهجية الدراسة وإجراءاتها

8.1. مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة على الخبراء في العلوم والدراسات الاجتماعية التربوية بسلطنة عُمان، وقد جرى اختبار عينة متيسرة عددها (20) خبيراً؛ بناءً على رغبتهم في المشاركة، على ألا تُستخدم أسماءهم الصريحة في الدراسة، وألا تُنشر أي بيانات أو معلومات قد تضر بهم، والتعهد باستخدام المعلومات لأغراض الدراسة فقط، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة

التخصص	العدد
العلوم	10
الدراسات الاجتماعية	10

8.2. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج المرحلي ذا التصميم التتابعي الاستكشافي، والذي شمل منهجين بحثيين: أحدهما المنهج الكمي؛ بال تكرارات والنسب المئوية، والآخر المنهج الكيفي (النوعي)- أسلوب دراسة الحالة، مضافاً له تصورات وتقديرات الباحثة؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، الذي عرّفه غباري وآخرون (2015) بأنه: "دراسة ظاهرة معينة في ظروفها الطبيعية،

الاستراتيجيات التطويرية لمختلف المؤسسات والقطاعات، وتحديد المؤسسات التعليمية؛ إذ يعول عليها تنشئة الأجيال وإكسابهم المعارف والمهارات والقيم التي تجعل منهم شريكاً وطنياً في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، عبر تضمين مبادئ وطرق الاقتصاد الدائري المستدام في المناهج الدراسية كافةً، ومناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية؛ إذ تتكامل حول الموضوعات ذاتها بطريقة تضامنية، وهي المناهج الأكثر ملائمةً لتضمين معارف ومهارات الاقتصاد الدائري المستدام (Marcon and Sehnem, 2024؛ إبراهيم وآخرون، 2023).

واستناداً لتوصيات دراسة (Marcon and Sehnem, 2024)، ودراسة ناشد (2023)، ودراسة (Marjamaa et al. 2021)، ودراسة (Kirchherr and Piscicelli, 2019)، بضرورة إعادة بناء وتحسين المناهج الدراسية بمدخل المحافظة على الموارد الطبيعية واستدامتها بمنظور فكري اقتصادي، وتجسيد مسار الاقتصاد الدائري كضرورة حتمية.

ويتضح من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة قصورها في تضمين الاقتصاد الدائري المستدام وما يرتبط به في المناهج الدراسية، والتي يؤمل أن تكون مناهج مواكبة للتوجهات الحديثة للدول التي سارعت في تضمينها، وبغية تحقيق الهدف المنشود؛ تقصت الباحثة تصورات الخبراء نحو توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.

3. أسئلة الدراسة

بناءً على مشكلة الدراسة؛ صيغت أسئلة الدراسة وفق الآتي:

- كيف يمكن توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان؟
- هل توجد تحديات تواجه توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان؟

4. أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تقديم تصورات الخبراء نحو توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.
- الوقوف على التحديات التي تواجه توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.

5. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- تقصي طرق توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مراحل التعليم العام.
- تقديم مجموعة من تطبيقات الاقتصاد الدائري المستدام الأكثر ملاءمة لمراحل التعليم العام.
- تحديد مجالات توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام.
- تقترح مداخل تعلم تلائم تدريس الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام.
- تقدير ما إذا كان هناك تحديات متوقعة عند توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية في مناهج التعليم العام.
- يتوقع أن تمثل نتائج هذه الدراسة إضافة نوعية في توجه الباحثين والمطورين في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية.

أثناء جمع البيانات باستخدام المقابلة شبه المقتنة، التي هي إحدى الأدوات المهمة في منهج البحث النوعي، وذلك وفقاً لما يأتي:

- بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة مع المشاركين من عينة الدراسة قبل البدء بالمقابلة شبه المقتنة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.
- تجنب التعريف باسم المشتركين، إذ أُعطي كلُّ مشارك رقماً؛ لتشجيعه على التعبير عما يمتلكه من تصورات حول موضوع الدراسة.
- طُرحت أسئلة المقابلة شبه المقتنة على المشاركين بصيغ مختلفة؛ وذلك للتأكد من درجة دقة المستجيب في التعبير عن رأيه، وبنى هذا الإجراء أيضاً عن مدى مصداقية استجابات أفراد عينة الدراسة. وعُرضت المقابلة – بعد تدوينها على المشارك؛ لبيان رأيه حول ما قاله في المقابلة، مع السماح له بحذف وإضافة ما يراه مناسباً.
- مدة المقابلة: أُجريت المقابلات مع عينة الدراسة، وبلغ متوسط وقت المقابلات (45) دقيقة.
- تحليل البيانات النوعية: جرى تحليل إجابات أسئلة المقابلة شبه المقتنة في ضوء منهجية تحليل الأبحاث النوعية، المتمثلة بطريقة النظرية المتجذرة (Grounded Theory Approach)، حيث اعتمدنا على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة، وذلك في ضوء خطوات تحليل البيانات النوعية، كما أوضحها العميري (2019، Alomeri)، كما يأتي:
- القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وفقرة ذكرها أفراد عينة الدراسة، والقيام بترميز الإجابات.
- وضع الأفكار المتشابهة في مجالات فرعية (Sub – Categories).
- وضع المجالات الفرعية (Sub – Categories) ضمن المجموعات الرئيسية (Main – Categories).
- التحقق من ثبات التحليل البيانات عبر قيام أحد الزملاء المدرسين بإعادة عملية التحليل، إذ كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين فيما يتعلق بتحليل البيانات، وفقاً للمجالات الرئيسية (Main – Categories)، والمجالات الفرعية (Sub – Categories) ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل ودقتها حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.
- استخدام برنامج التحليل النوعي (MAXQDA) كبرنامج مساعد في تحليل البيانات النوعية، وتحديد المجالات الرئيسية والفرعية.

9. نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

9.1. الإجابة عن السؤال الأول:

الذي ينص على: كيف يمكن توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان؟

وللإجابة عن ذلك؛ قامت الباحثة بقراءة فاحصة لاستجابات أفراد العينة والتي جرى بموجبها اشتقاق (3) محاور رئيسة شملت الآتي:

- المحور الأول: الموجهات التربوية التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.
- المحور الثاني: مجالات الاقتصاد الدائري المستدام المطلوب تضمينها في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.
- المحور الثالث: مداخل التعلم الملائمة لتوظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.

وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجابات أفراد العينة: "عبر الأنشطة الصفية واللاصفية داخل وخارج المدرسة"، وقال آخر: "هناك عدة أوجه للتضمن، فمنها التضمن عبر الأنشطة الصفية واللاصفية كأن يبقى المنهج دون تطوير، وتُدرس الوحدات المرتبطة بموضوعات الاقتصاد الدائري المستدام كالتلوث، وإعادة تدوير النفايات، والغازات الدفينة، وتدعم الأنشطة تلك الموضوعات، وتحتاج هذه الطريقة إلى معلم متمكن من تكييف الأنشطة وإعادة إعدادها، كما أضاف آخر: "محتوى تنابعي للاقتصاد الدائري المستدام يراعي الانتقال تدريجياً من مرحلة لأخرى في

بوصفها مصدراً مباشراً للبيانات، وتُستخدم الصور والكلمات بدلاً من الأرقام، وتجمع البيانات في البحث الكيفي عن طريق أدوات عديدة منها الملاحظة، والمقابلة، والبحث في الوثائق، وغيرها".

8.3. أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية أسئلة المقابلة شبه المقتنة أداة لها، ويعرفها (2020) Agarwal بأنها: "استراتيجية نوعية لجمع واستقصاء البيانات؛ لفهم وجهات النظر، فيسأل الباحث المخبرين عن سلسلة من الأسئلة المحددة سلفاً بطريقة الأسئلة المفتوحة، مما يسهم في ظهور أفكار جديدة أثناء المقابلة". وتهدف أداة الدراسة المتمثلة في أسئلة المقابلة شبه المقتنة إلى الوصول لإجابات متعمقة توضح أهمية تقصي تصورات الخبراء نحو توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية، ومدى إمكانية تضمينها في الوقت الحالي والمستقبلي، عبر طرح أسئلة المقابلة شبه المقتنة المكونة من (5) أسئلة، وهي كالآتي:

- أولاً: كيف يمكن توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان؟
- ثانياً: ما الموجهات التربوية التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان؟
- ثالثاً: ما مجالات الاقتصاد الدائري المستدام المطلوب تضمينها في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان؟
- رابعاً: ما مداخل التعلم الملائمة لتوظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان؟
- خامساً: هل توجد تحديات تواجه توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان؟

8.4. موثوقية أداة دراسة الحالة:

بنت الباحثة أسئلة المقابلة شبه المقتنة (Semi-Structured Interview)؛ وطوّرتها بناءً على خبرتها في مجال البحث العلمي، بالإضافة إلى الرجوع إلى الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية؛ كدراسة عبد النعيم وآخرين (2022)، ودراسة راضي ومحمد (2020)، ودراسة (2020) Friant *et al.*، وعليه تكونت أسئلة المقابلة في نسختها الأولى من (7) أسئلة، وللتحقق من موثوقيتها، عُرضت على عدد من المحكمين الخبراء والمختصين والتربويين في علم الاقتصاد والبحث النوعي في بعض الجامعات العُمانية والعربية؛ لغرض التأكد من قياسها للهدف الذي وضعت من أجله، من حيث ملاءمتها ووضوح صياغتها. وبناءً على ذلك؛ جرى حذف وإعادة صياغة بعضها، وأصبح عددها (5) أسئلة، ويعد هذا الإجراء مدعاة للوثوق في الأداة.

8.5. موضوعية أداة دراسة الحالة:

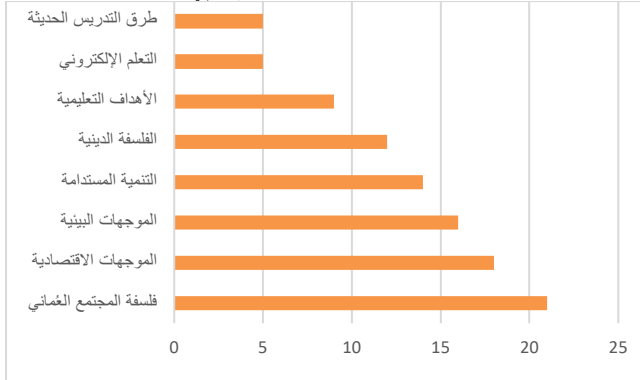
جرى التأكد من موضوعية أدوات دراسة الحالة بإجراء مقابلة – تكررت مرتين مع اثنين من المشاركين من خارج عينة الدراسة – وتخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك أجرت الباحثة تحليلاً للمقابلات، وتلا ذلك إجراء تحليل آخر من مُحلّل آخر مُتخصص في علم الاقتصاد، وقد تبين عبر هذا الإجراء دقة درجة الاتفاق أو الاختلاف في تحليل البيانات، مما أعطى مؤشراً على وجود اتساق أو اختلاف تام بين التحليلين. وبناءً على ذلك؛ تكونت أسئلة المقابلة شبه المقتنة في نسختها النهائية من (5) أسئلة.

8.6. جمع البيانات النوعية:

جمعت البيانات بعد بيان الهدف من الدراسة وغرضها للمشاركين، وأُخبروا بأنّ البيانات التي يجري الحصول عليها تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. وفي ضوء ذلك؛ حصلت الباحثة على الموافقة المسبقة من المشاركين بالمقابلة على تدوين حديثهم، وطرح الأسئلة عليهم، مع التوضيح الوافي للسؤال الموجه إليهم، وللحصول على مصداقية عالية

الإلكتروني وطرق التدريس الحديثة بنسبة (5%). وتعزى هذه النتيجة إلى دور الموجهات التي تعزز من الترابط بين عناصر المنهج، فبدأت بفلسفة المجتمع، ثم الموجهات الاقتصادية، وربطها بالاقتصاد الدائري، والتنمية المستدامة، وتضمينها في الأهداف وطرق التدريس الحديثة والتعلم الإلكتروني، ويوضح ذلك الشكل (2).

شكل (2): الموجهات التربوية التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان



المحور الثاني: مجالات الاقتصاد الدائري المستدام المطلوب تضمينها في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.

توضح اقتباسات بعض ردود أفراد عينة الدراسة الآتي:

"هناك مجالات عدة منها التلوث البيئي الكربوني، والنفايات الخطرة وغير الخطرة، والطاقة المتجددة وغير المتجددة، والمنتجات الصديقة للبيئة"، وأضاف آخر بقوله: "المباني الخضراء، والنقل المستدام، وإدارة المياه، وإدارة الأراضي، وإدارة النفايات الإلكترونية". وتعزى هذه النتائج لاتفاق الخبراء في تصنيف مجالات الاقتصاد الدائري المستدام والمطلوب تضمينها في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان، وهي النقل المستدام، والتصنيع المستدام، والإنتاج والاستهلاك الغذائي المستدام، والبنية التحتية المستدامة. وتلاحظ الباحثة تركيز استجابات المشاركين على مجال التصنيع المستدام بنسبة (95%)، تليها الإنتاج والاستهلاك الغذائي المستدام بنسبة (70%)، ثم النقل المستدام بنسبة (65%)، وأخيراً البنية التحتية المستدامة بنسبة (60%)، وتتفاوت بقية المجالات (الصحة، الطاقة، التجارب الدولية، التلوث، المباني، المياه) كما يوضحها الشكل (3).

الشكل (3): مجالات الاقتصاد الدائري المستدام المطلوب تضمينها في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان



المحور الثالث: مداخل التعلم الملائمة لتوظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.

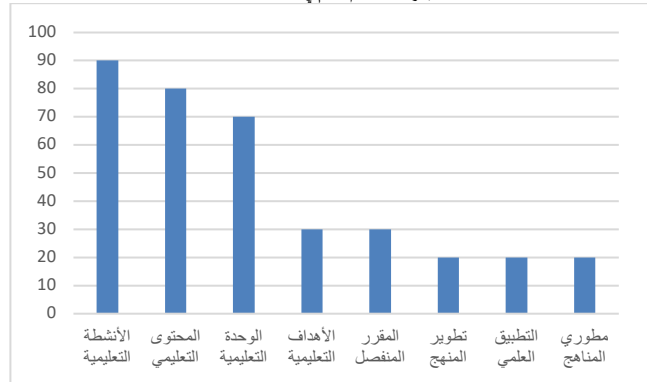
ورد الباحثة بعض ردود الخبراء في الاقتباسات الآتية:

ذكر أحدهم: "المدخل البيئي، والمدخل التكاملي، والمدخل الإقليمي، والمدخل المنظومي، والمدخل النمائي"، بينما أضاف أحدهم قائلاً: "المدخل البيئي،

التعليم العام"، وأضاف آخر أيضاً: "توضع النتائج الكمية والتفصيلية للخبرات التعليمية في موضوعات الاقتصاد الدائري المستدام وبناء مصفوفة المدى والتتابع وينظم المحتوى وفقها نمائياً ومنطقياً".

وتكشف الاستجابات السابقة عن اقتناع الخبراء الذين جرت مقابلتهم بدور الأنشطة الصفية واللاصفية والمحتوى التعليمي في توظيف الاقتصاد الدائري المستدام، وتلها طرق توظيفه جرى توضيحها في الشكل (1) بتوضيح نتائج تحليل أداة الدراسة عن وجود تقارب لوجهات النظر عن كيفية توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان، ويعتقد أن تقارب تصورات الخبراء يفسر ذلك؛ فقد أكدت نسبة تكرار الأنشطة التعليمية التي بلغت (90%) من الخبراء أن أفضل طريقة لتوظيفها، تليها نسبة (80%) لصالح المحتوى التعليمي مع التأكيد على المدى والتتابع لجميع مراحل التعليم العام، يأتي بعدها الوحدة التعليمية بنسبة (70%)، وتتساوى بعدها نسبة التوظيف في الأهداف التعليمية والمقرر المنفصل بنسبة (30%)، وأخيراً تأتي ثلاث طرق توظيف تتساوى بنسبة تكرار (20%) وهي معايير تطوير المنهج، والتطبيق العملي، ومطوري المناهج.

شكل (1): طرق توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان



المحور الأول: الموجهات التربوية التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.

أظهرت بعض الاقتباسات من استجابات أفراد العينة الآتي:

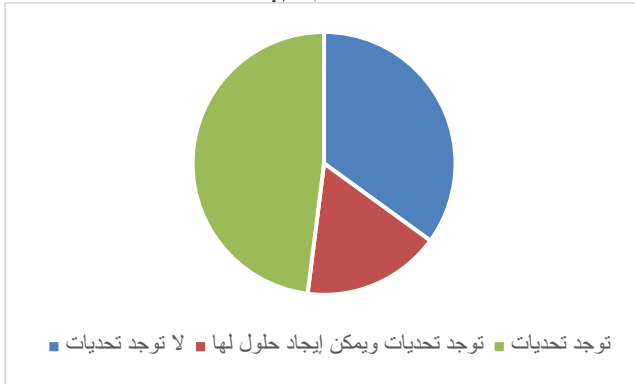
ذكر خبير تربوي أنه: "يفترض الأخذ بفلسفة المجتمع العُماني الموجهة في ضوء رؤية عُمان 2040"، وأشار خبير آخر في الجغرافيا الاقتصادية إلى أنه: "يجب الاعتماد على المعايير العالمية والدولية للمناهج المضمنة للاقتصاد الدائري المستدام في جميع مكوناته"، وأضاف أحدهم: "توظيف طرق الاستفادة منه اقتصادياً بإعادة تدوير النفايات"، وأعقب على ذلك خبير آخر: "الانطلاق من تعاليم الدين الإسلامي ومبادئه التي تحث على النظافة والترشيد وعدم الإسراف"، وناقش خبير في علم الاقتصاد قائلاً: "المؤشرات الاقتصادية مثل حصة الاستثمارات القطاعية أو التجميعية التي تسهم في كفاءة استخدام الموارد الطبيعية، والطاقة المتجددة، وخفض معدلات النفايات بأنواعها الخطرة وغير الخطرة، وحصة الناتج المحلي الإجمالي، وصولاً لتحقيق أهداف التنمية المستدامة".

وتباينت الموجهات التي قد يعزى سببها تأثير التخصصات لدى أفراد عينة الدراسة سواء كان خبيراً تربوياً في المناهج وطرق تدريسها، وعلم الاقتصاد، والجغرافيا الاقتصادية، إذ بينت نتائج التحليل أن هناك اختلافاً ملحوظاً في استجاباتهم، بواقع (21%) وعددهم (20) خبيراً، أكدوا أن فلسفة المجتمع العُماني هي الموجه الأهم الذي يجب التركيز عليه عند توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان، ثم الموجهات الاقتصادية بنسبة (18%)، والموجهات البيئية بنسبة (16%)، يليها التنمية المستدامة بنسبة (14%)، ثم الفلسفة الدينية بنسبة (12%)، ويأتي بعدها الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية بنسبة (9%)، وتتساوى

للمعالجة نظراً لقلّة المتخصصين في الاقتصاد الدائري على حد اطلاق، ولا يوجد دورات تدريبية أو برامج إثرائية أو مبادرات تعليمية خاصة به قائمة على مستوى السلطنة، فقد أخذت في جميع الورش والمؤتمرات والندوات من منظور اقتصادي بحث وليس من المنظور التربوي".

وأظهرت نتائج تحليل الاستجابات أن نسبة (48%) من الخبراء كشفوا عن وجود تحديات لتوظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية، وأظهرت نسبة (35%) أنه لا توجد تحديات، وكشفت نسبة (17%) أنه توجد تحديات ويمكن إيجاد حلول بديلة لها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج Kirchherr and Piscicelli (2019) إذ أظهرت التحديات التي تواجهها المؤسسات التعليمية في تضمين الاقتصاد الدائري المستدام في المناهج الدراسية، بالإضافة إلى ضرورة تفعيل دور وسائل الإعلام المختلفة في نشر الوعي الدائري، ودور الأسرة في التوجيه وغرس الثقافة الدائرية، والشراكة المجتمعية مع القطاع الخاص والحكومي بشكل ملموس على أرض الواقع، كما يوضحه الشكل (5).

الشكل (5): التحديات تواجه توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان



10. التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

- تفعيل دور المعلمين لدور الأنشطة الصفية واللاصفية والمحتوى التعليمي في توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.
- تضمين مجالات الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.
- ضرورة توظيف الاقتصاد الدائري المستدام بمجالاته ومداخله التربوية وأبعاده في المناهج الدراسية عامةً، ومناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية؛ لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في سلطنة عُمان.
- تفعيل دور وسائل الإعلام المختلفة، ودور الأسرة في التوجيه وغرس الثقافة الدائرية، والشراكة المجتمعية بشكل ملموس على أرض الواقع لمواجهة التحديات التي تواجه توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان.

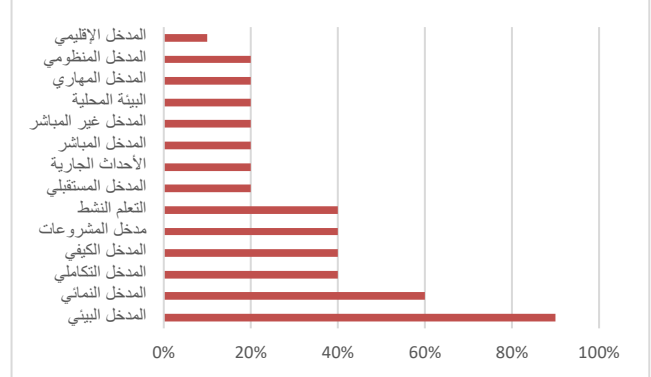
11. المقترحات

بناءً على نتائج الدراسة وتوصياتها، تقترح الباحثة دراسات مستقبلية كالآتي:

- بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على مبادئ الاقتصاد الدائري المستدام وقياس فاعليته في تنمية التفكير الدائري لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في سلطنة عُمان.
- بناء برنامج تدريبي قائم على أبعاد الاقتصاد الدائري المستدام وقياس فاعليته في تنمية كفايات معلمي المهارات الحياتية في سلطنة عُمان.
- بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على مجالات الاقتصاد الدائري المستدام وقياس فاعليته في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طلبة الدبلوم التربوي

والمدخل الاقتصادي، ومدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع"، في حين قال أحد المستجيبين: "مداخل تطوير المناهج كالمدخل التكاملي إذ يجري توضيح العلاقة الأفقية في الاقتصاد الدائري المستدام كمناهج العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات والمهارات الحياتية والتعلم القائم على المشاريع". ويلاحظ من استجابات الخبراء أن المدخل البيئي يشكل نسبة (90%)، ثم المدخل النمائي بنسبة (60%)، وتساوى المدخل التكاملي، والمدخل الكيفي، ومدخل المشروعات، والتعلم النشط من حيث نسبة تكرارها التي بلغت (40%) ثم يليها المدخل المستقبلي، والأحداث الجارية، والمدخل المباشر وغير المباشر، والبيئة المحلية، والمدخل المهاري، والمدخل المنظومي بنسبة متساوية بلغت (20%)، ثم جاء المدخل الإقليمي أقل نسبة تكرار حيث بلغ (10%)، ويوضح تفاوت الاستجابات الشكل (4).

الشكل (4): مداخل التعلم الملائمة لتوظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان



وتعزى هذه النتائج إلى ادراك الخبراء واقتناعهم وفهمهم العميق لأهمية توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Marcon and Sehnem, 2024)، ودراسة إبراهيم وآخرين (2023) التي ركزت على دور الأنشطة التعليمية والمحتوى التعليمي في بناء القدرات وتنمية المهارات لدى الطلبة، إضافة إلى ضعف كفاية معارف الطلبة والمعلمين بالقضايا البيئية والتنمية المستدامة نتيجة عدم توظيفها في المناهج الدراسية كما ورد في دراسة العميري والعبوشي (2022)، ودراسة راضي ومحمد (2020)، ودراسة (Khanam et al., 2017). وترى الباحثة ضرورة توظيف الاقتصاد الدائري المستدام بمجالاته ومداخله التربوية وأبعاده في المناهج الدراسية عامةً، ومناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية؛ لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في سلطنة عُمان.

9.2. الإجابة عن السؤال الثاني:

الذي ينص على: هل توجد تحديات تواجه توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم العُمانية (CAMBRIDGE) والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في سلطنة عُمان؟

توضح بعض استجابات الخبراء الآتي:

"نعم، قلة الوعي بأهمية توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في المناهج الدراسية، على الرغم من تضمينه في بعض الدول الرائدة في التعليم، مما أسهم في رفع مؤشرات تلك الدول تنافسياً"، وأجاب أحدهم: "بالطبع؛ توجد أكثر من طريقة لتدريسه، وقد يكون موجوداً في المناهج ولكن لا يوجد من هو مؤهل لتدريسه"، وذكر آخر: "أرى عدم وجود المتخصصين في علم الاقتصاد الدائري من أهم التحديات التي نواجهها"، في حين ذكر أحدهم: "من أصعب التحديات أن تطوّر المناهج بالطريقة التقليدية ويجري تضمين الاقتصاد الدائري بنمط الحفظ والتلقين وليس بنمط المهارات والقيم"، ويضيف أحدهم: "لا أعتقد أن هناك تحديات في التضمين"، وأعقب ذلك آخر: "لا أعتقد أنه يصعب تضمينه"، وقال آخر: "لا توجد تحديات ما دام هناك خبراء يستطيعون تطويع المادة العلمية لتناسب مع جميع المراحل الدراسية"، وذكر فريق من الخبراء: "قد يواجه توظيفه تحديات قابلة

of Economics and Trade, n/a(4), 849–70. [in Arabic]

AlAomeri, F.A. (2019). Almafahim alqanuniat fi kutub aldirasat alaijtimaeiat walwataniat bialtaelim aleami fi daw' mutatalibat altarbiat alqanuniat watabiat almutamae alsaoudii 'Legal concepts in social and national studies textbooks in general education in light of the requirements of legal education and the nature of Saudi society'. *Journal of Behavior*, 4(6), 108–47. [in Arabic]

AlAomeri, F.A. and Al-Awaidi, N.H. (2022). Tasawurat alkhubara' nahw tadmin alaiqtisad al'akhdar fi manahij aldirasat alaijtimaeiat bimarahl altaelim aleami fi almamlakat allearabi alsaoudia 'Experts' perceptions towards including green economics in social studies curricula in general education levels in the Kingdom of Saudi Arabia'. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 30(4), 292–21. [in Arabic]

Cambridge Assessment International Education. (2018). *Curriculum Framework Cambridge Primary Science 0846*. Available at: <https://n9.cl/js1i0> (accessed on 01/10/2023).

De Angelis, R.S. (2022). Circular economy business models as resilient complex adaptive systems. *Business Strategy and the Environment*, 31(5), 2245–55.

Friant, M.A., Vermeulen, W.O. and Salomone, R.A. (2020). A typology of circular economy discourses: Navigating the diverse visions of a contested paradigm. *Resources, Conservation and Recycling*, 161(n/a), 104917.

G20 Secretariat. (2020). *Alhifaz Ealaa Kawkab Al'ard* 'Preserving Planet Earth'. Available at: <https://n9.cl/0kb72> (accessed on 09/06/2024). [in Arabic]

Hassan, D.M. and Ismail, A.S. (2020). Alaiqtisad aldaayiri kaliat li'idarat alnufayat watahqi 'ahdaf altanmiat almustadama' Circular economy as a mechanism for waste management and achieving sustainable development goals'. *Journal of Business Studies and Research*, 40(4), 1–41. [in Arabic]

Ibrahim, M.F., Suleiman, A.F. and Hassan, H.A. (2023). Aldurus almustafadat min tajribat alsiyn fi aliatijah nahw alaiqtisad aldaayiri 'Lessons learned from China's experience in moving towards a circular economy'. *Scientific Journal of Economics and Trade*, 1(4), 637–56. [in Arabic]

Jabayli, Q.A. and Wahiba, A.H. (2022). Alaiqtisad aldaayiri katawajuh ealaamiin mueasir litahqiq alaistidamati: 'lida'atan ealaa baed altajrib alduwalia 'The circular economy as a contemporary global trend to achieve sustainability: Highlighting some international experiences'. *Al-Aseel Journal of Economic and Administrative Research*, 6(1), 379–98. [in Arabic]

Khanam, T.A., Rahman, A.S., Mola-Yudego, B.S., Pelkonen, P.A., Perez and Pykalainen, J.E. (2017). Achievable or unbelievable? Expert perceptions of the European Union targets for emissions, renewables, and efficiency. *Energy Research & Social Science*, 34(n/a), 144–53.

Kirchherr, J.A. and Piscicelli, L.E. (2019). Towards an education for the circular economy (ECE): Five teaching principles and a case study. *Resources, Conservation and Recycling*, 150(n/a), 104406.

Korhonen, J.A., Nuur, C.W., Feldmann, A.S. and Birkie, S.A. (2018). Circular economy as an essentially contested concept. *Journal of Cleaner Production*, 175(n/a), 544–52.

Kristensen, H.F. and Mosgaard, M.A. (2020). A review of micro level indicators for a circular economy—moving away from the three dimensions of sustainability? *Journal of Cleaner Production*, 243(n/a), 118531.

Laureti, L.A., Costantiello, A.S., Massaro, A.O. and Leogrande, A.P. (2024). The Role of Renewable Energy Consumption in Promoting Sustainability and Circular Economy: A Data-Driven Analysis. *Data-Driven Intelligent Business Sustainability*, 1(2), 360–86.

Marcon, M.A. and Sehnem, S.A. (2024). Heading towards sustainability: An exploration of circular economy teaching methodologies through games, online platforms, and digital innovations. *The International Journal of Management Education*, 22(3), 100995.

Marjamaa, M.A., Salminen, H.E., Kujala, J.A., Tapaninaho, R.Q. and Heikkinen, A.Y. (2021). A sustainable circular economy: Exploring stakeholder interests in Finland. *South Asian Journal of Business and Management Cases*, 10(1), 50–62.

Nashed, S.A. (2023). Astidamat almarwarid altabieat min khilal aliaqtisad aldaayiri 'Sustaining natural resources through the circular economy'. *Journal of Legal and Economic Studies*, 9(1), 195–282. [in Arabic]

National Center for Statistics and Information. (2023). *lihsa'at Albiyat Waltaqa* 'Environment and Energy Statistics'. Available at: <https://n9.cl/u8gn7> (accessed on 08/06/2024) [in Arabic]

Oman News Agency. (2023). *Mutamar Alraabitat Alduwhat Li'idarat Alnufayat 2023* 'International Waste Management Association Conference 2023'. Available at: <https://n9.cl/ur8ne> (accessed on 20/06/2024) [in Arabic]

Oman newspaper. (2023). *Mutamar Altaaqat Alkhadra* 'Green Energy

بجامعة السلطان قابوس.

• تصور مقترح للاقتصاد الدائري المستدام: مناهج الدراسات الاجتماعية أنموذجاً.

نبذة عن المؤلفة

متى راشد النعيمي

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، munaalnaaimi@gmail.com. 0096894470992

النعيمي، عُمانية الجنسية، باحثة دكتوراه، وحاصلة على ماجستير في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وبكالوريوس التاريخ من جامعة السلطان قابوس في سلطنة عُمان. حاصلة على المركز الأول لدفعة الماجستير 2020-2022م بامتياز مع مرتبة الشرف، أشرفت وشاركت في مجموعة من الملتقيات والمؤتمرات المحلية والدولية، نشرت أبحاثاً باللغتين العربية والإنجليزية في مجلات علمية محكمة. حائزة على جائزتين لعامين متتاليين في مبادرات يوم المعلم على مستوى ديوان عام الوزارة للعام 2018-2019م، و2017-2018م، ونلت شرف التكريم للعديد من المساهمات في العملية التعليمية.

رقم أوركيد (ORCID): (0009-0002-4778-1847).

المراجع

إبراهيم، مي فتحي، سليمان، غير فرحات، وحسن، هبة علي. (2023). الدروس المستفادة من تجربة الصين في الاتجاه نحو الاقتصاد الدائري. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، بدون رقم مجلد(4)، 637–56.

أمانة مجموعة العشرين. (2020). *الحفاظ على كوكب الأرض*. متوفر بموقع: <https://n9.cl/0kb72> (تاريخ الاسترجاع: 2024/06/09).

جبايلي، شهرزاد، وقحام، وهيبة. (2022). الاقتصاد الدائري كتوجه عالمي معاصر لتحقيق الاستدامة: إضاءة على بعض التجارب الدولية. *مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية*، 16(1)، 379–98.

جريدة عُمان. (2023). مؤتمر الطاقة الخضراء. متوفر بموقع: <https://n9.cl/ljy70> (تاريخ الاسترجاع: 2024/6/13).

حسن، ضياء محمد، وإسماعيل، علي سيد. (2020). الاقتصاد الدائري كآلية لإدارة النفايات وتحقيق أهداف التنمية المستدامة. *مجلة الدراسات والبحوث التجارية*، 4(4)، 41–1.

راضي، زهور جبار، ومحمد، جاسم محمد. (2020). توظيف أبعاد التنمية المستدامة في إعادة تدوير النفايات لتنمية الوعي البيئي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانية والاجتماع*، 58(3)، 435–50. DOI:10.33193/JALHSS.58.2020.260.

تيقيرين، زهير، واليبي، فاطن صبري. (2022). إعادة تدوير النفايات كتوجه إبداعي لتحقيق التنمية المستدامة: عرض لتجارب دولية. *مجلة البيئة والتنمية المستدامة وصحة الإنسان*، 1(1)، 87–99. DOI:10.57195/2424-001-001-006.

عبد النعيم، زهراء محمد، نديم، إيهاب عز الدين، وحسنين، خلود حسام. (2022). الاقتصاد الدائري ودوره في تحقيق التنمية المستدامة. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، 1(4)، 849–70.

العميري، فهد علي، والوعويضي، ناهد حافظ. (2022). تصورات الخبراء نحو تضمين الاقتصاد الأخضر في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30(4)، 292–321.

العميري، فهد علي. (2019). المفاهيم القانونية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام في ضوء متطلبات التربية القانونية وطبيعة المجتمع السعودي. *مجلة سلوك*، 4(6)، 108–47.

المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. (2022). *المخلص التنفيذي لإحصاءات النفايات في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية*. متوفر بموقع: <https://n9.cl/s844k> (تاريخ الاسترجاع: 2024/06/07).

المركز الوطني للإحصاء والمعلومات. (2023). *إحصاءات البيئة والطاقة*. متوفر بموقع: <https://n9.cl/u8gn7> (تاريخ الاسترجاع: 2024/6/8).

ناشد، سوزي عدلي. (2023). استدامة الموارد الطبيعية من خلال الاقتصاد الدائري. *مجلة الدراسات القانونية والاقتصادية*، 19(1)، 195–282.

وزارة الاقتصاد الغمانية. (2021). *خطة التنمية الخمسية العاشرة*. متوفر بموقع: <https://n9.cl/zoyh97> (تاريخ الاسترجاع: 2024/06/01).

وزارة التجارة والصناعة وترويج الاستثمار الغمانية. (2023). *النفايات الإلكترونية*. متوفر بموقع: <https://n9.cl/up4ym> (تاريخ الاسترجاع: 2024/07/13).

وكالة الأنباء الغمانية. (2023). مؤتمر الرابطة الدولية لإدارة النفايات 2023. متوفر بموقع: <https://n9.cl/ur8ne> (تاريخ الاسترجاع: 2024/06/20).

Abdul Naeem, R.A., Nadeem, I.E. and Hassan, K.S. (2022). Alaiqtisad aldaayiri wadawruh fi tahqiq altanmiat almustadama 'The circular economy and its role in achieving sustainable development'. *Scientific Journal*

- Conference'. Available at: <https://n9.cl/ljy70> (accessed on 06/12/2024) [in Arabic]
- Omani Ministry of Commerce, Industry and Investment Promotion. (2023). *Alnufayat Al'iliktirunia* 'Electronic Waste'. Available at: <https://n9.cl/up4ym> (accessed on 13/07/2024) [in Arabic]
- Omani Ministry of Economy. (2021). *Khutat Altanmiat Alkhamsiat Aleashira* 'The Tenth Five-Year Development Plan'. Available at: <https://n9.cl/zoyh97> (accessed on 18/06/2024) [in Arabic]
- Radi, Z.M. and Mohammed, J.A. (2020). Tawzif 'abead altanmiat almustadamat fi 'iieadat tadwir alnufayat litanmiat alwaey albiyyi 'Employing the dimensions of sustainable development in waste recycling to develop environmental awareness'. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 3(58), 435–50. DOI:10.33193/JALHSS.58.2020.260 [in Arabic]
- Reike, D.O., Vermeulen, W.A. and Witjes, S.A. (2018). The circular economy: New or refurbished as CE 3.0? Exploring controversies in the conceptualization of the circular economy through a focus on history and resource value retention options. *Resources, Conservation and Recycling*, 135(n/a), 246–64.
- Saidani, M.E., Yannou, B.P., Leroy, Y.A., Cluzel, F.A. and Kendall, A.W. (2019). A taxonomy of circular economy indicators. *Journal of Cleaner Production*, 207(n/a), 542–59.
- Schlüter, U.A., Meyer, J.Z., Ahrens, A.T., Borghi, F.A., Clerc, F.B., Delmaar, C.R. and von Goetz, N.A. (2022). Exposure modelling in Europe: How to pave the road for the future as part of the European Exposure Science Strategy 2020–2030. *Journal of Exposure Science & Environmental Epidemiology*, 32(4), 499–512.
- Statistical Center for the Cooperation Council for the Arab States of the Gulf. (2022). *Almulakhas Altanfidhiu Li'ihisa'at Alnufayat Fi Dual Majlis Altaeawun Lidual Alkhalij Alearabia* 'Executive Summary of Waste Statistics in The Gulf Cooperation Council Countries'. Available at: <https://n9.cl/s844k> (accessed on 02/07/2024) [in Arabic]
- UNEA. (2024). *Report Issued on the Sixth Session of the United Nations Environment Assembly*. Available at: <https://n9.cl/55uxah> (accessed on 06/06/2024)
- Tigren, Z.A. and Al-Laithi, F.S. (2022). 'Iieadat tadwir alnufayat katawajuh 'iibdaeiin litahqiq altanmiat almustadamat: Eirid litajarib dualia 'Waste recycling as a creative approach to achieving sustainable development: A presentation of international experiences'. *Journal of Environment, Sustainable Development and Human Health*, 1(1), 87–99. DOI:10.57195/2424-001-001-006 [in Arabic]



The Semantics of the Counterfactual Complementizer *Law* in Makkan Arabic

Jumanah Abdulwahab Abusulaiman

Department of English Language, College of Social Sciences, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia



LINK
<https://doi.org/10.37575/h/lng/240042>

RECEIVED
21/08/2024

ACCEPTED
27/11/2024

PUBLISHED ONLINE
27/11/2024

ASSIGNED TO AN ISSUE
01/03/2025

NO. OF WORDS
6244

NO. OF PAGES
6

YEAR
2025

VOLUME
26

ISSUE
1

ABSTRACT

This paper examines counterfactual (CF) structures in Makkan Arabic, a dialect spoken in the Western region of Saudi Arabia. It expands the study of CF structures beyond English. It also presents novel data highlighting the presence of a CF complementizer *law* that is lexically specified to invoke counterfactuality. The CF *law* interacts with past tense and perfect aspect in embedded propositions, contributing to ongoing debates in semantics about whether the past tense in such contexts is "fake" or "real." Within the framework of possible worlds semantics, the CF complementizer *law* enters the computation with a universal operator ($\forall$) that quantifies over all CF worlds. The past tense morphology within the embedded proposition, headed by *law*, triggers a process called "back-shifting." This process ensures that the events in the CF worlds share the same past as the event in the actual world. The universal operator ($\forall$) not only quantifies over all CF worlds but also over time, indicating that the CF worlds are historically similar to the actual world up to the moment of the utterance. Thus, this study highlights the intricate interaction between the complementizer *law*, tense, and aspect in Makkan Arabic, contributing new insights to cross-linguistic discussions on counterfactuality.

KEYWORDS

Arabic counterfactuals, counterfactual conditionals, fake past, past tense, perfect aspect, real past

CITATION

Abusulaiman, J.A. (2025). The semantics of the counterfactual complementizer *law* in makkan Arabic. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 40–5. DOI: 10.37575/h/lng/240042

1. Introduction

Conditional statements are known to express the speaker's intentions. When an antecedent clause is associated with a real state of affairs in the past, present, or future, it is called a "strict conditional" (Lewis, 2005, p. 4). This is illustrated in (A), which is a well-known example cited in most counterfactual (CF) literature:

A) If Oswald did not kill Kennedy, then someone else did. (Lewis, 2005)

However, if the state of affairs did not hold in the past or is unlikely to hold in the present or future, it is called a "subjunctive conditional" (Lewis, 2005, p. 3)—also known as a CF conditional—as shown in (B) and (C):

B) If kangaroos had no tails, they would topple over. (Lewis, 2005)
C) If Oswald had not killed Kennedy, then someone else would have. (Lewis, 2005)

The antecedent in CFs is always false, as it contradicts facts in the actual world. CFs became a topic of debate in philosophy due to the works of Lewis (1973) and Stalnaker (1968) and later in semantics through the contributions of Arregui (2005), Kratzer (1979; 2012), Iatridou (2000), and others.

This paper extends this line of thought by providing a better understanding of CFs through cross-linguistic data from Makkan Arabic (MA). This variety of Arabic is a colloquial urban dialect spoken in Makkah city in the western region of Saudi Arabia. As with any theoretical linguistic research, the data in this study has been verified by native speakers of MA through elicitations, including some of the researcher's family members and friends. The researcher of this paper is also a native speaker of MA. Note that elicitations of MA examples do not represent any numerical analysis or statistics.

This paper is motivated by the fact that most research on CFs has focused on Modern Greek (MG) and English. No study has investigated the possibility of a lexical item that specifically invokes counterfactuality in Arabic. In fact, Arabic CFs have also not received adequate syntactic and semantic attention from Arab linguists, such

as Aoun *et al.* (2010) and Benmamoun (2000). To the best of my knowledge, Karawani's (2014) dissertation on Palestinian Arabic (PA) is the first formal semantic analysis of Arabic CFs. Alotaibi (2014) also provides a descriptive study on the Taif dialect, spoken in the city of Taif in the western region of Saudi Arabia. The researcher's mastery of MA as a variety of Arabic provides a valuable opportunity to investigate this phenomenon.

Since MA is a dialect that diverged from Standard Arabic, both of them share similar conditional complementizers. MA native speakers use various complementizers in conversation, such as *law*, *ʕida*, and *ʕin*. Each complementizer has a specific interpretation depending on the speaker's intentions. This paper focuses specifically on the complementizer *law*, which, unlike *ʕida*, is restricted to invoking CF interpretations. A few examples with the complementizer *ʕida* are presented to illustrate the semantic difference between *law* and *ʕida*, as shown in the following minimal pair:

- D) *Law* kaan zurtini fi bayti ʔams,
Law kaan.PST.3.SG. visit.PRFV.you.F.me at home.my yesterday,
kaan xabaz-t-lik cheesecake
kaan.PST.3.SG. bake.PRFV.1.for.you.F. cheesecake
"If you had visited me at home yesterday, I would have baked a cheesecake for you." (Past Orientation)
- E) *ʕida kaan zurtini fi bayti ʔams,
If kaan.PST.3.SG. visit.PRFV.you.F.me at home.my yesterday,
Kaan xabaz-t-lik cheesecake
Kaan.PST.3.SG. bake.PRFV.1.for.you.F. cheesecake
"If you had visited me at home yesterday, I would have baked a cheesecake for you."

In (D), the speaker implies that they invited a friend to their home before the utterance time, but the friend did not come. The structure in (D) includes the CF complementizer *law* in the antecedent clause, where the past perfect is used, and a "would-have" conditional in the consequent clause. Note that the MA past perfect is formed with the auxiliary *kaan* followed by the past perfective aspect. Several scholars

studying the Arabic aspectual system, such as Alotaibi (2014) (for the Taif dialect) and Badawi *et al.* (2016), have shown that the past perfect exists and appears in various structures invoking multiple readings in line with Portner's (2003) analysis for English perfect. In Standard Arabic (Badawi *et al.*, 2016), Syrian Arabic (Boneh, 2010), and Moroccan Arabic (Fassi Fehri, 2003), there is an additional structure for the past perfect where the auxiliary *kaan* is followed by the present imperfective. The past perfect in the antecedent clause is not interpreted temporally.

In (D), the event did not occur before the utterance time and contradicts what happened in the past. In other words, visiting the speaker was not accomplished in the past. The past perfect in the antecedent clause is not temporally interpreted. In this case, the appropriate complementizer must be the CF *law*, rather than *siḍa*. In (E), the complementizer *siḍa* cannot be substituted with *law* because the event with *siḍa* may have happened at or after the utterance time, unlike the case with *law*.

Based on the intuitive difference between the two complementizers, the eventuality of visiting failed to be completed before the utterance time whenever the CF *law* is used in the antecedent clause. In contrast, with the complementizer *siḍa*, there is always a possibility that the event will eventually take place.

This phenomenon surrounding the CF *law* cannot be treated in the same way as in MG and English. In these languages, a single complementizer is used for both strict conditionals and CFs, and the only linguistic tools for expressing counterfactuality are tense and aspect. Based on the example given in (D), MA has a richer morphological system for expressing counterfactuality than MG and English. In fact, Abusulaiman (2023) offered novel descriptive data that covers various CF structures in MA other than those employing the CF *law*, such as with the auxiliaries *kaan* and *yarait*. Across these CF structures, the past is an essential linguistic tool for yielding counterfactuality. Without the use of past morphology, counterfactuality cannot be conveyed in a sentence.

This paper focuses only on the semantics of the CF *law* and the way it interacts with past, present, and future orientations. It also provides a formal semantic analysis for a specific MA CF structure with the CF *law* (proposed as item [22] in Section 3.3). Future research will investigate the semantics of the complementizer *siḍa* relative to tense and aspect in MA. To better understand the semantics of the past tense, an example is presented here with the past tense in a free-conditional structure. The eventuality starts and finishes before the utterance time, as illustrated below:

- F) Xabazt cheesecake ?ams
 Bake-PRFV.I. cheesecake yesterday
 "I baked a cheesecake yesterday." (Simple Past)

In (F), the speaker asserts the completion of the eventuality with the past tense before the utterance time. This view of the past tense is in line with Kratzer's (1998) semantic analysis. The lexical entry for the past is as follows: "Past is only defined if *c* provides an interval *t* that precedes *t₀*," where *c* represents the context, *t* is the time, and *t₀* is the utterance time. Comparing examples (F) and (G) reveals a loss of interpretation in the past tense for CF structures.

- G) Law kaan zurtini fi bayti ?ams,
 Law kaan.PST.3.SG. visit.PR.FV.you.F.me at home.my yesterday,
 Kaan xabaz-t-lik cheesecake
 Kaan.PST.3.SG. bake.PR.FV.1.for.you cheesecake
 "If you had visited me at home yesterday, I would have baked a
 cheesecake for you." (Past Orientation)

The use of the past tense in MA CFs is reminiscent of Iatridou's (2000) observation of the loss of temporal interpretation in CF structures in

MG. Semanticists have treated this loss of temporal properties differently. Some, like Iatridou (2000), refer to it as a "fake past" (or modal past), suggesting that it places the speaker in an unreal time rather than actual time. Others, such as Ippolito (2002) and Palmer (2001), consider it to be a "real past."

In brief, my analysis is as follows: I argue that counterfactuality is lexically encoded in MA using the specified CF complementizer *law*. This complementizer is not associated with eventive or stative events but directly yields counterfactuality. In MA, the past perfect is also used as a linguistic tool to construct CF statements with *law*. This cross-linguistic fact distinguishes MA CFs from those in English and MG.

The remainder of this paper is structured as follows. Section 2 explores additional data on the CF *law* in MA before Section 3 discusses the most recent semantic accounts of CF structures and provides an analysis compatible with MA. Finally, Section 4 concludes the discussion on the CF *law*.

2. The Counterfactual *Law* in Makkan Arabic

This section provides a brief overview of the CF *law* as described in Standard Arabic and then presents additional data on this CF.

When studying MA CF statements, I often refer to the literature on Classical Arabic grammar, as MA does not have a written grammar. This literature offers a valuable description relevant to the CF complementizer *law* in MA (Al-Ansarie, 1964; Al-Ghalayini, 2009; Al-Kuwari, 2011; Al-Muradi, 1992; Badawi *et al.*, 2016; Ryding *et al.*, 2005; Wright, 2023). To avoid any confusion, it is important to clarify two points here. First, the focus of this paper is on counterfactuality in MA, not in Standard Arabic; Classical Arabic grammar is used only as a guide in this research. Second, this paper does not offer an analysis of the CF complementizer *law* as part of the debates among Arab grammarians. The current discussion is based on the debate among semanticists from the perspective of possible worlds semantics, as dealt with in the works of Lewis (1973), Stalnaker (1968), and many others.

In Classical Arabic grammar, there is a consensus among Arab grammarians that conditional statements are composed of two clauses, similar to the logical structure "If *p*, then *q*." Standard Arabic has a rich system of complementizers, some of which head antecedent clauses to refer to possible events, such as *siḍa*, while others, like the CF *law*, denote "contrary-to-fact" conditionals (Ryding *et al.*, 2005).

Badawi *et al.* (2016) describe the linguistic function of the CF *law* when it heads the antecedent clause. According to these authors, *law* is treated as a particle in such cases: "The particle *law* لا is generally considered to head conditional (protasis) clauses whose validity is either impossible, highly unlikely, hypothetical or contrary to fact" (Badawi *et al.*, 2016, p. 719).

Let us now examine more examples of the CF *law*, inspired by the examples from MG in Iatridou (2000).

- H) Law kaan ?axaḍ ?a-dawaa,
 Law kaan.3.SG.M.PST. take.PR.FV.3.SG.M. the-syrup,
 Kaan ?athassan
 Kaan.3.SG.M.PST. get.better.PR.FV.3.SG.M.
 "If he had taken the syrup, he would have gotten better." (Past Orientation)

In (H), the morphological structure exhibits two layers of past, in both the antecedent and consequent clauses, as described by Iatridou (2000). The first layer of past refers to a non-actual world (the CF world), while the second layer indicates a time distant from the

utterance time, resulting in a past reference. Thus, we are comparing not only time distinct from the actual time but also CF worlds that differ from the actual world (the evaluation world).

The structure of example (H) consists of an antecedent clause headed by the CF *law* followed by a consequent clause (a “would-have” conditional). In both clauses, the perfect aspect is used, with the auxiliary *kaan* followed by the perfective aspect. This structure creates the perfect aspect in MA. A similar structure has been previously described for Standard Arabic as “blueperfect,” by Badawi *et al.* (2016) and Wright (2023).

- I) Law ʔaxað ʔa-dawaa, yithassan
Law take.PRFV.3.SG.M. the-syrup., get.better.IMPRFV.3.SG.M.
“If he took the syrup, he would get better.” (Present Orientation)

In (I), the past perfective is used in the antecedent clause, and the “would-have” conditional appears in the consequent clause. Here, counterfactuality is expressed solely through the CF *law*. The presence of *law* inherently guarantees counterfactuality.

- J) Law ʔaxað ʔa-dawaa bukra, kaan yithassan
Law take.PRFV.3.SG.M. the-syrup tomorrow, kaan.3.SG.M get.better.IMPRFV.3.SG.M.
“If he took the syrup, he would have gotten better.” (Future Orientation)

If the CF *law* is substituted with *ʔida*, the CF reading is precluded because *ʔida* is incompatible with CF interpretation. The semantics of *ʔida* imply an eventuality that is likely to occur at or after the utterance time.

In contrast to Arregui (2005), the CF *law* always invokes counterfactuality regardless of whether the predicate in the antecedent clause is stative or eventive, as shown in (K)–(M):

- K) Law ʔomar kaan habbaha,
Law Omar. kaan3.SG.PST. 3.SG.M. love.PRFV.her,
Kaan ʔatzawaʔha
Kaan.3.SG.PST. 3.SG.M.married.PRFV.her.
“If Omar had loved her, he would have married her.” (Past Orientation)

- L) Law ʔomar habbaha, yitzawaʔha
Law Omar 3.SG.M. love.PRFV.her, 3.SG.M.married.IMPRFV.her.
“If Omar loved her nowadays, he would marry her.” (Present Orientation)

- M) Law ʔomar habbaha, kaan yitzawaʔha
Law Omar love.PRFV.3.SG.M.her, kaan.3.SG.M. 3.SG.M.married.IMPFV.her.
“If Omar loved her, he would have married her.” (Future Orientation)

Table 1 summarizes the tenses and aspects associated with the CF *law*. The past perfect can take various forms depending on the orientation in the past, present, and future.

Table 1: Summary of MA conditional structures with the complementizer *law*

Conditional	Antecedent	Consequent “Would-have”
<i>law</i> : “CF future”	Past perfective	Past perfect: <i>kaan</i> + imperfective
<i>law</i> : “CF past”	Past perfect	Past perfect: <i>kaan</i> + perfective
<i>law</i> : “CF present”	Past perfective	Present imperfective

3. The Semantics of Counterfactuals: The Case of *Law*

There has been a long-standing debate among semanticists about the formal relationship between the past tense and counterfactuality. This debate began with Iatridou (2000) and has continued with contributions from Arregui (2005), Condoravdi (2001), Ippolito (2002; 2004; 2006; 2008; 2013), Karawani (2014), Portner (2009),

Schulz (2017), and von Prince (2019). These accounts diverge in their treatment of past tense within CF environments and can be classified into two categories. The first approach, proposed by Iatridou (2000) and Karawani (2014), treats past tense as a “fake past” (modal past). The second approach, proposed by Arregui (2005), Condoravdi (2001), and Ippolito (2002), treats it as a “real past.”

In the case of the CF *law*, I follow the second approach, analyzing the past tense as real within CF structures. I also acknowledge the consensus in the related literature that CFs are best treated as implicatures rather than assertions or entailments. For more details, see Anderson (1951) and Iatridou (2000).

This section discusses two formal approaches to the treatment of the past tense in CF structures. I demonstrate how the second approach can best capture the intuitions of the CF *law*.

3.1. Fake Past Approach:

Iatridou’s (2000) proposal is a pioneering analysis that highlights the role of the past tense and past perfect in interpreting CFs. In “The Grammatical Ingredients of Counterfactuality” (2000), she discusses various interpretations of counterfactuality and attributes them to tense morphology in MG, unlike strict conditional statements.

To account for the use of past morphology in CF environments, Iatridou (2000) proposed that the past tense motivates what she termed “feature exclusion” (p. 246), referring to a syntactic operation called “feature checking” in the minimalist approach (see Chomsky [1995] for further details). According to this operation, the tense feature is checked and interpreted in non-CF structures, invoking a temporal interpretation of the past. In CF environments, however, the past tense feature is not interpreted. Iatridou thus proposed the formula shown in (N). Here, the past tense feature can be interpreted either in the domain of time or worlds, with the variable (*x*) ranging over either domain:

- N) $T(x)$ excludes $C(x)$. (Iatridou, 2000)

Based on the formula in (N), two possibilities are predicted depending on the speaker’s intention and the pragmatic elements of the eventuality. The first possibility arises when the variable (*x*) ranges over time. In this case, the result will be as follows:

- O) $T(t)$: the time interval (set of times) we are talking about (Iatridou borrowed the term “topic time” from Klein [1994]).
P) $C(t)$: the time interval (set of times) that for all we know is the time of the speaker (i.e., utterance time).

In (P), the variable *x* represents “what we are talking about,” while $T(x)$ denotes Topics(*x*). Conversely, $C(x)$ represents “the *x* that for all we know is the *x* of the speaker.” The proposal of the exclusion feature is predicted to range over time, excluding the utterance time and referring to an eventuality that occurred in the past, as represented in (Q):

- Q) The topic time excludes the utterance time. (Iatridou, 2000)

The above schema captures the intuition that when past morphology receives its temporal interpretations, the eventuality is completed before the utterance time.

The second possibility arises when the exclusion feature refers to worlds that differ from the actual world. In such cases, the event in the antecedent clause is excluded from the actual world. Here, the past tense loses its temporal properties, resulting in a CF interpretation. CF interpretations refer to worlds distinct from the actual world, regardless of the use of past morphology in the antecedent and the past perfect in the consequent, as shown in (R):

- R) $T(w)$: the worlds that we are talking about (topic: worlds).
S) $C(w)$: the worlds that for all we know are the worlds of the speaker (actual world).

Based on (S), we get the following schema:

(T) The topic: worlds exclude the actual world. (Iatridou, 2000)

In (T), we can observe how this excluding function operates. The CF interpretation occurs when there is a reference to worlds distinct from and excluding the actual world. This interpretation arises regardless of the use of past morphology in the antecedent and past perfect in the consequent.

To summarize Iatridou's (2000) proposal, the excluding feature accounts for two interpretations of the past tense. The first interpretation is associated with an actual state of affairs that holds before the utterance time, providing a temporal flavor. The second interpretation does not invoke any temporal properties and instead results in a CF reading, where the situation does not hold in the actual world.

Karawani (2014) provided the first analysis of Arabic CF *law* in PA. Her analysis was based on Iatridou's (2000) concept of treating past tense as a "fake past" by applying the excluding feature. She further developed the notion of the "non-actual veridicality" (NAV) morpheme (Karawani, 2014, p. 179). The NAV morpheme applies to a true proposition when there is a world–time pair that differs from the actual world w and the utterance time t . In this case, either w' or t' is distinct from w or t , respectively. The NAV morpheme is optional with the CF *law* since the *law* itself is sufficient to yield counterfactuality. Relative to structural height, when the NAV morpheme is generated above the second tense phrase (TP), it functions as a modal marker, as shown in (U). It can create a CF complex with the complementizer *šida* or strengthen counterfactuality with *law*.

(U) CP >> (MoodP) >> TP₂ >> TP₁ AspP >> vP. (Karawani, 2014)

3.2. Real Past Approach:

Regarding the CF *law*, I believe that Iatridou's proposal requires further development to fully capture the corresponding intuitions. In this paper, I propose an alternative analysis of Arabic CFs, following Arregui (2005) and Ippolito (2002). In this analysis, the past tense is treated as real, for the following reasons:

- The CF *law* has an independent lexical entry in MA.
- Treating the past tense as real rather than "fake" is in line with the "back-shifting" process outlined by Ippolito (2002; 2004; 2006; 2008; 2013) and von Prince (2019).
- In MA, the auxiliary *kaan* + past perfective constitutes the past perfect, differing from Karawani's (2014) treatment in PA, where this structure represents the past perfective.

Accordingly, I predict that two components yield CF interpretations using the CF *law* in MA: (A) tense and aspect morphology and (B) the presence of a specific lexical item devoted to counterfactuality. My analysis is inspired by three proposals that treat the past tense as real, made by Arregui (2005), Ippolito (2002; 2004; 2006; 2008; 2013), and von Prince (2019). All three acknowledge the role of the past tense in deriving the CF interpretation.

Using *back-shifting* places the speaker in a past domain, triggering historical worlds with CF events. These events share the history of actual events but did not occur, aligning with Arregui's (2005, p. 42) notion of "similar worlds." This term echoes Lewis's (1973) concept, where the evaluation world reflects the degree of similarity across possible worlds that share the same episodic past. By focusing on similar worlds, this analysis supports the treatment of the past tense as real, where only events within CF worlds share the same history. The following sections present the elements that constitute the MA CF structure with the CF complementizer *law*.

3.3. Structure of Conditional Statements:

The structure of a conditional statement with the CF *law* reflects the basic components of conditionals in Kratzer's (1977; 1981) "tripartite structure," (Kratzer, 1977, p. 241). The antecedent is interpreted as a restriction on the covert modal operator R , while the time of the consequent is interpreted within the nuclear scope. Although Kratzer did not address the past within CFs, Ippolito (2002) extended this structure to include the past, asserting that the accessibility relation R is linked to a time parameter t , as illustrated later in Figure (1). In the modal base, the set of accessible worlds is defined as the set of worlds w' accessible from the evaluation world w at the evaluation time t . Ippolito (2006; 2008) further developed this structure by identifying the accessibility relation as a "historical accessibility relation."

I believe this historical accessibility relation effectively captures the back-shifting process triggered by the use of past morphology. By employing the past tense, the speaker compares the actual world with similar accessible worlds from the past. Consequently, CF conditionals are interpreted through two parameters: the accessibility relation parameter and the similarity parameter. The first parameter is time-dependent, while the second functions as a linguistic tool to measure similarity.

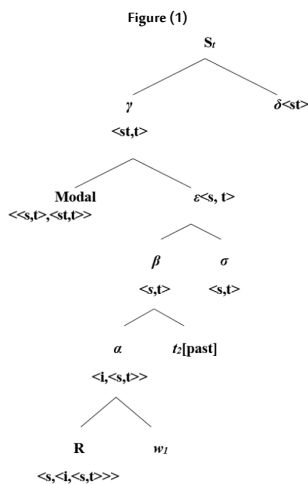
To facilitate the comparison of historically similar worlds, Ippolito (2002) advanced Iatridou's (2000) concept of the second-layer past in the TP and placed this second TP within the domain of the modal operator (inside the accessibility relation). This second TP is situated outside the computation of the CFs, thereby quantifying the entire CF structure. The time of the second TP is anchored to any time that precedes the utterance time.

Under this proposal, the past tense manipulates the time argument of the covert (abstract) modal operator "WOLL," which represents the accessibility time (Ippolito, 2013). The past tense provides a time argument for the accessibility relation, allowing the selection of historical worlds from the evaluation world of the past.

What distinguishes Ippolito's structure of conditionals from Kratzer's (2012) is that the accessibility relations in Ippolito's model are at least binary relations between a world–time pair and the world. This approach involves comparing both worlds and times, resulting in a structure of $\langle s, \langle i, \langle s, t \rangle \rangle \rangle$, where $i \in I$ (I is the domain of times), rather than the simpler $\langle s, \langle s, t \rangle \rangle$. In this model, the possible worlds quantified over by the covert modal operator are relative to both a world parameter (the world of evaluation w_i) and a time of evaluation t_i .

By examining the role of the past tense in the computation of CFs, Ippolito places the second layer of past tense outside the conventional tripartite structure. In this framework, the past tense manipulates the time argument of the covert modal operator, which is the accessibility time. The role of the past tense is to provide a time argument for the accessibility relation, allowing for the selection of worlds that are historically accessible from the evaluation world at a past time.

To achieve this selection function, a covert (abstract) modal operator, WOLL, compels the modal to universally select antecedent worlds that are historically accessible from the actual world at the past time, as illustrated in Figure (1).



* (Ippolito, 2002, p. 243)

When the speaker shifts backward in time, they compare CF worlds to the actual world (the evaluation world). According to Lewis (1973), and later expanded by Arregui (2005), among others, the evaluation world reflects the degree of similarity among possible worlds that share the same episodic past. This analysis supports the view that the past tense is treated as real, where only events within the CF worlds share the same history but fail to occur. In Ippolito (2013) and von Prince (2019), the past perfect consistently triggers a back-shifting process, shifting the speaker's perspective to the past and aligning with other events that share the same episodic history.

In line with Ippolito's (2013) account, the predicted structure for a CF statement using the complementizer *law* in MA is as follows:

V) (PAST (PERF_{kaan} ($\forall \subseteq (Law(SIM(HIST)(\phi))) (\psi)))$)

In (V), the CF *law* combines with a proposition expressed by the conditional antecedent clause ϕ and quantifies over all ($\forall$) worlds that are historically (HIST) similar (SIM) to the evaluation world and time. When entering the computation with a universal quantificational force ($\forall$), the CF *law* does not require the presence of the NAV morpheme suggested by Karawani (2014).

Given the above discussion, MA data on the CF *law* captures the intuition that the eventuality in the antecedent clause contradicts the eventuality in the actual world. The CF *law*, when used with the past tense or past perfect, activates the process of comparing the actual world with other possible worlds, specifically CF worlds up to the reference time. I also propose that the CF *law* is free from any temporal interpretations and should be treated as a tenseless "overt" modal operator that embeds a temporal structure, as inspired by Ippolito (2013) for WOLL. Unlike Ippolito's (2013) treatment of WOLL as a tenseless covert modal operator, the CF *law* in MA functions as a specific tenseless lexical item dedicated to invoking counterfactuality, in contrast to English.

W) $[[law]]^{c,g,w,t} = \lambda t' \in D_t \lambda p \in D_{<st>} \lambda q \in D_{<st>} \forall w' [w' \in SIM_w(HIST_{w,t}(p)) \rightarrow w' \in Eq]$

In (W), the overt modal operator $[[law]]$ takes two propositional arguments, p and q (the antecedent p and the consequent q), along with a time argument t' . This time argument manipulates the historical (HIST) accessibility relation to select the most similar (SIM) and closest worlds to the actual world.

Considering that CF *law* invokes counterfactuality in MA, I perceive that the semantics of the CF *law* resemble those of epistemic modals for the following reasons.

First, the CF *law* operates with a universal quantifier ($\forall$), which quantifies over CF worlds rather than possible worlds. The judgment

of the proposition is made from the perspective of what the speaker knows. I propose that it functions similarly to epistemic modals, such as "must" or "might." It is important to note that I do not claim that the CF *law* is a modal in the traditional sense. Instead, the intuitions surrounding the CF *law* are based on the speaker's knowledge of a particular state of affairs, where the event in the antecedent did not occur in the real world. Thus, the truth value of the antecedent is considered false when using the CF *law*.

Second, when a speaker uses the CF *law*, they base their judgments on what they know in world w . This observation aligns with Kratzer's (1977; 2012) analysis of epistemic modals.

In sum, I believe the discussion on the complementizer *law* reflects the concept of "modal displacement," as explored by Kratzer (2013). This phenomenon is triggered by the creative use of natural language, where modality is not confined to modal auxiliaries but can also involve other categories, such as adverbials or morphemes. For further reading on this topic, see Matthewson's (2016) work on the Salish language St'at'imcets.

4. Conclusion

This paper extends the formal cross-linguistic studies of CF structures. The topic of counterfactuality has received limited scholarly attention in Arabic linguistics except in Karawani's analysis (2014) of PA. MA is subject to formal semantic analysis on a par with other languages. What makes MA distinctive is its possession of a specific complementizer invoking counterfactuality—*law*. This paper lays the groundwork for future formal analyses of Arabic CF structures, providing a basis for comparison with other Arabic varieties.

In the literature on formal semantics, the past tense embedded inside a CF clause did not receive a formal investigation until Iatridou's work of 2000. Iatridou observed the semantic behavior of the past tense inside a CF clause in MG and English. Considering this observation, she claimed that the past tense in these constructions can best be treated as fake. Following Iatridou, Ippolito offered an alternative view of the past tense in CFs, through extensive studies undertaken from 2002 until 2013. In the context of possible worlds semantics, Ippolito analyzed the past tense by comparing the event within a CF structure to other past events that shared similar historical circumstances and properties. In other words, Ippolito showed that the past morphology of the event triggers a comparison with other past events that share historically similar circumstances. This process of back-shifting was also adopted by von Prince (2019).

The difference between the actual world–time pair and the past world–time pair relies on the occurrence of the event. According to the intuitions of counterfactuality, an event inside a CF clause failed to occur and was not completed for certain reasons in the past. Therefore, the interpretations of CFs contradict what happened in the actual world at the utterance time.

Returning to MA, we have seen that a CF structure does not solely rely on the past morphology but also has an extra ingredient for expressing counterfactuality. This extra ingredient is the CF complementizer *law*. Any structure containing the complementizer *law* is exclusively interpreted as CF, without any alternative interpretations. When it comes to the treatment of the past tense with *law*, the past tense behaves as real relative to the back-shifting process outlined by Ippolito (2002; 2004; 2006; 2006; 2008; 2013) and von Prince (2019).

Considering the computation with the CF complementizer *law*, *law* functions as an overt operator that quantifies over all possible worlds. This operator also selects only possible worlds that are historically similar to the evaluation world (the actual world).

Further research by Arab linguists on Arabic CFs and strict conditionals is needed, from both a semantic and syntactic perspective. This research will have a great impact on their acquisition in Arabic.

Biography

Jumanah Abdulwahab Abusulaiman

Department of English Language, College of Social Sciences, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia, 00966504772868, jaabusulaiman@uqu.edu.sa

Abusulaiman is an Ottawa University graduate, Saudi professor, a member of Translation & Arabization Center at Umm Al-Qura University. Her research focuses on the semantic of tense, aspect, modality and conditional structures in Makkan Arabic. She is interested in the semantic-syntactic interface of modals with tense and aspect in Arabic. She has published an article with Journal of Arts, King Saud University Press and a proceeding with the Canadian Linguistic Association. She has participated in several international conferences. ORCID: 0009-0009-2180-777

Acknowledgements

I would like to thank the audience of the International Conference on Tense and Aspect in Conditionals, INALCO, Paris, on Nov.3, 2022, especially Michela Ippolito. Special thanks to Hadeel Karawani for help with the technical aspects of this study. I would like to express my sincere gratitude to the anonymous reviewers for the time and their fruitful feedback. Lastly, I would like to thank my family and friends for their patience and encouragement during elicitations and the course of my research.

References

- Abusulaiman, J. (2023). Is the past tense real or fake in counterfactual structures? The case of makkan Arabic. *Journal of Arts, King Saud University Press*, 36(1), 1–9.
- Al-Ansarie, J.A. (1964). *Mugni Al-Labib* 'The Enricher of the Intelligent'. Damascus: Dar Al-Fikir. [in Arabic]
- Al-Ghalayini, M. (2009). *Jaami Al-Durus Al-Arabiyya* 'The Collection of Arabic Lessons'. Beirut: Al-Maktaba Al-Asriyya. [in Arabic]
- Al-Kuwari, K. (2011). *Al-Waseet Fi Al-Nahou* 'The Concise Book on Grammar'. Beirut: Dar Ibn Hazm. [in Arabic]
- Al-Muradi, H. (1992). *Al-Jana Al-Daani Fi Huruf Al-Maani* 'The Approachable Collection on the Meaning of Particles'. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Almyah. [in Arabic]
- Alotaibi, Y. (2014). *Conditional Sentences in Modern Standard Arabic and the Taif Dialect*. PhD Thesis, University of Essex, UK.
- Anderson, A.R. (1951). A note on subjunctive and counterfactual conditionals. *Analysis*, 12(2), 35–8.
- Aoun, J.E., Benmamoun, E. and Choueiri, L. (2010). *The Syntax of Arabic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arregui, A. (2005). *On the Accessibility of Possible Worlds: The Role of Tense and Aspect*. PhD Thesis, University of Massachusetts Amherst, Massachusetts.
- Badawi, E., Carter, M.G. and Gully, A. (2016). *Modern Written Arabic: A Comprehensive Grammar*. New York: Routledge.
- Benmamoun, E. (2000). *The Feature Structure of Functional Categories: A Comparative Study of Arabic Dialects*. Oxford: Oxford University Press.
- Boneh, N. (2010). Perfect constructions in Syrian Arabic. In: P. Cabredo Hoffer and B. Laca (eds.) *Layers of Aspect*. Stanford: Center of the Study of Language and Information Publications (CSLI).
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Condoravdi, C. (2001). Temporal interpretation of modals: Modals for the present and for the past. In: D. Beaver, L. Casilas Martinez, B. Clark and S. Kaufmany (eds.) *The Construction of Meaning*. Stanford: Center of the Study of Language and Information Publications (CSLI).
- Fassi Fehri, A. (2003). Arabic perfect and temporal adverbs. In: A. Aleciadou, M.M. Rather and A. von Stechow (eds.) *Perfect Explorations*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Iatridou, S. (2000). The grammatical ingredients of counterfactuality. *Linguistic Inquiry*, 31(2), 231–70.
- Ippolito, M. (2002). On the temporal dimension of counterfactuality. *Northeast Linguistics Society*, 32(1), 237–55.
- Ippolito, M. (2004). Imperfect modality. In: J. Gueron and J. Lecarme (eds.) *The Syntax of Time*. London: MIT Press.
- Ippolito, M. (2006). Semantic composition and presupposition projection in subjunctive conditionals. *Linguistics and Philosophy*, 29(6), 631–72.
- Ippolito, M. (2008). Subjunctive conditionals. *Proceedings of Sinn und Bedeutung*, 12(n/a), 256–70.
- Ippolito, M. (2013). *Subjunctive Conditionals: A Linguistic Analysis*. London: MIT Press.
- Karawani, H. (2014). *The Real, the Fake, and the Fake Fake: In Counterfactual Conditionals, Cross-Linguistically*. PhD Thesis, Netherlands Graduate School of Linguistics, Amsterdam, the Netherlands.
- Klein, W. (1994). *Time in Languages*. New York: Routledge.
- Kratzer, A. (1977). What 'must' and 'can' must and can mean. *Linguistics and Philosophy*, 1(3), 337–55.
- Kratzer, A. (1979). Conditional necessity and possibility. In: R. Bäuerle, U. Egli and A. von Stechow (eds.) *Semantics from Different Points of View*. Berlin: Springer Verlag.
- Kratzer, A. (1981). The notional category of modality. In: H.J. Eikmeyer and H. Rieser (eds.) *Words, Worlds, and Contexts: New Approaches in Word Semantics*. Berlin: Walter De Gruyter.
- Kratzer, A. (1998). More structural analogies between pronouns and tenses. In: *Proceedings of SALT VIII*, the Massachusetts Institute of Technology (MIT), Massachusetts, 24–26/04/1998.
- Kratzer, A. (2012). *Modals and Conditionals: New and Revised Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Kratzer, A. (2013). Modality for the 21st century. In: *L'interface Language-cognition/the Language-cognition Interface: Actes du 19^e Congrès International des Linguistes Genève*, The University of Geneva, Switzerland, 22-26/07/2013.
- Lewis, D. (1973). Counterfactuals and comparative possibility. *Journal of Philosophical Logic*, n/a(2), 418–46.
- Lewis, D. (2005). *Counterfactuals*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Matthewson, L. (2016). Modality. In: M. Aloni and P. Dekker (eds.) *The Cambridge Handbook of Formal Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F.R. (2001). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Portner, P. (2003). The (temporal) semantics and (modal) pragmatics of the perfect. *Linguistics and Philosophy*, 26(4), 459–510.
- Portner, P. (2009). *Modality (Oxford Surveys in Semantics and Pragmatics)*. Oxford: Oxford University Press.
- Ryding, K.C. and Mehall, D.J. (2005). *Formal Spoken Arabic Basic Course with MP3 Files (2nd ed.)*. Washington: Georgetown University Press.
- Schulz, K. (2017). Fake perfect in x-marked conditionals. In: *Proceedings of SALT 27*. University of Maryland at College Park, Maryland, 12-14/05/2017.
- Stalnaker, R.C. (1968). A theory of conditionals. In: W.L. Harper, R. Stalnaker and G. Pearce (eds.) *Ifs: Conditionals, Belief, Decision, Chance, and Time*. Dordrecht, the Netherlands: Springer Netherlands.
- von Prince, K. (2019). Counterfactuality and past. *Linguistics and Philosophy*, 42(6), 577–615.
- Wright, W. (2023). *Arabic Grammar*. New York: Dover Publications, Inc.

AI-Powered Training Program for Enhancing Teachers' Skills in Creating Educational Digital Games

Taghreed A. Maydi¹ and Majed A. Alharthi²

¹ Researcher in Instructional Technology and Design, Riyadh, Saudi Arabia.

² Educational Technology, College of Education, University of Jeddah, Jeddah, Saudi Arabia

برنامج تدريبي مدعوم بالذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات المعلمين في إنشاء الألعاب الرقمية التعليمية

تغريد عبد الله معيدي¹ وماجد عبد الله الحارثي²

¹ باحث مستقل في تقنيات وتصميم التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية

² قسم تقنيات وتصميم التعليم، كلية التربية، جامعة جدة، جدة، المملكة العربية السعودية



LINK
الرابط
<https://doi.org/10.37575/h/edu/240050>

RECEIVED
الاستقبال
15/10/2024

ACCEPTED
القبول
01/12/2024

PUBLISHED ONLINE
النشر الإلكتروني
01/12/2024

ASSIGNED TO AN ISSUE
الإحالة لعدد
01/03/2025

NO. OF WORDS
عدد الكلمات
7840

NO. OF PAGES
عدد الصفحات
9

YEAR
سنة العدد
2025

VOLUME
رقم المجلد
26

ISSUE
رقم العدد
1

ABSTRACT

This research aimed to investigate the effectiveness of an artificial intelligence (AI)-based training program in developing electronic educational game production skills for teachers of students with learning disabilities. Data were collected using research tools, including an achievement test designed to measure cognitive skills and an observation checklist aimed at assessing performance in the production of electronic educational games. Using a quasi-experimental design with a single group, the research tools were applied and then the AI-based training program was implemented, with the tools being applied again afterwards. The research sample included all 50 teachers from public and private schools for students with learning disabilities in the Jazan region during the third semester of the academic year 1444 AH / 2023 AD. The results demonstrated that the AI-based training program helped teachers of students with learning disabilities improve their cognitive and performance skills in creating electronic educational games. In light of these findings, the researcher recommends employing AI-based programs in education and encourages collaboration between teachers and educational technology experts to achieve effective educational training methods and the continual development of technical skills among these teachers.

المخلص

استهدف البحث الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد جُمعت البيانات باستخدام أدوات البحث المتمثلة في اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي؛ لمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية. وبالاعتماد على المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة تم تطبيق أدوات البحث قبلياً، ثم إجراء المعالجة بواسطة البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي، ثم تطبيق تلك الأدوات بعدئذاً؛ على عينة البحث المكونة من كامل أفراد المجتمع البالغين (50) معلماً ومعلمة من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والأهلية بمنطقة جازان خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1444هـ/2023م، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة بتوظيف البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، وتضافر الجهود بين معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم وخبراء تقنيات التعليم؛ للوصول إلى أساليب تدريبية تربوية تقنية، والتطوير الدائم للمهارات التقنية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

KEYWORDS

الكلمات المفتاحية

Chatbots, ChatGPT, e-learning, special education, learning disabilities, Make It

روبوتات المحادثة، الذكاء الاصطناعي التوليدي، التعلم الإلكتروني، التربية الخاصة، صعوبات التعلم، تطبيق Make It

CITATION

الإحالة

Maydi, T.A. and Alharthi, M.A. (2025). Barnamaj tadribuni madeum bialdhaka' alaistinaeei litanmiat maharat almuealimin fi 'iinsha' al'aleab alraqamiat altaelimia 'AI-Powered training program for enhancing teachers' skills in creating educational digital games'. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 46–54. DOI: 10.37575/h/edu/240050 [in Arabic]

معيدي، تغريد عبدالله و الحارثي، ماجد عبدالله. (2025). برنامج تدريبي مدعوم بالذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات المعلمين في إنشاء الألعاب الرقمية التعليمية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، 26(1)، 46–54.

ليساهمو في بنائه ورفاهيته (الخريصي، 2020).

1. المقدمة

والتوجه الإلكتروني يتطلب من معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم تبني التقنية (Maydi and Alharthi, 2023). وانطلاقاً مما سبق تتجلى أهمية تدريب معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهاراتهم في إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية وزيادة خبراتهم بكفاءة عالية؛ لمساعدتهم على الإلمام بكل ما يعين طلابهم نحو بلوغ أهدافهم. كما أن التقدم العلمي والتقني يضيف عديداً من الأساليب التدريبية الحديثة التي يُستفاد منها في تنمية مهارات المعلمين كالبرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي، فقد نادت العديد من الدراسات بتوظيفها في مجال التعليم؛ لفاعليتها في تحقيق مخرجات تعلم ذات كفاءة وجودة عالية (Qiu et al., 2022). كما أوصت دراسة (الفراني والحجيلي، 2020) بتفعيل البرامج التدريبية القائمة على الذكاء الاصطناعي لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ لمواكبة التحول الرقمي في التعليم والتعلم.

وفي ظل تطور الذكاء الاصطناعي، ولكونه من المستحدثات التي يهتم بها التربويين، ومواصلةً للتقدم التقني في سبيل تحقيق رؤية تعليم المملكة؛ أصبح لا بد من التوسع بتوظيف تطبيقاته في العملية التعليمية. وتعد

مع التوجه العالمي التقني في مجال التعليم أصبح التعلم الإلكتروني حجر أساس يُستحدث طريقاً لمسايرة الظروف والتطورات التعليمية، حيث إنه يدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم فهو يعينهم على تحقيق أهدافهم التعليمية مع مراعاة قدراتهم وحاجاتهم المختلفة (العبيد، 2021). وللألعاب التعليمية الإلكترونية (Electronic Educational Games) تأثير قوي في صنع الإثارة والتشويق والمتعة أثناء التعلم؛ فهي تزيد من دافعية الطالب، وتنبئ شخصيته معرفياً ووجدانياً وسلوكياً وأكدت النظريات التعليمية ذلك (Asenov and Doncheva, 2023)، وفي ظل ذلك، اهتمت وزارة تعليم المملكة العربية السعودية بموضوع الألعاب التعليمية الإلكترونية حيث وظفت لعبة ماين كرافت التعليمية (Minecraft Education) لتنمية العديد من المهارات لدى الطلاب (Minecraft Education, 2023).

والاهتمام بالطلاب ذوي صعوبات التعلم ضرورة اجتماعية واقتصادية ومعياراً حضارياً وتنموياً للأمم وسمة من السمات الإنسانية؛ فهذا الاهتمام يمكنهم من استثمار قدراتهم ويؤهلهم، بحيث يضمن دمجهم في المجتمع؛

and Alhalafawy, 2023)، ويمكن الاستدلال لذلك بالجهود المبذولة من قبل الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سداءا) التي تسعى لتحقيق رؤيتها في الارتقاء بالملكة، وفي هذا الجانب يمكن استذكار ما قاله صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان آل سعود: "نحن نعيش في زمن الابتكارات العلمية والتقنيات غير المسبوقة وأفاق نمو غير محدودة، ويمكن لهذه التقنيات الجديدة مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء في حال تم استخدامها على النحو الأمثل أن تجتذب العالم الكثير من المضار وتجلب للعالم الكثير من الفوائد الضخمة." (SDAIA, 2020:1).

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال السؤال الآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟ وللإجابة على ذلك، تم صياغة الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية.

3. أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

4. أهمية البحث

- الأهمية النظرية: قد يفتح هذا البحث آفاقاً لمجالات وطرق مختلفة أمام المتخصصين في المناهج، وكذلك الباحثين؛ لتقديم المزيد من البحوث والدراسات في مجال الذكاء الاصطناعي، وكذلك مجال الألعاب التعليمية الإلكترونية، ومجال صعوبات التعلم.
- الأهمية التطبيقية: يسعى البحث الحالي نحو تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية وتوجيهها بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومواكبة التطور التقني في مجال صعوبات التعلم بتدريب المعلمين وإكسابهم المهارات اللازمة الميسرة للعملية التعليمية وبالتالي تمهيد الطريق للطلاب نحو تحقيق أهدافهم، والتوجه إلى آفاق حديثة لمصممي المناهج التعليمية.

5. حدود البحث

- الحدود الموضوعية: برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي، والألعاب التعليمية الإلكترونية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1444هـ/2023م.
- الحدود المكانية: منطقة جازان.
- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية والأهلية.

6. منهج البحث وتصميمه

اعتمدت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ كما في الشكل (1).

روبوتات المحادثة (chatbot) من التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي المهمة، بل هي الأكثر شيوعاً وتفضيلاً في مؤسسات التعليم (Chaka, 2023). بسبب التقدم الواسع في بحوث الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة؛ أصبحت هذه الروبوتات أكثر قرباً من اللغة البشرية، وأكثر قدرة على فهم ما يكتبه ويطلبه الإنسان منها، وبعد دمجها في بيئات التدريب من المستحدثات المرغوبة (Mendoza et al., 2022).

وعلى الرغم من تحقيق الذكاء الاصطناعي لنجاحات ملحوظة، إلا أنه لا يزال في مراحله الأولى (Lampos et al., 2021; UNESCO, 2021)، ولا سيما روبوتات المحادثة التعليمية فعلى الرغم من أنها تتمتع بإمكانات تطوير ملحوظة؛ إلا أنه تم تحديد أن الدراسات المتعلقة بها تستدعي مزيداً من استثمار باحثي تقنيات التعليم (Kuhail., et al., 2022; Park and Kwon, 2023).

وتأسيساً على ما سبق فإن البحث الحالي هدف للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية؛ لأن الدراسات (إبراهيم والدمراش، 2019؛ عبد المقصود وغريب، 2022؛ عبد المنعم وآخرون، 2020) التي هدفت إلى تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية تناولتها بالاعتماد على عدة أساليب كبيئة اللعب التحفيزي، وإستراتيجية التعلم بالمشروعات الرقمية، وتقنية الهولوجرام، والوسائط التفاعلية، وقد اقتصر تطبيق تلك الدراسات على الطلاب بينما استهدف البحث الحالي المعلمين.

2. مشكلة البحث

تمثلت مشكلة البحث في الحاجة الملحة إلى تنمية مهارات معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية فقد أشارت نتائج الدراسات (Alzubaidi et al., 2023; Mahafza, 2021) إلى أنه بالرغم من أهمية الألعاب التعليمية الإلكترونية إلا أنه لا زال هناك الكثير من المعوقات التي تحول دون استخدامها في تعليم المملكة العربية السعودية.

وبالإطلاع على مؤتمرات التربية الخاصة تبين أنها توصي بضرورة دمج التقنية في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحث على توظيف البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريب معلمهم. وعليه، فإن البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم تحظى بالأهمية البالغة، ولا سيما في ظل جائحة كورونا التي أحدثت نقلة حقيقية وطفرة علمية حيث ذكر (Li et al., 2023) أن الذكاء الاصطناعي سيكون ذا قيمة كبيرة في المستقبل المنظور تماماً كاهمية النفط في الماضي. وقد أشار (الدعشان، 2019) إلى أن تطوير منظومة التعليم لمواكبة الازدهار التقني في ظل تطور الذكاء الاصطناعي أصبح احتياجاً ضرورياً ملجأ؛ لتحقيق إصلاح التعليم الذي يعد من دعائم التنمية المستدامة؛ مما يلقي المسؤولية على منظومة التعليم بضرورة تزويد المعلمين بالمهارات التقنية ومهارات الذكاء الاصطناعي تحديداً، والتي سيزيد الطلب عليها مع تزايد الاعتماد على الروبوتات. فبالرغم من تلك الأهمية التي تقدمها البرامج التدريبية القائمة على الذكاء الاصطناعي للمعلمين، إلا أنه لم يتم استثمارها في التعليم بالشكل الكافي (Celik, 2023). وفي هذا الصدد أظهرت الدراسات (Chiu et al., 2019; al., 2023; Zawacki-Richter et al., 2023) انخفاض مستوى معرفة المعلمين بآليات توظيف البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي، وعدم توفر خبرات كافية لديهم في التعامل مع أدوات هذه التقنيات. وتقنيات الذكاء الاصطناعي تمثل أداة المستقبل التي تمتلك إمكانات هائلة، وبالتالي يجب إتقان إنتاج واستخدام وتوظيف برامجها في تعليم المملكة العربية السعودية، وذلك بتأثر جهود كلاً من قيادات التعليم والمعلمين والطلاب، كما أنه يجب تحقيق التوازن عند استخدامها في ممارسات التعليم، والسعي إلى تزويد العقول التقنية المنتجة والقادرة على التعامل مع البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي في ظل آلية ومعايير محكمة (Najmi et al., 2023)، والتعليم في المملكة يحاول بكل جهد وإمكانات لأن يكون من أفضل المستويات التعليمية الدولية، ورغم أن هناك بطئاً بسيطاً في عملية التقدم إلا أنه في القريب العاجل سيكون من ضمن أفضل مستويات التعليم عالمياً، ولكن يجب أن يتم تبني الذكاء الاصطناعي، والذي تسعى كبار الدول للاعتماد عليه في تعليمها بشكل متوازن في العملية التعليمية (Alshammary).

دليل إرشادي.

مرحلة التطوير (Development): وفيها تم ترجمة الإجراءات المخطط لها مسبقاً، وتطوير البرنامج ومحتواه التدريبي؛ ليصبح جاهزاً للاستخدام، إذ أن البرنامج الاصطناعي استند إلى نموذج اعتمد على مجال معالجة اللغة الطبيعية (NLP) على جزأين:

- الذكاء الاصطناعي الضيق (Narrow AI): ويتضح من خلال إجابات (Chatbot) على المتدربين بالردود المتوقعة والتي خزنتها الباحثة مسبقاً.
- الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI): والذي يظهر من خلال توليد إجابات مخصصة لكل متدرب ومتدربة بناءً على جميع أسئلتهم واستفساراتهم عبر (ChatGPT).

مرحلة التطبيق (Implementation): تضمنت هذه المرحلة التطبيق الفعلي لتجربة البحث، وبعد جمع البيانات تم تحليل وتفسير النتائج بعد معالجتها إحصائياً.

مرحلة التقييم (Evaluation): تم في هذه المرحلة التقييم البنائي للتحقق من اكتمال بنية البرنامج التدريبي وسلامة تصميمه. والتقييم النهائي الذي اشتمل على أدوات البحث.

6.3. أدوات البحث:

6.3.1. الاختبار التحصيلي

إعداد الاختبار: تم إعداده لقياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الالكترونية.

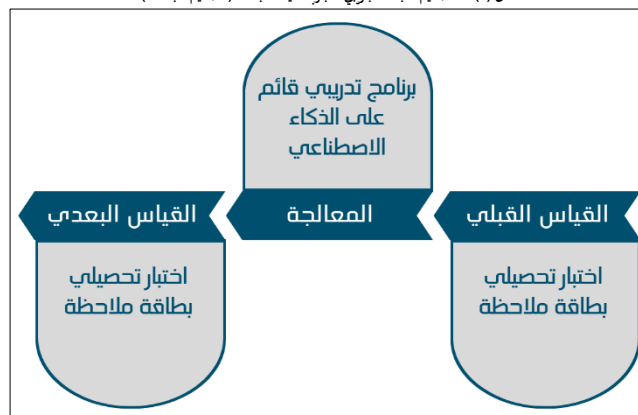
ثبات الاختبار: تم تطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة البحث تكونت من (30) معلم ومعلمة، ثم أدخلت البيانات مبدئياً للتحقق من الخصائص السايكومترية للاختبار، فتم استخراج معامل ثبات الأداة كرونباك ألفا (Cronbach's alpha) لأبعاد الاختبار كل على حدة فجاء بعد (مهارات تشغيل تطبيق Make It بدرجة (0.89)، أما بعد (مهارات التعرف على الواجهة الرئيسية للتطبيق) فقد جاء (0.93)، وبعد (مهارات تصميم لعبة تعليمية) كان (0.95) وبالنظر إلى ذلك؛ يتضح بأن الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات جيدة تتراوح بين القيمة (0.89) إلى (0.95) وتقع في نطاق معاملات الثبات الجيدة (0.80-1) التي حددها (Taber, 2016)، مما يجعله صالحاً لتحقيق أهداف البحث، كما أن ثبات الاختبار الكلي (0.95) ويعني ذلك إمكانية الحصول على نتائج متطابقة بنسبة (95%) بين هذا التطبيق وإعادة التطبيق مرة أخرى لهذا الاختبار، ويعني ذلك بشكل ضمني أن الفقرات واضحة وصريحة وتحمل مفاهيم دقيقة لا يختلف فهم المستجيب لها مع اختلاف الزمن.

صدق الاختبار:

- الصدق الظاهري: تم تحكيم الاختبار التحصيلي من قبل السادة المحكمين والمتخصصين في تقنيات التعليم.
- صدق البناء: باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية التي تم جمعها من خلال الاختبار، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفحص ارتباط فقرات الاختبار بالأبعاد التي تنتمي إليها، وتبين أن معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد التابعة لها، هي ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على صدق داخلي عالي لأبعاد الاختبار، فالفقرات المرتبطة بالمتوسط الكلي لاستجابات البعد، تعد فقرات صادقة تقيس ما وضعت لأجله. وللتأكد من ارتباط الأبعاد بالمتوسط العام للاختبار، تم حساب معاملات ارتباط متوسطات استجابات العينة على الأبعاد، بالمتوسط العام للاختبار، فالبعد الخاص بمهارات تشغيل تطبيق Make It عند (0.662)، أما بعد مهارات التعرف على الواجهة الرئيسية للتطبيق كانت (0.872)، ومهارات تصميم لعبة تعليمية جاءت عند (0.824)، وبذلك تكون معاملات ارتباط الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) أو أقل منه، وتعد معاملات الارتباط العالية دليل على الصدق الداخلي العالي لمحتوى الاختبار، ويستنتج من ذلك بأن أبعاد الاختبار تقيس ما يقيسه الاختبار بشكل كلي.

معاملات الصعوبة والتمييز: استخرجت الباحثة معاملات التمييز والصعوبة الخاصة بفقرات الاختبار بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية،

شكل (1): التصميم شبه التجريبي لتجربة عينة البحث (تصميم الباحثة)



6.1. مجتمع وعينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من كامل أفراد المجتمع وهم معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والأهلية بمنطقة جازان والبالغ عددهم (50) معلماً ومعلمة.

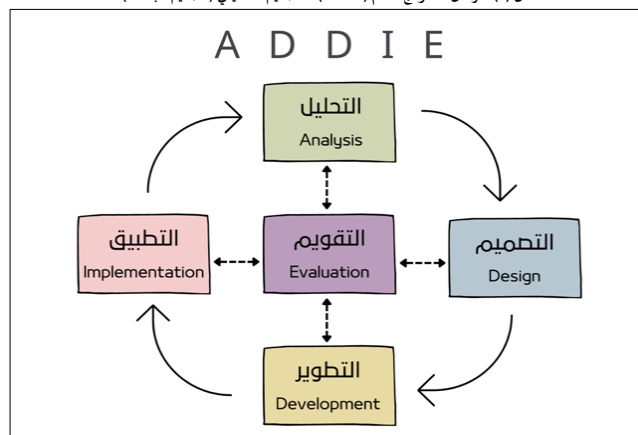
6.2. مواد البحث:

(البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي)

6.2.1. نموذج التصميم التعليمي

قامت الباحثة بتصميم البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي وفقاً للنموذج العام (ADDIE) للتصميم التعليمي والذي يتضمن خمسة مراحل رئيسية كما في الشكل (2).

شكل (2): مراحل النموذج العام (ADDIE) للتصميم التعليمي (تصميم الباحثة)



6.2.2. مراحل نموذج التصميم التعليمي

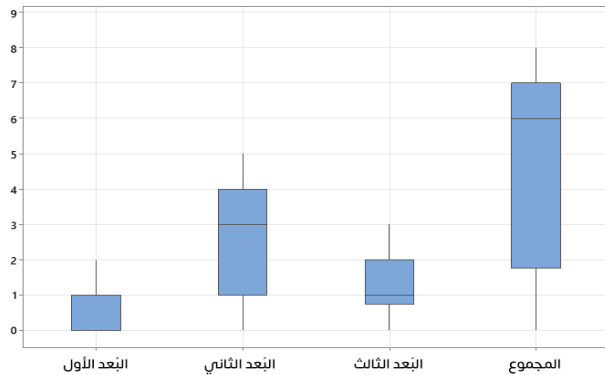
مرحلة التحليل (Analysis): وخلالها تم تحديد الحاجات والأهداف حيث تمثل الهدف العام من البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية. كما تم تحديد خصائص المتدربين والتأكد من قدرتهم على المشاركة في التجربة، وكذلك تم تحديد الحاجات البنيوية التدريبية والمحتوى التدريبي.

مرحلة التصميم (Design): وخلالها تم تحديد الأهداف التدريبية بالرجوع إلى تطبيق (Make It): تم إعداد قائمة مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية وقد تضمنت القائمة (30) مهارة فرعية وُضعت على ثلاثة محاور أساسية: المحور الأول (مهارات تشغيل تطبيق Make It)، والمحور الثاني (مهارات التعرف على الواجهة الرئيسية للتطبيق)، والمحور الثالث (مهارات تصميم لعبة تعليمية). كما تم تجهيز المحتوى التدريبي على جزأين: فالجزء الأول تم تجهيزه من قبل الباحثة وفقاً لقائمة المهارات، والجزء الثاني تم توفيره بالاستناد إلى (ChatGPT). كما تم إعداد التعليمات والتوجيهات ببناء

موجز لتوزيع البيانات، وتوضيح مدى تشتت البيانات، والكشف عن القيم المتطرفة. وفيما يلي عرض الأشكال البيانية للتطبيق القبلي لأدوات البحث:

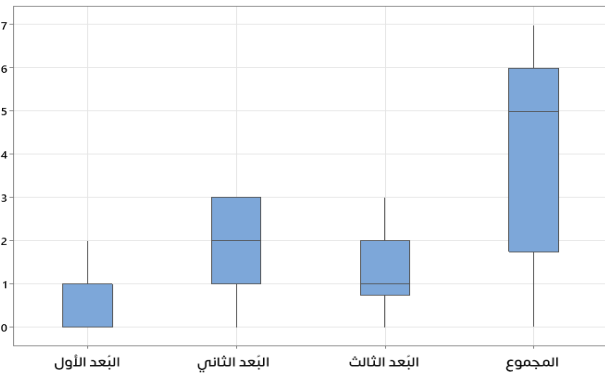
- بيانات الاختبار: يبين الشكل (3) تمثيل توكي لبيانات التطبيق القبلي للاختبار.

شكل (3): تمثيل توكي لبيانات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي



- بيانات الملاحظة: يبين الشكل (4) تمثيل توكي لبيانات التطبيق القبلي للملاحظة.

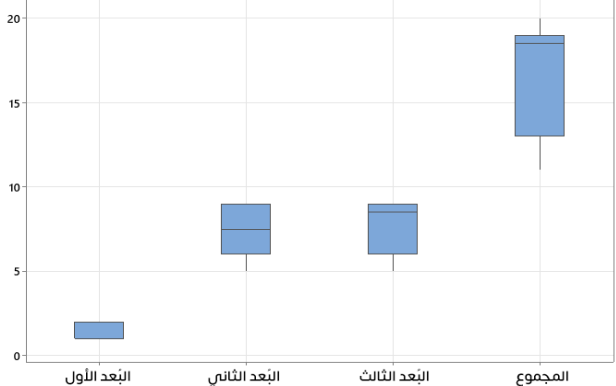
شكل (4): تمثيل توكي لبيانات التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة



يتضح من الأشكال (3) و (4) بأن جميع درجات المعلمين والمعلمات في التطبيق القبلي لمجموعة البحث التجريبية لا تحتوي على قيم متطرفة، في جميع أبعاد الأدوات على حد سواء وفي الدرجة الكلية لها. واتضح من الشكل وجود تشتت منخفض أو ضئيل، والذي يقود للثقة في الدرجات وجاهزيتها للتحليل. كما تم تمثيل بيانات التطبيق البعدي لأدوات البحث باستخدام تمثيل توكي، كالآتي:

- بيانات الاختبار: يبين الشكل (5) تمثيل توكي لبيانات التطبيق البعدي للاختبار.

شكل (5): تمثيل توكي لبيانات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي



- بيانات الملاحظة: يبين الشكل (6) تمثيل توكي لبيانات التطبيق البعدي للملاحظة.

واتضح أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (0,46-0,79)، والتي تقع في نفس الفترة التي حددها علام (2014) بأنها معاملات الصعوبة المقبولة للفقرات، والتي يوصى بالاحتفاظ بها. كما يبين معاملات تمييز تراوحت ما بين (0,22-0,53)، وتقع هذه القيم في الفترة (0,2-1) التي حددها العزاوي (2013) وعلام (2014) بأنها فقرات ذات معاملات التمييز مقبولة يمكن الاحتفاظ بها.

6.3.2. بطاقة الملاحظة

إعداد بطاقة الملاحظة: تم بناؤها بهدف قياس الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية.

ثبات بطاقة الملاحظة: تم تطبيق الملاحظة على عينة استطلاعية خارج عينة البحث بلغت (30) معلماً ومعلمة، ثم إدخال البيانات مبدئياً للتحقق من الخصائص السايكومترية للبطاقة، فتم استخراج معامل كرونباك ألفا لأبعاد الملاحظة كل على حدة، فالبعد المرتبط بمهارات تشغيل تطبيق Make It عند (0,85)، بينما بُعد مهارات التعرف على الواجهة الرئيسية للتطبيق جاء عند (0,93)، وبعد مهارات تصميم لعبة تعليمية كان (0,88)، ثم جاء الثبات الكلي للملاحظة (0,95)، وبالنظر إلى معاملات ثبات كرونباك ألفا يتضح بأن الملاحظة تتمتع بمعاملات ثبات جيدة تتراوح بين القيمة (0,85) إلى (0,95) وتقع في نطاق معاملات الثبات الجيدة (0,80-1) التي حددها (Taber, 2016)، مما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف البحث، ويعني ذلك إمكانية الحصول على نتائج متطابقة بنسبة (95%) بين هذا التطبيق وإعادة التطبيق مرة أخرى لهذه الملاحظة، ويعني ذلك بشكل ضمني أن الفقرات واضحة وصريحة وتحمل مفاهيم دقيقة لا يختلف فهم الملاحظ لها مع اختلاف الزمن.

صدق بطاقة الملاحظة:

- الصدق الظاهري: تم تحكيم بطاقة الملاحظة من قبل متخصصي تقنيات التعليم.
- صدق البناء: باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لفحص ارتباط فقرات الملاحظة بالأبعاد التي تنتمي إليها، للتأكد من الصدق البنائي للبطاقة، واتضح أن معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد التابعة لها، هي ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (0,01)، مما يدل على صدق داخلي عالٍ لأبعاد بطاقة الملاحظة، فالفقرات المرتبطة بالمتوسط الكلي لاستجابات البُعد، تعد فقرات صادقة تقيس ما وضعت لأجله. وللتأكد من ارتباط الأبعاد بالمتوسط العام لبطاقة الملاحظة، تم حساب معاملات ارتباط متوسطات استجابات العينة على الأبعاد، بالمتوسط العام لبطاقة الملاحظة، حيث جاءت معاملات ارتباط البعد المرتبط بمهارات تشغيل تطبيق Make It عند (0,759)، ومهارات التعرف على الواجهة الرئيسية للتطبيق بدرجة (0,792)، بينما مهارات تصميم لعبة تعليمية كانت (0,768)، وبذلك فإن معاملات ارتباط الأبعاد بالمتوسط العام للبطاقة، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) أو أقل منه، وتعد معاملات الارتباط العالية دليل على الصدق الداخلي العالي لمحتوى البطاقة، ويتضح بأن الأبعاد تقيس ما تقيسه البطاقة بشكل كلي.

7. نتائج البحث

التحقق من صلاحية البيانات: للوصول إلى نتائج دقيقة وموثوقة، تم التأكد أولاً من صلاحية البيانات التي جُمعت بأدوات البحث، ومعالجتها، وللتحقق من صلاحية البيانات تم استخدام الأساليب التالية:

البيانات المفقودة Missing data: تم التحقق من عدم وجود بيانات مفقودة في درجات عينة البحث، فجميع أفراد العينة قاموا بالإجابة عن الأسئلة المصاغة في الاختبار، كما تم رصد جميع المهارات الواردة في بطاقة الملاحظة، وأما في الحالات التي لم يتم إجابة المعلمين والمعلمات فيها عن بعض الفقرات في الاختبار، فقد تم التعويض عن هذه الفقرات بدرجة (صفر)، وبناء على ذلك لا يوجد بيانات مفقودة يمكن أن تؤثر في دقة النتائج أو موثوقيتها.

القيم المتطرفة Outliers: للتحقق من وجود القيم المفقودة أو عدمها، تم استخدام تصوير البيانات بطريقة تمثيل توكي، أو ما يسمى برسم الصندوق Box plot، والذي يقدم فكرة عامة حول البيانات من خلال تقديم ملخص

يتضح من الجدول (2) بأن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار عند (مهارات تشغيل تطبيق Make It) كان (0.90)، وأصبح في التطبيق البعدي (1.75). كما أن المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية عند (مهارات التعرف على الواجهة الرئيسية للتطبيق) كان (2.46)، وأصبح في التطبيق البعدي (7.26). بينما كان المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي للاختبار عند (مهارات تصميم اللعبة التعليمية) (1.30)، وفي التطبيق البعدي أصبح (7.72). وفي الإجمال، بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار (4.64)، وأصبح في التطبيق البعدي (16.72). ويلاحظ مما سبق وجود فروق ظاهرية بين كل متوسط في الأداء القبلي ومتوسط الأداء البعدي، وبذلك على ارتفاع الأداء وتحسنه، وبذلك فإن الفروق بين المتوسطات في التطبيقين القبلي والبعدي فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لأن القيم الاحتمالية لتساوي المتوسطات كانت أقل من مستوى الدلالة، مما يشير بشكل مباشر إلى وجود أثر للبرنامج في تحسين المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي. وللكشف عن حجم هذا الأثر، استخدمت الباحثة معامل كوهين لإيجاد حجم الأثر، وبين الجدول (3) معامل كوهين لحجم أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج، في المتغير التابع المتمثل في المعرفة المرتبطة بإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

جدول (3): معامل كوهين لقياس حجم أثر البرنامج التدريبي في المعرفة المرتبطة بإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى أفراد المجموعة التجريبية

البعد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل كوهين	حجم الأثر
الأول	القبلي	0.90	0.65	0.57	كبير
	البعدي	1.75	0.44		
الثاني	القبلي	2.46	1.66	0.61	كبير
	البعدي	7.26	1.50		
الثالث	القبلي	1.30	0.99	1.05	كبير جدًا
	البعدي	7.72	1.54		
الاختبار الكلي	القبلي	4.64	2.91	0.92	كبير جدًا
	البعدي	16.72	3.34		

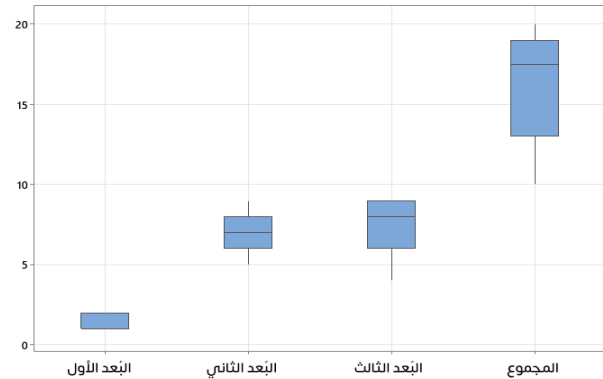
يتضح من الجدول (3) أن قيمة معامل كوهين في البُعد الأول والثاني وقعت في الفترة ($0.50 \leq d \leq 0.80$) والتي تعبر عن تأثير كبير للمتغير المستقل في المتغير التابع، كما يتبين بأن قيمة معامل كوهين تجاوزت القيمة العليا التي اقترحها كوهين ($d > 0.80$) في البُعد الثالث والدرجة الإجمالية للاختبار، وتعبر هذه القيم عن معامل تأثير كبير جدًا للمتغير المستقل في المتغير التابع (Cohen, 2013). وللتحقق من كفاية عينة البحث للوثوق في النتائج التي توصلت إليها، ومعالجة إشكالية توزيع البيانات عن طريق إنشاء توزيع مؤقت للبيانات، تم استخدام تقنية البوتستراب في اختبار ت للعينات المرتبطة، فتم تكرار العملية الإحصائية بتكرار السحب لعدد (1000) عينة من البيانات المرتبطة التي تم جمعها باستخدام الاختبار عشوائيًا. وتم حساب الاختلاف بين المتوسطات المأخوذة من العينات المكررة ومُقارنتها بتوزيع العينة لتحديد ما إذا كان الفرق بين المجموعتين ذو دلالة إحصائية أم لا. وبذلك تم تقدير توزيع العينة وتحليلها بشكل أفضل مما يسمح بالحصول على نتائج إحصائية أكثر دقة وموثوقية، وبين الجدول (4) نتائج تقنية البوتستراب المرافقة لاختبار ت للعينات المرتبطة للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة في الاختبار.

جدول (4): البوتستراب لاختبار ت للعينات المرتبطة للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي

البُعد	المتوسط المقدر	معامل الانحياز	الخطأ المعياري
الأول	0.840	0.000	0.051
الثاني	4.800	0.002	0.082
الثالث	6.440	0.003	0.146
الاختبار الكلي	12.080	0.001	0.126

يتبين من الجدول (4) بأن الفرق بين القيمة الحقيقية التي تم حسابها لمتوسط الدرجات في القياس القبلي والبعدي، وقيمتها المقدرة التي تم حسابها من خلال البوتستراب (معامل الانحياز) بعد السحب من العينة (1000) مرة، فرق صغير جدًا مقارنة بقيمة المتوسط الحقيقي مما يدل على دقة عالية للنتائج، كما يتضح من الجدول بأن قيمة الخطأ المعياري صغيرة مما يدل على محدودية خطأ المعاينة في العينة، ومن خلال ما سبق يتضح كفاية العينة، وتعريف توزيع البيانات احتماليًا، للحصول على نتائج موثوقة من خلال اختبار "ت" للعينات المرتبطة (Hall and Wilson, 2019).

شكل (6): تمثيل توكي لبيانات التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة



يتضح من الأشكال (5) و (6) بأن جميع درجات المعلمين والمعلمات في التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية لا تحتوي على قيم متطرفة، في جميع أبعاد الأدوات على حد سواء، وفي الدرجة الكلية للأدوات. كما يتضح من الشكل وجود تشتت منخفض أو ضئيل، والذي يقود إلى الثقة في الدرجات وجاهزيتها للتحليل.

طبيعة البيانات Normality of data: لفحص صحة الفرضيات تم التأكد من التوزيع الإحصائي لبيانات البحث؛ لتحديد الاختبارات المناسبة له. يوضح الجدول (1) نتائج اختبار شيرو-ويلك لفحص تبعية البيانات في التطبيقين القبلي والبعدي للأدوات للتوزيع الطبيعي من عدمه.

أداة جمع البيانات	البُعد	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي
الاختبار	تشغيل تطبيق Make It	0.787	*0.001	0.547	*0.001
	التعرف على الواجهة الرئيسية	0.903	*0.001	0.860	*0.001
	مهارات تصميم لعبة تعليمية	0.870	*0.001	0.755	*0.001
	كامل الاختبار	0.850	*0.001	0.811	*0.001
بطاقة الملاحظة	تشغيل تطبيق Make It	0.780	*0.001	0.547	*0.001
	التعرف على الواجهة الرئيسية	0.821	*0.001	0.888	*0.001
	مهارات تصميم لعبة تعليمية	0.870	*0.001	0.825	*0.001
	كامل الملاحظة	0.846	*0.001	0.851	*0.001

*دال عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه.

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه في القيم الاحتمالية للاختبار في الأداةين وجميع الأبعاد؛ لأن القيم الاحتمالية للاختبار أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الاعتيادي الطبيعي، وبذلك يكون توزيع البيانات مجهولاً، وعلى هذا يجب تكوين توزيع مؤقت للبيانات باستخدام تقنية البوتستراب، والتي سيتم تحليل البيانات باستخدامها بعد استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي (Bruce and Bruce, 2017).

التحقق من الفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples Test)، للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، ويوضح الجدول (2) نتيجة اختبار ت للعينات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار.

جدول (2): اختبارات للعينات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

البُعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول	القبلي	50	0.90	0.65	16.039	49	*0.001
	البعدي	50	1.75	0.44			
الثاني	القبلي	50	2.46	1.66	56.001	49	*0.001
	البعدي	50	7.26	1.50			
الثالث	القبلي	50	1.30	0.99	43.250	49	*0.001
	البعدي	50	7.72	1.54			
الاختبار الكلي	القبلي	50	4.64	2.91	92.616	49	*0.001
	البعدي	50	16.72	3.34			

*فرق دال عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه.

البيانات المرتبطة. تم حساب الاختلاف بين المتوسطات المأخوذة من العينات المكررة ومقارنتها بتوزيع العينة لتحديد ما إذا الفرق بين المجموعتين، وبذلك تم تقدير توزيع العينة وتحليلها بشكل أفضل، مما يسمح بالحصول على نتائج إحصائية أكثر دقة وموثوقة، وبين الجدول (7) نتائج البوستراتاب المرافقة لاختبار ت للعينات المرتبطة للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي.

جدول (7): البوستراتاب لاختبارات للعينات المرتبطة للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة المهارات

البُعد	المتوسط القدر	معامل الانحياز	الخطأ المعياري
الأول	1.020	0.001	0.083
الثاني	5.280	0.002	0.102
الثالث	6.200	0.004	0.157
الاختبار الكلي	12.360	0.002	0.198

يتبين من الجدول (7) بأن الفرق بين القيمة الحقيقية التي تم حسابها لمتوسط الدرجات في القياس القبلي والبعدي للمهارات، وقيمتها المقدرة التي تم حسابها من خلال البوستراتاب (معامل الانحياز) بعد السحب من العينة (1000) مرة، فرق صغير جداً مقارنة بقيمة المتوسط الحقيقي مما يدل على دقة عالية للنتائج، كما يتضح بأن قيمة الخطأ المعياري صغيرة مما يدل على محدودية خطأ المعاينة في عينة البحث، ويتضح من ذلك كفاية العينة، وتعريف توزيع البيانات احتمالياً، للحصول على نتائج موثوقة من خلال اختبار "ت" للعينات المرتبطة (Hall and Wilson, 2019).

8. مناقشة نتائج البحث

8.1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تعزو الباحثة نتيجة الفرضية الأولى التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي للمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي؛ إلى دمج نموذجين للذكاء الاصطناعي في بنية البرنامج التدريبي، مما جعله ينتفع بخصائص كلا النوعين ويقدم العديد من المميزات الفنية والإجرائية، حيث راعى الأهداف المعرفية أثناء تصميم المحتوى التدريبي، وتضمن الوسائط المتعددة الداعمة للمهارات المستهدفة، وكذلك اهتم بترتيب العناصر الأساسية للمحتوى الخاص بمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية في أزرار وقوائم متسلسلة، إضافة إلى توفيره الكثير من الوقت والذي يتبين في سرعة تلقي الردود، والقدرة على توليد تفسيرات وإجابات تفصيلية واقتراح حلول وتوصيات للمتعلمين وسط محادثة ذكية تشبه الحوار البشري، بالإضافة إلى تميزه بإدراك طبيعة المحادثة واستيعاب هدف كل متدرب، والانسحاب في محادثته بناءً على أسئلته وحاجاته حتى في حال تضمن الأسئلة والاستفسارات أخطاءً إملائية، إضافة إلى تقديمه التغذية الراجعة الفورية بحسب أسلوب التعلم الخاص بكل متدرب، وقد تُعزى هذه النتائج إلى دعم البرنامج التدريبي اللغة الطبيعية أثناء إجراء الحوار معه مما يعطي للمتعلمين تجربة حديثة للتحدث مع الآلة. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة (Essel et al., 2022; Park and Kwon, 2023) التي أسفرت عن فاعلية البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية الجانب المعرفي لدى المجموعات التجريبية، كما تتفق مع دراسة (Baidoo et al., 2023) التي خلصت إلى أن البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي توفر فرص تعليمية تفاعلية تساهم في تنمية المعارف والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى اتفاقها مع نتيجة دراسة الياجزي (2019) التي أشارت إلى إمكانيات الذكاء الاصطناعي في الارتقاء بالتعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية، وعليه، فإن هذه النتائج جاءت مختلفة مع نتائج دراسة (Mageira et al., 2022; Topal et al., 2021) حيث إنها لم تظهر فروقاً دالة إحصائية تُعزى إلى البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية الجانب المعرفي.

8.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تتلخص نتيجة الفرضية الثانية في وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبطة

التحقق من الفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المترابطة، للتحقق على الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية، ويوضح الجدول (5) نتيجة اختبار ت للعينات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة.

جدول (5): اختبار ت للعينات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات

البُعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول	القبلي	50	0.72	0.73	12.252	49	*0.001
	البعدي	50	1.74	0.44			
الثاني	القبلي	50	1.80	1.09	51.176	49	*0.001
	البعدي	50	7.08	1.37			
الثالث	القبلي	50	1.28	0.99	40.296	49	*0.001
	البعدي	50	7.48	1.59			
الملاحظة الكلية	القبلي	50	3.94	2.42	63.263	49	*0.001
	البعدي	50	16.30	3.25			

* فرق دال عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه.

يتضح من الجدول (5) بأن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء عند (مهارات تشغيل تطبيق Make It) كان (0.72)، وأصبح في التطبيق البعدي (1.74). كما أن المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء المرتبط بمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية عند (مهارات التعرف على الواجهة الرئيسية للتطبيق) كان (1.80)، وأصبح في التطبيق البعدي (7.08). بينما كان المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي لبطاقة عند (مهارات تصميم اللعبة التعليمية) (1.28)، وفي التطبيق البعدي أصبح (7.48). وفي الإجمال، بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة (3.94)، وأصبح في التطبيق البعدي (16.30). ويلاحظ مما سبق وجود فروق ظاهرية بين كل متوسط في الأداء القبلي ومتوسط الأداء البعدي، وبذلك فإن الفروق بين المتوسطات في التطبيقين ارتفعت الأداء وتحسنه، وبذلك فإن الفروق بين المتوسطات في التطبيقين القبلي والبعدي فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لأن القيم الاحتمالية لتساوي المتوسطات كانت أقل من مستوى الدلالة، مما يشير بشكل مباشر إلى وجود أثر للبرنامج في تحسين المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي. وللكشف عن حجم هذا الأثر، تم استخدام معامل كوهين لإيجاد حجم الأثر، وبين الجدول (6) معامل كوهين لحجم أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج، في المتغير التابع المرتبط بإنتاج الألعاب التعليمية لأفراد المجموعة التجريبية.

جدول (6): معامل كوهين لقياس حجم أثر البرنامج التدريبي في المهارات المرتبطة بإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى أفراد المجموعة التجريبية

البُعد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل كوهين	حجم الأثر
الأول	القبلي	0.72	0.73	0.59	كبير
	البعدي	1.74	0.44		
الثاني	القبلي	1.80	1.09	0.73	كبير
	البعدي	7.08	1.37		
الثالث	القبلي	1.28	0.99	1.09	كبير جداً
	البعدي	7.48	1.59		
الملاحظة الكلية	القبلي	3.94	2.42	1.38	كبير جداً
	البعدي	16.30	3.25		

بالنظر إلى الجدول (6) يتبين بأن قيمة معامل كوهين في البُعد الأول والثاني وقعت في الفترة ($0.50 \leq d \leq 0.80$) والتي تعبر عن تأثير كبير للمتغير المستقل في المتغير التابع، كما يتبين بأن قيمة معامل كوهين تجاوزت القيمة العليا التي اقترحها كوهين ($d > 0.80$) في البُعد الثالث والدرجة الإجمالية للاختبار، وتعتبر هذه القيم عن معامل تأثير كبير جداً للمتغير المستقل في المتغير التابع (Cohen, 2013). وللتحقق من كفاية عينة البحث للوثوق في النتائج التي توصلت إليها، ومعالجة إشكالية توزيع البيانات التي تم الحصول عليها من بطاقة الملاحظة، وذلك عن طريق إنشاء توزيع مؤقت للبيانات، قامت الباحثة باستخدام تقنية البوستراتاب في اختبار ت للعينات المرتبطة، حيث تم تكرار العملية الإحصائية بتكرار السحب لعدد (1000) عينة من

تعليمية من خلال تطبيقات أخرى بناء على ما تم تعلمه في تطبيق (Make It)، كما ويمكن أن تُؤوّل تلك النتائج إلى استناد البرنامج التدريبي على النظرية الاتصالية التي تشجع على استخدام الأدوات والأجهزة الإلكترونية والإنترنت في التعلم؛ مما أتاح فرصة بناء المعرفة من خلال التواصل بين المتدرب والآلة، إضافة إلى أنه يمكن تفسير نتائج البحث في ظل نظرية أنماط التعلم التي تؤكد على أن لكل متدرب تفضيلات يعالج بها معلوماته، أو نظرية النشاط التي تفترض أن التعلم يحدث نتيجة مجموعة من الأنشطة التي يتفاعل من خلالها المتدرب لكي يحدث التعلم، وأخيراً، يمكن القول أن نتائج هذا البحث جسدت تناغمًا وانسجامًا واضحًا بين الجانبين النظري والتجريبي، وأبرزت أهمية وضع الأهداف والأسس النظرية قبل الشروع في عملية التصميم، إضافة إلى أن نتائج البحث الحالي تأتي داعمة وموثقة للنظريات التي تم الاستناد إليها؛ حيث فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

10. التوصيات

- لفت نظر المسؤولين للاهتمام بمجال صعوبات التعلم بإدارة منطقة جازان، وتشغيل برنامج صعوبات التعلم في مدارس المنطقة.
- توظيف البرامج التدريبية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات التربوية التقنية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- تضافر الجهود بين معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم وخبراء تقنيات التعليم.

نبذة عن المؤلفين

تغريد بنت عبدالله معيني

باحثة في تقنيات وتصميم التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية. 966550199642
t.a.maydi@gmail.com

حاصلة على درجة الماجستير في تقنيات وتصميم التعليم/التعلم الإلكتروني من جامعة جدة، باحثة متحمسة في مستحدثات تقنيات التعليم، حائزة على المركز الأول في المنتدى العلمي الطلابي السادس بجامعة جدة في مجال البحث العلمي، ناشرة عدة أبحاث في مجلات علمية محكمة. متخصصة وخبيرة في التصميم التعليمي وتوظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والتدريب، شغوفة بالكتابة الأكاديمية والإبداعية وإنشاء وتصميم ونشر المحتوى وتطويره. أسعى دائماً لتطوير مهاراتي ومواكبة أحدث الاتجاهات في مجال التعليم والتدريب الإلكتروني لتعزيز تجربة المتعلمين.

ماجد بن عبد الله الحارثي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك، كلية التربية، جامعة جدة، جدة، المملكة العربية السعودية.
malharthy@uj.edu.sa 966535495050

حاصل على درجة الدكتوراه من جامعة وين ستيت في الولايات المتحدة، خبرة واسعة في المجال الأكاديمي كمدرس وإداري. حائز على العديد من الجوائز نظير التميز الأكاديمي والعلمي، ولدي العديد من الأبحاث المنشورة في تقنيات التعليم والتي تركز على الابتكار في تقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني. مشارك في العديد من المؤتمرات العلمية المحلية والدولية، مدرس لمقررات متنوعة في التربية وتكنولوجيا التعليم. مرشد أكاديمي ومشرف ومناقش داخلي وخارجي للعديد من الرسائل العلمية في المجال، وذلك يعكس التزامي بتطوير التعليم والبحث العلمي.

المراجع

- إبراهيم، رشا أحمد، والدمراش، نانسي صابر. (2019). فاعلية توظيف تكنولوجيا الهولوجرام ببينة التعلم النقال في تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية والتفكير الحاسوبي لدى طلاب الدراسات العليا. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية*، بدون رقم مجلد(10)، 177-238.
- الغريصي، أشواق حسن. (2020). التحصيل الأكاديمي وعلاقته ببعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، بدون رقم مجلد(21)، 222-49.

بمهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مراعاة البرنامج القائم على الذكاء الاصطناعي الأهداف الأدائية أثناء تصميم المحتوى التدريبي، وكذلك مراعاته الفروق الفردية حيث استقلالية كل متدرب في استعلامه عن المهارات المراد اتقانها، وتقدمه في محتوى التدريب، وتعزى تلك النتائج إلى تغطية البرنامج التدريبي كامل المهارات الأساسية التي تخص إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية في تطبيق (Make It). وكذلك توفره الدائم خلال تطبيق وانتساب مما خلق بيئة تدريبية سهلة الوصول، وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام بحرية المتدربين في اختيار الموارد والأنماط والقوالب للألعاب التي يقومون بتصميمها، فضلاً عن الحرية في اختيارهم الوقت والمكان المناسب لعمل ذلك؛ مما زاد معدلات الأداء واتقان المهارات، وبالتالي جعلهم يبدعون في التصميم ويقدمون للباحثة مشاريع إضافية لألعاب تتناسب مع مهارات طلابهم، وفي هذا الصدد أشار بينك (Pink, 2011) إلى أن الشعور بالاستقلالية أثناء أداء المهمة له تأثير قوي على تعزيز التعلم وتحقيق الإبداع؛ وذلك بمنح الحرية في بعض الجوانب مثل: ما يفعله المتدرب، وكيف يفعله، ومتى يفعله. وتأتي هذه النتائج المتعلقة بالجانب الأدائي متفقة مع نتائج الدراسات (Baidoo-Anu and Anash, 2023) والتي أشارت إلى أن البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي ذات فاعلية في تنمية المهارات التربوية والتعليمية وإعداد المعلمين، كما تأتي متفقة أيضاً مع دراسة (إبراهيم والدمراش، 2019؛ عبد المقصود وغريب، 2022؛ عبد المنعم وآخرون، 2020) التي أشارت إلى فاعلية المستحدثات التقنية في تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية.

9. الاستنتاجات

إن الأدلة على النهوض بالنظريات التربوية المتعلقة بتقنيات التعليم التي تتناول موضوع الذكاء الاصطناعي قليلة جداً؛ ولذلك يجب تشجيع الباحثين على الإلمام والوضوح بشأن تلك النظريات في البحوث التجريبية، من أجل الوصول بالبحث إلى مستوى أوسع، مما يساعد على فهم الأسباب والآليات التي تقف خلف التطور الفعال الذي سيؤثر بشكل كبير في المجال التربوي والتعليمي (Zawacki-Richter *et al.*, 2019). وبالرغم من انتشار البرامج القائمة على الذكاء الاصطناعي إلا أن الأبحاث التي تدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم تفتقر إلى الاهتمام بالأطر النظرية (Celik, 2023)، ولذلك؛ جاء البحث الحالي مركّزاً على العديد من النظريات التربوية التي لعبت دوراً كبيراً في نتائجه الحالية والتي يمكن تفسيرها بالرجوع إلى بعض النظريات، كالنظرية السلوكية التي دعت إلى إثارة اهتمام وميول المتدربين وحوافزهم مع الاهتمام بالدافعية واشباع الحاجات (Schunk, 2012)، والذي تم تحقيقه من خلال توفير المحتوى التدريبي بطريقة حديثة مشوقة مختلفة عن البرامج التدريبية المعتادة لدى المتدربين، وتقديم التجربة البحثية بشكل متسلسل يتناسب مع مستوى نمو المتدربين وتقدمهم في البرنامج التدريبي، ويمكن تفسير نتائج البحث أيضاً في ظل النظريات المعرفية؛ كنظرية معالجة المعلومات التي اعتبرت المعرفة سلسلة من المعالجات العقلية (الزغول، 2010) حيث استقبال المتدربين محتوى البرنامج التدريبي، ثم معالجته، ومن ثم ظهوره كمخرجات تُرجمت في إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية، وربما تعزى نتائج البحث أيضاً إلى نظرية الوسائط المتعددة التي نوعت أشكال المحتوى التدريبي، أو إلى نظرية الدافعية التي حثت على استثارة دافعية المتدربين، وتوجيه سلوكهم نحو تحقيق الأهداف المرجوة، إذ يتضح ذلك من خلال تصميم البرنامج بشكل يساعد المتدربين على فهم طبيعة الموقف التعليمي وتحكمهم فيه، وشعورهم بالراحة بوجود مصدر دعم بشكل دائم، وقد يفسر تلك النتائج مراعاة البرنامج التدريبي فورية التغذية الراجعة بحسب ما افترضته النظرية المعرفية. كما ويمكن تفسير نتائج البحث في ظل بعض مبادئ النظرية البنائية التي اهتم بها برنامج البحث الحالي حيث راعى خصائص كل متدرب بخبراته وأفكاره الفريدة وطريقة تدريبه الخاصة، إضافة إلى أنه يمكن تفسير نتائج البحث في أحد مبادئ البنائية والذي يشير إلى أن الهدف من عملية التدريب هو تحسين قدرة المتدربين على استخدام ما تعلموه عن موضوع ما في سياقات أخرى، وهذا يتضح في أسئلة المتدربين عن تطبيقات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية التي يمكن توظيفها في التعليم، مما قد يسهل لهم إنتاج ألعاب

- Allam, S.M. (2014). *Aliakhtibar walmaqayis altarbawiat walnafsiat* 'Educational and Psychological Tests and Measurements'. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution. [in Arabic]
- Alshammary, F.M. and Alhalafawy, W.S. (2023). Digital Platforms and the Improvement of Learning Outcomes: Evidence Extracted from Meta-Analysis. *Sustainability*, 15(2), 1–21. DOI:10.3390/su15021305
- Alzubaidi, A.H., Alanazi, N.A. and Alwahbi, N.T. (2023). The reality of applying educational electronic games from elementary school teachers' viewpoint. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(4), 1016–38. DOI:10.46328/ijemst.3526
- Asenov, D. and Doncheva, D.J. (2023). Educational electronic games and their applications in primary schools. *University of Ruse and Union of Scientists, Bulgaria*, 2022(n/a), 214–9.
- Baidoo-Anu, D. and Ansah, L.O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *SSRN*, n/a(n/a), 1–22. DOI:10.2139/ssrn.4337484
- Bruce, P. and Bruce, A. (2017). *Practical Statistics for Data Scientists: 50 Essential Concepts*. O'Reilly Media.
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138(107468), 1–12. DOI:10.1016/j.chb.2022.107468
- Chaka, C. (2023). Fourth industrial revolution: A review of applications, prospects, and challenges for artificial intelligence, robotics and blockchain in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18(2), 1–39.
- Chiu, T.K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C.S. and Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4(100118), 1–15. DOI:10.1016/j.caeai.2022.100118
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
- El-Dahshan, G.A. (2019). Baramij iiedad almuealim limuakabat mutatalibat althawrat alsinaeiat alraabiea 'Developing Teacher Preparation Programs to Cope with the Requirements of the Fourth Industrial Revolution'. *Educational Journal*, 68(n/a), 3153–99. DOI:10.12816/EDUSOHAG.2019.90237 [in Arabic]
- Essel, H.B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E.E. and Baah, P.K. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1–19. DOI:10.1186/s41239-022-00362-6
- Hall, P. and Wilson, S.R. (2019). *The bootstrap and its application in econometrics*. Cambridge University Press.
- Ibrahim, R.A. and Al-Damrash, N.S. (2019). Faeiliat tawzif tiknulujia alhulujram bibiyat alaealum alnaqaal fi tanmiat maharat 'iintaj al'aleab alaealiat al'iliktruniat waltafkir alhasubii ladaa tulaab aldirasat aleulya 'The effectiveness of employing hologram technology in the mobile learning environment in developing the skills of producing electronic educational games and computational thinking among graduate students'. *Scientific Journal of Educational and Qualitative Studies and Research*, n/a(10), 177–238. [in Arabic]
- Kuhail, M.A., Alturki, N., Amlrawi, S. and Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973–1018. DOI:10.1007/s10639-022-11177-3
- Lamos, V., Mintz, J. and Qu, X. (2021). An artificial intelligence approach for selecting effective teacher communication strategies in autism education. *NPJ Science of Learning*, 6(1), n/a. DOI:10.1038/s41539-021-00102-x
- Li, J., Herdem, M.S., Nathwani, J. and Wen, J.Z. (2023). Methods and Applications for Artificial Intelligence, Big Data, Internet-of-Things, and Blockchain in Smart Energy Management. *Energy and AI*, 11(100208), 1–18. DOI:10.1016/j.egyai.2022.100208
- Magiera, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P. and Daradoumis, A. (2022). Educational AI Chatbots for Content and Language Integrated Learning. *Applied Sciences*, 12(7), 3239. DOI:10.3390/app12073239
- Mahafza, Y.S. (2021). Impact of Games and Online Activities on Students with Learning Disabilities in Improving Visual Perception and Maintaining Vision Power. *International Journal of Learning and Development*, 11(3), 63–90. DOI:10.5296/ijld.v11i3.18985
- الدهشان، جمال علي. (2019). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية*, 68(بدون رقم عدد)، 3153–99. DOI:10.12816/EDUSOHAG.2019.90237
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2010). *نظريات التعلم* (ط. 2). دار الشروق.
- عبد المقصود، عبد الله، وغريب، سيد. (2022). فاعلية تقنية معالجة اللغات الطبيعية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية والقابلية للاستخدام لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر بالقاهرة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, بدون رقم مجلد(142)، 59–124.
- عبد المنعم، رانيا عبد الله، وحرب، سليمان أحمد، وحسونة، إسماعيل عمر. (2020). فاعلية استراتيجية التعلم بالمشروعات الرقمية في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصر بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*, 28(3)، 497–513.
- العبيد، محمد أحمد. (2021). الاتجاه نحو استخدام التعليم الإلكتروني خلال الإجازة الصيفية لطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*, 6(3)، 2747–805.
- العزاوي، راجح يونس. (2013). *المنهل في العلوم التربوية: القياس والتقويم في العملية التدريسية*. دجلة للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين محمود. (2014). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الفراني، لبنى أحمد، والجبيلي، سمر أحمد. (2020). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*, 4(14)، 215–52. DOI:10.33850/jasep.2020.73217
- الياجزي، فاتن حسن. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, DOI:10.21608/SAEP.2019.54126.59–282. (113)113
- Abdel-Maqsood, A.M. and Gharib, S.S. (2022). Faeiliat tiqniat muealajat allughat altabieiat alqayimat ealaa aldhaka alaistinaeii fi tanmiat maharat aistikhdam alminasat altaelimiati al'iliktruniat walqabaliat lilaistikhdam ladaa altulaab alwafidin bijamieiat alazhar bialqahira 'The effectiveness of artificial intelligence-based natural language processing technology in developing the skills of using electronic educational platforms and their usability among international students at al-azhar university in Cairo'. *Arabic Studies in Education and Psychology (ASEP)*, n/a(142), 59–124. [in Arabic]
- AbdelMoneim, R.A., Harb, S.A. and Hassouna, I.O. (2020). Faeiliat astiratijiati altaealum bialmashruet alraqamiati fi tanmiat maharat tasmim alaleab altaelimiati ladaa talibat kuliyat alrabiat fi jamieat alaqsa bighaza 'The effectiveness of the digital project learning strategy in developing educational game design skills among female students of the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Gaza'. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28(3), 497–513. [in Arabic]
- AL Khuraisi, A.H. (2020). Altahsil alakadimiu waealaqatuh bibaed almaharat alaijtimaeiat ladaa eyayinat min altimidhat dhawat sueubat altaealum fi almarhalat alaibtidayiya 'Academic knowledge and its relationship to some social skills among a sample of female pupils with learning disabilities in primary school'. *Journal of Scientific Research in Education (JSRE)*, n/a(21), 222–49. [in Arabic]
- Al-Yagazi, F.H. (2019). Aistikhdam tatbiqat aldhaka alaistinaeii fi daem altaelim aljamieii bialmamlakat alarabiati alsaueudia 'Using Artificial Intelligence Applications to Support University Education in Saudi Arabia'. *Association of Arab Educators*, 113(113), 259–82. DOI:10.21608/SAEP.2019.54126 [in Arabic]
- Al-Azzawi, R.Y. (2013). *Almunhal fi aleulum altarbawiat: alqias waltaqwim fi aleamaliat altadrisia* 'Al-Manhal in Educational Sciences: Measurement and Evaluation in the Teaching Process'. Dar Dijlah for Publishing and Distribution. [in Arabic]
- Al-Ubaid, M.A.S. (2021). Aliatijah nahw astikhdam altaelim alalkutrunii khilal al'ijazat alsayfiat litulaab dhawi sueubat altaealum min wijhat nazar muealimihim 'The trend towards using e-learning during the summer vacation for students with learning disabilities from their teacher's viewpoints'. *Journal of Special Needs Sciences*, 3(6), 2747–805. [in Arabic]
- Al-Zghoul, I.A. (2010). *Nazariaat altaealum* 'Learning Theories 2nd edition'. Dar Al-Shorouk. [in Arabic]
- Alfarani, L.A. and Al-Hujaili, S.A. (2020). Aleawamil almuathirat ealaa qubul almuealim liaistikhdam aldhaka alaistinaeii fi altaelim fi daw alnazariat almuahadat liqubul waistikhdam altiknulujia (UTAUT) 'Factors affecting teacher acceptance of the use of artificial intelligence in education in the light of the unified theory of technology acceptance and use (UTAUT)'. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(14), 215–52. DOI:10.33850/jasep.2020.73217 [in Arabic]

- Maydi, T.A. and Alharthi, M.A. (2023). Attitudes Of Teachers Of Students With Learning Disabilities Towards Training Programs Based On Artificial Intelligence. *Journal of Positive School Psychology*, 7(6), 268–91.
- Mendoza, S., Sánchez-Adame, L.M., Urquiza-Yllescas, J.F., González-Beltrán, B.A. and Decouchant, D. (2022). A Model to Develop Chatbots for Assisting the Teaching and Learning Process. *Sensors*, 22(15), 1–21. DOI:10.3390/s22155532
- Minecraft Education. (2023). Minecraft Education in Saudi Arabia. Available at: <https://education.minecraft.net/en-us/minecraft-education-edition-saudi-arabia> (accessed on 05/11/2024)
- Najmi, A.H., Alhalafawy, W.S. and Zaki, M.Z.T. (2023). Developing a Sustainable Environment based on Augmented Reality to Educate Adolescents about the Dangers of Electronic Gaming Addiction. *Sustainability*, 15(4), 3185. DOI:10.3390/su15043185
- Park, W. and Kwon, H. (2023). Implementing artificial intelligence education for middle school technology education in Republic of Korea. *International Journal of Technology and Design Education*, n/a(2023), 1–27. DOI:10.1007/s10798-023-09812-2
- Pink, D.H. (2011). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Penguin.
- Qiu, Y., Pan, J. and Ishak, N.A. (2022). Effectiveness of Artificial Intelligence (AI) in Improving Pupils' Deep Learning in Primary School Mathematics Teaching in Fujian Province. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022(1362996), 1–10. DOI:10.1155/2022/1362996
- Saudi Data and Artificial Intelligence Authority. (SDAIA). (2020). *National Strategy for Data and Artificial Intelligence*. Available at: <https://ai.sa/index-ar.html> (accessed on 05/11/2024)
- Schunk, D.H. (2012). *Learning theories an educational perspective* 6th edition. Pearson Education, Inc.
- Taber, K.S. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–96.
- Topal, A.D., Eren, C.D. and Geçer, A.K. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6241–65. DOI:10.1007/s10639-021-10627-8
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policymakers - Short Summary*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380040> (accessed on 05/11/2024)
- Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M. and Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. DOI:10.1186/s41239-019-0171-0



Financial Reporting Quality: A Review of Its Applications and Measurements

Abdulrahman Alomair

Accounting Department, Business School, King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia



LINK
<https://doi.org/10.37575/h/mng/240040>

RECEIVED
01/09/2024

ACCEPTED
10/12/2024

PUBLISHED ONLINE
10/12/2024

ASSIGNED TO AN ISSUE
01/03/2025

NO. OF WORDS
7613

NO. OF PAGES
8

YEAR
2025

VOLUME
26

ISSUE
1

ABSTRACT

This study extensively examines various proxies used to capture financial reporting quality (FRQ), a critical factor in ensuring transparency in financial markets and maintaining robust corporate governance. Via conducting a comprehensive review of popular proxies from previous literature, the study emphasises the importance of FRQ in fostering investor confidence, supporting effective decision-making and enhancing overall financial market efficiency. The research systematically compares several models used to calculate discretionary accruals, a widely recognised proxy for earnings management. In doing so, it identifies the modified Jones model, developed by Dechow et al. (1995), and the performance-matched model, introduced by Kothari et al. (2005), as two of the most effective proxies for measuring FRQ. Furthermore, the study suggests that the performance-controlled model should be re-tested to ensure its theoretical consistency with the modified Jones model, potentially improving its applicability in future empirical research. Ultimately, this study contributes to the ongoing development of robust methodologies for accurately assessing FRQ and enhancing financial reporting standards.

KEYWORDS

Accruals model, corporate governance, discretionary accruals, earnings management, earnings persistence, market efficiency

CITATION

Alomair, A. (2025). Financial reporting quality: A review of its applications and measurements. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 55–62. DOI: 10.37575/h/mng/240040

1. Introduction

Financial reporting is key for conveying reliable financial data to external users. Financial reporting quality (FRQ) directly influences the reliability and value of corporate financial statements, which are critical for decision-making by investors and regulators. Despite its importance, the definition of FRQ remains debated (Ball *et al.*, 2003). Various proxies have been proposed, but no consensus on the best method exists, as all have limitations. Recent studies have explored the link between earnings management and FRQ in different economic contexts (e.g. Beuselinck *et al.*, 2019).

Gaynor *et al.* (2016) define high-quality financial reports as complete, neutral, error-free and offering predictive or confirmatory information. This aligns with International Accounting Standards Board's (IASB) (2010) characteristics of relevance and faithful representation. Adopting this definition, this study reviews FRQ measurement models to identify suitable proxies. A greater understanding of their strengths and limitations could help improve FRQ measurement, enhance transparency and monitor FRQ more effectively. Therefore, this study aims to contribute to the literature by proposing a robust FRQ measurement framework.

This study applies agency theory to FRQ. This theory suggests a conflict between managers (agents) and shareholders (principals) due to the separation of ownership and control. Managers may manipulate earnings or selectively disclose information to further personal goals. High-quality financial reporting mitigates these agency problems by providing transparent, unbiased information (Healy and Wahlen, 1999). However, assessing FRQ is difficult due to its multidimensional nature and the lack of a standardised definition. Informed by agency theory, this study aims to address the following key research questions:

What are commonly used proxies for measuring FRQ in empirical research?

Which methods provide the most valid and reliable assessment of FRQ based on a review of the prior literature?

Via analysing popular FRQ measurement models through the lens of agency theory, this study seeks to advance the conceptual understanding of this important accounting construct and clarify the best practices for future empirical examination of FRQ.

2. Financial Reporting Quality Measurements

Various methods are used to assess FRQ, each offering a different perspective (Gaynor *et al.*, 2016). These approaches include voluntary disclosure levels, timely loss recognition and earnings persistence. For example, Botosan and Plumlee (2002) used voluntary disclosure, while Bushman and Williams (2015) focused on early loss recognition. The accrual quality method developed by Dechow and Dichev (2002) assesses short-term accruals against cash flows. Earnings persistence is another measure used to gauge FRQ (Dechow *et al.*, 2010). The multifaceted nature of FRQ means its assessment is often decision specific (Dechow *et al.*, 2010). The current study organises FRQ measures into two categories, as follows: market-based and accounting-based.

2.1. Market-based Measures:

Market-based measures essentially rely on market data, such as share price and returns, and financial statements data to assess the quality of financial reports (Francis *et al.*, 2004). Market-based estimation focuses on the association between share prices or returns and accounting earnings (Bushman and Williams, 2015; Francis *et al.*, 2004). Two commonly used market-based measures of FRQ are value relevance and timely loss recognition (Dechow *et al.*, 2010).

2.1.1. Value Relevance

The value relevance of accounting information refers to the ability of financial statements to evaluate information affecting a company's value (Lang *et al.*, 2006). It is measured by examining the relationship between accounting information and stock market values or returns (Nicolò *et al.*, 2024). Barth and McClure (2023) linked value relevance to valuation and accounting theories. Common measurements include the explanatory power of earnings—returns

regression and the earnings response coefficient (Nicolò *et al.*, 2024). Easton and Harris's (1991) return model and Ohlson's (1995) modified price model are widely used to detect value relevance, relying on variables such as the market value of equity, book value of equity and earnings per share.

However, the value relevance approach has limitations. For example, Lang *et al.* (2006) argued that value relevance is limited to focusing on the relationship between accounting information and stock market values or returns rather than comprehensively measuring the quality of financial reporting. Another study by Barth and McClure (2023) highlighted several obstacles to employing value relevance. This approach requires the accounting value reported in financial reports to align with the fair value in share prices and returns; furthermore, some managers cannot handle discretion in accounting figures (Barth and McClure, 2023). Other studies, such as those of Watts (2001) and Nicolò *et al.* (2024), have noted that the value relevance approach does not always reflect the actual information in financial reports.

2.1.2. Timely Loss Recognition

Timely loss recognition refers to the faster reflection of bad news in earnings compared with good news (Khalifa *et al.*, 2024). It is an important FRQ measure (Gaynor *et al.*, 2016) based on conditional conservatism, whereby companies promptly recognise losses (Duong *et al.*, 2018). This method leads to higher FRQ, as noted by Brown *et al.* (2006), who argued that stronger legal institutions enforce timely loss recognition and prevent opportunistic gain recognition. Basu's (1997) model, which is widely used in conservatism literature, measures the relationship between earnings timeliness and stock returns. However, critics such as Dechow *et al.* (2010) have suggested that bad news recognition may result in less persistence of negative earnings changes.

2.2. Accounting-based Measures:

Accounting-based measures depend on accounting information from financial statement data, such as cash flow and earnings, to detect FRQ (Francis *et al.*, 2004). This type of measure is constructed using accounting information only, ignoring capital market data. Such measures commonly used in the literature are earnings persistence predictability and earnings management as proxies for FRQ.

2.2.1. Earnings Persistence and Predictability

Earnings persistence refers to the sustainability of earnings over time (Francis *et al.*, 2004). Penman (2013) defined it as a company's ability to generate recurring earnings. Highly persistent earnings indicate high-quality earnings (Perotti and Wagenhofer, 2014), while less persistent earnings are considered lower quality. Persistent earnings help analysts make better performance predictions (Scott, 2015). A common method utilised to measure persistence is through the regression coefficient of current earnings on lagged earnings (Dechow *et al.*, 2010).

Although earnings persistence provides a useful concept in analysing earnings and is a good measure for equity valuation, some argue that it is largely affected by the accounting policies applied (Scott, 2015). In addition to Scott (2015), Dechow *et al.* (2010) have also expressed concerns about measuring earnings persistence, believing this measurement to be less reliable – it may be useful in the short term but not in the long term. Dechow *et al.* (2010) reported that short-term accrual components are less persistent than long-term components, which means the measurement is more appropriate for short-term operating assets than for financial assets.

Earnings predictability is defined as the ability of past and current earnings to forecast future earnings (Khuong *et al.*, 2022). A higher quality of earnings predictability means a higher ability to predict

future earnings, whereas a lower quality of earnings predictability is viewed as a lesser ability to predict future earnings (Khuong *et al.*, 2022). Dechow *et al.* (2010) observed that a high quality of earnings predictability indicates a strong association between a company's earnings series; that persistence in earnings plays a substantial role in predicting earnings. Earnings predictability is measured using the square root of the error variance from the earnings persistence (Francis *et al.*, 2004).

2.2.2. Earnings Management

Earnings management is the manipulation of financial information to alter a company's reported financial position (Alghamdi, 2012). Walker (2013) defined it as the use of managerial discretion over accounting choices and real decisions to influence how economic events are reflected in earnings. Healy and Wahlen (1999) described earnings management as the use of judgement to mislead stakeholders or influence contractual outcomes dependent on reported numbers.

Several studies consider earnings management a primary concern for financial information quality. Curbing earnings management has drawn significant attention from global regulatory reforms (Smith, 2003).

A company may manipulate its earnings based on its motivation (Aljifri, 2007). Accrual accounting is considered the most common practice utilised in earnings management because it gives managers a great deal of discretion in manipulating the timing of earnings (and/or) expenditures that can be linked to opportunistic management behaviour (Healy and Wahlen, 1999). Accruals are the time lag between the timing of cash flows and the accounting recognition of a transaction (Ronen, 2008). For example, some companies try to increase their income to raise their stock prices to meet analysts' predictions, whereas others try to decrease their income to avoid the costs of regulation. Thus, discretionary accruals play a significant role in earnings manipulation.

Many studies (see Carrera *et al.*, 2017; Dou *et al.*, 2018) use earnings management and the level of discretionary accruals as proxies to measure FRQ. Carrera *et al.* (2017) and Walker (2013) emphasised that earnings management indicates poor FRQ, in which the relationship between earnings management and FRQ is adverse. Measuring earnings management relies on the level of discretionary accruals in a company; minimising the level of discretionary accruals leads to higher FRQ (Walker, 2013). More recent research (e.g. Dou *et al.*, 2018) has expanded on the role of discretionary accruals in emerging markets, offering further validation of the accrual models discussed in earlier studies (Dechow *et al.*, 1995; Kothari *et al.*, 2005). Table 1 provides a summary of the key FRQ measurement approaches discussed in this paper to help the reader understand the relative merits and limitations of each model.

Table 1: Comparison of selected financial report quality (FRQ) measurement methods.

Model	Theoretical Rationale	Data Required	Key Strengths	Key Limitations
Value Relevance	Links accounting information to equity market values	Stock prices Accounting data	Directly assesses FRQ's impact on investor decision usefulness	Requires efficient markets Ignores instances where prices diverge from fundamentals
Timely Loss Recognition	Conditional conservatism – biases managers towards timely bad news	Earnings Stock Returns	Objective measure of bias in earnings Reduced agency costs	Does not consider all factors driving conditional conservatism
Earnings Persistence	Sustainable earnings over time indicate higher-quality reports	Earnings over multiple periods	Intuitive measure of consistency and predictability	Influenced by accounting choices Short-term focus
Discretionary Accruals	Accruals model control for non-discretionary accruals	Financial statement accounts	Direct assessment of earnings management bias	Imprecise accruals decompositions Proxy error issues

In the exploration of the value relevance model in the literature, it is essential to consider the theoretical underpinnings linking

accounting information to equity market values. This model is premised on the idea that financial statements convey pertinent information that reflects a firm's value, a concept that has been extensively discussed in seminal work (Ohlson, 1995). Empirical studies have operationalised this model using stock prices and accounting data as key inputs, as demonstrated via influential research by Ball and Brown (1968). The direct assessment of FRQ and its subsequent impact on investor decision-making are among the model's key strengths, as validated by Nicolò *et al.* (2024). However, the model's limitations are notable, particularly its reliance on efficient market assumptions and its disregard when prices diverge from fundamental values (Shleifer and Vishny, 1997).

The timely loss recognition model highlights the concept of conditional conservatism and managerial bias towards the prompt acknowledgement of unfavourable news (Dutta *et al.*, 2024). The requisite data for this model extends beyond earnings to include stock returns and other financial measures, which have been effectively used in previous studies, such as those of Zhong and Li (2017). The model's objective nature and implications for reduced agency costs are its fortitudes (Watts, 2003). Nonetheless, it does not encompass all factors influencing conditional conservatism, and there are concerns regarding proxy errors (Watts, 2003).

When discussing earnings persistence, it is paramount to consider the sustainability of earnings over time as a reflection of higher-quality financial reports, a topic thoroughly examined in the literature (Dechow and Schrand, 2010). The need for longitudinal earnings data underscores the model's capacity to measure consistency and predictability, which Sloan (1996) found to be particularly valuable. However, this model is not without caveats, as it could be subject to manipulation through accounting choices; moreover, there is a possibility that managers may focus too narrowly on short-term earnings (Cable and Jackson, 2008).

Discretionary accruals are scrutinised via models designed to differentiate between discretionary and non-discretionary elements to detect earnings management (Jones, 1991). These models rely heavily on detailed financial statement account analyses (DeFond and Jambalvo, 1994). Their primary strength lies in their direct assessment of earnings management bias, an effectiveness evidenced by the work of Dechow *et al.* (1995). However, the imprecision of accrual decomposition and the potential for proxy errors present significant limitations to this approach (McNichols, 2002).

In conclusion, each model offers insights into the link between accounting information and market values. Their effectiveness depends on an understanding of their theoretical bases, data needs, and strengths and weaknesses. The literature provides evidence and critiques that inform the development of these models and their application in research.

3. Models for Capturing Earnings Management

Earnings management is a key measure for determining FRQ (Dechow *et al.*, 2010). Perotti and Wagenhofer (2014) evaluated eight FRQ measures in United States non-financial firms and found that accrual measurements are the most useful for detecting earnings quality. DeFond and Zhang (2014) also found earnings management to be a primary FRQ measure due to its strong link to audit quality, consistent with Jones's (1991) findings that it is widely used to assess FRQ.

Earnings management has always been a major concern in corporate regulatory reform (Smith, 2003). In addition, the importance of reported earnings is directly related to a company's value; thus, earnings management represents a significant tool that any top

management uses to align with the earnings expectations of their companies. Further, earnings management is considered an important topic in developing and emerging markets. Several studies have found that the level of earnings management is higher in developing countries than in developed countries. Enomoto *et al.* (2015) concluded that developing countries show less investor protection and higher levels of aggressive earnings management than developed countries, attributing these findings to the concentration of ownership and the weak legal enforcement in developing countries. In addition, Enomoto *et al.* (2015) and Beuselinck *et al.* (2019) emphasised that the level of earnings management increases remarkably in an environment with weak legal enforcement.

Abdul Rahman and Haneem Mohamed Ali (2006) claimed that managers may increase their wealth by taking advantage of agency problems to conspire against owners. Habbash (2010) considered that managers are more likely to practice earnings management by managing accruals because this approach is less obvious and more difficult to detect. From an institutional theory perspective, Li *et al.* (2011) noted that the enactment of laws and regulations by governments may create constraints for companies and that these formal constraints can motivate managers to manipulate earnings. They suggested using earnings management to measure FRQ, consistent with the commonly accepted indicator of earnings measurement discussed in prior literature (Li *et al.*, 2011).

Earnings management measurement is challenging in many studies because earnings management is difficult to detect (Alghamdi, 2012; Habbash, 2010). Therefore, the process of earnings management detection must involve a fully integrated study in which it is treated as a phenomenon. Many research works have found multiple ways to measure earnings management using statistical methods. However, manipulating accruals is the preferred instrument for earnings management and does not manipulate cash earnings due to difficulty in doing so (Schipper, 1989). Therefore, most research focuses on the proportion of earnings that are not managed (accruals) to measure companies' earnings management. Based on various accrual measurement studies, the level of discretionary accruals is the most accepted approach used in the accounting literature for measuring earnings management. Many studies (see DeAngelo, 1986; Healy, 1985; Jones, 1991) favour the discretionary accruals approach because it can detect and measure levels of discretionary accruals that are not directly observable.

Numerous studies have used discretionary accruals as a proxy for FRQ (Carrera *et al.*, 2017; Li *et al.*, 2008). Previous research works have built various models to detect and measure the level of discretionary accruals utilising different statistical analysis methods. These include the DeAngelo (1986) model, the Healy (1985) model, the Jones (1991) model, the modified Jones model (Dechow *et al.*, 1995), the industry model (Dechow *et al.*, 1995), the performance-matched model (Kothari *et al.*, 2005), the Dechow and Dichev (2002) approach and discretionary estimation errors (Francis *et al.*, 2005). The current study focuses on Jones's (1991) model, the modified Jones model (Dechow *et al.*, 1995), the performance-matched model (Kothari *et al.*, 2005), Dechow and Dichev's (2002) approach and discretionary estimation errors (Francis *et al.*, 2005). These models were selected based on the work of Dechow *et al.* (2010), who found that they are the most common accrual models employed to estimate the level of discretionary accruals. This section summarises each accrual model independently in order to choose the most effective and appropriate model for this study.

3.1. The Jones (1991) Model:

Jones (1991) proposed that this model controls for both discretionary and non-discretionary accruals in a company's economic position.

The Jones (1991) model assumes the accrual model is that working capital accruals and depreciation expenses are a function of revenue growth and property, plant and equipment (PPE). This model is used as a proxy for earnings management, has been employed widely in various studies to detect earnings management and is considered more powerful than previous models, including those of Healy (1985) and DeAngelo (1986).

However, the Jones (1991) model has been critiqued by later studies (see Bernard and Skinner, 1996; Francis *et al.*, 2005). Researchers have noted that it does not properly measure earnings management. Bernard and Skinner (1996) find that the Jones model imprecisely estimates the level of discretionary accruals because the estimated coefficients of the model are inaccurate. In addition to Bernard and Skinner (1996), Aljifri (2007) claims that the Jones model does not consider the manipulation of revenue over time and that it assumes that all revenues over a period are non-discretionary, which may generate a biased model. The Jones (1991) model assumes that managers do not exercise discretion over revenue; however, they can manipulate discretionary accruals (Habbash, 2010). Another study by Dechow *et al.* (2010) found that the explanatory power of the Jones model is low as it explains less than 10% of the variation in accruals. Dechow *et al.* (2010) explain that this low explanatory power is due to managers' control over accruals.

3.2. The Modified Jones Model (Dechow *et al.*, 1995):

Many studies have considered the arguable assumption of the Jones (1991) model and claimed that their studies reduce potential errors (about the assumption that managers do not exercise discretion over revenue) in the model (Ronen, 2008). Dechow *et al.* (1995) addressed the limitations of the Jones (1991) model (built on the assumption of non-discretionary revenue that leads to discretionary accruals being calculated incorrectly). While Jones (1991) defined the accruals process as a function of revenue growth and PPE, the modified Jones model (Dechow *et al.*, 1995) is an adjusted form of the original model. It excludes growth in credit sales in the years identified as manipulation years. Dechow *et al.*'s (1995) modification has made the model more capable of detecting revenue manipulations when managers exercise discretion over it. According to Dechow *et al.* (1995), the modified Jones model 'is designed to eliminate the conjectured tendency of the Jones model to measure discretionary accruals with error when discretion is exercised over revenues' (p. 199). Dechow *et al.* (2010) pointed out that this modification increases the explanatory power of the Jones model.

The modified Jones model (1995) is calculated using the following steps:

Step (1): Consistent with Jones's (1991) work, total accruals are computed using the following equation:

$$TA_{it} = [\text{Change Current Assets} - \text{Change Cash}] - [\text{Change Current Liabilities}] - \text{Depreciation and Amortisation Expense}, \quad (1)$$

where:

TA_{it} = total accruals for company i in year t .

Step (2): Non-discretionary accruals can be calculated by the following equation (after estimating the firm-specific parameters α_{1i} , α_{2i} and α_{3i} as described below):

$$NDA_{it}/A_{it-1} = \alpha_{1i}(1/A_{it-1}) + \alpha_{2i}[(\Delta REV_{it} - \Delta REC_{it})/A_{it-1}] + \alpha_{3i}(PPE_{it}/A_{it-1}), \quad (2)$$

However, multiplying the previous equation by (A_{it-1}) makes it easier to use.

$$NDA_{it} = \alpha_{1i} + \alpha_{2i}(\Delta REV_{it} - \Delta REC_{it}) + \alpha_{3i}(PPE_{it}) \quad (3)$$

where:

NDA_{it} = non-discretionary accruals for firm i in year t

A_{it-1} = total assets for firm i in year $t-1$

ΔREV_{it} = difference between revenues for firm i in year t and revenues in year $t-1$

ΔREC_{it} = difference between net receivables for firm i in year t and net receivables in year $t-1$

PPE_{it} = total PPE for firm i at the end of year t

Total accruals are used to estimate the firm-specific parameters α_{1i} , α_{2i} and α_{3i} using the following equation, with data from an independent estimation period prior to the main analysis period:

$$TA_{it}/A_{it-1} = \alpha_{1i}(1/A_{it-1}) + \alpha_{2i}[(\Delta REV_{it} - \Delta REC_{it})/A_{it-1}] + \alpha_{3i}(PPE_{it}/A_{it-1}) + \epsilon_{it} \quad (4)$$

where:

α_{1i} , α_{2i} and α_{3i} are firm-specific parameters and are estimated using at least 10 years of historical financial data for each variable of the sample companies*

ϵ_{it} = residuals of the model for firm i at the end of year t

Step (3): After the total accruals in Step (1) and the non-discretionary accruals in Step (2) are defined, discretionary accruals can be computed using the following equation:

$$DA_{it} = TA_{it} - NDA_{it} \quad (5)$$

where:

DA_{it} = discretionary accruals for firm i in year t .

The modified Jones model (1995) has gained wide support in accounting literature, which considers this version to be the most powerful for detecting earnings management; this is because it focuses on detecting cases of revenue manipulations, while other models do not (Aljifri, 2007). However, the modified Jones model was criticised by Kothari *et al.* (2005), who argued that the Jones (1991) and modified Jones models might not accurately capture discretionary accruals because of their failure to consider company performance. Recent studies (e.g. Carrera *et al.*, 2017; Kaye and Meqbel, 2024) have continued to validate the modified Jones model while also acknowledging its limitations in detecting earnings manipulation in certain contexts.

3.3. The Dechow and Dichev (2002) Approach:

Subsequently, Dechow and Dichev (2002) developed a novel model to measure earnings management; their approach assumes that the accruals model is the association between current-period working capital accruals and operating cash flows from different time periods. McNichols (2002) discussed various models that measure accruals quality and found that Dechow and Dichev's (2002) approach captures a significant factor of earnings quality, which is based on the relationship between accruals and cash flows.

Dechow and Dichev (2002) calculated accrual quality using the following equation:

$$\Delta WC_t = \beta_0 + \beta_1 CFO_{t-1} + \beta_2 CFO_t + \beta_3 CFO_{t+1} + \epsilon_t$$

where:

$$\Delta WC_t = [\Delta \text{Current Assets} - \Delta \text{Current Liabilities}] - \Delta \text{cash}$$

CFO_{t-1} = Cash flows from operations in year $t-1$

CFO_t = Cash flows from operations in year t

CFO_{t+1} = Cash flows from operations in year $t+1$

ε_t = residuals of model in year t

However, McNichols (2002) argued that prior models, such as those of Dechow *et al.* (1995) and Jones (1991), can also detect earnings quality based on the relationship between accruals and cash flows. In addition to McNichols (2002), Dechow *et al.* (2010) critiqued Dechow and Dichev's (2002) approach; they noted that it is unsigned, which can reduce the power of tests, and that it focuses on short-term accruals and does not address errors in long-term accruals.

3.4. The Performance-Matched Model:

Kothari *et al.*'s (2005) performance-matched model has become the focus of accounting studies (Idris *et al.*, 2018). Kothari *et al.* (2005) argued that the Jones (1991) and modified Jones models may not properly measure discretionary accruals because they do not consider company performance. They noted a significant positive relationship between discretionary accruals, calculated by the Jones or modified Jones model, and return on assets (ROA) (Kothari *et al.*, 2005).

The performance-matched model presented by Kothari *et al.* (2005) matches companies by choosing two companies from the same industry that have similar ROAs; it then calculates the difference between these two companies to generate 'performance-matched' residuals. Dechow *et al.* (2010) determined that Kothari *et al.*'s (2005) model may reduce the power of the test but can be applied when company performance is a concern. Dechow *et al.* (2010) also noted the approach 'is likely to add noise to the measure of discretionary accruals, and it is best applied when correlated performance is an important concern' (p. 359).

Similar to the modified Jones model, Kothari *et al.*'s (2005) performance-controlled approach requires using time series regression for each company to estimate the firm-specific parameters. The following steps are used in computing the performance-controlled approach:

Step (1): This step is the same as that in the modified Jones model:

Step (2): Non-discretionary accruals can be calculated using the following equation after estimating the firm-specific parameters α_{0i} , α_{1i} , α_{2i} , α_{3i} and α_{4i} as described below:

$$NDA_{it}/A_{it-1} = \alpha_{0i} + \alpha_{1i}(1/A_{it-1}) + \alpha_{2i}[(\Delta REV_{it} - \Delta REC_{it})/A_{it-1}] + \alpha_{3i}(PPE_{it}/A_{it-1}) + \alpha_{4i}ROA_{it} \quad (6)$$

Total accruals are used to estimate firm-specific parameters α_{1i} , α_{2i} , α_{3i} and α_{4i} using the following equation with data from an independent estimation period prior to the main analysis period:

$$TA_{it}/A_{it-1} = \alpha_{0i} + \alpha_{1i}(1/A_{it-1}) + \alpha_{2i}[(\Delta REV_{it} - \Delta REC_{it})/A_{it-1}] + \alpha_{3i}(PPE_{it}/A_{it-1}) + \alpha_{4i}ROA_{it} + \varepsilon_{it} \quad (7)$$

Step (3): This step is the same as that in the modified Jones model: steps (3) and (5).

3.5. The Modified Kothari Model:

Kothari *et al.* (2005) argued that their model advances the modified Jones model by adding a firm's ROA into the equation. However, they use the intercept in their model (performance-controlled approach) even though the modified Jones model does not use this in its

equation (one based on its theoretical derivation). Thus, the current study viewed it necessary to re-test Kothari *et al.*'s (2005) performance-controlled approach model in a theoretically correct way by omitting the constant, naming this 'the modified Kothari model'.

The modified Kothari model has the same steps as the performance-controlled approach model, except that it omits the constant in Step 2. Thus, the new linear regression is as follows:

$$NDA_{it}/A_{it-1} = \alpha_{1i}(1/A_{it-1}) + \alpha_{2i}[(\Delta REV_{it} - \Delta REC_{it})/A_{it-1}] + \alpha_{3i}(PPE_{it}/A_{it-1}) + \alpha_{4i}ROA_{it} \quad (8)$$

$$TA_{it}/A_{it-1} = \alpha_{1i}(1/A_{it-1}) + \alpha_{2i}[(\Delta REV_{it} - \Delta REC_{it})/A_{it-1}] + \alpha_{3i}(PPE_{it}/A_{it-1}) + \alpha_{4i}ROA_{it} + \varepsilon_{it} \quad (9)$$

3.6. The Francis *et al.* (2005) Model:

Francis *et al.* (2005) proposed a novel model for measuring earnings management. Their model, which some call 'discretionary estimation errors,' is based on a combination of Dechow and Dichev's (2002) and McNichols's (2002) models. Francis *et al.* (2005) used two methods. The first is consistent with that of McNichols (2002) who includes growth in revenue to reflect performance and PPE to make the model more extensive in measuring accruals. However, this method does not examine whether these adjustments lead to misclassification errors (Dechow *et al.*, 2010).

The second method decomposes the standard deviation of the residuals into company-level measures of innate and discretionary estimation errors. This helps to include managerial choices (i.e. intentional errors).

The discretionary estimation errors under Francis *et al.*'s (2005) model calculate accrual quality using the following equation:

$$AQ_{jt} = \alpha_0 + b_1 SIZE_{jt} + b_2 6(CFO)_{jt} + b_3 6(Sales)_{jt} + b_4 OPCYC_{jt} + b_5 NegEarn_{jt} + \varepsilon_{jt}$$

where:

AQ_{jt} = accruals quality for firm j at the end of year t

$SIZE_{jt}$ = log of total assets of firm j at the end of year t

$6(CFO)_{jt}$ = the standard deviation of cash flow from operation of firm j calculated over the past 10 years

$6(Sales)_{jt}$ = the standard deviation of sales of firm j calculated over the past 10 years

$OPCYC_{jt}$ = the log of firm j 's operating cycle, which is the average age of inventory plus the average age of receivables (in days)

$NegEarn_{jt}$ = negative earnings are the number of years over the past 10 years, where firm j reported net income before extraordinary items < 0

ε_{it} = residuals of the model for firm i at the end of year t

Dechow *et al.* (2010) raised concerns about the second method. They noted that innate characteristics could also reflect estimation errors and corrections, which could consequently reduce the power of the tests. This could also lead to a bias in the proxy for discretion.

4. Overview of All Accruals Models

This study identified the most common variables relevant to FRQ based on a review of the literature. Several studies have used earnings management as an indicator of poor FRQ. Walker (2013) indicated that using the level of discretionary accruals is the most common method employed to detect earnings management, where the

relationship between the absolute level of discretionary accruals and the FRQ is inverse.

Among the different models utilised to calculate the level of discretionary accruals, many studies (e.g. Carrera *et al.* 2017; Ho *et al.*, 2015) have concluded that the modified Jones model developed by Dechow *et al.* (1995) and the performance-matched model created by Kothari *et al.* (2005), as a second place for validation, are the most common proxies for measuring FRQ.

The modified Jones model (Dechow *et al.*, 1995) is considered the most developed model and is designed to calculate discretionary accruals, which provides greater explanatory power. This model has been widely used in recent studies and has been criticised in prior studies (Carrera *et al.*, 2017). Peasnell *et al.* (2005) emphasised that the Jones (1991) and modified Jones models are the most frequently used methods to calculate accruals. Dechow *et al.* (1995) found that the modified Jones model is more powerful in detecting sales-based earnings management than the Jones (1991) model. Alghamdi (2012) noted that the modified Jones model is widely used in earnings management studies because it is considered the most powerful test for measuring earnings management in terms of robustness. This study suggests using the modified Jones model as the primary proxy for measuring FRQ.

In addition to applying the modified Jones model to estimate earnings management, this study recommends applying a robustness test as an alternative proxy for earnings management by adopting a performance-controlled model (Kothari *et al.*, 2005). The performance-matched model of Kothari *et al.* (2005) has become the focus of accounting research and is characterised by controlling for a company's prior performance (Idris *et al.*, 2018). It matches companies by choosing two companies from the same industry that have similar ROA, and then, it calculates the difference between them.

Kothari *et al.* (2005) develop a modified Jones model by adding a firm's ROA to the modified Jones equation. However, the performance-controlled approach (Kothari *et al.*, 2005) uses the intercept (constant) in its model, whereas the modified Jones model does not use the intercept in its equation. In addition to the original Kothari *et al.* (2005) model, this study suggests re-testing the performance-controlled approach model to be consistent with the modified Jones model by leaving out the constant; this model would be called the 'modified Kothari model'.

5. Conclusion

The purpose of this study was to explore the different proxies used to capture FRQ. This research concludes that earnings management is the most decisive measure of FRQ based on a review of the literature. Specifically, the level of discretionary accruals is the most common aspect employed to measure earnings management, where the relationship between the absolute level of discretionary accruals and FRQ is the inverse.

Having systematically compared different models for calculating discretionary accruals as an earnings management proxy, this study finds that the modified Jones model developed by Dechow *et al.* (1995) and the performance-matched model developed by Kothari *et al.* (2005), as a second place for validation, are proxies for measuring FRQ. Furthermore, this research suggests that the performance-controlled approach model (Kothari *et al.*, 2005) is theoretically consistent with the modified Jones model by omitting the constant (the intercept).

This study contributes to the literature by clarifying the best practice for accurately quantifying FRQ based on empirical validation and

conceptual analysis of existing FRQ proxies. It is among the few research works to suggest applying the performance-controlled approach model (Kothari *et al.*, 2005) in the form of a modified Kothari model to be consistent with theory (Dechow *et al.*, 1995; Jones, 1991). Furthermore, it is among the first to suggest examining the performance-controlled approach model (Kothari *et al.*, 2005) in two ways, as follows: one as presented by Kothari *et al.* (2005, p. 174) and the other (i.e. the modified Kothari model) as consistent with the theory (Dechow *et al.*, 1995; Jones, 1991).

This study provides a theoretical and systemic comparison of different models to calculate discretionary accruals as an earnings management proxy. However, there are several points that should be considered in future research.

To begin, Kothari *et al.* (2005) argued that their model advances the modified Jones model by adding a firm's ROA into the equation. However, they used the intercept in their model (performance-controlled approach model) even though the modified Jones model does not use this in its equation (one based on its theoretical derivation). Thus, the current study argues that it is necessary to re-test the performance-controlled approach model (Kothari *et al.*, 2005), called 'the modified Kothari model', theoretically by omitting the constant.

In addition, this research noted that a number of studies (e.g. Idris *et al.*, 2018; Li *et al.*, 2008) do not calculate firm-specific parameters properly. The modified Jones model and the performance-controlled approach model of Kothari *et al.* (2005) use a time series regression of at least 10 years of historical data for each company to estimate firm-specific parameters. The parameters are detected using the B coefficients for each component in the equation and used to compute non-discretionary accruals for the main period of any study. Therefore, it is worthwhile for future studies to apply these accruals models considering the use of a time series regression of at least 10 years of historical data for each company to estimate firm-specific parameters. Future research could explore the integration of new machine-learning techniques in assessing FRQ, as suggested in recent studies (e.g. Abou-El-Sood and El-Sayed, 2022).

While this research emphasised the modified Jones model (Dechow *et al.*, 1995) and the performance-matched model (Kothari *et al.*, 2005) as effective proxies for measuring FRQ, a broader range of proxies was also evaluated to ensure the comprehensiveness of the review. Other widely used proxies discussed in the literature, such as the accrual quality method (Dechow and Dichev, 2002), earnings persistence (Francis *et al.*, 2004), value relevance (Ohlson, 1995) and timely loss recognition (Basu, 1997), were considered as part of this study's analysis. These proxies offer different perspectives on FRQ, ranging from the assessment of accruals quality to the timeliness of loss recognition and the relevance of financial information to market values.

By systematically comparing these various approaches, this study concludes that different proxies have distinct advantages depending on the context of the research. For instance, accrual-based models are commonly used in earnings management studies, while market-based models, such as value relevance and timely loss recognition, are more effective in assessing FRQ in terms of investor decision-making and market reactions. Therefore, researchers should consider the specific objectives of their studies when choosing the most appropriate proxy for FRQ.

Biography

Abdulrahman Alomair

Accounting Department, Business School, King Faisal University, Al-Ahsa 31982, Saudi Arabia, 00966554844599, aalomair@kfu.edu.sa

Alomair holds a Ph.D. in Accounting and Finance from Victoria University, Australia, and an MS in Accounting from Fairleigh Dickinson University, USA. He is a Saudi assistant professor in the Accounting Department at King Faisal University, KSA. His research interests include corporate governance, ESG disclosure, IFRS implementation, audit quality and financial reporting. Proficient in statistical software such as Stata and SPSS, Dr Alomair has published several papers in leading journals in accounting and finance, including the *Asian Economic and Financial Review*, *Heliyon*, *Sustainability* and *Accounting and Finance*.

ORCID: 0000-0001-7493-7822

References

- Abdul Rahman, R. and Haneem Mohamed Ali, F. (2006). Board, audit committee, culture and earnings management: Malaysian evidence. *Managerial Auditing Journal*, **21**(7), 783–804. DOI:10.1108/02686900610680549
- Abou-El-Sood, H. and El-Sayed, D. (2022). Abnormal disclosure tone, earnings management and earnings quality. *Journal of Applied Accounting Research*, **23**(2), 402–33. DOI:10.1108/JAAR-07-2020-0139
- Alghamdi, S.A.L. (2012). *Investigation into Earnings Management Practices and the Role of Corporate Governance and External Audit in Emerging Markets: Empirical Evidence from Saudi Listed Companies*. PhD Thesis, Durham University, England.
- Aljifri, K. (2007). Measurement and motivations of earnings management: A critical perspective. *Journal of Accounting, Business and Management*, **14**(1), 75–95.
- Ball, R. and Brown, P. (1968). An empirical evaluation of accounting. *Journal of Accounting Research*, **6**(2), 159–78. DOI:10.2307/2490232
- Barth, M.E., Li, K. and McClure, C.G. (2023). Evolution in value relevance of accounting information. *The Accounting Review*, **98**(1), 1–28. DOI:10.2308/TAR-2019-0521
- Basu, S. (1997). The conservatism principle and the asymmetric timeliness of earnings. *Journal of Accounting and Economics*, **24**(1), 3–37. DOI:10.1016/S0165-4101(97)00014-1
- Bernard, V.L. and Skinner, D.J. (1996). What motivates managers' choice of discretionary accruals? *Journal of Accounting and Economics*, **22**(1–3), 313–25. DOI:10.1016/S0165-4101(96)00431-4
- Beuselinck, C., Cascino, S., Deloof, M. and Vanstraelen, A. (2019). Earnings management within multinational corporations. *The Accounting Review*, **94**(4), 45–76. DOI:10.2308/accr-52274
- Botosan, C.A. and Plumlee, M.A. (2002). A re-examination of disclosure level and the expected cost of equity capital. *Journal of Accounting Research*, **40**(1), 21–40. DOI:10.1111/1475-679X.00037
- Brown, W.D., He, H. and Teitel, K. (2006). Conditional conservatism and the value relevance of accounting earnings: An international study. *European Accounting Review*, **15**(4), 605–26. DOI:10.1080/09638180601102198
- Bushman, R.M. and Williams, C.D. (2015). Delayed expected loss recognition and the risk profile of banks. *Journal of Accounting Research*, **53**(3), 511–53. DOI:10.1111/1475-679X.12079
- Cable, J.R. and Jackson, R.H. (2008). The persistence of profits in the long run: A new approach. *International Journal of the Economics of Business*, **15**(2), 229–44. DOI:10.1080/13571510802134403
- Carrera, N., Carmona, S. and Sohail, T. (2017). Audit committees' social capital and financial reporting quality. *Accounting and Business Research*, **47**(6), 633–72. DOI:10.1080/00014788.2017.1299617
- DeAngelo, L.E. (1986). Accounting numbers as market valuation substitutes: A study of management buyouts of public stockholders. *The Accounting Review*, **61**(3), 400–20.
- Dechow, P.M. and Dichev, I.D. (2002). The quality of accruals and earnings: The role of accrual estimation errors. *The Accounting Review*, **77**(1), 35–59. DOI:10.2308/accr.2002.77.s-1.35
- Dechow, P., Ge, W. and Schrand, C. (2010). Understanding earnings quality: A review of the proxies, their determinants and their consequences. *Journal of Accounting and Economics*, **50**(2–3), 344–401. DOI:10.1016/j.jacceco.2010.09.001
- Dechow, P.M., Sloan, R.G. and Sweeney, A.P. (1995). Detecting earnings management. *The Accounting Review*, **70**(2), 193–225.
- DeFond, M. and Zhang, J. (2014). A review of archival auditing research. *Journal of Accounting and Economics*, **58**(2–3), 275–326. DOI:10.1016/j.jacceco.2014.09.002
- DeFond, M.L. and Jiambalvo, J. (1994). Debt covenant violation and manipulation of accruals. *Journal of Accounting and Economics*, **17**(1–2), 145–76. DOI:10.1016/0165-4101(94)90008-6
- Dou, Y., Hope, O., Thomas, W.B. and Zou, Y. (2018). Blockholder exit threats and financial reporting quality. *Contemporary Accounting Research*, **35**(2), 1004–28. DOI:10.1111/1911-3846.12404
- Duong, H.K., Schuldt, M. and Gotti, G. (2018). Investor sentiment and timely loss recognition. *Review of Accounting and Finance*, **17**(3), 383–404. DOI:10.1108/RAF-07-2016-0104
- Dutta, S., Patatoukas, P.N. and Wang, A.Y. (2024). Identifying the roles of accounting accruals in corporate financial reporting. *Journal of Accounting, Auditing and Finance*, **39**(1), 133–59. DOI:10.1177/0148558X211035224
- Easton, P.D. and Harris, T.S. (1991). Earnings as an explanatory variable for returns. *Journal of Accounting Research*, **29**(1), 19–36. DOI:10.2307/2491026
- Enomoto, M., Kimura, F. and Yamaguchi, T. (2015). Accrual-based and real earnings management: An international comparison for investor protection. *Journal of Contemporary Accounting and Economics*, **11**(3), 183–98. DOI:10.1016/j.jcae.2015.07.001
- Francis, J., LaFond, R., Olsson, P.M. and Schipper, K. (2004). Costs of equity and earnings attributes. *The Accounting Review*, **79**(4), 967–1010. DOI:10.2308/accr.2004.79.4.967
- Francis, J., Olsson, P., LaFond, R. and Schipper, K. (2005). The market pricing of accruals quality. *Journal of Accounting and Economics*, **39**(2), 295–327. DOI:10.1016/j.jacceco.2004.06.003
- Francis, J. and Schipper, K. (1999). Have financial statements lost their relevance? *Journal of Accounting Research*, **37**(2), 319–52. DOI:10.2307/2491412
- Francis, J.R. (2004). What do we know about audit quality? *British Accounting Review*, **36**(4), 345–68. DOI:10.1016/j.bar.2004.09.003
- Gaynor, L.M., Kelton, A.S., Mercer, M. and Yohn, T.L. (2016). Understanding the relation between financial reporting quality and audit quality. *Auditing: A Journal of Practice and Theory*, **35**(4), 1–22. DOI:10.2308/ajpt-51453
- Habbash, M. (2010). *The Effectiveness of Corporate Governance and External Audit on Constraining Earnings Management Practice in the UK*. PhD Thesis, Durham University, England.
- Healy, P.M. (1985). The effect of bonus schemes on accounting decisions. *Journal of Accounting and Economics*, **7**(1–3), 85–107. DOI:10.1016/0165-4101(85)90029-1
- Healy, P.M. and Wahlen, J.M. (1999). A review of the earnings management literature and its implications for standard setting. *Accounting Horizons*, **13**(4), 365–83. DOI:10.2308/acch.1999.13.4.365
- Ho, L.J., Liao, Q. and Taylor, M. (2015). Real and accrual-based earnings management in the pre- and post-IFRS periods: Evidence from China. *Journal of International Financial Management and Accounting*, **26**(3), 294–335. DOI:10.1111/jifm.12030
- Idris, M., Siam, Y.A. and Nassar, M. (2018). Board independence, earnings management and the moderating effect of family ownership in Jordan. *Management and Marketing*, **13**(2), 985–94. DOI:10.2478/mmcs-2018-0017.
- Jones, J.J. (1991). Earnings management during import relief investigations. *Journal of Accounting Research*, **29**(2), 193–228. DOI:10.2307/2491047
- Khalifa, M., Zouaoui, H., Ben Othman, H. and Hussainey, K. (2024). The impact of climate risk on accounting conservatism: Evidence from developing countries. *Journal of Applied Accounting Research*, **25**(3), 570–93. DOI:10.1108/JAAR-01-2023-0028
- Kayed, S. and Meqbel, R. (2024). Earnings management and tone management: Evidence from FTSE 350 companies. *Journal of Financial Reporting and Accounting*, **22**(4), 842–67. DOI:10.1108/JFRA-10-2021-0373
- Khuong, N.V., Rahman, A.A.A., Meero, A., Anh, L.H.T., Liem, N.T., Thuy, C.T.M. and Ly, H.T.N. (2022). The impact of corporate social responsibility disclosure and accounting comparability on earnings persistence. *Sustainability*, **14**(5), 2752. DOI:10.3390/su14052752
- Kothari, S.P., Leone, A.J. and Wasley, C.E. (2005). Performance matched discretionary accrual measures. *Journal of Accounting and Economics*, **39**(1), 163–97. DOI:10.1016/j.jacceco.2004.11.002
- Lang, M., Smith Raedy, J. and Wilson, W. (2006). Earnings management and cross listing: Are reconciled earnings comparable to US earnings? *Journal of Accounting and Economics*, **42**(1), 255–83. DOI:10.1016/j.jacceco.2006.04.005

- Li, Y., Dong, W. and Bao, S. (2008). Supervision of board of directors, management compensations and earnings management: The empirical evidences from China. In: *The Fourth International Conference on Wireless Communications, Networking and Mobile Computing*, Dalian, China, 12–17/10/2008. DOI:10.1109/WiCom.2008.2264
- McNichols, M.F. (2002). Discussion of the quality of accruals and earnings: The role of accrual estimation errors. *The Accounting Review*, 77(4), 61–9. DOI:10.2308/accr.2002.77.s-1.61
- Nicolò, G., Santis, S., Incollingo, A. and Tartaglia Polcini, P. (2024). Value relevance research in accounting and reporting domains: A bibliometric analysis. *Accounting in Europe*, 21(2), 176–211. DOI:10.1080/17449480.2023.2292654
- Ohlson, J.A. (1995). Earnings, book values, and dividends in equity valuation. *Contemporary Accounting Research*, 11(2), 661–87. DOI:10.1111/j.1911-3846.1995.tb00461.x
- Peasnell, K.V., Pope, P.F. and Young, S. (2005). Board monitoring and earnings management: Do outside directors influence abnormal accruals? *Journal of Business Finance and Accounting*, 32(7–8), 1311–46. DOI:10.1111/j.0306-686X.2005.00630.x
- Penman, S.H. (2013). *Financial Statement Analysis and Security Valuation*. London: McGraw-hill.
- Perotti, P. and Wagenhofer, A. (2014). Earnings quality measures and excess returns. *Journal of Business Finance and Accounting*, 41(5–6), 545–71. DOI:10.1111/jbfa.12071
- Ronen, J. and Yaari, V. (2008). *Earnings Management: Emerging Insights in Theory, Practice, and Research*. New York: Springer.
- Sloan, R.G. (1996). Do stock prices fully reflect information in accruals and cash flows about future earnings? *The Accounting Review*, 71(3), 289–315.
- Schipper, K. (1989). Commentary on earnings management. *Accounting Horizons*, 3(4), 91–102.
- Scott, W.R. (2015). *Financial Accounting Theory*. London: Pearson.
- Shleifer, A. and Vishny, R.W. (1997). A survey of corporate governance. *The Journal of Finance*, 52(2), 737–83. DOI:10.1111/j.1540-6261.1997.tb04820.x
- Smith, S.R. (2003). *Audit Committees: Combined Code Guidance*. London: Financial Reporting Council.
- Walker, M. (2013). How far can we trust earnings numbers? What research tells us about earnings management. *Accounting and Business Research*, 43(4), 445–81. DOI:10.1080/00014788.2013.785823
- Watts, R.L. (2003). Conservatism in accounting part II: Evidence and research opportunities. *Accounting Horizons*, 17(4), 287–301. DOI:10.2308/acch.2003.17.4.287
- Zhong, Y. and Li, W. (2017). Accounting conservatism: A literature review. *Australian Accounting Review*, 27(2), 195–213. DOI:10.1111/auar.12107.



Extended Technology Acceptance Model (TAM) for Evaluating Digital Banking Adoption in Saudi Arabia

Ibrahim Abdou Alamir

Department of Accounting and Finance, College of Business, Jazan University, Jazan, Saudi Arabia



LINK	RECEIVED	ACCEPTED	PUBLISHED ONLINE	ASSIGNED TO AN ISSUE
https://doi.org/10.37575/h/mng/240043	23/8/2024	15/12/2024	15/12/2024	01/03/2025
NO. OF WORDS	NO. OF PAGES	YEAR	VOLUME	ISSUE
7885	8	2025	26	1

ABSTRACT

This study investigates the factors influencing the acceptance and use of digital banking services in Saudi Arabia, applying the technology acceptance model. Data were collected from 406 respondents using a structured survey to measure perceived usefulness (PU), perceived ease of use (PEOU), Trust, social influence (SI), perceived risk (PR), behavioral intention (BI), and actual usage. The results showed that PU, PEOU, Trust, SI, and BI significantly positively affected digital banking usage, while PR had a significant negative impact. The findings align with existing literature, reinforcing the importance of user-friendly interfaces, robust security measures, and SI in driving digital banking adoption. Practical implications include enhancing digital banking platforms' usability and trustworthiness to boost user engagement. Future research should consider longitudinal studies and explore the impact of emerging technologies on digital banking adoption.

KEYWORDS

digital transformation, adoption behavior, perceived usefulness (PU), perceived ease of use (PEOU)

CITATION

Abdou ALAMIR, I. (2025). Extended technology acceptance model (tam) for evaluating digital banking adoption in Saudi Arabia. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 63–70. DOI: 10.37575/h/mng/240043

1. Introduction

The advent of digital banking has revolutionized the financial industry, offering unprecedented convenience and efficiency to consumers worldwide. Digital banking encompasses a wide range of financial services accessible through electronic channels, such as mobile apps and online platforms, enabling users to perform transactions, manage accounts, and access financial products without the need to visit physical branches (Baabdullah et al., 2019; FinTech Saudi, 2022). In Saudi Arabia, the digital banking landscape is rapidly evolving, driven by technological advancements, changing consumer preferences, and strategic initiatives, such as Vision 2030. This national initiative aims to diversify the economy and foster innovation across various sectors, including banking, positioning Saudi Arabia as a regional leader in digital transformation (SAMA, 2023; Statista.com, 2024). Despite substantial investments and efforts to promote digital banking, adoption rates among Saudi consumers remain inconsistent. While advanced digital banking platforms are widely available, a significant portion of the population still prefer traditional banking methods. This inconsistency suggests that there are underlying factors hindering widespread adoption, which, if not addressed, could limit the potential benefits of digital banking for both consumers and financial institutions. Therefore, understanding these factors is crucial for banks to design strategies that effectively meet consumer needs and align with the goals of Vision 2030. This study is driven by the need to address significant gaps in the current understanding of digital banking adoption, particularly within the Saudi Arabian context. While the technology acceptance model (TAM) has been extensively used to analyze technology adoption worldwide, research focusing on the unique socio-cultural and economic factors in Saudi Arabia, such as trust, social influence (SI), and perceived risk (PR), remains limited. Previous studies have often overlooked how these factors interact to influence user behavior, which is critical in a region where digital transformation is central to the national development strategy (Luo et al., 2010; Mahdi, 2011). Moreover, much of the existing research is centered on developed markets, failing to capture the nuances of

emerging economies, such as Saudi Arabia's, where digital banking is still evolving. This study seeks to bridge this gap by providing a detailed examination of how perceived usefulness (PU), perceived ease of use (PEOU), and other critical factors, including trust and SI, affect digital banking adoption. By focusing specifically on the Saudi context, the study aims to uncover insights that can help financial institutions address barriers to adoption, enhance user engagement, and support the broader digital transformation goals outlined in Vision 2030. Additionally, this research contributes to the theoretical development of the TAM by integrating contextual and cultural variables that have been underexplored in prior studies. While PU and PEOU are recognized as key determinants of technology acceptance, the role of cultural dynamics and local context in moderating these relationships requires further investigation. By introducing a more comprehensive model that incorporates these elements, the study aims to expand the traditional understanding of digital banking behaviors, providing both theoretical advancements and practical recommendations for banks and policymakers to improve user experience, build trust, and promote widespread adoption.

The TAM, introduced by Davis (1989), is a widely recognized framework for analyzing technology adoption. It posits that PU—the belief that using a system will enhance one's job performance—and PEOU—the belief that using the system will require minimal effort—are critical determinants of user acceptance. Over the years, various studies have applied the TAM to explore the factors influencing digital banking adoption in both developed and emerging markets, highlighting the importance of additional variables, such as trust, security, and PR, in shaping consumer behavior (Gefen et al., 2003; Luo et al., 2010; Prastiawan et al., 2021).

In the context of Saudi Arabia, cultural and economic factors, along with concerns about trust and security, add layers of complexity to digital banking adoption. Prior research in the region has identified SI, trust in digital platforms, and perceived security risks as significant determinants of user adoption (Baabdullah et al., 2019; Mahdi, 2011; Alshurideh et al., 2019). However, there is still a lack of comprehensive understanding of how these factors interact

specifically in the Saudi Arabian context, necessitating further exploration through the TAM framework.

To address the identified gaps, this study employed a quantitative research design, utilizing surveys to collect data from users of digital banking services in Saudi Arabia. The research focuses on examining the relationships among PU, PEOU, and other influential factors, such as trust, SI, and PR. The methodology includes detailed descriptions of the research design, data collection methods, sampling techniques, and the analytical approaches employed to analyze the collected data. The objective is to identify the key drivers of and barriers to digital banking adoption, providing insights into user behavior and preferences (Venkatesh et al., 2003; Tarhini et al., 2016).

The study's findings and results revealed the critical factors influencing digital banking adoption in Saudi Arabia, with a particular focus on the relationships among PU, PEOU, and actual usage (AU). The results showed that PU, PEOU, Trust, and SI significantly impacted the behavioral intention (BI) to use digital banking services, while PR presented a barrier to adoption (Mohapatra et al., 2020; Yin and Lin, 2022). The data analysis includes descriptive statistics, correlation analyses, and model assessments to provide a comprehensive understanding of these relationships.

This research contributes to both academic literature and practical applications. Academically, it expands the body of knowledge on digital banking adoption in the Arab region, specifically within the Saudi context, where empirical evidence remains scarce (Laradi et al., 2023; Rithmaya et al., 2024). Practically, the study offers strategic recommendations for banks and policymakers, aiming to enhance user experience, build trust, and accelerate the adoption of digital banking services. The findings are crucial for financial institutions seeking to align with the goals of Vision 2030 by promoting financial inclusion and digital literacy.

This paper is organized as follows. Section II discusses the evolution and current landscape of digital banking in Saudi Arabia. Section III reviews the theoretical framework of the TAM and its application, highlighting the key factors influencing digital banking adoption. Section IV outlines the methodology, including research design, data collection methods, and analytical techniques. The Results section presents the study's findings, with a focus on the relationships between key variables, such as PU and PEOU, and digital banking adoption. The Discussion section interprets the findings in the context of existing literature and provides recommendations for financial institutions and policymakers. The Conclusion summarizes the key findings and contributions, reiterating the importance of promoting digital banking adoption in Saudi Arabia.

Evolution and Current Landscape of Digital Banking in Saudi Arabia The Banking Sector in Saudi Arabia

The banking sector in Saudi Arabia includes a variety of entities categorized into local banks, digital banks, and foreign banks. As per the latest data (SAMA, 2023), there are 11 local banks (see Table 1), three digital banks (see Table 2), and 23 foreign banks operating in the Kingdom (see Table 1). The FinTech Saudi Annual Report 2021–2022 highlights that the Saudi Council of Ministers approved digital banking licenses for STC Bank, Saudi Digital Bank, and D360 Bank. These newly licensed digital banks are expected to introduce innovative financial solutions tailored to the needs of diverse customer segments, thus enhancing competition and driving further growth in the sector (FinTech Saudi, 2022).

As this study focuses only on local and digital banks, Table 1 summarizes the existing operational local and licensed digital banks in Saudi Arabia. A total of 1,927 branches are numbered as of the end of 2022 (SAMA, 2023).

Table 1: Summary of operational local banks in Saudi Arabia

#	Entity name	Bank type	Activity type
1	Al Rajhi Bank	Local bank	Banking business
2	Riyad Bank	Local bank	Banking business
3	Arab National Bank	Local bank	Banking business
4	Banque Saudi Fransi	Local bank	Banking business
5	Bank AlJazira	Local bank	Banking business
6	Bank AlBilad	Local bank	Banking business—a banking agency agreement was signed with SMSA Express Transportation Company, as the bank had already obtained the Central Bank's no objection to providing banking services through five branches in Al-Munsiyah district in Riyadh city, Al-Muzahimiyah Governorate, Ras Tanura Governorate, Al-Majardah Governorate, and Al-Darb Governorate.
7	Saudi Investment Bank	Local bank	Banking business—a banking agency agreement was signed with Virgin Mobile Saudi Arabia; the bank obtained the Central Bank's no objection to providing bank services through agent banking via five branches in Riyadh: Lulu Hypermarket branches in Al-Batha district and Al-Murabba district, Nesto Hypermarket-Sanaya, Panda branch in Al-Wizarat district, and Carrefour branch (Tala Mall) in Al-Nafal district.
8	Saudi National Bank	Local bank	Banking business
9	Saudi Awwal Bank	Local bank	Banking business
10	Alinma bank	Local bank	Banking business
11	Gulf International Bank Saudi Arabia (GIB-SA)	Local bank	Banking business
12	STC bank	Digital bank	Banking business (licensed—pilot phase)
13	Vision Bank	Digital bank	Banking business (licensed—has not started yet)
14	D360 Bank	Digital bank	Banking business (licensed—pilot phase)

The introduction of digital banks marks a significant shift in the Saudi banking landscape. STC Bank, Vision Bank, and D360 Bank have received licenses to operate, with STC and D360 currently in the pilot phase. These banks aim to leverage advanced technology to offer innovative financial services, enhancing accessibility and customer experience. The approval of these digital banking licenses is expected to foster a more competitive environment, encouraging traditional banks to innovate and improve their digital offerings. Furthermore, these digital banks are positioned to address specific customer pain points and provide tailored financial solutions, contributing to the overall growth and modernization of the financial sector in Saudi Arabia.

1.1. Market Growth and Investments in Saudi Digital Baking:

Since digital banking is related to the FinTech sector, this sector in Saudi Arabia is witnessing rapid growth. Between January and August 2022, there were 16 venture investments in FinTech totaling 157.2 million US\$, equivalent to approximately 589.5 million SAR (FinTech Saudi, 2022). The largest market segment is expected to be digital investment, with assets under management projected to reach 1,567 million US\$ (equivalent to approximately 5,876.25 million SAR) in 2023. The digital assets market is expected to show revenue growth of 27.4% in 2024. In the digital payments market, the number of users is expected to reach 37.62 million by 2027 (Statista.com, 2024). This substantial growth is a testament to the increasing adoption and integration of digital financial services in the Kingdom.

2. Theoretical Research Framework and Hypotheses Formulation

2.1. The TAM:

The TAM, developed by Fred Davis in 1989, is a highly influential theoretical framework that has been widely used to understand and predict user acceptance and adoption of various technologies. The model is grounded in the theory of reasoned action (TRA; Fishbein & Ajzen, 1975), which posits that an individual's behavior is determined by their intention to perform the behavior, which, in turn, is influenced by their attitudes and subjective norms. The TAM adapts

this theory to the context of technology acceptance by introducing two key constructs: PU and PEOU.

2.1.1. PU

PU refers to how much an individual believes a system enhances their performance. In digital banking, PU reflects users' perceptions that it improves financial management, convenience, and efficiency. Numerous studies have shown PU as a key predictor of technology adoption. For instance, Gefen et al. (2003) found that PU significantly influenced e-commerce adoption. Recent studies have also confirmed this across cultures. Prastiawan et al. (2021) highlighted PU's role in mobile banking satisfaction in Indonesia, while Mohapatra et al. (2020) found it to be the strongest predictor in India. Rithmaya et al. (2024) and Laradi et al. (2023) further validated PU's importance in digital banking adoption, emphasizing efficiency and trust.

2.1.2. PEOU

PEOU is the belief that using a system requires minimal effort, emphasizing the importance of user-friendly design for technology adoption. In digital banking, PEOU addresses concerns about platform complexity, encouraging users to adopt and continue using these services. Davis (1989) notes that PEOU directly influences BI and indirectly enhances PU. Research supports this. Baabdullah et al. (2019) found PEOU to be crucial for mobile payment adoption in Saudi Arabia, while Yin and Lin (2022) linked it to customer satisfaction. Farzin et al. (2021) also identified PEOU as a significant predictor of mobile and internet banking adoption.

2.1.3. TAM in the context of digital banking

The TAM posits that both PU and PEOU influence users' attitudes toward using the technology, which, in turn, affects their behavioral intention to use the technology, ultimately leading to actual usage. Over the years, the TAM has been extended and refined to incorporate additional variables that may influence technology acceptance. Venkatesh and Davis (Venkatesh and Davis 2000) proposed the TAM2 model, which includes SI processes (e.g., subjective norm, voluntariness, and image) and cognitive instrumental processes (e.g., job relevance, output quality, result demonstrability, and PEOU).

Further extensions, such as the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) proposed by Venkatesh, Morris, and Davis (Venkatesh et al. 2003), integrate elements from eight prominent models of technology acceptance, including the TAM, TRA, and the theory of planned behavior. The UTAUT identifies four core determinants of intention and usage—performance expectancy, effort expectancy, social influence, and facilitating conditions—along with four moderators—gender, age, experience, and voluntariness of use. This comprehensive model has been widely validated and applied in various contexts, including digital banking.

In the context of digital banking in Saudi Arabia, the TAM provides a robust framework to understand the factors influencing users' acceptance of digital banking services. The Saudi banking sector has undergone a significant transformation with the advent of digital technologies, and understanding the determinants of technology acceptance is crucial for banks aiming to enhance user adoption. Several studies have applied the TAM to explore digital banking adoption in different cultural and technological contexts. For instance, Alalwan, Dwivedi, and Rana (Baabdullah et al. 2019) conducted a study in Jordan and found that PU and PEOU significantly influenced users' intentions to adopt internet banking. Their findings highlighted the importance of trust and PR as additional factors affecting technology acceptance. In the Saudi context, Mahdi et al. (Mahdi 2011) investigated the role of trust and

security in electronic banking services in Saudi Arabia. Using a quantitative methodology, they distributed 500 questionnaires to both Saudi and non-Saudi bank customers. The study found significant differences in trust and security perceptions between the two groups across various banking services, including ATM, credit cards, mobile SMS, phone, and internet banking (p values ranging from 0.000 to 0.033).

Moreover, user experience and interface design play a pivotal role in shaping PEOU. A study by Alshurideh et al. (Alshurideh et al. 2019) in the UAE emphasizes that a user-friendly interface is essential for the successful adoption of mobile banking. They argue that an intuitive and easy-to-navigate interface reduces the perceived complexity of the technology, thereby enhancing PEOU and, subsequently, PU. This is particularly relevant in the Saudi context, where varying levels of digital literacy among the population can impact technology adoption. The application of the TAM in digital banking research also underscores the need to consider cultural and contextual factors. Studies have shown that cultural differences can significantly impact the acceptance and use of technology. For example, Luo et al. (Luo et al. 2010) found that users in collectivist cultures, such as those in many Middle Eastern countries, exhibit different adoption behaviors compared to users in individualist cultures. This suggests that while the TAM provides a valuable theoretical framework, it must be adapted to account for cultural nuances and local contexts.

In recent studies, Tarhini et al. (Tarhini et al. 2016) demonstrated that cultural dimensions and trust were essential in shaping technology adoption in the context of digital banking in the Middle East. Similarly, Normalini and Ramayah (M.k and Ramayah 2017) found that SI and trust had significant roles in digital banking adoption in Malaysia, reinforcing the importance of trust and social norms in collectivist cultures, such as Saudi Arabia's.

Hence, the TAM offers a comprehensive and validated framework for understanding user acceptance of digital banking services. By focusing on PU and PEOU, the TAM highlights the critical factors that influence users' attitudes and intentions to adopt new technologies. In the context of Saudi Arabia, applying the TAM can provide valuable insights into the determinants of digital banking adoption, helping banks design user-centric strategies that address the unique needs and preferences of their customers.

2.2. Hypotheses Formulation:

PU plays a pivotal role in shaping user intentions by providing tangible value to digital banking users. In emerging markets, such as Saudi Arabia, where consumers are gradually transitioning from traditional to digital banking, PU is expected to be a key determinant of adoption, with a focus on the functional benefits that enhance efficiency and convenience. The following hypothesis explores not only the direct effects but also whether specific demographic factors, such as age and education level, moderate this relationship. Based on the previous results, our first hypothesis was suggested to be as follows:

Hypothesis 1 (H1): Perceived usefulness significantly affects the behavioral intention to use digital banking services.

While ease of use is universally important, it may have an even greater influence in contexts where digital literacy levels vary widely. The following hypothesis examines the extent to which PEOU directly influences BI, with particular attention to user interface simplicity and system reliability as potential mediators. Additionally, the interaction between PEOU and trust is explored, hypothesizing that higher trust levels can amplify the impact of ease of use on user intentions. Therefore, we hypothesized this:

Hypothesis 2 (H2): Perceived ease of use significantly affects the

behavioral intention to use digital banking services.

This relationship is not merely linear; PEOU can also indirectly enhance PU by making digital platforms more accessible and intuitive. In this study, we explore the idea that systems perceived as easy to use are more likely to be deemed useful, but we also investigate whether this relationship is moderated by technological experience—that is, more experienced users may view ease of use as less crucial to their perception of usefulness. Accordingly, we hypothesized the following:

Hypothesis 3 (H3): Perceived ease of use significantly affects perceived usefulness.

In the Saudi context, where security and privacy concerns are prevalent, trust is critical to digital banking adoption. The next hypothesis tests how trust in platform security and data privacy moderates the relationships among PU, PEOU, and BI. Furthermore, we investigate whether trust mitigates PR, thereby strengthening user intention to adopt digital banking services. We suggested the following hypothesis:

Hypothesis 4 (H4): Trust significantly affects the behavioral intention to use digital banking services.

Given the collectivist culture in Saudi Arabia, social norms and peer opinions are likely to play a significant role in technology adoption. The next hypothesis not only explores the direct influence of SI on BI but also tests whether SI interacts with PR and trust, potentially mediating or amplifying the effects of other variables on user intentions. Thus, the following was hypothesized:

Hypothesis 5 (H5): Social influence significantly affects the behavioral intention to use digital banking services.

While PR typically deters technology adoption, this study investigates whether specific risk factors (e.g., privacy concerns and transaction security) have a stronger impact on the Saudi market. Additionally, this hypothesis explores whether trust and PEOU can mitigate the negative effects of PR, potentially softening its impact on BI. Accordingly, we hypothesized the following:

Hypothesis 6 (H6): Perceived risk significantly affects the behavioral intention to use digital banking services.

In line with TAM literature, the following hypothesis tests the well-established link between intention and AU. However, we added a nuanced analysis of usage patterns, examining whether different types of digital banking services (e.g., payments, balance checking, or loans) are influenced differently by BI. We also assessed whether intention–usage consistency varies across demographic groups, providing deeper insights into the factors driving AU. Accordingly, we hypothesized this:

Hypothesis 7 (H7): Behavioral intention significantly affects the actual use of digital banking services.

Table 2 outlines four key constructs (PU, PEOU, BI, and AU) and three additional factors (Trust, SI, and PR) from the extended TAM and corresponding factors relevant to digital banking adoption, along with the details of each factor.

Table 2. Extended TAM's Key Constructs and Additional Factors Affecting Digital Service Banking Adoption.

#	Key constructs	Factors	Details
1	PU	Efficiency	Users believe that digital banking improves their banking performance and task efficiency.
		Convenience	Users find digital banking convenient for managing their finances anytime and anywhere.
2	PEOU	User Interface Design	A well-designed, intuitive interface reduces perceived complexity.
		System Reliability	Consistent performance without technical issues enhances ease of use.
3	BI	Intention to Use	Users plan to use digital banking services in the future.
		Frequency of Use	Users' willingness to use digital banking services regularly.
		Actual Usage	The extent to which users use digital banking

#	Key constructs	Factors	Details
4	AU	Usage Patterns	How frequently and in what ways users interact with digital banking platforms.
5	T	Security	Users' belief that digital banking systems are secure and protect their personal information.
		Reliability	Users' confidence in the consistent and dependable performance of digital banking services.
6	SI	Peer Influence	The impact of friends, family, and colleagues on users' decision to adopt digital banking.
		Cultural Norms	The influence of societal and family expectations on the adoption of digital banking.
7	PR	Privacy Concerns	Users' concerns about the privacy of their personal and financial information.
		Transaction Security	Users' concerns about the safety and security of their digital banking transactions.

3. Methodology

3.1. Research Design:

This study employed a quantitative research design to investigate the factors influencing digital banking adoption in Saudi Arabia, utilizing the TAM as the theoretical framework. Similar approaches were used by Prastiawan et al. (2021), who applied the TAM to examine the effects of PU, PEOU, and SI on mobile banking adoption, highlighting the significance of these factors in driving technology acceptance.

A cross-sectional design was selected to collect data at a single point in time, providing a snapshot of user perceptions and behaviors. This approach, as demonstrated in the work by Laradi et al. (2023), is commonly used in technology adoption research in the Arab region to identify key drivers and barriers influencing user behavior.

TAM's relevance to emerging markets is well-supported, especially where factors such as trust and SI play critical roles in technology adoption (Laradi et al., 2023). Data were analyzed using descriptive statistics and correlation analysis to explore the relationships among variables, providing insights into digital banking adoption in Saudi Arabia.

3.2. Sampling Method and Data Collection:

The target population comprised current and potential users of digital banking services in Saudi Arabia accessed through mobile apps or online banking platforms. A stratified random sampling technique ensures a representative sample across demographics such as age, gender, income, and education. Data were collected via an online and physically structured questionnaire in Arabic and English administered in Q1 2024. The questionnaire covered nine sections, including PU, PEOU, Trust, and BI, and was distributed to 429 respondents for a comprehensive statistical analysis.

3.3. Analytical Techniques:

The data were analyzed using IBM SPSS, including descriptive statistics for demographics, Cronbach's alpha for reliability, factor analysis for validity, and linear regression to test relationships among constructs (PU, PEOU, Trust, SI, PR, BI, and AU). Model fit was assessed using R-squared, adjusted R-squared, and F-statistic.

4. Results and Data Interpretation

4.1. Descriptive Statistics:

This section presents the findings from the survey conducted to assess the factors influencing the acceptance and use of digital banking services in Saudi Arabia. The survey collected data from 406 respondents out of a total of 429, resulting in a response rate of approximately 94.6%.

4.1.1. Demographic Information Interpretation

Table 3 provides a detailed breakdown of the demographic characteristics of the respondents, including age, gender, education

level, income level, and occupation.

The respondents' ages were mostly between 18 and 34 years, representing 55% of the sample, indicating a strong preference for digital banking among younger adults. Males dominated the sample, making up 68.7%, compared to 31.3% females, highlighting a gender disparity in digital banking usage. Education levels showed that 39% hold a university degree, with most respondents having completed secondary education or higher. Income distribution revealed that 73% fall within the middle-income bracket (5,000–15,000 SAR/month), suggesting that digital banking is primarily used by financially capable individuals. Occupation-wise, 45% were employed, and 25% were students, reflecting a diverse user base with significant engagement from both groups.

Table 3. Distribution of Respondents by Demographic Characteristics

Category	Sub-category	Frequency	Percentage
Age	18-24	102	25%
	25-34	120	30%
	35-44	84	21%
	45-54	60	15%
	55-64	30	7%
	65 and above	10	2%
Gender	Male	279	68.7%
	Female	130	31.3%
	Primary	13	3%
Education Level	Intermediate	79	19%
	Secondary (or equivalent)	108	27%
	Pre-Univ. Diploma	48	12%
	University	158	39%
	Low-income (Less than 5K SAR per month)	35	9%
Income Level	Middle-income (from 5K to 15K SAR per month)	296	73%
	High-income (more than 15 K SAR per month)	75	18%
	Student	102	25%
Occupation	Employed	183	45%
	Self-employed	61	15%
	Unemployed	20	5%
	Retired	40	10%

4.1.2. Usage of Digital Banking Services data interpretation

The survey data showed that all 406 respondents use digital banking, indicating full adoption. Usage frequency varied, with 45% using it weekly, 35% monthly, and 20% daily. Checking account balance was the most common service (80%), followed by fund transfers (60%) and bill payments (50%). The high frequency of balance checking suggests reliance on digital banking for real-time financial monitoring, while the substantial use of transfers and bill payments highlights its convenience. Overall, the findings reflect strong engagement, diverse usage patterns, and the critical role of digital banking in enhancing everyday financial transactions and guiding service development to meet user needs.

Table 4. Distribution of Respondents by Usage of Digital Banking Services Key Construct

Category	Sub-category	Frequency	Percentage
Digital banking service use	Yes	406	100%
	No	0	0
Frequency of use	Daily	81	20%
	Weekly	183	45%
	Monthly	142	35%
	Checking balance	324	80%
Services used*	Transferring funds	244	60%
	Paying bills	203	50%
	Mobile payments	142	35%
	Applying for loans	102	25%
	Investment services	61	15%

*Multiple choice question

4.1.3. PU data interpretation

After calculation, the mean scores for PU items indicated strong positive perceptions of digital banking. "Using digital banking improves my banking performance" (PU1) scored 4.4, suggesting that it enhances banking efficiency. "Digital banking makes it easier to manage my finances" (PU2) received the highest score of 4.5, showing strong agreement on its ease of use. "Digital banking enhances the efficiency of my banking tasks" (PU3) scored 4.3, reflecting improved task efficiency. Finally, "Overall, I find digital banking useful in my daily life" (PU4) also scored 4.4, underscoring its value and convenience in daily financial activities.

The high mean scores for PU indicate that users find digital banking beneficial for improving efficiency and managing finances easily. This suggests that users who perceive digital banking as useful are more likely to develop a strong intention to adopt and continue using these services, leading to H1: perceived usefulness significantly affects the behavioral intention to use digital banking services.

4.1.4. PEOU data interpretation

The mean scores for PEOU indicated that respondents find digital banking highly user-friendly. "Learning to use digital banking is easy" (PEOU1) scored 4.2, showing the onboarding process is accessible. "I find digital banking easy to use" (PEOU2) scored 4.3, reflecting the ease of ongoing use. "Interacting with digital banking requires minimal effort" (PEOU3) scored 4.1, and "Overall, I find digital banking user-friendly" (PEOU4) scored 4.3. These high scores highlight that respondents find digital banking easy to learn, navigate, and use, emphasizing the importance of user-friendly design in adoption.

The high mean scores for PEOU indicate that users find digital banking easy to learn, navigate, and use, which enhances their willingness to adopt these services. This supports H2 (perceived ease of use significantly affects the behavioral intention to use digital banking services) and H3 (perceived ease of use significantly affects perceived usefulness), as a user-friendly design not only boosts adoption but also enhances perceptions of the platform's utility.

4.1.5. Trust data interpretation

The mean scores for trust-related items indicated strong confidence in digital banking services among respondents. "I trust digital banking systems" (Trust1) scored 4.3, reflecting trust in system integrity. "I believe digital banking transactions are secure" (Trust2) scored 4.4, indicating high confidence in transaction security. "My personal information is protected" (Trust3) scored 4.2, and "I have confidence in the reliability of digital banking services" (Trust4) scored 4.3. These high scores emphasize the importance of security, data protection, and reliability in fostering trust, which is crucial for the adoption and continued use of digital banking services.

The high mean scores for trust-related items indicate that users have strong confidence in the security, data protection, and reliability of digital banking services, which fosters their willingness to engage with these platforms. This suggests the following (H4): Trust significantly affects the behavioral intention to use digital banking services, as users who trust the system are more likely to adopt and consistently use digital banking.

4.1.6. SI data interpretation

The mean scores for SI items showed that respondents felt moderate to strong social pressure to use digital banking. "People who are important to me think I should use digital banking" (SI1) scored 4.1, indicating peer and family influence. "My friends and family use digital banking" (SI2) scored 4.2, highlighting the prevalence of digital banking in social circles. "People whose opinions I value prefer digital banking" (SI3) scored 4.0, reinforcing the role of social endorsement in adoption. These findings underscore the importance of social networks in shaping digital banking usage and suggest that banks can leverage this to encourage broader adoption.

The moderate to strong mean scores for SI suggest that users are influenced by the preferences and behaviors of peers and family, supporting H5—social influence significantly affects the behavioral intention to use digital banking services—as social endorsement plays a key role in encouraging adoption.

4.1.7. PR data interpretation

The mean scores for PR items indicated moderate concern among respondents about digital banking risks. "Using digital banking

involves risk" (PR1) and "Overall, I perceive digital banking to be risky" (PR4) both scored 3.0, reflecting neutral perceptions. Concerns about privacy (PR2) and transaction security (PR3) scored slightly higher, 3.2 and 3.1, respectively, indicating awareness but not overwhelming worry. The higher standard deviations suggest varied opinions on risk. These findings highlight the need for digital banking providers to continuously address security and privacy concerns to build user trust and encourage broader adoption.

The moderate scores and varied perceptions of PR suggest that concerns about privacy and transaction security can deter users, supporting H6—perceived risk significantly affects the behavioral intention to use digital banking services—as managing these risks is crucial to fostering user adoption.

4.1.8. BI data interpretation

The mean scores for BI items indicated a strong commitment among respondents to continue using digital banking services. "I intend to use digital banking in the future" (BI1) scored 4.3, reflecting strong future intentions. "I will frequently use digital banking" (BI2) scored 4.4, showing plans for frequent use, while "I plan to use digital banking regularly" (BI3) also scored 4.3. The low standard deviations suggest strong consensus among respondents. These findings highlight the importance of maintaining and enhancing digital banking features to meet user expectations and ensure continued engagement, suggesting a promising future for digital banking adoption.

The high mean scores and strong consensus on BI indicate that users' intentions to continue using digital banking strongly predict their actual usage, supporting H7—behavioral intention significantly affects the actual usage of digital banking services—as firm commitment to use leads to consistent engagement.

4.1.9. AU data interpretation

The mean scores for AU items indicated that respondents consistently and regularly use digital banking services. "I use digital banking services regularly" (AU1) scored 4.2, showing integration into routine activities. "I perform most of my banking transactions using digital banking" (AU2) scored 4.3, highlighting digital banking as the primary method for transactions. "I rely on digital banking for daily needs" (AU3) also scored 4.2, reflecting heavy dependence on these services. The low standard deviations indicate strong agreement among respondents, emphasizing the critical role of digital banking in daily financial management and its successful integration into users' lives.

4.2. Reliability Analysis: Cronbach's Alpha

Cronbach's alpha measures internal consistency, with values above 0.7 indicating strong reliability. The PU construct had an alpha of 0.89, suggesting that items effectively measure respondents' views on how digital banking improves performance. PEOU had an alpha of 0.88, indicating high consistency in measuring ease of interaction. Trust showed a reliability of 0.87, reflecting confidence in security and data protection. The SI construct's alpha was 0.85, capturing the impact of social factors on adoption. PR scored 0.81, reliably measuring concerns about privacy and security. BI had an alpha of 0.88, reflecting consistent measures of users' intentions to adopt digital banking. Lastly, AU showed an alpha of 0.86, confirming strong reliability in measuring users' engagement with digital banking services.

In conclusion, the reliability analysis of the key constructs used in the survey indicated high internal consistency across all constructs, with Cronbach's alpha values ranging from 0.81 to 0.89. These results suggest that the survey items within each construct are closely related and provide reliable measures of respondents' perceptions, intentions, and actual usage of digital banking services. The high

reliability of these constructs supports the validity of the survey findings and underscores the robustness of the data collected in this study.

4.3. Inferential Statistics: Linear Regression Analysis

4.3.1. Model Summary

The model summary revealed key factors influencing digital banking usage. The correlation coefficient (R) of 0.75 indicates a strong positive relationship between the independent variables (PU, PEOU, trust, SI, and PR) and the dependent variable AU. An R-squared of 0.56 shows that 56% of the variance in AU is explained by the model, demonstrating solid explanatory power. The adjusted R-squared of 0.54 confirms the model's robustness, accounting for the predictors, while a standard error of 0.49 suggests accurate predictions, with data closely aligned to the regression line. Overall, these statistics indicate a strong model fit, supporting its validity and reliability in analyzing factors that affect digital banking usage among respondents.

4.3.2. Analysis of Variance

Table 5 presents the results of the analysis of variance (ANOVA) for the regression model used to assess the factors influencing the acceptance and use of digital banking services. The ANOVA table helps determine the overall significance of the model by comparing the model's explained variance to the unexplained variance.

Table 5: ANOVA for the Regression Model

Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Regression	45.76	7	6.54	27.56
Residual	36.24	142	0.25	--
Total	82.00	149	--	--

The regression sum of squares (45.76) reflects the total variation in actual digital banking usage explained by the independent variables (PU, PEOU, Trust, SI, and PR). This high value indicates that the model accounts for a significant portion of the variance in digital banking usage. The residual sum of squares (36.24) was lower, showing that the model explains a substantial part of the total variance. The F-statistics of 27.56, derived from the mean squares, was notably high, suggesting that the model is statistically significant. The low p value, implied by the high F-statistic, confirmed the model's significance in explaining the variance in digital banking usage. These results validate the importance of the independent variables in predicting digital banking adoption. In summary, the ANOVA results indicated that the regression model effectively captures the key factors influencing digital banking usage, with the high regression sum of squares, low residual sum of squares, and significant F-statistic underscoring the model's robustness.

4.3.3. Coefficients

Table 6 presents the coefficients of the key constructs in the regression model, which examines the factors influencing the acceptance and use of digital banking services. The table includes both unstandardized and standardized coefficients, along with t-values and significance levels (Sig.) for each construct.

Table 6: Coefficients of Key Constructs in the Regression Model

Key constructs	Unstandardized coefficients	Standardized coefficients	t	Sig.
PU	0.35	0.10	0.30	3.50
PEOU	0.28	0.09	0.25	3.11
Trust	0.30	0.08	0.28	3.75
SI	0.22	0.07	0.21	3.14
PR	-0.18	0.07	-0.17	2.57
BI	0.36	0.10	0.32	3.60

The coefficients for key factors influencing digital banking usage indicated significant impacts. A one-unit increase in PU results in a 0.35 increase in usage, with a t-value of 3.50 and significance below 0.05. PEOU showed a 0.28 increase in usage per unit, with a t-value of 3.11. Trust also increased usage by 0.30 per unit, with a t-value of 3.75. SI contributed 0.22 per unit, with a t-value of 3.14. BI had the strongest

positive impact, increasing usage by 0.36 per unit (t-value of 3.60). PR negatively affected usage, decreasing it by 0.18 per unit, with a t-value of -2.57. In summary, PU, PEOU, Trust, SI, and BI positively influenced digital banking usage, while PR had a negative impact, highlighting the need to enhance positive factors and mitigate risks to encourage adoption.

4.4. Discussion and recommendations

4.4.1. Findings Discussion and Interpretation

The results of this study align with the broader body of literature on the TAM and its application to digital banking adoption. The strong positive influence of PU on BI and AU is consistent with the findings of Prastiawan et al. (Prastiawan et al. 2021), who established that users are more likely to adopt technologies they find useful. Similarly, the significant positive effect of PEOU on PU and BI reinforces the importance of user-friendly interfaces and intuitive design, as highlighted by Laradi et al. (Laradi et al. 2023).

Moreover, Trust emerged as a crucial factor, significantly impacting BI and AU. This finding corroborates the work of Mahdi (Mahdi 2011), who emphasized the role of trust in reducing perceived risks and enhancing user confidence in digital banking services. SI also significantly influenced BI, supporting Prastiawan et al. (Prastiawan et al. 2021) and the cultural considerations noted by Laradi et al. (2023), which highlight the impact of social norms and peer opinions in collectivist societies, such as Saudi Arabia.

Finally, PR had a significant negative impact on BI and AU, aligning with the research of Luo et al. (Luo et al. 2010), who identified security and privacy concerns as barriers to technology adoption. The strong positive relationship between BI and AU is well-documented in TAM literature, affirming that higher behavioral intentions lead to greater actual usage.

Practically, the findings of this research offer actionable insights for banks and policymakers. Enhancing the perceived usefulness and ease of use of digital banking platforms can significantly boost adoption rates. Banks should focus on designing user-friendly interfaces and providing features that clearly demonstrate the benefits of digital banking, such as efficiency, convenience, and improved financial management. Building trust through robust security measures, transparent communication about data protection, and reliable service performance is crucial. Social influence can be leveraged through targeted marketing campaigns that encourage word-of-mouth promotion and endorsements from trusted figures within the community.

4.4.2. Recommendations for Banks and Policymakers

Based on the findings of this study, the following recommendations are provided to enhance digital banking adoption and user satisfaction in Saudi Arabia.

- **Enhance User Experience:** Banks should invest in developing intuitive and user-friendly digital banking platforms that minimize complexity and provide seamless navigation.
- **Improve Perceived Usefulness:** Introduce features that clearly demonstrate the benefits of digital banking, such as real-time financial monitoring, personalized financial advice, and efficient transaction processing.
- **Build Trust:** Implement and communicate robust security measures to protect users' personal and financial information. Regularly update customers on security protocols and provide assurances about the reliability of digital banking services.
- **Leverage Social Influence:** Encourage positive word-of-mouth through satisfied customers and endorsements from influential community figures. Use social media and other platforms to highlight testimonials and success stories.
- **Address Perceived Risks:** Continuously work on reducing perceived risks by enhancing privacy measures, ensuring transaction security, and providing clear information on how users' data are protected.

4.4.3. Study's Limitations and Areas for Future Research

This study has several limitations. First, it is cross-sectional, capturing data at a single point in time, which may not fully reflect changes in user perceptions over time. Future research could employ a longitudinal design to track changes in digital banking adoption and usage patterns. Second, while the study sample is representative of the Saudi population, the findings may not be generalizable to other cultural contexts. Comparative studies involving different countries or regions could provide broader insights into the factors influencing digital banking adoption.

Additionally, future research could explore the impact of emerging technologies, such as artificial intelligence and blockchain, on digital banking adoption. Investigating the role of demographic factors, such as age, gender, and income, in moderating the relationships between TAM constructs and digital banking adoption could also yield valuable insights. Finally, qualitative studies could provide a deeper understanding of users' experiences and perceptions, complementing the quantitative findings of this study.

5. Conclusion

This study confirms the applicability of the TAM in understanding the acceptance and use of digital banking services in Saudi Arabia. Perceived usefulness, perceived ease of use, trust, social influence, and perceived risk significantly influence users' behavioral intentions and actual usage of digital banking services. As a result, it is recommended that banks prioritize enhancing the usability and functionality of their platforms to improve perceived usefulness and ease of use. Moreover, strengthening user trust by addressing security concerns and implementing robust privacy measures will be crucial. Policymakers can further support these efforts by promoting financial literacy programs to raise awareness about the benefits of digital banking.

Despite its contributions, this study has certain limitations. First, the cross-sectional design limits the ability to observe changes in user behavior over time. Future research could benefit from a longitudinal approach to track the evolution of user perceptions. Second, focusing solely on the Saudi Arabian context may limit the generalizability of the findings, suggesting that cross-country comparisons could provide deeper insights into cultural variations in digital banking adoption.

Further research is necessary to investigate additional factors, such as technological advancements and the role of evolving consumer trust, to continually improve digital banking services.

Biography

Ibrahim Abdou ALAMIR

Department of Accounting and Finance, College of Business, Jazan University, 6809-82817-2820, Jazan, Saudi Arabia, 00966541752469, iamir@jazanu.edu.sa

Ibrahim Abdou Ibrahim Almir, a Saudi economist, holds a Ph.D. in Economics from Claremont Graduate University. He is an Assistant Professor in Finance and Banking at Jazan University, where he also serves as an Advisor for Statistical Studies and a Scientific Committee Member. His research focuses on health economics, economic policy, energy economics, and corporate governance. Dr. Almir is dedicated to advancing economic theories and mentoring students in finance and economics.

References

- Alshurideh, M., Salloum, S.A., Al Kurdi, B. and Al-Emran, M. (2019). Factors Affecting the Social Networks Acceptance: An Empirical Study Using PLS-SEM Approach. Pp. 414–18 in *Proceedings of the 2019*

8th International Conference on Software and Computer Applications, ICSCA '19. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery.

- Baabdullah, A.M., Alalwan, A.A., Rana, N.P., Kizgin, H. and Patil, P. (2019). Consumer use of mobile banking (M-Banking) in Saudi Arabia: Towards an integrated model. *International Journal of Information Management*, **44**(a/n), 38–52. Doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2018.09.002.
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, **13**(3), 319–40. Doi: 10.2307/249008.
- Farzin, M., Sadeghi, M., Yahyayi Kharkeshi, F., Ruholahpur, H. and Fattahi, M. (2021). Extending UTAUT2 in M-banking adoption and actual use behavior: Does WOM communication matter?. *Asian Journal of Economics and Banking*, **5**(2):136–57. Doi: 10.1108/AJEB-10-2020-0085.
- FinTech Saudi. (2022). *Fintech Saudi Annual Report 2021 / 22*.
- Fishbein, M., and Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. Vol. 27.
- Gefen, D., Karahanna, E. and Straub, D. (2003). Trust and TAM in online shopping: An integrated model. *MIS Quarterly*, **27**(a/n), 51–90. Doi: 10.2307/30036519.
- Laradi, S., Benziane, R., Lefilef, A., Alghamdi, S., Bouderdja, R. and Youcef, S. (2023). An arab country's digital shift: A case study on factors influencing mobile banking adoption in the Arab world. *Scientific Papers of the University of Pardubice, Series D: Faculty of Economics and Administration*, **31**(1), 1735. Doi: 10.46585/sp31011735.
- Luo, X., Li, H., Zhang, J. and Shim, J.P. (2010). Examining multi-dimensional trust and multi-faceted risk in initial acceptance of emerging technologies: An empirical study of mobile banking services. *Decision Support Systems*, **49**(2), 222–34. Doi: 10.1016/j.dss.2010.02.008.
- Mahdi, M.O.S. (2011). Trust and security of electronic banking services in Saudi commercial banks: Saudis versus Non Saudis opinions. *African Journal of Business Management*, **5**(14), 5524.
- Normalini, M.k. and Ramayah, T. (2017). Trust in internet banking in malaysia and the moderating influence of perceived effectiveness of biometrics technology on perceived privacy and security. *Journal of Management Sciences*, **4**(1), 3–26.
- Mohapatra, M., Moirangthem, N. and Vishwakarma, P. (2020). Mobile Banking Adoption among Rural Consumers: Evidence from India. *American Business Review* **23**(2), 300–15. Doi: 10.37625/abr.23.2.300-315.
- Prastiawan, D., Aisjah, S. and Rofiaty Rofiaty, R. (2021). The effect of perceived usefulness, perceived ease of use, and social influence on the use of mobile banking through the mediation of attitude toward use. *Asia Pacific Management and Business Application*, **9**(3), 243–60. Doi: 10.21776/ub.apmba.2021.009.03.4.
- Rithmaya, Laksmi, C., Ardianto, H. and Sistiyanini, E. (2024). Gen z and the future of banking: An analysis of digital banking adoption. *Jurnal Manajemen Dan Kewirausahaan*, **26**(1), 64–78. Doi: 10.9744/jmk.26.1.64-78.
- SAMA. (2023). *SAMA Annual Report*.
- Statista.com. (2024). *Digital Payments - Saudi Arabia*.
- Tarhini, Ali, El-Masri, M., Ali, M. and Serrano, A. (2016). Extending the UTAUT Model to Understand the Customers' Acceptance and Use of Internet Banking in Lebanon. *Information Technology and People*, **29**(4), 830–49. Doi: 10.1108/ITP-02-2014-0034.
- Viswanath, V. and Davis, F.D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies." *Management Science*, **46**(2), 186–204. Doi: 10.1287/mnsc.46.2.186.11926.
- Viswanath, V., Morris, M.G., Davis, G.B. and Davis, F.D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, **27**(3), 425–78. Doi: 10.2307/30036540.
- Yin, L.X. and Lin, H.C. (2022). Predictors of customers' continuance intention of mobile banking from the perspective of the interactivity theory. *Economic Research-Ekonomika Istraživanja*, **35**(1), 6820–49. Doi: 10.1080/1331677X.2022.2053782.

Collective Memory and Cultural Identity Review

Anas A. Al Humam

Department of Arabic Language, Faculty of Arts, King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia

الذاكرة الجمعية والهوية الثقافية عرض ودراسة

أنس عبد الله الحمام

قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية



LINK
الرابط
<https://doi.org/10.37575/h/art/240055>

RECEIVED
الاستقبال
06/11/2024

ACCEPTED
القبول
14/01/2025

PUBLISHED ONLINE
النشر الإلكتروني
14/01/2025

ASSIGNED TO AN ISSUE
الإحالة لعدد
01/03/2025

NO. OF WORDS
عدد الكلمات
5737

NO. OF PAGES
عدد الصفحات
7

YEAR
سنة العدد
2025

VOLUME
رقم المجلد
26

ISSUE
رقم العدد
1

ABSTRACT

Collective memory is vital for understanding a society's history and cultural identity, serving as a bridge between the past and the present. The concept of cultural identity is not fixed but evolves over time, shaped by the interactions of individuals with their communities and others. This study investigates the connection between collective memory and cultural identity, focusing on the transformations of the latter. It explores collective memory within an artistic context, analyzing elements such as texts, narratives, photographs, rituals, monuments, celebrations, and buildings that construct a society's narrative and self-image. The study aims to contribute to the harmonious reconstruction of historical narratives and cultural identities, integrating modern innovations. The research examines the transition from communicative memory to cultural identity, described as thematic culture. It emphasizes the distinctive aspects of collective and cultural memory, utilizing examples from modern literature, particularly exile and diaspora literature. These works highlight how literary texts engage with multiculturalism, cultural diversity, and openness to other cultures. Furthermore, the study addresses the impact of the 1967 war on Arab culture and literature, underscoring its significance in reconstructing collective memory and redefining cultural identity in the Arab world. This analysis demonstrates how memory and literature shape evolving cultural identities in a globalized context.

المخلص

تعد الذاكرة الجمعية من المصادر الأساسية لفهم تاريخ المجتمع ومعرفته هويته الثقافية التي تربط بين الماضي والحاضر. فالهوية الثقافية ليست ثابتة أو مكتملة من البداية، بل تتسم بالتطور والتغير من عصر إلى عصر ومن جيل إلى جيل آخر، وتجمع بين عناصرها التاريخية القديمة والجديدة، وذلك نتيجة التفاعل المستمر بين الفرد ومجتمعه والآخرين. لذا تتناول هذه الدراسة العلاقة بين الذاكرة الجمعية والهوية الثقافية ومدى التطور في مفهوم الهوية الثقافية. وتهدف هذه الدراسة إلى استكشاف مفهوم الذاكرة الجمعية ضمن السياق الثقافي، وتحليل أبنية الذاكرة التي تشكل الثقافة الموضوعية كالنصوص، والسرد، والصور، والطقوس، والمباني، والمعالم الأثرية، والاحتفالات. وذلك؛ للإسهام في تشكيل السرد التاريخي للمجتمع وصل صورته الذاتية وذاكرته وإعادة بناء هويته الثقافية، التي تتوأكب مع الحاضر ومستجداته. حيث ترصد التحول في الذاكرة التواصلية إلى الهوية الثقافية أو ما يسمى بالثقافة الموضوعية. كما تعنى هذه الدراسة بالكشف عن الخصائص المميزة للذاكرة الجمعية والثقافية، وذلك من خلال تقديم مقارنة ثقافية عبر أمثلة تطبيقية لنماذج مختلفة من الأدب الحديث، وخاصة أدب المنفى والشتات كوسيلة لتوضيح العلاقة بين الذاكرة الجمعية والهوية وانفتاح النصوص الأدبية في تشكيل التعددية الثقافية والاختلاف الثقافي والانفتاح على الثقافات الأخرى. حيث توضح هذه الدراسة تأثير حرب 1967 على الثقافة العربية والأدب العربي الحديث من خلال إعادة بناء الذاكرة الجمعية وتمثيل الهوية الثقافية.

KEYWORDS

الكلمات المفتاحية

Communicative memory, cultural difference, cultural memory, identity, memory structures, thematic culture

أبنية الذاكرة، الاختلاف الثقافي، الثقافة الموضوعية، الذاكرة التواصلية، الذاكرة الثقافية، الهوية

CITATION

الإحالة

Al Humam, A.A. (2025). Aldhaakirat aljameiat walhuiat althaqafiat eard wadirasa 'Collective memory and cultural identity review'. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 71–7. DOI: 10.37575/h/art/240055 [in Arabic]

الحمام، أنس عبدالله. (2025). الذاكرة الجمعية والهوية الثقافية عرض ودراسة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*, 26(1)، 71-7.

1.2. المنهجية:

1. المقدمة

تقدم هذه الدراسة نموذجاً تطبيقياً على الدراسات البيئية ومتعددة التخصصات، والتي تشمل: الدراسات الثقافية والاجتماعية والتاريخية والأدبية ودراسات ما بعد الكولونية. حيث تحتل دراسات الهوية الثقافية أهمية في دراسات ما بعد الحداثة أو ما يسمى ما بعد الكولونية وكان للفيلسوف الفرنسي جاك دريدا في دراساته في التحليل السيميائي والتفكيكية وارتباط الهوية والاختلاف الثقافي بالسفر، كما يناقش هومي بابا في سياق حديثه عن الاختلاف الثقافي في مجتمعات الشتات.

وحين يستخدم هذا المصطلح "الهوية" في الدراسات الأدبية والسردية بشكل خاص كمجال بيئي يتداخل فيه سياقات مختلفة تاريخية واجتماعية ودينية وثقافية في القرن العشرين وفترة انتشار الأبحاث السردية علي يد نقاد أمثال غوستاف لالونسون، وفيلب هامون فترة ما يسمى "ما بعد البنيوية" أو ما بعد الحداثة حيث انفتاح النص الخطاب الأدبي "السردية" على مختلف الخطابات والمعارف، وربط الفنون المرئية: كالسرد والسينما والرسم والنحت والعمارة بالثقافة (سليوة، 2022). مما يسمح بقراءات متعددة "القراءة الحرة" وانفتاح النص وتشكيل التعددية الثقافية والاختلاف والتأويل المنفتح على العوالم والثقافات.

تناقش هذه الورقة العلاقة بين الذاكرة الجمعية والهوية الثقافية ومدى التطور في مفهوم الهوية الثقافية بين الماضي والحاضر.

بالإضافة إلى ذلك، تتميز الذاكرة الجمعية الثقافية بـ "قدرتها على البناء". ما يفسره مفهوم الذاكرة الثقافية يتغير من عصر إلى عصر و "السياق المعاصر يضع المعنى الموضوعي في منظوره الخاص" ويربط الأشياء الثقافية بالواقع الحالي.

لذا تختلف الذاكرة (الهوية الثقافية المعاصرة)، عن المعرفة المستقاة من الذاكرة الاجتماعية، وتختلف في مفهوم الصورة الذاتية للمجموعة التي تمثل "نظام القيم والتمايز". هذا؛ لأن الأفراد في المجتمع المعاصر يميلون إلى التعبير عن وجهات نظر جديدة في إعادة بناء المهم وغير المهم في التراث الثقافي (المعرفة السابقة) والرموز.

1.1. الأهداف:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مفهوم الذاكرة الجمعية في إطار السياق الثقافي ومعرفة أبنية الذاكرة المختلفة، والكشف عن الخصائص المميزة للذاكرة الجمعية الثقافية.

1.3. النتائج:

الخطابات والمعارف، وربط الفنون المرئية: كالمسرح والسينما والرسم والنحت والعمارة بالثقافة (سليوة، 2022). مما يسمح بقراءات متعددة "القراءة الحرة" وانفتاح النص وتشكيل التعددية الثقافية والاختلاف والتأويل المنفتح على العوالم والثقافات.

من بين هذه الدراسات حول هذا المفهوم "الهوية الثقافية" ما قام به أستاذ المصريات الألماني Jan Assmann في مقالته: "Collective Memory and Cultural Identity" (1995) بتفكيك الهوية وكيفية تشكل هذا المفهوم وتطور مفاهيمها وتعريفاتها وتوضيح علاقتها بالذاكرة الجماعية.

في هذا المقال "الذاكرة الجماعية والهوية الثقافية" ناقش أسمان فيه مفهوم الهوية وفق سياق ثقافي بدلاً من إطار اجتماعي حيث طور تعريف "الذاكرة الجماعية" من اثنين من المنظرين موريس هالبواكس (الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي) وآبي واربورغ (المؤرخ والمنظر الثقافي) (Halbwachs, 1992).

حيث يبين أسمان: أن الذاكرة الجماعية يجب اعتبارها تمثيلاً ثقافياً لإطار اجتماعي مرتبط بالسلوك والتجربة في الإطار التفاعلي للمجتمع عبر الأجيال والممارسة المجتمعية المتكررة.

كما يرى أن الذاكرة الثقافية (الهوية الثقافية) تختلف عن المعرفة المأخوذة من الذاكرة الجماعية. كما تختلف في فكرة الصورة الذاتية للمجموعة التي تختلف من فرد لآخر: لأن الأفراد في المجتمع المعاصر يميلون إلى التعبير عن وجهات نظر جديدة تشمل إعادة بناء المهم وغير المهم في التراث الثقافي.

هذه العلاقة الوثيقة بين الذاكرة / الذكريات وتشكيل الهوية أكدها موريس هالبواكس في نقاشه حول الذاكرة الجماعية وإعادة بناء الماضي يتمثل في التاريخ والذكريات المتعددة وتظهر في الحاضر وفق أنظمة ومفاهيم مختلفة وفي فترات مختلفة في حياتنا عن طريق سرد الشخصيات الكبيرة (الأباء-الأجداد) إلى المجتمعات الحديثة والأجيال اللاحقة.

في مقال: "الذاكرة الجماعية والهوية الثقافية"، يتناول كمال الذيب مفهوم الذاكرة الاجتماعية في إطار الدراسات الاجتماعية والسياق الاجتماعي والديني فهو يرى أن الحفاظ على اللغة العربية هو الذي يعزز الهوية الوطنية والقومية. فهي تتجاوز كونها وسيلة التواصل والتخاطب إلى ارتباطها بالخصائص الفكرية والثقافية والفنية للأمة العربية وتشكيل وحدة المجتمع العربي. كما يؤكد دور المدارس والجامعات في الحفاظ على اللغة العربية وتنميتها وتجديدها بشكل مستمر. كما ناقش الذيب أن التاريخ يؤدي دوراً رئيساً في تشكيل الذكريات الاجتماعية التي تغذي دائماً من المضامين الجدلية المرتكزة على الدفاع عن الخير والحق في مواجهة الشر والضلال. وتقديم نماذج تاريخية من الفكر الإسلامي المعتدل والقائم على التعايش والتسامح مع الآخر (الذيب، 2005).

كما يظهر انتشار دراسات الهوية الثقافية بعد أسمان في كتابات الطبيب والفيلسوف الفرنسي-الجزائري "فرانز فانون" عن نظريات ما بعد الاستعمار والشتات (أو ما يسمى بالاغتراب الاجتماعي) مؤكداً مفهوم أن الهوية الثقافية ليست ثابتة الأصل مثلما العلاقة بين الأم وابنها/ ابنتها تتغير مع شيء من الانفصال (Braziel and Mannur, 2003).

تناول مفهوم الهوية جاك لاكان (الفيلسوف والمحلل النفسي الفرنسي) وبعده بينديكت أندرسون (الفيلسوف والمؤرخ وأستاذ العلوم السياسية) إلى فكرة الهوية المتخيلة / الجماعة المتخيلة والتي وقف عليها ستيفورات هيل في مقاله "الهوية الثقافية والشتات" (Hall, 1996). موضحاً أن تشكيل "الهوية الثقافية" في الشتات- الاغتراب الاجتماعي يدرس من خلال سياق التهجين والاختلاف الثقافي والمقاومة.

إن إنشاء هوية ثقافية جديدة في المنفى يعني أيضاً استخدام اللغة في الثقافة المضيفة. أشار بابا (2004) وإدوارد سعيد إلى أن التعريفات اللغوية في الشتات تتميز بأنها تتكون من "الازدواجية في الكتابة" التي يمكن أن يكون لها تفسيرات متعددة للأمة الحديثة (Ashcroft and Tiffin, 2002)، ويرجع ذلك إلى التشييت الثقافي وتشيت المجتمع من حيث الجوانب المكانية الجديدة المرتبطة بالأمم الأخرى، مما أدى إلى كتابات المنفى: فتتكون مثل هذه الكتابات من تنوع ثري للثقافات (ثقافة المغتربين الذين يعبرون الأمم الأخرى).

2. تمهيد للدراسة

2.1. إشكالية الدراسة:

في السنوات الأخيرة أثار مفهوم "الهوية" عديداً من الأسئلة والنقاشات والمفاهيم المتباينة التي تفسر الهوية والتطور المتناقض لهذا المفهوم؛ حيث ساهمت التفكيكية وتوظيفها في مجالات متعددة، غير أن هذه المجالات بطريقة أو بأخرى تنتقد المفهوم المتكامل والأصلي والموحد للهوية. ولعل الهدف من ذلك هو نقد وتمركز الذات ومساهمتها في توليد العديد من التعاريف المتباينة للهوية الثقافية. هذا التنوع في التعاريف يسمح بالاستمرار في القراءة والتأويل للهوية الثقافية وإلغاء المفهوم الأصلي أو الموحد للهوية، كما وصف جاك دريدا الفيلسوف الفرنسي هذا النهج من التفكير والاستمرار في التفسير والقراءة لهذا المفهوم بالتفكير بين مفهومين مختلفين (قديم وجديد)، والكتابة المزدوجة. يقول دريدا: "على كل هوية، دائماً، من أصلها، أن تصل إلى نفسها، وأن تسافر بعيداً عن نفسها. السفر يأخذ الأصل بعيداً" (Hall, 1996: 1-3).

والهوية لا تنشأ مكتملة، بل تظل في حالة تشكّل وتحول دائمين، بالرغم من أن بعض عناصرها الجوهرية تاريخية وموروثة؛ فالفرد وكذلك الجماعة التي ينتمي إليها ينشأ في واقع يفرض عليهما الكثير من المعطيات الجاهزة، فثمة لغة مُحدثة، وديناً مسيطراً، ومكونات ثقافية مهيمنة، والكثير من العادات وقواعد السلوك الاجتماعي التي يتم التربية عليها. لكن هذه العناصر لن تبقى ثابتة، وإنما تخضع للإثراء والتغير بحسب وعي الذات بذاتها، ووعيا بالآخر، وقدرة هذه الذات على النقد والفرز والإضافة مما حولها، الأمر الذي يقود في نهاية المطاف إلى فرد متميز عن غيره، وجماعة لا تتماثل مع من سواها؛ ذلك أن كلّ حياة خاصة تلتقي في شبكة علاقات اجتماعية وإنسانية واسعة تتأثر بها وتؤثر فيها، وكل ذلك ينفي عن الهوية صفة الجمود والثبات، فالهوية إذن "تتطور وفقاً لمنطقها الخاص الذي يتجسد في عمليات التقمّص والتمثّل والاصطفاء" (ميكشيلي، 1993: 129-130).

2.2. الدراسات السابقة:

في دراسة هومي بابا (2006) لمفهوم "الهوية الثقافية" يكشف لنا عن علاقة الذات بالآخر دوراً مهماً في تحديد الهوية سواءً أكانت هوية حقيقية أم متخيلة، ذلك أن الهوية تقتضي تمثيل الذات في نظام الآخر المولّد للتباين، حيث لا يمكن لكيان ما تعريف ذاته أو تمييز غيره وتحديد الفروق بينهما إلا من خلال النظر إليها في مرآة الآخر بالنسبة للذات، أو مرآة الذات بالنسبة للآخر، وهو ما يجعل مسألة الهوية ملتبسة مع مفهومي الذات والآخر في مستوى الواقع أو في مرآة التمثيل.

كما يناقش هومي بابا في سياق حديثه عن الاختلاف الثقافي في مجتمعات الشتات إلى أن هناك نوعاً ما من التركيب الهجين للكتابات الأدبية للكتاب والأدباء الذين انتقلوا إلى الدول الغربية للعيش في الشتات. حيث يجادل بابا بأن المجتمع يعد في الأعمال الأدبية "مقياس حدودية الحدثة الثقافية" (بابا، 2006: 107). ويؤكد الهويات الوطنية والجماعية التي تم تشكيلها حديثاً والتي تجمع الشتات معاً.

وحيث يستخدم هذا المصطلح "الهوية" في الدراسات الأدبية والسردية بشكل خاص كمجال يبني تتداخل فيه سياقات على أصعدة مختلفة: تاريخية واجتماعية ودينية وثقافية في القرن العشرين وفترة انتشار الأبحاث السردية علي يد نقاد أمثال غوستاف لالسنسون وفيليب هامون فترة ما يسمى "ما بعد البنيوية" حيث انفتاح النص الخطابي الأدبي "السردى" على مختلف

3. نص المقالة

الذاكرة الجمعية والهوية الثقافية

يان أسمان

3.1. المشكلة والحل:

في العقد الثالث من هذا القرن قام عالم الاجتماع "موريس هالبواكس" والمؤرخ الفني "أبي واربورغ" بتطوير نظريتين حول الذاكرة الجمعية أو الذاكرة الاجتماعية من خلال توظيف مقاربات مختلفة لتحديد الفهم الدقيق لـ"الذاكرة الجمعية من الناحية البيولوجية (وفق تعريف المصطلحات البيولوجية) كذاكرة موروثية أو عرقية، لكن وفقاً لما أشار إليه عالم النفس السويسري كارل غوستاف يونغ في نظريته النماذج الأصلية كلا المنظرين (موريس هالبواكس وأبي واربورغ) بتحويل دراسة خطاب المعرفة الجمعية/الذاكرة الجمعية من الإطار البيولوجي إلى السياق الثقافي.

إن الشخصية الخاصة هي تلك يستمدّها الإنسان من مجتمعه المتميز الذي ينتمي إليه والثقافة التي تتغير من جيل إلى جيل آخر: حيث إنها ليست وليدة النشوء والتطور بل هي نتيجة التشنّج الاجتماعية والأعراف والعادات والتقاليد؛ لذا بقاء هذا النوع - أي ذاك النوع الثقافي الزائف - يقع ضمن وظائف الذاكرة الثقافية، وذلك وفقاً لما أشار إليه نيتشه، فإن البرامج الجينية لعالم الحيوانات تضمن بقاء أنواع الكائنات الحية، لكن ينبغي على البشر أن يبحثوا عن الوسائل التي تساعدهم على المحافظة على طبيعتهم باستمرار من خلال التكاثر وتعاقب الأجيال. وتقدم الذاكرة الثقافية حلاً لتلك المشكلة، حيث تشكل مفهوماً جمعياً لجميع المعارف التي توجه السلوك والخبرة في الإطار التفاعلي للمجتمع عبر الأجيال من خلال الممارسات والطقوس المجتمعية المتكررة.

نستطيع تعريف مفهوم "الذاكرة الثقافية" من خلال بعدين هما:

- التعريف الأول للذاكرة الثقافية: هي ما نسميه الذاكرة التواصلية أو الذاكرة اليومية والتي بالمعنى الضيق هذا تنفرد إلى الخصائص الثقافية.
- أما التعريف الثاني (العلمي) فهي تلك التي ليس فيها أي من خصائص الذاكرة بل تتعلق بالصورة الذاتية للجماعة. باختصار سوف نترك جانباً التعريف الثاني (البعد الثاني للذاكرة الثقافية) الذي طوره موريس: أي التمييز بين الذاكرة والتاريخ ونقتصر على الأول، وهو الذي يميز بين الذاكرة التواصلية والذاكرة الثقافية.

3.2. مفهوم الذاكرة التواصلية:

في الواقع، يشتمل مفهوم الذاكرة التواصلية على مختلف الذاكرات الجمعية، والتي تعتمد بشكل خاص على استحضار ذكريات الحياة اليومية. هذه الذكريات التي حصرها وحللها موريس هالبواكس ضمن ما يسمى بـ "الذاكرة الجمعية"، ومن ثم شكلت التاريخي الشفهي.

يتميز التواصل اليومي أساساً بأنه عام (غير مختص بشيء معين) كما ينطوي على تبادل الأدوار، وعدم الاستقرار الموضوعي، كما أنها غير منظمة. هذا التواصل يحدث عادة بين طرفين يتبادلان الأدوار. أي كان من يحكي النكتة، أو الذكري، أو النميمة، أو التجربة سوف يصبح هو المستمع لاحقاً أي: بعد وقت قصير. هناك العديد من المناسبات التي تكون إلى حد ما معد لها مسبقاً كالتواصل أثناء ركوب القطار، أو في غرف الانتظار، أو خلال الاجتماع على طاولة مشتركة ويكون هناك أدوار تنظم هذا التبادل والتي تسمى "قوانين السوق".

هناك الأسرة التي يجري التواصل بين أفرادها، لكن يتسم هذا التواصل الأسري بدرجة عالية من اللاشكل، والعناد، وعدم النظام. من خلال هذه الطريقة من التواصل يكشف كل فرد عن ذكرى ما، ذلك ما أشار إليه هالبواكس على أنّ هذه الذكرى تكون بوساطة اجتماعية وملتصقة بالجماعة. كل ذاكرة فردية تتكون من خلال التواصل مع الآخرين. لكن هؤلاء الآخرين ليسوا مجموعة من الناس، بل هم مجموعات تصور وحدتهم وأسبقيتهم من خلال تصوير الصورة المشتركة لماضيهم. كما يرى هالبواكس أن العائلات، والعبي، والمجموعات المهنية، والأحزاب السياسية،

والجمعيات.. إلخ بما في ذلك الدول وغير ذلك مما ينتهي إليه كل فرد في العديد من هذه المجموعات، وبالتالي يستمتع بعدد من الصور الذاتية والمشاركة والذكريات.

إن ممارسة التاريخ الشفهي ساعدنا على اكتساب نظرة أكثر دقة للصفات المميزة للشكل اليومي للذاكرة الجماعية، وهذه الذاكرة اسمها لوتز نيتهامر الذاكرة التواصلية وأهم ما يميزها أفقها الزمني المحدود حيث تؤكد دراسات التاريخ الشفهي أن فترتها تمتد إلى ثمانين سنة وغالباً لا تزيد عن مائة سنة، وهي ما يعادل ثلاثة إلى أربعة أجيال أو وفق "المنهج اللاتيني" العمر المحتمل للفرد لتذكر تاريخ الجيل الذي سبقه. هذا الأفق "الفترة الزمنية" يتغير مع مرور الوقت. فالذاكرة التواصلية لا تقدم نقطة زمنية محددة في الماضي الممتد والبعيد ولا سيما مع مرور الوقت، لكن يتحقق الثبات من خلال التشكيل الثقافي (الذاكرة الثقافية)، وبالتالي تقع خارج الذاكرة اليومية وغير الرسمية.

3.3. التحول إلى الثقافة الموضوعية:

مضى ما خرجنا من منطقة الذاكرة التواصلية (اليومية) ودخلنا لمنطقة الذاكرة الثقافية (أو ما يسمى بالثقافة الموضوعية) غالباً كل شيء سيتغير. يعد التحول أمراً أساسياً، لذا يجب أن يتساءل المرء إذا كانت استعارة الذاكرة تظل قابلة للتطبيق بأي شكل من الأشكال. هالبواكس - كما هو معروف - توقف عند هذا المنعطف دون أخذها بالاعتبار بشكل منهجي. فهو ربما قد اعتقد أن التواصل الحي يتبلور في شكل ثقافة موضوعية ما كما يوضح ذلك في النصوص، والصور، والطقوس، والمباني، والمعالم الأثرية، والمدن أو المناظر الطبيعية - وهنا تختفي علاقة المجموعة ببعضها البعض وذلك المرجع المعاصر مؤدياً إلى تلاشي صفة المعرفة بسبب اختفاء الذاكرة الجمعية، كذلك. هنا تتحول الذاكرة إلى تاريخ.

تتناقض أطروحتنا مع هذا الافتراض المرتبط بسياق الثقافة الموضوعية والتواصل المنظم أو الرسمي. حيث يظهر ارتباط وثيق بين المجموعات وهوياتهم والذي يكون مماثلاً لذاكرة الحياة اليومية، هنا يمكننا أن نشير إلى بنية المعرفة في حالة الذاكرة الملموسة ونعني بذلك أن المجموعة تؤسس وعيها بالوحدة والخصوصية في المعرفة والدوافع التكوينية والمعارية منها؛ مما يسمح للمجموعة بإنتاج الهوية. إذن الثقافة الموضوعية في هذه الحالة لها بنية الذاكرة، فقط في هذا المذهب التاريخي كما لاحظ نيتشه بإدراك واستبصار حول مزايا وعيوب تاريخ الحياة هل تبدأ البنية (بنية الذاكرة) بالتلاشي؟

3.4. خصائص الذاكرة الثقافية:

في حين الذاكرة التواصلية تتميز بقرتها من الذاكرة اليومية، تتميز الذاكرة الثقافية ببعدها عن الحياة اليومية. المسافة بين الأيام "التجاوز- العبور" يصنع أفقاً زمنياً. فالذاكرة الثقافية لها نقطة ثابتة؛ لذلك أفقها لا يتغير مع مرور الوقت. هذه النقاط الثابتة تكون الأحداث الأساسية من الماضي حيث يقوم أفرادها بالاحتفاظ بذاكرتهم من خلال تشكيل الثقافة كالنصوص، الطقوس، الأثرية والمعالم الأثرية والتواصل المؤسسي مثل: السرد، الممارسة، الاحتفالات التي نسميها ببنية الذاكرة. يقوم التقويم اليهودي حله على أبنية الذاكرة. حيث يكون تدفق التواصل اليومي في صورة احتفالات، ملحمة وقصائد وصور، تكون جزراً زمنية - جزر ذات فترة زمنية مختلفة تماماً مقطعة من الزمن. في الذاكرة الثقافية، تتسع مثل هذه الجزر الزمنية إلى فضاءات ذاكرة للتأمل الاسترجاعي. وينبع هذا التعبير من أبي واربورغ. والذي أرجع نوعاً من الطاقة الذاكرة إلى عملية تشكيل الثقافة، مشيراً ليس فقط إلى الأعمال ذات الجودة الفنية العالية، ولكن أيضاً إلى الملصقات والطوابع البريدية والأزياء والعادات وما إلى ذلك. ومن هنا يمكن القول إنه في عملية التشكيل الثقافي تتبلور الخبرة الجمعية والتي قد يصبح معناها، عند التطرق إليه، فجأة متاحاً مرة أخرى عبر آلاف السنين.

ومع ذلك، في حين أن هالبواكس في معالجته للوظائف الذاكرة للثقافة الموضوعية، لم يطور واربورغ - على الجانب الآخر - الجوانب الاجتماعية لذاكرته التصويرية. قام هالبواكس بتحديد العلاقة بين الذاكرة والمجموعة، أما واربورغ فركز على العلاقة بين الذاكرة ولغة الأشكال الثقافية.

3.4.6. الجسيم

وتعني الحرف كمركب أسلوبي وإلهام أرسطو، والمغارات المقدسة لأبولو والمعبود بيساس، وأغنية سافو وخطبة تيكل المقدسة، ووزن بندار الشعري ومذبح بومي، وشظايا مزهربات ديبلون وحمامات كركلا، وأعمال أغسطس المقدس، والأقسام المخروطية لأبولونيوس وعلم التنجيم لبيتوسيريس: كل شيء جزء لا يتجزأ من فقه اللغة؛ لأنه ينتهي جميعاً إلى الموضوع الذي تريد فهمه، ولا يمكنك ترك أي شيء.

كما هو معروف، لم يكن هناك نقص في الحركات المضادة ضد النسبية لمثل هذا العلم الخالي من القيمة (بحسب M. Weber). تحت شعار "الحياة"، عارض نيتشه تفكك أفاق ووجهات نظر المعرفة التاريخية من خلال العلوم التاريخية. كما عارضها ديليو جايجر وغيره من الإنسانيين الجدد باسم التعليم. لإضافة صوت احتجاج حديث نسبياً إلى هذه القائمة.

إن الصفة الملزمة للمعرفة المحفوظة في الذاكرة الثقافية لها جانبان: الجانب التكويني في وظائفها التربوية والحضارية والإنسانية، والجانب المعياري في وظيفتها المتمثلة في توفير قواعد السلوك.

3.4.7. الانعكاسية

تتجسد انعكاسية الذاكرة الثقافية في ثلاث طرق:

- أ- أنها ممارسة انعكاسية من حيث إنها تفسر الممارسة الشائعة من خلال الأمثال، والمبادئ، و"النظريات العرقية"، أو ما قدمه بورديو تحت مسمى مصطلح، الطقوس (على سبيل المثال، طقوس التضحية التي تفسر ممارسة الصيد)، وما إلى ذلك.
- ب- هي انعكاسية ذاتية من حيث إنها تعتمد على نفسها لشرح، وتمييز، وإعادة تفسير، وانتقاد، وتوجيه اللوم، والتحكم، والتجاوز، والاستقبال بشكل مفرط.
- ج- انعكاسية لصورتها الخاصة بقدر ما تعبر عن الصورة الذاتية للمجموعة من خلال تناولها وارتباطها بنظامها الاجتماعي الخاص.

ينطوي مفهوم الذاكرة الثقافية على مجموعة النصوص والصور والطقوس القابلة لإعادة الاستخدام الخاصة بكل مجتمع في كل حقبة، والتي تعمل "تنميتها" على تثبيت الصورة الذاتية للمجتمع ونقلها. بناءً على هذه المعرفة الجمعية، فإن معظم الماضي ولكن بشكل غير حصري، تؤسس كل مجموعة وعياً بالوحدة والخصوصية.

يتباين محتوى هذه المعرفة من ثقافة إلى أخرى وكذلك من حقبة إلى أخرى. كما أن طريقة تنظيمها ووسائل إعلامها ومؤسساتها متغيرة بدرجة كبيرة. يمكن للطابع الإلزامي والانعكاسي للتراث أن يظهر شدة متفاوتة ويظهر في مجموعات مختلفة. أي مجتمع قد يبني صورته الذاتية على شريعة من الكتاب المقدس، ويبني آخر على مجموعة أساسية من الأنشطة الطقسية، ومجتمع ثالث يتخذ لغة ثابتة وكهنوتية للأشكال؛ لصياغة قانون من التشكيلات المعمارية والفنية. يقدم التوجه الأساسي للمجتمع تجاه التاريخ والماضي وبالتالي وظيفة أن يجعل لنفسه ذاكرة متغيرةً آخر. تضع إحدى المجموعات الماضي نصب أعينها - استدعاء من الذاكرة - خوفاً من الانحراف عن نموذجها، وتذكر المجموعة التالية خوفاً من تكرار الماضي: "أولئك الذين لا يستطيعون تذكر ماضيهم محكوم عليهم بإعادة إحيائه.

إن الانفتاح الأساسي على هذه المتغيرات يستدعي اهتماماً طوبولوجياً ثقافياً لمسألة العلاقة بين الثقافة والذاكرة. يصبح المجتمع من خلال تراثه الثقافي مرئياً لنفسه وللآخرين. بمعنى آخر فأي ماضٍ يظهر واضحاً جلياً في ذلك التراث وأي قيم تظهر في استملاكه التعريفي يخبرنا كثيراً عن دستور واتجاهات المجتمع.

3.5. مقارنة دراسة الذاكرة الثقافية (الهوية الثقافية) في سياق الثقافة العربية وخطاب ما بعد الاستعمار في الأدب العربي وأدب الشتات (الاغتراب الاجتماعي):

نستطيع ربط الذاكرة الثقافية بدراسات ما بعد الاستعمار التي تسعى للكشف عن تأثير قوة الاستعمار الأوروبي على الثقافات والمجتمعات، وفي مجال الأدب ترسم نظرية (دراسات) ما بعد الاستعمار خطاً وتتفاعل بين

تحاول نظريتنا للذاكرة الثقافية ربط الأقطاب الثلاثة - الذاكرة (الماضي المعاصر) والثقافة والمجموعة (المجتمع) - ببعضها البعض. في هذا السياق نريد تأكيد الخصائص التالية للذاكرة الثقافية:

3.4.1. "تجسيد الهوية" أو العلاقة بالجماعة

تحافظ الذاكرة الثقافية على مخزون المعرفة الذي تستمد منه المجموعة وعياً بوحدها وخصوصياتها. يتم تعريف المظاهر الموضوعية للذاكرة الثقافية من خلال نوع من التحديد التعريفي بشكل إيجابي ("نحن هذا") أو بمعنى سلب ("هذا ليس ما نحن عليه").

من خلال هذا التجسيد للهوية يتطور ما أسماه نيتشه "تكوين الأفق". يتسم توفير المعرفة في الذاكرة الثقافية بالتمييز الجلي بين أولئك الذين ينتمون والذين لا ينتمون إليها، أي بين ما يخص الذات وما هو أجنبي. لا يتم التحكم في الوصول إلى هذه المعرفة ونقلها من خلال ما يسميه بلومبرغ "الفضول النظري"، بل يتحكم فيه "الحاجة إلى الهوية" كما وصفها هانز مول.

3.4.2. قدرتها على إعادة البناء

لا توجد ذاكرة يمكنها الحفاظ على الماضي. فما يتبقى هو فقط "ما يمكن لأي مجتمع في كل عصر إعادة بنائه ضمن إطاره المرجعي المعاصر". تعمل الذاكرة الثقافية من خلال إعادة البناء، أي أنها تربط معرفتها دائماً بالوضع الفعلي والمعاصر. من الصحيح القول بأنه مثبت في أشكال ثابتة من الذاكرة ومخازن المعرفة، لكن كل سياق معاصر يرتبط بها بشكل مختلف، أحياناً عن طريق التخصيص، وأحياناً بالنقد، وأحياناً بالحفظ أو بالتحويل. تتجلى الذاكرة الثقافية في وضعين: أولاً في نمط إمكانات الأرشيف حيث تمثل النصوص والصور وقواعد السلوك المتراكمة أفقا كاملاً، وثانياً في نمط الواقعية، حيث يضع كل سياق معاصر المعنى الموضوعي له في منظور خاص، مما يعطيه أهميته المميزة.

3.4.3. التكوين

إن تشكيل أو بلورة المعنى الذي يتم نقله والمعرفة المشتركة بشكل جماعي هي شرط أساسي لنقلها في التراث المؤسسي الثقافي للمجتمع.

لا يعتمد التشكيل "المستقر" على وسيط واحد مثل الكتابة. يمكن أيضاً أن تقوم الصور والطقوس التصويرية بنفس الأمر. يمكن للمرء أن يتحدث عن تكوين لغوي أو تصويري أو طقسي؛ لذلك يمكن أيضاً التمييز بين ثلاثة أنواع من الرموز: الرمز المرئي، والعمل الرمزي، والرمز اللغوي الذي يتضمن الموسيقى والأصوات الأخرى. فيما يتعلق باللغة، يحدث التكوين قبل فترة طويلة من اختراع الكتابة. لا يتطابق التمييز بين الذاكرة التواصلية والذاكرة الثقافية مع التمييز بين اللغة الشفهية والمكتوبة.

3.4.4. التنظيم

ونعني بهذا:

- أ- الدعم المؤسسي للتواصل، على سبيل المثال، من خلال صياغة الوضع التواصلية.
- ب- تخصص حملة الذاكرة الثقافية. إن توزيع وهيكل المشاركة في الذاكرة التواصلية متداخل. كذلك لا يوجد متخصصون في هذا الصدد. على النقيض من ذلك، تعتمد الذاكرة الثقافية دائماً على ممارسة متخصصة، أي ممارسة نوع من التنمية في حالات خاصة للثقافات المكتوبة ذات النصوص المقدسة، يمكن أن تتوسع هذه التنمية بشكل هائل وتصبح أكثر تمايزاً.

3.4.5. الالتزام

تولد العلاقة بالصورة الذاتية المعيارية للمجموعة نظاماً واضحاً للقيم والاختلافات في الأهمية الذي يشكل الموقف الثقافي للمعرفة والرموز. هناك رموز مهمة وثانوية، مركزية وطرفية، محلية وعالمية، اعتمداً على كيفية عملها في إنتاج هذه الصورة الذاتية وتمثيلها وإعادة إنتاجها. يقف المنهج التاريخي بقوة ضد هذا التقييم المنظوري للتراث، والذي يتمحور حول الهوية الثقافية:

بالمسرح السياسي، مستخدماً الحوار المستقل في المسرحية التي ينتقد فيها ونوس السلطة الاستبدادية في الدول العربية.

كما تحدث غسان كنفاني عن النكسة (هزيمة 5 من حزيران 1967) وتأثيرها على الثقافة العربية من خلال آراء الكتاب والمثقفين في الأوساط الثقافية والاجتماعية. في محاضراته التي قدمها عام 1968 استنكر واقع الفكر العربي عندما، نظر لكون الخطاب السياسي في تلك الفترة قبل 1967 من القادة والحكام العرب يتميز باستخدام تعبيرات غامضة ومجردة، واصفاً الخطاب السياسي بـ "اللغة العمياء" التي تخدع المجتمع. لذا اقترح كنفاني إعادة استخدام اللغة العربية الكلاسيكية وفق منظور جديد من أجل الوصول إلى الجمهور بشكل أكبر من خلال استخدام رؤية واضحة مفصلة بلغة واضحة.

كما كان لهزيمة 1967 تأثير واضح على السينما العربية، في عام 1967، كتب المخرج المصري يوسف شاهين فيلم "العصفورة" ومن إخراجة أيضاً. يعرض فيه أسباب النكسة 1967، وكيف أدت وسائل الإعلام دوراً رئيسياً في الوعد بانتصار القوات العربية. كما يصور الفيلم اللحظة الصادمة عندما أعلنت القوات العربية هزيمتها. على الرغم من حقيقة الهزيمة الحزينة، دعت أصوات المجتمع للصمود والمقاومة.

في مجال الشعر، في فترة ما بين النكبة 1948 والنكسة 1967، انشق الشعراء العرب، المعروفون بـ "جيل الرواد" أو "جيل النكبة" عن القواعد الشعرية القديمة (أوزان خليل بن أحمد الفراهيدي - الشعر العمودي) والمفاهيم التقليدية في بنية القصيدة. شعراء مثل: يوسف الخال، خليل حاوي، جبران خليل جبران، أدونيس (علي أحمد سعيد)، وصالح عبد الصبور. جربوا كتابة الشعر الحر وساهموا في تطوير الأدب العربي الحديث والوعي الفردي لدى المجتمع (Jayyusi, 1992).

يستدعي الشاعر محمود درويش في قصيدته عودة حزيران نكسة 1967م، الذكرى الأربعين حيث يرسم تأثير هذا الحدث على الذاكرة الفلسطينية المجتمعية من خلال سرديات الذكريات الفردية وتوظيف المونولوج الداخلي. يقول درويش (2008: 266):

هل حزيران ذكرى؟ فقلت: هي الجرح
يزف حياً وحياً، ولو قال صاحبه: قد
نسيت الألم!

يستشهد درويش في هذا النص بالحدث التذكاري للتاريخ الفلسطيني، وهو ذكرى النكسة التي مرحلة فاصلة في تاريخ فلسطين، وذكرى مظلمة عانى منها الشعب الفلسطيني في ضوء خسارة مساحة كبيرة من الأراضي الفلسطينية والهجرة.

تتجه كتابات درويش بعد النكسة إلى إعادة بناء الذاكرة الجمعية وتمثيل الهوية الثقافية. ففي قصيدته كتابة على ضوء بندقية، يقول درويش (1980: 539-541):

كلُّ قومياتنا قشرة مؤز،
فكَّرت يوماً على ساعدي،
وأنى سيمون يحميها من الحب القديم
ومن الكفر بقوميتها
كان محمود سجيناً يومه
كانت (الرملة) فردوساً له.. كانت جحيم

في قوله: "كل قومياتنا قشرة مؤز"، رمز إلى التعايش بين المجتمعات الإسرائيلية والفلسطينية كأمة تاريخية واحدة، وإلى أي مدى يظهر الارتباك في شخصية "شولاميت" في ضوء تأثير نكسة عام 1967 صراع التعايش أو عدم الوجود مع الآخرين. في هذا النص يوظف درويش أيضاً تقنية الفلاش باك (الاسترجاع) التي تسمح لنا بالعودة إلى السرد السابق من خلال إظهار حدثين رئيسيين للصراع، ويحدث الحدث الأول في حانة عندما احتضن محمود شولاميت بشعور من التعاطف، بينما يحدث الحدث الثاني عندما شخصيتا شولاميت وسيمون يرقصان معاً في الواقع، يُجري درويش الحوار بين محمود وشولاميت

الثقافة الإمبراطورية (الإمبريالية) والتجربة المحلية ويقصد بها كتابات المستعمر. مما يشكل إشراك تجربة المقاومة الثقافية مع الخطاب الاستعماري (Ashcroft and Tiffin, 2002).

كما يشير هومي بابا إلى هذا التفاعل بين الخطابين المستعمر والمستعمر نتيجة مهمة توضح آثار خطاب "السيد" الاستعماري على الثقافة المستعمرة وعلى كتابها وأدبها وسعيهم إلى أصالة الثقافة واستقلالية الصوت الأصلي المناهض للخطاب الاستعماري، إلا أن التنازل عن الخلاف والمقاومة يجعل الكتاب في نطاق تناقض مع الخطاب الاستعماري. كما يشرح فرانز فانون هذا الخطاب المضاد بأنه مزيج القوة الإمبريالية والمتمردين الأصليين من أجل إعادة بناء المقاومة الثقافية والاضطراب الثقافي.

3.6. أثر هزيمة حرب 1967 النكسة على الثقافة والأيدولوجية العربية:

حيث كانت هذه الهزيمة الساحقة نقطة تحول في تاريخ الفكر العربي حيث أثرت على البنية النفسية والسياسية والأيدولوجية للمنطقة العربية بأسرها والذي أدى إلى أن فكرة الوحدة العربية المنشودة أصبحت مستحيلة.

بعد هزيمة 1967م تناول العديد من الكتاب والمثقفين العرب أسباب الهزيمة وتأثيرها على الجوانب الاجتماعية والثقافية والأدبية في العالم العربي. من بين هذه الدراسات ما كتبه الزيات كساب في مقالها: "Contemporary Arab Thought in Comparative Perspective" تناولت فيه التأثير الثقافي لهزيمة النكسة (أو ما تسعى حرب حزيران 1967) في العالم العربي، حيث قامت بدراسة عدد من النصوص للكتاب والمفكرين العرب الذين تناولوا موضوع الهزيمة وأسبابها وأثرها (Kassab, 2010).

يظهر التأثير الإيجابي للهزيمة (هزيمة 1967م) في ظهور جيل جديد من الكتاب والمثقفين، الذين أدركوا مخاطر السياسة الحزبية، مما أدى إلى تعلم عدد منهم اللغة العبرية وثقافتها، إلى جانب سعي الفلسطينيين المنفيين للحصول على حقوق متساوية في الدول المضيفة وحرصهم العمل في وظائف جيدة وعالية تناسب مؤهلاتهم العلمية المتقدمة. على أهم في الدول المضيفة ما زالوا يشعرون بالغربة حتى في الدول العربية بسبب اعتبارهم لاجئين في هذه البلدان المضيفة (Hudson, 1969). حيث تشير جولي بيتيت إلى مصطلح "الغربة" على أنه يعني فقدان الوطن والانفصال عن البلد الأصلي إلى البلدان الأخرى بسبب النفي بعيداً عن البيت والوطن (Peteet, 2007).

وتؤدي اللغة (أي اللغة العربية) دوراً مهماً ووظيفة قومية مجتمعية مرتبطة بتجسد الهوية الثقافية؛ فاللغة تعبر عن صورة "الأمة بأفكارها ومعاييرها، وحقائق نفوسها، وجوداً متميزاً قائماً بخصائصه؛ فهي قوة الفكر، تتحد به الأمة في صور التفكير، والدقة في تركيب اللغة دليل على دقة الملكات في أهلها وعمق الروح" (الرافعي، 2007: 27-28).

في مجال الأدب، يصور الكاتب السوري، سعد الله ونوس آثار هزيمة النكسة في مسرحيته: "حفلة سمر من أجل خمسة حزيران" والتي كتبها عام 1968 في فصلها المعنون بـ "النقد بعد هزيمة 1967". يرسم ونوس في هذا الفصل اللحظات الصعبة من الهزيمة مصوراً الشعور بالإهانة والإحباط والغضب والخوف، كما يكشف بأن هذه الهزيمة العسكرية أعقبتها ضعف ثقافي على مستوى المجتمع العربي، مشيراً إلى القمع وعدم الحرية في التعبير.

هناك دراسة مهمة لأستاذة الأدب المقارن والمختصة في الدراسات العربية والثقافية داليا مصطفى تناولت فيها تأثير حرب 1967 على الثقافة العربية والكتاب العرب، قامت بتحليل أعمال سعد الله ونوس والكاتب والروائي الفلسطيني غسان كنفاني، تقول داليا (Mostafa, 2017: 58-59):

"نكسة 1967 كانت نتيجة لأمراض متعددة الأوجه تكشف في حقبة ما بعد الاستعمار في أيدي الأنظمة العسكرية / الأبوية (في مصر وسوريا) التي أعاققت الديمقراطية وحرية التعبير في المجتمعات العربية".

فعلى سبيل المثال، في مسرحية ونوس "حفلة سمر من أجل خمسة حزيران"

نبذة عن المؤلف

أنس عبد الله الحمام

قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية،
ahumam@kfu.edu.sa. 00966555813135

الحمام، دكتوراه من جامعة مانشستر، سعودي، أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل. متخصص في الدراسات الأدبية والثقافية، مهتم بالدراسات البينية والثقافية. عضو في الجمعية البريطانية لدراسات الشرق الأوسط (BRISMES)، بريطانيا، شارك بأوراق علمية في عدد من المؤتمرات الدولية والندوات العلمية. مهتم بالتطوير الجامعي والشاركة المجتمعية، أشرف على تفعيل وتنفيذ عدد من المبادرات والمشاريع في الجامعة (متحف الجامعة، الجامعة عيون لكم، برنامج علماء المستقبل لتدريب طلبة الثانوي على البحث العلمي).

رقم أوركيد (ORCID): 0009-0003-5621-792X.

المراجع

بابا، هومي. ترجمة: ديب، ثائر. (2006). *موقع الثقافة*. بيروت: المركز الثقافي العربي.
درويش، محمود. (1980). *ديوان محمود درويش*، المجلد الثاني. الطبعة الثالثة، بيروت: دار العودة.

درويش، محمود. (2008). *أثر الفراشة: يوميات*. بيروت: رياض الريس.
الذبي، كمال. (2005). الذاكرة الجمعية والهوية الثقافية. *مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم في البحرين*، 6(15)، 128-38.
الرافعي، مصطفى. (2007). *وحي القلم*. بيروت: المكتبة العصرية.
سليوة، حميد. (2022). الدراسات السردية في النقد الغربي والنزعة البينية - دراسة تاريخية. *مجلة ميلاف للبحوث والدراسات*، 2(8)، 55-65.
ميكشيلي، أليكس. ترجمة: وطفة، علي. (1993). *الهوية*. دمشق: دار الوسيم للخدمات الطباعة.

Al-Dhyb, K. (2005). Althakira aljameia walhuia althaqafia 'Collective Memory and Cultural Identity'. *Education Journal: Ministry of Education in Bahrain*, 6(15), 128-38. [In Arabic]

Al-Enzi, S.A. (2015). *I Am Neither There nor Here: An Analysis of Formulations of Post-Colonial Identity in the Work of Edward W. Said and Mahmoud Darwish: A Thematic and Stylistic Analysis Approach*. PhD Thesis, The University of Manchester Library, Manchester, United Kingdom.

Al-Rafei, M. (2007). *Wahy Alqalam 'Inspiration of the Pen'*. Beirut: Modern Library. [In Arabic]

Ashcroft, G.G. and Tiffin, H. (2002). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post Colonial Literatures*. London: Routledge Taylor & Francis Group. DOI:10.4324/9780203402627

Assmann, J. (1995). Collective memory and cultural identity. *New German Critique*, n/a(65), 125-33. DOI:10.2307/488538

Baba, H. (2006). *Mawqie Althaqafa 'The Location of Culture'*. Beirut: Arab Culture Centre. [In Arabic]

Bhabha, H.K. (2004). *The Location of Culture*. New York: Routledge Classics.

Brazier, J.E. and Mannur, A. (2003). *Theorizing Diaspora*. Oxford: Blackwell.

Darwish, M. (1980). *Diwan Mahmud Darwish- Almujaallad Althani 'Mahmoud Darwish's Collection- Two'*. 2nd edition. Beirut: Dar Alawda. [In Arabic]

Darwish, M. (2008). *Athar Alfarasha: Yawmiaat 'Butterfly Effect: A Diary'*. Beirut: Dar Alrayyes. [In Arabic]

Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. London: The University of Chicago Press.

Hall, S. (1996). Introduction Who Needs 'Identity'. In: S. Hall and P. Du Gay (eds). *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications.

Hudson, M. (1969). The palestinian Arab resistance movement: Its significance in the middle east crisis. *Middle East Journal*, 23(3), 297.

Jayyusi, S.K. (1992). Modernist Poetry in Arabic. In: M.M. Badawi (eds.). *Modern Arabic Literature*. New York: Cambridge University Press.

من أجل الاستشهاد بقصة الذاكرة الوطنية للشعبين الإسرائيلي والفلسطيني كأمة واحدة وفكرة إمكانية التعايش بينهما.

وتأتي قصيدة "طباقي إلى إدوارد سعيد" التي كتبها محمود درويش بعد وفاة صديقه إدوارد مثالا للتحوّل في تشكيل الهوية الثقافية، وترسم لنا صورة للهوية الثقافية المعقدة عند إدوارد سعيد كفرد وكاتب. يقول درويش (2005: 163):

يقول (أي إدوارد سعيد):

أنا من هناك. أنا من هنا
ولست هناك، ولست هنا
لي اسمان يلتقيان ويفترقان
ولي لغتان، نسيت بأيهما
كنت أحلم

نستطيع القول، نتيجة لتجاربهم الشخصية المشتركة (إدوارد سعيد ومحمود درويش)، يمكن العثور على عدد من السمات المشتركة في كتابات كل منهم (Al-Enzi, 2015):

أولاً: يبدو أن كليهما يدرك تماماً الطبيعة متعددة الأبعاد للطابع الإنساني، وقدرة البشرية على الخير والشر على حد سواء، مما يضيف منظورا إنسانيا بصفة خاصة إلى تمثيلهما للهوية.

حيث تبني كل من سعيد ودرويش موقفاً من التسامح والتعايش طوال حياتهما الشخصية، داعين، على سبيل المثال، إلى الحاجة إلى التعايش السلمي بين الفلسطينيين واليهود في فلسطين/إسرائيل، وقد انعكس ذلك في نواتجهم الأدبية وعملهم النقدي.

ثانياً: على الرغم من أن كليهما ظل مرتبطاً بشدة بأرض ولادته وبأحلامه في العودة إلى وطنهم، إلا أن هذا لم يمنعهما من أن يصبحا أعضاء نشطين في المجتمعات المضيفة وأن يعطوا أنفسهم بسخاء للبشرية ككل.

ثالثاً: رأى كلا الكاتبين في عملهما فكرة الوطن كشرط أساسي لوجودهما الإنساني، إلا أن كلاهما رفض في نهاية المطاف المطاف النزعة القومية متزايدة النضال التي ظهرت بين زملائهما الفلسطينيين، بحجة أنه ينبغي استكشاف جميع الوسائل البديلة الممكنة لتحقيق سلام دائم قائم على تسوية عادلة.

في الواقع، يبدو أن نصوص سعيد ودرويش كأبنية للذاكرة تقدم ما يمكن اعتباره فلسفة مثالية للتجربة الإنسانية الفردية والجماعية للهوية الثقافية.

4. الخاتمة

- تؤدي أبنية الذاكرة كالنصوص الأدبية دوراً مهماً في اكتشاف مساهمتها في بناء وفهم الذاكرة الجمعية، وذلك ضمن سياق الهوية الثقافية وتاريخها.
- كشفت هذه القراءة عن كيفية تحول الذاكرة الثقافية من الأحداث السابقة لخلق هوية متجددة في الوقت الحاضر ومرتبطة بالتاريخ والتراث.
- أظهرت هذه الدراسة أن الذاكرة الجمعية تسهم في تشكيل السرد التاريخي للمجتمع وبناء الهوية الثقافية.
- كان لهزيمة حرب 1967 التأثير المحوري على الثقافة العربية والأدب الحديث من خلال تعبير المثقفين والكتاب عن العرب في المنفى والشتات في تقديم تصور جديد للهوية العربية وتوظيف أشكال وبني تعبيرية وموضوعات جديدة ومرتبطة بالواقع الحاضر.
- ختاماً تؤكد الدراسة الطبيعة الديناميكية للذاكرة الجمعية، وتأثيرها كآلية ثقافية تعيد تعريف الهويات باستمرار من خلال تفاعل التجارب السابقة والتعبير الثقافي المعاصر.

- Kassab, E.S. (2010). *Contemporary Arab Thought in Comparative Perspective*. New York: Columbia University Press.
- Michelle, A. (1993). *Alhuia 'Identity'*. Damascus: Dar Al-Wassim for Printing Services. [In Arabic]
- Mostafa, D.S. (2017). *The Egyptian Military in Popular Culture: Context and Critique*. London: Palgrave Macmillan.
- Peteet, J. (2007). Problematizing a palestinian diaspora. *International Journal of Middle East Studies*, 39(4), 627–46. DOI:10.1017/S0020743807071115.
- Sliwa, H. (2022). Aldirasat alsardia fi alnaqd algharbii waalnazat albaynia-dirasat tarikhia 'Narrative studies in western criticism and interdisciplinary-historical studies'. *Milaf Journal of Research and Studies*, 8(2), 55–65. [In Arabic]

Classroom Instructional Practices in Light of the Components of Mathematical Proficiency

Saber J. Alzahrani

Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Albaha University, Albaha, Kingdom of Saudi Arabia

الممارسات التدريسية الصفية في ضوء مكونات البراعة الرياضية

صابر جمعان الزهراني

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الباحة، الباحة، المملكة العربية السعودية



LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/240067	22/12/2024	26/01/2025	26/01/2025	01/03/2025
NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
9657	10	2025	26	1

ABSTRACT

The study aimed to reveal the reality of classroom instructional practices of high school mathematics teachers in light of the five components of mathematical proficiency: conceptual understanding, procedural fluency, strategic competence, adaptive reasoning, and productive disposition. It relied on the descriptive approach. The study tool was an observation card that included 38 practices distributed across the five components of mathematical proficiency. The study sample consisted of 24 high school mathematics teachers. The findings indicated that the overall level of instructional practices of high school mathematics teachers, in light of the five components of mathematical proficiency, was average. Three components showed an average level of practice, while two components showed a low level. The component strategic competence ranked first, followed by conceptual understanding and procedural fluency. The productive disposition component ranked fourth, and adaptive reasoning ranked fifth and last. The study recommended that training courses focusing on mathematical proficiency be developed for high school mathematics teachers.

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مكونات البراعة الرياضية الخمسة: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بصورته المسحية، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة اشتملت على (38) ممارسة موزعة على مكونات البراعة الرياضية الخمسة، وتكونت عينة الدراسة من (24) معلماً بالرياضيات بالمرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وصل البحث إلى أن إجمالي مستوى الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مكونات البراعة الرياضية كان بدرجة متوسطة، وحصول ثلاثة محاور على مستوى متوسط، ومحورين فقط على مستوى منخفض، وجاء إجمالي محور الكفاءة الاستراتيجية في المرتبة الأولى، ثم جاء كلٌّ من محور الاستيعاب المفاهيمي، ومحور الطلاقة الإجرائية، وفي المرتبة الرابعة جاء محور الرغبة المنتجة، وفي المرتبة الخامسة جاء محور الاستدلال التكيفي. في ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية على الممارسات التدريسية في ضوء مكونات البراعة الرياضية.

KEYWORDS

الكلمات المفتاحية

Mathematics teachers, conceptual understanding, procedural fluency, strategic competence, adaptive reasoning, productive desire

معلمو الرياضيات، الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الاستراتيجية، الاستدلال التكيفي، الرغبة المنتجة

CITATION

الإحالة

Alzahrani, S.J. (2025). Almumarasat altadrisiat alsafiat fi daw' mukawinat albaraeat alriyadia 'Classroom instructional practices in light of the components of mathematical proficiency'. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences* 26(1), 78–87. DOI: 10.37575/h/edu/240067 [in Arabic]

الزهراني، صابر جمعان (2025). الممارسات التدريسية الصفية في ضوء مكونات البراعة الرياضية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، 26(1)، 78–87.

1. المقدمة

تحتل الرياضيات بطبيعة مميزة في بنيتها، وتنظيمها، وتطبيقاتها المختلفة في العلوم الأخرى؛ فهي بناءً استدلالي تتسم قضاياها بالتجريد، كما أنها ليست مجموعة من المعارف المنفصلة أو مجموعة من الموضوعات المنعزلة، إنمّا هي شبكة من البناء المعرفي، تُبنى فيها الأفكار على بعضها البعض وترتبط فيما بينها بقواعد وقوانين مُنظمة، وهو ما يُحتم -عند تعليم الرياضيات- أن يؤخذ في الاعتبار البنية المنطقية لها، ولا ينصبّ الاهتمام على التعامل مع ما بها من مفاهيم أو ميادئ أو مهارات بمعزل عن بعضها البعض. وفي هذا السياق يجدر بالذكر أنّ مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية شهدت تطوراً كبيراً، ولذلك تغيرت النظرة إلى الأدوار التي يؤديها معلم الرياضيات في العملية التعليمية، وهذه الأدوار تحتاج إلى معلم يمتلك كفايات التعليم الحديثة، ويمارسها بفعالية؛ لأن التركيز على تطوير المقررات لا يمكن أن يحقق أهداف العملية التعليمية ما لم يكن ذلك مرتبطاً بمعلم متمكن من مادته، ولديه الدافع والرغبة لتحقيق أهدافها، وإبصارها إلى الطالب بيسر وإتقان.

وتُعَدُّ البراعة الرياضية هدفاً رئيساً ينبغي أن تسعى برامج تعليم وتعلّم الرياضيات إلى تحقيقه؛ حيث تشير البراعة الرياضية إلى استيعاب المفاهيم والعلاقات والعمليات الرياضية وتنفيذ الإجراءات بمرونة ودقة عالية، وتمثيل وصياغة المشكلة الرياضية والحياتية التي تواجه المتعلم، وذلك من خلال استخدامه للتفكير المنطقي والتأمل والتفسير والتبرير، ليصل المتعلم إلى أنّ الرياضيات مادة مفيدة ولها قيمة ويستخدمها بثقة تامة، وهذا مطلب

أساسي للنجاح في الرياضيات (الكاشف، 2023)، وبضيف (Moseley 2013) أن البراعة الرياضية تضمّ خمسة مجالات لتعلم الرياضيات، والتي تُعَدُّ بالغة الأهمية لتنمية قدرات الطلاب وتأهيلهم عقلياً وعلمياً، وتجعلهم أكثر وعياً لما يجري حولهم، وتمكّنهم من العيش بشكل واع وناجح، فهم يتقنون رياضياً: الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية والاستدلال الكيفي والتزعة الرياضية المنتجة، وهي تعبر عن متطلبات نجاح الفرد في تعلم الرياضيات؛ إذ تتضمن الطرق التي تكفل تعلم الرياضيات لأي شخص بنجاح، والوصول إلى الهدف الذي تسعى الرياضيات إلى تحقيقه وهو البراعة الرياضية؛ فالطلاب يتمكنون من الرياضيات عندما يربطون المفاهيم الرياضية ببعضها البعض أو بحياتهم الخاصة، فهم يبنون المعرفة بربط فكرة جديدة بالخبرات السابقة (Regan, 2020)، وهذا بالضرورة يتطلب إدراك المتعلم للعلاقات بين محتويات المادة، إضافةً إلى إدراك العلاقات بين موضوعات الرياضيات وما يربطها بحياة المتعلم، كما يتطلب من المعلم فهمه لتتابع المعرفة الرياضية، وإلمامه بما سبق، حتى لا يُكرّر المفاهيم والمعلومات الرياضية السابقة، وإدراكه لكيفية الربط بين موضوعات الرياضيات، ولكي يوجه المتعلمين إلى عمل تلك الترابطات الرياضية التي تساعدهم على فهم أفضل للرياضيات، ونمو معرفتهم الرياضية بصورة صحيحة، ومما لاشك فيه أن امتلاك الطلاب لمكونات البراعة الرياضية يتطلب وجود معلم متمكن من الممارسات التدريسية التي تُسهم في تعزيزها لديهم (العفيفي، 2022)، ويتضمن ذلك وجود معلمين يخططون وينفذون تدريس الرياضيات من خلال وضعهم لأهداف تعليمية واضحة، علاوة على اختيارهم مشكلات رياضية تتسق مع

الكاشف، 2023) مجموعة أخرى من الممارسات القائمة على استراتيجيات أخرى مثل: المناقشة الجماعية، والتعلم التعاوني، والتعلم الفردي، والتعلم بمساعدة الحاسب، والنمذجة، وذلك بتمثيل المواقف الرياضية بالمواقف الحياتية، واستراتيجية الإقناع، وحدد الأسط (2023) مجموعة أخرى من الممارسات التدريسية التي تتيح الفرصة للطلاب لمناقشة أفكارهم الرياضية؛ فلتنمية الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي يحتاج الطلاب فرصة لتبادل ومقارنة استراتيجيات الحل واستكشاف ممارسات الحل البديلة، ومن خلال التبرير والمنطق يتعلم الطلاب أن الرياضيات منطقية وهو ما يعزز بدوره النزعة المنتجة.

ومن ناحية أخرى أشارت العديد من الدراسات إلى وجود مشكلات متعددة في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات، والمتعلقة بتنمية البراعة الرياضية بمكوناتها المختلفة، ومنها دراسة عبد الله (2023) التي أظهرت نتائجها وجود ضعف في ممارسة مهارات الترابط الرياضي، وقد أرجع أغلب المعلمين أسباب عدم ممارستهم وتلاميذهم للمهارات الرياضية أثناء الموقف التعليمي إلى وجود قصور في تضمين هذه المهارات محتويات الكتاب المدرسي وعدم اهتمام المعلمين بها من أجل تكملة المنهج، ودراسة (Siegfried 2016) التي بينت نتائجها أن معظم طرائق التدريس التي يتبعها مدرسو مادة الرياضيات لا تثير دافعية التلاميذ وحماستهم وبالتالي لا تنمي ميولهم نحو الرياضيات، بل على العكس من ذلك؛ فهي تؤدي بهم إلى الرتابة والملل، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Frye 2013) من أن الطلاب يتوجهون إلى حفظ المفاهيم والعلاقات الرياضية دون الربط بين الخبرات السابقة والحالية، وبينت نتائج دراسة (Samuelsson 2017) أن قلة تدريب الطلاب على العمليات العقلية المرتبطة بحل المسائل اللفظية، وتدريبهم على الاستفادة من المعطيات وتحديد المطلوب والربط بين عناصر المسألة، ومن ثم استخلاص معلومات وعلاقات جديدة، كل ذلك يؤدي بالضرورة إلى ضعف البراعة الرياضية لهم، وارجعت الدراسة ذلك إلى ضعف الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات، واتفقت نتائج دراسات كلٍّ من (الغامدي، 2022؛ الضلعان، 2022؛ العيفي، 2022) على ضرورة الاهتمام بمكونات البراعة الرياضية في الممارسات التدريسية للمعلمين باعتبارها متداخلة ومتشابكة، وأنها تدعم وتعزز المكونات الأخرى، فلا تتحقق البراعة الرياضية لدى الطلاب، إلا إذا تحققت مكونات البراعة؛ فهي تعكس المهارات والقدرات التي ينبغي أن تتوافر لدى الطلاب أثناء تعلمهم للرياضيات، لذلك ينبغي أن يركز تعليم وتعلم الرياضيات المدرسية على التنمية المتكاملة والمتوازنة لجميع المكونات، وفي هذا الصدد تشير دراسة العجوي (2022) إلى أن البراعة الرياضية ليست سمة ذات بعد واحد، ولا يمكن تحقيقها من خلال التركيز على فرع واحد فقط أو اثنين من هذه المكونات.

كما أوصت دراسة (Moseley 2013) بتوجيه المتخصصين في تعليم الرياضيات إلى إثراء موضوع البراعة الرياضية بالدراسات النظرية والتطبيقية التي تدعم الممارسات التدريسية للمعلمين بصورة متكاملة تتفق مع مكونات البراعة الرياضية. ومن خلال العرض السابق يتضح افتقار المعلمين إلى الممارسات التدريسية التي تدعم مكونات البراعة الرياضية بصورة متكاملة ومتداخلة. وللتأكد من ذلك والوصول إلى صورة أكثر تحديدًا للمشكلة قام الباحث بدراسة استطلاعية من خلال المقابلة الشخصية مع ثمانية من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في منطقة الباحة التعليمية، للتعرف على ممارساتهم التدريسية والتي ترتبط بتنمية البراعة الرياضية لدى الطلاب، وقد اجمع (97%) من المعلمين على أن هناك ضرورة لتطوير ممارساتهم التدريسية بما يسهم في تنمية قدرة الطلاب على استيعاب المفاهيم والعمليات الرياضية والمهارة في تنفيذ الإجراءات الرياضية بمرونة ودقة عالية وذلك أثناء صياغة وتمثيل وحل المشكلات الرياضية، حتى يصل الطلاب إلى رؤية الرياضيات كمادة مفيدة، وأشار (95%) إلى حاجتهم لتحديد الممارسات المرتبطة بالمهارة في تنفيذ الإجراءات الخاصة بتطوير قدرات الطلاب في توظيف الخبرات ومعالجتها لتشكيل بنائهم المعرفي ثم توظيفها في حل المشكلات الرياضية وإنتاج معرفة رياضية جديدة، وأجمع (98%) من المعلمين على ضرورة تبني ممارسات تدريسية تسهم في تحقيق الطلاقة الإجرائية الخاصة باستيعاب المفاهيم، كما أشار (93%) من المعلمين إلى أهمية توافر الممارسات التدريسية الخاصة بتحقيق

تلك الأهداف، كما أنهم يطرحون تساؤلات فاعلة لتقييم فهم الطلاب وتحسينه، ويحرصون على تهيئة الفرص للميل المنتج في الرياضيات، وتعزيز الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية من خلال تيسير الحوارات الهادفة، واستخدام التمثيلات الرياضية التي تدعم فهم الطلاب (عبد الله، 2023). ويُشير الغامدي (2022) إلى أن أي مصطلح لا يجسد تمامًا جميع جوانب الخبرة والكفاءة والمعرفة والبراعة في تعليم الرياضيات، إلا أن مصطلح البراعة الرياضية يُستخدم لتحديد ما يعتقد أنه ضروري لأي معلم لكي يكون ناجحًا في تعليم الرياضيات، ونظرًا لأهمية تمكن معلمي الرياضيات من مكونات البراعة الرياضية، وتأثيرها على ممارساتهم التدريسية، سعت المملكة العربية السعودية إلى تطوير تعليم الرياضيات حسب ما تقتضيه التوجهات الحديثة؛ حيث حددت هيئة تقويم التعليم والتدريب، من ضمن المعايير التخصصية لمعلمي الرياضيات "أن يوضح المعلم مكونات البراعة الرياضية، وكيفية تنميتها لدى المتعلم" (الكاشف، 2023، ص 52)، وهذا يُحتم على معلمي الرياضيات الوعي الكامل بمكونات البراعة الرياضية، والممارسات التدريسية التي تسهم في تنميتها لدى الطلاب.

2. المشكلة

تُعَدُّ البراعة الرياضية هدفًا رئيسًا في برامج تعليم الرياضيات ومدخلًا في تطوير البرامج من خلال التركيز على مكوناتها (Thanheiser, 2017)، كما أنها مدخل معاصر لتطوير تعليم الرياضيات، ويرتبط بمحاور ثلاثة رئيسة هي: براعة المحتوى العلمي في ترابطه وأهميته بالنسبة للمتعلم، وبراعة المعلم في معالجة المحتوى العلمي، إضافةً إلى مكونات البراعة الرياضية التي ينبغي تنميتها وقياسها لدى المتعلم (الأسط، 2023)، وتُمثل البراعة الرياضية قدرة الطلاب على تنفيذ بعض العمليات الرياضية من فهم واستيعاب المفاهيم الرياضية بدلًا من حفظها فقط، وتنفيذ الإجراءات بمرونة وبدقة، وتوظيفها في حل المشكلات الرياضية وإنتاج معرفة رياضية جديدة من خلال التأمل والتفسير، والشعور بأن الرياضيات مادة ذات فائدة في حياتهم العامة، وخلال هذه العمليات يكتسب الطلاب أبعاد البراعة الرياضية.

وأكدت مجموعة من الدراسات أهمية البراعة الرياضية منها: (Regan, 2020؛ عبد الله، 2023؛ Moseley, 2013)، والتي أشارت إلى أنها أحد الاتجاهات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات من خلال التركيز على تعليم الرياضيات المقرون بالفهم؛ فالتعلم المصحوب بالفهم يجعل عملية التعلم اللاحق أسهل على الطلاب، فيكتسبون معارف رياضية جديدة من خلال ربطها بالأفكار الرياضية التي لديهم، مما يجعل الرياضيات ذات معنى بالنسبة إليهم، وتشير دراستا (الضلعان، 2022؛ السيد، 2024) إلى أن البراعة الرياضية تتضمن رؤية الرياضيات على أنها مفيدة وذات أهمية لحل المشكلات الرياضية، والمثابرة لتعلم الرياضيات، واكتساب الثقة في ممارسة الأنشطة والمهام الرياضية. ويُظهر الطالب قدرته على تلك البراعة من خلال ميله لرؤية الرياضيات كمادة نافعة ومفيدة وجديرة بالاهتمام، إلى جانب الإيمان بالاجتهاد والكفاءة الذاتية، وملاحظته للرياضيات من حوله وتطبيق العلاقات الرياضية في المواقف خارج حجرة دراسة الرياضيات، وأيضًا يكون فيها الطالب متحفزًا لرؤية المشكلة حتى نهايتها حتى لو استغرقت وقتًا طويلاً لإحراز تقدم بها، وتشير دراسة الغامدي (2022) إلى ضرورة توافر بعض الممارسات التدريسية التي تعزز أبعاد البراعة الرياضية مثل نمذجة الرياضيات بشكل هادف؛ فالنمذجة تُعدُّ أفضل الطرائق لتعليم وتنمية وتقييم الفهم المفاهيمي؛ وذلك لأن الطلاب يكونون أكثر اتصالاً ووضوحاً عندما يتم تمثيل فكرة رياضية في وسائط متعددة مثل الصور والرموز اللفظية والرموز المكتوبة، ويشير (Thanheiser 2017) إلى أن الممارسات التدريسية المختلفة لها تأثيرات متعددة في البراعة الرياضية للطلاب، ويعمل التعلم القائم على المشكلة بشكل كبير على تنمية أداء الطالب في الفهم المفاهيمي والكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي، ويحدد (Samuelsson 2017) مجموعة من الممارسات القائمة على استراتيجيات تدريس الرياضيات للبراعة الرياضية أهمها: استراتيجيات حل المشكلة الرياضية، والتمثيلات الرياضية البصرية، والسقالات التعليمية الداعمة للطلاب، واستراتيجية الاستيعاب المفاهيمي، واستراتيجيات بناء المفاهيم، مع تفعيل استراتيجيات التقويم البنائي كمدخل في تطوير أداء الطلاب والمعلمين في حصة الرياضيات، ويضيف كل من (العجوي، 2022؛

8. أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة بمؤشرات مكونات البراعة الرياضية بالاستفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة، وتم تحويل قائمة المؤشرات إلى بطاقة ملاحظة تشتمل على (38) ممارسة موزعة على مكونات البراعة الرياضية الخمسة.

9. المصطلحات

9.1. الممارسات التدريسية:

يُقصد بها مجموع الإجراءات والنشاطات التعليمية المقصودة، والمتوفرة لدى المعلم، والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين الطلاب؛ بهدف تسهيل عملية التعلم، وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للطالب (العجي، 2022)، وتعرّف إجرائيًا بأنها الممارسات التي يقوم بها معلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية وفق مكونات البراعة الرياضية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها في بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض في مجالات: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة.

9.2. البراعة الرياضية:

هي مجموعة من العمليات ومهارات التفكير والجوانب الوجدانية التي تعزز تعلم الطلاب للرياضيات، والتي تتضمن فهم المفاهيم الرياضية، وتنفيذ الإجراءات بمرونة ودقة وبشكل ملائم، والقدرة على صياغة وتمثيل وحلّ المشكلات باستخدام استراتيجيات التفكير المنطقي والتأملي وتبرير وتفسير الحلول، ويرتبط ذلك بالفائدة والمنفعة للرياضيات في الحياة العملية (الضلعان، 2022)، وتعرّف إجرائيًا بأنها مجموعة المعارف الرياضية والمهارات اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، والمكونة من: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة.

10. الإطار النظري

10.1. مفهوم البراعة الرياضية:

ظهر مصطلح البراعة الرياضية في مطلع القرن الحادي والعشرين ليبدل على المهارة في تنفيذ الإجراءات بمرونة ودقة عالية، واستيعاب المفاهيم والعمليات الرياضية، وذلك أثناء التفكير المنطقي والتأملي والتبرير وصياغة وتمثيل وحلّ المشكلات الرياضية، حتى يصل المتعلم لرؤية الرياضيات كمادة مفيدة وذات قيمة ويكتسب الثقة في استخدامها، وقد تعددت تعريفات البراعة الرياضية؛ حيث عرّفها الغامدي (2022) بأنها ما ينبغي أن يحققه برامج تعليم وتعلم الرياضيات عند دمج المكونات الخمسة للبراعة الرياضية في تنفيذ الإجراءات الرياضية بمرونة ودقة عالية واستيعاب المفاهيم والعمليات الرياضية وذلك أثناء التفكير المنطقي والتأملي والتبرير وصياغة وتمثيل وحلّ المشكلات الرياضية حتى يصل المتعلم لرؤية الرياضيات كمادة مفيدة وذات قيمة ويكتسب الثقة في استخدامها، وعرفها Samuelsson (2017) بأنها القدرة على توظيف الطالب الخبرات ومعالجتها لتشكيل بنائه المعرفي، ثم توظيفها في حلّ المشكلات الرياضية وإنتاج معرفة رياضية جديدة، ومن خلالها يقوم الطالب بعمليات رياضية ويكتسب مهارات مكونات البراعة الرياضية الخمس.

وفي ضوء ما تقدّم يرى الباحث أنها: مجموعة من العمليات والمهارات العقلية التي يسعى المعلم إلى تنميتها لدى طلابه، وتتضمن القدرة على استيعاب المفاهيم والقوانين والعلاقات الرياضية وتنفيذ العمليات الرياضية بمرونة ودقة عالية، واستخدام أنسب الإجراءات للوصول إلى حلّ للمشكلات التي تواجههم، إضافة إلى تفسير تنفيذ الإجراءات المستخدمة والتحقق من صحة الحل، حتى يصل الطلاب إلى رؤية الرياضيات كمادة مفيدة وذات قيمة.

الكفاءة الاستراتيجية التي تحقق المرونة في التعامل مع المشكلات، وصياغة وتمثيل وحلّ المشكلات الرياضية غير النمطية، واكتشاف علاقات رياضية، واستنباط طرائق واستراتيجيات جديدة للحل، وتحقيق الميل أو الرغبة لرؤية الرياضيات كمادة نافعة ومفيدة وجديرة بالاهتمام.

ومما سبق يتضح وجود تباين في أداء المعلمين لممارساتهم التدريسية وفق مكونات البراعة الرياضية كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة، ووجود رغبة لديهم في تطوير ممارساتهم التدريسية، وهو ما كشفت عنه الدراسة الاستطلاعية فيما يرتبط بمكونات البراعة الرياضية، وبناءً عليه، تتحدد مشكلة البحث في وجود حاجة لتحديد مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مكونات البراعة الرياضية.

3. تساؤلات الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس: ما مستوى الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مكونات البراعة الرياضية؟ وتفرّع عن هذا السؤال التساؤلات التالية:

1. ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مجال الاستيعاب المفاهيمي؟
2. ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مجال الطلاقة الإجرائية؟
3. ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مجال الكفاءة الاستراتيجية؟
4. ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مجال الاستدلال التكيفي؟
5. ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مجال الرغبة المنتجة؟

4. أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مكونات البراعة الرياضية الخمسة: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة.

5. أهمية الدراسة

- جاءت الدراسة استجابةً للتوجهات الحديثة في تعليم الرياضيات، والتي تنادي بضرورة الاهتمام بالبراعة الرياضية لتحقيق الأهداف المنشودة من تدريس مناهج الرياضيات.
- التركيز على العنصر البشري، وهو معلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية، والذي يمثل العمود الفقري في العملية التعليمية؛ حيث إن العنصر البشري أصبح مطالبًا بتغيير أدواره وممارساته المهنية تماشيًا مع متغيرات العصر، والتي قد يؤثر عدم الإلمام بها وتوافرها سلبيًا على كفاءته المهنية.
- الوقوف على مستوى ممارسة معلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية لمكونات البراعة الرياضية، والعمل على تحسينها، وتدعيم نقاط القوة بها.

6. حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مكونات البراعة الرياضية؛ حيث طبقت الدراسة على عينة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.

7. منهجية الدراسة

المنهج الوصفي بصورته المسحية نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

10.2. مكونات البراعة الرياضية:

10.2.1. الاستيعاب المفاهيمي

يُقصَد به استيعاب المفاهيم والعمليات والعلاقات الرياضية، وهو أكثر من معرفة حقائق وطرق منعزلة لحل المشكلات، كما يتضمن القدرة على تمثيل المواقف الرياضية بأكثر من طريقة وعلاقة ذلك بفهم الإجراءات الرياضية المختلفة (Thanheiser, 2017)، ويؤكد الغامدي (2022) أن الاستيعاب المفاهيمي يمكن أن يظهر لدى الطالب من خلال استيعابه للمفاهيم والعلاقات والإجراءات الرياضية بشكل مترابط وليس كمعلومات منفصلة، ومعرفته للأهمية التطبيقية للأفكار الرياضية في المواد الأخرى وفي المواقف الحياتية ويتضمن معرفة التلميذ بالمضمون الذي يستخدم فيه الفكرة الرياضية؛ فالطالب ذو الاستيعاب المفاهيمي الجيد يكون أكثر قدرة على تذكر الإجراءات وتجنب الأخطاء في حل المشكلات الرياضية، وبالتالي يشير استيعاب المفاهيم إلى فهم متكامل يمكن توظيفه لفهم الأفكار والعلاقات الرياضية، إضافةً إلى القدرة على تمثيل المواقف الرياضية بطرق مختلفة، ومعرفة كيفية ربط هذه التمثيلات مع بعضها البعض، ودرجة استيعاب المفاهيم عند الطلاب تتعلق بمدى قدرتهم على عمل الترابطات بين المفاهيم والإجراءات (العفيفي، 2022)، ويذكر Regan (2020) أن الاستيعاب المفاهيمي يتضمن فهم الطلاب للمفاهيم والأفكار والعلاقات والرموز الرياضية، والقدرة على تمثيل المواقف الرياضية بأكثر من طريقة، وعلاقة ذلك بفهم الإجراءات الرياضية المختلفة، ويشير كلٌّ من (عبد الله، 2023؛ الأسطل، 2023) إلى أن الاستيعاب المفاهيمي يظهر لدى المتعلم من خلال استيعابه معنى المفهوم الرياضي، وخصائصه، ورموزه والعمليات المرتبطة به، ومعرفته لأهمية الأفكار الرياضية، ومعرفته للمضمون الذي يحتوي على الفكرة الرياضية ويدرك الترابط بين الأفكار الرياضية، وفهم الأفكار والمعلومات الرياضية من مفاهيم وعلاقات، وإدراكه لأهمية ترابط الخطوات والإجراءات، ويتعلم المفاهيم الأساسية ليربط بينها، ويعيد بناء المعرفة لحل المشكلات والمواقف الرياضية.

10.2.2. الطلاقة الإجرائية

تُشير إلى القدرة على أداء كل من العمليات والإجراءات الرياضية بدقة وكفاءة، وامتلاك القدرة على استخدام الحسابات التي تُبنى على الفهم الجيد للخصائص والعلاقات العددية (Thanheiser, 2017)، وتُمثل الطلاقة الإجرائية المهارة في تنفيذ الإجراءات الرياضية بمرونة ودقة وكيفية استخدام هذه الإجراءات بشكل مناسب؛ فالطلاب يحتاجون الفعالية في أداء العمليات الحسابية الأساسية دون الحاجة دائماً إلى الرجوع إلى الجداول أو المساعدات الأخرى (العفيفي، 2022)، كما أنها تتضمن جميع الطرق التي يمكن استخدامها لحل مشكلة رياضية ما، بما في ذلك الإجراءات المكتوبة والإجراءات العقلية واستخدام الكمبيوتر والآلة الحاسبة والنماذج البدوية، وتتضمن أيضاً الطلاقة الإجرائية معرفة الطالب بإجراءات حل المشكلات الرياضية المتعددة ومعرفة كيف ومتى يتم استخدامها بشكل مناسب، والمهارة في أداء الإجراءات الرياضية بمرونة وسرعة (الضلعان، 2022)، ويُظهر الطالب طلاقة إجرائية في الرياضيات عندما يختار ويطبق الإجراءات المناسبة بشكل صحيح، ويتحقق ويبرر الإجراءات باستخدام النماذج الحسية أو الطرق الرمزية، أو يكيف الإجراءات للتعامل مع المشكلات في أوضاع مختلفة، والمعرفة الإجرائية تعكس قدرة التلميذ على تكوين علاقة بين الإجراءات مع المشكلة المعطاة، لتوظيف الإجراء بطريقة صحيحة، والتواصل حول النتائج في سياق المشكلة المعطاة، ويشير كلٌّ من (Samuelsson, 2017؛ الأسطل، 2023) إلى أن الطلاقة الإجرائية تظهر لدى المتعلم من خلال كتابة المتعلم للعمليات الذهنية، وتوظيف الخوارزميات لاختبار صحة المفاهيم، وإجراء العمليات لحل المشكلات وتمييز العمليات، واستنتاج العلاقة بينها، وامتلاك قاعدة رياضية جيدة ومنظمة، وإنجاز المهام الروتينية بكفاءة، واختار ويطبق الإجراءات المناسبة بشكل صحيح.

10.2.3. الكفاءة الاستراتيجية

يُقصَد بها القدرة على صياغة وتمثيل وحل المشكلات الرياضية (السيد، 2024)، وتعني القدرة على تفسير المسائل الرياضية، وصياغتها، وتمثيلها، وحلها، ويمكن أن تُنمّي لدى الطالب من خلال عرض متكرر لمسائل رياضية

تعكس مواقف واقعية من العالم الحقيقي، وتتطلب هذه المسائل من الطلاب أن يفسروا المسألة، ويميزوا بين المعلومات المعطاة ذات العلاقة وغير ذات العلاقة، ويمثلوا المسألة رياضياً، وتتطلب الكفاءة الاستراتيجية المرونة في التعامل مع المشكلات، وصياغة وتمثيل وحل المشكلات الرياضية غير النمطية، واكتشاف علاقات رياضية، واستنباط طرائق واستراتيجيات جديدة للحل، ويُظهر الطالب قدرته على الكفاءة الاستراتيجية من خلال القدرة على صياغة وتمثيل وحل المشكلات الرياضية المألوفة وغير مألوفة، والمرونة والإبداع في استخدام استراتيجيات حل المشكلات (Regan, 2020)، ويشير كلٌّ من (الرويثي، 2020؛ الضلعان، 2022) إلى أن الكفاءة الاستراتيجية تظهر لدى المتعلم من خلال: تمثيل المسائل رياضياً، والبحث عن المسائل المشابهة في حلها وصياغتها، وتحديد المعطيات الرياضية المهمة وتجاهل المعلومات الزائدة، وتحاشي البيانات المعقدة، وإنتاج نماذج في المسائل الرياضية.

10.2.4. الاستدلال التكميلي

يشير إلى القدرة على التفكير في العلاقات والمفاهيم والمواقف بشكل منطقي، ويتمكن الطالب من الاستدلال عندما يمتلك قاعدة معرفية كافية، وتكون المهام واضحة ومشجعة، وقد يكون هذا الاستدلال صحيحاً، وينبع من دراسة متأنية للمعطيات، ويشتمل على معرفة كيف تبرز الاستدلالات في الرياضيات، ويستخدم الاستدلال التكميلي لفهم العلاقات بين جوانب المشكلة بطريقة كلية، ويساعد في توجيه عملية التعلم، ويشير كلٌّ من (الرويثي، 2020؛ العجي، 2022؛ الأسطل، 2023) إلى أن الاستدلال التكميلي يظهر لدى المتعلم من خلال اكتشاف العلاقات والروابط بين المفاهيم عن طريق التفكير المنطقي، واكتشاف إذا كان هناك علاقات منطقية بين العديد من المفاهيم والحقائق، وإمكانية تقديم تبريرات وتفسيرات غير مألوفة، وأن يكون الحدس والبدية متحققين عند الطالب، ومحو المهام هو الاستدلال التكميلي.

10.2.5. الرغبة المنتجة

تشير الرغبة المنتجة إلى ميل الطلاب المعتاد إلى الإحساس بمعنى الرياضيات والشعور بأنها مادة يمكن فهمها وأنها مفيدة وذات أهمية، وكذلك الشعور بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات لا يذهب هباءً، وكذلك رؤية الطلاب أنفسهم متعلمين فاعلين في الرياضيات، وللرغبة المنتجة ثلاثة جوانب مهمة هي: تقدير دور الرياضيات في الحياة والاتجاه نحوها والمقدرة على ممارستها؛ لأن توظيف النماذج الواقعية مع الوسائل المحسوسة والمناقشات الصفية والتعليم التعاوني يبرز جمالية وفائدة الرياضيات، كما أن البيئة التعليمية المرتبطة بالواقع تشجع الطلاب على حل المشكلات التي تتطلب إبداعاً، ويشير كلٌّ من (الأحمدي، 2021؛ الضلعان، 2022) إلى أن الرغبة المنتجة تظهر لدى المتعلم من خلال الثقة في استخدام الرياضيات في حل المشكلات وتوصيل الرياضيات والتعليل وإقامة الدليل، والرغبة في المثابرة عند مواجهة مشكلة رياضية ومحاولة حلها، وأن الرياضيات يمكن فهمها، وأنه مع بذل الجهد يمكن تعلم الرياضيات واستخدامها.

ومما سبق تتضح أبعاد البراعة الرياضية وأهميتها لدى الطلاب، وعلاقتها المتشابكة والمتفاعلة معاً، وتتطلب تعلم الرياضيات الجمع بين المكونات الخمسة للبراعة الرياضية، وأنها تتجاوز القدرة على الفهم والتفسير والحل، فهي تتضمن نزعة وجدانية منتجة نحو الرياضيات تساعد المتعلمين على فهم الرياضيات وتطبيقاتها والمثابرة على حل مشكلاتها.

وفي سياق متصل، يوضح كلٌّ من (Jennifer, 2017؛ الأحمدي، 2021؛ العجي، 2022) الطبيعة المترابطة والمتشابكة للمكونات الخمسة للبراعة الرياضية، وأن كلاً منها يدعم ويعزز المكونات الأخرى؛ فلا تتحقق البراعة الرياضية لدى الطلاب إلا إذا تحققت العناصر الخمسة، فهي تعكس مدى الفهم والمهارات والقدرات التي ينبغي أن تتوافر لدى الطلاب أثناء تعلمهم للرياضيات، لذلك ينبغي أن يركز تعليم وتعلم الرياضيات على التنمية المتكاملة والمتوازنة لجميع هذه المكونات، وباختصار فإن المتعلم ذو البراعة في الرياضيات يفهم المفاهيم بعمق، ولديه الطلاقة في إجراء الحسابات، ويتقن استخدام المعرفة الاستراتيجية، ويفكر بوضوح وبمرونة، ولديه نظرة إيجابية تجاه الرياضيات.

10.3. الممارسات التدريسية الصفية اللازمة لتنمية البراعة الرياضية:

إذا كانت البراعة الرياضية تتضمن مكونات مترابطة ومتشابهة، فإن التدريس من أجل تنمية البراعة الرياضية يتطلب أيضاً مكونات مترابطة مع بعضها البعض، وكلها أمور مترابطة للتدريس من أجل تنمية البراعة، وهي أن يمتلك المعلم: الاستيعاب المفاهيمي للمعرفة الأساسية بالرياضيات، وبالطلاب، وبالممارسات التعليمية التي يحتاجها التدريس، والطلاقة الإجرائية في تنفيذ الإجراءات الأساسية، والكفاءة الاستراتيجية في تخطيط تدريس فعال، وفي حل المشكلات التي تنشأ أثناء التدريس، والاستدلال التكيفي في تدبير وتفسير ممارسات المعلم، والتأمل في هذه الممارسات، والرغبة المنتجة نحو الرياضيات والتدريس والتعليم وتحسين الممارسة (Siegfried, 2016)، ويشير Kuijpers (2016) إلى مجموعة من المبادئ التي ينبغي أن يراعيها معلم الرياضيات عند التدريس؛ لتنمية مكونات البراعة الرياضية أهمها: البناء على المعرفة السابقة، وتشخيص ومناقشة المفاهيم الخاطئة وتصميم أسئلة فعالة وتفعيل مجموعات العمل مع دعم استيعاب الترابطات بين المفاهيم الرياضية، وتوظيف التقنية بطريقة مناسبة وتوظيف المهام الإثرائية، إضافة إلى استراتيجيات حل المشكلات والتواصل والترابط الرياضي والتمثيلات الرياضية، وفي هذا الصدد يشير (Christiane 2013) إلى أن تنمية البراعة الرياضية لا تتم بطريقة خطية ولكن لا بد من اندماج مكونات البراعة الرياضية معاً بصورة كلية في عملية التعلم حتى يتم تنميتها، ويذكر كل من (الأحمدي، 2021؛ المالكي، 2023) أنه توجد بعض الممارسات التدريسية التي تُعزز أبعاد البراعة الرياضية منها: نمذجة الرياضيات بشكل هادف، والاعتماد على استراتيجية الإقناع في شرح وتقديم المفاهيم الرياضية للطلاب مما ينمي لديهم النزعة المنتجة نحو الرياضيات، وجعل الطلاب يعيشون مشكلة من واقع الحياة يمكن حلها رياضياً حيث يقوم المعلم بافتراض مشكلة رياضية ويطلب من التلاميذ تنفيذ مهام رياضية متعلقة بالمشكلة، وإتاحة الفرصة للطلاب لمناقشة أفكارهم الرياضية لتعزيز النزعة الرياضية لديهم، ويشير (Jbeili 2012) إلى أن الممارسات التدريسية المختلفة لها تأثيرات متعددة في البراعة الرياضية للطلاب، ويعمل التعلم القائم على المشكلة بشكل كبير على تنمية أداء الطالب في الفهم المفاهيمي والكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي.

11. إجراءات الدراسة

تضمنت إجراءات الدراسة ما يلي:

11.1. أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة بمؤشرات مكونات البراعة الرياضية بالاستفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: (NRC, 2001؛ MacGregor, 2013؛ المعظم والمنوفي، 2018؛ القرشي، 2021؛ كيحر، 2021) وتم تحويل قائمة المؤشرات إلى بطاقة ملاحظة، وكانت في صورتها الأولية تشتمل على (44) ممارسة.

11.2. صدق أداة الدراسة وثباتها:

عُرضت أداة الدراسة بجميع أقسامها على ثمانية محكمين في مجال المناهج وطرق التدريس الرياضيات؛ للتأكد من صدق الأداة الظاهري وصدق المحتوى، وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبة صياغة العبارات ووضوحها وتمثيلها للمحاور الرئيسية، وبناءً على الملاحظات التي وردت؛ عُدلت وأصبحت جاهزة للاستخدام في صورتها النهائية مكونة من (38) ممارسة تدريسية موزعة على مكونات البراعة الرياضية وروعي في صياغة المفردات أن تصف الممارسات التدريسية التي يجب أن يقوم بها معلمو الرياضيات بالمرحلة الثانوية كالتالي:

1. الاستيعاب المفاهيمي: ويشتمل على (8) ممارسات تدريسية.
2. الطلاقة الإجرائية: ويشتمل على (9) ممارسات تدريسية.
3. الكفاءة الاستراتيجية: ويشتمل على (8) ممارسات تدريسية.
4. الاستدلال التكيفي: ويشتمل على (7) ممارسات تدريسية.
5. الرغبة المنتجة: ويشتمل على (6) ممارسات تدريسية.

حيث تم قياس مستوى الممارسات التدريسية وفق مقياس ثلاثي متدرج (منخفض، متوسط، عالي) بواقع حصة واحدة، وحددت درجة المقياس بناءً على قيمة المتوسط، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة التوافر، حيث حدد طول فترة مقياس ليكرت الثلاثي المستخدم في هذه الأداة، وفق الآتي: منخفض: (من 1 إلى 1.66)، متوسط: (من 1.67 إلى 2.33)، عالي: (من 2.34 إلى 3).

وقد طبقت بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية على عينة استطلاعية تكونت من (6) من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من غير معلمي عينة الدراسة؛ وذلك من خلال ملاحظة كل معلم خلال حصة دراسية كاملة ومن ثم حساب الثبات باستخدام معادلة Cooper وبلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظين 92% كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي والثبات للأداة؛ حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" بين درجة كل عبارة والدرجة الإجمالية للمحور الذي تنتمي له العبارة، حيث تراوحت بين (0.671 – 0.901)، وكذلك معامل الارتباط بين إجمالي كل محور من محاور الأداة وإجمالي الأداة ككل، حيث تراوحت بين (0.681-0.903)، حيث يتضح أن معاملات الاتساق كانت كبيرة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) أو مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى اتساق جميع فقرات كل محور، واتساق محاور الأداة مع بعضها البعض، وتشير النتائج السابقة إلى ثبات الأداة وإمكانية تعميمها نتائجها في حدود مجتمع الدراسة.

11.3. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة للعام الدراسي 2024م، والبالغ عددهم (63) معلماً، وتم اختيار عينة عشوائية عنقودية متساوية يبلغ عددها (24) معلماً موزعة على مكاتب التعليم الداخلية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة بواقع (6) معلمين لكل مكتب من مكاتب التعليم الأربعة.

11.4. الأساليب الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال الحزمة الإحصائية المناسبة للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ بغرض تحليل البيانات الكمية للتطبيق الميداني للبحث، وهي على النحو التالي: معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لحساب صدق الاتساق الداخلي، ومعادلة Cooper لحساب معامل الثبات، والمتوسطات الحسابية (Means) لحساب متوسطات استجابات أفراد العينة على كل عبارة، ولكل محور من محاور الأداة، والانحرافات المعيارية (Standard Deviation) لحساب مدى تباعد القيم عن متوسطها الحسابي، والاستدلال على تشتت الدرجات وتباينها لكل عبارة، ولكل بعد من أبعاد الأداة، وكل محور من محاور الأداة.

12. نتائج الدراسة

12.1. إجابة السؤال الرئيس من أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة: "ما مستوى الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مكونات البراعة الرياضية؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي كل محور من محاور الأداة وإجمالي بطاقة الملاحظة ككل، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (1) الآتي:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور بطاقة الملاحظة وإجمالي البطاقة ككل

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	الاستيعاب المفاهيمي	2.05	0.226	2	متوسط
2	الطلاقة الإجرائية	2.04	0.239	3	متوسط
3	الكفاءة الاستراتيجية	2.08	0.260	1	متوسط
4	الاستدلال التكيفي	1.58	0.298	5	منخفض
5	الرغبة المنتجة	1.65	0.305	4	منخفض
	الإجمالي	1.882	0.108		متوسط

يتضح من خلال الجدول (1) أن إجمالي مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مكونات البراعة الرياضية ككل

على إنتاج الأفكار الرياضية من أجل حل مسائل ومواقف رياضية تتضمن هذه المفاهيم في سياقات مختلفة" في المرتبة الأخيرة بين جميع عبارات هذا المحور بأقل بمتوسط (1.38).

ويرجع حصول عبارة "يقدم المفاهيم الرياضية بوضوح وفق خطوات إجرائية بشكل متسلسل ومتراپ" على المرتبة الأولى إلى أن المفاهيم الرياضية تتمتع بطبيعة مميزة في بنيتها وتنظيمها وتطبيقاتها المختلفة في العلوم الأخرى وفي الحياة، فهي تمثل بناءً استدلالياً تتسم مفاهيمه وموضوعاته بالتجريد، ولذلك لا بد أن يتم تبسيطها وتنظيمها في تسلسل هرمي، بحيث تبدأ بالمفاهيم الأولية، والمهارات البسيطة، تلها المفاهيم الثانوية والمهارات المركبة حتى تتلاءم مع خصائص المتعلمين وتحقق الاستيعاب المفاهيمي بصورة سليمة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة السيد (2024) من أنه ينبغي أن يتضمن تعليم وتعلم الرياضيات المدرسية تعلم الترابط بين الأفكار الرياضية وبعضها البعض، وبين الخبرة السابقة والحالية من أجل توليد معلومات جديدة، وبنائها؛ بحيث تُسهل في فهم أفضل للرياضيات، وبالتالي يستطيع المتعلم ربط موضوعات الرياضيات ببعضها، وكذلك يدرك قيمة ما يتعلمه الطالب من الرياضيات في حياته اليومية، بينما يرجع حصول عبارة "يحفز الطلاب على إنتاج الأفكار الرياضية من أجل حل مسائل ومواقف رياضية تتضمن هذه المفاهيم في سياقات مختلفة" على المرتبة الأخيرة إلى أن الاستيعاب المفاهيمي يتطلب النظر إلى الرياضيات باعتبارها ليست مجموعة من المعارف المنفصلة أو مجموعة من الموضوعات المنعزلة، إنما هي شبكة من البناء المعرفي، تُبنى فيها الأفكار على بعضها البعض وترتبط فيما بينها بقواعد وقوانين، وهو ما يحتم عند تعليم الرياضيات أن يؤخذ في الاعتبار البنية المنطقية لها، ولا ينصب الاهتمام على التعامل مع ما بها من مفاهيم أو مبادئ أو مهارات بمعزل عن بعضها البعض، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Ormond (2016) من أهمية تحفيز الطلاب على إنتاج الأفكار الرياضية واستخدامها في سياقات مختلفة، وإعادة بناء المعرفة لحل المشكلات والمواقف الرياضية.

12.3. إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مجال: الطلاقة الإجرائية؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لكل عبارة من عبارات المحور الثاني: الطلاقة الإجرائية، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (3) الآتي:

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور: الطلاقة الإجرائية

م	محور الطلاقة الإجرائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يُوضح إجراءات الاستراتيجيات الذهنية وخطواتها في حل التمارين الرياضية.	2.13	0.850	6	متوسط
2	يُوضح إجراءات التفكير في حل مشكلة رياضية.	2.21	0.721	5	متوسط
3	يوظف نماذج توضيحية لكيفية إجراء الخطوات والخوارزميات في حل المسائل الرياضية.	2.63	0.576	1	عال
4	يساعد الطلاب على اختيار إجراءات مناسبة لحل مشكلة رياضية.	2.29	0.806	3	متوسط
5	يتابع مستوى الطلاب في تنفيذ إجراءات الحل بدقة ومرونة.	2.33	0.761	2	متوسط
6	يشجع الطلاب على حل التمارين الرياضية بأكبر من طريقة.	1.50	0.659	9	منخفض
7	يُنشج للطلاب إجراء الحساب ذهنيًا.	1.63	0.824	7	منخفض
8	يُناقش الطلاب في تحقيقهم من صحة نتائجهم.	2.25	0.737	4	متوسط
9	يشجع الطلاب على توقع الحلول لبعض المسائل الرياضية.	1.58	0.717	8	منخفض
	إجمالي عبارات محور الطلاقة الإجرائية	2.04	0.239		متوسط

يتضح من خلال الجدول (3) أن إجمالي عبارات المحور الثاني: الطلاقة الإجرائية، كان بدرجة متوسط، بمتوسط (2.04)، وانحراف معياري قدره (0.239)، مما يشير إلى اتفاق عام حول مستوى مهارات عينة الدراسة، كما يتضح حصول عبارة واحدة فقط على درجة عالٍ، وحصول (5) عبارات على درجة متوسط، وحصول (3) عبارات على درجة منخفض، وجاءت العبارة رقم (3) ونصها: "يوظف نماذج توضيحية لكيفية إجراء الخطوات والخوارزميات في حل المسائل الرياضية" في المرتبة الأولى بين جميع عبارات هذا المحور بأكبر متوسط (2.63)، بينما جاءت العبارة رقم (6) ونصها: "يشجع الطلاب على حل التمارين الرياضية بأكبر من طريقة" في المرتبة الأخيرة بين جميع عبارات هذا المحور بأقل بمتوسط (1.50).

كان بدرجة متوسطة، بمتوسط (1.882)، وانحراف معياري قدره (0.108)، مما يشير إلى اتفاق عام حول مستوى مهارات عينة الدراسة.

كما يتضح حصول ثلاثة محاور على مستوى ممارسة "متوسط"، ومحورين فقط على مستوى ممارسة "منخفض"، وجاء إجمالي المحور الثالث: الكفاءة الاستراتيجية في المرتبة الأولى بمتوسط (2.08)، ثم جاء كل من المحور الأول: الاستيعاب المفاهيمي بمتوسط (2.05)، والمحور الثاني: الطلاقة الإجرائية بمتوسط (2.04)، وفي المرتبة الرابعة المحور الخامس: الرغبة المنتجة بمتوسط (1.65)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة المحور الرابع: الاستدلال التكتيقي بمتوسط (1.58)، ويلاحظ بشكل عام انخفاض الانحرافات المعيارية لجميع المحاور مما يشير إلى اتفاق عام حول مستوى مهارات عينة الدراسة.

ويرجع الباحث حصول محور الكفاءة الاستراتيجية على المرتبة الأولى إلى أن الكفاءة الاستراتيجية تتطلب المرونة في التعامل مع المشكلات، وصياغة وتمثيل وحل المشكلات الرياضية غير النمطية، واكتشاف علاقات رياضية، واستنباط طرائق واستراتيجيات جديدة للحل، ويظهر الطالب قدرته على الكفاءة الاستراتيجية من خلال: القدرة على صياغة وتمثيل وحل المشكلات الرياضية المألوفة وغير مألوفة، والمرونة والإبداع في استخدام استراتيجيات حل المشكلات، وهو ما يمكن أن يتابعه المعلم ويلاحظه في أداء الطالب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Nordin (2014)، ودراسة المالكي (2023) التي أشارت إلى أن الكفاءة الاستراتيجية تعكس التمكن من استراتيجيات حل المسألة، وتعكس أيضًا القدرة على تفسير المسائل الرياضية، وصياغتها، وتمثيلها، وحلها، ويمكن أن تُبنى لدى الطلاب من خلال عرض متكرر لمسائل رياضية تعكس مواقف واقعية من العالم الحقيقي، وتتطلب هذه المسائل من الطلاب أن يفكروا المسألة، ويميزوا بين المعلومات المعطاة ذات العلاقة وغير ذات العلاقة، ويمثلوا المسألة رياضيًا، ثم يقومون بحلها، وفي هذا الصدد يضيف عبد الله (2023) أنه عند تطوير استراتيجية لحل مشكلة غير روتينية، فإن ذلك يعتمد على فهم المعلومات المُعطاة، والطلاقة في حل المشكلات الروتينية.

12.2. إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مجال: الاستيعاب المفاهيمي؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لكل عبارة من عبارات المحور الأول: الاستيعاب المفاهيمي، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (2) الآتي:

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور: الاستيعاب المفاهيمي

م	محور الاستيعاب المفاهيمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يقدم المفاهيم الرياضية بوضوح وفق خطوات إجرائية بشكل متسلسل ومتراپ.	2.63	0.647	1	عال
2	يراعي التسلسل الهرمي للمفاهيم الرياضية.	2.54	0.721	2	عال
3	يشجع الطلاب على استنتاج خصائص المفاهيم الرياضية.	2.33	0.702	3	متوسط
4	يشجع الطلاب على إنتاج الأمثلة والأ أمثلة للمفاهيم الرياضية.	1.46	0.658	7	منخفض
5	يربط المفاهيم الرياضية الجديدة بالمفاهيم السابقة.	2.29	0.690	4	متوسط
6	يوجه الطلاب لاستنتاج التعميمات المرتبطة بالمفاهيم الرياضية.	1.54	0.658	6	منخفض
7	يوجه الطلاب لتمثيل المواقف الرياضية بأشكال ورسوم وتمثيلات رياضية.	2.25	0.737	5	متوسط
8	يحفز الطلاب على إنتاج الأفكار الرياضية من أجل حل مسائل ومواقف رياضية تتضمن هذه المفاهيم في سياقات مختلفة.	1.38	0.576	8	منخفض
	إجمالي عبارات محور: الاستيعاب المفاهيمي	2.05	0.226		متوسط

يتضح من خلال الجدول (2) أن إجمالي عبارات المحور الأول: الاستيعاب المفاهيمي، كان بدرجة متوسطة، بمتوسط (2.05)، وانحراف معياري قدره (0.226)، مما يشير إلى اتفاق عام حول مستوى مهارات عينة الدراسة، كما يتضح حصول عبارتين فقط على درجة عالٍ، وحصول (3) عبارات على درجة متوسط، وحصول (3) عبارات على درجة منخفض، وجاءت العبارة رقم (1) ونصها: "يقدم المفاهيم الرياضية بوضوح وفق خطوات إجرائية بشكل متسلسل ومتراپ" في المرتبة الأولى بين جميع عبارات هذا المحور بأكبر متوسط (2.63)، بينما جاءت العبارة رقم (8) ونصها: "يحفز الطلاب

المهمة وتجاهل المعلومات الزائدة في المسائل الرياضية" على المرتبة الأولى إلى أن الكفاءة الاستراتيجية تمثل استخدام المعرفة المفاهيمية والإجرائية لحل المشكلات الرياضية؛ فالمفاهيم والإجراءات ليست مفيدة ما لم يعرف الطلاب متى وأين تُستخدم، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه دراستا كلٍّ من (الكاشف، 2023؛ الأسطل، 2023) من أن الطلاب ينبغي أن يعرفوا مجموعة متنوعة من استراتيجيات الحل المختلفة، وكذلك كيفية تشكيل التمثيلات الذهنية للمشكلات الرياضية، وعليه فإن الكفاءة الاستراتيجية تؤدي دورًا مهمًا في تطوير الطلاقة الإجرائية في الرياضيات، وتساعد على وضوح المفاهيم لدى الطلاب، بينما يرجع حصول عبارة "يُشجع الطلاب نحو إنتاج صيغ جديدة لحل مشكلات رياضية غير مألوفة" على المرتبة الأخيرة إلى أن الكفاءة الاستراتيجية، كما يشير العيفي (2022) تمثل قدرة المتعلم على بناء التعلم ونموه وتعميقه وبقائه، كما أنها تضمن عدم التكرار في المعلومات، وتساعد على تحديد الخطوط التي تربط خبرات التعلم المتنوعة، حتى يتسنى تنظيمها وربطها بالسياق والمحتوى غير المألوف، وتكوين الصيغ الجديدة.

12.5. إجابة السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرابع: "ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مجال: الاستدلال التكميلي؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لكل عبارة من عبارات المحور الرابع: الاستدلال التكميلي، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (5) الآتي:

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور: الاستدلال التكميلي

م	عبارات المحور الرابع: الاستدلال التكميلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يُقدم أنشطة تعليمية تعزز تنمية التفكير المنطقي حول العلاقات بين المفاهيم والمواقف الرياضية.	1.92	0.881	3	متوسط
2	يُقدم أنشطة تعليمية تُساعد الطلاب على اكتشاف الحقائق والمفاهيم والتعميمات الرياضية والعلاقات فيما بينها.	2.17	0.816	1	متوسط
3	يُناقش الطلاب حول الاستقراءات الممكنة للقوانين المرتبطة بالمفهوم الرياضي.	1.25	0.608	5	منخفض
4	يُشجع الطلاب على تبرير مسارات التفكير لديهم في حل مسألة رياضية.	1.38	0.647	4	منخفض
5	يُوجه الطلاب لتفسير الرموز والعلاقات والربط بينها.	2.04	0.859	2	متوسط
6	يُشجع الطلاب على التفكير بطريقة قائمة على الابتكار والإنتاجية الرياضية.	1.17	0.381	7	منخفض
7	يُقدم مسائل رياضية مفتوحة ذات إجابات متعددة. إجمالي عبارات محور الاستدلال التكميلي	1.21	0.509	6	منخفض
		1.58	0.298		منخفض

يتضح من خلال الجدول (5) أن إجمالي عبارات المحور الرابع: الاستدلال التكميلي، كان بدرجة منخفض، بمتوسط (1.58)، وانحراف معياري قدره (0.298)، مما يشير إلى اتفاق عام حول مستوى مهارات عينة الدراسة، كما يتضح حصول (3) عبارات على درجة متوسط، وحصول (4) عبارات على درجة منخفض، وجاءت العبارة رقم (2) ونصها: "يُقدم أنشطة تعليمية تُساعد الطلاب على اكتشاف الحقائق والمفاهيم والتعميمات الرياضية والعلاقات فيما بينها" في المرتبة الأولى بين جميع عبارات هذا المحور بأكبر متوسط (2.17)، بينما جاءت العبارة رقم (6) ونصها: "يُشجع الطلاب على التفكير بطريقة قائمة على الابتكار والإنتاجية الرياضية" في المرتبة الأخيرة بين جميع عبارات هذا المحور بأقل بمتوسط (1.17).

ويرجع حصول عبارة "يُقدم أنشطة تعليمية تُساعد الطلاب على اكتشاف الحقائق والمفاهيم والتعميمات الرياضية والعلاقات فيما بينها" على المرتبة الأولى إلى أن التفاعل الفعّال بين المعلمين والطلاب لا يقتصر فقط على توفير الإجابات الصحيحة، بل يمتد ليشمل شرح عملية التفكير من خلال تقديم أنشطة تعليمية تُساعد الطلاب على اكتشاف الحقائق والمفاهيم والتعميمات الرياضية والعلاقات فيما بينها، وكذلك أيضًا ضرورة تركيز الأنشطة المقدمة على تبرير كيفية الحصول على الإجابة الصحيحة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراستا (الليثي، 2017؛ الضلعان، 2022) من أن تقديم الأنشطة التعليمية يدعم تنمية قدرة الطلاب على الاستدلال، واكتشاف الحقائق والمفاهيم والتعميمات الرياضية، ويساعد على تحقيق التشارك بين المعلمون والطلاب في عملية التعلم، وهذا النوع من التفاعل ضروري لزيادة ثقة الطلبة، وبالتالي، فإنهم سيكونون أكثر انفتاحًا لتبادل

ويرجع حصول عبارة "يُوظف نماذج توضيحية لكيفية إجراء الخطوات والخوارزميات في حل المسائل الرياضية" على المرتبة الأولى إلى أن امتلاك الكفاءة والدقة والقدرة على استخدام الخوارزميات في حل المسائل الرياضية التي تُبنى على الفهم الجيد للخصائص والعلاقات العددية؛ حيث تؤدي بعض هذه الخوارزميات عقليًا، بينما يُنفذ بعضها الآخر بالورقة والقلم لتسهيل التفكير، كما أنها تتضمن جميع الطرق التي يمكن استخدامها لحل مشكلة رياضية ما، بما في ذلك الإجراءات المكتوبة والإجراءات العقلية واستخدام الكمبيوتر والآلة الحاسبة والنماذج اليدوية، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراستا (الشهري، 2022؛ Moseley، 2013) من أن الطلاقة الإجرائية ترتبط باستيعاب المفاهيم؛ الفهم يجعل تعلم المهارات أكثر سهولة وأقل عرضة للأخطاء المتكررة، ويُظهر الطالب طلاقة إجرائية في الرياضيات عندما يختار ويطبق الإجراءات المناسبة بشكل صحيح، ويتحقق ويبرر الإجراءات باستخدام النماذج الحسية أو الطرق الرمزية، أو يكتفٍ الإجراءات للتعامل مع المشكلات في أوضاع مختلفة، والمعرفة الإجرائية تعكس قدرة الطالب على تكوين علاقة بين الإجراءات مع المشكلة المعطاة، لتوظيف الإجراءات بطريقة صحيحة، والتواصل حول النتائج في سياق المشكلة المعطاة، بينما يرجع حصول عبارة "يُشجع الطلاب على توقع الحلول لبعض المسائل الرياضية" على المرتبة الأخيرة إلى أن الطلاقة الإجرائية تتطلب نقلة نوعية في النظرة إلى طبيعة الرياضيات من قطع متناثرة ومعزولة من المعرفة إلى كل مترابط ومتناسق بشكل محكم، مع القدرة على ربطها بشكل وثيق مع المواد الدراسية الأخرى والعالم الحقيقي، فتوقع الحلول لبعض المسائل الرياضية كما يشير (Nordin، 2014) تتضمن ضرورة إدراك الطلاب، كما أن عدم وجود طلاقه إجرائية كافية يؤدي إلى صعوبة في فهم الأفكار أو حل المشكلات الرياضية.

12.4. إجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثالث: "ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مجال: الكفاءة الاستراتيجية؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لكل عبارة من عبارات المحور الثالث: الكفاءة الاستراتيجية، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (4) الآتي:

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور: الكفاءة الاستراتيجية

م	محور الكفاءة الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يُوجه الطلاب في البحث عن المسائل الرياضية المشابهة في حلها وصياغتها.	2.33	0.816	3	متوسط
2	يُوضح للطلاب كيفية التمييز بين المعطيات الرياضية المهمة وتجاهل المعلومات الزائدة في المسائل الرياضية.	2.54	0.779	1	عالٍ
3	يتجنب استخدام البيانات والأرقام المعقدة في التمارين الرياضية.	2.21	0.884	4	متوسط
4	يُقدم مشكلات رياضية متدرجة الصعوبة لمراعاة الفروق الفردية.	2.42	0.830	2	عالٍ
5	يُساعد الطلاب في اختيار استراتيجية ممكنة لحل المشكلة الرياضية.	2.17	0.917	5	متوسط
6	يُشجع الطلاب على تمثيل المسائل الرياضية بأشكال أو رسوم أو نماذج.	2.13	0.797	6	متوسط
7	يُشجع الطلاب نحو إنتاج صيغ جديدة لحل مشكلات رياضية غير مألوفة.	1.46	0.833	8	منخفض
8	يُساعد الطلاب على توليد وتنفيذ وتقييم استراتيجيات حل المشكلة.	1.58	0.830	7	منخفض
	إجمالي عبارات محور الكفاءة الاستراتيجية	2.08	0.260		متوسط

يتضح من خلال الجدول (4) السابق أن إجمالي عبارات المحور الثالث: الكفاءة الاستراتيجية كان بدرجة متوسطة، بمتوسط (2.08)، وانحراف معياري قدره (0.260)، مما يشير إلى اتفاق عام حول مستوى مهارات عينة الدراسة، كما يتضح حصول عبارتين فقط على درجة عالٍ، وحصول (4) عبارات على درجة متوسط، وحصول عبارتين فقط على درجة "منخفض"، وجاءت العبارة رقم (2) ونصها: "يُوضح للطلاب كيفية التمييز بين المعطيات الرياضية المهمة وتجاهل المعلومات الزائدة في المسائل الرياضية" في المرتبة الأولى بين جميع عبارات هذا المحور بأكبر متوسط (2.54)، بينما جاءت العبارة رقم (7) ونصها: "يُشجع الطلاب نحو إنتاج صيغ جديدة لحل مشكلات رياضية غير مألوفة" في المرتبة الأخيرة بين جميع عبارات هذا المحور بأقل بمتوسط (1.46).

ويرجع حصول عبارة "يُوضح للطلاب كيفية التمييز بين المعطيات الرياضية

- توجيه نظر القائمين على إعداد مناهج الرياضيات في المرحلة الثانوية بإعادة تنظيم الوحدات الدراسية في ضوء مكونات البراعة الرياضية؛ لتقديم الرياضيات في صورة بناء رياضي متكامل، وربط محتوى الرياضيات بحياة الطلاب.
- ضرورة توجيه معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية إلى استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة بما يتفق مع مكونات البراعة الرياضية وتسهم في تنميتها لدى طلابهم.

14. البحوث المقترحة

- إجراء دراسة تحليلية لمناهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مكونات البراعة الرياضية.
- دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مكونات البراعة الرياضية في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.
- وضع تصور مقترح لتطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مكونات البراعة الرياضية.

نبذة عن المؤلف

صابر جمعان الزهراني

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الباحة، الباحة، المملكة العربية السعودية، sg.alzahrani@gmail.com. 00966558888041

الزهراني، سعودي، أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد، حاصل على الدكتوراه من جامعة جنوب ولاية إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية، رئيس قسم المناهج وطرق التدريس، عضو في المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، مشارك في العديد من المؤتمرات، والندوات، والفعاليات المتعلقة بتعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية، الاهتمامات البحثية: تعليم الرياضيات في الثقافات المختلفة، التكامل بين مجالات العلوم والتقنية والمفاهيم الهندسية والرياضيات، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم وتعلم الرياضيات، مستشار مع الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي "سدايا".

رقم الأوركيد (ORCID): 0009-0000-3681-9059

المراجع

- الأحمدي، منال بنت سيف. (2021). مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي لاختبار البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية*, 29(4), 437-77.
- الأسطل، إبراهيم حامد حسين. (2023). أثر توظيف نموذج مكاري لتنمية مهارات البراعة الرياضية عند طالبات الصف الثامن الأساسي في محافظة غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*, 31(4), 1-26.
- الخالدي، مها بنت راشد العقيلي. (2019). فاعلية وحدات التعلم الرقمية القائمة على التمثيلات الرياضية في تنمية البراعة الرياضية. في: *كتاب المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات: مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية - بحوث وتجارب متميزة ورؤى مستقبلية*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 31(4), 28-2019/05/30.
- الرويثي، ريم بنت محمد بريك. (2020). فاعلية استخدام منى STEM في تنمية البراعة الرياضية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. في: *كتاب المؤتمر السابع لتعليم وتعلم الرياضيات: أبحاث تعليم الرياضيات والتأثير والتطبيق والممارسة - بحوث وتجارب متميزة ورؤى مستقبلية*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 31(3), 31-70.
- السيد، طلال بركات. (2024). مدى توافق مكونات البراعة الرياضية في مناهج رياضيات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*, 136(3), 31-70.
- الشمراي، عير بنت محمد حسان. (2020). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. في: *كتاب المؤتمر السابع لتعليم وتعلم الرياضيات: أبحاث تعليم الرياضيات والتأثير والتطبيق والممارسة - بحوث وتجارب متميزة ورؤى مستقبلية*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 31(3), 31-70.
- الشهري، ظافر بن فراج هزاع. (2022). مستوى تضمين مهارات البراعة الرياضية في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي واكتسابها لدى الطلاب. *مجلة العلوم التربوية*, 9(2), 309-38.

الأفكار مع المعلم والطلبة الآخرين، بينما يرجع حصول عبارة "يُشجع الطلاب على التفكير بطريقة قائمة على الابتكار والإنتاجية الرياضية" على المرتبة الأخيرة إلى أن الاستدلال التكميلي يحتاج توفير الوقت الكافي للطلاب في أثناء التفاعل للتفكير والتخطيط لحل المسائل الرياضية بصورة ابتكارية، وتحقيق الإنتاجية الرياضية، كما يرى Moseley (2013) فإن ذلك يمثل الخطوات التي تسبق الوصول إلى الحلول المهمة لتنمية طرق التفكير والتعلم من أجل الفهم.

12.6. إجابة السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الخامس: "ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مجال: الرغبة المنتجة؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لكل عبارة من عبارات المحور الخامس: الرغبة المنتجة، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (6) الآتي:

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور: الرغبة المنتجة

م	عبارات المحور الخامس: الرغبة المنتجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	يوضح للطلاب قيمة وطبيعة الرياضيات بالنظر إليها أنها واقعية ومفيدة.	1.75	0.794	2	متوسط
2	يربط المفاهيم الرياضية بالواقع الحقيقي للطلاب.	1.50	0.722	5	منخفض
3	يُشجع الطلاب على تطبيق الرياضيات في مواقف وخبرات حياتية.	1.17	0.381	6	منخفض
4	يُقدم أنشطة تبيّن دور الرياضيات في العلوم الأخرى.	1.63	0.770	3	منخفض
5	يُقدم أنشطة تبيّن نفعية الرياضيات في حل مشكلات الحياة اليومية.	1.58	0.776	4	منخفض
6	يُشجع الطلاب على التعلم الذاتي.	1.88	0.797	1	متوسط
	إجمالي عبارات محور الرغبة المنتجة	1.65	0.305		منخفض

يتضح من خلال الجدول (6) أن إجمالي عبارات المحور الخامس: الرغبة المنتجة، كان بدرجة منخفض، بمتوسط (1.65)، وانحراف معياري قدره (0.305)، مما يشير إلى اتفاق عام حول مستوى مهارات عينة الدراسة، كما يتضح حصول عبارتين فقط على درجة متوسط، وحصول (4) عبارات على درجة منخفض، وجاءت العبارة رقم (6) ونصها: "يُشجع الطلاب على التعلم الذاتي" في المرتبة الأولى بين جميع عبارات هذا المحور بأكبر متوسط (1.88)، بينما جاءت العبارة رقم (3) ونصها: "يُشجع الطلاب على تطبيق الرياضيات في مواقف وخبرات حياتية" في المرتبة الأخيرة بين جميع عبارات هذا المحور بأقل بمتوسط (1.17).

ويرجع حصول عبارة "يُشجع الطلاب على التعلم الذاتي" على المرتبة الأولى إلى أن تحقيق النزعة المنتجة المرتفعة لدى الطلاب يتطلب توظيف استراتيجيات وطرق تدريس تدعم التعلم النشط الذي يكون للطلاب دور كبير فيه، ومن تلك الاستراتيجيات التعلم الذاتي، والاستكشاف، والتطبيق العملي، وحل المشكلة، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه الرويثي (2020) من أن أهم شروط توفير النزعة المنتجة لدى الطلاب هو توفير إمكانات تطبيق استخدام التدريس المعلمي والاستكشافي وما يصحبهما من استراتيجيات حل المشكلة والتعلم الذاتي، بعيداً عن الطرق الإلقائية في التدريس وحل التمارين الروتينية من الكتاب المدرسي (العفيفي، 2022)، ويضيف الليثي (2017) أنه على الرغم من صلاحية الطريقة الإلقائية في التعليم، إلا أن قصر تدريس الرياضيات على هذه الطريقة بشكل اعتقاداً لدى الطلاب بأن الرياضيات مجرد مجموعة من الحسابات الروتينية، وقد يدفع ذلك بعضهم للعزوف عن تعلمها وفهمها لعدم ارتباطها بحياتهم اليومية، بينما يرجع حصول عبارة "يُشجع الطلاب على تطبيق الرياضيات في مواقف وخبرات حياتية" على المرتبة الأخيرة إلى أن الرغبة المنتجة تشير إلى ميل الطلاب المعتاد إلى الإحساس بمعنى الرياضيات والشعور بأنها مادة يمكن فهمها وأنها مفيدة وذات أهمية، وكذلك الشعور بأن الجهد المبذول في تعلم الرياضيات لا يذهب هباءً، وكذلك رؤية الطلاب أنفسهم متعلمين فاعلين في الرياضيات.

13. التوصيات

- ضرورة الاهتمام بعقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مكونات البراعة الرياضية؛ لكونها تسهم في رفع مستوى أدائهم للممارسات التدريسية وتطوير قدراتهم في تخطيط وتنفيذ وتقويم موضوعات الرياضيات وفقاً لمكونات البراعة الرياضية كمدخل حديث في تعليم وتعلم الرياضيات.

- Al-Dulaan, B.M.A. (2022). Mustawaa albaraeat alriyadiat ladaa tulaab alsafi alkhamis aliabtidayiyi fi muhafazat alrus 'The level of mathematical proficiency among fifth-grade primary school students in Al-Rass Governorate'. *Tabuk University Journal for Humanities and Social Sciences*, 2(3), 115-38. [in Arabic]
- Al-Ghamdi, G.M.S. (2022). Kafa'at aistikhdam mustahdathat tiqniaat altaealum alraqamii fi tanmiat aleamaliaat alriyadiati, wadhaliq fi daw' altahlil albuudii linatayiyi buhuth taelim alriyadiat walmanshurat fi aldawriat aleilmiati 'The efficiency of using new digital learning technologies in developing mathematical processes, in light of the post-analysis of the results of mathematics education research published in scientific journals'. *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 1-38. [in Arabic]
- Al-Kashif, I.M.S.M. (2023). Faeiliat astiratijiati eaba'at alkhahir fi tadrir alriyadiat fi tanmiat albaraeat alriyadiat ladaa talamidh almarhalat alaibtidayiyati 'The effectiveness of the Mantle of the Expert strategy in teaching mathematics in developing mathematical prowess among primary school students'. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(13), 1-81. [in Arabic]
- Al-Khalidi, M.R.A. (2019). Faeiliat wahadat altaealum alraqamiat alqayimat ealaa altamthilat alriyadiat fi tanmiat albaraeat alriyadiati 'The effectiveness of digital learning units based on mathematical representations in developing mathematical proficiency'. In: *Book of the Sixth Conference on Teaching and Learning Mathematics: The Future of Mathematics Education in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Modern Trends and International Competitiveness - Distinguished Research, Experiences and Future Visions*, Saudi Society for Mathematical Sciences, Jisr, King Saud University, 28-30/05/2019. [in Arabic]
- Al-Laiti, K.G.A. (2017). Athar barnamaj taelimiun muqtarah qayim ealaa tatbiqat alriyadiat alhayatiat litanmiat maharat hali almushkilat waitikhadh alqarar walmayl nahw dirasat alriyadiat ladaa tulaab almarhalat althaanawiati 'The effect of a proposed educational program based on life mathematics applications to develop problem-solving skills, decision-making, and the tendency towards studying mathematics among secondary school students'. *Journal of Mathematics Education*, 20(3), 165-213. [in Arabic]
- Al-Maliki, A.D.A. (2023). Ahtiajat altatwir almihiin limuealimi alriyadiat bialmarhalat alabtidayiyat fi daw' 'abead albaraeat alriyadiati 'Professional development needs of primary school mathematics teachers in light of the dimensions of mathematical proficiency'. *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences*, 13(1), 201-46. [in Arabic]
- Al-Muath, K.A and Al-Manoufi, S.J. (2018). Madaa tamakun tulaab alsafi althaani almutawasit bimintaqat alqasim min maharat albaraeat alriyadiati 'The extent to which second-grade middle school students in Al-Qassim region have mastered mathematical proficiency skills'. *Journal of Mathematics Education*, 21(6), 59-105. [in Arabic]
- Al-Qurashi, M.A.S. (2021). Taqyim almumarasat altadrisiat limuealimi alriyadiat fi daw' mutatalabat tanmiat al'abead aleaqlat lilbaraeat alriyadiat ladaa tulaab almarhalat almutawasitati 'Evaluating the teaching practices of mathematics teachers in light of the requirements for developing the mental dimensions of mathematical prowess among middle school students'. *Journal of Mathematics Education*, 24(2), 273-99. [in Arabic]
- Al-Ruwaithi, R.M.B. (2020). Faeiliat astikhdam manhaa STEM fi tanmiat albaraeat alriyadiat ladaa tilmidhat almarhalat alaibtidayiyat bialmamlakat allearbiat alsaudiati 'The effectiveness of using the STEM approach in developing mathematical prowess among primary school girls in the Kingdom of Saudi Arabia'. In: *Book of the Seventh Conference on Teaching and Learning Mathematics: Mathematics Education Research Impact, Application and Practice - Distinguished Research and Experiences and Future Visions*, Saudi Society for Mathematical Sciences Bridge, King Saud University, 05-07/12/2020. [in Arabic]
- الضلعان، بدر بن محمد بن عبد الله. (2022). مستوى البراعة الرياضية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في محافظة الرس. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*, 2(3), 38-115.
- عبد الله، علي محمد غريب. (2023). فاعلية استخدام نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم الخبراتي في تدريس الرياضيات لتنمية التفكير المتفتح النشط والبراعة الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *المجلة التربوية*, 113(3), 327-410.
- العجي، نوبر بنت محمد جعفر. (2022). درجة وعي مشرفات الرياضيات بالمراحلين المتوسطة والثانوية بأهم الممارسات التدريسية في ضوء مكونات البراعة الرياضية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, 144(2), 339-78.
- العفيفي، سوسن أحمد. (2022). أثر استخدام استراتيجيات التعلم الممتع في تدريس الرياضيات على تنمية الرغبة المنتجة لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة. *مجلة المناهج وطرق التدريس*, 14(1), 70-97.
- الغامدي، غرم الله بن مسفر صالح. (2022). كفاءة استخدام مستحدثات تقنيات التعلم الرقمي في تنمية العمليات الرياضية، وذلك في ضوء التحليل البعدي لتأثيرات بحوث تعليم الرياضيات والمنشورة في الدوريات العلمية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*, 19(1), 38-1.
- القرشي، محمد عوض سابر. (2021). تقييم الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء متطلبات تنمية الأبعاد العقلية للبراعة الرياضية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة تربويات الرياضيات*, 24(2), 273-99.
- الكاشف، ابتسام محمد شحاتة محمد. (2023). فاعلية استراتيجيات عباءة الخبر في تدريس الرياضيات في تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*, 17(13), 1-81.
- كيجر، وائل جابر عبد المجيد. (2021). تقييم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات البراعة الرياضية. *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية*, 11(1), 41-77.
- الليثي، خالد جمال الدين أبو الحسن. (2017). أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على تطبيقات الرياضيات الحياتية لتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والميل نحو دراسة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*, 20(3), 165-213.
- المالكي، عبد العزيز درويش عابد. (2023). احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*, 13(1), 201-46.
- المعتم، خالد عبد الله والمنوفي، سعيد جابر. (2018). مدى تمكن طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة القصيم من مهارات البراعة الرياضية. *مجلة تربويات الرياضيات*, 21(6), 59-105.
- Abdullah, A.M.G. (2023). Faeiliat aistikhdam namudhaj tadrisiin muqtarah qayim ealaa altaealum alkhibrati fi tadrir alriyadiat litanmiat altafkir almutafatih alnashit walbaraeat alriyadiat ladaa talamidh alsafi al'awal al'iiedadii 'The effectiveness of using a proposed teaching model based on experiential learning in teaching mathematics to develop active open-minded thinking and mathematical prowess among first-year middle school students'. *Educational Journal*, 113(3), 327-410. [in Arabic]
- Al-Afifi, S.A. (2022). Athar aistikhdam astiratijiati altaealum almutae fi tadrir alriyadiat ealaa tanmiat alraghbat almutijiat ladaa talibat alsafi al'awal almutawasit bimakat almutaramati 'The effect of using fun learning strategies in teaching mathematics on developing productive desire among first-year middle school female students in Makkah Al-Mukarramah'. *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 1(14), 70-97. [in Arabic]
- Al-Ahmadi, M.S. (2021). Muashirat hasan almutabiqat lilnamudhaj albinayiyi liaikhtibar albaraeat alriyadiat ladaa talibat almarhalat almutawasit bimintaqat almadinat almunawarati 'Goodness of fit indicators for the structural model of the mathematical prowess test for intermediate school female students in the Medina region'. *Journal of Educational Sciences*, 29(4), 437-77. [in Arabic]
- Al-Ajmi, N.M.H. (2022). Darajat waey musharifat alriyadiat bialmarhalatayn almutawasit walthaanawiat bi'ahami almunarasat altadrisiat fi daw' mukawinat albaraeat alriyadiati 'The degree of awareness of mathematics supervisors in the intermediate and secondary stages of the most important teaching practices in light of the components of mathematical excellence'. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 144(2), 339-78. [in Arabic]
- Al-Asthal, I.H.H. (2023). Athar tawzif namudhaj makarhi litanmiat maharat albaraeat alriyadiat eind talibat alsafi althaamin al'asasi fi muhafazat ghazati 'The effect of employing McCarthy's model to develop mathematical prowess skills among eighth-grade female students in the Gaza Strip'. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 31(4), 1-26. [in Arabic]

- Journal of Mathematics Education*, n/a(2), 61-78.
- Siegfried, J. (2016). *The Hidden Strand of Mathematical Proficiency: Defining and Assessing for Productive Disposition in Elementary School Teachers' Mathematical Content Knowledge*. Available at: <https://www.proquest.com/docview/1081482546?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses> (accessed on 01/12/2024).
- Thanheiser, E. (2017). Commentary on mathematical tasks and the student: coherence and connectedness of mathematics, cycles of task design, and context of implementation. *The International Journal on Mathematics Education*, 4(6), 965-9.
- Alsayd, T.B. (2024). Madaa tawafur mukawinat albaraeat alriyadiat fi minhaj riadiaat alsufuf al'awaliat bialmarhalat alabtidiyyat bialmamlakat alarabiati alsaadiati 'The availability of mathematical proficiency components in the primary school mathematics curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia'. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 136(3), 31-70. [in Arabic]
- Al-Shahri, D.F.H. (2022). Mustawaa tadmin maharat albaraeat alriyadiat fi kitab alriyadiat lilsafi alsaadis aliabtidiyyi waiktisabiha ladaa altulaabi 'The level of inclusion of mathematical proficiency skills in the sixth grade primary mathematics book and their acquisition by students'. *Journal of Educational Sciences*, 9(2), 309-38. [in Arabic]
- Al-Shamrani, A.M.H. (2020). Faeiliat aistikhdam tiqniat alwaqie almueazaz fi tanmiat albaraeat alriyadiat ladaa talibat alsafi al'awal almutawasiti 'The effectiveness of using augmented reality technology in developing mathematical prowess among first-year middle school female students'. In: *Book of the Seventh Conference on Teaching and Learning Mathematics: Mathematics Education Research Impact, Application and Practice - Distinguished Research and Experiences and Future Visions*, Saudi Society for Mathematical Sciences Bridge, King Saud University, 05-07/12/2020. [in Arabic]
- Christiansen, I. (2013). Opportunities to develop mathematical proficiency in grade 6 mathematics classrooms in kwazulu-natal. *Perspectives in Education*, 31(3), 106-21.
- Frye, R. (2013). Norms and mathematical proficiency. *Teaching Children Mathematics*, 20(1), 28-35.
- Jbeili, J. (2012). The effect of cooperative learning with met cognitive scaffolding on mathematics conceptual understanding and procedural fluency. *International Journal for Research in Education (IJRE)*, 3(32), 45-71.
- Jennifer, S. (2017). Classroom practices that promote mathematical proficiency for all students. *Teaching children Mathematics*, 14(3), 163-169.
- Kaher, W.J.A. (2021). Taqyim 'ada' muealimi alriyadiat bialmarhalat aliabtidiyyat fi daw' maharat albaraeat alriyadiati 'Evaluating the performance of primary school mathematics teachers in light of mathematical proficiency skills'. *Matrouh University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(1), 41-77. [in Arabic]
- Kuijpers, M. (2016). Using genre pedagogy to promote student proficiency in the language required for interpreting line graphs. *Mathematics Education Research Journal*, 28(3), 457-78.
- MacGregor, D. (2013). *Developing Mathematical Proficiency*. Available at: https://dro.deakin.edu.au/articles/journal_contribution/Developing_mathematical_proficiency/20970544/1?file=37260739 (accessed on 15/09/2024).
- Moseley, L. (2013). *The Impact of Analyzing Correct Versus Incorrect Student Work Samples on Students' Mathematical Proficiency*. Available at: https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1763/ (accessed on 15/11/2024).
- National Research Council (NRC). (2001). *Helping Children Learn in Mathematics*. Washington, D.C., USA, the National Academies Press.
- Nordin, M. (2014). The development and construct validation of the mathematics proficiency test for 14-year-old students. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 26(1), 33-50.
- Ormond, C. (2016). Scaffolding the mathematical "connections": A new approach to preparing teaching of lower secondary algebra. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(6), 122-64.
- Regan, B. (2020). *The Relationship between State High School Exit Exams and Mathematical Proficiency: Analyses of the Complexity, Content, and Format of Items and Assessment Protocols*. Available at: <https://www.proquest.com/docview/1010421747?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses> (accessed on 15/11/2024).
- Samuelsson, J. (2017). The Impact of teaching approaches on students' mathematical proficiency in sweden. *International Electronic*



The Role of Optimism and Pessimism in Influencing Learning Engagement among Saudi EFL University Students

Nada Alqarni

English Department, Faculty of Languages and Translation, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia



LINK
<https://doi.org/10.37575/h/Ing/240061>

RECEIVED
02/12/2024

ACCEPTED
16/02/2025

PUBLISHED ONLINE
16/02/2025

ASSIGNED TO AN ISSUE
01/03/2025

NO. OF WORDS
6495

NO. OF PAGES
7

YEAR
2025

VOLUME
26

ISSUE
1

ABSTRACT

The impact of psychological traits on learning engagement (LE) is a crucial area of research, particularly in the context of English as a foreign language (EFL). However, there is a notable lack of studies examining how optimism and pessimism, as two key psychological constructs, influence engagement in foreign language (FL) learning. This study aimed to investigate the relationship between optimism, pessimism and LE levels among EFL students. Specifically, it explored the association between these traits and the overall engagement of 131 Saudi EFL learners, focusing on their behavioural, cognitive, agentic and emotional engagement. A quantitative methodology was adopted for this research. Statistical techniques, including correlational analyses and linear regression, were applied to examine the relationships among these variables. The findings reveal a strong positive correlation between optimism and overall engagement, with the most significant association observed between optimism and behavioural engagement, followed closely by cognitive and emotional engagement. In contrast, pessimism demonstrated only a weak positive correlation with overall engagement. The results of the linear regression analysis confirmed that both optimism and pessimism serve as significant predictors of LE. This study offers valuable insights for educators and researchers interested in understanding the role of psychological traits in shaping LE within FL contexts.

KEYWORDS

Psychological traits, positive emotions, EFL learners, behavioural engagement, cognitive engagement, emotional engagement

CITATION

Alqarni, N. (2025). The role of optimism and pessimism in influencing learning engagement among Saudi EFL university students. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 88–94. DOI: 10.37575/h/Ing/240061

1. Introduction

As interest in exploring the processes of foreign language learning (FLL) and advancement continues to grow within applied linguistics and second language acquisition (SLA), understanding the factors that influence foreign language (FL) learners' engagement in FL learning becomes crucial for educators and researchers. Notably, positive and negative psychological traits, such as optimism and pessimism, may shape students' engagement, attitudes, motivation and overall success throughout their educational journey (Lei and Lei, 2022; Li and Wu, 2011; Zhang *et al.*, 2019).

Optimism refers to a learner's positive belief in their ability to succeed in educational endeavours, characterised by qualities such as self-efficacy, resilience and a growth mindset (Snyder *et al.*, 2002; Peterson and Chang, 2003). In contrast, pessimism is often associated with a general expectation of negative outcomes and a lack of hope for positive results (Peterson and Chang, 2003). Pessimists tend to focus more on challenges and difficulties rather than opportunities and possibilities.

In general educational settings, optimism plays a vital role in boosting students' motivation to engage with the learning process and in fostering persistence when overcoming challenges (Dawson and Pooley, 2013; Khodarahmi and Zarrinabadi, 2016). Several factors influence the level of optimism, including the quality of teacher support, the classroom environment, peer relationships and individual personality traits (Lei and Lei, 2022; Zhang *et al.*, 2019). For instance, a supportive learning environment that encourages risk-taking and acknowledges effort can substantially enhance students' confidence and their willingness to navigate the complexities of learning (Bar-On, 2000; Snyder *et al.*, 2002). Within the context of FL education, fostering optimism is a key element in strengthening students' self-efficacy (Lei and Lei, 2022). Conversely, a lack of optimistic perspectives towards learning success can lead to unfavourable outcomes, such as learning difficulties and negative

effects on students' well-being (Rand *et al.*, 2020).

Learning engagement (LE), on the other hand, refers to the extent to which students actively participate in and commit to their language learning activities (Reeve and Tseng, 2011). It is a multifaceted construct that encompasses behavioural, emotional, cognitive and agentic dimensions (Fredricks *et al.*, 2004; Reeve and Tseng, 2011). Engagement is influenced by various factors, including intrinsic motivation, the relevance of learning materials and the perceived value of language proficiency for personal and professional goals (Ben-Eliyahu *et al.*, 2018; Cong *et al.*, 2024; Guo, 2021; Li *et al.*, 2023; Tsang and Dewaele, 2023; Wang, 2022). Contextual factors, such as the role of educators and the nature of tasks, can also substantially impact student engagement levels (Huang *et al.*, 2022). When students perceive the language as relevant and valuable, they are more likely to invest time and effort in their learning, leading to higher engagement levels (Sabbaghi *et al.*, 2020; Wang and Wang, 2024). Conversely, feelings of anxiety can hinder engagement, resulting in avoidance behaviours and lower participation rates in language learning activities (Li *et al.*, 2024; Shen, 2021; Zhang *et al.*, 2020; Zheng and Yu, 2018).

In the context of Saudi English as a foreign language (EFL) students, who often regard English as essential for their academic and professional success, it is important to examine how optimism and pessimism influence their LE. These students face unique challenges in their pursuit of EFL learning, including limited opportunities for practice outside the classroom, cultural barriers and varying levels of intrinsic motivation (Alrabai, 2016). Understanding the impact of optimism and pessimism on success in EFL learning is essential for educators aiming to create a more effective and supportive learning environment. Despite the significance of this topic, research on how psychological traits, specifically optimism and pessimism, affect LE in this context remains relatively sparse. Therefore, this study seeks to explore the relationship between optimism, pessimism and LE among Saudi EFL university students. By examining these psychological

dimensions, this research aims to contribute to the existing literature on language acquisition and offer insights into teaching strategies that enhance student involvement while fostering an optimistic learning environment.

2. Literature Review

2.1. Optimism in Educational Settings:

Optimism manifests in two distinct forms and can be evaluated from both a general dispositional perspective, as outlined by expectancy theory, and as an explanatory mechanism, as defined by explanatory style theory (Carver and Scheier, 2014). According to expectancy theory, optimism is regarded as a trait that increases the likelihood of anticipating positive outcomes and fosters a hopeful outlook (Carver and Scheier, 2014). In contrast, explanatory style theory suggests that individuals adopt a consistent approach to explaining their experiences rather than providing isolated explanations for each failure. For example, those who embrace an optimistic explanatory style tend to perceive favourable events as enduring and widespread. Conversely, individuals with the same optimistic outlook are more likely to interpret setbacks as temporary and specific to certain situations (Carver and Scheier, 2014).

Numerous processes link optimism and pessimism to various outcomes, with the specific combination of these processes depending on the particular outcome in question. Additionally, understanding how these effects emerge is further complicated by the fact that a single construct, such as mood, can function as a mechanism in one context while serving as an outcome in another (Peterson and Chang, 2003). More specifically, emotional mechanisms warrant considerable attention, particularly given the extensive research linking pessimism to depression (Peterson and Chang, 2003). Peterson and Chang (2003) argued that expectations and attributions should not be viewed as isolated beliefs; rather, they form essential components of a complex knowledge system that can influence well-being in multiple ways.

Another perspective on the relationship between optimistic thinking and outcomes includes a social dimension (Peterson and Chang, 2003). For example, individuals with pessimistic tendencies often experience social isolation, whereas those with an optimistic perspective may enjoy strong social networks and substantial social support. Therefore, it can be hypothesised that there may be a potential link between optimism and pessimism and engagement as an outcome in the context of EFL learning.

Past and ongoing studies have further elucidated some of the mechanisms underlying optimism. Li and Wu (2011) explored the structural relationships between college students' optimism, creative self-efficacy (CSE) and innovative behaviour among undergraduate students from public and private universities in Taiwan. Their findings indicated that cognitive reappraisal and promotion positively influenced optimism, while prevention had a negative effect. Furthermore, CSE was found to partially and substantially mediate the relationship between optimism and innovative behaviour.

Additionally, previous investigations in educational settings have identified optimism as a key factor influencing both teachers and students. For example, learners exhibit greater resilience when they possess higher levels of optimism (Dawson and Pooley, 2013). More broadly, individuals with elevated optimism tend to be more resilient when facing challenges compared to those who are less enthusiastic and confident (Dawson and Pooley, 2013).

Research further indicates that optimistic individuals are likely to demonstrate resilience in challenging situations, even when their

progress appears gradual (Snyder *et al.*, 2002). Optimists show greater perseverance, maintain positive expectations and employ proactive coping strategies, unlike pessimists, who often deny problems or avoid challenges. For instance, Bar-On (2000) found that optimism could substantially enhance stress management, while other studies have demonstrated a positive correlation between optimism and students' problem-solving abilities and overall academic achievement (Assad *et al.*, 2007; Jenson *et al.*, 2004). Furthermore, optimism can serve as a predictor of improved task performance and lower dropout rates (Ruthig *et al.*, 2004).

Khodarahmi and Zarrinabadi (2016) conducted a study examining the relationship between self-regulated learning (SRL) and FL learning optimism among 187 Iranian English language students. Their research highlighted FL learning optimism as a positive psychological construct that substantially predicted the use of SRL strategies during EFL learning. A key finding was that students' EFL learning optimism strongly predicted their SRL strategies, with notable differences observed between low-achieving and high-achieving students.

Recent research has also explored the mechanisms that enable optimistic learners to perform more successfully than others (Lei and Lei, 2022; Zhang *et al.*, 2019). For example, Zhang *et al.* (2019) investigated how optimism influenced social creativity and the mediating roles of hope and CSE among Chinese college students. The authors found that optimism did not directly predict social creativity, but its effects were mediated by CSE and hope. Rand *et al.* (2020) further argued that optimism can be a critical predictor of both academic success and psychological well-being. Moreover, Lei and Lei (2022) focused on FLL students and examined the relationships between optimism, hope, empathy and CSE, as well as how hope and empathy might mediate the connection between optimism and CSE. Their findings indicated a positive correlation among optimism, hope, empathy and CSE. The authors argued that while optimism did not directly predict CSE, it had a positive indirect effect on CSE through hope and empathy.

These empirical studies highlight the importance of fostering an optimistic outlook among learners in the learning process, as it may enhance their engagement and promote the creative and innovative behaviours essential for language learning.

2.2. Learning Engagement:

Self-determination theory (SDT) is a robust motivational framework that aids researchers and practitioners in understanding and enhancing student motivation and engagement (Ryan and Deci, 2002). SDT differentiates between autonomous regulation, which encompasses engagement and controlled motivation alongside amotivation, the latter indicating a state of withdrawal (Ryan and Deci, 2002). These aspects can be assessed independently, and research suggests that they exhibit distinct correlations with behaviours pertinent to specific tasks (Gagné and Deci, 2005; Reeve, 2012). Studies within SDT have consistently shown that individuals who are actively involved in their activities tend to experience enhanced physical and mental well-being compared to those who feel unmotivated or lack a sense of personal agency (Reeve, 2012; Ryan and Deci, 2000).

In the field of educational psychology, engagement is characterised as 'a state of heightened attention and involvement', manifested across three dimensions: behavioural, emotional and cognitive (Philip and Duchesne, 2016: 3). The behavioural component includes aspects such as on-task attention, effort, persistence and minimal conduct issues. The emotional component is characterised by a sense of interest and enthusiasm, while the absence of negative emotions,

such as anger and boredom, is also crucial. Lastly, the cognitive component involves strategic learning approaches and active self-regulation (Fredricks *et al.*, 2004). This tripartite framework is further supported by studies grounded in SDT, which consistently assess these dimensions of engagement (e.g. Fredricks *et al.*, 2004; Reeve, 2012; Reeve and Tseng, 2011; Reeve *et al.*, 2004).

To gain a deeper understanding of how students positively influence their instructional experiences, Reeve and Tseng (2011) introduced the concept of agentic engagement. Agentic engagement refers to students' proactive and thoughtful involvement in shaping their learning experience (Reeve and Tseng, 2011). These dimensions are crucial to the success of FLL. Consequently, this research focuses on these four dimensions and examines their relationship with EFL students' optimistic and pessimistic attitudes toward EFL learning.

Research has highlighted various factors influencing student engagement. For example, Hospel and Galand (2016) found that autonomy support substantially affected emotional engagement, whereas Ben-Eliyahu *et al.* (2018) found that self-efficacy was inversely related to affective engagement, while mastery goals positively correlated with it, suggesting that motivation is influenced by engagement levels. In a broader educational context, Sabbaghi *et al.* (2020) explored the impact of academic engagement on several factors, including academic optimism, perceived competence and excitement among Iranian students. Their quantitative findings revealed a significant positive correlation between academic engagement and the variables of academic optimism, perceived competence and positive achievement emotions. Conversely, a substantial negative correlation was found between negative emotions and academic engagement.

In research conducted by Zhang *et al.* (2020), a path model was employed to analyse the factors affecting de/motivation and the mediating roles of engagement and anxiety in relation to English Language Skills (ELS) attainment and the intention to persist among 591 Chinese EFL college students. The findings indicated that L2 motivation exerted a greater influence than L2 demotivation on both ELS success and learners' willingness to continue their studies. These findings suggest that certain psychological characteristics can impact language learners' success across different linguistic skills. However, research exploring the impact of additional psychological traits, such as optimism and pessimism, on LE in EFL contexts remains relatively scarce.

Furthermore, Huang *et al.* (2022) investigated factors influencing student engagement, focusing on college students' perceptions of cognitive and emotional engagement across task characteristics and educator roles. Their findings revealed substantial differences in cognitive and emotional engagement between teacher-led question-and-answer sessions and online discussions. Additionally, both types of engagement were notably influenced by task characteristics and teacher roles.

In their study, Li *et al.* (2023) examined how optimism influenced teacher engagement, highlighting the importance of reflective teaching and academic optimism as crucial elements affecting work engagement among university educators in Iran. The researchers found that both reflective teaching practices and a sense of academic optimism were substantial predictors of work engagement for English university instructors.

In the context of EFL learning, there is a scarcity of research examining how LE influences student performance. Cong *et al.* (2024) explored the impact of LE and academic self-efficacy on burnout among EFL students in China. Their results revealed a positive correlation between LE and moderate academic self-efficacy, while burnout was inversely related to both factors.

Additionally, Guo (2021) conducted a mixed-methods study to examine the interplay between foreign language enjoyment (FLE) and LE, as well as their impact on EFL success and absenteeism among university students in China. The quantitative data demonstrated a strong positive correlation between FLE and LE, suggesting a mutually reinforcing relationship. However, both FLE and LE exhibited only weak associations with academic achievement, and no substantial connections were identified regarding absenteeism. Nonetheless, it was noted that higher levels of social FLE correlated with reduced absenteeism.

Alqarni (2023) examined the relationship between LE and language learning strategies (LLSs), as well as their impact on the language learning success of Saudi EFL learners. The study found that participants demonstrated high levels of behavioural engagement, with cognitive, emotional and agentic engagement closely trailing. A significant positive correlation was identified between LLSs and LE. Furthermore, LE was recognised as a critical predictor of language learning achievement.

Although optimism and LE have been extensively examined across various disciplines (e.g. Dawson and Pooley, 2013; Zhang *et al.*, 2019), their roles in SLA studies have received comparatively limited attention. Learning an FL presents significant challenges, requiring students to comprehend the language within contexts that extend beyond its immediate application. Consequently, fostering optimistic attitudes towards FL learning and sustaining high engagement levels are essential for enhancing students' linguistic performance.

This research aims to explore the relationship between optimistic and pessimistic perspectives towards EFL learning and the extent to which these perspectives influence the LE levels exhibited by Saudi EFL students.

2.3. Research Questions:

The current study seeks to answer the following questions:

RQ1. Do optimism and pessimism influence the LE of Saudi EFL learners?

RQ2. What are the relationships between optimism and pessimism and the four aspects of LE (i.e. agentic, behavioural, emotional and cognitive)?

3. Methods

This study adopted a quantitative, cross-sectional survey design to statistically measure the relationships between optimism, pessimism and LE among EFL students.

3.1. Participants:

Participants were 131 Saudi female EFL college-level students from the English Department at King Khalid University, Saudi Arabia. The mean age was 22.21 years (standard deviation [SD] = 1.544), ranging from 20 to 27 years. They were studying English as an FL at the college level and had completed extensive coursework in the four English language skills (listening, speaking, reading and writing) alongside specialised courses in linguistics, translation and English literature.

They had been studying for at least five semesters, with a maximum of eight semesters. Their English proficiency was regarded as intermediate ($M = 4.07$, $SD = 1.60$), as reflected in their grade point averages (GPA).

3.2. Instruments:

Two main measures were included in the online survey and are described below.

The Revised Life Orientation Test (LOT-R) (Scheier *et al.*, 1994) is a

10-item measure of dispositional optimism and pessimism, with three items measuring optimism and three measuring pessimism. The remaining four items are fillers. Participants rated the strength of each item on a five-point Likert scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree).

The LE scale (Reeve and Tseng, 2011) is a 22-item measure assessing four aspects of engagement: agentic (5 statements), behavioural (5 statements), emotional (4 statements) and cognitive (8 statements). Participants rated each item on a five-point Likert scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). A composite LE score was derived by averaging the standardised scores of all items across the four engagement aspects. A higher score indicated a higher level of engagement.

3.3. Data Collection:

The research was conducted during the first term of the 2024 academic year. Participants were recruited using a snowball sampling method, in which initial participants were invited to share the online survey with fellow EFL students via their university email accounts.

Items were presented in both Arabic and English to validate the questionnaire and enhance participant comprehension. The survey took approximately 10 minutes to complete. Clear instructions were provided at the outset, and measures were taken to ensure confidentiality and anonymity, encouraging honest responses. Participation was entirely voluntary. The author translated the questionnaire into Arabic, and an experienced bilingual translator reviewed it. All scales used in this research have been previously employed in various studies (e.g. Alqarni, 2023; Guo, 2021; Li and Wu, 2011; Peterson and Chang, 2003) and have been recognised as valid and reliable for assessing the relevant constructs.

3.4. Data Analysis:

Before performing statistical analyses, the data underwent a reliability assessment. The LE scale exhibited strong reliability (Cronbach's alpha = 0.91), while the LOT-R scale also demonstrated good reliability (Cronbach's alpha = 0.81). The Shapiro–Wilk test was conducted to evaluate normality due to the small sample size. The results indicated that the data were normally distributed (LE Scale: 0.042; LOT-R Scale: 0.06, both nonsignificant at $p > 0.01$), permitting the use of parametric tests in subsequent analyses. All statistical calculations for this study were performed using version 21 of the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

To examine the impact of the independent variables (optimism and pessimism) on the primary dependent variable (LE and its four dimensions: behavioural, cognitive, emotional and agentic), simple linear regression analysis was applied to the quantitative data. Additionally, Pearson correlation tests were conducted to investigate the relationships among the variables.

4. Results

4.1. Descriptive Statistics for Optimism, Pessimism and Engagement with its Dimensions:

Statistical analyses were conducted to characterise the participants' profiles based on the mean scores (M) and SD for the variables, including optimism, pessimism, engagement and its dimensions: behavioural, cognitive, emotional and agentic. The results, as presented in Table 1, indicate that the mean score for optimism was 3.58 (SD = 0.593), while the mean score for pessimism was 2.77 (SD = 0.98).

The overall mean score for engagement was 3.76 (SD = 0.66). Among the four dimensions of engagement, behavioural engagement had

the highest mean score (M = 4.34, SD = 0.78), followed by cognitive engagement (M = 4.18, SD = 0.66), emotional engagement (M = 3.93, SD = 0.95) and agentic engagement, which had the lowest mean score (M = 2.37, SD = 1.04).

Table 1: Descriptive statistics for optimism, pessimism and learning engagement with its dimensions (N= 131)

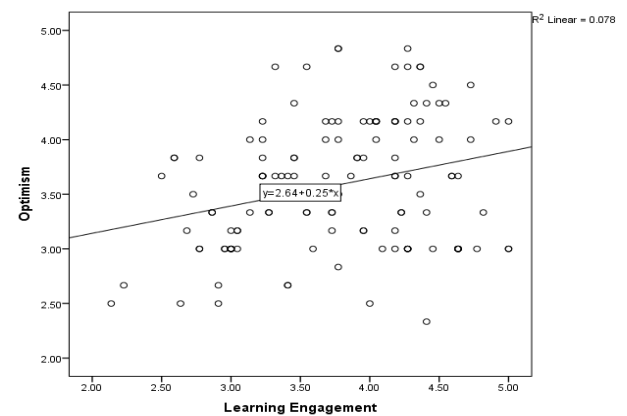
Variables	Mean	SD	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Optimism	3.584	0.593	0.051	3.481	3.686
Pessimism	2.773	0.980	0.085	2.604	2.943
Learning engagement	3.766	0.663	0.057	3.652	3.881
Cognitive engagement	4.188	0.717	0.062	4.064	4.312
Behavioural engagement	4.348	0.788	0.068	4.211	4.484
Emotional engagement	3.931	0.958	0.083	3.765	4.096
Agentic engagement	2.378	1.043	0.091	2.198	2.559

Note: SD = Standard Deviation

4.2. Statistical Correlations between Optimism and Learning Engagement:

Pearson correlation analyses demonstrated a significant positive relationship between optimism and engagement, with a correlation coefficient of $r = 0.280$ ($p < 0.001$) (see Figure 1). This finding suggests that participants with higher levels of optimism were more likely to exhibit increased engagement in EFL learning. As shown in Table 2, optimism was positively and significantly correlated with three dimensions of engagement: behavioural ($r = 0.439$, $p < 0.001$), emotional ($r = 0.243$, $p < 0.001$) and cognitive ($r = 0.337$, $p < 0.001$).

Figure 1: Correlation between optimism and engagement among the participants (N= 131)



In contrast, pessimism exhibited a moderate positive association with engagement ($r = 0.194$, $p < 0.05$). While agentic engagement did not show a significant correlation with optimism, it was significantly correlated with pessimism ($r = 0.318$, $p < 0.001$). Additionally, pessimism demonstrated significant positive correlations with both emotional engagement ($r = 0.243$, $p < 0.001$) and cognitive engagement ($r = 0.337$, $p < 0.001$), as detailed in Table 2.

Table 2: Correlations between optimism, pessimism and learning engagement (N= 131)

Variables	1	2	3	4	5	6	7
Optimism	1						
Pessimism	-0.766**	1					
Learning engagement	0.280**	0.194*	1				
Agentic engagement	-0.098	0.318**	0.615**	1			
Behavioural engagement	0.439**	-0.028	0.834**	0.271**	1		
Emotional engagement	0.243**	0.173*	0.870**	0.420**	0.706**	1	
Cognitive engagement	0.337**	0.107	0.832**	0.188*	0.716**	0.679**	1

Note: Statistical significance: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

The significant correlations observed between optimism and engagement led to further statistical analyses to assess how both optimism and pessimism influence engagement in EFL learning and its four dimensions.

4.3. The Impact of Optimism and Pessimism as Predictor Variables on Engagement and its Aspects as Dependent Variables:

A simple linear regression analysis was conducted to examine the impact of optimism and pessimism on engagement levels among EFL learners. The model explained approximately 48% of the variance ($\Delta R^2 = 0.472$), with the results indicating $F(2,128) = 59.149, p < 0.001$ in relation to engagement in EFL learning. As detailed in Table 3, both predictors made significant contributions to the model ($ps < 0.001$).

Table 3: Simple linear regression model for predicting engagement levels in EFL learners ($N = 131$)

	R^2	Adj R^2	β	t	p -value
Model	0.480	0.472			
Optimism			1.035	10.443	0.000
Pessimism			0.986	9.952	0.000

Note: Dependent variable: Engagement

A series of simple linear regression analyses were conducted to evaluate the impact of optimism and pessimism on various forms of engagement. The results revealed that both optimism and pessimism were significant predictors of cognitive ($F(2,128) = 49.340, p < 0.001$), behavioural ($F(2,128) = 46.668, p < 0.001$), emotional ($F(2,128) = 37.759, p < 0.001$) and agentic engagement ($F(2,128) = 11.545, p < 0.001$). These findings indicate that optimism and pessimism play a crucial role in each type of engagement, explaining 43% ($\Delta R^2 = 0.427$), 42% ($\Delta R^2 = 0.413$), 37% ($\Delta R^2 = 0.361$) and 15% ($\Delta R^2 = 0.140$) of the variance in cognitive, behavioural, emotional and agentic engagement, respectively. Overall, cognitive engagement demonstrated the strongest effect, followed by behavioural, emotional and, lastly, agentic engagement.

5. Discussion and Implications

The results of this study provide compelling evidence for the role of optimism in enhancing engagement in EFL learning contexts. The significant positive correlation between optimism and overall engagement suggests that individuals with a more optimistic view towards EFL are likely to engage more deeply in their learning process. This finding aligns with existing literature that highlights the importance of positive psychological traits in educational settings (e.g. Ben-Ellyahu *et al.*, 2018; Cong *et al.*, 2024; Guo, 2021; Li *et al.*, 2023; Tsang and Dewaele, 2023; Wang, 2022), indicating that fostering optimism could be a valuable strategy for educators seeking to enhance student engagement.

Delving deeper into the dimensions of engagement, the statistical results indicated that the strongest correlation was observed between optimism and behavioural engagement. This suggests that optimistic learners are not only more likely to participate in classroom activities but may also demonstrate persistence and effort in their studies. The positive relationship between optimism and cognitive engagement further implies that these learners may be more inclined to invest mental resources into their learning, potentially leading to better academic outcomes.

Emotional engagement, while showing a positive correlation with optimism, was the weakest among the three dimensions. This suggests that while optimism contributes to positive feelings about learning, it may not be as strong a predictor of emotional involvement as it is for behavioural and cognitive aspects. These findings align with past studies that have elucidated the mechanisms underlying optimism and its impact on various educational outcomes (e.g. Khodarahmi and Zarrinabadi, 2016; Li and Wu, 2011).

The absence of a significant correlation between agentic engagement and optimism is particularly intriguing. Agentic engagement refers to the proactive and self-directed aspects of learning, suggesting that optimistic individuals may not necessarily take the initiative in their learning processes. This finding invites further investigation into the

complex interplay between optimism, engagement and learner agency.

Conversely, the findings regarding pessimism present a more nuanced picture. While pessimism exhibited a weak positive association with overall engagement, this relationship does not necessarily indicate a beneficial impact. Instead, the significant correlations between pessimism, agentic engagement and emotional engagement suggest that a pessimistic view towards EFL learning may be linked to less constructive forms of engagement. This implies that while pessimism may drive some level of engagement, it does not do so in a way that fosters positive learning experiences or outcomes.

The results of the linear regression analyses provide a deeper understanding of the roles of optimism and pessimism in influencing engagement among EFL learners. The findings indicate a strong relationship between these psychological traits and LE, affirming the importance of both optimism and pessimism in educational contexts (e.g. Khodarahmi and Zarrinabadi, 2016). Both predictors made substantial contributions to the model, suggesting that they operate independently in shaping engagement levels. This finding is consistent with previous research that emphasises the impact of optimism on learning outcomes (e.g. Lei and Lei, 2022; Zhang *et al.*, 2019).

Additionally, this finding supports SDT, which posits that engagement is associated with favourable outcomes across different domains. Specifically, the positive relationship between optimism and LE suggests that fostering an optimistic mindset may enhance individuals' sense of autonomy, competence and relatedness, which are key components of SDT, ultimately leading to greater engagement in the learning process.

When examining the impact of optimism and pessimism on specific forms of engagement, the results reveal that both constructs substantially predict cognitive, behavioural, emotional and agentic engagement. The strongest variance was observed in cognitive engagement, suggesting that optimistic learners are more likely to engage in deep processing of information, which is crucial for language acquisition. This aligns with the notion that optimism fosters a growth mindset (e.g. Snyder *et al.*, 2002; Khodarahmi and Zarrinabadi, 2016), encouraging students to view challenges as opportunities for learning rather than obstacles (Bar-On, 2000; Dawson and Pooley, 2013; Lei and Lei, 2022).

Behavioural engagement, which encompasses participation and effort in learning activities, also showed a strong relationship with both optimism and pessimism. This finding underscores the importance of fostering an optimistic learning environment, as students who feel positive about their abilities are more likely to participate in classroom activities and persist in their efforts (Reeve and Tseng, 2011). This connection highlights the potential for optimism to serve as a predictor of improved task performance and reduced dropout rates, as evidenced in Ruthig *et al.* (2004).

Emotional engagement, while still significant, explained a lower percentage of variance. This suggests that while optimistic learners may experience positive emotions related to their learning, the emotional aspect of engagement may also be influenced by other factors, such as classroom dynamics or teacher-student relationships. Interestingly, agentic engagement had the lowest variance explained, indicating that while both optimism and pessimism play a role in agentic engagement, other variables may be more influential in determining a learner's initiative and autonomy. This finding prompts further investigation into what additional factors might contribute to agentic engagement, such as individual learner characteristics or external support systems.

Overall, the results of this study highlight the nuanced roles that

optimism and pessimism play in shaping various dimensions of engagement in EFL learning. The implications of these findings are substantial, suggesting that fostering optimism can lead to improved student engagement and, consequently, better language learning outcomes. As students engage more deeply in their EFL learning journey, they are likely to develop greater self-regulation and persistence in the face of challenges.

Moreover, the findings suggest that interventions aimed at enhancing optimism among learners could lead to improvements in cognitive and behavioural engagement, ultimately enhancing language learning outcomes. Conversely, understanding the impact of pessimism on engagement can help educators identify at-risk students who may require additional support to foster a more positive learning experience.

Additionally, educators should consider implementing strategies that cultivate optimism among students, as this may lead to enhanced engagement across various dimensions. This study also identifies a notable gap in the literature regarding the specific influence of optimism in SLA contexts, indicating the need for further research to explore this psychological construct's mechanisms and its potential for enhancing educational practices in FL classroom settings. By addressing these areas, educators and researchers can work together to create more effective language learning environments that support student success and well-being.

6. Conclusion and Recommendations

The present study highlights the critical role of optimism in enhancing LE among EFL learners. The findings underscore the importance of optimism as a facilitator of LE in EFL contexts and corroborate existing literature that emphasises the positive impact of optimism on various educational outcomes, including resilience, stress management and problem-solving abilities. By demonstrating significant correlations between optimism and multiple dimensions of engagement (cognitive, behavioural, emotional and agentic), this study reinforces the necessity for educators to cultivate an optimistic learning environment.

Future research could expand on these findings by exploring the mechanisms through which optimism and pessimism influence engagement and by investigating potential interventions aimed at increasing optimism and their subsequent effects on engagement and learning outcomes in EFL learners. Additionally, longitudinal studies could provide insights into how these relationships evolve over time, contributing to a more comprehensive understanding of the dynamics between psychological traits and engagement in language learning contexts.

Furthermore, future research could explore the role of pessimism in educational contexts. Understanding these dynamics could provide valuable insights into optimising EFL instruction and improving student success.

Biography

Nada Alqarni

English Department, Faculty of Languages and Translation, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia, ndaa@kku.edu.sa

She is an associate professor of applied linguistics. She holds a PhD degree from Birkbeck College, University of London. Her research interests encompass the psychology of language learners and instructors, bilingualism, second and foreign language learning, and psycholinguistics. She is particularly focusing on how psychological factors influence foreign language learning outcomes and how educators can better support students in foreign language learning

contexts. She has published a number of scholarly articles, including work featured in a prestigious journal, System.

(ORCID): <https://orcid.org/0000-0002-9238-2258>

References

- Alqarni, N. (2023). Language learning strategies and learning engagement as predictors of language learning achievement: an investigation of Saudi EFL learners. *Saudi Journal of Language Studies*, 3(3), 129–43.
- Alrabai, F. (2016). Factors underlying low achievement of Saudi EFL learners. *International Journal of English Linguistics*, 6(3), 21–37. DOI:10.5539/ijel.v6n3p21
- Assad, K.K., Donnellan, M.B. and Conger, R.D. (2007). Optimism: An enduring resource for romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 285–97. DOI: 10.1037/0022-3514.93.2.285
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, United States: Jossey-Bass.
- Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R. and Schunn, C.D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53(n/a), 87–105.
- Carver, C.S., and Scheier, M.F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293–9. Doi: 10.1016/j.tics.2014.02.003
- Cong, Y., Yang, L. and Ergün, A.L.P. (2024). Exploring the relationship between burnout, learning engagement and academic self-efficacy among EFL learners: a structural equation modeling analysis. *Acta Psychologica*, 248(n/a), n/a. DOI:10.1016/j.actpsy.2024.104394
- Dawson, M.L. and Pooley, J. (2013). Resilience: the role of optimism, perceived parental autonomy support and perceived social support in first year university students. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 38–49. DOI: 10.11114/jets.v1i2.137
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. and Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. DOI:10.3102/00346543074001059
- Gagne', M. and Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(n/a), 331–62. DOI: 10.1002/job.322
- Guo, Y. (2021). Exploring the dynamic interplay between foreign language enjoyment and learner engagement with regard to EFL achievement and absenteeism: a sequential mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 12(n/a), n/a. DOI:10.3389/fpsyg.2021.766058
- Hospel, V. and Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41(n/a), 1–10. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2015.09.001
- Huang, M., Kuang, F. and Ling, Y. (2022). EFL learners' engagement in different activities of blended learning environment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(9), 1–15. DOI: 10.1186/s40862-022-00136-7
- Jenson, W., Olympia, D., Farley, M. and Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students in a sea of negativity. *Psychology in the School*, 41(1), 67–79. DOI: 10.1002/pits.10139
- Khodarahmi, E. and Zarrinabadi, N. (2016). Self-regulation and academic optimism in a sample of Iranian language learners: variations across achievement group and gender. *Current Psychology*, 35(n/a), 700–710. DOI: 10.1007/s12144-015-9340-z
- Lei, F. and Lei, L. (2022). How does the optimism of students learning a foreign language affect their creative self-efficacy? The mediating effects of hope and empathy. *Frontiers in Psychology*, 13(n/a), n/a. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.831593
- Li, C.H. and Wu, J.J. (2011). The structural relationships between optimism and innovative behavior: understanding potential antecedents and mediating effects. *Creativity Research Journal*, 23(2), 119–28. DOI: 10.1080/10400419.2011.571184
- Li, F., Mohammaddokht, F., Hosseini, H.M. and Fathi, J. (2023). Reflective teaching and academic optimism as correlates of work engagement among university instructors. *Heliyon*, 9(2), n/a. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e13735
- Li, X., Zhang, F., Duan, P. and Yu, Z. (2024). Teacher support, academic engagement and learning anxiety in online foreign language learning. *British Journal of Educational Technology*, 55(5), 2151–72. DOI: 10.1111/bjet.13430
- Peterson, C. and Chang, E.C. (2003). Optimism and flourishing. In: C. L. M.

- Keyes and J. Haidt (eds.) *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived*. United States: American Psychological Association.
- Philp, J. and Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36(n/a), 50–72. DOI: 10.1017/S0267190515000094
- Rand, K.L., Shanahan, M.L., Fischer, I.C. and Fortney, S.K. (2020). Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students. *Learning and Individual Differences*, 81(n/a), n/a. DOI: 10.1016/j.lindif.2020.101906
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly and C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, United States: Springer.
- Reeve, J. and Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–67. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. and Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(n/a), 147–69.
- Ruthig, J.C., Perry, R.P., Hall, N.C. and Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retraining: longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary course withdrawal in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), 709–30. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02566.x
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: Perspectives on student engagement. In E. L. Deci and R. M. Ryan (eds.) *Handbook of Self-Determination Research*. New York, United States: Springer.
- Sabbaghi, F., Karimi, K., Akbari, M. and Yarahmadi, Y. (2020). Predicting academic engagement based on academic optimism, competency perception and academic excitement in students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 3(3), 50–61. DOI: 10.52547/ijes.3.3.50
- Scheier, M.F., Carver, C.S. and Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), n/a. DOI:10.1037/0022-3514.67.6.1063
- Shen, J. (2021). A review of the effectiveness of foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety on learners' engagement and attainment. *Frontiers in Psychology*, 12(n/a), n/a. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.749284
- Snyder, C.R., Rand, K.L. and Sigmon, D.R. (2002). Hope theory. In: C.R. Snyder and S. J. Loper (eds.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Tsang, A. and Dewaele, J.M. (2023). The relationships between young Chinese EFL learners' classroom emotions, engagement and EFL proficiency. *Applied Linguistics Review*, 15(5), n/a. DOI: 10.1515/applirev-2022-0077
- Wang, X. (2022). Enhancing Chinese EFL students' academic engagement: The impact of L2 enjoyment and academic motivation. *Frontiers in Psychology*, 13(n/a), n/a. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.914682
- Wang, X. and Wang, S. (2024). Exploring Chinese EFL learners' engagement with large language models: a self-determination theory perspective. *Learning and Motivation*, 87(n/a), n/a. DOI: 10.1016/j.lmot.2024.102014
- Zhang, X., Dai, S. and Ardasheva, Y. (2020). Contributions of (de) motivation, engagement, and anxiety to English listening and speaking. *Learning and Individual Differences*, 79(n/a), n/a. DOI: 10.1016/j.lindif.2020.101856
- Zhang, Y., Liu, W., Liu, Y., Huang, Z. and Liu, Q. (2019). Chinese college students' optimism and social creativity mediated by creative self-efficacy and hope. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(7), 1–9. DOI: 10.2224/sbp.8268
- Zheng, Y. and Yu, S. (2018). Student engagement with teacher written corrective feedback in EFL writing: a case study of Chinese lower-proficiency students. *Assessing Writing*, 37(n/a), 13–24. DOI: 10.1016/j.asw.2018.03.001

مدى توافر مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية

The Degree of Self-Determination Skills Acquired by Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia

Mohammed S. Alshuayl

Special Education Department, College of Education, Taif University, Taif, Saudi Arabia

محمد بن سعد الشعييل
قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية



LINK
الرابط
<https://doi.org/10.37575/h/edu/250001>

RECEIVED
الاستقبال
04/01/2025

ACCEPTED
القبول
20/02/2025

PUBLISHED ONLINE
النشر الإلكتروني
20/02/2025

ASSIGNED TO AN ISSUE
الإحالة لعدد
01/03/2025

NO. OF WORDS
عدد الكلمات
5719

NO. OF PAGES
عدد الصفحات
6

YEAR
سنة العدد
2025

VOLUME
رقم المجلد
26

ISSUE
رقم العدد
1

ABSTRACT

Self-determination is considered a critical value for a successful life in individuals with intellectual disability (ID), making it one of the best evidence-based practices of transition services for adult life. Although the importance of self-determination is being recognized in literature, it is noticeable that there is a shortage of research conducted in Saudi Arabia in relation to self-determination for individuals with ID. Hence, this study aimed to investigate the degree of self-determination acquired by students with ID from the perceptions of their special education teachers. I conducted interviews with ten special education teachers who only teach students with ID, and the findings show that self-determination is not implemented with students with ID, as the teachers do not perceive it as important for their students. In addition, teachers' responses indicated that they knew very generic information related to self-determination. This study ends with a proposed concept to develop self-determination skills within students with ID, as well as recommendations being provided.

المخلص

تعدُّ مهارات تقرير المصير من المهارات الأساسية لنجاح حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. لذلك، صُنفت مهارات تقرير المصير من ضمن الممارسات المثبتة فاعليتها في تقديم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، إلا أنه على الرغم من أهمية تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات تقرير المصير، يوجد قصور واضح في الأبحاث التي ركزت على تطبيق هذه المهارات عليهم في المملكة العربية السعودية. وبناءً على ذلك، كان الغرض من هذه الدراسة تسليط الضوء على واقع مدى تطبيق مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم. استخدمت الدراسة المنهج النوعي؛ إذ أجريت مقابلة -شبه منظمة- مع عشرة معلمين للطلاب ذوي الإعاقة ذاتها، وأظهرت النتائج أن مهارات تقرير المصير غير مفعلة عند تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. علاوة على ذلك، فإن هناك تدنيًا واضحًا في المعلومات والمهارات ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير لدى المشاركين في هذه الدراسة. اختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وطرح مجموعة من التوصيات لمعلمي الإعاقة الفكرية وللجهات ذات العلاقة بالتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

KEYWORDS

الكلمات المفتاحية

Transition programs, transition services, special education, intellectual disability, proposed framework, intellectual disability teachers

البرامج الانتقالية، الخدمات الانتقالية، التربية الخاصة، الإعاقة الفكرية، تصور مقترح، معلمو الإعاقة الفكرية

CITATION

الإحالة

Alshuayl, M.S. (2025). Madaa tawafur maharat taqrir almasir ladaa altulaab dhawi al'ieaqat alfikriat fi almalakata allearabi alsaoudia 'The degree of self-determination skills acquired by students with intellectual disability in Saudi Arabia'. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 95–100. DOI: 10.37575/h/edu/250001 [in Arabic]

محمد بن سعد الشعييل. (2025). مدى توافر مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، 26(1)، 95–100.

1. المقدمة

(Shogren et al., 2012; 2008). وتشمل مهارات تقرير المصير: القدرة على الاختيار واتخاذ القرار وحلّ المشكلات وتحديد الأهداف وتحقيقها، إضافة إلى الوعي الذاتي والتنظيم الذاتي، وغيرها (Carter et al., 2011). خلاصة القول، فإن تقرير المصير للأشخاص ذوي الإعاقة يُركّز على قدرتهم على التحكم بالأشياء في حياتهم، وقد يكون تقرير المصير في أمرٍ معقد مثل (اتخاذ القرارات في الاستقلال المعيشي)، أو أمرٍ يسير كاختيار نوع الحلوى لتناولها؛ ولذلك يجب الأخذ في الحسبان بأن تقرير المصير مهم لكل الأشخاص ذوي الإعاقة مهما كانت حِدّة الإعاقة.

يُعدُّ تقرير المصير من أهم المخرجات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ يُعد من أفضل الممارسات التعليمية في التربية الخاصة (Shogren, 2013)، وقد أظهرت نتائج مجموعة من الدراسات العلاقة الإيجابية بين تنمية تقرير المصير والنجاح في البرامج الانتقالية بعد التخرج من المرحلة الثانوية لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Shogren et al., 2015; Williams-Diehm, et al., 2008). إضافة إلى ذلك، فإن تقرير المصير يعد مؤشرًا أساسيًا لزيادة جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة (McDougall et al., 2010). ويوجد اتفاق بين الأبحاث على أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لم يحققوا المستوى المنشود فيما يخص تقرير المصير؛ إذ إنهم أقل بكثير في ممارسة تقرير المصير مقارنةً بالطلاب من ذوي الإعاقات الأخرى أو أقرانهم العاديين (Garrels and Granlund, 2017; Shogren et al., 2013).

يُعدُّ تقرير المصير من أهم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة -ومنهم الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية- التي أقرتها الأمم المتحدة عام 2006 في المعاهدة الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي صدّقت عليها المملكة العربية السعودية عام 2011. وتجدر الإشارة إلى تزايد أهمية تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، إذ صُنّف تقرير المصير بأنه ممارسة مثبتة علميًا في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كما تضمنها دليل الممارسات العلمية *Innovation Configuration for Transition Planning* (Morningstar and Mazzotti, 2014) and *Services* استخدام كل الوسائل التي تساعد الأشخاص ذوي الإعاقة على ممارسة الحياة بما يتناسب مع قيمهم وتفضيلاتهم ونقاط القوة والضعف لديهم (Turnbull and Turnbull, 2001). وقد عُرّف تقرير المصير أيضًا بأنه القدرة على التصرف طوعًا وبشكل مقصود لاتخاذ القرارات المناسبة التي تُسهّم في تحسين جودة حياة الفرد (Alsuhaibani et al., 2021).

وقد أثبتت الدراسات بأن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين المستويات العالية من مهارات تقرير المصير عند الطلاب ذوي الإعاقة من جهة، ومخرجاتهم التعليمية وتحقيق أهدافهم الوظيفية والعيش المستقل والنجاح في وصولهم والاستفادة من مناهج التعليم العام من جهة أخرى (Lee et al., 2017).

وجود نقص شديد في إتاحة الفرص لأبنائهم لتعلم وممارسة تقرير المصير، مقارنةً بأقرانهم العاديين. وقد أجرى (Almalky (2022 دراسة مسحية باستخدام الاستبانة لمعرفة مدى تعزيز مهارات تقرير المصير لطلاب مرحلي المتوسط والثانوي من ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض، وشارك في هذه الدراسة 72 مُعلِّمًا ومعلمة في التربية الخاصة. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن المشاركين والمشاركات في الدراسة أظهروا بدرجة عالية جدًا إدراكهم أهمية تقرير المصير، مع تعزيزهم العالي لمهارات تقرير المصير لدى طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية. أما فيما يتعلق بأدوات قياس مهارات تقرير المصير، فقد قامت دراسة (Alsuhaibani et al. (2021 بترجمة وتعديل مقياس The Arc's Self-Determination Scale، وتكييفه على البيئة السعودية. بعد ذلك، طُبِّق المقياس على 364 طالبة من ذوي الإعاقة الفكرية وصعوبات التعلم وإعاقات متعددة، تتراوح أعمارهم بين 14 - 22 عامًا، وأكدت نتائج هذه الدراسة أن المقياس -بعد تعديله وتكييفه- صالح للتطبيق على الثقافة السائدة في المملكة العربية السعودية. وأوصت الدراسة بأن تُراجَع نسخة المقياس المعدلة وتُطبَّق على شريحة أكبر من الطلاب ذوي الإعاقة.

2. أهداف البحث وسؤاله

هدفَ هذا البحث إلى إطلاع القارئ على الآتي:

- أهمية تعلم مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- الوضع الراهن للأبحاث العلمية التي ركزت على مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.
- مدى تركيز الأدلة التنظيمية والإجرائية للتربية الخاصة على مهارات تقرير المصير.
- تسليط الضوء على النموذج التعليمي لتعلم مهارات تقرير المصير وآلية تطبيقه.
- عرض ومناقشة وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تجاه تطويرهم لمهارات تقرير المصير لدى طلابهم.
- ذكر حدود البحث متبعًا بالتوصيات والخاتمة.

لذلك، سعت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، وسؤال البحث هو:

- ما مدى توفر مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟

3. المنهجية البحثية

استخدم الباحث المنهج النوعي لجمع البيانات من المشاركين؛ إذ اختار الباحث المشاركين في هذه الدراسة من خلال إدارة تعليم منطقة مكة المكرمة، وبعد حصوله على الموافقة لإجراء هذه الدراسة من قبل لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الطائف، تواصل مع قسم التدريب في إدارة تعليم منطقة مكة المكرمة للحصول على الموافقة، ثم بعد ذلك بدأ الباحث بالتواصل مع مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية للحصول على المشاركين في الدراسة. تم اختيار المشاركين في هذه الدراسة من معاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج في أكثر من مدينة تابعة لإدارة تعليم منطقة مكة المكرمة؛ وذلك عن طريق أحد مشرفي الإعاقة الفكرية، حيث كان لديه قائمة بمعلمي التربية الخاصة الذين لديهم الرغبة في المشاركة في طلبات الدراسات والأبحاث التطويرية في المجال، وكانت معايير المشاركة تتضمن ما يلي: (1) معلم تربية خاصة، (2) المؤهل العلمي لا يقل عن بكالوريوس في التربية الخاصة، تخصص إعاقة فكرية، (3) يقدم خدماته التعليمية للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، (4) يعمل في معاهد التربية الفكرية أو في فصول الدمج الملحقة بمدارس التعليم العام، (5) أمضى في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ما لا يقل عن سنتين. عدد المعلمين المشاركين في هذه الدراسة عشرة؛ ستة منهم يعملون في مدارس الدمج، وأربعة منهم في معاهد التربية الفكرية. تراوحت سنوات الخبرة للمعلمين المشاركين في هذه الدراسة بين 8 سنوات إلى 19 سنة. خمسة معلمين يُدرِّسون المرحلة الابتدائية، ثلاثة معلمين في المرحلة الثانوية، ومعلم واحد في المرحلة المتوسطة. الجدول رقم

يكون هذا المستوى المتدني من تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة يعود لتقديم الخدمات التعليمية وخدمات التربية الخاصة لهم في أماكن تعليمية منعزلة عن أقرانهم العاديين (Shogren et al., 2013; Hughes et al., 2013). هذا العزل في تقديم الخدمات يُقلل من فرص تعليم وتطبيق تقرير المصير لدى الطلاب من ذوي الإعاقة (Garrels and Arvidsson, 2019). وقد فسرت أبحاث أخرى أن هذا التدني الواضح في مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، يرجع لأسباب تمنع من تدريب مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، منها: قصور في المهارات الشخصية والتحكم في المشاعر (Peterson, 2004)؛ قصور شديد في اتخاذ القرارات (Sands and Kozleski, 1994)، بعض الجوانب البيئية التي لها علاقة بالوصول الشامل للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (Sarrazin, 2013).

وبصفة عامة، أكد (Alruwaili (2016 أن الجهات ذات العلاقة بالأشخاص ذوي الإعاقة ما زالت متأخرة في تصميم وتطوير البرامج والخدمات المتعلقة بتقرير المصير للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، الأمر الذي قد يؤثر سلبياً على قدراتهم للعيش المستقل واتخاذ القرارات بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية.

وقد اطلع الباحث على الدليل التنظيمي والإجرائي الأخير للتربية الخاصة في المملكة العربية لعام 2014 - 2015، ولم يجد أي فقرة تركز على مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة بصفة عامة، ومن ضمنهم الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية. ومما لا شك فيه أن القصور الواضح في التركيز على مهارات تقرير المصير في أبحاث الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، وكذلك عدم التطرق لهذه المهارات في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، قد يكون له الأثر السلبي على إدراك أهمية مهارات تقرير المصير من قبل معلمي الإعاقة الفكرية. ونتيجة لذلك، قد يواجه الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية تحديات كبيرة في كثير من مناحي الحياة، مثل: (التعليم، التوظيف، الحياة المستقلة، وغيرها)، وذلك بسبب ضعف المهارات ذات العلاقة بتقرير المصير.

بالإضافة إلى أنه يوجد قصور واضح في الأبحاث التي تركز على الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية - بشكل عام - في المملكة العربية السعودية؛ إذ أثبتت (Alqahtani et al. (2021 من خلال مراجعة ممنهجة لجميع دراسات التربية الخاصة - لكل فئاتها الإحدى عشرة - والتي نُشرت باللغتين العربية والإنجليزية بين عامي 1984 - 2016 في المملكة العربية السعودية؛ أن عدد الدراسات التي روجعت 499 دراسة، منها 75 دراسة فقط تركز على فئة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. وعلى الرغم من أهمية تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المجال التعليمي والوظيفي وفي الحياة بصفة عامة، فإن هناك نقصاً شديداً في الأبحاث التي تناولت تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية؛ الأمر الذي قد ينعكس سلبياً على أداء معلمي التربية الخاصة في المدارس والمعاهد في تطوير تقرير المصير لدى طلاب الإعاقة الفكرية.

قام الباحث بتقصي الدراسات العلمية المتعلقة بتقرير المصير والمطبقة على الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية في قاعدتي البيانات البحثية "Google Scholar" و"المنظومة"، وقد أظهرت نتائج التقصي وجود نقص واضح في عدد الدراسات العلمية التي ركزت على مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. من الدراسات التي ظهرت عبر محرك البحث والتي تناولت موضوع تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية (Alrabiah (2021 و (Alsuhaibani et al. (2021 و (Almalky (2022، إضافة إلى وجود عدد من أبحاث الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بتقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، ولكن الباحث استبعد الاطلاع على تفاصيلها.

أجرى (Alrabiah (2021 دراسة مقارنة بين مستوى تقرير المصير لدى طلاب المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة الفكرية وطلاب التعليم العام من المرحلة نفسها، وكان المشاركون في الدراسة الوصفية أولياء الأمور وعددهم 133 مشاركاً. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن استجابات أولياء أمور الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية تدل على تدني مستوى تقرير المصير لدى أبنائهم، مع

(1) أدناه يوضح تفاصيل المشاركين في هذه الدراسة، علمًا بأن الأسماء المستخدمة للمشاركين غير حقيقية حفاظاً على الخصوصية.

المعلم	سنوات الخبرة	المؤهل التعليمي	مرحلة التدريس	مكان العمل
فهد	19	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	متوسط/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
سعد	13	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ابتدائي/ إعاقة فكرية	معد تربية فكرية
رائد	8	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ابتدائي/ إعاقة فكرية	معد تربية فكرية
طارق	8	ماجستير في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ابتدائي/ إعاقة فكرية	معد تربية فكرية
وائل	10	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ثانوي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
سالم	11	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ثانوي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
عادل	13	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ثانوي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
عبدالله	10	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ابتدائي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
عبدالرحمن	11	ماجستير في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ابتدائي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
سعيد	11	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	متوسط / إعاقة فكرية	معد تربية فكرية

وقد شارك كل معلم في مقابلة شبه منظمة، واستمرت المقابلات بين 45 - 80 دقيقة. دُعي المعلمون للمشاركة في المقابلة عن طريق الاتصال الهاتفي حسب الوقت المناسب لهم. وعند إجراء المقابلات، طُلب من المشاركين الحديث عند مواقفهم واتجاهاتهم وتجاربهم مع تعليم تقرير المصير مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية. وتكونت أسئلة المقابلات من أربعة أجزاء: (1) الجزء الأول يُركز على المعارف والمعلومات السابقة لدى المعلمين بما يتعلق بمهارات تقرير المصير، (2) الجزء الثاني يركز على مدى إشراك طلاب الإعاقة الفكرية في البرنامج التربوي الفردي، (3) الجزء الثالث يركز على مراعاة تفضيلات واهتمامات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، (4) الجزء الرابع يركز على إمكانية تطبيق نموذج أو برنامج تعليمي لتطوير مهارات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ذات العلاقة بتقرير المصير والحياة المستقلة. بعد الانتهاء من كل مقابلة، دُون الباحث إجابات المشارك بالكامل، ثم بعد ذلك أُرسل الإجابات لكل مشارك للاطلاع على المعلومات والتعديل عليها إذا لزم الأمر، ومن ثم الموافقة على النسخة النهائية للإجابات لاعتمادها في التحليل. ثمانية مشاركين اطلعوا على إجاباتهم وأجروا عليها التعديلات المناسبة واعتماد النسخة النهائية للتحليل، في حين لم يتجاوب مشاركون واحد مع طلب التدقيق وفحص الإجابات الخاصة به، واعتمدت نسخة الإجابات الأولية بعد المقابلة.

تم تحليل إجابات المشاركين العشرة بعد المرور بأربع مراحل: (1) قراءة جميع إجابات المشاركين، مع تظليل المفاهيم الرئيسة والتعليقات المثيرة للاهتمام، وهذه المراجعة تشمل المفردات والجملة والنص كاملاً للفقرات، (2) تنظيم النصوص والفقرات والمفردات والعبارات -على شكل أكواد- وذلك من خلال إيجاد الروابط المشتركة بينها، ووضعهم في قوالب مشتركة، (3) مراجعة القوالب والتأكد من أن كل قالب يحتوي على أكواد متشابهة من حيث الموضوع، وإجراء التعديلات حسب الحاجة، (4) وضع القوالب والأكواد في جدول لكي يسهل عرض القوالب والأكواد ومراجعتها بالكامل. يلي ذلك، عُرض 40% من تحليل إجابات المشاركين -هذه النسبة تمثل تحليلاً لأربع إجابات من المشاركين العشرة- على متخصص في الأبحاث النوعية، وذلك لغرض تجنب التحيز في التحليل من قبل الباحث، والتأكد من صحة التحليل وانتماء الأكواد للقوالب قبل البدء في كتابة النتائج. وكانت نسبة تطابق التحليل بين الباحث الرئيس لهذه الدراسة والبحاث الخارجي 95%.

4. النتائج

بصفة عامة، كانت إجابات المعلمين تدل على عدم دراية كافية بمفهوم تقرير المصير؛ فكان وصفهم مقيداً إما في "قدرة الطالب على أن يحدد مصيره" كما ذكره عدد من المعلمين (3 من 10)، وإما في أن يصف المفهوم بأنه: "القدرة على الاختيار" كما ذكره بقية المشاركين (7 من 10). أما فيما يتعلق بالمهارات المتعددة لتقرير المصير، مثل: (اتخاذ القرار، تحديد الأهداف، حل المشكلات، الوعي الذاتي، وغيرها) فلم تُذكر من جانب المعلمين.

أيضاً، كان واضحاً التفاوت بين إجابات المعلمين فيما يخص أهمية تعليم مهارات تقرير المصير لطلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ كان هناك إجماع من كل معلمي معاهد التربية الفكرية (4 من 4) على تدني مستوى أهمية تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة؛ فقد أكد جميعهم صعوبة تعليم طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية مهارات تقرير المصير. وقد ذكر المعلم سعيد أنه لا يوجد تطبيق لمهارات تقرير المصير في معهد التربية الفكرية الذي يعمل به. وأكمل قائلاً: "طلابي لا يستطيعون معرفة نقاط القوة والضعف لديهم، وبسبب شدة إعاقته من الصعب تعليمهم وتدريبهم على مهارات تقرير المصير".

وذكر المعلم سعد أن طلابه في معهد التربية الفكرية لا يستطيعون المشاركة في الخطة التربوية الفردية؛ إذ إنهم "لا يختارون الأنشطة التي تناسبهم، وفي بعض الحالات نسأل الطالب عن نوع الأكل الذي يرغب فيه". وهناك اتفاق كامل بين معلمي معاهد التربية الفكرية على أن تعليم مهارات تقرير المصير قد تُطبق في مدارس الدمج مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

أما معلوم الإعاقة الفكرية في الفصول الملحقة بالمدارس العامة فكانت لهم إجابات مختلفة. عدد من المعلمين (2 من 6) ذكروا أنه لا يوجد مشاركة لطلابهم من ذوي الإعاقة في الخطة التربوية الفردية، ولكن يتاح لهؤلاء الطلاب التعبير عن اهتماماتهم. فمثلاً، ذكر المعلم فهد "أن يسأل طلابه إذا كانوا يفضلون البيع في المقصف أو غيره من الاهتمامات التي يرغب الطلاب ممارستها داخل المدرسة". وأيضاً المعلم عادل ذكر أن "مشاركة الطالب مباشرة غير موجودة، ولكن نعمل على معرفة اهتماماته لكي نبي الأهداف بطريقة مناسبة". أما المتبقي من معلمي الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العامة (4 من 6) فكانت إجاباتهم بأنه لا يوجد تطبيق لتقرير المصير مع طلابهم لعدة أسباب، منها ما ذكرها المعلم عبد الرحمن؛ إذ قال: "مهارات تقرير المصير تحتاج إلى وقت طويل للتدريب، ولا أستطيع عمل ذلك بسبب كثرة أعداد الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الدراسي". وذكر المعلم عادل سبباً آخر، إذ قال: "تدريب طلاب ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات تقرير المصير يحتاج لمعلم مساعد يكون متخصصاً في تقديم مثل هذه المهارات".

وقد عبّر المعلم سالم بأن طلابه في المرحلة الابتدائية لا يستطيعون التعبير عن رغبتهم، لذلك يرى بأن طلابه "قد يستطيعون إبداء رغبتهم في المرحلتين المتوسطة والثانوية". وأكمل قائلاً: "تقرير المصير للطلاب يحتاج إلى وقت من التدريب، ابتداءً من إعطاء حرية الاختيار في التعزيز (حلاوة أو عصير)، وانتقالاً إلى تحديد واختيار الأنشطة المناسبة للطلاب بناء على اهتماماتهم". أما المعلم طارق فقد أكد أنه "لا يوجد تفعيل لمهارة تقرير المصير لطلابهم؛ فالطلاب لا يشاركون في إعطاء اختياراتهم". وأكمل قائلاً: "يحتاج المعلم وولي الأمر إلى دورات في فهم وتطبيق مهارات تقرير المصير، لأن هذا الجانب لدينا ضعيف جداً".

إضافة إلى ذلك، كان هناك إجماع تام من كل المشاركين بأن أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لا يشاركون في العملية التعليمية والخطط التربوية الفردية الخاصة بأبنائهم. كما ذكر المعلم عبد الله: "ولي الأمر لا يشارك في تقييم جوانب القوة والاحتياج لابنه من ذوي الإعاقة الفكرية، وكل الذي يقوم به ولي الأمر هو توقيع اطلاعه على الخطة التربوية الفردية من دون إبداء ملاحظات عليها". وذكر المعلم عادل أنه "يتم إرسال الخطة التربوية الفردية لولي الأمر، ويطلب منه المشاركة، ولكن في الغالب لا يكون هناك أي مداخلات في الخطة، ويتم اعتماد رأي المعلم". وأضاف قائلاً: "أحياناً لا يتم متابعة الطالب في المنزل؛ ما يؤدي إلى نسيان أو إضعاف المهارات التي تعلمها في المدرسة".

5. المناقشة

كان الغرض من هذه الدراسة فهم واقع تطبيق مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، ولاكتشاف هذا الغرض جمع الباحث في هذه الدراسة البيانات المتعلقة بتطبيق تقرير المصير من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العامة ومعاهد التربية الفكرية، وقد شارك في هذه

6. النموذج التعليمي لتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

في البدء، لا يفوتنا أن نبه على أهمية التأسيس المعرفي والمهاري المتعلق بمهارات تقرير المصير من قبل المعلمين، وذلك من خلال الاستفادة من وسائل التطوير الوظيفي، مثل: (ورش العمل، الدورات، المحاضرات، اللقاءات العلمية، وغيرها)، وسيتم الحديث عن التطوير الوظيفي لمعلمي التربية الفكرية بشكل أوسع لاحقاً في قسم التوصيات، فعلى المستوى الإجرائي، تقدم هذه الدراسة تصوّرًا مقترحًا لتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من الجيد أخذه في الحسبان خلال العملية التعليمية، وبعد هذا النموذج أحد أهم الممارسات الحالية المستخدمة في تطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

عند تطبيق النموذج المقترح لتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، من المهم الأخذ بعين الاعتبار نتائج هذه الدراسة وخصوصاً جوانب القصور المتعلقة بتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. يقترح الباحث تطبيق مختصر النموذج التعليمي لتعليم مهارات تقرير المصير (The Self-Determined Learning Model of Instruction) (SDMI) مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، هذا النموذج قائم بشكل رئيس على إشراك الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية في العملية التعليمية واختيار أهدافه وتطوير مهاراته. هناك دليل تطبيقي لنموذج SDMI صادر عن مجموعة من الباحثين (Shogren *et al.*, 2019) ويحتوي هذا النموذج على ثلاث مراحل، هي: صياغة الهدف، التنفيذ، تعديل الهدف أو الخطة. ويتضمن النموذج 12 سؤالاً موزعة على أربعة أسئلة لكل مرحلة.

6.1. المرحلة الأولى (صياغة الهدف):

على معلم التربية الفكرية في هذه المرحلة أن يساعد الطالب على الإجابة عن هذا السؤال الرئيس: "ما هدي؟". ومن خلال هذا السؤال، لا بد على الطالب أن يوضح ماذا يريد تعلمه، وما الأشياء التي يعرفها حالياً، وماذا يحتاج لتعلم الأشياء التي لا يعرفها، وما الأشياء التي يمكنه فعلها لتحقيق الهدف. في هذه المرحلة، لا بد أن يأخذ المعلم في الحسبان عرض الخيارات المتعددة للطالب من ذوي الإعاقة الفكرية من حيث تحديد الهدف المراد تحقيقه، وما المعارف المراد تعلمها. إضافةً إلى أنه من المهم أن يراعي المعلم أشكال الدعم لتحقيق الأهداف التالية: قيام الطالب بمعرفة نقاط القوة والاحتياج لديه، تحديد التفضيلات والاهتمامات والقيم، ترتيب الأولويات في الاحتياجات، جمع المعلومات المتعلقة بالتحديات البيئية التي قد تمنع من تحقيق الهدف، إتاحة الفرصة للطلاب لتحديد وصياغة الهدف المراد تحقيقه والطرق المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.

6.2. المرحلة الثانية (التنفيذ):

في هذه المرحلة يساعد المعلم الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية على تطوير مهارة حل المشكلة، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال (ما خطتي لتحقيق الهدف المحدد في المرحلة الأولى؟). من خلال الإجابة عن هذا السؤال، يحدد الطالب ما يمكنه فعله لتحقيق الهدف وما لا يمكنه فعله، وما التحديات التي قد تمنعه من اتخاذ القرار، وما يمكنه فعله لتجاوز هذه التحديات، ومتى سيتخذ القرار. في هذه المرحلة من المهم على المعلم مراعاة الدعم المناسب لتحقيق الأهداف التالية: تحديد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، إعداد الجدول المناسب لتنفيذ خطة تحقيق الهدف، البدء في تنفيذ الخطة مع مراقبة الأداء خلال تنفيذ الخطة.

6.3. المرحلة الثالثة (تعديل الهدف أو الخطة):

تعتمد هذه المرحلة على سؤال رئيس وهو: (ما الذي تعلمته؟). فبعد عملية تحديد الهدف وتنفيذه، يفكر الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية فيما تعلمه، وما نسبة تحقيق الهدف المحدد، وما الأشياء التي لم يحققها مع معرفة أسباب عدم تحقيقها، وكيف تم تجاوز التحديات. في هذه المرحلة، على المعلم مراعاة أساليب الدعم المناسبة للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية لتحقيق الأهداف التالية: تقييم الأداء المتعلق بتحقيق الهدف، واتخاذ القرار باستمرار أو تعديل الهدف.

الدراسة عشرة معلمين، إذ إن وجهة نظرهم ستسهم في إضافة علمية في الأبحاث المتخصصة بتعليم وتطوير مهارات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، ويلاحظ من خلال قراءة نتائج هذه الدراسة أن مستوى تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في أدنى مستوياته؛ إذ أقر جميع المشاركين في هذه الدراسة بأن المهارات الأساسية لتقرير المصير غير مفعلة مع طلابهم مثل القدرة على: (اتخاذ القرار، تحديد الأهداف، تحديد الاختيار المناسب، الوعي الذاتي، وغيرها). قد يُعزى تدني مستويات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى القصور المعرفي لدى معلمهم حول مفهوم تقرير المصير وأهمية تطبيقه؛ فلم يذكر أي من المشاركين تعريفاً صحيحاً أو وصفاً شاملاً لمفهوم تقرير المصير، وقد كانت محاولاتهم لوصف المفهوم جميعها مشتقة من السؤال المطروح عليهم من الباحث، مما لا يدع مجالاً للشك من القصور الواضح في فهم أهمية تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ولذلك ينبغي التنويه إلى أن عدداً من المشاركين في هذه الدراسة أشاروا إلى أن مفهوم تقرير المصير لم يُدرّس أو يُعرض عليهم في مراحل تعليمهم الجامعية. ونتيجة لذلك، يرى المشاركون في هذه الدراسة بأنهم لم يتلقوا التعليم والتدريب والتطوير الممي الكافي لفهم وتطبيق تقرير المصير بالشكل الصحيح مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية.

واستناداً إلى ما سبق من عرض لنتائج هذه الدراسة، يجدر بنا التأكيد بأن نتائج هذه الدراسة تتفق من نتائج دراسات سابقة من حيث التوصية بالعمل المنظم والتركيز على تطوير مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (Frielink *et al.* 2018; Jones *et al.* 2018; Oswald *et al.*, 2018)؛ إذ أشارت الدراسات السابقة إلى وجود عقبات تمنع من تطوير مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، منها: عدم إتاحة الفرص الكافية لحرية الاختيار وإظهار التفضيلات (Wehmeyer and Helller *et al.*, 2013)؛ قصور واضح في خيارات السكن المتاحة لهم (Jacniki, 2009)؛ قصور في العلاقات الشخصية أو عدم استمرارها (Perry and Felece, 2005). وقد أكد عدد من الدراسات أن مهارتي التمكين الشخصي والمناصرة الذاتية تُعدّان من أقل مهارات تقرير المصير التي لم تُطوّر عند الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية (Alvarez-Aguado *et al.*, 2021). علماً بأن مهارة المناصرة الذاتية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعدّ من أهم أسباب زيادة قدرة هؤلاء الطلاب على الاختيار والتحكم بشؤونهم (Jones *et al.*, 2018).

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن 20% من المشاركين وفروا فرصاً قليلة جداً تساعد على تطبيق مفهوم تقرير المصير، هذه الفرص أخذت أبسط أشكال تقرير المصير، وهي أن المعلم يأخذ رأي الطالب في اختيار اهتماماته، كما ذكر المعلم فهد أنه "يسأل طلابه إذا كانوا يفضلون البيع في المقصف"، ومن الملاحظ أن معلمي معاهد التربية الفكرية المشاركين في هذه الدراسة يتفوقون بالكامل على عدم جدوى تطبيق مهارات تقرير المصير مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة. علماً بأن هذه النظرة القاصرة والتوقعات المتدنية حول عدم مقدرة الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة على تطبيق مهارات تقرير المصير سبب رئيس في القصور بتقديم الخدمات المناسبة لهم، الأمر الذي يؤدي إلى عدم الاستفادة الكاملة من قدراتهم ومواظن القوة لديهم. وقد أثبتت الدراسات أن التوقعات العالية لمعلمي التربية الخاصة حول قدرات طلابهم وصياغة الأهداف التعليمية بناء على هذه التوقعات تؤدي دوراً مهماً في الحصول على أفضل المخرجات (Ruble *et al.*, 2011; Shilts *et al.*, 2004).

وكما هو ملاحظ من نتائج هذه الدراسة، فإن أولياء الأمور لا يشاركون في العملية التعليمية الخاصة بأبنائهم، وهذا مؤشر خطير على ضعف العلاقة والتعاون بين المدرسة والأسرة. وقد أثبتت الدراسات أن أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يؤدون دوراً مهماً وجوهرياً في تطوير مهارات أبنائهم، كذلك في زيادة الثقة بالنفس، بحيث يتقبلون إعاقاتهم ويتحدثون عنها ويعرفون مكانهم القوة والاحتياج لديهم (Erwin *et al.*, 2009)، وكذلك يعدّ ولي أمر الطالب ذوي الإعاقة الفكرية الداعم الرئيس بالمطالبة بحقوق ابنه/ابنته من ذوي الإعاقة الفكرية سواء كانت هذه الحقوق تعليمية أو صحية أو اجتماعية أو وظيفية أو غيرها.

7. حدود البحث

تُعَدُّ هذه الدراسة من الدراسات العلمية القليلة التي ركزت على وصف حالة تطبيق مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. على الرغم من الإسهام العلمي لهذه الدراسة في النطاق البحثي في مجال تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فإن هناك بعض الحدود التي يجب أخذها في الحسبان: أولاً، اقتصر عينة هذه الدراسة على معلمي التربية في الفصول المحلقة في التعليم العام ومراكز التربية الفكرية، ولم تشمل غيرهم ممن له علاقة بالطلاب ذوي الإعاقة مثل أولياء الأمور ومشرفي التربية الخاصة وقائدي المدارس ومراكز التربية الفكرية وغيرهم. ثانياً، ركزت هذه الدراسة فقط على معلمي التربية الخاصة، ولم تشمل معلمات التربية الخاصة. ثالثاً، الحدود الجغرافية للعينة المشاركة في هذه الدراسة مقيدة بإحدى محافظات منطقة مكة المكرمة.

8. التوصيات

يواجه طلاب الإعاقة الفكرية تحديات كبيرة فيما يتعلق بمهارات تقرير المصير في المملكة العربية السعودية، لذا من المهم تضامن الجهود لإزالة هذه التحديات التي تمنع من تطوير مهارات تقرير المصير لدى الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية. أولاً، هناك حاجة ماسة لزيادة الأبحاث العلمية في مجال تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مع مراعاة زيادة عدد العينة المشاركة في هذه الدراسات، وشمولها للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية، وتكون العينة موزعة جغرافياً، والتأكد من تنوع أدوار ووظائف المشاركين في هذه الدراسات مثل معلمين، اختصاصيين، أولياء أمور وغيرهم. ثانياً، أن تقوم الجهات ذات العلاقة بالتربية الخاصة بتقديم دليل إجرائي خاص بمهارات تقرير المصير. ثالثاً، على الجهات ذات العلاقة بالتربية الخاصة تقديم التدريب المناسب واللازم على كيفية تطبيق مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. رابعاً، على الجامعات التي تقدم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أن تُضمّن مهارات تقرير المصير كمفهوم أساسي في مناهجها المقدمة لطلاب قسم التربية الخاصة.

9. الخاتمة

كان الغرض من هذه الدراسة هو معرفة مستوى أهمية تطوير مهارات تقرير المصير للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم، إذ بدأ الباحث باستعراض نتائج الدراسات التي أثبتت الأثر الإيجابي والمخرجات الناجحة لتعليم مهارات تقرير المصير للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، ثم أوضح الباحث القصور الشديد في الأبحاث المركزة على تطبيق مهارات تقرير المصير للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، وختاماً، استعرض الباحث بشكل مختصر نموذجاً تطبيقياً لتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وهو النموذج التعليمي لتعليم تقرير المصير SDLMI، الصادر عن مجموعة من الباحثين (Shogren et al., 2019). يعد النموذج التعليمي لتعليم تقرير المصير SDLMI من الممارسات المثبتة فاعليتها من خلال الأبحاث لتعزيز وتمكين طلاب ذوي الإعاقة -ومنهم الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية- من مهارات تقرير المصير. تطبيق هذا النموذج التعليمي يحتاج إلى تعاون كبير بين المعلم والطالب ذوي الإعاقة الفكرية للتخطيط للهدف وتنفيذه ومتابعة التطور لتحقيق الهدف.

نبذة عن المؤلف

محمد بن سعد الشعيل

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية. m.alsheil@tu.edu.sa. 00966503201040

الشعيل، سعودي، أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الطائف، حاصل على الدكتوراه من جامعة نورث كارولينا (UNCG). عضو في عدد من اللجان: من أهمها لجنة تطوير الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة ولجنة تطوير معايير تقويم برامج التربية الخاصة. قاد وحكم عدد من المشاريع البحثية الحكومية المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة. اهتماماته

البحثية في الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، والتعليم الشامل، وتقرير المصير، وجودة الحياة، لديه عدد من الأوراق البحثية المنشورة في مجال التربية الخاصة بمجلات إقليمية ودولية.

رقم أوركيد (ORCID): 0009-0002-4824-1957.

المراجع

- Almalky, H. (2022). Promoting self-determination skills to support successful transition to post-school life for students with intellectual disability. *Journal of Educational Science*, 8(1), 449-84.
- Alqahtani, R.F., Alshuayl, M. and Ryndak, D.L. (2021). Special Education in Saudi Arabia: A Descriptive Analysis of 32 Years of Research. *Journal of International Special Needs Education*, 24(2), 76-85.
- Arabiah A.H. (2021). Self-determination in male children with intellectual disabilities: Perceptions of parents from Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 115(5), 104011. DOI.org/10.1016/j.ridd.2021.104011
- Alruwaili, H.R. (2016). Obstacles of special education services for students with intellectual disabilities in Saudi Arabia: Future directions. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(n/a), 1-5.
- Alsuhailani, A.S., Evmenova, A.S., Graff, H.J. and Duke, J.M. (2021). Arabic version of the arc's self-determination scale for Saudi female adolescents with intellectual disabilities, learning disabilities, and multiple disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, 24(1), 36-46.
- Álvarez-Aguado, I., Vega Córdova, V., Spencer González, H., González Carrasco, F., Jarpa Azagra, M. and Exss Cid, K. (2021). Levels of self-determination in the ageing population with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 1-10. DOI.org/10.1111/bld.12419
- Carter, E.W., Sisco, L.G. and Lane, K.L. (2011). Paraprofessional perspectives on promoting self-determination among elementary and secondary students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 1-10.
- Erwin, E.J., Brotherson, M.J., Palmer, S.B., Cook, C.C., Weigel, C.J. and Summers, J.A. (2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: evidenced-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37. Doi.org/10.1177/1096250608329611
- Frielink, N., Schuengel, C. and Embregts, P. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American Journal on Mental Retardation*, 123(1), 33-49. DOI. org/10.1352/1944-7558-123.1.33
- Garrels, V. and Arvidsson, P. (2019). Promoting self-determination for students with intellectual disability: A vygotskian perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22(n/a), n/a DOI.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.006
- Garrels, V. and Granlund, M. (2018). Measuring self-determination in Norwegian students: adaptation and validation of the AIR Self-Determination Scale. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 466-80. DOI.org/10.1080/08856257.2017.1342420
- Heller, T., Alison, M. and Hsieh, K. (2002). Eight-year follow-up of the impact of environmental characteristics on well-being of adults with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 40(5), 366-78.
- Hughes, C., Cosgriff, J.C., Agran, M. and Washington, B.H. (2013). Student self-determination: A preliminary investigation of the role of participation in inclusive settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 3-17
- Janicki, M. (2009). The aging dilemma: is increasing longevity among people with intellectual disabilities creating a new population challenge in the Asia-Pacific region?. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(2), 73-6.

- Wehmeyer, M.L. and Abery, B.H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399–411. DOI.org/10.1352/1934-9556.51.5.399
- Jones, J., Shogren, K., Grandfield, E., Vierling, K., Gallus, K. and Shaw, L. (2018). Examining predictors of self-determination in adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(6) 1–14. DOI.org/10.1007/s10882-018-9607-z
- Lee, S.-H., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H. and Little, T.D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education*, 42(2), 91–107. DOI.org/10.1177/0022466907312354
- McDougall, J., Evans, J. and Baldwin, P. (2010). The importance of self-determination to perceived quality of life for youth and young adults with chronic conditions and disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 252–60.
- Morningstar, M.E. and Mazzotti, V. (2014). *Teacher Preparation to Deliver Evidence-Based Transition Planning and Services to Youth with Disabilities (Document No. IC-1)*. Available at: <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/transition-planning.pdf> (accessed on 20/12/2024).
- Oswald, T., Winder, B., Ruder, S., Xing, G., Stahmer, A. and Solomon, M. (2018). A pilot randomized controlled trial of the access program: A group intervention to improve social, adaptive functioning, stress coping, and self-determination outcomes in young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1742–60. DOI.org/10.1007/s10803-017-3421-9
- Perry, J. and Felce, D. (2005). Factors associated with outcome in community group homes. *American Journal on Mental Retardation*, 110(2), 121–135.
- Ruble, L.A., Usher, E.L. and McGrew, J.H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67–74.
- Sands, D.J. and Kozleski, E.B. (1994). Quality of life differences between adults with and without disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(2), 90–101.
- Shilts, M.K., Horowitz, M. and Townsend, M.S. (2004). An innovative approach to goal setting for adolescents: Guided goal setting. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 36(3), 155–6.
- Shogren, K.A. (2013). *Self-Determination and Student Involvement in Transition Planning*. Baltimore, USA: Paul H. Brookes.
- Shogren, K.A., Palmer, S.B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K. and Little, T.D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320–30. DOI.org/10.1177/0741932511410072
- Shogren, K.A., Raley, S.K., Burke, K.M. and Wehmeyer, M.L. (2019). *The Self-Determination Learning Model of Instruction Teacher's Guide*. Available at: <https://selfdetermination.ku.edu/wp-content/uploads/2019/05/Teachers-Guide-2019-Updated-Logos.pdf> (accessed on 01/01/2025).
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B. and Paek, Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality*, 21(3), 147–57 DOI.org/10.1080/09362835.2013.802231
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Rifenbark, G.G. and Little, T.D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*, 48(4), 256–67. DOI.org/10.1177/0022466913489733
- Turnbull, A.P. and Turnbull, R. (2001). Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(1), 56–62.
- Williams-Diehm, K., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H. and Garner, N.W. (2008). Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(1), 27–39.



Urban Formations in the Pioneers of Modernist Poetry: A Semiotic Study of Selected Dichotomies

Abdullah Muhammad Al-Mulla

Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia

تشكلات المدينة عند رواد شعراء الحداثة: دراسة سيميائية في ثنائيات مختارة

عبدالله محمد الملا

قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية



LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/art/240063	19/12/2024	28/02/2025	28/02/2025	01/03/2025
NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
7545	8	2025	26	1

ABSTRACT

This study, titled "Urban Formations in the Works of Pioneers of Modernist Poetry: A Semiotic Study of Selected Dichotomies," explores the semiotic representation of the "city" in modernist poetry as a complex space that reflects both individual and collective experiences. The significance of this research lies in its attempt to analyze the city's imagery in modernist poetry, where it embodies the tension between modernity and tradition, belonging and alienation, thus offering profound intellectual and artistic insights into the transformations of Arab poetic consciousness. Employing a semiotic approach, the study utilizes analytical tools to uncover the symbolic relationships that connect the city to the Arab human experience, moving beyond theoretical discourse to focus on textual analysis. The research is structured around selected dichotomies that highlight the contradictions shaping the city's poetic representation, illustrating how it has become a mirror of the social and political transformations in the Arab world since the mid-20th century. The study concludes that modernist poets have constructed a multifaceted vision of the city, oscillating between the desire for change and the struggle with contemporary challenges, thereby reflecting a deep critical awareness. The research recommends further exploration of the evolution of urban symbolism in contemporary Arabic poetry and its role in shaping collective consciousness.

المخلص

يتناول هذا البحث "تشكلات المدينة عند رواد شعر الحداثة في ثنائيات مختارة" دراسة سيميائية تهدف إلى الكشف عن رمزية "المدينة" في الشعر الحداثي، بوصفها فضاءً متشابك الدلالات يُظهر التجربة الفردية والجماعية. تنبع أهمية الدراسة من سعيها إلى تحليل صورة المدينة في الشعر الحديث، التي تجسد صراع الحداثة والتقليد، والانتماء والافتراق، مما يمنحها عمقاً فكرياً وفنياً يساهم في فهم تحولات الوعي الشعري العربي. يعتمد البحث المنهج السيميائي بأدواته التحليلية لاستكشاف العلاقات الرمزية التي تربط المدينة بتجربة الإنسان العربي، بعيداً عن الطرح النظري المجرد، إذ يركز على تحليل النصوص الشعرية للكشف عن الدلالات الكامنة وراء هذه الصورة المتكررة. وتنقسم الدراسة إلى تحليل ثنائيات مختارة تبرز التناقضات التي تشكل بنية المدينة في المخيلة الشعرية، موضحة كيف أصبحت المدينة مرآة للتحويلات الاجتماعية والسياسية التي شهدها العالم العربي منذ منتصف القرن العشرين. وقد أظهرت الدراسة أن رواد شعر الحداثة قدموا رؤية مركبة للمدينة، تجمع بين التوق إلى التغيير والمعاناة من تحديات الواقع، مما يُظهر وعياً نقدياً عميقاً. وتوصي الدراسة بمزيد من الأبحاث حول تطور رمزية المدينة في الشعر العربي المعاصر ومدى تأثيرها على تشكيل الوعي الجمعي.

KEYWORDS

الكلمات المفتاحية

Arab Identity, literary criticism, poetic dichotomies, poetic imagery, poetic space, symbolic connotations

الثنائيات الشعرية، الدلالات الرمزية، الصورة الشعرية، الفضاء الشعري، النقد الأدبي، الهوية العربية

CITATION

الإحالة

Al-Mulla, A.M. (2025). Tashakulat almadinat eind ruaad shueara' alhaddathati: Dirasat simiyyiyat fi thunayiyat mukhtara 'Urban Formations in the pioneers of modernist poetry: A semiotic study of selected dichotomies'. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(1), 101–08.
DOI: 10.37575/h/art/240063 [in Arabic]

الملا، عبدالله محمد. (2025). تشكلات المدينة عند رواد شعراء الحداثة: دراسة سيميائية في ثنائيات مختارة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*, 26(1)، 101–08.

1. مقدمة

تخص المدينة في الأعمال الشعرية التي تنتهي إلى جيل شهد تحولات سياسية واجتماعية عميقة أثرت بشكل كبير على رؤية الشعراء للمدينة والعالم. والتي عرفت بقدرتها على دمج الرؤى الجمالية مع التحليلات الاجتماعية والسياسية، مما جعل هذه النماذج تقدم رؤية شعرية مختلفة للمدينة كفضاء مركب تتداخل فيه التجربة الشعرية مع التجربة العالمية، ولتقاطع فيها المحلي مع العالمي للكشف عن هذه الرؤية المعقدة.

وتوجد دراسات سابقة تناولت المدينة في الشعر العربي المعاصر، وقفت منها على:

كتاب عز الدين إسماعيل "الشعر العربي المعاصر قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية"⁽¹⁾، حيث عنون الفصل الأول من الباب الثالث "الشاعر والمدينة"، ولاحظ غلبة بعض الموضوعات على الشعر المعاصر منها موضوع المدينة، وأصل مصدر تأثيرهم بهذا الموضوع، وعن الخوف من تجرد هذا الموضوع بسبب كثرة دورانه في شعرهم، وذكر الصور الأربعة الرئيسة للمدينة في شعرهم: وجهها، وتجربة الحياة فيها، والموقف الجدلي بين كرهها والتعايش معها، وتأثير العامل السياسي في تكوين وجهة نظر الشعراء تجاهها. وكتاب مختار علي أبو غالي "المدينة في الشعر العربي المعاصر"⁽²⁾،

تشكل رمزية "المدينة" في الشعر العربي الحديث محوراً أساساً للدراسات الأدبية. في بحثها عن أبعاد التحولات العميقة التي شهدتها المجتمعات العربية في العقود الماضية. ويتناول هذا البحث تحليلاً دلاليًا وفق آليات المنهج السيميائي، استناداً إلى نصوص شعرية لجملة من أبرز رواد شعر الحداثة. وإذا كانت هذه الدراسة تستهدف الكشف عن الدلالات المتعددة التي يحملها تشكّل مفهوم "المدينة" في النص الشعري الحداثي، فإن تطوّر هذه الدلالات التي تحملها هذه النصوص تكشفها بعض الأدوات المنهجية المسهّمة في معالجتها وفق ما تتطلبه من إجراءات لسر أغوار النص الشعري ومقاصده، في تحليل لاستقصاء العلامات التي تستخدم لتصوير هذه التحولات وكيفية تفاعلها لإنتاج معانٍ جديدة ومفاهيم متعددة.

لذا فإنّ تسليط الضوء على أهمية "العلامة السيميائية" في فهم اشتغال بنية النص الشعري ودلالاته، تسهم في معرفة الفضاءات الاجتماعية والثقافية من خلال ما يوجّهه المخيال الشعري وتستدعيه ذهنية الشاعر في العصر الحديث، لتدور الدراسة حول تحليل وتحديد العلائق والروابط الجامعة لهذه المفاهيم المتناقضة والمختلفة. متضمنة الوقوف على أبرز النصوص التي

(1) إسماعيل، عز الدين. (1966). الشعر العربي المعاصر: قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية. الطبعة الثالثة. القاهرة: دار الفكر العربي، ص 325.

(2) أبوغالي، مختار علي. (1995). المدينة في الشعر العربي المعاصر. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

1.2. منهجية البحث:

يتناول هذا البحث أبرز النصوص الشعريّة المختارة التي تمثل رمزية المدينة فيها علامة سيميائية بارزة بحيث تسهم في عمل ربط العلاقات النصّية وأنساقها الدلاليّة حول هذه العلامة وصولاً إلى تحليل تشكيلات الفضاء المدني في النصوص الشعريّة، وتحديدًا في تمثيلات "المدينة" كرمز يحمل دلالات ثقافيّة واجتماعيّة وسياسيّة معتمدة على مجموعة من الأدوات النقدية المتضاربة في نسقها المعرفي، وتمحورة حول الإجراءات الآتية:

1.2.1. المنهج السيميائي: استكشاف دلالات العلامات

نظرية العلامة وبنية الدلالة: يُشكّل مفهوم العلامة لدى بيرس حجر الزاوية في التحليل، حيث تُفكك النص إلى عناصره الدالة (العلامة)، ودراسة علاقتها بمدلولاتها في ضوء تقسيم بيرس للعلامات إلى: أيقونات، ومؤشرات، ورموز؛ لفهم النص كجزء من نظام ثقافي أوسع، وتحليل كيفية تفاعل النص مع السياق الثقافي المحيط به.⁽⁴⁾

1.2.2. التحليل الدلالي والثقافي

تحليل الحقول الدلالية: دراسة الحقول الدلالية الرئيسة في النص (الطبيعة، الحركة، الزمن، الحياة)، وفهم علاقتها بمفهوم المدينة ودورها في بناء المعنى.

تحليل الثنائيات الضدية: دراسة الثنائيات المتناقضة في النص بوصفها علامات سيميائية تشي بحضور الصراع القائم بين قوى الحداثة والتقليد، والتوتر الحاضر بين الرغبة في التغيير والتمسك بالجذور.

1.2.3. نطاق الدراسة وتحديد

التركيز على مفهوم "المدينة": سيقصر البحث على تحليل النصوص التي تتجلى فيها المدينة بوصفها علامة سيميائية؛ بهدف تعزيز الفهم وإثراء التحليل. ومن خلال هذه المنهجية يسعى البحث إلى تقديم إسهام نوعي في فهم شعر شعراء الحداثة، وإبراز أهمية التحليل السيميائي في كشف رؤية الشاعر للمدينة كفضاء رمزي يحمل دلالات متعددة ومتناقضة، تعكس التجربة العربية الحديثة. ورصد العلاقات النصية التي تشكل دلالات المدينة، وتفحص التحولات البنيوية في النص وصلتها بالتغيرات الاجتماعية المعاصرة.

2. أبرز رواد شعر الحداثة وتشكيلات المدينة

شكّل التحول من المجتمع التقليدي إلى المجتمع المدني في العصر الحديث تطوراً في البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمعات العربية. وانعكس في النصوص الشعرية، لتبرز في الشعر ظاهرة المدينة بوصفها علامة نصية تحمل أبعاداً اجتماعية وثقافية متعددة، مبيّنة بشكل كبير علاقة النص الشعري بهذه الظاهرة وتحولاتها في المجتمع العربي الحديث. وتحديدًا في تناول رواد شعر الحداثة لها لتتنوع الرؤى وتباين المواقف بين هؤلاء الشعراء؛ فنجد نازك الملائكة والجواهري يرثيان بغداد إثر فيضائها، راصدين هذا التحول من فضاء الحياة الواقعية إلى مسرح للكارثة. وإذا كان السياب جسّد صراعه مع المدينة منطلقاً من انتمائه لقريته "جيكور"، فإن أمل دنقل يصور هذا الصراع من منظوره الريفي الذي يواجه قسوة المدينة وغدها. أما البياتي فيقدم المدينة في رؤية تتجاوز المكان المحدد إلى فضاء إنساني أشمل، في حين يعبر حجازي عن تجربة الاغتراب والضيق في المدينة الحديثة. ويقدم صلاح عبد الصبور رحلة الانعتاق والتحرر من المدينة باحثاً عن فضاء أكثر روحانية، بينما يرى سعدي يوسف في المدينة مصدراً للأمل والتجدد. وتكتمل الصورة مع درويش والقصبي في تناولهما لبغروت، حيث يرصد الأول صراع الهوية في المدينة، ويصور الثاني تحولاتها بين الماضي الجميل والحاضر المتغير، بعدما تزايدت وتيرة التحضر، واشتدت التحديات؛ مما دفع الشعراء إلى التعبير عن هذه المشاعر بأسلوب أكثر

وقد أداره على ثنائية القرية والمدينة وعن وعي الشعراء المحدث بالمدينة، وعن المدينة في بُعدها الاجتماعي والسياسي، وعن الأنماط الرمزية للمدينة في الشعر، مستخدماً المنهج التكاملي. وكتاب عبدالسلام محمد الشاذلي "تجربة المدينة في الشعر العربي المعاصر" صنعاً نموذجاً⁽¹⁾، وقد أدّاه على خمسة فصول تناولت: مدينة صنعاء في إطار النزعة الكلاسيكية الجديدة، وتجربة المدينة في شعر البردوني، وتجربة المدينة في إطار النزعة الرومانسية، وتجربة المدينة في حركة الشعر الجديد بالوطن العربي وتعرض فيه لتجربة المدينة في شعر حجازي في قصيدته "الدم والصمت" التي ألفتها احتفاءً بثورة اليمن في الستينيات وسميح القاسم والبياتي في قصيدته إلى "نوار اليمن" وأدونيس، وتجربة المدينة في إطار حركة الشعر العربي الجديد في اليمن، وتجربة المدينة في شعر المالح، وواضح من عنوانه وموضوعاته أنه خاص باليمن في أعين الشعراء الذين اتخذهم نماذج⁽²⁾، وكتاب عزت ملا إبراهيم "جدلية المكان في خطاب سعدي يوسف قراءة سيميائية بنيوية في قصيدة خذ وردة الثلج خذ القبروانية"⁽³⁾؛ حيث اتخذ من معاناة الإنسان المعاصر في المجتمع المدني محوراً لدراسته، مشتغلاً على التناقضات التي تعيق تطلعات كل إنسان عربي نحو مستقبل أفضل. ويظهر من العرض السابق افتراقهم عن منهج هذا البحث.

1.1. مشكلة البحث وأهدافه:

نشأت مشكلة هذا البحث من الحاجة إلى فهم أشمل لكيفية تجلّي تشكيلات "المدينة" عند رواد شعر الحداثة في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، وكيفية توظيفهم للرموز والعلامات في بناء صورها المدنية حاملةً في طياتها دلالات متعددة الأبعاد، وعاكسة التحولات الاجتماعية والثقافية والسياسية. وتتجلّى أهمية هذه المشكلة في كونها تفتح أفقاً جديدة لفهم العلاقة بين النص الشعري والسيّاقات المحيطة به، بعيداً عن ولوج تشعبات الحداثة ومفاهيمها، إذ لا يمكن أن يكون الشعر معبراً وخالداً إلا بعد تفاعله مع القضايا الإنسانية الكبرى.

ويسعى البحث للإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

أولاً: ما البنى السيميائية والرمزية التي يوظفها هؤلاء الشعراء في تشكيل صورة المدينة، وكيف تتفاعل هذه البنى لإنتاج دلالات متعدّدة ومعقدة تعكس الواقع والتحولات الاجتماعية؟

ثانياً: كيف تتجلى الثنائيات الضدية لدى هؤلاء الشعراء في توظيفها للتعبير عن مشاعر الألم والخيبات المتكررة التي يعيشها العالم العربي في ذلك العصر، مثل المأساة والرحيل والغربة والعودة وصراع الهوية والانتماء في تصوير المدينة، وما وظائفها الدلالية في البنية الشعرية للنص؟

ويهدف هذا البحث إلى:

أولاً: الوقوف على أشكال البنى السيميائية لنصوص مجموعة من هؤلاء الشعراء أمثال: السياب، والبياتي، ونازك، وسعدي يوسف، والقصبي، الذين مزوا بتجارب مختلفة ومتعددة، من خلال تحليل الرموز والعلامات والأساليب اللغوية والبلاغية المستخدمة في نصوصهم، واستكشاف آليات إنتاج المعنى والتأثير في المتلقي.

ثانياً: تحليل التفاعلات بين السياقات الثقافية والاجتماعية والسياسية، وتبيان كيفية انعكاس التجارب الشخصية والجماعية، مثل تجربة المنفى والاغتراب، على النص الشعري.

ثالثاً: الإسهام في تطوير الأطر النظرية لدراسة الفضاء الحضري في الشعر العربي الحديث، في محاولة لإثراء الدراسات الأدبية والنقدية، وفتح آفاق جديدة للبحث في هذا المجال.

رابعاً: تحليل التوترات والتناقضات التي تتجلى في رؤية هؤلاء الشعراء، وكيفية تجسيدها من خلال الرموز والدلالات.

(3) إبراهيم، عزت ملا، والياهي، حسين. (2018). جدلية المكان في خطاب سعدي يوسف: قراءة سيميائية بنيوية في قصيدة "خذ وردة الثلج خذ القبروانية". مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 1(45)، 62-71.

(4) بري، عبدالله. (2017). الكون السيميائي وتمثيل الثقافي: بوري لوتمان نموذجاً. مجلة فصول، بدون رقم المجلد (99)، 47-67.

(1) الشاذلي، عبدالسلام محمد. (2006). تجربة المدينة في الشعر العربي المعاصر: صنعاً نموذجاً. القاهرة: البيئة المصرية العامة للكتاب.

(2) النميمي، عبدالله حبيب. (2010). تحولات المدينة في الشعر العراقي الحديث. دمشق: دار الرائي للدراسات والترجمة والنشر، ص 32.

أَتَحَتَّ الْمَاءُ غَاصُوا حِينَ جَازُوا عَلَيْهِ أُمُ فَوَيْقَ الْمَاءِ مَرُّوا
أَحْقَا أَنْ "أُمَّ الْخَيْرِ" مِنْهَا بِعَاصِمَةِ "الرَّشِيدِ" أَحَاطَ شَرُّ (4)

يكشف النسق السيميائي للنص عن تحولات المدينة في مواجهة الفيضان؛ إذ تتعرض لتحول جذري من الثبات إلى الاهتزاز، ومن القوة إلى الضعف، ومن السيادة إلى الانكسار. وتتجلى هذه التحولات في صورة "الثابت الأركان" الذي استحال "ريشة لا تستقر"، وفي المواجهة غير المتكافئة بين المدينة والعناصر الطبيعية الثائرة: الأمواج ذات النشيش، والنهر المتمرد كالسجين، والماء المغتلم الذي يُؤر. وتتعمق دلالات المكان عبر توظيف "عاصمة الرشيد" رمزاً للمجد التاريخي المهدهد، و"الثابت الأركان" رمزاً للحضارة والعمران، فيما تشير المحاصرة بين "تحت الماء" و"فوقه" إلى شمولية الدمار الذي حل بالمدينة؛ مما يؤسس لصورة المدينة في لحظة انكسارها أمام قوة الطبيعة، متحولة من فضاء الثبات والحضارة إلى فضاء الاضطراب والانهيار.

ويبرز التباين في رؤية الشعاعين لمأساة الفيضان عبر نسجيهما السيميائية بين العلامة والرمز؛ لتقدم نازك الملائكة رؤية رمزية تنكس على توظيف الموروث الثقافي بوصفه علامة بارزة، ليتحول "الغول" إلى علامة على القوى المدمرة، و"الملح" في "الكأس" إلى رمز الماء المتحول من مصدر للحياة إلى أداة للموت، وتؤسس ثنائية "الصباح/الأمس" لمفارقة درامية بين ماضي مُشرق وحاضر مظلم. أما الجواهري فيقدم رؤية تصويرية مباشرة تعتمد على "نشيش" كالمقدّر المغلي، والمدينة "الثابت الأركان" تتحول إلى "ريشة لا تستقر". وإذا كانت نازك تركز على المفارقات الدلالية (ظلم المدينة رغم غرقها) والتحولات الزمنية، فإن الجواهري يركز على التحولات المكانية والمواجهة غير المتكافئة بين المدينة والطبيعة. وتلتقي الرؤيتان في تصوير انكسار المدينة، لكن بينما تقدمه نازك عبر صورة المدينة الظلمات الباحثة عن أمسها، يقدمه الجواهري عبر المفارقة بين "عاصمة الرشيد" المجيدة و"الشر المحيط بها، ليؤسساً معاً لصورة شاملة لمأساة المدينة في مواجهة قوى الطبيعة.

وفي السياق نفسه يستهل السيّاب هذه المأساة في قصيدته بالتعبير عن فجيعته بالمدينة التي اغتالت القروى فيه، فأفقده حرارة العيش، وصفاءه، وأخوته الإنسانية، وأصابعه بألم روحي، فالمدينة عنده موطن الغربة والافتراق وهي المنفى (5)، ولم يكن ذلك عند السيّاب فحسب فكما نزح السيّاب من قريته جيکور انتقل حجازي من قريته تلا وصالح عبدالصبور من الزقازيق (6)، لكنه يتفرد بأسلوب الوصف الذاتي لدروب المدينة، ليأتي المقطع بصورة مركبة امتدادية، ويتضمنات ورموز عديدة.

بدر شاكر السيّاب (1926-1964): الصراع بين القرية والمدينة (جيکور قريته في البصرة)

القصيدة: "جيکور والمدينة":

"تَلْتَفُ حَوْلِي دُرُوبُ الْمَدِينَةِ:
جِبَالاً مِنَ الطِّينِ يَمْضَعُنْ قَلْبِي
وَيُعْطِلُنْ، عَنْ جَمْرَةٍ فِيهِ، طِينُهُ
جِبَالاً مِنَ النَّارِ يَجْلِدُنْ عُرْيَ الْحُقُولِ الْحَزِينَةِ
وَيُخْرِقُنْ جِيكُورَ فِي قَاعِ رُؤْيِي
وَيَزْرَعُنْ فِيهَا زَمَادَ الضَّعْفَيْنَةِ" (7).

إنّ دروب المدينة الملتفة حوله جبلاً من الطين، تمثل أيقونة سيميائية تعصر قلبه، فالجبال الملتفة تحمل في السياق الاجتماعي السياسي التاريخي دلالات تضمينية، منها الإذلال والتعذيب والإعدام، تُعزّزها أمارات الرمز اللغوي "الطين" الذي يُخْرِجُ من معناه الحسي إلى معاني أخرى، منها العفن والوباء والشلل والعقم والشر. وجبال الطين تلك قد التفت حول

عمقاً وتعقيداً تجاه المدينة، مستنطقين رموزها ومستكشفين تأثيراتها المتعددة على الفرد والمجتمع، وموقفهم هذا من المدينة مخالف لموقف نزار قباني منها؛ "فهو من الذين قبلوا المدينة وراحوا يبحثون عن طرق وصولها إلى المدينة المثلى على الصعد جميعها، وذلك بالنظر إلى الجانب الغربي الحضاري لتكون المقارنة بين المدينة العربية والمدينة الغربية في فكره، والحياة الاجتماعية في كل منهما في رؤاه، وهو بهذا يحاول أن يربط بين الخطوط التراثية والخطوط الحضارية لتكتمل الرؤية وتصبح المدينة لديه نموذجية لديها تراثها الأصيل العريق، ولديها حضارتها الحديثة بكل ما في الكلمة من معنى" (1).

3. مأساة المدينة "البنى والرؤى"

تتجلى عبقرية نازك الملائكة في "المدينة التي غرقت" عبر بنيتها في نسج سيميائي مُتعدد المستويات، يتضافر فيه الصوّتي مع الرمزي والزمني مع المكاني؛ ليشكل لوحة شعرية فريدة لمدينة تواجه مصيرها المأساوي. يبدأ النص بإيقاع بطيء يتناغم مع حركة المياه المتسربة، حيث يُشكّل تكرار حرف السين في "أمسها" و"كأسها" صدى صوتياً للماء المتدفق، بينما يخلو تكرار الميم في "المدينة" و"الموت" و"أمسها" نغمة حزينة تتردد عبر النص كآني خافت للمدينة الغارقة.

نازك الملائكة (1923-2007): رثاء بغداد بعد فيضان 1954م

القصيدة: "المدينة التي غرقت"

"وَيَأْتِي الصَّبَاحُ وَيَحْتِئِ الْغُولُ فِي مَكْمَنٍ
وَتُخْفِيهِ مُسْتَنْقَعَاتٌ فِيسَاحٍ عَنِ الْأَعْيُنِ
وَتَصْخُو الْمَدِينَةُ ظُمَاً وَتَبْحَثُ عَنْ أُمْسِهَا
وَمَاذَا تَبْقَى سِوَى الْمَوْتِ وَالْمِلْحِ فِي كَاسِهَا؟" (2)

ويتأسس المؤول المباشر في النص على توظيف الموروث الثقافي العربي، وهو ما يعكس سمة أساسية في شعر نازك الملائكة، وهي "أنّ نازك الملائكة استطاعت أن تتبدع رموزها الخاصة من ذاتها الشعرية بعيداً عن مفهومات الرموز المتعارف عليها" (3). فتحوّل "الغول" من كائن أسطوري إلى علامة على القوى المدمرة المجهولة التي تترص بالمدينة، ويشكّل "الملح" مع "الكأس" ثنائية رمزية دالة على تحوّل الماء - مصدر الحياة - إلى أداة للموت والفناء.

من هنا تتشكل البنية الزمنية في النص عبر ثنائية "الصباح/الأمس"، حيث يتحوّل الصباح من علامة للتجدد والأمل إلى لحظة كشف وفصح للمأساة. وفي المقابل، يُصبح "الأمس" نقطة حنين وارتكاز تؤسس لمفارقة درامية بين ماضي مُشرق وحاضر مظلم. هذا التقابل الزمني يتعرّز من خلال تحولات المكان، حيث تنقلب المدينة من فضاء حيوي إلى مستنقعات معادية، مُشكّلة قبرا مائياً يبتلع الحياة والذكريات معاً. وتتضح المفارقات الدلالية في النص عبر سلسلة من التناقضات المؤلمة: ظلم المدينة رغم غرقها بالماء، والصباح الذي يكشف الخراب بدلاً من أن يُشِرّ بالحياة، والمدينة التي تبحت عن هويتها المفقودة في خضمّ الدمار. هذه المفارقات تؤسس لبنية دائرية محكمة تبدأ بالصباح كحظة كشف وتنتهي بالموت كمصير حتمي، مُجسّدة حركة الزمن الدائرية في المأساة.

وإزاء هذا المشهد المأساوي، يُقدم محمد مهدي الجواهري (1899-1997م) رؤيته الخاصة في قصيدته "بغداد على الغرق" قائلاً:

وَلِلْأَمْوَاجِ مِنْ حَنْقِ نَشِيشٍ كَمَا يَغْلِي عَلَى النَّيِّرَانِ قِدْرُ
وَدَجَلُهُ كَالسَّجِينِ بَغَى فِرَاراً وَأَزِيدَ حَيْثُ أَعْوَزَهُ الْمَقْرُ
وَذَاكَ الثَّابِتُ الْأَرْكَانُ أُمْسَى عَلَيْهِ رِيشَةٌ لَا تَسْتَقِرُّ
فَمَا أَذْرِي غَدَاةً نَرَا عَلَيْهِ مِنَ الْأَمْوَاجِ مُغْتَلِمٌ يَوْرُ

(5) الجراح، منى بشير. (2017). ملاحج الحداثة في مجموعة "أنشودة المطر". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 26(1)، 21-1. ص 5.

(6) أبوغالي، المدينة في الشعر العربي المعاصر، ص 11.

(7) السيّاب، بدر شاكر. (2016). ديوان بدر شاكر السيّاب. بيروت: دار العودة، 75/2.

(1) ماضية، بيانكا. (1999). ملاحج المدينة في شعر نزار قباني. مجلة الفكر العربي، 20(98)، 213-191. ص 193.

(2) الملائكة، نازك. (1997). ديوان نازك الملائكة "المجلد الثاني". بيروت: دار العودة، 539/2.

(3) عبد السادة، بشائر أمير. (2020). لغة شعر نازك الملائكة. مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الدولي الافتراضي الأول، بدون رقم المجلد (48)، 584-601. ص 590.

(4) الجواهري، محمد مهدي. (2011). الأعمال الشعرية الكاملة. القاهرة: مكتبة جزيرة الورد، ص 149.

4. فوضى المدينة "الوجود والعدم"

يتجلى التحليل السيميائي لنص "مدينتي والفجر" للشاعر عبد الوهاب البياتي في بنيته التي تتمحور حول ثنائية الاستلاب والمقاومة؛ حيث تشكل الدلالات من خلال تقاطب ثنائي يجسده حضور المدينة (الثابت/الهوية) في مواجهة الفجر (المتحول/الغازي). ويتجسد هذا التقاطب عبر نسج لغوي محكم يتكى على التكرار الدال في لفظة "مدينتي" التي تشكل محوراً دلاليّاً يتمركز حوله النص، معزّزاً بضمير الملكية "الباء" الذي يؤسس لعلاقة انتماء وجودي بين الذات الشاعرة والفضاء المدينيّ المستباح.

عبد الوهاب البياتي (1926-1999) القصيدة: "مدينتي والفجر":

"مَدِينَتِي اسْتَبَاحَهَا الْفَجْرُ
مَدِينَتِي أَهْلَكَهَا الضُّجْرُ
مَدِينَتِي، الْقَمَرُ

يَخَافُ مِنْ بُيُوتِهَا الْمَفْتُوحَةِ الْبُطُونُ." (4)

وتتعمّق الدلالات عبر توظيف الشاعر لعناصر دالة تؤسس لشبكة علامائية متشابكة؛ فالمدينة تتحوّل من فضاء للأمان إلى مسرح للاغتراب الوجودي، في حين يتخذ "الفجر" دلالة رمزية تتجاوز معناها المعجمي المباشر ليصبح علامة سيميائية على قوى الاستلاب والتدمير. ويشكل "القمر" علامة سيميائية ثالثة تؤسس لثنائية "النور/الظلام" في سياق الصراع بين الهوية والاغتراب. وتتعرّز هذه الدلالات عبر حقول دلالية متشابكة تدور في فلك الألم (استباحها، أهلكتها) والخوف (يخاف، البطون المفتوحة) والدمار، مشكلةً نسجاً دلاليّاً متماسكاً يعكس أزمة وجودية عميقة. ويوظف النص تقنيات التصوير الشعري كالتشخيص والمجاز والرمز لتعميق دلالاته، فتتحوّل المدينة إلى كائن حيّ يُستباح، وتصبح البيوت المفتوحة البطون علامة على الانكشاف والضعف.

وتتكشف في النص إسقاطات البياتي السياسية التي لا تنفصل عن رؤيته الشعرية، "والظاهر أن البياتي قد أسقط رؤيته السياسية؛ فهو لا يفصل بينها وبين فعل السياسة، ومهارات السياسيين؛ لذلك فهو يشكو حال الإنسان الذي قد فقد قيمته، وقد يكون وراء تعلق الشاعر بالمدينة أسباب سياسية، فكثيراً ما صادف الشعراء العنف السياسي في المدينة، وهو أمر ليس وليد العصر الحاضر فحسب؛ بل هو تراكم لممارسات تعسفية، تحدثت عبر التاريخ العربي الطويل." (5) ويأتي المستوى الإيقاعي ليعزّز هذه الدلالات عبر تكرار "مدينتي" الذي يخلق إيقاعاً حزيناً، والجمل القصيرة التي تعكس حدة الألم، والتنقيط الذي يوحي باستمرار المأساة. وعلى المستوى السياقي يتجاوز النص التأويل المباشر مجسّداً أزمة الهوية العربية في مواجهة قوى التغريب والاستلاب، ومؤسساً لرؤية شعرية عميقة تتجاوز المباشرة والسطحية إلى آفاق رمزية وسيميائية أرحب. وفي مشهد شعري مغاير، يقدم السياب تجربته مع المدينة قائلاً:

بَعْدَ أَنْ سَمَرُونِي وَأَلْقَيْتَ عَيْنِي نَحْوَ الْمَدِينَةِ
كَدْتُ لَا أَعْرِفُ السَّهْلَ وَالسَّوْرَ وَالْمَقْبَرَةَ
كَأَنَّ شَيْءَ مَدَى مَا تَرَاهُ الْعَيْنُ كَالْغَايَةِ الْمُزْهَرَةِ" (6)

ويتأسس هذا النصّ عبر مفارقة بصرية دالة، تبدأ من فعل التسمير المادي للذات الذي يحيل على مشهد المواجهة القسرية مع فوضى المدينة. وتتصاعد المفارقة عبر نفي المعرفة بالمكان الأليف، حيث تفقد العلامات المكانية (السهل/السور/المقبرة) دلالاتها المألوفة. وتتعمق المفارقة بحضور المقبرة التي تؤسس لثنائية "الحياة والموت"، ثم يبلغ التحول ذروته في استحالة المشهد البصري إلى غاية مزهرة، وهو تحوّل يكشف عن تناقض جوهري: فالغاية المزهرة، رغم جمالها الظاهري، تمثل امتداداً لدلالة المقبرة في تأكيد اغتراب الذات عن المكان وتحوّل المدينة إلى فضاءٍ موحشٍ يجمع بين الجمال الخادع والموت الكامن.

يتضح التباين في موقف الشعارين من المدينة عبر طرحهما الشعري؛

الشاعر لتحلّ طبيعتها الباردة والمؤغلة في قلبه محل جمره الحياة.

وكان دروب المدينة هذه جبالاً من نارٍ تجلد غُزَي الحقل، وتمزّق "جيكور" في روح الشاعر، وتزرع فيه رماداً الضغينة (صورة أيقونية من تشبيهات واستعارات)، ومع الكلمة الأولى من البيت الثاني "جبالاً" تأخذ عملية الالتفاف هذه مدلولاً جديداً، حيث تتحول هذه الدروب التي رأيناها في البيت الأول إلى جبالٍ تلتف حول الشاعر. "فيعطي إيحاءاً بالموت والخنق والشوق أو في أفضل الأحوال بالأسر والتكبيّل بالقيّد، وبعد ذلك نجد هذه الجبال - التي تحوّلت إليها الدروب - جبالاً من الطين تمضغ قلب الشاعر، وتستبدل بالجمرة المتوهجة فيه طينته خامدة منطفئة. إذن فالموت موتٌ معنوي، إنه هبوط بروح الشاعر من آفاق التوهج إلى حضيض الطين والخمود. ونلاحظ موقفاً أنّ نار - الجمرة - ارتبطت هنا بمعاني السمو والارتفاع والتوهج، على حين ارتبط الطين بمعاني الهبوط والخمود." (1)

وفي قصيدة "أمل دنقل" في ديوانه "مقتل القمر" وهي بالعنوان نفسه، صورة كبيرة لمصرع الريفي الذي يخرج إلى المدينة، ومن خلال الألفة بين الشاعر الريفي والقمر تتفجر كارثة الضياع في انهمار المدن، هذه المدن التي تثقل الكوني في الإنسان، حين تحجبه عن ولوج باب السماوات بأنوارها وعمارها، ومن ثمّ فرّغ الشاعر إلى القرية يندرهم بالمصاب:

أمل دنقل (1940-1983): قصيدة "مقتل القمر"

وَحَرَجْتُ مِنْ بَابِ الْمَدِينَةِ

لِلرَّيفِ: يَا أَبْنَاءَ قَرْيَتِنَا أُبُوكُمْ مَا تَ

قَدْ قَتَلْتُهُ أَبْنَاءَ الْمَدِينَةِ

ذَرَفُوا عَلَيْهِ دُمُوعَ إِخْوَةٍ يُوسُفَ، وَتَفَرَّقُوا

تَرَكُوهُ فَوْقَ شَوَارِعِ الْإِسْفَلَتِ وَالْدَمِ وَالضَّعِيفَةِ" (2)

يتشكل النص عبر ثنائية ضدية بين فضاءين متناقضين، تبرز فيه المدينة مكاناً طارداً يمارس فعل الإقصاء والتدمير، وتتكشف طبيعة المدينة من خلال نسق من العلامات السيميائية الدالة: القتل والخداع (قتلته/دموع إخوة يوسف)، والجمود المادي (الإسفلت)، والعدوانية (الدم والضغينة)، ويزداد المعنى عمقاً عبر وظيفة المدينة في حجب البعد الروحي للإنسان، لتتحوّل إلى فضاء للاغتراب والقطيعة مع الذات والوجود، مقابل القرية التي تمثل فضاء الألفة والتواصل الكوني الذي يتجسد في رمزية القمر.

ويتماثل التقاطع بين الشعارين في موقفهما من المدينة عبر رؤية تراجيدية تنطلق من ثنائية القرية/المدينة، لكن بتشكلات فنية مختلفة؛ فالسياب يصوّر المدينة عبر صورة "الدروب الملتقّة" التي تتحوّل إلى "جبال" من الطين والنار في دلالة على الخنق والاستلاب، ويتعمق المعنى عبر صورة "جمرة" القلب التي تستحيل "طينة"، في إشارة إلى تحول الحياة إلى موت معنوي. أما دنقل فيقدم المدينة عبر صورة القتل المادي والمعنوي، موظفاً التناس الديني "دموع إخوة يوسف" لتعميق دلالة الخداع والغدر. وإذا كان السياب يواجه تدمير المدينة لجيكور في "قاع روحه"، حيث تزرع "رماد الضغينة"، فإن دنقل يواجه قتل المدينة للقمر/الريفي الذي يترك على "شوارع الإسفلت والدم والضغينة". وتتوازي الرؤيتان في كشف طبيعة المدينة القاتلة للروح والجسد، لكن بينما يركز السياب على البعد النفسي للمأساة عبر صور حسية مركبة، يميل دنقل إلى البعد الدرامي عبر سرد قصة القتل وإعلان الموت للقرية، مؤكداً الانفصال بين عالمين: عالم القرية بوصفها أيقونة الثقافة الخاصة بالشاعر وعالم المدينة التي تمثل الحياة السياسية القاسية. ويؤكد ذلك عبدالسلام الشاذلي بقوله: "ومن أجل ذلك تتخذ صور الحوار حيناً والجدال الضيق بين قيم المدينة بمعنى الطبيعة السلوكية للفرد فيها وبين قيم الريف بسلوكيات الأفراد مكانها المشروع في الحركة الشعرية التي التقت حول تجسيد هذا الجانب المهم من جوانب البناء في حياتنا: السياسية والثقافية." (3)

(4) البياتي، عبد الوهاب. (1995). الأعمال الشعرية. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص 201.

(5) التميمي، تحولات المدينة في الشعر العراقي الحديث، ص 32.

(6) السياب، ديوان بدرشاك السياب، 112/2.

(1) زايد، علي عشري. (1998). قراءات في الشعر العربي المعاصر. القاهرة: دار الفكر العربي، ص 125.

(2) دنقل، أمل. (1987). الأعمال الشعرية الكاملة. الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة مدبولي، ص 69.

(3) الشاذلي، تجربة المدينة في الشعر العربي المعاصر: أسسها نموذجاً، ص 98.

و"مراكب الموت" تحمل "أشلاء" في إشارة إلى التمزق والتشظي، ثم "الأرض الباردة" التي تتعقّق الإحساس بالموت والجمود. ويبرز في النص صراع بين الذات والمكان من خلال ثنائيات ضدية: الحركة (أخوض) مقابل السكون (راكدة)، والحياة مقابل الموت (مراكب الموت)، والمواجهة مقابل الاستسلام. ويتخذ الشاعر موقف المهاجم لا المستسلم، فهو يرفض التكيف أو محاولة فهم المكان، ويظهر ذلك جلياً في قوله "لم أت... كي أعرفها"، وكأنه يتخذ موقف الفاتح الذي يقتحم المكان لا المستكشف الذي يسعى للتأقلم معه.

وهنا تتباين تجربة الشعارين في تناول علاقة الذات بالمكان تبايناً جوهرياً، فبينما يتخذ صلاح عبد الصبور من الخروج رحلةً روحيةً للتحرر والانعقاد من قيود المكان الأول، مستعيناً برموز كونية إيجابية كالماء والنجوم التي تشير إلى التطهر والسمو، نجد سعدي يوسف يتخذ موقفاً هجومياً من المكان الآخر، موظفاً رموزاً سلبية كالمياه الراكدة ومراكب الموت التي تشير إلى الجمود والفناء. وإذا كان عبد الصبور يسعى للخلاص من "السر" و"العيش الأليم" في رحلة طوعية نحو فضاء أرحب، فإن سعدي يوسف يدخل المكان الجديد بموقف المتحدي الراض للتعريف، محملاً برؤية سوداوية تجعل من المكان فضاءً جامداً تتمزق فيه الدوات. وهكذا تتجلى المفارقة بين رؤيتين: الأولى تبحث عن الخلاص الروحي عبر الخروج الطوعي، والثانية تواجه المكان الآخر بموقف رافض يتسم بالتحدي والمواجهة.

ومثل سعدي يوسف نجد في قصيدة "أنا... والمدينة" لأحمد عبد المعطي حجازي بناءً سيميائياً يعكس علاقةً متوترةً بين الذات والمدينة، ويفصح عن مشاعر اغتراب عميقة تنبثق من تجربة الانتقال من القرية إلى المدينة. يقول زكي نجيب محمود: "في القصيدة صوت واحد مسموع، هو صوت الشاعر نفسه يصف ويروي ويوجه الخطاب إلى غائبة لا تجيب. فيها هنا شاب ريفي قضى في حضن قريبته عشرين عاماً، كانت الأعوام الثلاثة الأخيرة منها هي عمر عشقه لفتاة [...] فخرج القرية إلى المدينة." (3)

أحمد عبد المعطي حجازي (1935): القصيدة: "أنا... والمدينة"

"هَذَا أَنَا، وَهَذِهِ مَدِينَتِي،
عِنْدَ انْتِصَافِ اللَّيْلِ
رَحَابَةُ الْمِيدَانِ، وَالْجُدُرَانُ تَلَّ
تَبِينُ ثُمَّ تَخْتَفِي وَرَاءَ تَلَّ
وَرَيْقَةً فِي الرِّيحِ دَارَتْ، ثُمَّ حَطَّتْ، ثُمَّ
ضَاعَتْ فِي الدُّرُوبِ" (4)

إنّ هذا النص يؤسس العنوان "أنا... والمدينة" لثنائية مركزية بين الذات والمكان، حيث تعبر علامة الحذف (...) عن فجوة نفسية عميقة بينهما، وتكثف الشعور بالتوتر والاعتراب. وتعمق هذه الثنائية عبر مستويات متعددة من الثنائيات الضدية: فزنى "الحضور/الغياب" في عبارة "هذا أنا" مقابل الجدران التي "تختفي"، و"النبات/الحركة" بين المدينة المستقرة مقابل الوريقة المتحركة، و"القرية/المدينة" في تباين الألفة مقابل الاعتراب. تتجسد الرموز المركزية في النص من خلال مشاهد ترسم هذه الحالة: رحابة الميدان تعكس فضاءً يوحى بالحرية لكنه مليء بالضيق، بينما تكرر "تل وتل" يبرز الطبيعة المراوغة للمدينة، حيث تظهر الجدران وتختفي، مما يعمّق إحساس الشاعر بالتعب. هذا التكرار يجسد المدينة كمناهة معقدة، تنوء فيها الذات. أما العبارة "دارت، ثم حطت، ثم ضاعت في الدروب"، فتجسد رحلة الذات من محاولة الدوران بلا وجهة، إلى رغبة في الاستقرار المؤقت، لتنتهي في ضياعها النهائي وسط تعقيدات المدينة.

ويتشكل البعد الزمكاني عبر "انتصاف الليل"، كزمن تتجسد فيه العزلة العميقة، وفي "تبين ثم تختفي" كتحويلات مكانية تضيف للمدينة طابعها الغامض والمراوغ. هكذا يتجاوز النص وصفه للمدينة ليصبح تجسيدا لتجربة اغتراب مزدوج: اغتراب مكاني في مدينة معادية تتبعل الذات، واغتراب عاطفي في ذكريات حب ضائع بعيد، مما يقدم صورة صادقة لأزمة الإنسان المعاصر في بحثه الدائم عن انتماء في عالم متبدد الملامح.

فالبياتي يصور مدينته فضاءً مُستباحاً تحت سيطرة "العَجَر" الذين يمثلون قوى الاستلاب والتدمير، ويؤكد هذا المعنى عبر تكرار "مدينتي" المقترن بضمير المتكلم في دلالة على الانتماء المفجوع، وتعمق المأساة عبر أفعال الاستباحة والإهلاك، وصورة البيوت "المفتوحة البُطون" التي تشي بالانكشاف والضعف. أما السياب فيقدم تجربة مختلفة مع المدينة تقوم على المفارقة البصرية؛ حيث تبدأ من "التسمير" الذي يفرض مواجهة قسرية مع المدينة، ثم تتصاعد عبر فقدان المعرفة بالمكان الأليف (السهل/السهل/المقبرة)، لتبلغ ذروتها في تحول المشهد إلى "غابة مُزهرة". وإذا كان البياتي يواجه استلاباً خارجياً لمدينته، فإن السياب يواجه استلاباً داخلياً للذات في علاقتها بالمدينة؛ فالغابة المزهرة رغم جمالها الظاهري تمثل امتداداً لدلالة المقبرة في تأكيد اغتراب الذات عن المكان وتحول المدينة إلى فضاء موحش يجمع بين الجمال الخادع والموت الكامن.

5. الاغتراب في المدينة "الانعقاد والقيّد"

تنبثق الأبعاد السيميائية في قصيدة "الخروج" لصلاح عبد الصبور من بنيتها العميقة، التي تتمحور حول ثنائية "الانعقاد والقيّد". يُصور النص فعل الخروج كرمز للتحول الروحي والوجودي، إذ لا يمثل مجرد حركة مكانية، بل يعكس رغبةً في التحرر من قيود الحياة المادية. هذا الانعقاد يظهر بوضوح من خلال الاستعارة.

صلاح عبد الصبور (1931-1981): القصيدة: "الخروج"

"أَخْرَجُ مِنْ مَدِينَتِي، مِنْ مَوْطِنِي الْقَدِيمِ
مُطَرِّحاً أَثْقَالَ عَيْشِي الْأَلِيمِ
فِيهَا، وَتَحْتَ الثُّوبِ قَدْ حَمَلْتُ سِرِّي
دَفَنْتُهُ بِنَائِهَا، ثُمَّ اشْتَمَلْتُ بِالْمَاءِ وَالنُّجُومِ" (1)

ففي هذا المقطع يعلن الشاعر خروجه منها، طارحاً أثقال عيشه الأليم، في إشارة إلى رغبته في التخلص من كل ما يثقل كاهله من قيود مادية ومعنوية. ويتعزز هذا التوجه عبر ثنائيات ضدية مثل المدينة (القيّد) مقابل الخروج (الحرية)، حيث تمثل المدينة موطناً قديماً يود الشاعر الانسلاخ عنه؛ ففي هذا المقطع يهجو الشاعر مدينته، حيث يعلن الخروج منها بذكر صفاتها أنها مدينته وموطنه، وأنها قديمة والقدم لا يشير إلى عمر الإنسان الزمني لكنه أبعد من ذلك، حيث يريد الشاعر الخروج عن مدينته والانسلاخ منها وهو يحاول الخلاص من السر وسره مفروض عليه، والشاعر يحاول الخلاص من العيش الأليم وهو يقصد حياة العمر المادي والخروج هو محاولة الانفكاك والعودة إلى الفطرة، وهذه المحاولة للتجرد من الحياة التي فرضت عليه وهي الصورة مفارقة لصورة الهجرة، حيث يجعل شخصيته مفارقة لشخصية الرسول عليه الصلاة والسلام. وتعكس القصيدة هذه الرؤية من خلال توظيف عناصر كونية كالماء والنجوم، التي ترتقي بدلالاتها لتصبح علامات على الانعقاد والتطهر، ما يجعل "الخروج" نصاً حدثياً يعبر عن أزمة الإنسان المعاصر وسعيه نحو التحرر والانعقاد، وهكذا يتجاوز النص بُعد المكان المباشر ليؤسس لرحلة روحية، تتجلى فيها رغبة الإنسان في تجاوز قيود واقعه المادي نحو فضاء أكثر رحابة وحرية.

أما سعدي يوسف (1934-2021) فيتخذ موقفاً مغايراً تجاه المكان الجديد، حيث يظهر رفضه واغترابه من خلال صورته الرمزية وكلماته المعبرة قائلًا:

"لَمْ أَتْ مَدِينَتَكُمْ (لندن) كَيْ أَعْرِفَهَا
وَأَقِيمَ بِهَا ...

أَنَا جِئْتُ أَخْوَضُ مِيَاهَا رَاكِدَةً

وَأَرَاقِبُ مَرَاقِبَ الْمَوْتِ تَحْمِلُ أَشْلَاءَ، كَيْ تُسَكِّنَهَا أَرْضاً بَارِدَةً..." (2)

يتسم النص بموقف رافض للمكان من خلال العبارة الأولى "لم أت مدينتكم" التي تمثل مفتاحاً دلاليًا لقراءة النص، حيث يؤكد الشاعر عبر النفي موقفه المتصلب تجاه هذا المكان الآخر (لندن). وتتوالى الدلالات عبر توظيف صور تعكس الموت والجمود، فالمياه "راكدة" في دلالة على السكون والجمود،

(1) عبد الصبور، ديوان صلاح عبد الصبور، ص 235.

(2) يوسف، سعدي، (2014). الأعمال الشعرية، بغداد - بيروت: منشورات الجمل، 4/275.

(3) محمود، زكي نجيب، (2017). مع الشعراء: مؤسسة هندواي، ص 131.

(4) حجازي، أحمد عبد المعطي، (1982). ديوان أحمد عبد المعطي حجازي، الطبعة الثالثة، بيروت: دار العودة، ص 188.

6. المدينة الفاضلة "العودة والفقد"

وعلى خلاف الاغتراب يأتي سعدي يوسف ليعبر في قصيدته "المدينة التي أردت أن أسير إليها" عن حُلُمِهِ بالعودة إلى مدينة مثالية مفقودة يسعى للوصول إليها. يقول مرتضى حسين: "يريد الشاعر إيجاداً لمدينته المفقودة، فيبتعد في مُخيلته بصُور الطبيعة، فهو يبحث عن الحرية المفقودة، ويطلع للوصول إلى مدينته المثالية التي تتسم بالنقاء والطبيعة الساحرة".⁽¹⁾

سعدي يوسف: القصيدة: "المدينة التي أردت أن أسير إليها"

"تلك المدينة يا حبيبتي والمنازل بانتظاري
تنسج السقوط شيئاً والزُمُرُ والدَّراري
تلك النوافذ تستقيق مُزَكَّشاتٍ بأخضرار
الوردِ يهيمس فوقها والطيب يغمر كل دار"⁽²⁾

تتجاوز البنية العنوانية دلالتها المكانية لتصبح رمزاً للأمل والحرية، حيث يكشف قوله "أردت أن أسير إليها" عن فعل الإرادة والرغبة في الوصول. وتشكل الأساق الدلالية عبر نسق الألوان: فالزُمُرُ رمزٌ للخصب والنماء، والدَّراري للإشراق السماوي، والأخضرار للتجدد والحياة. أما نسق الحركة فيتجلى في أفعال مُتتابعَة: "تنسج" كعملية خلق مُستمرة، و"تستقيق" كانبعاث وتجدد، و"يهيمس" كحركة رقيقة حميمة، و"يغمر" كامتداد وشمول. وتتكون البنية الصُّورية من ثلاثة مستويات: المادي في المنازل والنوافذ والدَّراري، والطبيعي في الورد والزُمُر، والكوني في الدَّراري. ويتجلى التشكل الدلالي العام في تحويل المكان إلى فضاء للحرية والأمل، ودمج عناصر الطبيعة مع العمران، وخلق توازن بين الواقعي والمثالي.

أما النسق الإيقاعي فيتشكل عبر تكرار "تلك" التي تخلق إيقاعاً موسيقياً، والقافية الموحدة التي تعكس انسجام عناصر المدينة، والتوازي التركيبي الذي يُعزز تناسق المشهد الشعري. هكذا يُقدِّم سعدي يوسف رؤية متكاملة للمدينة كفضاء يتجاوز حدود المكان، ليصبح رمزاً للحرية والأمل والتجدد، في نسج شعري مُحكم يجمع بين جمال الطبيعة وألفة العمران. إن النفور الرومانسي من المدينة يبدو أحد الدوافع الرئيسة الذي يحفز هؤلاء الشعراء على البحث عن مدن فاضلة، حيث نجد هذا التوجه جلياً عندهم مثل سعدي يوسف وأحمد عبد المعطي حجازي. ففي نصوصهما، يظهر حين روماني إلى فضاء بديل عن المدينة المادية التي تقيد الروح. فلدى حجازي يأخذ هذا النفور طابعاً خاصاً؛ فهو يجب المدينة بطريقة رومانسية تفيض بالخيال، حيث يبقى وحيداً فيها لكنه يتوق إلى مجتمع يُصغي إليه بدلاً من عزله في المدينة المعاصرة، فيختار الهروب إلى الليل، حيث يجد ملاذاً يتناغم مع أحلامه الرومانسية قائلاً في قصيدة "حب في الظلام":

أحمد عبد المعطي حجازي: القصيدة: "حب في الظلام"

"وليكنتي في المساء أبوخي، أسير على زُدْهاتِ السَّكينة
وأفتح أبواب صدري، وأطلق طياري، أناجي ضياء المدينة
إذا ما تراقصت تحت الجسور
أقول له: يا ضياء... أرو قلبي فأني أحب"⁽³⁾

والحق أن المدينة الفاضلة التي يتغنى بها الشعراء كالفتاة الحسنة التي يحلم بها الرجال تهوِّمة يلود بها الشاعر من قسوة المدينة وجفافها؛ ليعبث في نفسه روح الأمل إلى مدينة فاضلة؛ عبر استدعائه ثنائيات ضدية تكشف عن موقف الذات من المدينة: ثنائية "الواقع/الحلم"، حيث تتحول المدينة من فضاء معادٍ في النهار إلى فضاء حميم في المساء، وثنائية "الصمت/البوح" التي تتجلى في التحول من كتم المشاعر إلى الإفصاح عنها ليلاً. ويتعمق المعنى عبر دلالات "المساء" الذي يشكل فضاءً زمنياً للانعقاد والبُوح، و"الدَّهشة" مقترناً بالسَّكينة في إشارة إلى لحظة التحول الروحي. وتتكشف الدلالات السيميائية عبر أمارات متتالية: "فتح أبواب الصدر" أمانة على الانفتاح الوجداني، و"إطلاق الطير" أمانة على تحرر الذات، و"مناجاة الضياء المتراقص" التي تؤسس لحوار روماني مع المدينة الليلية المتحولة. وبشكل "الضياء المتراقص"

تحت الجسور" أمانة سيميائية على تحول المدينة من فضاء القسوة والجفاف إلى فضاء جمالي يستدعي الحب والبُوح. وهكذا يتحول النص من مجرد تهوِّمة رومانسية إلى رؤية تستشرف مدينة مُتخيَّلة تجمع بين الحب والسَّفر والبُوح، في مواجهة المدينة الواقعية بقسوتها وجفافها.

ويتباين تناول الشاعرين سعدي يوسف وأحمد عبد المعطي حجازي للمدينة في نسجها السيميائي؛ فبينما يرسم سعدي يوسف مدينته المُتخيَّلة عبر نسق لوني مُشرق يجمع بين "الزُمُر" و"الدَّراري" و"الأخضرار"، في إشارة إلى الخصب والتجدد، ليقدم حجازي مدينته عبر ثنائية "النور/الظلام" متمثلة في "الضياء المتراقص" ليلاً. وإذا كان سعدي يوسف يؤسس لفضاء مديني متناغم تنسجم فيه الطبيعة مع العمران عبر صور "المنازل" و"النوافذ المزركشة" و"الورد"، فإن حجازي يقدم مدينة متناقضة تتحول من فضاء معادٍ نهاراً إلى فضاء حميم ليلاً. وتختلف علاقة الذات بالمدينة بين الشاعرين؛ فسعدي يوسف يسعى إلى مدينته بإرادة واعية تتجلى في العنوان "المدينة التي أردت أن أسير إليها"، بينما يلود حجازي بمدينته في لحظات "المساء" هرباً من قسوة الواقع. وهكذا تتجلى المفارقة بين رؤيتين الأولى تؤسس لمدينة مثالية تجمع بين جمال الطبيعة وألفة العمران، والثانية تبحث عن لحظات انعتاق مؤقتة في مدينة واقعية قاسية.

وفي سياق تصوير المدينة وقسوتها المادية، يقدم السياب صورة عميقة لتناقضاتها وعنفها، حين يقول:

"وأوقدت المدينة نازها في ظلّة الموت
تُقلع أعين الأموات ثم تدس في الحفر
بذور شقائق النعمان تزرع حبة الصمت
لتنمّر بالرتين من النفود وضجة السَّفر"⁽⁴⁾

ينهض النص على نسق تصويري مركب يكشف عن وحشية المدينة وتناقضاتها؛ فصورة "إيقاد النار في ظلّة الموت" تؤسس لثنائية ضدية (النار/الظلّة) تعمق دلالة العنف الحضاري. وتتصاعد وحشية المدينة عبر فعل "تُقلع أعين الأموات" في دلالة على انتهاك حرمة الموتى، لكن هذا العنف يقترن بمفارقة دلالية حين "تدس بذور شقائق النعمان" في إشارة إلى محاولة إخفاء جرائمها تحت غطاء جمالي. وتعمق المفارقة في صورة "زرع حبة الصمت" التي تُثمر "زينة" و"صحة"؛ مما يؤسس لتناقض بين السكون والضجيج، وبين الطبيعة (البذور/الزرع) والمادة (النفود/السَّفر). وهكذا يتحول النص إلى كشف سيميائي عن طبيعة المدينة المعاصرة التي تجمع بين العنف والتستر، وبين الصمت والضجيج، في صورة تعكس تناقضاتها وأزماتها.

يكشف البناء الشعري عند حجازي والسياب رؤيتين متباينتين للمدينة؛ فبينما يقدم حجازي المدينة عبر ثنائيات تعكس تجربة الاغتراب الذاتي عند "انتصاف الليل"، حيث تتراوح بين الظهور والاختفاء في صورة "الجدران" التي "تبين ثم تختفي"، و"وربة" تدور ثم تضيق في الدروب، نجد السياب يقدم المدينة عبر صور عنيفة تكشف طبيعتها المتوحشة، من "إيقاد النار في ظلّة الموت" إلى "تقلع أعين الأموات". وإذا كان حجازي يؤسس لعلاقة متوترة بين الذات والمدينة عبر فجوة نفسية يرمز لها بنقاط الحذف في العنوان "أنا... والمدينة"، فإن السياب يكشف عن تناقضات المدينة الداخلية عبر مفارقات دلالية تجمع بين "شقائق النعمان" و"الحفر"، وبين "حبة الصمت" و"ضجة السَّفر". وهكذا تتجلى المفارقة بين رؤيتين للمدينة: الأولى ذاتية تصور تجربة الضياع والاعتراب، والثانية موضوعية تكشف عن وحشية المدينة وتناقضاتها الحضارية.

7. صراعات المدينة "الأصالة والحداثة"

تمثل بيروت الطبيعية: الشمس والمطر والبحر، بينما تمثل بيروت المتحولة محاولاتها للتشبه بالآخرين. يعبر النص عن صراع بين التمسك بالجذور والانجراف نحو التغريب، مما يجعل بيروت رمزاً لأزمة الهوية في العالم العربي.

محمود درويش (1941-2008): القصيدة: "في بيروت"

(3) حجازي، ديوان أحمد عبد المعطي حجازي، ص 191.
(4) السياب، ديوان بدر شاكر السياب، 221/2.

(1) حسن، مرتضى. (2016). جماليات المكان في الشعر العراقي الحديث: "سعدي يوسف أنموذجاً". رسالة ماجستير، جامعة فيلادلفيا، عمان، الأردن، ص 36.
(2) يوسف، الأعمال الشعرية، 630/1.

"بيروت: شمس ومطر. بحر أزرق/ أخضر

وما بين اللّونين من قُرْبَي ومُصَاهِرَة.
لَكِنْ بَيْرُوت لَا تُشَبِّه نَفْسَهَا هَذِهِ الْمَرَّةَ
تَنْظُرُ إِلَى صُورَتِهَا فِي الْمَرَاةِ، وَتَسْأَلُ:
لَمَّاذَا تُرِيدِينَ أَنْ تُشَبِّهِي غَيْرَكِ يَا جَمِيلَة؟⁽¹⁾

في قصيدته "في بيروت" يُبرز محمود درويش الصراع الداخلي لبيروت بين أصلاتها ورغبتها في التشبه بالآخر، وخصّص الباحث إبراهيم خليل الفصل الرابع من كتابه "درويش وقضاء اللون" للكشف عن دلالات الألوان في شعر محمود درويش، موضحاً كيف يستخدم درويش الألوان للتعبير عن معاني عميقة تتجاوز المعنى الظاهر. يرى خليل أن اللون الأخضر يرتبط بالحيوية والنماء، ويعبر عن الروح المتجددة والطبيعة الحية، التي تظهر في شعر درويش كرمز للأمل والتجدد. أما اللون الأزرق فيحمل دلالات الصفاء والرومانسية، ويعكس الهدوء الروحي والتأمل، مبرراً الجانب العاطفي في قصائده.⁽²⁾ ويظهر التباين بين "شمس ومطر" و"بحر أزرق أخضر" تنوع بيروت، حيث يعبر الأزرق عن الصفاء والرومانسية، بينما يرمز الأخضر إلى الحيوية والنماء. مما يعكس هويتها المتعددة والأصيلة، وكأن عبارة "لا تشبه نفسها" تحيل إلى انحراف بيروت عن ملامحها الأصلية. إنها "تنظر إلى صورتها"، وتواجه المدينة ذاتها وتتساءل "لماذا تريدِينَ أن تشبي غيرك"، كاشفةً عن أزمة هوية تتأرجح فيها بين الحفاظ على أصلاتها ومحاكاة الآخرين.

وفي سياق صراع الهوية والبحث عن الذات في المدينة العربية المعاصرة، يقدم غازي القصيبي قصيدته "في بيروت" التي تجسد حالة التمزق بين الماضي الجميل والحاضر المتحول، حيث يقول:

"بيروت! ويحك! أين السّحر والطّيب؟ وأين سحر على الشّطآن مسكوب؟
وأين رحلتنا والوجد مركّبنا؟ والبحر أفق من الأحلام منصوب؟
وأنت مُترعة الهّدين مُترقة دُنياك وعدّ بشوق الوصل مخصوب
في مُقلّبتك من الأهواء أعنفها وفي شفاهك إيماء وترحيب"⁽³⁾

ينض هذا النص على بنية استفهامية متتالية تكشف عن أزمة الهوية المدنية؛ فالنداء "بيروت! ويحك!" يؤسس لنبرة تجمع بين الانتماء والفجعة، بينما تكشف الاستفهامات المتتالية عن تصدع الهوية العربية الأصيلة للمدينة. وتشكل صورة بيروت عبر مستويين: ماضي يمثل الهوية الأصيلة يتجسد في "السّحر" و"الطّيب" و"الشاطآن" و"الأحلام"، وحاضر متحول يشي بالتغريب والاستلاب. وتتعمق الدلالات عبر تشخيص المدينة في صورة امرأة "مُترعة الهّدين مُترقة"، حيث يمتزج البعد الحضاري بالبعد الأنثوي في إشارة إلى أصالة المدينة وهويتها المهددة. وتتكشف المفارقة في البيتين الأخيرين بين "أعنف الأهواء" و"الإيماء والترحيب"، مما يؤسس لثنائية الأصالة/التغريب في صراع الهوية المدني. وهكذا يتحول النص إلى وثيقة شعرية تكشف عن أزمة الهوية العربية في المدينة المعاصرة، بين أصالة الماضي وتحولات الحاضر.

وتتباين معالجة قضية الهوية في المدينة بين درويش والقصيبي بأسلوبين مختلفين في نصهما عن بيروت؛ فبينما يقدم درويش أزمة الهوية عبر حوار المدينة مع ذاتها في المرآة، متسائلة "لماذا تريدِينَ أن تشبي غيرك يا جميلة؟"، يطرح القصيبي الأزمة عبر استفهامات متتالية تبحث عن الماضي المفقود "أين السّحر والطّيب؟". وإذا كان درويش يرسم هوية بيروت عبر ثنائيات لونية "أزرق/أخضر" و"شمس/مطر" في إشارة إلى تنوعها وراثتها الأصيلة، فإن القصيبي يشخصها في صورة امرأة "مُترعة الهّدين مُترقة" تجمع بين "أعنف الأهواء" و"الإيماء والترحيب". وتتجلى المفارقة في أن درويش يقدم المدينة في لحظة مواجهة مع ذاتها وهي تحاول التشبه بالآخر، بينما يقدمها القصيبي في لحظة فقد لهويتها الأصيلة التي تجسدت في "السّحر" و"الطّيب" و"الشاطآن" و"الأحلام". وهكذا يتكامل النصان في رصد أزمة الهوية العربية في المدينة المعاصرة: الأول يكشف محاولات التغريب الذاتي، والثاني يرصد نتائج هذا التغريب وأثاره.

8. النتائج

خلص هذا البحث إلى نتائج ذات أبعاد فكرية وثقافية في فهم رمزية "المدينة" عند شعراء الحداثة الذين برزوا في ذلك الوقت. وخلصت إلى أن المدينة تتجاوز كونها مجرد فضاء جغرافي لتصبح رمزاً متعدد الأبعاد يحمل دلالات سياسية واجتماعية وثقافية، تعكس التحولات العميقة التي مرت بها المجتمعات العربية بداية من منتصف القرن الماضي وانتهاء بالقرن العشرين. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

- مأساة المدينة "البنى والروى" تجلت المدينة في أولى دلائلها كرمز مركب يمثل التناقضات التي يعاني منها المجتمع العربي بعد المآسي والخيبات التي حلت به، حيث أصبحت المدينة وعاءً رمزياً يحمل الألم والهزيمة، كما يعكس صراعه مع الواقع والتحديات التي يواجهها.
- فوضى المدينة "الوجود والعدم" اعتمدوا في وصف الشتات الحاصل على قدراتهم الشعرية والبلاغية المتقدمة، مثل الاستعارة والكنية والتناص الثقافي ووصفها، لبناء صورة المدينة المعقدة ولم ينجحوا في تخطي هذه الأزمة والتفك المظلم الذي يمررون به في محاولة لإثبات ذواتهم ووجودهم رغم تعدد الموضوعات والأساليب الشعرية والبلاغية. مما جعل هذا التعدد الرمزي يمنح النصوص عمقاً دلاليّاً يُجسد تشظي الهوية العربية وصراعاها في مواجهة تيارات التغيير.
- الاغتراب في المدينة "الانعقاد والقيد": شكلت العلامة السيميائية مرجعية ثقافية في قصائدهم حول "المدينة"، حيث استدعى الشعراء لفيثا من الذكريات المؤلمة التي تجسد صراع الهوية التي يتغنى بها هؤلاء الشعراء. كما أضفت بُعداً حضارياً وعمقاً دلاليّاً على النصوص، مجسداً الخلفية الأيديولوجية المتأثرة بالفكر الماركسي عند بعضهم.
- المدينة الفاضلة "العودة والفقْد": قدمت قصة "المدينة" رؤية فلسفية للمدينة كفضاء ديناميكي يشهد صراعاً بين الأصالة والحداثة. وتطلعات للتحرر والتغيير، ما جعل هذه النصوص شاهداً على الروح الثورية التي سادت بين الشعراء المثقفين في تلك الحقبة، لينتقل بذلك من مجرد تعبير ذاتي إلى رؤية جماعية تجسد روح العصر.
- صراعات المدينة "الأصالة والحداثة": تمثل المدينة المتحولة في محاولاتها للتشبه بالآخرين، إنه تعبير عن صراع هؤلاء الشعراء بين التمسك بالجزور والانجراف نحو التغريب، مما يجعل هذا المفهوم رمزاً لأزمة الهوية في العالم العربي، وتتباين معالجة قضية الهوية عبر الشعراء كل بحسب خلفيته الأيديولوجية ويتفقون في أزمته المشتركة في ذلك العصر.

9. التوصيات

- مواصلة الدراسات حول تشكيلات المدينة: يُوصى بإجراء المزيد من الدراسات التي تستكشف رمزية المدينة في الشعر العربي الحديث والحديث باستخدام مناهج تحليلية متنوعة، مثل المناهج السيميائية والثقافية؛ لما لهذه المناهج من قدرة على كشف المعاني العميقة.
- دراسة التناص الثقافي: توصي الدراسة بالتركيز على دراسة التناص والحوار بين الشعر العربي المعاصر والتراث العالمي، وكيفية توظيف الشعراء للرموز الثقافية والأدبية العالمية لإثراء رؤاهم الفكرية.
- الربط بين النصوص الشعرية والسياقات الاجتماعية: تشجع الدراسة الباحثين على استكشاف تأثير السياقات التاريخية والسياسية على النصوص الشعرية، إذ إن فهم الأبعاد الدلالية والأيديولوجية للنصوص يتطلب وضعها في إطارها الزمني والاجتماعي.
- الاستفادة من نماذج التحليل السيميائي والبنوي: يُنصح بالاعتماد على مناهج التحليل السيميائي والبنوي للكشف عن البنى الدلالية في النصوص الشعرية ودورها في تشكيلات رؤى الشاعر وإيصال رسالته.

بهذه النتائج والتوصيات، يأمل البحث أن يسهم في إثراء الدراسات الأدبية والنقدية حول مفهوم المدينة في الشعر العربي الحديث، ويفتح آفاقاً جديدة لفهم أعمق للعلاقة المعقدة بين الأدب والواقع الاجتماعي والسياسي في العالم العربي.

(3) القصيبي، غازي عبد الرحمن. (1987). المجموعة الشعرية الكاملة. الطبعة الثانية. جدة: هامة للنشر والتوزيع. ص 581.

(1) درويش، محمود. (2008). أثر الفراشة: يوميات. بيروت: رياض الريس للكتب والنشر، ص 263.

(2) خليل، إبراهيم. (2022). محمود درويش: قبلة فلسطين. عمان: دار فضاءات للنشر والتوزيع، ص 121.

نبذة عن المؤلف

عبدالله محمد الملا

قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية.
mulla_222@hotmail.com, 00966552012225

الملا، سعودي، (دكتوراه - جامعة الملك فيصل)، أستاذ الأدب والنقد المساعد، قسم اللغة العربية، جامعة الملك فيصل، أديب وشاعر، يجمع بين الإبداع الأدبي والبحث الأكاديمي. صدر له ديوان شعري يحمل عنوان "أزبن". يتمتع الملا بسجل حافل من المشاركات الشعرية في العديد من المناسبات الوطنية والأدبية، ويتميز بحرصه على التفاعل مع القضايا الأدبية الحديثة ومساهمته في إثراء الحركة الثقافية والأدبية. شارك في مجموعة من الدورات التدريبية التي تهدف إلى تطوير المهارات الأكاديمية والأدبية، وكان له حضور في عدد من المنتديات والملتقيات الثقافية التي تعزز الحوار الفكري وتبادل المعرفة.

رقم أوركيد: (0009-0000-9610-3204).

المراجع

- إبراهيمي، عزت ملا، والياشي، حسين. (2018). جدلية المكان في خطاب سعدي يوسف: قراءة سيميائية بنيوية في قصيدة "خذ وردة الثلج خذ القيروانية". *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*, 1(45), 62-71.
- أبو غالي، مختار علي. (1995). *المدينة في الشعر العربي المعاصر*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- إسماعيل، عز الدين. (1966). *الشعر العربي المعاصر: قضايا وظواهره الفنية والمعنوية*. الطبعة الثالثة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- بريحي، عبدالله. (2017). الكون السيميائي وتمثيل الثقافي: يوري لوتمان نموذجاً. *مجلة فصول*, بدون رقم المجلد (99), 47-67.
- البياتي، عبدالوهاب. (1995). *الأعمال الشعرية*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- التميمي، عبدالله حبيب. (2010). *تحولات المدينة في الشعر العراقي الحديث*. دمشق: دار الرائي للدراسات والترجمة والنشر.
- الجراح، منى بشير. (2017). ملامح الحداثة في مجموعة "أنشودة المطر". *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*, 1(2), 1-21.
- الجواهري، محمد مهدي. (2011). *الأعمال الشعرية الكاملة*. القاهرة: مكتبة جزيرة الورد. حجازي، أحمد عبد المعطي. (1982). *ديوان أحمد عبد المعطي حجازي*. الطبعة الثالثة. بيروت: دار العودة.
- حسن، مرتضى. (2016). *جماليات المكان في الشعر العراقي الحديث: "سعدي يوسف أنموذجاً"*. رسالة ماجستير، جامعة فيلادلفيا، عمان، الأردن.
- خليل، إبراهيم. (2022). محمود درويش: قبثارة فلسطين. عمان: دار فضاءات للنشر والتوزيع.
- درويش، محمود. (2008). *أثر الفراشة: يوميات*. بيروت: رياض الريس للكتب والنشر. دنقل، أمل. (1987). *الأعمال الشعرية الكاملة*. الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة مدبولي. زايد، علي عشري. (1998). *قراءات في الشعر العربي المعاصر*. القاهرة: دار الفكر العربي. السياب، بدر شاكر. (2016). *ديوان بدر شاكر السياب*. بيروت: دار العودة.
- الشاذلي، عبدالسلام محمد. (2006). *تجربة المدينة في الشعر العربي المعاصر: صنعاء نموذجا*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبد السادة، بشائر أمير. (2020). لغة شعر نازك الملائكة. *مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الدولي الافتراضي الأول*, بدون رقم المجلد (48), 584-601.
- عبد الصبور، صلاح. (1972). *ديوان صلاح عبد الصبور*. بيروت: دار العودة. القصبي، غازي عبد الرحمن. (1987). *المجموعة الشعرية الكاملة*. الطبعة الثانية. جدة: تهامة للنشر والتوزيع.
- ماضية، بيانكا. (1999). ملامح المدينة في شعر نزار قباني. *مجلة الفكر العربي*, 20(98), 191-213.
- محمود، زكي نجيب. (2017). *مع الشعراء*. القاهرة: مؤسسة هندواي. الملائكة، نازك. (1997). *ديوان نازك الملائكة "المجلد الثاني"*. بيروت: دار العودة. يوسف، سعدي. (2014). *الأعمال الشعرية*. بغداد - بيروت: منشورات الجمل.
- Abd Al-Sabour, S. (1972). *Diwan Salah Abd Al-Sabour* 'The Collected Poems of Salah Abd al-Sabour'. Beirut: Dar Al-Awda. [in Arabic]
- Abd Al-Sada, B.A. (2020). Lughah shi'r Nāzik al-Mala'ikah 'The language of Nazik al-Malaika's poetry'. *Journal of the College of Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, Iraq, special issue of the First Virtual International Scientific Conference*, n/a(48), 584-601. [in Arabic]
- Abu Ghali, M.A. (1995). *Al-Madina Fi Al-Shi'r Al-Arabi Al-Mu'aser* 'The City in Contemporary Arab Poetry'. Kuwait: National Council for Culture, Arts, and Letters. [in Arabic]
- Al-Bayyati, A.W. (1995). *Al-A'mal Al-Shi'riyya* 'The Collected Poems'. Beirut: Arab Institute for Studies and Publishing. [in Arabic]
- Al-Jarrah, M.B. (2017). Malameh al-hadatha fi majmu'at "Anshudat al-matar" 'Features of Modernity in the Collection "The Song of the Rain"'. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 1-21. [in Arabic]
- Al-Jawahiri, M.M. (2011). *Al-A'mal Al-Shi'riyya Al-Kamila* 'The Complete Collected Poems'. Cairo: Gezira Library. [in Arabic]
- Al-Mala'ikah, N. (1997). *Diwan Nazik Al-Mala'ikah: Al-Majallad Al-Thani* 'The Collected Poems of Nazik Al-Mala'ikah: Volume Two'. Beirut: Dar Al-Awda. [in Arabic]
- Al-Qusaybi, G.A.R. (1987). *Al-Majmu'at Al-Shi'riyya Al-Kamila* 'The Complete Collected Poems'. 2nd edition. Jeddah: Tehama for Publishing and Distribution. [in Arabic]
- Al-Sayyab, B.S. (2016). *Diwan Badr Shakir Al-Sayyab* 'The Collected Poems of Badr Shakir Al-Sayyab'. Beirut: Dar Al-Awda. [in Arabic]
- Al-Shadhili, A.S.M. (2006). *Tajrobat Al-Madina Fi Al-Shi'r Al-Arabi Al-Mu'aser: Sana'a Namudhajan* 'The Experience of the City in Contemporary Arabic Poetry: Sana'a as a Model'. Cairo: The Egyptian General Book Organization. [in Arabic]
- Al-Tamimi, A.H. (2010). *Tahawulat Al-Madina Fi Al-Shi'r Al-Iraqi Al-Hadith* 'Transformations of the City in Modern Iraqi Poetry'. Damascus: Dar Al-Rai for Studies, Translation, and Publishing. [in Arabic]
- Briymi, A. (2017). Al-kawn al-simya'i wa-tamtheel al-thaqafi: Yuri Lotman namothajan 'The Semiotic Universe and Cultural Representation: Yuri Lotman as a Model'. *Fosul Journal*, n/a(99), 47-67. [in Arabic]
- Darwish, M. (2008). *Athar Al-Farasha: Yawmijay* 'The Butterfly Effect: Diaries'. Beirut: Riyad El-Rayes for Books and Publishing. [in Arabic]
- Dongul, A. (1987). *Al-A'mal Al-Shi'riyya Al-Kamila* 'The Complete Collected Poems'. 3rd edition. Cairo: Maktoobah Madboly. [in Arabic]
- Ebrahimi, I.M. and Elyasi, H. (2018). Jadaliyyat al-makan fi khitab Saadi Yousif: Qira'a simya'iyya binyawiyya fi qasida "Khudh wardat al-thal khudh al-qayrawaniyya" 'The dialectics of place in saadi youssef's discourse: a semiotic structuralist reading of the poem "take the snow rose, take the kairouan rose"'. *Journal of Al-Quds Open University for Humanities and Social Research*, 1(45), 62-71. [in Arabic]
- Hassan, M. (2016). *Jamaliyyat Al-Makan Fi Al-Shi'r Al-Iraqi Al-Hadith: "Saadi Youssef Anmudhajan"* 'Aesthetics of Place in Modern Iraqi Poetry: "Saadi Youssef as a Model"'. MA Thesis, Philadelphia University, Amman, Jordan. [in Arabic]
- Hegazy, A.A. (1982). *Diwan Ahmad Abd Al-Mu'ti Hegazy* 'The Collected Poems of Ahmad Abd Al-Mu'ti Hegazy'. 3rd edition. Beirut: Dar Al-Awda. [in Arabic]
- Ismail, A.Z. (1966). *Al-Shi'r Al-Arabi Al-Mu'aser: Qadayah Wa-Zawahiruh Al-Fanniyya Wa-al-Ma'nawiyya* 'Contemporary Arab Poetry: Its Issues and Artistic and Spiritual Phenomena'. 3rd edition. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi. [in Arabic]
- Khalil, I. (2022). *Mahmoud Darwish: Qitharat Filastin* 'Mahmoud Darwish: The Lyre of Palestine'. Amman: Dar Fadaat for Publishing and Distribution. [in Arabic]
- Madiyah, B. (1999). Malameh al-madina fi shi'r Nizar Qabbani 'Features of the city in Nizar Qabbani's poetry'. *Journal of Arab Thought*, 20(98), 191-213. [in Arabic]
- Mahmoud, Z.K.N. (2017). *Ma'a Al-Shu'ara'* 'With the Poets'. Cairo: Hindawi Foundation. [in Arabic]
- Yousif, S. (2014). *Al-A'mal Al-Shi'riyya* 'The Collected Poems'. Baghdad - Beirut: Al-Jamal Publications. [in Arabic]
- Zayed, A.A. (1998). *Qira'at Fi Al-Shi'r Al-Arabi Al-Mu'aser* 'Readings in Contemporary Arabic Poetry'. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi. [in Arabic]



إرشادات التسليم (المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل)

Submission Guidelines (The Scientific Journal of King Faisal University)

1. General Information

- The Journal publishes in English and Arabic.
- There are no submission or publication fees.
- It takes up to 100 days from submission to publication.
- Manuscripts must be submitted to the appropriate managing editor:
 - **The Managing Editor of Basic and Applied Sciences:** secretary-b@kfu.edu.sa. The associate editor will check if the author has followed the Submission Instructions. If not, the manuscript will be sent back to the author. If the instructions are followed, the associate editor will create an account and send the author the username and password to log in using our online submission system (ScholarOne): <https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfub>.
 - **The Managing Editor of Humanities and Management Sciences (educational manuscripts only):** sjkfub-assed@kfu.edu.sa. The associate editor will check if the author has followed the Submission Instructions. If not, the manuscript will be returned to the author. If followed, the associate editor will create an account and send the author the username and password to log in using our online submission system (ScholarOne): <https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfuh>.
 - **The Managing Editor of Humanities and Management Sciences (non-educational manuscripts):** sjkfub-hm@kfu.edu.sa. The associate editor will check if the author has followed the Submission Instructions. If not, the manuscript will be returned to the author. If followed, the associate editor will create an account and send the author the username and password to log in using our online submission system (ScholarOne): <https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfuh>.

2. Pre-Submission Guidelines

- **Content:** Authors must ensure a clearly articulated academic contribution to the field, clarity of abstracts, quality of and conformity to the stated aims and scope of the Journal and readability of their manuscripts.
- **Manuscript Word Limit:** Manuscripts must not exceed 8,000 words, considering all inclusions (e.g. references, tables, figures).
- **Abstract Word Limit:** Abstracts must not exceed 200 words.
- **Title Word Limit:** Manuscript titles must not exceed 15 words.
- **Keyword Limit:** Keywords must not exceed six words and must not be used in the manuscript title.
- **Number of Tables and Figures:** Tables, figures, abbreviations and footnotes must be kept to a minimum. Tables and figures must not exceed six, each.
- **Reference Limit:** There must be no more than 40 references unless the manuscript is a review article or equivalent.
- **Quotations:** A quotation must not exceed 50 words. Longer quotations required due to the nature of the academic field must be justified in the cover letter.
- **Appendixes:** Appendixes are not allowed. If readers would like to access appendixes, they can reach out to corresponding authors.
- **Linguistic Quality:** Manuscripts must be written at an acceptable language level.
- **Plagiarism:** The Journal maintains a strict plagiarism policy.
- **Reviewers:** Authors must suggest five reviewers, who are specialised in the field of the manuscript, are not affiliated with authors' institutions, are at least associate professors and have not worked on joint projects with authors. Reviewers' names, phone numbers, email addresses, academic field, academic rank and institutions must be provided.
- **Documents Required:** Title page (with author details) and main document (without author details):
 - **Title Page:** It must consist of the following: the manuscript title, author details, minor and major field of the topic, 80-word bio and acknowledgements (optional). Below are explanations of how the author details and bio are written.
 - **Main Manuscript:** It must be submitted in MSWord format. It must consist of the following: manuscript title, abstract, keywords, main body and references.

- **Author Details:** Author details must be included in the following order: full name, department, college, university, city and country (or the equivalent). In the absence of an employer, one may write 'Independent Researcher'. Ranks (e.g. Dr and Prof.) must not be included. A star '*' should be placed next to the corresponding author's name. Below is an example:

Abdulrahman Essa Al Lily*

Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia

- **Bio:** The bio must be in the following format: the author's name, under which is written the author's department, college, university, city, country (or equivalent), the author's contact number and email address, under which is written an 80-word description of the author. Author's names and affiliations are not part of the 80-word count. If the author has an ORCID number or personal website, this can be included at the end of the description. Below is an example:

Abdulrahman Essa Al Lily

Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia, 00966000000000, sjkfub@kfu.edu.sa

Prof. Al Lily is an Oxford graduate, Saudi professor, a former national-centre director, editor-in-chief (Scopes) and bestselling author (Amazon). He has coined 4 theories (e.g. 'Multiple Stupidities', 'Retroactivism' and 'On-the-Go Sourcing') and 3 notions ('Crowd-Authoring', 'Crowd-Reflecting' and 'Door-Knocking'). His work is translated into 7 languages (including Spanish, Filipino, Indonesian, Chinese and Italian). His interviews are in 5 languages (including French, Spanish and German). He has published 24 ISI/Scopus-indexed articles with the globally largest publishers (Elsevier, Springer, Taylor & Francis, Wiley, SAGE, Cogent, Palgrave, Nature Research & Oxford). His work is cited by 35 countries (including Hungary, Serbia, Russia, Peru, Korea, Colombia, Switzerland, Netherlands, Sweden, Finland and Latvia) in 6 languages (including Turkish and Lithuanian). He has worked as a consultant for such institutions as Wikipedia and the University of Hanover. He worked during the summer in New Zealand and Italy. He has participated in conferences in Singapore, Greece, Spain, US, Japan & Bulgaria.

ORCID: 0000-0002-5116-422X

Website: <https://abdulalily.wordpress.com/>

3. Post-Reviewing Guidelines

- **Page Settings:** Page size is A4. Margins are 2.5 cm, each side. Any standard font is acceptable.
- **Headings:** There must be no more than three levels of headings. The first level of headings must be numbered: 1., 2., 3., etc. The second level of headings must be numbered: 1.1., 1.2., 1.3., etc. The third level of headings must be numbered: 1.1.1., 1.1.2., 1.1.3, etc. The headings for abstracts, bios and references must not be numbered.
- **Tables and Figures:** Captions must be above tables and figures. In the body, 'see above' or 'see below' must not be used. Instead, use 'see Table 1' or 'see Figure 1'.
- **Measuring Units:** In the case of using local measuring units in the manuscript, the equivalent of international units must be included. Scientific rather than provincial terms must be used. Currencies must be in U.S. dollars.
- **Footnotes:** Footnotes must be kept to a minimum. They must be referred to in the text in uppercase numbers. Footnotes must appear at the bottom of the page on which they are introduced.
- **References:** Authors must follow the APA style of referencing. References must be arranged alphabetically. The reference list must not be numbered. Non-English references must be "romanised" into English.
- **Digital Object Identifier (DOI):** If a reference has a DOI, it must be included.
- **Proofreading Certificates:** Once accepted, manuscripts must be sent by authors to an accredited proofreading company. A proofreading certificate must be submitted to the Journal. A suggested company is: proofreadmyessay.co.uk

1. معلومات عامة

مع المؤلف في الحدود الزمانية والمكانية واللغوية التي كُتبت بها الورقة:

- **ضرورة اتباع الإرشادات:** وفقاً لسياسة المجلة، فإنه يتوجب على أصحاب السعادة الباحثين ضبط ورقتهم وفقاً للملف "إرشادات التسليم"، واتباعها حرفياً وبدقة متناهية وعالية جداً، حيث إن عدم الالتزام بها بأي وجه من الأوجه سيمثل عائقاً لنشر الورقة. تؤكد ضرورة القصوى للاتباع الحرفي والدقيق لهذه الإرشادات. إن المجلة تسعى جاهدة أن تكون مصنفة في عدد من قواعد البيانات المتميزة عالمياً مما يتطلب دقة عالية في ضبط الورقة، وعليه وجب توخي الحذر التام في كيفية ضبط الورقة وفقاً للمطلوب، حيث إن آلية صياغة المراجع، على سبيل المثال، هي العنصر الأهم لقواعد البيانات العالمية. في حالة قيام المؤلف بإرسال الورقة إلى المجلة، وتبين لبيئة التحرير وجود بعض الإرشادات لم يتم اتباعها، فإنه سيتم إرجاع الورقة للمؤلف، وسيتم إخباره بعدم اتباعه للإرشادات، بدون تحديد أي من الإرشادات لم يتم اتباعها، وذلك لأن الوقت للأسف لا يتسع للمجلة لأن تزود كل مؤلف بتغذية فردية عن أي من الإرشادات لم يتم مراعاتها، كما أنه بناء على سياسة المجلة فإن السادة الباحثين هم المعنيون بالدرجة الأولى من التأكد من اتباع كافة الإرشادات. ولذلك ننصح سعادة المؤلف الرئيس، بعد الانتهاء من ضبط الورقة، بأن يقوم بإرسال الورقة للمؤلفين الآخرين (وأيضاً لزميل من غير المؤلفين) للتأكد من أن جميع الإرشادات قد اتبعت. كما ننصح أصحاب السعادة المؤلفين أن يقوموا أيضاً بالاستعانة بطرق واستراتيجيات أخرى يرون أنها قد تساعدهم في التأكد من اتباع كافة الإرشادات: فعلى سبيل المثال، القيام بطباعة ملف "إرشادات التسليم"، ثم وضع علامة "صح" بجانب كل فقرة من الإرشادات للتأكد من تغطية جميع الإرشادات. تؤكد المجلة لأصحاب السعادة المؤلفين أنها من خلال خطتها الاستراتيجية الحالية تسعى لأن تكون منارة التميز في العالم العربي (بجميع ما يتطلبه التميز من عمل شاق ودقة)، وهذا قد يزيد العبء على المجلة والمؤلف والمحكمين وجميع "أصحاب الشأن" على حد سواء. سيمنح المؤلف فرصين كحد أعلى لاتباع التعليمات، وفي حالة عدم قيامه بذلك، فإن هيئة التحرير ستقون بطل قيد البحث، حتى وإن أوصى المحكمين بقبول البحث. اتباع التعليمات تحمل نفس الماهية التي تحملها القيمة العلمية للورقة.
- **متعارضات:** في حالة تضارب توصيات المحكمين مع إرشادات النشر، فيتم استبعاد توصيات المحكمين وتعتمد إرشادات النشر، مع ضرورة إعلام المحرر بهذا التضارب.

2. شروط لا يتم استلام الورقة دونها

- **المستندات المطلوبة:** يجب تسليم ملفين على صيغة الورد (DOC)، وهما كالتالي:
 - **الملف الأول تحت مسمى "بيانات الباحث" (Title Page):** يجب ترتيب هذا الملف كالتالي:
 - عنوان الورقة بالعربي (غير مطلوب إذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية).
 - بيانات المؤلف بالعربي (على أن يتضمن اسم المؤلف، اسم القسم، اسم الكلية، اسم الجامعة، اسم المدينة، واسم الدولة، البريد الإلكتروني، رقم الهاتف). في حالة عدم وجود قسم أو كلية أو جامعة، يكتب ما يعادلها. في حالة عدم الانتساب لجامعة، يكتب "باحث مستقل" (غير مطلوب إذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية).
 - عنوان الورقة بالإنجليزي.
 - بيانات المؤلف بالإنجليزي (على أن يتضمن اسم المؤلف، اسم القسم، اسم الكلية، اسم الجامعة، اسم المدينة، واسم الدولة، البريد الإلكتروني، رقم الهاتف). في حالة عدم الانتساب لجامعة، يكتب "Independent Researcher".
 - تحديد تخصص الورقة: (1) التخصص العام، (2) التخصص الدقيق، (3) التخصص الأدق من الدقيق.
 - نبذة من 80 كلمة عن كل مؤلف. أدناه توضيح عن كيفية كتابة النبد (إذا كانت الورقة بالعربي فتكتب النبد بالعربي، وإذا كانت الورقة بالإنجليزي، فتكتب النبد بالإنجليزي).
 - شكر وتقدير (اختياري).

- **أخلاقيات البحث:** لا تقبل المجلة استلام أي ورقة أو تحكيم يتضمن أي نوع من أنواع التحامل أو العدوانية أو التطرف أو التشدد الأيديولوجي (سواء كان ذلك موجهاً لشخص، أو مدرسة فكرية، أو طائفة، أو جنس، أو أيديولوجية معينة). كما لا تقبل استلام الأبحاث أو تقييمات المحكمين التي تحمل أفكاراً تناهض الأمن الفكري والمجتمعي، أو تعزز الإرهاب والأفكار المتطرفة، أو تحضّ عليها تصرّحاً أو تلميحاً.
- **أوقات العمل:** تقوم المجلة بمهمة استلام الأوراق العلمية على مدار العام، وفي حالة وجود توقف سيتم وضع رد تلقائي على البريد الإلكتروني.
- **رسوم النشر:** المجلة لا تتقاضى أي أجر أو رسوم مالية مقابل عملية النشر العلمي وإجراءاته (النشر مجاناً لجميع الباحثين).
- **لغة النشر:** تقبل المجلة أبحاثاً مكتوبة باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية.
- **مدة النشر:** بعد انضمام المجلة إلى المعرف الرقعي العالمي الموحد (DOI) أصبح بإمكان أي بحث جديد مرسل للمجلة أن ينشر على الموقع الإلكتروني للمجلة برقم المعرف الرقعي (DOI) في غضون فترة لا تزيد عن 100 يوم عمل منذ تسليمه للمجلة وأعطائه رقم قيد.
- **آلية تسليم الورقة:** يجب تسليم الورقة للمحرر المناسب، وفقاً للآتي:

- تسلم أوراق العلوم الأساسية والتطبيقية إلى سعادة محرر فرع العلوم الأساسية والتطبيقية: secretary-b@kfu.edu.sa. سيقوم المحرر بتدقيق الورقة للتأكد من اتباعها لـ "تعليمات النشر". في حال عدم اتباع التعليمات، فستعاد الورقة للمؤلف. في حال اتباع التعليمات، فسيقوم المحرر بإنشاء حساب للمؤلف وتزويده باسم المستخدم وكلمة السر لتسليم ورقته من خلال نظام التسليم الإلكتروني (<https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfub>: ScholarOne).
- تسلم أوراق العلوم الإنسانية والإدارية (الأبحاث التربوية فقط) إلى سعادة محرر فرع العلوم الإنسانية والإدارية للقضايا التربوية: sjkfu-assed@kfu.edu.sa. سيقوم المحرر بتدقيق الورقة للتأكد من اتباعها لـ "تعليمات النشر". في حال عدم اتباع التعليمات، فستعاد الورقة للمؤلف. في حال اتباع التعليمات، فسيقوم المحرر بإنشاء حساب للمؤلف وتزويده باسم المستخدم وكلمة السر لتسليم ورقته من خلال نظام التسليم الإلكتروني (<https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfuh>: ScholarOne).
- تسلم أوراق العلوم الإنسانية والإدارية (غير التربوية) إلى سعادة محرر فرع العلوم الإنسانية والإدارية للقضايا غير التربوية: sjkfu-hm@kfu.edu.sa. سيقوم المحرر بتدقيق الورقة للتأكد من اتباعها لـ "تعليمات النشر". في حال عدم اتباع التعليمات، فستعاد الورقة للمؤلف. في حال اتباع التعليمات، فسيقوم المحرر بإنشاء حساب للمؤلف وتزويده باسم المستخدم وكلمة السر لتسليم ورقته من خلال نظام التسليم الإلكتروني (<https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfuh>: ScholarOne).

- **الرسائل العلمية:** تقبل المجلة الأوراق المستقلة من الرسائل العلمية، على أن يتم النص على ذلك.
- **الحقوق الفكرية:** جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمجلة. ولا يسمح بإعادة طبع أو نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل والإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.
- **آراء المؤلفين:** الآراء المضمنة في الأوراق المنشورة تعبر عن وجهات نظر كتابها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.
- **فلسفة الأوراق العلمية:** لا تستقبل المجلة الأوراق العلمية التي لا تراعي المجاور الآتية ولا تحقق مدى عالياً في كل محور:
 - مدى احتمالية اقتباس الورقة من قبل بحوث أخرى في كاريير وسكوبس خلال عامين قادمين؛ حيث إن هذا يعد أحد المتطلبات المهمة لتصنيف المجلة في قاعدة بيانات سكوبس.
 - مدى فائدة الورقة للقارئ الدولي ومدى اتساع جمهور الورقة خارج نطاق المكان والزمان واللغة. يُعرف القارئ الدولي هنا بأنه "شخصية اعتبارية محايدة (سواء شخص، مجموعة، جهة، مؤسسة أو منظمة) لا تشارك

ألا يزيد عدد السطور عن 20 وعدد الأعمدة عن 7 في كل جدول من الجداول.

• **الجودة اللغوية:** يجب أن يكون البحث مكتوباً بمستوى لغوي صحيح مقبول. كما يجب على المؤلف الضغط على أيقونة "المراجعة اللغوية" في ملف الورد للتأكد من عدم وجود أخطاء لغوية.

• **عدد المراجع:** يجب ألا يزيد عدد المراجع عن 40 مرجعاً (إلا في حالة كون الورقة "مراجعة أدبية").

• **الاقتباس:** يجب أن تكون نسبة الاقتباس غير المشروع 0%.

○ يسري ذلك على نوعي الاقتباس: الاقتباس الذاتي و الاقتباس من الآخرين. ويقصد بالاقتباس الذاتي أن ينقل الباحث من عمل آخر له قام بنشره من قبل دون أن يشير إلى النقل.

○ يستثنى من الاقتباس غير المشروع تلك العبارات والجمل المتداولة التي لا تمثل انتهاكاً لحقوق الآخرين، ولا تطعن في الأصالة العلمية؛ مثل عبارة:

والجدول يوضح معاملات متغيرات الدراسة التي وضعت في قائمة الاستقصاء التي اعتمد عليها الباحث في تجميع البيانات الأولية.

○ في حالة الاقتباس الجرافي ولجعل الاقتباس مشروعاً، فيجب ألا يزيد عن 30 كلمة. وتوضع في علامة تنصيص، ويذكر اسم المراجع ورقم الصفحة. مثال على ذلك:

ويجدر الإشارة إلى أنه "يعد التعليم عن بعد في زمن الكورونا مختلفاً بشكل أساسي وجوهري عن "التعليم عن بعد" التقليدي من عدة أوجه، أولها كونه مفاجئاً وغير مخطط له مسبقاً" (العلي، 2020: 15).

○ غير مسموح بالاقتباس الجرافي إلا في حالة الضرورة القصوى والمبررة؛ حيث مفترض من المؤلف أن يعيد صياغة أي اقتباس بأسلوبه الشخصي.

○ في حالة كون أن طبيعة التخصص تتطلب اقتباسات مطولة، فيجب تبرير ذلك في الخطاب الموجه للمجلة أثناء التسليم.

• **العبارات غير الأكاديمية:** يجب أن تكون اللغة المكتوب بها الورقة لغة علمية أكاديمية مباشرة تبتعد عن الإسهاب الذي لا علاقة له بالورقة من الناحية العلمية، وأيضاً تبتعد عن تكرار الجمل والمعاني المعلومة بالضرورة؛ ومن الأمثلة على ذلك ما يرد في مقدمة البحث وخاتمته لدى بعض الباحثين: (فإن أكن أصبت فمن الله وحده وله المنة على ذلك، وإن تكن الثانية فمن نفسي ومن الشيطان، والله الهادي إلى سواء السبيل..). (أحمد الله أن أعانني وبسر لي إتمام هذا البحث بعدما لاقيت فيه من عناء وجهد طيلة شهور متتابعة، فإن أصبت فأمسك بمعروف، وإن تكن الأخرى فتسريح بإحسان..). (حفظه الله ورعا وسدد على طريق الخير خطاه..). (رحمه الله وطيب ثراه..). ونحو ذلك، ويستثنى من ذلك ما يتعلق بالأنبياء والمرسلين: (صلى الله عليه وسلم)، (عليه السلام).

• **المرفقات/الملحق:** ألا تتضمن الورقة مرفقات، وفي حال ضرورة المرفقات فإنها توضع في المتن، أو يتم وضع رابط للمرفقات على الإنترنت (يتم تزويد الملحق فقط في حالة طلب المحكمين لها).

3. إجراءات يطلب من المؤلف عملها فقط بعد صدور قرار المحكمين

• **مقاس الصفحة:** يكون مقاس الصفحة A4، على عمود واحد، الهوامش 2.5 سم من جميع الجهات، ويكون نوع الخط من الخطوط الدارج استخدامها، ويكون حجم الخط مقبولا.

• **جودة اللغة:** يجب التأكد من الخلو التام من وجود أي ملاحظات لغوية.

• **العناوين:**

○ لا يزيد عدد مستويات العناوين عن ثلاثة. أي يسمح فقط بعناوين أساسية، وفرعية وفرعية فرعية فقط. أي كون هناك عناوين فرعية فرعية فرعية غير مسموح لتجاوزها ثلاثة مستويات. الأساسية والفرعية. يجب ترقيمها كالتالي: 1، 2، 3، وتحت 1. يكون 1.1، 1.2، 1.3، وتحت 1.1. يكون 1.1.1، 1.1.2، 1.1.3، وهكذا. يجب ألا يتم ترقيم عنوان الملخص، والنبذة عن المؤلف والمراجع.

○ **الملف الثاني تحت عنوان "ملف البحث" (Main Document):** تتبع المجلة سياسة التحكم المزدوج مجهول الهوية، وعليه يجب على المؤلف عدم تضمين ما يكشف هويته في "ملف البحث"، حيث أن "ملف البحث" سيرسل كما هو للمحكمين. يجب ترتيب الملف كالتالي:

- عنوان الورقة بالعربي (غير مطلوب إذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية).
- ملخص الورقة بالعربي (غير مطلوب إذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية).
- الكلمات المفتاحية بالعربي (غير مطلوب إذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية).
- عنوان الورقة بالإنجليزي.
- ملخص البحث بالإنجليزي.
- الكلمات المفتاحية بالإنجليزي.
- مضمون البحث.
- المراجع.

• **"نبذة عن المؤلف":** يجب تزويد نبذة عن كل مشارك في البحث. تتضمن النبذة الاسم، ثم أدناه اسم القسم، الكلية، الجامعة، المدينة، الدولة (أو ما يوازيه)، رقم الواتساب مع فتح الخط الدولي، البريد الإلكتروني، ثم أدناه نبذة عن الباحث (من 80 كلمة لكل باحث، علماً أن اسم الباحث ومكان العمل لا يحسب من هذه الـ 80 كلمة). إذا كان لدى الباحث رقم أوركيد و/أو صفحة شخصية، فيدرج في نهاية النبذة. يجب أن تتضمن النبذة جنسية المؤلف، وأعلى درجة علمية حصل عليها (مثلاً، ماجستير، دكتوراه) واسم الجامعة التي حصل منها على هذه الدرجة. يمكن للمؤلف الكتابة في النبذة عن نشاطه البحثي واهتماماته البحثية ومدى التأثير الوطني والعالمي الذي حققه ومدى قدرته على التواصل خارج نطاق مكان عمله وشيء من نشاطه في المؤتمرات والدورات التدريبية. النبذة هي وسيلة مهمة يستطيع الباحث من خلالها التعريف بنفسه وتسويق ذاته؛ فينبغي أن تحظى باهتمام عالٍ من قبل المؤلف. ترتب النبذة وفقاً لترتيب المؤلفين. أدناه مثال على ذلك:

عبد الرحمن عيسى الليلي
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، 00966000000000، scijku@kfup.edu.sa

أ.د. الليلي دكتوراه (أكسفورد)، سعودي، أستاذ دكتور، مدير مركز وطني، رئيس هيئة تحرير (سكوبس)، أعماله في 7 لغات (منها، إسباني، فلبيني، إندونيسي، صيني، إيطالي)، مقالاته في 5 لغات (منها، فرنسي، إسباني، ألماني)، مؤسسي 4 نظريات (منها، "Multiple Stupidities" و "Retroactivism" و "On-the-Go Sourcing") و 3 منجزات ("Crowd-Authoring" و "Crowd-Reflecting" و "Door-Knocking")، أكثر مبيعاً (أمازون)، نشر مع أكبر دور نشر (Nature Research, Cogent, Palgrave, Elsevier, Springer, Taylor & Francis, Wiley, Sage, Oxford)، نشر 24 ورقة في ISI و/أو سكوبس، أبحاثه مقبولة من قبل 35 دولة (منها المجر، صربيا، روسيا، بيلاروس، كولومبيا، سويسرا، هولندا، السويد، فنلندا، لاتفيا) في 6 لغات (منها، التركية والليتوانية). عمل خلال الصيف في نيوزلندا وإيطاليا. شارك بأوراق في مؤتمرات سنغافورة، اليونان، اليابان، بلغاريا وغيرها. عمل مستشاراً لمؤسسات منها اليوكيبيديا وجامعة هانوفر.

رقم الأوركيد (ORCID): 0000-0002-5116-422X

الموقع الشخصي: <https://abdulrahmanallily.wordpress.com>

• **عدد كلمات الورقة:** ألا يتجاوز عدد كلمات الورقة 8000 كلمة في أي حال من الأحوال (شاملة كل شيء، بما في ذلك المراجع والجداول والأشكال والملخص وبيانات المؤلفين والهوامش والرومنة وكل شيء).

• **الملخص:** ألا يزيد الملخص عن 200 كلمة. لا يسمح بإدراج مراجع أو اقتباسات في الملخص.

• **عدد كلمات العنوان:** ألا يزيد عنوان الورقة عن 15 كلمة.

• **عدد الكلمات المفتاحية:** أن تحتوي الورقة على ست كلمات مفتاحية باللغة العربية وترجمتها بالإنجليزية، ويجب ألا يكون قد سبق ذكرها في العنوان، كما يجب ألا تزيد كل كلمة مفتاحية عن كلمتين.

• **عدد الجداول والرسومات:** ينبغي تقليص عدد الجداول والرسومات والاختصارات والجواشي السفلية، قدر المستطاع. يجب ألا تتضمن الورقة أكثر من (6) جداول و (6) صور/أشكال. علماً أن عدم وجود أشكال بالورقة لا يعني أن عدد الجداول يمكن أن يزيد عن (6)، وعدم وجود جداول بالورقة لا يعني أن عدد الأشكال يمكن أن يزيد عن (6). يجب

- الباحث/الباحثين يلها تاريخ النشر بين قوسين. مثال: "ذكر الصالح والأحمد (2020) بأن..."
- إذا كان المرجع في نهاية الجملة، فيكتب بين قوسين اسم عائلة الباحث/الباحثين، ثم فاصلة، ثم تاريخ النشر. مثال: "وهذا هو أساس المشكلة (الصالح والأحمد، 2020)".
- في حالة كون المرجع لأكثر من باحثين فيكتب اسم عائلة الباحث الأول متبوعاً بكلمة "وأخرون". مثال: "ذكر المحمد وآخرون (2020) بأن..." أو "وهذا ما يسعى بالتعليم المدمج (العلي وآخرون، 2020)".
- يجب تدوين رقم الصفحة المقتبس منها داخل المتن. أدناه أمثلة على كيفية عمل هذا التدوين:
 - "وهذه من القضايا الأساسية التي ستساهم في تطور التعليم العالي" (المحمد، 2020: 15).
 - ذكر المحمد (2020: 15) أن هذه "من القضايا الأساسية التي ستساهم في تطور التعليم العالي".
 - ذكر المحمد (2020) أن هذه "من القضايا الأساسية التي ستساهم في تطور التعليم العالي" (ص. 15).

المراجع في قائمة المراجع: لا يتم استخدام كلمة "آخرون" (et al) في قائمة المراجع.

- صفحات الويكيبيديا: لا يسمح باقتباس صفحات الويكيبيديا. تعريف الرومنة: يجب رومنة/ترجمة قائمة المراجع العربية. يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف إلى الإنجليزية، أي تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف إنجليزية. تتم الرومنة عن طريق مترجم قوغل (<http://translate.google.com>)، حيث إن في كتابة أي جملة في مترجم قوغل (مثلاً: "إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها")، فستكون رومنة هذه الجملة متوفرة بأسفل النص "iinjazat jamieat almalik faysal" (Achiements mundh tasishiha of King Faisal University since its foundation). رومنة المراجع العربية لا يعني حذف المراجع العربية. فالمراجع العربية والمرومنة تبقى سوياً. توضع أولاً المراجع العربية، يلها المراجع المرومنة والإنجليزية. تدمج المراجع المرومنة والإنجليزية سوياً وترتب هجائياً.

- تعديلات هيئة التحرير على عنوان الورقة: يحق لهيئة التحرير إعادة صياغة عنوان الورقة في المرحلة الأخيرة للنشر (قبل الإحالة لعدد)، وذلك وفقاً لمقتضيات التوجه التطويري العام للمجلة حالياً، والذي يتطلب الاختصار على نشر العناوين: "الموجزة، والبسيطة، والواضحة، والعامة التي لا تشتمل على صف دراسي بعينه أو جامعة أو محافظة أو مدينة بعينها في العنوان وبالتالي سيتم استبعاد أية كلمة غير ضرورية من العنوان لأن هذه المصطلحات تحد من نسبة انتشار البحث، وشموليته، وتقلل من نسبة اقتباسه واستشهاده من قبل الباحثين.

- شهادة مراجعة لغوية: في حالة قبول الورقة للنشر، فإنه سيطلب من المؤلف إرسال ورقته لشركة معتمدة لمراجعة الورقة من قبل متحدثي اللغة الإنجليزية كلغة أم، وموافاة المجلة بشهادة إثبات مراجعة لغوية من قبل الشركة. إذا كانت الورقة باللغة العربية، فإن المراجعة تكون لعنوان الورقة والمخلص باللغة الإنجليزية. وإذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية، فإن المراجعة تكون على الورقة كاملة. تكون هذه المراجعة اللغوية كمرحلة أخيرة قبل نشر الورقة وبعد إدخال كامل ملاحظات المحكمين والمحررين وهيئة التحرير. أدناه إحدى هذه الشركات والتي تقوم بالمراجعة اللغوية خلال 24 ساعة: <https://proofreadmyessay.co.uk>

4. آلية كتابة الدوريات والمجلات في المراجع (يطلب عملها فقط في حالة قبول الورقة للنشر)

4.1. كتابة الدوريات والمجلات العربية في قائمة المراجع

- يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "و" ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث، ثم نقطة، ثم اسم المجلة يكون مكتوباً بشكل مائل، ثم فاصلة، ثم رقم المجلد مكتوباً بشكل عريض، ثم فتح قوس، ثم

- المجلة لا تستقبل عناوين الأبحاث التي تدور حول فرد بعينه أو قصيدة بعينها أو كتاب بعينه؛ مثل: "المفارقة الشعرية في شعر أبي الحسن القبراني"، "حجية المنجز الكلامي في مقدمة دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني"، "هرمية المصطلح البلاغي والنقدي عند الجاحظ"، "النسق البنيوي في قصيدة أبي ذؤيب الهذلي في رثاء أولاده الخمسة".
- نظراً لكون المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل مجلة متعددة التخصصات تندرج ضمن المنصات العالمية للبحث العلمي فإن هذا يتطلب من الباحثين كتابة عنوان الورقة ومخلصها باللغة العلمية المباشرة بصياغة سهلة بعيدة عن التعقيد مما ييسر لكل قارئ في مختلف التخصصات فهم مضمون الورقة وعنوانها ومخلصها.
- لا تنشر المجلة الأوراق التي تتحدد بذكر مدينة أو محافظة بعينها في العنوان البحثي (يمكن الاكتفاء بذكر اسم الدولة فقط إذا لزم الأمر)، وذلك لأن تخصيص اسم مدينة بعينها يحدد من نسبة الاستشهادات للورقة بعد نشرها، لأنه غالباً ما تكون هذه المدينة غير معلومة أو غير ذات اهتمام من القراء، وهذا يتعارض مع سياسة المجلة في استقطاب الأوراق ذات العمومية والانتشار الواسع. وإذا أراد الباحث أن يخصص محافظة أو مدينة ما، فيمكنه الإشارة لذلك في مخلص الورقة وحدودها المكاني وليس في العنوان.
- التواريخ والأرقام: يجب أن تكون جميع تواريخ الورقة بالميلادي وأرقام إنجليزية (سواء في المتن أو المراجع).
- الجداول: يتم كتابة رقم وعنوان الشكل أو الجدول أعلاه. في المتن، يتم الإشارة إلى الجدول أو الشكل دائماً برقمه سواء قبل أو بعد وضعه، وترقم الجداول تسلسلياً حسب تسلسل ذكرها في المتن.
- العملات: يجب كتابة القيمة بالدولار بين قوسين، بعد أي قيمة مذكورة بالريال السعودي أو أي عملة أخرى.
- الاختصارات: عند استخدام رموز لاختصار مصطلح، فيجب أن يذكر نص المصطلح كاملاً في أول مرة يرد فيها في نص البحث. علماً أن المسموح به ثلاث اختصارات على الأكثر.
- المقاييس الرياضية: يجب استخدام الاختصارات المقننة دولياً بدلاً من كتابة الكلمة كاملة مثل سم، ملم، كلم و% (لكل من سنتيمتر، ملليمتر، كيلومتر والنسبة المئوية، على الترتيب). يفضل استخدام المقاييس المترية وفي حالة استخدام وحدات أخرى يكتب المعادل المترية لها بين أقواس مربعة. في حالة ذكر وحدات قياس أو أسماء دارجة إقليمياً للكانتات الحية في المتن يذكر عنهما مباشرة المقابل لها بالوحدات القياسية أو الاسم اللاتيني للكانت. يجب أن تكون جميع العملات بالدولار الأمريكي.
- الحواشي: يفضل تقليص الحواشي، ولكن في حالة الحاجة لها، فيشار إلى الحاشية في المتن بأرقام بين قوسين مرتفعة عن السطر، ترقم الحواشي داخل المتن وتكتب حواشي كل صفحة أسفله مفصولة عن المتن بخط ولا تجمع في نهاية المتن. يعاد ترقيم الحواشي ابتداءً من الرقم 1 مع بداية كل صفحة جديدة.
- الهوامش السفلية: تأخذ المراجع المدرجة في الحواشي السفلية ترقيماً متسلسلاً لكل صفحة بحيث يوضع رقم الحاشية بين قوسين علويين ()، وتكون جميع العناصر البليوجرافية لكل مرجع مرتبة وفقاً للترتيب المذكور في قائمة المراجع، سواء ذكرت البيانات كاملة أو مختصرة، كما يجب التأكد من أن جميع المراجع الواردة في المتن والحواشي مذكورة في قائمة المراجع، كما يجب ألا تكون هنالك مراجع بالقائمة لم يشر إليها في المتن.
- روابط المراجع:
 - للمراجع العربية: في حالة الرغبة في إدراج رابط لمرجع عربي، فيكتب بعد المرجع "متوفر بموقع:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "تاريخ الاسترجاع:" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس.
 - للمراجع الإنجليزية: في حالة الرغبة في إدراج رابط لمرجع إنجليزي، فيكتب بعد المرجع "Available at:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "accessed on:" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس.
- ترتيب قائمة المراجع: يجب ترتيب المراجع هجائياً. ويجب عدم ترقيم قائمة المراجع.
- مرجعان مؤلف في سنة واحدة: في حالة وجود مرجعين مؤلف واحد في سنة واحدة، فلنتميز بينهما يكتب حرف بجانب التاريخ كالآتي: (2020أ)، (2020ب)، وبالإلغيزي (a2020)، (b2020)
- DOI للمرجع: عند استعمال مراجع لها رقم DOI، يجب ذكر هذا الرقم.
- المراجع داخل المتن: بخصوص آلية كتابة المراجع داخل المتن:
 - إذا كان المرجع في بداية الجملة، يكتب اسم عائلة

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). The history of agriculture in Al Ahsa. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 13(2), 213-222.

في حالة عدم وجود تاريخ، فيكتب "n/a". على سبيل المثال:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (n/a). The history of agriculture in Al Ahsa. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **13**(2), 213-222.

في حالة عدم وجود رقم مجلد، فيكتب "n/a". على سبيل المثال:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). The history of agriculture in Al Ahsa. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, n/a(2), 213-222.

في حالة عدم وجود رقم عدد، فيكتب "n/a". على سبيل المثال:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). The history of agriculture in Al Ahsa. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **13**(n/a), 213-222.

في حالة عدم وجود أرقام صفحات، فيكتب "n/a". على سبيل المثال:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). The history of agriculture in Al Ahsa. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **13**(2), n/a.

4.3. رومنة/ترجمة الدوريات والمجلات غير الانجليزية في قائمة

المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف لأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث (مرومن) بحروف صغيرة (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان البحث مترجماً بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم اسم المجلة مترجماً (أو مرومن) يكون مكتوباً بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم رقم المجلد مكتوباً بشكل عريض، ثم فتح قوس، ثم يكتب رقم العدد، ثم يغلق القوس، علماً أنه لا يوجد مسافة بين رقم المجلد ورقم العدد، ثم رقم أول صفحة للبحث، ثم علامة "-" ثم رقم آخر صفحة للبحث، ثم نقطة، ثم تكتب "[in Arabic]" أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, M.A., Al Ali, I.S. and Al Salah, A.M. (2020). linjazat jamieat almalik fayisal mundh tasisiha 'Achievements of King Faisal University since its foundations'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **13**(2), 213-223. [in Arabic]

في حالة كون المرجع بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، وهذه اللغة تستخدم حروف غير إنجليزية، فتمتد رومنة العنوان بالطريقة نفسها التي تتم بها رومنة العناوين العربية. ولكن، في حالة كون الدورية بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم الحروف الإنجليزية نفسها، فلا حاجة لرومنة عنوان البحث، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون الدورية باللغة

يكتب رقم العدد، ثم يغلق القوس، علماً أنه لا يوجد مسافة بين رقم المجلد ورقم العدد، ثم فاصلة، ثم رقم أول صفحة للبحث، ثم علامة "-". ثم رقم آخر صفحة للبحث. (مع مراعاة أن حرف العطف "و" يوضع دائماً قبل المؤلف الأخير أبياً كان عدد المؤلفين). أدناه مثال على ذلك:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارة*, 13(2), 213-223.

في حالة عدم وجود تاريخ، فتكتب العبارة التالية "د.ت." في مكان التاريخ، سواء في المتن أو المرجع. على سبيل المثال:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (د.ت.). إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارة*, 13(2)، 213-223.

في حالة عدم وجود رقم مجلد، فتكتب العبارة التالية "بدون رقم مجلد" في مكان رقم المجلد. على سبيل المثال:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارية*، بدون رقم مجلد (2)، 213-223.

في حالة عدم وجود رقم عدد، فتكتب العبارة التالية "بدون رقم عدد" في مكان رقم العدد. علم سبيل المثال:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارية*، 13 (بدون رقم عدد)، 213-223.

في حالة عدم وجود أرقام صفحات، فتكتب العبارة التالية "بدون أرقام صفحات" في مكان أرقام الصفحات، أو رقم مسلسل البحث في مجلات الأونلاين. علم، سبيل المثال:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارية*، 13(2)، بدون أرقام صفحات.

4.2. كتابة الدوريات والمجلات الإنجليزية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة. ثم عنوان البحث بحروف صغيرة (صـمـول small: يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة. كابـتل capital)، ثم نقطة، ثم اسم المجلة يكون مكتوباً بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابـتل capital: يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم رقم المجلد مكتوباً بشكل عريض، ثم فتح قوس، ثم يكتب رقم العدد، ثم يغلق القوس، علماً أنه لا يوجد مسافة بين رقم المجلد ورقم العدد، ثم فاصلة، ثم رقم أول صفحة للبحث، ثم علامة "-". ثم رقم آخر صفحة للبحث. أدناه مثال على ذلك:

الثالث، ثم نقطة. ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم نقطة، ثم يكتب "in"؛ ثم يكتب اسم المؤتمر يكون مكتوباً بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم اسم مكان المؤتمر، ثم فاصلة، ثم اسم مدينة المؤتمر، ثم فاصلة، ثم اسم دولة المؤتمر، ثم فاصلة، ثم تاريخ انعقاد المؤتمر، ثم نقطة. أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Giftedness and creativity. In: *The First National Symposium for the Coordinators of the Gifted*, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia, 03-05/03/2020.

5.3. رومنة/ترجمة المؤتمرات والندوات والملتقيات غير الإنجليزية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم عنوان البحث (مرومن) بحروف صغيرة (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان البحث مترجماً بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "in"؛ ثم يكتب اسم المؤتمر مترجماً (أو مرومن) يكون مكتوباً بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم اسم مكان المؤتمر مترجماً (أو مرومن)، ثم فاصلة، ثم يكتب اسم مدينة المؤتمر بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم اسم دولة المؤتمر بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم تاريخ انعقاد المؤتمر، ثم نقطة، ثم يكتب "in Arabic" أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Al'ibda'e fi altaelim aleali 'Creativity in higher education'. In: *The First National Symposium for the Coordinators of the Gifted*, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia, 03-05/03/2020. [in Arabic]

في حالة كون المرجع بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، وهذه اللغة تستخدم حروف غير إنجليزية، فتتم رومنة العنوان بالطريقة نفسها التي تتم بها رومنة العناوين العربية. أما في حالة كون المرجع بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم الحروف الإنجليزية، فلا حاجة لرومنة عنوان البحث، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون المرجع باللغة الفرنسية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف

الألمانية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث باللغة الألمانية (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان البحث مترجماً بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم اسم المجلة مترجماً يكون مكتوباً بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم رقم المجلد مكتوباً بشكل عريض، ثم فتح قوس، ثم يكتب رقم العدد، ثم يغلق القوس، علماً أنه لا يوجد مسافة بين رقم المجلد ورقم العدد، ثم رقم أول صفحة للبحث، ثم علامة "-" ثم رقم آخر صفحة للبحث، ثم نقطة، ثم تكتب "[in German]" أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, M.A., Al Ali, I.S. and Al Salah, A.M. (2020). Erfolge der King Faisal University seit ihrer gründung 'Achievements of King Faisal University since its foundations'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 13(2), 213-223. [in German]

5. آلية كتابة المؤتمرات والندوات والملتقيات في المراجع يطلب عملها فقط في حالة قبول الورقة للنشر

5.1. كتابة المؤتمرات والندوات والملتقيات العربية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث، ثم نقطة، ثم يكتب "في"؛ ثم يكتب اسم المؤتمر بشكل مائل، ثم فاصلة، ثم اسم مكان انعقاد المؤتمر، ثم فاصلة، ثم اسم مدينة المؤتمر، ثم فاصلة، ثم اسم دولة المؤتمر، ثم فاصلة، ثم تاريخ انعقاد المؤتمر، ثم نقطة. (مع مراعاة أن حرف العطف "و" يوضع دائماً قبل المؤلف الأخير أيّاً كان عدد المؤلفين). أدناه مثال على ذلك:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). الموهبة في التعليم العالي. في: *الملتقى الوطني الأول لمنسقي الموهوبين، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية*. 2020/03/05-03.

5.2. كتابة المؤتمرات والندوات والملتقيات الإنجليزية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف

Submission Guidelines, the Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences and Basic and Applied Sciences, 9th edition, 29/10/2021

الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الفصل بحروف صغيرة (small)؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فبقي الحرف الأول منها بحروف كبيرة. كابتل (capital)، ثم نقطة، ثم يكتب "ln"؛، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الأول، ، ثم فاصلة، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "and" (وليس "&")، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثالث، ثم يفتح قوس ويكتب "eds." (أو "ed." إذا كان مفرداً)، ثم يغلق القوس، ثم اسم الكتاب بخط مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابتل capital)؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و"an" و"the" وحروف الجر مثل "to" و"of" و"in" وأدوات الربط "and" و"but" و"or" فبقي الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر، ثم نقطتين، رأسيتين، ثم اسم الناشر. أدناه مثال علم ذلك:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Giftedness and creativity. In: A.E. Al Ibrahim, A.L. Al Salim and R.E. Al Rashid (eds.) *Creativity in the Arab World*. Riyadh, Saudi Arabia: Obeikan Bookstore.

7.3. رومنة/ترجمة فصل في كتاب غير إنجليزي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الفصل (مرومن) بحروف صغيرة (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الفصل مترجما بحروف صغيرة (صمول small: يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "In:"، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثاني، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثالث، ثم يفتح قوس ويكتب "eds." (أو "ed." إذا كان مفرداً)، ثم يغلق القوس، ثم اسم الكتاب (مرومن) بخط مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابتل capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الكتاب مترجماً والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر مترجمة، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر مترجماً، ثم نقطتين رأسيين، ثم اسم الناشر مترجماً (أو مرومن)، ثم نقطة، ثم تكتب "[in Arabic]" أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Al'iibdae fi altaelim aleali 'Creativity in higher education'. In: M. Al Saleh, I. Al

نفسها، فلا حاجة لرومنة عنوان الكتاب، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون الكتاب باللغة الألمانية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الكتاب باللغة الألمانية بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الكتاب مترجما والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة) والكلمة غير مائلة، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر مترجمة للإنجليزي، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر مترجمة للإنجليزي، ثم نقطتين رأسيّتين، ثم اسم الناشر مترجما للإنجليزي، ثم نقطة، ثم تكتب "[in German]" أدناه مثال على رومنة المرجع الألماني:

Al Ahmed, M.A., Al Ali, I.S. and Al Salah, A.M. (2020). *Erfolge der King Faisal University seit ihrer Gründung* 'Achievements of King Faisal University since its Foundations'. Riyadh, Saudi Arabia: Jarir Bookstore. [in German]

7. آلية كتابة فصل من كتاب في قائمة المراجع (يطلب عملها فقط في حالة قبول الورقة للنشر)

7.1. كتابة فصل في كتاب عربي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول
واسم الأب للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم
فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "و"
ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب
للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ، ثم إغلاق القوس، ثم
نقطة، ثم عنوان الفصل، ثم نقطة، ثم يكتب "في:" ثم يكتب الاسم الأول،
ثم اسم الأب، ثم اسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم يكتب الاسم
الأول، ثم اسم الأب، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "و"،
ثم يكتب الاسم الأول، ثم اسم الأب، ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم
يفتح قوس ويكتب "محررون" (أو محرر إذا كان مفرداً)، ثم يغلق القوس،
ثم اسم الكتاب بخط مائل، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر، ثم فاصلة،
ثم اسم دولة الناشر، ثم نقطتين رأسيين، ثم اسم الناشر. (مع مراعاة أن
حرف العطف "و" يوضع دائماً قبل المؤلف الأخير أيّاً كان عدد المؤلفين).
أدناه مثال، علّ ذلك:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). *الموهبة في التعليم العالي*. في: محمد الصالح، إبراهيم العبد الرحمن وصلاح الخالد (محررون) *الإبداع في العالم العربي*. الرياض، السعودية: مكتبة العبيكان.

7.2. كتابة فصل في كتاب إنجليزي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة. ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة. ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة. ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف

جامعة الملك فيصل، الأحساء، السعودية.

8.2. كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه الإنجليزية في قائمة

المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الرسالة بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابيتال capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم نقطة، ثم يكتب "Master's Dissertation" إذا كانت رسالة ماجستير أو "PhD Thesis" إذا كانت رسالة دكتوراه، ثم فاصلة، ثم اسم الجامعة، ثم فاصلة، ثم اسم المدينة، ثم فاصلة، ثم اسم الدولة، ثم نقطة. أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, K.A. (2020). *The History of Agriculture in Al Ahsa*. PhD Thesis, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia.

8.3. رومنة/ترجمة رسائل الماجستير والدكتوراه غير الإنجليزية في

قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الرسالة (مرومن) بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابيتال capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الرسالة مترجماً والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابيتال capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة) والكلمة غير مائلة، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "Master's Dissertation" إذا كانت رسالة ماجستير أو "PhD Thesis" إذا كانت رسالة دكتوراه، ثم فاصلة، ثم اسم الجامعة، ثم فاصلة، ثم اسم المدينة، ثم فاصلة، ثم اسم الدولة، ثم نقطة، ثم تكتب "[in Arabic]" أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, M.A. (2020). *Tamalat Fi Al'iibda' Reflections on Creativity*. PhD Thesis, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia. [in Arabic]

في حالة كون الرسالة بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم حروف غير إنجليزية، فتم رومنة العنوان بالطريقة نفسها التي تتم بها رومنة العناوين العربية. ولكن، في حالة كون الرسالة بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم الحروف الإنجليزية نفسها، فلا حاجة لرومنة عنوان الرسالة، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون الرسالة باللغة الألمانية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الرسالة باللغة الألمانية بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابيتال capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الرسالة مترجماً والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابيتال capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة) والكلمة غير مائلة، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "Master's Dissertation" إذا كانت رسالة دكتوراه، ثم فاصلة، ثم اسم الجامعة بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم اسم المدينة بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم اسم الدولة بالإنجليزي، ثم نقطة.

Abdulrahman and S. Al Khalid (eds.) *Al'iibda' Fi Alealam Alearabi'* Creativity in the Arab World'. Riyadh, Saudi Arabia: Obeikan Bookstore. [in Arabic]

في حالة كون الفصل بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم حروف غير إنجليزية، فتم رومنة العنوان بالطريقة نفسها التي تتم بها رومنة العناوين العربية. ولكن، في حالة كون الفصل بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم الحروف الإنجليزية نفسها، فلا حاجة لرومنة عنوان الفصل والكتاب، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون الفصل باللغة الألمانية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الفصل باللغة الألمانية بحروف صغيرة (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الفصل مترجماً للإنجليزية بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابيتال capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "in:"، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "and" (وليس "&")، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثالث، ثم يفتح قوس ويكتب "eds." (أو "ed." إذا كان مفرداً)، ثم يغلق القوس، ثم اسم الكتاب باللغة الألمانية بخط مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابيتال capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الكتاب مترجماً للإنجليزية والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيراً (كابيتال capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر مترجماً للإنجليزية، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر مترجماً للإنجليزية، ثم نقطتين رأسيين، ثم اسم الناشر مترجماً للإنجليزية، ثم نقطة، ثم تكتب "[in German]" أدناه مثال على رومنة المرجع الألماني:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Kreativität in der hochschulbildung 'Creativity in higher education'. In: M. Al Saleh, I. Al Abdulrahman and S. Al Khalid (eds.) *Kreativität in der Arabischen Welt* 'Creativity in the Arab World'. Riyadh, Saudi Arabia: Obeikan Bookstore. [in German]

8. آلية كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه في قائمة المراجع (يطلب عملها فقط في حالة قبول الورقة للنشر)

8.1. كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه العربية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الرسالة بخط مائل، ثم نقطة، ثم يكتب "رسالة ماجستير" أو "رسالة دكتوراه"، ثم فاصلة، ثم اسم الجامعة، ثم فاصلة، ثم اسم المدينة، ثم فاصلة، ثم اسم الدولة، ثم نقطة. أدناه مثال على ذلك:

الأحمد، محمد عبد الرحمن. (2020). *تأملات في الإبداع*. رسالة دكتوراه،

ثم تكتب "[in German]" أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, M.A. (2020). *Überlegungen zur Kreativität* 'Reflections on Creativity'. PhD Thesis, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia. [in German]

9. آلية كتابة موقع إلكتروني في قائمة المراجع (يطلب عملها فقط في حالة قبول الورقة للنشر)

ملحظة: المراجع المأخوذة من شبكة المعلومات يلزم فيها كتابة العنوان التفصيلي الذي يفتح الصفحة الخاصة بالمراجع مباشرة وليست الصفحة العامة للموقع. يجب ألا يزيد عدد حروف الرابط عن 120 حرف.

9.1. كتابة موقع إلكتروني عربي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم اسم الأب للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "و" ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم العنوان بخط مائل، ثم نقطة، ثم يكتب "متوفر بموقع:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "تاريخ الاسترجاع:" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس. (مع مراعاة أن حرف العطف "و" يوضع دائما قبل المؤلف الأخير أيًا كان عدد المؤلفين). أدناه مثال على ذلك:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). *إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها*. متوفر بموقع: <https://www.kfu.edu.sa/ar/Departments/Sjournal/Pages/home.aspx> (تاريخ الاسترجاع: 2020/07/27)

9.2. كتابة موقع إلكتروني إنجليزي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم العنوان بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابيتل)؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم نقطة، ثم يكتب "Available at:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "accessed on" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس. أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). *The History of Agriculture in Al Ahsa*. Available at: <https://www.kfu.edu.sa/ar/Departments/Sjournal/Pages/home.aspx> (accessed on 10/12/2020)

9.3. رومنة/ترجمة موقع إلكتروني غير إنجليزي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم

الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم العنوان (مرومن) بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابيتل)؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم نقطة، ثم يكتب "Available at:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "accessed on" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس، ثم تكتب "[in Arabic]". أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, M.A., Al Ali, I.S. and Al Salah, A.M. (2020). *linjazat Jamieat Almalik Faysal Mundh Tasisiha* 'Achievements of King Faisal University since its Foundations'. Available at: <https://www.kfu.edu.sa/ar/Departments/Sjournal/Pages/home.aspx> (accessed on 10/12/2020) [in Arabic]

في حالة كون الموقع بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم حروف غير إنجليزية، فتتم رومنة العنوان بالطريقة نفسها التي تتم بها رومنة العناوين العربية. ولكن، في حالة كون الموقع بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم الحروف الإنجليزية نفسها، فلا حاجة لرومنة عنوان الموقع، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون الموقع باللغة الألمانية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم العنوان باللغة الألمانية بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابيتل)؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم نقطة، ثم يكتب "Available at:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "accessed on" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس، ثم تكتب "[in German]". أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, M.A., Al Ali, I.S. and Al Salah, A.M. (2020). *Erfolge der King Faisal University seit ihrer Gründung* 'Achievements of King Faisal University since its Foundations'. Available at: <https://www.kfu.edu.sa/ar/Departments/Sjournal/Pages/home.aspx> (accessed on 10/12/2020) [in German]

The Reality of Innovation Management in Higher Education Institutions from Innovative Students' Point of View	واقع إدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة المبتكرين
The Grammatical Dispute Regarding the Attachment of "Kama" in the Qur'an and Its Impact on Tafsir (Exegesis) Literature	الخلاف النحوي حول متعلق "كما" في القرآن الكريم وأثره في كتب التفسير
Ease of Articulation in Selecting First Names	-
Exploring Educators' Perception of and Readiness for Hybrid Flexible Learning in Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Higher Education	-
Experts' Perceptions Towards Employing the Sustainable Circular Economy in Omani Science and Social Studies Curricula	تصورات الخبراء نحو توظيف الاقتصاد الدائري المستدام في مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية العُمانية
The Semantics of the Counterfactual Complementizer Law in Makkan Arabic	-
AI-Powered Training Program for Enhancing Teachers' Skills in Creating Educational Digital Games	برنامج تدريبي مدعوم بالذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات المعلمين في إنشاء الألعاب الرقمية التعليمية
Financial Reporting Quality: A Review of Its Applications and Measurements	-
Extended Technology Acceptance Model (TAM) for Evaluating Digital Banking Adoption in Saudi Arabia	-
Collective Memory and Cultural Identity Review	الذاكرة الجمعية والهوية الثقافية عرض ودراسة
Classroom Instructional Practices in Light of the Components of Mathematical Proficiency	الممارسات التدريسية الصفية في ضوء مكونات البراعة الرياضية
The Role of Optimism and Pessimism in Influencing Learning Engagement among Saudi EFL University Students	-
The Degree of Self-Determination Skills Acquired by Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia	مدى توافر مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية
Urban Formations in the Pioneers of Modernist Poetry: A Semiotic Study of Selected Dichotomies	تشكلات المدينة عند رواد شعراء الحداثة: دراسة سيميائية في ثنائيات مختارة