

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

2007 - 1428

جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المجلد (11) العدد (2) الجزء (1) يوليو 2026 م / محرم 1448 هـ

www.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006

إلكتروني ردمد: 1658-6999



© 2026 (1448 هـ) جامعة الحدود الشمالية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز الترجمة والتأليف والنشر في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد ١ الحادي عشر - العدد الثاني - الجزء الأول

يوليو 2026م - محرم 1448هـ

<http://www.nbu.edu.sa>
h.journal@nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006 إلكتروني ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فرحان بن يتيم العنزي

أستاذ تقنية التعليم

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. بدر بن حمود بن ربيع الرويلي

أستاذ الحديث وعلومه

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح

كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق

كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتين

كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي

الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني

كلية التربية- جامعة أم القرى

المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي

كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة / أميرة أحمد الجعفري

عميدة كلية الآداب - جامعة الدمام

المملكة العربية السعودية

أ.د. مراد عمار الزمامي

أستاذ الاقتصاد

أ.د. ناير بن حجاج العنزي

أستاذ القياس والتقويم

د. عوض بن إبراهيم العنزي

أستاذ البلاغة والنقد المشارك

د. ماجد بن شديد العنزي

أستاذ الأدب الإنجليزي المشارك

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعرف بالمجلة

مجلة دورية علمية محكمة، نصف سنوية، تعنى بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الانسانية باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر في (يناير - يوليو).

الرؤية

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

- أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية.
- تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
- تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1. أن يتسم البحث بالأصالة والجِدَّة والابتكار بالإضافة للتخصص والمعرفة.
2. أن تراعى في البحث قواعد البحث العلميّ الأصيل، ومنهجيّته.
3. ألا يكون البحث سبق نشره أو مقدماً للنشر في أية جهة أخرى.
4. ألا يكون البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو دكتوراة.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر 91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 - فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: [http:// www.nbu.edu.sa](http://www.nbu.edu.sa)

الاشتراك والتبادل

مركز الترجمة والتأليف والنشر، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321 ، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية.
سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).



المحتويات

- التعرض للغوي: هل هو العنصر المفقود في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في السعودية؟
سهل رغيلان الشمري 1
- تصور مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط
آمال سعد الجهني 21
- درجة تنظيم العواطف الشخصية لطلاب البكالوريوس في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وإنجازاتهم الأكاديمية
روان بنت عبدالله علي الزنيدي - نوال بنت نفاع علي الحربي 39
- تحديات التكيف الاجتماعي للأطفال السعوديين العائدين من دراسة والديهم في الخارج
ونام سعود الغامدي 57
- الدلالات التفسيرية والبلاغية في سورة القارعة - دراسة تحليلية -
محمد بن مرضي الهزيل الشراري 68
- بناء مقياس وصمة الاحتضان لدى الأسر الحاضرة في المملكة العربية السعودية
بشاير إسماعيل زيد - إيمان علي المحمدي 82

● تجليات العلاقة اللغوية بين ألفاظ المرأة والخيل دراسة لغوية في ضوء علم اللغة الثقافي

فاطمة بنت عبد العزيز العثمان 97

● التحديات المصرفية الرئيسية في حوسبة اللغة العربية ومعالجتها الآلية

فهد بن حامد الزمّاي 114

● الملائكة والشياطين وما بينهما: تكوين الهوية الهجينة في رواية «آيات شيطانية»

أميره صالح الشهري 130

● مدى استخدام معلمي العلوم منهجية STEM في التدريس وعلاقته بتطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة

آلاء عبدالعزيز سالم الحارثي 138

Language Exposure: Is it the Missing Element in the Saudi English as a Second Language Context?**Sahal R. Alshammari****Associate Professor, Languages and Translation Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, Saudi Arabia.****(Received: 09-12-2025; Accepted: 10-02-2026)**

Abstract: This quantitative research explores the significance of English exposure in improving English proficiency for school students ($N = 341$) in a provincial area in the north of Saudi Arabia. Against the backdrop of pervasive English Language Teaching problems in this context, this research explores if restricted English exposure is associated with lower proficiency ratings. A structured questionnaire based on extensive review and expert input in the form of a review of extensive literature and expert consultations emphasized key aspects of exposure, such as classroom practices, peer, family, and home background, society and culture, independent learning, engagement in digital media, and cultural experience. An online questionnaire using stratified random sampling employed Likert-scale questions to measure quality and frequency in English exposure. Descriptive statistics and Spearman's rank correlation coefficient were used for statistical analysis for identifying correlations between variables related to English exposure and self-rated English skill. The findings reflect a strong positive correlation ($p = 0.42-0.45$) for practices in class, specifically involving teacher guidance and interactive engagement, while home and culture-based exposure reflects a weak positive correlation ($p = 0.22-0.25$), indicative of general supportive practices not being in place. Also, utilization of digital media and independent learning tools, including emerging AI-based tools, is positively correlated ($p = 0.40-0.50$) and reflects untapped potential for learning improvement. The findings reflect the need for structured and interactive learning practices and better utilization of digital tools in improving English exposure. The current research contributes to the available research corpus by providing proof supporting the vital significance of thorough and enriching exposure for efficient English learning. Practical implications for instructional practices and policy-making include pushing for immersive learning practices and making use of technology in creating richer and supportive learning atmospheres for English learning.

Keywords: Language Exposure, English Proficiency, Classroom Practices, Digital Media, Interactive Learning.

التعرض اللغوي: هل هو العنصر المفقود في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في السعودية؟**سهل رغيان الشمري****أستاذ مشارك، قسم اللغات والترجمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.****(تاريخ الاستلام: 2025-12-19؛ تاريخ القبول: 2026-02-10)**

مستخلص البحث: يستكشف هذا البحث الكمي أهمية التعرض للغة الإنجليزية في تحسين إتقانها لدى طلاب المدارس ($N = 341$) في إحدى المناطق الريفية شمال المملكة العربية السعودية. وفي ظل المشكلات المتفشية في تدريس اللغة الإنجليزية في هذا السياق، يبحث هذا البحث فيما إذا كان محدودية التعرض للغة الإنجليزية مرتبطاً بانخفاض مستويات الإتقان. وقد ركز استبيان مُهيكل، مبني على مراجعة شاملة وآراء الخبراء (من خلال مراجعة الأدبيات واستشارات الخبراء)، على جوانب رئيسية للتعرض للغة، مثل الممارسات الصفية، وتأثير الأقران والأسرة والخلفية المنزلية، والمجتمع والثقافة، والتعلم الذاتي، والتفاعل مع الوسائط الرقمية، والخبرة الثقافية. واستخدم استبيان إلكتروني، يعتمد على أسلوب العينة العشوائية الطبقية، أسئلة مقياس ليكرت لقياس جودة وتكرار التعرض للغة الإنجليزية. واستخدمت الإحصاءات الوصفية ومعامل ارتباط رتبة سبيرمان في التحليل الإحصائي لتحديد الارتباطات بين المتغيرات المتعلقة بالتعرض للغة الإنجليزية ومستوى إتقان اللغة الإنجليزية المُقيَّم ذاتياً. وتُشير النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي قوي ($p = 0.42-0.45$) للممارسات الصفية، وخاصة تلك التي تشمل المعلم. يُظهر التوجيه والمشاركة التفاعلية، في حين أن التعرض للغة الإنجليزية في المنزل وفي البيئة الثقافية يُشير إلى ارتباط إيجابي ضعيف ($p = 0.22-0.25$)، مما يدل على عدم وجود ممارسات داعمة عامة. كما يُظهر استخدام الوسائط الرقمية وأدوات التعلم الذاتي، بما في ذلك الأدوات الناشئة القائمة على الذكاء الاصطناعي، ارتباطاً إيجابياً ($p = 0.40-0.50$)، مما يعكس إمكانات غير مستغلة لتحسين التعلم. تُبرز هذه النتائج الحاجة إلى ممارسات تعلم منظمة وتفاعلية، واستخدام أفضل للأدوات الرقمية في تحسين التعرض للغة الإنجليزية. يُساهم هذا البحث في إثراء الدراسات المتاحة من خلال تقديم أدلة تدعم الأهمية البالغة للتعرض الشامل والمُثري للغة الإنجليزية من أجل تعلمها بكفاءة. تشمل الآثار العملية على الممارسات التعليمية وصنع السياسات تشجيع ممارسات التعلم الغامرة، واستخدام التكنولوجيا في خلق بيئات تعليمية أكثر ثراءً ودعمًا لتعلم اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: التعرض اللغوي، إتقان اللغة الإنجليزية، ممارسات الصف، الوسائط الرقمية، التعلم التفاعلي.

**(*) Corresponding Author:****Sahal R. Alshammari**

Associate Professor, Languages and Translation Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, Saudi Arabia.

Email: Sahal.alshammari@nbu.edu.sa**(*) للمراسلة:****سهل رغيان الشمري**

أستاذ مشارك، قسم اللغات والترجمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني:**Sahal.alshammari@nbu.edu.sa**

1. Introduction

Language learning is a major focus for education systems around the world. Many countries invest heavily in improving language education but often see only limited progress. Teaching English in Saudi Arabia faces many challenges (Assulaimani, 2019; Alshammari, 2020; Elyas & Al Grigri, 2014). Among the factors that affect language learning success, exposure to the target language plays a critical role. Studies suggest that frequent engagement with a language helps learners develop a deeper understanding and proficiency. Regular exposure is therefore essential for successful language acquisition, as both the type and level of proficiency are heavily influenced by it (Almekhlafy & Alzubi, 2016; Kasper, 1997; Larsari, 2011; Morford, 2003; Ranta & Meckelborg, 2013). Evidence from international students studying abroad in English-speaking countries further highlights the importance of language exposure.

The increasing prominence of English Language Teaching (ELT) globally has also been reflected in Saudi Arabia, where English is viewed as the primary language for global knowledge and communication (Khan, 2011). This recognition has led to the rapid expansion of ELT programs, making English the only foreign language taught alongside Arabic in Saudi public schools (Alharby, 2005). The importance of English has driven major changes in the educational system, including the establishment of new universities and significant investments in infrastructure (Al-Badwi, 2024; Romani, 2009). English was first introduced at the primary level in 2003 and later expanded to Grade 4, creating a growing demand for ELT professionals and advanced teaching programs (Al-Hazmi, 2003; Mahboob & Elyas, 2014; Ur Rahman & Alhaisoni, 2013). Colleges such as the College of Arts and the College of Education play a key role in preparing English-proficient graduates, with the former focusing on diverse professional fields and the latter specializing in English as a Foreign Language (EFL) teaching (Al-Hazmi, 2003). In addition, activities like Preparatory Year Programs (PYP) have been put into operation to fill the gap that separates secondary and tertiary education as these programs would improve English proficiency to college students in preparation for English medium instruction for their majors. This institutional thrust is similarly supplemented by the nationalize recruitment of a

relatively high number of native English-speaking teachers by universities in Saudi Arabia, all of which underscored the importance accorded by the nation in English Language Teaching (ELT). In spite of this heavy expenditure and overhauls within structures, the results in proficiency in English have continually been reported as lagging behind and usually lower than expected. This spread between resources devoted and learning results points to a very much critical gap, which may very well indicate that classroom instruction alone is not enough when it comes to having ample listening-to-language exposure. It is in this background that the current study examines restricted exposure, both in and outside the classroom, as the missing link to explain limited English proficiency as found among students within the Saudi ESL context.

Despite these efforts, many challenges persist in English language teaching. Key issues include a lack of professional development opportunities for teachers, insufficient student motivation, and a shortage of modern teaching tools (Nazim & Alzubi, 2025). Teachers also require more training in using these tools and improving their teaching methods (Elyas & Al Grigri, 2014). Moreover, English teaching in Saudi classrooms remains largely teacher-centered rather than student-centered, limiting students' ability to achieve strong language competence (Ahmed, 2014; Alkubaidi, 2014; Alrabai, 2014; Alrashidi & Phan, 2015). Language exposure is another significant challenge for English instruction in Arab countries, particularly in Saudi Arabia (Fareh, 2010; Al-Nasser, 2015; Ashraf, 2018; Ibrahim, 2023). Although exposure has been shown to play a critical role in language acquisition (Almekhlafy & Alzubi, 2016; Al-Zoubi, 2018; El-Dakhs, 2017; Jahrani & Listia, 2023), it remains minimal in Saudi classrooms. Ineffective teaching practices and underprepared teachers contribute to the problem. Arabic is often used in lessons, and teacher talk time dominates over student interaction. Additionally, overcrowded classrooms make it difficult for teachers to involve students in conversational activities (Fareh, 2010).

While research has explored language exposure as one of many factors in English language teaching, there is little focus on exposure as a standalone element in Saudi Arabia. The role of language exposure for public school students in the Kingdom of Saudi Arabia is the objective of this study. Earlier

research in the Saudi context identified exposure as one of many challenges like teacher-centered methods, motivation, curriculum issues, but almost each has considered exposure a peripheral or implicit factor within finding broader studies around ELT obstacles. Thus, there is a known gap in research into investigating language exposure further on an empirical and autonomous basis as a primary and multidimensional variable defined to public schools. By shifting the literature from a generalized acknowledgment of the importance of exposure to quantitative, domain-specific analysis, this study makes a contribution. This study systematically measures exposure as per different types of spheres: classroom, peers, family, social, digital, and cultural types of exposure-and correlates them with self-reported proficiency to determine which types of exposure are most important and least present. In this manner, the narrative shifts from a general “lack of exposure” to more specific and data-researched evidence on where and how exposure deficits manifest, hence providing a much more granulated foundation from which to design more targeted interventions in policy and pedagogy. The students would be first evaluated to see if they are receiving any minimal exposure to English, which here is operationalized as an exposure that is mainly restricted to limited, non-interactive use in the classroom (i.e., teacher-dominated instruction with low student engagement) and is infrequently or, oftentimes, never involved in major areas outside school (i.e., home social settings) with no quality of immersive, authentic, or meaningful interaction prevalent for robust language acquisition. Then, it will examine the correlation between language exposure and their proficiency levels. Finally, it will explore the reasons behind any observed low levels of language exposure.

Research questions:

1. What is the extent and nature of English language exposure experienced by public school students in Saudi Arabia across classroom, family, and social contexts?
2. How are different types of English language exposure (e.g., classroom activities, peer interaction, media usage) associated with the self-rated overall English proficiency of public school students in Saudi Arabia?
3. What patterns in the quantitative data suggest potential systemic, cultural, or personal barriers to English language exposure among public school students in Saudi Arabia?

2. Literature review

Theoretical foundations of language exposure are based on Stephen Krashen’s Input Hypothesis which states that language acquisition happens when learners receive comprehensible input that consists of linguistic material that is slightly beyond their current proficiency level ($i+1$) but remains understandable through context or extralinguistic support (Krashen, 1985, p. 13). The hypothesis demonstrates that people need more than simple exposure because they require input that contains meaningful information which is presented in a specific context and can be easily understood to achieve successful acquisition. The theory of Krashen maintains its main principle because it establishes that understanding language through natural exposure becomes the main factor that leads to language acquisition.

2.1 The role of Language exposure in EFL Learning

Language exposure is a crucial element in language learning, significantly influencing various aspects of proficiency. Kim and Margolis (2000) highlighted the impact of different types of exposure, such as instructional settings, multimedia resources, and travel experiences, on students’ motivation and mastery of English. Their study found that limited lifetime exposure to English listening and speaking hindered proficiency, while interactions with native speakers boosted motivation and learning outcomes. In the same regard, a recent study found that the more language learners exposed to language the more they better their linguistic abilities (Altaweel & Asager, 2024, Ibrahim, 2023). On the other hand, El-Dakhs (2017) demonstrated that increased exposure to English aligns Arab EFL learners’ word associations more closely with those of native speakers, enhancing their mental lexicon and lexical connectivity. Shirazi and Talebinezhad (2013) further supported this by showing that exposure to idiomatic expressions improved Persian EFL learners’ metaphorical competence, underscoring the importance of cultural and idiomatic awareness in language learning. Additionally, Artieda, Roquet,

and Nicolás-Conesa (2020) found that greater exposure to English correlates with better reading comprehension and writing skills, emphasizing the necessity of substantial interaction with the target language. This comprehensive exposure facilitates a deeper understanding and more effective use of the language. These studies largely confirm two themes: first, that exposure motivates and skillfully develops learners, from lexical networks to metaphorical competence; and second, that benefits accrue in regard to both quantity and quality, with interactive and meaningful engagement producing outcomes that are superior to that of passive reception (Ranta & Meckelborg, 2013). Yet, most of this research either establishes exposure in terms of general principles or demonstrates it in experimental or niche settings, such as word association tests or with particular multimedia tools. A crucial area that remains unexamined is treating exposure as a generalized, multi-domain variable in the mainstream public school EFL context, particularly in areas of Saudi Arabia, where classroom dynamics and sociocultural factors may uniquely restrict its expression.

2.2 Enhancing Language Exposure through Digital Media

Digital media and emerging technologies represent a promising, yet underexplored, avenue for augmenting language exposure outside traditional classrooms. Research indicates their potential to bypass physical and resource constraints. Many studies investigate the actual influence of digital media on language exposure. For example, though pronunciation skills are difficult for learner to master among second language learners, using podcasts significantly improves the pronunciation accuracy of Saudi school students (Al-Ahdal, 2020). Moreover, WhatsApp facilitates language exposure by connecting forty Saudi school students with native speakers, resulting in significant improvements in language exposure (Ali & Bin-Hady, 2019; Almekhlafy and Alzubi, 2016). The evolution of this landscape, especially owing to the advent of AI-powered tools (Xiao & Zhi, 2023; Divekar et al., 2021), entails a significant yet largely underexplored potential to create compensatory immersive experiences. Nevertheless, the findings from contexts such as Yemen (Bin-Hady & Al-Tamimi, 2021) indicate that having access to and being able to use these tools effectively, do not always amount to successful or high-quality instruction,

which reveals a notable gap between technological availability and systematic, constructive integration into formal learning ecologies as in the case of Saudi public schools. Limited resources represent a major obstacle to language exposure. However, Yemeni undergraduate language learners utilize technology to enhance English language skills under challenging conditions, such as ongoing conflict and limited technological infrastructure. Mobile phones, electronic resources, and internet-based applications provide significant exposure to English outside conventional classrooms, facilitating continuous language engagement that improves listening, speaking, reading skills, and vocabulary acquisition (Bin-Hady and Al-Tamimi, 2021).

The recent evolution of Artificial Intelligence provides language learners with a substantial opportunity to practice language skills. AI tools facilitate the development of learners' language abilities by exposing them to authentic resources such as videos, articles, and AI-simulated interlocutors, leading to a more immersive and meaningful learning experience (Xiao & Zhi, 2023). Moreover, AI provides language learners with opportunities to practice language using authentic materials without the need to travel abroad, particularly in developing EFL speaking skills (Divekar et al., 2022). Therefore, chatbots can be used as an educational tool because they provide greater exposure to the target language (Chen et al., 2020).

2.3 Language Exposure Challenges in Saudi ELT

A synthesis of the Saudi ELT literature reveals a persistent and central theme: a significant exposure deficit, characterized by a disconnect between policy-led aspirations for communicative competence and the enduring reality of teacher-centered, input-poor classroom practices (Assulaimani, 2019; Ashraf, 2018; Alrashidi & Phan, 2015). Language exposure in Saudi public schools remains a significant challenge in English Language Teaching (ELT), especially within the context of educational reform. These reforms aim to prepare students for global communication and equip them with the skills needed for a globalized economy. Despite initiatives like the Tatweer project, which integrates technology and advanced teaching methods into education (Assulaimani, 2019), traditional ELT methods such as grammar-focused instruction and rote memorization

dominate classrooms. These outdated practices limit students' ability to use English in practical situations and hinder the development of critical thinking skills (Ashraf, 2018). Cultural attitudes toward English and the dominance of Arabic in daily life further restrict students' natural encounters with the language. Outside the classroom, students have limited opportunities for meaningful English exposure, which poses additional challenges to language learning (Al- Nofaie, 2010; Al-Seghayer, 2014). Even studying abroad does not fully address this issue. Research shows that second language learners in English-speaking countries often engage in passive activities like watching television or reading academic texts. While these activities help with comprehension, they do not effectively improve speaking or conversational skills (Ranta & Meckelborg, 2013).

A shift toward communicative language teaching (CLT) is essential to address these challenges. This approach prioritizes interaction and the practical use of language, which can lead to significant improvements in language proficiency (Richards & Rodgers, 2014). Additionally, integrating technology into ELT classrooms can provide students with access to authentic language materials, making learning more engaging and improving exposure to the target language (Assulaimani, 2019). Teacher development also plays a crucial role in improving ELT. Training programs should focus on modern teaching strategies and second language acquisition theories to better prepare educators for effective classroom practices (Richards & Rodgers, 2014). Furthermore, encouraging early language learning and creating consistent opportunities for English exposure can enhance language acquisition, particularly for younger learners (Moskovsky & Picard, 2019). The literature clearly states that exposure is the main hurdle, but it sees this rather as the absence of normal conditions and constraints. What remains less studied is a quantitative, multi-dimensional profile of this exposure deficit- that is, an affective measurement mapping its exact severity over different life domains (classroom, home, digital, social) and correlating these directly with learner-perceived outcomes. The current study seeks to fill this precise empirical gap.

3. Methodology

This quantitative research explores how English exposure is related to English competency among students in the north of Saudi Arabia. The research is concerned with conceptualization, validation, and application of a structured tool for measuring different aspects related to English exposure, including instructional practices, peer and teacher interactions, home and social environments, self-directing strategies, use of online media, and engagement in culture.

3.1 Instrument Development

The instrument used in the questionnaire was created after a thorough review of related research on second-language learning and exposure (e.g., Elyas and Al Grigri, 2014; Kim and Margolis, 2000; Assulaimani, 2019). The questions had been created in line with different dimensions of second-language exposure recognized in previous research as being instrumental in improving English language ability (El-Dakhs, 2017; Almekhlafy and Alzubi, 2016). Particular questions, like "My English teacher uses English mainly for classwork" and "I watch English programs or films at least occasionally," had been used in measuring second-language exposure in academic and media domains. Fundamental principles guided the drafting of the tool:

- a. **Content Validity:** A panel consisting of five experts assessed the first draft of the questionnaire for content validity. This panel consisted of three applied linguists specializing in the Saudi EFL context and two experts in quantitative research methodology in education. The criteria against which they evaluated consisted of the following: (1) relevance—whether each item adequately measured its intended domain of exposure (e.g., classroom, digital media); (2) clarity—how comprehensible the wording of the item was for the intended adolescent population; and (3) appropriateness—whether, in terms of cultural and contextual appropriateness, the items could fit the Saudi public school setting. Based on the comments received from the experts, revisions were made that simplified jargon in several items (for example, "authentic materials" was rephrased to mean "real-life materials like news articles"), eliminated two ambiguous

items related to vague cultural activities, and included two more specific items that probe into the use of AI-based tools (for example, chatbots, vocabulary apps) to capture the construct of digital exposure more comprehensively. This further established content validity for the instrument prior to pilot testing.

- b. Expert Assessment: The initial draft had undergone scrutiny by English as a Second Language specialists and quantitative research methodology experts in order to ensure that the elements are appropriate and applicable in the given context in Saudi Arabia (Mahboob and Elyas, 2014; Al-Hazmi, 2003).
- c. Pilot Testing: A pilot study was implemented on an independent sample of 45 students from the same target population (public school students from northern Saudi Arabia) that was excluded from the main study. The objective of the pilot study was to assess the clarity, comprehensibility, perceived completion time, and the internal consistency of various domains proposed in the instrument. Feedback given by participants who piloted the testing indicated the initial confusion in understanding the directions under the Likert scale. Thus, another more simple graphical anchor (e.g., 😊 to 😞) was added to the text labels (e.g., “Strongly Agree” to “Strongly Disagree”) to create a more intuitive understanding. Also, two items were rephrased to improve their clarity according to students’ remarks: one

item on peer collaboration was specified to include examples like group projects, and one item on digital media was broadened to specifically refer to YouTube or streaming services. Pilot data also provided an initial check for reliability, which went on to inform the final grouping of items into the five domains presented in Table 1.

3.2 Participants

The researchers used stratified random sampling to achieve representative samples from the three grade levels and both male and female students in public secondary schools located in the northern part of Saudi Arabia. The researcher initially chose public secondary schools in the northern region through a random selection process which involved choosing schools from an existing list of all public secondary schools in the area. The selected schools used random selection to choose participants from each grade level while maintaining the required male to female student ratio in cases where it was appropriate. The study targeted secondary-level public school students in the northern region of Saudi Arabia. The researchers selected study participants from schools which were located within the study region. All participants were students enrolled in Grades 10–12 at the time of data collection (table1). Participants selected for the research met pre-determined inclusion criteria as they were active and enrolled school students at the time. Prior to commencement of research, approval for research involving human subjects had been obtained from the review board of the respective institution and informed consent had been secured for each participant.

Table 1. Participant Profile Summary

Demographic Variable	Categories	Frequency (n)	Percentage (%)
Gender	Female	220	64.5%
	Male	121	35.5%
Grade Level	Grade 10	152	44.6%
	Grade 11	116	34.0%
	Grade 12	71	20.8%
	Other	2	0.6%
Total Respondents		341	100%

3.3 Data Collection

Data were obtained via online questionnaire tool for easy dissemination of the questionnaire (Appendix A, table 2). The questionnaire was sent via mail and LMS platforms for increased response generation. The time allocated for gathering data was

planned in a way to avoid interference in academic calendars and thus maximize responses. Participants were briefed about research intent, voluntary nature, and steps taken for ensuring anonymity and confidence in responses.

Table 2. English Exposure Questionnaire: Domains, Sample Items, and Scales

Domain (No. of Items)	Construct Measured	Sample Item (Full list available upon request)	Response Scale
1. Classroom Context (5 items)	Teacher's use of English and interactive practices in class.	"My English teacher primarily uses English for instructions and explanations."	1–5 (Strongly Disagree – Strongly Agree)
2. Peer Interaction (4 items)	Use of English with classmates in formal and informal settings.	"I practice English with my classmates during informal activities."	1–5 (Strongly Disagree – Strongly Agree)
3. Family & Social Environment (5 items)	Exposure to English at home and in immediate social circles.	"Family members fluent in English communicate with me in English."	1–5 (Strongly Disagree – Strongly Agree)
4. Independent Learning & Digital Media (6 items)	Self-directed use of English media and technology/AI tools.	"I use AI chatbots (e.g., ChatGPT) to practice conversational English."	1–5 (Strongly Disagree – Strongly Agree)
5. Cultural & Experiential Exposure(3 items)	Motivation and real-world experiences with English culture.	"I am motivated to learn English for cultural or professional reasons."	1–5 (Strongly Disagree – Strongly Agree)
Self-Rated Proficiency(1 item)	Global self-assessment of English skills.	"How do you rate your overall proficiency in English (speaking, listening, reading, writing)?"	1–5 (Very Low – Very High)

The quantitative scoring system established for exposure domains and self-rated proficiency assessment maintained standardized procedures to achieve consistent results and clear analytical outcomes. All exposure items utilized a five-point Likert scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree), which corresponds with standard survey methods used in research on language acquisition (Dörnyei 2007). The composite scores for the five exposure domains which include Classroom Context and Peer Interaction and Family and Social Environment and Independent Learning and Digital Media and Cultural and Experiential Exposure were determined by calculating the average of all item scores within each domain. The Classroom Context score was derived from the average of items Q1 through Q5. The researchers calculated domain mean value from remaining items when participants had one missing item in the domain while participants with multiple missing items in the domain were excluded from domain-

level correlational analysis to protect data integrity which follows missing data management guidelines established for social science research (Schlomer et al 2010). The measurement of self-rated English proficiency which served as the dependent variable was conducted through a single item that requested participants to evaluate their total proficiency in the four language skills of speaking listening reading and writing using a five-point scale ranging from 1 (Very Low) to 5 (Very High). Educational institutions facing logistical testing restrictions use this single-item global self-assessment method to conduct large-scale studies which focus on students' self-perception (Brutus et al 2013). The researchers established measure reliability through test-retest procedures which they conducted with 30 participants from the sample size ($n = 30$) to calculate an intraclass correlation coefficient (ICC) score of 0.79 which indicates the measure maintains suitable stability over time (Koo & Li 2016). The researchers established convergent validity through

the discovery of a moderate positive correlation ($r = .52$ $p < .001$) between self-rated proficiency scores and official English course grades which participants received most recently establishing support for using this perceptual measure within the self-report framework of the study.

3.4 Data Analysis

The data obtained were analysed using statistical software (SPSS). Descriptive statistics, in terms of means, frequencies, and percentages, have been computed in order to represent responses across different aspects of English exposure. Spearman's rank correlation coefficient (ρ) is applied in examining relationships between variables related to English exposure and self-rated English proficiency. The correlation coefficient ρ was applied to measure both the strength and direction of the monotonic relationship existing between two variables. The research employed two analytical approaches which included (1) assessing item-level correlations between each separate item from the exposure questionnaire and the self-rated proficiency score which used a single item and (2) investigating domain-level correlations between all composite exposure domain scores which included Classroom Peer Family Digital and Cultural domains and the proficiency score. The report includes sample size (N) data along with ρ value and p-value information for all correlation results. The threshold for statistical significance was set at p-values which were less than 0.05. The main findings which appear in Tables 4-6 display the item-level correlations. The notion of 'proficiency' is indeed a question marked for self-

assessment rather than being tested objectively for the purposes of this study. Consequently, the 'self-rated proficiency' becomes a dependent variable that describes this concept in a similar manner. The rationale behind this choice was born out of feasibility and practicality, although the probability arises for biases, such as the social desirability bias that results from the overestimation of their exposure or skills by the participants, reporting both false or inappropriately glowing self-assessed appraisals. The use of a non-parametric measure is appropriate as it can be readily applied in cases involving ordinal data derived from responses using a Likert scale. Cronbach's alpha (table 3) for each domain is computed in order to evaluate internal consistency in the questionnaire tool, thus ensuring reliability in the measurements. *Classroom Context* ($\alpha = .84$) and *Independent Learning and Digital Media Use* ($\alpha = .88$) domains show good internal consistency, which indicates that the items within these domains measure the same underlying construct reliably. *Family and Social Environment* ($\alpha = .76$) and *Cultural and Experiential Exposure* domains also showed acceptable reliability. The least order of acceptability was recorded for the *Peer Interaction* items ($\alpha = 0.71$), possibly due to the heterogeneous nature of informal and formal peer activities (table 2). Self-rated English proficiency was measured using a single composite item: 'How do you rate your overall proficiency in English (speaking, listening, reading, writing)?' Participants responded on a 5-point Likert scale (1 = Very Low, 5 = Very High). This item was treated as an ordinal measure of perceived global proficiency (table 3).

Table 3. Reliability Statistics for Questionnaire Domains

Domain	No. of Items	Cronbach's Alpha (α)	Reliability
1. Teacher's Role & Classroom Context	5	0.84	Good
2. Peer Interaction	4	0.71	Acceptable
3. Family and Social Environment	5	0.76	Acceptable
4. Independent Learning & Digital Media	6	0.88	Good
5. Cultural and Experiential Exposure	3	0.79	Acceptable

The research uses a quantitative method based on a planned and proven survey tool, and is a sound basis for examining English proficiency and the impact of language exposure in north-western province secondary-level students in Saudi Arabia. Focusing on different aspects of exposure and using

statistical tools to explore correlations between them and English proficiency, this research strives to produce outcomes that can be applied to policy-making and instructional strategies in the context of ESL in Saudi Arabia.

3.5 Ethical Considerations and Informed Consent

The study was approved ethically by Institutional Review Board of Northern Border University, Saudi Arabia (Approval No. *****/NBU). All participants in the study were informed and voluntary. Informed written consent was taken from parents or legal guardians of minors for their participation in the study while written assent was taken from students for their involvement in the study. Detailed information was provided to either adult participants or guardians of minors regarding the purpose and nature of the study, the procedures involved (completing an online questionnaire), the voluntary nature of participation, and the right to withdraw from the study at any time without penalty.. In addition, the information sheet stated that the data would not be collected on any person but only in aggregate form. Minimal risks were described to be involved with the study, mostly, having given participant time involved as well as some greater understanding of language learning. Both the principal investigator and the IRB were noted for any questions or concerns. Consent and assent forms were made available electronically through the online questionnaire platform, and consent was given by the discussion of questionnaire using the information given.

4. Results

The RQ1 receives its answer through descriptive statistics which show different patterns of English language exposure that exist across five main domains: classroom context, peer interaction, family and social environment, independent learning and digital media, and cultural and experiential exposure.

The primary source of English exposure in Classroom Context mostly operated as an inconsistent exposure route. The English teacher uses English for instruction according to 75% of students who reported this (Q1, Table 5), but only 60% of students confirmed that English remains the spoken language throughout all class time (Q2) and 55% of students reported using actual life materials including news articles and videos (Q4). Students reported their participation in interactive practices which included debates and discussions at a rate of 50% following Q5. English-medium instruction occurs frequently in educational settings yet its implementation shows substantial differences in

both its application and interactive elements. Peer Interaction delivered moderate exposure because students preferred informal peer conversation over systematic collaboration which includes group projects. The full dataset contains item-level data which shows that 40–60% of students use English with their peers but they participate less in structured cooperative activities. The Family and Social Environment t provided students with the lowest level of English exposure. Home English fluency was reported by only 35% of students according to their reporting in Q10 (Table 6), while 75% of students achieved rare English conversation with their family members according to Q11. Seventy percent of people watched English programs or movies at home (Q12, Table 7) but only 25% of people participated in English-speaking events (Q13) and 40% of people used English in informal social settings (Q14). The Independent Learning and Digital Media domain emerged as a crucial area that students used extensively. Students watched English media content, with 70% of them watching English movies or shows, while 60% of students searched for online English resources (Q15). AI chatbots (Q22) and vocabulary apps (Q24) functioned as emerging tools, but users adopted these tools at a rate of 40–45%. The Cultural and Experiential Exposure domain showed students who wanted to study English yet they experienced barrier because of insufficient access to English-speaking environments. The students who wanted to study English for cultural or professional reasons reached a rate of 75% (Q27), yet only 25% of students had traveled to an English-speaking country (Q25) which demonstrated a gap between their desired connection and real-life experience in English-speaking settings. Digital spaces and classroom environments provide the most exposure, while peer settings and motivation areas give moderate exposure, and family environments and social activities give the least exposure. The multi-domain profile shows which areas have the greatest exposure deficits for students in Saudi public schools.

The data show that different English exposure levels exist across different domains (table 4). The majority of English exposure happens through digital media which has a usage rate between 60 to 70 percent and through classroom settings which have a 55 to 75 percent agreement on English usage. Family environments show the least English

exposure with only 25 to 35 percent agreement while active social interactions show exposure rates of 25 to 40 percent. People engage in peer interactions and cultural experiences at a moderate frequency.

The tables that follow show the distribution of these patterns together with their relationship to self-reported proficiency levels.

Table 4. Spearman Correlations Between Exposure Domains and Self-Rated English Proficiency (Domain-Level Analysis)

Exposure Domain	N	ρ	95% CI for ρ	p-value
Classroom Context	341	0.44	[0.36, 0.52]	< .001
Peer Interaction	341	0.39	[0.30, 0.47]	< .001
Family & Social Environment	341	0.23	[0.14, 0.32]	< .01
Independent Learning & Digital Media	341	0.48	[0.40, 0.56]	< .001
Cultural & Experiential Exposure	341	0.27	[0.18, 0.36]	< .01

Note: N represents the number of student respondents included in each correlation. Domain scores were computed as mean composite scores of their respective items. Confidence intervals are bias-corrected and accelerated 95% intervals.

Classroom Context: Classroom practices significantly shape students' exposure to English. As shown in Table 5, 75% of students agree that their teachers primarily use English for instruction (Q1). However, only 60% report teachers speaking

English throughout the entire class (Q2), and 55% confirm the use of real-life materials like reading news articles (Q4). Participation in interactive activities such as debates (Q5) is split evenly (50% agree vs. 50% disagree), indicating inconsistent implementation. The evidence demonstrates that teacher-led English instruction provides the highest results for both frequency of English use at 75% agreement and for correlation strength which shows a value of 0.45 at Q1 measurement.

Table 5. Classroom Context Items and Correlations with Self-Rated English Proficiency (Item-Level Analysis)

Item	Agree (%)	Disagree (%)	N	ρ	95% CI for ρ	p
Q1	75%	25%	341	0.45	[0.36, 0.53]	< .001
Q2	60%	40%	341	0.38	[0.29, 0.47]	< .001
Q3	68%	32%	341	0.42	[0.33, 0.51]	< .001
Q4	55%	45%	341	0.40	[0.31, 0.49]	< .001
Q5	50%	50%	341	0.36	[0.26, 0.45]	< .01

Note: Correlations are Spearman's ρ . Items reflect exposure to English in classroom context

Family Environment: Family environments provide minimal English exposure. Only 35% of students report fluent English communication at home (Q10), and 75% rarely converse in English

with family members (Q11). These factors show weak correlations with proficiency ($\rho = 0.22-0.25$), underscoring limited familial support (table 6). The family domain shows two characteristics because home English use happens infrequently at 35% agreement and this practice shows weak connection with proficiency at $\rho = 0.22-0.25$.

Table 6: Family Environment Responses with Self-Rated English Proficiency (Item-Level Analysis)

Item	Agree (%)	Disagree (%)	N	ρ	95% CI for ρ	p
Q11	35%	65%	341	0.22	[0.13, 0.31]	< .01
Q12	25%	75%	341	0.25	[0.16, 0.34]	< .01

Note: Correlations are Spearman's ρ . Items reflect exposure to English within the family and immediate social environment.

Social Context: Social settings outside school rarely involve English use. While 70% watch

English programs daily (Q12), only 25% attend English-speaking social gatherings (Q13), and 60% seldom use English in informal settings (Q14). Media consumption correlates moderately with **Self-perceived** proficiency ($\rho = 0.48$), but real-world practice remains limited (table 7).

Table 7: Social Context Responses with Self-Rated English Proficiency (Item-Level Analysis)

Question	Agree (%)	Disagree (%)	N	p	95% CI for p	p
Q12	70%	30%	341	0.48	[0.39, 0.56]	<.001
Q13	25%	75%	341	0.25	[0.16, 0.34]	<.01
Q14	40%	60%	341	0.30	[0.21, 0.39]	<.01

Note: Passive exposure through media shows stronger associations with proficiency than active social use, which remains limited.

Independent Learning and Digital Media Use: Students actively engage with English media, with 70% regularly watching movies (Q20) and 60%

searching for online resources (Q15). However, AI tools like chatbots (Q22) and vocabulary apps (Q23) are underutilized (40–45% adoption). These tools show moderate correlations with Self-perceived proficiency ($\rho = 0.40$ – 0.44), suggesting untapped potential (table 8).

Table 8: Independent Learning and Media Usage Responses

Question	Agree (%)	Disagree (%)	N	ρ	95% CI for p	p
Q15	60%	40%	341	0.50	[0.42, 0.58]	<.001
Q20	70%	30%	341	0.47	[0.39, 0.55]	<.001
Q22	40%	60%	341	0.43	[0.34, 0.51]	<.001
Q24	45%	55%	341	0.44	[0.36, 0.52]	<.001

Note: Items reflect self-directed exposure to English through digital media and emerging AI-based tools.

Cultural and Experiential Exposure: While 75% of students are motivated to learn English for cultural or professional reasons (Q27), only 25% have travelled to English-speaking countries (Q25). Travel experiences show weak correlations with Self-perceived proficiency ($\rho = 0.18$ – 0.20), highlighting missed opportunities for immersive learning.

The results point to an intricate connection between student exposure factors and subjective perceptions of proficiency in English. Classroom practices showed the strongest association with proficiency. Seven in every ten indicate that English is used mostly in classes (Q1), which has been shown to have a moderately related ($\rho = 0.45$) connection to scores in proficiency. However, this is to an extent moderated by irregularity; just 60% confirm to have received regular use of English

in the lesson (Q2) while authentic materials like articles in the newspaper (Q4) have been used by only 55% of responders. Favourable teaching methods in classrooms take an interactive turn (Q3 with $\rho = 0.42$) yet experience variable participation rates—with debates and interactive formats (Q5) finding equal support (50% each) and opposition ($\rho = 0.36$). These implications point to the fact that while systematic English-medium teaching is an influential determinant in effect, an irregular pattern in practice can reduce overall efficacy. Conversely, familial contexts offer minimal support in developing mastery in the English language. Only a 35% indicate that proficient English is used in families (Q10), while a sizable 75% confirm that they take part in family conversations conducted in English (Q11). Low intercorrelation scores ($\rho = 0.22$ – 0.25) in these results indicate insufficient support in families towards developing language proficiency in English, leading to an appreciable difference in language use in non-academic contexts.

Social contexts present an intricate situation. Whereas most (70%) interact with the English language through regular exposure to mainstream media—combined with participation in programs conducted in this language (Q12, $\rho = 0.48$)—society provides limited avenues to apply English in society-related contexts. Only 25% take part in organized programs conducted in English (Q13), while only 60% indicate minimal practice in applying English in ordinary contexts (Q14). This difference implies that passive consumption through media can lead to relatively beneficial results; yet, the inability to apply in authentic contexts can hinder overall language mastery. The engagement in independent learning, in addition to leveraging online resources, has vast potential. A notable percentage of learners are actively improving language proficiency through movies (Q20: 70% with $\rho = 0.47$) and online materials (Q15: 60% with $\rho = 0.50$). However, in opposition to these trends, electronic resources take-up rates, including chatbots (Q22: 40–45% with correlations $\rho = 0.43$ – 0.44) and word list apps (Q24: 40–45% with correlations $\rho = 0.43$ – 0.44), remain relatively low. This finding suggests vast potential in leveraging digital development to further accelerate language mastery.

Furthermore, an examination of peer interaction reveals that systematic peer cooperation (Q7, $\rho = 0.41$) is significantly more effective in improving language ability compared to non-systematic peer engagement (Q6, $\rho = 0.28$). This reveals that systematic peer cooperation is an efficient technique to achieve better English language proficiency compared to random peer conversation. In conclusion, collective impact of factors of exposure has moderately positive correlations ($\rho = 0.50$ – 0.55) with reported proficiency among participants. From these results, instructional methods practiced in classrooms, consumption of media, incorporation of digital tools in classrooms prove to be determining factors in determining proficiency in the English language; yet potential impacts deriving from family life and society contexts remain to be investigated. Additionally, results suggest increased consistency in interactive and conventional teaching methods, greater emphasis in integrating digital media and tools in artifices of pedagogy is necessary to support an improved language learning context in classrooms.

The patterns in the data reveal three factors which connect with each other (RQ3): (1) Systemic factors: inconsistent implementation of English-medium instruction and interactive practices in classrooms; (2) Cultural factors: limited English use in home and social environments, with Arabic dominating daily life; and (3) Personal/access factors: underutilization of available digital/AI tools despite their strong association with proficiency, potentially due to awareness, access, or training gaps. The analysis shows different patterns which exist between the different exposure domains. Self-rated proficiency showed the strongest positive relationship with classroom practices through domain-level correlation of 0.44 which encompassed individual items that ranged from 0.36 to 0.45. Family and social environment exposure showed the lowest correlation strength through domain-level measurement of 0.23 and item-level measurement between 0.22 and 0.25. Proficiency showed strong correlation with independent learning together with digital media use through domain-level measurement of 0.48 which included online resource usage (0.50) and English media watching (0.47) as activities that showed the strongest connections. Peer interaction ($\rho = 0.39$) and cultural exposure ($\rho = 0.27$) showed moderate positive correlations.

5. Discussion

The study examined three research questions that focused on English language exposure for Saudi public-school students. The study found that digital and classroom environments produced the highest exposure levels while family and social environments produced the lowest exposure levels. The study found that students who experienced classroom and digital learning environments showed the highest self-rated language proficiency results. The researchers discovered that low exposure patterns existed because of two factors, which included people using Arabic as their main language and the failure to properly implement system-wide changes and people not using digital resources that were accessible to them.

The interpretation of the findings in this study necessitates consideration of its methodology. It should be noted that self-reporting is a major limitation for language exposure and proficiency. Even though a correlation gives an indication of how students perceive their learning environment

and self-assessment of their competence, it cannot be treated as an objective measure for competence in the language. Most likely, the dialogue identified concerning classroom practices and digital media actually has moderate correlations that are biased due to method variance or even a halo effect; that is, students who have high positive feelings toward their learning environment also rate themselves higher in their skill sets. Therefore, these results are patterns relating to students' self-assessment of learning, which, while useful for understanding learner psychology and experience, will need to be corroborated with an objective measure.

The research presents an analysis of English-language exposure and related proficiency levels among Saudi students based on instructional strategies, family and society, independent learning techniques, and use of mass media. The findings in this research reflect that while a systematic English-medium instructional method is vital, irregular application and lack of enough exposure outside class severely lower its efficacy. The findings in this research not only validate but expand upon previous research on exposure and English as a Second Language status in Saudi Arabia (Assulaimani, 2019; Elyas & Al Grigri, 2014).

Classroom practices have been recognized as key indicators of improvement in English proficiency. As per information obtained, 75% of the participants identified English as being mainly used as a learning tool (Q1), and this instructional method correlates positively ($\rho = 0.45$) with the level attained in proficiency. However, just 60% affirmed English being used across the entire class period (Q2), and interactive learning strategies like debating were applied sparingly (Q5: application at 50%; $\rho = 0.36$). The observed discrepancy in instructional practices supports previous findings in research, citing extensive and prolonged use of the target language in learning setups as key for improving communicative competency (Kim & Margolis, 2000; El-Dakhs, 2017). In the Saudi context, previous research established teacher-centered instructional practices and insufficient interactive learning strategies as key hindrances to proficient learning outcomes (Ahmed, 2014; Alrashidi & Phan, 2015). As such, our findings recommend exclusive use of English as the learning tool and extensive teacher training programs aimed at creating highly interactive and learner-centered

learning setups (Richards & Rodgers, 2014). Conversely, the home context influence on providing opportunities for English language exposure is limited. Only 35% responded positively to the use of proficient English in the home (Q10), and there is a moderate correlation ($\rho = 0.22$ – 0.25) between usage at home and English competency. It is no wonder, therefore, that English at home is felt to be insufficient. The findings are in line with previous research findings indicating the limited contribution of family interactions towards English language learning in Saudi Arabia (Fareh, 2010; Al-Nasser, 2015; Ashraf, 2018). The lack of English usage in the home context limits opportunities for interactive skill practice outside schools, thus necessitating supportive interventions in the wider community to bridge this gap (Almekhlafy & Alzubi, 2016).

The investigated social context is relatively complex. Majority of the students (70%) habitually use English-language programs (Q12, $\rho = 0.48$); yet, English-speaking events are still relatively rare (25% for Q13), and use of everyday language (Q14, $\rho = 0.30$) is still restricted. The findings confirm that while passive use of mass media contributes positively towards oral skill as a whole, it is insufficient to substitute for active and live use for oral and dialogue skill improvement. Past research has emphasized as well that while multimedia tools have some privileges (Ranta & Meckelborg, 2013), real social contacts are indispensable for oral skill improvement and dialogue skill improvement (Kim & Margolis, 2000; Almekhlafy & Alzubi, 2016). The implementation of autonomous learning strategies and use of digital media offer tremendous opportunities for increased exposure to the target language. The findings in this research have identified regular online content engagement (Q15: 60%, $\rho = 0.50$) and regular English-language TV or movie watching (Q20: 70%, $\rho = 0.47$) as correlating with a self-assessed level of advanced language skill. On the other hand, lack of use of AI tools at just 40–45% (Q22 and Q24, $\rho \approx 0.43$ – 0.44) is indicative of underutilized in major way. The research is in line with emerging research in this area, as authors like Chen et al. (2020), Xiao and Zhi (2023), and Divekar et al. (2021) have emphasized awareness and accessibility as key drivers for uptake. By making use of AI-based tools in learning programs, teachers could offer individualized feedback and instant opportunities for dialogue engagement, thus

complementing regular class learning and providing increased target-language immersion.

Cultural exposure and experience act as internal motivators, as exemplified in that 75% of participants confirmed that they are motivated to learn English for cultural or career reasons (Q27). Yet, this is not coupled with practical immersion since there is a lower percent who have traveled to English-speaking nations (Q25: 25%, $p = 0.18-0.20$). Since travel and direct experience have proven highly beneficial for improving language skill (Artieda, Roquet, & Nicolás-Conesa, 2020), there is a definite need for alternative strategies for immersion in line with apparent shortfalls in experience in current population. Alternatives may include virtual cultural exchanges or online simulation (Ibrahim, 2023) as solutions to cover this experience deficit. The aggregated influence of these multiple influential variables in producing an outcome related to exposure reflects a modestly positive correlation ($p = 0.50-0.55$) in self-perceived proficiency. This is in line with extensive research stressing the need for a comprehensive method involving traditional in-campus training, online learning tools, and interactive participation in learning (Kasper, 1997; Morford, 2003; Larsari, 2011).

The ramifications for instructional practices are far-reaching. To start, there is a need for greater consistency in classroom practices to ensure English is used as a medium of instruction in a uniform manner. Training programs for teacher professional development in supporting student-centered and interactive instructional practices can be used to curb identified disparities (Ahmed, 2014; Alrabai, 2014). Secondly, since relatively significant is the impact of digital media on English fluency, there is a need for educational decision-makers to invest in digital infrastructure and offer subsidized access to AI enables language learning tools, thereby making advanced learning content equitably available (Chen et al., 2020; Al-Ahdal, 2020). Finally, given lack of family encouragement for English exposure, after-school clubs for learning English and family-association programs need to be implemented to expand learning beyond classroom limits (Ashraf, 2018; Al-Nasser, 2015).

Despite its significance, this research is faced with some limitations. Most importantly, a highly crucial bias was introduced by self-reported data

about the independent and dependent variables. Sources of bias included social-desirability bias and inaccurate self-assessment. The construct of 'proficiency' was measured through self-rating and not objectively using standardized tests like IELTS/TOEFL or a purpose-built proficiency exam. The dependent variable was assessed through a single-item self-reporting assessment of total proficiency. The method provides practical assessment results to users but does not deliver the detailed information and testing reliability found in multi-skill proficiency assessments and authenticated self-assessment tools like the CEFR self-assessment grid. The study requires research design changes which should include objective proficiency assessment methods to confirm the perceptual data collected. Hence, the results show relations with self-perceived proficiency that ought to be corroborated with behavioral or objective performance data. Secondly, since the present research is cross-sectional, it can only demonstrate correlation and not clear-cut causation relationships. Third, the study's purely quantitative design limited its ability to fully address RQ3, which sought to identify systemic, cultural, and personal factors behind low English exposure. While patterns in the data allowed for reasonable inferences about such factors—such as inconsistent policy implementation, the dominance of Arabic in social settings, and underuse of digital tools—these interpretations remain speculative without supporting qualitative data from interviews, focus groups, or policy analysis. Future research should adopt a mixed-methods approach to explore these contextual factors directly and in greater depth.

Future research may focus on longitudinal research designs in following prolonged usage across time and adding quantitative method designs involving only quantitative information in explaining second or foreign language learning experience complexity (Moskovsky & Picard, 2019). More research is required in examining second or foreign learning experience problems related to implementing AI tools and creating plans for their use in daily language situations (Xiao & Zhi, 2023). This current research highlights the significance of exposure to English in supporting English as a second or foreign language learning in Saudi state schools. The findings confirm prior research, stressing the need for a structured and integrated second or foreign language learning

system involving regular methodologies, web-based learning tools, and structured social engagement (Assulaimani, 2019; Elyas & Al Grigri, 2014; Kim & Margolis, 2000). It is vital to resolve deficiencies in family and society assistance while tapping online and technology-based learning tools as key interventions in creating enriching and efficient learning conditions for English as a second or foreign language. By harmonizing instructional strategies and research insights like in this research, parties can contribute towards mitigating identified learning obstacles in the Saudi ESL system and improving learning outcomes in a globally connected context.

6. Conclusion

This study explores the major impact of language immersion on improving self-perceived English skill among northwestern Saudi Arabia-based school students. The findings confirm that regular and immersive instructional practices, especially interactive and teacher-guided, are vital in improving self-ratings of English-language skills. Significantly, 75% of the participants confirmed English as being the main instructional tool in class, and there are moderate correlations for instructional practices and English skill ($\rho = 0.42-0.45$) suggesting that structured learning conditions that use English exclusively linked to English as a foreign-language learning. However, lack of English use in class and limited extensive use and irregular interactive practices imply failure to achieve the total benefits linked to class exposure.

Conversely, exposure to English in home environments is relatively restricted. A modest portion of students use English on a regular basis at home, as is illustrated in the lower correlations ($\rho = 0.22-0.25$) between family encouragement and language skill. This implies that home environments in Saudi Arabia are not adequately supportive for improving language skills, and this is a key area requiring improvement. Social media reflects widespread use of media, as is observed in 70% daily English program watching, but this does not translate into meaningful opportunities for use of practical English. The passive use of media allows for improvement in listening and reading abilities but does not build oral and interactive capacities since there is no practical use in real situations. Furthermore, the findings reflect a modest correlation between self-directed learning

and use of digital media, in this case online sources and emerging AI tools, and relates to improved skill ($\rho = 0.40-0.50$). The findings reflect noteworthy opportunities for tapping unused digital tools in complementing traditional learning strategies. However, the slow uptake trend reflects usability and awareness concerns, suggesting much could be accomplished through increased systemic use in learning practices. The findings in this research are in line with a coherent and integrated instructional method for English language learning in Saudi Arabia. Policymakers and leaders in education need to collaborate in improving and streamlining interactive instructional strategies, investing in staff training and advancement programs, and pushing for utilization of digital tools and artificial intelligence to improve learning outcomes. In addition, closing loopholes in family and society engagement in learning English through after-school and in-school programs is vital. It is advisable for future research to explore extended implications of increased exposure to improved learning opportunities and evaluate programs aimed at addressing current deficits in English language learning in the country.

7. Reference

- Al-Ahdal, A. (2020). Overcoming pronunciation hurdles in EFL settings: An evaluation of podcasts as a learning tool at Qassim University Saudi Arabia. Asian EFL Journal Research Articles, 27(1), 86-101. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3570621>*
- Al-Badwi, O. (2024, November 21). Saudi-US Partnership to Advance Arabic and English Education. Asharq Al-Awash. <https://english.aawsat.com/varieties/5083915-saudi-us-partnership-advance-arabic-and-english-education>*
- Ahmad, A. M. (2014). Kumaravadivelu's framework as a basis for improving English language teaching in Saudi Arabia: Opportunities and challenges. English Language Teaching, 7(4), 96-110. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n4p96>*
- Alharby, M. (2005). ESP Target situation needs analysis: The English language communicative needs as perceived by the health professionals in the Riyadh area (Unpublished Doctoral dissertation). The University of Georgia, Georgia.*
- Al-Ahdydib, M. A. (1986). Teaching English as a foreign language in the secondary schools of Saudi Arabia: Problems and solutions. Riyadh: King Saud University Press.*

- Al-Hazmi, S. (2003). *EFL Teacher Preparation Programs in Saudi Arabia: Trends and Challenges*. *TESOL Quarterly*, 37(2), 341–344. <https://doi.org/10.2307/3588509>
- Ali, J. K. M., & Bin-Hady, W. R. A. (2019). *A Study of EFL Students' Attitudes, Motivation and Anxiety towards WhatsApp as a Language Learning Tool*. *Arab World English Journal*, 5, 289–298. <https://doi.org/10.24093/awej/call5.19>
- Alkubaidi, M. A. (2014). *The relationship between Saudi English major university students' writing performance and their learning style and strategy use*. *English Language Teaching*, 7(4), 83–95. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n4p83>
- Almekhlafi, S. & Alzubi, A. (2016). *Mobile-mediated communication a tool for language exposure in EFL informal learning settings*. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7, 388–407. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no1.23>
- Al-Nasser, A. S. (2015). *Problems of English language acquisition in Saudi Arabia: An exploratory-cum-remedial study*. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(8), 1612. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0508.10>
- Al-Nofaie, H. (2010). *The attitudes of teachers and students towards using Arabic in EFL classrooms in Saudi public schools- a case study*. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 64–95. <https://www.semanticscholar.org/paper/THE-ATTITUDES-OF-TEACHERS-AND-STUDENTS-TOWARDS-IN-A-Al-Nofaie/a051d4e7442234cef85897aa92b3a21ed3a247cb>
- Alrabai, F. (2014). *A model of foreign language anxiety in the Saudi EFL context*. *English Language Teaching*, 7(7), 82–101. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n7p82>
- Alrashidi, O., & Phan, H. (2015). *Education Context and English Teaching and Learning in the Kingdom of Saudi Arabia: An Overview*. *English Language Teaching*, 8(5), 33–44. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p33>
- Al-Seghayer, K. (2014). *The four most common constraints affecting English teaching in Saudi Arabia*. *International Journal of English Linguistics*, 4(5), 17–26. <https://doi.org/10.5539/ijel.v4n5p17>
- Alshammari, S. (2020). "Writing to Learn or Learning to write". *A critical review of "English as a Foreign Language" (EFL) teaching practices in writing in Saudi universities*. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 24, 1–22. <https://doi.org/10.7203/realia.24.15867>
- Altaweel, R. S., & Alsager, H. N. (2024). *Acquisition of EFL During the Critical Period and Its Impact on L1 Arabic*. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(9), 2802–2813. <https://doi.org/10.17507/tpls.1409.16>
- Artieda, G., Roquet, H., & Nicolás-Conesa, F. (2020). *The impact of age and exposure on EFL achievement in two learning contexts: formal instruction and formal instruction + content and language integrated learning (CLIL)*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 449–472. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1373059>
- Ashraf, T. A. (2018). *Teaching English as a foreign language in Saudi Arabia: Struggles and strategies*. *International Journal of English Language Education*, 6(1), 133. <https://doi.org/10.5296/ijelev.v6i1.13148>
- Assulaimani, T. (2019). *The Future of Teaching English in Saudi Arabia*. *Universal Journal of Educational Research*, 7(8), 1623 – 1634. DOI: 10.13189/ujer.2019.070801.
- Al-Zoubi, S. M. (2018). *The impact of exposure to English language on language acquisition*. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151–162. <http://jallr.com/index.php/JALLR/article/download/851/pdf851>
- Bin-Hady, W. R. A., & Al-Tamimi, N. O. M. (2021). *The use of technology in informal English language learning: evidence from Yemeni undergraduate students*. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 17(2), 107–120. <https://doi.org/10.1108/LTHE-09-2020-0037>
- Brutus, S., Aguinis, H., & Wassmer, U. (2013). *Self-reported limitations and future directions in scholarly reports: Analysis and recommendations*. *Journal of Management*, 39(1), 48–75. <https://doi.org/10.1177/0149206312455245>
- Chen, H. L., Widarso, G. V., and Sutrisno, H. (2020). *A chatbot for learning Chinese: learning achievement and technology acceptance*. *J. Educ. Comput. Res.* 58, 1161–1189. doi: 10.1177/0735633120929622
- Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., ... & Braasch, J. (2022). *Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: design and evaluation*. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2332–2360. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162>

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press. <https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG518/Downloads/E%20Book%20Research%20Methods%20in%20Applied%20Linguistics%20Zoltan%20Doranyi%202007.pdf>
- El-Dakhs, D. A. S. (2017). *The Effect of Language Exposure and Word Characteristics on the Arab EFL Learners' Word Associations*. *Journal of Psycholinguistic Research*. DOI: 10.1007/s10936-017-9477-z.
- Elyas, T., & Al Grigri, W. H. (2014). *Obstacles to teaching English in Saudi Arabia public schools: Teachers' and supervisors' perceptions*. *International Journal of English Language Teaching*, 2(3), 74-89. <https://ejournals.org/ijelt/vol-2issue3september-2014/obstacles-teaching-english-saudi-arabia-public-schools-teachers-supervisors-perceptions/>
- Kasper, G. (1997). *Can Pragmatic Competence be Taught*. *NetWork*, 6, 105-119. <https://nflrc.hawaii.edu/publications/view/nw06/>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). *A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research*. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Ibrahim, I. Z. A. (2023). *The Effect of Exposure Density on EFL Learners' Fluency in Saudi Arabia*. *International Journal of Language and Literary Studies*. 5(3).182-191.<http://doi.org/10.36892/ijlls.v5i3.1387>
- Jahrani, A., & Listia, R. (2023). *The Impact of Exposure on Second Language Acquisition*. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 11(1), 416-424. <https://doi.org/10.24256/ideas.v11i1.3581>
- Khan, I. A. (2011). *Learning difficulties in English: Diagnosis and pedagogy in Saudi Arabia*. *Educational Research*, 2(7), 1248-1257. https://www.researchgate.net/publication/234168115_Learning_difficulties_in_English_Diagnosis_and_pedagogy_in_Saudi_Arabia
- Kim, D. D. I., & Margolis, D. (2000). *Korean Student Exposure to English Listening and Speaking: Instruction, Multimedia, Travel Experience and Motivation*. *The Korea TESOL Journal*, 3(1), 29-30. https://www.academia.edu/3324896/Korean_student_exposure_to_English_listening_and_speaking_Instruction_multimedia_travel_experience_and_motivation
- Klímová, B., & Ibna Seraj, P. M. (2023). *The use of chatbots in university EFL settings: Research trends and pedagogical implications*. *Frontiers in Psychology*, 14, 1131506. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1131506>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Larsari, V. N. (2011). *Learners' Communicative Competence in English as a Foreign Language (EFL)*. *Journal of English and literature*, 2(7), 161-165. <https://doi.org/10.5897/IJEL.9000017>
- Mahboob, A., & Elyas, T. (2014). *English in the Kingdom of Saudi Arabia*. *World Englishes*, 33(1), 128-142. <https://doi.org/10.1111/weng.12073>
- Morford, J. P. (2003). *Grammatical Development in Adolescent First Language Learners*. *Linguistics*, 41(4), ISSU 386, 681-722. <https://doi.org/10.1515/ling.2003.022>
- Moskovsky, C., & Picard, M. (eds.) (2019). *English as a Foreign Language in Saudi Arabia: New Insights into Teaching and Learning English*. Routledge. <https://www.routledge.com/English-as-a-Foreign-Language-in-Saudi-Arabia-New-Insights-into-Teaching-and-Learning-English/Moskovsky-Picard/p/book/9780367484071>
- Nazim, M., & Alzubi, A. A. F. (2025). *EFL Teachers' Perspectives of Online and In-Person Professional Development Practices: Vision 2030 and Saudi Education Reforms in Focus*. *Sage Open*, 15(1). <https://doi.org/21582440251325596/10.1177> (Original work published 2025)
- Ranta, L., & Meckelborg, A. (2013). *How much exposure to English do international graduate students really get? Measuring language use in a naturalistic setting*. *Canadian modern language review*, 69(1), 1-33. <https://muse.jhu.edu/article/498632>
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Romani, V. (2009). *The politics of higher education in the Middle East: Problems and prospects*. *Middle East Brief*, 36(1), 1-8.www.brandeis.edu/crown/publications/meb/MEB36.pdf
- Schlomer, G. L., Bauman, S., & Card, N. A. (2010). *Best practices for missing data management in counseling psychology*. *Journal of counseling psychology*, 57(1), 1-10. <https://doi.org/10.1037/a0018082>

- Shirazi, M. G., & Talebinezhad, M. R. (2013). *Developing Intermediate EFL Learners' Metaphorical Competence through Exposure. Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 135-141. doi:10.4304/tpls.3.1.135-141
- Ur Rahman, M. M., & Alhaisoni, E. (2013). *Teaching English in Saudi Arabia: Prospects and challenges. Academic Research International*, 4(1), 112–118. [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4\(1\)/2013\(4.1-11\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4(1)/2013(4.1-11).pdf)
- Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). *An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. Languages*, 8(3), 212. <https://doi.org/10.3390/languages8030212>

Appendix A

Category	Question	Response Options
Teacher's Role in Language Exposure		
Teacher's use of English	My English teacher primarily uses English for instructions and explanations.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Speaking throughout class	My teacher speaks English throughout the entire class period.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Activities for interaction	Class activities encourage interaction in English.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Real-life materials usage	My teacher uses real-life materials (news articles, videos) in lessons.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Interactive activity frequency	I always include interactive activities (debates, discussions, games)?	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Classroom Activities and Peer Interaction		
Informal speaking practice	I practice English with my classmates during informal activities.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Group activities inclusion	My English classes include group activities requiring communication in English.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Peer communication frequency	I always communicate with peers during classroom activities?	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Encouragement outside class	My teacher encourages us to speak English outside class activities.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Family and Social Environment		
Family use of English	Family members fluent in English communicate with me in English.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Conversation at home	I usually converse in English at home?	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Watching English media	I watch English programs or movies everyday.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Social gatherings in English	I always attend social gatherings where English is spoken?	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Social English use	I always use English in social settings outside school?	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Independent Learning and Digital Media Use		
Searching for English resources	I always search for English resources (videos, podcasts, tutorials)?	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Gaming in English	I use English while playing online video games.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Social media interaction	I engage with social media accounts primarily in English. I follow with social media accounts primarily in English. I speak with native speaker to improve my language	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Messaging in English	I send or receive text messages in English?	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Media consumption	I consume English songs, movies, or books regularly.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Browsing English websites	I always browse English websites?	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree

AI	I use AI chatbots (e.g., ChatGPT) to practice conversational English and improve my fluency.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
AI	I rely on AI-generated stories, essays, or flashcards to expand my English vocabulary and comprehension.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
AI	AI tools (e.g., chatbots, translation apps, or language platforms) provide me with more opportunities to be exposed to English.”	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Cultural and Experiential Exposure		
Travel to English-speaking countries	I have travelled to English-speaking countries many times?	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Travel impact on proficiency	My travels improved my English proficiency significantly.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Learning motivation	I am motivated to learn English for cultural or professional reasons.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Proficiency and Perception		
Self-assessment of proficiency	How do you rate your proficiency in English (speaking, listening, reading, writing)?	1 (Very Low), 2, 3, 4, 5 (Very High)
Sufficiency of exposure	Current English exposure is sufficient for improving my language skills.	Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree
Suggestions for improvement	What additional methods/resources could enhance your English learning?	Open-ended

تصور مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط

آمال سعد الجهني

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك
- المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2026-01-04؛ تاريخ القبول: 2026-02-10)

مستخلص البحث: هدف البحث إلى بناء تصور مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف، اتبع المنهج الوصفي أسلوب تحليل المحتوى، وأعدت الباحثة قائمة بأبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في كتاب العلوم، اشتملت على (3) أبعاد رئيسية و(67) بُعدًا فرعيًا، واستنادًا إلى هذه الأبعاد، تم تصميم بطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج انخفاض درجة تضمين جميع أبعاد التنمية المستدامة الثلاثة؛ إذ جاء البُعد البيئي في المرتبة الأولى بنسبة (0.62 %) من مجموع الأفكار الواردة، يليه البُعد الاقتصادي بنسبة (0.55 %)، ثم البُعد الاجتماعي بنسبة (0.09 %)، وبناءً على هذه النتائج، تم وضع التصور المقترح لتضمين الأبعاد الثلاثة في الكتاب، مع التوصية بتبنيه عند إعادة صياغة محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في طبعته المطورة.

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة- تصور مقترح- كتاب العلوم.

A Proposed Framework for Integrating the Dimensions of Sustainable Development into the Science Textbook for the Second Intermediate Grade

Amal Saad Al-Juhani

Associate Professor of Curriculum and Instruction - Department of Curriculum and Instruction -
College of Education and Arts, University of Tabuk - Kingdom of Saudi Arabia

(Received: 04-01-2026; Accepted: 10-02-2026)

Abstract: The study aimed to develop a proposed framework for incorporating the dimensions of sustainable development into the science textbook for the second intermediate grade. To achieve this objective, the descriptive approach using content analysis was adopted. The researcher prepared a list of sustainable development dimensions that should be included in the science textbook, comprising three main dimensions and sixty-seven sub-dimensions. Based on these dimensions, a content analysis instrument was designed. The results revealed a low level of inclusion of all three sustainable development dimensions; the environmental dimension ranked first, accounting for (0.62 %) of the total ideas presented, followed by the economic dimension at (0.55 %), and then the social dimension at (0.09 %). In light of these findings, the proposed framework for incorporating the three dimensions into the textbook was developed, with a recommendation to adopt it when revising the content of the science textbook for the second intermediate grade in its updated edition.

Keywords: Sustainable Development - Proposed Framework - Science Textbook.

DOI: 10.12816/0062511

(*) Corresponding Author:

Amal Saad Al-Juhani
Associate Professor of Curriculum and Instruction
Department of Curriculum and Instruction -
College of Education and Arts, University of
Tabuk, Kingdom of Saudi Arabia.

(*) للمراسلة:

آمال سعد الجهني
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
والآداب - جامعة تبوك - المملكة العربية
السعودية

1 المقدمة:

جاء القرن الحادي والعشرون، وحمل معه الكثير من التحديات، من أهمها إيجاد الأساليب والطرق التي تمكن الأفراد من العيش والعمل بشكل مستدام؛ بحيث يحصلوا بصرف النظر عن دياناتهم وجنسياتهم وانتماهم وأماكن عيشهم على احتياجاتهم ومتطلباتهم، من الموارد الطبيعية، دون التأثير على مستقبل الأجيال القادمة، وما يجب أن يتوافر لها من موارد بسلام وطمأنينة؛ لذا تنامي اهتمام العالم بهذه القضايا (أمبوسعيد، 2011).

وتعد التنمية المستدامة من القضايا الرئيسية التي تواجه عالم اليوم في ظل معدلات النمو العالمية المرتفعة للفقر وعدم المساواة وتغير المناخ والأزمات المالية والاقتصادية والتي تعد مشكلات عالمية لا تعرف الحدود الجغرافية تهدد الأجيال القادمة. ولكي يعيش الإنسان في بيئة تتماشى مع حقوقه وكرامته الإنسانية لابد أن يكون في ظل التنمية المستدامة (الرشيد، 2020).

والتنمية المستدامة ليس لها مفهومًا ثابتًا، ولكنه ديناميكي متغير مما يعني أنه يمكن فهمه بعدة طرق وفقًا لوجهات النظر المختلفة. فيرى الكحالية وشحات (2021) أنها الاستخدام الأمثل لموارد البيئة الطبيعية من خلال اتخاذ استراتيجيات فعالة؛ لتغيير سلوك الفرد نحو بيئته، ولضمان تحقيق الحياة الكريمة لأفراد المجتمع في الحاضر والمستقبل.

وقد عرفها العتيبي (2022) بأنها عملية توافق بين البيئة والتنمية تلبي احتياجات الفرد البيئية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية من الموارد المتاحة في الحاضر والمستقبل دون التأثير على متطلبات الأجيال القادمة.

ومما لا شك فيه أن التعليم والتنمية وجهان لعملية واحدة محورهما الإنسان، وتنمية قدراته وطاقاته من أجل تحقيق تنمية مستدامة بكفاءة وعدالة تتسع فيها خيارات الحياة أمام الأفراد، ومعظم أدبيات التنمية تجمع على أن التعليم هو قلب التنمية وصلبها وأن نجاح التنمية في أي مجتمع يعتمد على نجاح النظام التعليمي في هذا المجتمع (النجار، 2019).

وتدعو أهداف التنمية المستدامة التي حددتها الأمم المتحدة جميع المتعلمين إلى اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة، والتعليم من أجل التنمية المستدامة، والمواطنة تعتبر جميعًا هي توجهات تعليمية أساسية، وتتناول جميعها قضايا العدالة والاستدامة العالمية (O'Flaherty & Liddy, 2018).

ولما كانت المناهج الدراسية من أهم الوسائل التي يعتمد عليها التعليم في تحقيق أهدافه، فقد أصبح من الضرورات توجيهها نحو تحقيق التنمية المستدامة ولا

سيما مناهج العلوم كونها قريبة الارتباط بقضاياها (عبد القوي، 2014)

وبالنظر إلى طبيعة محتوى مناهج العلوم يتضح أنها تضم الكثير من القضايا البيئية والحيوية التي تركز عليها التنمية المستدامة، ويمكن من خلالها تحقيق أهدافها، فالعلوم لها دور بارز في تقدم الشعوب، وفي التطورات العلمية والمهنية، ويمكن من خلالها إكساب الطالب القدرة على تحمل المسؤولية وحل المشكلات اليومية. (بغداد، 2024)

1-1 مشكلة البحث:

تُعد خطة التنمية المستدامة لعام (2030) التي أقرتها الأمم المتحدة في سبتمبر 2015 إطارًا عالميًا لتحقيق التوازن بين متطلبات الإنسان وموارد البيئة، وبناء مجتمعات آمنة وشاملة تسعى لضمان جودة الحياة للجميع، وقد أولت هذه الخطة اهتمامًا خاصًا بالتعليم بوصفه حجر الزاوية لتحقيق أهدافها، حيث ركز الهدف الرابع منها على "التعليم الجيد" الذي يضمن اكتساب جميع المتعلمين المعارف والمهارات والقيم الداعمة للتنمية المستدامة، وبما يُسهم في إعداد جيل واعٍ قادر على بناء مجتمع مستدام. (الأمم المتحدة، 2016)

كما أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو UNESCO" على أهمية إعادة بناء المناهج الدراسية؛ لتكون أكثر اتساقًا مع مفاهيم التنمية المستدامة، وذلك بتبني منهجية نظامية شاملة.

وقد أشارت الدراسات والأبحاث في الآونة الأخيرة على ضرورة دمج مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج عمومًا، ومناهج العلوم خاصة من أجل تنمية الشعور لدى الطلاب بأهمية التنمية المستدامة. (محمد، 2019)

إلا أنه بالرغم من ذلك أكدت العديد من الدراسات كدراسة (الأحمد واليقي، 2017؛ الشريف، 2023؛ الشعيبي، 2018؛ دهمان، 2014؛ الكحالية وشحات 2021؛ المطيري وحج عمر، 2022) ضعف تضمين قضايا التنمية المستدامة في كتب العلوم والذي يترتب عليه ضعف إكساب الطلاب لمفاهيمها وأبعادها؛ لذا واستنادًا على ما سبق ظهرت الحاجة إلى إعادة بناء مناهج جديدة قادرة على استيعاب المستجدات والتطورات العالمية، والتأكيد على أهمية توافرها مع الرؤية المستقبلية، لاسيما أن المناهج الدراسية بشكل عام ومنهج العلوم بشكل خاص يحتاج إلى المراجعة والتطوير المستمر لتحقيق ذلك، خاصة ما يتعلق بربط المناهج بثقافة المجتمع، ومشكلاته، وعلاقتها بمتطلبات التنمية المستدامة وعليه ظهرت الحاجة لإجراء هذا البحث بهدف تحليل محتوى مقرر العلوم في ضوء أبعاد التنمية المستدامة؛ من أجل الوقوف على درجة تضمينها في المحتوى، ومن ثم وضع تصور مقترح لتضمين هذه الأبعاد في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.

2-1 أسئلة البحث:

السؤال الرئيس التالي: ما درجة تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟ وتنبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أبعاد التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العلوم للصف الثاني المتوسط؟
- ما درجة تضمين البعد البيئي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟
- ما درجة تضمين البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟
- ما درجة تضمين البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟
- ما التصور المقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟

3-1 أهداف البحث:

- تحديد أبعاد التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العلوم.
 - الكشف عن درجة توافر أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.
 - تقديم تصور مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.
- ## 4-1 أهمية البحث:
- تحديد أبعاد التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العلوم مما يساهم في تطويرها في ضوء ذلك.
 - قد يفيد التصور المقترح مطوري المناهج في طرق تضمين أبعاد التنمية المستدامة بكتب العلوم للمرحلة المتوسطة.
 - قد يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات في التنمية المستدامة وتضمينها في الكتب الدراسية بالصفوف المختلفة.

5-1 حدود البحث:

الزمانية: اقتصر البحث على كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية الفصل الدراسي الأول والثاني طبعة عام 1447هـ - 2025م.

الموضوعية: اقتصر على تحليل كتاب العلوم وتقديم تصور مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في ثلاثة أبعاد (البعد البيئي- البعد الاقتصادي- البعد الاجتماعي).

6-1 مواد وأدوات البحث:

- قائمة بأبعاد التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.
- استمارة تحليل المحتوى في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.
- التصور المقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.

7-1 مصطلحات البحث:

1-7-1 التصور المقترح

يُعرف إجرائيًا بأنه مجموعة من المعلومات والمفاهيم وموضوعات وقضايا أبعاد التنمية المستدامة ذات الصلة بمادة العلوم وتتناسب مع واقع وظروف البيئة السعودية وتدرس لطالبات الصف الثاني المتوسط دون الإخلال بالمحتوى.

2-7-1 التنمية المستدامة

تُعرف إجرائيًا بأنها المفاهيم المتعلقة بالأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية، والتي تسعى لتحسين الحياة البشرية واستمرارها في الحاضر والمستقبل، وسيتم التعرف على درجة تضمين كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط لها من خلال تحليل محتواه.

8-1 الإطار النظري:

أولاً: التنمية المستدامة

يجمع مفهوم التنمية المستدامة بين بعدين أساسيين هما التنمية كعملية تغيير، والاستدامة كبعد زمني، والدافع لظهور هذا المفهوم هو أن عملية النمو في حد ذاتها لا تكفي لتحسين مستوى المعيشة للأفراد بنحو يتسم بالعدالة في توزيع نتائج التنمية، كما أن البعد المادي لعملية النمو قد يستبدل به الاهتمام بالعنصر البشري على أساس أن العنصر البشري هو أداة التنمية وهدفها في الوقت نفسه، وأن عملية النمو هذه تتم بالاعتماد على الموارد الطبيعية ومن دون استنزاف البيئة لتحقيق ذلك النمو. (الحسن، 2015)

وتعرف التنمية المستدامة بأنها " التنمية التي تجعلنا نستفيد من الموارد البيئية المتاحة دون إحداث خلل في النظام البيئي والتوازن البيولوجي لها ودون المساس بحقوق الأجيال القادمة في هذه الموارد، وهذه الاستفادة لا نستطيع تحقيقها إلا بتحقيق تنمية الوعي بالمشكلات البيئية وتحسين الممارسات المستدامة والصديقة للبيئة وذلك لتحسين نوعية الحياة في الحاضر والمستقبل". (النجار، 2019)

ومهما اختلفت وتعددت تعريفات التنمية المستدامة، إلا أنها تؤكد جميعًا على ضرورة الاستجابة لحاجات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال اللاحقة على الوفاء بمتطلباتها.

1-8-1 أهداف التنمية المستدامة:

تتحدد أهم أهداف التنمية المستدامة كالتالي: (الأمم المتحدة، 2016؛ اليونسكو، 2005؛ اليونسكو، 2013)

1. القضاء على الفقر والجوع وتوفير الأمن الغذائي والتغذية المحسنة وتعزيز الزراعة المستدامة.
2. ضمان تمتع الجميع بأنماط عيش صحية وبالرفاهية في جميع الأعمار.

فهو يهتم بحق الفرد الطبيعي في العيش في بيئة نظيفة وصحية يمارس من خلالها جميع أنشطته، مع كفالة حقه في نصيب عادل من الخدمات الاجتماعية والبيئية والموارد الطبيعية، يستثمرها بما يخدم احتياجاته الأساسية فضلاً عن الاحتياجات المكملية لرفع مستوى معيشته من عمل وترفيه، ودون التأثير على الحقوق الاجتماعية للأجيال اللاحقة. (اللاوند وعلي، 2012)

2. البُعد الاقتصادي

يُقصَد به البحث عن الأساليب الفاعلة لتلبية الحاجات الاقتصادية لأفراد المجتمع من الأضرار بالبيئة الطبيعية والاجتماعية. (الأحبابي، 2010، 5)

ويتضمن هذا البُعد الانعكاسات والمؤشرات الحالية والمستقبلية للنشاط الاقتصادي على البيئة والمجتمع ويهتم بالبيئة كونها كيان اقتصادي متكامل وقاعدة للتنمية، فأى تلوث واستنزاف لمواردها يؤدي الى إضعاف فرص التنمية المستقبلية لها. ومن ثم يجب أخذ المنظور الاقتصادي لحل المشكلات من أجل توفير الموارد والجهد والمال. (ديب وسليمان، 2009)

3. البُعد البيئي

يُعد هذا البُعد منشأ مفهوم التنمية المستدامة، ويهتم بالمحافظة على قاعدة الموارد البيولوجية والمادية، والنظم البيئية وتعزيز حمايتها وترشيدها. (عبود وظفر، 2014)

فالتنمية في بُعدها البيئي تركز على النشاط الإنساني الذي يقوم بتوعية الأفراد بالبيئة والعلاقات القائمة بين مكوناتها، وكذلك غرس القيم وتنمية المهارات البيئية على أساس متطلبات التقدم الإنساني والحضاري. (نور الدين، 2019)

1-3-8 المتطلبات التربوية للتنمية المستدامة

يتطلب تحقيق التنمية المستدامة في الجانب التربوي، أن تأخذ التربية بعين الاعتبار جملة من الأمور، أهمها:

- **تنمية العنصر البشري:** في الجوانب الروحية والعقلية والجسمية، وإعداد المواطن الصالح القادر على تحمل المسؤولية ودفع عجلة الإنتاج وتطوير الاقتصاد، وإعداده علمياً وثقافياً لتحقيق احتياجات التنمية على مختلف مستويات المهارة والتخصص. (عبد السلام، 2006)

- **تنمية القدرات والمهارات التكنولوجية:** ينبغي توظيف التكنولوجيا الحديثة بما يخدم أهداف المجتمع، من خلال توعية المتعلمين بأهمية التقنيات المختلفة في المجال التنموي، وكيفية استعمال المتاح والجديد منها دون أن ينجم عن ذلك أخطار وأثار بيئية سلبية. (الخليفة، 2010، 15)

3. ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

4. تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين جميع النساء.

5. ضمان توافر المياه وخدمات الصرف الصحي للجميع وإدارتهما إدارة مستدامة.

6. ضمان حصول الجميع بتكلفة ميسورة على خدمات الطاقة الحديثة الموثوقة والمستدامة.

7. تعزيز النمو الاقتصادي الشامل والمستدام، والعمالة الكاملة والمنتجة، وتوفير العمل للجميع.

8. إقامة بُنى أساسية قادرة على الصمود، وتحفيز التصنيع الشامل للجميع، وتشجيع الابتكار.

9. الحد من التباين داخل البلدان وفيما بينها.

10. جعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع وأمنة ومستدامة.

11. ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدامة.

12. اتخاذ إجراءات عاجلة؛ للتصدي لتغير المناخ وآثاره.

13. حفظ المحيطات والبحار والموارد البحرية واستخدامها على نحو مستدام.

14. حماية النظم الإيكولوجية البرية وتعزيز استخدامها على نحو مستدام، وإدارة الغابات، ومكافحة التصحر، ووقف تدهور الأراضي وعكس مساره، ووقف فقدان التنوع البيولوجي.

15. التشجيع على إقامة مجتمعات مسالمة من أجل تحقيق التنمية المستدامة، وتوفير فرصة الحصول على العدالة للجميع، وبناء مؤسسات فعالة وخاضعة للمساءلة وشاملة لجميع المستويات.

16. تعزيز وسائل التنفيذ وتنشيط الشراكة العالمية من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

1-2-8 أبعاد التنمية المستدامة

تتضمن أبعاداً متداخلة فيما بينها، تعد الدعائم الرئيسية لها، وتعرف بالأبعاد المحورية للاستدامة، ولا بد من ارتباط هذه المحاور وتكاملها، وتتداخل هذه الأبعاد فيما بينها؛ لذلك فإن أي برنامج ناجح للتنمية المستدامة لابد أن يحقق التوافق والانسجام بين أبعادها وأن يصهرها كلها في بوتقة واحدة تستهدف الارتقاء بمستويات الجودة لتلك الأبعاد. (عبود، 2014)

وهذه الأبعاد تشكل أساس التنمية المستدامة، وتشمل:

1. البُعد الاجتماعي

يتمثل البعد الاجتماعي بالعناصر المكونة للمجتمع والعلاقات الاجتماعية المختلفة والأنماط السلوكية والنظم الاجتماعية والرعاية الصحية. (الطويل، 2009)

ومن أبرز وأهم المبادرات والمشاريع الدولية التي اهتمت بتفعيل دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة كما جاء في تقرير اليونسكو (2006)، ومؤتمر التعليم للجميع في جومتينين (1990)، والمؤتمر العالمي للتعليم في داكار (2000)، وقمة جوهانسبورغ حول التنمية المستدامة (2002)، وعقد الأمم المتحدة حول التعليم من أجل التنمية المستدامة (2005-2014)، ثم مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة (2009)؛ وأجمعت هذه المؤتمرات على أنه لا يمكن تحقيق تنمية مستدامة في إطار أنظمة تعليمية غير قابلة للتجديد.

وقد خرج مؤتمر اليونسكو (2013) بنتائج وتوصيات كان أبرزها زيادة وعي المجتمع بالتنمية المستدامة من خلال التعليم المبكر، وإعادة توجيه البرامج التعليمية وتطوير المناهج وبناء شراكات فاعلة مع المجتمع، مع إشراك الشباب في التصميم والتنفيذ، وتشجيع البحث العلمي على معالجة قضايا الاستدامة مثل تغير المناخ والأمن المائي والغذائي.

6-8-1 التنمية المستدامة في كتب العلوم

لقد أصبح من الضروري إعادة توجيه كتب العلوم نحو تحقيق التنمية المستدامة، وذلك من خلال تضمين متطلبات هذا النوع من التنمية بكل عناصر الكتاب بداية من أهدافها التي يجب أن تؤكد على إعداد الأفراد المنتجين والمسؤولين نحو المجتمع والبيئة، مروراً بمحتواها الذي ينبغي أن يتضمن كل القضايا الخاصة بجوانب التنمية المستدامة، واستراتيجيات تدريسها، وانتهاءً بأساليب تقويمها (عبد القوي، 2014).

لذلك من الضروري معرفة ما تضمنته كتب العلوم من المفاهيم المتعلقة بأبعاد التنمية المستدامة والمترتبة بالحياة، مما يساعد في توجيه الطلاب لتنمية مهاراتهم الحياتية؛ ولذا يلزم لتشخيص مدى تضمين كتب العلوم لأبعاد التنمية المستدامة تحليل هذه الكتب، للوقوف على نقاط القوة والضعف فيها في ضوء معايير علمية (الشعبي، 2018).

وهذا ما هدف له البحث الحالي بالتعرف على درجة تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح لتضمينها فيه.

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التنمية المستدامة

دراسة الجغيمان (2024) وهدفت إلى تحديد درجة تضمين كتاب العلوم للصف الثاني الابتدائي لأبعاد التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية، وخلصت النتائج إلى عدم كفاية مستوى تضمين الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة في كتاب العلوم؛ إذ جاءت بنسب متفاوتة، حيث احتل البعد الاجتماعي المرتبة الأولى، يليه البعد الاقتصادي، ثم البعد البيئي.

• **التربية البيئية:** التربية من أجل التنمية المستدامة تركز على العلاقة بين نشاطات السكان والبيئة وتتعامل مع النظم الطبيعية ومحتواها على أساس حياة الإنسان، وذلك من خلال الحفاظ على الموارد الطبيعية والاستخدام العقلاني لها، بحيث لا يتجاوز هذا الاستخدام معدلات تجدها الطبيعي، فضلاً عن البحث عن موارد بديلة؛ لكي تبقى مدة زمنية طويلة على ألا تخلف نفايات بكميات تعجز البيئة عن امتصاصها (Elvan et al, 2012).

4-8-1 التنمية المستدامة والتعليم

يتضح مما سبق أن الهدف الرئيس للتنمية المستدامة هو تحقيق رفاهية الإنسان حاضراً ومستقبلاً، إلا أن هذا لن يحققه إلا الإنسان نفسه، من خلال إعداده جيداً، على أن يتضمن هذا الإعداد تزويده بأهداف وأهمية ومبادئ التنمية المستدامة، والمساهمة في تعديل سلوكه واتجاهاته. فإذا كانت التنمية المستدامة تهتم بالبيئة والمجتمع والاقتصاد الرشيد، وتسعى للنهوض بها مجتمعة دون الإخلال بتوازناتها مع حفظ حقوق الأجيال القادمة من الموارد الطبيعية، فإن أول خطوة يجب البدء بها لتحقيق ذلك هي التعليم باعتباره أهم الوسائل لتعديل القيم والمواقف والمهارات والسلوكيات التي تكفل الوصول للاستدامة كمنهج حياة. (النجار، 2019)

والتعليم من أجل التنمية المستدامة لا زال يتطور كمفهوم شامل يضم القضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية المترابطة، ويشمل مختلف عناصر التنمية وأشكال تعليمية مستهدفة أخرى، وتركز الموضوعات الرئيسية للتنمية المستدامة على عدة أمور مثل التخفيف من وطأة الفقر، المواطنة، السلام، والأخلاقيات، ويتطلب تناول تلك الموضوعات نهجاً شاملاً، كما وينبغي أن تشمل أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة المعارف والمهارات والسلوك والقيم والقدرة على التصرف وفقاً لذلك. (جمال الدين، 2019).

5-8-1 التنمية المستدامة في التعليم والجهود الدولية

قدمت المؤتمرات الدولية استراتيجيات للتشجيع على دمج التعليم في التنمية المستدامة ومنها جاءت مبادرة أفق (2020) التي أطلقتها المفوضية الأوروبية (European Commission, 2012)، اعتمدت استراتيجيات تهدف إلى دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة بطرق ضمن منظومات التعليم والبحث العلمي، من خلال المبادرات التي تتناسب مع احتياجات وظروف كل دولة، وتمثلت أهدافها في دعم التنمية عبر السياسات والتشريعات، وتفعيلها من خلال التعليم الرسمي وغير الرسمي، وتنمية كفاءات المعلمين، وتوفير الأدوات والمواد الداعمة، وتشجيع البحث العلمي في مجال التنمية المستدامة.

كذلك سعت دراسة الرشيد (2020) إلى فحص مستوى تضمين أهداف التنمية المستدامة المرتبطة برؤية المملكة (2030) في كتب العلوم للصف الثالث الابتدائي، وأعد الباحث قائمة اشتملت على ثلاثة أبعاد رئيسية، وتوصلت نتائجها إلى توافر بُعدين فقط من أبعاد التنمية المستدامة؛ هما البُعد الاجتماعي الذي مثّل المرتبة الأولى، يليه البُعد البيئي في حين أهمل البُعد الاقتصادي، فيما دعت الدراسة إلى الاهتمام بتحقيق التوازن النسبي بين الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة في كتب العلوم.

كما هدفت دراسة (Ozsoy 2019) إلى استكشاف آراء معلمي العلوم في تركيا حول دمج التربية من أجل التنمية المستدامة ESD في منهج العلوم، وخلصت إلى ضرورة دعم المعلمين عبر برامج تدريبية وتعزيز دمج ESD كمادة اختيارية أو ضمن منهج متعدد التخصصات، مما يبرز أهمية تطوير المناهج والقدرات التعليمية لضمان تضمين أبعاد التنمية المستدامة.

ودراسة (Tatlilioglu 2019) هدفت إلى تحليل منهج العلوم التركي (من الصف الخامس إلى الثامن) في ضوء أهداف التنمية المستدامة وكفاءاتها، وأوضحت النتائج أن المنهج ركّز بصورة أكبر على البُعد البيئي وكفاءة المعرفة والفهم، في حين كان تناول القيم والمواقف بشكل محدود، فيما برز تضمين أهداف التنمية المستدامة بشكل أوضح في الصف الثامن.

تعقيب على الدراسات السابقة:

عكست الدراسات تفاوت الجهود على اختلاف المراحل الدراسية، مع تركيز معظمها على المرحلة الابتدائية، وبينما تُبرز بعض الدراسات أهمية دور المعلمين في تعزيز الوعي بقضايا التنمية المستدامة، وأكدت جميعها الحاجة إلى ضرورة إجراء تطوير شامل في المنظومة التعليمية بوجه عام، وإعادة النظر في مناهج العلوم بصفة خاصة لتحقيق المواءمة مع متطلبات التنمية المستدامة، والتكامل والتوازن بين قضاياها البيئية والاجتماعية والاقتصادية المعاصرة، بما يُسهم في ترسيخ مبادئها لدى المتعلمين.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التركيز على ثلاثة أبعاد للتنمية المستدامة وهي البعد البيئي، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي. وفي استخدام تحليل المحتوى للكشف عن مستوى تضمين التنمية المستدامة. إلا أن البحث الحالي اختلف عن الدراسات السابقة في العينة وهي كتاب العلوم في الصف الثاني المتوسط؛ حيث تناولت بعض الأبحاث المرحلة الابتدائية كدراسة كل من الجغيمان (2024)، الحربي (2023)، المطيري وحج عمر (2022)، الكحالية وشحات (2021)، ودراسة الرشيد (2020)، أما دراسة Kaplan (2023) ودراسة Barak & Avci (2022) فتناولت المرحلة الثانوية.

ودراسة (Said et al. 2024) هدفت إلى استكشاف مدى تضمين أهداف التنمية المستدامة SDGs في مناهج العلوم والرياضيات في المدارس العامة بقطر، وتوصلت إلى أن (12.7%) من معايير منهج العلوم تناولت محتوى مرتبطاً بأهداف التنمية المستدامة، مع التركيز على البُعد البيئي، بينما شملت الرياضيات نسبة منخفضة (5.7%)، وأكدت على الحاجة لتحديث المناهج وتهيئة بيئات تعليمية تعزز مشاركة الطلاب في التحقيقات العلمية والعمل على القضايا العالمية المستدامة.

أما دراسة الحربي (2023) فهذهت إلى مقارنة مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في كلٍّ من المملكة العربية السعودية ودولة الكويت، وأشارت النتائج إلى وجود تفاوت كبير في نسب تضمين الأبعاد الثلاثة؛ إذ حصل البُعد الاجتماعي على النسبة الأكبر، بينما جاء البُعد الاقتصادي بنسب متدنية مقارنة بالبُعدين الاجتماعي والبيئي.

ودراسة (Kaplan 2023) هدفت إلى تحليل منهج الفيزياء للمرحلة الثانوية في تركيا من حيث تضمين أبعاد التنمية المستدامة (البيئية، الاقتصادية، والاجتماعية)، باستخدام منهج تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن تضمين مفاهيم التنمية المستدامة لا يزال محدوداً، وأن التوافق بين الأهداف التعليمية والكتب المدرسية بحاجة إلى تعزيز لتحقيق دمج أكثر فعالية لهذه الأبعاد في التعليم الثانوي.

كما هدفت دراسة المطيري وحج عمر (2022) إلى التعرف على مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، وتوصلت النتائج إلى عدم توازن مستوى التضمين بين الأبعاد؛ حيث جاء البُعد البيئي بمستوى عالٍ، بينما جاء كلٌّ من البُعدين الاجتماعي والاقتصادي بمستوى متوسط.

ودراسة (Barak & Avci 2022) هدفت إلى مقارنة مناهج التعليم الثانوي في تركيا وألمانيا من حيث تضمين أبعاد التعليم من أجل التنمية المستدامة، وخلصت إلى أن المناهج العلمية ركزت على البُعد البيئي، والمناهج الاجتماعية على البُعد الاجتماعي، بينما كان البُعد الاقتصادي ضعيفاً، مع التأكيد على أهمية الأنشطة التطبيقية وحل المشكلات لتعزيز التعلم المستدام.

أما دراسة الكحالية وشحات (2021) هدفت إلى التعرف على مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في منهج العلوم المطوّر للصف الخامس في سلطنة عُمان، وأوضحت النتائج أن محتوى كتابي التلميذ والنشاط تضمّن أبعاد التنمية المستدامة بنسب متفاوتة؛ إذ جاء البُعد الاجتماعي بأعلى نسبة تجاوزت (80%)، يليه البُعد البيئي، ثم البُعد الاقتصادي بنسبة متدنية لا تُراعي معياري التكافؤ والتوازن بين الأبعاد اللازمة لتحقيق الاستدامة.

جدول (1): معامـل ثبات التحليل للأداة وفق أبعاد التنمية المستدامة

م	أبعاد التنمية المستدامة	معامـل الثبات
1	البُعد البيئي	0.84
2	البُعد الاقتصادي	0.80
3	البُعد الاجتماعي	0.83
	الثبات الكلي	0.82

وبالنظر للجدول يتضح أن معدل الثبات مناسب لتحقيق أهداف البحث على مستوى كل بُعد، وكذلك المعدل الكلي للأداة.

10-1 خطوات البحث:

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ثم القيام ببناء قائمة بأبعاد التنمية المستدامة وعرضها على المحكمين وتعديلها وفق آراءهم.
2. إعداد بطاقة تحليل المحتوى في ضوء قائمة أبعاد التنمية المستدامة.
3. تحديد النسبة المحكية لدرجات تضمين أبعاد التنمية المستدامة من خلال (8) متخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس العلوم، وقد قاموا بتحديد عدد التكرارات المناسبة لكل فئة (منخفض - متوسط - مرتفع)، ثم قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي، والنسب المحكية بقسمة عدد التكرارات على مجموع الأفكار الواردة في كتاب العلوم بالفصلين الدراسيين والتي يبلغ عددها (674) فكرة مختلفة، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): النسب المحكية لدرجات تضمين أبعاد التنمية المستدامة

التكرار	النسبة المحكية	درجة التضمين
من 0- أقل من 7	أقل من 1.04 %	منخفضة
من 7- أقل من 14	من 1.04 % إلى أقل من 2.08 %	متوسطة
14 فأكثر	2.08 % فأكثر	مرتفعة

4. التأكد من صدق بطاقة التحليل بعرضها في صورتها الأولية على المحكمين؛ للتأكد من مدى صلاحيتها ومناسبتها لكتاب علوم الصف الثاني المتوسط.
5. التأكد من ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969).
6. تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في ضوء أبعاد التنمية المستدامة وتحديد التكرارات للأبعاد ثم حساب المتوسط.
7. تحليل النتائج ثم وضع التصور المقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.

11-1 نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الرئيس: ما درجة تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟
تم الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

بالإضافة إلى أنه وبالرغم ما قدمته تلك الدراسات من تحليلات وصفية قيمة، فإنها لم تتجاوز مرحلة التشخيص إلى بناء تصور عملي مقترح يعيد صياغة المحتوى في ضوء النتائج التحليلية؛ الأمر الذي يُبرز أهمية البحث الحالي، والذي لم يكتف برصد واقع تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، بل تجاوزته إلى بناء تصور مقترح يُسهم في تحقيق التوازن والشمول بين الأبعاد الثلاثة، فيما يمثل هذا البحث استجابة علمية وميدانية للحاجة الوطنية إلى موازنة مناهج العلوم مع مبادئ التنمية المستدامة، بما يعزز دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة ورؤية المملكة (2030).

9-1 إجراءات البحث:

1. منهج البحث: اتبع البحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى.
2. مجتمع البحث وعينته: يشمل مجتمع وعينة البحث كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية طبعة 1447هـ - 2025م الفصل الأول والثاني.
3. أداة البحث: من خلال الرجوع للأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة كل من الجغيمان (2024)، الحربي (2023)، Kaplan (2023)، ودراسة الكحالية وشحات (2021)، تم إعداد قائمة تضمنت أبعاد التنمية المستدامة بلغ عدد فقراتها بصورتها النهائية بعد التحكيم (67) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: البُعد البيئي، والبُعد الاقتصادي، والبُعد الاجتماعي، فيما تم بناء استمارة تحليل المحتوى في ضوء القائمة التي توصلت إليها الباحثة.
4. صدق الأداة: تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، من المشرفين التربويين وأساتذة الجامعات المختصين في مناهج وتدريس العلوم، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول أبعاد التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، والمتضمنة في أداة البحث من حيث: مدى مناسبتها، حذف أو إضافة فقرات جديدة، وأية اقتراحات أخرى يرونها مناسبة، وتم الإبقاء على الفقرات التي وافق عليها (80 %) من المحكمين، ومن ثم تعديل الأداة لتصبح بصورتها النهائية.
5. ثبات الأداة: قامت الباحثة وزميلة لها بتحليل كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، ومن ثم تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق حساب معامـل الاتفاق بين التحليلين وذلك باستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969):
معامـل الثبات = عدد مرات الاتفاق بين التحليلين / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف $\times 100\%$
وكان معامـل الثبات بين التحليلين كما في الجدول (1):

توضح البيانات في الجدول (3) أن المجموع الكلي للأبعاد الفرعية (67) بعداً فرعياً؛ حيث كانت نسبة كل من البعدين البيئي والاجتماعي (35.82 %)، أما نسبة البعد الاقتصادي بلغت (28.36 %).

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني والذي ينص على: ما درجة تضمين البعد البيئي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟

تم تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في ضوء بُعد التنمية المستدامة البيئي ثم حساب تكرارات فقرات هذا البعد والنسب المئوية للتكرار إلى المجموع الكلي للأفكار الواردة في الكتاب، والتقدير الذي حصلت عليه كل فقرة في ضوء النسب المحكية التي تم تحديدها سابقاً ويليه ترتيب الفقرات في هذا البعد. وجاءت نتائج التحليل كما في الجدول (4):

السؤال الفرعي الأول: ما أبعاد التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟
تم التوصل إلى قائمة بالأبعاد الرئيسية للتنمية المستدامة اللازمة لمادة العلوم للصف الثاني المتوسط؛ حيث بلغ عدد الأبعاد الرئيسية ثلاثة أبعاد، بينما بلغت الأبعاد الفرعية (67) بعداً؛ وذلك باتفاق الخبراء والمحكمين. وقد اعتمدت الباحثة هذه القائمة في بناء أدوات البحث، كما أعدت استمارة لتحليل المحتوى استناداً إليها، وفي ضوء ذلك تم التحليل وفق هذه الأبعاد بالجدول (3):

جدول (3): درجة تضمين أبعاد التنمية المستدامة

م	أبعاد التنمية المستدامة	الأبعاد الفرعية	النسبة المئوية
1	البعد البيئي	24	35.82 %
2	البعد الاقتصادي	19	28.36 %
3	البعد الاجتماعي	24	35.82 %
	المجموع الكلي	67	100 %

جدول (4): درجة تضمين البعد البيئي للتنمية المستدامة

م	البعد البيئي	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التضمين
1	الحماية من التلوث الغذائي	2	0.30 %	13	منخفضة
2	الرقابة على المشكلات البيئية	2	0.30 %	13	منخفضة
3	الكفاءة في التخلص من النفايات	5	0.74 %	7	منخفضة
4	الحفاظ على الحياة البرية	1	0.15 %	16	منخفضة
5	حماية الغلاف الجوي من التلوث	3	0.45 %	10	منخفضة
6	الاستفادة من مياه الأمطار	1	0.15 %	16	منخفضة
7	المحافظة على موارد الماء	3	0.45 %	10	منخفضة
8	الحفاظ على الثروة الزراعية	1	0.15 %	16	منخفضة
9	الوقاية من الأمراض	18	2.67 %	1	مرتفعة
10	التوسع في الرقعة الزراعية	1	0.15 %	16	منخفضة
11	الاهتمام بالنظافة العامة	7	1.04 %	6	متوسطة
12	حماية الثروة الحيوانية	1	0.15 %	16	منخفضة
13	المحافظة على الحياة البحرية	4	0.60 %	8	منخفضة
14	التأكد من شروط السلامة والأمان	12	1.78 %	3	متوسطة
15	مكافحة التصحر	0	0 %	22	منخفضة
16	الاهتمام بالصحة العامة	8	1.19 %	4	متوسطة
17	تشجيع التكنولوجيا النظيفة	8	1.19 %	4	متوسطة
18	الوقاية من الكوارث	1	0.15 %	16	منخفضة
19	مراقبة القوانين البيئية	0	0 %	22	منخفضة
20	نشر الوعي البيئي	14	2.08 %	2	مرتفعة
21	تنمية الوعي بأضرار التدخين	4	0.60 %	8	منخفضة
22	الوعي بترشيد استهلاك المياه	2	0.30 %	13	منخفضة
23	إعادة تدوير المواد	3	0.45 %	10	منخفضة
24	الحد من الزحف العمراني	0	0 %	22	منخفضة
	المعدل الكلي	4.21	0.62 %	-	منخفضة

سلسلة "ماجروهيل" الأمريكية، والتي تتناول قضايا بيئية تلائم سياق جغرافي ومناخي مختلف عن بيئة المملكة العربية السعودية.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة كدراسة (الجغيمان، 2024؛ الحربي، 2023؛ الرشيد، 2020؛ الكحالية وشحات، 2021؛ Kaplan، 2023)، التي أفادت بأن درجة تضمين البُعد البيئي في كتب العلوم بالمرحلة الدراسية المختلفة في المملكة لا تزال محدودة وغير كافية؛ لتعزيز وعي الطلاب البيئي وتنمية ممارساتهم المستدامة.

وتختلف مع نتائج دراسة المطيري وحج عمر (2022) التي أكدت على أن تضمين البعد البيئي جاء بمستوى عالٍ، ودراسة Said et al (2024) التي توصلت إلى أن هناك تركيز كبير على البعد البيئي في مناهج العلوم.

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث والذي ينص على: ما درجة تضمين البُعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟

تم تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في ضوء البُعد الاقتصادي للتنمية المستدامة، وحساب تكرار الفقرات والنسبة المئوية للتكرارات إلى المجموع الكلي للأفكار الواردة، ثم حساب التقدير الذي حصلت عليه كل فقرة في ضوء محكات البحث، ثم ترتيب هذه الفقرات والجدول (5) يوضح ذلك.

ينتضح من الجدول (4) أن المعدل العام لتكرارات البُعد البيئي للتنمية المستدامة التي وردت بالكتاب هي (4.21) تكراراً، وجاءت بنسبة (0.62 %) من مجموع الأفكار الواردة، وكانت درجة التضمين منخفضة وفقاً لمحك البحث.

وفيما يتعلق بفقرات البُعد البيئي، أظهرت النتائج تبايناً في مستويات تضمينها؛ إذ حصلت فقرتان فقط على درجة تضمين مرتفعة، وهما الفقرة (9) وبلغت نسبتها (2.67 %)، والفقرة (20) وبلغت نسبتها (2.08 %)، وحصلت أربع فقرات على درجة متوسطة وتراوح نسبها ما بين (1.04 % - 1.78 %)، بينما جاءت (18) فقرة بدرجة تضمين منخفضة، فيما تصدرت فقرة "الوقاية من الأمراض" المرتبة الأولى بتكرارات (18) ونسبة (2.67%)؛ نظراً لارتباطها المباشر بموضوعات الكتاب المتعلقة بصحة الإنسان والبيئة، تلتها فقرتا "نشر الوعي البيئي"، و"التأكيد على شروط السلامة" في المرتبتين الثانية والثالثة، وهو ما يُمكن عزوه إلى احتواء الكتاب على إرشادات السلامة الخاصة بالتجارب المعملية والأنشطة العلمية، أما الفقرات "الحد من الزحف العمراني" و"مكافحة التصحر" و"مراقبة القوانين البيئية" و"الحد من الزحف العمراني" فجاءت في المرتبة الأخيرة؛ حيث لم يرد ذكرها في الكتاب رغم شمول فصوله موضوعات عن النباتات وحماية البيئة، الأمر الذي قد يُفسر ضعف الترابط بين المحتوى العلمي والقضايا البيئية المحلية، فيما يُمكن أن يعود ذلك أيضاً إلى كون الكتاب مترجماً من **جدول (5): درجة تضمين البُعد الاقتصادي للتنمية المستدامة**

م	البُعد الاقتصادي	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التضمين
1	الاستفادة من رأس المال البشري	2	0.30 %	12	منخفضة
2	الاهتمام بالمشاريع الإنتاجية	4	0.60 %	8	منخفضة
3	القضاء على الفقر والبطالة	0	0 %	13	منخفضة
4	احترام العمل المهني	3	0.45 %	10	منخفضة
5	تشجيع الاستثمار	0	0 %	13	منخفضة
6	قانون حماية المستهلك	0	0 %	13	منخفضة
7	ترشيد الاستهلاك الغذائي	0	0 %	13	منخفضة
8	إدارة وترشيد الطاقة	6	0.89 %	5	منخفضة
9	استغلال الطاقة المتجددة	8	1.19 %	3	متوسطة
10	الحفاظ على المال العام	0	0 %	13	منخفضة
11	مراعاة التخصصات لسوق العمل	0	0 %	13	منخفضة
12	تحقيق الأمن الغذائي	3	0.45 %	10	منخفضة
13	توطين التكنولوجيا	5	0.74 %	7	منخفضة
14	استثمار الموارد البشرية	4	0.60 %	8	منخفضة
15	كفاءة الطاقة واستدامتها	6	0.89 %	5	منخفضة
16	استثمار الموارد الطبيعية	7	1.04 %	4	متوسطة
17	تشجيع الأفكار الابتكارية	10	1.48 %	2	متوسطة
18	تحفيز الأداء المتميز	0	0 %	13	منخفضة
19	تشجيع البحث العلمي	13	1.93 %	1	متوسطة
	المعدل الكلي	3.74	0.55 %	-	منخفضة

فقرات تعالج قضايا تنموية اقتصادية مهمة هي "القضاء على الفقر والبطالة"، "تشجيع الاستثمار"، "قانون حماية المستهلك"، "ترشيد الاستهلاك الغذائي"، "الحفاظ على المال العام"، مراعاة التخصصات لسوق العمل"، و"تحفيز الأداء المتميز"، حيث بلغ تكرارها صفر؛ وقد يُعزى ذلك إلى غياب مصفوفة واضحة تُوجه نحو دمج هذه المفاهيم ضمن موضوعات الكتاب بشكل منهجي ومتوازن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (الحربي، 2023؛ الرشيد، 2020؛ الكحالية وشحات، 2021؛ Barak & Avcı, 2022؛ Kaplan, 2023؛ Said et al., 2024) التي أكدت ضعف تضمين البعد الاقتصادي في كتب العلوم بشكل عام، واقتصاره في الغالب على مفاهيم محدودة كالاستهلاك والطاقة، دون الاهتمام الكافي بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية والتنمية المتكاملة؛ مما يقلل من دور مناهج العلوم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة بصورة شمولية ومتكافئة.

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع والذي ينص على: ما درجة تضمين البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟

تم تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في ضوء البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة، وحساب تكرار الفقرات والنسبة المئوية للتكرارات إلى المجموع الكلي للأفكار الواردة، ثم حساب التقدير الذي حصلت عليه كل فقرة في ضوء محكات البحث، ثم ترتيب هذه الفقرات والجدول (6) يوضح ذلك.

يوضح الجدول (5) أن المعدل العام لتكرار البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة بلغت (3.74) تكرارًا بنسبة مئوية (0.55 %) من مجموع الأفكار المكتملة، وتُعد درجة تضمينها منخفضة وفقًا للنسب المحكية المعتمدة بالبحث.

وعلى مستوى الفقرات الفرعية للبُعد الاقتصادي، لم تحصل أي فقرة على درجة تضمين مرتفعة، بينما حصلت (4) فقرات على درجة متوسطة، في حين جاءت (15) فقرة بدرجة تضمين منخفضة، وقد حلت فقرة "تشجيع البحث العلمي" في المرتبة الأولى بـ(13) تكرارًا وبنسبة (1.93 %)، ويمكن عزو ذلك إلى تركيز الكتاب على الأنشطة والمشروعات العلمية التي تُنمّي مهارات البحث والتقني، أما فقرة "تشجيع الأفكار الابتكارية" فجاءت في المرتبة الثانية بـ(10) تكرارات وبنسبة (1.48 %) ودرجة تضمين متوسطة، وقد يرجع ذلك لاحتواء كتاب العلوم على أنشطة ومشروعات تُشجع على الابتكار والإبداع، بالإضافة للعديد من المشاريع الاستقصائية والتجارب العلمية، إلا أنها لم تصل إلى المستوى المطلوب من التضمين. كما جاءت فقرة "استغلال الطاقة المتجددة"، في المرتبة الثالثة بـ(8) تكرارات وبنسبة (1.19 %)، بينما احتلت فقرة "استثمار الموارد الطبيعية" بـ(7) تكرارات وبنسبة (1.04 %)، رغم شمول الكتاب على وحدتين عن موضوع الطاقة؛ مما يشير إلى ضعف الربط بين المفاهيم النظرية والتطبيقات الاقتصادية المستدامة، في المقابل؛ غابت تمامًا سبع

جدول (6): درجة تضمين البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة

م	البُعد الاجتماعي	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التضمين
1	مراعاة حقوق الإنسان	0	0 %	5	منخفضة
2	تفعيل التكافل الاجتماعي	0	0 %	5	منخفضة
3	القضاء على العنف المجتمعي	0	0 %	5	منخفضة
4	الحفاظ على تماسك الأسرة	0	0 %	5	منخفضة
5	الحفاظ على الأفراد من المخدرات	0	0 %	5	منخفضة
6	القضاء على التعصب والقبلية	0	0 %	5	منخفضة
7	تقليل نسب الفقر والبطالة	0	0 %	5	منخفضة
8	إحياء العادات والتقاليد	0	0 %	5	منخفضة
9	تمكين المرأة من المشاركة	0	0 %	5	منخفضة
10	ضمان التعليم للجميع	0	0 %	5	منخفضة
11	توفير المسكن المناسب	0	0 %	5	منخفضة
12	رعاية ذوي الاحتياجات	0	0 %	5	منخفضة
13	رفع مستوى طبقات المجتمع	0	0 %	5	منخفضة
14	التوعية الدينية	4	0,6 %	2	منخفضة
15	تقديم العون للمحتاج	0	0 %	5	منخفضة
16	تفعيل دور القيم الأخلاقية	0	0 %	5	منخفضة
17	ترسيخ مفهوم المواطنة	3	0.45 %	3	منخفضة

18	تحقيق العدالة المجتمعية	0	0 %	5	منخفضة
19	التدريب على صنع القرار	0	0 %	5	منخفضة
20	تنمية اللغة الأجنبية	0	0 %	5	منخفضة
21	توفير الاحتياجات الإنسانية	0	0 %	5	منخفضة
22	تفعيل المشاركة في المجتمع	0	0 %	5	منخفضة
23	تطوير المنظومة الصحية	5	0.74 %	1	منخفضة
24	رعاية الأسرة	0	0 %	5	منخفضة
	المعدل الكلي	0.5	0.07 %	-	منخفضة

من فرص الربط بين مفاهيم العلوم ومجالات التنمية الأخرى، كما تعكس هذه النتيجة الفجوة بين التوجهات العالمية نحو التكامل في تعليم الاستدامة وبين الممارسات الفعلية في تأليف المناهج التعليمية.

ومن ناحية أخرى؛ قد يُعزى هذا الضعف إلى حداثة المفهوم نسبيًا في الممارسات التعليمية بالملكة، وعدم تضمينه بوضوح ضمن الإطار العام لمعايير العلوم في المستويات الدراسية المتوسطة، فضلاً عن أن بعض محتويات الكتاب الحالي ما زالت متأثرة بنسق تقليدي في بناء المحتوى يُعَوِّق دمج قضايا التنمية المستدامة وتكاملها مع المفاهيم العلمية.

وللإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على: ما التصور المقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟ تم اتباع الخطوات التالية:

أولاً: مبررات التصور المقترح

1. قصور كتب العلوم في تضمين أبعاد التنمية المستدامة، كما كشفت نتائج البحث الحالي عن ذلك، وأكدته نتائج الدراسات والبحوث السابقة.
2. التوسع في استخدام التطبيقات التقنية وتعدد المصادر المعرفية في مجالات الحياة، مما يحتم ضرورة تنمية أبعاد التنمية المستدامة ووضع خطة للارتقاء بها لمواجهة هذه التطورات.
3. التأثيرات الاجتماعية والأخلاقية السلبية التي يُعد التعامل معها بوعي وحرص أمراً ضرورياً، ويحتم علينا تطوير مهارات التنمية المستدامة ليستطيع الطالب فهم المضمون بوعي تام.
4. توصيات معظم البحوث والدراسات التي نادى بضرورة تنمية أبعاد التنمية المستدامة، من خلال دمجها في المناهج الحالية ووضع خطة لتنميتها.
5. المواءمة مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 م في تطوير المناهج.

ثانياً: الأهداف العامة للتصور المقترح

- تنمية الوعي بمفهوم وأبعاد التنمية المستدامة وطرق توظيفها في الحياة.

تشير البيانات في الجدول (6) أن معدل تكرار البُعد الاجتماعي للتنمية المستدامة بلغ (0.5) تكراراً وبنسبة (0.07%)، ودرجة تضمين منخفضة وفقاً للنسب المحكية التي تم تحديدها في البحث. أما بالنسبة للفقرات في هذا المجال، فقد حصلت جميعها على درجة تضمين منخفضة؛ إذ لم ترد هذه الفقرات في كتاب العلوم رغم ارتباطها الوثيق ومناسبتها لموضوعات بعض الفصول، مثل فقرة "رعاية الأسرة"، وفقرة "الوقاية من المخدرات"، بينما الفقرات (14، 17، 23)، رغم تضمينها في محتوى الكتاب، إلا أنها جاءت بدرجة منخفضة، وكانت تكراراتها على التوالي (5، 4، 3)، ويُعزى ذلك إلى ضعف التكامل الأفقي وغياب المنحى الترابطي بين منهج العلوم ومجال الدراسات الاجتماعية، مما أدى إلى محدودية الربط بين المفاهيم العلمية والبُعد الاجتماعي للتنمية المستدامة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من (Said et al., 2019 Tatlilioglu, 2024)، اللتان أوضحتا تدني مستوى تضمين البُعد الاجتماعي في كتب العلوم، وإغفاله بشكل واضح في مراحل التعليم المتوسط التي استهدفتها. في المقابل، أظهرت دراسات أخرى نتائج مغايرة، مثل (الجغيمان، 2024؛ الحربي، 2023؛ الرشيد، 2020؛ الكحالية وشحات، 2022)، حيث كشفت عن تصدر البُعد الاجتماعي في مناهج وكتب العلوم بصفوف التعليم الابتدائي، ومنحه أولوية على البُعدين البيئي والاقتصادي، رغم استمرار ضعف التضمين العام لمختلف الأبعاد، وعدم كفايتها لتحقيق التكامل المطلوب لدعم أهداف التنمية المستدامة في التعليم.

وبشكل عام تبين أن تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط يظل محدوداً وغير متوازن؛ حيث حصلت الأبعاد الثلاثة البيئي والاقتصادي والاجتماعي على درجة تضمين منخفضة، وإن حصل البُعد البيئي على نسبة أعلى من البُعدين الآخرين الاجتماعي والاقتصادي، إذ بلغت (0.62%)، ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة منهج العلوم في المملكة الذي يُعنى بالقضايا البيئية من منظور علمي تجريبي أكثر من اهتمامه بالترابطات الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بالاستدامة، بالإضافة إلى ضعف التكامل الأفقي بين المواد الدراسية؛ مما يحد

أولاً: البُعد البيئي

يشمل مجموعة من المفاهيم الرئيسية التي تعكس وعي الفرد والمجتمع بأهمية البيئة ومواردها، ومن أبرزها: (التلوث، البيئة، الغلاف الجوي، موارد المياه، الثروة الزراعية، الوقاية، الرقعة الزراعية، الثروة الحيوانية، الأمان، التصحر، الكوارث، الترشيد، الوعي، والزحف العمراني).

تتضمن قضايا البُعد البيئي مجموعة من الجوانب التطبيقية والممارسات الهادفة إلى حماية البيئة وحفظ مواردها الطبيعية، وتشمل: (الحماية من التلوث الغذائي، الرقابة على المشكلات البيئية، الكفاءة في التخلص من النفايات، الحفاظ على الحياة البرية، حماية الغلاف الجوي من التلوث، الاستفادة من مياه الأمطار، المحافظة على موارد الماء، الحفاظ على الثروة الزراعية، الوقاية من الأمراض، التوسع في الرقعة الزراعية، الاهتمام بالنظافة العامة، حماية الثروة الحيوانية، المحافظة على الحياة البحرية، التأكد من شروط السلامة والأمان، مكافحة التصحر، الاهتمام بالصحة العامة، تشجيع التكنولوجيا النظيفة، الوقاية من الكوارث، مراقبة القوانين البيئية، نشر الوعي البيئي، تنمية الوعي بأضرار التدخين، الوعي بترشيد استهلاك المياه، إعادة تدوير المواد، والحد من الزحف العمراني).

ثانياً: البُعد الاقتصادي

1. يشمل مجموعة من المفاهيم الرئيسية التي تسهم في بناء الوعي الاقتصادي وتنمية السلوك الإنتاجي، أبرزها: (رأس المال، الإنتاجية، البطالة، الاستثمار، حماية المستهلك، ترشيد الطاقة المتجددة، المال العام، الأمن الغذائي، وتوطين التكنولوجيا).

2. تتضمن قضايا البُعد الاقتصادي مجموعة من القضايا والمجالات التطبيقية التي تعكس جوانب التنمية الاقتصادية المستدامة، وتشمل: (الاستفادة من رأس المال البشري، الاهتمام بالمشاريع الإنتاجية، القضاء على الفقر والبطالة، احترام العمل المهني، تشجيع الاستثمار، قانون حماية المستهلك، ترشيد الاستهلاك الغذائي، إدارة وترشيد الطاقة، استغلال الطاقة المتجددة، الحفاظ على المال العام، مراعاة التخصصات لسوق العمل، تحقيق الأمن الغذائي، توظيف التكنولوجيا، استثمار الموارد البشرية، استدامة الطاقة، استثمار الموارد الطبيعية، تشجيع الأفكار الابتكارية، تحفيز الأداء المتميز، وتشجيع البحث العلمي).

ثالثاً: البُعد الاجتماعي

1. يشمل عدداً من المفاهيم الأساسية التي تسهم في بناء المجتمع وتعزيز تماسكه، أبرزها: (حقوق الإنسان، التكافل، العنف المجتمعي، القبلية، تمكين المرأة، القيم الأخلاقية، المواطنة، العدالة، صنع القرار، الأسرة).

- اكتساب المفاهيم والحقائق العلمية ذات الصلة بأبعاد التنمية المستدامة.
- تنمية الوعي بأهمية العلوم في تطوير مجالات الحياة في المجتمع.
- إدراك العلاقة التكاملية بين العلوم وأبعاد التنمية المستدامة وقضاياها.
- التعرف على المشكلات الحالية والمستقبلية الناجمة عن التقنيات والإسهام في حلها.
- تطبيق المفاهيم العلمية في معالجة المشكلات البيئية وتحسين جودة البيئة المحلية والعالمية.
- الإسهام في تحسين مستوى الخدمات المعيشية والرفاهية لجميع أفراد المجتمع.
- ترسيخ السلوكيات البيئية الإيجابية وترشيد استهلاك الموارد الطبيعية.
- الحفاظ على التوازن البيئي وضمان استدامة الموارد للأجيال القادمة.
- إدراك العلاقة الوظيفية للعلوم في تطوير وحل قضايا المجتمع.
- الحفاظ على التوازن البيئي وضمان استدامة الموارد للأجيال القادمة.
- توفير الاحتياجات الأساسية والمعيشية وتوفير فرص العمل والغذاء والطاقة والمياه والصرف الصحي وتحقيق الأمن لضمان جودة الحياة المعيشية للأفراد.
- ترسيخ السلوكيات البيئية الإيجابية وترشيد استهلاك الموارد الطبيعية.
- ترشيد استخدام وإدارة الموارد الطبيعية في البيئة وتحقيق تعليم للجميع مدى الحياة.
- تنمية الوعي الصحي والوقاية من الأمراض ودعم ممارسات الحياة الصحية.
- دعم الاتجاه نحو البحث العلمي والتطوير التقني في مجالات التنمية المستدامة.
- تنمية مهارات المناقشة الفعالة والتفكير الناقد والعمل التعاوني في معالجة القضايا التنموية

ثالثاً: محتوى التصور المقترح:

تُبْنَت منظمة اليونسكو (2013، 6) مشروع التعليم من أجل التنمية المستدامة، وحددت قائمة بالمفاهيم والقضايا والمهارات والقيم التي ينبغي تأكيدها عند تعليم التنمية المستدامة مع مراعاة طبيعة كل بلد، واتفقت دول الأعضاء في الأمم المتحدة على مجموعة منها ما هو ذو علاقة بالأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها ليتم تناولها في المناهج الدراسية، بهدف تنمية الوعي بمفهوم الاستدامة وأبعادها، وهذه القضايا من الصعب غالباً حلها. ويمكن تصنيف الأبعاد التي تتناسب مع منهج العلوم للصف الثاني المتوسط كالتالي:

المهارات الداعمة لتحقيق التنمية المستدامة

أكدت منظمة اليونسكو (1013، 8) على أهمية تزويد الطلاب بمجموعة من المهارات التي تمكنهم من فهم أبعاد التنمية المستدامة وتطبيقها، ومن أبرزها: (التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، إعداد التقارير، حل المشكلات، اتخاذ القرار، الملاحظة والتقصي، إدارة الوقت، إيجاد طرق العيش المستدام، تحليل القيم الكامنة في المواقف، والعمل التعاوني مع الآخرين).

القيم الداعمة لتحقيق التنمية المستدامة

تركز على مجموعة من القيم التي تعزز السلوك الإيجابي والمسؤولية الاجتماعية، وتشمل: (العدالة، الترابط الأسري، الاستقلال، السلام العالمي، الصدق، التكافل والتضامن، التسامح، الحرية، الاحترام، والمسؤولية المتبادلة). ويمكن دمج هذه القيم والمهارات في الدروس؛ لتحقيق الأهداف وتأسيس فكر الاستدامة في التعليم والمناهج، وذلك دون إحداث خلل في بنية محتوى المنهج المقرر، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7): مصفوفة المدى والتتابع لنمو المفاهيم والقضايا لمقرر العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء أبعاد التنمية المستدامة

م	أبعاد التنمية المستدامة	المفاهيم والقضايا	الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني	الاستراتيجيات المقترحة	الأنشطة المقترحة	التقويم
1	البعد البيئي	المفاهيم	التلوث - البيئة - الغلاف الجوي - موارد المياه - الثروة الزراعية - الوقاية - الرقعة الزراعية	الثروة الحيوانية - الأمان - التصحر - الكوارث - الترشيح - الوعي - الزحف العمراني	الحوار والمناقشة - العصف الذهني - حل المشكلات - الاستقصاء العلمي	استخدام الجداول في توضيح المفاهيم والقضايا - الأشكال التخطيطية لموارد الطبيعة.	الاختبارات التحريرية والشفوية - بطاقات الملاحظة - استمارات التقويم - الواجبات المنزلية بعد كل موضوع
		القضايا	الحماية من التلوث الغذائي الرقابة على المشكلات البيئية - الكفاءة في التخلص من النفايات - الحفاظ على الحياة البرية - حماية الغلاف الجوي من التلوث - الاستفادة من مياه الأمطار - المحافظة على موارد الماء - الحفاظ على الثروة الزراعية - الوقاية من الأمراض - التوسع في الرقعة الزراعية - الاهتمام بالنظافة العامة	حماية الثروة الحيوانية - المحافظة على الحياة البحرية - التأكد من شروط السلامة والأمان - مكافحة التصحر - الاهتمام بالصحة العامة - تشجيع التكنولوجيا النظيفة - الوقاية من الكوارث - مراقبة القوانين البيئية - نشر الوعي البيئي - تنمية الوعي بأضرار التدخين - الوعي بترشيح استهلاك المياه - إعادة تدوير المواد - الحد من الزحف العمراني			

2	التُّعد الاقتصادي	المفاهيم	رأس المال - الإنتاجية - البطالة - الاستثمار - المستهلك - ترشيد الطاقة المتجددة	المال العام - الأمن الغذائي - توطين التكنولوجيا	التعلم الذاتي والتعلم التبادلي والتعليم التعاوني حل المشكلات الاستقصاء العلمي	كتابة الأوراق البحثية - التقارير العلمية - الزيارات الميدانية الدورات التدريبية - البحوث والمقالات - المشروعات	استثمارات - التقييم - الواجبات المنزلية بعد كل موضوع
			الاستفادة من رأس المال البشري - الاهتمام بالمشاريع الإنتاجية - القضاء على الفقر والبطالة - احترام العمل المهني - تشجيع الاستثمار - قانون حماية المستهلك - ترشيد الاستهلاك الغذائي - ترشيد الطاقة - استغلال الطاقة المتجددة - الأفكار الابتكارية - تحفيز الأداء المتميز - تشجيع البحث العلمي	الحفاظ على المال العام - مراعاة التخصصات لسوق العمل - تحقيق الأمن الغذائي - توطين التكنولوجيا - استثمار الموارد البشرية - ترشيد الطاقة - استثمار الموارد الطبيعية - تشجيع الأفكار الابتكارية			
3	التُّعد الاجتماعي	المفاهيم	حقوق الإنسان - التكافل - العنف المجتمعي - القبلية - تمكين المرأة	القيم الأخلاقية - المواطنة - العدالة - صنع القرار - الأسرة	التعلم التبادلي والتعليم التعاوني حل المشكلات العصف الذهني	الأشكال التخطيطية العلمية - الزيارات الميدانية الدورات التدريبية - البحوث والمقالات	المقابلات - مقاييس الميول والاتجاهات - الواجبات المنزلية بعد كل موضوع
			مراعاة حقوق الإنسان - تفعيل التكافل الاجتماعي - القضاء على العنف المجتمعي - الحفاظ على تماسك الأسرة - الحفاظ على الأفراد من المخدرات - القضاء على التعصب والقبلية - تقليل نسب الفقر والبطالة - إحياء العادات والتقاليد - تمكين المرأة من المشاركة - ضمان التعليم للجميع - توفير المسكن المناسب	رعاية ذوي الاحتياجات - رفع مستوى طبقات المجتمع - التوعية الدينية - تقديم العون للمحتاج - تفعيل دور القيم الأخلاقية - ترسيخ مفهوم المواطنة - تحقيق العدالة المجتمعية - التدريب على صنع القرار - تنمية اللغة الأجنبية - توفير الاحتياجات الإنسانية - تفعيل المشاركة في المجتمع - تطوير المنظومة الصحية - رعاية الأسرة			

رابعاً: طرائق التدريس والأنشطة والوسائل:

وللتأكد من ملاءمة وصلاحيّة التصور المقترح تم عرضه بصورته الأولى على مجموعة من المتخصصين والخبراء في المجال؛ لإبداء الرأي حول مناسبتة لطلاب المرحلة المستهدفة، ومدى تحقق معايير الجودة التعليمية فيه، وفي ضوء ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بتعديل اللازم وصولاً إلى الصورة النهائية للتصور المقترح، وبهذا الإجراء يكون قد تم الإجابة على السؤال الخامس.

2 التوصيات:

1. ضرورة تقييم تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بما يتماشى مع أهداف وقضايا التنمية المستدامة.
2. مراعاة مصممي ومطوري المناهج لأبعاد التنمية المستدامة عند تصميم وتطوير مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة.
3. تحقيق التوازن بين أبعاد التنمية المستدامة في كتب العلوم، لتجنب هيمنة بعد على الآخر.

يتطلب دمج أبعاد التنمية المستدامة في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط طرق تدريس تعتمد على الحوار والمناقشة (العصف الذهني، حل المشكلات، الاستقصاء العلمي، التعلم الذاتي، التعلم التبادلي، التعليم التعاوني، التعلم عن بعد، والتعليم الإلكتروني)؛ ومن ثم يمكن الاستعانة بالتقنيات التعليمية والأنشطة التعليمية، التي تساعد في تدريس التصور المقترح؛ مثل: استخدام الجداول في توضيح المفاهيم والقضايا - الأشكال التخطيطية لموارد الطبيعة - كتابة الأوراق البحثية - التقارير العلمية - الزيارات الميدانية الدورات التدريبية - البحوث والمقالات - المشروعات.

خامساً: أساليب التقييم:

تستخدم الاختبارات التحريرية والشفوية، بطاقات الملاحظة، المقابلات، مقاييس الميول والاتجاهات، استثمارات التقييم والواجبات المنزلية بعد كل موضوع.

الحربي، نورة معيبد عواد. (2023). مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في كل من السعودية والكويت: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية، 89(1)، 358 - 405.

الحسن، عائدة عبد الكريم صالح. (2015). التكنولوجيا مرتكز أساسي في تحقيق التنمية المستدامة دراسة تحليلية لعينة من المصارف الأهلية العراقية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، (13)، 329-332.

الخليفة، حسن جعفر. (2010). المنهج المدرسي المعاصر: المفهوم، الأسس، المكونات، التنظيمات (الطبعة 10). مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

دهمان، مي محمد. (2014). تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف 5 - 8 الأساسي بفلسطين في ضوء متطلبات TIMSS (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

ديب، ريدة، وسليمان مهنا. (2009). التخطيط من أجل التنمية المستدامة. مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية، 25(1)، 1-34.

الرشيد، بسام بن فهد زيدان. (2020). مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي (دراسة تحليلية). مجلة التربية الأزهر، مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 39(185 ج2)، 579 - 621.

الزبيدي، مهند عبد الحسن رهيو. (2013). مدى تحقق المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في العراق. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، 7(13)، 249 - 267.

السعدي، محمد بن ناصر. (2012). معارف علمي العلوم واتجاهاتهم وسلوكياتهم تجاه قضايا التنمية المستدامة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الشريف، ميساء بنت هاشم بن زامل آل عبد الله. (2023). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 3(15)، 1-18.

الشعبي، وليد بن عبد الله غازي. (2018). مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 2(177)، 12 - 45.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (2006). تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة. مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد القوي، أشرف بهجات. (2014). تطوير منهج التسويق بالمدرسة الثانوية التجارية في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. مجلة العلوم التربوية، 1(1)، 1-35.

عبد الهادي، جمال الدين توفيق. (2016). تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمصر في ضوء المهارات الحياتية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (78)، 381 - 518.

4. الاستفادة من نتائج البحث الحالي والتصور المقترح عند تطوير كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط وإعادة صياغة محتواه.

3 المقترحات:

1. إجراء دراسات تحليل لمحتوى كتب العلوم في مراحل وصفوف دراسية أخرى؛ للكشف عن مدى شمولها لأبعاد التنمية المستدامة واقتراح سبل تطويرها.
2. تطوير وحدات تعليمية في مناهج العلوم متكاملة مع أبعاد التنمية المستدامة، وتطبيقها ميدانيًا لقياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات الإيجابية نحو الاستدامة لدى الطلاب.
3. بناء برنامج تدريبي لمعلمي العلوم يُعنى بتطبيق أهداف التنمية المستدامة في الممارسات الصفية من خلال التجارب العلمية والأنشطة الاستقصائية، وقياس أثره في تحسين أدائهم التدريسي.

4 المراجع:

المراجع العربية:

الاحبابي، شيماء حميد حسين. (2010). الاستدامة الاجتماعية في العمارة المحلية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة بغداد، كلية الهندسة.

الأحمد، نضال، والبقمي، مها. (2017). تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13(3)، 309 - 326.

أبوسعيد، عبد الله بن خميس بن علي. (2011). إدماج مفاهيم وموضوعات التربية من أجل التنمية المستدامة في الخطط التعليمية والمناهج الدراسية. مجلة تواصل، (14)، 16-25.

الأمم المتحدة. (2016). أهداف التنمية المستدامة الـ 17 لخطة التنمية المستدامة لعام 2030.

بغداد، نبال. (2024). تصور مقترح لتطوير كتاب العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة بالمملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 24(271)، 15 - 52.

بورنيت، نيكولاس. (2009). التعليم من أجل التنمية المستدامة. مجلة رسالة اليونسكو الجديدة، (62)، 21-25.

الجيمان، جواهر عبد الله. (2024). درجة تضمين كتاب العلوم للصف الثاني الابتدائي لأبعاد التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (34)، 87 - 112.

جمال الدين، نجوى يوسف. (2018). اللغة المستخدمة في التعليم من أجل التنمية المستدامة. مجلة العلوم التربوية. عدد خاص. المؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس: المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم (5-6 ديسمبر 2018)، 87 - 109.

نور الدين، حامد. (2019). البعد البيئي للتنمية المستدامة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 3(12)، 146 - 158.

المراجع العربية المرومنة

- Al-Ahbab, Shaimaa Hamid Hussein. (2010). *Social Sustainability in Local Architecture (in Arabic)*. Unpublished doctoral dissertation, University of Baghdad, College of Engineering.
- Al-Ahmad, Nidal, & Al-Buqami, Maha. (2017). *Content Analysis of Physics Textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Next Generation Science Standards (NGSS) (in Arabic)*. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 13(3), 309–326.
- Al-Obaidy, Abdullah bin Khamis bin Ali. (2011). *Integrating Concepts and Topics of Education for Sustainable Development into Educational Plans and Curricula (in Arabic)*. *Tawasul Journal*, (14), 16–25.
- United Nations. (2016). *The 17 Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda for Sustainable Development (in Arabic)*.
- Baghdadi, M. (2024). *A proposed framework for developing the elementary science textbook in light of the dimensions of sustainable development in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic)* *Journal of Reading and Knowledge*, 24(271), 15–52.
- Burnett, Nicholas. (2009). *Education for Sustainable Development (in Arabic)*. *New UNESCO Courier*, (62), 21–25.
- Al-Jughayman, Jawaher Abdullah. (2024). *The Degree of Inclusion of Sustainable Development Dimensions in the Second Grade Science Textbook in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic)*. *Arab Research Journal in Specific Education Fields*, (34), 87–112.
- Jamal Al-Din, Najwa Youssef. (2018). *Language Used in Education for Sustainable Development (in Arabic)*. *Journal of Educational Sciences, Special Issue*, 87–109.
- Al-Harbi, Nora Muaybid Awad. (2023). *The Level of Inclusion of Sustainable Development Dimensions in the Fourth Grade Science Textbook in Saudi Arabia and Kuwait: A Comparative Study (in Arabic)*. *Journal of the College of Education*, 89(1), 358–405.
- Al-Hassan, Aida Abdul Karim Saleh. (2015). *Technology as a Fundamental Pillar in Achieving Sustainable Development: An Analytical Study of a Sample of Iraqi Private Banks (in Arabic)*. *Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences*, (13), 329–332.
- عبود، زينب عبد الرزاق، وظفر ناصر حسين. (2014). الإصلاح الإداري ومتطلبات التنمية المستدامة. مجلة جامعة بابل، 179(10)، 53-57.
- عبود، سالم محمد. (2014). التنمية المستدامة والتكاليف البيئية. دار الدكتور للعلوم الإدارية والاقتصادية.
- العتيبي، عبد الله حشر. (2025). مستوى فهم معلمي العلوم في المرحلة الثانوية لطبيعة العلم وأبعاده في ضوء مجالات التنمية المستدامة، المجلة العلمية، كلية التربية جامعة أسيوط، 88(9)، 228 - 264.
- العفون، نادية حسين، والرازقي، وسن موجان. (2017). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الابتدائي وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 14(52)، 255 - 280.
- الكلابية، أمل ربيع صالح، وشحات، محمد علي أحمد. (2021). مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى منهج العلوم المطور للصف الخامس في سلطنة عمان. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(4)، 277 - 339.
- اللاوند، اعتراف لقمان، وعلي مال الله عبد الله. (2012). نظام المحاسبة الاقتصادية البيئية المتكامل (SEEA) ودوره في توفير متطلبات قياس التنمية المستدامة في العراق. مجلة الإدارة والاقتصاد، 93(9)، 413 - 427.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمال، علي أحمد. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب.
- محمد، نصر الله. (2019). برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، 15(20)، 295 - 315.
- المطيري، أشواق فهد، وحج عمر، سوزان بنت حسين. (2022). مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 13(40)، 132 - 146.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. (2013). عقد الأمم المتحدة للتربية من أجل التنمية المستدامة 2005–2014: اجتماع الخبراء الإقليمي حول التربية من أجل التنمية المستدامة في الدول العربية، التقرير النهائي لفعاليات العقد وإطار عمل ما بعد 2014 (15 - 16 مايو، بيروت). اليونسكو.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو. (2005). دمج مفهوم الاستدامة داخل الغرف الصفية. الأمانة الدولية لمبادرة ميثاق الأرض.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو. (2013). التربية من أجل التنمية المستدامة. نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383_ara
- النجار، فاطمة كمال أحمد. (2019). أثر برنامج تدريبي في ممارسات التنمية المستدامة على تنمية الوعي بالمشكلات البيئية ومهارات العمل التطوعي لطالبات جامعة سطاتم بن عبد العزيز. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(2)، 52-78.

- Abdel Hadi, Jamal Al-Din Tawfiq. (2016). *Content Analysis of Preparatory Stage Science Textbooks in Egypt in Light of Life Skills (in Arabic)*. Arab Studies in Education and Psychology, (78), 381–518.
- Abboud, Zainab Abdul Razzaq, & Dhafar Nasser Hussein. (2014). *Administrative Reform and Sustainable Development Requirements (in Arabic)*. University of Babylon Journal, 179(10), 53–57.
- Abboud, Salem Mohammed. (2014). *Sustainable Development and Environmental Costs (in Arabic)*. Dar Al-Doctor for Administrative and Economic Sciences.
- Alotaibi, A. H. (2025). *The level of secondary school science teachers' understanding of the nature of science and its dimensions in light of sustainable development domains.(in Arabic)* Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut University, 88(9), 228–264.
- Al-Affoun, Nadia Hussein, & Al-Razqi, Wasan Moujan. (2017). *Content Analysis of the Second Grade Science Textbook According to Sustainable Development Dimensions (in Arabic)*. Journal of Educational and Psychological Research, 14(52), 255–280.
- Al-Kahaliya, Amal Rabee Saleh, & Shehata, Mohammed Ali Ahmed. (2021). *The Extent of Inclusion of Sustainable Development Dimensions in the Developed Fifth Grade Science Curriculum in Oman (in Arabic)*. International Journal of Research in Educational Sciences, 3(4), 277–339.
- Al-Lawand, I'tiraf Luqman, & Ali, Mal Allah Abdullah. (2012). *The Integrated Environmental and Economic Accounting System (SEEA) and Its Role in Measuring Sustainable Development in Iraq (in Arabic)*. Journal of Administration and Economics, (93), 413–427.
- Al-Laqani, Ahmed Hussein, & Al-Jamal, Ali Ahmed. (2003). *Dictionary of Educational Terminology in Curricula and Teaching Methods (in Arabic)*. Alam Al-Kutub.
- Mohammed, Nasrallah. (2019). *A Proposed Program Based on Sustainable Development Dimensions to Develop Future Thinking Skills in Science for Preparatory Stage Students (in Arabic)*. Journal of Scientific Research in Education, 15(20), 295–315.
- Al-Mutairi, Ashwaq Fahd, & Haj Omar, Susan bint Hussein. (2022). *The Level of Inclusion of Sustainable Development Dimensions in the Sixth Grade Science Textbook in Saudi Arabia (in Arabic)*. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research, 13(40), 132–146.
- UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States. (2013). *United Nations Decade of Education*
- Al-Khalifa, Hassan Jaafar. (2010). *The Contemporary School Curriculum: Concept, Foundations, Components, and Organization (10th ed.) (in Arabic)*. Al-Rushd Library for Publishing and Distribution.
- Dahman, Mai Mohammad. (2014). *Content Analysis of Science Textbooks for Grades 5–8 in Palestine in Light of TIMSS Requirements (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, Al-Azhar University, Gaza.
- Deeb, Rida, & Suleiman, Muhanna. (2009). *Planning for Sustainable Development (in Arabic)*. Damascus University Journal of Engineering Sciences, 25(1), 1–34.
- Al-Rashid, Bassam bin Fahd Zaidan. (2020). *The Level of Inclusion of Sustainable Development Goals of Saudi Vision 2030 in the Third Grade Science Textbook (in Arabic)*. Al-Azhar Journal of Education, 39(185, Pt. 2), 579–621.
- Al-Zubaidi, Muhannad Abdul Hassan Rhio. (2013). *The Extent to Which the American National Science Education Standards (NSES) Are Achieved in Middle School Physics Textbooks in Iraq (in Arabic)*. Journal of the College of Education for Women, 7(13), 249–267.
- Al-Saadi, Mohammed bin Nasser. (2012). *Science Teachers' Knowledge, Attitudes, and Behaviors toward Sustainable Development Issues (in Arabic)*. Unpublished master's thesis, Sultan Qaboos University, Oman.
- Al-Sharif, Maysaa bint Hashim bin Zamel Al Abdullah. (2023). *Content Analysis of the Third Intermediate Grade Science Textbook in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Sustainable Development Dimensions (in Arabic)*. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(15), 1–18.
- Al-Shaabi, Waleed bin Abdullah Ghazi. (2018). *The Extent of Inclusion of Sustainable Development Domains in the Second Intermediate Grade Science Textbook in Saudi Arabia (in Arabic)*. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 2(177), 12–45.
- Abdel Salam, Mustafa Abdel Salam. (2006). *Developing Educational Curricula to Meet Development Requirements and Face Globalization Challenges (in Arabic)*. Conference paper, Mansoura University.
- Abdel Qawi, Ashraf Bahgat. (2014). *Developing the Marketing Curriculum in Commercial Secondary Schools in Light of Sustainable Development Requirements (in Arabic)*. Journal of Educational Sciences, (1), 1–35.

- Ozsoy, R. (2019). *An Investigation on the Turkish Science Teachers' Views Related to Education for Sustainable Development* (Order No. 31672822). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3132853500). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/investigation-on-turkish-science-teachers-views/docview/3132853500/se-2>
- Said, Z., Mansour, N., Abu-Tineh, A., Cevik, M., & Al-Naimi, I. (2024). Mapping of K-12 science and mathematics curriculum against sustainable development goals and addressing sustainability gap. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2393066>
- Tatlilioglu, E. (2019). *Analysis of Science Curriculum and Textbooks in Terms of Sustainable Development Goals: A Case Study* (Order No. 31666207). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3122721828). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/analysis-science-curriculum-textbooks-terms/docview/3122721828/se-2>
- for Sustainable Development (2005–2014): Regional Expert Meeting on ESD in the Arab States (in Arabic). UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Integrating the Concept of Sustainability into Classrooms* (in Arabic). Earth Charter Initiative Secretariat.
- UNESCO. (2013). *Education for Sustainable Development: Toward Achieving the Sustainable Development Goals* (in Arabic).
- Al-Najjar, Fatima Kamal Ahmed. (2019). The Effect of a Training Program on Sustainable Development Practices in Developing Environmental Awareness and Volunteering Skills among Female Students at Sattam bin Abdulaziz University (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(2), 52–78.
- Nour Al-Din, Hamed. (2019). The Environmental Dimension of Sustainable Development (in Arabic). *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 3(12), 146–158.

المراجع الأجنبية:

- Barak, B., & Avci, G. (2022). Comparative analysis of turkey and germany (bavaria) secondary education curricula in terms of education for sustainable development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 13(2), 108-132. <https://doi.org/10.2478/dcse-2022-0022>
- Elvan Sahin, Hamide Ertepinar, Gaye Teksoz (2012): "University students' behaviors pertaining to sustainability: A structural equation model with sustainability-related attributes, *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(3), 459-478.
- European Commission. (2012). *Horizon 2020: The framework program for research and innovation*. Brussels, Belgium.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kaplan, E. S. (2023). *Content analysis of National High School Physics Curriculum of Turkey and Physics course textbooks in terms of Education for Sustainable Development* (Master's thesis, Middle East Technical University).
- O'Flaherty, J., & Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031-1049.

EFL Undergraduate Students' Interpersonal Emotion-Regulation Degree and their Academic Achievement

Rawan Al-zinaidi

Assistant professor Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Qassim University, Buryadh, Saudi Arabia.

Nawal N. Alharbi

Assistant professor Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Qassim University, Buryadh, Saudi Arabia.

(Received: 09-10-2025; Accepted: 20-01-2026)

Abstract: The current research aimed at discovering the degree of EFL undergraduate students' interpersonal emotion-regulation degree and their academic achievement. The study adopted the quantitative research, descriptive approach. The sample consisted of (33) female students in the department of English language in Qassim university. The research used the scenario-base questionnaire prepared by Chaudri et al. (2023). The study attempted to answer the following questions?

(1) what is the degree of Interpersonal emotion regulation for EFL Undergraduate Students?

(2) Is there a statistically significant difference at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in interpersonal emotion regulation among EFL undergraduate students based on academic achievement (high achievement vs. low achievement)?.

The results of the first question show that the students are struggling with regulating their interpersonal emotions in academic contexts, and teachers' role in improving the students' attempts is insufficient while the second question show that there is a direct relationship between interpersonal emotional regulation of EFL undergraduate students and their academic achievement. In conclusion, the results revealed that high achieving students have higher interpersonal emotional regulation comparing to the low-achieving students. In other words, these results emphasize that high academic achievement of EFL undergraduate students could be strongly related to their capability of utilizing self-emotional regulation.

Keywords: Qassim University, The department of English Language, emotion, achievement

درجة تنظيم العواطف الشخصية لطلاب البكالوريوس في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وإنجازاتهم الأكاديمية

روان بنت عبدالله علي الزيندي

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، المملكة العربية السعودية.

نوال بنت نفاع علي الحربي

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة، المملكة العربية السعودية.

(تاريخ الاستلام: 09-10-2025؛ تاريخ القبول: 20-01-2026)

مستخلص البحث: هدف البحث الحالي إلى اكتشاف درجة تنظيم الانفعالات الشخصية لدى طلاب البكالوريوس الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية وتحصيلهم الأكاديمي. اعتمدت الدراسة على البحث الكمي؛ المنهج الوصفي. تكونت العينة من (33) طالبة من قسم اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم. استخدم البحث استبياناً قائماً على السيناريوهات ورد في (Chaudri et al. (2023 والذي صممه Oxford و (Gkonou (2017. حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

(1) ما درجة تنظيم الانفعالات الشخصية لدى طلاب البكالوريوس الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية؟

(2) هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تنظيم المشاعر الشخصية بين طلاب البكالوريوس الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بناءً على التحصيل الدراسي (التحصيل العالي مقابل التحصيل المنخفض)؟ تُظهر نتائج السؤال الأول أن طلاب قسم اللغة الإنجليزية يواجهون صعوبة في تنظيم مشاعرهم الشخصية في السياقات الأكاديمية، وأن دور المعلمين في تحسين محاولات الطلاب غير كافٍ بينما يُظهر السؤال الثاني وجود علاقة مباشرة بين التنظيم العاطفي الشخصي لطلاب قسم اللغة الإنجليزية وتحصيلهم الدراسي. وفي الختام، كشفت النتائج أن الطلاب المتفوقين لديهم تنظيم عاطفي شخصي أعلى مقارنة بالطلاب ذوي التحصيل المنخفض. وبعبارة أخرى، تؤكد هذه النتائج أن التحصيل الدراسي العالي لطلاب البكالوريوس الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يمكن أن يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرتهم على استخدام التنظيم العاطفي الذاتي.

الكلمات المفتاحية: جامعة القصيم، قسم اللغة الإنجليزية، العواطف، التحصيل.



DOI: 10.12816/0062485

(*) Corresponding Author:

Rawan Al-zinaidi
Assistant Professor in the Department of
Curriculum and Instruction, College of
Education, Qassim University, Buryadh,
Saudi Arabia.

Email: r.alzinaidi@qu.edu.sa

Nawal N. Alharbi
Assistant Professor in the Department of
Curriculum and Instruction, College of
Education, Qassim University, Buryadh,
Saudi Arabia.

Email: bn_alhrbie@qu.edu.sa

(*) للمراسلة:

روان بنت عبدالله علي الزيندي
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية
التربية، جامعة القصيم، بريدة، المملكة العربية
السعودية.

البريد الإلكتروني: r.alzinaidi@qu.edu.sa

نوال بنت نفاع علي الحربي
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية
التربية، جامعة القصيم، بريدة، المملكة العربية
السعودية.

البريد الإلكتروني: bn_alhrbie@qu.edu.sa

1. Introduction:

The concept of Emotion regulation (ER) is a process that enables individuals to produce appropriate responses to the ever-changing environmental demands by modifying their emotional experiences, expressions, and physiology and the situations facilitating such emotions (Aldao, 2013). The roots of this process related to the Cognitive Behavioural Theory (Gross, 2007). Indeed, it is a set of processes by which people try to redirect their own spontaneous emotions (Holic, R. I., & Cretu, C., 2018). In addition, it appears to be largely dependent on one's capacity to have control on his/her emotions (Burić et al., 2016). Thus, emotion regulation is the process of monitoring and adjusting emotional reactions to achieve an aim (Gross, J. J., 2015), by which a person can have influence over which emotions they feel, when they feel them, and how they are experienced and expressed (Gross, 2007, 2015).

More specifically, interpersonal emotional regulation can be described as the frequency with which people utilize different productive or unproductive emotions regulation strategies in their daily lives, and it is measured through self-report instruments such as expressive suppression strategy: "I control my emotions by not expressing them", and cognitive reappraisal strategy: "I control my emotions by changing the way I think about them" (Gross & John, 2003).

During the process of emotional regulation, people can impact the duration and intensity of positive and negative emotions (Holic, R. I., & Cretu, C., 2018). Indeed, emotions play crucial roles in understanding people's opinions and actions. Moreover, Emotional reactions to situations are valuable when they help individuals achieve their goals; however, they can be worthless or even harmful if they hinder the process. Thus, the ability to regulate emotions effectively is a basic skill for healthy relationships (Cole, 2014) because emotional regulation often involves changes in the emotional response. (Holic & Cretu, 2018).

So that, when an emotional reaction does not work effectively, emotional regulation (ER) can take the turn and regulate this particular emotion to meet the needs of individuals in specific situations (Ochsner & Gross, 2014).

This confirms what Davis & Levine (2013) have reached; that under certain circumstances, emotions can consume a good deal of an individual's cognitive resources; therefore, they could limit the attention and memory capacity needed to process educational material. Students capable of regulating their emotions would thus have a performance advantage over those who cannot.

Students may experience either limited awareness or reduced attention to their emotional responses, a condition referred to as lack of emotional awareness, or they may have difficulty identifying and understanding their emotions, known as lack of emotional clarity (Neumann et al., 2010). These emotional difficulties can generally have a negative impact on academic achievement, which is a multifaceted concept of considerable importance in education, encompassing the grades, competencies, and skills students attain in academic contexts, as well as the influence of these outcomes on their learning processes and future development (Macnamara & Burgoyne, 2023). Academic achievement can be assessed using various indicators, including procedural and declarative knowledge acquired within the educational system, curriculum-based measures such as grades or performance on standardized achievement tests, and cumulative indicators such as academic degrees and certifications. These criteria are commonly used to represent intellectual endeavors and, to a considerable extent, reflect an individual's intellectual capacity (Steinmayr, 2014).

Recently, in the developed societies, academic achievement plays an important crucial in people's life. Usually, it is measured by the GPA (grade point average) which is assumed to determine whether a student will have the opportunity to have good opportunities in the future (Steinmayr et al., 2014, p.1).

So, understanding the procedure of psychological variables in academic contexts is an important step to reach better understanding for cognitive processes among students, and shape the contributed qualities in configuring their adult personality (García Vinuesa, A., & Meira Cartea, P. Á., 2019).

It is worth noting that academic achievement plays an important role. Accordingly, a lot of research in the past several decades have explored

factors associated with academic achievement and how to incorporate these factors into intervention and instruction to improve academic performance and remediate learning difficulties (Peng & Kievit, 2020).

Khan's study (2023) explores the relationship between Emotional Regulation (ER) and academic achievement in secondary school students. It aimed to find how efficiently emotional regulation can increase academic achievement and reduce the rate of lower grades. The analysis of included articles showed that emotional regulated students are doing well in academic setting. Students who reveal competence in ER tend to have higher academic achievement, thus proving that emotional regulation significantly enhances learning processes and academic achievement. This suggests that emotional regulation training should be included in education practices.

While Usán Supervía's study (2021) focuses on analyzing the relationships between emotional regulation, and academic performance, as well as the possible mediating role of self-efficacy for adolescents. The measures used for the investigation were the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), the Academic Self-Efficacy Scale (ASES) and average marks were used to measure students' academic performance. The results of the study showed a self-determined behavioural pattern characterized by high scores in emotional regulation, self-efficacy and academic performance.

Therefore, the current research aimed at discovering the degree of EFL undergraduate students' interpersonal emotion-regulation degree and their academic achievement.

Statement of the problem:

Despite the presence of several studies on emotional regulation in language teaching and learning—such as emotional regulation among EFL teachers (Akbari et al., 2017), emotional regulation strategies in EFL teaching contexts (Morris & King, 2017), and emotional regulation in learning activities (De Neve et al., 2023)—as well as the growing interest in the relationship between emotional regulation and academic success (Hafiz, 2015; Ivcevic & Eggers, 2021), EFL undergraduate students interpersonal emotional regulation degree and academic achievement remains underexplored

sufficiently.

Investigating the degree of interpersonal emotional regulation among EFL undergraduate students—particularly management level of emotions during academic interactions—could be crucial for understanding their emotional awareness and enhancing it. On one hand, this awareness may support emotional development; on the other, it could positively impact their academic performance. Therefore, the current study addressed this gap.

Research Questions

The research attempt to answer the following questions:

1. What is the degree of Interpersonal emotion regulation for EFL Undergraduate Students?
2. Is there a statistically significant difference at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in interpersonal emotion regulation among EFL undergraduate students based on academic achievement (high achievement vs. low achievement)?

Research Objectives

This study aimed at discovering the degree of EFL undergraduate students' interpersonal emotion-regulation degree and their academic achievement.

Significance of the Study

- EFL teachers: it will help EFL teachers to pay more attention to the students' emotions, improve their teaching and increase the students' achievements.
- University students: to understand and regulate their own emotion in order to improve their academic achievement in EFL.
- Supervisors: they will benefit by providing workshops for teachers, especially EFL teachers, to help their students and enable them from regulating their emotion during learning EFL.
- Further studies: the findings may support other studies, which implement emotional regulations.

Delimitations

The current study is delimited to the following:

Objectivity Delimits:

- This study is delimited to identify the relation between EFL undergraduate students' interpersonal emotion-regulation and their academic achievement among the students of seventh and eighth levels of English department specialization at English language department in Arras College at Qassim University.
- The study is delimited to four scenarios, which reflects some positions of emotional regulation.

Spatial Delimits:

The study is delimited to a sample of (33) students from seventh and eighth levels specialised in English language at English language department in Arras college at Qassim University.

Time Delimits:

It was carried out during the second semester of the academic year 1446 semester.

Terms:

Emotional Regulation

Emotion is a multi-componential concept, which is defined from various perspectives, such as physiology, philosophy, history, and sociology. The word emotion is derived from the Latin word "emovere," which is literally translated as "to excite". Emotion regulation is characterized as the product of physiological, behavioral, and cognitive processes that each person employs to modify their experienced emotion Zheng et al. (2023, p.3). Gross (1998) defined the process model of emotion regulation as "the processes by which individuals influence which emotions they have, when they have them, and how they experience and express these emotions" (p.275 as cited in Faith et al., 2021).

Interpersonal Emotional Regulation:

"A set of processes occurring in the context of social interactions that aim to emotion regulation" (Williams, et al., 2018, P.2).

Academic Achievement

"Academic achievement represents performance outcomes that indicate the extent to which a person has accomplished specific goals that were the focus of activities in instructional environments, specifically in school, college, and university" (Steinmayr et al., 2014, P.1).

Methodology

- Approach: the current study adopted the quantitative research; descriptive approach
- Participants: the population of this study consisted of all female students of the last two levels (seventh and eighth) in the department of English language, in Arras Collage, at Qassim University.
- Sample: the sample consisted of (33) female students of the last two levels (seventh and eighth) in the department of English language in Qassim university. The sample was chosen purposively depending on their GPA (11 high, 11 medium and 11 low).
- Data collection tool: a scenario-base questionnaire, adopted from Chaudri, A. I., Pervaiz, A., & Ali, R. A. (2023).
- A pilot study conducted on (22) students from seventh and eighth levels in order to calculate the internal consistency and reliability, as following:

Internal Consistency

The internal consistency of the questionnaire was calculated by using Pearson correlation coefficient between the score of each question and the total score of the questionnaire, Table (2) shows the results:

Table 1 Pearson Correlation to calculate the internal consistency of the questionnaire

No	Pearson Correlation
1	.359**
2	.617**
3	.567**
4	.483**
5	.404**
6	.411**
7	.371**
8	.511**
9	.599**
10	.671**
11	.408**
12	.508**
13	.665**
14	.490**
15	.659**
16	.672**
**. Correlation is significant at the 0.01 level	

Table (1) shows the following:

There is a statistically significant relationship between the score of each question and the total score of the questionnaire, which indicates that the questionnaire has internal consistency.

Reliability

The reliability of the questionnaire was calculated using Cronbach's alpha equation. Table (2) shows the results

Table 2 Cronbach's Alpha equation result of the questionnaire

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.821	16

Table (2) shows the following:

The Cronbach Alpha result for the questionnaire is statistically high.

Results and discussion

To answer the first question: What is the degree of Interpersonal emotion regulation for EFL Undergraduate Students? The mean, standard deviation, rank, and response degree were used. Tables (1) to (4) show the results.

First Scenario:

Table 1

The mean, standard deviation, rank, and response degree for the degree of Interpersonal emotion regulation for EFL Undergraduate Students (First Scenario)

Scenario 1 The teacher assigns an essay-writing task in class and allows 60 minutes for completion of the task. After a couple of minutes, you notice that your classmates have already started writing while you still work on the outline of your essay.					
No	Statements	Mean	Std. Deviation	Rank	Degree
6	I make myself think about it in a way that helps me stay calm.	2.76	0.561	1	Agree
11	I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.	2.64	0.549	2	Agree
5	In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.	2.36	0.742	3	Agree
9	I would feel (afraid) in this situation.	2.18	0.769	4	Neutral
2	In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.	2.15	0.795	5	Neutral
14	My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this situation, and it was successful.	2.06	0.864	6	Neutral
4	I would experience negative emotion in this situation.	2.03	0.847	7	Neutral
8	I would feel (excited) in this situation.	1.79	0.781	8	Neutral
13	I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.	1.76	0.751	9	Neutral

Scenario 1 The teacher assigns an essay-writing task in class and allows 60 minutes for completion of the task. After a couple of minutes, you notice that your classmates have already started writing while you still work on the outline of your essay.					
No	Statements	Mean	Std. Deviation	Rank	Degree
7	I would feel (interested) in this situation.	1.76	0.830	10	Neutral
1	I would experience positive emotion in this situation.	1.70	0.728	11	Neutral
15	My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.64	0.699	12	Disagree
3	When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.	1.61	0.659	13	Disagree
16	I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.52	0.566	14	Disagree
12	I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.39	0.556	15	Disagree
10	I would feel (angry) in this situation.	1.39	0.609	16	Disagree
Scenario 1		1.88	0.273		Neutral

Table (1) shows the following:

(3) statements were rated as (Agree), with their average score falling within the category of (2.34 to 3.00). The average ratings for these questions ranged between (2.36) and (2.76), and they were arranged as follows:

- I make myself think about it in a way that helps me stay calm.
- I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.
- In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.

(8) statements were rated as (Neutral), with their average score falling within the category of (1.67 to less than 2.34). The average ratings for these questions ranged between (1.70) and (2.18), and they were arranged as follows:

- I would feel (afraid) in this situation.
- In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.
- My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this situation, and it was successful.
- I would experience negative emotion in this situation.
- I would feel (excited) in this situation.

- I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.
- I would feel (interested) in this situation.
- I would experience positive emotion in this situation.

(5) statements were rated as (Disagree), with their average score falling within the category of (1.00 to less than 1.67). The average ratings for these questions ranged between (1.39) and (1.64), and they were arranged as follows:

- My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.
- When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.
- I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.
- I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.
- I would feel (angry) in this situation.

The overall result of the first scenario was rated as (Neutral), with an average (1.88).

Second Scenario:**Table 2**

The mean, standard deviation, rank, and response degree for the degree of Interpersonal emotion regulation for EFL Undergraduate Students (Second Scenario)

Scenario 2 You make a mistake during a classroom oral activity. Your teacher corrects you in front of the class.					
No	Statements	Mean	Std. Deviation	Rank	Degree
6	I make myself think about it in a way that helps me stay calm.	2.64	0.653	1	Agree
11	I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.	2.58	0.614	2	Agree
5	In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.	2.48	0.755	3	Agree
2	In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.	2.33	0.817	4	Neutral
1	I would experience positive emotion in this situation.	2.09	0.765	5	Neutral
7	I would feel (interested) in this situation.	2.09	0.805	6	Neutral
14	My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this situation, and it was successful.	2.06	0.747	7	Neutral
3	When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.	1.82	0.727	8	Neutral
8	I would feel (excited) in this situation.	1.82	0.769	9	Neutral
4	I would experience negative emotion in this situation.	1.79	0.781	10	Neutral
13	I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.	1.79	0.781	11	Neutral
9	I would feel (afraid) in this situation.	1.67	0.736	12	Neutral
15	My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.48	0.508	13	Disagree
16	I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.48	0.619	14	Disagree
12	I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.42	0.561	15	Disagree
10	I would feel (angry) in this situation.	1.30	0.529	16	Disagree
Scenario 2		1.87	0.203		Neutral

Table (2) shows the following:

(3) statements were rated as (Agree), with their average score falling within the category of (2.34 to 3.00). The average ratings for these questions ranged between (2.48) and (2.64), and they were arranged as follows:

- I make myself think about it in a way that helps me stay calm.
- I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.
- In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.

(9) statements were rated as (Neutral), with their average score falling within the category of (1.67 to less than 2.34). The average ratings for these

questions ranged between (1.67) and (2.33), and they were arranged as follows:

- In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.
- I would experience positive emotion in this situation.
- I would feel (interested) in this situation.
- My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this situation, and it was successful.
- When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.
- I would feel (excited) in this situation.
- I would experience negative emotion in this situation.

- I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.
- I would feel (afraid) in this situation.

(4) statements were rated as (Disagree), with their average score falling within the category of (1.00 to less than 1.67). The average ratings for these questions ranged between (1.30) and (1.48), and they were arranged as follows:

- My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.
- I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.
- I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.
- I would feel (angry) in this situation.

The overall result of the second scenario was rated as (Neutral), with an average (1.87).

Third Scenario:

Table 3

The mean, standard deviation, rank, and response degree for the degree of Interpersonal emotion regulation for EFL Undergraduate Students (Third Scenario)

Scenario 3 You make a mistake during a classroom oral activity. One of your classmates corrects you in front of the class.					
No	Statements	Mean	Std. Deviation	Rank	Degree
11	I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.	2.58	0.663	1	Agree
6	I make myself think about it in a way that helps me stay calm.	2.48	0.619	2	Agree
5	In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.	2.33	0.736	3	Neutral
2	In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.	2.18	0.769	4	Neutral
1	I would experience positive emotion in this situation.	2.12	0.781	5	Neutral
7	I would feel (interested) in this situation.	2.12	0.820	6	Neutral
14	My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this situation, and it was successful.	2.00	0.750	7	Neutral
4	I would experience negative emotion in this situation.	1.79	0.893	8	Neutral
3	When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.	1.76	0.751	9	Neutral
8	I would feel (excited) in this situation.	1.73	0.761	10	Neutral
15	My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.70	0.637	11	Neutral
10	I would feel (angry) in this situation.	1.67	0.854	12	Neutral
12	I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.64	0.603	13	Disagree
16	I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.55	0.564	14	Disagree
13	I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.	1.55	0.617	15	Disagree
9	I would feel (afraid) in this situation.	1.48	0.667	16	Disagree
Scenario 3		1.88	0.223		Neutral

Table (3) shows the following:

(2) statements were rated as (Agree), with their average score falling within the category of (2.34 to 3.00). The average ratings for these questions ranged between (2.48) and (2.58), and they were arranged as follows:

- I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.
- I make myself think about it in a way that helps me stay calm.

(10) statements were rated as (Neutral), with their average score falling within the category of (1.67 to less than 2.34). The average ratings for these questions ranged between (1.67) and (2.33), and they were arranged as follows:

- In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.
- In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.
- I would experience positive emotion in this situation.
- I would feel (interested) in this situation.
- My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this

situation, and it was successful.

- I would experience negative emotion in this situation.
- When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.
- I would feel (excited) in this situation.
- My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.
- I would feel (angry) in this situation.

(4) statements were rated as (Disagree), with their average score falling within the category of (1.00 to less than 1.67). The average ratings for these questions ranged between (1.48) and (1.64), and they were arranged as follows:

- I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.
- I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.
- I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.
- I would feel (afraid) in this situation.

The overall result of the third scenario was rated as (Neutral), with an average (1.88).

Fourth Scenario:

Table 4

The mean, standard deviation, rank, and response degree for the degree of Interpersonal emotion regulation for EFL Undergraduate Students (Fourth Scenario)

Scenario 4 You get back your end-of-term test results. You scored 50% on this test. There are two more terms to go until the end of the academic year, and at the end of each term, you will take a similar test again.					
No	Statements	Mean	Std. Deviation	Rank	Degree
6	I make myself think about it in a way that helps me stay calm.	2.48	0.667	1	Agree
5	In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.	2.42	0.792	2	Agree
11	I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.	2.24	0.663	3	Neutral
2	In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.	2.21	0.740	4	Neutral
4	I would experience negative emotion in this situation.	2.21	0.820	5	Neutral
9	I would feel (afraid) in this situation.	2.15	0.795	6	Neutral
14	My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this situation, and it was successful.	2.12	0.740	7	Neutral
12	I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.94	0.556	8	Neutral

Scenario 4					
You get back your end-of-term test results. You scored 50% on this test. There are two more terms to go until the end of the academic year, and at the end of each term, you will take a similar test again.					
No	Statements	Mean	Std. Deviation	Rank	Degree
13	I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.	1.85	0.667	9	Neutral
8	I would feel (excited) in this situation.	1.85	0.834	10	Neutral
10	I would feel (angry) in this situation.	1.85	0.834	11	Neutral
1	I would experience positive emotion in this situation.	1.82	0.882	12	Neutral
16	I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.79	0.740	13	Neutral
7	I would feel (interested) in this situation.	1.76	0.792	14	Neutral
3	When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.	1.73	0.674	15	Neutral
15	My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.	1.58	0.614	16	Disagree
Scenario 4		1.96	0.319		Neutral

Table (4) shows the following:

(2) statements were rated as (Agree), with their average score falling within the category of (2.34 to 3.00). The average ratings for these questions ranged between (2.42) and (2.48), and they were arranged as follows:

- I make myself think about it in a way that helps me stay calm.
- In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.

(13) statements were rated as (Neutral), with their average score falling within the category of (1.67 to less than 2.34). The average ratings for these questions ranged between (1.73) and (2.24), and they were arranged as follows:

- I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.
- In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.
- I would experience negative emotion in this situation.
- I would feel (afraid) in this situation.
- My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this situation, and it was successful.

- I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.
- I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.
- I would feel (excited) in this situation.
- I would feel (angry) in this situation.
- I would experience positive emotion in this situation.
- I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.
- I would feel (interested) in this situation.
- When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.

(1) statement was rated as (Disagree), with its average score falling within the category of (1.00 to less than 1.67). The average rating for this question is (1.58):

- My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.

The overall result of the fourth scenario was rated as (Neutral), with an average (1.96).

The current study intended to assess the degree of interpersonal emotion regulation among

EFL undergraduate students. In order to do this, four scenarios were used to investigate how EFL undergraduate students could manage their interpersonal emotions with different academic circumstances. Each scenario exposed how students do understand emotional regulation strategies by answering suggested statements. Students' answers, which revealed their interpersonal emotional degree, are discussed in detail.

First Scenario

First scenario results revealed that the students were using emotional regulation strategies at medium level since most of the statement were answered with "Neutral", which suggest that they are not totally agreed, nor totally disagreed and that's largely similar to the findings in many existing studies such as Liu (2025) where he said that students reported a low to medium use of emotion regulation. On the other hand, statements like: "I make myself think about it in a way that helps me stay calm" and "I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful" have the highest rating. This points at the capability of students' interpersonal emotion management although they cannot always succeed in being stable and relaxed.

Though, a number of statements had a low rating level, such as: "My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, it was not successful" which may point at the absence or weakness of teachers support in such situations. Overall, this scenario could reveal that students may attempt to improve their personal emotional regulation as reflected by the "Neutral" rating, and teachers need to implement more effort to seriously highlight this issue.

Second Scenario

The majority of the second scenario statements answers show moderate interpersonal emotion regulation, since the rating of the most statements is "Neutral". Some statements, such as: "I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful" and "I make myself think about it in a way that helps me stay calm" were rated with "Agree", which reflect the students attempts in managing their interpersonal emotions during their formal learning.

In fact, the results of this scenario, to a large, matching the first scenario's; the ignorance of improving students' interpersonal emotions from the teachers' side is obvious. Some statements such as "My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful" rated as "Disagree". Such result revealed that the students did not have enough emotional or practical support from the side of the teachers to help them manage their emotions. It appears from the overall average that teacher guidance is minimal and the students remain struggling.

Third Scenario

Comparing to the two previous scenarios, the third one indicates a slight development in students' interpersonal emotional regulation. The higher rated two statements ; "I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful" and "I make myself think about it in a way that helps me stay calm" reflect the possibility of students' capability in managing their interpersonal emotional regulation in certain circumstances.

However, teachers' role in supporting students' interpersonal emotional regulations remained insufficient. This can be seen clearly as a result of students' agreement on statements such as: "My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful". The overall average confirms that students need intervention to support their attempt in regulating their interpersonal emotions.

Fourth Scenario

The level of variation appears to be lower in the fourth scenario, where most of the answers revolved around choosing (Neutral). Again, statements focus on self-regulation have been rating highly, for example, "I make myself think about it in a way that helps me stay calm". This emphasizes students' attempts to raise their level of emotional regulation.

According to the students' low rating on some statements such as "My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful", teachers' intervention continued to be low. The overall average reveals students' insufficient attempts to achieve a satisfactory level of emotional regulation and additionally signaling that teachers' role needs improvement.

To sum up, the findings of the four scenarios indicate that EFL undergraduate students are struggling with regulating their interpersonal emotions in academic contexts, and teachers' role in improving the students' attempts is insufficient or insignificant. Thus, repeated selection of "Neutral" by the students indicates that students are struggling to regulate their interpersonal emotions. Indeed, this result consistent with what was stated by (Pennequin et al., 2020; De, Bronstein, Leroy, Truys, & Everaert, 2023; Riggins & Liu, 2022) that emotions affect students cognitive and metacognitive abilities,

as they require them to learn how to cope with stress and regulate negative emotions and to take control of their feelings, communicate effectively, and express themselves appropriately.

- To answer the second question: Is there a statistically significant difference at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in interpersonal emotion regulation among EFL undergraduate students based on academic achievement (high achievement vs. low achievement)? Independent Samples Test was used. Table (6) shows the results.

Table 6

Independent Samples Test to know the significance differences in the Interpersonal emotion regulation for EFL Undergraduate Students based on academic achievement (High achievement, Low achievement)

Scenario	Category	N	Mean	Std. Deviation	t	Sig
First	High achievement	18	2.04	0.249	5.279	.000
	Low achievement	15	1.68	0.136		
Second	High achievement	18	1.98	0.178	4.042	.000
	Low achievement	15	1.74	0.154		
Third	High achievement	18	2.00	0.146	4.053	.000
	Low achievement	15	1.74	0.220		
Fourth	High achievement	18	2.13	0.269	3.948	.000
	Low achievement	15	1.76	0.259		
All Scenarios	High achievement	72	2.04	0.220	8.354	.000
	Low achievement	60	1.73	0.196		

Table (6) shows the following:

- There is a statistically significant difference at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the Interpersonal emotion regulation for EFL Undergraduate Students based on academic achievement (High achievement, and Low achievement). As all significance levels for all scenarios are less than (0.05). And all of these differences were to the high achieving students.

According to the results of the independent sample test, it can be seen clearly that there is a direct relationship between interpersonal emotional regulation of EFL undergraduate students and their academic achievement. Across all scenarios examined, the results revealed that high achieving students have higher interpersonal emotional regulation comparing to the low-achieving students. In other words, these results emphasize that high academic achievement of EFL undergraduate students could be strongly related to their capability of utilizing self-emotional regulation, and that's

largely similar to the findings in many existing studies such as Nezhad's study (2024) which shows that there is a significant relationship between academic achievement and emotion regulation, Namaziandost et al. study (2024) which indicates that academic emotion regulation positively influences L2 learning among students of English language.

A possible explanation for such relationship may refer to what Supervia's (2021) indicates that emotion regulation plays a mediating role in the relations between college satisfaction, sense of achievement. the EFL undergraduate students to manage and control their reactions towards situations within the academic context. Such management and control may enable them from dealing with issues such as anger, fear and stress. Consequently, they can achieve academically higher and maintain their own learning motivations. As clarified by (Ivcevic & Eggers, 2021), individuals' ability of regulation their anxiety, for example, during taking an exam is likely to increase their scores comparing to those who are overwhelmed by anxiety. Moreover, the study of Lennarz et al. (2019) pointed out that successful emotion regulation (ER) is a central aspect of psychosocial functioning and mental health.

Interestingly, the overall findings of the second question align with previous research such as; Pekrun & Perry (2014) which indicates that there is a direct impact of students' emotions on their learning capacity. However, these findings contrast with Hafiz's (2015) how argued that there is no significant association between emotional regulation and academic achievement. Interestingly, findings of a more recent research Akhtar et al. (2020) emphasised on the significant association of emotional regulation with the academic achievement, which agreed with Pekrun & Perry's (2014) results.

2. Recommendations

- Given the current research results, there are some recommendations:
- EFL undergraduate students' interpersonal emotional regulation skills should be adequately supported academic institutions.
- Students-teachers training program must highlight the role of teachers in enhancing students' emotional regulation.
- EFL undergraduate students should enroll in training programs to improve their interpersonal emotional awareness.
- Teachers may implement some strategies to support students' confidence in expressing and managing their emotions.

3. Suggestions

- Further research could underline issues such as:
- Emotional regulation awareness strategies among EFL students.
- Supporting low-achieving EFL students by improving the level of their interpersonal emotional regulation.

4. Conclusion

In conclusion, this research has investigated the degree of interpersonal emotional regulation among EFL undergraduate students and their academic achievement. It reveals that EFL undergraduate students have a moderate interpersonal emotional regulation level. Additionally, there is a significant association between EFL undergraduate students' interpersonal emotional regulation and their academic achievement.

5. References:

- Abu Hashem. Assayed Muhammad Abu Hashem (2003). *Statistical Guide to Data Analysis using (SPSS)*. Al Rushd Library. Saudi Arabia.
- Akbari, R., Samar, R. G., Kiany, G. R., & Tahernia, M. (2017). *A Qualitative Study of EFL Teachers' Emotion Regulation Behavior in the Classroom. Theory and Practice in Language Studies*, 7(4), 311–321.
- Aldao, A. (2013). *The Future of Emotion Regulation Research: Capturing Context. Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172.
- Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). *Emotion Regulation in Academic Domain: Development and Validation of the Academic Emotion Regulation Questionnaire (AERQ)*. *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147.
- Chaudri, A. I., Pervaiz, A., & Ali, R. A. (2023). *A Descriptive Analysis of Emotion Regulation in the ESL Classroom of University Students: A Vignette Study*. *International Journal of Linguistics and Culture*, 4(1), 83-108.
- Cole, P. M. (2014). *Moving ahead in the Study of the Development of Emotion Regulation*. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 203-207.

- Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). *Emotion Regulation Strategies that Promote Learning: Reappraisal Enhances Children's Memory for Educational Information*. *Child Development*, 84(1), 361-374.
- De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truyts, A., & Everaert, J. (2023). *Emotion Regulation in the Classroom: A Network Approach to Model Relations among Emotion Regulation Difficulties, Engagement to Learn, and Relationships with Peers and Teachers*. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(2), 273-286.
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). *Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation*. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13-37.
- García Vinuesa, A., & Meira Cartea, P. Á. (2019). *Characterization of Educational Research on Climate Change among Secondary Students*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 507-535.
- Gross, J. J. (1998). *Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). *Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects*. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). *Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-being*. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Hafiz, N. H. A. H. (2015). *Emotion Regulation and Academic Performance among IIUM Students: A Preliminary Study*. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 29(2), 81-92.
- Holic, R. I., & Cretu, C. (2018). *The Influence of Emotional Regulation Strategies in the Relationship between Test Anxiety and Performance in the Educational Competitions Context of Adolescents with High Intellectual Abilities*. *Journal of Educational Sciences*, 19, 81-103.
- Khan, M., & Jameel, H. T. (2024). *Impact of emotional regulation on academic achievement of students at secondary school level*. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL)*, 10(2), 98-115.
- Ivcevic, Z., & Eggers, C. (2021). *Emotion Regulation Ability: Test Performance and Observer Reports in Predicting Relationship, Achievement and Well-being Outcomes in Adolescents*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 3204.
- Lennarz, H. K., Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., Kuntsche, E., & Granic, I. (2019). *Emotion Regulation in Action: Use, Selection, and Success of Emotion Regulation in Adolescents' Daily Lives*. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 1-11.
- Liu, M., Wu, Q., & Wang, Y. (2025). *Exploring Achievement Emotions, Emotion Regulation and English Performance: A Comparative Study Between Chinese Middle School and College Students*. *Education Sciences*, 15(11), 1434. <https://doi.org/10.3390/educsci15111434>.
- Morris, S., & King, J. (2017). *Emotion Regulation amongst University EFL Teachers in Japan: The Dynamic Interplay between Context and Emotional Behaviour*. In C. Gkonou, J. -M. Dewaele. & J. King (Eds.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching* (pp. 193–210). *Multilingual Matters*.
- Namaziandost, E., & Rezai, A. (2024). *Interplay of academic emotion regulation, academic mindfulness, L2 learning experience, academic motivation, and learner autonomy in intelligent computer-assisted language learning: A study of EFL learners*. *System*, 125, 103419.
- Neumann, A., Van Lie, P. A., Gratz, K. L., & Koot, H. M. (2010). *Multidimensional Assessment of Emotion Regulation Difficulties in Adolescents Using the Difficulties in Emotion Regulation Scale*. *Assessment*, 17(1), 138-149.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2014). *The Neural Bases of Emotion and Emotion Regulation: A Valuation Perspective*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed., pp. 23–42). The Guilford Press.
- Oxford, R. L., & Gkonou, C. (2017). *Interwoven: Culture, Language, and Learning Strategies. Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 403-426 (PDF) *A Descriptive Analysis of Emotion Regulation in the ESL Classroom of University Students: A Vignette Study*.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). *Control-value Theory of Achievement Emotions*. In *International handbook of emotions in Education* (pp. 120-141). Routledge.
- Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). *The Development of*

Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective. Child Development Perspectives, 14(1), 15-20.

Pennequin, V., Questel, F., Delaville, E., Delugre, M., & Maintenant, C. (2020). Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *British Journal of Educational Psychology, 90*, 1-16.

Riggins, C., & Liu, J. (2022). Fostering Emotional Regulation of Elementary School Children Through Games in Physical Education. *Strategies, 35(5)*, 31-34.

Nezhad, Soltani M., & Delroba, M. (2024). Investigating the Relationship Between Students' Executive Functions, Emotion Regulation, and Academic Achievement. *Discover Psychology, 4(1)*, 120.

Steinmayr, R., Meißner, A., Weideinger, A., & Wirthwein, L. (2014). *Academic achievement. Oxford University Press.*

Supervía, Usán P., & Quílez Robres, A. (2021). Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-efficacy in Secondary Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(11)*, 15-57.

Williams, W. C., Morelli, S. A., Ong, D. C., & Zaki, J. (2018). Interpersonal emotion regulation: Implications for affiliation, perceived support, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology, 115(2)*, 224–254.

Zheng, X., Ismail, S. M., & Heydarnejad, T. (2023). Social Media and Psychology of Language Learning: The Role of Telegram-based Instruction on Academic Buoyancy, Academic Emotion Regulation, Foreign Language Anxiety, and English Achievement. *Heliyon, 9(5)*.2-7 .

Appendix: Scenario-base questionnaire

EFL Undergraduate Students' Interpersonal Emotion-Regulation Degree and their Academic Achievement

Scenario 1			
The teacher assigns an essay writing task in class and allows 60 minutes for completion of the task. After a couple of minutes, you notice that your classmates have already started writing while you still work on the outline of your essay.			
Statements	Agree	Neutral	Disagree
I would experience positive emotion in this situation.			
In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.			
When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.			
I would experience negative emotion in this situation.			
In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.			
I make myself think about it in a way that helps me stay calm.			
I would feel (interested) in this situation.			
I would feel (excited) in this situation.			
I would feel (afraid) in this situation.			
I would feel (angry) in this situation.			
If you have ever encountered this situation, and kept your emotions to yourself, answer the following:			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			
I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.			
If you have ever encountered this situation, and your teacher helped you, answer the following:			
My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this situation, and it was successful.			
My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			

Scenario 2			
You make a mistake during a classroom oral activity. Your teacher corrects you in front of the class.			
Statements	Agree	Neutral	Disagree
I would experience positive emotion in this situation.			
In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.			
When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.			
I would experience negative emotion in this situation.			
In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.			
I make myself think about it in a way that helps me stay calm.			
I would feel (interested) in this situation.			
I would feel (excited) in this situation.			
I would feel (afraid) in this situation.			
I would feel (angry) in this situation.			
If you have ever encountered this situation, and kept your emotions to yourself, answer the following:			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			
I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.			
If you have ever encountered this situation, and your teacher helped you, answer the following:			
My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this situation, and it was successful.			
My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			

Scenario 3

You make a mistake during a classroom oral activity. One of your classmates corrects you in front of the class.

Statements	Agree	Neutral	Disagree
I would experience positive emotion in this situation.			
In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.			
When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.			
I would experience negative emotion in this situation.			
In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.			
I make myself think about it in a way that helps me stay calm.			
I would feel (interested) in this situation.			
I would feel (excited) in this situation.			
I would feel (afraid) in this situation.			
I would feel (angry) in this situation.			
If you have ever encountered this situation, and kept your emotions to yourself, answer the following:			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			
I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.			
If you have ever encountered this situation, and your teacher helped you, answer the following:			
My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this situation, and it was successful.			
My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			

Scenario 4			
You get back your end-of-term test results. You scored 50% on this test. There are two more terms to go until the end of the academic year, and at the end of each term you will take a similar test again.			
Statements	Agree	Neutral	Disagree
I would experience positive emotion in this situation.			
In order to feel more positive emotion, I would change what I'm thinking about.			
When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.			
I would experience negative emotion in this situation.			
In order to feel less negative emotion, I would change what I'm thinking about.			
I make myself think about it in a way that helps me stay calm.			
I would feel (interested) in this situation.			
I would feel (excited) in this situation.			
I would feel (afraid) in this situation.			
I would feel (angry) in this situation.			
If you have ever encountered this situation, and kept your emotions to yourself, answer the following:			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, and it was successful.			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			
I was not conscious enough of my emotions in the situation and therefore could not manage my emotions.			
If you have ever encountered this situation, and your teacher helped you, answer the following:			
My teacher (current or past) tried to teach me how to manage my emotions in this situation, and it was successful.			
My teacher tried to teach me how to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			
I consciously tried to manage my emotions in this situation, but it was not successful.			

Social Adjustment Challenges of Saudi Children Returning After Parental Study Abroad

Weam Saud Alghamdi

Assistant professor, Early Childhood, Jazan University, Kingdom Saudi Arabia

(Received: 27-10-2025; Accepted: 05-01-2026)

Abstract: This study explored the lived experiences of Saudi children who accompanied their parents abroad during scholarship programs and examines their social and cultural adjustment upon returning to Saudi Arabia. Using a qualitative narrative design, data were collected through interviews with parents and participatory visual activities with children. Findings indicate that although children initially adapted well to the host country, re-entry to Saudi society posed significant challenges. Difficulties were primarily related to limited proficiency in Arabic, loss of familiar peer networks, and feelings of cultural dissonance and alienation. Parents played a critical role in maintaining cultural continuity by reinforcing family communication and religious identity during and after relocation. Academically, this study extends the understanding of re-entry adjustment by highlighting the dual identity reconstruction process experienced by returning children, as they negotiate between memories of their lives abroad and expectations within their home culture. The findings underscore the need for targeted educational and social programs that facilitate smoother reintegration and strengthen belonging among returnee children, contributing to national efforts aligned with Saudi Vision 2030 to promote social cohesion and quality of life.

Keywords: Re-entry Adjustment, Third Culture Kids, Social Reintegration, Cultural Identity, Parental Support.

تحديات التكيف الاجتماعي للأطفال السعوديين العائدين من دراسة والديهم في الخارج

ونام سعود الغامدي

أستاذ مساعد، تخصص طفولة مبكرة، قسم العلوم التربوية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2025-10-27؛ تاريخ القبول: 2026-01-05)

مستخلص البحث: تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف التجارب الحياتية للأطفال السعوديين الذين رافقوا والديهم أثناء فترة الابتعاث إلى الخارج، والتعرف على مدى تكيفهم الاجتماعي والثقافي بعد عودتهم إلى المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج النوعي السرد، حيث جمعت البيانات من خلال مقابلات متعمقة مع ستة من أولياء الأمور وأنشطة بصرية تشاركية مع ستة أطفال. أظهرت النتائج أن الأطفال تأقلموا بسهولة مع بيئة بلد الابتعاث في البداية، إلا أنهم واجهوا عند العودة تحديات اجتماعية ولغوية متعددة أعاقت إعادة اندماجهم في المجتمع المحلي. تمثلت أبرز الصعوبات في ضعف إتقان اللغة العربية، وغياب الخبرات المشتركة مع الأقران المحليين، والشعور بالاغتراب والاختلاف الثقافي. كما لعب الآباء دوراً محورياً في التخفيف من هذه التحديات عبر الحفاظ على التواصل الأسري وتعزيز القيم الثقافية والدينية. وأشارت النتائج إلى ازدواجية المشاعر لدى الأطفال بين الحنين لحياتهم السابقة في الخارج وتقديرهم للعادات السعودية، مما يعكس تعقيد عملية إعادة بناء الهوية بعد العودة. وتؤكد الدراسة أهمية تطوير برامج تعليمية واجتماعية موجهة تساهم في تيسير الانتقال وتعزيز الانتماء لدى الأطفال العائدين، انسجاماً مع رؤية المملكة 2030 الهادفة إلى تحسين جودة الحياة وبناء بيئة تعليمية شاملة تدعم رفاهية الطفل وتكيفه.

الكلمات المفتاحية: إعادة التكيف، أبناء الثقافة الثالثة، الاندماج الاجتماعي، الهوية الثقافية، دعم الوالدين.



DOI: 10.12816/0062486

(*) Corresponding Author:

Weam Saud Alghamdi
Assistant professor, Early Childhood,
Jazan University, Kingdom Saudi Arabia
Email: wsalghamdi@jazanu.edu.sa

(*) للمراسلة:

ونام سعود الغامدي
أستاذ مساعد، تخصص طفولة مبكرة، قسم العلوم
التربوية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني:
wsalghamdi@jazanu.edu.sa

1. 1 Introduction

With the rise of globalization, international student mobility has become an increasingly common phenomenon worldwide (Taylor & Cantwell, 2015). Since the establishment of the King Abdullah Scholarship Program in 2005, thousands of Saudi students have been granted the opportunity to pursue higher education abroad, contributing significantly to the Kingdom's the long-term human capital development. Upon completing their studies, many of these graduates returned to assume roles in universities, educational institutions, and governmental sectors.

However, the return process often presented considerable challenges, particularly for the children of these students who had spent formative years immersed in cultures and societies that differed markedly from those of Saudi Arabia. Reintegrating into their home country could be a complex and emotionally demanding experience, as these children sometimes struggled with adapting to local norms, values, and social expectations.

Despite the growing number of returning families, research exploring the social adaptation challenges faced by Saudi children upon their return from long-term parental study abroad is still limited. This research focuses on children's adaptation to the Saudi cultural and social life, their integration into the local communities, and the development of effective social communication skills. By highlighting these challenges, the research aims to contribute to the psychological well-being and social inclusion of returning children. This aligns with the goals of Saudi Vision 2030, which emphasizes community mental health, social cohesion, and sustainable national development.

1.1 Research gap:

Previous studies have examined a variety of challenges encountered by Saudi students abroad, including the transition from gender-segregated to gender-integrated classrooms, language barriers, and adaptation to diverse educational styles (Alhazmi & Nyland, 2013; Binsahl, Chang, & Bosua, 2015; Unruh & Obeidat, 2015). There remained a scarcity of empirical research examining the social adjustment difficulties encountered by Saudi children returning home after long-term parental study abroad. limited knowledge was found regarding the long-term consequences of the lived

experiences of Saudi children who accompanied their parents abroad for an extended period (Ittel & Sisler, 2012).

1.2 Research Objective

- To explore how Saudi children socially and culturally adapt after returning from long-term parental study abroad.
- To examine how Saudi culture and identity are maintained among these children during and after their time abroad.
- To investigate the role of families and schools in supporting children's reintegration and sense of belonging upon return.

1.3 Research Questions

1.3.1 Main research question:

What social and cultural adjustment difficulties do Saudi children face upon returning to their home country after an extended period abroad due to parental scholarship?

1.3.2 Sub-research questions:

Theme (1): Adaptation

1. How did Saudi children cope with the social and cultural life of the host country, and how did they adapt upon returning to Saudi society?

Theme (2): Identity

1. How was Saudi culture and identity maintained during their stay abroad, and how do children perceive their cultural identity after return?
2. Theme (3): Family and institutional support
3. In what ways do families and schools contribute to easing the re-entry process and supporting children's social reintegration?

1.4 Research Aim:

The increasing number of international students worldwide has attracted the attention of researchers to explore their experiences of culture transition (Alasmari, 2023). Saudi Arabia holds the leading position among non-European countries in sending students abroad relative to its population and is third globally, following China and India. The practice of studying overseas began in Saudi Arabia nearly ninety years ago (Mughal, 2021).

Married students are permitted and financially supported by the Saudi government to bring their children as dependents, regardless of their numbers or ages. Indeed, in several host countries such as the United Kingdom, the United States, Australia, and Canada, the number of dependents accompanying Saudi international students exceeds the number of the students themselves (Safeer, 2020). The length of stay of these dependents in the host country varies depending on the nature of the academic program and duration of the study. During their residence abroad, Saudi students and their families engage in daily activities such as schooling, shopping and social events which inevitably foster interactions with host nationals and exposure to different cultural and social norms.

Saudi children who accompanied their parents while studying during their study abroad experiences have spent a significant period of their lives interacting with a different culture different from that of their parents. This experience created that is known as Third Culture Kids (TCK), defined by Pollock, Van Reken, and Pollock (2010) as “a person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents’ culture” (Pollock et al., 2010, p. 19).

Research offers limited insight into the long-term impact regarding the lived experiences of Saudi children who spent extended periods abroad with their parents (Ittel & Sisler, 2012). Therefore, this research is aimed to examined the social difficulties faced by Saudi children upon returning home after living abroad due to their parents’ study journeys. The research focused on three key areas: social engagement, communication skills, and lifestyle adaptation in Saudi Arabia. Allowing children’s voices to be heard regarding challenges they encountered within their cultural context helped to understand the adaptation needs of TCKs and contributed to developing effective programs, initiatives, and support systems in schools and communities to reduce these challenges meaningfully and sustainably.

1.5 Research Significance:

Exploring the re-entry adaptation experiences of Saudi TCKs who accompanied their parents to study abroad during childhood and returned to their country was of great significance. Understanding children’s voices was essential for predicting their

future adaptation, particularly given the long-lasting effects of such experiences on their lives (Hervey, 2009). The challenges these children faced upon returning to their homeland could have profound implications that often extended into adulthood and even after marriage.

This research provided valuable insights into the unique needs of (TCKs) and helped inform the development of support programs within schools and the broader community to address those needs effectively. Furthermore, the difficulties they encountered during re-entry adaptation influenced the strength of familial relationships. Therefore, conducting this research was vital to better understand and support the re-integration process, ultimately helping to preserve and strengthen family connections in accordance with cultural values.

In alignment with Saudi Arabia’s Vision 2030, which emphasizes enhancing quality of life and building a vibrant society, this research played a crucial role in promoting the wellbeing of children facing adjustment difficulties after returning to their home country (Saudi Vision 2030, n.d.). By identifying the social challenges these children encountered, the study aimed to support their mental health and facilitate their integration into local communities.

Gaining a deeper understanding of these issues could guide the development of effective support systems within schools and communities, ultimately contributing to stronger, more inclusive environments. This research not only supported individual well-being but also advanced national efforts to foster a healthier, more cohesive society.

2. Literature Review

Previous studies have emphasized the growing phenomenon of international student mobility and its impact on accompanying family members. Saudi Arabia ranks among the leading countries sending students abroad through government scholarships such as the King Abdullah Scholarship Program, which has enabled thousands of families to experience extended periods of residence in foreign cultural environments. Within this context, the experiences of children accompanying their parents abroad have attracted increasing attention, particularly regarding their social and cultural adjustment both during and after the scholarship period.

According to Pollock, Van Reken, and Pollock (2010), children who spend a significant part of their developmental years outside their parents' culture are known as Third Culture Kids (TCKs). The literature suggests that TCKs often experience identity confusion and a sense of disconnection from their home culture upon return. Their exposure to diverse cultural and moral frameworks frequently leads to internal conflicts and challenges in re-establishing a sense of belonging. Scholars adopting a social constructionist perspective argue that identity is continuously shaped through social interaction and self-perception (Jackson II & Hogg, 2010).

Existing research highlights language barriers, social isolation, and loss of shared experiences as key obstacles to reintegration for returning children. At the same time, studies point to the importance of family communication and parental guidance in maintaining cultural and religious identity. These findings underscore the need to understand the complex process of re-entry adaptation and to provide support systems that foster children's social and emotional well-being within their cultural context.

3. Research Methodology

3.1 Research design:

A narrative qualitative design was adopted to explore how Saudi children interpreted and made meaning of their re-entry experiences after accompanying their parents during scholarship abroad. Narrative inquiry focuses on understanding lived experience through storytelling, where identities are shaped and reshaped through daily interactions (Leavy, 2014; D. J. Clandinin & Connelly, 2000). This design was well-suited for the present study because it provided access to rich personal accounts that reveal children's social and cultural adaptation upon returning to Saudi society.

Stories were not treated as simple recounts of events but as meaningful constructions through which participants negotiated identity, belonging, and cultural continuity. Narrative inquiry offered a framework for examining the interplay between experience, language, memory, and social context (J. Clandinin et al., 2016). This methodological lens aligned with the purpose of the study, avoiding positivist assumptions and instead centering subjective meaning-making (Walther et al., 2017).

3.2 Methods of Data Collection

The study utilized two data collection methods, combining narrative interviews with visual participatory research methods to capture rich and multidimensional insights into children's adjustment experiences. One-hour narrative interviews were conducted with six parents (three males and three females) to collect in-depth qualitative data on their children's adaptation processes. In addition, six children participated in visual participatory activities, during which they engaged in guided discussions about the three stages of their lived experience abroad: before, during, and after returning to Saudi Arabia. To capture their perspectives, each child was asked to produce three drawings, with each drawing representing one of these stages.

Throughout the activity, the children were asked a set of open-ended, age-appropriate questions intended to encourage richer detail in both their drawings and their accompanying narratives. These questions focused on their daily life, emotions, and the challenges they encountered in each stage. The drawings, along with the children's verbal descriptions, were used to elicit deeper insights into their personal experiences and sense-making across the three periods.

Traditional verbal expression through interviews requires a certain level of experiential maturity and linguistic competence that young children may not yet possess. In contrast, visual participatory methods reduce the dependence on language, allowing children to communicate their thoughts and experiences more easily. This approach provided greater freedom, independence, and comfort for children, positioning the researcher as an observer rather than an authority figure.

The visual participatory method empowered participants to frame and express their realities in ways that were both personally meaningful and contextually relevant (Literat, 2013). Consequently, it had the potential to foster both individual and collective empowerment by promoting self-efficacy and a shared sense of agency. This method was chosen for its co-constructed and playful nature, making it particularly effective and ethically suitable for engaging children from diverse cultural backgrounds.

The analysis of the drawings, supported by contextual discussions, provided a nuanced understanding of children's concepts, emotions, and experiences in an expressive, empowering, and personally meaningful manner (Sevón, Mustola, Siippainen, & Vlasov, 2025). Furthermore, each participating child was asked to verbally describe his or her drawing to complement the researcher's interpretation and ensure an authentic representation of the child's perspective.

3.3 Sample:

The study included six parents (three males and three females) to collect in-depth qualitative data on their children's adaptation processes. To avoid gender bias, I selected an equal number of fathers and mothers, ensuring balanced views in the study. Married parents were intentionally chosen, as the presence of both the mother and father was essential for capturing a comprehensive understanding of the challenges their children faced across different stages of relocation. Variations in socioeconomic or educational background were not specified, as these factors were not directly related to the research objectives.

The six participating children were recruited from the same families involved in the parental interviews, allowing for alignment between the children's perspectives and their parents' narratives. To engage the children meaningfully, I employed a visual participatory method. This approach was selected because young children may not yet possess the experiential maturity or linguistic competence required for traditional interviews. Visual expression therefore enabled them to communicate their thoughts, feelings, and lived experiences more easily and authentically.

The study was conducted across three Saudi cities—Riyadh, Jeddah, and Jizan. Riyadh, as the capital, represents the central administrative and cultural hub; Jeddah, the second major city, reflects a diverse and highly urbanized context; and Jizan was included as it is the region where I work, providing deeper contextual understanding and facilitating accessibility for data collection.

3.4 Data collection procedure:

This research employed snowball sampling strategy to recruit the participants.

Snowball sampling is mostly used in qualitative research (Parker, Scott, & Geddes, 2019). This method started by selecting an initial group of participants who met the research criteria and were invited to take part. After they agreed to participate, they were then asked to suggest other people who also met the criteria and might be interested in joining the study.

Social networks, particularly WhatsApp, were used to establish the initial connections. An invitation message was sent to various groups, and individuals who met the research criteria were instructed to confirm their participation via email and schedule their interviews. Participants were also encouraged to forward an invitation message to others who may qualify for the study. Consequently, several voluntary participants reached out after receiving messages from the earlier participants.

There are three criteria mentioned in the invitation message included married parents (three male-three female) with children aged 3–6 years, who are residents of Riyadh, Jeddah, and Jizan, Saudi Arabia. The number of the recruited participants was divided into two from each city Jeddah, Jizan, and Riyadh. In addition, I recruited six children to participate from the same families.

3.5 Data analysis approach:

Data were analyzed using grounded theory approach, which involved systematic coding and the development of themes to identify recurring patterns and core insights. Regarding the children's drawings, the researcher engaged in brief conversations with each participating child both during and after the completion of their drawings to discuss the content and meaning of their work. Throughout these interactions, the researcher documented all the children's narratives as they described their drawings and the feelings associated with them. Several open-ended questions were used to encourage the children to freely explore their lived experiences abroad across its different stages (before, during, and after). Based on the children's explanations, a narrative description was constructed for each drawing. Each narrative was then organized and categorized according to the assigned drawing number to ensure clarity and maintain anonymity. This approach provided a deeper understanding of the children lived experiences by capturing both their visual expressions and their verbal interpretations.

The collected data, including parents' interview transcripts and children's drawing narratives, were treated as raw data and analyzed using grounded theory procedures as outlined by Charmaz (2006). (Charmaz, 2006).

In grounded theory approach, there are three stages of coding: initial coding, focused coding, and theoretical coding (Charmaz, 2014). The initial coding phase was crucial for identifying gaps in the data during early analysis and guiding further data collection. In this process, the researcher conducted the initial coding word by word, line by line, and incident by incident. The selection of initial codes that offered the greatest analytic insight guided the broader categorization of the data (Birks & Mills, 2019). These analytical decisions were informed by both the existing literature and the guiding research questions, ensuring that the coding process remained conceptually grounded and theoretically coherent throughout the analysis.

The second stage of coding is focused coding, in which the process became more selective, deliberate, and conceptual compared to the detailed word-by-word approach used initially. This phase required a higher level of abstraction, enabling the systematic connection of categories with their related subcategories (Merriam & Tisdell, 2016). During this stage, the researcher established links between the emerging categories and the specific conditions and contexts influencing the phenomenon under investigation (Charmaz, 2014).

Finally, the analysis progressed to the third and final stage of coding: theoretical coding. According to Creswell (2013), this phase involves clarifying the relationships among the categories developed during focused coding. Theoretical coding played a crucial role in capturing key concepts, integrating and refining categories, and guiding the formation of substantive theory (Benaquisto, 2008). During this phase, the researcher began constructing a narrative that illustrated the interconnections among the emerging categories (Creswell, 2013). This stage fostered innovative thinking and encouraged new ways of linking codes and categories (Charmaz, 2014). It served as an integrative process that strengthened focused coding and provided a solid foundation for the analytical narrative. Through theoretical coding, the researcher demonstrated the relationships established during focused coding

and guided the analytic interpretation of categories toward the development of an emerging theory (Charmaz, 2014).

3.6 Ethical issues:

This study was approved by the Human Research Ethics Committee of Jazan University. Confidentiality was considered a central ethical issue in this research. The ethical risks of the research were minimized through several steps. Written informed consent was obtained from all participants, including parental consent for the children's involvement in the study. At the beginning of the drawing activities, parents were invited to be present to provide emotional reassurance and to help the children feel secure and comfortable during the process. I personally conducted the drawing sessions with the children, creating a supportive and trusting environment that encouraged them to express their thoughts and emotions freely. Throughout the activities, I focused on building rapport with each child to ensure they felt respected and safe in sharing their experiences. As the children engaged in the drawing tasks, I invited them to talk about their experiences and the challenges they had encountered, carefully documenting their narratives in their own words. The presence of parents also aimed to maintain the authenticity of the children's responses, particularly given that my presence as a researcher might initially be perceived as unfamiliar.

3.7 Trustworthiness of the Study:

To ensure the research's credibility, triangulation was achieved by using two data sources: parents' narratives and children's drawings. Member checking was conducted with the parents, who reviewed and confirmed the accuracy of the interpreted interview data. Thick, rich description was provided to support transferability, and peer debriefing sessions with qualitative research experts enhanced analytic rigor.

4. Discussion

4.1 Social Adjustment of Saudi Children in the Host Country:

All participants agreed that the Saudi children generally adapted rapidly and positively to the culture and society of the host country at the beginning of the scholarship period in an unexpectedly rapid manner, with the duration of adaptation and integration ranging from one to three months. The only initial

challenge consistently reported by all participants was the language barrier, as Saudi children initially lacked sufficient proficiency in English, which temporarily limited their social interaction. Despite this obstacle, the finding revealed that most Saudi children were able to adjust successfully to the local community within a relatively short period of time, not exceeding three months.

Participants attributed this swift adaption to several key factors: strong parental support that encouraged children to integrate and adjust; high cultural awareness and openness within host communities, which emphasized respect for diversity; and the presence of educational and moral programs in schools designed to support third-culture children (TCKs).

The findings further indicated that the Saudi children achieved smooth social adaptation, demonstrating active integration with peers at schools, as well as with neighbors in residential communities. Participants consequently noted that host societies were highly receptive to cultural diversity and showed genuine respect for international students and their families. One participant explained: "For many years, the Kingdom of Saudi Arabia has offered scholarship programs for its students. Due to the increasing number of students sent abroad annually, most host countries have developed a culture of awareness and acceptance toward international students and their children." Another participant shared: "We did not face any difficulty in socially adapting to Australian society. The community was friendly, accepted our differences, respected us, and loved us, given that it is a country that has hosted thousands of students and immigrants over the years."

These reflections highlight how the openness and inclusivity of host societies played a significant role in facilitating adaptation and integration for both students and their children throughout the study period. From a social constructionist perspective, these experiences illustrate how identity and belonging are co-constructed through continuous social interaction and cultural exchange. Children's sense of self and social identity evolved through engagement with peers, school environments, and local communities, reinforcing the importance of social context in shaping adjustment outcomes.

4.2 Culture and Identity for Saudi Children in the Host Country:

Participants identified several distinct cultural differences between the host country during their scholarship period and Saudi society. One of the most prominent distinctions, highlighted by five participants, related to parenting practices and educational philosophies. Several parents observed that Western approaches to child-rearing emphasize dialogue, persuasion, and reasoning as key strategies in guiding children's behavior. They also noted, that Western culture encourages children to express their opinions freely, engage in open discussions, and participate actively in decision-making processes. As one participant expressed, "I noticed flexibility and the promotion of dialogue in raising their children. I was so impressed by this approach and observed its significant and positive impact on the children's personalities."

Parents agreed that Western culture directly and indirectly influenced their parenting styles. Many participants explained that they adopted some positive parenting practices, such as, reasoning, open dialogue and encouraging critical thinking, to enhance their children's social, emotional, and cognitive development. The majority of participants affirmed that these parenting adaptations contributed to the development of important personal and social skills among their children, including decision-making, acceptance of others' opinions, leadership, self-confidence and independence.

In addition, participants highlighted substantial differences in cultural norms, traditions, and daily practices between Saudi society and those of the host countries. They unanimously emphasized that maintaining their children's cultural and religious identities throughout the scholarship period represented a significant and continuous challenge. Preserving these identities required international efforts to educate children about Islamic, Arabic, and Saudi values, while helping them navigate exposure to new cultural contexts. As one participant explained, "I was keen to ensure that my children were aware of the cultural differences that might impact their faith and identity. I used every opportunity to highlight the difference between us as a conservative Muslim Saudi society and the local community in the country of study." Another participant shared, "This was the biggest challenge

I faced during my scholarship period, explaining the differences and justifying them from a cultural and religious perspective that children might find difficult to understand».

These reflections illustrated the parents' deep commitment to safeguarding their children's sense of identity and belonging while living abroad. Despite the influence of the surrounding environment, parents played an active role in reinforcing their children's moral and cultural foundations.

According to the reviewed literature, TCKs often possess limited knowledge about their home country, culture, and kinship networks, which contributes to feelings of disorientation and ambiguity regarding cultural values and the civic norms (Pollock et al., 2010). TCKs frequently experience internal conflict and confusion when navigating differing moral frameworks, as they are exposed to value systems that may contradict those of their native culture, leading to uncertainty in identity formation.

From a social constructionist perspective, identity is not a fixed attribute but a dynamic process formed through self-perception and social interaction (Jackson II & Hogg, 2010). In this context, TCKs tend to perceive themselves—and are perceived by others—in four possible ways: (a) as foreigners who both look and think differently from the dominant culture, (b) as adopted individuals who appear different but share similar thinking, (c) as secluded immigrants who look similar but think differently, or (d) as mirrors who both look and think like members of the dominant culture (Pollock et al., 2010).

The analysis revealed that Saudi families placed great emphasis on maintaining regular communication with relatives in the Saudi Arabia during their stay abroad. This continuous contact was viewed as essential to providing psychological support and reinforcing a sense of belonging for their children. Parents actively facilitated interaction with extended family members, such as grandparents, uncles, and aunts, using modern communication tools including video calls and messaging applications. This practice was part of a broader strategy to preserve familial and social ties, instill Saudi values and traditions, and strengthen cultural identity.

These efforts reflected parents' pedagogical awareness of the importance of maintaining strong cultural and social connections as a foundation for fostering a balanced identity among children growing up in multicultural contexts. From a social constructionist viewpoint, such interactions represent ongoing processes of meaning-making, where children continuously negotiate their sense of identity through communication, reflection, and cultural engagement.

4.3 Social Adjustment of Saudi children after re-entry in Saudi Arabia:

The findings revealed that children returning from their parents' scholarships abroad faced numerous challenges in social adjustment; however, they managed to cope with these difficulties in various ways. Upon return, the children recognized a noticeable difference between life in the host country and life in Saudi Arabia. Separation from their friends and communities abroad, including neighbors, schools, and teachers, affected their social adjustment, their acceptance of the transition, and their ability to establish a new beginning at home.

Participants agreed that the most prominent challenge the children encountered after returning was the difficulty of social interaction with the surrounding community, primarily due to their lack of proficiency in Arabic, the native language of Saudi society. Feelings of alienation were closely linked to the inability to communicate effectively with local peers. This challenge was compounded by the diversity of Saudi dialects, which require, to match plural subject) extensive knowledge and familiarity with colloquial expressions across the Kingdom's regions. As a result, returning children experienced additional pressure in understanding the nuances of regional speech.

One child expressed this by saying, "I felt they understood each other quickly, spoke Arabic quickly, and laughed at jokes I didn't understand." Several children reported feelings of social isolation and disconnection from their peers in Saudi Arabia. This sense of estrangement manifested in different ways, often associated with weak Arabic language skills and cultural unfamiliarity. One child summarized this sentiment by saying, "They all understand each other and speak fluently, but I don't feel they understand me because I don't speak Arabic as well

as they do.” This statement illustrated how language served as a major barrier to social interaction and spontaneous communication, leading to a sense of exclusion.

Another participant added, “The children here speak Arabic quickly and understand each other, but I felt like a stranger among them.” This expression reflected an acute awareness of differences, not only in language but also in the shared background that unites local children while excluding those who have lived abroad. One child described feelings of confusion upon meeting new peers at school, saying, “I was happy at first, but I found it difficult to integrate with them and form relationships.” This observation indicated that although the desire to integrate was present, the realities of social reintegration made the children feel hesitant and isolated.

Both male and female participants affirmed that such social isolation stemmed not only from linguistic barriers but also from the lack of shared memories or local cultural experiences. As one child explained, “They remember things and situations that happened to them together, even though I wasn’t with them.” This comment demonstrated that the absence of a shared past with peers deepened feelings of alienation and social disconnection among children returning from abroad.

5. Conclusion

This study explored the lived experiences of Saudi children who accompanied their parents abroad due to scholarship programs, focusing on their social and cultural adjustment upon returning to Saudi Arabia. Through interviews with both parents and children, the research revealed key themes such as identity negotiation, challenges in social reintegration, and the crucial role of parental support in facilitating adaptation. One of the most prominent findings concerned the difficulties of social reintegration, particularly for children who spent significant developmental years abroad. Common themes that emerged included language barriers, shifts in daily routines, and the loss of familiar peer relationships.

Children expressed feelings of difference and alienation, not only linguistically, but also in terms of shared experiences and cultural reference points with their local peers. Many struggled to communicate fluently in Arabic or to understand local linguistic

expressions and social dynamics, which contributed to a sense of social isolation. Despite their initial excitement about reuniting with extended family, several children reported challenges in forming new friendships and developing a genuine sense of belonging in their new environments.

At the same time, the research highlighted the emotional complexity of re-entry. While the children missed their lives and friends abroad, they also expressed appreciation for aspects of Saudi life, particularly the emphasis on family gatherings and cultural traditions. This duality, of loss and rediscovery, underscored the importance of acknowledging reverse culture shock in children, and the need to design educational and social programs that support smoother transitions.

In conclusion, this study demonstrated that returning children are not simply “coming home”; rather, they are navigating a profound process of cultural reorientation. In alignment with Saudi Arabia’s Vision 2030, which prioritizes the enhancement of quality of life and building a vibrant, cohesive society, understanding the challenges and perspectives of these children is essential to fostering inclusive and responsive environments across schools, communities, and families.

This research contributed meaningfully to national efforts by illuminating the psychosocial challenges faced by children returning from abroad. By addressing the complexities of their adjustment and identity reconstruction, the study offers valuable insights that can inform strategies aimed at promoting children’s well-being and facilitating smoother reintegration into Saudi society.

Weam Saud Alghamdi, Educational Science dept., College of Art and Humanities, Jazan University, wsalghamdi@jazanu.edu.sa, Saudi Arabian, Ph.D., La Trobe University, Australia. Activities: Outdoor play in public green spaces: Perspectives of mothers of young children in Riyadh; How are public green spaces in Saudi Arabia defined and governed through policy? Analyzing the Impact of Urban Lifestyle on Children’s Outdoor Play Activity in Saudi Arabia (under review); The current study; Examining Use, Benefits, and Challenges of Integrating Artificial Intelligence Tools in Early Childhood Classrooms (In progress). Interests: Studying the impact of outdoor play in

open green spaces on children's growth and overall development; Employing artificial intelligence in early childhood education. ORCID <https://orcid.org/0009-0005-5149-9774>

6. References

- Alasmari, A. A. (2023). Challenges and social adaptation of international students in Saudi Arabia. *Heliyon*, 9 (5). <http://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16283>
- Alhazmi, A., & Nyland, B. (2013). The Saudi Arabian international student experience: From a gender-segregated society to studying in a mixed-gender environment. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(3), 346-365. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1010177>
- Alkubaidi, M., & Alzhrani, N. (2020). "We are back": Reverse culture shock among Saudi scholars after doctoral study abroad. *Sage Open*, 10(4), 2158244020970555. <https://doi.org/10.1177/2158244020970555>
- Bajamal, H. F. (2017). Saudi third culture kids: A phenomenological case study of Saudis' acculturation in a Northeast Ohio elementary school. University of Akron. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=akron1490145541205146
- Benaquisto, L. (2008). Codes and coding. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, 1, 85-87. <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-.pdf>
- Binsahl, H., Chang, S., & Bosua, R. (2015). Identity and belonging: Saudi female international students and their use of social networking sites. *Crossings: Journal of Migration & Culture*, 6(1), 81-102.
- Birks, M., & Mills, J. (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*. In. 55 City Road, London: SAGE Publications Ltd. Retrieved from: <https://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-grounded-theory-2e>. doi:10.4135/9781526485656
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory, a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications Ltd. https://www.researchgate.net/publication/224927524_Constructing_Grounded_Theory_A_Practical_Guide_Through_Qualitative_Analysis
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: sage*.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc, 211 pages. <https://www.jstor.org/stable/20716027>
- Clandinin, J., Caine, V., Lessard, S., & Huber, J. (2016). *Engaging in narrative inquiries with children and youth*: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*: Thousand Oaks: SAGE Publications, 3rd ed.
- Gaw, K. F. (2000). Reverse culture shock in students returning from overseas. *International journal of intercultural relations*, 24(1), 83-104. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00024-3](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00024-3)
- Hervey, E. (2009). Cultural transitions during childhood and adjustment to college. *Journal of Psychology & Christianity*, 28(1). https://www.academia.edu/602671/Cultural_transitions_during_childhood_and_adjustment_to_college
- Ittel, A., & Sisler, A. (2012). Third culture kids: Adjusting to a changing world. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(4), 487-492. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168ssoar-390240>
- Jackson II, R. L., & Hogg, M. A. (2010). *Encyclopedia of identity* (Vol. 1): Sage.
- Leavy, P. (2014). *The oxford handbook of qualitative research* (1st ed.): Oxford University Press.
- Literat, I. (2013). "A pencil for your thoughts": Participatory drawing as a visual research method with children and youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 84-98. <https://doi.org/10.1177/160940691301200143>
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). Designing your study and selecting a sample. *Qualitative research: A guide to design and implementation*, 67(1), 73-104.
- Mughal, A. G. (2021). How did the largest overseas scholarship programme in history narrow the gender capabilities gap in Saudi Arabia? *Higher Education in the Gulf*, 85-108.
- Pollock, D. C., Van Reken, R. E., & Pollock, M. V. (2010). *Third culture kids: The experience of growing up among worlds: The original, classic book on TCKs*: Hachette UK.

- Safeer. (2020). *Statistical map*. Retrieved from <https://safeer2.moe.gov.sa/Portal/Statistics>
- Saudi Vision 2030. (n.d., 23 June). *Saudi vision 2030*. Retrieved from: <https://www.vision2030.gov.sa/en>
- Sevón, E., Mustola, M., Siippainen, A., & Vlasov, J. (2025). *Participatory research methods with young children: A systematic literature review*. *Educational review*, 77(3), 1000-1018.
- Taylor, B. J., & Cantwell, B. (2015). *Global competition, US research universities, and international doctoral education: Growth and consolidation of an organizational field*. *Research in Higher Education*, 56, 411-441. <https://www.jstor.org/stable/24572025>
- Unruh, S., & Obeidat, B. F. (2015). *Adjusting to learning in the US: Saudi students speak out*. *Journal of higher education theory and practice*, 15(4), 45. http://www.na-businesspress.com/JHETP/UnruhS_Web15_4_.pdf
- Walther, J., Sochacka, N. W., Benson, L. C., Bumbaco, A. E., Kellam, N., Pawley, A. L., & Phillips, C. M. L. (2017). *Qualitative research quality: A collaborative inquiry across multiple methodological perspectives*. *Journal of Engineering Education*, 106(3), 398-430. <http://doi.10.1002/jee.20170>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: London : Sage Publications Ltd.
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). *Snowball Sampling*.

الدَّلَالَاتُ التَّفْسِيرِيَّةُ وَالبَلَاغِيَّةُ فِي سُورَةِ الْقَارِعَةِ - دِرَاسَةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ -

محمد بن مرضي الهزيل الشراري

الأستاذ المشارك بقسم الدراسات الإسلامية - جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2025/10/12؛ تاريخ القبول: 2025/12/24)

مستخلص البحث: يهدف هذا البحث إلى استكناه الأسرار التفسيرية والبلاغية في سورة القارعة، مع التركيز على بيان دلالاتها العميقة وأثرها في تعزيز عقيدة البعث والجزاء. يسعى البحث إلى كشف اللطائف البيانية التي تضمنتها السورة، وتحليل الأساليب البلاغية التي أسهمت في تصوير مشاهد يوم القيامة وتأثيرها على النفس البشرية. اعتمد البحث على المنهج التحليلي لدراسة النص القرآني، من خلال تتبع جهود علماء التفسير واستنباط الدقائق اللغوية والبيانية، مع ربطها بمقاصد السورة الكلية. توصل البحث إلى نتائج مهمة، منها إبراز عظمة البيان القرآني في تصوير أهوال يوم القيامة، وتأكيد انقسام الناس إلى فريقين: فريق في الجنة وفريق في النار، وتوضيح الإعجاز البياني في اختيار الألفاظ وترتيبها. كما أكد البحث أهمية التفكير في القرآن الكريم وكشف أسرارهِ لتعميق الإيمان وتعزيز الوعي بقضايا العقيدة.

الكلمات المفتاحية: القارعة - تفسيرية - دلالية - تحليلي.

Exegetic and Rhetorical Secrets in Surat al-Qāri'ah (The Calamity): an Analytical Study

Muhammad bin Murdi Al-Huzail Al-Sharari

Associate Professor in the Department of Islamic - Al-Jouf University - Kingdom of Saudi Arabia

(Received: 12/10/2025; Accepted: 24/12/2025)

Abstract: This paper attempts to disclose the exegetic and rhetorical secrets the of Surat al-Qāri'ah (The Calamity), with specific interest in its profound connotations and its impact on the promotion of the doctrine of Ba'ath (resurrection) and Jazaa (Reward). This paper seeks to explore and analyze the rhetoric features that contributed to the depiction of doomsday scenes and their impact on the human psyche. The paper adopted the analytical approach to examine the Quranic text, tracking exegetes' efforts as well as finding out linguistic and rhetoric features, and linking them to the purposes of the overall objectives of the Surah.

This paper reached significant conclusions such as highlighting the greatness of the Qur'anic discourse in portraying the terrors of the Day of Judgment, affirming the division of humanity into two groups: one destined for Paradise and the other for Hell, and clarifying the rhetorical miracle in the choice and arrangement of words. Furthermore, the paper emphasized the importance of reflecting on the Qur'an and unveiling its mysteries to deepen faith and enhance awareness of theological issues.

This paper recommends that more studies should be conducted to reveal rhetorical miracles of the Quran.

Keywords: al-Qāri'ah - exegetic - semantic - analytical.



(*) Corresponding Author:

Muhammad bin Murdi Al-Huzail Al-Sharari
Associate Professor in the Department of
Islamic - Al-Jouf University - Kingdom of Saudi
Arabia

E-mail: mmasharari@ju.edu.sa

(*) للمراسلة:

محمد بن مرضي الهزيل الشراري
الأستاذ المشارك بقسم الدراسات الإسلامية - جامعة
الجوف - المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني: mmasharari@ju.edu.sa

DOI: 10.12816/0062562

1 المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد:

فإن كتاب الله تعالى هو أفضل ما يتنافس فيه قراءة وتدبراً وتعلماً وتعليماً وتصنيفاً؛ إذ هو خير مجال لإعمال الفكر، وإشغال اللسان بالذكر، واستثمار العمر في الطاعات، وكشف ما يحتويه من درر وجواهر يعد من أعظم القربات وأفضل الطاعات؛ لما للمعاشرة مع القرآن من أثر في زيادة الطهارة، والرفعة، والشرف، والتعلق بالله تعالى

ومما هو معلوم أن العلوم تشرف بشرف موضوعها، وموضوع علم التفسير هو كلام الله تعالى، أفضل الكلام على الإطلاق، وانطلاقاً من هذا الشرف؛ سعيتم من خلال هذا البحث إلى الغوص في أسرار سورة القارعة، وما تضمنته من لطائف ودلالات بيانية تبرز عظمة البيان القرآني

وتتجلى أهمية هذه السورة فيما تناولته من موضوعات تُرسخ عقيدة المسلم، وتكشف بعض الأمور الغيبية المتعلقة بيوم القيامة (القارعة)، وتُفصح عن شوائدها وأحوالها. كما تبيّن أحوال الناس في ذلك اليوم، وتأثيره على الجمادات كالجبال، وصولاً إلى بيان مصير أهل الجنة وأهل النار، ومآل كل منهما جزاء لما قدّمه

ولم يكن هدفي في هذا البحث تناول كل ما يتعلق بالسورة الكريمة على وجه الإطلاق، بل انحصرت في استنباط النكات واللطائف والأسرار التفسيرية والبلاغية التي كشف عنها علماء التفسير رحمهم الله

1-1 أسئلة البحث:

ينتظم هذا البحث إشكاليّتان:

- أولاًهما: ما الدلالات التفسيرية والبلاغية التي تحملها سورة القارعة؟
- ثانيهما: كيف أسهمت الأساليب البلاغية في تعزيز المعاني التفسيرية وتوضيح مشاهد يوم القيامة وأثرها على المخاطب؟

2-1 أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- أولاً: يسعى البحث إلى الغوص في أعماق النص القرآني لسورة القارعة، واستنباط الدقائق التفسيرية والبلاغية التي تضمنتها آياتها، بما يبرز عظمة البيان القرآني وتأثيره على النفس البشرية.
- ثانياً: يهدف البحث إلى بيان الجوانب البلاغية والبيانية التي تميزت بها السورة، والتي تعكس الإعجاز القرآني

في اختيار الألفاظ وترتيبها، وفي تصوير مشاهد يوم القيامة وأحواله.

- ثالثاً: دراسة الأساليب البلاغية المستخدمة في السورة، وكيف ساهمت في توضيح مشاهد يوم القيامة وأثرها على المخاطب، مما يعكس قوة التأثير النفسي والعاطفي لهذه الأساليب في إيصال الرسالة القرآنية.

3-1 أهمية البحث

نجل أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

- أولاً: التركيز على استكشاف الأسرار البلاغية والتفسيرية التي تضمنتها سورة القارعة، مما يجعله إضافة نوعية لفهم عظمة البيان القرآني في تصوير مشاهد يوم القيامة وأحواله.
- ثانياً: يمثل البحث مساهمة قيمة في مجال الدراسات القرآنية، من خلال تقديم تحليل دقيق ومتعمق للأسرار البيانية والدلالات العميقة التي تحملها السورة الكريمة.
- ثالثاً: كشف العلاقة الوثيقة بين الألفاظ القرآنية ومعانيها، مما يبرز براعة النظم القرآني وقدرته على إيصال المعاني بأساليب مؤثرة ومدهشة.

4-1 الدراسات السابقة:

بعد البحث والتتبع؛ وقفت على هذه البحوث:

1. تفسير سورة القارعة، عبد الجليل عبد الرحيم، منشور بمجلة هدي الإسلام الصادرة عن وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية بالأردن، في المجلد 19، العدد 2، عام 1975.

وهذا تفسير عام لسورة القارعة، على طريقة المفسرين، لا على طريقة البحوث الأكاديمية

2. دراسة جمالية دلالية في سورة القارعة على أساس المنهج البياني، لمحمد حسن معصومي، وهو بحث منشور بمجلة آداب الكوفة الصادر عن جامعة الكوفة، في المجلد 12، العدد 46، عام 2000م.

وهذا البحث خاص بدراسة مكامن الجمال الأدبي والدلالات الإيمانية وفقاً للمنهج البنائي الذي أحدثه د. محمود البستاني، ويقوم هذا المنهج على ثمانية عناصر، ركّز البحث على أربعة منها؛ وهي: العنصر الدلالي، والإيقاعي، والصوري، والبنائي

3. خصائص الخطاب المكي في سورة القارعة، عبد العزيز بن صالح العمار، بحث منشور بمجلة تبيان للدراسات القرآنية، الصادرة عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في العدد 10، عام 2012م.

ويتناول هذا البحث الخصائص الأسلوبية والبلاغية التي وُظفت لمخاطبة الناس في العهد المكي، فكان بحث الأساليب البلاغية مربوطاً بتحقيق مقصدها الأول وهو مطابقتها لمقتضى حال العهد المكي

11. من أسرار التعبير القرآني في سورة القارعة: دراسة بلاغية تحليلية، لشعبان محمد علي كفاقي، وهو منشور في حولية كلية اللغة العربية بجرجا، المجلد 14، العدد 4، عام 2009م.

وهذا البحث عبارة عن تفسير بلاغي لهذه السورة باستخراج أساليبها البلاغية وبيان أثرها في المعنى

وأما بحثنا هذا؛ فهو يباين هذه الأبحاث كلها، فليس هو تفسيراً لآيات السورة الكريمة، ولا دراسة لاستخراج الأساليب البلاغية التي اشتملت عليها السورة، بل ولا استجلاء صور من صور البيان في هذه السورة الكريمة، كدراسة الإيقاع الصوتي، أو تناسب الفاصلة، وإنما هو استكناه الأسرار التفسيرية والفائقة البلاغية فقط، دون التعرض لما هو ظاهر من الأساليب، أو المعاني الواضحة، ودراسة تلك المواضع دراسة تحليلية، ويشتمل البحث على مقارنة وترجيح بالنظر إلى الأدلة

5-1 منهج البحث:

أما عن منهجية هذا البحث؛ فقد اعتمدت المنهج التحليلي باعتباره الأنسب لموضوع الدراسة، حيث يقوم هذا المنهج على تحليل النصوص القرآنية في السورة الكريمة، واستخراج ما تتضمنه من لطائف ودلالات تفسيرية؛ إذ يتيح المنهج التحليلي فهم ألفاظ والعبارات في سياقها القرآني، مع مراعاة الروابط بين الآيات، واستخدام الأدوات البلاغية واللغوية لفهم المعاني الدقيقة

وقد ركزت من خلال هذا المنهج على تتبع جهود علماء التفسير رحمهم الله في بيان معاني السورة واستنباط ما تحتويه من أسرار بيانية، مع ربطها بمقاصد السورة الكلية وما تخدمه من قضايا العقيدة والإيمان. وشمل التحليل الوقوف عند الكلمات المفتاحية في السورة، وتفكيك بنيتها اللغوية والبيانية، وتوضيح أثرها في إيصال المعنى

6-1 خطة البحث:

اقتضت طبيعة البحث أن ينتظم هذا البحث في مقدمة، وتمهيد، وخمسة مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي:

- المقدمة، واشتملت على أسباب اختيار الموضوع، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطة البحث.
- والتمهيد، وتضمن ست مسائل مهمة بين يدي البحث؛ وهي: أسماء السورة الكريمة وسبب تسميتها بهذا الاسم، والقول في مكية السورة أو مدنيته وترتيب نزولها، وعدد آياتها، وعدد كلماتها وحروفها، والمناسبة بين سورة القارعة وسورة العاديات، وأغراض السورة الكريمة وأهدافها.

4. وقفات تأملية في سورة القارعة، لطف إبراهيم شبيب الفهداوي، وقيس جليل كريم الخفاجي، منشور بمجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، في المجلد 5، العدد 21، عام 2015.

ويتناول هذا البحث أساليب البيان في هذه السورة.

5. سورة القارعة: دراسة لغوية، لعلاء ناجي جاسم المولى الموسوي، منشور بمجلة مركز دراسات الكوفة، في العدد 40، عام 2016م.

وهو دراسة لسورة القارعة دراسة لغوية بمستوياتها الأربعة: الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي

6. أسلوب الترقى وتصعيد المعاني في سورة القارعة، لخالد محمد العثيم، وهو بحث منشور في مجلة العلوم العربية والإنسانية بجامعة القصيم، المجلد 9، العدد 2، عام 2016.

وهذا البحث خاص مظهر من مظاهر الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم؛ وهو أسلوب الترقى من الأدنى إلى الأعلى

7. البناء المقطعي والتراكب الصوتي وتناسبه مع المعنى في سورة القارعة: دراسة صوتية دلالية، لعبد الحكيم عبد الخالق الحسن سيد أحمد، وهو بحث منشور في مجلة جذور الصادرة عن النادي الأدبي الثقافي بجدة، في العدد 50، عام 2018م.

وهذا البحث خاص بدراسة مستوى من مستويات علم اللغة؛ وهو المستوى الصوتي

8. الإجمال والتفصيل في سورة القارعة: دراسة تطبيقية في ضوء علم اللغة النصي، لقاسم شهيد كاظم صالح، منشور في مجلة آداب الكوفة، في المجلد 14، العدد 52، عام 2022م.

وهو بحث يختص بدراسة أهمية علاقة الإجمال والتفصيل في بناء النص وتحليله

9. الإيقاع الصوتي والتعبير الفني في سورة القارعة، لسيد أبو الفصل سجادي، منشور بمجلة الكلية الإسلامية الجامعة بآيران، في العدد 75، عام 2023.

وقد بني هذا البحث على بيان مقاصد ثلاثة: الصوت، والفاصلة، والتعبير الفني

10. سورة القارعة: دراسة لغوية، لعمار فيصل كاظم، وهو بحث منشور في مجلة كلية العلوم الإسلامية، بجامعة بغداد، في العدد 31، عام 2012م.

وقد تضمن هذا البحث الكلام عن الظواهر الصوتية؛ من إدغام وإعلال وإبدال، وقضايا صرفية، وأوجه إعرابية، مع الكلام عن المعنى العام الإجمالي للسورة

• المبحث الأول: الأسرار الواردة في الآيات الثلاثة الأولى. وفيه أربعة مطالب:

1. المطلب الأول: السر في تسمية يوم القيامة بالقارة.
2. المطلب الثاني: السر في وضع الظاهر موضع المضمّر.

3. المطلب الثالث: بلاغة الاستفهام في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ﴾.

4. المطلب الرابع: بيان الفرق بين أول سورة القارة وأول سورة الحاقة.

• المبحث الثاني: الأسرار الواردة في الآية الرابعة. وفيه أربعة مطالب:

1. المطلب الأول: سر تسمية الفراش بهذا الاسم، وبلاغة التعبير به.

2. المطلب الثاني: سر تذكير وصف ﴿المَبْثُوثُ﴾ دون تأنيته.

3. المطلب الثالث: سر تشبيه الله تعالى الخلق يوم القيامة بالفراش المَبْثُوث:

4. المطلب الرابع: سر تشبيه الله تعالى الشيء الواحد بالصنغر مرة وبالكبر أخرى.

• المبحث الثالث: الأسرار الواردة في الآية الخامسة. وفيه أربعة مطالب:

1. المطلب الأول: سر اقتران الناس والجبال في الآية وقبلها:

2. المطلب الثاني: سر التخصيص على العهن:

3. المطلب الثالث: سر تشبيه الله تعالى الجبال بالعهن المنفوش:

4. المطلب الرابع: سر تكرار فعل الكُون:

• المبحث الرابع: الأسرار الواردة في الآية السادسة والسابعة. وفيه أربعة مطالب:

5. المطلب الأول: سر جمع كلمة ﴿مُوزِنَهُ﴾.

6. المطلب الثاني: سر الاحتباك في الآية.

7. المطلب الثالث: سر في إلحاق الهاء في كلمة ﴿عِشَّةً﴾.

8. المطلب الرابع: سر وصف العيشة بأنها راضية.

• المبحث الخامس: الأسرار الواردة من الآية الثامنة إلى الحادية عشر. وفيه أربعة مطالب:

1. المطلب الأول: سر تسمية المسكن (أُمًّا) في قوله تعالى: ﴿فَأَمَّهُ هَآوِيَةً﴾.

2. المطلب الثاني: سر تسمية النار بالهآوية.

1. المطلب الثالث: سر الإضمار في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَ﴾.

2. المطلب الرابع: سر وصف النار بالحامية.

• خاتمة.

- ثم قائمة المصادر والمراجع.

7-1 أهم النتائج:

أظهر البحث جوانب بارزة من عظمة البيان القرآني في وصف أهوال يوم القيامة، مبيّنًا كيف استخدمت الآيات الألفاظ والأساليب البلاغية لتصوير مشاهد ذلك اليوم المهيّب. كما أكد على أن انقسام البشر إلى فريقين متميزين: أحدهما ينعم بالجنة، والآخر يعاني عذاب النار، هو انقسام يبين عدالة الله المطلقة ورحمته الواسعة وفضله العظيم. إلى جانب ذلك، كشف البحث عن الإعجاز البياني في دقة اختيار الألفاظ وتناسقها، مما يعكس براعة النظم القرآني وإحكامه. كما شدد على الدور الكبير للتفكير في آيات القرآن الكريم في تعزيز الإيمان وترسيخ قضايا العقيدة في النفوس

8-1 أهم التوصيات:

يؤكد البحث على ضرورة إيلاء المزيد من الاهتمام بالدراسات القرآنية التي تسعى لكشف أسرار الإعجاز البياني للقرآن الكريم. ويدعو الباحثين إلى الغوص عميقًا في النصوص القرآنية واستكشاف معانيها الخفية، بما يساهم في إثراء الفكر وتعزيز الفهم الأعظم لكتاب الله تعالى

تمهيد:

لبيان ما اشتملت عليه هذه السورة الكريمة من معانٍ عظيمة ودلالات جلية، رأيتُ أن أستهل القول بذكر مسائل ستُتصل بأسماؤها وما ورد في سبب تسميتها، ومكية السورة أو مدنيّتها، وعد آياتها وكلماتها وحروفها، وما ناسبها من السورة التي قبلها، وأغراضها البالغة وأهدافها النيرة. فأقول مستعينًا بالله تعالى، ومتوكلاً عليه:

- المسألة الأولى: أسماء السورة الكريمة، وسبب تسميتها بهذا الاسم:

سُميت هذه السورة سورة القارة، ولم يرد لها أسماء أخرى، والسر في تسميتها بهذا الاسم: كونها افتتحت بهذا الاسم، فسميت به، كما سُميت سُورٌ غيرها بأول اسم ورد فيها، كسورة الشمس، والليل، والضحى، والعاديات، العصر، ونحوها

وسور القرآن الكريم تارة تُسمّى بأول كلمة فيها، كالذي تقدّم أمثلته، وتارة تُسمّى بثاني كلمة فيها، كسورة المطففين والطارق، أو بثالث كلمة فيها، كسورة المؤمنون والبروج، وبرابع كلمة فيها، كسورة الفلق والناس، وبخامس كلمة فيها، كسورة القدر، وقد تُسمّى السورة بآخر كلمة فيها، كسورة الماعون والمسد، ونحو ذلك من مقاصد التسمية⁽¹⁾.

(1) يُنظر: القرعانة في فن الصرف، الحربي (8-9).

ويرجع سبب الاختلاف في عدّ آيات سورة القارعة إلى ثلاثة مواضع؛

أولها: قوله تعالى: ﴿الْقَارِعَةُ﴾ [القارعة: 1]؛ حيث عدّها الكوفي آيةً مستقلة، ولم يعدّها الآخرون ثانيها وثالثها: قوله تعالى: ﴿ثَقُلَتْ مَوَازِينُهُ﴾ [القارعة: 6]. و﴿خَفَّتْ مَوَازِينُهُ﴾ [القارعة: 8]؛ فقد عدّها المكي والمدنيان والكوفي، ولم يعدّها الشامي والبصري آيتين مستقلّتين⁽⁹⁾.

• المسألة الرابعة: عدد كلماتها وحروفها:

أما فيما يتعلق بعدد كلمات سورة القارعة وحروفها، فقد بلغ عدد كلماتها سناً وثلاثين كلمة، بينما بلغ عدد حروفها مائة واثنين وخمسين حرفاً⁽¹⁰⁾.

• المسألة الخامسة: المناسبة بين سورة القارعة وسورة العاديات:

في ختام سورة العاديات؛ أشار الله تعالى إجمالاً إلى بعض مشاهد يوم القيامة في قوله: ﴿أَفَلَا يَعْلَمُ إِذَا بُعْثَ رَمَلٌ فِي الْقُبُورِ﴾ [العاديات: 9-11]، وقد تضمنت هذه الآيات أخباراً عن بعثرة ما في القبور وإظهار ما في الصدور من أعمال ونوايا. ثم جاءت سورة القارعة لتفصّل لنا توقّيت هذه البعثرة، مبينة أنها ستحدث يوم القارعة، كما شرع سبحانه في ذكر بقية الأحداث العظيمة التي ستقع يوم القيامة، موضحاً أهوال ذلك اليوم

ولما خُتمت سورة العاديات بقوله: ﴿إِنَّ رَبَّهُم بِهِمْ يَوْمَئِذٍ عَلِيمٌ﴾، فكأنما أثار ذلك سؤالاً، حاصله: ما هو ذلك اليوم العظيم الذي أشير إليه؟ فجاء الجواب في سورة القارعة؛ حيث بيّن سبحانه أن ذلك اليوم هو "القارعة"، وذكر أهواله وصيحاته، مشيراً إلى القيامة وأحداثها الجسيمة⁽¹¹⁾.

• المسألة السادسة: أغراض السورة الكريمة وأهدافها:

يمكن إجمال أغراض السورة الكريمة وأهدافها في النقاط الآتية:

1. أولها: ترسيخ عقيدة البعث والنشور:

وقد اتفقت مدوّنات التفسير وكتب السنة الشريفة، وكذلك المصاحف على إطلاق اسم "سورة القارعة" على هذه السورة الكريمة، دون ورود تسمية أخرى لها منسوبة إلى أحد من الصحابة أو التابعين. و"القارعة" تُعدّ من أسماء يوم القيامة؛ لما تحملته من دلالة على شدة الهول والرعب الذي يقرع القلوب ويزلزل النفوس، فهي تصف بألفاظها الرهيبة مشاهد يوم عظيم، تتصدع فيه القلوب من شدة الفزع، وتتكشف فيه الحقائق الكبرى التي كانت خفية عن الناس⁽¹⁾.

• المسألة الثانية: القول في مكية السورة أو مدنيّتها، وترتيب نزولها:

أكثر أهل التفسير يحكّون القول بمكية السورة ولا يذكرون غيرّه، وفي ذلك إيماء إلى ارتضائهم القول بمكيّتها⁽²⁾.

ومن أهل العلم من ذكر مكيّة السورة، ثم ذكر مقابله بصيغة التضعيف، وقيل: مدنية⁽³⁾، وهذا إيماء إلى أطراح هذا القول

وحكى جماعة منهم الإجماع على مكيّتها، فيكون القول بمدنيّتها قولاً محدثاً بعد انعقاد الإجماع، أو قولاً شاذاً لم يلتفت إليه من حكى الإجماع، وقد ذكر السيوطي رحمه الله سورة القارعة من جملة السورة المكية⁽⁴⁾.

وأما عن ترتيب نزول السورة الكريمة؛ فقد تقدّمت سورة القيامة، وتقدّمتها سورة قُريش⁽⁵⁾.

• المسألة الثالثة: عدد آياتها:

نصّ كثير من أهل العلم بالتفسير على أن عدد آيات السورة الكريمة: إحدى عشرة آية، ولم يحكوا غيرّه، وقد يوهّم هذا انعقاد الإجماع على هذا العدد⁽⁶⁾

ومن أهل التفسير من ذكر أن عدد آياتها: عشر آيات⁽⁷⁾، ومنهم من ذكر أن عدد آياتها ثمان آيات⁽⁸⁾.

ومرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف العاديين؛ فإنّ سورة القارعة ثمان آيات وفق العدّ الشامي والبصري، وعشر آيات في العدّ المكي، وكذا في العدّ المدنيّ الأول والثاني، وإحدى عشرة آية في العدّ الكوفي

(1) يُنظر: التحرير والتنوير، ابن عاشور (509/30)؛ نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، البقاعي (220/22)؛ معالم التنزيل في تفسير القرآن، البغوي (267/5)؛ تفسير القرآن العزيز، محمد بن عبد الله ابن أبي زُمَيْن (126/5).

(2) يُنظر: الكشف عن حقائق التنزيل، الزمخشري (789/4)؛ أنوار التنزيل وأسرار التأويل، البيضاوي (333/5)؛ التفسير الكبير، الرازي (265/32)؛ روح البيان، الإستانبولي (499/10)؛ تفسير المظهر، المظهري (329/10).

(3) يُنظر: معالم التنزيل، البغوي (297/5).

(4) يُنظر: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، الأنلسي (516/5)؛ روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الألوسي (447/15)؛ فتح القدير، الشوكاني (593/5)؛ زاد المسير في علم التفسير، ابن الجوزي (483/4)؛ الجامع لأحكام القرآن، القرطبي (164/20)؛ فتح البيان في مقاصد القرآن، القُتُوجي (357/15)؛ التحرير والتنوير، ابن عاشور (509/30)؛ الإتيان (96/1).

(5) يُنظر: الكشف، الزمخشري (789/4)؛ معالم التنزيل، البغوي (297/5)؛ التفسير الكبير، الرازي (265/32)؛ اللباب في علوم الكتاب، الحنبلي (469/20)؛ السراج المنير، الشربيني (424/4)؛ تفسير المظهر، المظهري (329/10).

(6) يُنظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي (164/20)؛ فتح القدير، الشوكاني (593/5).

(7) يُنظر: أنوار التنزيل، البيضاوي (333/5)؛ فتح البيان، القُتُوجي (357/15).

(8) يُنظر: البيان في عدّ آي القرآن، الداني (285/1)؛ روح المعاني، الألوسي (447/15).

(9) يُنظر: الكشف والبيان عن تفسير القرآن، الثعلبي (274/10)؛ اللباب في علوم الكتاب، ابن عادل (469/20)؛ السراج المنير، الشربيني (424/4).

(10) يُنظر: نظم الدرر، البقاعي (220/22)؛ التفسير الكبير، الرازي (265/32).

وهذه الأقوال ترجع إلى أربعة:

أولها: أن ذلك يعود إلى الصيحة العظيمة التي تصاحب يوم القيامة، تلك الصيحة التي تهزّ الوجود وتزلزل المخلوقات، إذ في النفخة الأولى يُصعق من في السماوات والأرض، كما قال تعالى: ﴿فَصَعَقَ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ﴾ [الزمر: 68]. ثم تأتي النفخة الثانية؛ فيميت الله تعالى الخلائق جميعاً، باستثناء إسرافيل الذي يموت بعدها بأمر الله تعالى. ثم يُبعث إسرافيل ويحيي من جديد؛ لينفخ النفخة الثالثة، التي تُبعث بها الخلائق للحساب، كما أشار الله تعالى في قوله: ﴿مَا يَنْظُرُونَ إِلَّا صَيْحَةً وَاحِدَةً﴾ [يس: 49]، وقوله: ﴿فَإِنَّمَا هِيَ زَجْرَةٌ وَاحِدَةٌ﴾ [الصافات: 19].

ثانيها: أن التسمية ترتبط بالاصطدام الكوني الهائل بين الأجرام السماوية والأرضية عند نهاية العالم؛ هذا الاصطدام العنيف يرافقه تدمير شامل للكون، فيكون قرعاً يزلزل كل شيء، ومن هنا وُصف ذلك اليوم بالقارعة

ثالثها: أن القارعة تُطلق على الأهوال العظيمة التي تصيب الخلائق؛ وهي مشاهد تفزع القلوب وتذهل العقول، يحدث ذلك في السماء عندما تنفطر وتنشقق، وفي الشمس والقمر حينما يتكوران وينطفئ نورهما، وفي الكواكب عندما تتناثر، وفي الأرض حين تطوى وتبدل، وفي الجبال عندما تتدك وتتنسف

رابعها: أن هذا الاسم يشير إلى ما يصيب أعداء الله يوم القيامة من عذاب أليم، وخزي عظيم، وعقاب شديد. فالقرع هنا يرمز إلى العقاب الذي يقرع أعداء الله بالنكال والهوان⁽¹⁾.

بهذا تتجلى المعاني العميقة لتسمية يوم القيامة بـ "القارعة"، بما تحمله من رهبة وهيبة ترتبط بجلال ذلك اليوم وعظيم أحداثه

2. المطلب الثاني: السر في وضع الظاهر موضع المضمّر.

في قول الله تعالى: ﴿الْقَارِعَةُ ۚ مَا الْقَارِعَةُ ۚ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ﴾ وضع المظهر موضع المضمّر، وذلك لأن مقتضى الظاهر أن يرد النظم القرآني: (وما أدراك ما هي) أو بإلحاق هاء السكت آخر كلمة (هي)؛ لتكون: (وما أدراك ما هي) كالوارد في أواخر السورة، ولكن الله تعالى جعل المضمّر محل المظهر، وذلك تفخيماً لشأنها، ودلالة على عظمة الخطب وشدة الأمر، وزيادة في الترويع والتّهويل⁽²⁾؛ إذ المقام يقتضي ذلك ويستدعيه

تؤكد السورة على وقوع البعث وما يسبقه من أهوال عظيمة وشدائد مروعة، من أبرزها: خروج الناس من قبورهم في صورة تشبه الفراش المتفرق، وانهيار الجبال وتحولها إلى مادة أشبه بالصوف المنفوش، في مشهد يجسد عظمة ذلك اليوم

2. ثانيها: التحذير من أهوال يوم القيامة:

تنبه السورة الناس إلى الفزع والرعب الذي سيصاحب يوم القيامة؛ لتحثهم على الاستعداد لذلك اليوم العظيم بالاجتهاد في الأعمال الصالحة والتوبة من الذنوب

3. ثالثها: تقسيم الناس إلى فريقيين:

تبين السورة المصير المحتوم للبشر يوم القيامة؛ حيث ينقسمون إلى فريق ينعم بالجنة، وفريق يلقي عذاب السعير، مما يؤكد على عدالة الله المطلقة ورحمته الواسعة وفضله العظيم

4. رابعها: الجزاء وفق الأعمال:

تؤكد السورة أن الله تعالى سيجازي الإنسان على أعماله، سواء كانت خيراً أم شراً، بحيث يكون الجزاء متناسباً مع العمل، فمن ثقلت موازينه دخل الجنة، ومن خفت موازينه أُلقي في النار

5. خامسها: العدل الإلهي المطلق والرحمة والفضل الربانيّان:

توضّح السورة عدل الله تعالى ورحمته وفضله؛ فلا يظلم أحداً مثقال ذرة، وإنما يُؤخذ كل إنسان بما قدم في الدنيا، ويكون جزاؤه من جنس عمله، مما يبرز كمال حكمة الله تعالى

• المبحث الأول: الأسرار الواردة في الآيات الثلاثة الأولى

قال الله تعالى: ﴿الْقَارِعَةُ ۚ مَا الْقَارِعَةُ ۚ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ﴾ [القارعة: 1-3]. وفيه أربعة مطالب:

1. المطلب الأول: السر في تسمية يوم القيامة بالقارعة.

سمّي يوم القيامة بـ "القارعة"؛ لما يحمله من أهوال عظيمة وشدائد مروعة تفرع قلوب الناس بالخوف، وتوقعهم في حالة من الذعر والاضطراب الشديد. هذه الفظائع تؤثر على قلوبهم وأسماعهم وأجسادهم، حتى تبدو أحداث ذلك اليوم خارجة عن نطاق إدراكهم المعتاد، وعاجزة عن أن تحتويها عقولهم أو علومهم؛ لما تنطوي عليه من مشاهد تفوق التصور البشريّ

وقد اختلف أهل العلم في سر تسمية هذه السورة بـ "القارعة" على أقوال، وهي اختلاف في لفظٍ وعبارةٍ فحسب، وإلا فإن ما ذكره كلُّه صحيحٌ في نفسه، ولا مانع من إرادتها جميعها

(1) يُنظر: التفسير الكبير، الرازي (265/32)؛ نظم الدرر، البقاعي (220/22)؛ الجامع لأحكام القرآن، القرطبي (164/20).
(2) يُنظر: نظم الدرر، البقاعي (220/22)؛ إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، العمادي (192/9)؛ التحرير والتنوير، ابن عاشور (510/30).

وفيه أربعة مطالب:

1. المطلب الأول: سر تسمية الفراش بهذا الاسم، وبلاغة التعبير به.

إن لفظ "الفراش" يُطلق على حشرات صغيرة تشبه البعوض⁽³⁾، ومنها الفراشة: التي تُعرَف بحركتها السريعة وتهاقها على الضوء، خاصة حول المصابيح أو النار

ويلاحظ أن الفراش حين يطير يتسم بالانتشار العشوائي والتفرق، فلا يجتمع في مسار منتظم، بل يبدو كأنه في حالة فوضى، غير مدرك لما يواجهه من خطر الاحتراق

واستعمال هذا الوصف في القرآن الكريم لتصوير حال البشر يوم القيامة يُبرز مدى التشابه بين حركة الفراش وسلوك الناس في ذلك اليوم المهيب. فالبشر يخرجون من قبورهم في دعر واضطراب، منتشرين في كل اتجاه، كأنهم فقدوا السيطرة على أفعالهم، يتحركون بلا هدف واضح سوى الاستجابة للداء الذي لا يملكون له دفعا

وهكذا تعكس كلمة "الفراش" دقة التصوير القرآني وشدة الفزع الذي يعيشه الناس في مواجهة الأحوال العظيمة لذلك اليوم

2. المطلب الثاني: سر تذكير وصف {المبثوث} دون تأنيثه.

المراد بكلمة "المبثوث" هو المتفرق والمنتشر؛ حيث يُقال: "بثته" بمعنى: نشره وفرقه

وقد وردت الكلمة في صيغة المذكر توافقاً مع اللفظ، كما في قوله تعالى: ﴿تَزَعُ النَّاسَ كَانَهُمْ أَجَازُ نَحْلٍ مُنْقَعٍ﴾ [القمر: 20]، ولو جاء التعبير بصيغة المؤنث (الفراش المبثوثة)؛ لكان ذلك على غرار قوله تعالى: ﴿كَانَهُمْ أَجَازُ نَحْلٍ خَاوِيَةٍ﴾ [الحاقة: 7]، وكلتا الصيغتين جائزة من حيث المعنى والأسلوب⁽⁴⁾؛ إذ إن السياق هو الذي يحدد اختيار اللفظ بما يتناسب مع البلاغة القرآنية، وتذكير اللفظ أقرب من جهة اللفظ مع لفظ (المنفوش) في الآية بعد؛ فإنه وإن لم تتماثل الفاصلتان في الحرف الأخير؛ إلا أن صيغة التذكير (المبثوث) أنسب لـ (المنفوش) من لفظ (المبثوثة) كما لا يخفى

3. المطلب الثالث: سر تشبيه الله تعالى الخلق يوم القيامة بالفراش المبثوث:

شبه الله تعالى الناس عند خروجهم من قبورهم واصطفاهم في أرض الحساب، مع كثرتهم وتزاحمهم،

3. المطلب الثالث: بلاغة الاستفهام في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ؟﴾

(ما) في ﴿وَمَا أَدْرَاكَ؟﴾ من قول الله تعالى: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ؟﴾ استفهامية، وهذا الاستفهام خارج عن أصل دلالاته من إرادة طلب العلم بشيء لم يكن معلوماً من قبل؛ والغرض منه التّعظيم والتّفخيم، وفيه تعجيب لشأن يوم القيامة وبيان فخامته وفخامة ما فيه

4. الاستفهام في قوله تعالى: ﴿وَمَا الْقَارِعَةُ؟﴾ يحمل معنى التّفخيم والتّعظيم لشأن القارعة، كما هو الحال في قوله تعالى: ﴿الْحَاقَّةُ ۝ مَا الْحَاقَّةُ ۝ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحَاقَّةُ؟﴾ [الحاقة، الآية: 1-3].

ويحتمل أن يكون غرض الاستفهام: التحذير، إلا أن حمله على التّفخيم والتّعظيم أولى وأبلغ

ومما يقوّي هذا المعنى وضع المظهر موضع المضمّر؛ إذ يبرز ذلك دلالة أقوى على عظمة القارعة وفظاعتها، ويؤكد هذا أيضاً قوله: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ؟﴾ الذي يشير إلى شدة هولها وكونها فوق إدراك البشر، بحيث تتجاوز حدود علومهم وتصوراتهم، فلا تصل إليها دراية أحد منهم⁽¹⁾.

5. المطلب الرابع: بيان الفرق بين أول سورة القارعة وأول سورة الحاقة.

تتجلى بلاغة القرآن الكريم في التكرار لدلالات تثير انتباه القارئ، كما يظهر في قوله تعالى: ﴿الْحَاقَّةُ ۝ مَا الْحَاقَّةُ ۝ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحَاقَّةُ؟﴾، وقوله: ﴿الْقَارِعَةُ ۝ مَا الْقَارِعَةُ ۝ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ؟﴾، وقد ذهب المحققون إلى أن العبارة الثانية أشد وقعاً من الأولى؛ لأن السياق الذي نزل لاحقاً غالباً ما يتسم بمزيد من الدلالة البلاغية والتنبيه الأقوى، وذلك لتحقيق غرض التشديد على الأمر الموصوف

وأما من حيث المعنى؛ فإن لفظ "الحاقة" يحمل دلالة العدل والحق المرتبط بيوم القيامة، وهو وصف قوي ومؤثر في ذاته. ومع ذلك؛ فإن لفظ "القارعة" يتسم بشدة أعظم؛ لأنه يصور القرع المفاجئ والهائل الذي يطرق القلوب ويثير الرعب فيها، مما يبرز الفرق في التأثير النفسي بين التعبيرين، حيث تحمل "القارعة" بُعداً إضافياً من الرهبة والهيبة⁽²⁾.

• المبحث الثاني: الأسرار الواردة في الآية الرابعة

قال الله تعالى: ﴿يَوْمَ يَكُونُ النَّاسُ كَالْفَرَاشِ الْمَبْثُوثِ﴾ [القارعة، الآية: 4]

(1) يُنظر: التفسير الكبير، الرازي (266/32)؛ التحرير والتنوير، ابن عاشور (510/30).

(2) يُنظر: فتح القدير، الشوكاني (593/5)؛ فتح البيان، القنوجي (365/15)؛ التحرير والتنوير، ابن عاشور (510/30).

(3) يُنظر: لسان العرب، الأفرقي (330/6)؛ الكشف، الزمخشري (790/4)؛ مدارك التنزيل، النسفي (285/4).

(4) يُنظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي (165/20)؛ فتح القدير، الشوكاني (594/5)؛ فتح البيان، القنوجي (360/15).

وأما وجه الجمع بين تشبيه الناس بالصغير كالفرش والكبير كالجراد؛ فإن التشبيه مبني على وصفين مختلفين؛ فالتشبيه بالفرش لبيان تفرقهم واضطرابهم، والتشبيه بالجراد لبيان كثرتهم وتتابعهم. كما يجوز أن يقال إنهم يُشبهون الجراد في البداية بسبب كثرتهم وضخامته، ثم يصيرون كالفرش في صغرهم وتلاشيهم، نتيجة احتراقهم بحر الشمس في الموقف العظيم

يدل على هذه المعاني قوله تعالى: ﴿فَتَأْتُونَ أَفْوَاجًا﴾، وقوله: ﴿يَوْمَ يَقُومُ النَّاسُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ﴾، وكذلك قوله: ﴿وَتَرَكَا بَعْضُهُمْ يَوْمَئِذٍ يَمُوجُ فِي بَعْضٍ﴾؛ حيث تؤكد هذه الآيات حال الاضطراب والاختلاط التي تصف حال الناس في ذلك اليوم⁽²⁾.

- المبحث الثالث: الأسرار الواردة في الآية الخامسة
قال الله تعالى: ﴿وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ الْمَنْفُوشِ﴾ [القارعة: 5]
وفيه أربعة مطالب:

1. المطلب الأول: سر اقتران الناس والجبال في الآية وقبلها:

جمع الله سبحانه وتعالى بين وصف حال الجبال وحال الناس يوم القيامة، في تصوير مهيب لعظمة تأثير القارعة وشدتها، فإذا كانت القارعة بقوتها المهولة تُحيل الجبال الشامخة إلى ما يشبه الصوف المتناثر الذي تذروه الرياح، وهي التي طالما عُدت رمزاً للصلاية والثبات، فكيف سيكون حال الإنسان الضعيف أمام هذا المشهد المروع؟! إن ذكر الجبال في هذا السياق ليس إلا دليلاً على أن ما ينتظر البشر أعظم وأشد؛ إذ إن الجبال التي هي من أقوى مكونات الأرض قد انهارت وتلاشت، فما بالك بحال الإنسان الذي خلق ضعيفاً!

في ذلك اليوم العصيب، تتجلى رهبة الموقف في كل نفس؛ إذ يقف الإنسان مذعوراً أمام مشاهد الهول، لا يملك لنفسه حيلة ولا يستطيع النجاة إلا برحمة الله تعالى، فكل مأمّن زائل، وكل عزيز هالك، ولا ملجأ ولا منجى إلا إلى الله. فالويل ثم الويل لابن آدم إن لم تدركه رحمة ربه، التي هي وحدها المخرج من ذلك الموقف الجلل⁽³⁾.

2. المطلب الثاني: سر التَّنْصِيب على العهن:

العهن هو الصوف المصبوغ بألوان متعددة، وخصه الله تعالى بالذكر في وصف حال الجبال يوم القيامة؛ لأنه يُعد للغزل بشكل رئيسي، بخلاف الصوف الأبيض الذي لا يُصبغ عادةً. وشبه الله عز وجل الجبال في ذلك اليوم العظيم بحال الصوف الملون، الذي يتناثر ويتفرق في كل اتجاه، إشارة إلى شدة الهول وزوال الثبات

لتلبية أمره وتنفيذ قضائه، بحال الفراش الضعيف الذي يتهافت نحو النار أو السراج من كل جهة، فيحترق بفعل انجذابه، ويتشتت كل فرد منهم في اتجاه مختلف، دون انتظام أو هدف واضح، في مشهد يعكس ذلهم وخوفهم من هول الموقف وشدة ما ينتظرهم

وفي تشبيه الناس بالفرش يوم القيامة تكمن دلالات ومبالغات متعددة؛ إذ صورهم الله تعالى بالفرش في انتشارهم وكثرتهم، وذلتهم وضعفهم، واندفاعهم نحو الداعي من كل جانب، كما يندفع الفراش نحو النار. والفراش عندما يثور ويتحرك على هذه الحال لا يسلك مساراً موحدًا، بل يتجه كل فريق في طريق مختلف

هذا التشبيه يشير إلى حال الناس عند خروجهم من قبورهم؛ إذ يغلب عليهم الفزع والتشتت، وتتباين أهدافهم وتتجه إلى جهات مجهولة

كما يحتمل أن يكون التشبيه قد جاء لتصوير سقوطهم في جهنم، كما يتساقط الفراش في المصباح، في تصويرٍ بديعٍ لهول الموقف وشدة العذاب⁽⁴⁾.

4. المطلب الرابع: سر تشبيه الله تعالى الشيء الواحد بالصغر مرة وبالكبر أخرى.

تختلف أحوال الناس يوم القيامة عند خروجهم من قبورهم وبعثهم للحساب والجزاء أمام الله تعالى؛ حيث يبدون في البداية مضطربين ومختلطين، يموج بعضهم في بعض، ويتصفون بوصفين مختلفين. ففي أول الأمر، يشبهون الفراش المبعوث، كما في قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يَكُونُ النَّاسُ كَالْفَرَاشِ الْمَبْثُوثِ﴾؛ إذ يتطاير كل فرد في اتجاه مختلف بلا نظام أو ترتيب. ثم تتغير هيئتهم، فيصبحون أشبه بالجراد المنتشر، كما في قوله تعالى: ﴿خَشَعَا أَبْصَارُهُمْ يَخْرُجُونَ مِنَ الْأَجْدَاثِ كَأَنَّهُمْ جَرَادٌ مُنْتَشِرٌ﴾ [القمر: 7]؛ حيث ينتقلون في تتابع منظم وكثافة عظيمة، متوجهين إلى جهة محددة، يعكسون بها هيبة الموقف وذل الوقوف أمام الله تعالى للحساب

وقد ذكر أهل التفسير هذا، فمما ذكره ابن الخطيب الرّازي: أَنَّ النَّاسَ شُبِّهُوا يَوْمَ الْبَعْثِ فِي اضْطِرَابِهِمْ وَتَزَاكُمِهِمْ أَوَّلَ خُرُوجِهِمْ مِنَ الْقُبُورِ بِالْفَرَاشِ الْمَبْثُوثِ وَالْجَرَادِ الْمُنْتَشِرِ، وَهُوَ تَشْبِيهُ مُتَعَدِّدُ الْأَوْجِهَةِ؛ فَوَجْهَ التَّشْبِيهِ بِالْفَرَاشِ يَتِمُّثَلُ فِي تَفَرُّقِهِمْ وَانْتِشَارِهِمْ؛ حَيْثُ يَذْهَبُ كُلُّ وَاحِدٍ فِي اتِّجَاهٍ مُخْتَلَفٍ دُونَ انْتِظَامٍ، كَمَا قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿يَوْمَ يَكُونُ النَّاسُ كَالْفَرَاشِ الْمَبْثُوثِ﴾. أما وجه التشبيه بالجراد؛ فهو في كثرتهم وتتابعهم المتواصل؛ إذ يركب بعضهم بعضاً كما هو حال الجراد، مما يعكس فزعهم واختلاطهم، كما قال الله تعالى: ﴿كَأَنَّهُمْ جَرَادٌ مُنْتَشِرٌ﴾.

(1) يُنظر: الكشاف، الزمخشري (789/4)؛ نظم الدرر، البقاعي (222/22)؛ التسهيل لعلوم التنزيل، الغرناطي (507/2)؛ السراج المنير، الشربيني (4224/4).
(2) يُنظر: التفسير الكبير، الرازي (267-266/32)؛ المحرر الوجيز، ابن عطية (516/5)؛ السراج المنير، الشربيني (424/4).
(3) يُنظر: البحر المحيط في التفسير، أبو حيان الأندلسي (533/10).

مثل هذا المقام يُضفي مزيداً من التأكيد والرهبة، مما يعزز التحذير من أهوال ذلك اليوم.

- ثانيهما: الإشارة إلى اختلاف الحالين؛ فقد أعيد ذكر فعل الكون {تكون} مع حرف العطف (الواو)؛ للتأكيد على وجود فرق بين الكونين المذكورين؛ إذ الأول (يكون) يشير إلى حال إيجاد الناس من قبورهم وانتشارهم كالفراش المبعوث، والآخر {وتكون} يدل على حال زوال الجبال واندثارها وتحولها إلى عهن منفوش.

وفي ذلك إشارة إلى انتقال الكون من عالم إلى آخر؛ حيث ينتهي عالم قديم ليبدأ عالم جديد⁽³⁾.

- المبحث الرابع: الأسرار الواردة في الآية السادسة والسابعة

قال الله تعالى: ﴿فَأَمَّا مَنْ ثَقُلَتْ مَوَازِينُهُ ۖ فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ﴾ [القارة: 6، 7] وفيه أربعة مطالب:

1. المطلب الأول: سر جمع كلمة (موازينه):

اختلف العلماء في الميزان الذي توزن به أعمال العباد يوم القيامة؛ أميزان واحد هو أم أنها موازين؟

جمهور العلماء على أنه ميزان واحد، ولكنه جمع في هذه الآية وفي غيرها باعتبار تعدد الموزون، ولما كانت كثيرة؛ جمع الميزان لهذا الاعتبار؛ هذا الذي يقتضيه الجمع بين الأدلة التي ورد فيها أفراد الميزان وجمعه

وجاء التعبير بالموازين جمعاً في قول الله تعالى: ﴿مَنْ ثَقُلَتْ مَوَازِينُهُ﴾ دون الميزان مفرداً؛ إذ لم يرد النظم القرآني: (فمن ثقل ميزانه)؛ لوجهين:

أحدهما: أن العرب تستعمل صيغة الجمع للدلالة على التفخيم والتعظيم، وإن كان المراد واحداً، كما في قولهم: "خرج إلى البصرة في السفن" و"ذهب إلى مكة على البغال"، مع أن المقصود: سفينة أو بغلة واحدة. ومن شواهد ذلك في القرآن الكريم قول الله جل جلاله: ﴿كَذَّبَتْ قَوْمُ نُوحٍ الْمُرْسَلِينَ﴾ [الشعراء: 105] وقوله سبحانه: ﴿كَذَّبَتْ عَادُ الْمُرْسَلِينَ﴾ (الشعراء: 123)، مع أن المراد رسول واحد، وقيل: إن الجمع هنا يفيد التعظيم

والآخر: أن المراد بـ الموازين هنا جمع موزون، لا جمع ميزان، أي: أن المقصود هو الأعمال الموزونة، وجمعها جاء باعتبار تعدد الموزونات، وإن كان الميزان في واحد. وهذا هو رأي جمهور العلماء⁽⁴⁾.

وقد جاءت الإشارة في القرآن الكريم إلى ألوان الجبال المختلفة في الدنيا، كما في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ أَلْبَابٍ جُدَدٌ بَيَضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٍ﴾ [فاطر: 27]، فكما أن الجبال في الدنيا تتميز بألوانها المتنوعة؛ فإن ألوانها يوم القيامة ستعكس شدة الموقف وعظم الخطب، حين تتغير وتتبدد بفعل الرعب الذي يعم كل شيء⁽¹⁾.

3. المطلب الثالث: سر تشبيه الله تعالى الجبال بالعهن المنفوش:

شُبِّهَتِ الجبال يوم القيامة بالعهن، وهو الصوف المصبوغ بألوان متعددة، لتمثل ألوانها المتنوعة. وقد خصَّ الله سبحانه وتعالى "المنفوش" منها في التشبيه للدلالة على تفرق أجزائها وانتشارها. ففي ذلك اليوم؛ يزيل الله تعالى تماسكها وتركيبها، فتتفرق أجزاء الجبال كما يتفرق الصوف الملون المندوف

قال الله عز وجل: ﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ كَمَرٍ مَرْمَرٍ سَحَابٍ مِثْلِ حَرِّ النَّفَّاثَاتِ تَخْفُفُ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ [النمل: 88]. والمعنى: أن الجبال تصير كالصوف الملون المندوف، تتفرق أجزاؤها وتنتشر في الفضاء

وهذا الانتشار هو من نتائج القارعة الكبرى التي تقع بعد النفخة الثانية عند حشر الخلائق، ففي ذلك اليوم العظيم؛ يبدل الله تعالى الأرض بأرض غيرها، والسموات بغيرها، وتُغيَّر هيئات الكون كله، ويُسيَّر الجبال عن أماكنها، فتُزال وتُشاهد في صورة مروعة أمام أهل المحشر

ورغم أنها اندكت عند النفخة الأولى؛ فإن تسير الجبال وتسوية الأرض يكونان بعد النفخة الثانية، في صورة دالة على هيبة الخالق وقدرته على تغيير الكون بما لا يُتصوَّر⁽²⁾.

4. المطلب الرابع: سر تكرار فعل الكون:

يُلاحَظُ أَنَّ النظم القرآني عبَّر في الآية السابقة عند حديثه عن حال الناس يوم القيامة بلفظ بفعل الكون {يكون}، بينما عند حديثه في هذه الآية عن الجبال قال: {وتكون}، مع أن السياق يُجَوِّزُ الاكتفاء بما ورد أولاً، مِنْ غير إعادة الفعل مرة أخرى

والنُّكْتَةُ في ذلك ترجعُ إلى أمرين كُليَّين:

- أحدهما: التأكيد والتكرار؛ تعظيماً للتحذير؛ فلم يرد النظم القرآني: (يوم يكون الناس كالفراش المبعوث والجبال كالعهن المنفوش)، بل جاء التعبير بقوله: ﴿وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ الْمَنْفُوشِ﴾، وهذا التكرار في

(1) يُنظر: نظم الدرر، البقاعي (221/22)؛ مدارك التنزيل، النسفي (285/4)؛ روح البيان، إسماعيل حقي (500/1).

(2) يُنظر: الكشف، الزمخشري (800/4)؛ أنوار التنزيل، البيضاوي (333/5)؛ مدارك التنزيل، النسفي (285/4).

(3) يُنظر: التفسير الكبير، الرازي (276/32)؛ التحرير والتنوير، ابن عاشور (513/30).

(4) يُنظر: التفسير الكبير، الرازي (203/14)؛ الجامع لأحكام القرآن، القرطبي (166/7، 293/11)؛ البحر المحيط، أبو حيان (12/5). تفسير القرآن العظيم، الدمشقي (303/5)؛ السراج المنير، الشربيني (464/1)؛ روح البيان، إسماعيل حقي (500/10)؛ أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، الشنقيطي (159/4)

2. المطلب الثاني: سر الاحتباك في الآية:

تُعدُّ هذه الآية من أمثلة الاحتباك البلاغي⁽¹⁾؛ حيث جاءت العبارة بحذف بعض عناصر التركيب في كل موضع مع الإشارة إليها في الموضع الآخر، فقد ذُكرت العيشة في الحديث عن فريق المؤمنين دليلاً على حذفها في الحديث عن فريق الكافرين؛ إذ لم يرد النظم القرآن في حق أهل الإيمان: (فأمة الجنة)، بل ورد التعبير بـ «عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ».

وفي المقابل؛ ذُكرت الأم في الحديث عن فريق الكافرين دليلاً على حذفها في الحديث عن المؤمنين، فلم يرد البيان القرآني: (فهو في عيشة ساخطة)، بل جاء التعبير بـ «فَأَمَّهُ هَآوِيَةٌ».

فيكون مجموع المعنى المقصود في الآيات: (فأما من ثقلت موازينه، فهو في عيشة راضية وأمه الجنة، وأما من خفت موازينه فهو في عيشة ساخطة وأمه هادية)⁽²⁾.

3. المطلب الثالث: سر في إلحاق الهاء في كلمة (عيشة).

سر إلحاق الهاء في (عيشة) بدلا من أن يرد البيان القرآني: (عيش راض) يعود إلى الدلالة على الوحدة والانسجام، فقد ألحق الهاء لتشير إلى أنها عيشة واحدة متكاملة، وليست مجرد حياة تتعدد فيها الأنواع والدرجات. وبهذا التخريج؛ يفهم أن العيشة التي يُبشِّرُ بها المؤمنون ستكون موحدة في صفاتها ولذتها، بلا تشويش أو تعدد كما في الحياة الدنيا

فكانت الهاء تعكس حالاً من الصفاء واللذة المستدامة التي لا تعرف الفوضى أو التناقض، بل هي عيشة واحدة مفعمة بالسلام والطمأنينة⁽³⁾.

المطلب الرابع: سر وصف العيشة بأنها راضية:

يجوز أن يكون وصف (راضية) في قول الله تعالى: «فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ» على أصله، ولفظ (عيشة) يُحمل على المَجَاز المرسل، بعلاقة المحلية؛ إذ المراد من يعيش في الجنة مرضي

ويجوز في (راضية) أن تكون بمعنى: "مرضية". فـ «رَاضِيَةٍ» أصلها: «مَرْضِيَّةٌ»، كما في قوله تعالى: «وَجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاعِمَةٌ لِّسَعْيِهَا رَاضِيَةً» [الغاشية: 9-8]، فقد أسند الرضا للعيشة، على أنها الفاعلة للرضا؛ لأنها تشمل النعيم وأسباب النعيم في الجنة، وتكون راضية طائعة ولينة لأصحاب الجنة، فتدنو الثمار طواعية،

وتفجر الأنهار طواعية، كما في قوله تعالى: «قُطُوفُهَا دَانِيَةٌ» [الحاقة: 23].

فالقول الأول يتعلق بإطلاق المحل وإرادة الحال، مثل قوله تعالى: «فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ» [العلق: 17]؛ حيث يُطلق "النادي" ويُراد به من يحل فيه. وفي سورة القارة أطلق المحل وهو محل العيشة وأريد الحال فيها

أما على القول الثاني؛ فهو من باب الإسناد الحقيقي، أي إسناد الرضا لمن وقع منه أو قام به⁽⁴⁾.

المبحث الخامس: الأسرار الواردة من الآية الثامنة إلى الحادية عشر

قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: «فَأَمَّهُ هَآوِيَةٌ وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَةٌ نَارٌ حَامِيَةٌ» [القارة: 8-11].

1. المطلب الأول: سر تسمية المسكن (أمًا) في قوله تعالى: «فَأَمَّهُ هَآوِيَةٌ»:

في تسمية المسكن (أمًا) في قوله تعالى: «فَأَمَّهُ هَآوِيَةٌ» تفسيرات ذكرها أهل العلم بالتفسير، يُمكن إجمالها في ثلاثة أوجه:

• أولها: أن المأوى يُسمَّى "أم" على سبيل التشبيه؛ حيث تُعدُّ الأم ملجأً للإنسان ومأواه، خاصة عند الوقوع في الخطر والشدائد، كما قال عتبة بن أبي سفيان في الحرب⁽⁵⁾: "فنحن بنوها وهي أمنا"، فسمى الله تعالى الهاوية أمًا للكافر؛ لأنها مأواه ومقره.

• ثانيها: أن التسمية هنا تحمل إشارة إلى سوء المصير، مشابهاً لتسمية "ثاكل" بمعنى: فَقْدُ الأم. فهذه التسمية تعبر عن السقوط والهلاك في النار، كأنه فُجع وألقي في أعماقها دون نجاة.

• ثالثها: ذكر بعض أهل العلم أن الأم في الآية بمعنى: أم رأسه؛ حيث يُسقط الكافر على رأسه في النار؛ كناية عن هبوطه وسقوطه في الهاوية. وقد روي عن ابن عباس وعكرمة وأبي صالح وقتادة: أن الكافر يهوي في النار على رأسه؛ فيسقط في الهاوية ويتدحرج إليها⁽⁶⁾.

2. المطلب الثاني: سر تسمية النار بالهاوية:

سر تسمية مستقر الإنسان الكافر في النار: أمًا، وتسمية ذلك المكان بالهاوية؛ يعود إلى فظاعة العذاب وهوله في جهنم؛ حيث يسقط الإنسان فيها إلى قعر بعيد

(1) الاحتباك: هو أن يجتمع في الكلام متقابلان، ويحذف من كل واحد منهما مقابلة لدلالة الآخر عليه، فيحذف من الأول ما أثبت نظيره في الثاني ويحذف من الثاني ما أثبت نظيره في الأول فإن التقدير فيه: ينظر: الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أيوب بن موسى الحسيني الكفوي (67)؛ خزنة الأدب ولب لباب لسان العرب، البغدادي (236/3)؛ التعريفات، الجرجاني (25)

(2) يُنظر: نظم الدرر، البقاعي (223/22)؛ السراج المنير، الشربيني (579/4)؛ فتح البيان، الفُؤجي (361/15).

(3) يُنظر: نظم الدرر، البقاعي (223/22)؛ السراج المنير، الشربيني (580/4).

(4) يُنظر: أضواء البيان، الشنقيطي (73/9).

(5) يُنظر: البحر المحيط، أبو حيان، (533/10).

(6) الكشف، الزمخشري (790/4)؛ المحرر الوجيز، ابن عطية (517/5)؛ التفسير الكبير، الرازي (268/32)؛ معالم التنزيل، البغوي (297/5)؛ تفسير القرآن العظيم، ابن كثير (448/8)

ومسافات متطاولة، وقد أفصحت عبارات كثير من أهل التفسير عن هذا السر، فذكروا لذلك وجهين:

أحدهما: أنَّ النار سميت "هاوية"؛ لأنها تتسع لاستيعاب الناس الذين يسقطون فيها، مع البعد الكبير لقرعها. وقد جاء التعبير عن هذا المعنى في الشعر الجاهلي، مثل قول أمية بن أبي الصلت:

والأرض معقلنا وكانت أمانا فيها مقابرنا وفيها نولد⁽¹⁾

ومثل قول عمرو بن ملق الطائي:

يا عمرو لو نالتك أرماحنا كنت تهوي به الهاوية⁽²⁾

ثانيهما: يُروى أن الهاوية هي اسم الباب الأسفل من النار، وهو المكان الذي يسقط فيه الكافر إلى أعماق جهنم

أما السر في إيراد قوله تعالى: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَ﴾ بهذا النسق، دون استخدام الصيغة نفسها التي جاءت في الآية السابقة: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ﴾، فيعزى إلى اختلاف طبيعة الكيفية التي يتبدى بها كل من هاتين الحقيقتين: كون القارعة أمراً محسوساً للجميع، بخلاف الهاوية فليست كذلك؛ إذ ليست مكاناً يسقط فيه الكفار فحسب، بل هي أيضاً وصف أيضاً يُعبّر عن عمق العذاب والألم الذي يناله الكافر. ولهذا جاء الإبهام في وصف الهاوية بالإشارة إلى ما فيها من الهول على سبيل الإبهام، مما يزيد من وقع التحذير بها في النفس⁽³⁾.

3. المطلب الثالث: سر الإضمار في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَ﴾.

يلاحظ أن الله عز وجل ذكر في السورة قوله ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ﴾، وفي أواخر السورة منها قال: ﴿فَأَمَّهُ هَاوِيَةٌ ۖ وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَ﴾، ولم يرد البيان القرآني: (وما أدراك ما الهاوية).

والفرق بين الأسلوبين؛ يكمن في أن كون النار "قارعة" أمراً محسوساً ومعروفاً، فهي تأتي بصوتها المخيف وزلزلة أحداثها. بخلاف كون النار "هاوية"، فإنه ليس أمراً محسوساً، فهي تشير إلى الهوة العميقة التي يسقط فيها الكافر بعيداً عن الأعين، مما يجعل هذا الوصف أكثر إبهاماً وخفاءً. وهذا الاختيار القرآني يعزز من تأثير التحذير في النفس الإنسانية؛ حيث يأتي التعبير عن القارعة بأمر محسوس ملموس، بينما التعبير عن الهاوية فيه ضربٌ من الغموض والإبهام، مما يضاعف من عمق العذاب وأثره النفسي⁽⁴⁾.

4. المطلب الرابع: سر وصف النار بالحامية:

في وصف النار بكونها "حامية" دلالة على وصولها إلى درجة عالية من الفضاة والحرارة، وفوق ذلك تغلي وغضبها شديداً؛ مقارنة بالنار الدنيوية، فإن نار الآخرة لا تقارن بها مهما بلغت عظمتها، فالمعنى: لا علم لك يا نبينا بكنه القارعة، مما يشير إلى أن شدتها تفوق قدرة الفهم البشري وحدوده

وفي الآية الأخيرة من السورة؛ يقول الله تعالى: ﴿نَارٌ حَامِيَةٌ﴾، تذكيراً على أن نار الدنيا، مهما كانت، لا تقارن بنار الآخرة، فهي خارجة عن المعهود تماماً، بل تجاوزت ما يمكن للبشر تصوره أو إدراكه. وهذا من باب التوكيد؛ حيث إن النار بطبيعتها تحتوي دائماً على الخمي، فوصفها بذلك يعزز من مدلول اسمها (نار) بوجه مجمل، كأنها تحمل مرادفاً إضافياً لكلمة (نار)

وبهذا الوجه؛ يتوافق آخر السورة مع أولها من حيث الإيحاء بأن نار الآخرة ليست نار مألوفة، بل هي أمرٌ خارجٌ عن تصور البشر، إذ قد انتهى حرّها وبلغت شدتها إلى ذروتها⁽⁵⁾.

9-1- الخاتمة

يمكن تلخيص ما توصلت إليه من نتائج في النقاط الآتي ذكرها:

- أولاً: تنمية التفكير والتدبر في القرآن الكريم: هذه الدراسة تعزز ملكة التأمل في معاني القرآن الكريم، امتثالاً لدعوة الله عز وجل للتدبر في آياته.
- ثانياً: السورة ومضمونها: سورة القارعة مكية بإجماع الجمهور، وعدد آياتها إحدى عشرة آية في العدد الكوفي، وقد سميت بهذا الاسم لافتتاحها به، وهو يشير إلى عظمة أهوال يوم القيامة.
- ثالثاً: عظمة يوم القيامة: القارعة تعني يوم القيامة، ووصفت بهذا الاسم؛ لما تحمله من أهوال عظيمة تخيف القلوب وتزلزل العقول، وقد استعمل البيان القرآني أساليب متعددة لتفخيم الأمر، منها الإظهار موضع الإضمار.
- رابعاً: التشبيهات في السورة: شبه الله تعالى الناس بالفراش المبتوث عند تفرقهم أولاً، وبالجراد المنتشر عند توجههم لجهة واحدة، كما شبه الجبال بالعن المنفوش في تفرق أجزائها بسبب شدة الهول.
- خامساً: البلاغة في ألفاظ السورة: تضمنت السورة بلاغة فائقة؛ مثل الاحتباك، المقابلة، التوكيد اللفظي،

(1) ديوان أمية بن أبي الصلت، ص: 52.

(2) يُنظر: تاج العروس من جواهر القاموس، مرتضى الزبيدي، (319/1)؛ (مادة: هوي). ابن منظور، لسان العرب، 237/1، (مادة: هوي). وليس لعمرو الطائي ديوان مطبوع فيما أعلم

(3) يُنظر: التسهيل، ابن جزي (507/2)؛ الجامع لأحكام القرآن، القرطبي (167/20)؛ فتح القدير، الشوكاني (595/5).

(4) يُنظر: التفسير الكبير، الرازي (266/32)؛ السراج المنير، الشربيني (425/4).

(5) يُنظر: التفسير الكبير، الرازي (266/32)؛ فتح القدير، الشوكاني (595/5)؛ التحرير والتنوير، ابن عاشور (516/30).

تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد الحسيني مرتضى الزبيدي (ت 1205 هـ)، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، د.م، د.ت

التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور (ت 1393 هـ)، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، د.ط، 1997 م

التسهيل لعلوم التنزيل، محمد بن أحمد ابن جزي الكلبلي الغرناطي (ت 741 هـ)، تحقيق: عبد الله الخالدي، ط1، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، 1416 هـ

التعريفات، علي بن محمد الجرجاني (ت 816 هـ)، تحقيق: إبراهيم الأبياري، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت، 1405 هـ

تفسير القرآن العزيز، محمد بن عبد الله ابن أبي زمنين (ت 399 هـ)، تحقيق: حسين بن عكاشة ومحمد بن مصطفى الكنز، ط1، دار الفاروق الحديثة، القاهرة، مصر، 1423 هـ-2002 م

تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (ت 774 هـ)، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419 هـ

التفسير الكبير، محمد بن عمر الرازي (ت 606 هـ)، ط3، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1420 هـ

تفسير المظهر، محمد ثناء الله المظهري (ت 1225 هـ)، تحقيق: غلام نبي التونسي، مكتبة الرشدية، باكستان، 1412 هـ

الجامع لأحكام القرآن، محمد بن أحمد القرطبي (ت 671 هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط2، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1384 هـ-1964 م

خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي (ت 1093 هـ)، تحقيق: محمد نبيل طريفي وإميل بديع اليقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998 م

الدر المنثور في التفسير بالمأثور، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1394 هـ-1974 م

روح البيان، إسماعيل حقي الإستانبولي الحنفي (ت 1127 هـ)، دار الفكر، بيروت، د.ط، د.ت

روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود بن عبد الله الألوسي (ت 1270 هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ط، د.ت

زاد المسير في علم التفسير، عبد الرحمن بن علي ابن الجوزي (ت 597 هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت، 1422 هـ

السراج المنير، محمد بن أحمد الشربيني (ت 977 هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، د.ت

فتح البيان في مقاصد القرآن، محمد صديق خان بن حسن القنوجي (ت 1307 هـ)، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، صيدا-بيروت، 1412 هـ-1992 م

فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني (ت 1250 هـ)، ط1، دار ابن كثير (دمشق)، دار الكلم الطيب (بيروت)، 1414 هـ

القرعبلانة في فن الصرف، عبد العزيز بن علي الحربي (معاصر)، ط1، دار ابن حزم، بيروت، 1433 هـ-2012 م

والإسناد الحقيقي، مع اختيار دقيق للألفاظ لتعظيم الأثر البلاغي.

- سادسا: ارتباط السورة بسابقتها: هناك علاقة موضوعية مع سورة العاديات في الحديث عن أهوال يوم القيامة، وانقسام الناس بين الجنة والسعير، وإثبات عقيدة البعث والنشور.
 - سابعا: الأهداف الرئيسية للسورة: السورة تهدف إلى إثبات الجزاء على الأعمال، والتحذير من أهوال القيامة، وإبراز انقسام الناس إلى فريقين: فريق في الجنة وفريق في النار.
 - ثامنا: اختيار الألفاظ وتكرارها: التكرار في السورة، مثل قوله: (يكون) و(وتكون)، يبرز الفارق بين الإيجاد والاضمحلال، ويعمق التحذير من أهوال القيامة.
 - تاسعا: وصف العيشة الراضية: وصف العيشة في الجنة بالراضية يشير إلى كمال نعيمها، حيث تسهل الطاعات لأهل الجنة، وتدنو لهم الثمار والأنهار طواعية، وهو تعبير بلاغي عميق.
 - عاشرا: الإعجاز القرآني: الدراسة أظهرت عناية القرآن الكريم الفائقة في اختيار ألفاظه ووضعها في مواضعها المناسبة، مما يؤكد إعجازه وأنه كلام الله عز وجل.
- وفي الختام: أحمد الله عز وجل وأشكره أن أعانني على الانتهاء من هذا البحث، فالله يرجع الفضل كله، كما أسأله عز وجل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وأن يجعله في موازين حسناتي، وأن يقلل عثراتي، إنه قريب مجيب، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

2 قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، محمد بن محمد أبو السعود العمادي (ت 982 هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ط، د.ت

أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي (ت 1393 هـ)، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1415 هـ-1995 م

أنوار التنزيل وأسرار التأويل، عبد الله بن عمر البياضوي (ت 685 هـ)، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1418 هـ

البحر المحيط في التفسير، محمد بن يوسف أبو حيان الأندلسي (ت 745 هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420 هـ

البيان في عدّ آي القرآن، عثمان بن سعيد الداني (ت 444 هـ)، تحقيق: غانم قدوري الحمد، ط1، مركز المخطوطات والتراث، الكويت، 1414 هـ-1994 م

Al-Kashf wa al-Bayan 'an Tafsir al-Qur'an (in Arabic), by Ahmad bin Muhammad bin Ibrahim al-Tha'labi (D. 427 AH), edited by: Abu Muhammad bin 'Ashur, 1st ed., Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi, Beirut, Lebanon, 1422 AH - 2002 AD.

Al-Kashshaf 'an Haqa'iq al-Tanzil (in Arabic), by Mahmud bin 'Umar al-Zamakhshari (D. 538 AH), 3rd ed., Dar al-Kitab al-'Arabi, Beirut, 1407 AH.

Al-Kulliyat (Mu'jam fi al-Mustalahat wa al-Furuq al-Lughawiyya) (in Arabic), by Ayyub bin Musa al-Husayni al-Kafawi (D. 1094 AH), edited by: Adnan Darwish and Muhammad al-Masri, Mu'assasat al-Risala, Beirut, n.d., n.d.

Al-Lubab fi 'Ulam al-Kitab (in Arabic), by 'Umar bin 'Ali Ibn 'Adil al-Hanbali (D. 775 AH), 1st ed., Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, Beirut, 1419 AH - 1998 AD.

Al-Muharrar al-Wajiz fi Tafsir al-Kitab al-'Aziz (in Arabic), by 'Abd al-Haq bin Ghalib Ibn 'Atiyyah al-Andalusi (D. 542 AH), edited by: 'Abd al-Salam 'Abd al-Shafi Muhammad, 1st ed., Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, Beirut, 1422 AH.

Al-Qar'balanah fi Fun al-Sarf (in Arabic), by 'Abd al-'Aziz bin 'Ali al-Harbi (Contemporary), 1st ed., Dar Ibn Hazm, Beirut, 1433 AH - 2012 AD.

Al-Siraj al-Munir (in Arabic), by Muhammad bin Ahmad al-Sharbini (D. 977 AH), Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, Beirut, n.d., n.d.

Al-Tahrir wa al-Tanwir (in Arabic), by Muhammad al-Tahir bin 'Ashur (D. 1393 AH), Dar Sahnun for Publishing and Distribution, Tunis, n.d., 1997 AD.

Al-Ta'rifat (in Arabic), by 'Ali bin Muhammad al-Jurjani (D. 816 AH), edited by: Ibrahim al-Abyari, 1st ed., Dar al-Kitab al-'Arabi, Beirut, 1405 AH.

Al-Tashil li 'Ulam al-Tanzil (in Arabic), by Muhammad bin Ahmad Ibn Juzay al-Kalbi al-Gharnati (D. 741 AH), edited by: 'Abdullah al-Khalidi, 1st ed., Sharikat Dar al-Arqam bin Abi al-Arqam, Beirut, 1416 AH.

Anwar al-Tanzil wa Asrar al-Ta'wil (in Arabic), by 'Abdullah bin 'Umar al-Baydawi (D. 685 AH), edited by: Muhammad 'Abd al-Rahman al-Ma'rashli, 1st ed., Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi, Beirut, 1418 AH.

Fath al-Bayan fi Maqasid al-Qur'an (in Arabic), by Muhammad Siddiq Khan bin Hasan al-Qinuji (D. 1307 AH), Al-Maktaba al-'Asriyya for Printing and Publishing, Sidon-Beirut, 1412 AH - 1992 AD.

Fath al-Qadir (in Arabic), by Muhammad bin 'Ali al-Shawkani (D. 1250 AH), 1st ed., Dar Ibn Kathir (Damascus), Dar al-Kalim al-Tayyib (Beirut), 1414 AH.

الكشاف عن حقائق التنزيل، محمود بن عمر الزمخشري (ت 538هـ)، ط3، دار الكتاب العربي، بيروت، 1407هـ

الكشف والبيان عن تفسير القرآن، أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي (ت 427هـ)، تحقيق: أبي محمد بن عاشور، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1422هـ-2002م

الكليات (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، أيوب بن موسى الحسيني الكفوي (ت 1094هـ)، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، دط، دت

اللباب في علوم الكتاب، عمر بن علي ابن عادل الحنبلي (ت 775هـ)، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419هـ-1998م لسان العرب، محمد بن مكرم الأنصاري الإفريقي (ابن منظور) (ت 711هـ)، ط3، دار صادر، بيروت، 1414هـ

المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، عبد الحق بن غالب ابن عطية الأندلسي (ت 542هـ)، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1422هـ

مدارك التنزيل وحقائق التأويل، عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي (ت 710هـ)، دار النفائس، بيروت، 2005م

معالم التنزيل في تفسير القرآن، الحسين بن مسعود البغوي (ت 516هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1420هـ

نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، إبراهيم بن عمر البقاعي (ت 885هـ)، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، دط، دت

3 Sources and References

Al-Qur'an al-Karim.

Adwa' al-Bayan fi Idah al-Qur'an bi al-Qur'an (in Arabic), by Muhammad al-Amin bin Muhammad al-Mukhtar al-Shanqiti (D. 1393 AH), Dar al-Fikr for Printing and Publishing, Beirut, Lebanon, 1415 AH - 1995 AD.

Al-Bahr al-Muhit fi al-Tafsir (in Arabic), by Muhammad bin Yusuf Abu Hayyan al-Andalusi (D. 745 AH), edited by: Sidqi Muhammad Jamil, Dar al-Fikr, Beirut, 1420 AH.

Al-Bayan fi 'Add Ay al-Qur'an (in Arabic), by 'Uthman bin Sa'id al-Dani (D. 444 AH), edited by: Ghanim Quduri al-Hamd, 1st ed., Center for Manuscripts and Heritage, Kuwait, 1414 AH - 1994 AD.

Al-Durr al-Manthur fi al-Tafsir bi al-Ma'thur (in Arabic), by 'Abd al-Rahman bin Abi Bakr Jalal al-Din al-Suyuti (D. 911 AH), edited by: Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, The Egyptian General Book Organization, Cairo, 1394 AH - 1974 AD.

Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an (in Arabic), by Muhammad bin Ahmad al-Qurtubi (D. 671 AH), edited by: Ahmad al-Barduni and Ibrahim Atfish, 2nd ed., Dar al-Kutub al-Misriyya, Cairo, 1384 AH - 1964 AD.

- Irshad al-'Aql al-Salim ila Mazaya al-Qur'an al-Karim* (in Arabic), by Muhammad bin Muhammad Abu al-Sa'ud al-Imadi (D. 982 AH), Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi, Beirut, n.d., n.d.
- Khazanat al-Adab wa Lubb Lisan al-'Arab* (in Arabic), by 'Abd al-Qadir bin 'Umar al-Baghdadi (D. 1093 AH), edited by: Muhammad Nabil Tarifi and Imil Badi' al-Ya'qub, Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, Beirut, 1998 AD.
- Lisan al-'Arab* (in Arabic), by Muhammad bin Mukram al-Ansari al-Ifriqi (Ibn Manzur) (D. 711 AH), 3rd ed., Dar Sadir, Beirut, 1414 AH.
- Ma'alim al-Tanzil fi Tafsir al-Qur'an* (in Arabic), by al-Husayn bin Mas'ud al-Baghawi (D. 516 AH), edited by: 'Abd al-Razzaq al-Mahdi, 1st ed., Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi, Beirut, 1420 AH.
- Madarik al-Tanzil wa Haqa'iq al-Ta'wil* (in Arabic), by 'Abdullah bin Ahmad bin Mahmud al-Nasafi (D. 710 AH), Dar al-Nafa'is, Beirut, 2005 AD.
- Mafatih al-Ghayb* (in Arabic), by Muhammad bin 'Umar al-Razi (D. 606 AH), 3rd ed., Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi, Beirut, 1420 AH.
- Nazm al-Durar fi Tanasub al-Ayat wa al-Suwar* (in Arabic), by Ibrahim bin 'Umar al-Biq'a'i (D. 885 AH), Dar al-Kitab al-Islami, Cairo, n.d., n.d.
- Ruh al-Bayan* (in Arabic), by Isma'il Haqqi al-Istambuli al-Hanafi (D. 1127 AH), Dar al-Fikr, Beirut, n.d., n.d.
- Ruh al-Ma'ani fi Tafsir al-Qur'an al-'Azim wa al-Sab' al-Mathani* (in Arabic), by Mahmud bin 'Abdullah al-Alusi (D. 1270 AH), Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi, Beirut, n.d., n.d.
- Tafsir al-Mazhari* (in Arabic), by Muhammad Thana' Allah al-Mazhari (D. 1225 AH), edited by: Ghulam Nabi al-Tunisi, al-Maktaba al-Rashidiyya, Pakistan, 1412 AH.
- Tafsir al-Qur'an al-'Azim* (in Arabic), by Isma'il bin 'Umar bin Kathir al-Qurashi al-Dimashqi (D. 774 AH), edited by: Muhammad Husayn Shams al-Din, 1st ed., Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, Beirut, 1419 AH.
- Tafsir al-Qur'an al-'Aziz* (in Arabic), by Muhammad bin 'Abdullah Ibn Abi Zamanin (D. 399 AH), edited by: Husayn bin 'Ukashah and Muhammad bin Mustafa al-Kanz, 1st ed., Dar al-Faruq al-Hadithah, Cairo, Egypt, 1423 AH - 2002 AD.
- Taj al-'Arus min Jawahir al-Qamus* (in Arabic), by Muhammad bin Muhammad al-Husayni Murtada al-Zabidi (D. 1205 AH), edited by: A group of editors, Dar al-Hidaya, n.p., n.d.
- Zad al-Masir fi 'Ilm al-Tafsir* (in Arabic), by 'Abd al-Rahman bin 'Ali Ibn al-Jawzi (D. 597 AH), edited by: 'Abd al-Razzaq al-Mahdi, 1st ed., Dar al-Kitab al-'Arabi, Beirut, 1422 AH.

بناء مقياس وصمة الاحتضان لدى الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية
بشائر إسماعيل زيد
باحثة دكتوراه قسم علم النفس - جامعة الملك عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية

إيمان علي المحمدي
أستاذ مشارك - قسم علم النفس - جامعة الملك عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2025-11-19؛ تاريخ القبول: 2026-02-03)

مستخلص البحث: هدف البحث إلى بناء مقياس وصمة الاحتضان لدى الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية والتحقق من خصائصه السيكومترية. واستند إلى نموذج الوصمة المعدلة الممتد من نظرية الوصمة، حيث تم بناء عبارات وأبعاد المقياس استناداً إلى الإطار النظري ذي الصلة. وتم اتباع المنهج الوصفي باستخدام خطوات (Devellis 2017) في بناء المقاييس النفسية. تكونت العينة من (200) من الأمهات والآباء المحتضنين، منهم (119) أم و (81) أب. وتم التحقق من البناء العملي للمقياس من خلال التحليل العامل، الذي دعم النموذج ثنائي البعد للمقياس، والمكون من: وصمة الاحتضان الاجتماعية، ووصمة الاحتضان الذاتية الموزعة على (20) فقرة يجاب عليها بطريقة ليكرت الخماسية. أظهرت النتائج ملائمة النموذج المقترح لبيانات الدراسة، حيث جاءت مؤشرات جودة المطابقة ضمن مداها المثالي، وجاءت قيمة (CFI 0.97). كما أظهرت قيم معاملات الثبات مستوى مرتفع حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.85)، في حين كان معامل ماك دونالد أوميغا للمقياس ككل ما بين (0.84)، وذلك ما يؤكد جودة الخصائص السيكومترية للمقياس وملائمته للاستخدام في البيئة السعودية والعربية.

الكلمات المفتاحية: الوصمة الاجتماعية - الوصمة الذاتية - الاحتضان الذاتي - الأسر الحاضنة.

Development of an Adoption Stigma Scale among Adoptive Families in Saudi Arabia

Bashair Ismaeil Zaid

Psychology Department - King Abdulaziz University - KSA

Iman Aly Almohammadi

PhD Psychology Department, Assoc.Prof. King Abdulaziz University- KSA

(Received: 19-11-2025; Accepted: 03-02-2026)

Abstract: The study aimed to develop the Adoption Stigma Scale for adoptive families in Saudi Arabia and examine its psychometric properties. Based on a modified stigma model extended from stigma theory, the scale's items and dimensions were derived from the relevant theoretical framework. The descriptive approach followed Devellis' (2017) steps for scale development. The sample consisted of (200) foster mothers and fathers, including (119) mothers and (81) fathers. Factor analysis supported a two-dimensional structure-social adoption stigma and self-adoption stigma—across (20) items, answered using a five-point Likert scale. The model showed excellent fit (CFI = 0.97), and reliability coefficients indicated high internal consistency (Cronbach's alpha = 0.85; McDonald's omega = 0.84), confirming the scale's psychometric quality and appropriateness for use in Saudi and Arab contexts

Keywords: Social stigma - Self-stigma - Self-adoption - Adoptive families.



DOI: 10.12816/0062502

(* Corresponding Author:

Bashair Ismaeil Zaid
Psychology Department - King
Abdulaziz University- KSA
E-mail: bashair.zaid2@gmail.com

Iman Aly Almohammadi
PhD Psychology Department, Assoc.
Prof. King Abdulaziz University- KSA
E-mail: ealmhamdi@kau.edu.sa

(* للمراسلة:

بشائر إسماعيل زيد
باحثة دكتوراه قسم علم النفس جامعة الملك
عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني:
bashair.zaid2@gmail.com

إيمان علي المحمدي
أستاذ مشارك - قسم علم النفس - جامعة الملك
عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني: ealmhamdi@kau.edu.sa

1 مقدمة

قال النبي ﷺ: "أنا وكافل اليتيم في الجنة كهاتين" (البخاري، 2001، حديث رقم 5304)، مما يبرز المكانة التي يمنحها الإسلام للاحتضان كعمل تعبدي يعزز التكافل الاجتماعي (النووي، 1996؛ القرطبي، 2006).

ويحقق الاحتضان فوائد نفسية مهمة للأطفال، إذ يعزز الأمان والانتماء ويدعم بناء الهوية الذاتية، كما يحسن التكيف النفسي والاجتماعي مقارنة بالرعاية المؤسسية. (Hackney et al., 2024; Farr & Vázquez, 2020) ويسهم توفر بيئة أسرية داعمة في تنمية مهارات الطفل الإدراكية والسلوكية وبالتالي تحسين صحته النفسية على المدى الطويل (Weistra & Luke, 2017). ولا تقتصر فوائده على الأطفال، بل تشمل أيضاً الأسر الحاضنة من خلال تعزيز الترابط العاطفي وتنمية مشاعر التعاطف والرضا (Jones & Morrisette, 2019; Leake et al., 2022).

مع ذلك قد تواجه الأسر الحاضنة تحديات تتعلق بالتكيف مع الطفل أو التعامل مع تجاربه السابقة، مما يستدعي تقديم دعم نفسي واجتماعي مستمر (Goldberg et al., 2011). وتبرز من بين هذه التحديات الوصمة الاجتماعية الناشئة عن تصورات المجتمع السلبية تجاه الاحتضان (Yee et al., 2024)، إذ تُعرّف الوصمة بأنها أحكام ومعتقدات سلبية تؤثر في هوية الفرد وتفاعلاته الاجتماعية (Bharti, 2024; CDC, 2025) وتشمل الوصمة الاجتماعية والوصمة الذاتية التي يؤدي تفاعلها إلى الحد من شعور الأفراد بالانتماء. (Link et al., 1989; Phelan et al., 2008)

وفي سياق الاحتضان قد تنشأ الوصمة من مفاهيم خاطئة وصور نمطية تُكرسها وسائل الإعلام حول الأسر الحاضنة (Hackney, 2024; Weistra & Luke, 2017). كما تختلف مستويات الوصمة باختلاف الموقع الجغرافي، بينما يسهم الدعم الاجتماعي - من العائلة الممتدة والمجتمعات الدينية والأسر الأخرى - في تخفيف آثارها وتحسين رفاه الأسر الحاضنة (Yee et al., 2024; Weistra & Luke, 2017).

وبالرغم من وجود دراسات تناولت الوصمة لدى الأسر الحاضنة (Baden & Steward, 2009; Smith, 2009; Hackney et al., 2024; Fernandez, 2016)، إلا أن المقاييس المتاحة قليلة، مثل مقياس "الشعور نحو الاحتضان" (Goldberg et al., 2011) الذي أظهرت الدراسات عدم مناسبه السيكومترية (Weistra & Luke, 2020; Farr & Vázquez, 2020). وبالنظر إلى ذلك، تبرز الحاجة إلى تطوير مقياس موثوق يتوافق مع السياق السعودي، ويعكس التحديات المحلية للأسر الحاضنة، مما يساعد في فهم أدق لظاهرة وصمة الاحتضان وتصميم برامج دعم فعالة. تهدف هذه الدراسة إلى بناء مقياس

وصمة الاحتضان لدى الأسر الحاضنة في المملكة والتحقق من خصائصه السيكومترية.

1-1 مشكلة البحث

على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها المملكة العربية السعودية في رعاية الأيتام ودعم مشروع الاحتضان لضمان توفير بيئة أسرية مستقرة للأطفال فاقد الرعاية الوالدية (المنصة الوطنية، 2024؛ جمعية الوداد، 2022؛ جمعية الوداد الخيرية، د.ت)، ما تزال بعض الأسر الحاضنة تواجه تحديات نفسية واجتماعية، يأتي في مقدمتها وصمة الاحتضان.

ورغم أهمية هذه الظاهرة، لا تزال الدراسات العربية، وخصوصاً في السياق السعودي، محدودة في تناول وصمة الاحتضان وقياسها بصورة مباشرة. كما يفتقر المجال إلى أدوات مقننة ملائمة ثقافياً، إذ إن المقياس الأجنبي المتاح (Goldberg et al., 2011) لم يحقق درجات موثوقية كافية في بيئته الأصلية ولا يعكس الخصائص الاجتماعية والثقافية للمجتمع السعودي، مما يحد من صلاحيته للاستخدام المحلي.

2-1 أسئلة البحث:

في ضوء ما سبق الحديث عنه من الحاجة إلى تطوير أداة قياس سيكومترية مقننة تتمتع بمؤشرات صدق وثبات عالية، وتعكس الخصائص الثقافية والاجتماعية للسياق المحلي. وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1. ما مؤشرات صدق مقياس وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية؟
2. ما مؤشرات ثبات مقياس وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية؟
3. ما مستوى وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات وصمة الاحتضان وفقاً لمتغير الجنس (آباء - أمهات) لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات وصمة الاحتضان وفقاً لمتغير مكان الإقامة (هجرة أو قرية - مدينة رئيسية) لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية؟

3-1 أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى التحقق من:

1. مؤشرات صدق مقياس وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية.
2. مؤشرات ثبات مقياس وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية.

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من الأمهات والآباء المحتضنين في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال شهر أبريل 2025م.

6-1 مصطلحات البحث

- **وصمة الاحتضان Adoption stigma:** تعرف وصمة الاحتضان بأنها التصورات والمعتقدات السلبية أو المواقف المتحيزة التي يواجهها الآباء المحتضنون وأطفالهم بسبب غياب الروابط البيولوجية، مما يعزز الشعور بالعزلة والتمييز ويصور الاحتضان كخيار أقل شأنًا مقارنة بالإنجاب البيولوجي (Goldberg et al., 2011).

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا بأنها مستوى إدراك الآباء للوصمة الاجتماعية والذاتية المرتبطة بالاحتضان، بما يشمل الأحكام المسبقة والافتراضات المجتمعية وتبني الفرد لها ذاتيًا، وهو استجابة المفحوصين على مقياس وصمة الاحتضان.

• وصمة الاحتضان الاجتماعية Social stigma of adoption

وصمة الاحتضان الاجتماعية هي الإدراك المجتمعي السلبي والتمييز القائم على أساس العلاقة غير البيولوجية بين الوالدين والطفل، مما يؤدي إلى تعامل دوني أو نظرة تشككية نحو الأسرة الحاضنة (Goldberg et al., 2020).

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا بأنها مدى إدراك الفرد للنظرة السلبية أو التقليلية التي يعتقد أن المجتمع يوجهها للاحتضان مقارنة بالإنجاب البيولوجي، وهو استجابة المفحوصين على بُعد الوصمة الاجتماعية بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

• وصمة الاحتضان الذاتية Self-adoption stigma

تم تعريف وصمة الاحتضان الذاتية علميًا بأنها أنها استيعاب وتبني الوالدين بالاحتضان لنظرة المجتمع السلبية تجاه أنفسهم، مما قد يؤدي إلى مشاعر النقص أو عدم الكفاءة كأباء بالاحتضان (Goldberg et al., 2011).

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا بأنه مدى تبني الأفراد لهذه النظرة السلبية عن أنفسهم كأباء بالاحتضان، وتعكس مدى اقتناع الفرد شخصيًا بأن الأبوة بالاحتضان أقل شأنًا من الأبوة البيولوجية. وهو استجابة المفحوصين على بُعد الوصمة الذاتية بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

• الأسر الحاضنة adoptive families

يُعرف الاحتضان بأنه عملية قانونية لوضع الطفل مع أسرة أخرى غير أسرته البيولوجية (APA, 2024)، بينما تعرف جمعية الوداد لرعاية الأيتام (2024) الأسر الحاضنة بأنها "الأسرة التي تقوم برعاية طفل يتيم رعاية كاملة ودائمة بحي يصبح فردًا من الأسرة (ص5)".

3. مستوى وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية.

4. وجود فروق بين الآباء والأمهات في متوسط درجات وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية.

5. وجود فروق في متوسط درجات وصمة الاحتضان وفقًا لمتغير مكان الإقامة (هجرة أو قرية - مدينة رئيسية) لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية.

4-1 أهمية البحث

الأهمية النظرية:

1. تتوافق الدراسة مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال التركيز على تحسين جودة الحياة لدى الأسر في المجتمع.

2. تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العلمية من خلال توسيع الإطار المفاهيمي لوصمة الاحتضان في السياق السعودي، والتحقق من ملاءمة النموذج النظري سيكومتريًا عبر بناء مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة، بما يعزز الصدق البنائي للمفهوم ويدعم استخدامه في الدراسات المستقبلية المحلية خصوصًا في ظل ندرتها.

3. تتبع أهمية الدراسة من خصائص الفئة التي تتناولها وهي الأسر الحاضنة، حيث تواجه العديد من التحديات في ظل تجربة الاحتضان.

الأهمية التطبيقية:

1. يساهم البحث في توفير أداة مقننة لقياس وصمة الاحتضان يمكن الاعتماد عليها في الدراسات المستقبلية المرتبطة بالاحتضان، بوصفها مؤشرًا نفسيًا-اجتماعيًا مرتبطًا بمستوى التكيف الأسري وحاجات الدعم النفسي والاجتماعي لدى الأسر المحتضنة.

2. يدعم المقياس عمليات التقييم والمتابعة المقدمة للأسر الحاضنة. من خلال رصد مستوى وصمة الاحتضان بما يساهم في توجيه التدخلات الإرشادية وبرامج الدعم بصورة أكثر ملاءمة.

3. توفر نتائج الدراسة قاعدة بيانات موثوقة تساعد صانعي القرار في تطوير سياسات وتشريعات أكثر فاعلية للحد من آثار الوصمة وتعزيز استقرار الأسر الحاضنة.

5-1 حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة بالموضوع الذي تتناوله، وهو بناء مقياس وصمة الاحتضان لدى الأسر الحاضنة.
- الحدود البشرية: تناولت الدراسة عينة من الأمهات والآباء المحتضنين في المملكة العربية السعودية.

الاجتماعية، وتجنب طلب المساعدة، وضعف الهوية الذاتية (Dupree - Wolf, 2025).

يمر الموصوم وفقاً لهذا النموذج بعدة مراحل تبدأ بالتعرض لوصمة اجتماعية، ثم استيعابها من قبل الفرد، وصولاً إلى التكيف معها، وقد تشمل هذه الاستراتيجيات: إخفاء الوصمة، تجنب المواقف الاجتماعية، أو قبولها، وتظهر هذه العملية كيف يمكن أن تؤدي الوصمة إلى نتائج نفسية سلبية مثل تدني احترام الذات، القلق، والاكتئاب (Link et al., 1989).

• نموذج كوريغان (Corrigan's Model of Stigma): (Corrigan, 2002)

طور كوريغان (Corrigan, 2002) نموذجاً يوضح العلاقة بين الوصمة الاجتماعية والوصمة الذاتية، موضحاً كيف تتحول الأولى إلى الثانية عبر عمليات معرفية مثل الاستبطان والتمييز. عندما يدرك الأفراد أنهم مصنّفون كمجتمع منبوذ بسبب خصائص معينة، يبدأون في تبني هذه النظرة السلبية، مما يؤدي إلى تدني تقدير الذات، العزلة الاجتماعية، وتجنب العلاج، كما يؤثر على صحتهم النفسية ويولد سلوكيات سلبية، مع تقديم استراتيجيات لمواجهتها.

استراتيجيات مواجهة الوصمة وفقاً لنموذج كوريغان:

1. التثقيف (Education): تصحيح المفاهيم الخاطئة حول الفئات الموصومة.
 2. التواصل (Contact): تعزيز التفاعل بين المجموعات الموصومة وغير الموصومة لتقليل الأحكام المسبقة.
 3. الدفاع (Advocacy): تشجيع السياسات الداعمة للموصومين وتقليل التمييز (Llic et al., 2012).
- تعد نظرية الوصمة الاجتماعية ونماذجها مثل نموذج الوصمة المعدلة ونموذج كوريغان أساسية لفهم تأثير الوصمة على الأفراد، بما في ذلك الأسر الحاضنة. تساعد هذه النظريات في تحليل التأثيرات النفسية والاجتماعية للوصمة على هذه الأسر، وكيفية تفاعلها معها أو إعادة تأطيرها. كما يساهم هذا الفهم في تصميم مقياس سيكومتري لقياس وصمة الاحتضان، مما يتيح تقييم أدق لتأثير التصورات الاجتماعية على هويات الأسر الحاضنة واحتياجاتها النفسية والاجتماعية.

• نظرية التفاعلية الرمزية للوصمة Symbolic Interactionist Theory of Stigma (Blumer, 1969):

تعد نظرية التفاعلية الرمزية للوصمة مهمة لفهم تكوين الوصمة الاجتماعية وتأثيرها على الأفراد، إذ تشير إلى أن الإنسان يفسر أفعال الآخرين بناءً على تجاربه وتفاعلاته الاجتماعية. ويتشكل تصور الأفراد لذواتهم وفق توقعاتهم لردود أفعال الآخرين، بحيث يمكن أن

وتعرّفها الباحثتان بأنها "الأسرة السعودية التي تقدمت لطلب احتضان طفل من الأطفال فاقد الرعاية الودية، وتوافرت فيهم الشروط اللازمة لاحتضان طفل، لذا تم إسناد كفالة الطفل لها". وتم تحديدهم من خلال إجابة المشارك بالموافقة على أنه أب أو أم بالاحتضان.

الإطار النظري:

• النظريات التي تناولت وصمة الاحتضان

تقدم نظريات مثل نظرية الوصمة، نموذج المعدل، نموذج كوريغان، ونظرية التفاعلية الرمزية تفسيرات لكيفية نشوء الوصمة وتفاعل الأفراد معها، مما يدعم فهم وصمة الاحتضان لدى الأسر الحاضنة ويساعد في تطوير مقياس دقيق لقياسها.

• نظرية الوصمة (Goffman's Stigma Theory) (Goffman, 1963)

توضح النظرية أن وصم الأفراد بعلامات معينة قد يقيد قبولهم الاجتماعي وحقوقهم، مما يؤدي إلى التمييز والرفض. يركز كوفمان (Goffman, 1963) على المشكلات وآليات التكيف الفردية، بينما يشير معوض (2022) إلى أن الوصمة قد تكون اجتماعية، نفسية، جسدية أو جنائية، مكتسبة أو متوارثة، وتعكس معانٍ سلبية تولد شعوراً بالنقص والرفض، وتشمل التفاعلات الاجتماعية من المؤسسات الرسمية وغير الرسمية.

• نموذج الوصمة المعدلة (Modified Labeling Theory) (Link et al., 1989):

يعتبر نموذج الوصمة المعدلة الذي طوره Link وزملاؤه امتداداً لنظرية الوصمة الاجتماعية، هذا النموذج يوضح كيف تؤدي التوقعات الاجتماعية إلى وصمة ذاتية لدى الأفراد الذين يحملون هوية موصومة. ويشير إلى أن الأفراد لا يتعرضون فقط للوصمة من المجتمع، بل قد يستبطنون هذه الوصمة ويعيدون إنتاجها في تصوراتهم عن أنفسهم، وبذلك يظهر أن من خلال هذا النموذج تم التمييز بين الوصمة الاجتماعية والوصمة الذاتية (Link et al., 1989).

• الوصمة الاجتماعية (Social Stigma):

ترتبط بالمجتمع وتتمثل في التصورات السلبية والتمييز ضد مجموعة معينة بسبب صفات موصومة (مثل المرض النفسي، الإعاقة، الانتماء العرقي أو الاجتماعي)، كما تنعكس في سلوك الآخرين نحو الأفراد الموصومين، مثل التمييز في فرص العمل أو التعليم.

• الوصمة الذاتية (Self-Stigma):

تحدث عندما يستبطن الفرد الأفكار السلبية التي يحملها المجتمع عنه، مما يؤدي إلى تدني تقديره لذاته وشعوره بالخجل أو العار، وربما قد تؤدي إلى العزلة

دراسة (Weistra & Luke 2017) هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الدعم الاجتماعي ومشاعر الوصمة لدى الوالدين بالتبني في المملكة المتحدة وأيرلندا ($n = 43$)، باستخدام منهج مختلط. أظهرت النتائج أن الدعم من الأصدقاء أعلى منه من العائلة، وأن المشاركين يواجهون وصمة اجتماعية أكثر مما يتأثرون بها داخلياً، مع انخفاض الوصمة لدى المقيمين في المدن الكبرى مقارنة بالمناطق الريفية، وارتباط انخفاض الدعم بزيادة إدراك الوصمة. كما أشار المشاركون إلى دور نقص الفهم المجتمعي وسوء تمثيل التبني في الإعلام في تعزيز الوصمة، وأهمية دعم الأصدقاء والمجتمع الديني كشبكات بديلة.

هدفت دراسة (Morgan & Langrehr 2019) إلى فحص دور وصمة الاحتضان كعامل معدل في العلاقة بين تبني التوجه اللوني المحايد (colorblindness) وقدرة الوالدين بالتبني العابر للعرق على إدراك التمييز العنصري. وقد شارك في الدراسة ($n = 209$) من الوالدين بالتبني العابر للعرق في الولايات المتحدة، واستخدمت منهجاً كمياً لتحليل البيانات. أظهرت النتائج أن مستويات وصمة الاحتضان كانت متباعدة بين المشاركين، وأن وصمة الاحتضان لعبت دوراً معادلاً مهماً، إذ ارتبط تبني التوجه اللوني المحايد بانخفاض الإدراك للتمييز لدى الوالدين ذوي المستويات الأعلى من وصمة الاحتضان. وتشير النتائج إلى أن وصمة الاحتضان تمثل عاملاً نفسياً-اجتماعياً يؤثر في مدى وعي الوالدين بالتجارب التمييزية التي قد تتعرض لها أسرهم.

دراسة (Farr & Vázquez 2020) استهدفت تأثير وصمة التبني والمثلية الجنسية على الصحة النفسية وكفاءة الوالدية وجودة العلاقة مع الأطفال في الولايات المتحدة ($n = 106$ أسر). أظهرت النتائج أن وصمة التبني كانت منخفضة عموماً، دون اختلافات حسب النوع أو الجنس، ولم تؤثر مباشرة على جودة العلاقة بين الوالد والطفل، بينما ارتبطت كفاءة الوالدية إيجابياً بجودة العلاقة.

هدفت دراسة (Leipzig 2022) إلى استكشاف تجارب وصمة التبني لدى الآباء البيض الذين تبّنوا أطفالاً آسيويين أمريكيين ($n = 15$). أظهرت النتائج استمرار الوصمة من خلال المواقف المجتمعية السلبية والافتراضات النمطية، وزيادة شعور الآباء بالتمييز عند تجاهل الفروقات العرقية، مع تأثير الجنس ومكان الإقامة على إدراك الوصمة، حيث كانت الأمهات أكثر وعياً وحساسية، والوصمة أوضح في البيئات الريفية.

دراسة (Hackney et al. 2024) هدفت إلى استكشاف تأثير وصمة التبني المدركة على الآباء بالتبني المثليين في بيئة العمل بالولايات المتحدة ($n = 732$). أظهرت النتائج مواجهة صعوبات في تبني الأطفال ووصمة اجتماعية في المؤسسات الدينية، مع انخفاض

يؤدي التعرض لتصورات نمطية أو ردود فعل سلبية إلى استبطان الوصمة، ما يؤثر على الهوية الذاتية والانتماء الاجتماعي ويولد شعوراً بالنقص أو الرفض.

• التفاعل الرمزي والوصمة:

يشير التفاعل الرمزي إلى أن فهم الأفراد لذواتهم يتشكل من خلال تفاعلاتهم الاجتماعية. إذا وُصم شخص بسبب سلوك أو صفة، تصبح هذه الوصمة جزءاً من هويته نتيجة ردود الفعل التي يتلقاها من الآخرين، ما يؤثر على نظريته لذاته وتفاعله مع المجتمع (مولي والمحمداوي، 2024).

• تفسير الأفراد لردود الفعل الاجتماعية:

يفسر الأفراد ردود فعل الآخرين لتكوين تصورهم عن أنفسهم. التفاعل المستمر، خاصة إذا كان سلبياً، قد يؤدي إلى شعور بالنقص أو العزلة، مما يؤثر على شعورهم بالانتماء الاجتماعي (Meyeroff, 1958).

تعد نظرية التفاعلية الرمزية للوصمة أساسية لفهم تأثير الوصمة الاجتماعية على الأسر الحاضنة، إذ توضح كيف تشكل التصورات الاجتماعية الهوية الذاتية للأفراد وتؤثر على تفاعلاتهم مع المجتمع. يتيح دمج النظريات المفسرة للوصمة تطوير مقياس سيكومتري دقيق لقياس الوصمة الاجتماعية والذاتية، وتحليل تكيف الأسر معها، مما يعزز موثوقية النتائج ويدعم استراتيجيات للحد من آثار الوصمة النفسية والاجتماعية.

7-1 الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة ندرة البحث في وصمة الأسر الحاضنة في الدراسات العربية، وقلة المقاييس المقننة، وقد تم ذكر دراسات ركزت على بناء وتقنين مقاييس لقياس وصمة الاحتضان، دراسات تناولت مفهوم الوصمة من زوايا متعددة دون تطوير أدوات قياس.

هدفت دراسة (Goldberg et al. 2011) إلى تطوير والتحقق من صدق وثبات مقياس المشاعر حول التبني الذي يقيس بعدين: إدراك الوصمة الاجتماعية والوصمة الداخلية، على عينة 251 والدًا بالتبني في الولايات المتحدة. أظهر التحليل العاملي التأكيد أن المقياس يتمتع بصدق تمييزي جيد بين البعدين، وكان الثبات الداخلي مقبولاً لإدراك الوصمة الاجتماعية ($\alpha = 0.78$) ومنخفضاً للوصمة الداخلية ($\alpha = 0.47$)، ما يشير إلى الحاجة لتحسين البعد الأخير في الدراسات المستقبلية.

هدفت دراسة (Goldberg & Smith 2014) إلى تطوير مقياس وصمة التبني المدرسي لقياس تصورات

الأهالي حول التمييز أو الاستبعاد الذي قد يواجهه أطفالهم في المدرسة، على عينة 210 والدًا بالتبني بأنماط أسرية متنوعة. أظهر التحليل العاملي الاستكشافي صدقاً تمثيلاً وتميزاً مقبولاً، مع ثبات داخلي جيد للمقياس ($\alpha = 0.71-0.72$).

إجاباتهم لأغراض البحث العلمي فقط. ويوضح جدول (1) الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

جدول (1). خصائص عينة الدراسة (ن=200)

المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية %
النوع	ذكور	81 40,5 %
	إناث	119 59,5 %
	المجموع	200 100 %
	المجموع	200 100 %
السكن	قرية أو هجرة	18 9,0 %
	مدينة رئيسية	182 91,0 %
	المجموع	200 100 %
	المجموع	200 100 %

11-1 أدوات البحث:

مقياس وصمة الاحتضان لدى الأسر الحاضنة (إعداد: الباحثان).

- مبررات بناء المقياس

قامت الدراسة ببناء المقياس وذلك لندرة وجود أداة تقيس وصمة الاحتضان - في حد علم الباحثان - لدى الأسر الحاضنة، بالإضافة إلى أنه يلبي حاجات المرشدين والأخصائيين لتوفير أداة قياس يمكن الاعتماد عليها في كشف وتشخيص وصمة الاحتضان كذلك إلقاء الضوء على هذا المفهوم لدى الأسر الحاضنة.

- خطوات بناء مقياس

اعتمدت الدراسة منهجية (DeVellis 2017) في تطوير المقياس، وتم اتباع الخطوات التالية:

تحديد المفهوم وأبعاد المقياس: راجعت الباحثان الأدبيات النظرية والدراسات السابقة لجمع المقاييس العربية والأجنبية المتعلقة بوصمة الاحتضان، مع اعتماد نموذج الوصمة المعدلة (Link et al., 1989)، والذي هو امتداد لنظرية الوصمة (Goffman, 1963)، كما تم تحديد بعدين أوليين للمقياس: وصمة الاحتضان الاجتماعية والوصمة الذاتية.

1. صياغة العبارات: استندت صياغة العبارات إلى المراجعة النظرية والدراسات السابقة، مع مراعاة السياق الثقافي والاجتماعي المحلي، بما في ذلك الدراسات التي تناولت الوصمة الاجتماعية والذاتية (معوض وآخرون، 2022؛ البداينة، 2012؛ Eaton et al., 2019؛ Goldberg et al., 2011؛ Vogel et al., 2007؛ Brohan et al., 2013؛ King et al., 2009؛ Bu et al., 2021؛ Kuramochi et al., 2018؛ Chang et al., 2018؛ Lillis et al., 2010؛ Luoma et al., 2007).

مستوى الوصمة في الولايات التي توفر حماية قانونية للأسرة المثلية، وعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الوصمة.

تشير مراجعة الدراسات السابقة إلى تركيز الأدبيات على البيئات الغربية وتناول وصمة الاحتضان من زوايا متعددة مثل الدعم الاجتماعي، الهوية الجنسية أو العرقية، مع ندرة الدراسات في السياقات الثقافية المحافظة كالمجتمع السعودي، وغياب أدوات قياس مقننة. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية في بناء مقياس موثوق لقياس وصمة الاحتضان بما يتوافق مع الثقافة المحلية وخصوصية النسيج الاجتماعي والديني، مما يسد فجوة معرفية ويتيح فهمًا أدق لتجربة الأسر الحاضنة، ويسهم في تصميم برامج دعم وتوعية فعالة للحد من الوصمة وتعزيز تقبل المجتمع لهذه الفئة.

8-1 منهج البحث

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي؛ لملاءمته لأهداف الدراسة المتمثلة في وصف ظاهرة وصمة الاحتضان وجمع البيانات المتعلقة بها وتحليلها بصورة منظمة، بما يسهم في بناء أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة من حيث الصدق والثبات (السيد، 2019). كما اتبعت الدراسة منهجية بناء المقاييس النفسية وفق خطوات (DeVellis 2017)، لما تتميز به من إطار منهجي واضح ومتكامل يبدأ بتحديد البناء النظري للمفهوم، مرورًا بصياغة الفقرات والتحقق من صدقها البنائي، وانتهاءً باختبار الثبات، الأمر الذي يعزز دقة القياس وموثوقية النتائج، ويجعل هذه المنهجية ملائمة لطبيعة الدراسة وأهدافها.

9-1 مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع الأسر الحاضنة للأطفال من فاقدي الرعاية الوالدية من أنحاء المملكة العربية السعودية، والذي بلغ عددهم (9 آلاف) أسرة في عام 2022 (جمعية الوداد، 2022).

10-1 10-1 عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (200) فرد من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (27 - 61 عامًا)، بمتوسط عمري قدره (41,73 عامًا)، وانحراف معياري قدره (6,55 عامًا)، والتي تم جمعها بالاستبيان الإلكتروني من خلال الاستعانة بأخصائيات متابعة الأسر الحاضنة اللاتي يعملن في الفروع المختلفة لجمعية الوداد التي تغطي جميع مناطق المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى الاستعانة بمجموعات الواتساب التابعة لمبادرة "من أجلهم"، وهي مبادرة تطوعية تجمع الأسر الحاضنة من مختلف أنحاء المملكة. وقد تم أخذ الموافقة الأخلاقية من العينة مرفقة مع الاستبيان الإلكتروني على المشاركة التطوعية في الدراسة مع الحفاظ على السرية واستخدام

2. تحديد شكل الاستجابة: تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (1 = لا أوافق بشدة إلى 5 = أوافق بشدة) لقياس مستوى الشعور بالوصمة.
3. مراجعة البنود من قبل الخبراء: أرسلت العبارات للتحكيم من قبل (4) من المحكمين، اثنين من أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على درجة أستاذ مشارك في قسم علم النفس بجامعة الملك عبدالعزيز، إضافة لاثنتين من باحثي الدكتوراه في علم النفس. لضمان شمولها ووضوحها ودقتها، وتم تعديلها بناءً على ملاحظاتهم.
4. الدراسة التجريبية الأولية: جُربت النسخة الأولية على عينة صغيرة (n = 30) لتقييم فهم العبارات وسهولة الاستجابة.
5. التحقق من الخصائص السيكومترية: تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لتأكيد البنية النظرية المستندة إلى الأطر النظرية السابقة (Brown, 2015; Kline, 2016)، وحساب معاملات الثبات (α) كرونباخ، أوميغا، وثبات التجزئة النصفية). تم الاكتفاء بالتحليل التوكيدي نظراً لوضوح الأبعاد النظرية وعدم الحاجة للتحليل الاستكشافي.
6. تنقيح وإعداد النسخة النهائية: لم تُجرِ تعديلات على البنود بعد التحليل، وتم اعتماد النسخة النهائية للمقياس المكون من 20 عبارة موزعة بالتساوي على البعدين الرئيسيين، لتكون أداة موثوقة لقياس وصمة الاحتضان في السياق السعودي. وجاءت الصورة النهائية للمقياس كالتالي:
- تكون المقياس من (20) عبارة موزعة على بعدين وهي كما يلي:
- وصمة الاحتضان الاجتماعية Social stigma of adoption: ويتجلى في شعور الفرد بأن المجتمع ينظر إلى الاحتضان نظرة سلبية أو يقلل من قيمته مقارنة بالولادة البيولوجية، ويتكون من (10) فقرات (10-1).
- وصمة الاحتضان الذاتية Self-adoption stigma: ويتجلى في تبني الفرد شخصياً لنظرة دونية تجاه نفسه كأب أو أم بالاحتضان مقارنة بالوالدية البيولوجية، ويتكون من (10) فقرات (11-20).
- يستجيب المشاركون على مقياس ليكرت الخماسي (من "أوافق بشدة: 5" إلى "لا أوافق بشدة: 1") لقياس درجة الاتفاق مع كل عبارة، ويتراوح مدى الدرجات من (20 إلى 100) حيث تشير الدرجات الأعلى إلى مستوى أعلى من الشعور بالوصمة.

الجدول (2) الصورة النهائية لمقياس وصمة الاحتضان

العبارة	البعد
يعتبرني بعض الأشخاص أبا/أما " غير حقيقي/ة " لطفلي المحتضن.	وصمة الاحتضان الاجتماعية
أشعر أن المجتمع لا يفهم الاحتضان بشكل جيد.	
أعتقد أن المجتمع يقدّر العائلات البيولوجية أكثر من أي شكل آخر للعائلة.	
أتلقي تعليقات سلبية عندما يعرف الآخرون أنني أحتضن طفلاً.	
أتجنب الحديث عن الاحتضان في بعض المواقف الاجتماعية لتفادي الأحكام المسبقة.	
أشعر بالتردد في طلب المساعدة أو الاستشارة بشأن رعاية طفلي المحتضن خوفاً من انتقاد الآخرين.	
يعتبرني بعض الناس أنني أبا/أما من الدرجة الثانية.	
تعرضت للتمييز من قبل الجهات الحكومية كوني أبا/أما بالاحتضان.	
أواجه ضغوطاً من عائلتي لإخفاء أن طفلي محتضن عند الحديث مع الآخرين.	
يعتقد بعض أفراد عائلتي بأن الطفل المحتضن سيظل مختلفاً عن باقي أفراد العائلة.	
أشعر أنني لست أبا/أما حقيقي/ة لطفلي المحتضن.	وصمة الاحتضان الذاتية
أشعر بالقلق من احتمال مواجهة طفلي المحتضن مشكلات مستقبلية بسبب الاحتضان.	
أشعر بالحاجة إلى بذل جهد مضاعف لإثبات أنني أبا/أما جيد/ة لطفلي المحتضن.	
تراودني أفكار بأن الروابط البيولوجية هي التي تشكل العائلة الحقيقية.	
لا أشارك الآخرين أنني أبا/أما بالاحتضان إذا تأكدت أنهم لن يكتشفوا ذلك.	
أتساءل إن كان طفلي المحتضن سيشعر بانتماذه لي كما لو كان ابني البيولوجي.	
أشعر بالقلق حول كيفية تأثير الاحتضان على علاقتي بطفلي في المستقبل.	
أبحث عن أشخاص يفهمون تجربة الاحتضان لأشعر بالمساندة والتقبل.	
أسعى إلى إخفاء حقيقة أنني أبا/أما بالاحتضان.	
أشعر بالحرج كوني أبا/أما غير بيولوجية لطفلي.	

3. التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis CFA) للتحقق تطابق النموذج مع البيانات.

4. معاملات الثبات ألفا كرونباخ وماكدونالد، أوميغا وثبات التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس.

5. اختبار (ت) للعينة الواحدة للتعرف على مستوى وصمة الاحتضان لدى عينة الدراسة.

6. اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للتحقق من وجود فروق بين الأباء والأمهات في متوسط درجات وصمة الاحتضان.

• التحقق من اعتدالية توزيع بيانات الدراسة

تم التحقق باستخدام المتوسطات، الانحرافات المعيارية، اختبار Kolmogorov - Smirnov، وقيم الالتواء والتفطح، للتأكد من انتماء البيانات للمجتمع الطبيعي. ويتضح ذلك في جدول (4) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية.

جدول (4). الإحصاء الوصفي لوصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية (ن=200)

المتغيرات	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار Kolmogorov-Smirnov	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الالتواء	التفطح
بُعد وصمة الاحتضان الاجتماعية	10	39	21,59	5,75	0,062	200	0,056	0,25	0,33
بُعد وصمة الاحتضان الذاتية	10	37	22,02	5,72	0,095	200	0,001	0,09	0,78
الدرجة الكلية لوصمة الاحتضان	21	73	43,61	10,33	0,075	200	0,009	0,11	0,49

1. الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس وصمة الاحتضان باستخدام (χ^2 Chi-Square) الذي لم يكن دالاً إحصائياً بسبب حساسيته لحجم العينة، لذلك تم الاعتماد على مؤشرات مطابقة إضافية، منها $RMSEA \leq 0.08$ ، و GFI، IFI، TLI، CFI بين 0.90-1، والنسبة $\chi^2/df < 5$ ، والتي أظهرت جميعها تطابقاً ممتازاً بين العوامل والنموذج المقترح (أحمد بوزيان تيغزة، 2012، ص. 332 - 335)

شكل (1) نموذج التحليل العاملي لمقياس وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية (ن=200)

كما يتم تقسيم الدرجات الكلية لمقياس وصمة الاحتضان إلى ثلاثة مستويات تعكس مستوى الوصمة لدى الفرد المحتضن وذلك بناء على المدى الكلي للدرجات (من 20 إلى 100) كما هو موضح في جدول (3)

جدول (3) تصنيف مستويات وصمة الاحتضان وفق الدرجات الكلية

المستوى	المدى الكلي للدرجات
المنخفض	20-46
المتوسط	47-73
المرتفع	74-100

• الأساليب الإحصائية

1. تم استخدام برنامج SPSS وبرنامج AMOS للتحقق من الخصائص السيكمترية المقياس الدراسة وتحقيق أهدافها وذلك من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

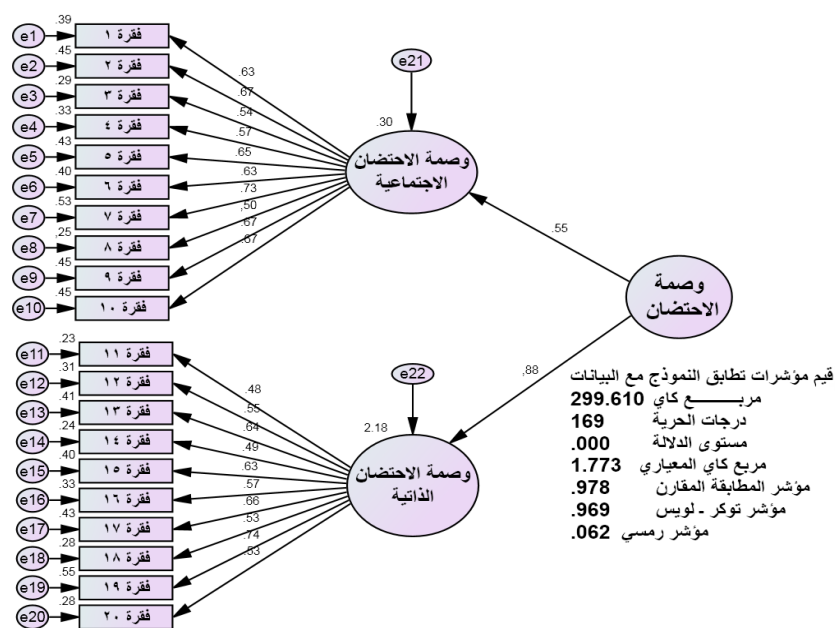
2. الإحصاء الوصفي باستخدام التكرار والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وذلك لوصف عينة الدراسة.

يتبين من جدول (4) من خلال المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء، والتفطح أن وصمة الاحتضان موزعه توزيعاً اعتدالياً لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية؛ حيث لم يزيد معامل الالتواء عن $1,96 \pm$ ، كما لم يزيد معامل التفطح عن $3,29 \pm$ ، وبناء على ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وفيما يلي عرض تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

• عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول على "ما مؤشرات صدق مقياس وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية؟"



الخاصة به، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها

يتبين من شكل (1) أن كل عامل من العوامل الكامنة لمقياس وصمة الاحتضان لدي عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية قد تشبعت عليه الفقرات

جدول (5). معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالاتها الإحصائية لتشبعات الفقرات على العوامل الكامنة لمقياس وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية (ن=200)

العامل	--->	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بعد وصمة الاحتضان الاجتماعية	--->	فقرة 1	0,63	1,000	-	-	-
	--->	فقرة 2	0,67	1,06	0,15	6,94	0,001
	--->	فقرة 3	0,54	0,86	0,14	5,76	0,001
	--->	فقرة 4	0,57	0,65	0,12	5,33	0,001
	--->	فقرة 5	0,65	0,96	0,16	5,97	0,001
	--->	فقرة 6	0,63	0,64	0,11	5,89	0,001
	--->	فقرة 7	0,73	1,16	0,14	8,15	0,001
	--->	فقرة 8	0,50	0,77	0,13	5,92	0,001
	--->	فقرة 9	0,67	0,53	0,08	6,16	0,001
	--->	فقرة 10	0,67	0,69	0,11	6,28	0,001
بعد وصمة الاحتضان الذاتية	--->	فقرة 11	0,48	1,000	-	-	-
	--->	فقرة 12	0,55	2,38	0,51	4,65	0,001
	--->	فقرة 13	0,64	2,93	0,61	4,84	0,001
	--->	فقرة 14	0,49	1,69	0,37	4,55	0,001
	--->	فقرة 15	0,63	2,33	0,49	4,71	0,001
	--->	فقرة 16	0,57	2,85	0,58	4,88	0,001
	--->	فقرة 17	0,66	2,67	0,56	4,77	0,001
	--->	فقرة 18	0,53	2,49	0,61	4,08	0,001
	--->	فقرة 19	0,74	1,87	0,37	5,04	0,001
	--->	فقرة 20	0,53	0,84	0,18	4,66	0,001

والتجزئة النصفية المصححة بمعادلتين سبيرمان - براون وجتمان - لتحقيق ثبات مقياس وصمة الاحتضان وأبعاده لدى عينة الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية، كما يوضح جدول (7).

جدول (7). قيم معاملات الثبات لمقياس وصمة الاحتضان وأبعاده باستخدام ألفا لكرونباخ وماكدونالد أوميغا والتجزئة النصفية لمقياس وصمة الاحتضان وأبعاده لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية (ن = 200).

مقياس وصمة الاحتضان وأبعاده	عدد الفقرات	معامل ألفا لكرونباخ	معامل ماكدونالد أوميغا	معامل ثبات التجزئة النصفية		
				معامل الارتباط بين	معادلة سبيرمان - براون	معادلة جتمان
بُعد وصمة الاحتضان الاجتماعية	10	0,77	0,76	0,63	0,77	0,76
بُعد وصمة الاحتضان الذاتية	10	0,75	0,75	0,66	0,79	0,79
الدرجة الكلية لمقياس وصمة الاحتضان	20	0,85	0,84	0,74	0,85	0,85

يبين جدول (7) أن مقياس وصمة الاحتضان لدى الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية يتمتع بثبات مرتفع على المستوى الكلي والأبعاد الفرعية، سواء باستخدام α كرونباخ (0.75 - 0.85)، أو ميجا ماكدونالد (0.75 - 0.84)، أو ثبات التجزئة النصفية (سبيرمان - براون وجتمان: 0.76 - 0.85)، مما يؤكد موثوقية المقياس وصلاحيته للاستخدام في البيئة السعودية مع تقديم قياسات متسقة وقابلة للتكرار عبر عينات مختلفة.

• عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

نص السؤال الثالث على "ما مستوى وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية؟"؛ وللإجابة على هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار (ت) للعينة الواحدة One Sample T-test لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات وصمة الاحتضان وأبعاده لدى عينة الدراسة والمتوسط الفرضي للمقياس، وتم حساب المتوسط الفرضي لمقياس وصمة الاحتضان من خلال جمع بدائل الإجابة على مقياس ليكرت الخماسي وهي (1، 2، 3، 4، 5) بحيث

جدول (6). مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية (ن = 200).

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
χ^2 الاختبار الإحصائي كا2 مستوى دلالة كا2	299,61 دالة 0,001	أن تكون قيمة كا2 غير دالة، وفي العينات الكبيرة يتم تجاوز ذلك والاعتماد على مؤشرات أخرى.
درجة الحرية DF	169	-
(df/ χ^2) النسبة بين كا2 إلى درجة حريتها	1,77 (ممتاز)	صفر إلى أقل من 5
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	0,97 (ممتاز)	من 0,90 إلى 1
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	0,06 (ممتاز) (90%) -0,052 = CI (0,074)	من صفر إلى أقل من 0,08
مؤشر المطابقة (IFI) التزاوي	0,95 (ممتاز)	من 0,90 إلى 1
مؤشر تاكر - لويس (TLI)	0,96 (ممتاز)	من 0,90 إلى 1
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	0,93 (ممتاز)	من 0,90 إلى 1

تشير نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية الجدولان (6 و 5) إلى أن مقياس وصمة الاحتضان لدى الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية يتمتع بنموذج قياسي ممتاز. فقد كانت مؤشرات حسن المطابقة ضمن المدى المثالي $\chi^2/df = 1.77$ ، $CFI = 0.97$ ، $RMSEA = 0.06$ ، $IFI = 0.95$ ، $TLI = 0.96$ ، $GFI = 0.93$. كما كانت جميع التشبعات العاملية للفقرات دالة إحصائية، وذلك استناداً لقيم المؤشرات المعيارية وتفسيرها (Hu & Bentler, 1999) مما يؤكد صلاحية وملاءمة المقياس لاستخدامه في البيئة السعودية.

• عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني على "ما مؤشرات ثبات مقياس وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية؟"

للإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثتان معاملات الثبات المختلفة - ألفا كرونباخ، وماكدونالد أوميغا،

لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لإيجاد مستوى وصمة الاحتضان وأبعاده لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية، وجدول (8) يوضح هذه النتائج.

يصبح مجموعها (15)، ثم قسمتها على عددها (5) فيصبح متوسط أوزان البدائل (3)، وعند ضرب متوسط أوزان البدائل في عدد فقرات مقياس وصمة الاحتضان ككل وهي (20) فقرات نحصل على المتوسط الفرضي للدرجة الكلية على المقياس = (60)، ثم تم تطبيق اختبار "ت"

جدول (8). مستوى وصمة الاحتضان وأبعاده لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية (ن=200)

المتغير	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر	المستوى
بُعد وصمة الاحتضان الاجتماعية	10	21,59	5,75	30	-20,66	***0,000	1,46	منخفض
بُعد وصمة الاحتضان الذاتية	10	22,02	5,72	30	-19,72	***0,000	1,39	منخفض
الدرجة الكلية لوصمة الاحتضان	20	43,61	10,33	60	-22,43	***0,000	1,59	منخفض
*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,001. 0,90 تأثير كبير.								

حول الأسر الحاضنة. علاوة على ذلك، قد تؤثر المرغوبة الاجتماعية على استجابات المشاركين، إذ يميلون لتقديم إجابات إيجابية أمام جهة معنية بالاحتضان، بما يتوافق مع ما أشار إليه (Smith & Mackie 2015) حول تأثير الانتماء لجهة مرموقة على سلوكيات الاستجابة

• عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

نص السؤال الرابع على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات وصمة الاحتضان وفقاً لمتغير الجنس (آباء - أمهات) لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية؟"؛ للإجابة على هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق وفقاً للجنس (آباء - أمهات) في متوسط درجات وصمة الاحتضان وأبعاده لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية، كما في جدول (9)

يبين جدول (8) أن المتوسط الحسابي لعينة الأسر الحاضنة أقل من المتوسط الفرضي للمقياس، مما يشير إلى مستوى منخفض من وصمة الاحتضان وأبعاده. تتوافق هذه النتيجة مع دراسة (Farr & Vázquez 2020)، لكنها تختلف عن دراسة (Leipzig 2022) التي أظهرت وضوح وصمة التبني في البيئات الغربية بسبب العوامل المجتمعية والعرقية

يمكن تفسير انخفاض مستوى الوصمة من خلال نظرية الوصمة ونظرية التفاعلية الرمزية (Blumer, 1963; Goffman, 1969)، إذ أن التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، مثل القبول والدعم المجتمعي والديني، تقلل من تبني الوصمة كجزء من هوية الأفراد. كما يسهم البعد الديني في تعزيز موقف إيجابي من الاحتضان، ويعزز الدعم الحكومي والمؤسسي في السعودية ورفع الوعي

جدول (9). نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق في وصمة الاحتضان وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس (آباء- أمهات) لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية (ن=200)

المتغيرات		المجموعة	العدد	كليمنجروف سميرنوف P value	اختبار ليفين P value	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
بعد وصمة الاحتضان الاجتماعية	النوع	آباء	81	0,20	0,56	21,32	5,45	198	0,55	NS 0,58
		أمهات	119	0,20		21,77	5,97			
بعد وصمة الاحتضان الذاتية	النوع	آباء	81	0,02	0,11	21,89	5,34	198	0,27	NS 0,97
		أمهات	119	0,00		22,11	5,99			
القيم المادية ككل	النوع	آباء	81	0,20	0,10	43,21	9,73	198	0,46	NS 0,65
		أمهات	119	0,05		43,88	10,75			
NS غير دالة إحصائيًا.										

مستوى الوصمة يتأثر أكثر بالتصورات الاجتماعية العامة تجاه الاحتضان وليس بجنس الوالد (Jones & Smith, 2021).

• عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:

نص السؤال الخامس على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب درجات وصمة الاحتضان وفقاً لمتغير مكان الإقامة (هجرة أو قرية - مدينة رئيسية) لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية؟"، وللإجابة على هذا السؤال الثالث تم استخدام اختبار مان ويتي؛ لمعرفة الفروق بين متوسطات رتب درجات وصمة الاحتضان لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية وفقاً لمتغير مكان الإقامة (هجرة أو قرية - مدينة رئيسية)، كما في جدول (10)

ظهرت نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأمهات في الدرجة الكلية لوصمة الاحتضان وأبعاده، حيث بلغت قيم "ت" للدرجة الكلية والبعدين (0.46، 0.55، 0.27) على التوالي. تتفق هذه النتائج مع دراسات (Hackney et al., 2024) و (Farr & Vázquez 2020) التي لم تجد اختلافاً في مستوى وصمة التبني حسب الجنس

يمكن تفسير غياب الفروق في ضوء نظرية الوصمة لغوفمان (Goffman, 1963)، حيث تُحدد الوصمة بناءً على التفاعل الاجتماعي وإدراك المجتمع للفعل نفسه، وليس جنس الفرد، كما يعكس التغير الاجتماعي والثقافي في السعودية تشابه الأدوار الوالدية وتعزيز المسؤولية المشتركة بين الآباء والأمهات (Pleck, 2022; Lamb & Lewis, 2023). علاوة على ذلك، تشير الدراسات إلى أن

جدول (10) الفروق بين متوسطات رتب درجات وصمة الاحتضان وفقاً لمتغير مكان الإقامة (هجرة أو قرية - مدينة رئيسية) لدى عينة من الأسر الحاضنة في المملكة العربية السعودية (ن=38).

المتغيرات	مكان الإقامة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	قيم مستويات الدلالة
بُعد وصمة الاحتضان الاجتماعية	هجرة أو قرية	18	23,75	427,50	2,25	*0,02
	مدينة رئيسية	20	15,68	313,50		
	هجرة أو قرية	18	25,08	451,50		
بُعد وصمة الاحتضان الذاتية	مدينة رئيسية	20	14,48	289,50	2,95	**0,003
الدرجة الكلية لوصمة الاحتضان	هجرة أو قرية	18	25,47	458,50	3,16	***0,001
	مدينة رئيسية	20	14,12	282,50		
***دالة عند مستوى دلالة 0,001.						
**دالة عند مستوى دلالة 0,01.						

مما يقلل من تأثير الوصمة على الأسر الحاضنة

2 التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثتان بما يلي:

1. تطبيق المقياس في بحوث لاحقة للتحقق من وصمة الاحتضان لدى الأسر الحاضنة في السياق السعودي، ودراساتها مع متغيرات ديموغرافية واجتماعية أوسع. بما يعزز تراكم المعرفة العلمية حول الظاهرة ويدعم فهمًا أعمق لتجارب هذه الأسر.
2. توظيف المقياس في الدراسات التطبيقية والمقارنة لبحث أثر وصمة الاحتضان على مؤشرات مثل الصحة النفسية، التكيف الأسري، والدعم الاجتماعي، مما يساهم في تطوير تدخلات قائمة على الأدلة.

أظهرت نتائج اختبار الفروق وفقاً لمتغير مكان الإقامة جدول (10) وجود فروق دالة إحصائية في وصمة الاحتضان وأبعاده، حيث كانت درجات الوصمة أعلى لدى الأسر المقيمة في الهجر والقرى مقارنة بالأسر في المدن الرئيسية. تتفق هذه النتائج مع دراسات (Weistra & Luke (2017) و (Leipzig 2022) التي أشارت إلى زيادة تعرض الأسر للوصمة في البيئات الريفية. يمكن تفسير ذلك بأن المجتمعات الصغيرة تتميز بالتماسك الاجتماعي العالي والرقابة المجتمعية المكثفة، مما يزيد من الحكم على السلوكيات غير التقليدية، وفق نظرية الهوية الاجتماعية ونظرية التماسك الاجتماعي (Tajfel & Turner, 1986; Hogg & Abrams, 1988). بالمقابل، توفر المدن الكبرى بيئة أكثر تنوعاً وانفتاحاً،

3 قائمة المراجع: المراجع العربية:

البخاري، محمد إسماعيل. (2001). الجامع الصحيح المختصر (صحيح البخاري) (تحقيق: محمد زهير الناصر). دار طوق النجاة.

البداينة، ذياب. (2012). تطوير مقياس للوصم الاجتماعي للمصابين بمرض الإيدز في المجتمع العربي. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(2)، 43-71.

جمعية الوداد لرعاية الأيتام. (2024). سياسات الاحتضان الوداد (الإصدار الثاني). جمعية الوداد لرعاية الأيتام.

جمعية الوداد الخيرية. (د.ت.). خدمات الاحتضان. تم الاسترجاع من <https://www.alwedad.sa/services/6> جمعية الوداد. (2022). 9 آلاف أسرة حاضنة للأيتام في السعودية، 27. <https://www.alwedad.sa/news/59> -2-2025.

القرطبي، محمد أحمد الأنصاري. (2006). الجامع لأحكام القرآن (تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش). دار الكتب المصرية.

معوض، وليد محمد زكي. (2022). الخصائص السيكومترية لمقياس الوصمة الاجتماعية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 10(9)، 2701-2734.

المنصة الوطنية. (2024). حقوق الطفل، <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/childrights> 27-2-2025.

مولي، نجاح موسى، والمحمداوي، علي عبود مالك. (2024). نظرية التفاعلية الرمزية. مجلة الآداب، ملحق، 443 - 454. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1529879>

النووي، يحيى شرف. (1996). شرح صحيح مسلم (تحقيق: مأمون محيي الدين). دار إحياء التراث العربي.

المراجع العربية المرومنة:

Al-Badainah, Ziyab. (2012). *Tatwir miqyas lil-wasm al-ijtima'i lil-musa bimarad al-aids fi al-mujtama' al-'Arabi (in Arabic)*. Majallat Jami'at al-Shariqah lil-'Ulum al-Insaniyyah wal-Ijtima'iyyah, 9(2), 43-71.

Al-Bukhari, Muhammad Isma'il. (2001). *Al-jami' al-sahih al-mukhtasar (Sahih al-Bukhari) (tahqiq: Muhammad Zuhayr al-Nasir) (in Arabic)*. Dar Tawq al-Najat.

Al-Mansah Al-Wataniyyah. (2024). *Huquq al-Tifl (in Arabic)*. Retrieved February 27, 2025, from <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/childrights>

Al-Nawawi, Yahya Sharaf. (1996). *Sharh Sahih Muslim (tahqiq: Mamun bin Muhyi al-Din) (in Arabic)*. Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.

3. الاستفادة من نتائج المقياس في تصميم برامج إرشادية ونفسية تستهدف الحد من آثار الوصمة، وتعزيز الصورة الإيجابية للاحتضان داخل المجتمع، بما يتوافق مع التوجهات الوطنية في دعم الأسر الحاضنة.

4. التحقق من ثبات المقياس وصدقه عبر عينات أوسع ومتنوعة جغرافياً واجتماعياً، لضمان تعميم نتائجه واعتماده كأداة قياس معيارية يمكن استخدامها في الممارسة المهنية والبحث العلمي.

نبذة عن الباحث

بشائر إسماعيل زيد، سعودية الجنسية، وهي أخصائي نفسي أول مصنفة من هيئة التخصصات الصحية السعودية، وتعمل كأخصائية نفسية في جمعية الوداد لرعاية الأيتام، حاصلة على ماجستير في علم النفس الإرشادي، وحاليا باحثة دكتوراه في علم نفس الأزمت، وكلاهما من جامعة الملك عبدالعزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، مهتمة بالإرشاد والتقييم النفسي والبحث العلمي، وتطبيق العلاج النفسي في مجالات متعددة ومع عملاء متنوعين، من اهتماماتها البحثية: قضايا الاحتضان، وتقنين المقاييس، وبرامج الإرشاد النفسي والأسري، ولديها عدد من الدراسات المنشورة.

البريد الإلكتروني: bashair.zaid2@gmail.com

نبذة عن الباحث

د. إيمان علي المحمدي، سعودية الجنسية، وهي أستاذ مشارك في قسم علم النفس بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز. حاصلة على دكتوراه الفلسفة في علم النفس من جامعة رود آيلاند بالولايات المتحدة الأمريكية، التخصص الدقيق: القياس النفسي ومنهجيات البحث. حاصلة على جائزة حمدان- الألكسو للبحث التربوي المتميز في دورتها لعام 2024، وجائزة تريندز هاب للبحث العلمي 2025، خلال الخمس السنوات الماضية نشرت أكثر من 35 بحثاً علمياً في مجالات علمية مُحكَّمة، من اهتماماتها البحثية: منهجيات البحث العلمي، التحليل الإحصائي المتقدم، النمذجة البنائية (SEM)، الاختبارات والمقاييس النفسية، استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية والمجال البحثي والأكاديمي، جودة الحياة، علم النفس الصحي والاجتماعي.

البريد الإلكتروني: ealmhamdi@kau.edu.sa

رقم الأوركيد:

<https://orcid.org/0000-0003-2061-1733>

- Chang, C. C., Lin, C. Y., Gronholm, P. C., & Wu, T. H. (2018). Cross-validation of two commonly used self-stigma measures, Taiwan versions of the Internalized Stigma Mental Illness Scale and Self-Stigma Scale-Short, for people with mental illness. *Assessment*, 25(6), 777-792.
- Corrigan, P. W. (2002). Empowerment and serious mental illness: Treatment partnerships and community opportunities. *Psychiatric Quarterly*, 73(3), 217-228.
- DeVellis, R.F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Dupree-Wolf, S. (2025). *Opioid Use Disorder in Region 9 of Louisiana: Using Labeling Theory to Understand the Layperson's Perception* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Eaton, K., Ohan, J. L., Stritzke, W. G., & Corrigan, P. W. (2019). The parents' self-stigma scale: development, factor analysis, reliability, and validity. *Child Psychiatry & Human Development*, 50, 83-94.
- Farr, R. H., & Vázquez, C. P. (2020). Stigma experiences, mental health, perceived parenting competence, and parent-child relationships among lesbian, gay, and heterosexual adoptive parents in the United States. *Frontiers in Psychology*, 11, 445.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- Goldberg, A. E., & Smith, J. Z. (2014). Predictors of school-related parental involvement among lesbian, gay, and heterosexual adoptive parents. *Journal of School Psychology*, 52(4), 463-478. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.002>
- Goldberg, A. E., Kinkler, L. A., & Hines, D. A. (2011). Perception and internalization of adoption stigma among gay, lesbian, and heterosexual adoptive parents. *Journal of GLBT Family Studies*, 7(1-2), 132-154.
- Goldberg, A. E., Moyer, A. M., Black, K. A., & Marziliano, A. M. (2020). "We are not second-class citizens": Stigma experiences among adoptive parents in the U.S. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(9), 2482-2505. <https://doi.org/10.1177/0265407520927464>
- Hackney, K. J., Quade, M. J., Carlson, D. S., Hanlon, R. P., & Thurgood, G. R. (2024). Welcome to parenthood!? An examination of the far-reaching effects of perceived adoption stigma in the workplace. *human relations*, 77(8), 1146-1177.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge.
- Al-Qurtubi, Muhammad Ahmad Al-Ansari. (2006). *Al-jami' li-ahkam al-Qur'an (tahqiq: Ahmad Al-Barduni wa Ibrahim Atfish) (in Arabic)*. Dar al-Kutub al-Misriyah
- Jami'iyat Al-Wedad Al-Khayriyyah. (n.d.). *Khadamat al-ihidan (in Arabic)*. Retrieved from <https://www.alwedat.sa/services/6>
- Jami'iyat Al-Wedad. (2022). *Tis'at alaf usrah hadhinah lil-aytam fi al-Sa'udiyyah (in Arabic)*. Retrieved February 27, 2025, from <https://www.alwedat.sa/news/59>
- Mu'awwad, Walid Muhammad Zaki. (2022). *Al-khasais al-sikometriyyah limiqyas al-wasmah al-ijtima'iyyah lada ummahat al-attal dhu al-i'aqah al-dihniyyah al-basita (in Arabic)*. *Majallat Jami'at al-Fayoum lil-'Ulum al-Tarbawiyah wal-Nafsiyyah*, 10(9), 2701-2734.
- Mula, Najah Musa, & Al-Mahmdawi, Ali 'Aboud Malik. (2024). *Nazariyat al-tafa'uliyah al-ramziyyah (in Arabic)*. *Majallat al-Adab, Supplement*, 443-454. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1529879>

المراجع الأجنبية:

- American Psychological Association. (2024). *Just-world hypothesis*. In *APA dictionary of psychology*. Retrieved March 8, 2024, from <https://dictionary.apa.org/justworldhypothesis>.
- Baden, A. L., & Steward, R. G. (2009). Understanding the impact of stigma in adoptive families. *Journal of Family Psychology*, 23(2), 211-223.
- Bharti, P., Pandey, J., Verma, S. K., & Singh, T. (2024). Development of social stigma scale in Indian context. *Psychological Studies*, 69(4), 455-468.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Brohan, E., Clement, S., Rose, D., Sartorius, N., Slade, M., & Thornicroft, G. (2013). Development and psychometric evaluation of the Discrimination and Stigma Scale (DISC). *Psychiatry research*, 208(1), 33-40.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bu, X., Li, S., Cheng, A. S., Ng, P. H., Xu, X., Xia, Y., & Liu, X. (2022). Breast cancer stigma scale: a reliable and valid stigma measure for patients with breast cancer. *Frontiers in psychology*, 13, 841280.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2025). *Mental health stigma*. <https://www.cdc.gov/mental-health/stigma/index.html>

- Link, B. G., Cullen, F. T., Struening, E., Shrout, P. E., & Dohrenwend, B. P. (1989). "A Modified Labeling Theory Approach to Mental Disorders: An Empirical Assessment." *American Sociological Review*, 54(3), 400-423.
- Luoma, J. B., Twohig, M. P., Waltz, T., Hayes, S. C., Roget, N., Padilla, M., & Fisher, G. (2007). An investigation of stigma in individuals receiving treatment for substance abuse. *Addictive behaviors*, 32(7), 1331-1346.
- Meyeroff, H. (1958). *The Structure of Social Interaction*. New York: Harper & Row.
- Morgan, S. K., & Langrehr, K. J. (2019). Transracially adoptive parents' colorblindness and discrimination recognition: Adoption stigma as moderator. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 25(2), 242.
- Pleck, J. H. (2022). The evolving roles of fathers in modern parenting: A global analysis. *Parenting Science & Practice*, 20(3), 210-225. <https://doi.org/10.1080/15295192.2022.2048356>
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2015). *Social Psychology*. Psychology Press.
- Smith, L., & Fernandez, E. M. (2016). Social stigma and the adoption process: Impact on family dynamics. *Child Development Perspectives*, 10(2), 95-101.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall.
- Vogel, D. L., Wade, N. G., & Ascherman, P. L. (2009). Measuring perceptions of stigmatization by others for seeking psychological help: Reliability and validity of a new stigma scale with college students. *Journal of counseling psychology*, 56(2), 301.
- Weistra, S., & Luke, N. (2017). Stigma and foster care: Rural versus urban perspectives. *Journal of Rural Social Work and Community Practice*, 22(1), 15-28.
- Yee, S., Mamone, A. A., Fatima, M., Sharon-Weiner, M., & Librach, C. L. (2024). Parenthood desire, perceived parenthood stigma, and barriers to achieving parenthood in childless sexual minority men. *Journal of Assisted Reproduction and Genetics*, 41(7), 1739-1753.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Ilic, M., Reinecke, J., Bohner, G., Hans-Onno, R., Beblo, T., Driessen, M., ... & Corrigan, P. W. (2012). Protecting self-esteem from stigma: A test of different strategies for coping with the stigma of mental illness. *International Journal of Social Psychiatry*, 58(3), 246-257.
- Jones, C., & Morrisette, P. J. (2019). The emotional journey of foster and adoptive parents: Growth, challenges, and resilience. *Journal of Family Social Work*, 22(3), 185-200. <https://doi.org/10.1080/10522158.2019.1596983>
- Jones, T. R., & Smith, A. B. (2021). Societal perceptions of adoption and their psychological impact on parents. *Family Relations*, 70(4), 567-580. <https://doi.org/10.1111/fare.12582>
- King, M., Dinos, S., Shaw, J., Watson, R., Stevens, S., Passetti, F., ... & Serfaty, M. (2007). The Stigma Scale: development of a standardised measure of the stigma of mental illness. *The British Journal of Psychiatry*, 190(3), 248-254.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Kuramochi, I., Iwayama, T., Horikawa, N., Shimotsu, S., Watanabe, S., Yamanouchi, H., & Yoshimasu, H. (2021). Development and validation of the epilepsy self-stigma scale. *Epilepsia Open*, 6(4), 748-756.
- Lamb, M. E., & Lewis, C. (2023). Shared parenting roles in contemporary families: Insights from psychological research. *Journal of Marriage and Family*, 85(1), 89-105. <https://doi.org/10.1111/jomf.12978>
- Leake, R., Longworth-Reed, L., & Walker, R. (2022). Parenting foster and adopted children: Positive impacts on family well-being. *Families in Society*, 103(1), 49-60. <https://doi.org/10.1177/10443894211037415>
- Leipzig, M. Y. (2022). Multiple Identities, Colorblind White Parents, and Persisting Adoption Stigma: Toward an Intersectional Perspective of Asian American Transracial Adoption.
- Lillis, J., Luoma, J. B., Levin, M. E., & Hayes, S. C. (2010). Measuring weight self-stigma: the weight self-stigma questionnaire. *Obesity*, 18(5), 971-976.

تجليات العلاقة اللغوية بين ألفاظ المرأة والخيال دراسة لغوية في ضوء علم اللغة الثقافي

فاطمة بنت عبد العزيز العثمان

الأستاذ المشارك في قسم النحو والصرف وفقه اللغة - كلية اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(تاريخ الاستلام: 2025-11-16؛ تاريخ القبول: 2026-01-05)

مستخلص البحث: استهدف البحث الوقوف على ألفاظ المرأة والخيال، وإبراز الالتقاء والشبه في الاستعمال اللغوي بتأثير الواقع المجتمعي الثقافي لكل منهما، فعرض لصورة المرأة والخيال في ثقافة المجتمع العربي، ثم واقع الخيال في الثقافة العربية، مع تحليل لغوي للألفاظ المستعملة في مجالها، واعتمد على المنهج الوصفي مستعيناً بالمقارنة للوصول إلى نتائج، أهمها: تنوعت مجالات الألفاظ الارتباطية بين المرأة والخيال، فشملت الأوصاف الجسمية والمعنوية، وقد يستعمل اللفظ الواحد في المرأة والخيال في المعنى نفسه، وقد يستعمل في معنى آخر، وقد يتحد اللفظ في المجالين مبنًى ومعنى، واستُعملت مشتقات محددة للخيال دون المرأة، وأخرى للمرأة دون الخيال، وقد تكون دلالة اللفظ ذاته محمودة في المرأة ومذمومة في الخيل.

الكلمات المفتاحية: المرأة، الخيال، الثقافة العربية، ألفاظ المرأة والخيال

Manifestations of the Linguistic Relationship Between Women and Horses: An Analysis in Light of Cultural Linguistics

Fatimah Bint Abdul Aziz Al-Othman

Associate Professor, Department of Grammar, Morphology, and Philology, College of Arabic Language Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(Received: 16-11-2025; Accepted: 05-01-2026)

Abstract: The research aims to analyze the lexical representations of women and horses in Arabic, revealing the points of intersection and resemblance between them within linguistic usage as shaped by Arab cultural and social realities. It first explores the portrayal of women in Arab literary and societal traditions, then the reality of horses in the same cultural context. The study proceeds with a linguistic analysis of expressions and terms used to describe both, employing the descriptive method in conjunction with comparative linguistic analysis. The research concludes with several findings, the most important of which are: The associative vocabulary between women and horses varied, encompassing both physical and moral descriptions, a single term may be used for both women and horses with the same meaning. It may also be used with a different meaning, and the same word may coincide in both domains in form and meaning. Certain derivatives are used exclusively for horses and others for women, and the same term may carry a praiseworthy sense when applied to women but a blameworthy one when applied to horses.

Keywords: Women, Horses, Arab Cultur, Lexical Expressions for Women and Horses

DOI: 10.12816/0062487

(*) Corresponding Author:

Fatimah Bint Abdul Aziz Al-Othman
Associate Professor, Department of Grammar,
Morphology, and Philology, College of Arabic
Language Imam Muhammad bin Saud Islamic
University

E-mail: faalothman@imamu.edu.sa

(*) للمراسلة:

فاطمة بنت عبد العزيز العثمان
الأستاذ المشارك في قسم النحو والصرف
وفقه اللغة - كلية اللغة العربية جامعة الإمام
محمد بن سعود الإسلامية

البريد الإلكتروني:

faalothman@imamu.edu.sa

1 المقدمة:

- الألفاظ الدالة على المرأة عند شعراء المعلقات العشر - دراسة دلالية، عبدالعزيز الحليبي، رسالة ماجستير، جامعة الملك فيصل - الأحساء، 2011م.
- المعجم الأنثوي: دراسة لغوية في ضوء المعجمات العربية، أسماء محمد عبدالحكيم، مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس، ع20، ج9، 2019م.
- ألفاظ المرأة في فقه اللغة وسر العربية للثعالبي - دراسة في ضوء الحقول الدلالية، هيام أحمد علي فتح الله، مجلة الدراسات الإسلامية والعربية بنات قرين، مج2، ع2، 2021م.
- المرأة وألفاظ الجمال عند العرب، ياسر عبدالرحيم، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مج44، ع5، 2022م.

وأما الدراسات في ألفاظ الخيل فمنها:

- مصطلحات سباق الخيل، المنجي الصيادي، اللسان العربي - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، ع5، 1998م.
- ألفاظ الخيل عند ابن الكلبي، نصر الدين صالح محمد، علوم اللغة، مج5، ع2، 2002م.
- الخيل في ديوان جرير - دراسة في الدلالة اللسانية، عمر لحسن، مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج3، ع1، 2015م.
- الخيل في السنة النبوية جمعاً ودراسة وتخریجاً، إیاد أحمد سلامة، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، مج13، ع1، 2016م -

الإضافة في البحث الحالي:

اختلف البحث الحالي عما سبقه من دراسات في الربط بين الألفاظ المستعملة في وصف المرأة والخيل وبين مواطن الارتباط في الاستعمال، وتصويرها للواقع الاجتماعي الثقافي.

خطة الدراسة:

- قُسم البحث على النحو التالي:
- 1. المقدمة.
- 2. المبحث الأول، (المرأة والخيل في ثقافة المجتمع العربي)، وفيه مطالب:
- المطلب الأول: اللغة والمجتمع والثقافة.
- المطلب الثاني: المرأة في موروثنا العربي.
- المطلب الثالث: الخيل في موروثنا العربي.
- 3. المبحث الثاني: ألفاظ المرأة والخيل، عرض وتحليل.
- 4. الخاتمة.
- 5. فهرس المصادر والمراجع.

تعيش المرأة واقعاً رحباً في المجتمع العربي، وتشغل الخيل مساحات واسعة في الحياة الاجتماعية، وتُجسّد اللغة تلك المساحات الواسعة، فالمرأة لها دورها العظيم في البناء المجتمعي، والخيل له دوره الكبير في الحرب والترفيه والقوة، ولهما من الأوصاف الجمالية ما يؤهلها ليصير لهما الحظ الوفير من المكانة والإثراء اللغوي؛ وانطلاقاً من المكانة الاجتماعية، والثروة اللغوية، والالتقاء في الواقع والصفات والعطاء صار التفكير في الكتابة في ألفاظهما ما يصور الواقع الثقافي المجتمعي، وما يبرز الالتقاء والشبه في الاستعمال اللغوي في مجالهما، فجاءت هذه الدراسة المعنونة بـ(تجليات العلاقة اللغوية بين ألفاظ المرأة والخيل: دراسة لغوية في ضوء علم اللغة الثقافي).

1-1 الأسباب والأهمية:

- تمثل المرأة والخيل نمطاً ثقافياً عربياً أصيلاً؛ فدراسة ألفاظهما تبرز صورة الثقافة العربية بجوانبها المختلفة.
- يتناول البحث ألفاظ المرأة والخيل وموضعهما من الأهمية بمكان؛ حيث دور المرأة الفاعل في بناء المجتمع، ومكانة الخيل في تجسيده للفروسية والقوة.
- تقترن الخيل بالمرأة في مواطن متعددة، مثل: الجمال والبركة، ومنه، قوله تعالى: «زَيْنٌ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْخَرْبِ ذَلِكَ مُنْعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَبَاقِ» [سورة آل عمران: 14]
- تسهم مثل هذه الدراسات في بناء المعجمات اللغوية الاجتماعية.

2-1 الأهداف:

1. بيان العلاقة المتبادلة بين اللغة والمجتمع والثقافة.
2. الوقوف على الرؤية الثقافية العربية للمرأة والخيل.
3. إيضاح وجوه العلاقة بين المرأة والخيل في الثقافة العربية.
4. تحليل ألفاظ تُظهر الارتباط بين المرأة والخيل في ظل الاستعمال اللغوي الثقافي.
5. بيان التفاعل الثقافي واللغوي في المادة موضوع الدراسة.

3-1 منهج الدراسة:

اتّبع البحث المنهج الوصفي القائم على جمع المادة وتحليلها بالوقوف على استعمالاتها لفظاً ودلالة، مستعيناً بالمقارنة في مجالي المرأة والخيل للوصول إلى النتائج.

4-1 الدراسات السابقة:

لم يقف البحث على دراسات ربطت بين الألفاظ في مجال المرأة والخيل، والذي وقفت عليه دراسات تتناول ألفاظ المرأة وأخرى ألفاظ الخيل، فمن الدراسات في ألفاظ المرأة:

المبحث الأول: المرأة والخيال في ثقافة المجتمع العربي.

• المطلب الأول: اللغة والمجتمع والثقافة

المنطلق في الاجتماع الثلاثي: اللغة والمجتمع والثقافة هو الإنسان، ودراسة الإنسان تدخل في علم الأنثروبولوجيا الذي يركز على الاعتماد المتبادل بين اللغة والثقافة والبنى الاجتماعية⁽¹⁾، فالإنسان فرد في مجتمع، واللغة أخطر نشاط إنساني ولا يكاد يتصور نشاط ما دون لغته⁽²⁾، وقد قيل إن اللغة تنفذ إلى كل جوانب الحياة، فاللغة لا توجد من أجل ذاتها، ولكنها نشاط اجتماعي يعبر عن تصورات الأفراد المنتمين إلى مجتمع لغوي⁽³⁾، وألفاظها تحمل المدلولات التي تعبر عن التصورات إثر اكتساب الموروث الثقافي⁽⁴⁾؛ ومن هنا فإن عملية الفهم الثقافي للمجتمعات مهم في الإنتاج والفهم اللغوي، وانطلاقاً من أهمية هذا الارتباط توالى الدراسات وظهرت علوم تربط بين الثقافة واللغة متفرعة من علم الأنثروبولوجيا، مثل علم اللغة الأنثروبولوجي، الذي يهتم بدراسة اللغة وعلاقتها بالبيئة الثقافية⁽⁵⁾، وعلم الدلالة الإنتاجي⁽⁶⁾، وتظهر الدراسات أن مستوى المفردات هو الأكثر تمثيلاً للعلاقة بين اللغة والثقافة⁽⁷⁾، ويصدق القول بالنظر في المعجمات العربية منذ العصور الجاهلية وما تلاها من عصور مثلت ثقافة الأمة العربية بصحرائها وإبلها وخيولها.

• المطلب الثاني: المرأة في موروثنا الثقافي:

يفصح الوقوف على الرؤية الثقافية العربية للمرأة التصورات التالية:

- الوأد: انطلقت فكرة الوأد من تصورات ذهنية، وموروث ثقافي اكتسبها الأفراد من واقع النظرة إلى الأنثى، وأطلق عليه الوأد الثقافي⁽⁸⁾؛ فهي تجلب العار لقبيلتها؛ لأنها مستهدفة الأعداء بالسبي؛ ويمثله قول الشاعر عبيد الله بن طاهر⁽⁹⁾:

لكل أبي بنتٍ يراعي شؤونها ثلاثة أصهارٍ إذا طُلب الصهرُ
فبعلٍ يراعياها وخدرٍ يكنها وقبرٍ يُوارياها وخيرهما القبرُ

إذ جعل القبر خير الثلاثة الأصهار، فموت البنات مبتغى عندهم، إلا أنّ التفسيرات الواردة لذلك هو الخشية عليها من الإهانة⁽¹⁰⁾، وقد عبّر بعض الشعراء عن تمني الموت مع الحب، ومنه⁽¹¹⁾:

أحبُّ بنيّتي ووددتُ أني دفنتُ بنيّتي في جوفٍ لحدٍ

وتتناقل النصوص التراثية أن النظرة ليست سائدة في المجتمع بأكمله، فمنهم من كان يكره الوأد، وقد حاول بعض رجال العرب الوقوف في وجه الوأد بشراء المؤودة، مثل جد الفرزدق صعصعة الذي فاخر به الفرزدق بقوله⁽¹²⁾:

وَجَدِّي الذي منع الوانداتِ وأخيا الوئيدَ فلم يؤادِ

وتتبدل المعتقدات بتغير ثقافة المجتمع فيجيء الإسلام ويحرم وأد البنات، ويكرمها.

الصورة الجمالية (الحسية) للمرأة: زخر التراث العربي بمفردات الجمال الحسي للمرأة⁽¹³⁾، فجاء المعجم الأنثوي بالألفاظ الواصفة، ومنها وصف الجمال عامة، ثم الوصف لكل عضو، بل وأعطوا مصطلحات خاصة لكل وصف، وأزمنة الجمال في مراحل حياة المرأة، وكثرت النصوص الواصفة في الكتب التراثية، ومنها ما أورده الجاحظ في المحاسن والأضداد باب صفة النساء الحسان⁽¹⁴⁾، والثعالبي في فقه اللغة وسر العربية باب "في ترتيب حُسن المرأة"⁽¹⁵⁾.

التزيين والتطيب: عُرِفَت المرأة بالتزيين والتطيب، فلبست الثياب مختلفة الألوان والأشكال، وقد تناقل الشعر موصوفات ذلك وبيانه، ومنه ما جاء في نظم سلمى بن ربيعة⁽¹⁶⁾:

والبيضُ يرفلن كالدمى في الريط والمذهب المصون
فالوصف في البيت يبين بعض ما تزين به النساء من الثياب المصورة، والملاءة الواسعة، والثياب المطرزة بالذهب، ومن متممات الزينة التطيب والخلي والقرط، حتى صارت نفائسها مضرب الأمثال، ومنه: "أنفس

(1) في اللسانيات الاجتماعية، محيي الدين محسوب، ص 26.

(2) اللغة وعلوم المجتمع، محمود الجبار، ص 8.

(3) انظر: السابق: ص 10.

(4) التفاعل الثقافي اللغوي، رشيد مرسل، ص 62.

(5) انظر: اتجاهات التحليل اللغوي، بكرى محمد الحاج، ص 109.

(6) في اللسانيات الاجتماعية، محيي الدين محسوب، ص 29.

(7) انظر: ملامح الدلالة الثقافية الاجتماعية في التفسير المعجمي: قراءة في كتاب العين، أنفال محمد، ص 161.

(8) الصورة المعنوية للمرأة في الثقافة الأدبية، إبراهيم أبياني، ص 147.

(9) البيت من الطويل، ونُسب إلى عبيد الله بن عبد الله بن طاهر في ديوان المعاني، 251/2 واللطائف والظرائف، 181؛ و زهر الآداب وثمر الألباب، 229/2، براواية لكل أبي بنت يرجى بقاؤها

(10) انظر: تعليقات ذلك وتحليله في: الصورة المعنوية للمرأة في الثقافة الأدبية، 149.

(11) البيت من الوافر، ونُسب إلى ابن الأعرابي في مجمع الحكم والأمثال في الشعر العربي، 1/357 وبرواية في قعر لحد.

(12) البيت من بحر البسيط، وورد في ديوان الفرزدق، ص 17.

(13) انظر: المرأة وألفاظ الجمال عند العرب، ياسر عبدالرحيم، ص 77.

(14) المحاسن والأضداد، عمرو بن بحر الجاحظ، ص 193.

(15) فقه اللغة وسر العربية، عبد الملك بن محمد الثعالبي، ص 56.

(16) البيت من مخلع البسيط، وهو لسلمي بن ربيعة في تاج العروس، (ر ي ط) 19/317 وبلا نسبة في لسان العرب، (د م ي) 14/271.

وقد نهض بنو شيبان لنصرة الحرقه⁽¹¹⁾، فنظمت قصيدة تمدح الحبيجة وقومها⁽¹²⁾:

المجد والشرف الجسيم الأرفع لصفية في قومها يتوقع

وقد استمرت المرأة عبر العصور تُظهر دورها في الوقوف مع الرجل، وهو واضحٌ جليٌّ في موقف خديجة رضي الله عنها مع الرسول صلى الله عليه وسلم، ومن ثم توالى القصص بعد الإسلام لترسخ ما تحمله المرأة من صفات أبرزت مكانتها.

• المطلب الثالث: الخيل في موروثنا الثقافي:

يرد الخيل بألفاظ مختلفة، أشهرها: الخيل، والفرس، والحصان، أما الخيل، فهو جماعة الفرس⁽¹³⁾، والفرس، واحد الخيل، ويقال: فرس أنثى وفرس ذكر⁽¹⁴⁾. والحصان هو "الفحل، يُقال فرس حصان بكسر الحاء"⁽¹⁵⁾، وقيل: "الحصان: الفرس العتيق"⁽¹⁶⁾.

والخيل في المجتمع العربي رمز القوة والعز والجمال، بل كان التسابق على اقتنائه بأفضل أنواعه محط تفاخر بين الجماعات، ومشاعر الحب للخيل ظاهرة، ودلائل ذلك تتجلى في ارتباط قيمة المرأة وقيمة القبيلة بمدى اقتناء الخيل ورعايتها، ويعيرون بعضهم بعضاً بإذلال الخيل، وسوء صيانتها، ويذكرون ذلك في أشعارهم⁽¹⁷⁾، ومنه قول عنترة⁽¹⁸⁾:

أَبْنِي زَبِيَّةَ مَا لِمُهُرْكُمْ مُتَّخِذًا وَبَطُونَكُمْ عَجْرُ

إِذْ لَا تَزَالُ لَكُمْ مُعْرِغَةً تَغْلِي وَأَعْلَى لَوْنَهَا صَهْرُ

وبلغ بهم الأمر في حبها أنهم يؤثرونها على أنفسهم وأولادهم⁽¹⁹⁾، وقد قالوا في هذا شاهداً: "لم تزل العرب تفضل الجياد من الخيل على الأولاد، وتستكرمها للزينة والطرء، على أنهم ليطؤون مع شبعها، ويظمنون مع ريها، ويؤثرونها على أنفسهم وأهليهم"⁽²⁰⁾، ولا شك أن الإسلام جاء فأصل هذه النظرة، فقد أقسم بها الله في

مِنْ قُرْطَي مَارِيَةٍ⁽¹⁾. كما عُرف لديهن الوشم والوصل والنمص، ومما جاء فيه شعراً قول زهير⁽²⁾:

وَدَارُ لَهَا بِالرَّقْمَتَيْنِ كَأَنَّهَا مَرَايِغُ وَشَمٌ فِي نَوَاسِرٍ مَعْصَمٍ

ومما جاء في لبس النقاب والنمص قول الشاعر⁽³⁾:

بِالْيَتَاهِ قَدْ لَبِسْتُ وَصَاصًا وَعَلِقْتُ حَاجِبَهَا تَنَاصًا

وفي تزيين الشعر يقول امرئ القيس⁽⁴⁾:

وَفَرَعُ يَزِينُ الْمَتْنَ أَسْوَدُ فَاحِمٌ أَثِثُ كَقَتْوِ النَّخْلَةِ الْمُتَعَثِلِ

غَدَانُهُ مُسْتَشْرَرَاتُ إِلَى الْعُلَا تَضِلُّ الْعَقَاصُ فِي مَتْنِي وَمُرْسَلِ

إذ عُرف عندهم التزيين بالشعر الطويل الأسود، ولهم فيه صنائع مختلفة⁽⁵⁾، وكُنَّ إذا قصر شعر أحدهن تصله بغيره، فسُميت الواصلة والمستوصلة، ولما جاء الإسلام لعنهما، ولعن الواشمة والمستوشمة⁽⁶⁾.

الأمومة والخصوبة وأعمال المنزل: وهي من الصفات الإيجابية التي تُمدح بها المرأة في العصر الجاهلي، واستمرت فيما بعده من العصور صفة بارزة ومحبة، وقد تمثلت مكانة المنجبة في ضرب الأمثال، حيث قيل: "أنجب من مارية"⁽⁷⁾، كما أُحتفظ للمرأة القيام على أعمال المنزل، وقد ذُكر ذلك في بيان محاسنها بكتاب اللطائف والظرائف باب مدح البنات "ما مَرَضُ المرضي، ولا ندب الموتى، ولا أَعَانُ عَلَى الزمان، ولا أَهْجَبُ غَيْشَ الْأَحْزَانِ مِثْلَهُنَّ"⁽⁸⁾.

• الصفات المعنوية:

جاءت الأشعار تحمل كثيراً من القرب للمرأة حباً، وإبداءً لكثير من صفاتها المعنوية، مثل: العفاف، والأنفة والشجاعة واستنهاض الهمم، وإبداء الرأي، فهذه الحُجِجَةُ الشيبانية⁽⁹⁾ تستنهض قومها لإحيا الجوار في قولها⁽¹⁰⁾:

أَخِيُوا الْجَوَارَ فَقَدْ أَمَاتَتْهُ مَعَا كُلُّ الْأَعَارِبِ يَا بَنِي شَيْبَانَ

(1) مجمع الأمثال، أحمد بن محمد الميداني، 2/357.

(2) البيت من الطويل، في ديوان زهير، ص5.

(3) الرجز بلا نسبة في الألفاظ لابن السكيت، 493؛ ولسان العرب، (ن م ص) 7/101، و(وص ص) 7/105؛ وتاج العروس، (وص ص) 18/203.

(4) البيت من الطويل، ورد في ديوان امرئ القيس، 16-17.

(5) انظر: خزنة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر البغدادي، 10/131.

(6) انظر: المرأة في الجاهلية، حبيب الزيات، ص16.

(7) انظر: مجمع الأمثال، الميداني، 2/349.

(8) اللطائف والظرائف، الثعالبي، ص179.

(9) الحبيجة هي صفية بنت ثعلبة الشيبانية، من شاعرات العصر الجاهلي أقيمت بالشاعرة الباسلة، انظر: شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام، بشير البيروتي، 22.

(10) البيت من الكامل، ورد في شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام، ص11.

(11) الحرقه هي هند بنت النعمان من الشاعرات في العصر الجاهلي، انظر: البيروتي، شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام، ص22؛ وانظر: أنفة المرأة العربية في العصر الجاهلي، الحبيجة الشيبانية نموذجاً، علي الفيتوري، 177.

(12) البيت من الكامل، ورد في شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام، ص24؛ وانظر: شعراء النصرانية بعد الإسلام، لويس شيخو، دار المشرق، بيروت، ط3، ١٩٦٧م، ص24.

(13) انظر: العين، الفراهيدي، (ح ي ل)، 4/306.

(14) جمهرة اللغة، محمد بن الحسن بن دريد، (ف ر س)، 2/717.

(15) غريب الحديث، حمد بن محمد الخطابي، 2/496.

(16) مجمل اللغة، أحمد بن فارس، (ح ص ن)، ص237.

(17) انظر: الخيل، أبو عبيدة معمر بن المثنى، (د ط، د م، د ن، د ب)، ص1.

(18) البيت من الكامل، وهو في ديوان عنترة، ص61.

(19) انظر: كتاب أنساب الخيل في الجاهلية والإسلام وأخبارها، هشام بن محمد بن الكلبى، ص23؛ وانظر: المعاني الكبيرة في أبيات المعاني، عبدالله بن مسلم بن قتيبة، 1/85.

(20) حلية الفرسان وشعار الشجعان، علي بن عبد الرحمن هذيل الأندلسي، ص40.

متأصلة في الثقافة العربية حيث التغني بالمرأة الهيفاء الضامرة وما يترتب عليه من الجمال المتناسق، ومما جاء في وصف المرأة بالهيفاء قول كعب بن زهير⁽⁸⁾:

هَيْفَاءُ مُقْبِلَةً، عَجْزَاءُ مُدْبِرَةً لَا يَشْتَكِي قِصْرَ مِنْهَا، وَلَا طُولَ

ومنه قول ابن أبي حصينة⁽⁹⁾:

بِكُلِّ أَرْضٍ قَتِيلٌ يُسْتَنَارُ بِهِ إِلَّا قَتِيلٌ بِحُبِّ الْغَيْدِ مَقْتُولٌ

مِنْ كُلِّ هَيْفَاءٍ مَصْقُولٍ تَرَانِبُهَا فِي طَرْفِهَا صَارِمٌ لِلْمَوْتِ مَصْقُولٌ

تضمن سياق الغزل في الأبيات السابقة المرأة ذات القوام الفاتن الضامرة البطن، المتناسقة الجسم، المصقولة الترائب، فاتنة العينين تفعل فعل السيف المصقول في الناظر إليها المفتون بها.

والحال كذلك في الخيل، فالتفاخر بالخيل الهيفاء موضع شعري جاء في قصائد الشعراء، وهو يبين عن معايير مهمة في تقييم الخيل الأصلية ضمن مقاييس الجمال والسباق، فالضامرة قادرة برشاقتها وخفتها على الجري والوفاء بمتطلبات السباق، وقد وردت هذه المضامين في قول الأعشى⁽¹⁰⁾:

عهدي بها في الحي قد سُرُبلت هيفاء مثل المَهْرَةِ الضامر

والذي يظهر أعلاه الربط اللفظي الاستعمالي لكلمة (هيفاء) في وصف المرأة والخيل، واشتراكهما الدلالي استناداً إلى المحتوى الثقافي العربي في أصوله قديماً، هذا وقد تأصل الوصف الجمالي للمرأة في انتقال اللفظ إلى العلمية في العصر الحديث فصار اللفظ علماً شائعاً للأنثى.

• العَنْطُطَةُ:

• امرأة عنططية طويلة العنق مع حسن القوام، وفرس عنططية طويلة.

• عَنْطُطَةُ عَلَى فَعْلَعَلْ بفتح العين والنونين، والأنثى بالهاء⁽¹¹⁾، " العين والنون أصل صحيح يدل على جسم وحسن قوام، قال الخليل: العَنْطُطُ اشتقاقه من عَنَطَ، ولكنه أُرْدِفَ بحرفين في عجزه"⁽¹²⁾، "امرأة عَنْطُطَةُ... وفرس

في سورة العاديات، ومما جاء عن الرسول - صلى الله عليه وسلم - قوله في بيان بركتها: البركة في نواصي الخيل"⁽¹⁾، وفي إكرامها: "لا تقودوا الخيل من نواصيها فتذلوها"⁽²⁾، وذكرها الشعراء في أشعارهم، فها هو أبو الطيب "يؤثرها على الإبل لما يقوم في نفسه من التهيب بذكر الخيل وتعاطي الشجاعة"⁽³⁾، وفيها يقول⁽⁴⁾:

وما الخيل إلا كالصديق قليلة وإن كثرت في عين لا يجرب

إذا لم يُشاهد غير حسن شياتها وأعضائها فالحسن عنك مغيب

وما كان هذا الفضل إلا لما تتميز به الخيل عن سائر خلق الحيوانات من القوة والمعونة لبنى الإنسان في الحروب، ولما يبين ظاهرها من الجمال والأنفة؛ وهذا ما كفل توارث الاهتمام بها عبر العصور فكانت من أعلام الرموز الثقافية العربية.

المبحث الثاني: ألفاظ المرأة والخيل، عرض وتحليل.

• هيفاء:

المرأة الضامرة الخصر والبطن، وكذلك الخيل. و(هيفاء) اسم ممدود مؤنث صفة مشبهة باسم الفاعل على فَعْلَاءٍ مِنْ (هَيْفَ) بالتحريك، ⁽⁵⁾ "والهاء والياء والفاء أصلٌ صحيحٌ يدل على حرارة وعطش، ثم يُسْتَعَارُ ذلك، فالهيف: ريحٌ حارة تجيء في قُبُلِ الصيف تُعْطِشُ المال، وتُوبِسُ الرُّطْبَ"⁽⁶⁾. فأصل المعنى الريح الحارة ثم انتقلت لتدل على المرأة والفرس الضامرة، وقد أظهرت المعجمات المعنيين، ومما جاء فيها: "والهَيْفُ: ريح حارة بين الجنوب والدُّبُور يهيف منها ورقُ الشجر، أي يسقط. ورجل أهيف وأمرأة هيفاء من قوم هيف خِماصُ البُطُون"⁽⁷⁾.

وتبين المعاني السابقة عن الدلالة الاستعارية والنقل المجازي، حيث المشابهة بين الريح الخفيفة التي تحدث الأثر، والمرأة والخيل الضامر الدقيق خصرًا الذي يحدث الأثر الجمالي والحركي، وهي تشير إلى تعبير وصفي يرسم صورة جمالية للمرأة والخيل، فهي: خميسة البطن ضامرة، دقيقة الخصرة، رشيقة، وهي الصورة المثلى المبتغاة للمرأة والخيل عند العرب، وقد جاء وصف المرأة بذلك في الشعر العربي، وكذلك الخيل، وهي دلالة

(1) صحيح البخاري، رقم الحديث (2851) كتاب الجهاد والسير، باب الخيل معقود في نواصيها الخير، 4/28.

(2) تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف، رقم الحديث (19520)، 13/411.

(3) العمدة في محاسن الشعر وأدابه، ابن رشيق القيرواني، 1/296.

(4) البيت من الرجز، وهو في ديوان المتنبي، 1/180.

(5) انظر: مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، (ه ي ف)، 6/25.

(6) السابق.

(7) انظر: جمهرة اللغة، ابن دريد، (ه ي ف)، 2/937.

(8) البيت من البسيط، وتنسب إلى كعب بن زهير في جمهرة أشعار العرب، 632؛ ونهاية الأرب في فنون الأدب، للنويري، 16/331؛ العقد الفريد، لابن عبد ربه، 6/139، برواية: "عجرا" بدلًا من "عجرا"، وليس البيت في ديوانه.

(9) البيت من البسيط، وهو لابن أبي خضينة في ديوانه، 1/312.

(10) البيت من السريع، وهو للأعشى الكبير في ديوانه، ص 139.

(11) شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، نشوان بن سعيد الحميري، (عنط)، 7/479.

(12) مقاييس اللغة، ابن فارس، (عنط)، 4/158.

هذا الباب: العَطَل وهو العُطُول، يقال امرأة عاطلٌ؛ إذا كانت لا حَلِي لها، والجمع عواطلٌ... وقوس عُطَلٌ: لا وَتَر عليها، وخيلٌ أَعْطَالٌ: لا قلائد لها⁽⁸⁾، وورد في المخصص في نعوت النساء فيما يستحسن من خلقهن: "العَيْطَل الطويلة، ويقال ذلك للفرس والناقة وهو مأخوذ من قولهم ما أحسن عَطَلَه - أي شَطَاطَه وتَمَامَه، والعَطَل من النساء الطويلة العُنُق في حُسْن جِسْم وكل ما طال عُقْقه من البهائم - أيضًا - عَيْطَلٌ"⁽⁹⁾. وقيل: "العَيْطَل من النساء، كحيدر: الطويلة العَطَل، أي: العُنُق في جسم، وقيل: الطويلة مطلقاً، وكذلك من النُوق والخيل أو كل ما طال عنقه من البهائم: عيطل"⁽¹⁰⁾.

الذي يتضح من النصوص أعلاه أنَّ المعنى المركزي لعطل هو الخلو والفراغ، ومنه جاءت المشتقات (عاطل) للمرأة الخالية من الحلي، و(أعطال) وهي الخيل التي لا قلائد لها، وقد جاء الارتباط في دلالة الجذر على الخلو والفراغ لكل من المرأة والخيل، ثم جيء باللفظ المزداد بالياء (عيطل) للدلالة على الطول للعطل وهو العنق، وقد قيل إن المعنى أولاً للطول عامة، ثم خُصص لطول الرقبة لدى المرأة والخيل، والظاهر أن العيطل والعنطنطة⁽¹¹⁾ بمعنى واحد.

• الذيل:

• "ذيل المرأة: لكل ثوب تلبسه إذا جرّته"⁽¹²⁾. و"الذيل من الفرس: ما أسبل من ذنبه"⁽¹³⁾. ومما جاء من جذرها: "ذالت المرأة إذا جرّت ذيلها"⁽¹⁴⁾، "وذالت الجارية وتذيلت: تبخترت ساحبة ذيلها"⁽¹⁵⁾.

"وفرس ذائل، ذو ذيل، وذيل طويل الذيل، والذيل منها - أيضًا - المتبخر في مشيه واستنانه"⁽¹⁶⁾، "واستنانه: حرّك ذنبه نشاطاً"⁽¹⁷⁾، فاللفظ ذيل يعني المنسحب من ثوب المرأة، وذنب الفرس الطويل، والفعل من المرأة والفرس يدل على التبخر، وأصل اللفظ من (ذيل) و"الذال والياء واللام أصل صحيح أصيل واحد مطّرد منقاس، وهو شيء يسفل في إطفاء، من ذلك الذيل ذيل القميص وغيره. وذيل الرّيح: ما انسحب منها على الأرض. وفرس ذيّال: طويل

• عَنطُنْطَة"⁽¹⁾، والمرأة العنطنطة: طويلة العنق مع حسن قوامها، والعَنَطُ: طول العنق⁽²⁾، "وفرس عَنطُنْطَة طويلة"⁽³⁾، ومما جاء فيها: "العنطنطة: الطويلة، صاحب العين، هي الطويلة العُنُق مع حسن قوام ورجل عَنطُنْط وعَنَطَة، طول عنقه وقوامه، ويكون العنط في الخيل وغيره"⁽⁴⁾.

والذي يظهر من النصوص السابقة أن لفظ (عنطنطة) وصف للمرأة الطويلة، والفرس الطويلة، وخصت في المرأة بوصف طول عنقها مع اعتدال قوامها، وهي صفات جمالية تمتدح بها المرأة والخيل، والذي يبدو أن هناك تخصيص، إذ الأصل الدلالة على الطول عام ويوصف بها الرجل والمرأة والخيل وغيره، كما جاء في المعاني التي أوردها صاحب المخصص، بل ومن المجاز إطلاقها على الإبريق لطول عنقه⁽⁵⁾، ثم خصصت في المرأة بطول العنق خاصة، ومجال الارتباط بين المرأة والخيل الاستعمال اللفظي للكلمة في الدلالة على الطول، وهي دلالة جمالية في الوسط الثقافي العربي، فمعايير جمال المرأة الطول مع حسن القوام واعتداله، وتخص به الرقبة، وكذلك الحال في النظرة الجمالية للخيل من طول ورشاقة تساعده على تحقيق متطلبات الجمال والحركة.

وقد جسّدت الشواهد النظرة أعلاه، ومما جاء في وصف المرأة: حديث: "فتاة مثل البكرة العنطنطة"⁽⁶⁾، وفي الوصف ذاته للخيل، قول الشاعر يصف رجلاً وفرساً⁽⁷⁾:

عنطنط تدعو به عنطنطة للماء فوق متنتيه غمطه

• العَيْطَل:

• العيطل: الطويلة العنق، وقيل: الطويلة مطلقاً وكذلك الخيل.

• على (فَيْعَل) بزيادة الياء، من (عطل)، جاء في المقاييس: "العين والطاء واللام أصلٌ صحيحٌ واحدٌ يدلُّ على خلوٍ وفراغ، وكلُّ شيءٍ خلا من حافظٍ فقد عَطِل، من ذلك تعطيلُ النُّعُورِ وما أشَبَّهَها، ومن

(1) العباب الزاخر واللباب الفاخر، رضي الدين الصاغانى (عنط)، 1/289.

(2) هاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين ابن الأثير، (عنط)، 3/309.

(3) المخصص، علي بن إسماعيل ابن سيده، 2/95.

(4) السابق، 1/337.

(5) تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي، محمد، (عنط)، 19/495.

(6) ورد في صحيح مسلم، باب نكاح المتعة وبيان أنه أبيع ثم نسخ، ثم أبيع واستمر تحريمه إلى يوم القيامة، رقم الحديث (١٤٠٦)، 2/1024.

(7) الرجز بلا نسبة في مقاييس اللغة، (ع ن ط) برواية: للماء تحت البطن فيه غمطمة، ١٥٨: ٤؛ و تهذيب اللغة، (ع ط م) 18/186؛ والمخصص، 2/95.

(8) مقاييس اللغة، ابن فارس، (ع ط ل) 4/352.

(9) المخصص، ابن سيده، 1/337.

(10) تاج العروس، الزبيدي، (ع ط ل)، 9/30.

(11) انظر: الجرائيم، ابن قتيبة عبدالله بن مسلم، 1/273.

(12) العين، الفراهيدي، (ذ ي ل)، 8/189.

(13) المخصص، ابن سيده، 2/85.

(14) مقاييس اللغة، ابن فارس، (ذ ي ل)، 2/366.

(15) أساس البلاغة، أبو القاسم الزمخشري، (ذ ي ل)، 1/322.

(16) المخصص، ابن سيده، 2/85.

(17) أساس البلاغة، الزمخشري، (ذ ي ل)، 1/323.

التي في رأسها طول وفي منخريها وفمها سعة⁽⁹⁾.
وقد جاء في النصوص المعجمية في أصل معناها:
"الشين والواو والهاء أصلان: أحدهما يدل على قبح الخلقة،
والثاني نوع من النظر بالعين"⁽¹⁰⁾. وورد "الشوهاة من
كل شيء: القبيحة إلا من الخيل، فإنها الحسنة منها، وقالوا:
هي الواسعة الأشداق"⁽¹¹⁾. ومما جاء في وصف الفرس
في باب نعوتها من قبل حسناتها: "وقيل الشوهاة منها
المُفرطة رُحِبَ الشدقين والمُنخريين ولا يقال فرس أشوه
وقيل الشوهاة الحديدية الفؤاد، وقيل الشوهاة طول العنق
وارتفاعها"⁽¹²⁾. و"الشوهاة الحسنة والقبيحة ضد"⁽¹³⁾. وفي
الجمع بين المرأة والخيل: "تقول للمرأة إذا كانت حسنة
كأنها فرس شوهاة"⁽¹⁴⁾.

والذي يظهر من النصوص السابقة أنَّ الشوهاة من
الأضداد، فالأصل فيها الدلالة على القبح، وقد انتقلت
لتدل على الحُسن في الخيل؛ إذ تُطلق على الخيل الرائعة
الحسنة، وقد عُرفت الخيل عند العرب بصفات جمالية،
أهمها ما اشتمل عليه لفظ (شوهاة) من دلالات وصفية،
مثل: طول الرأس، وسعة المنخريين، والشدقين. ومن هنا
جاء استعمال اللفظ للدلالة على المرأة الحسنة تشبيهاً
لها بالخيل، على سبيل الضدية، وذلك من قبيل التطور
الدلالي خوفاً من العين، وهو الوارد في السياق الثقافي
العربي.

• النملة:

- امرأة نملى: لا تستقر في مكان. وفرس نمل: لا يستقر في مكان.
- ومنه: امرأة مُنملة، لا تستقر في مكان، وفرس ذو نملة بالضم: كثير الحركة. وفرس نمل القوائم: خفيها⁽¹⁵⁾.
- وأصل اللفظ من (نمل) و"النون والميم واللام كلماته تدل على تجمع في الشيء وخفة"; ومن هنا استعمل اللفظ للمرأة والفرس في الدلالة على الخفة والحركة تشبيهاً لها بالنمل⁽¹⁶⁾، ومما جاء فيها: "نملت اليد في العمل نَملاً والمرأة لم تستقر حركة، وقوائم الفرس في الجري خَفَت"⁽¹⁷⁾، و"جارية مُنملة: كثيرة الحركة في

الذنب"⁽¹⁾. ويقال لذنب الفرس إذا طال ذيل⁽²⁾، وأصل المعنى في (ذيل) هو: ما أسبل فأصاب الأرض من الرداء والإزار⁽³⁾. والذي يبدو هو الانتقال المجازي عن طريق المشابهة من الذيل إلى ذنب الفرس⁽⁴⁾، ومنه الفعل (ذالت) بمعنى تبخترت، ومن إحياءات التبختر الدلالية الجمال والأنفة، فالتبختر: المشية الحسنة⁽⁵⁾، ومنه يجيء الغنج والدلال في المشية مع جر الذيل؛ ولذلك ارتبط الذيل بثوب العروس.

والخلاصة فيما سبق الارتباط في الاستعمال للفظ والدلالة للمرأة والخيل، للذيل بمعنى ما أسبل من ثوب المرأة، والذيل ما طال من ذنب الخيل، وكذلك الفعل (ذالت) بمعنى: تبخترت بإحياء الجمال والأنفة، و(أذل) بمعنى أساء وأهان الموجه لكل من الخيل والمرأة.

والظاهر في سياق الثقافة العربية ارتباط الجمال بتفاصيل تتصل بالمرأة والخيل في جماليات لبس الثوب للمرأة ومشيتها وتبخترها، وكذلك الحال في صورة الفرس ذي الذيل الطويل ومشيه في نشاط وعجب وأنفه، وقد جاء ذلك في النصوص الشعرية، ومنها، قول طرفة⁽⁶⁾:

فَذَالَتْ كَمَا دَالَتْ وَلَيْدَةُ مَجْلِسٍ ثُرِي رُبَّهَا أَذْيَالٍ سَحْلٌ مُمَدَّدٍ

فهاهي الجارية ثري تبخترها سيدها بثوبها الأبيض الطويل.

وقول الطرماح⁽⁷⁾:

إِنَّ الْفُؤَادَ هَفَا لِلْبَائِنِ الْغَرْدِ لَمَّا تَدْبِيلُ خَلْفَ الْغُصْنِ الْخُرْدِ

وفي وصف الشعراء يظهر تصوير وتجسيد لما تتزين به الفتيات من ثياب تجر فيه ذيلها في تبختر وزهو.

• الشوهاة:

- الشوهاة: امرأة شوهاة إذا كانت قبيحة، وامرأة شوهاة إذا كانت حسنة رائعة⁽⁸⁾.
- الشوهاة من الخيل الرائعة المشرفة، وقيل هي صفة محمودة فيه، وقيل طول العنق فيها وارتفاعها، وهي

(1) مقاييس اللغة، ابن فارس، (ذ ي ل)، 2/366.

(2) انظر: العين، الغراهي، (ذ ي ل)، 8/197.

(3) السابق.

(4) انظر: أساس البلاغة، الزمخشري، (ذ ي ل)، 1/323.

(5) المحيط في اللغة، صاحب بن عباد، باب الخاء والتاء، 4/473.

(6) البيت من الطويل، وهو في ديوان طرفة، 24.

(7) البيت من البسيط، وهو في ديوان الطرماح، 121.

(8) انظر: تهذيب اللغة، الأزهري، (ش و ه)، 6/191.

(9) انظر: تهذيب اللغة، (ش و ه) 1/191؛ وتاج العروس، (ش و ه)، 36/421.

(10) مقاييس اللغة، ابن فارس، (ش و ه)، 3/23.

(11) جمهرة اللغة، ابن دريد، (ش و ه)، 2/738.

(12) المخصص، ابن سيده، 2/96.

(13) السابق، 5/42.

(14) الألفاظ، يعقوب بن إسحاق، 219.

(15) انظر: مقاييس اللغة، ابن فارس، (ن م ل) 5/482؛ والصاح، (ن م ل) 5/1836؛ وتاج العروس، (ن م ل) 31/37.

(16) انظر: مقاييس اللغة، ابن فارس، (ن م ل)، 5/482.

(17) الأفعال، علي بن جعفر ابن القطاع، (ن م ل)، 3/222.

ويبذل بعضه لا يخرج به كله دفعة" (9). و"الصائِنُ: الفرسُ القائمُ على طرف حَافِرِهِ" (10).

والظاهر أعلاه أنَّ المعنى المحوري هو الحفظ كما جاء في المقاييس، وهو المعنى الأساسي في كل ما ورد من مشتقات استعمالاً للمرأة والخيل، وإنَّ اختلافت في بعض التفصيلات والجزئيات، مثل الحفاظ على العرض والعفاف في مجال المرأة، والحفاظ على الجري في حال العدو عند الفرس لبذله وقت الحاجة، ومن ناحية المبنى فقد أُستعمل للمرأة (صان - مصونة - حرم مصون في التركيب الوصفي حرم مصون)، وللخيل استعمال (صان - مصونة - صائِن). وبجاء اللفظ في مجال الخيل وامتدادها في السباق والحركة، حيث غدا الصون والبذل في الجري من المجريات المحمودة فيها.

ومما جاء شعراً، قول الأعشى (11):

وَيَمْنَعُهُ يَوْمَ الصِّيَاحِ مَصُونَةٌ سِرَاعٌ إِلَى الدَّاعِي تَتَوْبُ وَتُرْكَبُ
وقول لبيد (12):

وَوَلَّى عَامِداً لَطِيَّاتٍ فُلْجٍ يُرَاحُ بَيْنَ صَوْنٍ وَابْتِذَالٍ

فها هو فرسه يمد عامداً لوجهته إلى فلج، ويراح بين الصون - أي الكف عن العدو - تارة، واستخراج أقصى ما عنده من العدو تارة أخرى.

• الحصان:

• الحَصَان: المرأة العفيفة الحافظة لفرجها (13)، وقيل: الحِصَان: الفرس المحرز لفارسه (14).

واللفظ من (حصن)، ومن المشتقات المستعملة في مجال المرأة (الحاصِن، ومحصنة، ومُحصنة، والإحصان، ومُحصنات، ومُحصنات). ودلالة أصل اللفظ الحفظ والحيطة والحرز، وكل ممنوع مُحَصَّن، والحِصْن في أصل معناه: "كل موضع حصن لا يُصل إلى ما في جوفه" (15)، ومن الأصل تولدت دلالات في مجالات مختلفة، ومنها ما ذكر في المرأة والخيل، ومما جاء فيها ما أورده المخصص في باب نعوت النساء في الحياء والحصن ونحوهما "امرأة حصان على نحو قولهم بناء حصين في المعنى، أرادوا أن يخبروا أن البناء مُحَرَز لمن لجأ إليه، وأن

المجيء والذهاب، وكذا فرسٌ نَمِل القوائم ككتِف: لا يستقر مَرَحاً" (1).

يظهر استعمال اللفظ للفرس والمرأة في المعنى المحوري لها وهي الخفة والحركة، وقد يكون دلالة ذلك في النشاط والحدق لما يناسب أعمال المرأة الخاصة التي كانت تقوم بها، إضافة إلى ما كان يُنسب إلى الخيل من خفة الحركة المطلوبة ضمن سباقاته، وصفاته التي ترد في السياق الثقافي للمجتمع العربي، وقد جاء ضمن التفسيرات المعجمية: كثرة الحركة، وعدم الاستقرار في مكان واحد، والخفة في الجري، والحدق في العمل (2).

• المضرار:

• المضرار: المرأة التي تند وتركب شقها من النشاط، والخيل التي تند وتركب شقها من النشاط.

والمضرار على مفعول صيغة مبالغة تفيد قوة في الحركة والنشاط، من الفعل (ضرر) "والضاد والراء ثلاثة أصول: الأول خلاف النفع، والثاني اجتماع الشيء، والثالث القوة" (3)، ومما ورد فيها: "المضرار من النساء والإبل والخيل التي تنفر لشدة نشاطها" (4)، والواضح أن المعنى المحوري هو القوة، وقد جاء هذا في بعض مشتقات الفعل، مثل: (المُرضة) وهي الخيل الشديدة العدو، و(الإرضاض) شدة العدو (5)؛ وقد أفصحت المعجمات عن معنى النشاط للكلمة في نسبتها إلى المرأة والخيل، ويؤيده مبنى الكلمة، وحال الخيل والمرأة، المرأة فيما تقوم به من أعمال، والخيل في طبيعة حركته.

• صون:

• مصونة: المرأة العفيفة الفاضلة، والخيل المصونة التي تحفظ بعض جريها لوقت الحاجة.

من صنت الشيء أصونته صوناً وصيانة، والصاد والواو والنون أصل واحد يدل على الحفظ (6)، ومنه استعملت المشتقات، مثل: "صانت المرأة عرضها أي: حفظته، والحرم المصون، أي الزوجة في مجال التعظيم" (7)، وفي مجال الخيل يُقال: "صان الفرس عذوه وجريه صوناً: خسر منه ذخيرة لأوان الحاجة إليه" (8). ويقال: "ولهذا الفرس صون وبذل، أي: يصون بعض جريه

(1) تاج العروس، الزبيدي، (ن م ل) 31/37.

(2) انظر: الأفعال، ابن القطاع، (ن م ل) 3/222؛ وتاج العروس، الزبيدي، (ن م ل) 31/37.

(3) مقاييس اللغة، ابن فارس، (ض ر ر) 3/361.

(4) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، (ض ر ر) 1/558.

(5) تهذيب اللغة، الأزهري، (ض ر ر) 11/317.

(6) انظر: مقاييس اللغة، ابن فارس، (ص و ن) 3/324.

(7) معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر، (ص و ن) 2/1339.

(8) لسان العرب، محمد بن مكرم ابن منظور، (ص و ن) 13/252.

(9) أساس البلاغة، الزمخشري، (ص و ن) 1/524.

(10) مجمل اللغة، ابن فارس، (ص و ن) 546.

(11) البيت من الهزج، وهو في ديوان الأعشى، ص 32.

(12) البيت من الكامل، وورد في ديوان لبيد، ص 106.

(13) انظر: المخصص، ابن سيده، 1/344؛ ومقاييس اللغة، (ح ص ن) 2/69.

(14) انظر: المخصص، ابن سيده، 344/1.

(15) العين، الفراهيدي، (ح ص ن) 3/118.

على فزع. ومن ذلك الرّوع، يقال: رَوَّعت فلاناً ورعته: أفزعته⁽⁸⁾، "فالرّوع: الفزع، راعني هذا الأمرُ يروني، وارْتَعَت له، ورَوَّعتني فتروَّعت منه"⁽⁹⁾، و"الرّوع: الحرب"⁽¹⁰⁾، و"الرّوعة: المسحة من الجمال.... وراع فلاناً الشيء: أعجبه"⁽¹¹⁾، "فرس رائع: يروع الرائي بجماله، وامرأة رائعة"⁽¹²⁾.

يظهر أن الرّوع أولاً أُسْتُعْمِلَ للدلالة على الخوف والفزع، ثم انتقل اللفظ ليعبر عن الجمال لدوافع نفسية حيث شعور الملقي وحاجته إلى التعبير عن المشاعر بألفاظ أكثر إثارة؛ وهنا انتقلت إلى مجال الخيل والمرأة حيث دلالة الجود والكرم والحسن الذي يُعجب إلى حد الرّوع والفزع، وهو متمثل في التفسيرات المعجمية.

وقد ناسب الانتقال الدلالي وضع الخيل والمرأة في الواقع الثقافي للمجتمع العربي، حيث الأصالة المرغوبة والجود والحسن المتمثل في صفات كل من المرأة والخيل، وقد جاء على لسان الشعراء تجسيداً للواقع في مثل قول الشاعر في الفرس⁽¹³⁾:

رائعة تحمل شيخاً رائعاً مجرباً قد شهد الوقائع

وهو شرف منسوب للخيل تجلى في الكتابات الموروثة، فيقال: "فرس جواد، وفرس كريم، وفرس عتيق، وفرس رائع"⁽¹⁴⁾.

• الودماء:

امرأة وُدْماء، وفرس وُدْماء: وهي العاقر⁽¹⁵⁾، وُدْماء على فَعْلَاء من (وَدَم) والودم في أصل معناه: "الفضل والزيادة: زيادة في حياء الناقة الشاة كالثولول تمنعها من الولد فلا تلحق"⁽¹⁶⁾، ومنها جاء اللفظ دالاً على العقر، يقال: عقرت المرأة، أي: لم تلد، فأطلق السبب على النتيجة؛ إذا الزيادة في حياء الدواب والمرأة مؤدية إلى العقر.

• النائق:

امرأة نائق: المرأة الولود⁽¹⁷⁾، وفرس نائق: إذا كان ينفض راكبه⁽¹⁸⁾.

المرأة مُحْرَزَة لفرجها... وكذلك قالوا فرس حصان؛ لأنه محرز لفرسه⁽¹⁾، وقيل: "الحصان: الفحل، يُقال فرس حصان بكسر الحاء، وامرأة حصان بفتحها"⁽²⁾، وقيل: "الحصان: الفرس العتيق، وذكر ناس أنه سمي حصان؛ لأنه ضنّ بمائه فلم ينز إلا على كريمة، ثم كثر ذلك حتى سموا كل ذكر من الخيل حصاناً، ومنه: حُصْن: امرأة مُحَصَّنَة: أحصنها زوجها. ومُحَصَّنَة: أحصنت: زوجها. ويقال: فرجها. وامرأة حاصِن: بيّنة الحُصْن والحَصانة أي العفافة عن الريبة وامرأة حَصَانُ الفَرْج"⁽³⁾.

ويبدو أن الحُصْن بمعنى الحفظ، ثم انتقلت الدلالة وتخصصت في مجال المرأة، لتدل على حفظ المرأة لعرضها فهو في حرز وحفظ، وفي مجال الخيل حفظ الخيل لفرسه من العدو، فهو في حرز وحفظ من العدو؛ وقد يكون مبنياً على حفظ الخيل لمائه فلا ينز به إلا للكريمة، ومنه جاءت التسمية للخيل بالحصان، ومن ثم أطلق على كل ذكر من الخيل.

وقد تولّد عدد من الألفاظ المشتقة في مجال المرأة بتفصيلات دلالية منبثقة من الأصل ومرتبطة فيها، مثل: الحَصانة: العفافة، ومُحَصَّنَة: أحصنها زوجها، ومُحَصَّنَة: أحصنت زوجها، حَصَان الفَرْج: أحصنت فرجها.

وقد كان العرب قديماً يتمثلون هذه الدلالات في المرأة وعفافها في الثقافة العربية فجاءت في لسانهم وأشعارهم، ومنها ما جاء على لسان لبيد⁽⁴⁾:

فإن تَفَعَّدَ فمُكْرَمَةٌ حَصَانٌ وإن تَطَعَّنَ فمُحْسِنَةٌ الكلام

وتمثل الخيل - أيضاً - في الثقافة العربية فهي الحصون لهم، ومنها جاء قول الجعفي⁽⁵⁾:

ولقد عَلِمْتُ على توقّي الرّدى أن الحصون الخيل لا مدر القرى

• رائعة:

فرس رائعة: كريمة يروعك حسننها، وكذلك امرأة رائعة⁽⁶⁾.

يقال: فرس رائع: أي جواد⁽⁷⁾، ورائعة من (روع) قال ابن فارس: "الراء والواو والعين أصل واحد يدل

(1) المخصص، ابن سيده، 1/344.

(2) غريب الحديث، الخطابي، 2/469.

(3) مجمل اللغة، ابن فارس، ص 237.

(4) البيت من الكامل، ورد في ديوان لبيد، ص 201.

(5) البيت من الكامل وهو للأسعر الجعفي في أساس البلاغة (ح ص ن) 1/195؛ وتهذيب اللغة، (ح ص ن) 4/145 والأصمعيات، 141.

(6) انظر: العين، الفراهيدي، (ر و ع)، 2/242.

(7) انظر: شمس العلوم في دواء العرب من الكلوم، نشوان بن سعيد الحميري، 4/2675.

(8) مقاييس اللغة، ابن فارس، (رو ع)، 2/460.

(9) العين، الفراهيدي، (ر و ع)، 2/242.

(10) تاج العروس، الزبيدي، (ر و ع)، 21/135.

(11) السابق.

(12) العين، الفراهيدي، (ر و ع)، 2/242.

(13) الرجز بلا نسبة في المخصص 2/96؛ وفي العين، (ر و ع) 2/242؛ ولسان العرب، (ر و ع)، 8/136.

(14) الحيوان، الجاحظ، 7/27.

(15) تهذيب اللغة، الأزهرى، (و ذ م)، 15/23.

(16) متن اللغة، أحمد رضا، (و ذ م)، 5/734.

(17) الألفاظ، ابن السكيت، ص 236.

(18) الصحاح، الجوهري، (ن ت ق)، 1/1558.

أما الخيل فهي صفة مذمومة فيه، إذ الأصل احتفاء الخيل براكبها؛ ولذا فإن الوصية هي مراعاة الخيل وحسن تربيته ليفيد منه راعيه، فهي مقرونة بالشجاعة - كما مرّ آنفاً - لكن قد يكون التزعل منها على الراكب لأسباب، مثل: إهمالها أو وجعها، ومنه ما جاء على لسان العجاج (10):

ينتقن بالقوم من التزعل

• الطَّلَق:

- الطَّلَق: ما يحدث للمرأة عند الولادة، يُقال: طُلِّقَت المرأة فهي مطلوقة إذا ضربها الطَّلَق عند الولادة (11).
- الطَّلَق: الشوط في جري الخيل (12). ويجيء منه مشتقات آخر تحمل معاني مختلفة، مثل: امرأة طالِق، وطالِقة، والجمع طُلُق وطوالق، وقد طُلِّقَتْ وطُلِّقَتْ، والاسم الطَّلَاق، وقد طُلِّقَها بعلها وأطلقها (13)، أي خلى سبيلها.

وفرس طُلِّق إحدى القوائم إذا كانت إحدى قوائمه لا تحجيل فيها، وتطلِّق الخيل مضت طُلًّا لم تحببس إلى الغاية (14)، والذي يبدو في دلالة لفظ (الطلق) على الألم وقت الولادة أن العلاقة سببية؛ إذ الطلق سبب في تخلية المولود وإخراجه من الرحم، أما بالنسبة لدلالاتها على تخلية زوجها لها، فإن ذلك من باب التخصيص، وقد تمثلت تلك الدلالة على لسان الشعراء، ومنها قول الأعشى (15):

أيا جَارَتِي بَيْنِي فَإِنَّكَ طَالِقَةٌ كَذَاكَ أُمُورُ النَّاسِ غَادٍ وَطَارِقَةٌ

والحال كذلك بالنسبة للخيل، أي انطلاقه وعدم قيده في مكان، ومنه سُمي الشوط الذي يجري فيه الطلق؛ لأن في شوطه حركة وتخلية. ويظهر أن اللفظ في حقل المرأة كان في مجال علاقات المرأة، وأحوال وضعها وولادتها، أما في حقل الخيل فهو في مجال الحركة، وكل كان في دائرة الاهتمام، ففي المرأة دائرة الاهتمام في بيتها وعلاقاتها الأسرية، وأحوال الوضع والولادة، أما في حقل الخيل فهو في دائرة حركته وجريه، وهي مصب الاهتمام، ومنه جاء قول الشاعر (16):

جَرَى طُلًّا حَتَّى إِذَا قَلَّتْ سَابِقُ تَدَارِكُهُ أَعْرَاقُ سَوْءٍ فَبَلَدًا

ومن الألفاظ المشتقة المستعملة في مجال المرأة امرأة منتاق، وبتاق، وهي على مفعال، وفعل، من نتق، يقال: نتقت نتنق نتنقا (1) وتنوقا (2)، ودلالاته المنقولة على سبيل المجاز إلى مجال المرأة والخيل مأخوذة من نتق السقاء ونفضه حتى يقتلع الزبد (3)، ومما جاء فيها: "امرأة ناتق: نفضت بطنها أي أكثرت أولادها" (4)، ومنه قوله تعالى: «وَإِذْ نَتَقْنَا الْجَبَلَ فَوْقَهُمْ» [الأعراف: 171] قال أبو عبيد: "أي زعزعناه فاستخرجناه من مكانه قال: وكل شيء قلعتة فرميت به فقد نتقته، ولهذا قيل للمرأة الكبيرة الولد ناتق؛ لأنها ترمي بالأولاد رميا" (5)، وجاء في الخيل "الناتق من الخيل: الذي ينفذ راكمه ويتعبه حتى يأخذه لذلك ربو، وقد نتقه وبتق به يبتق" (6).

الذي يبدو مما ورد أعلاه أن استعمال اللفظ على اختلاف بين المرأة والخيل في المشتقات والمعنى، فالمرأة يستعمل لها لفظ بتاق على فعال، والفعال تأتي دالة على الهياج، ومثله: الهباب والقراع؛ لأنه يهيج (7)، ومما يربط بين الدلالة في النتاق عند المرأة وما يصير معها من الزعزعة والنفض للمولود، وكذلك الحال في منتاق على مفعال في الدلالة على الكثرة؛ فهي كثرة الولد ترمي بهم رميا، أما ما ورد مشتركا بين المرأة والخيل ففي الأفعال نتق، ينتق، واسم الفاعل (ناتق)، الذي يدل على صفة فيهما طارئة وفق حالة المرأة في الولادة المتكررة؛ فهي تنفض بطنها فتكثر أولادها، وفي حالة الخيل الذي ينفذ راكمه حتى يتعبه لأسباب وحالات تعثره، ولا شك في اختلاف المعنى في الحالتين مع اتحاد المعنى المحوري.

وقد عبّر الشعراء عن المرأة الكثيرة الولد، وهو ما كان يستحسنه المجتمع في المرأة، ومنه قول النابغة (8):

لَمْ يُحَرِّمُوا حُسْنَ الْغِذَاءِ وَأَمُّهُمْ طَفَحَتْ عَلَيْكَ بِنَاتِقِي مَذْكَارِ

فهو يمدح المرأة بتأديتها حق الأولاد، وهي الولود المذكار الكثيرة الولد.

ومنه أيضًا قول الشاعر (9):

أَبَى لَهُمْ أَنْ يَعْرِفُوا الضِّيمَ أَنَّهُمْ بَنُو نَاتِقٍ كَانَتْ كَثِيرًا عِيَالُهَا.

(1) المخصص، ابن سيده، 1/360.

(2) العين، الفراهيدي، (ن ت ق)، 5/130.

(3) انظر: أساس البلاغة، الزمخشري، (ن ت ق)، 2/247.

(4) الزمخشري، "أساس البلاغة"، (ن ت ق)، 2/247.

(5) الغريبين في القرآن والحديث، أبو عبيد الهروي، ص 1805.

(6) تاج العروس، الزبيدي (ن ت ق)، 26/414.

(7) السابق.

(8) البيت من الكامل، ورد في ديوان النابغة، 89.

(9) الرجز بلا نسبة في أساس البلاغة، (ن ت ق)، 2/247.

(10) ورد في ديوان العجاج، 211.

(11) انظر: العين، الفراهيدي، (ط ل ق)، 5/103.

(12) السابق.

(13) انظر: المخصص، ابن سيده، 1/355.

(14) العين، الفراهيدي، (ط ل ق)، 5/103.

(15) البيت من الكامل، في ديوان الأعشى، ص 117.

(16) البيت من الطويل، وهو بلا نسبة في العين، (ب ل د) 8/43؛ ولسان العرب، (ب ل د) 3/96.

• مُهْرَة:

- أنثى المُهر: ولد الفرس⁽¹⁾، وعظم في زور الفرس، وعند المرأة خرزة كان النساء يتحبين بها⁽²⁾، وعلم يُطلق على المرأة.

ورد في المقاييس أن الأصل فيها "دلالتها على أمرين: الأول الأجر في شيء خاص، والآخر شيء من الحيوان، فالأول الدلالة على المهر بفتح الميم على مهر المرأة أجرها، والثاني والمُهر: عظم في زور الفرس"⁽³⁾. وجاء فيها: "مهرتُ المرأة قطعت لها مهرًا فهي ممهورة، فإذا زوجها على مهر قلتُ: أمهرتها: وامرأة مهيرة: غالية المهر. والمُهر: ولد الرمكة والفرس، والأنثى مُهْرَة"⁽⁴⁾. وفيها: "المُهرَة، بالضم: خرزة كان النساء يتحبين بها"⁽⁵⁾. الذي يظهر أن المُهرَة بالضم يُطلق على ولد الفرس، وله من الصفات المحببة، مثل: الوداعة والوفاء والجمال، ومنه صار علمًا للمرأة على سبيل التشبيه، وهنا توحيد الاستعمال في مجال المرأة والخيال؛ فهو علم لكل منهما والجامع الصفات الدالة، وقد شاع في الاستعمال العربي وصف طيب المهرَة، ومنه ما جاء في الحديث: "خير المال مهرة مأمورة...."⁽⁶⁾، ومنه ما جاء على لسان مهيار الديلمي⁽⁷⁾:

قال لي العاذلُ تسلو قلت: مه إنَّ أسباب هواها محكمة

مُهرَة تسمع في السرج لها تحت من يعلو عليها حممة

وله دلالة أخرى جامعة، حيث يُطلق على غراضيف الضلوع عامة ثم صار خاصًا للعظم في زور الفرس، ومنه جاء التشبيه وإطلاقه على خرزة تتزين بها النساء، ففي الفرس تُطلق على عضو، وفي المرأة تُطلق على حلي تتزين بها محل العضو.

• الهَضَم:

- الهَضَم: انضمام أعلى البطن في الخيل⁽⁸⁾، وهو انضمام الخصر في المرأة⁽⁹⁾.

والهَضَم من هَضَم وجاء فيه: "الهاء والضاد والميم: أصلٌ صحيح يدل على كسر وضغط وتداخل، وهَضَمْتُ الشيء هَضْمًا كسرته، وكشَحْتُ مُهَضَّم. وامرأة هَضِيمة الكَشْحَيْن: لطيفتُهما، كأنهما ضَغِطَا. والهَضَم: انضمام أعلى البطن، وهو في الخيل عيب. قال الأصمعي: "لم يسبق الحَلْبَة فرسٌ أهَضَمُ قَطُّ"⁽¹⁰⁾. ومن المشتقات الواردة

فيهما: امرأة هَضِيم، وهَضَماء، وبطن هَضِيم، ومَهْضُوم وأَهْضَم. وكله يرجع إلى الأصل في المعنى أي من هَضَم بمعنى الكسر والضغط والتداخل، وهو في المرأة مما تُمدح فيه، وصفة من صفات الجمال، ومما جاء فيها قول امرئ القيس⁽¹¹⁾:

إذا قلت هاتي ثُلُوبني تمايلت علي هَضِيم الكشَح رِيَا المُخْلُخِل

جاء الوصف متضمنًا صفات جمالية في المرأة، فهم يمتدحونها بطول الظهر وضمور البطن، أما في الخيل فهي عيب في خلقته لا تمكّنه من السبق، وقد كان ذاك معروفًا لدى العرب، وجاء في أشعارهم ذمًا لها، ومنه، قول النابغة الجعدي⁽¹²⁾:

خَيْطٌ عَلَى زَفْرَةٍ فَنَمَ وَلَمْ يُرْجَعْ إِلَى دِقَّةٍ وَلَا هَضَمَ

2 الخاتمة:

وصل البحث إلى عدد من النتائج، أهمها:

بلغ عدد الكلمات المدروسة خمس عشرة كلمة، جاءت دلالتها على النحو التالي:

- ست كلمات هي أوصاف جسمية جمالية للمرأة والخيال.
- كلمتان تدلان على الولادة عند المرأة، وعلى الحركة عند الخيل.
- كلمتان دلالتهما حركية للمرأة والخيال.
- كلمتان هما وصف معنوي للمرأة والخيال.
- كلمة واحدة هي لباس للمرأة، وجزء من جسد الخيل.
- كلمة واحدة تدل على الإنجاب للمرأة والخيال.
- كلمة واحدة تدل على التزين عند المرأة، وعلى مرحلة عمرية عند الخيل.

من أهم الملحوظات على الإحصاء السابق، غلبة الألفاظ ذات الدلالة الجسمية الجمالية للمرأة، والخيال على السواء، وتليها الألفاظ الدالة على الولادة عند المرأة وعلى الحركة عند الخيل؛ مما يدل على التوجه الدلالي للفظ ذاته وفق الاهتمام كالولادة عند المرأة والحركة عند الخيل.

(1) انظر: المحيط في اللغة، صاحب بن عباد، (م ه ر)، 3/485.

(2) انظر: تاج العروس، الزبيدي، (م ه ر)، 14/158.

(3) مقاييس اللغة، ابن فارس، (م ه ر)، 5/281.

(4) العين، الفراهيدي، (م ه ر)، 4/51.

(5) تاج العروس، الزبيدي، (م ه ر)، 14/158.

(6) فتح الباري بشرح البخاري، أحمد بن علي بن حجر، باب (ولقد كرمنا بني آدم)، 8/349.

(7) البيهقي من الرمل، وهما لمهيار الديلمي وليسا في ديوانه، وردا في حياة الحيوان الكبرى للدميري، 2/450.

(8) انظر: مقاييس اللغة، ابن فارس، (ه ض م)، 6/55.

(9) انظر: غريب الحديث، ابن قتيبة، 2/165.

(10) مقاييس اللغة، ابن فارس، (ه ض م)، 6/55.

(11) البيت من الطويل، ورد في ديوان امرئ القيس، ص 15.

(12) بيت من المنسرح، وهو في ديوان النابغة الجعدي، ص 156.

3 المراجع:

- اتجاهات التحليل اللغوي، بكرى محمد الحاج، النادي الأدبي الثقافي: جدة، ط1، عام 2014م
- أساس البلاغة، جبار الله محمود الزمخشري (ت538هـ)، تحقيق: محمد باسل السود، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، عام 1998م.
- الأصمعيات، الأصمعي، عبد الملك بن قريب (ت216هـ)، تحقيق: أحمد شاكر، دار المعارف: مصر، ط7، عام 1993م.
- الأفعال، ابن القطاع، علي بن جعفر (ت515هـ)، عالم الكتب: دم، ط1، عام 1983م.
- الاقضاب في شرح أدب الكتاب، عبدالله بن محمد البطلوسي (ت521هـ)، تحقيق: مصطفى السقا، وحامد عبد المجيد، دار الكتب المصرية: القاهرة، دط، عام 1996م.
- الألفاظ، ابن السكيت، يعقوب بن إسحاق (ت244هـ)، تحقيق: فخر الدين قباوة. مكتبة لبنان ناشرون: دم، ط1، عام 1998م. د.م.
- أنفة المرأة العربية في العصر الجاهلي. الحبيجة الشيبانية نموذجاً، علي بن عبد الرحمن الفيتوري، مجلة العلوم الإنسانية التطبيقية. الجامعة الأسمرية زليتن. كليتي الآداب والعلوم، العدد 32، عام 2019م، ص ص 173 - 184.
- تاج العروس من جواهر القاموس، محمد الزبيدي (ت1205هـ)، تحقيق: جماعة من المحققين. وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت: الكويت، ط1، عام 2001م.
- تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف، جمال الدين أبو الحجاج العزبي (ت742هـ)، تحقيق: عبدالصمد شرف الدين. المكتب الإسلامي: بيروت، ط2، عام 1983م.
- التفاعل الثقافي اللغوي، رشيد مرسل، المؤلف الرئيس، الناشر: سعيد بنكراد، مجلة علامات العدد 37، عام 2012م، ص 37- 66.
- التمثيل والمحاضرة، عبد الملك بن محمد الثعالبي (ت1093هـ)، تحقيق: عبدالفتاح الحلو، الدار العربية للكتاب، دم، ط2، عام 1981م.
- الجرانيم، ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم (ت276هـ)، تحقيق: محمد جاسم الحميدي، وزارة الثقافة: دمشق، دط، دت.
- جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والإسلام، محمد بن أبي الخطاب القرشي (ت170هـ)، تحقيق: علي محمد البجاوي، نهضة مصر للطباعة والنشر، دم، دط، دت.
- جمهرة اللغة، ابن دريد، محمد بن الحسن (ت321هـ)، تحقيق: رمزي البعلبكي، دار العلم للملايين: بيروت، ط1 عام 1987م.
- حلية الفرسان وشعار الشجعان، الأندلسي، علي بن هذيل (ت763هـ)، د.م، دط، دت.
- الحماسة البصرية، علي بن أبي الفرج البصري (ت659هـ)، تحقيق: مختار الدين أحمد، عالم الكتب: بيروت، دط، دت.
- الحيوان، عمرو بن بحر الجاحظ (ت255هـ)، دار الكتب العلمية: بيروت، ط4، عام 1424هـ.

ارتباط الألفاظ الثقافية بين المرأة والخيل في الأوصاف الجسميّة، والأوصاف المعنوية، وتجسد الأوصاف الجسميّة ألفاظ الجمال في أعضاء مختلفة من الجسم، أما الأوصاف المعنوية، فهي المتمثلة في الألفاظ الدالة على الشرف، والعز، والكرم.

يُستعمل اللفظ الواحد في المرأة والخيل في المعنى نفسه، وقد يُستعمل اللفظ ذاته في معنى آخر في كليهما، مثل: (العيطل) في معنى الخلو من الحلي عند المرأة، ومن القلائد عند الخيل، ودلالته - أيضاً - على الطول في كليهما.

يتحد استعمال اللفظ في المرأة والخيل - أحياناً - في المبنى والمعنى، مثل: (المبرقة)، وقد يتحد الاستعمال مبنى لا معنى: مثل: (ناتق).

قد تتفرد الخيل ببعض المشتقات والتراكيب، مثل: (مصون)، ففي الخيل يُستعمل (صائن)، وفي المرأة (حرم مصون).

قد تختلف مجالات الاستعمال، مثل (طالق وطلق)، وتكون مقرونة بمدار الاهتمام في حقل المرأة والخيل.

بعض الكلمات تكون في المرأة محمودة وفي الخيل مذمومة، مثل: (هضم).

وبعد الدراسة، فإن البحث يوصي بدراسة الألفاظ الارتباطية بين الخيل والمرأة، كما يرى دراسة الألفاظ الارتباطية بين المرأة والخيل والإبل حيث وقف على ارتباط ثلاثي يستحق الوقوف على تفصيلاته اللغوية.

• بيانات الباحث:

د. فاطمة بنت عبدالعزيز العثمان، أستاذ مشارك في قسم النحو والصرف وفقه اللغة بكلية اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، سعودية الجنسية، حاصلة على درجة الدكتوراه في فقه اللغة، تدور الاهتمامات البحثية حول المصطلح والمعجم، ومن البحوث: التوازي التركيبي في البيان والتبيين للجاحظ دراسة لغوية، وصفحة (من نحن) في مواقع المتاجر الإلكترونية - مقارنة تداولية تطبيقية، وأسماء الإمارات والمحافظات في المملكة العربية السعودية، منطقة الرياض، والمنطقة الشرقية، ومنطقة مكة المكرمة - دراسة لغوية، والتعبيرات الاصطلاحية في معجم المكنز الكبير، الدلالة المركزية والدلالة الهامشية - قراءة تحليلية في الكتاب لسبويه.

معرف أوركيد (ORCID):

فاطمة : 0000-2000-7701-4414

Email: faalothman@imamu.edu.sa

زهر الأكم في الأمثال والحكم، الحسن بن مسعود اليوسي (ت1102هـ)، تحقيق: محمد جحي؛ ومحمد الأخضر، الشركة الجديدة - دار الثقافة: الدار البيضاء، ط1، عام1981م.

شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام، بشير يموت البيروتي، المكتبة الأهلية: بيروت، ط1، عام1934م.

شرح القصيح، محمد بن أحمد اللخمي (ت577هـ)، تحقيق: مهدي عبيد جاسم، وزارة الثقافة، دائرة الآثار والتراث: دم، ط1، عام1988م.

شرح ديوان الحماسة، أحمد بن محمد المرزوقي (ت421هـ)، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب، بيروت، ط1، عام2003م.

شرح شواهد المغني، عبدالرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: أحمد ظاهر كوجان. تعليقات محمد محمود. لجنة التراث العربي: دم، دط، عام1966م.

شرح كفاية المتحفظ (تحرير الرواية في تقرير الكفاية)، محمد الطيب الفاسي (ت1170هـ)، تحقيق: علي البواب. دار العلوم للطباعة والنشر: الرياض، ط3، عام1983م.

شرح معاني شعر المتنبي، ابن الأفلح، إبراهيم بن محمد (ت441هـ)، تحقيق: مصطفى عليان، مؤسسة الرسالة: بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، عام1992م.

شعر أبي زيد الطائي، أبو زيد الطائي، حرمله بن المنذر (ت661م)، تحقيق: نوري حمودي القيسي، مطبعة المعارف، المجمع العلمي العراقي: بغداد، دط، عام1967م.

شعر النابغة الجعدي، النابغة الجعدي (ت65هـ)، منشورات المكتبة الإسلامية: دمشق، ط1، عام1964م.

شعراء النصرانية بعد الإسلام، لويس شيخو، دار المشرق: بيروت، ط3، عام1967م.

شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، نشوان بن سعيد الحميري (ت573هـ)، تحقيق: حسين العمري ورفاقه، دار الفكر: بيروت، ط1، عام1999م.

الصبح المنير في شعر أبي بصير. مع شرح أبي العباس ثعلب، أبو العباس ثعلب، أحمد بن يحيى (ت291هـ)، طبع في مطبعة أدلف هلهوشن، دط، عام1927م.

صحيح البخاري، البخاري، محمد بن إسماعيل (ت256هـ)، تحقيق: جماعة من العلماء، المطبعة الكبرى الأميرية: مصر، ط1، عام1311هـ.

الصورة المعنونة للمرأة في الثقافة الأدبية، إبراهيم أبانمي، مجلة الجمعية العلمية السعودية للغة العربية العدد 17 عام2016م، ص 127- 177.

العقد الفريد، ابن عبد ربه، أحمد بن محمد (ت328هـ)، تحقيق: عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، عام1404هـ.

العمدة في محاسن الشعر وآدابه، الحسن بن رشيق القيرواني (ت456هـ)، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد. دار الجبل: دم، دط، عام1918م.

العين، خليل بن أحمد الفراهيدي (ت170هـ)، تحقيق: مهدي المخزومي؛ وإبراهيم السامرائي، دن، دم، دط، دت.

خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبدالقادر بن عمر البغدادي (ت1093هـ)، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي: القاهرة، ط4، عام1997م.

الخيال، أبو عبيدة، معمر بن المثنى (ت209هـ)، دن، دم، دط، دت.

ديوان ابن أبي حصينة شرح أبي العلاء المعري، ابن أبي حصينة، الحسن بن عبدالله (ت457هـ)، تحقيق: محمد أسعد طلس، دار صادر: بيروت، ط2، عام1999م.

ديوان أبي الطيب المتنبي بشرح أبي البقاء العكبري، أحمد بن الحسين المتنبي (ت354هـ)، تحقيق: مصطفى السقا؛ وإبراهيم الأبياري؛ و عبدالحفيظ شليبي، دار المعرفة: بيروت، دط، عام1978م.

ديوان الأعشى الكبير ميمون بن قيس، الأعشى الكبير، ميمون بن قيس (ت629هـ)، تحقيق: مهدي محمد ناصر. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، عام1987م.

ديوان الطرماح، حكيم بن الحكم الطرماح، تحقيق: عزة حسن، دار الشرق العربي: حلب، ط2، حلب، عام1994م.

ديوان العجاج، عبدالله بن روبة العجاج (ت65هـ)، رواية عبدالملك الأصمعي، تحقيق: عزة حسن، دار الشرق العربي: بيروت، دط، عام1995م.

ديوان الفرزدق، همام بن غالب الفرزدق (ت110هـ)، دار بيروت للطباعة والنشر: بيروت، دط، عام1980م.

ديوان المعاني، الحسن بن عبدالله العسكري (ت395هـ)، دار الجبل: بيروت، دط، دت.

ديوان النابغة الذبياني، زياد بن معاوية النابغة الذبياني (ت604م)، شرح عباس عبدالستار، دار الكتب العلمية: بيروت، ط2، عام1986م.

ديوان امرئ القيس، امرؤ القيس، حندج بن حجر (ت545م)، تحقيق: محمد أبو الفضل، دار المعارف: القاهرة، ط4، عام1912م.

ديوان جميل شاعر الحب العذري، جميل بثينة (ت82هـ)، تحقيق: حسين نصار، مكتبة مصر: دم، دط، دت.

ديوان ذي الرمة بشرح الإمام أبي نصر الباهلي، ذو الرمة، غيلان بن عتبة (ت117هـ)، برواية أبي العباس ثعلب، تحقيق: عبدالقدوس أبو صالح، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط3، عام1993م.

ديوان زهير بن أبي سلمى، زهير بن أبي سلمى (ت609م)، تحقيق: علي حسن فاعور، دار الكتب العربي: بيروت، ط1، عام1998م.

ديوان طرفة بن العبد، طرفة بن العبد (ت569م)، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، عام1987م.

ديوان عنترة بن شداد، عنترة بن شداد العيسى (ت608م)، تحقيق: بدر الدين حاضري؛ ومحمد حمامي، دار الشرق العربي: بيروت، ط1، عام1992م.

زهر الآداب وثمر الألباب، إبراهيم بن علي القيروان (ت453هـ)، دار الجبل: بيروت، دط، دت.

معجم اللغة العربية المعاصرة، مختار، عمر، عالم الكتب: القاهرة، ط1، عام 2008م.

المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مطابع الأوفست: القاهرة، ط3، عام 1985م.

مقاييس اللغة، ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا (ت395هـ)، تحقيق عبد السلام هارون، مصطفى البابي الحلبي: القاهرة، ط2، عام 1972م.

ملاحح الدلالة الثقافية الاجتماعية في التفسير المعجمي: قراءة في كتاب العين، أنفال محمد ناصر، مركز دراسات البصرة والخليج العربي، جامعة البصرة، العدد 1، المجلد 159، ص 159-196، عام 2023م.

منتهى الطلب من أشعار العرب، محمد بن المبارك البغدادي، تحقيق: محمد نبيل طريفي، دار صادر: بيروت، ط1، عام 1999م.

نهاية الأرب في فنون الأدب، أحمد بن عبد الوهاب النويري (ت733هـ)، دار الكتب والوثائق القومية: القاهرة، ط1، عام 1423هـ.

النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات (ت606هـ)، تحقيق: طاهر الزاوي؛ ومحمود الطناحي. المكتبة العلمية: بيروت، دط، عام 1979م.

الوساطة بين المتنبي وخصومه، علي بن عبدالعزيز الجرجاني (ت392هـ)، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم؛ وعلي البجادي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، دم، دط، دت.

4 Bibliography

- A collection of Arabic poetry from the pre-Islamic and Islamic periods (in Arabic), Muḥammad ibn Abī al-Khiṭāb al-Qurashī (D. 170 AH), investigated by 'Alī Muḥammad al-Bajjāwī. Naḥḍat Miṣr: Cairo, no ed., no d.*
- A masterpiece of noble lineage, by knowing the different sides (in Arabic), Al-'Uzzī, Jamāl al-Dīn Abū al-Ḥajjāj. Investigated by 'Abd al-Ṣamad Sharaf al-Dīn. 2nd ed., Beirut: al-Maktab al-Islāmī, 1983.*
- Acting and lecturing (in Arabic), 'Abd al-Malik ibn Muḥammad Al-Tha'ālībī (D. 1093 AH), investigated by 'Abd al-Fattāḥ al-Hilw. al-Dār al-'Arabiyyah lil-Kitāb, no p: 2nd ed., 1981.*
- Al-'Ain (in Arabic), al-Khalīl ibn Aḥmad al-Farāhīdī (D.170 AH), investigated by Maḥdī al-Makhzūmī and Ibrāhīm al-Makhzūmī. No p: no p, no ed., no d.*
- al-Bārī's blessings in the Explanation of Ṣaḥīḥ al-Bukhārī (in Arabic), Ibn Ḥajar, Aḥmad ibn 'Alī (D. 852 AH), Numbered by Muḥammad 'Abd al-Bāqī; produced by Muḥibb al-Dīn al-Khaṭīb. N.ed., Egypt: Al-Maktabah al-Salafiyyah, 1390 AH.*

غريب الحديث، حمد بن محمد الخطابي (ت388هـ)، تحقيق: عبدالكريم الغريباوي، دار الفكر: دمشق، دط، عام 1441هـ.

الغريبين في القرآن والحديث، أبو عبيد القاسم بن سلام الهروي (ت401هـ)، تحقيق: أحمد المزيدي، مكتبة نزار مصطفى الباز: المملكة العربية السعودية، ط1، عام 1999م.

فتح الباري بشرح البخاري، ابن حجر أحمد بن علي (ت852هـ)، رقم أحاديثه: محمد عبد الباقي. إخراج: محب الدين الخطيب، المكتبة السلفية: مصر، دط، عام 1390هـ.

في اللسانيات الاجتماعية، محي الدين محاسب، دار كنوز: عمان، ط1، عام 2018م.

كتاب أنساب الخيل في الجاهلية والإسلام وأخبارها، ابن الكلبي، هشام بن محمد (ت204هـ)، تحقيق: حاتم الضامن. دار البشائر: سورية، ط1، عام 2003م.

الكتاب، سيبويه، عمرو بن عثمان (ت180هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي: القاهرة، ط3، القاهرة، عام 1988م.

اللطائف والظرائف، عبدالملك بن محمد الثعالبي (ت1093هـ)، دار المنهل: بيروت، دط، دت.

اللغة والثقافة: دراسة أنثروولوجية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية كريم زكي، الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة، ط3، عام 2010م.

اللغة وعلوم المجتمع، عبده الراجحي، قرأه وأعتنى به: محمود الحيار، دار الصحابة: طنطا، دط، عام 2012م.

متن اللغة، أحمد رضا، دار مكتبة الحياة: بيروت، دط، عام 1960م.

مجمع الأمثال، أحمد بن محمد الميداني (ت518هـ)، تحقيق: محمد محي عبدالحميد، دار المعرفة: بيروت، دط، دت.

مجمع الحكم والأمثال في الشعر العربي، أحمد قبش نجيب، دن، دم، دط، دت.

مجلد اللغة، ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا (ت395هـ)، تحقيق: زهير سلطان، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط2، عام 1986م.

المحاسن والأضداد، عمرو بن بحر الجاحظ (ت255هـ)، دار الهلال: بيروت، دط، عام 1423هـ.

المحكم والمحيط الأعظم، ابن سيده، علي بن إسماعيل (ت458هـ)، تحقيق: عبدالحميد هنداوي. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، عام 2000م.

المحيط في اللغة، صاحب بن العباد (ت385هـ)، تحقيق: محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب: بيروت، ط1، عام 1994م.

المخصص، ابن سيده، علي بن إسماعيل (ت458هـ)، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط1، عام 1996م.

المعاني الكبيرة في أبيات المعاني، ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم (ت276هـ)، تحقيق: سالم الكرنوكي. عبدالرحمن اليماني، دار المعارف العثمانية: حيدر آباد، ط1، عام 1368هـ.

- Features of Socio-Cultural Semantics in Lexical Exegesis: A Reading of the Book Al-‘Ayn (in Arabic)*, Anfāl Muhammad Nasser, Center for Basra and Arabian Gulf Studies – University of Basra, 1(2023) 159 - 196.
- In Social Linguistics (in Arabic)*, Muḥyī al-Dīn Muḥasib, Dār Kunūz: Oman, 1st ed., 2018.
- Kindness and cuteness (in Arabic)*, ‘Abd al-Malik ibn Muḥammad Al-Tha‘ālibī (D. 1093 AH), Dār al-Manhal: Beirut, no ed., no d.
- Language and Culture, An Anthropological Study of Kinship Terms and Relations in Arab Culture” (in Arabic)*, Karīm Zakkī, Egyptian General Book Authority: Cairo, 3rd ed., 2010.
- Language and social sciences (in Arabic)*, ‘Abduh al-Rājiḥī, Okaz Publishing and Distribution: Jeddah, 4th ed., 1983.
- Linguistic Analysis Trends (in Arabic)*, Bakrī Muhammad Al-Hajj, Al-Nadi al-Adabi al-Thaqafi: Jeddah, 1st ed., 2014.
- Mediation between Al-Mutanabbi and his opponents (in Arabic)*, ‘Alī ibn ‘Abd al-‘Azīz al-Jurjānī (D. 392 AH), investigated by Abū al-Faḍl Ibrāhīm and ‘Alī al-Bijādī. Maṭba‘at ‘Īsā al-Bābī al-Ḥalabī: no p., no ed., no d.
- Ṣaḥīḥ al-Bukhārī (in Arabic)*, Muḥammad ibn Ismā‘īl Al-Bukhārī, (D. 256 AH), investigated by a group of scholars. Al-Maṭba‘ah al-Kubrā al-Amīriyyah: Egypt, 1st ed., 1311 AH.
- Spring of the Righteous and Texts of the Virtuous (in Arabic)*, Jār Allāh Maḥmūd Al-Zamakhsharī (D. 538 AH), Mu‘assasat al-‘Ālamī: Beirut, 1st ed., 1412 AH.
- Summary of the Language (in Arabic)*, Aḥmad ibn Fāris ibn Zakariyyā (D. 395), investigated by Zuhair Sulṭān. Mu‘assasat al-Risālah: Beirut, 2nd ed., 1986.
- The allocated (in Arabic)*, Ibn Sīda, ‘Alī ibn Ismā‘īl (D. 458 AH), investigated by Khalīl Ibrāhīm Jaffāl. Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī, Beirut, 1st ed., 1996.
- The Aṣma‘iyyāt (in Arabic)*, al-Aṣma‘ī, ‘Abd al-Malik ibn Quraib (D. 216 AH), investigated by Aḥmad Shākir. Dār al-Ma‘ārif: Egypt, 7th ed., 1993.
- The Basran Anthology of Enthusiastic Poetry (in Arabic)*, ‘Alī ibn Abī al-Faraj Al-Baṣrī (D. 659 AH), investigated by Mukhtār al-Dīn Aḥmad. ‘Ālam al-Kutub: Beirut, N.ed., n.d.
- The Book (in Arabic)*, Sībawaiḥ, ‘Amr ibn ‘Uthmān (D. 180 AH), investigated by ‘Abd al-Salām Muḥammad Hārūn. Maktabat al-Khānājī: Cairo, 3rd ed., 1988.
- Arab women poets in the pre-Islamic and Islamic eras (in Arabic)*, Bashīr Yāmūt al-Bairūtī, Al-Maktabah al-Ahliyya: Beirut, 1st ed., 1934.
- Brevity in explaining the etiquette of writing (in Arabic)*, ‘Abdullāh ibn Muḥammad Al-Baṭṭayawsī (D. 521 AH), investigated by Muṣṭafā al-Saqqā and Ḥamid ‘Abd al-Majīd. Dār al-Kutub al-Miṣriyyah: Cairo, N.ed., 1996.
- Christian poets after Islam (in Arabic)*, Louis Shaikhū, Dār al-Mashriq: Beirut, 3rd ed., 1967.
- Compendium of Proverbs (in Arabic)*, Aḥmad ibn Muḥammad al-Maidānī (D. 518 AH), investigated by Muḥammad Muḥyī ‘Abd al-Ḥamīd. Dār al-Ma‘rifah: Beirut, no ed., n.d.
- Compendium of Wisdom and Proverbs in Arabic Poetry (in Arabic)*, Aḥmad Qabsh Najīb, no publisher: no ed., no p., no d.
- Cultural and linguistic interaction (in Arabic)*, Rashīd Marsālī, Published by Sa‘īd Binkrād. ‘Ālāmāt Journal, 37 (2012), 37-66.
- Dictionary of Contemporary Arabic Language (in Arabic)*, Mukhtār, ‘Umar, ‘Ālam al-Kutub: Cairo, 1st ed., 2008.
- Dictionary of Language Standards (in Arabic)*, Aḥmad ibn Fāris ibn Zakariyyā (D. 395), investigated by ‘Abd al-Salām Hārūn. Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī: Cairo, 2nd ed., 1972.
- Explanation of the book al-Faṣīḥ (in Arabic)*, Muḥammad ibn Aḥmad Al-Lakhmī (D. 577 AH), investigated by Maḥdī ‘Ubaid Jāsim. Ministry of Culture, Department of Antiquities and Heritage: 1st ed., 1988.
- Explanation of the Diwan al-Hamāsa (in Arabic)*, Aḥmad ibn Muḥammad Al-Marzouqī (D. 421 AH), investigated by Ibrāhīm Shams al-Dīn. Dār al-Kutub: Beirut, 1st ed., 2003.
- Explanation of the evidence in Al-Mughni (in Arabic)*, ‘Abd al-Raḥmān ibn Abī Bakr Al-Suyūṭī (D. 911 AH), investigated by Aḥmad Zāhir Kūjān, with annotations by Muḥammad Maḥmūd. Arab Heritage Committee: no p., no ed., 1966.
- Explanation of the meanings of Al-Mutanabbi’s poetry (in Arabic)*, Ibn al-Aflīlī, Ibrāhīm ibn Muḥammad (D. 441 AH), Investigated by Muṣṭafā ‘Alayān. Mu‘assasat al-Risālah, Beirut, 1st ed., 1992.
- Explanation of the sufficiency of the cautious (editing the narration in the report of sufficiency) (in Arabic)*, Muḥammad al-Ṭayyib Al-Fāsī (1170 AH), investigated by ‘Alī al-Bawwāb. Dār al-‘Ulūm: Riyadh, 3rd ed., 1983.

- The Dīwān of al-Ṭrimmāh (in Arabic), Ḥakīm ibn al-Ḥakam Al-Ṭrimmāh, investigated by 'Izzah Ḥasan. Dār al-Sharq al-'Arabī: Aleppo, 2nd ed., 1994.*
- The Dīwān of 'Antarah ibn Shaddād (in Arabic), 'Antarah ibn Shaddād Al-'Absī (D. 608 AH), investigated by Badr al-Dīn Ḥādirī and Muḥammad Ḥamāmī. Dār al-Sharq al-'Arabī: Beirut, 1st ed., 1992.*
- The Dīwān of Dhī al-Rummaḥ (in Arabic), Dhū al-Rummaḥ, Ghailān ibn 'Utbah (D. 117 AH), Commentary by Abū Naṣr al-Bāhilī, as narrated by Abū al-'Abbās Tha'lab. investigated by 'Abd al-Quddūs Abū Ṣāliḥ. Mu'assasat al-Risālah: Beirut, 3rd ed., 1993.*
- The Dīwān of Ibn Abī Ḥusainah commentary of Abī al-'Alā' al-Ma'arrī (in Arabic), Ibn Abī Ḥusainah, al-Ḥasan ibn 'Abdillāh (D. 457 AH), investigated by Muḥammad As'ad Ṭalass. Dār Ṣādir: Beirut, 2nd ed., 1999.*
- The Dīwān of Imrī' al-Qais, Imru' al-Qais (in Arabic), Hunduj ibn Hijr (D. 545 AH), investigated by Muḥammad Abū al-Faḍl. Dār al-Ma'ārif: Cairo, 4th ed., 1912.*
- The Dīwān of Jamīl Shā'ir al-Ḥubb al-'Udhri (in Arabic), Jamīl Buthainah (D. 82 AH), investigated by Ḥusain Naṣṣār. Maktabat Miṣr: no p., no ed., no d.*
- The Dīwān of Meanings (in Arabic), al-Ḥasan ibn 'Abdillāh al-'Askarī, no ed., Beirut: Dār al-Jīl, n.d.*
- The Dīwān of Ṭarafah ibn al-'Abd (in Arabic), Ṭarafah ibn al-'Abd, 'Ubaid ibn al-'Abd (D. 569 AH), Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah: Beirut, 1st ed., 1987.*
- The Dīwān of Zuhair ibn Abī Sulmā (in Arabic), Zuhair ibn Abī Sulmā (D. 609 AH), investigated by 'Alī Ḥasan Fā'ūr. Dār al-Kutub al-'Arabī: Beirut, 1st ed., 1998.*
- The flower of literature and the fruit of intellect (in Arabic), Ibrāhīm ibn 'Alī al-Qairawānī, Dār al-Jabal: Beirut, no ed., no d.*
- The flower of the hills in proverbs and wisdom (in Arabic), al-Ḥasan ibn Mas'ūd al-Yūsī (D. 1102 AH), investigated by Muḥammad Ḥajjī and Muḥammad al-Akhḍar. Al-Sharikah al-Jadīdah – Dār al-Thaqāfah: Casablanca, 1st ed., 1981.*
- The foundation of rhetoric (in Arabic), Jār Allāh Maḥmūd Al-Zamakhsharī (D. 538 AH), investigated by Muḥammad Bāsīl al-Sūd. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah: Beirut, 1st ed., 1998.*
- The germs (in Arabic), Ibn Qutaibah, 'Abdullāh ibn Muslim (D. 276 AH), investigated by Muḥammad Jāsīm al-Ḥumaidī. Ministry of Culture: Damascus, no ed., no d.*
- The Book of the Lineages of Horses in Pre-Islamic and Islamic Times and Their Accounts (in Arabic), Ibn al-Kalbī, Hishām ibn Muḥammad (D. 204 AH), investigated by Ḥatīm al-Dāmin. Dār al-Bashā'ir: Syria, 1st ed., 2003.*
- The Bride's Crown from the Jewels of the Dictionary (in Arabic), Muḥammad Al-Zabīdī (D. 1025 AH), investigated by a group of researchers. 1st ed., Ministry of Guidance and Information in Kuwait: Kuwait, 2001.*
- The Bright Morning in the Poetry of Abu Basir, with the commentary of Abī al-'Abbās Tha'lab (in Arabic), Abū al-'Abbās Tha'lab, Aḥmad ibn Yaḥyā (D. 291 AH), printed at Adolph Holzhausen Press: no ed., 1927.*
- The Comprehensive Lexicon in Language (in Arabic), Al-Ṣāhib ibn 'Abbād (D. 385 AH), investigated by Muḥammad Ḥasan Āl Yāsīn. 'Ālam al-Kutub: Beirut, 1st ed., 1994.*
- The Conceptual Representation of Woman in Literary Culture, (in Arabic). Abānami, Ibrāhīm. Journal of the Saudi Scientific Society for Arabic Language, 17 (2016): 146–147.*
- The Concise Dictionary (in Arabic), Arabic Language Academy, Maṭābī' al-Offset: Cairo, 3rd ed., 1985.*
- The Definitive and Comprehensive Lexicon (in Arabic), Ibn Sīda, 'Alī ibn Ismā'īl (D. 458 AH), Investigated by 'Abd al-Ḥamīd Hindāwī. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah: Beirut, 1st ed., 2000.*
- The Dīwān of Abī al-Ṭayyib al-Mutanabbī (in Arabic), Aḥmad ibn al-Ḥusain Al-Mutanabbī (D. 354 AH), commentary by Abu al-Baqā' al-'Ukbarī, investigated by: Muṣṭafā al-Saqqā, Ibrāhīm al-Abiyārī, and 'Abd al-Ḥafīz Shalabī. Dār al-Ma'rifah: Beirut, no ed., 1978.*
- The Dīwān of al-'Ajjāj (in Arabic), Al-'Ajjāj, 'Abdullāh ibn Ru'bah. Narrated by 'Abd al-Malik al-Aṣma'ī. Investigated by 'Izzah Ḥasan. N.ed., Beirut: Dār al-Sharq al-'Arabī, 1995.*
- The Dīwān of al-A'shā al-Kabīr Maimoun ibn Qais (in Arabic), Al-A'shā al-Kabīr, Maimoun ibn Qais (D. 629 AH), investigated by Maḥdī Muḥammad Nāṣir. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, 1st ed., 1987.*
- The Dīwān of al-Farazdaq (in Arabic), Hammām ibn Ghālib al-Farazdaq (D. 110 AH), Dār Beirut: Beirut, no ed., 1980.*
- The Dīwān of al-Nābighah al-Dhubyānī (in Arabic), Ziyād ibn Mu'āwiyah Al-Nābighah al-Dhubyānī (D. 604 AH), Commentary by 'Abbās 'Abd al-Sattār. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah: Beirut, 2nd ed., 1986.*

- The Two Works on Rare Words in the Qur'an and Hadith (in Arabic)*, Abū 'Ubaid al-Qāsim ibn Salām al-Harawī (D. 401 AH), investigated by Aḥmad al-Mazīdī. Maktabat Nizār Muṣṭafā al-Bāz: Kingdom of Saudi Arabia, 1st ed., 1999.
- The ultimate goal in the arts of literature (in Arabic)*, Aḥmad ibn 'Abd al-Wahhāb Al-Nuwairī (D. 733 AH), Dār al-Kutub wa al-Wathā'iq al-Qawmiyyah: Cairo, 1st ed., 1423 AH.
- The ultimate goal of Arabic poetry (in Arabic)*, Muḥammad ibn al-Mubārak Al-Baghdādī, investigated by Muḥammad Nabīl Ṭarīfī. Dār Ṣādir: Beirut, 1st ed., 1999.
- The Ultimate Guide to the Unfamiliar Words in Ḥadīth and narrations (in Arabic)*, Ibn al-Athīr, Majd al-Dīn Abū al-Sa'ādāt (D. 606 AH), investigated by Ṭāhir al-Zāwī and Maḥmūd al-Ṭanāḥī. Al-Maktabah al-'Ilmiyyah: Beirut, no ed., 1979.
- The Unique Necklace (in Arabic)*, Ibn 'Abd Rabbih, Aḥmad ibn Muḥammad (D. 328 AH), investigated by 'Abd al-Majīd al-Tarḥīnī. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah: Beirut, 1st ed., 1404 AH.
- The verbs (in Arabic)*, Ibn al-Qaṭṭā', 'Alī ibn Ja'far (D. 515 AH), 'Ālam al-Kutub, n.p. 1st ed., 1983.
- The Virtues and Their Opposites (in Arabic)*, 'Amr ibn Baḥr al-Jāhiz (D. 255 AH), Dār al-Hilāl: Beirut, no ed., 1423 AH.
- The Words (in Arabic)*, Ibn al-Sikkīt, Ya'qūb ibn Ishāq (D. 244 AH), Investigated by Fakhr al-Dīn Qabāwah. Maktabat Lubnān Nāshirūn: no p. 1st ed., 1998.
- Unfamiliar Ḥadīth Words (in Arabic)*, Ḥamad ibn Muḥammad al-Khaṭṭābī (D. 388), investigated by 'Abd al-Karīm al-Gharbāwī. Dār al-Fikr: Damascus, no ed., 1441 AH.
- Al – hayawan (in Arabic)*, Amr ibn Baḥr al – jahiz (D.255 H) Dar al-Ilmiyah: Beirut, 4ed, 1424 H.
- The Horses (in Arabic)*, Abū 'Ubaidah, Ma'mar ibn al-Muthannā (D. 209 AH), no p., no ed., no d.
- The Mainstay on the Merits and Etiquette of Poetry (in Arabic)*, al-Ḥasan ibn Rashīq Al-Qairawānī (D. 456 AH), investigated by Muḥammad Muḥyī al-Dīn 'Abd al-Ḥamīd. Dār al-Jabal: no p: no ed., 1981.
- The majority of the Language (in Arabic)*, Ibn Duraid, Muḥammad ibn al-Ḥasan (D. 321 AH), investigated by Ramzī al-Ba'labakkī, Dār al-'Ilm li-al-Malāyīn: Beirut, 1st ed., 1987.
- The ornament of knights and the emblem of the brave (in Arabic)*, 'Alī ibn Hudhail Al-Andalusī, (D. 763 AH), no p: no p., no ed., no d.
- The poetry of Al-Nabigha Al-Ja'di (in Arabic)*, al-Nābighah al-Ja'dī (D. 65 AH), Publications of the Islamic Bookstore: Damascus, 1st ed., 1964.
- The Pride of Arab Women in the Pre-Islamic Era. The Shaibaniyya Argument as a Model" (in Arabic)*, 'Alī ibn 'Abd al-Raḥmān al-Faitūrī, Journal of Applied Humanities. Al-Asmariya University, Zliten. Faculties of Arts and Sciences 32 (2019): 173 - 184.
- The profound meanings contained in the verses of meaning (in Arabic)*, Ibn Qutaibah, 'Abdullāh ibn Muslim (D. 276 AH), investigated by Sālim al-Karnūkī and 'Abd al-Raḥmān al-Yamānī. Dār al-Ma'ārif al-'Uthmāniyyah: Hyderabad, 1st ed., 1368 AH.
- The sun of knowledge and the cure for the wounds of Arabic speech (in Arabic)*, Nashwān ibn Sa'īd al-Ḥamawī (D. 573 AH), investigated by Ḥusain al-'Umrī et al. Dār al-Fikr: Beirut, 1st ed., 1999.
- The text of the language (in Arabic)*, Aḥmad Riḍā, no ed., Dār Maktabat al-Ḥayāh: Beirut, 1960.
- The Treasury of Literature and the Essence of the Arabic Language (in Arabic)*, 'Abd al-Qādir ibn 'Umar Al-Baghdādī (D. 1093 AH), investigated by 'Abd al-Salām Hārūn. Maktabat al-Khānjī: Cairo, 4th ed., 1997.

التحديات الصرفية الرئيسية في حوسبة اللغة العربية ومعالجتها الآلية

فهد بن حامد الزمائي

أستاذ اللسانيات والنحو والصرف المساعد في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

(تاريخ الاستلام: 2025-12-09؛ تاريخ القبول: 2026-01-20)

مستخلص البحث: يتناول هذا البحث أهم التحديات الصرفية الرئيسية أو الأساسية التي تواجه الباحثين في حوسبة اللغة العربية ومعالجتها الآلية في التحليل والتوليد على حد سواء، ويقترح حلولاً تساعد على تجاوز هذه التحديات. ويهدف البحث - بالاعتماد على الوصف والتحليل - إلى مواكبة التطور الآلي في معالجة اللغات البشرية، والاستفادة من المفاهيم اللسانية الحديثة في حوسبة اللغة العربية؛ بتحديد أبرز التحديات الصرفية الرئيسية التي تعوق معالجتها الآلية، واقتراح الحلول المناسبة لهذه التحديات الصرفية.

ويتكوّن البحث من تمهيد؛ يتناول أهمية المعالجة الآلية للغات البشرية، ويبين مكانة علم الصرف في حوسبة اللغة، ثم ثلاثة مطالب؛ يوازن أولها بين مفهومي الكلمة والمورفيم (Morpheme) في المعالجة الآلية، ويميّز الثاني بين الاشتقاق والإصاق، ويوضح بالأمثلة - أنّ كلا منهما يحتاج إلى معالجة آلية خاصة، ويتناول الثالث الاطراد والشذوذ في البنى الصرفية ويوضح كيفية معالجتها آلياً. ويخلص البحث إلى جملة من النتائج؛ أهمها:

- البنية الصرفية ركيزة أساسية في معالجة اللغات البشرية آلياً.
- تعويض مفهوم الكلمة بمفهوم المورفيم (Morpheme) في حوسبة اللغة.
- اختلاف التعبيرات الصرفية التي تطرأ على البنية يؤثر في كيفية معالجتها آلياً.
- التغييرات الإصاقية يمكن معالجتها آلياً باعتماد مفهوم المورفيم (Morpheme).
- التغييرات الاشتقاقية يمكن معالجتها باعتماد مفهوم الجذر.
- تستدعي البنى الصرفية الشاذة مرحلتين من المعالجة الآلية خلافاً للبنى المطردة.

الكلمات المفتاحية: التحديات الصرفية، حوسبة، اللغة العربية.

The Major Morphological Challenges in Arabic Language Computing and Automated Processing Fahad Bin Hamed Al-Zammai

Assistant Professor of Linguistics, Grammar, and Morphology Department of Arabic Language and Literature College of Languages and Humanities, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

(Received: 09-12-2025; Accepted: 20-01-2026)

Abstract: This study addresses the major or significant morphological challenges that the researchers encountered in the computing processing of the Arabic language, encompassing both analysis and generation. It proposes solutions to overcome these challenges. By descriptive and analytical methods, the research aims to align with technological advancements in human language processing and utilize modern linguistic concepts in Arabic language computing. – through identifying the most notable major morphological challenges that hinder the automatic processing – and to suggest the suitable solutions for these challenges.

The study includes an introduction that discusses the importance of automatic processing in human languages and clarifies the role of morphology in language computation. It is structured into three main sections: the first compares the concepts of the word and the morpheme in computing processing; the second section distinguishes between derivation and affixation, illustrating through examples that each of them requires specific computing processing; the third section addresses regularity and irregularity in morphological patterns, explaining how they are handled computationally.

- The study concludes with several key findings, including:
- The morphological structure is a fundamental pillar in the automated processing of human languages.
- The concept of the word should be replaced by that of the morpheme in language computation.
- Variations in morphological changes affecting the structure influence how they should be processed computationally.
- Affixational changes can be processed automatically by employing the concept of the morpheme.
- Derivational changes can be processed by employing the concept of the root.
- Irregular morphological patterns necessitate two stages of computing processing, unlike regular patterns.

Keywords: Morphological challenges, computing, Arabic language.



(*) Corresponding Author:

Fahad Bin Hamed Al-Zammai
Assistant Professor of Linguistics, Grammar,
and Morphology Department of Arabic
Language and Literature College of Languages
and Humanities Qassim University Kingdom of
Saudi Arabia.

E-mail: Fah.alshammari@qu.edu.sa

(*) للمراسلة:

فهد بن حامد الزمائي
أستاذ اللسانيات والنحو والصرف المساعد في قسم
اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والعلوم الإنسانية،
جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني:

Fah.alshammari@qu.edu.sa

DOI: 10.12816/0062488

1 المقدمة:

أحدث ظهور الحاسب الآلي في العصر الحديث -منتصف القرن العشرين تقريباً- ثورة علمية كبرى في شتى ميادين الحياة وعلى كل الأصعدة العلمية والتعليمية، ولم تكن اللغة بمنأى عن هذه الثورة العلمية؛ فاللغة من الميادين العلمية التي تأثرت -إيجاباً- بظهور الحاسب الآلي، واستفادت من التطور التقني المتسارع الذي يشهده العالم في العصر الحديث.

وكان ظهور الحاسب الآلي متزامناً مع تطور المدارس اللسانية الحديثة التي نشأت مطلع القرن العشرين في أوروبا، فاستثمر اللسانيون تطبيقات الحاسب الآلي في علم اللسانيات؛ الأمر الذي أسهم في نشأة علم اللسانيات الحاسوبية، الذي يعد من العلوم البينية التي تقع بين علمين مستقلين؛ هما: علم اللسانيات وعلوم الحاسب الآلي، ويعد -أيضاً- من أبرز العلوم التطبيقية التي تطورت -تزامناً مع ظهور تطبيقات الذكاء الاصطناعي- في السنوات الأخيرة تطوراً مذهلاً، جعل الباحثين في مجالاته يطمحون إلى المقارنة بين الحاسب الآلي والإنسان -لغويّاً- في إنتاج اللغة وتحليلها -على حدّ سواء- معتمدين بذلك على ظهور عدد من البرامج والتطبيقات التي ساعدتهم على هندسة اللغة البشرية بواسطة الحواسيب بإنشاء خوارزميات رياضية معينة يمكنها قراءة اللغات البشرية وتحليلها ثم محاكاتها وإنتاجها أو توليدها في الحاسب الآلي.

ولم يكن الباحثون في اللسانيات الحاسوبية في الوطن العربي بمعزل عن هذا التقدم العلمي العالمي، حيث ظهرت مجموعة من الأبحاث -الفردية والمؤسسية- الرائدة المهمة في هذا المجال، ولكن الباحثين العرب اصطدّموا بمجموعة من العوائق والتحديات -الداخلية والخارجية- التي تؤثر في حوسبة اللغة العربية، فصرفوا جلّ اهتمامهم لتسهيل هذه التحديات والعوائق.

ويأتي هذا البحث: (التحديات الصرفية الرئيسية في حوسبة اللغة العربية ومعالجتها الآلية)؛ ليكون لبنة ضمن هذه الجهود البحثية المتنوعة التي تحاول تذليل الصعوبات والتحديات التي تواجه حوسبة اللغة العربية ومعالجتها معالجة آلية تحليلية أو توليدية -في سائر المستويات اللغوية.

1-1 أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من أهمية المجال البياني علم اللسانيات الحاسوبية (Computational Linguistics) الذي ينتمي إليه، واتصاله المباشر بعلوم الحاسب الآلي وعلم الصرف العربي، وتكمن أهميته في كونه بحثاً جاداً ضمن مشروع عربي متكامل يسعى إلى حوسبة اللغة العربية بمعالجة مستوياتها اللغوية كلها، إضافة إلى أنه يتناول أحد مستويات اللغة المهمة (المستوى الصرفي: الذي يعد المستوى الأوسط بين الأصوات والتركيب)،

ويفرق بين التحديات الأصلية والفرعية، ويهتم بالجانبين التحليلي والتوليدي للغة العربية على حدّ سواء، ويحاول تذليل التحديات الصرفية الرئيسية أو العامة التي تواجه الباحثين في حوسبة اللغة العربية ومعالجتها الآلية، ويقترح حلولاً علمية تساعد على تجاوز هذه التحديات الصرفية الرئيسية أو العامة.

2-1 تساؤلات البحث وأهدافه ومنهجه:

يسعى البحث -معتمداً المنهج الوصفي التحليلي- إلى تحقيق مجموعة من الأهداف؛ أهمها:

- مواكبة التطور الآلي والتقني المتسارع في معالجة اللغات البشرية، ومحاولة سد بعض الفجوات في البحوث اللسانية الحاسوبية.
- الاستفادة من المفاهيم اللسانية الحديثة في حوسبة اللغة العربية ومعالجتها الآلية.
- التمييز بين التحديات الصرفية الرئيسية أو العامة والتحديات الصرفية الفرعية، والتفريق بين التحليل والتوليد في المعالجة الآلية للغات البشرية.
- تحديد أبرز التحديات الصرفية الرئيسية أو العامة التي تعوق معالجة اللغة العربية آلياً على مستوى التوليد والتحليل على حدّ سواء.
- اقتراح بعض الحلول المناسبة لأهم التحديات الصرفية الرئيسية أو العامة التي تواجه الباحثين في اللسانيات الحاسوبية.

وذلك للإجابة عن عدد من التساؤلات المهمة؛ منها:

- كيف يمكن الباحثين في اللسانيات الحاسوبية الاستفادة من التطور الآلي والتقني المتسارع في البحوث اللغوية ومعالجة اللغات البشرية حاسوبياً؟
- ما مدى إفادة الباحثين من المفاهيم اللسانية الحديثة في حوسبة اللغة العربية؟
- ما الفرق بين التحديات الصرفية الرئيسية والتحديات الصرفية الفرعية في حوسبة اللغة؟
- ما الفرق بين التوليد والتحليل في حوسبة اللغة العربية؟
- ما أبرز التحديات الصرفية الرئيسية التي تواجه الباحثين في اللسانيات الحاسوبية؟
- ما الحلول الملائمة للتحديات الصرفية الرئيسية التي تواجه الباحثين في اللسانيات الحاسوبية؟

3-1 الدراسات السابقة:

تولي أغلب المجالات والمؤتمرات العلمية في الجامعات العربية اليوم مجال اللسانيات الحاسوبية (Computational Linguistics) أهمية كبرى، الأمر الذي أسهم في تعدد البحوث والأوراق العلمية وكثرتها في هذا المجال، ولكن مجال اللسانيات الحاسوبية مجال واسع

جداً؛ يشمل: الدراسات النظرية التي تزود الحاسوبيين بما يحتاجونه للمعالجة الآلية -مثل: هذه الدراسة- إضافة إلى الدراسات التطبيقية التي تقوم ببناء البرامج الحاسوبية التي تعالج اللغات.

وهذا البحث -كما اتضح مما سبق- بحث نظري يركز على العوائق والتحديات الصرفية الرئيسية أو العامة التي تفرضها طبيعة اللغة العربية، ويقترح حلولاً ملائمة لها، ولا يتجاوز ذلك إلى غيره، وبناءً على ذلك فإنني لم أجد دراسة سابقة -فيما أعلم- بعد البحث في محركات البحث والمجلات المهمة في هذا المجال- تتصل بدراساتي سوى بعض الدراسات المهمة في مجالها؛ ولعل أبرزها:

1. مدخل إلى اللسانيات الحاسوبية، منصور الغامدي وآخرون، تحرير: عبد الله الفيقي، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، الرياض، 1445هـ، وهي دراسة تتضمن ستة فصول تناقش حوسبة اللغة العربية في مستويات مختلفة لعدد من الباحثين، كان أقربها إلى هذا البحث الفصل الثاني: (التحليل الصرفي الآلي للغة العربية، لعبد العزيز المهيوبي)، تناول فيه الباحث مفهوم التحليل الصرفي الآلي، وقدم نظرة تاريخية لتطوره، وعرض أهم المحطات الصرفية العربية، واقترح مجموعة من الأسس المهمة لبناء محلل صرفي دقيق للغة العربية، وتطرق لأهمية التطبيقات الحاسوبية في التحليل الصرفي، ولم يغفل بعض المشكلات التي تواجه بناء المحلات الصرفية.

2. ويتضح الفرق تلك الدراسة وبين دراستي هذه في كون دراسة المهيوبي تهتم بالمحلات الصرفية وطرائق بنائها والجهود التي بذلت فيها، إضافة إلى أنها لم تتطرق إلى التحديات إلا عرضاً في إحدى الفقرات بعنوان المشكلات التي تواجه بناء محلل صرفي دقيق لكلمات اللغة العربية، فهي دراسة تركز على الجانب الحاسوبي، خلافاً لهذه الدراسة التي تلخص التحديات الصرفية العامة أو الرئيسية التي يجب أن يُزوّد الحاسوبيون بها قبل الشروع في بناء أي برنامج لحوسبة اللغة العربية صرفياً -سواء أكان هذا البرنامج تحليلياً لمدخلات سابقة أم توليدياً لمدخلات لاحقة- وتقترح حلولاً لهذه التحديات.

3. تحسين استرجاع اسم التصغير في التحليل الصرفي، هاله منيف الحربي، وعبد الله يحيى الفيقي، مجلة اللغويات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغة العربية، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، 2م، 3ع، 1446هـ، وهي دراسة تطبيقية تختص بأحد أبواب الصرف في اللغة العربية: (باب التصغير) فقط، ولا تتجاوزه إلى غيره، خلافاً لهذه الدراسة التي تتناول أهم التحديات الصرفية العامة أو الرئيسية، وتدرسها دراسة نظرية تسهم في تطوير الدراسات التطبيقية.

4. اللسانيات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغات الطبيعية، فطوم القريش، المجلة المصرية لهندسة اللغة، 9م، 1ع، 2022م، وهي دراسة نظرية تناولت تعريف اللسانيات الحاسوبية، وميزت بين اللغة الطبيعية واللغة الاصطناعية، وعرفت آليتي التوليد والتحليل في المعالجة الآلية للغات الطبيعية، كما قدمت بعض الأمثلة للمعالجة الآلية في مستويات مختلفة من اللغة، وهي تتفق مع هذه الدراسة في كونها دراستين نظريتين تفرقان بين التوليد والتحليل في المعالجة الآلية، ولكنها -أي دراسة القريش- مثلت لجميع المستويات اللغوية باختصار شديد، أما هذه الدراسة فتهتم بالتحديات الصرفية الرئيسية العامة وتفصل القول فيها، وتقترح بعض الحلول الملائمة لها.

5. بناء برنامج حاسوبي لتوليد أفعال اللغة العربية وتصريفها، لعبد العزيز المهيوبي، مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، 17ع، مكة المكرمة، 2018م، وهي دراسة متخصصة في توليد الأفعال وتصريفها تحديداً، تركز على توصيف أنظمة توليد أو اشتقاق الأفعال وتصريفها، ثم ترميز هذه الأنظمة، وتعرض إشكاليات ذلك وتقترح حلولاً لتلك الإشكاليات، وتقوم ببناء برنامج حاسوبي لتوليد الأفعال العربية وتصريفها، ويتضح الفرق بينها وبين هذه الدراسة في كونها -أي دراسة المهيوبي- دراسة تطبيقية تختص بالأفعال دون الأسماء، خلافاً لهذه الدراسة النظرية التي تزود المبرمجين بأهم المشكلات الصرفية الداخلية التي تعوق حوسبة اللغة العربية على المستويين التوليدي والتحليلي، وتقترح حلولاً ملائمة لذلك.

ويضاف إلى ذلك بعض الدراسات الأخرى؛ مثل: (حوسبة الصرف العربي: الموارد والخبرات اللسانية)، 2007م، لعبد الرزاق التورابي وآخرين، و(حوسبة اللغة العربية: واقع وتحديات)، 2023م، لنجاة حسين موسى، وغيرها من الدراسات التي تدرس الموضوع بمنهج تاريخي، أو منهج تطبيقي، أو تنطلق من جوانب تحليلية فقط، أو من جوانب توليدية فقط، أو تتناول المستويات اللغوية كلها أو أحدها غير المستوى الصرفي؛ خلافاً لهذه الدراسة التي تعتمد المنهج الوصفي التحليلي، ولا تفرق في المعالجة الآلية بين التوليد والتحليل، وتركز على المستوى الصرفي فقط.

4-1 خطة البحث: يتكوّن البحث من:

- المقدمة؛ وفيها: التعريف بالموضوع، وأهميته، وأهداف البحث، ومنهجه، وأهم الدراسات السابقة، وخطة البحث وتقسيماته.
- التمهيد؛ وفيه يتناول الباحث أهمية المعالجة الآلية للغات البشرية، ويبين مكانة علم الصرف في حوسبة اللغات البشرية.

مستوياتها (الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية) من جهة؛ وبين علوم الحاسب الآلي التي تهدف إلى تطوير اللغات البشرية حاسوبياً بالاعتماد على القدرات الرياضية والتخزينية للحاسوب من جهة أخرى⁽⁴⁾، فهو يهدف إلى تصميم نماذج رياضية للتركييب اللغوية؛ للتمكن من معالجة اللغة آلياً عن طريق الحاسب، ويعرفه نيوقس (Nugues) من وجهة نظر لغوية: بأنه تشكيل للنظريات والنماذج اللغوية أو تنفيذها على الآلة، ويرى أنه بإمكاننا النظر إليه على أنه وسيلة لتطوير نظريات لغوية جديدة بمساعدة الحاسب⁽⁵⁾.

وتُعنى اللسانيات الحاسوبية بتحويل نماذج من اللغات الطبيعية إلى تمثيلات رمزية أو شكلية؛ ليسهل على برامج الحاسوب فهمها والتعامل معها، ووضع نظام آلي لمعالجتها، ويحتاج ذلك إلى مدونة لتطبيق أو اختبار النظام الذي يضعه الحاسب الآلي على نماذج ممثلة لجميع أنواع النصوص التي من المتوقع أن يعالجها ذلك النظام⁽⁶⁾.

أما العلاقة بين علم اللسانيات والتقنية -عالمياً- فقد نشأت منذ ظهور الحاسب الآلي في منتصف القرن العشرين حيث يرى مارتن كي (M. Kay) أن بدايتها كانت في عام 1949م عندما كتب وارن ويفر مذكرته الشهيرة التي يشير فيها إلى إمكانية بناء نظام للترجمة الآلية⁽⁷⁾، ثم تطورت العلاقة بعد ذلك ببناء برامج خاصة في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات، وفتحت آفاقاً واسعة لاستخدام الحاسوب في اللسانيات في مجالات متعددة؛ منها: الإحصاء اللغوي، وتحليل النصوص، وتركيبها، والفهم الآلي لها، والترجمة الآلية، والمعالجة الآلية للمعاجم.

ولم يكن الوطن العربي -وإن بدأ متأخراً- بمعزل عن هذا التطور العالمي، فقد بدأت العلاقة بين اللغة العربية والحاسب الآلي عام 1971م في جامعة الكويت بالتواصل العلمي الذي جمع إبراهيم أنيس وعلي حلمي موسى لينتج: (الدراسة الإحصائية للجزور الثلاثية وغير الثلاثية لمعجم الصحاح للجوهري)⁽⁸⁾، وإن كان بعض الباحثين يرى أن ذلك العمل لا يتجاوز كونه إحصاءً لغوياً باستخدام الحاسب؛ وليس معالجة آلية للغة⁽⁹⁾.

ثم تتابعت -بعد ذلك- المحاولات العلمية الجادة في هذا المجال، وكان من أبرزها على المستوى الفردي: (اللغة العربية والحاسوب) لنبييل علي 1998م، و(العربية

• **المبحث الأول:** من الكلمة إلى المورفيم (morpheme): وهو يوازن بين مفهومي الكلمة والمورفيم (Morpheme) ومناسبتها للمعالجة الآلية للغات البشرية.

• **المبحث الثاني:** بين الإلصاق والاشتقاق في البنى الصرفية: ويميّز بين الاشتقاق والإلصاق، ويوضح -بالأمثلة- أن كل منهما يحتاج إلى معالجة آلية خاصة.

• **المبحث الثالث:** بين الاطراد والشدوذ في البنى الصرفية: ويتناول الاطراد والشدوذ في البنى الصرفية ويوضح كيفية معالجتها آلياً.

• **ثم الخاتمة؛** وفيها أبرز النتائج والتوصيات، ثم قائمة المصادر والمراجع.

2 التمهيد:

يجدر بالبحث -اتباعاً للمنهج العلمي- أن يتناول المصطلحات المركزية في عنوانه، ويوجز في نشأة اللسانيات الحاسوبية (Computational Linguistics) في الوطن العربي؛ تمهيداً لدراسة أبرز التحديات الصرفية الرئيسية التي تواجه الباحثين في أثناء معالجتهم للغة العربية آلياً.

وأهم المصطلحات التي تطالعنا في العنوان هو مصطلح المعالجة الآلية، ويُقصد بها المزاولة والممارسة؛ قال الخليل: "العلاج مزاولة كل شيء ومُعالجته، وعالجته فلاناً فعالجته إذا غلبته"⁽¹⁾، وفي لسان العرب: "عَالَجَ المريضَ معالِجَةً وعلاجاً: عاناه، والمعالِج: المداوي سواء عالج جريحاً أو عليلاً أو دابةً، ... وكلُّ شيء زاولته ومارسته فقد عالجته"⁽²⁾.

أما الآلية فهي نسبة إلى الآلة؛ وهي: "الأداة، والجمع الآلات، والآلة ما اعتُمِلَتْ به من الأداة، يكون واحداً وجمعاً، وقيل: هو جمع لا واحد له من لفظه"⁽³⁾، فالآلة في اللغة أداة أو جهاز يقوم بعمل ما بواسطة الطاقة، والمقصود بالآلة هنا الحاسب الآلي، وعليه فإن المقصود بالمعالجة الآلية للغات الطبيعية: إخضاعها لعمليات رياضية وخوارزميات حاسوبية بحتة لأغراض متعددة.

وتعد المعالجة الآلية للغات الطبيعية فرعاً من فروع علم اللسانيات الحاسوبية، أحد أبرز العلوم البينية (Interdisciplinary)؛ إذ يجمع بين علم اللسانيات الذي يدرس اللغة دراسة علمية موضوعية في مختلف

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت: 170م)، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، القاهرة: دار مكتبة الهلال، (د. ط.)، (د. ت.)، (229/1).

(2) محمد بن منظور (ت: 711م)، لسان العرب، تحقيق: إليازجي وجماعة من اللغويين، ط: 3، بيروت: دار صادر، 1414هـ، (327/2).

(3) ابن منظور، لسان العرب، (39/11).

(4) انظر: منصور الغامدي وآخرون، مدخل إلى اللسانيات الحاسوبية، تحرير: عبد الله الفيقي، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، الرياض، 1445هـ، ص 5.

(5) انظر: (Nugues, Pierre M. (2006) An Introduction to Language Processing with Perl and Prolog. Berlin: Springer-Verlag).

(6) انظر: علي القاسمي، علم المصطلح وأساسه النظرية وتطبيقاته العلمية، ط: 1، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 2008م، ص 711.

(7) انظر: (Kay, Martin (2003) Introduction. In Mitkov, Ruslan (Ed.), The Oxford Handbook of Computational Linguistics. New York: Oxford University Press).

(8) انظر: علي حلمي موسى، دراسة إحصائية لجزور معجم (الصحاح) باستخدام الكمبيوتر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1978م.

(9) انظر: عبد الرحمن بن حسن العارف، "توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات اللغوية-جهود ونتائج"، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 2007م، ع 73، ص 47-96.

وتواجه حوسبة اللغة العربية تحديات متعددة ومختلفة، بعضها يصدر عن طبيعة اللغة نفسها، وبعضها يتعلق بالمحيط الخارجي للغة؛ مثل: إنتاج المنتجات التقنية وبرامجها وتطبيقاتها في شركات أجنبية كبرى؛ مثل: (Google) و (Microsoft) و (Samsung) وغيرها، في ظل عدم إنتاج المؤسسات البحثية العربية منتجات تقنية تُقارَن بمنتجات هذه الشركات الكبرى، ولعل ذلك يعود إلى محدودية المحتوى الرقمي العربي على شبكة الإنترنت مقارنة باللغة الإنجليزية، فضعف المحتوى ينعكس على التطبيقات الآلية التي تعالجه.

ويمثل نقص الكوادر المؤهلة في حوسبة اللغة ومعالجتها الآلية تحديًا خارجيًا آخر في هذا المجال، فإن هذا المجال في معظم الدول العربية يقتصر على مبادئ أولية، كما أن معظم الجامعات العربية لم تستحدث أقسامًا تختص باللسانيات الحاسوبية، إضافة إلى ضعف الدعم المادي الذي يحتاج إليه البحث العلمي في كثير من الدول العربية⁽⁵⁾.

أما أبرز التحديات التي تفرضها طبيعة اللغة العربية ذاتها فهي قضية اللبس الذي يحدث لأسباب متعددة؛ منها: عدم ضبط الألفاظ بالشكل في معظم المواد العربية المكتوبة أو المقروءة، مع أنه -غالبًا- ذو أثر في نقل الرسالة نقلًا صحيحًا، فالحركات في أغلب الجمل هي التي تحدد الفاعل وتميزه عن المفعول به في الجملة العربية.

كما أنها -أي الحركات- تؤدي إلى تعدد احتمالات القراءة -أحيانًا- فكلمة: (جَلَدٌ) -في حال غياب الضبط بالشكل- يمكن قراءتها بصور مختلفة تؤثر في المعنى كما يتضح في الجدول (1):

الجدول (1): اللبس الناتج عن غياب الضبط بالشكل:

م	اللفظة	المعنى	م	اللفظة	المعنى
1	جَلَدٌ	شديد التحمل.	4	جَلَدٌ	ضَرْبٌ بالسوط.
2	جَلَدٌ	الصبر وشدة التحمل.	5	جَلَدٌ	ضَرْبٌ بالسوط.
3	جَلَدٌ	الغطاء الخارجي للجسم.	6	جَلَدٌ	غَلَفَ الكتاب أو جعله جلدًا.

- نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية⁽¹⁾ لنهاد الموسى 2000م، الذي أحدث أثرًا نوعيًا في مجاله؛ لأنه صدر عن لغوي متخصص، وسعى من وصف اللغة العربية إلى توصيفها، وهو ما تسعى إليه المعالجة الآلية للغة العربية، وغير ذلك من الجهود العلمية الجادة التي لا يتسع المجال لذكرها.

ثم تبع تلك الجهود الفردية اهتمام مؤسسي بالغ باللسانيات الحاسوبية؛ من أمثلته:

1. افتتاح جامعة محمد بن زايد للذكاء الاصطناعي عام 2019م، لتكون أول جامعة في العالم للدراسات العليا تختص ببحوث الذكاء الاصطناعي وتموّل تمويلًا كاملاً⁽²⁾.

2. إصدار معجم اللغة العربية التاريخي في المجمع اللغوي بالشارقة، وتزويده بقارئ ذكي يتميز بخوارزميات متطورة، وقادرة على التعلم الذاتي والتطوير المستمر⁽³⁾.

3. إنشاء مركز الذكاء الاصطناعي للمعالجة الآلية للغة العربية: (مركز ذكاء العربية) في مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية بمدينة الرياض في إبريل 2024م⁽⁴⁾.

وتثبت هذه الجهود البحثية الفعّالة -الفردية والمؤسسية على حد سواء- إدراك المؤسسات العلمية والباحثين العرب لأهمية حوسبة اللغة العربية، فهي التي تتيح التواصل الفعّال بين الباحثين في ظل التطورات العلمية المتسارعة، وتمكنهم من استخدام التطبيقات الرقمية، وتسهيل استخدام الترجمة التي تنقل العلوم بين الألسنة العالمية، إضافة إلى تطوير حقل التعلم والتعليم الذي يعتمد -بشكل مباشر- على اللسانيات الحاسوبية، التي تُعنى بتقديم الخدمات التعليمية اللازمة لغير الناطقين بالعربية، وغير ذلك من الأهداف التي تطمح إليها اللسانيات الحاسوبية، ولا يمكن حصرها في هذه العجالة.

وتتنوع تطبيقات اللسانيات الحاسوبية وفقًا لأهدافها؛ ومن أهمها: الترجمة الآلية، وقراءة النصوص، والبحث الآلي فيها، وتحويلها إلى كلام منطوق، وإدارة الحوارات، والإجابة عن الأسئلة، وكشف السرقات العلمية، وفهم الصوت، والمساعدات الافتراضية، وغير ذلك من التطبيقات التي تعالج النصوص والصور والأصوات، وتهتم بنمذجة استخدام الإنسان للغة الطبيعية، وجعل الحاسب قادرًا على فهمها وتنفيذ ما يريده منها.

(1) انظر: نهاده الموسى، العربية - نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، ط 1، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2000م.

(2) انظر: <https://mbzuai.ac.ae/ar/about>

(3) انظر: <https://www.alashj.ae>

(4) انظر: <https://arai.ksaa.gov.sa>

(5) انظر: محمد زكي خضر؛ ومحمد السعودي؛ ومجدي الصوالحة؛ وآخرون، دليل أبحاث حوسبة اللغة العربية، ط 1، عمان: اللجنة الوطنية الأردنية للنهوض باللغة العربية، 2019م، ج 1.

المبحث الأول: من الكلمة إلى المورفيم (morpheme):

تعد الكلمة مفهوماً مركزياً مهماً في الدراسات اللغوية القديمة والحديثة؛ فقد اعتمدها النحاة العرب بشكل ضمني في تعريف علم الصرف، وتبويب الكلم إلى أقسام، ووضع قواعد النحو، ووضع المعاجم، ولكنهم لم يحدوها ويضبطوا خصائصها إلا في وقت متأخر نسبياً⁽⁴⁾.

وانطلق النحاة في تعريف الكلمة من معايير مختلفة؛ فهي باعتبار المعنى الدلالي "إما أن تدلّ على معنى في نفسها، أو لا، الثاني الحرف، والأول إما أن يقتصر بأحد الأزمنة الثلاثة، أو لا، الثاني الاسم، والأول الفعل، وقد عُلِمَ بذلك حد كل واحد منها"⁽⁵⁾.

واتخذوا المعايير ذاتها منطلقاً في التمييز بين أقسام الكلم؛ فعرفوا الفعل تركيباً بأنه: ما جاز أن يقع مسنداً ولا يُسند إليه، ودلالياً بأنه: ما دلّ على معنى في نفسه، واقتصر بزمان، وصرفياً بأنه: ما كان قابلاً للتصريف، وتدخل عليه: (قد)، و(السين)، و(سوف)، ونون التوكيد، وأدوات الجزم⁽⁶⁾، وعرفوا الاسم تركيباً بأنه: ما جاز أن يكون مسنداً ومسنداً إليه، ودلالياً بأنه: ما دلّ على معنى في نفسه غير مقترن بزمان، وصرفياً بأنه: ما يدخله التعريف، والتذكير، والجمع، والتنثنية، والتصغير، وتدخل عليه حروف الجر⁽⁷⁾.

وجعلوا الكلمة بحسب الإجراءات النحوية: مفردة قابلة للدمج فيما هو أكبر منها، أي في المركب أو الجملة، ولا بدّ لدمجها من شروط "تختلف تبعاً لاختلاف طبيعة الكلمات، وإلى الزاوية التي يُنظر منها إليها؛ لذا فهي خاضعة لجملة من التصنيفات؛ باعتبارها: (معربة، أو مبنية)، و(متصرفة، أو غير متصرفة)، و(عاملة، أو غير عاملة)، ولا تقلّ هذه الخصائص النحوية المتعلقة بالكلمة في شيء عن بقية الخصائص الصوتية والصرفية، فيما يمكن أن تولّده من معاني لغوية أو وظيفية"⁽⁸⁾.

وقد يكون هذا الدمج أحياناً بزوائد صرفية "تزداد إلى الصيغة الصرفية زيادة خارجية، يقتضيها التركيب النحوي والسياق، وتكون بذنية، أو أخريّة، من باب الإلصاق، وهي زيادات عرضية، غير مؤدّية إلى مفردة قادرة على الاستقلال بنفسها؛ لأنها ليست جزءاً لا يتجزأ من الكلمة"⁽⁹⁾.

ومن أسباب اللبس -أيضاً- التغير الدلالي لبعض الألفاظ؛ مثل (سيارة)، إذ كانت تطلق على القافلة، ثم أصبحت تطلق على وسيلة النقل المعروفة، ويعد المشترك اللفظي تحدّياً آخر أمام حوسبة اللغة، فبعض الألفاظ؛ مثل (عين، وخال) لها معانٍ كثيرة في العربية، وقد تكون هذه المعاني متضادة -أحياناً- كما في: (الجون، والمولى)، وقد ينشأ اللبس عن الاستعمالات المجازية للألفاظ؛ كما في: (كتاب عميق)، أو إمكانية التقديم والتأخير في مكونات الجملة؛ كما في: (ضرب عمراً زيداً) وغير ذلك من المسائل النحوية التي يدركها الباحث المختص والمتكلم الأصلي.

ويمثّل ما يمكن أن يفهمه الباحث المختص والمتكلم الأصلي بمعرفته وإدراكه وخبرته عقبات كبرى أمام فهم الآلة للغة العربية؛ مما يتطلب من علماء اللغة والحاسوبيين المتخصصين جهداً جباراً يجمع الوحدات اللغوية التي قد تلتبس دلالاتها، ويحدد سياقاتها، ويزود الحاسوب بها.

وتتنوع التحديات التي تواجه حوسبة اللغة العربية بين تحديات دلالية وتركيبية وصرفية، ولكن العربية على الرغم من ذلك لغة قابلة للمعالجة الحاسوبية، إذ تملك نظاماً خاصاً يجعلها أكثر قابلية لأن تُمثّل حاسوبياً، وتوفر اللغة العربية مجالات كثيرة لتناولها حاسوبياً على اختلاف مستوياتها، ولا سيما الصرفية؛ لأنها لغة ذات نظام دقيق تركيبياً ودلالياً، ومعجمياً⁽¹⁾، ويعد الصرف أهم المستويات اللغوية في المعالجة الحاسوبية؛ لأنه "ركيزة الفونولوجي، ومدخل التركيب، وأساس تنظيم المعجم"⁽²⁾، كما أنه "يُسمّى -غالباً- بالاطراد المنتظم؛ الأمر الذي دعا البعض بوصفه بالجبرية (نسبة إلى علم الجبر) بدرجة تقترب من حد الاصطناع"⁽³⁾، وذلك يجعل البداية بصرف اللغة العربية في حوسبتها أمراً مهماً للغاية، وبناء على ذلك يتحتم على الباحثين تذليل الصعوبات التي تعوق ذلك.

ولا يدّعي هذا البحث أنه يقترح حلولاً لكل المشكلات المحيطة بحوسبة اللغة العربية ومعالجتها آلياً، ولكنه يزود الحاسوبيين بأهم الآليات التي تساعد في معالجة بعض الإشكالات والتحديات الصرفية العامة أو الرئيسية في اللغة العربية، ولا يتجاوز ذلك إلى غيره.

- (1) مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ط: 1، دمشق: دار طلاس، 1989م، ص 377.
- (2) منصور الغامدي وآخرون، مدخل إلى اللسانيات الحاسوبية، الفصل الثاني: التحليل الصرفي، عبد العزيز المهدي، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، الرياض، 1445هـ، ص 47.
- (3) المرجع السابق، ص 48.
- (4) ظهرت حدود الكلمة -والجملة أيضاً- متأخرة نسبياً في التراث النحوي العربي وفيها مستوى عالٍ من التحليل. انظر: عبد القادر المهيري، نظرات في التراث اللغوي العربي، ط: 1، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1993م.
- (5) جمال الدين بن الحاجب، الكافية في علم النحو، تحقيق: صالح عبد العظيم الشاعر، ط: 1، القاهرة: مكتبة الآداب، 2010م، ص 11؛ ورضي الدين الأستراباذي، شرح الرضي على كافية ابن الحاجب، تحقيق: عبدالعال سالم مكرم، ط: 1، القاهرة: عالم الكتب، 2000م، (16/1).
- (6) انظر: أبو البقاء العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق: عبد الإله النيهان، ط: 1، دمشق: دار الفكر، 1995م، (48-50)؛ وموفق الدين بن يعيش، شرح المفصل، تحقيق: إميل بديع يعقوب، ط: 1، بيروت: دار الكتب العلمية، 2001م، (204/4).
- (7) انظر: العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، (45/1)؛ وابن يعيش، شرح المفصل، (81/1).
- (8) عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي، ط: 1، صفاقس: مكتبة علاء الدين، 2004م، ص 276.
- (9) انظر: محمد شندول، الصرف العربي بين المقاربات اللغوية القديمة والمقاربات اللسانية الحديثة، ط: 1، تونس: جامعة قرطاج، مركز النشر الجامعي، 2015م، ص 74.

تتنظر إلى الكلمة باعتبارها علامة لغوية يلتحم فيها الدال مع المدلول، وتوافق منطلقات التراث النحوي العربي؛ قال الأستراباذي: "اللفظ المفرد هو الذي لا يدل جزء لفظه على جزء معناه"⁽⁵⁾؛ ومثاله: (زيد)، حيث لا يدل حرف (ز) على جزء من معنى (زيد)، ولا أي حرف من الحرفين الباقيين، أما اللفظ المركب فهو الذي يدل جزء لفظه على جزء معناه؛ ومثاله: (غلام زيد)، حيث تدل لفظة (غلام) على جزء من معنى المركب الإضافي، وتدل لفظة (زيد) على جزء من المعنى.

ولكن المتأمل لهذا التعريف -أيضاً- رغم وجاهته يجد أنه لا يشمل كل الوحدات اللغوية في اللغة العربية، إذ يلتبس في بعض الأمثلة التي جعلها النحاة كلمة واحدة على الرغم من إمكانية تقطيعها -بحسب التعريف السابق- إلى كلمتين صحيحتين أو أكثر؛ كما يتضح في الجدولين التاليين (1) و(2) اللذين يمثل الأول منهما للاسم، والثاني للفعل:

الجدول (2): اضطراب مفهوم الكلمة في الاسم:

م	المثال	إمكانية تقطيعه بحسب العلامة	م	المثال	إمكانية تقطيعه بحسب العلامة
1	المعلم	علامة التعريف (ال) + معلم	4	معلمان	معلم + علامة التنثنية (ان)
2	معلم	معلم + علامة التنكير ()	5	معلمون	معلم + علامة الجمع (ون)
3	معلمة	معلم + علامة التأنيث (ة)	6	المعلمة	التعريف (ال) + معلم + التأنيث (ة)

الجدول (3): اضطراب مفهوم الكلمة في الفعل:

م	المثال	إمكانية تقطيعه بحسب العلامة
1	كُتِبَ	(ك.ت.ب) = حدث الكتابة + الوزن (فَعَلَ) = الزمن الماضي
2	يَكْتُبُ	(ك.ت.ب) = حدث الكتابة + الوزن (يَفْعُل) = الزمن الحاضر
3	كَاتَبَ	(ك.ت.ب) = حدث الكتابة + الوزن (فَاعَلَ) = (الزمن الماضي + المشاركة)

ولم تكن مرحلة اللسانيات التاريخية أقل اهتماماً بمفهوم الكلمة من الانحاء التقليدية فقد تطور التفكير المنهجي بهذا المفهوم في تلك المرحلة، ونتج عن ذلك تصنيف الألسنة بناءً على طرق انثلافها إلى: الألسنة الاشتقاقية، والألسنة العازلة، والألسنة الإلصاقية.

ثم تواصل الاهتمام بمفهوم الكلمة مع ظهور علم اللسانيات في القرن العشرين، وكان محل نقد شديد في النظريات اللسانية الحديثة؛ لأن اللسانيين لم يستطيعوا تقديم تعريف عام لهذا المفهوم بشكل يشمل لكل الألسنة.

وبناءً على ذلك فإن مفهوم الكلمة مفهوم ملبس اتفق اللسانيون على عدم توفر شروط المصطلح فيه؛ لأنه يطلق على ظواهر متنوعة ومتباينة، ويغطي ظواهر لغوية مختلفة⁽¹⁾ لا يظهر المبدأ الجامع بينها؛ لتعاند المعايير الشكلية مع المعايير الدلالية.

وقد حاول بعض اللسانيين تدقيق هذا المفهوم، أو تعويضه، أو التخلي عنه، على الرغم من كونه مفهوماً مركزياً في التراث النحوي العربي وبعض النظريات اللسانية الحديثة⁽²⁾؛ مثل: نظرية التعلق اللغوي التي تعتمد هذا المفهوم -أي الكلمة- في بناء الوصف اللغوي، اعتماداً مصحوباً بالوصف التركيبي، والدلالي؛ لأن ثمرة منوالها قاموس محوسب⁽³⁾.

وتأكدت ضرورة تدقيق هذا المصطلح بعد ظهور التطبيقات الحاسوبية للغة، وانتشار تنفيذ مهام البحث والاستخراج الآلي في المدونات اللغوية، فالكلمة في الطباعة وفي المعالجة الحاسوبية -أي باعتبارها الشكلي- مجموعة متتالية من الحروف محاطة بفراغ من الجانبين.

وبهذا المفهوم يشغل الحاسب في عدد كلمات النصوص؛ وبناءً على ذلك فإن: حرف الجر (في) يعد كلمة، وكذلك الاسم (كتاب)، والمركب الإضافي: (كتابي)، والفعل: (ضرب)، والجملة: (ضربك)، أو (ضربتك)، أو (أنزل مكموها)، أو (فسيكفيكم)، في حين أن الأعلام: (سراً) من رأى، و(تأبط سراً)، و(عبد الله) مجموعة من الكلمات وفق هذا المفهوم.

وقصور هذا الحد يبدو واضحاً؛ لأنه يعتمد نظام الكتابة، في حين أن اللسانيين يميزون بين اللسان ورسمه أو كتابته، ويطلق بعض الباحثين على هذا الاستعمال مصطلح الكلمة الإملائية⁽⁴⁾.

إضافة إلى أنه -أي الحد السابق- يكتفي باعتماد الدال فقط، ويغفل منطلقات النظريات اللسانية الحديثة، التي

(1) مثال ذلك: (ال) التعريف في اللغة العربية جزء من الكلمة، وهي في الفرنسية كلمة مستقلة تطابق الكلمة التي تعرفها في الجنس والعدد، انظر: عز الدين المجذوب، مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، ط: 1، بريدة: جامعة القصيم، النشر العلمي والترجمة، 1440م، ص 143.

(2) انظر: المهيري، نظرات في التراث اللغوي العربي، ص 9-17؛ والمجدوب، مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، ص 143.

(3) انظر: بولغير، آلان؛ ومالتشوك، إيغور. نظرية التعلق في الوصف اللغوي. ترجمة: عز الدين المجذوب، ومنصور ميغري، ط: 1، بريدة: جامعة القصيم، النشر العلمي والترجمة، 2017م، ص خذ.

(4) انظر: المجذوب، مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، ص 143-145.

(5) الأستراباذي، شرح الرضي على كافي ابن الحاجب، (22/1).

ولعلّ الأمثلة التي وردت كافية لإثبات ما يحيط بمفهوم الكلمة -سواء أكانت اسمًا أم فعلًا- من إشكال وليس، وإن كان ثمة أمثلة أكثر تعقيدًا مما سبق توضيحه، ولكن الهدف من إيراد الأمثلة السابقة التمثيل وليس الحصر.

وهذا اللبس الذي يحيط بمصطلح الكلمة هو ما جعل اللسانيين -خاصة في النظريات اللسانية التي يثمر بناؤها مناويل محوسبة- يحاولون التخلص منه؛ لاحتمال دلالاته على حقيقتين مختلفتين تؤثران -حتمًا- في اختلاف النتائج حاسوبيًا.

وقد اقترح اللسانيون -بناء على ذلك- مجموعة من الحلول الاصطلاحية التي تعوض مفهوم الكلمة، أو تدقيقه تدقيقًا يهدف إلى إزالة اللبس أو الغموض عنه، ويمكن إجمال اجتهاداتهم في هذا المصطلح إلى: التمييز الاصطلاحي -عند بعض اللسانيين- بين اللفظة والوحدة المعجمية، والتمييز -عند آخرين- بين الدلالة المعجمية مقابل الدلالة الصرفية-النحوية، والجمع بين الاقتضاءين -عند آخرين- لتقاطع المعيارين السابقين⁽¹⁾.

وهذه الاجتهادات هي نتيجة ظهور مصطلح المورفيم (morpheme) الذي أدخل في الفرنسية في القرن التاسع عشر الميلادي للمقابلة بين الوحدات الصرفية والنحوية من ناحية، والوحدات المعجمية من ناحية أخرى⁽²⁾، ويعرف المورفيم (morpheme) بأنه: "أصغر وحدة ذات معنى"⁽³⁾، وبناءً على هذا التعريف يمكن أن نطلق هذا المصطلح على (ال) التعريف؛ إذ إنها تُغيّر المعنى، وتنقل اللفظة من التكرار إلى التعريف، وكذلك ياء النسب؛ في نحو قولنا: (سعودي)، وتاء التأنيث؛ في نحو: (طالبة) بل إن الصيغ والأوزان استنادًا إلى هذا الحد تعد من قبل المورفيمات⁽⁴⁾.

ولكن مصطلح المورفيم (morpheme) -انطلاقًا من الاجتهادات الثلاثة السابقة في تدقيق مفهوم الكلمة- استعمل استعمالًا متعددة، فقد استعمله ليونارد بلومفيلد (L. Bloomfield) لتعيين الوحدات الصرفية والوحدات المعجمية، دون تمييز بين المعجم والنحو، إذ أطلق هذا المصطلح على الوحدات الصرفية والوحدات المعجمية كلها على حدٍ سواء.

وكذلك فعل العالم اللساني الفرنسي أندريه مارتيني (A. Martinet) الذي لم يميز بين الوحدات المعجمية والصرفية ولكنه خالف بلومفيلد (L. Bloomfield) بتعويض مصطلح المورفيم (morpheme) بمصطلح خاص بالمدرسة الوظيفية الفرنسية هو المونيم (monème).

وكذلك فعل العالم اللساني الفرنسي أندريه مارتيني (A. Martinet) الذي لم يميز بين الوحدات المعجمية والصرفية ولكنه خالف بلومفيلد (L. Bloomfield) بتعويض مصطلح المورفيم (morpheme) بمصطلح خاص بالمدرسة الوظيفية الفرنسية هو المونيم (monème).

وميز بعض اللسانيين التابعين لبومفيلد (L. Bloomfield) مثل: هوكيت (Ch. Hockett) بين المورفيم/اللفظ (morpheme) والمورف/المبنى (morph)، وعدوا المورفيم وحدة نظرية مجردة يمكن أن تتحقق في لفظ واحد منفصل، أو في جزء لفظ غير منفصل؛ ولذلك قد يكون المورفيم عندهم وحدة مستقلة، أو جزءًا من أجزاء لفظ يختلف تحققه بحسب قيود الموضع الذي يرد فيه، أما المبنى: أو المورف (morph) فهو علامة لغوية تتحقق في قطعة صوتية، لا تقل عن صوتم ولا تحتمل مزيدًا من التجزئة، وقد تكون مطابقة لمدلول واحد، وقد تكون مطابقة لأكثر من مدلول⁽⁵⁾.

والتفصيل في هذه الاختلافات الدقيقة يعد من فضل القول، إذ إنه لا مشاحة في الاصطلاح إذا اتضح المفهوم، كما أنه يكفي الباحثين في علم اللسانيات الحاسوبية أن يميزوا الوحدة الصغرى التي تؤثر في المعنى، ويزودوا الحاسوب بها، سواء أكانت هذه الوحدة معجمية أم صرفية نحوية.

واعتماد مفهوم المورفيم (morpheme) يعد تدقيقًا لمفهوم الكلمة الذي يعدّ ملبسًا في الإجراءات العلمية الحاسوبية، كما يعدّ حلًا يعين الباحثين في اللسانيات الحاسوبية على تجاوز عقبة اللبس التي تحيط بمفهوم الكلمة في أثناء حوسبة اللغة العربية ومعالجتها الآلية، أما كون المورفيم اشتقاقياً أو إلصاقياً فهو ما سيناقشه المبحث الثاني، كما سيناقش كيفية التعامل مع ذلك آليًا.

المبحث الثاني: بين الإلصاق والاشتقاق في البنى الصرفية:

بعد أن تناول البحث -في المبحث الأول- مفهوم الكلمة وضرورة تدقيقه وتعويضه بمفهوم المورفيم في المعالجة الحاسوبية للغة العربية، سيناقش في هذا المبحث التعريف بالإلصاق والاشتقاق وأهمية التمييز بينهما في علم الصرف وأثر ذلك في المعالجة الآلية للغة العربية.

فقد أولت الجهود اللغوية التقليدية القديمة -الهندية والأوروبية والعربية على حدٍ سواء- علم الصرف أهمية كبيرة في الدرس اللغوي، واستمر هذا الاهتمام بعلم

(1) انظر: المجذوب، مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، ص 147.

(2) الوحدات المعجمية ترجمة لمصطلح سيمانتم (semantème) وقد ترجمه بعضهم (معنم) وجمعها (معانم)، وترجم المورفيم (morpheme) -انطلاقًا من شارل هوكيت ومالتشوك في نظرية التعلق اللغوي- باللفظ أو اللفظة، وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنه لا يوجد اتفاق بين اللسانيين الغربيين ولا الباحثين العرب في اللسانيات على المصطلحات اللسانية، ولكن عرضها يبسر فهم كتابات المعاصرين ويوضح بعض الخلافات بينهم، ولمزيد من توضيح ذلك انظر: المجذوب، مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، ص 149 وما بعدها.

(3) ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر، ط: 8، عالم الكتب، 1998م، ص 53.

(4) انظر: المهيري، نظرات في التراث اللغوي العربي، ص 9-17؛ والمجدوب، مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، ص 143-150.

(5) هذا التمييز شبيه بالتمييز بين الفونيم والألفون عند تروباتسكوي ويعد امتدادًا له، ولمزيد من التفصيل في التمييز بين المورفيم والمورف؛ انظر: المجذوب، مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، ص 150-155.

وخصائصها العامة.

ويقسم اللسانيون الدلالات الصرفية إلى: التصريف (Inflection)، والاشتقاق (Derivation)⁽⁴⁾، ولا بد للباحث في اللسانيات الحاسوبية من التمييز بين الدلالات التصريفية والدلالات الاشتقاقية وضبط الخصائص العامة لكل منهما؛ ليضمن معالجة حاسوبية دقيقة للغة العربية.

فالدلالات التصريفية تعتمد المقولة، التي تقوم على التعاقب بين قائمة محصورة من العناصر، يجب على المتكلم أن يختار عنصراً واحداً منها؛ مثل: (التذكير أو التأنيث)، و(الإفراد أو التثنية أو الجمع)، وغير ذلك من المقولات القائمة على معنى التعاقب⁽⁵⁾.

وتتميز الدلالات التصريفية -أيضاً- بين الوحدة المعجمية الواحدة؛ مثل: (ضَرَبَ)، وصيغها التصريفية المتعددة؛ مثل: صيغة الماضي، والمضارع، والأمر، والمبني للمعلوم، والمبني المجهول.

إضافة إلى أن الوحدات الصرفية ذات مضمون دلالي مجرد (grammeme)، ولها قوة انتلاف كبيرة جداً مع الوحدات المعجمية؛ بحكم طابعها الملزم والمطرد، ويمكن للوحدات المعجمية أن تفسر الوحدات الصرفية، في حين أن الوحدات الصرفية أو النحوية لا يمكن أن تفسر الوحدات المعجمية، ولا يفسر بعضها بعضاً؛ إذ لا يقع بينها ترادف، خلافاً للوحدات المعجمية التي يمكن أن تترادف ويفسر بعضها بعضاً.

وتتميز المقولات الصرفية بأنها ذات طابع مستقل؛ إذ لا يؤثر بعضها في بعض؛ ومثال ذلك: أن (ال) التعريف لا تدخل على (ة) تاء التأنيث دون الاقتران بوحدة معجمية، ولكنها -أي المقولات الصرفية- تؤثر في الوحدات المعجمية، وتحوّر مضمونها الدلالي؛ ومثاله: (طالب = مذكر+نكرة)، و(طالبة = مؤنث+نكرة)، و(الطالب = مذكر+معرفة)، ويمكن أن تجتمع دلالتان نحويتان على تحوير مضمون وحدة معجمية واحدة؛ مثل: (الطالبة = ال + طالب + ة = مؤنث+معرفة)، أما الوحدات المعجمية فيؤثر بعضها في بعض، ويحوّر كل منهما المضمون الدلالي للآخر؛ ومثال ذلك يتضح جلياً في اللغة العربية في بابي الإضافة والنعت.

وتعد الدلالات التصريفية مظهرًا من مظاهر التعلق اللغوي الأساسية في الجملة على مستوى الألسنة البشرية؛

الصرف في مرحلة الاتجاه التاريخي -إحدى مراحل نشأة علم اللسانيات في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر- حيث اعتمد علماء تلك المرحلة علم الصرف في تصنيف الألسنة البشرية إلى فصائل لغوية، وقسموا الألسنة بناءً على انتلاف الوحدات اللغوية أو انتظامها؛ إلى:

1. الألسنة التصريفية أو الاشتقاقية؛ مثل: فصيلة الألسنة السامية.

2. الألسنة الإلصاقية؛ مثل: التركية.

3. الألسنة العازلة؛ مثل الصينية المندرينية الرسمية والفيتنامية.⁽¹⁾

واشتهرت هذه القسمة الثلاثية للألسنة بين الباحثين حقبة من الزمن، ثم نتج عنها -لاحقاً- تقسيم ثنائي⁽²⁾ يميز بين الألسنة العازلة: وهي التي ليس لألفاظها صرف حقيقي، وتسمى أيضاً ألسنة تحليلية (analytic)، وبين الألسنة التأليفية (synthetic)؛ وهو مصطلح تندرج تحته الألسنة التي تشتمل على التصريف، مهما اختلفت أهميته ودرجة تعقيده وثرائه فيها، ويشمل: الألسنة الإلصاقية، والألسنة المزجية، والألسنة الموعلة في المزجية؛ وفق (الجدول 4) التالي⁽³⁾:

الجدول (4): التقسيم الثنائي للألسنة البشرية:

الألسنة التحليلية: بدون مكون صرفي (Analytic)	الألسنة التأليفية: ذات مكون صرفي (Synthetic)		
	3	2	1
العازلة (Isolating)	موعلة في المزجية (Polysynthetic)	المزجية (Fusional)	الإلصاقية (Agglutinative)

وبناءً على هذا التقسيم يمكن تصنيف اللغة العربية إلى لسان تألفي متعدد التأليفية؛ لأن اللسان العربي يشتمل على خاصيتين في آن واحد؛ هما: الإلصاق؛ في نحو: (مسلمون = مسلم + ون)، والمزج أو الاشتقاق؛ في نحو: (مساجد = مسجد + الوزن الصرفي: مَفَاعِل).

ويعد ذلك من أبرز التحديات التي تواجه حوسبة اللغة العربية ومعالجتها آلياً، ولا يمكن مواجهة هذا التحدي الصرفي والتعامل معه في حوسبة اللغة العربية ومعالجتها الآلية إلا بالتعرف على الأقسام الكبرى للدلالات الصرفية

(1) إن وجود الألسنة العازلة -صريحاً- ضمن هذه الأقسام في النظرية اللسانية يدعم سلمية المباحث اللغوية، التي تعطي الأولوية المعرفية: للظواهر المعجمية، ثم الظواهر التركيبية، ثم الظواهر الصرفية؛ لأنها ظواهر مرتبطة بشديد الارتباط بخصائص كل لسان على حدة، ولا يعني ذلك عدم العناية بالصرف في بعض الألسنة التي تهتم بالصرف؛ مثل العربية. انظر: المجذوب، مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية. ص 169.

(2) يعد هذا التطور في التقسيم أمراً طبيعياً انطلاقاً من التراكمية التي تعد أهم سمات العلم، انظر: فؤاد زكريا، التفكير العلمي، ط: 1، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداي، 2018م، ص 15-20. كما يعد أكثر دقة في وصف الظواهر اللغوية استناداً إلى الاقتصاد الذي يعد من أهم خصائص العلم المضبوط، انظر: تمام حسان، الأصول؛ دراسة إيسيتيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، 2000م، ص 16-19.

(3) انظر: المجذوب، مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، ص 175.

(4) انظر: المرجع السابق، ص 164.

(5) المقولة: هي قائمة من العناصر المحددة التي تتألف مع قسم من أقسام الكلام، تحتوي عنصرين؛ مثل: (التعيين والتذكير)، أو أكثر؛ مثل: (الإفراد والتثنية والجمع)، تتعاقب وتلزم المتكلم على الاختيار من بينها، ولها أهمية كبيرة في تحديد أقسام الكبرى وتفرعاتها أيضاً، وتنقسم إلى مقولات خاصة بالاسم، وأخرى خاصة بالفعل. انظر: فهد بن حامد الزماي، التعلق الصرفي في الجملة العربية في ضوء نظرية التعلق اللغوي. ط: 1، حائل: النادي الأدبي الثقافي، 2021م، ص 183.

الجدول (5): الفرق بين الدلالات التصريفية والدلالات الاشتقاقية:

م	الدلالات التصريفية	الدلالات الاشتقاقية
1	أقل كونيّة من الدلالات الاشتقاقية؛ لبعدها عن الدلالات المعجمية، فهي - غالباً - لا تغير مضمون المتصور للوحدة المعجمية.	أكثر كونيّة من الدلالات التصريفية؛ لقربها من الدلالات المعجمية، فهي قادرة على تغيير المتصور للوحدة المعجمية.
2	أقل مرتبة في القوة الدلالية.	أقوى مرتبة في القوة الدلالية.
3	تحل - غالباً - في ذيل الكلمة بعد الدلالات الاشتقاقية في آخر الكلمة.	تمتزج مع الدلالة المعجمية، وتكون أقرب إلى جذع الكلمة أو جذرها من الوحدات التصريفية التي ترد عادة بعدها في آخر الكلمة.
4	لا تغير الانتماء إلى أقسام الكلم؛ فهي أوغل في الدلالة النحوية، وقدم التصريف أرسخ في النحو.	تغير الانتماء إلى أقسام الكلم؛ فهي أقعد في الدلالة المعجمية، وقدم الاشتقاق أرسخ في المعجم.
5	قواعد مطردة وملزمة؛ لأنها ذات طابع مقولي ملزم بالاختيار من قائمة محصورة.	ليست ذات طابع مقولي منتظم؛ فهي غير ملزمة بالاختيار من قائمة محصورة.

ويجدر التنبيه -في هذا الصدد- إلى أن الفصل بين الأقسام في البحث اللغوي -مهما كان دقيقاً- لا يستوعب كل الظواهر، وأن هذه الأقسام قد تتداخل جزئياً في بعض الوحدات.

أما ما يقوم به الباحثون من تقسيمات فهي على أهميتها تقسيمات نظرية مؤقتة وقابلة للتعديل وفق التطور العلمي، وبناءً على ذلك فإن الفصل بين الدلالة التصريفية والدلالة الاشتقاقية نسبي، وقد تؤدي بعض الدلالات الاشتقاقية أدواراً نحوية؛ مثل: النسبة، أما إجبارية المقولة التصريفية واطرادها فليس مطلقاً؛ إذ يقصد به غلبة ورودها، فقد تتخلف هذه الخاصية مع بعض الوحدات⁽³⁾.

وتجدر الإشارة في صدد التمييز بين الدلالات التصريفية والدلالات الاشتقاقية إلى أن هذا التمييز يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتمييز بين المورفيم (morpheme) -الذي سبق تعريفه في المبحث الأول- والمورف (morph) أو اللفظ⁽⁴⁾ الذي يُعرّف بأنه: مبنى يتكون من مجموعة من الصواتم المتعاقبة التي لا تقل عن صوت واحد، وتشكّل الغالبية العظمى من العلاقات الصرفية واللغوية بوجه عام، وهو إما جذر أو لاصقة.

فهي التي تحكم علاقة التعلق الصرفي -إحدى العلاقات الثلاث الهرمية في الوصف اللغوي (التعلق الدلالي، والتعلق التركيبي، والتعلق الصرفي)- بمعنى أن لفظة واحدة تتحكم بلفظة واحدة على الأقل أو أكثر في الجملة صرفياً، فلا يمكن أن نقول في العربية: (*ذهبت الطالب)، في حين أن الجملة (ذهبت الطالبة) صحيحة نحوياً⁽¹⁾.

أما الدلالات الاشتقاقية فإن أهم خصائصها أنها لا تنتظم في مقولات، ولا تقوم على التعاقب، ويمكن الاستغناء عن هذه الدلالات بالوسائل المعجمية، أو غيرها من الوسائل التي تتيحها ملكة الشرح والتفسير؛ إذ يمكن للمتكلم أن يشرح صيغة (تفاعل) بمرادفها المعجمي الذي يدل على معنى المشاركة: (تشارك في الفعل)، وكذلك في كل معاني صيغ الفعل المزيد، أو سائر المشتقات، كما يمكنه -أي المتكلم- أن يعبر عن اسم الفاعل أو اسم المفعول - من قبيل التكافؤ الدلالي بين المشتقات الاسمية والموصولات الاسمية - بالموصول الاسمي (الذي)؛ في نحو: (قابلت كاتب الرواية = قابلت الذي كتب الرواية)، أو بالموصولات الحرفية التي تكافئ المصادر؛ في نحو: (يعجبني قيامك = يعجبني أن تقوم).

وبناء على ذلك فإن الدلالات الاشتقاقية يمكنها أن تنقل الوحدة المعجمية من قسم كلم إلى قسم كلم آخر؛ مثل نقل العلم من باب الفعل إلى باب الاسم في نحو: (الله يزيد في الرزق ما يشاء - جاء يزيد)، أو داخل قسم الكلم الواحد من قسم فرعي إلى قسم فرعي آخر؛ مثل: نقل الاسم العلم إلى باب الصفة في نحو: (مصر - مصري)، أو نقل الصفة إلى باب العلم في نحو: (عاد محمد سالماً - هذا سالم بن عبد الله).

وتعد الدلالات الاشتقاقية أقل تجريداً من الدلالات التصريفية، وأقرب إلى مظاهر التجربة البشرية الملموسة، إضافة إلى أنها -أي الدلالات الاشتقاقية- لا تفسر الوحدات المعجمية ولا يقع بينها ترادف، بعكس الوحدات المعجمية التي يفسر بعضها بعضاً، وتفسر -أيضاً- الدلالات الاشتقاقية.

وتمثل الدلالات الاشتقاقية شكل بنية المضمون في كل لسان، ولكنها لا تمثل قرينة على علاقة تعلق بين وحدتين معجميتين في درج الكلام عكس الدلالة التصريفية⁽²⁾، ويمكن تلخيص الفرق بين الدلالات التصريفية والدلالات الاشتقاقية في الجدول (5) التالي:

(1) لمزيد من التفصيل في ذلك انظر: المجدوب. مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، ص 165.

(2) انظر: المرجع السابق، ص 164-168، مع ملاحظة أنه ينبغي التمييز بين مظهرين في الاشتقاق؛ الاشتقاق باعتباره مهارة المتكلم في توليد كلمة جديدة انطلاقاً من وحدة معجمية موجودة في لسانه أو مقترضة من لسان آخر، والاشتقاق باعتباره عملاً ميتالغوياً يعتمد على الباحث لتحليل وحدات يفترض أنها مركبة صرفياً أو لتفسير تطورها التاريخي وهي عملية متشعبة لا تتوفر الإجابة فيها ببسر. انظر: حمزة حسن، في الوضع والاشتقاق والدلالة، مجلة المعجمية-تونس، 2003م، ع 19/18، ص 81-98.

(3) انظر: المجدوب، مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، ص 173-174.

(4) اللفظ = المورف، واللفظة = المورفيم، وقد سبق التنويه إلى أهمية المفهوم وتقديمه على المصطلح.

- اللاصقة الوسيطة: لاصقة تقطع سلسلة الصواتم الخاصة بالجزر الذي تضاف إليه، ولا يقطع الجزر سلسلة صواتمها؛ مثل: فاعل؛ وتمثيلها: (ف-ا-عل).
- اللاصقة السابقة: لاصقة تقطع سلسلة صواتم الجزر الذي تضاف إليه، ويقطع الجزر نفسه سلسلة صواتمها؛ ومنه: (بيت/بيوت)، وتكون بعض اللواصق السابقة علامة تصريفية؛ مثل: المفرد والجمع في العربية، وقد تكون صيغة اشتقاقية؛ نحو: اسم الفاعل واسم المفعول⁽⁴⁾.

أما اللواصق غير القياسية فقد قسمها مالتشوك -بحسب المجذوب- إلى لواصق نازحة ولواصق مهاجرة ولواصق مراكمة، ومثل لها في السنة أخرى غير اللغة العربية؛ مثل: البلغارية والإنجليزية⁽⁵⁾.

وليس البحث في صدد التفصيل في أنواع اللواصق والتمثيل لها كلها؛ إذ إن الهدف منه التمييز بين الدلالات التصريفية والدلالات الاشتقاقية، والتمييز بين الجذور واللواصق؛ لأن هذا التمييز يعد تمييزاً بالغ الأهمية في حوسبة اللغة العربية ومعالجتها آلياً.

وينبغي للباحث في اللسانيات الحاسوبية أن يميز بين هذه الأقسام والتصنيفات؛ ليتعامل معها تعاملًا صحيحًا في أثناء المعالجة الآلية، فالدلالات التصريفية تقوم -غالبًا- على الإلصاق وتعتمد التمييز بين المورفيم والمورف، ومعالجتها الآلية يجب أن تعتمد هذا المبدأ.

أما الدلالات الاشتقاقية فهي أشد تعقيداً من الدلالات التصريفية في المعالجة الحاسوبية الآلية؛ إذ تقوم على مبدأ التمييز بين الجذور واللواصق بأنواعها؛ ولذا فإنه يجب معالجتها آلياً باعتماد مبدأ الجزر المرتبط بالوحدة المعجمية.

مع ملاحظة التداخل بين هذه الدلالات أحياناً -كما سبق التنويه إلى ذلك- والتنبيه إلى بعض القواعد الشاذة -غير المطردة- التي سيناقشها المبحث القادم.

المبحث الثالث: بين الاطراد والشذوذ في البنى الصرفية:

جعل النحاة السماع مصدرًا أصيلاً من مصادر التقعيد اللغوي، وألوه جل اهتمامهم في بداية التأليف النحوي، وقدموه على القياس، وشواهد ذلك أكثر من أن تحصر⁽⁶⁾، ولكنهم لم يهتموا القياس في التقعيد النحوي؛ لأن اللغة

ويستطيع اللغوي أو المتكلم بالسليقة تحديد (الجزر) وهو جزء اللفظ المهم أو المركزي بالنظر إلى (اللاصقة) وهي وحدة دلالية دنيا أخرى تبدو هامشية أو أقل أهمية بشكل من الأشكال إما دلاليًا، وإما لكونها غير مستقلة نطقيًا؛ لأنها من المتصلات.

ويعد الجزر -غالبًا- القسم الأهم، وتكون اللاصقة أقل أهمية دلالية أو نطقية؛ نحو: ياء النسبة في (مصري)؛ لذا إذا تضمنت اللفظة لفظين قسمت إلى جذر ولاصقة، والجذر هو الأصل وهو النواة المؤسسة -خلافًا للتوليديين- وتكون اللاصقة متكئة عليه، ويغلب على الجزر أن يعبر مدلوله عن دلالات معجمية، وقد يدل الجزر أحياناً على مدلول نحوي؛ نحو: الأداة (حتى)، أما مدلول اللاصقة فتغلب عليه الدلالات النحوية نحو: علامات التأنيث، وعلامات الإعراب.

وبناء على ذلك فإن اللسانيين يحتاجون -عند وصف النظم الصرفية- إلى تمييز الجزر وهو الدلالة اللفظية -بتعبير ابن جني- من اللواصق التي قد تكون اشتقاقية أو تصريفية⁽¹⁾.

ويمكن أن تعرف اللاصقة بأنها: (لفظ = علامة أولية تقطيعية) ليست جذراً، يغلب عليها أن تكون علامة نحوية صرفية، وتنقسم اللواصق إلى: قياسية، وغير قياسية أو شاذة.

أما اللاصقة القياسية فإنها -من جهة الدال- توزع على أساس كيفية التصاقها بالجزر الذي تطرأ عليه ولا تخرج عن كونها تقطع الجزر، أو يقطعها الجزر، وهي بحسب المجذوب- تنقسم إلى⁽²⁾: اللواصق المحايدة، واللواصق المحيطة، واللواصق الوسيطة، واللواصق السابقة، وفيما يلي تفصيل ما يتحقق منها في اللغة العربية.

- اللاصقة المحايدة: وهي اللاصقة التي لا تقطع سلسلة صواتم الجزر التي تضاف إليه، ولا يقطعها الجزر؛ وتنقسم في اللغة العربية إلى:
- السابقة: وهي لاصقة محايدة تسبق الجزر دون أن تلي جذراً آخر؛ نحو: الصيغة الفعلية (انفعل) التي يمكن التمثيل لها بـ(ان + فَعَلَ).
- اللاحقة: وهي لاصقة محايدة تلي الجزر دون أن تسبق جذراً آخر؛ نحو: ياء النسبة في نحو: (مصري)، التي يمكن التمثيل لها بـ(مصر + ي)⁽³⁾.

(1) يمكن الاكتفاء بهذا التقسيم لو كان جذر الكلمة بسيطاً دائماً، لكن بنية الكلمات قد تكون بنية هرمية مركبة، والجزر قد يكون وحدة مركبة من أكثر من وحدة دنيا دالة؛ نحو:

(طالب- طلاب- طلابي)؛ لذلك فإنه لا بد من التمييز بين اللاصقة والجزر؛ الأمر الذي أنتج مصطلح الجذر (Le radical) (يشمل أنواع الجزر

(2) انظر: عز الدين المجذوب، بحوث معجمية ودلالية بخلفية حاسوبية، ط 1، الممام: مكتبة المتنبي، 2023م، ص 108-118.

(3) ثمة قسم ثالث من أقسام اللاصقة المحايدة يسمى اللازمة؛ ولكنه يتحقق في السنة أخرى غير العربية. انظر: المجذوب، بحوث معجمية ودلالية بخلفية حاسوبية، ص 116.

(4) يضاف إلى اللواصق القياسية: اللاصقة المحيطة؛ وهي لاصقة تزداد إلى اللفظة ذاتها وتكون جزءاً متصلاً بها لا منفصلاً، ويشبهها المجذوب بالدال المفيد للحصر في العربية؛ نحو: (لم يجر إلا زيد)، وهو مثال يحتاج إلى مزيد من التدقيق، ويمكن الاستغناء عن هذا النوع؛ لأن دوره في اللغة العربية قليل. انظر: المرجع السابق، ص 117.

(5) انظر: المرجع السابق، ص 118-120.

(6) ومن ذلك (استحوذ) التي سمعت عن العرب على غير قياس، ولمزيد من الشواهد والتفصيل انظر: (باب في تعارض السماع والقياس): ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط: 4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999م، (1/119-133).

الصوتية في اللغة العربية، وفي باب الضرورات الشعرية مراعاة للوزن الشعري.

3. التمييز بين بعض الوظائف الدلالية في بعض الصيغ التي تخدم تمييز المعنى أو التفاوت في الدلالة؛ مثل: أوزان جمع التكسير التي صُنفت إلى أوزان للكثرة وأخرى للقلّة.

4. تأثير اللهجات المختلفة والتعاقب الزمني، الأمر الذي يؤدي إلى تداخل بعض الأنماط اللهجية أو استحداث ألفاظ جديدة في العربية.

وغير ذلك من الأسباب التي ليس من شأن البحث ذكرها، فهو يهدف إلى رصد بعض أنماط الشذوذ الصرفي الشائعة في اللغة العربية، ويقترح حلولاً لمعالجتها معالجة آليّة.

والأنماط الشاذة في اللغة العربية ليست مجرد حالات نادرة، بل هي جزء حيّ من تطور اللغة وتنوعها، ومن أمثلة هذه الأنماط الصرفية الشاذة في اللغة العربية ما يلي في الجدول (6):

الجدول (6): أمثلة لبعض الأنماط الصرفية الشاذة في اللغة العربية:

م	النمط أو النوع	مثاله	الشذوذ
1	جموع التكسير غير القياسية	أخ: بجمع على إخوة.	سماعي لا يقاس عليه.
2	إجراءات التصغير	يد: تصغر على يدية	لا بد من إعادة المحذوف.
3	النسبة إلى ما كان على وزن (فَعِيلَة).	مدني: نسبة إلى المدينة.	حذف على غير القياس.
4	أسماء الأفعال	هيهات، وصه.	سماعية لا تُشتق من أفعال قياسية.
5	اشتقاق غير قياسي	استحوذ من: حاذ	شدت عن قريناتها.
6	الأفعال ناقصة	ليس، ومادام	جامدة غير متصرفة.
7	أوزان غير مألوفة أو مهجورة	فَعَلَّلَ	تظهر في بعض النصوص القديمة، وتُعد شاذة لندرته.

وغير ذلك من الأنماط الصرفية التي جُعِلت في باب الشذوذ؛ لأنها لا تتبع القواعد القياسية التي تُدرّس في علم الصرف، فهي تُكتسب سماعاً من النصوص أو التداول، لا قياساً، وتُستخدم لأغراض بلاغية أو دلالية خاصة، وبعضها له جذور تاريخية ولهجية تعود إلى مراحل تطور اللغة.

كائن حي ينمو ويتطور ويتجدد، ولا يمكن أن يسير على منوال واحد ثابت، الأمر الذي يعزز من قيمة القياس وشأنه.

وبناء على ذلك فإن اللغة اشتملت على أبنية تطاوع القياس وتنقاد له، وأبنية أخرى تعانده وتشذ عنه، ولكنه لا يمكن إنكارها لأنها سمعت عن العرب؛ ومن هذا المنطلق يجب على الباحثين في اللسانيات الحاسوبية عند بناء المعالجات الصرفية الآلية أن يحترموا الاطراد ويعيروه الاهتمام الأكبر، ويتصالحوا مع الشذوذ بتعميم القواعد المطردة ودعمها بقواعد مساندة تحتوي الشاذ.

وتنقسم الأبنية الصرفية إلى أبنية مطردة؛ مثل: (ضَرَبَ على وزن فَعَلَ) وأبنية شاذة⁽¹⁾؛ مثل: (قال على وزن فَعَلَ) فهي وإن كانت ساكنة الوسط، فقد دعم النحاة قاعدة الميزان الصرفي (فَعَلَ) بقواعد أخرى؛ هي: قواعد الإعلال والإبدال؛ لتستقيم هذه الأبنية وفق القاعدة العامة، وقد ذكر ابن جني (ت: ٣٩٢هـ)، أن الاطراد والشذوذ أصلان في العربية وقسم الأبنية -بناءً على ذلك- إلى: مطرد في القياس والاستعمال، نحو: ضارب من ضرب، ومطرّد في القياس شاذ في الاستعمال؛ نحو: الماضي من يدع ويذر، والمطرّد في الاستعمال الشاذ في القياس، نحو: استحوذ، والشاذ في القياس والاستعمال جميعاً؛ نحو قولهم: ثوب مصوون، ومسك مدووف⁽²⁾.

ويعرف الاطراد الصرفي بأنه: التزام الصيغ بالقواعد القياسية المنتظمة؛ مثل: صيغ الجموع المختلفة؛ ومنها: (أَفْعَال، وفَعْلان، وغيرها)، وصيغ التصغير؛ وهي: (فُعِيل، وفُعِيل، وفُعِيلِيل) وصيغ الاشتقاق المطردة في اسم الفاعل والمفعول وغيرها.

أما الشذوذ الصرفي فإنه يعني: خروج بعض الصيغ عن القياس أو الاطراد لاعتبارات مختلفة ومتعددة، وقد قُسم الشذوذ عند القدماء إلى: نادر وشاذ وقليل، وجمعت نماذجه من القرآن والشعر، مع تعليقات أسباب الخروج عن القياس، ورُصدت صور الشذوذ عبر أبواب متعددة: العدد، النوع، اسم الفعل، المشتقات، التصغير، والنسب، وغيرها.

ويحدث الشذوذ في الأبنية الصرفية نتيجة لعدد من الأسباب المختلفة؛ من أهمها:

1. السماع عن العرب؛ فقد دَوّن النحاة وحفظت المؤلفات النحوية كثيراً من الصيغ الشاذة عن القياس التي سمعت عن العرب؛ لاطرادها التداولي لا القياسي؛ مثل: (استحوذ).
2. التوازن الصوتي أو الإيقاعي: ويتضح ذلك جلياً في ظاهرة التخفيف التي تعد إحدى الظواهر اللغوية

(1) الاطراد هو التتابع والاستمرار، أما الشذوذ فهو التفرق والتفرد. انظر المرجع السابق، (97/1).

(2) انظر: المرجع السابق، (98/1).

بعض الملاحظات حول تحليل الشذوذ؛ لتسهيل الشرح والتعليم الآلي.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أهمية تطبيع النصوص وتنميطها، والاهتمام باكتشاف الأشكال المعروفة؛ مثل: بعض الأعلام والمنحوتات والمسكوكات، وضرورة بناء برامج تهتم بتقديم التغذية الراجعة؛ التي تسمح بمعالجة أي صيغة غير محللة ومراجعتها يدوياً؛ لإضافتها إلى قوائم قاموس الشذوذ أو القواعد المدرجة لمعالجة البنى الشاذة.

إضافة إلى الأخذ بالاعتبار إمكانية ضبط هذه القوائم وتقييمها من خلال اختيار مجموعات اختبار متوازنة تضم أمثلة من القياسي والشاذ بنسبة تعكس الواقع، وإجراء اختبارات إسقاطية متنوعة.

ويتضح مما سبق أهمية التمييز بين المطرد والشاذ في الأبنية الصرفية في حوسبة اللغة العربية ومعالجتها الآلية؛ إذ يمكن للباحث في اللسانيات الحاسوبية التعامل مع البنى الصرفية المطردة بمرحلة واحدة من المعالجة الآلية، خلافاً للأبنية الصرفية الشاذة -وهي كثيرة في اللغة العربية- التي لا يمكن التعامل معها حاسوبياً في المعالجة الآلية إلا باعتماد مرحلتين من المعالجة، تستدعي إحداها حصر الأبنية الشاذة وفق الأبواب التي ترد فيها، وترميزها ترميزاً يميزها عن المطرد في الباب بتطبيقات حاسوبية تناسبها.

3 الخاتمة:

3-1 النتائج:

خلص البحث إلى جملة من النتائج؛ أهمها:

- البنية الصرفية ركيزة أساسية في معالجة اللغات البشرية آلياً، فهي مرحلة تتوسط بين الأصوات والتركيب، وتؤثر في الدلالة.
- يجب تعويض مفهوم الكلمة بمفهوم المورفيم (Morpheme) في حوسبة اللغة؛ لأن مفهوم الكلمة مفهوم ملبس، والمعالجة الآلية يجب أن تبنى على مفاهيم واضحة ومحددة.
- اختلاف التغييرات الصرفية التي تطرأ على البنية يؤثر في كيفية معالجتها آلياً؛ ولذا فإنه يجب على الباحثين في اللسانيات الحاسوبية تصنيف الألفاظ بناءً على ذلك.
- التغييرات الإلصاقية يمكن معالجتها آلياً باعتماد مفهوم المورفيم (Morpheme)، والتمييز بينه وبين المورف (morpheme)، ثم بعض الإجراءات الحاسوبية التي تتبنى على ذلك.
- التغييرات الاشتقاقية يمكن معالجتها آلياً باعتماد مفهوم الجذر، والتمييز بينه وبين اللواحق، ثم بعض

وتؤكد الدراسات التراثية والحديثة -على حد سواء- حضور هذه الظواهر الشاذة، وتنوع درجاتها، والحاجة إلى توصيفها، وجمعها في موارد مرجعية حاسوبية؛ لتيسير تحليلها.

ولكن هذه الأنماط الصرفية الشاذة تواجه عدداً من التحديات في المعالجة الحاسوبية؛ منها:

1. اللبس التحليلي: حيث إن الشكل الواحد يحتمل تحليلات متعددة مع الشذوذ.
2. صعوبة التعميم: فالقواعد لا تكفي وحدها، والشذوذ يخرقها بلا نمط بسيط.
3. ندرة البيانات: حيث إن أمثلة الشذوذ قليلة ومتشعبة، الأمر الذي قد يقيد النماذج التعليمية.
4. التباين الكتابي: لأن اختلافات الإملاء والحركات تؤثر على التطابق.

ولذا فإنه يجب على الباحثين في اللسانيات الحاسوبية التمييز بين المطرد والشاذ من الأبنية الصرفية، ومعالجة الأبنية الشاذة -حاسوبياً- وفق قواعد داعمة للقواعد الأساسية، والتعامل معها بمنهجيات معينة في المعالجة الآلية؛ منها على سبيل التمثيل:

- إنشاء قواعد التطبيع الكتابي والصوتي: بواسطة تسوية الاختلافات الإملائية -خاصة في الأبنية المهموزة والمعتلة- ونمذجة قواعد القلب والإعلال والإبدال قبل التحليل الصرفي.
 - بناء قوائم تعتمد صيغ صرفية قياسية تطرد فيها سمات صرفية معينة: (جذر، وزن، باب، نوع)، ثم التعامل مع الشذوذ بإنشاء قواعد استثناء محكومة بسياق معين أو وزن موسوم وسمايدل على الاستثناء.
 - إدراج قواميس استثنائية موسعة تشمل الصيغ الشاذة -بخصائصها الصرفية ودلالاتها- السماعية في اللغة العربية، بواسطة اللجوء إلى كتب التراث الصرفي والمعاجم، وذلك قبل تطبيق القواعد القياسية المطردة وبعد تطبيقها.
 - أو إنشاء نماذج إحصائية متسلسلة متعاقبة تحتوي الصيغ الصرفية المطردة والشاذة، أو غير ذلك مما تنتجه البرامج الحاسوبية المتجددة بالاستعانة بالمختصين في الحاسب الآلي.
- وبناء على ذلك فإنه يمكن أن يبني الباحث في اللسانيات الحاسوبية قاموساً خاصاً بالصيغ الصرفية الشاذة عملياً باستخلاص أمثلة الشذوذ وجمعها من المصادر التراثية والحديثة بحسب الباب (جمع، تصغير، نسب، مشتقات، أسماء أفعال) كما تفعل الدراسات الوصفية التحليلية، ثم ترميز هذه الأمثلة ترميزاً غنياً بالسمات: (الأصل، الوزن، النوع، الباب الصرفي، القيود السياقية، وأمثلة موثقة)، ثم ربطها ربطاً ثنائياً الاتجاه: (سطح-تحليل)، مع تدوين

ومحمد السعودي؛ ومجدي الصوالحة؛ وآخرون، ط: 1، عثان: اللجنة الوطنية الأردنية للنهوض باللغة العربية، 2019م.
شرح الرضي على كافيّة ابن الحاجب، رضي الدين الأستراباذي، تحقيق: عبدالعال سالم مكرم، ط: 1، القاهرة: عالم الكتب، 2000م.

شرح المفصل، موفق الدين بن يعيش، تحقيق: إميل بديع يعقوب، ط: 1، بيروت: دار الكتب العلمية، 2001م.
الصرف العربي بين المقاربات اللغوية القديمة والمقاربات اللسانية الحديثة، محمد شندول، ط: 1، تونس: جامعة قرطاج، مركز النشر الجامعي، 2015م.
العربية - نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، نهاد الموسى، ط: 1، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2000م.

علم المصطلح وأساسه النظرية وتطبيقاته العلمية، علي القاسمي، ط: 1، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 2008م.
الكافيّة في علم النحو، جمال الدين بن الحاجب، تحقيق: صالح عبد العظيم الشاعر، ط: 1، القاهرة: مكتبة الآداب، 2010م.

كتاب العين، الخليل بن أحمد، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، (د. ط)، القاهرة: دار ومكتبة الهلال، (د. ت).

الكلمة في التراث اللساني العربي، عبد الحميد عبد الواحد، ط: 1، صفاقس: مكتبة علاء الدين، 2004م.
اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء العكبري، تحقيق: عبد الإله النبهان، ط: 1، دمشق: دار الفكر، 1995م.
لسان العرب، محمد بن منظور، تحقيق: اليازجي وجماعة من اللغويين، ط: 3، بيروت: دار صادر، 1414هـ.

مدخل إلى اللسانيات الحاسوبية، منصور الغامدي وآخرون، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، الرياض، 1445هـ.
مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية، عز الدين المجذوب، ط: 1، بريدة: جامعة القصيم، النشر العلمي والترجمة، 1440م.
نظرات في التراث اللغوي العربي، عبد القادر المهيري، ط: 1، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1993م.

نظرية التعلق في الوصف اللغوي، ألان بولغير، وإيغور مالتشوك، ترجمة: عز الدين المجذوب، ومنصور ميغري، ط: 1، بريدة: جامعة القصيم، النشر العلمي والترجمة، 2017م.

المجلات والدوريات:

بناء برنامج حاسوبي لتوليد أفعال اللغة العربية وتصريفها، عبد العزيز المهيوبي، مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، ع17، مكة المكرمة، 2018م.

تحسين استرجاع اسم التصغير في التحليل الصرفي، هاله منيف الحربي، وعبد الله يحيى الفيفي، مجلة اللغويات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغة العربية، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ع2، 3، 1446هـ.

توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات اللغوية - جهود ونتائج، عبد الرحمن بن حسن العارف، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 2007م.

الإجراءات الحاسوبية الأخرى التي تتبع ذلك.

- تستدعي البنى الصرفية الشاذة مرحلتين من المعالجة الآلية خلأً للبنى المطردة التي لا تستدعي -غالبًا- سوى مرحلة واحدة من المعالجة الآلية.

2-3 التوصيات:

يوصي البحث بالتعاون المستمر بين المتخصصين في علم الحاسب والمتخصصين في علم اللسانيات؛ لمواكبة البحوث العالمية في اللسانيات الحاسوبية، كما يوصي بعدم الفصل القاطع بين مستويات اللغة أثناء التنظير لمعالجتها آلياً، والاتفاق على المشكلات الرئيسة واقتراح الحلول المناسبة لها قبل الانتقال إلى المشكلات الفرعية.

معلومات الباحث:

د. فهد بن حامد الزمائي، أستاذ مساعد في اللسانيات والنحو والصرف، في قسم اللغة العربية وآدابها، في كلية اللغات والعلوم الإنسانية، في جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

حاصل على درجة دكتوراه الفلسفة في الدراسات اللغوية من جامعة القصيم، عام 2022م، تدور اهتماماته البحثية حول اللسانيات والنحو والصرف.

Email: Fah.alshammari@qu.edu.sa https://

orcid.org/0009-00023839-6692-

4 قائمة المراجع:

1-4 الكتب المطبوعة:

أسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة: أحمد مختار عمر، ط: 8، عالم الكتب، 1998م.

الأصول؛ دراسة إستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، تمام حسان، عالم الكتب، 2000م.

بحوث معجمية ودلالية بخلفية حاسوبية، عز الدين المجذوب، ط: 1، الدمام: مكتبة المتنبي، 2023م.

التعلق الصرفي في الجملة العربية في ضوء نظرية التعلق اللغوي، فهد بن حامد الزمائي، ط: 1، حائل: النادي الأدبي الثقافي، 2021م.

التفكير العلمي، فؤاد زكريا، ط: 1، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداي، 2018م.

الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، ط: 4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999م.

دراسات لسانية تطبيقية، مازن الوعر، ط: 1، دمشق: دار طلاس، 1989م.

دراسة إحصائية لجذور معجم الصحاح باستخدام الكمبيوتر، علي حلمي موسى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1978م.

دليل أبحاث حوسبة اللغة العربية، محمد زكي خضر؛

A Statistical Study of the Roots of Al-Sihah Dictionary Using Computer (in Arabic), Ali Hilmi Musa, The Egyptian General Book Organization, 1978 AD.

Applied Linguistic Studies (in Arabic), Mazen Al-Wa'r, 1st ed., Damascus: Dar Talas, 1989 AD.

Guide to Arabic Computational Linguistics Research (in Arabic), Muhammad Zaki Khader; Muhammad Al-Saud; Majdi Al-Sawalha; et al., 1st ed., Amman: The Jordanian National Committee for the Advancement of the Arabic Language, 2019 AD.

Al-Radi's Commentary on Ibn al-Hajib's Al-Kafiyah (in Arabic), Radi al-Din al-Astrabadhi, edited by Abdul-Aal Salim Makram, 1st ed., Cairo: Alam al-Kutub, 2000 AD.

Explanation of Al-Mufasssal (in Arabic), Muwaqqaf al-Din ibn Ya'ish, edited by Emil Badi' Yaqub, 1st ed., Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 2001 AD.

Arabic - Towards a New Description in Light of Computational Linguistics (in Arabic), Nihad al-Moussa, 1st ed., Beirut: The Arab Foundation for Studies and Publishing, 2000 AD.

Terminology Science, its Theoretical Foundations and Scientific Applications (in Arabic), Ali Al-Qasimi, 1st ed., Beirut: Lebanon Library Publishers, 2008 AD.

Al-Kafiyah in the Science of Grammar (in Arabic), Jamal al-Din ibn al-Hajib, edited by Saleh Abdul-Azim al-Sha'ir, 1st ed., Cairo: Al-Adab Library, 2010 AD.

Kitab al-Ayn (in Arabic), Al-Khalil ibn Ahmad, edited by Mahdi al-Makhzumi and Ibrahim al-Samarrai, (n.ed.), Cairo: Dar and Maktabat al-Hilal, (n.d.).

The Word in the Arabic Linguistic Heritage (in Arabic), Abdul Hamid Abdul Wahid, 1st ed., Sfax: Aladdin Library, 2004 AD.

Al-Lubab fi 'Ilal al-Bina' wa al-I'rab (in Arabic), Abu al-Baq'a' al-Ukbari, edited by Abdul-Ilah al-Nabhan, 1st ed., Damascus: Dar al-Fikr, 1995 AD.

Computational Linguistics and Natural Language Processing (in Arabic), Fatoum Al-Quraish, The Egyptian Journal of Language Engineering, Vol. 9, No. 1, 2022 AD.

Lisan al-Arab (in Arabic), Muhammad ibn Manzur, edited by Al-Yaziji and a group of linguists, 3rd ed., Beirut: Dar Sadir, 1414 AH.

Introduction to Computational Linguistics (in Arabic), Mansour Al-Ghamdi et al., King Salman Global Academy for Arabic Language, Riyadh, 1445 AH.

في الوضع والاشتقاق والدلالة، حمزة حسن، مجلة المعجمية- تونس، 2003م، ع19/18.

اللسانيات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغات الطبيعية، فطوم القريش، المجلة المصرية لهندسة اللغة، مج 9، ع1، 2022م.

المراجع الإلكترونية:

<https://mbzuai.ac.ae/ar/about>

<https://www.alashj.ae>

<https://arai.ksaa.gov.sa>

المراجع الأجنبية:

Kay, Martin (2003) Introduction. In: Mitkov, Ruslan (Ed.), *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. New York: Oxford University Press.

Nugues, Pierre M. (2006) *An Introduction to Language Processing with Perl and Prolog*. Berlin: Springer-Verlag.

5 رومنة المراجع:

Building a Computer Program for Generating and Conjugating Arabic Verbs (in Arabic), Abdulaziz Al-Mahyoubi, *Journal of the Arabic Language Academy on the Global Web*, No. 17, Mecca, 2018 AD.

Lexical and Semantic Research with a Computational Background (in Arabic), Izz al-Din al-Majdoub, 1st ed., Dammam: Al-Mutanabbi Library, 2023 AD.

Improving the Retrieval of Diminutive Nouns in Morphological Analysis (in Arabic), Halah Munif Al-Harbi and Abdullah Yahya Al-Fifi, *Journal of Computational Linguistics and Automatic Arabic Language Processing*, King Salman Global Academy for Arabic Language, Vol. 2, No. 3, 1446 AH.

Employing Computational Linguistics in the Service of Linguistic Studies - Efforts and Results (in Arabic), Abdulrahman bin Hassan Al-Aref, *Journal of the Jordanian Arabic Language Academy*, 2007 AD.

Morphological Dependency in the Arabic Sentence in Light of Dependency Theory (in Arabic), Fahd bin Hamid Al-Zamai, 1st ed., Hail: Literary Cultural Club, 2021 AD.

Zakariya, Fouad. (2018 AD). *Scientific Thinking (in Arabic)*. 1st ed., United Kingdom: Hindawi Foundation.

Arabic Morphology Between Traditional Linguistic Approaches and Modern Linguistic Approaches (in Arabic), Muhammad Shandoul, 1st ed., Tunis: Carthage University, University Publishing Center, 2015 AD.

Semantic and Linguistic Concepts for Describing Arabic (in Arabic), Izz al-Din al-Majdoub, 1st ed., Buraidah: Qassim University, Scientific Publishing and Translation, 1440 AH.

Views on the Arabic Linguistic Heritage (in Arabic), Abdul Qadir Al-Muhairi, 1st ed., Beirut: Dar al-Gharb al-Islami, 1993 AD.

Dependency Theory in Linguistic Description (in Arabic), Alain Polguère and Igor Mel'čuk, translated by Izz al-Din al-Majdoub and Mansour Mighri, 1st ed., Buraidah: Qassim University, Scientific Publishing and Translation, 2017 AD.

Foundations of Linguistics (in Arabic), Mario Pei, translated by Ahmed Mokhtar Omar, 8th ed., Alam al-Kutub, 1998 AD.

The Origins; An Epistemological Study of Arabic Linguistic Thought (in Arabic), Tamam Hassan, Alam al-Kutub, 2000 AD.

In Position, Derivation and Meaning (in Arabic), Hamza Hassan, Al-Ma'jamiyyah Journal - Tunisia, 2003 AD, No. 18/19.

Al-Khasa'is (in Arabic), Ibn Jinni, edited by Muhammad Ali al-Najjar, 4th ed., The Egyptian General Book Organization, 1999 AD.

Angels, Devils and the In-Between: The Making of Hybrid Identity in *The Satanic Verses*

Ameerah Saleh Alshehri

Assistant professor in the English Language Department, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia

(Received: 30-11-2025; Accepted: 05-01-2026)

Abstract: This article examines Salman Rushdie's *The Satanic Verses* as a multifaceted representation of the migrant experience of displacement and the formation of hybrid identity. While cultural hybridity is often celebrated as a means of challenging colonial authority, this analysis underscores the complexity of sustaining hybridity for the diasporic subject. It demonstrates how the novel dramatizes the negotiation between national and diasporic identity, particularly in relation to the narratives of Gibreel Farishta and Saladin Chamcha. Furthermore, the magical realist metamorphoses of Gibreel into an angel and Saladin into a devil accentuate the tension between the ideal and the real, revealing the instability of coherent identity in the context of displacement.

Keywords: *hybridity, mimicry, displacement, magical realism, Salman Rushdie*

الملائكة والشياطين وما بينهما: تكوين الهوية الهجينة في رواية «آيات شيطانية»

أميره صالح الشهري

استاذ مساعد قسم اللغة الإنجليزية بالكلية الجامعية بالقنفذة جامعة أم القرى

(تاريخ الاستلام: 2025-11-30؛ تاريخ القبول: 2026-01-05)

مستخلص البحث: تتناول هذه الدراسة رواية سلمان رشدي آيات شيطانية بوصفها تمثيلاً معقداً لتجربة المهاجر وما يصاحبها من اغتراب وتشكل الهوية الهجينة. فعلى الرغم من الاحتفاء المتكرر بالهجنة الثقافية بوصفها وسيلة لتحدي السلطة الاستعمارية، تؤكد هذه الدراسة على اشكالية استدامة الهجنة لدى الفرد المهاجر. حيث تبين كيف تجسد الرواية عملية التفاوض بين الهوية الوطنية والهوية الشتاتية، ولا سيما في سرديتي جبريل فرشته وصلاح الدين شمشة. كما تُبرز المقالة التحولات السحرية الواقعية لجبريل إلى ملاك وصلاح الدين إلى شيطان حدة التوتر بين الرؤى المثالية والواقعية للشخصية، وتكشف هشاشة الهوية المتماسكة في سياق الاغتراب.

الكلمات المفتاحية: الهجرة، الهجنة الثقافية، الواقعية السحرية، سلمان رشدي.



DOI: 10.12816/0062489

(*) Corresponding Author:

Ameerah Saleh Alshehri
Assistant professor in the English
Language Department, Umm Al-
Qura University, Saudi Arabia
Email: assshehre@uqu.edu.sa

(*) للمراسلة:

أميره صالح الشهري
استاذ مساعد قسم اللغة الإنجليزية بالكلية
الجامعية بالقنفذة جامعة أم القرى
البريد الإلكتروني: assshehre@uqu.edu.sa

1. Introduction:

Since its first publication in 1988, *The Satanic Verses* by Salman Rushdie has occupied a prominent position in postcolonial literature, particularly for its exploration of diasporic cultural dynamics. The novel offers fertile ground to examine how hybrid identities are constructed, negotiated, and contested within a diasporic context. Cultural hybridity is one of the key concepts debated, championed, and challenged in postcolonial studies. Hybridity has emerged as a critical framework to conceptualize the instability of identity in the domain of transnational cultural interaction, illuminating the relationship between the colonizer and the colonized in cultural/historical power relations. At its simplest, the concept can be understood as the fusion of two cultures as their representatives confront and interact.

This article examines the representation of hybrid identity in *The Satanic Verses* by addressing the following questions: How does Rushdie depict the formation and fragmentation of hybrid identity through the characters of Saladin Chamcha and Gibreel Farishta? And how do displacement, mimicry, and binary thinking complicate cultural fusion within the diasporic experience? It aims to demonstrate that *The Satanic Verses* exposes the limitations of hybridity as a stable or sustainable mode of identity formation.

2. Methodology

Hybrid identity, in its postcolonial diasporic context, can be defined as the construction of a new identity that incorporates several aspects of one's native culture and the adopted culture. Scholars have discussed hybridity extensively, but have not reached a consensus on a singular definition. On the one hand, Homi Bhabha is among the first to embrace it as a form of resistance to colonial power and authority. He argues that hybridity deprives the dominant culture of its claimed authenticity and purity. Bhabha (2004) states, "Hybridity is the revaluation of the assumption of colonial identity through the repetition of identity effects. It displays the necessary deformation and displacement of all sites of discrimination and domination" (p.159). While hybridity can be helpful as a critical concept to destabilize the structures that uphold cultural superiority and colonial domination, it has been criticized for its limitations. Parry (2004) denounces hybridity. She argues that by employing this notion,

"postcolonialism effectively became a reconciliatory rather than a critical, anti-colonialist category" (p.4). In other words, the discourse of hybridity abandons the violent history of colonialism and detaches itself from that political domain, dealing only with its cultural conditions. Acheraïou (2011) also questions the postcolonial perception of hybridity by highlighting its conceptual inadequacy. He draws particular attention to the troubling relationship between hybridity and binary thinking. Acheraïou (2011) states that hybridity "as postcolonial discourse is far from collapsing binarism as it proclaims" (p.108).

While the theory of hybridity continues to provoke debate among postcolonial critics, Rushdie clearly invests in its transformative potential. He declares that the novel embraces various modes of hybridity:

The Satanic Verses celebrates hybridity, impurity, intermingling, the transformation that comes of new and unexpected combinations of human beings, cultures, ideas, politics, movies, songs (...). *The Satanic Verses* is for change by fusion, change by conjoining (...). It is a love song to our mongrel selves. (Rushdie, 1992, p.394)

Moving from this statement, and contrary to Rushdie's claim, I argue that *The Satanic Verses* problematizes the construction of hybrid identity as represented in Saladin and Gibreel. Through close textual analysis, the study examines the transformation of their identities following their unconventional arrival in England. The article first discusses how displacement disrupts Saladin and Gibreel's identities. It then considers issues that challenge the construction of a hybrid identity: the instability of hybridity, the issue of mimicry, and hybridity's attachment to binary opposition. It should be noted that *The Satanic Verses* is rich in successful paradigms of cultural hybridity aside from Saladin and Gibreel, but these aspects are beyond the scope of this research.

3. Analysis and Discussion:

The frame narrative of *The Satanic Verses* tells the story of Gibreel Farishta and Saladin Chamcha, who miraculously survived the fall from an exploded plane—flying from India to Britain—over the English Channel. After their landing in

England, both characters undergo supernatural transformation. Gibreel, a famous Bollywood actor known for theological roles, assumes the personality of the Archangel Gabriel. In contrast, Saladin, a voice actor living in England, physically transforms into a devil-like creature with horns and goat-like legs. Both characters embody fractured identities caught between cultures; Saladin, in particular, represents the migrant's experience of displacement and discrimination after being arrested and abused by British authorities. In the end, Gibreel becomes schizophrenic and commits suicide, while Saladin returns to India and reconciles with his father. Their journey highlights the migrant experience of faith, identity, and displacement.

The first and foremost challenge to constructing a migrant identity is the displacement from one's own culture to another. *The Satanic Verses* shows how displacement disrupts the formation of a migrant's identity, and therefore, could subvert a successful construction of hybridity. It appears that the migrant is trapped in what Bhabha (2004) calls a "liminal space." This is a vital concept for the construction of hybridity since it is "in-between the designations of identity, becomes the process of symbolic interaction (...) this interstitial passage between fixed identifications opens up the possibility of cultural hybridity" (p.5).

While Bhabha (2004) envisions the liminal space as a site of possibility, Rushdie's (1998) narrative foregrounds its tensions and contradictions, particularly in relation to the magical metamorphoses of Saladin and Gibreel. *The Satanic Verses* begins with the tale of the two characters floating in a liminal space; they are neither in India nor in England, but in "air-space," as the narrator states:

Up there in air-space, in that soft, imperceptible field which had been made possible by the century and which, thereafter, made the century possible, becoming one of its defining locations, the place of movement and of war, the planet-shrinker and power-vacuum, most insecure and transitory of zones, illusory, discontinuous, metamorphic, because when you throw everything up in the air anything becomes possible. (p.5)

The "air-space"—an essential place for the migration movement in the postmodern era—is described as a profoundly liminal zone. The discontinuity and metamorphic qualities of air-space are emphasized, which reflect Bhabha's argument that the liminal zone interrupts a coherent formation of identity and creates an intermediary zone in which meanings are renegotiated. It is the space in-between cultures where a new form of hybridity is inaugurated: "How does newness come into the world? How is it born? Of what fusions, translations, and conjoinings is it made? How does it survive, extreme and dangerous as it is?" (Rushdie, 1998, p.8). As the narrator stated, a migrant's entrance to the new world is a process that is marked not only by connection and hybridization but also by challenge and difficulty. In *The Satanic Verses*, this space conveys contested meanings in relation to the condition of the migrant subject. On the one hand, the plane crash in the novel "symbolically implies that the passage between continents and cultures is inclusive and unsuccessful" (Alghamdi, 2011, p.53). This suggests that any effort to construct a hybrid identity must be a failed one. Nevertheless, because of the incorporation of magical elements, Saladin and Gibreel survive this incident through their metamorphoses into satanic and angelic figures, respectively. The narrative implies that the migrant subject cannot invariably withstand the pressure of displacement and that identity negotiation is only possible through extraordinary means.

On the other hand, Saladin and Gibreel's passage downwards through the air "illustrates the active processes of change that take place in the migrant as he moves between cultures" (Cundy, 1996, p.68). Since air is an unstable element, it is significant in its correspondence with the metamorphoses of the two characters. Saladin, in particular, is "becoming metamorphic, hybrid" (Rushdie, 1998, p.7). In this sense, the movement from one culture to another directly entails an internal transformation of the migrant's individual identity; insubstantiality and movement equate with change in the construction of a hybrid identity. Therefore, this liminal space can be considered a "birth canal" (Rushdie, 1998, p.5) where the two are reborn with new identities and metamorphosed into an angel and a devil. Gibreel and Saladin have different reactions to this moment; the former is excited to be reborn: "Born again, Spoono, you and me. Happy birthday, mister, happy

birthday to you,” while Saladin, “as befitted a newborn babe, burst into foolish tears” (p.10). Their different responses reveal how displacement opens a dual possibility of renewal and fracture. Also, the model of transfer from one culture to another may not be sufficient to explain the process of the hybridization of identity.

Another issue arising from the construction of a hybrid identity in this novel is the difficulty of maintaining it in a stable and balanced form. This imbalance occurs because migrants either reject the new culture and preserve their native culture or, conversely, fully embrace the adopted culture and discard their own. The latter model is called mimicry in postcolonial studies, a term I shall return to later. Alghamdi (2011) observes that “it is not always possible to move beyond this initial disorientation and towards an improved or more evolved hybrid identity” (p.51). This disorientation, primarily caused by displacement and by being trapped in the liminal space, can lead to instability.

In *The Satanic Verses*, a hybrid identity is constructed, yet it proves unsuccessful due to the difficulty of maintaining its stability and balance. In her article “Reading *The Satanic Verses*,” Gayatri Chakravorty Spivak (1989) observes that “in spite of all its plurality, [this novel] has rather an aggressive central theme: the post-colonial divided between two identities: migrant and national” (p.79). Rushdie represents the ambivalent condition of migration through his depiction of Saladin and Gibreel’s characters. Saladin endeavors to embrace Englishness; he is therefore the more fluid and fragmented character. Gibreel, on the other hand, seems more static because he maintains his national identity and thus is steadier than Saladin, but as we will see, these two conditions will change later in the novel. Accordingly, it can be observed that both characters are unable to embrace a stable form of hybridity because, in each case, there is a strong attachment to either Englishness or Indianness.

In addition, while Saladin and Gibreel’s characters seem unlike, they are closely related, thus can be read as two sides of the same coin. Indeed, Rushdie (1998) illustrates that these characters can be viewed as two types of the migrant’s self:

Should we even say that these are two fundamentally different types of self? Gibreel

has wished to remain (...) continues (...) so we may describe [him] as ‘true’(...) whereas Saladin Chamcha is a creature of selected discontinuities, a willing re-invention; his preferred revolt against history being what makes him (...) ‘false’? Do we then not go on to say that it is this falsity of self that makes possible in Chamcha a worse and deeper falsity - call this ‘evil’ - and that this is the truth, the door, that was opened in him by his fall? - While Gibreel, to follow the logic of our established terminology, is to be considered ‘good’ by virtue of wishing to remain, for all his vicissitudes, at bottom an untranslated man (p.427) [emphasis original].

This passage is particularly significant because it provides crucial insights into the divergent identities of the two characters. The association of Saladin with Satan and Gibreel with the Archangel reveals the individual and social perceptions of migrants’ identities, in that Saladin’s fluid identity is linked to the figure of Satan, while Gibreel’s fixity is connected to the angelic image. As Kuortti (2007) suggests, “Gibreel represents the fixed view of identity and consequently regards himself as the purveyor of truth; Saladin vouches for a fluid identity and, as a result, is treated as the embodiment of evil” (p.129). This assumption is accentuated in the novel when Saladin, even though he is a British citizen, is excluded by everyone, especially the English, and the only people who receive him are the Sufyan family, who are migrants just like him. Despite being an illegal immigrant, Gibreel fares better than Saladin, communicating easily with people in society and enjoying more freedom.

If we consider both characters to be “two fundamentally different types of self,” as the narrator suggests, this supports the idea that the migrant subject exists in an ambivalent state between old and new identities. It also indicates that one cannot always succeed in constructing a balanced, stable hybrid identity. There will always be one part that overcomes the other, and Rushdie draws attention to this perplexing situation. According to Dayal (1997), “Rushdie stages a tension between the ideal of the subject as ‘angelic’ plenitude versus the reality of the subject as ‘satanically incomplete’” (p.89). In other words, and as Rushdie’s extract suggests, the migrant is in a state of frailty and bewilderment because there is a constant quest to construct a

hybrid identity; yet this quest is met with an internal conflict between being the ideal “angelic” versus the real “satanic” subject.

Furthermore, towards the end of the novel, there is a further criticism of Gibreel and Saladin’s paradigms. Rushdie demonstrates that because Gibreel preserves his national identity, not only is he unable to live a normal and healthy life, and thus becomes schizophrenic, but he also dies as a result of this rigidity. Saladin, too, is unable to fulfill his intended Englishness and returns to India and to his own people, whom he had constantly rejected in the past. While hybridity is celebrated, it is complex and elusive, not always plausible, and, in many cases, it puts its subject in an ambivalent situation in which he can be neither one nor the other, trapped in the liminal space.

Mimicry can also be viewed as a failed attempt to create a hybrid identity. Similar to hybridity, mimicry has become an increasingly popular concept in postcolonial studies to describe the “ambivalent relationship between the coloniser and the colonised” (Ashcroft et al., 2013, p. 124). In this context, it is defined as the effort to imitate Englishness whilst simultaneously striving to distance oneself from Indianness.

Although mimicry can be viewed negatively, Bhabha (2004) adopts a distinct standpoint on the subject. He both criticizes and celebrates it as a form of subversion of the colonial power. He argues that mimicry proves that Englishness is merely a performative role, that anyone can perform it, and that this means the English themselves are playing that role too. While mimicry and hybridity are closely linked because they both represent the migrant’s ambivalence when constructing a new identity, they differ in that, when compared to hybridity, “mimicry must continually produce its slippage, its excess, its difference” (Bhabha, 2004, p.122). Hence, mimicry can be both subversive to the colonial power and also destructive to the colonized subject. Kortenaar (2016) argues that, in *The Satanic Verses*, “mimicry of the coloniser is never subversive” (138). In this novel, mimicry marks the failure of the colonizer to construct a hybrid identity. Thus, my focus here will be on the negative aspect of mimicry.

Mimicry may be conceived as a failure to negotiate hybridity because not only does it

overthrow the essential incorporation of national and migrant identities, privileging one over the other, but it also reinforces the superiority of one culture over the other. Bhabha (2004) asserts that the “desire to emerge as ‘authentic’ through mimicry is the final irony of partial representation” (p.126). Mimicry entails significant ramifications in that “colonial mimicry is the desire for a reformed, recognizable Other, as a subject of a difference that is almost the same, but not quite” (Bhabha, 2004, p.122). The migrant subject can never fully assimilate into the identity of the colonizer, even when mimicry is rigorously pursued.

In *The Satanic Verses*, mimicry is depicted in several ways. Cundy (1996) argues that Saladin and Gibreel display some mimicry because of their professions: “They are actors, both adept at mimicry of one kind or another” (p.69). This is accurate because Saladin, through his role as a voice-over, is “that half-reconstructed affair of mimicry and voices” (Rushdie, 1998, p.9) and “the Man of Thousand Voices and a Voice” (p.467). Gibreel, too, is an actor who plays the roles of different theological figures. Both characters have also changed their names to sound more English and better suit their professions: Ismail Najmuddin to Gibreel Farishta, and Salahuddin Chamchawala to Saladin Chamcha. However, if we consider only the roles they play in mimicry, this will offer a somewhat narrow understanding of the concept, focusing only on the surface.

Saladin demonstrates, in numerous ways, that he is a mimic man. Many scholars interpret his embrace of Englishness as a form of mimicry (Godiwala, 2007; Kortenaar, 2016). Godiwala (2007) states that the colonized subject practices mimicry because he harbors an internal belief that his culture is inferior to that of the colonizer (p.61). Mimicry involves the risk of perpetuating the racist ideology against the colonised culture. According to Asad (1990), “to be an ‘authentic’ English gentleman is to live out a racist ideology, to engage in discourses of ‘generative essence,’ a discourse in which ‘Indians’ have a different place” (p.255). On several occasions, Saladin explicitly expresses his dislike of his origins and feels ashamed of his people. For example, when he is on the plane after a brief visit to India, he declares, “Damn you, India (...) to hell with you, I escaped your clutches long ago, you won’t get your hooks into me again, you can’t drag me back”

(Rushdie, 1998, p.35). He also reveals how much he aspires to be fully English, admiring England and considering it “a great civilization” (p.39). He possesses a “determination to become (...) a good proper Englishman (...) he would be English, even if his classmates giggled at his voice and excluded him from their streets” (p.43).

When Saladin lands in England after the plane crashes, his life is turned upside down, but his obsession with Englishness remains unchanged. When sheltered by the migrant family, Sufyan asks him, “Where else would you go (...) where else but here, with us, among your own people, your own kind?” (Rushdie, 1998, p.253). Saladin, however, holds a different view, and his response conveys an unchanged denial of his origin: “I’m not your kind (...) you’re not my people. I’ve spent my life trying to get away from you” (p.253). He struggles to comprehend that England treats him as a stranger, as an Other: “It hadn’t been Chamcha’s way; not his, nor that of the England he had idolized and come to conquer” (p.270). It can therefore be perceived that mimicry not only subverts the construction of a hybrid identity but also re-inscribes in it the racist ideology that the colonized culture is superior, and certainly Rushdie is critical of this conception.

Another threat to hybridity lies in its basis on binary opposition. Hybridity is commonly assumed to transcend the binary of colonizer/colonized by incorporating some elements of the two polarities in one. Bhabha (2004) identifies hybridity as “the transformational value of change [that] lies in the re-articulation, or translation, of elements that are neither the One (...) nor the Other (...) but something else besides which contests the terms and territories of both” (p.41) [emphasis original]. Since hybridity is regarded as a means of subverting this binary, it can be perceived as a challenge to the dominance and power of the colonizer. As Bhabha (2004) states, “Hybridity (...) resists any binary opposition of racial and cultural groups (...) as homogeneous polarized political consciousness” (p.296).

Nevertheless, the relationship between subordinate and dominant cultures is complex and, to a degree, is affected by the representation of the former as the Other. Young (2005) explains that “postcolonial criticism has constructed two antithetical groups, the coloniser and the colonised, self and Other, with the second only knowable

through a necessary false representation” (pp.4-5). Like Young’s (2005) assertion, I understand it as the process of colonial discourse to construct the colonized subject as Other. However, Spivak (1985) provides different meanings of Otherings; sometimes the colonizer appears as Other and at other times the colonized is the one perceived as Other. The focus of this section is on the latter meaning, which is the perception of the colonized-i.e., the migrant -as Other.

Accordingly, hybridity, in a way, maintains, if not reproduces, the racial ideology it claims to disrupt, and this is established through the designation of the migrant as the Other. According to Acheraïou (2011), hybridity is “self-contradictory, especially regarding its relation to binarism. As most postcolonial scholars contend, the theory of hybridity is primarily intended to resist hegemonic powers and binary thinking. In practice, however, things are less simple and conclusive” (p.153). Instead of being a challenge to racist hierarchies, hybridity “legitimizes the very system of domination and inequality that it is meant to break down” (Acheraïou, 2011, p.157). In this sense, power is still in the hands of the colonizer.

In *The Satanic Verses*, the power struggle is strongly represented when Saladin is detained by the immigration officers. The colonizer/colonized is not the only binary in that scene, but other subsequent binaries demonstrate the superiority of Englishness over Indianness. When the officers arrest Saladin, he informs them, “My name is Salahuddin Chamchawala, professional name Saladin Chamcha (...) I am a member of Actors” (Rushdie, 1998, p.163). By asserting his full Indian name first, Saladin is emphasizing his attachment to his Indian identity. He is exhibiting a form of hybridity, but his hybridity is met with sarcasm when they respond, “Who’re you trying to kid? (...) look at yourself (...) what kind of name is that for an Englishman?” (p.163). Citing Saladin’s different race and un-English name, the officers immediately deprive him of his Englishness. This demonstrates that, at times, hybridity is inherently unable to surpass the binary system.

Moreover, the perception of the colonized subject as Other pushes towards ascribing inferior stereotypes to him. Rushdie presents multiple examples of binaries that determine the relationship between the colonizer and the colonized, like human/

animal and civilized/primitive. As part of Saladin's metamorphosis, he begins to look and act in a goat-like way, and the officers begin to observe him that way: "animal (...) you're all the same. Can't expect animals to observe civilised standards" (Rushdie, 1998, p.159). The dehumanization of Saladin and the other prisoners underlines colonial logic in the way the English officers perceive themselves as superior, while Saladin and the others are perceived as animals and uncivilized people. Rushdie provides another example where the discourse of colonial power defines the migrant subject as Other. When the police beat Saladin, he is sent to a hospital, where he comes across other migrants. Like Saladin, they are metamorphosed into half-humans and half-beasts; thus, they represent "the image of the ultimate Other" (Kuoritti, 2007, p.130). The manticore tells Saladin, "They describe us (...) They have the power of description, and we succumb to the pictures they construct" (Rushdie, 1998, p.168). They have deformed looks because the dominant discourse in their experience sees them thus: negative stereotypes, perceived as Others by a colonial mentality. This is why the manticore warns Saladin that they need to escape "before they turn [them] into anything worse" (p.168). This points to the perpetual attempt by colonizers to describe migrants as Others. Despite the claim that hybridity rejects or transcends the binary opposition, the representation of Saladin and Gibreel seems to subvert this assertion. Instead, their portrayal shows, as with many a binary oppositional theoretical model, that it ends up reinforcing the hierarchy between the colonizer and the colonized.

4. Conclusion

Both Saladin and Gibreel have failed to reflect a successful form of hybridity. The reasons for this failure vary from the lack of balance between national and migrant identity to the strong attachment of hybridity to binary opposition. Part of this imbalance stems from being a mimic, which is considered a way to escape one's native identity and, in Saladin's case, to embrace Englishness. Therefore, this novel offers a rather pessimistic view of the migrant's attempt to construct a hybrid identity.

Despite the widespread celebration of hybridity among postcolonial critics, the migrant's identity remains highly complex and tinged with ambivalence. The persistent perception of the subject as the Other consistently challenges the notion of hybridity, which is intended to undermine the binary between the colonizer and the colonized. Rushdie, through these two characters, not only questions essentialist claims that one race is superior to others but also demonstrates how efforts to escape a culturally constructed hierarchy can result in further complications, ambivalence about one's values and identity, and the persistence of binary barriers.

Despite Rushdie's claim that *The Satanic Verses* celebrates hybridity, when we critically examine Saladin and Gibreel, we find that it is not the case for these two characters. Although both have gone through difficult experiences in England, these experiences lead to dramatic changes towards the end of the novel, with Gibreel's death and Saladin's return to India. In a way, the novel posits the impracticality for the migrant to survive his displacement, which ultimately results in either becoming schizophrenic and dying or returning to one's own country, sadder and wiser. Such a reading invites broader reflection on the limitations of hybridity as a theoretical framework within postcolonial studies. Future research might extend this inquiry through examining alternative modes of belonging to understand the ways in which postcolonial subjects negotiate displacement.

Biographical note:

- Ameerah Saleh Alshehri is an Assistant Professor in the English Language Department at Umm Al-Qura University, Saudi Arabia .Her research explores contemporary women's writing ,magical realism in the MENA region ,mythology and folkloric traditions ,and Sufi aesthetics ,with a focus on how narrative form negotiates gender ,spirituality ,and cultural identity in Arab and transnational contexts

Works Cited

- Acheraiou, A. (2011). *Questioning Hybridity, Postcolonialism and Globalization*. Springer.
- Alghamdi, A. (2011). *Transformations of the Liminal Self: Configurations of Home and Identity for Muslim Characters in British Postcolonial Fiction*. iUniverse.
- Asad, T. (1990). *Ethnography, Literature, and Politics: Some Readings and Uses of Salman Rushdie's The Satanic Verses*. *Cultural Anthropology*, 5(3), 239–269.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2013). *Postcolonial Studies: The Key Concepts*. Routledge.
- Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture*. Taylor & Francis.
- Cundy, C. (1996). *Salman Rushdie*. Manchester University Press.
- Dayal, S. (1997). *Splitting Images: The Satanic Verses and the Incomplete Man*. In G. Kain (Ed.), *Ideas of Home: Literature of Asian Migration* (pp. 87–100). MSU Press.
- Godiwala, D. (2007). *Postcolonial Desire: Mimicry, Hegemony, Hybridity*. In J. Kuortti & J. Nyman (Eds.), *Reconstructing Hybridity: Post-colonial Studies in Transition* (pp. 59–80). Rodopi.
- Kortenaar, N. T. (2016). *Fearful Symmetry: Salman Rushdie and Prophetic Newness*. In T. K. Ghosh & P. Bhattacharyya (Eds.), *Mapping out the Rushdie Republic: Some Recent Surveys* (pp. 134–154). Cambridge Scholars Publishing.
- Kuortti, J. (2007). *The Satanic Verses: "To be born again, first you have to die."* In A. Gurnah (Ed.), *The Cambridge Companion to Salman Rushdie* (pp. 125–138). Cambridge University Press.
- Parry, B. (2004). *Postcolonial Studies: A Materialist Critique*. Routledge.
- Rushdie, S. (1992). *Imaginary Homelands: Essays and Criticism 1981-1991*. Penguin.
- Rushdie, S. (1998). *The Satanic Verses*. Vintage.
- Spivak, G. C. (1985). *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives*. *History and Theory*, 24(3), 247–272.
- Spivak, G. C. (1989). *Reading The Satanic Verses*. *Public Culture*, 2(1), 79–99.
- Young, R. J. C. (2005). *Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture and Race*. Routledge.

مدى استخدام معلمي العلوم منهجية STEM في التدريس وعلاقته بتطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة

آلاء عبدالعزيز سالم الحارثي
قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة طيبة

(تاريخ الاستلام: 2025-12-02؛ تاريخ القبول: 2026-01-20)

مستخلص البحث: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة. ولتحقيق ذلك، جرى إعداد استبانة مكونة من 22 فقرة، والتحقق من صدقها وثباتها، ثم تطبيقها على عينة من 60 معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً خلال العام 2025/2024. أظهرت النتائج أن مستوى استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في التدريس جاء متوسطاً، كما كانت درجة استفادتهم منها في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب متوسطة. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، حيث حقق المعلمون الحاصلون على درجات دراسات عليا مستوى أعلى في استخدام STEM مقارنة بحملة البكالوريوس. كما ظهرت فروق دالة تعزى لعدد سنوات الخبرة، وجاءت لصالح من يمتلكون خبرة تتراوح بين 5 و10 سنوات، ما يشير إلى أن هذه الفئة قادرة على توظيف المنهجية بفاعلية أكبر، في المقابل، لم تظهر فروق دالة تعزى لمتغير الجنس، مما يدل على أن استخدام STEM لا يرتبط بعامل النوع، بل يرتبط بالمؤهل والخبرة. وتشير النتائج العامة إلى أن تطبيق STEM ما زال عند مستوى متوسط، وأن رفع فعاليته يتطلب تعزيز التدريب المهني، خصوصاً للمعلمين ذوي المؤهلات الأدنى أو الخبرة المحدودة، لتمكينهم من استخدام المنهجية في تطوير مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: منهجية STEM، معلمي العلوم، مهارات حل المشكلات، طلاب المرحلة المتوسطة.

The Extent of Science Teachers' Use of the STEM Approach in Teaching and Its Relationship to the Development of Problem-Solving Skills among Middle School Students

Alaa Abdulaziz Salem Al-Harathi

Department of Curriculum and Instructional Technology, College of Education, Taibah University

(Received: 02-12-2025; Accepted: 20-01-2026)

Abstract: The study examined the extent of science teachers' use of the STEM methodology on developing problem-solving skills among middle school students. To achieve this, the researcher designed a questionnaire consisting of 22 items across two dimensions, and verified its validity and reliability through appropriate psychometric procedures. The instrument was administered to a randomly selected sample of 60 male and female science teachers during the 2024/2025 academic year. The results showed that the degree to which science teachers applied the STEM methodology in their teaching was rated as moderate. Similarly, the extent to which teachers benefited from the methodology in developing students' problem-solving skills was also moderate. The findings further indicated statistically significant differences attributed to teachers' educational qualification, with teachers holding postgraduate degrees demonstrating higher levels of STEM implementation and perceived extent. Significant differences were also found based on years of experience, favoring teachers with 5 to 10 years of teaching experience, suggesting that this group may possess an optimal balance of professional maturity and openness to innovative teaching methods. In contrast, no statistically significant differences were identified between male and female teachers, indicating that gender does not play a role in how STEM is applied or how effective it is in enhancing students' problem-solving skills. Overall, the study highlights that while STEM is used to a moderate degree in science classrooms, its effectiveness is shaped by teachers' qualifications and experience. These results underscore the need for targeted professional development, particularly for teachers with limited experience or lower academic qualifications, to strengthen their capacity to implement STEM-based strategies that promote students' problem-solving abilities.

Keywords: STEM methodology, science teachers, problem-solving skills, middle school students.



DOI: 10.12816/0062503

(*) Corresponding Author:
Alaa Abdulaziz Salem Al-Harathi
Department of Curriculum and
Instructional Technology, College of
Education, Taibah University

(*) للمراسلة:
آلاء عبدالعزيز سالم الحارثي
قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم - كلية
التربية - جامعة طيبة

1 المقدمة

في ظل التطورات المتسارعة في المجالات العلمية والتكنولوجية، تزداد الحاجة إلى تعليم يتماشى مع متطلبات العصر ويُعد الأجيال بالمهارات التي تمكنهم من مواجهة تحديات المستقبل. تُعد منهجية STEM (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات) واحدة من أبرز المنهجيات التعليمية الحديثة التي تهدف إلى تقديم تعليم تكاملي يربط بين الواقع العملي والمعرفة العلمية، مما يُعزز مهارات التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات لدى الطلاب (سليم، 2017؛ ال فرحان، 2020).

تهدف هذه المنهجية إلى إرشاد الطلاب لتطبيق معارفهم العلمية في مواقف حياتية حقيقية، مما يجعلها أداة فعالة لتحسين جودة التعليم وإعداد جيل يتمتع بالقدرة على الإبداع والابتكار.

تشير العديد من الدراسات إلى المدى الإيجابي الكبير لمنهجية STEM في تطوير مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب. وفقاً لدراسة هني وآخرون (Honey et al., 2014)، فإن استخدام STEM يساعد الطلاب على فهم الروابط بين العلوم المختلفة وتطبيقها في مواجهة تحديات معقدة. كما أظهرت دراسة مارجوت وكنتلر (Margot & Kettler, 2019) أن تطبيق STEM في الفصول الدراسية يعزز التفكير التحليلي لدى الطلاب، مما يزيد من قدرتهم على إيجاد حلول مستدامة للمشكلات الحياتية. أكد المحيسن وخجا (2015) أن تطوير المعلمين مهنيًا في ضوء منهجية STEM يعد خطوة ضرورية لتعزيز التكامل بين العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات في العملية التعليمية.

أكدت الدراسات السعودية أهمية دمج منهجية STEM في استراتيجية التعليم. أظهرت دراسة الزهراني (2019) أن تدريس العلوم باستخدام منهجية STEM يُسهم بشكل كبير في تعزيز مهارات حل المشكلات وزيادة دافعية الطلاب للتعلم. أكدت أحمد (2016) أن التعليم القائم على STEM يتيح للطلاب فرصة مميزة لتطوير مهاراتهم في حل المشكلات من خلال تعزيز التكامل بين العلوم المختلفة وتطبيقها بشكل عملي.

كما أشارت دراسة الحربي (2020) إلى أن هذه المنهجية تُعزز التفكير الإبداعي والمهارات التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يجعلها أداة فعالة لتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 التي تسعى إلى تطوير التعليم وتعزيز الابتكار العلمي.

من ناحية أخرى، يلعب معلمو العلوم دورًا محوريًا في نجاح تطبيق منهجية STEM، حيث يمكنهم تصميم أنشطة تعليمية تعتمد على المشاريع الواقعية التي تحفز التفكير التحليلي لدى الطلاب. ومع ذلك، يواجه المعلمون تحديات تتعلق بنقص الموارد اللازمة والتدريب

الكافي لتطبيق هذه المنهجية بفاعلية (Bybee, 2013)؛ (Margot & Kettler, 2019).

تهدف الدراسة الحالية إلى تحليل تأثير تطبيق معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة. كما تسعى إلى استكشاف التحديات التي يواجهها المعلمون والفرص المتاحة لتطوير التعليم القائم على منهجية STEM، بما يتماشى مع رؤية المملكة في تحسين جودة التعليم وإعداد جيل قادر على المساهمة في تحقيق التنمية المستدامة.

1-1 مشكلة الدراسة

ظهرت منهجية STEM كأحد الأساليب التعليمية الفعالة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، ومنها مهارات حل المشكلات لدى الطلاب. ومع ذلك، فإن تطبيق هذه المنهجية في المملكة العربية السعودية لا يزال محدودًا، ويواجه عدة تحديات، من أبرزها غياب السياسات والتشريعات الوطنية الداعمة، وعدم وجود إطار مؤسسي منظم، وضعف برامج التدريب المهني الموجهة للمعلمين في هذا المجال (الرشدان، 2015).

وقد أظهرت دراسة السعيد، 2021 أن المتابعة الميدانية لمعلمي المرحلة المتوسطة وجود تفاوت في مدى إلمامهم بمفاهيم STEM وآليات تطبيقها في البيئة الصفية، مما يؤثر تساؤلات حول مدى فاعلية استخدامهم لهذه المنهجية، وأثرها الحقيقي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب. كما يُلاحظ وجود حاجة إلى استقصاء مدى تأثير هذا الأثر بخصائص المعلمين مثل المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والجنس.

وعليه، تظهر مشكلة الدراسة إلى أهمية دراسة واقع استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في المرحلة المتوسطة، وقياس مدى إسهامها في تطوير مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، مع التحقق من الفروق التي قد ترتبط بالمتغيرات الديموغرافية للمعلمين، وذلك بهدف تقديم توصيات علمية تسهم في تحسين الممارسات التعليمية وتفعيل منهجية STEM بفاعلية في سياق التعليم العام في المملكة.

تشهد العملية التعليمية في المدينة المنورة، كما في مناطق أخرى، صعوبات متزايدة في تمكين الطلاب من اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين، ولا سيما مهارات حل المشكلات التي أصبحت أساسية في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة. ورغم الجهود المبذولة لتطوير المناهج التعليمية، إلا أن أساليب التدريس التقليدية لا تزال تهيمن على جزء كبير من البيئة التعليمية، مما يحد من قدرة الطلاب على التعامل مع المشكلات بطرق مبتكرة.

المتوسطة. تركز الدراسة على تقديم حلول تعليمية مبتكرة تتماشى مع التطورات المحلية والعالمية في مجال التعليم، مما يدعم الإبداع والابتكار لدى الطلاب، ويعزز من جودة التدريس لدى المعلمين.

أولاً: الأهمية النظرية

- الإسهام في تطوير الأدبيات العلمية: تضيف هذه الدراسة إلى الأدبيات الموجودة حول تطبيق منهجية STEM في تعليم العلوم، خصوصاً في البيئة التعليمية بالمدينة المنورة، مما يُثري فهم الباحثين لتأثير هذه المنهجية على تنمية مهارات حل المشكلات.

- تعزيز التفكير النقدي والإبداعي: تسعى الدراسة إلى تعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب من خلال التطبيق الفعال لمنهجية STEM، مما يدعم تطوير أساليب تعليمية حديثة.

- سد الفجوة البحثية: تستجيب الدراسة للنقص القائم في الأبحاث المتعلقة بفاعلية استخدام منهجية STEM في تطوير مهارات طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: الأهمية العملية

- تحسين أداء المعلمين: تقدم الدراسة تصوراً واضحاً حول مدى استفادة معلمي العلوم من منهجية STEM، مما يساهم في تطوير استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية.

- رفع كفاءة الطلاب: تسلط الدراسة الضوء على أهمية STEM في تعزيز قدرات الطلاب على التفكير النقدي وتحليل المشكلات وابتكار حلول عملية، مما يؤهلهم بشكل أفضل لمواجهة التحديات المستقبلية.

- تقديم توصيات للسياسات التعليمية: تساهم نتائج الدراسة في توجيه صانعي القرار نحو تبني سياسات تدعم استخدام STEM في المناهج الدراسية مع توفير الدعم اللازم للمعلمين.

- تعزيز المهارات الحياتية: يساعد تطبيق STEM الطلاب على ربط التعليم النظري بالواقع العملي، مما يعد جيلاً قادراً على مواجهة تحديات الحياة العلمية والمهنية.

ثالثاً: الأهمية المجتمعية

- إعداد جيل مبدع ومبتكر: تساهم الدراسة في تمكين الطلاب من اكتساب المهارات التي تؤهلهم لتطوير حلول إبداعية للتحديات المجتمعية، مما يعزز دورهم في التنمية الوطنية.

- دعم رؤية المملكة 2030: تتماشى الدراسة مع أهداف رؤية المملكة 2030 التي تركز على تطوير التعليم وتعزيز الابتكار العلمي والتكنولوجي. تمثل الدراسة

في هذا الإطار، ظهرت منهجية STEM كنهج تعليمي مبتكر يهدف إلى تحقيق تعليم تكاملي وتنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب. ومع ذلك، لا يزال اعتماد هذه المنهجية في مدارس المدينة المنورة في مراحلها الأولى، مما يثير تساؤلات حول مدى استخدامها من قبل معلمي العلوم في تحسين مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

1-2 أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما مدى استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟"

وينبثق منها الأسئلة الفرعية:

1. ما مدى استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تدريس العلوم؟
2. ما مدى استفادة معلمي العلوم من منهجية STEM لتطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة والتي تعزى إلى المتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس)؟

1-3 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. قياس مستوى تطبيق معلمي العلوم في المدينة المنورة لمنهجية STEM في الأداء التعليمي، ودورهم في توظيف الأنشطة التفاعلية والمشاريع المتكاملة التي تعتمد على دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.
2. استكشاف قدرة معلمي العلوم على استخدام منهجية STEM بشكل فعال لتطوير التفكير النقدي والإبداعي والمهارات التحليلية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
3. إجراء تحليل نقدي لتأثير المتغيرات الديموغرافية مثل (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الجنس) على استجابات عينة الدراسة لتقييمهم لاستخدام منهجية STEM في تنمية القدرات على حل المشكلات.

1-4 أهمية الدراسة:

تمثل هذه الدراسة إضافة قيمة للبحث العلمي والمجتمع التعليمي و مجتمع المدينة المنورة التعليمي خاصة، حيث تسلط الضوء على تأثير منهجية STEM في تحسين مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة

1-5-3 معلمو العلوم:

يشير المصطلح إلى المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة العلوم في المرحلة المتوسطة، ويتوقع منهم تبني أساليب تدريس تفاعلية مثل منهجية STEM لتعزيز التعلم العملي وتطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب (هاشم، 2014).

1-5-4 طلاب المرحلة المتوسطة:

هم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و15 عامًا، والذين يدرسون في الصفوف الأول والثاني والثالث متوسط في المملكة العربية السعودية. تُعد هذه الفئة العمرية محورية في تطوير المهارات العقلية والمعرفية (الغامدي، 2015).

1-5-5 المؤهل العلمي:

يشير إلى الدرجة الأكاديمية التي يحملها معلمو العلوم، مثل البكالوريوس، الدراسات العليا (الماجستير أو الدكتوراه)، والتي يمكن أن تؤثر على مدى كفاءتهم في تطبيق منهجية STEM (الصالح، 2019).

1-5-6 سنوات الخبرة:

تُعبّر عن عدد السنوات التي أمضاها معلمو العلوم في التدريس، وتُعتبر عاملاً مهماً يؤثر على قدرتهم في تطبيق منهجيات التدريس الحديثة مثل STEM بفاعلية (الباز، 2020).

1-5-7 الجنس:

يشير إلى تصنيف المشاركين في الدراسة إلى ذكور وإناث، وهو متغير يمكن أن يؤثر على كيفية تطبيق منهجية STEM واستجابتهم لها.

1-6 الإطار النظري للدراسة

1-6-1 أهمية منهجية STEM

- تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي: تُعتبر منهجية STEM وسيلة فعالة لتعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، من خلال إتاحة الفرصة لهم لتحليل المشكلات وتطوير حلول مبتكرة باستخدام أساليب علمية (Bybee, 2013).
- تحسين مهارات حل المشكلات: تعتمد هذه المنهجية على تعليم الطلاب كيفية تحديد المشكلات، تحليلها، وإيجاد حلول عملية، مما يجعلها عنصرًا أساسيًا في إعداد الطلاب للتعامل مع تحديات الحياة اليومية (Honey et al., 2014).
- تعزيز التعلم التكامل بين التخصصات: تعمل منهجية STEM على دمج العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، والرياضيات في إطار تعليمي موحد، مما يمكن الطلاب من ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي (Margot & Kettler, 2019).

أداة لفهم وتحسين تطبيق منهجية STEM في التعليم، مما يساهم في دعم المعلمين والطلاب وتعزيز جودة التعليم في المدينة المنورة خصوصًا، وفي المملكة العربية السعودية عمومًا.

1-5 مصطلحات الدراسة

1-5-1 منهجية STEM :

STEM هو اختصار يشير إلى العلوم (Science)، التكنولوجيا (Technology)، الهندسة (Engineering)، والرياضيات (Mathematics). تُعرف منهجية STEM بأنها نهج تعليمي تكاملي يهدف إلى دمج هذه التخصصات الأربعة ضمن إطار تعليمي واحد يعتمد على المشروعات ذات التطبيقات الواقعية. تسعى هذه المنهجية إلى تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب من خلال ربط التعليم بالتحديات الواقعية.

يُعرف تعليم STEM بأنه عملية تكاملية تجمع بين التخصصات العلمية المختلفة في إطار تعليمي موحد يربط بين النظريات الأكاديمية والتطبيقات العملية لمواجهة تحديات العالم الواقعي. يهدف هذا النهج إلى تعزيز التفكير الإبداعي وقدرة الطلاب على الابتكار (الدوسري، 2015؛ Margot & Kettler, 2019).

يوفر تعليم STEM إطارًا يُعد الطلاب للحياة العملية وسوق العمل المستقبلي من خلال الدمج بين المعرفة النظرية والممارسة العملية، مع التركيز على التفكير التحليلي والإبداعي، وتشجيع التعاون والتعلم القائم على الاكتشاف (Bybee, 2013)، في دراسة الزهراني (2019)، عرّفت STEM على أنها منهجية تعليمية تجمع بين المعرفة النظرية في التخصصات الأربعة الأساسية، مع تطبيقها عبر أنشطة تفاعلية تهدف إلى تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات.

نهج تعليمي متعدد التخصصات يدمج بين مجالات العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، والرياضيات من خلال أنشطة تعليمية تفاعلية وواقعية. يهدف هذا الأسلوب إلى تنمية مهارات التفكير النقدي، الإبداع، وحل المشكلات لدى الطلاب من خلال التعليم القائم على المشاريع والتطبيقات العملية.

1-5-2 مهارات حل المشكلات:

تشمل مجموعة من المهارات التي تمكن الطلاب من التعرف على المشكلات وتحليلها، والبحث عن حلول مبتكرة لها. تتضمن هذه المهارات: تحديد المشكلة، جمع المعلومات، اقتراح الحلول، اختيار الأنسب منها، وتنفيذ الحل وتقييمه. وفقًا لدراسة مارجوت وكيتلر (Margot & Kettler, 2019)، تُعرّف على أنها مجموعة من العمليات العقلية التي تساعد الطلاب على التعامل مع المشكلات من خلال التفكير النقدي والإبداعي والاستقصاء العلمي، مما يمكنهم من تحليل المشكلة، اختيار الحل المناسب، وتنفيذه، وتقييم نتائجه.

المجموعة الضابطة. تناولت دراسة الغامدي (2022) تأثير تطبيق منهجية STEM في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنهجي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وأوضحت النتائج أن منهجية STEM ساعدت بشكل ملحوظ في تحسين التفكير المنهجي للطلاب، مع التأكيد على ضرورة تعزيز دمج هذه المنهجية في مناهج الرياضيات، أما دراسة الشهراني (2021)، فقد ركزت على دور معلمي العلوم في تفعيل منهجية STEM في المدارس الحكومية بمحافظة خميس مشيط. وأظهرت الدراسة أن نقص التدريب والموارد يُعد تحديًا أمام التطبيق الفعلي للمنهجية، ولكنها أظهرت أيضًا أن المعلمين لديهم استعداد كبير لتطبيقها في حال تم توفير الدعم اللازم. ركزت دراسة القحطاني (2023) على استكشاف تأثير التدريس بمنهجية STEM على تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب مدارس الطائف. أظهرت النتائج فاعلية واضحة لهذه المنهجية في تحسين مهارات الطلاب، مع توصيات بضرورة توسيع نطاق تطبيقها في المدارس السعودية لدعم تحقيق أهداف التعليم الحديث.

تشير المراجع الأجنبية إلى الدور الأساسي الذي تؤديه منهجية STEM في تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلاب، خاصة في المراحل التعليمية المبكرة. وأوضح تقرير مؤسسة العلوم الوطنية (National Science Foundation 2018) أهمية تعليم STEM في تعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مع التأكيد على دور الأنشطة العملية والتجريبية كوسيلة رئيسية لتحقيق هذه الأهداف.

دراسة مارجوت وكترلر (Margot & Kettler, 2019) ركزت على تأثير تطبيق منهجية STEM في الصفوف الدراسية، وأظهرت الدراسة أن دمج منهجية STEM في التعليم يعزز التفكير التحليلي ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب، مع التأكيد على أهمية توفير برامج تدريبية للمعلمين لضمان تطبيق هذه المنهجية بفاعلية.

تناولت دراسة هني وآخرون (Honey et al., 2014) أهمية تطبيق منهجية STEM في مختلف مراحل التعليم، مشيرة إلى الفوائد طويلة الأمد لهذه المنهجية في تعزيز التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات. وأكدت الدراسة أن تعليم STEM يُمكن الطلاب من بناء أساس قوي يساعدهم على التعامل مع تحديات المستقبل بكفاءة أكبر.

أظهرت دراسة بيكر وبارك (Park, & Becker, 2011) أن التكامل بين العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، والرياضيات ضمن منهج STEM يساهم في تحسين أداء الطلاب في التفكير النقدي وحل المشكلات. وقدمت الدراسة تحليلًا شاملاً لنتائج تطبيق STEM، مؤكدةً فعاليته كمنهج تعليمي تكاملي.

إعداد الطلاب لسوق العمل: تساهم منهجية STEM في إعداد الطلاب بالمهارات التقنية والعملية المطلوبة في سوق العمل، مثل التفكير التحليلي، القدرة على التعاون، والتكيف مع التغيرات التكنولوجية (Sanders, 2018).

تعزيز الدافعية للتعلم: تُوفر منهجية STEM بيئة تعليمية مشجعة تعتمد على المشروعات والتجارب العملية، مما يعزز حماس الطلاب ويزيد من دافعيتهم للتعلم (Honey et al., 2014).

تحسين الأداء الأكاديمي: تشير الدراسات إلى أن تطبيق منهجية STEM يساهم في رفع الأداء الأكاديمي للطلاب في المواد العلمية، من خلال تعزيز فهمهم للمفاهيم النظرية والتطبيقية (Bybee, 2013).

مواءمة التعليم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين: تتوافق منهجية STEM مع متطلبات العصر الحديث التي تركز على الابتكار، التكنولوجيا، وحل المشكلات، مما يجعلها عنصرًا رئيسيًا في إعداد الطلاب لمواجهة تحديات المستقبل (Honey et al., 2014).

دعم الابتكار والتقدم التكنولوجي: تحفز منهجية STEM الطلاب على التفكير الهندسي والإبداع، مما يساهم في تعزيز التقدم العلمي والتكنولوجي على المستويات المحلية والعالمية (Sanders, 2018).

تعزيز الربط بين التعليم والحياة العملية: توفر STEM للطلاب فرصًا لفهم كيفية تطبيق المعرفة المكتسبة في حياتهم اليومية، مما يزيد من إدراكهم لأهمية التعليم ودوره في حياتهم (Margot & Kettler, 2019).

دراسة المطيري (2023): تناولت تأثير برنامج إثرائي قائم على منهجية STEM على التفكير النقدي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة في جدة. أظهرت النتائج فاعلية كبيرة للبرنامج في تعزيز التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات، مما يشير إلى ضرورة توسيع استخدام STEM لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين. دراسة الزهراني (2019): ركزت على قياس فاعلية تدريس وحدة علمية تعتمد على STEM في تنمية مهارات حل المشكلات وزيادة الدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مكة المكرمة. أكدت النتائج تحسنًا ملحوظًا في مهارات حل المشكلات والدافعية، مما يبرز أهمية إدراج STEM في المناهج العلمية لتحقيق مخرجات تعليمية أفضل، في السياق ذاته، استعرضت دراسة الحربي (2020) تأثير منهجية STEM في تعزيز التفكير الإبداعي وتنمية المهارات التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الرياض. أشارت النتائج إلى تفوق الطلاب الذين تلقوا تعليمهم باستخدام هذه المنهجية في التفكير الإبداعي والتحليل المنطقي مقارنةً بزملائهم في

الجدول (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والديموغرافية

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	52	86.7
	دراسات عليا	8	13.3
	المجموع	60	100 %
عدد سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	16	26.7
	من 5 - 10 سنوات	18	30.0
	أكثر من 10 سنوات	26	43.3
	المجموع	60	100 %
الجنس	ذكر	19	31.7
	أنثى	41	68.3
	المجموع	60	100 %

ويلاحظ من الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية، حيث كانت نسبة الحاصلين على درجة بكالوريوس أعلى (86.7 %) مقارنة بالمؤهل العلمي (دراسات عليا)، وكانت نسبة الذين كانت عدد سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) (43.3 %) وهي الأعلى، وكانت نسبة الذكور (31.7 %)، وهي النسبة الأقل، بينما كانت نسبة الاناث (68.3 %).

4-7-1 أداة الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وبعد كتابة محاور الدراسة وفقراتها والمتغيرات الشخصية والديموغرافية المستهدفة، جرى عرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من المحكمين والمختصين في الجامعات السعودية وكل من لهم اهتمام بموضوع الدراسة؛ وذلك من أجل أخذ وجهات نظرهم في فقرات الاستبانة ومحاورها وذلك من حيث: انتماء كل فقرة للمحور، ووضوح الفقرات، وسلامة اللغة والصياغة، ومدى ترابط الفقرات وتسلسلها وتدرجها المنطقي، واستبعاد الفقرات غير الملائمة، وإجراء التعديل على فقرات أخرى، وعليه تم إجراء تعديلات على بعض الفقرات، وتصحيح صياغة بعض الفقرات الأخرى.

وبعد جمع الباحثة لاقتراحات المحكمين وآرائهم حول محاور الاستبانة وفقراتها، وإجراء التعديلات اللازمة، تم الخروج باستبانة تكونت بصورتها النهائية من (22) فقرة توزعت إلى محورين، وعلى النحو الآتي:

1. القسم الأول من الاستبانة: البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة ممثلة بالآتي: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية، الجنس.

ناقش بيبى (Bybee, 2013) التحديات والفرص المرتبطة بتطبيق STEM، مشيرًا إلى أن هذه المنهجية تعزز المهارات العملية والإبداعية لدى الطلاب، مما يجعلها أداة فعالة للتعامل مع المشكلات الواقعية.

أكدت دراسة دراسة لينك وآخرون (Lynch et al., 2017) على أهمية إتاحة فرص STEM لطلاب المرحلة المتوسطة. وأظهرت النتائج أن الأنشطة التعليمية المدمجة في STEM تسهم بشكل كبير في تحسين التفكير التحليلي وحل المشكلات.

تؤكد هذه الدراسات السابقة على أن منهجية STEM تمثل أداة تعليمية حديثة تهدف إلى إعداد الطلاب بمهارات أساسية لمواجهة تحديات العصر الحديث.

7-1 منهجية الدراسة وإجراءاتها

1-7-1 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يلائم منهج الدراسة الحالية؛ والذي يقوم على دراسة الظاهرة الحالية، وذلك بوصفها وصفاً دقيقاً، والذي يعبر عنه تعبيراً كمياً وكيفياً، بحيث يعطي التعبير الكمي وصفاً رقمياً من خلال توضيح مقدار هذه الظاهرة ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، وذلك من خلال الحصول على معلومات موضوعية تصف الواقع الراهن، وتحديد الصورة التي يجب أن تكون عليها هذه الظواهر في ظل معايير محددة، مع تقديم توصيات أو اقتراحات من شأنها تعديل الواقع، حيث يوفر إطاراً شاملاً لدراسة الظاهرة بشكل منهجي، يساعد في تحديد الفجوات بين الواقع والمأمول في تطبيق منهجية STEM، و يتيح تحليل العوامل المؤثرة في نجاح تطبيق STEM في تنمية مهارات حل المشكلات. وجرى استخدام كذلك المنهج التحليلي والذي يعتمد على تحليل البيانات والكشف عن العلاقات وذلك للإجابة عن الأسئلة البحثية في ضوء متغيرات الدراسة الشخصية والديموغرافية (ملحم، 2016).

2-7-1 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم والذين يدرسون طلبة المرحلة المتوسطة التابعة للإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة (بنين - بنات) والبالغ عددهم (21) معلماً و(47) معلمة وذلك حسب الإحصائيات التي تم تزويدها للباحثة خلال العام 2025/2024.

3-7-1 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة Simple Random Sample. وجرى توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والديموغرافية كما يأتي: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية، الجنس). وبيّن الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والديموغرافية كما في جدول رقم ١ التالي:

• أولاً: الصدق الظاهري.

جرى عرض أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين وكل من لهم علاقة بموضوع الدراسة وذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية، وعددهم (10) محكمين. وبعد جمع ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، قامت الباحثة بالإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة (90 %) فأكثر بين المحكمين، وفي ضوء ذلك تم الخروج بصورة نهائية للاستبانة.

ثانياً: التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على الفقرة والعلامة الكلية للمحور الذي تتبع له كل فقرة. ويبين الجدول رقم (2) قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات أداة الدراسة حسب ورودها في الصورة النهائية، والدلالة الإحصائية لكل منها كما في جدول ٢ التالي:

2. القسم الثاني من الاستبانة محاور الدراسة وقد توزعت على النحو الآتي: المحور الأول (مدى استخدام المعلمين منهجية STEM في تدريس العلوم) (5 فقرات)، المحور الثاني (مدى استفادة معلمي العلوم منهجية STEM لتطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة) (17 فقرة).

وتوزعت استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي إذ حددت خمسة مستويات كبداية على النحو الآتي: (دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1).

وبالتالي تم الخروج بصورة نهائية للاستبانة، جرى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وعددها (20) معلماً ومعلمة؛ وذلك بهدف التحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة.

5-7-1 التحقق من إجراءات الصدق والثبات

لأداة الدراسة:

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة على النحو الآتي:

الجدول (2): يوضح قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية.

المحور الأول			تابع/المحور الثاني		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.86	**0.00	7	0.80	**0.00
2	0.80	**0.00	8	0.64	**0.00
3	0.88	**0.00	9	0.79	**0.00
4	0.77	**0.00	10	0.87	**0.00
5	0.79	**0.00	11	0.84	**0.00
المحور الثاني			12	0.86	**0.00
1	0.80	**0.00	13	0.82	**0.00
2	0.67	**0.00	14	0.90	**0.00
3	0.70	**0.00	15	0.94	**0.00
4	0.82	**0.00	16	0.85	**0.00
5	0.81	**0.00	17	0.88	**0.00
6	0.89	**0.00			

** وتعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

6-7-1 التحقق من الثبات لأداة الدراسة:

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة، جرى حساب معامل الثبات باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات التجزئة النصفية، ويبين الجدول (3) نتائج التحليل:

ويلاحظ من نتائج الجدول (2) سابق الذكر أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المحور الأول تراوحت بين (0.77-0.88)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المحور الثاني بين (0.64-0.94)، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على توافر درجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وقابليتها للتطبيق على عينة الدراسة.

الجدول (3): يوضح قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لأداة الدراسة

محاو الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون
المحور الأول: دراسة مدى استخدام المعلمين منهجية STEM في تدريس العلوم .	5	0.87	0.80
المحور الثاني: مدى استفادة معلمين العلوم منهجية STEM لتطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة	17	0.96	0.91
الأداة الكلية	22	0.97	0.92

ويلاحظ من الجدول رقم (3) سابق الذكر أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للمحور الأول بلغت (0.87)، بينما بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للمحور (0.80). وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للمحور الثاني بلغت (0.96) بينما كانت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للمحور (0.91).

وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للأداة الكلية بلغت (0.97) بينما كانت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للأداة الكلية (0.92).

ويمكن القول من خلال قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا المحسوبة، وكذلك قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية المحسوبة، أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، حيث كانت جميع قيم معاملات الثبات نسب مقبولة لأنها أعلى من الحد المسموح به (0.70) (Pallant, 2005)، وبالتالي تشير هذه القيم على تمتع أداة الدراسة بمعاملات ثبات مقبولة، وبالتالي مناسبة أداة الدراسة للتطبيق لتحقيق أغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

جرى الاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS – V.23)، وذلك لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وعلى النحو الآتي:

1. معامل ارتباط بيرسون؛ وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.
 2. معامل الثبات بطريقة معامل ثبات كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات التجزئة النصفية.
 3. حساب قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرية والرتب لفقرات الاستبانة.
 4. استخدام تحليل التباين الثلاثي بدون تفاعل والمعروف باسم (Three Way ANOVA)؛ وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية والشخصية.
 5. وللتعرف على مدى استخدام المعلمين منهجية STEM في تدريس العلوم، وكذلك مدى استفادة معلمين العلوم منهجية STEM لتطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة في كل محور ولكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، قامت الباحثة باستخدام المعادلة الآتية:
- طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) ÷ عدد المستويات

$$1.33 = (5 - 1) \div 3$$

وفي ضوء الحسابات السابقة، قامت الباحثة بوضع معيار للحكم على مدى استخدام المعلمين منهجية STEM في تدريس العلوم، وكذلك مدى استفادة معلمي العلوم منهجية STEM لتطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة لكل محور ولكل فقرة. ويبين الجدول رقم (4) ذلك:

الجدول (4) يوضح المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات وتقديراتها

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	1:00 - أقل من 2.33
متوسطة	2.33 - أقل من 3.67
مرتفعة	3.67 - 5:00

7-7-1 نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول ومناقشتها: ما مدى استخدام المعلمين لمنهجية STEM في تدريس العلوم؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول، جرى حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور الأول، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5): يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لاستجابة عينة الدراسة حول فقرات المحور الأول.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	1	استخدم منهجية STEM في تدريس العلوم.	3.30	1.03	متوسطة
2	2	استخدم منهجية STEM لتعزيز دافعية الطلاب نحو التعلم وتحسين مستوى تحصيلهم.	3.57	1.00	متوسطة
1	3	استخدم منهجية STEM لتطوير مهارة النقد لدى الطلاب.	3.58	1.05	متوسطة
3	4	استخدم منهجية STEM لتنفيذ مجموعة متنوعة من الأنشطة التطبيقية أمام الطلاب.	3.65	1.16	متوسطة
4	5	استخدم منهجية STEM لتمكن الطلاب من تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.	3.33	1.04	متوسطة
المحور الكلي					
			3.49	0.86	متوسطة

للمعلمين في كيفية دمج STEM في جميع جوانب العملية التعليمية بفاعلية أكبر.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشهراني (2021) التي أظهرت أن نقص التدريب والموارد يشكل تحدياً أمام التطبيق الفعلي لمنهجية STEM لدى المعلمين.

وكشف تقرير (National Science Foundation 2018) أهمية تعليم وتدريب المعلمين على منهجية STEM لتحقيق أهداف تتعلق بتعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى أهمية الأنشطة العملية والتجريبية كوسيلة أساسية لتحقيق هذه المهارات.

وأوضحت نتائج دراسة لينك وآخرون (Lynch et al., 2017) أهمية توفير فرص لتدريب طلبة المرحلة المتوسطة على منهجية STEM، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الأنشطة التعليمية المدمجة باستخدام منهجية STEM تساعد طلبة المرحلة المتوسطة على وجه الخصوص وبشكل كبير في تحسين التفكير التحليلي وحل المشكلات لديهم.

وكشفت نتائج دراسة بيكر وبارك (Becker & Park, 2011) أن استخدام منهجية STEM يساعد على تحسين أداء الطلبة في التفكير النقدي وحل المشكلات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المطيري (2023) التي أظهرت وجود فاعلية كبيرة للبرنامج المعتمد على منهجية STEM في تنمية التفكير النقدي وحل المشكلات. وكشفت نتائج دراسة الغامدي (2022) أن استخدام منهجية STEM انعكس إيجاباً في تحسين التفكير المنهجي للطلبة في مناهج الرياضيات. وبينت دراسة القحطاني (2023) فاعلية STEM في تحسين مهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس الطائف، وأوصت

ويلاحظ من الجدول (5) أن قيم المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.30-3.58) بانحرافات معيارية بين (1.00-1.16)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (3.49) بانحراف معياري (0.86) وبدرجة متوسطة من التقدير.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (3) التي تنص على "استخدم منهجية STEM لتطوير مهارة النقد لدى الطلاب" بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (1.05)، وبدرجة متوسطة من التقدير. وجاء ثانياً الفقرة (2) التي تنص على "استخدم منهجية STEM لتعزيز دافعية الطلاب نحو التعلم وتحسين مستوى تحصيلهم" بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (1.00) وبدرجة مرتفعة من التقدير، وهكذا لبقية الفقرات.

وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (1) التي تنص على "استخدم منهجية STEM في تدريس العلوم" بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة متوسطة من التقدير.

وتشير النتائج السابقة أن مدى استخدام المعلمين لمنهجية STEM في تدريس العلوم كانت بدرجة متوسطة من التقدير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نقص التدريب وقلة الموارد المتاحة لدى معلمي المرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود قناعة لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بأهمية استخدام منهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وتُظهر النتائج أن استخدام منهجية STEM في التعليم على الرغم من أنه مفيد في بعض الجوانب، إلا أنه لم يصل بعد إلى أعلى مستويات الفاعلية في جميع جوانب التدريس، وهذا يحتاج إلى مزيد من التدريب والدعم

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ومناقشتها: ما مدى استفادة معلمين العلوم من منهجية STEM لتطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، جرى حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور الثاني، والجدول (6) يوضح ذلك.

بضرورة توسيع نطاق تطبيقها في المدارس السعودية لتحقيق أهداف التعليم الحديثة. وأوضحت دراسة مارجوت وكترلر (Margot & Kettler, 2019) أهمية دمج منهجية STEM في التعليم حيث يعزز التفكير التحليلي ومهارات حل المشكلات لدى طلبة المدرسة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تدريبية نوعية للمعلمين لضمان التنفيذ الفعال لهذه المنهجية.

الجدول (6) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لاستجابة عينة الدراسة حول فقرات المحور الثاني

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	1	استفيد من منهجية STEM في إكساب الطلاب للمهارات العلمية والتفكير العلمي القائم على حل المشكلات.	3.58	1.11	متوسطة
9	2	استفيد من منهجية STEM في إيجاد فرصة لزيادة التركيز على استخدام واحدة أو أكثر من الحواس الخمس للحصول على معلومات حول المشكلة لدى الطلاب.	3.55	1.00	متوسطة
12	3	استفيد من منهجية STEM في إكساب الطالب الخروج من مأزق.	3.37	0.82	متوسطة
5	4	استفيد من منهجية STEM في التأكد من مدى قدرة الطالب على الوصول للحل المناسب.	3.73	0.97	مرتفعة
4	6	استفيد من منهجية METS في تنمية مهارة البحث عن معلومات جديدة لدى الطلاب من خلال إثارة فضولهم وتوجيههم لتكوين أسئلة.	3.78	0.94	مرتفعة
2	7	استفيد من منهجية STEM في تطوير أساليب لمعالجة المشكلة، من خلال الصور والرموز والرسوم البيانية.	3.87	1.19	مرتفعة
10	8	استفيد من منهجية STEM في دعم الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم لتنمية مهارات التفكير العليا.	3.48	0.93	متوسطة
1	9	استفيد من منهجية STEM في تعزيز مهارة الملاحظة لدى الطلاب.	3.93	0.95	مرتفعة
7	10	استفيد من منهجية STEM في تطوير مهارة إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو عدة موضوعات بغض النظر عن نوع هذه العلاقة لدى الطالب.	3.70	1.11	مرتفعة
6	11	استفيد من منهجية STEM في تطوير مهارة الطالب على الاستدلال على الفرضيات والحلول المناسبة.	3.72	0.96	مرتفعة
9	12	استفيد من منهجية STEM في تعزيز دافعية الطلاب للتعبير عن آرائهم وإصدار أحكام.	3.55	1.06	متوسطة
8	13	استفيد من منهجية STEM في تمكين الطلاب من إعادة بناء المسألة بشكل مبتكر للوصول إلى الحل.	3.58	1.11	متوسطة
11	14	استفيد من منهجية STEM في تعزيز قدرة الطالب على بناء البراهين لتقديم الأدلة التي تدعم الاكتشاف وتساعد في الوصول إلى الحل المناسب.	3.42	1.29	متوسطة
13	15	استفيد من منهجية STEM في دعم الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم لتنمية مهارات التفكير العليا.	3.35	1.29	متوسطة
14	16	استفيد من منهجية STEM في تطوير قدرات الطلاب على تحديد نقاط الضعف أو الثغرات في الموقف المحير.	3.20	1.20	متوسطة
11	17	استفيد من منهجية STEM في تحفيز قدرة الطالب على التركيز ذهنياً في نفس السياق منذ بداية المشكلة أو الموقف المثير حتى الوصول إلى الحل.	3.42	1.21	متوسطة
		المحور الكلي	3.59	0.88	متوسطة

كما أوضحت نتائج الدراسة أن تعليم منهجية STEM يوفر للطلبة أساساً قوياً يمكنهم من التعامل مع تحديات المستقبل بشكل أكثر كفاءة.

وبينت دراسة الحربي (2020) وجود مدى لاستخدام منهجية STEM على تنمية التفكير الإبداعي والمهارات التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الرياض، حيث أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام STEM حققوا أداءً أفضل في التفكير الإبداعي والتحليل المنطقي مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة.

وأظهرت دراسة الزهراني (2019) وجود تحسناً ملحوظاً في مهارات حل المشكلات والدافعية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مكة المكرمة، وهذا بدوره يعزز أهمية إدخال STEM في المناهج العلمية لتطوير مخرجات التعلم.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس)؟

وجرى حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس)، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	بكالوريوس	52	3.42	0.90
	دراسات عليا	8	3.90	0.32
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	16	3.49	890.
	من 5 - 10 سنوات	18	3.99	770.
	أكثر من 10 سنوات	26	3.38	880.
الجنس	ذكر	19	3.55	1.14
	أنثى	41	3.61	740.

ويلاحظ من الجدول (6) أن قيم المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.20-3.93) بانحرافات معيارية بين (0.82-1.29)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (3.59) بانحراف معياري (0.88) وبدرجة متوسطة من التقدير.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (9) التي تنص على "استفيد من منهجية STEM في تعزيز مهارة الملاحظة لدى الطلاب" بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.95)، وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء ثانياً الفقرة (7) التي تنص على "استفيد من منهجية STEM في تطوير أساليب لمعالجة المشكلة، من خلال الصور والرموز والرسوم البيانية" بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (1.19) وبدرجة مرتفعة من التقدير، وهكذا لبقية الفقرات.

وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (16) التي تنص على "استفيد من منهجية STEM في تطوير قدرات الطلاب على تحديد نقاط الضعف أو الثغرات في الموقف المحير" بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (1.20) وبدرجة متوسطة من التقدير.

وتشير النتائج السابقة إلى أن مدى استفادة معلمين العلوم من منهجية STEM لتطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة كانت بدرجة متوسطة.

لقد أظهرت النتائج السابقة في المجلد أن الاستفادة العامة من منهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات كانت متوسطة مع تفاوت طفيف في الآراء حول فاعليتها في الفقرات المختلفة.

ويمكن تفسير الدرجة المتوسطة بسبب وجود العديد من التحديات أمام معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة خصوصاً فيما يتعلق بمدى استفادتهم من منهجية STEM لتطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية بصورة جزئية مع نتائج دراسة بيبسي (Bybee, 2013) التي أظهرت وجود العديد من التحديات والفرص المرتبطة بتطبيق منهجية STEM، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام منهجية STEM يعزز من المهارات العملية والإبداعية لدى الطلبة، مما يجعلها أداة فعالة للتعامل مع المشكلات الواقعية.

وتجدر الإشارة إلى أهمية نشر التوعية العلمية لأهمية تطبيق منهجية STEM في تدريس العلوم، حيث كشفت نتائج دراسة هني وآخرون (Honey et al., 2014) أهمية تطبيق منهجية STEM عبر مراحل التعليم المختلفة، حيث تحسن استخدام المعلمين لهذه المنهجية من مهارات التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات لطلبة المدرسة،

للمعلمين الذين يحملون درجة (الدراسات العليا) أعلى مقارنة بالمعلمين الذين مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المعرفة الكافية لدى المعلمين الحاصلين على درجة (الدراسات العليا) بأهمية منهجية STEM و انعكاسه الايجابي على الطلبة خصوصاً فيما يتعلق بتطوير مهاراتهم. كما ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المعرفة الكافية التي اكتسبها المعلمين الحاصلين على درجة (الدراسات العليا) من خلال حضورهم لوقائع المؤتمرات العلمية في التطوير والتحديث للعملية التعليمية، وإطلاعهم المستمر على البحوث العلمية التي تناولت منهجية STEM وأهمية استخدام هذه المنهجية في تطوير مهارات الطلبة المختلفة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى استخدام معلمين العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) تساوي (3.89)، بمستوى دلالة (0.026)، وهذه القيمة دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$).

عدم وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى استخدام معلمين العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ف) تساوي (1.78)، بمستوى دلالة (0.188)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$). ويتضح ذلك من تقارب قيم الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الذكور (3.55)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الإناث (3.61) وهذه القيم متقاربة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق تبعاً لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، جرى استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية. والجدول (9) يوضح نتائج التحليل:

ويلاحظ من الجدول رقم (7) وجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى استخدام معلمين العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي و متغير سنوات الخبرة. وفيما يتعلق بمتغير الجنس، فيلاحظ عدم وجود فروق ظاهرية واضحة في قيم المتوسطات الحسابية.

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ، جرى استخدام تحليل الثلاثي بدون تفاعلات Three Way ANOVA، ويبين الجدول رقم (8) نتائج التحليل:

الجدول (8) يوضح نتائج تحليل التباين الثلاثي بدون تفاعلات لمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	3.609	1	3.609	5.44	0**023.
سنوات الخبرة	5.168	2	2.584	3.89	0**026.
الجنس	1.181	1	1.181	1.780	1880.
الخطأ	36.494	55	6640.		
الكل	43.789	59			

** وتشير: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (8) النتائج الآتية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى استخدام معلمين العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) تساوي (5.440)، بمستوى دلالة (0.023)، وهذه القيمة دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$). وقد كان الفرق لصالح الدراسات العليا حيث كان الوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى ويساوي (3.90) مقارنة باستجابات عينة البكالوريوس حيث كان الوسط الحسابي لاستجاباتهم يساوي (3.41). وهذا يشير إلى أن درجة استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة

الجدول (9): يوضح اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

أداة الدراسة/ المحاور	سنوات الخبرة	الوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
مدى استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة	أقل من 5 سنوات	3.49	-	** (0.50)	(0.11)
	من 5 - 10 سنوات	3.99		-	** (0.61)
	أكثر من 10 سنوات	3.38			-

** وتعني: دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

للمعلمين الذين كانت خبرتهم (أقل من 5 سنوات) مقارنة مع قيمة الوسط الحسابي لاستجابات المعلمين الذين كانت خبرتهم (أكثر من 10 سنوات).

وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بين من كانت خبرتهم (من 5 - 10 سنوات) وبين من كانت خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، لصالح من كانت خبرتهم (من 5 - 10 سنوات)، حيث كان الوسط الحسابي أعلى ويساوي (3.99)، مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لمن كانت خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) حيث بلغت القيمة (3.38)، وهذا يشير إلى أن درجة استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة للمعلمين الذين كانت خبرتهم (من 5 - 10 سنوات) أعلى مقارنة بالمعلمين الذين كانت خبرتهم (أكثر من 10 سنوات). وقد يكون السبب وراء ذلك أن المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) يسعون لاستلام مناصب إدارية بعيداً عن التدريس، وبالتالي جاءت درجة استخدامهم أقل مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (من 5 - 10 سنوات).

ويمكن القول أن المعلمون الأكثر خبرة (أكثر من 10 سنوات) غالباً ما يتجهون إلى المناصب الإدارية أو الإشرافية، والابتعاد الجزئي أو الكلي عن العمل الصففي المباشر، وهذا بدوره قد يؤدي إلى قلة انخراطهم في التدريس الفعلي، وضعف في مواكبة التقنيات والأساليب الحديثة مثل STEM، بالإضافة إلى اعتمادهم على أساليب تقليدية اكتسبوها مبكراً ولم يطوروها لاحقاً.

2 التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة أمكن الخروج بالتوصيات العملية الآتية:

1. تصميم برامج تدريبية مستهدفة للمعلمين الجدد (أقل من 5 سنوات خبرة) تركز على: تزويدهم بأسس

ويلاحظ من الجدول رقم (9) النتائج الآتية: وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بين من كانت خبرتهم (أقل من 5 سنوات) وبين من كانت خبرتهم (من 5 - 10 سنوات)، لصالح من كانت خبرتهم (من 5 - 10 سنوات)، حيث كان الوسط الحسابي أعلى ويساوي (3.99)، مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لمن كانت خبرتهم (أقل من 5 سنوات) حيث بلغت القيمة (3.49)، وهذا يشير إلى أن درجة استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة للمعلمين الذين كانت خبرتهم (من 5 - 10 سنوات) أعلى مقارنة بالمعلمين الذين كانت خبرتهم (أقل من 5 سنوات). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الخبرة التدريسية تلعب دوراً كبيراً أمام المعلمين في مواجهة التحديات المختلفة في الحقل التربوي، خصوصاً فيما يتعلق باستخدام منهجية STEM والتي تكسب طلبة المدرسة مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات. وتجدر الإشارة إلى أن المعلمين الأكثر خبرة غالباً ما يكون لديهم: إلمام أعمق بالاستراتيجيات التربوية الحديثة، وثقة أكبر في استخدام المناهج المتكاملة مثل STEM، ولديهم قدرة مرتفعة على التفاعل مع التحديات الصفية وتوظيف حلول إبداعية، بالإضافة إلى خبرتهم عملية في توجيه الطلاب نحو التفكير النقدي وحل المشكلات.

وأظهرت نتائج التحليل عدم وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في درجة استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بين من كانت خبرتهم (أقل من 5 سنوات) وبين من كانت خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، حيث كانت قيم الأوساط الحسابية متقاربة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمن كانت خبرتهم (أقل من 5 سنوات) (3.49)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمن كانت خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) (3.38)، وهذا يشير إلى أن درجة استخدام معلمي العلوم لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة

3 المراجع العربية:

- أحمد، هبة. (2016). بناء وحدة تعليمية قائمة على منهجية STEM لتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب. مجلة التربية العلمية، 22(5)، 3458.
- آل فرحان، إبراهيم أحمد. (2018). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم والرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM). المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، 34(5)، 130.
- الباز، سامية. (2020). تأثير سنوات الخبرة في تطبيق منهجية STEM. جدة: دار الثقافة.
- الدوسري، أحمد. (2015). التفكير الإبداعي في التعليم التكاملي. الرياض: دار النشر العربية.
- الزهراني، محمد. (2019). تطبيق منهجية STEM في التعليم الأساسي لتطوير التفكير الإبداعي. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الغامدي، حسن. (2015). تطوير مهارات التفكير المنهجي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. الرياض: وزارة التعليم.
- المحيسن، إبراهيم، وخجا، بارعة. (2015، 5-7 مايو). التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM). في مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات: أول توجه العلوم والتقنية والرياضيات والهندسة (STEM). جامعة الملك سعود، الرياض.
- الصالح، عبد الله. (2019). أثر المؤهل العلمي على كفاءة تطبيق منهجيات التعليم الحديثة. الدمام: دار العلوم.
- الشهراني، ناصر. (2021). دور معلمي العلوم في تفعيل منهجية STEM في المدارس الحكومية. خميس مشيط: جامعة الملك خالد.
- سليم، شيماء عبد السلام. (2017). استخدام أنشطة STEM وفق الصفوف المقلوبة في العلوم لتنمية مهارات التفكير الأساسية والقيم العلمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية، 20(10)، 130.
- ملحم، سامي محمد. (2016). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع العربية المرومنة:

- Ahmed, H. (2016). Developing an educational unit based on the STEM approach to enhance students' problem-solving skills (in Arabic). *Journal of Science Education*, 22(5), 34-58.
- Al-Baz, S. (2020). The impact of years of experience on the application of the STEM approach (in Arabic). Jeddah: Dar Al-Thaqafa.
- Al-Dosari, A. (2015). Creative thinking in integrated education (in Arabic). Riyadh: Arab Publishing House.

- ومهارات تطبيق منهجية STEM، وتطوير قدراتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطلاب، بالإضافة إلى تعزيز الثقة لديهم في استخدام المناهج التربوية المتكاملة.
2. إعادة تأهيل وتحديث خبرات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) من خلال: الدورات التدريبية التخصصية في منهجية STEM، وعقد ورش عمل تطبيقية لدمج استراتيجيات STEM بالتدريس اليومي، وإشراك المعلمين في برامج التطوير المهني المستمر وربطهم بالتقنيات التعليمية الحديثة.
4. تحفيز المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (5-10 سنوات) على نقل خبراتهم لزملائهم من خلال: إعدادهم كمدرسين أو مرشدين في برامج الزمالة المهنية، وإشراكهم في إعداد محتوى تدريبي يعكس تجاربهم الفعلية في توظيف STEM بنجاح.
5. تشجيع ثقافة التعلم المهني المستمر من خلال: إنشاء مجتمعات تعلم مهنية داخل المدارس، وإشراك المعلمين في تقييم ومراجعة أساليبهم التربوية بشكل دوري.
6. أهمية تدريب معلمي العلوم الذين يدرسون طلبة المرحلة المتوسطة على منهجية STEM والذي بدوره ينعكس إيجاباً على تطوير مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
7. إعداد دليل إرشادي حول كيفية استخدام المعلمين لمنهجية STEM في التدريس، بحيث يتضمن الدليل جوانب عملية تطبيقية حول آلية الاستخدام الأمثل لهذه المنهجية في تدريس مادة العلوم.
8. القيام بدراسة شبه تجريبية حول فاعلية استخدام المعلمين لمنهجية STEM في تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة من منظور تجريبي.

• نبذه عن الباحث:

د. آلاء عبدالعزيز سالم الحارثي، أستاذة مساعدة في تربية العلوم بقسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم – كلية التربية، جامعة طيبة. حاصلة على الدكتوراه من جامعة Curtin الأسترالية عام 2019. درست عدداً من مقررات البكالوريوس والماجستير، وأشرفت على التدريب الميداني وتطوير المناهج، إضافة إلى مشاركتها الفاعلة في مؤتمرات محلية وعالمية ومشاريع الجودة والاعتماد الأكاديمي والخطط التشغيلية للكلية. اهتماماتي البحثية في: تطوير تعليم العلوم STEM، وفعالية دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم، وتنمية المهارات المستقبلية في مناهج العلوم.

- Al-Farhan, I. A. (2018). *A proposed professional development program for science and mathematics teachers in light of the STEM integration approach (in Arabic)*. Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut University, 34(5), 1–30.
- Al-Ghamdi, H. (2015). *Developing systematic thinking skills among middle school students (in Arabic)*. Riyadh: Ministry of Education.
- Al-Muhaisen, I., & Khaja, B. (2015, May 5–7). *Professional development for science teachers in light of the STEM integration approach (in Arabic)*. In *Conference on Excellence in Science and Mathematics Teaching and Learning: The First STEM Approach*. King Saud University, Riyadh.
- Al-Saleh, A. (2019). *The impact of educational qualification on the efficiency of implementing modern teaching methodologies (in Arabic)*. Dammam: Dar Al-Uloom.
- Al-Shahrani, N. (2021). *The role of science teachers in activating the STEM approach in public schools (in Arabic)*. Khamis Mushait: King Khalid University.
- Al-Zahrani, M. (2019). *Implementing the STEM approach in basic education to develop creative thinking (in Arabic)*. Mecca: Umm Al-Qura University.
- Melhem, S. M. (2016). *Research methods in education and psychology (in Arabic)*. Amman: Dar Al-Maseera.
- Saleem, S. A.-S. (2017). *Using STEM activities in flipped classrooms to develop basic thinking skills and scientific values for preparatory stage students (in Arabic)*. Journal of Science Education, 20(10), 1–30.

المراجع الأجنبية:

- Becker, K., & Park, K. (2011). *Integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A meta-analysis (in Arabic)*. Journal of STEM Education: Innovations and Research, 12(5), 23–37.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press.
- Lynch, S. J., Behrend, T., Burton, E. P., & Means, B. (2017). *Understanding STEM education and the role of research and evaluation*. Journal of Research in Science Teaching, 54(4), 334–356.

● Manifestations of the Linguistic Relationship Between Women and Horses:An Analysis in Light of Cultural Linguistics	
Fatimah Bint Abdul Aziz Al-Othman	97
● The Major Morphological Challenges in Arabic Language Computing and Automated Processing	
Fahad Bin Hamed Al-Zammai	114
● Angels, Devils and the In-Between: The Making of Hybrid Identity in The Satanic Verses	
Ameerah Saleh Alshehri.....	130
● The Extent of Science Teachers’ Use of the STEM Approach in Teaching and Its Relationship to the Development of Problem-Solving Skills among Middle School Students	
Alaa Abdulaziz Salem Al-Harthi.....	138

Contents

● Language Exposure: Is it the Missing Element in the Saudi English as a Second Language Context?	
Sahal R. Alshammari	1
● A Proposed Framework for Integrating the Dimensions of Sustainable Development into the Science Textbook for the Second Intermediate Grade	
Amal Saad Al-Juhani	21
● EFL Undergraduate Students' Interpersonal Emotion-Regulation Degree and their Academic Achievement	
Rawan Al-zinaidi - Nawal N. Alharbi	39
● Social Adjustment Challenges of Saudi Children Returning After Parental Study Abroad	
Weam Saud Alghamdi	57
● Exegetic and Rhetorical Secrets in Surat al-Qāri‘ah (The Calamity): an Analytical Study	
Muhammad bin Murdi Al-Huzail Al-Sharari	68
● Development of an Adoption Stigma Scale among Adoptive Families in Saudi Arabia	
Bashair Ismaeil Zaid - Iman Aly Almohammadi	82

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: <http://www.nbu.edu.sa>

Subscription and Exchange

Translation, Authorship and Publication Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or \$ 20 (Including mailing)



Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and social science.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgeable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1. Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.
2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.
3. The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.
4. The manuscript must not be extracted from a thesis/ dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

Prof. Farhan Yetaim Alenezi
Professor of Educational Technology

Editorial Board

Prof. Badr Hmoud R Alrowili
Professor of Hadith

Prof. Mourad Ammar Zmami
Professor of Economics

Prof. Nayir Hajaj ALanazi
Professor of Assessment and Educational Evaluation

Dr. Awad bin Ibrahim Alenezi
Associate Professor of Rhetoric and Criticism

Dr. Majed Shadaid Alenezi
Associate Professor of English Literature

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg, USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amara Ahmed Aljaafary
University of Dammam, KSA.

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

**Published by
Translation, Authorship and Publication Center
Northern Border University**

**Volume 11, Issue No. 2, Part 1
Jul 2026 - Muharram 1448 H**

<http://ejournal.nbu.edu.sa>
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2026 (1448H) NORTHERN BORDER UNIVERSITY

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.



IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
TRANSLATION, AUTHORSHIP AND
PUBLICATION CENTER



Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

2007 - 1428

جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Volume (11) Issue No. (2) Part (1) Jul 2026 - Muharram 1448 H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006

e-ISSN: 1658-6999