جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية

Journal of Imam Abdulrahman Bin Faisal University for Humanities and Educational Sciences

Peer-reviewed Journal دورية علمية محكمة

IAUHES

المجلد 3 | العدد 2 | مايو - أغسطس | 2025
Volume 3 | Issue 2 | May - Aug 2025

ISSN 1658-970X
EISSN 1658-9785

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

دعوة لتقديم الأوراق العلمية

مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتّربوية

المجلد 4 | العدد 1 | يناير - أبريل | 2026

تدعو مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية (JIAUHES) الباحثين للمشاركة بأوراقهم العلمية للعدد الأول من المجلد الرابع للمجلة. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

رئيسة التحرير: أ.د. أماني بنت خلف الغامدي

ترسل الأبحاث على: Gasr.johe@iau.edu.sa

JIAUHES

رئيسة التحرير

أ.د. أماني خلف الغامدي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

مدير التحرير

د. وليد عاطف الصيّاد | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

إدارة التحرير

د. يوسف أحمد بوسعد | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

د. عبد الرحمن علي بديوي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

د. مشاعل جميل العتيق | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

د. غادة فايز المطيري | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

هيئة التحريـر

أ.د. منى حسن الأسمر | جامعة أم القرى - **السعودية**

أ.د. جمال نور الدين حسن | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. مها علي آل خشيل | جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - **السعودية**

أ.د. عبد الرحمن مصطفى السليمان | جامعة لوفان - **بلجيكا**

أ.د. فهد سليمان الشايع | جامعة الملك سعود - **السعودية**

أ.د. سعاد محمد الشايقي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. خالد محمد الشنيبر | جامعة الملك سعود - **السعودية**

أ.د. سارة عزيز الشهري | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. زهران محمد عبد الحميد | جامعة الأزهر - **مصر**

أ.د. ربحي مصطفى عليان | الجامعة الأردنية - **الأردن**

أ.د. السهلي بلقاسم المصطفى | جامعة سيدي محمد بن عبدالله - **المغرب**

د. ليلى شعبان رضوان | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

الهيئة الاستشارية

أ.د. منيرة علي محمد الأزرقي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. علي أحمد محمد بابكر | جامعة أم درمان الاسلامية - **السودان**

أ.د. شريفة أحمد الحازمي | جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - **السعودية**

أ.د. فيصل عبدالسلام الحفيان | جامعة الدول العربية - **مصر**

أ.د. سارة عبدالمحسن آل سعود | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. محمد عبد الحليم سعيد | جامعة لندن - **المملكة المتحدة**

أ.د. سعيد محمد الشمراني | جامعة الملك سعود - **السعودية**

أ.د. وضحى حباب العتيبي | جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - **السعودية**

أ.د. أحمد محمد عزب | جامعة الملك عبدالعزيز - **السعودية**

أ.د. سعاد عبدالعزيز الفريح | جامعة الكويت - **الكويت**

أ.د. إبراهيم محمد الكوفحي | الجامعة الأردنية - **الأردن**

أ.د. عبد الرحمن عيسى الليلي | جامعة الملك فيصل - **السعودية**

أ.د. عبد الواحد حمد المزروع | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

السكرتارية

أ. أمل ذيب العجمي

التصميم والإخراج

أ. رزان ابراهيم القحطاني

الموقع الإلكتروني

أ. عائشة عبداللطيف الحليبي

كلمة العدد

بين التنظير والتطبيق: مسؤولية الباحث المعاصر

في زمن تتسارع فيه التحوّلات وتتعمق فيه التحديات، لم يعد البحث العلمي ترفًا معرفيًا أو نشاطًا أكاديميًا محضًا، بل غدا مسؤولية ملحّة، وممارسة واعية تستدعي وعيًا يتجاوز حدود الورقة والقلم. لقد أصبح من الضروري أن يتأمل الباحث المعاصر دوره في المجتمع، لا بوصفه ناقلًا للنظرية، بل بوصفه صانعًا للحلول، ومُعيدًا لربط الجسور بين الفكر والتطبيق.

إن الهوة التي قد تنشأ أحيانًا بين التنظير والتطبيق ليست ناتجة عن ضعف في المحتوى، بل عن غياب الوعي بأهمية "سياق البحث"، وضرورة أن يكون السؤال العلمي متجذرًا في واقع الناس، مرتبطًا بتحولاتهم، ومُستجيبًا لتطلعاتهم.

إن مسؤولية الباحث لا تقف عند حدود الإنتاج العلمي، بل تمتد إلى أثر هذا الإنتاج: هل يسهم في تحسين الواقع؟ هل يفتح أفقًا جديدًا للفهم؟ هل يُعيد ترتيب الأسئلة؟ هذه التساؤلات ليست ترفًا، بل هي بوصلتنا لضمان أن تظل بحوثنا حيّة، متجددة، ومرتبطة بالإنسان.

وإذ نحتفي بهذا العدد، نوجّه تحية لكل من حمل القلم لا ليسرد، بل ليسهم. لكل من رأى في البحث رسالة لا مجرد إنجاز، وفي التنظير طريقًا للفهم لا حاجزًا عن الواقع.

في ظل هذه الرؤية، تبقى المجلة منبرًا للباحثين الجادين، الذين يدركون أن مسؤوليتهم لا تقف عند حدود الفكرة، بل تمتد إلى أثرها.

إدارة التحرير

فهرس المحتويات

تطوير الكفايات التقنية لمديري مدارس التعليم العام في ضوء النماذج العالمية: تصوّر مقترح 1

منال محمد ال عثمان، جامعة الملك سعود، أحلام علي العنزان، جامعة الإمام محمد بن سعود، ريم محمد الدويش، وحصة سليمان المحيميد، جامعة الملك سعود.

الذكاء الاصطناعي بين خصوصية المفهوم القانوني وجهود الدولة السعودية: دراسة قانونية تحليلية 16

زينب محمد الضناوي، جامعة الملك فيصل

مستويات التجريب في مسرحية "الموت الأخير للممثل" لرجاء عالم 31

وليد خالد الحازمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

القيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية * 44

فاتن حسن الدغماني، جامعة الجوف

EFL Teachers' Practices and Perceptions of Translanguaging in Saudi Classrooms: Restricting the Use of Arabic as a Learning Tool 59

هناء سليمان الرشيد، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل؛ نوف صالح الحربي، جامعة طيبة

Lexical Challenges Faced by Saudi Students in Legal Translation 72

محمد علي الصديق إبراهيم، جامعة الباحة

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

تطوير الكفايات التقنية لمديري مدارس التعليم العام في ضوء النماذج العالمية: تصوّر مقترح

Development of Technical Competencies for General Education School Principals in Light of Global Models: A Proposed Concept

الاستلام: 2024.11.11	القبول: 2025.2.10	النشر: 2025.5.1

منال محمد آل عثمان

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

Manal Mohammed Al-Othman

Assistant Professor, Educational Administration Department, College of Education, King Saud University

https://orcid.org/0009-0007-3095-0188

أحلام علي العنزان

طالبة دكتوراة قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Ahlam Ali Al-Anzan

Ph.D student, Educational Administration Department, College of Education, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

https://orcid.org/0009-0007-1968-1458

ريم محمد الدويش

وزارة التعليم

Reem Mohammed Al-Dwaish

Ph.D student, Educational Administration Department, College of Education, King Saud University

https://orcid.org/0009-0006-5673-6449

حصة سليمان المحيميد

وزارة التعليم

Hessa Suleiman Al-Muhimid

Ph.D student, Educational Administration Department, College of Education, King Saud University

https://orcid.org/0009-0005-3522-9942

الاستشهاد: آل عثمان، منال، العنزان، أحلام، الدويش، ريم، والمحيميد، حصة. (2025). تطوير الكفايات التقنية لمديري مدارس التعليم العام في ضوء النماذج العالمية: تصوّر مقترح. *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية، 3*(2).1-15.

الملخص

تهدف الدراسة إلى تطوير الكفايات القيادية التقنية للإدارة المدرسية وفق النماذج العالمية، وتقييم مستواها في التعليم العام بالمملكة العربيّة السعوديّة، وتقديم تصوّر مقترح. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وشمل مجتمع الدراسة (11,371) مديرًا ووكيلًا، واختيرت عيّنة من (518) مديرًا ووكيلًا من المناطق الآتية: (الرياض، الشرقية، تبوك، عسير، جدة) واسُتخدمت أداة الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أنّ مستوى الكفايات القيادية التقنية للإدارة المدرسية وفق أبعادها كان متفاوتًا، فجاء أدنى الأبعاد في بُعد تطوير المنظومة بمتوسط حسابي (3,75)، يليه بُعد القيادة ذات الرؤية بمتوسط (3,79)، ثمّ بُعد ثقافة التعلّم في العصر الرقمي بمتوسط (3,96)، ثمّ بُعد التميّز في الممارسة المهنية بمتوسط (3,94)، بينما سجّل بُعد المواطنة الرقميّة أعلى متوسط (4,02)، وجميعها جاءت بدرجة موافقة عالية وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق التصوّر المقترح لتطوير الكفايات التقنية للإدارة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: المنظومة التعليمية، المواطنة الرقمية، الممارسات المهنية، التعليم الرقمي، التطوير المهني، القيادة الرقمية

ABSTRACT

The study aimed to identify the technical leadership competencies for school administration according to global models, assess their level in public education in the Kingdom of Saudi Arabia, and present a proposed vision for their development. The study adopted a descriptive survey method, involving a population of (11,371) principals and vice principals, from which a sample of (518) was selected from the regions of Riyadh, Eastern Province, Tabuk, Asir, and Jeddah. A questionnaire was used to collect the data. The results showed that the level of technical leadership competencies for school administration, according to its dimensions, varied. The lowest dimension was system development, with a mean of (3.75), followed by visionary leadership with a general mean of (3.79), then excellence in professional practice with a mean of (3.94), and learning culture in the digital age with a mean of (3.96). The highest mean of (4.02) was recorded by digital citizenship all indicating high agreement. The study recommended implementing the proposed vision for developing technical competencies in school administration.

Keywords: Educational system, Professional practices, Digital education, Professional development, Digital leadership

1. المقدمة

يشهد العصر الحديث تطورًا علميًا وتقنيًا متسارعًا، وقد أسهمت هذه التطورات في تحسين نظم التعليم، وتعزيز المهام الإدارية للمدارس، فضلًا عن تسهيل اتخاذ القرارات بناءً على البيانات وفهم احتياجات المستفيدين من التعليم، وتقدّم التقنية الحديثة فرصًا مثالية لفهم الاتجاهات الحالية في مجال التعليم في القرن الحادي والعشرين، ممّا يعّزز كفاءتها في تحقيق مسؤولياتها تجاه أصحاب المصلحة. تظهر أهمية الإدارة المدرسية في تبنّي رؤية واضحة وملهمة، ممّا يعزّز تبنّي خصائص القيادة التقنية وسلوكياتها، وتعزيز النمو المهني لمنسوبي المدرسة، كما تسعى لبناء ثقافة تنظيمية إيجابية تدعم السلوك القيادي التقني، مع الاهتمام برفاهية العاملين وتلبية احتياجاتهم الشخصية والفنية، كما تشمل الجهود توفير مختبرات إلكترونية وبرمجيات متقدّمة لدعم المدارس، وتشجيع الابتكار في تقديم الخدمات التعليمية (Bertt, 2019; المالكي وآخرون، 2021)، وتؤدّي دورًا حاسمًا في تعزيز كفاءة المعلمين في استخدام التقنية، ويتطلّب ذلك اتخاذ القرارات الإستراتيجية المتعلقة بالتقنية التعليمية، وتخطيط السياسات والبرامج وتنفيذها،، وتوفير التدريب والدعم، وتوجيه استخدام التقنية في الفصول الدراسية (Hero, 2008; Joseph, 2020) . تشمل مجالات القيادة الرقمية جوانب حيوية منها التواصل الفعّال مع جميع أصحاب المصلحة ممّا يسهم في بناء مجتمع تعليمي متكامل، وتحفيز ثقافة الابتكار داخل المدارس وتوظيف التقنية بطرق مبتكرة، وتصميم بيئات تعليمية تدعم التعلّم النشط والتعاوني من خلال توفير موارد تعليمية متنوعة ومرنة تلبّي احتياجات الطلاب المختلفة، واستخدام البيانات كأداة فعّالة لتحسين الأداء التعليمي، وتطوير إستراتيجيات لجمع البيانات وتحليلها لتوجيه القرارات التعليمية (Sheninger, 2014). بناء عليه، ظهرت الحاجة إلى تطوير كفايات القيادة الرقمية محليًا، وتوظيفها في العمل الإداري، بخاصة في ظلّ التغيرات التي يشهدها دورها عند توظيف التقنية الحديثة، ممّا يساعدها على إنجاز أعمالها، وتوفير الوقت الكافي للتفكير في تطوير المدرسة ومنسوبيها والمجتمع المحيط بها (العمرات، 2010؛ القحطاني، 2021). بشكل عام، فإنّ دراسة الكفايات التقنية للإدارة المدرسية تسهم في تعزيز فعالية القيادة التقنية وتحسين الأداء المؤسسي، كما تساعد على تحقيق التكامل الفعّال بين التقنية والتعليم، وتحقيق الأهداف الأكاديمية.

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها

يُشير واقع الإدارة المدرسية إلى وجود بعض التحديات التقنية، مع أنّ قادة المدارس حريصون على دعم المعلمين من خلال توفير دورات تدريبية وأجهزة تقنية، مع ذلك، لا يزال هناك نقص في الجهود المبذولة في هذا المجال، إذ يتطلب تمكين المعلمين من استخدام التقنية في العملية التعليمية الكثير من الجهد، كما أنّ توفير البرامج التعليمية الملائمة يعد مسؤولية كبيرة تقع على عاتق قادة المدارس (المالكي وآخرين، 2021). كما أثبتت دراسة الريس والعيفان (2022) المطبقة في خمس إدارات تعليمية للبنين والبنات في كلّ من: الرياض، والشرقية، والمدينة المنورة، وعسير، وتبوك، وجود احتياج متوسط للتطوير المهني في أبعاد القيادة الرقمية، مع التركيز على أبعاد (إدارة التحول الرقمي، والتقنية، والتفكير، والتواصل). وبناء عليه، يُظهر الاطلاع على الدراسات السابقة وجود تحديات في كفايات الإدارة المدرسية التقنية، والحاجة لإجراء دراسة حولها، لذا فإنّ مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في: تطوير الكفايات التقنية لمدراء مدارس التعليم العام في ضوء النماذج العالمية للكفايات التقنية تصوّر مقترح.

استهدفت الدراسة الإجابة عن الآتي:

- ما الكفايات التقنية اللازمة للإدارة المدرسية بالتعليم العام في ضوء النماذج العالمية؟
- ما مدى ممارسة الكفايات التقنية لدى الإدارة المدرسية بالتعليم العام في أبعاد "القيادة ذات الرؤية، وثقافة التعلم في العصر الرقمي، والتميز في الممارسات المهنية، وتطوير المنظومة، والمواطنة الرقمية" من وجهة نظرهم ووكلائهم؟
- ما التصوّر المقترح لكفايات القيادة التقنية للإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية؟

3. أهمية الدراسة

ظهرت الأهمية العلمية والعملية للدراسة في الآتي:

3.1. الأهمية العلمية

- قدّمت الدراسة إطارًا نظريًا لتحديد الكفايات التقنية اللازمة للإدارة المدرسية.
- قدّمت ممارسات مستندة إلى النماذج العالمية كأساس لتطوير الكفايات التقنية في السياقات المحلية.

3.2. الأهمية العملية

- حدّدت الكفايات اللازمة للقيادة التقنية لدعم جهود التحوّل الرقمي في المدارس.
- قدّمت إطارًا للكفايات لتطوير البرامج التدريبية الموجهة للإدارة المدرسية؛ لتعزيز مهاراتهم التقنية وتحسين أدائهم.

4. حدود البحث

حُددت الدراسة الحالية في الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** الكفايات التقنية للإدارة المدرسية وفق الأبعاد التالية: (القيادة ذات الرؤية، ثقافة التعلّم في العصر الرقمي، التميّز في الممارسة المهنية، تطوير المنظومة، المواطنة الرقمية)، ولم تتناول الدراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية كون النتائج متقاربة.
- **الحدود البشرية:** تكوّنت من مدراء ووكلاء المدارس الحكومية.
- **الحدود المكانية:** طُبّقت الدارسة في كلّ من: (الرياض، الشرقية، تبوك، عسير، جدة).
- **الحدود الزمانية**: نُفذت في العام الدراسي 1445.

5. مصطلحات الدراسة

5.1. الإدارة المدرسية

مجموعة من العمليات الفنية والإدارية يقوم بها جهاز يتألف من مدير ووكلاء المدرسة لتحسين العملية التربوية والتعليمية (محمد، طه، ومحمد، 2023). وتعرف إجرائيًا: بأنّها الجهود المنظّمة التي يقوم بها فريق من مدير ووكلاء المدرسة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، تهدف إلى الإشراف، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة.

5.2. الكفاية

مجموع المعارف والمهارات والقيم التي من شأنها أن تيسّر للعملية التعليمية أهدافها المعرفية، والنفسحركية، والوجدانية (السيد، 2011).

5.3. الكفايات التقنية

مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات في مجال التقنية الحديثة التي يمتلكها الفرد، ويمارسها في أدائه ومسؤولياته الوظيفية، وتساعده على تحسين إنجاز الأعمال وتحقيق أهدافها المنشودة (البابطين، 2014). وتعرف كفايات القيادة التقنية إجرائيًا: بأنّها مجموع المعارف والمهارات والقيم التي تمكّن الإدارة المدرسية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من دمج التقنية في أداء مهامها بمهارة وفعالية وفق الأبعاد التالية: (القيادة ذات الرؤية، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسة المهنية، تطوير المنظومة، المواطنة الرقمية).

6. الإطار النظري

أصبحت الكفايات التقنية للإدارة المدرسية في عصر التحوّل الرقمي ضرورية لتعزيز جودة التعليم وفعالية الإدارة، وتسعى المؤسسات التعليمية إلى تطوير قدرات قادتها من خلال نماذج عالمية تركّز على دمج التقنية في العملية التعليمية، وتوفّر النماذج إطارًا شاملًا يحدّد المهارات والمعارف الأساسية التي يجب أن تمتلكها الإدارة المدرسية لضمان قيادة فعّالة في بيئات تعليمية تقنية متقدمة. ومن أبرزها الآتي:

- **النموذج الأول: المعايير الوطنية للتقنيات في التعليم لمدراء المدارس:**

يسمى النموذج باللغة الانجليزية (National Educational Technology Standards for Administrators) ويختصر بـ NETS وتظهر المعايير في جدول (1).

جدول 1

المعايير الوطنية للتقنيات في التعليم للمدراء المدارس (ISTE، 2009)

البُعد	الكفايات
1. المدافع عن المساواة والمواطنة	1.1 ضمان الوصول إلى معلمين ذوي مهارات عالية.
	2.1 ضمان الوصول لتلبية احتياجات الطلاب.
	3.1 نمذجة الاستخدام الشامل والصحي.
	4.1 نمذجة الاستخدام الآمن والأخلاقي والقانوني.
2. المخطط ذا رؤية	2.1 تطوير واستدامة الرؤية.
	2.2 بناء خطة استراتيجية.
	2.3 تقييم تقدم الخطة.
	4.2التواصل مع أصحاب المصلحة.
	5.2مشاركة الخبرة مع الأقران.
3. القائد المتمكن	1.3 تمكين المعلمين.
	2.3 بناء كفاءة المعلمين.
	3.3 إلهام ثقافة الابتكار.
	4.3 استخدام التقنية لتلبية احتياجات تعلم الطلاب.
	5.3 استخدام التحليلات لمتابعة تقدم الطلاب.
4. مصمّم الأنظمة	1.4 إنشاء سياسات عادلة.
	2.4 ضمان موارد كافية وقابلة للتوسع.
	3.4 حماية خصوصية وأمان الطلاب.
	4.4 إنشاء شراكات إستراتيجية.
5. المتعلم المتصل	1.5 متابعة الابتكارات في التعلم.
	2.5 المشاركة في شبكات التعلم المهني.
	3.5 الانخراط في الممارسة التأملية.
	4.5 التنقل عبر التحسين المستمر.

وضعت المعايير الوطنية للتقنيات في التعليم للمديرين من قبل الجمعية الدولية لتقنية التعليم (International Society for Technology in Education) (ISTE) في عام 2009، وقد حدّدت خمسة أبعاد رئيسة للكفايات التقنية لمديري المدارس: وهي (بُعد المدافع عن المساواة والمواطنة؛ ويشمل ضمان وصول المتعلمين، وبُعد المخطط ذا رؤية، و يتعلّق بتطوير واستدامة رؤية استراتيجية وبنائها، وبُعد القائد المتمكّن؛ ويعزز تمكين المعلمين والطلاب، وبُعد مصمّم الأنظمة؛ ويركّز على إنشاء سياسات عادلة، وبُعد المتعلّم المتّصل؛ ويتعلّق بتطوير ممارسات التعلم المهنية.

- **النموذج الثاني: كفايات القيادة التقنية لمديري المدارس الثانوية**

جدول 2

كفاية القيادة التقنية الرئيسة

البُعد	الكفايات
1.القيادة والبُعد البصري	1.1 تسهيل التكامل العملي واستخدام التقنية.
	1.2 البيانات المرجعية في اتخاذ القرارات القيادية.
	1.3 الترويج لثقافة التقنية المبتكرة.
	1.4 تشجيع التواصل بين الطلاب والمعلمين.
2. بُعد التعلّم والتعليم	2.1 دعم المعلمين وتعزيز فعالية التعلم.
	2.2 دعم الابتكار في التعلم.
	2.3 توفير بيئة تعليمية تقنية تركّز على الطالب.
	2.4 دعم تحسين التدريس وتطوير مهارات حلّ المشكلات.
	2.5 تحسين قدرات المعلمين في تطبيق التقنية.

	3.1 استخدام التقنية لتعزيز التواصل والتعاون.
	3.2 تنظيم مجموعات تعلّم مهنية تقنية.
3. بُعد الإنتاجية والممارسة المهنية	3.3 استخدام الموارد التقنية لدعم التطوير المهني المستمر.
	3.4 مواكبة الاتجاهات الناشئة في التقنية.
	3.5 الاستخدام لتعزيز التفاعل والتعاون.
	4.1 دعم تكامل التقنية مع التعليم.
	4.2 التخصيص الفعّال للموارد المالية والبشرية.
4. بُعد الدعم والإدارة والعمليات	4.3 المعلمون يستفيدون بشكل كامل من الموارد.
	4.4 تنفيذ إجراءات موحدة لضمان التحسين المستمر.
	4.5 دمج التقنية في أنظمة الإدارة والعمليات.
	5.1 تقييم وتقويم المعلمين والموظفين.
	5.2 جمع البيانات وتحليلها وتفسير النتائج ونشرها.
5. بُعد التقييم والتقويم	5.3 تنويع أساليب التقييم لاستخدام الموارد التقنية.
	5.4 تقييم استخدام التقنية بين المعلمين والموظفين.
	5.5 تقييم استخدام التقنية على أساس مؤشرات تقييم المدرسة.
	6.1 ضمان تخصيص موارد التقنية بشكل عادل.
	6.2 التواصل حول القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية.
6. البُعد الاجتماعي القانوني والأخلاقي	6.3 زيادة الوعي بقضايا الخصوصية والأمان.
	6.4 تعزيز بيئة تقنية آمنة وصحية.
	6.5 رفع الوعي بحقوق النشر والملكية الفكرية.

ظهر النموذج في تايوان عام (2017) فحدّد الكفايات القيادية للمديرين في المدارس الثانوية التي تركّز على التكامل التقني في تعليم القيادة والبُعد البصري، ويتضمّن تسهيل استخدام التقنية، وتطوير ثقافة مدرسية تُشجّع على الابتكار، والتعلّم والتعليم، ودعم استخدام التقنية لتحسين تعلّم الطلاب، والدعم والإدارة، ويركّز على تخصيص الموارد المالية والبشرية لدعم تكامل التقنية، والتقييم والتقويم، ويشمل استخدام التقنية لتحسين التعليم بشكل عام (Shyr, 2017).

- **النموذج الثالث: الكفايات اللازمة لمديري المدارس في عصر التعليم الرقمي**

أمّا النموذج الثالث فهو للكفايات التي يحتاجها مديرو المدارس وتحديد مهامهم المهنية في العصر التقني كما في الجدول رقم (3).

جدول 3

مميزات أنظمة التعليم الحديثة والكفايات في العصر التقني

مميزات النظام التعليمي الحديث	الكفايات
• مهام غير نموذجية ومتنوعة	• القدرة على إيجاد حلول غير تقليدية. • الإبداع والرؤية.
• مهام بيئة العمل قد تختلف	• القدرة على التكيف. • العمل في ظروف المخاطرة. التفكير غير القياسي. التفكير الناقد.
• حل المشكلات • توظيف التقنيات الحديثة	• القدرة على إدارة الانتباه. • محو الأمية التقنية. • التقنية الآمنة.
• مهارات الموظفين • أهمية التعلم المستمر • برامج مرنة	• الوعي - الإدراك. • الفضول والقدرة على التعلم.
• مسارات مخصصة في التعليم والتطوير الوظيفي • تقنيات التعلم الجديدة	• الانفتاح والتوجه التنموي. • القدرة على التعلم.
• تنمية القدرات المعرفية وذكائهم العاطفي • التواصل والتفاعل مع الطلاب	• استراتيجيات التعلم الفردية. • الذكاء العاطفي. • ضبط الانفعالات.
• تعاون الطلاب • تفاعل بين المعلم والطلاب • تفاعل وتعاون للموظفين	• التفكير الناقد. • القدرة على التعاون. • القدرة على حل المشاكل. • العمل الجماعي.
• يتحول نظام التعليم إلى نظام بيئي	• التفكير المنهجي.
• توفر بيئية تعلمية إنسانية للعالم • تطوير مهارات السلوك المسؤول بيئيًا • منهج اقتصادي للاستهلاك وتقليل النفايات	• التفكير البيئي. • المسؤولية الاجتماعية. • الإنتاج الخالي من الهدر.

وضّح النموذج السابق أهمية تطوير مهارات قيادة مبتكرة تدعم التكيف مع البيئة التقنية، ويشمل القدرة على إيجاد حلول غير تقليدية، والتفكير النقدي، وحلّ المشكلات والاهتمام بالتعلّم المستمر، واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم، والقدرة على تعزيز الذكاء العاطفي للطلاب، وتشجيع التعاون بين المتعلمين، وتطوير مهارات القيادة ذات الرؤية، ودعم التفاعل بين الموظفين داخل المدرسة (Rasskazova et al,. 2022).

7. الدراسات السابقة

يتناول المحور مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي أسهمت في بناء أدوات الدراسة، ووضّحت أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات الأخرى.

7.1. الدراسات العربية

- هدفت دراسة الريس والعيفان (2022) إلى تحديد احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في ضوء أبعاد القيادة الرقمية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددهم (362) من مديري المدارس، وأظهرت النتائج وجود احتياج للتطوير المهني بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الرقمية إجمالًا، وكان بُعد إدارة التحوّل الرقمي، في مقدّمتها ثمّ بُعد التقنية، وبُعد التفكير، وأخيراً بُعد التواصل.

أما دراسة الحسيني وآخرون (2021) فهدفت إلى تحديد مهارات قيادة تكامل التقنيات التعليمية في دولة الكويت، وفق الأبعاد الآتية (القيادة الحكيمة، ثقافة التعلّم في العصر الرقمي، والتميّز في الممارسة المهنية والتطوير المنظومي، والمواطنة الرقمية)، واستخدم منهج البحث التقويمي، ووظّفت الاستبانة، واشتملت عينة الدراسة على (446) معلّم ومعلمة، وأظهرت النتائج توافر مهارات قيادة تكامل التقنيات التعليمية لدى العينة بدرجة كبيرة.

- كما هدفت دراسة المالكي وآخرين (2021) إلى التعرّف إلى درجة تطبيق القيادة التقنية في المدارس الثانوية، واعتمدت على المنهج الوصفي، وبلغ عدد العينة (738) معلماً ومعلّمة، واستخدمت أداة الاستبانة، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ تطبيق مجالات القيادة التقنية جاءت بدرجة متوسطة، وكان ترتيبها تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي للمجالات على النحو الآتي: (مجال الإنتاجية والممارسة المهنية، ثمّ مجال التقييم والتقويم، تليه مجال التعلّم والتعليم، ومن ثمّ مجال القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، بعدها مجال الدعم والإدارة والعمليات، وآخرها مجال القيادة والرؤية).
- أما دراسة قط (2021) هدفت إلى التعرف على درجة معرفة مديري المدارس للكفايات التقنية وتطبيقها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأداتين المجموعات البؤرية والاستبانة، واشتملت العينة على (52) مدير مدرسة، وكانت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيًا لدرجة معرفة مديري المدارس للكفايات التقنية ومدى تطبيقها في مجالات: (الوسائل التقنية، والاتصال والتواصل، والحاسوب، والتعليم)، بينما لم يكن هناك علاقة بين امتلاكهم المعرفة، ومدى تطبيقها في كلّا من (التنمية المهنية للمعلمين، ومجال التعليم وتقنيات المعلومات).
- وهدفت دراسة الشديفات (2020) إلى التعرف على درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية في محافظة المفرق للكفايات التقنية والإدارية، واستخدام المنهج المسحي، ووزعت الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (158) مديرًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مديري المدارس للكفايات التقنية والإدارية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة.
- وهدفت دراسة محمد (2019) إلى التعرف إلى مدى إلمام الإدارة التربوية بخطوات تطبيق نظام التقنية الحديثة في التخطيط التربوي واستخدامها، ومعوقات التطبيق، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة والمقابلة أداتي جمع بيانات الدراسة، وبلغ حجم عينة الدراسة من (10) من قيادات الوزارة و (111) من قيادات التعليم بمحلية الخرطوم بالمرحلة الثانوية، وأظهرت نتائجها أنّ التقنية الحديثة تستخدم في مجال نظام التخطيط التربوي، والإدارة التربوية بخطوات تطبيق نظام التقنية الحديثة في مجال التخطيط التربوي.

7.2. الدراسات الأجنبية

- هدفت دراسة Ruloff and Petko (2021) كيفية تأثير أهداف مديري المدارس وأساليب القيادة على التطوّر الرقمي في المدارس الثانوية، واستخدم منهج البحث النوعي بالتصميم الاستكشافي، واعتمدت على مقابلات مع عينة مكونة من (9) من مدراء مدارس ثانوية في وسط سويسرا، وحُللت البيانات باستخدام تحليل المحتوى النوعي، وأشارت النتائج إلى أهمية دور القيادة المدرسية في دعم التنمية الرقمية في المدارس، وارتباط جودة التغيير الرقمي وسرعته بأسلوب القيادة الذي يتبعه المديرون (Ruloff& Petko, 2022).
- أما دراسة Hamzah et al. (2021) هدفت إلى تحديد مستوى وعناصر القيادة الرقمية لمديري المدارس الثانوية، ومستوى ممارسات التدريس الرقمية للمعلمين، واسُتخدام المنهج المسحي المقطعي، وشارك في الدراسة (400) معلّم كعينة مقصودة من منطقة هولو لانجات وسيلانجور للإجابة على الاستبانة، وكشفت نتائج الدراسة أنّ مديري المدارس وممارسات التدريس الرقمية للمعلمين على حدّ سواء طبّقوا بمستوى عالٍ، كما أنّ المعلمين يشركون الطلاب في التقييم المستمر المستند إلى التقنية الرقمية لعمليات التعلّم وأنماط التفكير (Hamzah et al. ,2021).
- ودراسة Ugur and Koç (2019) هدفت إلى تمكين مديري المدارس الثانوية من تنظيم التقنية واستخدامها وتنفيذها بشكل فعّال نظراً لتغير الأدوار القيادية للمدراء في البيئة المدرسية، وقد استخدمت أداة المقابلة، وطبقت على عينة من (10) مدراء مدارس المرحلة الثانوية في تركيا، وركّزت على أربعة محاور وهي: (التطوير المهني التقني، والمدراء، والمعلمين، والطلاب). وكشفت أن مديري المدارس بحاجه إلى تغيير طرق تفكيرهم حول استخدام التقنية، كما يجب أن يتوفر التطوير المهني في المهارات التقنية بشكل أكبر (Ugur& Koç, 2019).
- ودراسة Esplin et al. (2018) هدفت إلى تحديد مستوى أعداد القيادة التقنية لمبادئ استخدام معايير الجمعية (ISTE)، واستخدم المنهج المسحي، وزعت الاستبانة على (129) مدير مدرسة ابتدائية في ولاية يوتا، وتشير نتائج الدراسة إلى حاجة مدراء المدارس إلى مزيد من التطوير المهني للقيادة التقنية في مدارسهم مع ضرورة دمج التقنية في التعليم والتعلّم (Esplin et al., 2018).

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أحد أهداف الدراسة في كلٍ من دراسة قط (2021) والشديفات (2020)، واتفقت مع المنهج البحثي في دراسة كلّ من الشديفات (2020) والريس والعيفان (2022) والمالكي وآخرون (2021). كما اتفقت في أدوات الدراسة في كلّ من الريس والعيفان (2022) والمالكي وآخرون (2021) وقط (2021) والشديفات (2020) ومحمد (2019) و(Hamzah et al., 2021) و(Esplin et al., 2018)، واتفقت في نوع عينة الدراسة في كلّ من دراسة الريس

والعيفان (2022) وقط (2021) والشديفات (2020) و (Ugur& Koç,2019)و(Esplin et al.,2018) وأضافت الدراسات الأخرى عينات مختلفة من قيادات وزارة التعليم والمعلمين وقيادات إدارات التعليم وتحليل الوثائق. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تسعى إلى تحديد الكفايات القيادية التقنية للإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية وفق النماذج العالمية، بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح لها.

8. منهج الدراسة

استخدمت الد راسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يُعرّف بأنّه دراسة الواقع أو الظاهرة كما تُوجد في الميدان، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويبيّن التعبير الكمي مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (درويش، 2018). واختير المنهج للحاجة إلى توصيف الواقع الحالي لكفايات القيادة التقنية في الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام من خلال جمع البيانات حول تقويم مستوى الكفايات القيادة التقنية لدى الإدارة المدرسية في المملكة العربيّة السعوديّة.

9. مجتمع الدراسة وعينتها

لحساب حجم العينة استخدمت معادلة ريتشارد جيجر (Richard's Equation) للدراسة على مجتمع قوامه (11371) فردًا، تعتمد المعادلة على مجموعة من المتغيرات مثل حجم المجتمع (N)، مستوى الثقة (Z)، تقدير التباين (p)، والهامش المسموح به للخطأ (Zhu et al. 2018) (E)، وحدّد حجم العينة المطلوبة عن طريق إدخال القيم المناسبة في المعادلة الحسابية. والوصول إلى حجم العينة المثالي الذي يقدر بـ (375) فردًا. وتجاوب من المجتمع (518) مديرًا ووكيلًا في مدارس التعليم العام في المناطق التالية: (الرياض، الشرقية، تبوك، عسير، جدة). بتغطية هذه المناطق مُثلت بيئات تعليمية متنوعة وفق: (الحجم الجغرافي، التنوع السكاني، واختلاف الأساليب الإدارية) ممّا يتيح تعميم النتائج على مدارس التعليم العام في المملكة العربيّة السعوديّة.

9.1. خصائص أفراد الدراسة

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص الوظيفية، تتمثّل في: طبيعة المسمى الوظيفي، والنوع، والدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة الإدارية، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

- **المسمى الوظيفي:**

جدول 4

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المسمى الوظيفي والنوع

المسمى الوظيفي	ذكر	النسبة (%)	أنثى	النسبة (%)
مدير	266	51.4	78	15.1
وكيل	114	22.0	60	11.6
المجموع	380	75,4	138	26,7

يبيّن جدول رقم (4) توزيع المسمى الوظيفي والنوع للمديرين والوكلاء في العينة. ويتضح من البيانات أنّ (266) من الذكور يشغلون منصب المدير بنسبة (51,4%)، في حين تشغل (78) من الإناث المنصب نفسه بنسبة (15,1%). أمّا بالنسبة لمنصب الوكيل، فهناك (114) وكيلًا من الذكور بنسبة (22,1%)، بينما يبلغ عدد الوكيلات من الإناث (60) بنسبة (11,6%).

جدول 5

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
بكالوريوس	405	78
ماجستير	72	14
دكتوراة	16	3
درجة علمية أخرى	25	5
المجموع	518	100

يتضح من الجدول (5) أنّ نسبة (78%) من أفراد العينة وفق الدرجة العلمية يحملون درجة البكالوريوس، و(14%) منهم يحملون درجة ماجستير، و(5%) يحملون درجة علمية أخرى، أمّا حملة درجة الدكتوراه فكانت نسبتهم (3%).

- **سنوات الخبرة في الإدارة:**

جدول 6

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة في الإدارة

سنوات الخبرة في الإدارة	التكرار	النسبة (%)
أقل من (5) سنوات	114	22.0
(5) - (10) سنوات	136	26.3
أكثر من (10) سنوات	268	51.7
المجموع	518	100

يتضح من الجدول (6) أن نسبة (51,7%) من أفراد العينة وفقًا لعدد سنوات الخبرة الإدارية في الأعمال القيادية لديهم خبرة إدارية تزيد عن (10) سنوات، بينما تبلغ نسبة الذين تتراوح خبرتهم بين (5 و10) سنوات (26,3%)، في حين تمثل نسبة من لديهم خبرة إدارية أقل من (5) سنوات (22%).

9.2. أداة الدراسة

استخدمت الدراسة أداة الاستبانة بناء على طبيعة البيانات، والمنهج المتبع في الدراسة، أُختيرت الأداة للإجابة على السؤال الثاني للدراسة، وتكوّنت الاستبانة من خمسة أبعاد؛ هي: بُعد القيادة ذات الرؤية، وعدد بنودها (10)، وبُعد ثقافة التعلّم في العصر الرقمي، وعدد بنودها (8)، وبُعد التميّز في الممارسة المهنية، وعدد بنودها (9)، وبُعد تطوير المنظومة، وعدد بنودها (7)، وبُعد المواطنة الرقمية، وعدد بنودها (7).

9.3. صدق الاستبانة وثباتها

- **صدق المحكمين والاتساق الداخلي لأداة الاستبانة:**

عرضت الاستبانة على (6) محكمين متخصصين في مجال القيادة والإدارة المدرسية لتقويم صدق الاستبانة، وأُخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار، وأُجريت تعديلات وتحسينات على الاستبانة بناءً على تلك الملاحظات لتتوافق مع أهداف الدراسة. فامتلكت الاستبانة صدقًا في المحتوى وملاءمة للأغراض

البحثية، وللتأكد من تماسك المحاور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، قيس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال تحليل بيانات استجابات أفراد الدراسة عبر حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كلّ عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور.

جدول 7

معاملات الارتباط للاستبانة

م	معامل الارتباط				
	البُعد الأول	البُعد الثاني	البُعد الثالث	البُعد الرابع	البُعد الخامس
1	0.824	0.876	0.878	0.909	0.881
2	0.892	0.862	0.910	0.868	0.938
3	0.879	0.903	0.889	0.935	0.932
4	0.899	0.913	0.870	0.905	0.935
5	0.843	0.903	0.915	0.888	0.904
6	0.881	0.894	0.880	0.940	0.897
7	0.833	0.910	0.852	0.917	0.890
8	0.891	0.880	0.785		
9	0.865				
10	0.873				

يتضح من الجدول رقم (7) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ممّا يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

- **ثبات أداة الدارسة:**

تمّ حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضّح الجدول رقم (8) قيمة معامل الثبات لكلّ جزء من أجزاء الاستبانة.

جدول 8

قيم معاملات الثبات لكل محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
القيادة ذات الرؤية	0.963
ثقافة التعلم في العصر الرقمي	0.963
التميز في الممارسة المهنية	0.959
تطوير المنظومة	0.965
المواطنة الرقمية	0.966
كامل الاستبانة	0.988

يتضح من الجدول رقم (8) أنّ قيم معاملات الثبات مرتفعة ممّا يدلّ على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **الأساليب الإحصائية:**

استخدمت الدراسة معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة، ومعامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، والتكرارات، والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة، كما توضّح درجة متوسطات درجة الموافقة في الاستبانة في جدول (9).

جدول 9

متوسط درجات الموافقة

المتوسط	درجة الموافقة
5 - 4.21	عالية جداً
4.20 - 3.41	عالية
3.40 - 2.61	متوسطة
2.60 - 1.81	منخفضة
1.80 - 1	منخفضة جداً

10. نتائج الدراسة

للإجابة على السؤال الأول: ما الكفايات التقنية اللازمة للإدارة المدرسية بالتعليم العام في ضوء النماذج العالمية؟

استنادًا إلى النماذج العالمية الواردة في الإطار النظري، يمكن تصنيف الكفايات التقنية لمدراء المدارس وفقًا للأبعاد الأساسية التي حدّدتها الباحثات بعد تحليلها إلى الآتي: بُعد القيادة ذات الرؤية، وتركز على أهمية وضع إستراتيجية واضحة للتعليم، بما يساعد في توجيه الموارد والجهود نحو تحقيق أهداف تعليمية محدّدة، وبُعد التعلّم الرقمي، ويعزّز من استخدام الأدوات التقنية، بما يسهم في زيادة تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي، ويشجّع على التعلّم الذاتي والتعاون بين الطلاب. وبُعد التميّز في الممارسة المهنية، ويشجّع المديرين على تبنّي أساليب مبتكرة، ممّا يؤدي إلى تحسين جودة التعليم وتطوير مهارات المعلمين. وبُعد المواطنة الرقمية التي تعزّز من السلوكيات الأخلاقية في استخدام التقنية، بشكل يساعد الطلاب على فهم المخاطر المحتملة، وكيفية التعامل معها بشكل آمن. بينما يضمن بُعد تطوير المنظومة أن يظل النظام التعليمي متجاوبًا مع التغيرات السريعة في العصر الرقمي، بما يعزّز من فعالية التعليم في مواجهة التحديات الحديثة، ويجعل المدارس أكثر قدرة على التكيّف مع احتياجات المجتمع، ممّا يسهم في بناء بيئة تعليمية إيجابية وشاملة للجميع.

وللإجابة على السؤال الثاني: ما مدى ممارسة الكفايات التقنية لدى الإدارة المدرسية بالتعليم العام في أبعاد القيادة ذات الرؤية، وثقافة التعلم في العصر الرقمي، والتميز في الممارسات المهنية، وتطوير المنظومة، والمواطنة الرقمية من وجهة نظرهم ووكلائهم؟

وجاءت نتيجة الاستبانة الموزعة على فئة مدراء ووكلاء المدارس حول الأبعاد الخمسة كالآتي:

- **البُعد الأول: القيادة ذات الرؤية**

جدول 10

بُعد القيادة ذات الرؤية

م	المحاور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تمتلك رؤية واضحة حول كيفية دمج وتوظيف التقنية	3.98	0.95	عالية	1
2	تضع خطة تقنية تتفق مع مبادرات التحوّل الرقمي	3.75	1.04	عالية	6

3	يشارك أفراد المجتمع المدرسي في وضع خطة توظيف التقنيات	3.66	1.07	عالية	9
4	تنفّذ الخطة الإستراتيجية لتوظيف التقنيات الرقمية	3.84	0.99	عالية	5
5	تُسهم في توفير بيئات التعلم المجهزة بالتقنيات الرقمية	3.69	1.15	عالية	8
6	تنشر ثقافة التقنية المبتكرة على مستوى المدرسة	3.89	1.02	عالية	4
7	تُوظف التقنيات الرقمية للتواصل مع المجتمع المحلي.	3.91	1.00	عالية	3
8	تعمل على تطوير مهارات وقدرات أفراد المجتمع المدرسي في التقنيات الرقمية	3.93	0.95	عالية	2
9	تتبادل الإدارة المدرسية مع القيادات الأخرى أفضل الممارسات وتحديات التقنيات الرقمية	3.71	1.05	عالية	7
10	يشارك أفراد المجتمع في وضع خطط التقنيات الرقمية	3.58	1.09	عالية	10
المتوسط الحسابي العام (3,79) ودرجة الموافقة على عبارات المعيار عالية					

يتضح من الجدول (10) أنّ بُعد القيادة ذات الرؤية لدى أفراد العينة بلغ المتوسط العام (3,79)، وجاءت درجة الموافقة على عبارات المعيار عالية، وتوافقت مع دراسة الحسيني والثويني والرشيدي (2021) في أنّ مهارات قيادة تكامل التقنيات التعليمي لدى مدراء المدارس، جاءت بدرجة عالية، بينما في دراسة الشديفات (2020) جاءت بدرجة متوسطة. حيث حصلت العبارات الثلاث الأولى على متوسطات مرتفعة: أولهما: "تمتلك الإدارة المدرسية رؤية واضحة لدمج وتوظيف التقنية" بمتوسط (3,98)، وهذا يشير إلى أنّ المدراء يمتلكون تصوّرًا استراتيجيًا قويًا لتوظيف التقنية في العملية التعليمية.

ثانيهما: جاءت عبارة "تعمل على تطوير مهارات وقدرات أفراد المجتمع المدرسي" بمتوسط (3,93). لتعكس النتيجة التزام المدراء بتعزيز مهارات المعلمين والطلاب. كما حصلت عبارة "تُوظّف التقنيات الرقمية للتواصل مع المجتمع المحلي" على متوسط (3,91)، ليدلّ على وجود جهود ملموسة في استخدام التقنيات الرقمية في التعليم. في المقابل، أظهرت الدراسة أنّ العبارات ذات المتوسطات الأدنى، تعكس بعض العوائق في توفير بيئات تعليمية متكاملة تقنيًا. إذ حصلت عبارة "توفير بيئات التعلّم المجهزة بالتقنيات الرقمية" على متوسط (3,69)، ممّا يشير إلى نقص في توافر هذه البيئات الذي قد يؤثّر سلبًا على فعالية دمج التقنية. إضافة إلى ذلك، جاءت عبارة "يشارك أفراد المجتمع المدرسي في وضع خطة توظيف التقنيات" بمتوسط (3,58)، ليعكس ضعف منسوبي المدرسة في التخطيط. وأخيرًا، حصلت عبارة "يشارك أفراد المجتمع عند وضع خطط توظيف التقنيات الرقمية" على متوسط (3,66)، وهذا يشير إلى ضرورة تعزيز التعاون والمشاركة بين جميع الأطراف المعنية لضمان تحقيق أهداف دمج التقنية بشكل فعال.

- **البُعد الثاني: ثقافة التعلم في العصر الرقمي**

جدول 11

بُعد ثقافة التعلم في العصر الرقمي

م	المحاور		الانحراف المعياري	درجة	الترتيب
1	تُشجع المجتمع المدرسي على البحث عن المعلومات في البيئات الرقمية	3.84	0.98	عالية	7
2	تُوفر بيئة تعليمية تقنية تركز على الطالب وتراعي الفروق الفردية	3.73	1.04	عالية	8
3	تُشجع المعلمين على توظيف التقنيات الرقمية في ممارساتهم التدريسية	4.13	0.91	عالية	2
4	تُقوم بنشر الثقافة التنظيمية الداعمة لتوظيف وتفعيل التقنية التعليمية	3.96	0.95	عالية	4
5	تتبنى توظيف التقنيات الرقمية كأحد المحكات تقييم أداء العاملين	3.91	1.00	عالية	5
6	تُشجع المعلمين على استخدام وتفعيل أنظمة إدارة التعلم الرقمية	4.13	0.90	عالية	1

7	تُشجع المعلمين على استخدام وسائل تعليم مبتكرة تدعم التقنيات الرقمية	4.09	0.93	عالية	3
8	تُشارك في مجتمعات التعلم التي تحفز الابتكار والإبداع والتعاون في العصر الرقمي	3.91	1.01	عالية	6
المتوسط الحسابي العام والبالغ (3.96) أي أن درجة الموافقة عالية					

تشير نتائج جدول (11) إلى أنّ درجة الموافقة العامة على ثقافة التعلم في العصر الرقمي لدى أفراد العينة جاءت مرتفعة، وبلغ المتوسط العام (3,96)، ويعكس هذا المتوسط اهتمامًا كبيرًا من قبل أفراد العينة بتطبيق مفاهيم التعلم الرقمي، وتفعيل التقنيات الحديثة في البيئة التعليمية. ويمكن ترتيب نتائجها من الأعلى في المتوسطات كالآتي: جاءت عبارتا "تشجيع للمعلمين على استخدام وتفعيل أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية"، و" تشجيع المعلمين على توظيف التقنيات الرقمية في ممارساتهم التدريسية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,13)، ويبرز هذان المؤشران حرص الإدارة المدرسية على تبنّي تقنيات حديثة لتحسين الأداء التدريسي وتمكين المعلمين من استخدامها بفعالية. ومع ذلك، تختلف النتائج عن دراسة المالكي وآخرون (2021)، التي أظهرت أنّ مستوى الموافقة على الأبعاد كان متوسطًا، والاختلاف قد يعكس تطورًا في وعي الإدارة المدرسية بأهمية التقنية الرقمية. كما احتلّت عبارة "تُشجيع الإدارة المدرسية المعلمين على استخدام وسائل تعليم مبتكرة تدعم التقنيات الرقمية" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,09)، ويعكس ذلك اهتمامًا جيدًا بالإبداع في العملية التعليمية، وتتّفق النتيجة مع ما أكدته دراسة حمزة وآخرون (2021)، التي ركّزت على أهمية دعم الوسائل المبتكرة لتعزيز التجارب التعليمية الرقمية. وجاءت النتائج الأقل في المتوسطات كالتالي: جاءت في المرتبة السادسة عبارتا "مشاركة الإدارة المدرسية في مجتمعات التعلم التي تحفز الابتكار والإبداع والتعاون في العصر الرقمي"، و"تتبنى الإدارة المدرسية توظيف التقنيات الرقمية كأحد المحكّات والمعايير عند تقييم أداء العاملين" على متوسط (3,91) ومع أنّ النتيجة تُظهر درجة موافقة عالية، إلّا أنّها تعكس الحاجة إلى تعزيز مجتمعات التعلّم الرقمية كأداة رئيسة لتعزيز التعاون والابتكار في بيئة التعليم الرقمي. أمّا عبارة "تشجيع المجتمع المدرسي على البحث عن المعلومات في البيئات الرقمية واستكشافها بأنفسهم" فقد حصلت على متوسط (3,84)، بما يشير إلى اهتمام متوسط بتشجيع التفكير الاستكشافي لدى الطلاب. وأخيرًا، سجّلت عبارة "توفير بيئة تعليمية تقنية تركز على الطالب وتراعي الفروق الفردية" على أقلّ متوسط (3,73). ومع أنّ النتيجة ما زالت ضمن درجة الموافقة العالية، إلّا أنّها تعكس تحديًا في بناء بيئات تعلّم رقمية تراعي احتياجات الطلاب المختلفة وتوفّر تجربة تعليمية مخصصة.

- **البُعد الثالث: التميز في الممارسة المهنية**

جدول 12

بُعد التميز في الممارسة المهنية

م	المحاور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تُشجع المعلمين على تبادل الخبرات في كيفية دمج وتوظيف التقنية	4.16	0.88	عالية	1
2	تدعم وتدرب العاملين في دمج وتوظيف التقنية	4.03	0.94	عالية	5
3	تُشجع المعلمين على المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية باستخدام التطبيقات الرقمية	4.07	0.90	عالية	4
4	تستخدم التقنيات الرقمية في أداء الأعمال والمهام الإدارية اليومية.	4.13	0.88	عالية	3
5	تقوم بنشر الممارسات والتجارب التدريسية المميزة التي تدعم تعلم الطلاب	3.95	0.93	عالية	7
6	تكافئ المعلمين المتميزين في توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية	3.95	1.00	عالية	8
7	تقوم بمشاركة الملفات عبر التقنيات الرقمية لتوفير وصول سريع للمعلومات	4.02	0.90	عالية	6

8	توظّف وسائل التواصل الاجتماعي لاطلاع المجتمع المحلي بأنشطة المدرسة	4.15	0.86	عالية	2
9	تتابع نتائج البحوث التربوية وتطلع على التقنيات الرقمية الناشئة واستخداماتها	3.73	1.04	عالية	9
المتوسط الحسابي العام والبالغ (3.94) إي أن درجة الموافقة عالية					

تشير نتائج جدول (12) إلى أنّ مستوى التميّز في الممارسة المهنية لدى أفراد العينة جاء بدرجة موافقة عالية، وبلغ المتوسط العام (3,94)، ويعكس المتوسط إدراكًا واضحًا لأهمية دور الإدارة المدرسية في تعزيز الممارسات المهنية. ومع ذلك، اختلفت النتيجة عن دراسة Esplin وآخرين (2018)، التي أشارت إلى حاجة مديري المدارس إلى تطوير مهارات القيادة التقنية ودمج التقنية بشكل أكبر في عمليتي التعليم والتعلّم. جاءت المحاور الأعلى تقييمًا التي أولتها الإدارة المدرسية اهتمامًا كبيرًا، وهي: "تشجيع المعلمين على تبادل الخبرات في دمج التقنية بالممارسات التدريسية" على أعلى متوسط حسابي (4,16)، يوضّح التركيز على تشجيع التعاون المهني بين المعلمين لتعزيز استخدام التقنية في التعليم. ومع ذلك، تختلف النتيجة عن دراسة Ruloff و(2022) Petko، التي أشارت إلى حاجة مديري المدارس إلى تغيير طريقة تفكيرهم تجاه استخدام التقنية. وفي المرتبة الثانية، جاءت عبارة توظيف لوسائل التواصل الاجتماعي لاطلاع المجتمع المحلي على أنشطة المدرسة بمتوسط (4,15)، ويبرز ذلك أهمية وسائل التواصل الاجتماعي كأداة لتعزيز التواصل المجتمعي وإبراز دور المدرسة، وتدعم النتيجة دراسة قط (2021)، التي أكّدت العلاقة الإيجابية بين معرفة مديري المدارس بالكفايات التقنية ومدى تطبيقها في التواصل وإدارة المدرسة، كما جاءت عبارة "استخدام التقنيات الرقمية في أداء المهام الإدارية اليومية" في المرتبة الثالثة بمتوسط (4,13). يوضح ذلك الاعتماد المتزايد على التقنية في تحسين الكفاءة الإدارية، وهو ما أشارت إليه دراسة Ruloff و2022) Petko) حول دور القيادة المدرسية في دعم التنمية الرقمية. في المقابل، كشفت المحاور الأقل تقييمًا عن بعض الجوانب التي تحتاج إلى تعزيز؛ إذ حصلت عبارتا "نشر الممارسات والتجارب التدريسية المميزة" و"تكريم المعلمين المتميزين في توظيف التقنية الرقمية" على متوسط (3,95)، الذي يشير إلى الحاجة إلى اهتمام الإدارة بتوثيق ونشر التجارب لدعم التميز المهني، وتطوير سياسات التحفيز والتقدير للمعلمين المبدعين في استخدام التقنية.

أمّا العبارة الأدنى تقييمًا، فكانت "متابعة نتائج البحوث التربوية والاطلاع على التقنيات الرقمية الناشئة"، فقد سجّلت متوسطًا (3,73). ويشير ذلك إلى انخفاض بسيط في انخراط الإدارة المدرسية في متابعة المستجدات التقنية والتربوية، وهذا قد يؤثّر سلبًا على قدرتها على مواكبة أحدث التطورات.

- **البُعد الرابع: تطوير المنظومة**

جدول 13

بُعد تطوير المنظومة

م	المحاور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تراجع بشكل دوري الخطط المتعلقة بتوظيف التقنية لاستكشاف أوجه القصور وتحسينها	3.71	1.01	عالية	5
2	تعمل على إقامة شراكات مع المجتمع المحلي لدعم توظيف التقنية	3.56	1.04	عالية	7
3	تحديد الاحتياجات التدريبية لتقنيات التعليم	3.77	1.00	عالية	4
4	تستطلع آراء المستفيدين عن جودة الخدمات الرقمية المقدمة	3.69	1.02	عالية	6
5	توفير الدعم الفني والتقني المناسب عند الحاجة إليه	3.91	1.00	عالية	1
6	تستخدم أساليب متنوعة لتقييم استخدام التقنيات الرقمية	3.82	0.97	عالية	2
7	تقيس أثر استخدام التقنيات الرقمية على تحسين نتائج تعلم الطلاب	3.82	0.99	عالية	3
المتوسط الحسابي العام يبلغ (3.75) أي أن درجة الموافقة عالية					

تشير نتائج جدول (13) إلى أنّ مستوى تطوير المنظومة التقنية لدى أفراد العينة جاء بدرجة موافقة عالية، وبلغ المتوسط العام (3,75)، ويعكس ذلك إدراكًا لأهمية دور الإدارة المدرسية في تعزيز استخدام التقنيات الرقمية لتحسين العملية التعليمية والإدارية. أظهرت نتائج الدراسة أنّ أعلى ثلاث عبارات كانت كالآتي: حصلت عبارة "تعمل على توفير الدعم الفني والتقني عند الحاجة إليه" على أعلى متوسط (3,91)، ممّا يشير إلى اهتمام كبير بتوفير الدعم التقني اللازم لضمان استمرارية استخدام التقنية

بشكل فعّال. وجاءت عبارتا "تستخدم أساليب متنوعة لتقييم استخدام التقنيات الرقمية بهدف تحسين الإنتاجية التعليمية والتشغيلية"، و "تقيس أثر استخدام التقنيات الرقمية على تحسين نتائج تعلم الطلبة" في المرتبة الثانية بمتوسط (3,82)، وتعكس النتيجة اهتمام الإدارة بقياس فعالية استخدام التقنيات الرقمية في تحقيق أهداف تعليمية وتشغيلية أفضل، وفهمًا لدور التقنية في تحسين جودة التعلّم وتعزيز الأداء الأكاديمي. في المقابل، جاءت ثلاث عبارات على أقل متوسط حسابي وهي "تراجع بشكل دوري الخطط المتعلقة بتوظيف التقنية لاستكشاف أوجه القصور وتحسينها" وحصلت على متوسط (3,71)، ويُبرز ذلك أهمية تعزيز الجهود في متابعة وتحديث الخطط التقنية بشكل منتظم لضمان كفاءتها ومواكبتها للتطورات. أمّا "عبارة تستطلع آراء المستفيدين عن جودة الخدمات الرقمية المقدمة"، فجاءت بمتوسط (3,69)، ممّا يشير إلى ضعف نسبي في إشراك المستفيدين في تقييم جودة الخدمات الرقمية. وتتفق النتيجة مع دراسة حمزة وآخرين (2021)، التي أكدت على أهمية التقييم المستمر لتحسين عمليات التعلّم وأنماط التفكير باستخدام التقنية.

وأخيرًا، جاءت عبارة "تعمل على إقامة شراكات مع المجتمع المحلي من أجل دعم توظيف التقنية في البيئة المدرسية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3,65). تعكس النتيجة حاجة ملحة لتعزيز التعاون مع المجتمع المحلي لتوفير دعم إضافي يساعد في تحسين البيئة التقنية داخل المدرسة.

- **البُعد الخامس: المواطنة الرقمية**

جدول 14

بُعد المواطنة الرقمية

م	المحاور	المتوسط	الانحراف	درجة الموافقة	الترتيب
1	تضع التعليمات القانونية والأخلاقية والمسؤولة التي لكيفية استخدام التقنيات والمنصات الرقمية	4.09	0.94	عالية	1
2	توضح الإجراءات المناسبة التي تكفل الوصول العادل إلى الأدوات والموارد الرقمية	3.99	0.96	عالية	5
3	تقوم بتوعية أفراد المجتمع المدرسي بحقوقهم ومسؤولياتهم عند استخدام المنصات الرقمية	4.06	0.94	عالية	3
4	تقوم بتوعية أفراد المجتمع المدرسي بأهمية الأمانة العلمية والتحقق من موثوقية المعلومات المنشورة	4.04	0.94	عالية	4
5	تقوم بتوعية المجتمع المدرسي بحقوق النشر والملكية الفكرية	3.94	0.98	عالية	7
6	توظف التقنيات الرقمية من أجل إحداث التغيير الاجتماعي والتعليمي المطلوب	3.95	0.92	عالية	6
7	تسعى أن تكون قدوة يحتذى بها في توظيف التقنيات الرقمية واستخدامها	4.08	0.93	عالية	2
المتوسط الحسابي العام (4,.2) أي أن درجة الموافقة عالية					

تشير نتائج جدول (14) إلى أنّ مستوى المواطنة الرقمية لدى أفراد العينة جاء بدرجة موافقة عالية، وبلغ المتوسط العام (4.02)، وتعكس النتيجة إدراكًا واضحًا لدور المواطنة الرقمية في دعم التدريس الرقمي، وتعزيز استخدام التقنيات في البيئة التعليمية، وتتوافق النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حمزة وآخرين (2021)، التي أكدت على أنّ المواطنة الرقمية مؤشر قوي على جاهزية المعلمين للتعليم الرقمي. وأظهرت النتائج أنّ أعلى ثلاث متوسطات حسابية كانت عبارة "تضع الإدارة المدرسية التعليمات القانونية والأخلاقية والمسؤولة لكيفية استخدام التقنيات والمنصات الرقمية" فحصلت على أعلى متوسط حسابي (4,09)، ويشير ذلك إلى اهتمام الإدارة المدرسية بوضع قواعد واضحة تحكم استخدام التقنية الرقمية لضمان بيئة آمنة ومسؤولة. بينما جاءت عبارة "تسعى أن تكون قدوة يحتذى بها في توظيف التقنيات الرقمية واستخدامها بشكل مناسب في أداء مهامها" في المرتبة الثانية وبمتوسط (4,08)، وتوضّح النتيجة أنّ الإدارة تسعى لتكون نموذجًا إيجابيًا في استخدام التقنية، ممّا يعزّز من ثقة المعلمين والطلاب في أهمية التقنيات الرقمية، أمّا عبارة "تقوم بتوعية أفراد المجتمع المدرسي بحقوقهم ومسؤولياتهم عند استخدام المنصات الرقمية"، فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4,06)، ويعكس ذلك وعي الإدارة بأهمية نشر الثقافة الرقمية بين أفراد المجتمع المدرسي لتعزيز ممارسات الاستخدام المسؤول والمنظّم للتقنيات. في المقابل، كانت العبارات الأقل في المتوسطات الحسابية، هي عبارة "توضح الإدارة المدرسية الإجراءات المناسبة التي تكفل الوصول العادل إلى الأدوات والموارد الرقمية من أجل توفير فرص تعليمية متساوية لكافة المتعلمين" وحصلت على متوسط حسابي (3,99) واحتلت المرتبة الخامسة. يشير ذلك إلى أن الإدارة تهتمّ نسبيًا بتوفير

فرص متكافئة للجميع، ولكن هناك حاجة لمزيد من الجهود لضمان تحقيق العدالة الرقمية بشكل أفضل. كما جاءت عبارة "توظف التقنيات الرقمية من أجل إحداث التغيير الاجتماعي والتعليمي المطلوب" في المرتبة السادسة بمتوسط (3,95). وتوضّح النتيجة اهتمامًا باستخدام التقنيات الرقمية كأداة لإحداث تأثير إيجابي على البيئة الاجتماعية والتعليمية، وأخيرًا، جاءت عبارة "تقوم بتوعية المجتمع المدرسي بحقوق النشر والملكية الفكرية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,94). ويعكس ذلك الحاجة إلى رفع الجهود التوعوية بأهمية احترام حقوق الملكية الفكرية والنشر، وهو جانب أساسي في تعزيز المواطنة الرقمية في العصر الحالي.

للإجابة على السؤال الثالث: ما التصور المقترح للكفايات التقنية للإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام؟

تساعد المعايير الإدارة المدرسية على بناء بيئة تعليمية تفاعلية وفعّالة، ودمج التقنية بشكل سلس في جميع جوانب التعليم والإدارة. من خلال الالتزام بالمعايير، يمكن للمدراء تعزيز التعلم وتعزيز الابتكار في مدارسهم.

- **نموذج التصور المقترح للكفايات التقنية للإدارة المدرسية:**

أصبح التعليم استثمارًا بشريًا يزداد الاهتمام بتحسينه وتطويره لإعداد أجيال مفكرة منتجة قادرة على التكيف مع متطلبات الحياة، والتعامل مع تقنية المعلومات والاتصال، ومواجهة تحدياتها، ويؤدي توظيف تقنية التعليم دورًا بارزًا وهامًا لتحسين نوعية التعليم، وحلّ بعض مشكلاته، ولا بد لمدراء المدارس أن يتسموا بالتجديد والإبداع، وأن يأخذوا بعين الاعتبار التوجهات الجديدة التي تدعم وتوجّه جميع عناصر العملية التعليمية نحو إقامة مجتمعات معرفية متقدمة، لذلك كان من المهم وضع تصوّر مقترح، وذلك بعد الرجوع لنتائج الدراسة الحالية والأدبيات السابقة وفقًا للنقاط التالية:

أهداف التصور المقترح:

- دعم التحول الرقمي في الإدارة المدرسية
- دمج التقنية في التعليم والتعلّم
- تطوير الكفايات المهنية الرقمية للإدارة المدرسية

الفئة المستهدفة: يستهدف التصور المقترح مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مبررات التصور المقترح وتتمثل في:

- تحقيق متطلبات رؤية 2030.
- ندرة الدراسات العربية في مجال الكفايات التقنية.
- استجابة لمتطلبات القرن 21 وما يسوده من تغيرات وتطورات.

منطلقات التصوّر المقترح تتمثل في:

- وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- رؤية المملكة 2030 وما تضمنته من أهداف ومرتكزاتها.
- نتائج الأبحاث والدراسات السابقة.

وتتمثل الكفايات التقنية المقترحة لمدير المدرسة في التالي:

حـدّدت الكفايات التقنية بـناءً على معايير علمية ومنهجية مستندة إلى نتائج الدراسة وتحليلها، ويهدف التحديد إلى التركيز على الكفايات الأكثر تأثيرًا وأهمية، والتي يمكن أن تحقق الأهداف المرجوة بشكل فعّال. وفيما يلي المعايير التي استندت إليها عملية الاختيار:

- الأولوية بناءً على المتوسطات الحسابية، اختيرت الكفايات ذات المتوسطات الحسابية الأقل في كلّ محور في مجال تقييم الكفايات.
- التوجّه نحو تحقيق الأهداف الإستراتيجية، واختيرت الكفايات التي تخدم الأهداف الرئيسة للمحاور الأربعة (ثقافة التعلم الرقمي، التميز المهني، تطوير المنظومة، المواطنة الرقمية).

لذلك نوصي أن يكون التصور المقترح كما في الجدول (15):

جدول 15

التصور المقترح للكفايات التقنية لمدير المدرسة

البُعد	مؤشرات الكفاية
1. القيادة ذات الرؤية	1.1 تضع خطة تقنية تتفق مع مبادرات التحول الرقمي.
	1.2 يشارك أفراد المجتمع المدرسي في وضع خطة توظيف التقنيات.
	1.3 تسهم في توفير بيئات التعلم المجهزة بالتقنيات الرقمية.
	1.4 تتبادل مع القيادات الأخرى أفضل الممارسات والتحديات التي تواجه التعلم باستخدام التقنيات الرقمية.
	1.5 يشارك أفراد المجتمع المدرسي عند وضع الخطط المتعلقة بتوظيف التقنيات الرقمية في البيئة المدرسية.
2. ثقافة التعلم في العصر الرقمي	2.1 تُشجع المجتمع المدرسي على البحث عن المعلومات في البيئات الرقمية واستكشافها بأنفسهم.
	2.2 توفر بيئة تعليمية تقنية تركز على الطالب وتراعي الفروق الفردية.
	2.3 تتبنى توظيف التقنيات الرقمية كأحد المحكات والمعايير عند تقييم أداء العاملين.
	2.4 يشارك في مجتمعات التعلم التي تحفز الابتكار والإبداع والتعاون في العصر الرقمي.
3. التميز في الممارسة المهنية	3.1 تقوم بنشر الممارسات والتجارب التدريسية المميزة التي تدعم تعلم الطلاب في العصر الرقمي.
	3.2 تكافئ المعلمين المتميزين في توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.
	3.3 تتابع نتائج البحوث التربوية وتطلع على التقنيات الرقمية الناشئة واستخداماتها المحتملة في التعليم.

4.تطوير المنظومة	4.1 تستطلع أراء المستفيدين حول جودة الخدمات الرقمية المقدمة. 4.2 تقوم بنشر الممارسات والتجارب التدريسية المميزة التي تدعم تعلم الطلاب في العصر الرقمي. 4.3 تكافئ المعلمين المتميزين في توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية. 4.4 تتابع نتائج البحوث التربوية وتطلع على التقنيات الرقمية الناشئة واستخداماتها المحتملة في التعليم.
5.المواطنة الرقمية	5.1 توضح الإجراءات المناسبة التي تكفل الوصول العادل إلى الأدوات والموارد الرقمية. 5.2 تقوم بتوعية المجتمع المدرسي بحقوق النشر والملكية الفكرية. 5.3 توظف التقنيات الرقمية من أجل إحداث التغيير الاجتماعي والتعليمي المطلوب.

متطلبات التطبيق:

- تنفيذ برامج التطوير المهني للإدارة المدرسية.
- إصدار دليل في مجال الكفايات التقنية للإدارة المدرسية.
- إعداد بطاقات التقويم في ضوء الكفايات التقنية المقترحة.
- توفير موارد مالية مستدامة لدعم وبناء البنية التحتية التقنية.

المعوقات التي قد تواجه التطبيق:

- قلّة ميزانية مخصصة للبرامج التطوير المهني.
- ضعف استخدام تطبيقات التقنية الرقمية.
- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق بعض مدراء مدارس التعليم العام.
- ضعف تعاون المجتمع المحلي.
- ضعف البنية التحتية التقنية لتلبية احتياجات التحول الرقمي.

الحلول المقترحة للتغلب على المعوقات:

- تعاون المؤسسات التعليمية مع القطاع الخاص وغير الربحي، لتأمين تمويل إضافي لبرامج التدريب.
- تنظيم ورش عمل تفاعلية تركز على كيفية استخدام التطبيقات التقنية الرقمية.
- توزيع المهام بين أعضاء الفريق الإداري بشكل متوازن لتخفيف الأعباء عن المديرين.
- إشراك المجتمع المحلي في فعاليات التحوّل الرقمي.
- الشراكة مع القطاع غير الربحي لتطوير البنية التحتية.

11. التوصيات

- تطبيق التصوّر المقترح للكفايات التقنية لمدراء المدارس من خلال تعاون وزارة التعليم والمركز الوطني للتعليم الإلكتروني وهيئة تقويم التعليم والتدريب والمعهد الوطني للتطوير المهني.
- إنشاء برامج تدريبية مستمرة تستهدف تطوير الكفايات القيادية التقنية، مع التركيز على الأبعاد التي سجلت مستويات أدنى مثل "تطوير المنظومة" و"القيادة ذات الرؤية".
- تنفيذ تقويم دوري وشامل لمستوى الكفايات القيادية التقنية لدى المدراء والوكلاء، لضمان تحقيق الأهداف المحددة، وتقديم الملاحظات اللازمة للتحسين.

نبذة عن الباحثات

منال محمد آل عثمان

أستاذ مساعد في قسم الإدارة التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، ومتعاونة مع هيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني للتعليم الإلكتروني، مستشار في وزارة التعليم السعودية وخبير تحكيم في المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، لها اهتمامات بحثية في مجال الإدارة التربوية والتطوير المهني، مدربة معتمدة في عدة جهات، وممارس للجودة والاعتماد الأكاديمي ومقيم داخلي وخارجي معتمد.

Mmalothman@ksu.edu.sa

أحلام علي العنزان

معلم ممارس بوزارة التعليم بإدارة التعليم بمنطقة الرياض بتخصص الكيمياء، وطالبة دكتوراه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بكلية التربية في قسم الإدارة التربوية، حاصلة على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة الملك سعود بكلية التربية في قسم الإدارة التربوية، وحاصلة على دبلوم مصادر تعلم ودبلوم حاسب وتعليم، مهتمة بالبحث العلمي والإدارة التربوية والسلوك التنظيمي والجودة والاعتماد الأكاديمي.

445018596@Sm.imamu.edu.sa

ريم محمد الدويش

طالبة دكتوراة قسم الإدارة التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود، بكالوريوس لغة عربية حاصلة على دبلوم عالي في الإرشاد والتوجيه النفسي موظفة في وزارة التعليم، مهتمة في التطوع والقيادة، ساهمت في تطبيق مبادرة التطوع بالخدمة المقامة بالشراكة بين جامعة الملك سعود ووزارة الموارد البشرية.

445204917@ Student.ksu.edu.sa

حصة سليمان المحيميد

معلم متقدم بوزارة التعليم بإدارة التعليم بمنطقة الرياض بتخصص اللغة الانجليزية، وطالبة دكتوراه في جامعة الملك سعود بكلية التربية في قسم الإدارة التربوية تخصص تعليم عام، ومتعاونة مع هيئة تقويم التعليم والتدريب، ومشاركة في برنامج قادة التغيير من خلال المعايشة المهنية في المدارس الأمريكية، أحمل درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة الملك سعود بكلية التربية في قسم الإدارة التربوية، مهتمة في البحث العلمي والإدارة التربوية والتطوير المهني.

445204986@Student.ksu.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

البابطين، عبد الرحمن. (2014). درجة توافر الكفايات التقنية لدى مدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس* (47)، 41- 68.

باشيوة، حسين؛ باشيوة، خولة. (2020). رؤية تحليلية للكفايات الإدارية المعرفية والأدائية اللازمة لمدير مدرسة الجودة والتميز. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 7*(12)، 53-77.

الحسيني، مشاري؛ الثويني، مشعل؛ والرشيدي، منایر. (2021). تقويم مهارات مديري المدارس في قيادة تكامل التقنيات التعليمية وفق معايير (ISTE) من وجهة نظر معلمي التربية البدنية بدولة الكويت. *مجلة التربية بجامعة الأزهر، 3*(191)، 272-408.

حمدي، موسى. (2008). *الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية للبنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

درويش، محمود. (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة للاستثمارات الثقافية في مصر.

الريس، أيمان؛ العيفان، مي. (2022). احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء القيادة الرقمية. *رسالة الخليج العربي*، ((164، 16-38.

السيد، عبد المولى. (2011، مايو 10-12). *معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني*. المؤتمر الغربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، المنعقد في جامعة الزرقاء.

الشديفات، منيرة. (2020). درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية في محافظة المفرق بالأردن للكفايات التقنية والإدارية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(32)، 137-125.

العمرات، محمد. (2010). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4*(6)، 349-359.

القحطاني، مشاعل. (2021). تطوير منهج كول CALL في ضوء معايير تيسولTESOL التقنية وفاعليته في إكساب طالبات قسم اللغة الإنجليزية الكفايات التقنية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 2*(45)، 134-165.

قط، شكري. (2021). *درجة معرفة مديري المدارس الحكومية الأساسية للكفايات التقنية وتطبيقها في الإدارة المدرسية في مدارس مديرية جنوب نابلس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

المالكي، عادل؛ اليزيدي، عايد؛ الطويرقي، وليد؛ الجهني، عبيد. (2021). درجة تطبيق القيادة التقنية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 10*(37)، 276-320.

محمد، كمال. (2019). دور القيادة التعليمية في التخطيط باستخدام التقنية الحديثة (نموذج ولاية الخرطوم). *مجلة العلوم التربوية في جامعة السودان للعلوم والتقنية، عمادة البحث العلمي،1*(20)، 83-95.

محمد، نصر محمود، طه، أشرف محمد، ومحمد، نداء حسين. (2023). متطلبات التفكير النظمي في تطوير إدارة المدرسة الإعدادية كأحد أبعاد منظمات التعلم عند سينج (دراسة ميدانية). *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد، 15*(45)، 36-66.

المراجع المرومنة

Al-Bābaṭīn, ‘A. (2014). Darajat twāfr al-kifāyāt al-Tiqniyah ladá mudīr al-Madrasah al-thānawīyah bi-madīnat al-Riyāḍ. *Majallat Risālat al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs,* (47), 41-68. [In Arabic]

Al-Ḥusaynī, M., Althwyny, M., and Al-Rshydy, M. (2021). Taqwīm mahārāt mudīrī al-Madāris fī qiyādat takāmul al-Tiqnīyāt al-ta‘līmīyah wafqa ma‘āyīr (ISTE) min wijhat naẓar Mu‘allimī al-Tarbiyah al-badanīyah bi-Dawlat al-Kuwayt. *Majallat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Azhar, 3*(191), 372-408. [In Arabic]

Al-Mālikī, ‘Ā. , Al-Yazīdī, ‘Ā., Al-Ṭuwayriqī, W. and Al-Juhanī, ‘U. (2021). Darajat taṭbīq al-Qiyādah al-Tiqniyah fī al-Madāris al-thānawīyah bi-Jiddah fī ḍaw’ jā’ḥ kwrwnā min wijhat naẓar al-Mu‘allimīn wa-al-mu‘allimāt. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah (Asyūṭ), 10*(37), 276-320. [In Arabic]

Al‘mrāt, M. (2010). Darajat fā‘ilīyat adā’ mudīrī al-Madāris fī Mudīrīyat tarbiyat al-Batrā’ min wijhat naẓar al-Mu‘allimīn fīhā. *Al-Majallah al-Urdunīyah fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 4*(6), 349-359. [In Arabic]

Al-Qaḥṭānī, M.l (2021). Taṭwīr Manhaj Cole CALL fī ḍaw’ ma‘āyīr tyswlTESOL al-Tiqniyah wfā‘lyth fī Iksāb ṭālibāt Qism al-lughah al-Injilīzīyah al-kifāyāt al-Tiqniyah. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Abḥāth al-Tarbawīyah, 2*(45), 134-165. [In Arabic]

Al-Rayyis, Ī., Al‘yfān, M. (2022). Iḥtiyājāt al-taṭwīr al-mihnī lil-qiyādāt al-madrasīyah fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah fī ḍaw’ al-Qiyādah al-raqmīyah. Risālat al-Khalīj al-‘Arabī, (164), 16-38. [In Arabic]

Al-Sayyid, ‘A. (2011). *Ma‘āyīr al-jawdah fī Tawẓīf‘a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs lil-ta‘līm al-iliktrūnī.* baḥth muqaddam ilá. In: *Al-Mu’tamar Al-gharbī al-dawlī li-Ḍamān Jawdah al-Ta‘līm al-‘Ālī, Jāmi‘at al-Zarqā’, al-Zarqā’, al-Urdun,* 10-12/5/2011. [In Arabic]

Al-Shudayfāt, M. (2020). Darajat imtilāk mudīrī al-Madāris al-ḥukūmīyah fī Muḥāfaẓat al-Mafraq bi-al-Urdun llkfāyāt al-Tiqniyah wa-al-idārīyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 4* (32), 137-125. [In Arabic]

Bāshywh, Ḥ., bāshywh, K. (2020). Ru’yah taḥlīlīyah llkfāyāt al-Idārīyah al-ma‘rifīyah wāl’dā’yh al-lāzimah li-mudīr Madrasat al-jawdah wa-al-tamayyuz. *Majallat al-bāḥith fī al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah-al-Jazā’ir, 7*(12), 53-77. [In Arabic]

Darwīsh, M. (2018). *Manāhij al-Baḥth fī al-‘Ulūm al-Insānīyah.* Mu’assasat al-ummah lil-Istithmārāt al-Thaqāfīyah fī Miṣr. [In Arabic]

Ḥamdī, M. (2008). *Al-ṣu‘ūbāt allatī tuwājihu istikhdām al-Idārah al-iliktrūnīyah fī Idārat al-Madāris al-thānawīyah lil-banīn*

bi-madīnat Makkah al-Mukarramah min wijhat naẓar mudīrī al-Madāris wwklā'hā. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Qism al-Idārah al-Tarbawīyah wa-al-takhṭīṭ, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Umm al-Qurá. [In Arabic]

Muḥammad, K. (2019). Dawr al-Qiyādah al-ta'līmīyah fī al-Takhṭīṭ bi-istikhdām al-Tiqniyah al-ḥadīthah (namūdhaj Wilāyat al-Kharṭūm). *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah fī Jāmi'at al-Sūdān lil-'Ulūm wa-al-Tiqnīyah, 'Imādat al-Baḥth al-'Ilmī, 1*(20), 83-95. [In Arabic]

Qiṭṭ, S. (2021). *Darajat ma'rifat mudīrī al-Madāris al-ḥukūmīyah al-asāsīyah llkfāyāt al-Tiqniyah wa-taṭbīqihā fī al-Idārah al-madrasīyah fī Madāris Mudīrīyat Janūb Nābulus.* Master's Dissertation, Jāmi'at al-Najāḥ al-Waṭanīya, Filasṭīn [In Arabic].

Muḥammad, N., Ṭāhā, A.,B wa-Muḥammad, N. (2023). Mutaṭallabāt al-tafkīr alnẓmy fī taṭwīr Idārat al-Madrasah al-i'dādīyah ka-aḥad Ab'ād munaẓẓamāt al-ta'allum 'inda synj (dirāsah maydānīyah). al-*Majallah al-'Ilmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi'at al-Wādī al-jadīd, 15* (45), 36-66 [In Arabic].

المراجع الأجنبية

Esplin, N. L., Stewart, C., & Thurston, T. N. (2018). Technology Leadership Perceptions of Utah Elementary School Principals. *Journal of Research on Technology in Education, 50*(4), 305–317. https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1487351

Hamzah, N. H., Nasir, M. K. M., & Wahab, J. A. (2021). The effects of principals' digital leadership on teachers' digital teaching during the COVID-19 pandemic in Malaysia. *Journal of Education and E-Learning Research, 8*(2), 216-221.

Hero, J. L. (2020). Exploring the principal's technology leadership: Its influence on teachers' technological proficiency. *International Journal of Academic Pedagogical Research, 4*(6), 4-10.

ISTE. (2009). *ISTE Standards: For Education Leaders*. https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-education-leaders

Bertt, J. (2019). *Evolving digital leadership*. Spencer Science Media.

Joseph, W. (2008). *The high school principal's perspective and role in regard to the integration of technology into the high school and how has the principal's role been impacted* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh.

Rasskazova, O., Alexandrov, I., Burmistrov, A., Siniavina, M., & Cornelis, E. (2020). Key competencies in the digital age and transformation of education. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering,* 940(1), 012093.

Ruloff, M., & Petko, D. (2021). School principals' educational goals and leadership styles for digital transformation: results from case studies in upper secondary schools. *International Journal of Leadership in Education,* 1–19. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2014979

Sheninger, E. (2014). *Digital leadership: Changing paradigms for changing times*. Corwin.

Shyr, W. (2017). Developing the principal technology leadership competency indicators for technical high schools in K-12 in Taiwan. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(6), 2085-2093.

Uğur, N. G., &Koç, T. (2019). Leading and teaching with technology: School principals' perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management, 7*(1), 42-71.

Zhu, H., Liu, T., Xue, B., A., Y., & Wang, G. (2018). Modified Richards' Equation to Improve Estimates of Soil Moisture in Two-Layered Soils after Infiltration. *Water, 10*(9), 1174. https://doi.org/10.3390/w10091174

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

الذكاء الاصطناعي بين خصوصية المفهوم القانوني وجهود الدولة السعودية: دراسة قانونية تحليلية

Artificial Intelligence Between the Legal Specificity of the Concept and the Efforts of the Saudi Government: An Analytical legal study

الاستلام: 2024.12.3	القبول: 2025.2.12	النشر: 2025.5.1

زينب محمد الضناوي

أستاذ مشارك، قسم القانون العام، كلية الحقوق، جامعة الملك فيصل

Zeinab Mohammad Aldinnawe

Associate Professor, Public law Department, Faculty of Law, King Faisal University

https://orcid.org/0009-0000-4828-9585

الاستشهاد: الضناوي، زينب. (2025). الذكاء الاصطناعي بين خصوصية المفهوم القانوني وجهود الدولة السعودية: دراسة قانونية تحليلية. *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية، 3*(2)، 16-30.

الملخص

يهدف البحث إلى طرح موضوع يُعد من أكثر الموضوعات تداولًا في الوقت الراهن؛ لما له من أهمية على الأصعدة الحياتية للبشرية جمعاء، هو موضوع الذكاء الاصطناعي لاسيما بعد أن أصبح حاضرًا في مختلف المحافل الوطنية والدولية، عدا أنه أصبح الأداة التي تفتح الآفاق لكثير من الموضوعات التي كانت البشرية تقف حائرة في شأنها. عرض البحث لأهمَّ الجهود التي سعت إلى تطوير مفهوم الذكاء الاصطناعي، ووضع الإطار النظامي له حتى يكون ظاهرةً تخدم البشرية وليس العكس، وذلك بتسليط الضوء على الخطوات الفعلية، التي اعتمدت من قِبَل المجتمع الدولي سواء أكانت منظمات كمنظمة الأمم المتحدة، أم عبر اتحادات كالاتحاد الأوروبي، كما عرض البحث الجهود الحثيثة والمتميّزة التي قامت بها المملكة العربية السعودية لاعتماد الذكاء الاصطناعي وسيلة فاعلة وناجعة عبر ثلاث قمم عقدت في المملكة خلال السنوات الماضية، كان آخرها القمة العالمية للذكاء الاصطناعي بنسخته الثالثة التي أقيمت في الرياض في سبتمبر 2024. وخلص البحث إلى أنّ الذكاء الاصطناعي لم يعد فكرةً خياليةً، بل أصبح واقعًا ملموسًا نعايشه في حياتنا اليومية، وفي مختلف المجالات الحياتية، كما سعى المجتمع الدولي والداخلي للدول كافةً إلى العمل على وضع إطار قانوني محدّد، وواضح، ومستمر للعمل كي تتمكن هذه التقنية من خدمة المجتمعات خدمة صحيحة، وقد استطاعت المملكة وفقًا للمؤشر العالمي للإستراتيجية الحكومية للذكاء الاصطناعي تحقيق كثير من النتائج خلال سنواتٍ قليلةٍ.

الكلمات المفتاحية: توصية اليونسكو، ميثاق الاتحاد الأوروبي، القمم العالمية للذكاء الاصطناعي، رؤية 2030، الذكاء الاصطناعي

ABSTRACT

The study aims to discuss artificial intelligence - one of the most important topics for human life. AI has been on the agenda of various forums, international or domestic, attempting to find answers to the many questions that have long preoccupied the human mind. The study also displayed the most important efforts geared to develop the concept of AI and shed light on the actual steps taken so far by the international community. The most prominent procedures were represented by the three summits recently held in the Kingdom, the last of which was the third edition of the Global Artificial Intelligence Summit, held in Riyadh at the time of writing this research. The study concluded that AI is no longer a figment of the imagination but has become a tangible reality that lives with us. The international and domestic communities have also sought to work on establishing a specific and clear legal framework to make this technology serve societies effectively. The Kingdom has also been able to achieve many feats in a few years, according to the global index of the government strategy for AI.

Keywords: Unesco recommendation, EU Charter, World Alsummit, Vision 2030, Artificial intelligence

1. المقدمة

أصبح العالم اليوم كوكبًا يزخر بعلم التكنولوجيا التي أصبحت شاملة لكافة نواحي حياتنا اليومية، إذ طوّر الإنسان بذكائه التقنية الإلكترونية إلى درجة بات بها العالم قرية صغيرة، وأصبح تطوير القدرات الحياتية بالوسائل التكنولوجيا أسهل مما كانت عليه في القرون والسنوات الماضية، وعليه فلم يعد مفهوم الذكاء الاصطناعي مجرد فكرة خيالية أو حلم يراود متخصصي هذا المجال، بل أصبح في يومنا هذا تقنية لا تكاد تخلو منها مؤسساتنا وأجهزتنا.

2. أهمية البحث

بما أن الذكاء الاصطناعي أصبح اليوم واقعًا في حياتنا، وهدفًا في سياساتنا الدولية، كان لا بدّ من القيام ببحث حوله، يقدّم في المقام الأول تعريفًا لهذه التقنية القديمة الحديثة بعد مرور فترة زمنية على وضعها موضع التنفيذ، كما يقف على الإستراتيجية المعتمدة للعمل به كونه سيفًا ذا حدين إذا ما أسيء استخدامه من جهة، ومن جهة ثانية يشير إلى أهم الإجراءات القانونية التي قام بها المجتمع الدولي بالإضافة إلى عرض الخطوات الأساسية التي قامت بها المملكة في هذا السياق مما أكسبها المرتبة الأولى عالميًا بكل جدارة لعامي 2023-2024 وفقاً لمؤشر الإستراتيجية الحكومية للذكاء الاصطناعي.

3. أهداف البحث

هدف البحث إلى توضيح مفهوم الذكاء الاصطناعي والوقوف على أهم التعريفات التي تناولت هذه التقنية، كما أبرز أهم الجهود الدولية التي أُسست لوضع الإطار القانوني للذكاء الاصطناعي من خلال الاتفاقيات والتوصيات الدولية التي تمّ العمل عليها خلال الفترة الماضية، كما هدف البحث إلى تقديم جهود المملكة العربيّة السعوديّة التي قامت بها الحكومة الرشيدة في سبيل جعل الذكاء الاصطناعي وسيلة تحقيق رفاهية الحياة في جوانبها كافةا تعود بالنفع على كافة أطياف المجتمع السعودي إذا ما تم اعتماد الاستخدام الأمثل لها، كما أشارت المملكة في القمم الثلاث التي التي أقيمت داخل المملكة.

4. إشكالية البحث

يركز البحث على تقديم أهم التعريفات القانونية للذكاء الاصطناعي خلال الفترات الماضية، وإلى الجهود الأساسية المبذولة والتي ما زالت تُبذل إلى اليوم بهدف تحقيق الإطار القانوني لهذه التقنية، مع الوقوف على إستراتيجية المملكة التي حقّقت من خلالها المركز الأول عالميًا؛ لذا كان لا بدّ من طرح العديد من التساؤلات التي كانت على الشكل الآتي:

- هل تم اعتماد تعريف محدّد وحصري للذكاء الاصطناعي؟
- ما أبرز الجهود الدولية التي بذلت في مجال الذكاء الاصطناعي؟
- ما الجهود التي اتخذتها المملكة العربية السعودية التي أدّت لتبوئها المركز الأول عالميًا؟

5. الدراسات السابقة

كثرت الدراسات القانونية حول موضوع الذكاء الاصطناعي في الآونة الأخيرة، وذلك لأهميته ودخوله الساحة الدولية والمحلية على حدّ سواء. لعل أبرزها:

فقد ركّزت دراسة حسانين (2023) على مفهوم الذكاء الاصطناعي بشكل عام، وتناولت على وجه الخصوص المسؤولية المدنية في هذا المجال، سواء كانت مسؤولية عقدية أو مسؤولية تقصيرية. ومن خلال هذه التفاصيل نجد الفارق بين بحثنا والبحث المذكور، حيث إنّنا لم نتطرق للمسؤولية بشكلها العام، بل كان تركيزنا على تقديم مفهوم الذكاء الاصطناعي والجهود السعودية. أما في دراسة بلال (2023)، أشار الباحث في هذه الدراسة إلى دور الذكاء الاصطناعي في المجال القضائي، ومدى القدرة على الاستفادة من أنظمة الذكاء الاصطناعي في المحاكم على مختلف اختصاصاتها، ومن هذه الفكرة نرى بأنّ البحث أبرز مفهوم الذكاء الاصطناعي - وهو الشقّ الذي اتفق فيه مع بحثنا- لكنه اختلف معه في تفاصيل دور الذكاء الاصطناعي في القضاء، وهو ما لم نشر إليه في بحثنا. وتناولت دراسة فارس (2024) موضوع الذكاء الاصطناعي، وجاءت في شقين: الأول: تناول المفهوم الخاص بالذكاء الاصطناعي، ويتفق في هذا مع بحثنا، أمّا الشق الثاني فكان لبيان الشخصية القانونية، وطبيعة المسؤولية المدنية للذكاء الاصطناعي، وهو ما يختلف مع ما أشرنا له في بحثنا، حيث ركزنا في الشقّ الثاني على الجهود السعودية في هذه المجال.

6. منهج البحث

لتوضيح التساؤلات التي طرحها البحث كان لا بد من اعتماد العديد من الأساليب البحثية، فقد تم استخدام المنهج الوصفي؛ لتوضيح وإبراز مفهوم الذكاء الاصطناعي، كما تمّ الاعتماد بشكل أساسي على الأسلوب التحليلي؛ للتوضيح الجهود الدولية والسعودية وإبرازها، بالإضافة إلى المنهج المقارن الذي استخدم في إطار المقارنة بين أهم القوانين والتشريعات الدولية والإقليمية.

7. خطة البحث

- **مقدمة:** وتتضمن أهمية البحث، وأهدافه، وإشكاليته، ومنهجيته.
- **المبحث الأول:** الإطار العام للذكاء الاصطناعي:
- المطلب الأول: مفهوم الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence).
- المطلب الثاني: مراحل تطور الذكاء الاصطناعي.
- **المبحث الثاني:** الذكاء الاصطناعي ضمن التشريعات الدولية والسعودية:
- المطلب الأول: توجهات الأسرة الدولية لتنظيم الذكاء الاصطناعي.

- المطلب الثاني: الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية ورؤية 2030.
- **الخاتمة:** وتتضمن النتائج والتوصيات التي توصل إليها البحث.

8. المبحث الأول: الإطار العام للذكاء الاصطناعي

تعتمد تكنولوجيا المعلومات اليوم بمختلف مجالاتها بشكل أساسي على الذكاء الاصطناعي؛ الذي يشكل دورًا فعَّالًا في تحويل دور المستخدم لهذه الوسائل من معزول إلى متصل، ومن غير مستنير إلى مدرك (البراعي، 2024). فالذكاء الاصطناعي يُعدّ اليوم حجر الأساس للثورة الصناعية والعمود الفقري في عصرنا الحالي للعديد من المجالات، فقد تجاوز الذكاء الاصطناعي ما توصَّل له عصر تقنية المعلومات التي كانت تعتمد بشكل أساسي على الإنسان، فقد تخطى الواقع هذه المرحلة؛ إذ أصبحت الحواسيب صاحبة القرار بشكل تلقائي ومنفرد (بونيه، 1993). بناء عليه سوف يتناول المبحث الأول مطلبين: في المطلب الأول تقديمٌ لمفهوم الذكاء الاصطناعي، وفي الثاني مراحل تطور الذكاء الاصطناعي.

8.1. المطلب الأول: مفهوم الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)

إن موضوع الذكاء الاصطناعي يزخر اليوم بالكثير من التعريفات الصادرة عن مراجع قانونية أو عن منظمات دولية، فقد عرّف بعض الفقهاء الذكاء الاصطناعي بأنه: "فرع من فروع علم الحاسب يبحث في فهم وتطبيق تكنولوجيا تعتمد على محاكاة الحاسب لصفات ذكاء الإنسان" (الساتر، 2021، ص.391). في حين عرّفه آخرون بأنه: "تطوّر علمي أصبح من الممكن بموجبه جعل الآلة تقوم بأعمال تقع ضمن نطاق الذكاء البشري، كآلات التعليم والمنطق والتصحيح الذاتي والبرمجة الذاتية" (جمال، 2022، ص.175). بينما أشارت بعض الدراسات إلى أنّ الذكاء الاصطناعي هو: "العلم المتعلّق بصناعة الآلات وتصميم البرمجيات التي تقوم بأنشطة ومهام تتطلب ذكاء إذا قام بها الإنسان" (موسى، حبيب، 2019، ص.20). بمعنى آخر وكما عرفه مجلس صناعة تكنولوجيا المعلومات (ITI) أيضًا هو: "مجموعة من التقنيات القادرة على التعلم واستخدام المنطق والتكيف وأداء المهام بطرق مستوحاة من العقل البشري". وما هذه التعريفات التي ذكرناها حول تقديم فكرة الذكاء الاصطناعي ومختلف التوجهات التي وضعت تعريفًا محددًا له إلا قليل من كثير ، وكما هو واضح فإنّ جميع التعريفات اتجهت نحو مسار متشابه فيما بينها إلى حدٍ كبيرٍ، وهو يعطي الذكاء الاصطناعي الأفضلية العلمية على الإنسان والحاسب في آنٍ واحدٍ، انطلاقًا من كونه تمّ تعديله وتطويره حتى يكون هو صاحب القرار المنفرد بعيدًا عن القرارات الإنسانية (الهادي، 2020)، ولكن لا بدّ من الإشارة إلى أنّه بالرغم من صعوبة وجود تعريف مشترك ومحدّد وجامع للذكاء الاصطناعي، إلّا أنّه يتميّز بثلاث مميزات لا بدّ من توافرها فيه، وهي تتمحور حول الآتي:

- التعلّم التلقائي، وذلك من خلال التجارب والبيانات التي اكتسبها، ووضع مسارات للاستفادة منها.
- القدرة على تحليل البيانات وجمعها، والعمل على ترابطها والاستفادة منها بشكل تام.
- سهولة اتخاذ القرارات الفردية وذلك بعد القيام بالتحليل والجمع والتعلم التلقائي (خليفة، 2019).
- كما أن الذكاء الاصطناعي ينقسم من حيث أداؤه إلى مجموعات رئيسة، وتحديدًا إلى ثلاث مجموعات وفقًا لعلماء الذكاء الاصطناعي، وكان على الشكل التالي:
- **الذكاء الاصطناعي محدود النطاق:** والمقصود بهذا النوع أنّه مرتبط بشكل أساسي بالآلات والبرمجيات الذكية التي تتجاوب مع العقل البشري، وتبقى ضمن الإطار المحدّد لها ولا تتجاوزه، على سبيل المثال: السيارات ذاتية القيادة والطائرات المسيرة (مذكور، 2020)، بمعنى آخر هذا النوع من الذكاء الاصطناعي يتميّز بالمحدودية حيث إنّه لا يمكنه الخروج عن المهام المحدّدة له ضمن نطاق محددٍ كونه يتصرف بردود أفعال تمّ برمجتها مسبقًا عليها (موسى، حبيب، 2020).
- **الذكاء الاصطناعي العام:** هذا النوع من الذكاء الاصطناعي يختلف تمامًا عن سابقه، وذلك لكونه يستطيع العمل بمساحة خاصة وواسعة وبقدرات قريبة من قدرة الإنسان في التفكير والتخطيط (الستار، 2021)، فهنا يتمّ العمل بشكل مستقل تمامًا وبعيدًا عن تدخلات الإنسان؛ حيث يعتمد بشكل أساسي على قراراته المعتمدة على ذاته، فيقوم بتحليل البيانات والخبرات التي تمّ اكتسابها (باوم، 2019). ومن الأمثلة على هذا النوع: الروبوتات الطبية المستخدمة في التشخيص الطبي والطب الجراحي، وفي المجالات العسكرية والأمنية وغيرها، فهذه الأدوات قادرة على أن تتجاوب مع المعطيات المقدمة لها، وتكون قادرة أيضًا على التفاعل وفق المطلوب مثل الإنسان إلى حدٍ كبير (البرعي، 2022).
- **الذكاء الاصطناعي فائق الذكاء:** في هذا النوع من الذكاء الاصطناعي يتقدّم الأداء عمّا يقوم به الإنسان؛ إذ يملك القدرة على التعلم والتخطيط كونه يتميز بتقنية التعلّم الذاتية ممّا يجعله أفضل من الإنسان في مجالات عدة. فيعتمد في هذه المرحلة على التقدّم والتطور من خلال العودة للتجارب الذاتية بحيث يكون قادرًا على التواصل التلقائي واتخاذ القرارات بسرعة واستقلالية تامة مع الإشارة إلى أنّ هذا النوع من مستوى الذكاء الاصطناعي لا يزال قيد التطوير (جمال، 2022)، وهناك من عدّ أنّ هذا النوع من الذكاء الاصطناعي هو الأخطر على البشرية جمعاء، بل يعد ضربًا من ضروب الخيال العلمي كونه يعتمد أساسًا على الذكاء الإنساني الذي يرتكز على الآلات والماكينات بعمقها وتعقيداتها للخروج بنتائج تتجاوز قدرات الإنسان من حيث

الذكاء والدقة والسرعة والأداء (مذكور، 2020). من جانب آخر نجد العديد من الدراسات الغربية تحدثت عن أنظمة الذكاء الاصطناعي، ووضعته ضمن أربع فئات أساسية ومشابهة لما تم ذكره سابقًا. وتمت الإشارة إلى هذه الأنواع التي صُنّفت في مرحلتها الأولى بأنّها الآلات التفاعلية (Reactive Machines)، وهي شبيهة لما تمّت الإشارة إليه في الذكاء الاصطناعي محدود النطاق، بالإضافة وتمت الإشارة إلى النوع الثاني بالآلات محدودة الذاكرة (Limited Memory)، ووفقًا لهذا التقسيم فهذا النوع هو الأكثر انتشارًا واستخدامًا في وقتنا الحالي، وأُطلِق على النوع الثالث نظرية العقل (Theory of Mind)، وهي حال متقدمة للذكاء الاصطناعي وما زالت قيد التطوير، وأخيرًا، مرحلة الوعي الذاتي (Self-Aware) ويعتبر الذكاء الاصطناعي في هذه المرحلة قد وصل إلى المرحلة الأخيرة من التطور والتقدم، ولكن -إلى وقت كتابة البحث- لا زالت هذه المرحلة ضمن حدود الافتراضات النظرية شأنها شأن حال الذكاء الاصطناعي فائق الذكاء (عبد النبي، 2020). وعليه نجد أنّ الذكاء الاصطناعي يعصف بالكثير من التعريفات المختلفة والتي تتمحور جميعها حول نطاق واسع ومحدّد، كما أنّ أنواعه متشابهة إلى حدٍّ كبير بين جميع الدراسات سواءً الدراسات العربية أو الغربية (لطفي، 2024). وهذا هو الموقف الذي تبناه الباحث فيما يتعلق بتعريف الذكاء الاصطناعي، لكونه لا زال في مجال المناقشات القانونية انطلاقاً من كونه مفهومًا جديدًا، ويتميّز بالعديد من الخصائص التي لا بدّ من التطرق لها وتضمينها في تحديد المفهوم القانوني للمصطلح. بالإضافة إلى أنّ كافة التعريفات التي ذكرت أعلاه تسير ضمن إطار قانوني موحد، ولكن في مسارات مختلفة.

8.2. المطلب الثاني: مراحل تطوّر الذكاء الاصطناعي

بدأت فكرة التقدّم الحضاري في ستينات القرن الثامن عندما اكتشف الإنسان الآلة البخارية، وكان لهذا الاكتشاف الأثر الأكبر على مختلف المجالات العلمية والاقتصادية والاجتماعية ممّا أدى إلى قيام الثورة الصناعية الرابعة (هدايات وآخرون، 2023)، والتي كان لها الأثر الأكبر على حاضر ومستقبل البشرية جمعاء، فقد غيرت الكثير من المفاهيم التي كانت سائدة، وستغير الكثير من المفاهيم في المستقبل القريب أيضًا (عز الدين، 2005)، فكما هو معلوم تعود رغبة البشرية في تطوير الآلات الذكية إلى عهود قديمة جدًا، وهناك العديد من الأدلة التي تشير إلى ذلك منذ القرن الثامن عشر؛ إذ أدّى إلى تحوّل في شتى المجالات الاقتصادية والصناعية، وتطورت مخرجات الاختراعات إلى أن وصلت إلى اكتشاف الذكاء الاصطناعي، وهو ما أطلق عليه الثورة الصناعية الرابعة (هدايات وآخرون، 2023). ولا بد من الإشارة إلى بعض الإضاءات القديمة التي تعود تحديدًا إلى القرنين السادس والسابع عشر، وذلك من خلال أفكار العالِم ديكارت؛ التي استلهما من خلال طرح فكرةٍ أعطى فيها محاكاة للجسد البشري من خلال الإنسان والحيوان، كما ابتكر الفيلسوف فوكانسون فكرة محاكاة ببغاء شهير لسلوكيات الحيوان الحي كتحريك جناحيه وأكل البذور (عز الدين، 2005). وبالحديث عن الأزمنة القديمة لا بد من ذكر بعض الاختراعات التي يمكن عدها الخطوات الأولى نحو التطور الإنساني الذي سيؤدي في المراحل المتقدمة إلى الذكاء الاصطناعي. منها اختراع جيمس وات (James Watt) المحرك البخاري الذي صُدِّر للعالَم وعُدّ المُخرج الأول للثورة الصناعية لاعتماده على قوة الماء والبخار في تشغيل الآلات، الذي شكّل بداية الانطلاق للعديد من الصناعات المتطورة، وهو الذي عرف في حينه بالثورة الصناعية الثانية. ثمّ انطلقت الثورة الصناعية الثالثة عام 1969 إذ ظهرت في هذه الفترة اختراعات ركّزت في جميع جوانبها على الحواسيب الإلكترونية المتصلة فيما بينها عبر شبكة الإنترنت؛ إذ تحوّلت جميع المجتمعات نحو الاعتماد بشكل أساسي على الآلات (هيثواي، 2017). وعليه فإنّ الحواسيب الإلكترونية كانت حقًّا أفضل ما قدّمته الثورة الصناعية الثالثة باستطاعتها تخزين وحفظ كمّ هائل من المعلومات والعمليات الحسابية، تقدّمت فيها على العقل البشري بمراحل كبيرة (عبد النور، 2005). ولم يكتف المختصون والعلماء عند هذا الحّد، بل سعوا سعيًا حثيثًا لتقديم ما هو أكثر تقدمًا وأكثر تفاعلًا على كافة الأصعدة العملية، فكانت فكرتا الإدراك والتفكير التلقائي المسيطرتين على أبحاثهم، وذلك عبر جعل الآلة تتعلم ذاتيًا، وتحاكي في تصرفاتها من خلال ذكائها الاصطناعي السلوك والتصرفات الإنسانية، وهي فكرة عرفت باسم (Man Machine Interaction). كما اتصلت جميع الآلات بشبكة الإنترنت من خلال الذكاء الاصطناعي والرقائق المدمجة وغيرها (خليفة، 2017)، ثمّ توجّهت التقنيات الصناعات نحو الروبوتات التي سعى صنّاعها لجعلها تحلّ محلّ الإنسان في مختلف القطاعات والمجالات (البرعي، 2022)، ولكن لم تقف هذه التطورات والتقنيات الواسعة المنطلقة من فكرة الذكاء الاصطناعي عند هذا الحدّ، بل امتدت لتصل إلى معظم التطبيقات التي اعتمدت عليها الثورة الرابعة، منها على سبيل المثال: تقنية الطباعة الثلاثية الأبعاد، والتي تعمل على تصنيع المنتجات بتقنية ثلاثية الأبعاد، وعند ذكر تقنية 3D لا بد من التطرّق لتقنية لا تقل أهمية عن سابقتها، وهي تقنية النانو التكنولوجي، وما حملته هذه الحال من ثورة علمية عملت على مساعدة علماء الذكاء الاصطناعي على إنشاء روبوتات متناهية الحجم بمعنى صغيرة جدًا، يتمّ وضعها في الإنسان للعديد من الأهداف العلمية أو الطبية؛ لتحلّ محلّ العقاقير والبدائل الطبية بالإضافة إلى غيرها من الأدوات والتقنيات التي من المتوقع أن تغيّر العديد من التفاصيل التي كانت مسيطرة على الحياة الإنسانية مثل تقنية (Blockchain). ولا يخفى على أحد أنّ مجال الذكاء الاصطناعي هدفه الرئيس هو الوصول إلى آلة تكون قادرة على حلّ جميع المشاكل التي قد تواجهها، وذلك عبر فهمها المستقل للوقائع وإيجادها للغة، ومن ثم السيطرة الكاملة على الوسط المعرفي والثقافي والعمل ضمن هذا الإطار بكل سلاسة ووعي حرّ ومستقل (عز الدين، 2005).

9. المبحث الثاني: الذكاء الاصطناعي ضمن التشريعات الدولية والسعودية

عملت الاتفاقيات الدولية والأنظمة الداخلية على تنظيم الذكاء الاصطناعي في محاولة منها لتنظيم هذه التقنية والتعامل معها بوسائل محدّدة وحامية للإنسان في المقام الأول في مختلف المستويات الداخلية والخارجية؛ لذلك سوف نعرض في المبحث الثاني المجهودات التي قام بها المجتمع الدولي لتنظيم المفهوم من جهة، والمحافظة على حقوق الإنسان من جهة ثانية، كما سيعرض الخطوات الأساسية التي قامت بها المملكة العربية السعودية لإدخال الذكاء الاصطناعي في كافة المجلات الحكومية والحياتية، والخطوات التي تمت في سبيل حماية المجتمع الداخلي.

9.1. المطلب الأول: توجهات الأسرة الدولية لتنظيم الذكاء الاصطناعي

القانون الدولي العام قانون قائم على مبادئ تقليدية أهمها السيادة الدولية واحترام المصالح الداخلية للدولة نفسها ولجيرانها على حدٍ سواء، وإلا ترتَّبَ على الدولة المخالفة لقاعدة السيادة مسؤولية قانونية قائمة على تحمّل التبعات والتعويض للدولة المتضررة (إسماعيل، 2023). فالذكاء الاصطناعي يرافقه الكثير من المخاطر والتهديدات الجديدة من حيث نوعها وقدرتها بشكل غير مسبوق على الانتشار التقني، إضافة إلى أنّه يعدّ من التقنيات التي يسهل الوصول إليها ممّا يؤدّي إلى سرعة تجديد ابتكاراتها وسهولة تغييرها والعمل على تطويرها بشكل فعال (هلال وآخرون، 2022). فالفضاء السيبراني هو أحد ساحات الذكاء الاصطناعي بل هو أهم الأدوات المعتمد عليها والمكتمل بها، فالعالم الافتراضي لا تحدّه حدود، وتعد من الناحية التقنية أكبر المشاكل الحاضرة. ولعل من الأسباب المباشرة لظهور المشكلات فيما يتعلق بالذكاء الاصطناعي هو كونه اتخذ شكل الاندماج التام في مجتمعاتنا وحياتنا من كافة جوانبها سواءً الإنسانية أو الاقتصادية، فضلاً عن قدرته على التطور السريع، ممّا يجعل إمكانية تنظيمه من الأمور الصعبة التي تحتاج إلى تدخّل على الساحتين الداخلية أو الدولية (إسماعيل، 2023). وكما هو معلوم عند الحديث عن القانون الدولي لا بدّ من الإشارة إلى المبدأ الثاني الأساسي وهو حماية حقوق الإنسان وتعزيزها؛ حيث يتناول هذا القانون القواعد الدولية الحامية لهذه الحقوق، بل أكثر من ذلك إذ تسعى الأسرة الدولية للقيام بكافة التصرّفات القانونية لحماية هذه الحقوق على النطاق الداخلي والدولي (OHCHR, 2012). فتقنية الذكاء الاصطناعي تتضمن في طيّاتها العديد من انتهاكات حقوق الإنسان لما تملكه من قدرة على القيام بممارسات مستحدثة تؤدّي إلى انتهاك مباشر لبعض من هذه الحقوق؛ لأجل ذلك نجد أن القانون الدولي قام بالعديد من الخطوات الأساسية التي تهدف في المقام الأول إلى حماية حقوق الإنسان المتمثلة في الشرعية الدولية التي تتحدّد بالوثائق الثلاث الأساسية لهذه الحقوق، والتي تتمثل في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 (Universal Declaration of Human Rights,1948)، والعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لعام 1966 (International Covenant on Civil and Political Rights,1966). وأخيرًا العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1966 (International Covenant on Economic,1966). هذه المنطلقات الثلاثة المتمثلة في المواثيق الدولية المذكورة أعلاه، والتي سعى المجتمع الدولي لحمايتها من الذكاء الاصطناعي، اتخذ العديد من الخطوات المهمة في سبيل تحقيق ذلك، وكانت على الشكل الآتي:

بداية لا بد من الإشارة إلى تقرير الاتحاد الدولي للاتصالاتITU (The International Telecommunication Union,1865)؛ الذي تضمّن معلومات عن الأنشطة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي المعنية بأهداف الأمم المتحدة بالمواضيع الأساسية التي تتناول موضوعات مهمّة كالجوع، وأزمة التغيّر المناخي، والاستدامة بالإضافة إلى موضوع الصحة وغيرها من المواضيع الرئيسة في المنظمة. وقد نُظِّم الاجتماع بمقرّ صندوق الأمم المتحدة للسكان في نيويورك عام 2018، وأشار التقرير إلى العديد من الحالات التي تواجهها وكالات الأمم المتحدة مع الذكاء الاصطناعي، وذلك بهدف تحسين سبل الحياة في مختلف الأوجه الإنسانية والمتعلقة بحقوق الإنسان، بالإضافة إلى تحسين الاستجابة للأمراض، والقدرة على السيطرة عليها قبل التفشي العام للفيروسات، والتركيز على موضوع الطاقة، وتقديم أفضل السبل لاستخدامها. بمعنى آخر مدى القدرة على الانتقال إلى المدن الذكية المستدامة في المستقبل (عبد النبي، 2020). كما أنّ المنظمات الدولية عملت على متابعة تنظيم تقنيات الذكاء الاصطناعي من حيث الاستراتيجية المعتمدة كونها شعرت بالتهديدات المتوقعة للذكاء الاصطناعي (العلي وآخرون، 2024). لذلك نجد أنّ الأمم المتحدة من خلال هيئتها، قامت بإنشاء مركز للذكاء الاصطناعي والروبوتات كجزء من معهد الأمم المتحدة الإقليمي لأبحاث الجريمة والعدالة (UNICRI) وذلك تحديدًا في عام 2017. وفي السياق نفسه لا بد من الإشارة إلى أنّ منظمة العفو الدولية وافقت على إعلان تورنتو لعام 2018 المتعلّق بحماية الحقّ في المساواة، وعدم التعرّض للتمييز في نظم التعلم الآلي، ومع أنّ هذا الإعلان غير ملزم لأي من الدول المعنية، إلّا أنّه تميّز بوضعه الخطوط العريضة لطرق استخدام أنظمة التعليم الآلي بما يضمن ويعزّز الحقّ في الإنصاف والمساواة الفاعلتين.

ولكن عند الحديث عن جهود الأسرة الدولية لا بدّ من الإشارة إلى نقطتين: الأولى تتعلّق بالتوصية الخاصة الصادرة عن منظمة اليونسكو (UNESCO) والمتعلقة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، والثانية بشأن ما قام به المجلس الأوروبي من خطوات في سبيل تنظيم الميثاق الأخلاقي للذكاء الاصطناعي.

- **أولًا: اليونسكو والتوصية الخاصة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي**

في الفترة الممتدة من 9 إلى 24 تشرين الثاني/ نوفمبر من عام 2021 انعقد المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو)، وذلك في دورته الحادية والأربعين في باريس. وقد استرشد المؤتمر العام المنعقد في تاريخه بمقاصد ومبادئ ميثاق الأمم المتحدة، وأكدت التوصية أنّ وسائل الذكاء الاصطناعي يمكن أن تحقق الفوائد الكبيرة للشعوب كافّة إذا ما تمّ تنظيمها والعمل على وجودها بشكل عادل ومتساوٍ بين الجميع، وإلّا سنكون أمام تفاقُم لفجوات وفوارق كبيرة بين المجتمعات ممّا يخلق جوًّا من الفروقات في المشاركة بالتطورات التكنولوجية. ولا تُعالَج هذه الفروقات إلّا من خلال ترسيخ مبادئ العدالة والثقة والإنصاف لكلّ الدول حتى لا يترك أي أحد خلف الركب، كما تمت الإشارة إليه في التوصية؛ لذلك ركّزت التوصية على ضرورة وضع إطار تقني لوسائل التكنولوجيا للذكاء الاصطناعي، على أن تكون هذه التقنية مستندة بشكل أساسي على المسارات القانونية الدولية والوطنية، وبالطبع حقوق الإنسان والحريات الأساسية والأخلاقيات وضرورة الانطلاق من قاعدة البيانات التي تقدّمها هذه المسارات من المعارف والمعلومات، كما أشارت التوصية إلى ضرورة تطبيق أحكامها من قبل الدول الأعضاء بشكل تطوعي، واتخاذ التدابير التشريعية أو أي تدابير تصبّ بالمسار نفسه، بالإضافة إلى أنّها أوصت الدول الأعضاء بالاستعانة بكلّ الجهات المعنية مثل قطاع الأعمال والمؤسسات البحثية والأكاديمية وغيرها. أمّا فيما يتعلّق بنطاق التطبيق لهذه التوصية، فإنّها تندرج ضمن نطاق واسع، يدخل ضمن مهمة اليونيسكو من القضايا التي ترتبط بمجال الذكاء الاصطناعي، ولا ترمي هذه التوصية بأيّ شكل لوضع وتحديد تعريف واحد فقط للذكاء الاصطناعي، بل أرادت ووجّهت إلى ضرورة ترك التعريفات المختلفة، وذلك تزامنًا مع ما يحمل الذكاء الاصطناعي من تطورات تكنولوجية على مرّ الزمن، والأفضل وفق هذه التوصية ترك مجال أوسع للتعاريف المختلفة لكونها بطريقة أو بأخرى سوف تتناول شقًّا من مفهوم الذكاء الاصطناعي وعمله في مجالات حياتية مختلفة. وكان من أهم أغراض هذه التوصية وأهدافها المتعلقة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي وضع أسس للاستفادة من أنظمة الذكاء الاصطناعي، ووضعه في المقام الأول في خدمة الصالح العام سواء الأفراد أو المجتمعات أو البيئة أو حتى النظم الأيكولوجية، وقد حرصت على حثّ الجميع على استخدام هذه النظم استخدامًا سليمًا؛ لذلك عملت على وضع وثيقة تقنية مقبولة عالميًا ترتكز على القيم والمبادئ المرتبطة بالمساواة بين الجنسين، وحماية البيئة، والنظم الأيكولوجية، وأمّا أهداف التوصية فقد كانت محدّدة وواضحة وجاءت على الشكل الآتي:

- الاتفاق على إطار يضمن المبادئ والإجراءات المساعدة لإرشاد الدول بما يمكّنها من وضع تشريعات أو سياسات تقنية متعلّقة بالذكاء الاصطناعي على أن تكون متفقة مع القانون الدولي.
- الطلب من المجتمعات المحلية والأفراد وشركات القطاع الخاص العمل على تضمين أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مراحل عملها كافة.
- حماية الحقوق بكافة أشكالها، والعمل على تحقيق أهداف التنمية المستدامة للأجيال الحالية والمستقبلية، واحترام التنوّع الثقافي في جميع محطات دورة الحياة من نظم الذكاء الاصطناعي.
- تعزيز الحوار في كافة مجالاته وفي جميع مراحله سواءً من ناحية التخصّصات أو التعدّد أو حتى الأطراف، وذلك بهدف التوافق في شأن القضايا الأساسية المتعلّقة بنظم الذكاء الاصطناعي.

الاهتمام بالدول المنخفضة والمتوسطة الدخل أو حتى الدول النامية سواء ساحلية أو حتى جزرية صغيرة، ويتمّ ذلك من خلال تعزيز وسائل الانتفاع المنصف، والأهم التشاطر الحقيقي لهذه المنافع والاهتمام بشكل خاص بهذه الدول من خلال العمل على الاهتمام بحاجاتها الأساسية؛ لتحقيق نظم الذكاء الاصطناعي. وتمّت الإشارة في ختام هذه التوصية إلى أنّ اليونيسكو تملك ما يؤهلها كوكالة للأمم المتحدة للترويج لها، وأنّها ستعمل مع هيئاتها؛ لتحقيق هذا الهدف بالإضافة إلى التعاون مع هيئات المجتمع المدني أيضًا، وقد أكدت المنظمة في ختام هذه التوصية على أن هذه الوثيقة واحدة لا تتجزأ، ذات مبادئ متكاملة ومترابطة، ولا يجوز تفسير أي حكم ممّا ورد فيها بطريقة أو بأخرى لفعل يؤدي إلى مخالفة حقوق الإنسان والحريات الأساسية وللكرامة الإنسانية.

- **ثانيًا: الميثاق الأخلاقي الأوروبي وإطار استخدام الذكاء الاصطناعي**

بدأ اهتمام المجتمع الدولي لأداء الذكاء الاصطناعي بشكل عام في عام 2017، في الفترة نفسها التي تمّ فيها إنشاء مركز الأمم المتحدة للذكاء الاصطناعي والروبوتات، كما دعا الاتحاد الأوروبي فريقًا من الخبراء الدوليين لوضع خطّة عمل لتعزيز الذكاء الاصطناعي عبر العديد من المبادئ التوجيهية الأخلاقية والتوصيات الاستثمارية، وقد ركّزت هذه الخطة على ضرورة العمل ضمن إطار القانون الدولي القائم على مبادئ حقوق الإنسان لتطوير وفهم نظم الذكاء الاصطناعي، وكان ذلك في عام 2019. كما تقدمت لجنة مجلس وزراء أوروبا في توصيتها حول حقوق مستخدمي الإنترنت بضرورة التزام الدول الأعضاء بضمان جميع الأشخاص لحقوق الإنسان كاملة وذلك ضمن البيئة الرقمية، كما أشارت التوصية إلى أنّ الالتزام موصول بالاتفاقيات الأوربية جميعها الخاصة بحقوق الإنسان الوارد ذكرها في الاتفاقية، التي أكّدت على مجموعة كبيرة من الحقوق الأساسية كالحرية في التعبير، والوصول إلى المعلومات، والحماية من الجرائم الإلكترونية، وحماية البيانات الشخصية وغيرها، وقد صدرت هذه التوصية في عام 2014. وقد قدّمت

اللجنة البرلمانية الأوروبية العديد من التوصيات حول التقارب التكنولوجي والذكاء الاصطناعي وحقوق الإنسان الصادرة عام 2017 ورقمها (2102)، وتحدّثت عن تكنولوجيا المعلومات والتطبيقات الحديثة في هذا المجال وتأثيرها على حقوق الإنسان؛ كما أشارت إلى أنّ السرعة التي يتطوّر بها العمل الإلكتروني وتقنية المعلومات والفضاء الافتراضي، تستوجب ضرورة أن يرافقها وبالسرعة نفسها وضع اللوائح والنصوص والمعايير التي تحفظ حقوق الإنسان كافة، ولتعزيز هذا العمل الدولي، كان لا بد من التركيز - وفقًا لهذه التوصية - على:

- وضع إطار محدّد لاستخدام الروبوتات وفقًا لإستراتيجية مجلس أوروبا لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بهدف ضمان المساواة والتكافؤ لهذه الفئة من الأشخاص.
- سرعة العمل على مراجعة اتفاقية حقوق الأفراد المتعلقة بحماية البيانات الشخصية في العالم الافتراضي لعام 1981.
- ضرورة اعتماد المزيد من الأحكام والنصوص القانونية المتعلقة بحقوق الإنسان لحمايته في البيئة الرقمية.
- حثّ مجلس وزراء أوروبا على النظر في الوسائل الممكنة لحماية حقوق الإنسان بعلوم الوراثة والأعصاب من الناحية الاجتماعية والأخلاقية للذكاء الاصطناعي.

دعا مجلس وزراء أوروبا الدول الأعضاء في توصيته رقم (1) للعام 2020 والمتعلقة بآثار الأنظمة الخوارزمية على حقوق الإنسان إلى ضرورة الالتزام بهذه التوصية، كونها تدعو كافة الأعضاء إلى العمل على مراجعة الأُطُر الخاصة باقتناء وتصميم وتطوير ونشر الأنظمة الخوارزمية؛ لتتوافق مع المبادئ الواردة في هذه التوصية من نشر القوانين المتعلّقة بحقوق الإنسان بشكل مستمر، والتأكيد على احترامها بشكل تام، والمحافظة على المعايير الإقليمية والدولية في هذا المجال، بالإضافة إلى ما ذكر فقد دعت التوصية إلى ضرورة القيام بالمشاورات الدائمة والمستمرة مع أصحاب المصالح الخاصة لضمان طريقة تطبيق وتطوير ونشر الأنظمة الخوارزمية على حقوق الإنسان، وبالتالي العمل على الاستفادة من هذه الأنظمة وتكييفها مع التحديات الجديدة على صعيد الذكاء الاصطناعي بما يعود بالنفع على حقوق الإنسان، كما أشارت التوصية إلى ضرورة العمل الفعّال والملائم من أجل محو الأمية، وتمكين أكبر قدر من الأفراد لفهم الأنظمة الخوارزمية. ومن أجل تحقيق كلّ هذه التوصيات وتطبيقها على الشكل الأمثل، ركّز الاتحاد الأوروبي على نقطتين أساسيتين أثناء تطبيق أنظمة الذكاء الاصطناعي، وذلك بهدف المحافظة على حقوق الإنسان (المفيز، 2024)، تمثلت النقطة الأولى في احترام استقلالية الإنسان ومنع انتهاك حقوقه، ويتمّ ذلك من خلال تسهيل الحصول على المبادئ الخمسة المتعلقة بالنموّ الشامل، والتنمية المستدامة، والرفاهية العامة للجميع، بالإضافة إلى تشغيل تقنيات الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع القيم المتناسبة حول الإنسان بالمقام الأول والعدالة والإنصاف، وقد ارتبطت هذه المبادئ مع بعضها ممّا يجعل تطبيقها كجزء واحد مترابط ومنسجم، بينما تحدثت النقطة الثانية عن الدمج، والمقصود هنا العمل على دمج القيم الأخلاقية في تقنيات الذكاء الاصطناعي، وقد ركز على هذه النقطة مركز الأمم المتحدة للذكاء الاصطناعي؛ حيث أشار إلى عدة أفكار لا بدّ من دمجها في التقنية، والمتمثلة في النوع الاجتماعي، والفجوة الرقمية، والثقافة العامة، والقبول الجماعي، في إشارة منه إلى ضرورة توافق أي نظام مع الحدّ الأدنى من احترام القيم الأخلاقية وبخاصة احترام قاعدة عدم التسبّب بأيّ ضرر (العلي وآخرون، 2024).

وقد أكد المركز الأممي على العدالة الجنائية في سياق الإنصاف، وعدم التمييز، وتطبيق الشفافية في كافة المجالات المحرّكة لأنظمة الذكاء الاصطناعي، وأنّ حماية البيانات والخصوصية تعد من القيم الأساسية لمعالجة الأطر الخاصة بحقوق الإنسان التي هي من الموضوعات الأساسية التي عالجتها وتبنّتها المعاهدات الدولية كما سبق بيانه (هلال وآخرون، 2022).

هذا بالإضافة إلى أن مجلس وزراء أوروبا أنشأ آليات خاصة بالذكاء الاصطناعي لحماية حقوق الإنسان سواءً المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان، أو لجنة الذكاء الاصطناعي. بمعنى آخر استشعر المجلس الأوروبي خطورة الذكاء الاصطناعي إذا ما أسيء استخدامه، وحرص على وضع العديد من الأطر التي تجعل نواتج استخدام الذكاء الاصطناعي ضمن السياق الصحيح الذي يخدم الشعوب ويقدم بيئة مستدامة قائمة على الشفافية معتدلة في تحقيقها؛ لحماية حقوق الإنسان بكافة مجالاتها مع حرصها على حفظ جميع حقوقه حتى حماية بياناته الشخصية وغيرها من الأهداف المصانة باتفاقيات حقوق الإنسان المتعددة.

9.2. المطلب الثاني: الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية ورؤية 2030

"نحن نعيش في زمن الابتكارات العلمية والتقنيات غير المسبوقة وآفاق نمو غير محدودة، ويمكن لهذه التقنيات الجديدة مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء في لدى استخدامها على النحو الأمثل أن تجنّب العالم الكثير من المضارّ، وتجلب للعالم الكثير من الفوائد الضخمة" بهذه الكلمات تحدّث صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود ولي العهد، ورئيس مجلس الوزراء، ورئيس مجلس إدارة سدايا عن الذكاء الاصطناعي في اجتماع 2023. ومن خلال هذه العبارات يمكن معرفة المسار الذي اعتمدته المملكة في مجال الذكاء الاصطناعي، ومدى تركيز الجهود السعودية للوصول إلى الأهداف المرجوّة من استخدام هذه التقنية، كما تظهر نتائج هذه الكلمات المكانة التي احتلتها المملكة العربية السعودية في مؤشر الإستراتيجية الحكومية للذكاء الاصطناعي؛ حيث حلت السعودية بالمرتبة الأولى عالميًا، تلتها ألمانيا في المركز الثاني، ثمّ الصين في المركز الثالث. وفي ظلّ التحديات التي تواجهها المملكة، ومن خلال سعيها

للحصول على المراكز المتقدمة في مجال الذكاء الاصطناعي، وخصوصًا بعد انطلاق رؤية 2030، تبنّت المملكة المبادرات والأهداف والمساعي الشمولية والمتقدّمة؛ وذلك بهدف تحقيق التطلّعات التي تسهم في تطوير كافة المجالات بما يحقق مختلف الأهداف المرجوة. ولا بد من الإشارة -ابتداء- إلى أنّ السعودية اعتمدت بشكل أساس على كلٍّ من القطاعين العام والخاص في سبيل تحقيق هذه الأهداف، إذ ترى القيادة الرشيدة أنّ رؤية 2030 لا بدّ أن تنهض من خلال كافة الركائز الاجتماعية دون استثناء، وهذا ما أدّى وبشكل كبير إلى تحقيق معظم المسارات بوقت قياسي نسبيًا (القحطاني، 2024)، وفي السياق نفسه، اعتمدت رؤية 2030 على ثلاث ركائز محورية تمثلت بالتالي:

- **وطن طموح:** انطلقت هذه الركيزة من فكرة ضرورة وجود حكومة فاعلة، تقدّم خدماتها لمواطنيها بقدر كبير من الشفافية المبنية على مواطنة حقيقية، تضمّ في ثناياها جميع فئات المجتمع بمختلف قطاعاته، مسلحةً بالمبادرة القائمة على استكشاف الفرص المميزة للنهوض بالوطن، وتشكيل مستقبله بكلّ ثبات وقوة.
- **اقتصاد مزدهر:** هيأت الرؤية للشباب السعودي المشاركة الفاعلة في مختلف المجالات، ووضعت بين أيديهم المستقبل المشرق انطلاقًا من كونها ركزت على الفئات الموهوبة والمبدعة، وحرصت على ثقافة الابتكار والمثابرة، كما أمنت المملكة بيئة تنافسية لمواطنيها وللمستثمرين لبناء مجتمع قائم على ريادة الأعمال، وخصّصت المزيد من الخدمات الحكومية؛ لتنويع الاقتصاد وضمان استمراريته من خلال المحافظة على أسس البيئة المستدامة.
- **مجتمع حيوي:** أوْلَت المملكة الرفاهية الصحية والنفسية والاجتماعية اهتمامًا كبيرًا، وضمّنتها بشكل واضح في رؤية 2030 كونها تشكّل الركن الأساس للتنمية الاجتماعية والأسرية مع ما تحمله هذه الأفكار من تركيز على الشق الصحي والتعليمي تؤدي إلى تطوير يحقّق رؤية 2030.

وكما أصبح معلومًا، فإنّ السعودية أكّدت على تكاتف الجهود في العديد من المجالات ومع العديد من الهيئات الحكومية، وذلك في سبيل تحقيق الرؤية المستقبلية الواعدة 2030؛ لذلك شاركت الحكومة في تنفيذ وتطبيق المبادرات الوطنية التي حقّقت من خلالها ارتقاءً لأهدافها من خلال الاقتفاء بركب التطور والتقدّم وتحقيق أهم الأهداف التي تنصبّ في مصلحة التنمية المستدامة، والتي تعتبر من أهم القواعد الأساسية للرؤية 2030. لذلك نجد أن المملكة قد شجعت على الاستثمار بشكل واضح، ممّا انعكس على المجتمع بشكل إيجابي، فقد بلغت الاستثمارات 75مليون ريال، الذي أدّى إلى تحقيق المملكة المركز22 عالميًا في مجال الاستثمارات، وتمكّنت من توفير 40 ألف وظيفة للمواطنين، كما استدعى ضرورة تأهيل 20 ألف متخصص بمجال الموارد البشرية لمواكبة هذه التطورات والعمل على تنظيمها، كما بادرت المملكة على الساحة الدولية بتوقيع العديد من الاتفاقيات الدولية في القمّة العالمية في مختلف المجالات سواء التعليمية، أو في مجال تقنية البيانات، وجميعها مرتبطة بمجال الذكاء الاصطناعي (العنزي، 2022). وفي سبيل تحقيق أكبر قدر من النتائج العملية على الساحة الاجتماعية والاقتصادية سواءً على النطاق الداخلي أم الخارجي، قامت القيادة السعودية الرشيدة باتخاذ الخطوات الاتية نحو استخدام أمثل للذكاء الاصطناعي ولعل أبرزها الاتي:

- **أولًا: تأسيس الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)**

أنشئت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) بموجب الأمر الملكي رقم (أ/471) وتاريخ 29l12l1440 وترتبط مباشرة برئيس مجلس الوزراء، وهي الجهة المختصّة في المملكة بالبيانات والذكاء الاصطناعي، وتشمل بشكل خاص البيانات الضخمة، وهي المرجع الوطني في كلّ ما يتعلّق بهما من تنظيم وتطوير وتعامل، وهي صاحبة الاختصاص الأصيل في كلّ ما يتعلّق بالتشغيل والأبحاث والابتكار في قطاع البيانات والذكاء الاصطناعي، ويرتبط بها تنظيميًا مكتب إدارة البيانات الوطنية، والمركز الوطني للذكاء الاصطناعي، ومركز المعلومات الوطني، وتتمتع الهيئة بالشخصية الاعتبارية وبالاستقلال الإداري والمالي، ومقرّها في الرياض، ولها إنشاء فروع داخل المملكة حسب الحاجة. أمّا أهداف "سدايا" فهي متعددة، ويمكن ذكر أهمها على الشكل الاتي:

- العمل على تحديث أجندة البيانات الوطنية والذكاء الاصطناعي بما يتوافق مع المبادئ الرئيسة لرؤية 2030.
- تطبيق أجندة البيانات والذكاء الاصطناعي على الصعيد الوطني بشكل كامل.
- زيادة الوعي العام بشأن إنجازات المملكة العربية السعودية في مجال بيانات الذكاء الاصطناعي، وذلك عن طريق زيادة مساهمة البيانات والذكاء الاصطناعي في تحقيق أهداف رؤية 2030 بكافة الوسائل العلمية التي تؤدي إلى النتيجة المطلوبة.
- زيادة استفادة كافّة الجهات الحكومية من تقنية البيانات والذكاء الاصطناعي، كما تدعم تحقيق الأهداف الاستراتيجية في الجهات التابعة للهيئة فيما يتعلّق بالتشريعات والتشغيل والابتكار.
- تعزيز صورة المملكة العربية السعودية بوصفها دولة رائدة عالميًا في مجال البيانات والذكاء الاصطناعي.

وقد أشارت المادة الرابعة من الترتيبات التنظيمية للهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (الأنظمة واللوائح) إلى أنْ: "تمارس الهيئة جميع الاختصاصات والصلاحيات اللازمة لتحقيق أهدافها، وتكون صاحبة الاختصاص الأصيل في كلّ ما يتعلّق بالتشغيل والأبحاث والابتكار في قطاعات البيانات والذكاء الاصطناعي، وتكون وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات صاحبة الاختصاص الفرعي في الأمور التي يوصي مكتب إدارة البيانات الوطنية بمناسبة مناقشتها مع الوزارة".

كما أشارت المادة الخامسة من المصدر نفسه إلى أن "يكون للهيئة مجلس إدارة يُعيّن رئيسه من مجلس الوزراء، ويعين أعضاؤه بأمر من رئيس مجلس الوزراء" (الترتيبات التنظيمية للهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 1444). ولا بد من الإشارة إلى أن "سدايا" منذ تأسيسها أطلقت العديد من المبادرات والبرامج لدعم الذكاء الاصطناعي، وكانت إحدى أهم الدعائم التي أدت إلى تحقيق الأهداف المتوقعة.

- **ثانيًا: الاستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي (نسدي)**

تمثّلت الخطوة الأساس في اعتماد استراتيجية وطنية متوقّعة على نطاق واسع للبيانات والذكاء الاصطناعي (الإستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي)؛ وقد أكّدت هذه الإستراتيجية على التزام المملكة بالاستفادة من الذكاء الاصطناعي المسؤول في تحقيق أهداف التحوّل الرقمي الوطني، وترسيخ دور البيانات ومركز الذكاء الاصطناعي، وتعزيز إسهام قطاع تقنية المعلومات والاتصالات في الناتج المحلي الإجمالي للمملكة، وتتضمن الإستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي التي أشاد بها الخبراء والمشار إليها باسم ASPIRE ست ركائز رئيسة، هي:

- التطلُّع: لتصبح المملكة ضمن أفضل 15 دولة في تطوير وتطبيق الذكاء الاصطناعي بحلول عام 2030.
- المهارات على تدريب واستضافة أكثر من 20 ألف متخصّص وخبير في البيانات والذكاء الاصطناعي بحلول عام 2030.
- إقامة الشراكات مع الدول الرائدة في مجال الذكاء الاصطناعي والمنظمات الدولية ومؤسسات القطاع الخاص.
- تحقيق استثمارات بأكثر من 20 مليار دولار أمريكي في البيانات والذكاء الاصطناعي.
- لوائح تنظيمية تعزّز من وجود بيئة تنظيمية صديقة للأعمال، تستند إلى أفضل الممارسات الدولية.
- منظومة تضم أكثر من 300 مصدر بيانات فعّالة وشركة ناشئة في قطاع الذكاء الاصطناعي تستضيفها المملكة بحلول عام 2030 وأدوات تنظيمية عالمية المستوى لتطوير ونشر التقنيات التي تعمل بتقنية بالذكاء الاصطناعي.
- وقد أكدت "نسدي" على أنها تسعى لجعل البيانات والذكاء الاصطناعي واقعًا في كافة المجالات، وفي كافة المناطق في المملكة، وعلى أنّ التطبيق الصحيح للذكاء الاصطناعي لا بدّ أن يكون ضمن التطبيق المبتكر والمستدام والأخلاقي، ممّا يجذب مختلف المنظومات الاقتصادية انطلاقًا من حوكمة البيانات الفاعلة ودعم المبادرات الحكومية التي تسهم في تذليل المعوقات سواء كانت نظامية أو غيرها، وكونها ركّزت على أنّ استخدام الذكاء الاصطناعي لا بد أن يكون ضمن السياق الصحيح والايجابي.

وأما أهداف وأبعاد الاستراتيجية فانطلقت من النقاط الاتية:

- **المنظومة:** وذلك من خلال تحفيز تقنيات الذكاء الاصطناعي لجذب ريادة الأعمال؛ لخلق أكثر من 300 شركة ناشئة في مجال البيانات والذكاء الاصطناعي.
- **الطموح:** احتلت المملكة المركز 15 ضمن قائمة أعلى دولة في الذكاء الاصطناعي، وذلك بهدف ترسيخ موقع المملكة في هذا المجال تحديدًا.
- **الكفاءات:** تمكين أكثر من 20 ألف متخصص في مجال البيانات والذكاء الاصطناعي، وما زال العمل جاريًا على تطوير القطاع بشكل أكبر بما يتناسب مع حجم الأهداف المرجوَّة.
- السياسات والأنظمة: بناء البيئة التشريعية الأكثر تشجيعًا للشركات والمواهب في مجال الذكاء الاصطناعي والعمل على تقوية وجودهم في مجال تخصصاتهم.
- **الاستثمار:** بلغ حجم الاستثمارات التي تمّ جذبها للعمل في مجال الذكاء الاصطناعي 75 مليار ريال انطلاقًا من فكرة جذب التمويل الفعّال والمستقر.
- **البحث والابتكار:** التركيز على أهم المؤسسات البحثية في مجال الذكاء الاصطناعي للعمل على الابتكار في الريادة وصناعة الأثر المتميز في هذا المجال.

وكان قطاع التعليم من القطاعات ذات الأولوية لهذه الإستراتيجية؛ إذ تمّ دمج البيانات والذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم؛ للوصول إلى مخرجات تتوافق مع متطلبات وتوجّهات سوق العمل ضمن الرؤية الحديثة، أمّا القطاع الحكومي فقد أصبح قائمًا على استخدام الذكاء الاصطناعي ممّا انعكس على أدائه الذي اتسم بالفاعلية والإنتاجية المتميزتين، كما نجد أنّ القطاع الصحي وبخاصة أنظمة الرعاية الصحية، قد عُزّزت لاستيعاب الطلب المتزايد للخدمات، إضافة لكلٍّ من قطاع الطاقة والنقل والمواصلات؛ إذ تمّ تطوير هذه القطاعات وتقديم الدعم اللازم لها، والعمل على تعزيز السلامة المرورية في المدن من خلال إدخال البيانات والذكاء الاصطناعي بهدف تلقي المستوى الأمثل للخدمات في هذه القطاعات.

- **ثالثًا: القمة العالمية للذكاء الاصطناعي.**

القمة العالمية للذكاء الاصطناعي هي اجتماع عالمي، تتمّ إقامته كلّ سنتين، يجتمع فيه كبار المستثمرين والعاملين في مجال مستقبل الذكاء الاصطناعي، ويحاول رسم البنود العريضة لهذه التقنية، ورسم خارطة الطريق للتطبيق العملي لها بما يتناسب مع تنظيم التقنية ومحاولة التركيز على جوانبها الإيجابية والحرص كلّ الحرص على تجنّب سلبياتها ممّا يحدُّ من انعكاساتها على الأجيال الحالية والمستقبلية. لذلك أقيمت النسخة الأولى لهذه القمة في الفترة بين 21-22 أكتوبر 2020، وقد جمع صنّاع القرار والخبراء والمختصين والأكاديميين في القطاعات الحكومية والخاصة من مختلف أنحاء العالم بما في ذلك الشركات ذات التطور في مجال هذه التقنية الرائدة، والمستثمرين ورجال الأعمال، تحت شعار "لغد نحقق فيه الأفضل" (القحطاني، 2024). وكانت هذه القمة مناسبة فريدة للوقوف على ما يعنيه الموقع العالمي الجديد للذكاء الاصطناعي، وإمكانية استخدامه على أفضل وجه لبناء مستقبل أفضل للجميع، وانعكس ذلك

على صُنّاع القرار المهتمين بالاستفادة من تلك الإمكانات لخير البشرية، وتمّ عقد القمة بطريقة افتراضية تماشيًا مع الجهود الدولية والإجراءات الاحترازية التي كانت مطبقة في تلك الفترة بسبب جائحة كوفيد 19 (المنصة الوطنية، فعاليات الجهات الحكومية فعاليات تقنية المعلومات، 2023)، وقد نفّذ خلال هذه القمة برنامج متنوع لقادة الذكاء الاصطناعي في المجالات ذات الصلة، تضمّنت كلمات ومحاضرات وورش عمل؛ لإثراء الحدث؛ وليكون أكبر منصة تفاعلية عالمية في هذا المجال، مع التركيز على تمكين الشركات والحكومات من تطبيق هذه التقنية والاستفادة منها بشكل موسّع، كما صاحب القمةَ معرضٌ لأحدث ابتكارات ومنتجات الذكاء الاصطناعي؛ لاكتشاف الممارسات التطبيقية للتقنية في شتى المجالات (وكالة الأنباء السعودية، 2023). وقد تابع القمة أكثر من 9مليون مشاهد عبر البث المباشر من أكثر من 20 دولة، وشارك أكثر من 60 متحدثًا من دول مختلفة، ممّا أكسب القمة أعلى مستويات التمثيل الرسمي سواءً على النطاق السياسي أو على نطاق رؤساء الشركات الرائدة والمتقدمة عالميًا (متنبك، 2022). وقد ركزت المملكة في هذه القمة على ضرورة التقدّم في مؤشرات الذكاء الاصطناعي والمدن الذكية لعام 2020؛ وكانت المملكة وقتها تحتل المركز الثاني عشر عالميًّا والأول عربيًّا في المؤشر العالمي، بالإضافة إلى إحرازها المركز الثاني عالميًا في محور الاستراتيجية الحكومية (الاستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي، 2020). وقد صدر الأمر السامي بالموافقة على إقامة القمة العالمية للذكاء الاصطناعي بتاريخ 1442/9/23 تحت رعاية صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز ولي العهد ورئيس مجلس الوزراء ورئيس مجلس إدارة الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي "سدايا" -حفظه الله- وانعقدت القمة العالمية للذكاء الاصطناعي بنسختها الثانية في الفترة الممتدة من 13 إلى 15 سبتمبر 2022 تحت شعار "الذكاء الاصطناعي لخير البشرية"، وقد افتتحها صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود بقوله: "نسعى لأن نصبح ملتقى رئيسًا للعالم.. للشرق والغرب.. نحتضن الذكاء الاصطناعي، ونُسَخِّر قدراته معًا، ونطلق إمكاناته لخير الإنسانية جمعاء"(الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2022)، بهذه الكلمات انطلقت القمة في مركز الملك عبد العزيز الدولي للمؤتمرات بالرياض. وقد حضر القمة أكثر من 20 ألف زائر وتابعها أكثر من 50 ألف مشاهد افتراضي من أكثر من 100 دولةٍ من مختلف القارات، كما تحدّث في القمة أكثر من 200 شخصية ممن يمثلون القادة الصانعين في مجال الذكاء الاصطناعي بالإضافة إلى رؤساء الشركات الكبيرة للتقنية والذكاء الاصطناعي في العالم أجمع، وقد حضر القمة أيضًا نخبة من الطلبة في أهم الجامعات العالمية بهدف تعريفهم بجهود المملكة المبذولة في مجال الذكاء الاصطناعي، وقد تميزت القمة العالمية في نسختها الثانية بالعديد من الأهداف المحورية وركّزت بشكل أساس على النقاط الآتية:

- إبراز الرياض على أنّها مركز أساس للبيانات والذكاء الاصطناعي؛ حيث إنها تضم أكبر قمّة عالمية في هذه المجال.
- نشر المعرفة لأفراد المجتمع حول التقنية والذكاء الاصطناعي.
- مناقشة القمّة مختلف الموضوعات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي كالتقنية وحالات استخدامها، والتركيز على مستقبلها، وإمكانية تطويره على المدى البعيد، بالإضافة إلى مناقشة أهم المحاور التي ركزت عليها القمة، وهي أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي والسبل المسؤولة عن استخدامه.

ولا بد من هنا الإشارة إلى أنّ القمة رافقها عروض لأهم الشركات العالمية التي تقدّم الذكاء الاصطناعي مثل جوجل وغيرها من الشركات العالمية المتخصصة بطرح الذكاء الاصطناعي، كما تمّ تقديم كلمة من قبل الرئيس التنفيذي لمشروع مدينة نيوم في نسختها الثانية، والبدء بإطلاق تحدٍّ عالمي جديدٍ عن المدن الذكية مثل مدينة سمارتاثون (Smart City) ، وغيرها. أمّا إنجازات القمّة بنسختها الثانية، فقد تمثلت في الاتفاقيات التي تمّت من خلالها وبحضور ومشاركة جهات عالمية كالأمم المتحدة، والاتحاد الدولي للاتصالات، ومنظمة التعاون الدولي؛ إذ تمّ الإعلان عن مبادرات متعّددة تمثّلت في اتفاقيات بين المملكة العربية السعودية والبنك الدولي من خلال الانضمام إلى شراكة التنمية الرقمية (DDP) ، واتفاقية أخرى ضمّت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) مع الاتحاد الدولي للاتصالات، كما ضمت القمة مبادرة عالمية بالتعاون مع شركة جوجل تحت مسمى (Elevate) ، و تُعنَى هذه المبادرة بتمكين دخول 25 ألف امرأة إلى سوق العمل الخاص بالبيانات والذكاء الاصطناعي بحلول عام 2030 ،كما تمّ إنشاء مركز عالمي للذكاء الاصطناعي للبيئة والمياه والزراعة بالتعاون مع شركة جوجل أيضًا بهدف تحقيق توجهات المملكة في مجال المبادرات الخضراء في المملكة والشرق الأوسط، وذلك بهدف إيجاد الحلول للتحديات المناخية. وبطبيعة الحال لم تكن هذه الاتفاقيات المذكورة أعلاه هي فقط ما تمّ إبرامه من اتفاقيات ومذكرات تفاهم خلال القمة، بل إنّها أسهمت في تنظيم أكثر من 40 اتفاقية ومذكرة تفاهم بين القطاعين العام والخاص داخل المملكة وخارجها؛ حيث بلغت قيمة الاتفاقيات المعلنة 2,74مليار ريال سعودي، وقد أشار التقرير التفصيلي للقمة إلى أنّ القمة العالمية عادت بالآثار الإيجابية على المملكة وخارجها، أشارت إلى أهمية الأثر السياسي من خلال تميّز موقع السعودية كمنبر عالمي للبيانات والذكاء الاصطناعي، وكان الأثر الاقتصادي واضحًا من خلال المبادرات والاتفاقيات والاستثمارات العالمية التي أجرتها المملكة على مختلف الأصعدة وكافة المجالات. وهذا الأثر إن كان يسير باتجاه ما فهو يسير باتجاه أثر ثالث مرتبط به، وهو الأثر العلمي من خلال القدرات المتميزة والمتخصصة

التي ستؤدي إلى رفع الكفاءات الوطنية في مجال هذه التقنية مما سيسفر عن أثر تقني تلقائي يبني ويؤّسس حلولًا للتطوير والبحث حول الذكاء الاصطناعي سواءً في شقه الداخلي على صعيد المملكة، أم الخارجي على الصعيد الدولي، وإذا ما أخذنا كلّ هذه النتائج فإنّها حتمًا تأخذنا إلى الأثر الاجتماعي الذي سوف يظهر وبشكل أساس على المجتمع الداخلي السعودي في المقام الأول، ومنه إلى المجتمع الدولي بكافة اتجاهاته (القمة العالمية للذكاء الاصطناعي، الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2022). وقد تزامن افتتاح القمة العالمية للذكاء الاصطناعي في نسختها الثالثة التي وقّتت في الفترة الممتدة من 10 إلى 12 سبتمبر من عام 2024 في مقر مركز الملك عبد العزيز الدولي للمؤتمرات في مدينة الرياض، وتعدّ هذه القمة نتيجة ومسارًا موحدًا لما قدّمته القمتان السابقتان في عامي 2020-2024 وقد تناولت مخرجاتها التركيز على إطلاق مشاريع، والسعي للقيام بالمبادرات الدولية، والتوجّه نحو التعاون في مجال الذكاء الاصطناعي انطلاقًا ممّا يصاحب المملكة من قفزة نوعية في هذا المجال والتقنيات المختلفة. وضمت القمة العالمية 120 جلسة حوارية وورش عمل مختلفة في هذا المجال، كما تمّ مناقشة موضوعات تتعلّق بالابتكار والصناعة في مجال الذكاء الاصطناعي على المستويين المحلي والعالمي، والقدرة على تطوير العلاقة بشكل صحيح بين الذكاء البشري والاصطناعي، مما سينعكس إيجابًا على أخلاقيات الذكاء الاصطناعي وممارساته، والسير نحو تأمين بنية تحتية خاصة بالذكاء الاصطناعي، ومدى انعكاس ذلك على المدن الذكية.

وقد طُرحت العديد من التساؤلات المركزية التي سوف تتمحور حولها القمة العالمية الثالثة مثل:

- كيف يقوم قادة الذكاء الاصطناعي في العالم بنشر التقنية والتوسع في استخدامها والاستفادة منها؟
- ما شكل مستقبل الذكاء الاصطناعي وكيف سيكون انعكاسه على الأفراد والشركات والمنظمات؟
- كيف نتأكد من أن المستقبل سوف يكون بالشكل الأمثل للعيش ضمن مفهوم الذكاء الاصطناعي؟

وبناء عليه سوف يتميّز الحضور بمشاركة واسعة لأصحاب السمو والمعالي والوزراء ورؤساء المنظمات والهيئات الدولية والرؤساء التنفيذيين للشركات الكبرى في مجال القمّة حول العالم، وكلّ ذلك انطلاقًا من سعي الجميع نحو تحقيق الإسهام الأمثل لموضوع القمّة. كما تمّ التوقيع على العديد من الاتفاقيات المحلية والدولية بالإضافة إلى العديد من المبادرات الأساسية باسم المملكة لتلبّي تطلّعات سمو ولي العهد كونه يسعى في مختلف المحافل الداخلية والدولية إلى إبراز المملكة كنموذج عالمي رائد في كافة مجالات الذكاء الاصطناعي حتى تكون السعودية قادرة على تلبية أهم التوجهات والاختراعات الحديثة من أجل خدمة البشر والبشرية؛ لذلك سوف تشهد هذه القمة حضورًا دوليًا متميزًا من ناحية المتخصصين وصنّاع السياسات التقنية، ممّا سيؤدّي إلى تسريع التطور في مختلف المجالات المتعلّقة بموضوع القمّة، وذلك بهدف تحقيق الأفضل للأجيال القادمة. وقد تعدّدت المسارات داخل القمة مقّسمة بشكل يسهم في تحقيق الأهداف الخاصة بها؛ فكانت مساراتها تتمحور حول الأخلاقيات الفاعلة، والإنسان هل ما زال حاضرًا؟ بالإضافة إلى مسار متعلّق بعصر الذكاء التوليدي: الإيجابيات، والسلبيات، والتحديات، وغيرها من المسارات التي فتحت المجال أمام الحوارات والنقاشات التي تؤسس إلى تقديم الذكاء الاصطناعي بمجالاته وتخصصاته كافة.. وتعد هذه القمة مسارًا من المسارات الكثيرة التي ترسمها سياسة المملكة بهدف تحقيق أهدافها المرتبطة برؤية 2030 وما تحمله من تطوير للقطّاع الاقتصادي السعودي القائم بشكل أساس على المعرفة والتقنية الحديثة، والعمل المقدم من قبل (سدايا) لتحقيق مستهدفات الرؤية الطموحة التي ارتبطت ب 66 هدفًا مباشرًا وغير مباشرٍ وضعته رؤية 2030، وتسعى المملكة إلى تحقيقه من أصل 96هدفًا بحلول عام 2030 (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2024).

10. الخاتمة

إن التطور الحديث وظهور تقنية الذكاء الاصطناعي كواقع تبنّاه القانون سواء الدولي أم الداخلي، ودخوله بالحياة الأساسية للبشرية جمعاء دفعت إلى ضرورة إيجاد إطار قانوني يسخّر هذه التقنية بشكل يتناسب مع كافة التحديات التي ولدت معها كونها تعتمد على الاستقلالية الكاملة في عملها، وتقدّم كافة الخدمات لكافة الأطراف متى ما استعانوا بها كذكاء اصطناعي، وهذا ما دفع المجتمع الدولي والمجتمع الداخلي -وبخاصة السعودي- إلى ضرورة إيجاد السبل التي تحقّق أقصى درجات الاستفادة السليمة والقانونية. وقد توصل البحث إلى العديد من النتائج التي بنى عليها بعض التوصيات الضرورية.

11. النتائج

إن الثورة الصناعية الرابعة أساسها الذكاء الاصطناعي، فمشاريع هذه الثورة متنوعة وكبيرة، وهدفها الأساس خدمة البشرية لتستفيد من هذه التقنية الحديثة.

- لا يوجد تعريف محدّد ومتفق عليه للذكاء الاصطناعي، وهذه النتيجة لا تعدّ نقطة ضعف فيه، بل على العكس تفتح الآفاق أكثر للفقهاء والمؤسسين؛ لتوسيع التعريف، ليشمل كلّ المراحل التطورية التي يمرّ بها الذكاء الاصطناعي.
- حرص المجتمعات كافة واتفاقها سواء الدولية أم الداخلية على ضرورة وضع ضوابط محدّدة تتّسم بالأخلاقيات الأساسية التي تلزم الجميع باحترامها، انطلاقًا من فكرة التطوّر السريع الذي رافق مفهوم الذكاء الاصطناعي.
- سعى الاتحاد الأوروبي لإيجاد ظروف مناسبة للتقدّم في مجال الذكاء الاصطناعي، وذلك من خلال تشجيع الدول الأعضاء على الاهتمام بشكل فعّال لإدخال الإجراءات والتوصيات المقدّمة في مختلف المجالات الوطنية للذكاء

الاصطناعي.

- تركيز الاتحاد الأوروبي بناءً على توجّهاته الداخلية للعمل على إنشاء مراكز وشبكات وحتى شركات أوروبية لنشر تقنية الذكاء الاصطناعي لصالح الناس جميعًا، كونه يحقّق التنمية المستدامة للمجتمع سواءً من خلال مشاكل التغيّر المناخي أو البيئة بشكل عام، بالإضافة إلى القطاع الصحي وغيره من عناصر التنمية المستدامة، ولكن ضمن إجراءات تضمن وصوله للجميع بشكل آمن.
- ركّزت اليونيسكو على ضرورة العمل على أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، من خلال البحوث القانونية والبيانات والإحصائيات المتعلقة بالسياسات الخاصة للذكاء الاصطناعي، وذلك بهدف الاستفادة من هذه التقنية بأفضل الطرق والممارسات الصحيحة.
- تعدّ المملكة العربية السعودية حاليًا من أوائل الدول في المؤشر العالمي للذكاء الاصطناعي، لتحلّ في المرتبة الثانية بعد ألمانيا، بعد أن كانت من أوائل الدولة العربية فحسب.
- تضمّنت رؤية 2030 مفهوم الذكاء الاصطناعي، وبدأ العمل على جعله أحد أهدافها في مختلف المجالات الحياتية، وذلك من خلال التطبيقات والاتجاهات الحديثة في بيئة الأعمال السعودية سواءً على نطاق القطاعات الخاصة أم العامة، وقد ظهر ذلك جليًا من خلال القمم الثلاث التي أقيمت في المملكة خلال الأعوام 2020 /2022 /2024.
- اعتمدت المملكة على تقنية البيانات والذكاء الاصطناعي، وأنشأت في سبيل ذلك العديد من المراكز المتخصصة مثل (سدايا) و (نسدي)، فقيادة المملكة ترى أنّ هذا النوع من التقنية الحديثة -إذا ما تمّ استخدامه بالطرق المثلى- سيحقّق النمو الاقتصادي والرفاهية الاجتماعية داخل المجتمع السعودي، وهذا من أهم ركائز رؤية 2030.

12. التوصيات

- توصي الدراسة المجتمع الدولي بضرورة العمل على التوصية الخاصة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي من خلال تضمينها بعضًا من القرارات الملزمة التي تصبّ في مصلحة أشخاص القانون الدولي بشكل خاص.
- ضرورة أن يكون العمل الدولي إجرائياً بعيداً عن الشق النظري، وذلك ضمن جميع المسارات الدولية سواءً عمل المنظمات أو حتى المحافل التي تضمّ في طيّاتها الكثير من الدول، وذلك بهدف تطوير العمل الدولي بشكل أساس للخروج بمنطلقات واضحة وأساسية تساعد على وضع الأطر القانونية للذكاء الاصطناعي من تعريفات ومفاهيم قانونية كونه انتشر وانطلق بشكل كبير في كافة المجتمعات من دون استثناء.
- تملك اليونسكو مكانة دولية كبيرة كونها تضم 195 دولة و9 أعضاء منتسبين ممّا يكسبها المكانة الدولية الواسعة والقدرة على تقديم الشقّ العملي الداعم والمرافق لتطوّر مفهوم الذكاء الاصطناعي ممّا يجعلها منبرًا لإشراك كافة الدول في تطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي، والقيام بخطوات عملية نحو الاتفاق بشكل أو بآخر على أفضل السبل المشروعة لاستخدامه، ممّا يعزّز المفهوم ويضع له الحدود القانونية المشتركة.
- دعوة المؤسسات التعليمية بمراحلها كافة إلى تعزيز مفهوم الذكاء الاصطناعي من خلال نشر ثقافة هذه التقنية سواء على المستوى الأهلي أو الحكومي، لما تمتاز به هذه المؤسسات من اتصال وثيق مع شريحة كبيرة من المجتمع الأهلي وتقديم الأطر العملية التي تظهر المفهوم وتساعد المجتمع على فهمه للعمل بشكل صحيح مع الذكاء الاصطناعي.
- التركيز على متابعة العمل فيما يخص خلق الإطار القانوني الضامن لنواتج الذكاء الاصطناعي، ممّا يدعم استخدامه بالشكل الأفضل، خصوصًا بعد أن أصبح الذكاء الاصطناعي أحد أهم الأهداف سواء من خلال اعتماده بكافة المجالات القانونية والأهلية، أو من خلال اعتماده أيضًا كأساس للعديد من المجالات في البنية التحتية، ولاسيما المدن الذكية التي تمّ العمل عليها داخل المملكة.

نبذة عن الباحثة

زينب محمد الضناوي

أستاذ مشارك في قسم القانون العام، كلية الحقوق، جامعة الملك فيصل، حاصلة على دكتوراه في القانون الدولي العام. عملت في المجال الأكاديمي لأكثر من عشر سنوات.

Zaldinawe@kfu.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، خالد ممدوح. (2022). *التنظيم القانوني للذكاء الاصطناعي*. دار الفكر الجامعي. الاستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي (National Strategy for Data and AI). 2021. https://ai. sa/index-ar. html

إسماعيل، خالد محمد حسن. (2023). *انعكاسات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي على القانون الدولي*. *مجلة الدراسات القانونية، جامعة أسيوط، كلية الحقوق، 59* (2).

باوم، سيث. (2019). *منع حدوث نهاية العالم بسبب الذكاء الاصطناعي*. *مجلة الفكر، مركز العبيكان للأبحاث والنشر*، الرياض، (24).

البرعي، أحمد سعد علي. (2022). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي والروبوت من منظور الفقه الإسلامي*. *مجلة الإفتاء المصرية*، *1* (48).

بلال، فاطمة. (2023). *دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز العدالة الناجزة أمام القضاء* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قطر.

بونيه، آلان. (1993). *الذكاء الاصطناعي: واقعه ومستقبله*. عالم المعرفة، ترجمة: علي صبري. التوصية الخاصة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، رقم الوثيقة: https://unesdoc. unesco. org/ark:/48223/

pf0000380455_araSHS/BIO/REC-AIETHICS/2021.

جمال، بدري. (2022). *الذكاء الاصطناعي: بحث مقارنة قانونية*، *المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والسياسية*، *59*(4).

حسانين، محمد إبراهيم. (2023). الذكاء الاصطناعي والمسؤولية المدنية عن أضرار تطبيقه دراسة تحليلية تأصيلية. *المجلة القانونية*، *15*(1).

خليفة، إيهاب. (2017). *إنترنت الأشياء: تهديدات أمنية متزايدة للأجهزة المتصلة بالإنترنت، تقرير ملحق بمجلة اتجاهات الاحداث الصادرة عن مركز المستقبل للأبحاث والدراسات المتقدمة*، دبي، (19).

خليفة، إيهاب. (2019). *الذكاء الاصطناعي: ملامح وتداعيات هيمنة الآلات الذكية على حياة البشر، تقرير منشور بسلسلة دراسات المستقبل الصادرة عن مركز المستقبل للأبحاث والدراسات المتقدمة*، أبو ظبي، (4).

الستار، مصعب ثائر عبد. (2021). *المسؤولية التقصيرية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي*، *مجلة العلوم القانونية*، *كلية القانون والعلوم السياسية*، جامعة ديالي، 10(2).

عبد النبي، إسلام دسوقي. (2020). *دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في العلاقات الدولية والمسؤولية الدولية عن استخدامها*، *المجلة القانونية*، *جامعة القاهرة فرع الخرطوم*، *كلية الحقوق*، *8* (4).

عز الدين، غازي. (2005). *الذكاء الاصطناعي: هل هو تكنولوجيا رمزية*، *مجلة فكر للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *المغرب*، *4*(6).

العلي، توفيق شفيق. وآخرون. (2024). *الذكاء الاصطناعي وفق منظور القانون الدولي لحقوق الإنسان*، *مجلة جامعة البعث*، 46 (3).

العنزي، ثامر عطية صبر. (2022). الذكاء الاصطناعي كمدخل لتحقيق التنمية المستدامة في بيئة الأعمال وفقًا لمرتكزات رؤية المملكة 2030، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، *المركز القومي للبحوث*، *فلسطين*، *6*(13).

فارس، محمد السيد. (2024). نحو مفهوم جديد للذكاء الاصطناعي ومحاواة تنظيمه القانوني دراسة مقارنة. جامعة الازهر، *مجلة الشريعة والقانون*، (43).

القحطاني، عايض علي. (د.ت). دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق التنمية المستدامة في إطار رؤية المملكة العربية السعودية 2030، *المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، *مصر*، *3*(9).

لطفي، خالد حسن أحمد. (2024). *الذكاء الاصطناعي وحمايته من الناحية المدنية والجنائية*، دار الفكر الجامعي.

متنبك، محمد إبراهيم. (د.ت). الفوائد المتوقعة من البيانات الحكومية المفتوحة في المملكة العربية السعودية، *مجلة الدراسات الالكترونية والتكنولوجية دار جامعة حمد بن خليفة*، *قطر*، *1*(2).

مذكور، مليكة. (2020). مستقبل الإنسانية في ضوء مشاريع الذكاء الاصطناعي الفائق، *مجلة الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *الأردن*، *3*(1).

المفيز، خولة عبد الله. وهويمل، ابتسام ناصر. (2024). *الذكاء الاصطناعي مستقبل إدارة الموارد البشرية*، مكتبة العبيكان.

المنصة الوطنية، فعاليات الجهات الحكومية فعاليات تقنية المعلومات. https://www. my. gov. sa/wps/portal/snp/content/ eventseventsDetails/ CONT-events-270920202, 2023.

موسى، عبد الله. وحبيب، أحمد. (2019). *الذكاء الاصطناعي: ثورة في تقنيات العصر*، *المجموعة العربية للتدريب والنشر*. القاهرة.

النور، عادل عبد. (2005). *مدخل إلى عالم الذكاء الاصطناعي*، *مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية*. السعودية.

الهادي، زين عبد. (2000). *الذكاء الاصطناعي النظم الخبيرة في المكتبات*، المكتبة الاكاديمية. القاهرة.

هدايات، إيفان. وآخرون. (2023). *دور اللغة العربية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقدم الحضارة العالمية الحديثة*، *لسان الضاد*، (10).

هلال، غفران محمد. وآخرون. (2022). *حوكمة الذكاء الاصطناعي ضمن أحكام القانون الدولي لحقوق الإنسان*، *دراسات الشريعة والقانون*، *الجامعة الأردنية*، *الأردن*، *49*(4).

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2022). *القمة العالمية للذكاء الاصطناعي*. التقرير التفصيلي، الرياض. https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/Initiatives/Pages/Details.aspx?ItemID=15,2023

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، رؤية 2030. https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/Initiatives/Pages/Details.aspx?ItemID=15

هيثواي، لاري. (2017). *اتقان الثورة الصناعية الرابعة*، *مجلة فكر*، *العبيكان للأبحاث والنشر*، الرياض، (14).

https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/ResearchLibrary/GlobalAISummitReport-2022. pdf.

وكالة الأنباء السعودية. (2019). المملكة تستضيف القمة العالمية للذكاء الاصطناعي نهاية مارس المقبل. https://www. spa. gov. sa/ w1199399,2023.

المراجع المرومنة

‘Abd al-Nabī, I.D. (2020). Dawr tiqniyāt al-dhakā’ alāṣṭnā‘y fī al-‘alāqāt al-Dawlīyah wa-al-mas’ūlīyah al-dawlīyah ‘an istikh-dāmihā. *Al-Majallah Al-qānūnīyah, Jāmi‘at Al-Qāhirah Far‘ Al-Kharṭūm, Kullīyat Al-Ḥuqūq, 8*(4). [In Arabic]

Al-‘Alī, T.S. wa-ākharūn. (2024). Al-dhakā’ alāṣṭnā‘y wafqa manẓūr al-qānūn al-dawlī li-Ḥuqūq al-insān. *Majallat Jāmi‘at al-Ba‘th, 46*(3). [In Arabic]

Al-‘Anzī, T.‘A Ṣ. (2022). Al-dhakā’ alāṣṭnā‘y ka-madkhal li-taḥqīq al-tanmiyah al-mustadāmah fī bī’at al-A‘māl wafqan lmrtkzāt ru’yah al-Mamlakah 2030. *Majallat al-‘Ulūm al-iqtiṣādīyah wa-al-idārīyah wa-al-Qānūnīyah, al-Markaz al-Qawmī lil-Buḥūth, 6*(13). [In Arabic]

Al-Bura‘ī, A.S.‘A. (2022). Taṭbīqāt al-dhakā’ alāṣṭnā‘y wālrwbwt min manẓūr al-fiqh al-Islāmī. *Majallat Al-Iftā’ Al-Miṣrīyah, 1*(48). [In Arabic]

Al-Hādī, Z. ‘A. (2000). *Al-dhakā’ alāṣṭnā‘y al-nuẓum alkhbyrh fī al-Maktabāt.* al-Maktabah al-Akādīmīyah. [In Arabic]

Al-Hay’ah al-Sa‘ūdīyah llbyānāt wa-al-dhakā’ alāṣṭnā‘y. (2022).

Hilāl, g.M., wa-ākharūn. (2022). Ḥawkamat al-dhakā' alāṣṭnā'y ḍimna Aḥkām al-qānūn al-dawlī li-Ḥuqūq al-insān. *Dirāsāt al-sharī'ah wa-al-qānūn, al-Jāmi'ah al-Urdunīyah, 49*(4). [In Arabic]

Hythwāy, L. (2017). Itqān al-thawrah al-Ṣinā'īyah al-rābi'ah. *Majallat fikr, al-'Ubaykān lil-Abḥāth wa-al-Nashr,* (14). [In Arabic]

Ibrāhīm, K. (2022). *Al-tanẓīm al-qānūnī lldhkā' alāṣṭnā'y.* Dār al-Fikr al-Jāmi'ī. [In Arabic]

Ismā'īl, K.M.Ḥ. (2023). In'ikāsāt tiknūlūjiyā al-dhakā' alāṣṭnā'y 'alá al-qānūn al-dawlī. *Majallat Al-Dirāsāt Al-qānūnīyah - Jāmi'at Asyūṭ, Kullīyat al-Ḥuqūq, 59*(2). [In Arabic]

'Izz al-Dīn, G. (2005). Al-dhakā' alāṣṭnā'y: Hal huwa Tiknūlūjiyā Ramzīyah. *Majallat fikr ll'wm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah, 4*(6). [In Arabic]

Jamāl, B. (2022). Al-dhakā' alāṣṭnā'y: baḥth muqārabah qānūnīyah. *Al-Majallah Al-Jazā'irīyah Lil-'Ulūm Al-qānūnīyah wa-Al-siyāsīyah, 59*(4). [In Arabic]

Khalīfah, Ī. (2017). Intirnit al-ashyā': thdydāt Amīnah mtzāydh lil-Ajhizah al-muttaṣilah bāl'ntrnt. *Taqrīr Mulḥaq bi-majallat Ittijāhāt Al-aḥdāth Al-ṣādirah 'an Markaz alAl-mustaqbal lil-Abḥāth wa-Al-DirāsātAal-mutaqaddimah,* (19). [In Arabic]

Khalīfah, Ī. (2019). Al-dhakā' alāṣṭnā'y: malāmiḥ wa-tadā'īyāt haymanat al-Ālāt al-dhakīyah 'alá ḥayāt al-basha. *Taqrīr Manshūr Bslslh Dirāsāt Al-mustaqbal Al-ṣādirah 'an Markaz Al-mustaqbal lil-Abḥāth wa-Al-Dirāsāt Al-mutaqaddimah,* (4). [In Arabic]

Luṭfī, K.Ḥ.A. (2024). *Al-dhakā' alāṣṭnā'y wa-ḥimāyatuhu min al-nāḥiyah al-madanīyah wa-al-Jinā'īyah,* Dār al-Fikr al-Jāmi'ī. [In Arabic]

Madhkūr, M. (2020). Mustaqbal al-insānīyah fī ḍaw' mashārī' al-dhakā' alāṣṭnā'y al-fā'iq, *Majallat al-Dirāsāt fī al-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah, 3*(1). [In Arabic]

Mtnbk, M.I. (D.T). Al-Fawā'id al-mutawaqqa'ah min al-bayānāt al-ḥukūmīyah al-maftūḥah fī al-mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, *Majallat al-Dirāsāt al-iliktrūnīyah wa-al-tiknūlūjīyah Dār Jāmi'at Ḥamad ibn Khalīfah, 1*(2). [In Arabic]

Mūsá, 'A., Ḥbyb, A. (2019). *Al-dhakā' alāṣṭnā'y: thawrat fī tiqniyāt al-'aṣr.* al-Majma'ah al-'Arabīyah lil-Tadrīb wa-al-Nashr. [In Arabic]

Unesdoc. (2021). *Al-Tawṣiyah al-khāṣṣah b'khlāqyāt al-dhakā' alāṣṭnā'y, raqm al-wathīqah,* Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455_ara [In Arabic].

Wakālat al-Anbā' al-Sa'ūdīyah. (2019), *Al-Mamlakah tstḍyf al-Qimmah al-'Ālamīyah lldhkā' alāṣṭnā'y nihāyat Mārs al-Muqbil,* Available at: https://www.spa.gov.sa/w1199399 ,[In Arabic].

Al-Qimmah al-'Ālamīyah lldhkā' alāṣṭnā'y, Available at: https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/ResearchLibrary/GlobalAISummitReport-2022.Pdf ,[In Arabic].

Al-Hay'ah al-Sa'ūdīyah llbyānāt wa-al-dhakā' alāṣṭnā'y. *ru'yah 2030,* Available at: https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/Initiatives/Pages/Details.aspx?ItemID=15,2023, [In Arabic].

Al-Istirātījīyah al-Waṭanīyah. (2021) *llbyānāt wa-al-dhakā' alāṣṭnā'y,* 'National Strategy for Data and AI'. Available at: https://ai. sa/index-ar. html, [In Arabic].

Almfyz, K.'A., hwyml, I.N. (2024). *Al-dhakā' alāṣṭnā'y Mustaqbal Idārat al-mawārid al-basharīyah*, Maktabat al-'Ubaykān. [In Arabic]

Al-Minaṣṣah al-Waṭanīyah. (2023). *fa'ālīyāt al-jihāt al-ḥukūmīyah fa'ālīyāt Taqnīyat al-ma'lūmāt.* Available at: https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/content/events/eventsDetails/CONT-events-270920202 ,[In Arabic].

Al-Nūr, 'Ā.'A. (2005). *Madkhal ilá 'Ālam al-dhakā' alāṣṭnā'y.* Madīnat al-Malik 'Abd al-'Azīz lil-'Ulūm wa-al-Tiqnīyah. [In Arabic]

Al-Qaḥṭānī, 'Ā.'A. (D.T). Dawr al-dhakā' alāṣṭnā'y fī taḥqīq al-tanmiyah al-mustadāmah fī iṭār ru'yah al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah 2030. *al-Majallah al-'Arabīyah lil-Ma'lūmātīyah wa-amn al-Ma'lūmāt taṣdur 'an al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-'Ulūm wa-al-Ādāb, 3*(9). [In Arabic]

Al-Sattār, M.T.'A. (2021). Al-mas'ūlīyah al-taqṣīrīyah al-muta'alliqah bāldhkā' alāṣṭnā'y. *Majallat Al-'Ulūm Al-qānūnīyah, Kullīyat al-qānūn wa-al-'Ulūm al-siyāsīyah, Jāmi'at dyāly, 10*(2). [In Arabic]

Bāwm, s. (2019). Man' ḥudūth nihāyat al-'ālam bi-sabab al-dhakā' alāṣṭnā'y. *Majallat Al-Fikr, Markaz al-'Ubaykān lil-Abḥāth wa-al-Nashr,* (24). [In Arabic]

Bilāl, F. (2023). *Dawr al-dhakā' alāṣṭnā'y fī ta'zīz al-'adālah al-nājizah amāma al-qaḍā.* Master's Dissertation, Jāmi'at Qaṭar. [In Arabic]

Bwnyh, Ā. (1993). *Al-dhakā' alāṣṭnā'y : wāqi'uhu wa-mustaqbaluh.* 'Ālam al-Ma'rifah. [In Arabic]

Fāris, M.S. (2024). Naḥwa Mafhūm jadīd lldhkā' alāṣṭnā'y wmḥāwāh tanẓīmuhu al-qānūnī dirāsah muqāranah. *Jāmi'at al-Azhar. Majallat al-sharī'ah wa-al-Qānūn,* (43). [In Arabic]

Ḥasānayn, M.I. (2023). Al-dhakā' alāṣṭnā'y wa-al-mas'ūlīyah al-madanīyah 'an aḍrār taṭbīqih dirāsah taḥlīlīyah ta'ṣīlīyah. *Al-Majallah Al-qānūnīyah, 15*(1). [In Arabic]

Hidāyāt, i., wa-ākharūn. (2023). Dawr al-lughah al-'Arabīyah fī taṭbīqāt al-dhakā' alāṣṭnā'y li-Taqaddum al-Ḥaḍārah al-'Ālamīyah al-ḥadīthah. *Lisān al-ḍād,* (10). [In Arabic]

المراجع الأجنبية

Council of Europe - Convention for the Protection of Human Rights and FundamentalFreedoms. https://www.eods.eu/library/CoE_European%20Convention%20for%20the%20Protection%20of%20Human%20Rights%20and%20Fundamental%20Freedoms_1950_EN. pdf.

International Covenant on Civil and Political Rights. https://www.ohchr.org/en/instrumentsmechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights .

International Covenant on Civil and Political Rights. https://www. ohchr. org/en/instruments-mechanisms/instruments/ international-covenant-civil-and-political-rights.1976.

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. https://www. ohchr. org/en/instruments-mechanisms/ instruments/ international-covenant-economic-social-and-cultural-rights.

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. https://www. ohchr. org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights.1966.

Recommendation of the Council on Artificial Intelligence, OECD Legal Instruments, 2024, P: 7. OECD-LEGAL-0449-en. pdf. https://legalinstruments. oecd. org/api/print?ids=648&lang=en.

Recommendation on the ethics of artificial intelligence, document number: SHS/BIO/REC-AIETHICS/2021, https://unesdoc. unesco. org/ark:/48223/pf0000380455_eng

Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. https://unesdoc. unesco. org/ark:/48223/pf0000380455.

The International Telecommunication Union (ITU): is the United Nations specialized agency for information and communication technologies. https://www. itu. int/.

The International Telecommunication Union (ITU): is the United Nations specialized agency for information and communication technologies. https://www. itu. int/2010.

Universal Declaration of Human Rights (UDHR). https://www. un. org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights.

Mpinga, E., Bukonda N., Qailouli S., and Chastonay P. (2022). Artificial Intelligence and Human Rights: Are There Signs of an Emerging Discipline? A Systematic Review. Journal of Multidisciplinary Healthcare, 15, 235. P: 235-236.

OHCHR (2012). Human Rights Indicators a Guide to Measurement and Implementation, HR/PUB/12/5. New York; Geneva: UN. https://www. ohchr. org/sites/default/files/Documents/Publications/Human_rights_ indicators_en. pdf.

OHCHR (2012). Human Rights Indicators a Guide to Measurement and Implementation, HR/PUB/12/5. New York; Geneva: UN. https://www. ohchr. org/sites/default/files/Documents/Publications/Human_rights_indicators_en. pdf.

The Toronto Declaration 2018: Protecting the right to equality and non-discrimination in machine learning systems. https://www. torontodeclaration. org/declaration-text/english/

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

مستويات التجريب في مسرحية "الموت الأخير للممثل" لرجاء عالم
Levels of Experimentation in the Play "The Last Death of the Actor" by Raja'a Alem

الاستلام: 2024.12.16	القبول: 2025.3.11	النشر: 2025.5.1

وليد خالد الحازمي

أستاذ مشارك، قسم الأدب والبلاغة، كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Waleed Khalid Alhazmi

Associate Professor, Literature and Rhetoric Department, College of Arabic Language and Humanities, Islamic University of Madinah

https://orcid.org/0000-0002-8631-585X

الاستشهاد: الحازمي، وليد. (2025). مستويات التجريب في مسرحية "الموت الأخير للممثل" لرجاء عالم. *مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية*، *3*(2)، 31-43.

الملخص

يهدف البحثُ إلى دراسة مستويات التجريب في مسرحية; الموت الأخير للممثل; للكاتبة رجاء عالِم; لرصد الأبعاد التجريبية التي ارتادها هذا النص المسرحي الذي يعد من أوائل التجارب الدرامية السعودية التي وظفت فيه الكاتبة الأسطورة. وتتناول الدراسة النص على مستويات: الشخصيات، والمكان، والصراع، ومَسْرَحة المسرح، والعجائبية. وتعتمد الدراسة على المنهج الإنشائي، الذي يعين في رصد تلك المستويات، وبيان وجوه التجريب فيها. وانتهت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: أن المسرحية ارتادت آفاقا تجريبية متنوعة، تمثلت باستعانة الكاتبة بتقنية العزل في تشكيل صورة الشخصية المسرحية عن امتداداتها الأسطورية، وتقنية الامتزاج بين سمات شخصيتين أسطوريتين، وتهميش المركزي من الشخصيات، ومركزية الهامشي منها، وتصوير الشخصية الرئيسة في حال معاكسة لمفهوم البطل، إذ وسمتها ببعض المظاهر النفسية السلبية كالقلق والاستلاب، وتوظيف بعض العناصر الفنية الدرامية في المسرحية، مثل: التناص المسرحي، وتبادل الأدوار، والسّمات العجائبية، وغيرها من السمات الفنية ضمن بنية تجريبية.

الكلمات المفتاحية: الأدب المسرحي، المسرح السعودي، مسرح المسرح، العجائبي، الشخصية المسرحية

ABSTRACT

In line with the ongoing cultural development in the Kingdom of Saudi Arabia, including an emphasis on theatrical literature, and given the significance of the theatrical literary output of Raja Alem, this research examines her play The Last Death of the Actor. The purpose is to explore the experimental dimensions that this pioneering theatrical text traverses, being one of the first Saudi dramatic experiments that relies on employing myth in its dramatic discourse. This is achieved through the study of five levels: characters, space, conflict, the theatrical scene and the fantastic, relying on a constructivist approach to identify these aspects. The study concludes with several findings, including the diverse experimental horizons in The Last Death of the Actor. The writer utilises the technique of Isolation to shape the image of the theatrical character from its mythical extensions, as well as the technique of blending traits from two mythical characters. Experimentation is also evident in the marginalisation of central characters and a focus on peripheral ones. The main character appears in a state entirely contrary to the concept of the hero, exhibiting negative psychological traits such as anxiety and alienation. Additionally, the play employs several artistic elements that contribute to its dramatic structure, including theatrical intertextuality, role-play, fantastic traits and other experimental artistic features.

Keywords: Theatrical literature, Saudi theater, Scene of theater, Fantastic, Theatrical character

1. المقدمة

مواكبة لما تشهده المملكة العربية السعودية من تطور على المستوى الثقافي، وإبرازاً لمقدار اكتناز الأدب السعودي وثرائه الفني في مختلف الأجناس الأدبية ومنها الأدب المسرحي، واستجابة لتوصية دراسات سابقة حول الأدب المسرحي السعودي وحاجته لمزيد من الدراسات؛ لذلك كُلّه اتجه هذا البحث إلى دراسة نص مسرحية "الموت الأخير للممثل" للكاتبة رجاء عالِم، بوصفه أول مسرحية درامية رمزية في الأدب السعودي، وذلك بغية استجلاء مستويات التجريب التي استعانت بها الكاتبة في بنائها الدرامي للمسرحية.

2. مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في وجود نص مسرحي سُعودي -مسرحية "الموت الأخير للمثل"- نُشِر قبل قرابة (38) عامًا، ارتاد أفقاً تجريبيًا واسعًا، لكنّه لم يحظ بعناية البحث العلمي النقدي، كما لم تحظَ تجربة الكاتبة رجاء عالم المسرحية بدراسات علمية تُبرز تميزها، وترصد مستوياتها الفنية؛ على حصول بعض نصوصها المسرحية على جوائز خليجية وعربية.

3. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة عبر تتبع مستويات التجريب في مسرحية "الموت الأخير للمثل" لرجاء عالِم إلى تحقيق استجابةٍ علمية للواقعين الثقافي والأدبي، تتبدّى الاستجابة للواقع الثقافي عبر مواكبة توجهات "رؤية المملكة العربية السعودية 2030" على المستوى الثقافي، حيث أنشأت وزارة الثقافة هيئةَ المسرح والفنون الأدائية، تُعنَى بالمسرح السعودي وتطويره، ممّا يُعزّز أهمية دراسة الإبداع الأدبي المسرحي السعودي، بخاصة مع ملاحظة قلّة الدراسات المختصة بدراسة النصوص المسرحية مقارنة بالدراسات المُتّجهة لدراسة أجناس نثرية أخرى مثل الرواية، ممّا يؤكد الحاجة إلى مراجعة المُنجز الأدبي المسرحي السعودي، ونقده، وإبرازه. وتبدّت الاستجابة للواقع الأدبي عبر تميّز الكاتبة رجاء عالم في الفنون النثرية الأدبية، حيث ألّفت عددًا من النصوص المسرحية والروائية، ونالت جوائز أبرزت تميز تجربتها في كلا الفنّين، ومع ذلك لاحظتِ الدراسةُ عدم وجود دراسات نقدية اختصّت بدراسة النصوص المسرحية للكاتبة، عدا دراسة واحدة (الشمري، 2022)، ممّا يعزّز اتجاه البحث نحو ارتياد الأفق الإبداعي المسرحي للكاتبة. إضافة إلى سعي الدراسة إلى استجلاء القيمة الفنية لمسرحية "الموت الأخير للممثل"، بوصفها "أولى التجارب الدرامية السعودية التي اعتمدت توظيف الأسطورة في خطابها الدرامي"(مظفر، 2014، ص.227)، ومع ذلك لم يحظَ هذا النص المسرحي بدراسة علمية مستقلة.

4. منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة في سبيل استيفاء جوانب الموضوع على المنهج الإنشائي؛ لأنه "يقدّم أدوات تمكّن من وصف النص الأدبي، وتمييز مستويات المعنى، وضبط الوحدات التي يقوم عليها، وما ينشأ بينها من ضروب العلاقات"(القاضي، 3002، ص.83-73)، كما أنّ المنهج الإنشائي يتيح "دراسة مجموعة البنيات اللغوية في النص، واستخراج البنية التي تنتظم هذه البنيات المتعددة"(التركي واللهيب، 1202، ص.94)، وعليه فقد اتبعتُ الخطوات الإجرائية الآتية تطبيقًا للمنهج الإنشائي، أولها: استقراء البنية اللغوية لنص المسرحية كاملة، ثانيها: تمييز مستويات البِنْيات النصية التجريبية في المسرحية المتمثّلة عبر المستويات الخمسة (الشخصيات، والمكان، والصراع، والمَسْرَحَة، والعجائبية). وجاء البحث في مقدمة، وتمهيد تضمن التعريف بمفهوم التجريب، والتعريف بمسرحية "الموت الأخير للممثل"، تبعه خمسة مباحث، هي: مستوى الشخصيات، مستوى المكان، مستوى الصراع، مستوى مسرح المسرح، ومستوى العجائبية، وانتهى البحث بخاتمة تضمنت نتائجه وتوصياته.

5. الدراسات السابقة

تبيّن للباحث من خلال استقراء الدراسات حول تجربة الكاتبة رجاء عالم في فن المسرح، وجود دراسة علمية وحيدة اختصت بدراسة جانب رئيس من جوانب بنية المسرحية هو جانب الحوار، هي:

الشمري، هدى. (2202). بنية الحوار في مسرحيات رجاء عالم دراسة بنيوية تكوينية. مؤسسة الانتشار العربي. وقد جاءت الدراسة في ثلاثة فصول، هي: تشكلات الحوار التوليدية، وَبنية الحوار الذهنية، والحوار ورؤية العالم، ويتوافق البحث الحالي - مجال الدراسة- معها في تناولها نص مسرحية "الموت الأخير للممثل"، بينما تتباينان من جهتين، الأولى: أن الدراسة السابقة لم تختصّ بدراسة نص مسرحية "الموت الأخير للممثل"، وإنما شكّل هذا النص المسرحي أحد نصوص مدونتها النقدية مع خمس مسرحيات أخريات، أمّا الثانية: فثمة تَبَايُن في موضوع الدراسة، إذ اختصت الدراسة السابقة بأحد العناصر الرئيسة في بنية المسرحية، وهي "بنية الحوار"، بينما اختصّ البحث الحالي بدراسة موضوع آخر هو: مستويات التجريب، ومع ذلك فقد أوصت الباحثة "بدراسة أعمال رجاء عالم الدرامية بصورة مضاعفة، وتسليط الضوء عليها بمناهج نقدية أخرى(الشمري، 2202). إضافة لدراسات أخرى تحدّثت عن تجربة الكاتبة رجاء عالم المسرحية في سياق الدراسة التأريخية للأدب المسرحي السعودي وتطوره، منها:

- مظفّر. (2014). المسرح السعودي بين البناء والتوجس.
- المعيقل وَالزهراني. (2001). موسوعة الأدب العربي السعودي الحديث نصوص مختارة ودراسات. دار المفردات للنشر والتوزيع.
- النجادي. (2024). عوالم التجريب في النص المسرحي السعودي الفصيح مقاربة إنشائية. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

إضافة لغيرها من الدراسات المهتمة بدارسة تاريخ الفن المسرحي في الأدب السعودي، وقد أفاد البحث منها في غير مكان أشير إليه وفق مقتضيات البحث العلمي.

6. التمهيد

6.1. مفهوم التجريب

ورد الفعل "جـرّبَ" في المعاجم العربية للدلالة على الاختبار ومعرفة الأمور، "فجَرَّبَ الرَّجلَ تَجْرِبةً: اخْتَبَرَه، ورَجُلٌ مُجَرِّبٌ: قَدْ عَرفَ الأُمورَ"(ابن منظور، 1990، 1/262-261)، وجاء في المعجم الوسيط (2008) أن "التّجرِبة في العلم هي: اختبار مُنظّم لظاهرة، يُرادُ ملاحظتها ملاحظةً دقيقةً ومنهجيةً للكشف عن نتيجة ما، أو تحقيق غرض معين"(ص.118)، وهي دلالة ترتبط بوصف المنهج التجريبي الذي استعانت به العلوم التطبيقية في تطوير علومها، وقد عُرِف هذا المصطلح في العلوم التطبيقية أولًا قبل انتقاله إلى حقل العلوم الإنسانية التي استخدمته وفق دلالة مختلفة، أسهمت عوامل اجتماعية وثقافية برزت في أوربا إلى انتقاله من العلوم التطبيقية إلى مدار العلوم الإنسانية، ومنها إلى الفنون، حيث أصبحت "ممارسة الفعل التجريبي في الفن هي عملية بحث عن حلول جديدة ومتعددة ومختلفة عمّا سبق، وترتبط إمّا بخبرة الفنان الحاضرة، وإمّا بنتيجة مروره بخبرات فنية جديدة"(حمود، 2023، ص.392)، فعُرِفَ الرسم التجريبي، والتجريب في الرواية، والتجريب في المسرحية، وغيرها من مختلف الفنون، ويُعرّف المسرح التجريبي بأنّه: "كلّ عمل إبداعي يقطع مع العرف والمألوف والسائد في مفردة من مفرداته، أو جانب من جوانبه، كالتطرق إلى مواضيع غير مألوفة، تستفزّ المتلقي إلى درجة أنّه ينقاد إلى التدخّل في مجريات العرض ببعض التعاليق والمخاطبات الانفعالية، ممّا يفضي إلى إقامة علاقة تشاركية بينه وبين الممثلين"(الصلعاوي والعوري، 2017، ص.245)، وفيه يسعى كاتب المسرحية إلى: "البحث عن أنماط جديدة تخترق المألوف وتتجاوز السائد، تهدف إلى خلخلة البنية التقليدية، وإعادة بناء العناصر الفنية بصياغة غير مألوفة، وتقنيات جديدة وممارسة واعية، هدفها الوصول إلى نصّ مختلف عن النصوص السابقة، وقد يبرز التجريب في النصّ من خلال عنصر واحد، أو في مجموعة من العناصر"(النجادي، 2024، ص.28).

6.2. التعريف بمسرحية "الموت الأخير للممثل"

كاتبة المسرحية هي: رجاء محمد عالِم، المولودة في مكة المكرمة عام 1963، وهي روائية، وكاتبة مسرحية، حصلت على درجة البكالوريوس في الأدب الإنجليزي من جامعة الملك عبد العزيز عام 1983، وقد عملت في قطاع التربية والتعليم، ولها عدد من المشاركات الثقافية والأدبية في معارض الكتاب والمؤتمرات كما شاركت في مناسبات عربية وعالمية، وكان لها من الجهود الاستشارية ما جعلها عضوة ومستشارة في عدد من الهيئات المحلية والدولية.

وقد صدَر لها من المسرحيات:

- البيّات الزجاجي 1986
- الرقص على سن الشوكة 1987.
- ثقوب في الظهر 1987.
- الموت الأخير للمثل1987.
- مخلوقات الزاي 1987.
- 360 كوة لوجه امرأة -مسرحية مخطوطة- 1987.

حصلت الكاتبة رجاء عالِم على عدة جوائز محلية وعالمية تقديراً لمسيرتها الثقافية وإبداعها الأدبي، كما نالت أعمالها المسرحية عددًا من الجوائز، إذ حصدت مسرحيتها الرقص على سن الشوكة جائزة جوهر السالم للتأليف المسرحي بالكويت، وحصلت مسرحيتها 360 كوة لوجه امرأة على الجائزة الأولى في التأليف المسرحي التي أقامها المركز الوطني العربي (رؤيا) بالإسكندرية في جمهورية مصر العربية. (الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، 2013؛ دارة الملك عبد العزيز، 2013؛ الشمري، 2022). صدرت مسرحية "الموت الأخير للممثل" عام 1987 عن دار الآداب في بيروت، وتقع في (156) صفحة، تكوّنت المسرحية من أربعة فصول، مع اختلاف في عدد مشاهد كلّ فصل ؛ فمنها ما اعتمد على مشهد واحد، وهما الفصلان الثاني والرابع، ومنها ما اعتمد على مشاهد متعددة، وهما الفصلان: الأول، الذي تكون من مشهدين، والثالث الذي تكون من خمسة مشاهد، تبدأ أحداثها الدرامية بقيام شخصية "سيد الدمى" بإنشاء مصنع آلي يعمل على مدار 24 ساعة يوميًا لصناعة دمى آلية ذاتية الخضوع، ومنها دمية أثيرة على نفسه، أخلصَ في إتقان صنعها أسماها (زرقاء اليمامة)، التي استطاعت عصيانه والانعتاق عن سيطرته، وبدأت في التأثير على الشخصية الرئيسة (ممثل شمشون) لتخرجه من نطاق إسار الطاعة المطلقة إلى حرية الاختيار، والتفكير بتفرّد، وتعدّدت الأبعاد المكانية لمشاهد المسرحية بين مصنع الدمى، والطبيعة، ومدائن الحجر في الصحراء، وقد بُنيت المسرحية وفق مفهوم "المسرح داخل المسرح" الذي "يقوم إجمالا على إقحام عرض ثانوي في العرض الرئيسي، أو إبطال العرض الأصلي المرتقب؛ لتعويضه بعرض غير مبرمج"(الصلعاوي والعوري، 2017، ص.256)، حيث من المقدّر لأحداث المسرحية الانتهاء في بداية الفصل الثاني، إلّا أنّ تدخل شخصية (المتفرج) بحديثه المنفعل، وصعوده خشبة المسرح معترضًا على النهاية، وحواره المطوّل مع شخصيات المسرحية أسهم في امتداد أحداث المسرحية حتى الفصل الرابع، يُشار هنا إلى أنّ هذه المسرحية "تُعدّ أولى التجارب الدرامية السعودية التي اعتمدت توظيف الأسطورة في خطابها الدرامي"(مظفر، 2014، ص.227).

7. المحور الأول: مستوى الشخصيات

تُعد الشخصيات أبرز عناصر الأدب المسرحي، إذ لا يمكن للبنية الدرامية أن تتحقق لولا وجود الشخصيات، "حتى إنّ الاتجاهات المسرحية لم تستطع التخلي عنها؛ لدورها في النص الفني،

وإنجاز الفعل الدرامي"(النجادي، 2024، ص.149)، وقد نَحَت الكاتبةُ في تشكيل شخصيات المسرحية منحىً تجريبيًا، يتّضح مع دراسة تشكيل الأبعاد المادية والاجتماعية والنفسية للشخصيات، وفق الآتي:

7.1. التشكيل المادي والاجتماعي للشخصيات

يُعرّف التشكيل المادي للشخصية بأنّه الوصف: "المتصل بتركيب جسم الشخص، كالجسم الكامل التكوين الطبيعي، والرجل الأعرج، أو الأعمى أو الأحدب أو القبيح"(لابوس، 1998، ص.102)، كما يُعرّف التشكيل الاجتماعي للشخصية بكونه الوصف: المتصل بالمؤثرات الاجتماعية في تكوين الشخصية، كالفقر أو الغنى، وتباين السلوك الإنساني من فعل الخير أو الشر ونحوها (لابوس، 1998/1946)، وعند تأمّل شخصيات المسرحية وفق أبعادها المادية والاجتماعية يمكن دراستها وفق ثلاثة أبعاد، هي: البعد الأسطوري، وثنائية المركز والهامش، وأسماء الشخصيات، وبيانها كما يأتي:

البعد الأسطوري

استحضرت المسرحية شخصيتين أسطوريتين من التاريخ، مختلفتين في تكوينهما الشخصي وبيئتهما المستمدتين منهما، الأولى هي شخصية زرقاء اليمامة التي استمدتّها الكاتبة من التاريخ العربي، لتعبّر عن الرؤية الثاقبة للفرد في مواجهة رؤية المجتمع، والشخصية الأخرى هي شخصية شمشون، وبيان هاتين الشخصيتين كما يأتي:

عند معاينة متن النص المسرحي يظهر أنّ الكاتبة شكّلت شخصية زرقاء اليمامة في كيانين مختلفين، أولهما: كيان جامد، متمثّل من خلال مظهرين اثنين "صورة ضخمة لامرأة -زرقاء اليمامة- تحتلّ كلّ الجدران"(عالم، 1987، ص.9)، و"تمثال من الخشب الصقيل لزرقاء اليمامة، يحتلّ مساحة كبيرة"(عالم، 1987، ص.10)، وثانيهما: كيان حي، متشكّل عبر الوصف الآتي: "تبرز من العتم زرقاء اليمامة، حافية، منثورة الشعر، بثوبها الفضفاض المصطخب بالألوان، تبدو عليها الحيرة والذعر"(عالم، 1987، ص.25)، بذلك يُلحظ في تشكيل الكاتبة لشخصية زرقاء اليمامة اتجاهها التجريبي المتمثّل في استحضار الشخصية الأسطورية مُتَشَكِّلَة عبر مظاهر مادية مختلفة (صورة، تمثال، امرأة) تُشير إلى مستوى من الأهمية التي حظيت به، لقد وصفت الكاتبةُ شخصية زرقاء اليمامة في صفحة (التعريف بالشخصيات) بأنها: "امرأة خارجة عن تأثير الزمن"(عالم، 1987، ص.7)، وهو تعبير لا يصف كافة الأبعاد المادية أو الاجتماعية أو النفسية للشخصية، لذلك أتاحت الكاتبةُ للقارئ تبين هذه الأبعاد عبر حركة الشخصية وتفاعلها الدرامي والحواري داخل متن المسرحية، وإن مثّلت زرقاء اليمامة الأسطورة رمزية حِدّة البصر، فإن شخصية زرقاء اليمامة المسرحية مثّلت حِدّة الاستبصار الرؤيوي الذي مكّنها أولًا من التمرّد على سلطة سيد الدمى، ثمّ ثانيًا بسعيها المستمر إلى تحرير أفكار شخصية ممثل شمشون من حالة الخضوع والانقياد المطلق إلى استشعار التفرّد والاستقلال الذاتي، كما يُلحظ في تشكيل الأبعاد الشخصية لزرقاء اليمامة بروز مستوى من الالتباس الفني الواعي مع شخصية بجماليون الأسطورية، وبخاصة في البُعد المادي الجامد لزرقاء اليمامة المتشكّل على هيئة تمثال من الخشب الصقيل، وتتشارك شخصية زرقاء اليمامة بهذه الهيئة مع شخصية بجماليون في كونهما صُنِعا بيدي شخصية رئيسة بذلت جهدها التام في صنعهما، ثمّ بحبّ الصانع للتمثال الذي صنعه، ثمّ بتحرّر شخصية التمثال وتحرّكها بهيئة إنسِيّة حيّة، ثمّ ندم الصانع على انكسار أفق توقعه بعد بثّ الحياة في التمثال، فتمثال زرقاء اليمامة هو من صنع سيدّ الدمى في المسرحية، وتبدّى حبّه لها من حجم التمثال الكبير، وبعنايته في صناعته من الخشب المصقول، ووجود صور كثيرة لزرقاء اليمامة ممتدة على كلّ الجدران، وتبدّى تحرّر شخصية زرقاء اليمامة الدميّة من سيّدها في مواضع متعددة، منها وصفُهُ لها بقوله: "دمية عاصِية"(عالم، 1987، ص.13)، وتبدّى ندم الصانع على انكسار أفق توقعه من الشخصية/التمثال بغضب سيّد الدمى على زرقاء اليمامة، وقد اتخذ هذا الندم أساليب متنوعة، منها: اتجاهه لممارسة طقوسه العجائبية المعتمدة على الشعوذة لطرد شرورها، واستجلاب طاعتها، كما في غرزه الدبابيس في منطقة العينين من التمثال، ونطقه لاسمها معكوسًا، مع إشعال البخور، وقذفه السهام تجاه صورتها، ونظرته الشريرة والقاسية (عالم، 1987، ص.10-14)، كما تمظهر غضبه عبر أقواله عنها، كقوله مخاطبا شخصية المراقب معدّ الحوار: سيّد الدمى: "... (بحزم) لا زرقاء يمامة بعد اليوم، (ثم للمراقب) اضمنْ أن تُغلِق بوجهها كلّ الأبواب، ... أنتَ شخصيًا (مشددًا على مخارج الأحرف) اضمَن أن تأتي صاغرة.."(عالم، 1987، ص.13). اتّضحت مستويات التجريب في توظيف شخصية زرقاء اليمامة عبر تشكيلها في كيانات متعددة، لا في كيان واحد، تمثّلت هذه الكيانات في الصورة، والتمثال، والمرأة، ثمّ التباس الأبعاد المادية بين زرقاء اليمامة التمثال وبين أسطورة بجماليون كما سبق بيانه. كما وظّفت الكاتبة شخصية أسطورة شمشون، حيث تشكلت شخصية ممثل شمشون من أبعاد فنية متنوعة ابتداء من اسم الشخصية شمشون مضافًا إلى كلمة ممثل بصيغة التنكير؛ لتحمل دلالة معنوية تؤكّد عمومية الوصف الوظيفي لهذه الشخصية، فهو ليس سوى ممثل، كما تدلّ على شدّة تمكّن مهنة التمثيل من شخصيته، دون أي إشارة وصفية أخرى ترتبط بشخصية شمشون الأسطورية كالبطولة والقوة والجبروت، وكأنّ الكاتبة استعانت بأسلوب العزل في تشكيل صورة الشخصية المسرحية عن امتداداتها الأسطورية؛ لذلك يمكن وصف الدور الرئيس في النص الأصلي الذي طُلب من شخصية ممثل شمشون أداؤه في المسرحية بصفة الدور الهامشي، إذ يظهر في مشهد واحد فقط، يسقط فيه مُحْتَضِرًا دون أن يشارك في أي حوار، وهذا المستوى الكبير من التباين بين شخصيتي شمشون الأسطورية والمسرحية هدفت الكاتبة إلى إبرازه أمام المتلقي، مستثيرة مكامن الدهشة لدى المتلقي الذي اعتاد مشاهدة البطل في حالة من المركزية،

لذلك سعت عبر التجريب إلى إحالة هذه الشخصية الرئيسة من المركزية والبطولة إلى الهامشية، عبر أدائها مشهدًا وحيدًا فقط في خاتمة المسرحية، الأمر الذي استفزّ أحد المتفرجين، ممّا دفعه إلى الاحتجاج، وَمساءلة شخصية ممثل شمشون عن جدوى هذا الأداء الهامشي، ليمتدّ الحوار بينهما، وتستمرّ الأحداث وتتلاحق في مشاهد أخرى، بذلك يُلحظ أنّ الكاتبة رجاء عالم في توظيفها لشخصية شمشون لم تتجه إلى الاستدعاء الأسطوري في صورته التقليدية، وإنّما أعادت تشكيل هذه الأسطورة، وأظهرته في شخصيته المسرحية بصورة تناقض صورته الأسطورية، عبر ثنائية التضاد: القوة والضعف، المركزية والهامشية. لذلك اكتفت المسرحية في التعريف بشخصية ممثل شمشون -في صفحة التعريف بالشخصيات- بالوصف المادي المختصر للشخصية، وذلك بالقول عنه: "الشخصية الرئيسية، في الواحدة والعشرين من عمره"(عالم، 1987، ص.7)، وعملت الكاتبة على إضافة بعض الأبعاد التعريفية بالشخصية في سياق أحداث المسرحية، كما وصفته لحظة ظهوره الأول بالوصف الآتي: "دائرة الضوء الأزرق تقف على فوهة الكهف، تكشف رجلًا بدائيًا ممثل شمشون بشعره الكثيف الطويل"(عالم، 1987، ص.43). فهي شخصية رجل في عمر الواحد والعشرين، وهي شخصية بدائية، بِشَعر كثيف طويل، وهي أوصاف يُدرَك منها احتفاظ الكاتبة في تشكيلها للبُعد المادي لشخصية ممثل شمشون ببعض أوصافه المحكية في الأسطورة، مثل صفة كثافة الشعر، وطوله التي هي من صفات شخصية شمشون الأسطورة. يُضاف إلى ذلك اعتماد الكاتبة رجاء عالم في تشكيل صورة شمشون على استحضار شخصية دليلة -زوجة شمشون حسب الأسطورة-، التي تمكّنت من معرفة سرّ قوة شمشون، واتخذته وسيلة للقضاء عليه، حين عمدت إلى قصّ شعره أثناء نومه، فَفَقَد شمشون قوته، وتمكّن الناس من القضاء عليه، وإنهاء جبروته - وفق الأسطورة-، وهي كذلك في المسرحية إذ استجابت لمؤامرة سيّد الدمى، وأعطت ممثل شمشون شَعرًا مُستعارًا مسحورًا ومسمومًا أدّى لموته.

- **الأبعاد المركزية والهامشية في تشكيل الشخصيات**

اعتمدت المسرحية في بنيتها التقليدية على تصنيف الشخصيات وفق مستويات حضورها وتفاعلها الدرامي إلى شخصيات رئيسة وأخرى ثانوية، وهذا التصنيف من مقتضيات الفعل الدرامي والسردي عمومًا، ويتبدّى المستوى التجريبي في المسرحية عبر اتجاه الكاتبة رجاء عالم إلى تهميش المركزي، وتركيز المهمّش، فقد أحالت شخصية رئيسة في المسرحية وهي شخصية سيّد الدمى إلى شخصية هامشية عبر تغييبها عن مشاهد طويلة متتابعة من المسرحية بلغت سبعة مشاهد، والاكتفاء بظهوره عبر المشهدين الأول والأخير فقط، مستعينة بتهميش المركزي. كما يتبدّى المستوى التجريبي في المسرحية عبر تركيز المهمّش، كما هو حال الشخصية الهاربة التي عُرّفت في مُفْتتح المسرحية بأنّها: "شخصية متغيرة، فرّت من مؤلفها؛ لتختار زمنها وصفتها"(عالم، 1987، ص.7)، وتتبدى مظاهر هامشيتها من تصويرها لحظة ظهورها الأول بصفة "الرجل النحيل، الواقف بالباب بخبث"(عالم، 1987، ص.13)، يقف بالباب كدلالة إشارية إلى هامشيتها، وبإعراض شخصية سيد الدمى عن كلامه، وتجنّبه الاشتراك معه بحوار مستقل، ثمّ بأدائه أدوارًا متغيرة حسب المشاهد، إذ ظهرت هذه الشخصية في هيئة عامل الستار، وفي هيئة رجل شرطي، وفي هيئة مُنَقّب، ممّا يجعلها وفق هذه الرؤية شخصية ذات أدوار هامشية من جهة، ومن جهة أخرى يمكن اعتبار هذا التلوّن والتشكّل في هيئات متنوعة وسيلة فنية لتحوير هذه الشخصية الهامشية إلى شخصية مركزية، خاصة مع ملاحظة مقدار إسهام هذا التشكّل بهيئات متنوعة في استمرار ظهور الشخصية في كثير من مشاهد المسرحية، وأدائها أدوارًا ذات تأثير في بنية العمل الدرامي، وبذلك استطاعت الكاتبة رجاء عالم تحوير الشخصية الهامشية إلى مركزية، وكذلك الشأن مع شخصية المتفرّج، إذ المألوف أنّ شخصية المتفرج -بوصفها معبّرة عن جانب التلقي- لا تظهر على خشبة المسرح، لكن البُعد التجريبي لدى الكاتبة شكّل من شخصية المتفرج الهامشية شخصية مركزية، إذ ظهرت هذه الشخصية في الفصل الثاني من المسرحية التي كان مقدرًا لها الانتهاء في هذا الفصل لولا تدخل شخصية المتفرج، التي أبدت انزعاجها من مشهد النهاية، وتداخلت عبر حوارات مباشرة مع شخصيات المسرح، وامتدّ تأثير هذه الشخصية إلى إظهار رأيها في مسار الأحداث الدرامية، وترتيب الديكور على خشبة المسرح، ممّا يشير إلى مستوى من المركزية حققتها هذه الشخصية الهامشية.

- **الأبعاد الاسمية للشخصيات**

يتبدّى البعد التجريبي في خروج الكاتبة عن الاستعانة بالأسماء التقليدية في تسمية شخصيات المسرحية، واتجاهها إلى أساليب متنوعة، كاستعمال الأوصاف الدالّة على مكانة الشخصية، مثل شخصية سيد الدمى التي تدلّ على ملكيته لمصنع الدمى، واستعمال الوصف الدالّ على الوظيفة، مثل: المراقب معدّ الحوار الذي يعمل مساعدًا لسيد الدمى، والبائعة التي تدلّ على ممارستها مهنة البيع، واستعمال الوصف الدالّ على الحالة الاجتماعية للشخصية، مثل: الشخصية الهاربة، والشيخ، والمتفرّج الذي حضر لمشاهدة المسرحية، وانتهى به المطاف إلى المشاركة في تغيير مجريات أحداث المسرحية، كما يتبدّى البعد التجريبي في الأسماء عبر تسمية الدمى بأرقام متسلسلة دون أسماء، وفق أوامر سيّد الدمى بقوله: "اضمَن ألاّ يُغادر أحدٌ مصنعنا قبل أن يحمل رقمه، فقط الأرقام، ولا مزيد من الأسماء"(عالم، 1987، ص.13).

- **الأبعاد النفسية للشخصيات**

ثمّة تغييرات طرأت على التشكيل النفسي لشخصيات المسرح الحديث، ومنها التحوّل الذي أصاب الشخصية الرئيسة التي "تحولت في أحيان كثيرة لحالة معاكسة تماما لمفهوم البطل"(الجمعان، 2013، ص.46)، و"مع ازدياد التجريب تراجعت الشخصية في الأعمال الإبداعية عامة، ففقدت مركزيتها، وتقلّصت أهميتها، وعانت من التهميش والاستلاب، وتحوّلت

إلى شخصيات متشظية، تعاني العزلة والقلق والاستلاب والاغتراب"(النجادي، 2024، ص.152)، بذلك يمكن دراسة مستويات التجريب وفق الأبعاد النفسية للشخصيات حسب السمات الآتية: الشخصية القلقة، والشخصية المنفلتة، والشخصية المُسْتَلَبَة، وبيانها كما يأتي:

- **الشخصية القلقة**

يُعدّ القلق من أبرز معطيات الحياة المادية الحديثة التي ترتكز على الأبعاد والموجودات المادية، وقد تعدّدت منازع القلق الإنساني التي يوقدها الخوف وانعدام القناعة، وتُعرّف الشخصية القلقة بأنّها: "الشخصية التي تشعر بالخوف، والاضطراب، وعدم الاستقرار والاطمئنان، وتحيطها الريبة، والشك، والتوجس في أقوالها وأفعالها"(النجادي، 2024، ص.154)، وهذه السمات الشخصية تنطبق على شخصيتين من الشخصيات الرئيسة في المسرحية، هما: ممثل شمشون، و سيد الدمى، وسأقتصر هنا على وصف حالة القلق لدى شخصية ممثل شمشون بوصفه البطل والشخصية الرئيسة في المسرحية، حيث تبدّت مظاهر القلق على شخصيته عبر مؤثّرات عدّة أسهمت في تعزيز قلقه، كحالة الحلم التي انتابته عدة مرات، وفيها يختلط الواقع بالخيال في مشاهد سيريالية، ابتدأت بصوت الصفير الحاد الذي سمعه من البئر القريبة منه أثناء اشتداد عصف الرمال في الصحراء، ثمّ ما لبث أن رأى سحابة صفراء حطّت على الأرض، ثمّ بدأت ترغو حين تشكلت في هيئة ناقة ... (عالم، 1987)، وتكرّرت هذه الأحلام، وفي كلّ مرة كانت تثير قلق شخصية ممثل شمشون، كما تبدّت مظاهر قلقه أيضا عبر سلوكه الدّال على القلق وشدّة التوتر، مثل: مسحه بيده على شَعره مع أخذ نفَس عميق، وحين يغطي وجهه بفزع، وحين يتحسّس وجهه، أو حين يشرب ويحدّق بوجهه في صفحة الماء، ثمّ بحركات مسعورة يصفع وجهه بحفنات الماء، ويُبعِد الوعاء بعنف، ثمّ يتشرنق بالغطاء دافنًا رأسه جيدًا. إنّ مشهد الحلم بوصفه أحد بواعث قلق شخصية ممثل شمشون قد أبرز سلوكيات وسمات توكّد اتّصافه بسمات الشخصية القلقة، كما في ردّات فعله السلوكية التي سبق بيانها، وتبدّت أبرز صور قلق الشخصية واضطرابها عبر المظهر الفكري حين تضطرب الأسئلة في عقله، كقوله: "لمَ تريدون لي أن أُغمض عيني عن هذا التواطؤ على الصمت؟!"(عالم، 1987، ص.121)، وقوله"وأنتم هنا تبنون، في أرض الموت تبنون، وهذه بشاعة.. جشع"(ص.126)، وكقوله واصفا حاله: "أريد الصراخ وليس بجوفي كلمة"(ص.119)، وبفعله حين صرخ بعصبية ماسكًا جبهته لحظة عدم تذكّره النص كاملًا، واندفاعه ضاربًا جدار الكهف تاركًا عليه ثقوبًا في عدّة مواضع. كما أظهر أحدُ الحوارات بين شخصيتي زرقاء اليمامة وَممثل شمشون جانبًا من جوانب قلق الشخصية، محورُه عدم معرفة الشخصية لذاتها الحقيقية، كما في الحوار الآتي:

- زرقاء اليمامة: وأنتَ؟
- ممثل شمشون: أنا ...؟ (مُتلعثما).. أنا.. مُمثّل..
- زرقاء اليمامة: هذا ليس اسمًا و.. لا هوية.. (يُحدّق فيها بحيرة.. تلحّ عليه) حين تخرج من هنا.. ما تكون؟

ممثل شمشون: (بدهشة) ما أكون! (يستدرك) أنا ممثل.. بين العروض أنام.. لا أجد.. (يقطع حديثه فجأة ويحدّق فيها بخوف) ماذا تريدين بمجيئكِ هنا؟ (عالم، 1987، ص.62).

وقد تكرّر سؤال زرقاء اليمامة لِ ممثل شمشون في مشهد آخر من المسرحية:

زرقاء اليمامة: "ما أنتَ؟

ممثل شمشون: (بخوف).. ممثل .. (ترفع زرقاء اليمامة يدها بيأس، تعطيه ظهرها). (عالم، 1987، ص.128).

إنّ أبرز مظاهر القلق هو عدم إدراك الشخصية لحقيقة ذاتها وكينونتها، فالشخصية الرئيسة في المسرحية تفتقد أبرز مكوّنات الهوية والاستقلال الذاتي، مع محاولة متكرّرة من شخصية زرقاء اليمامة في تحفيز وعيه ضمن سلوك إيجابي استحال إلى مظهر سلبي أثار القلق داخل الشخصية.

- **الشخصية المنفلتة**

عرّف الصلعاوي والعوري (2017) الشخصية المنفلتة بأنّها: "شخصيات متوهجة الفكر، سريعة البديهة، فريدة الطرح، ميّالة إلى المشاكسة، محفّزة للهمم، وموغلة في التهكّم من أوضاع المجتمع المتردية، ومستخفّة بمحاوريها وأطروحاتهم"(ص.166)، وهذه السّمة تنطبق على الشخصية الهاربة التي تبدّى ميلها إلى المشاكسة عبر حواراتها المباشرة مع سيّد الدمى، كما في الحوار الآتي:

- سيّد الدمى: (متحدثا عن زرقاء اليمامة) ... ما كان عليها إلّا أن تسمع ثمّ تتبع.. هذا ما أردته.. لكنّكَ تدخّلتَ و.. ليأسي تبعتُ كلمتكَ..
- الشخصية الهاربة: وهزَمْتُكَ..
- سيّد الدمى: (يثور غاضبا) ومَن أنتَ لتناقش دميتي؟! أنا لا أسمحُ لك حتّى بالبقاء هنا..
- الشخصية الهاربة: وأنا لا أنتظرُ الإذن مِن أحد.. كما ترى أنا شخصية منفلتة.. خارج عن سيطرتك.. ". (عالم، 1987، ص.17-18).

فالشخصية الهاربة عبر حوارها السابق مع سيّد الدمى لا تكتفي بمُشاكسته، وإنما تُعبّر صراحةً عن نفسها بالقول "أنا شخصيةٌ مُنفَلِتَة".

- **الشخصية المستلبة**

يُعرّف الاستلاب بأنّه: "حالة الفرد الذي يكون - نتيجة لظروف خارجة عن إرادته، اقتصاديةٍ أو دينيةٍ أو سياسيةٍ - قد انقطع عن الانتماء إلى نفسه أو عن الشعور بأنّه المتصرّف في نفسه، فيُعامَل معاملة الشيء"(وهبة والمهندس، 1984، ص.31)، ويُطلق على هذه الشخصية مصطلح اللابطل أو البطل الباطل، وتُعرّف بأنّها: "شخصية محورية، تنتفي فيها كلّ سمات البطل بالمفهوم التقليدي المتعارَف عليه من قوة، وعظَمة، وقدرة فائقة على الإنجاز والفعل"(الصلعاوي والعوري، 2017، ص.211). وَتتبدّى مظاهر الاستلاب على شخصية ممثل شمشون

عبر الدور الثانوي الذي طُلِب منه أداؤه وفق النص الأصلي للمسرحية في مفتتح الفصل الثاني، وهو الظهور بهيئة رجل بدائي، ذي شعر كثيف طويل، يسقط محتضرًا، وبعدها يُسدَل الستار إعلانًا بانتهاء المسرحية، إلّا أنّ خروج أحد المتفرجين معترضًا على هذه النهاية، وتوجيهه عدة تساؤلات إلى ممثل شمشون أبرزت مستوى الاستلاب الذي بلغته هذه الشخصية، كما في الحوار الآتي:

- المتفرج: "أحضرتموني لتقولوا شيئا ... والآن.. ماذا قلتم؟ أنت شمشون مثلا ماذا قلت؟".
- ممثل شمشون: (بلا مبالاة) لقد انتهى دوري لهذا اليوم.. والآن.. (بآلية) المطلوب وجبة دسمة ونوم طويل حتى العرض التالي. (عالم، 1987، ص.45).

ويستمر هذا الحوار عبر عدة صفحات، أظهرت مقدار هامشية شخصية ممثل شمشون، بخاصة حين قال: "اسمع (جادًا) لا أستطيع أن أقوم بأي دور آخر.. ملتزم أنا بدور شمشون.. (يُخرج ورقة من جيبه ليقرأ)". (عالم، 1987، ص.52)، بل إنّه يصل إلى درجة من الهامشية وارتضاء واقعه درجة أنه لا يتحدّث عن قيمة دوره مع المؤلف، ويتضح ذلك بقوله: "لا يجب أن أدخل في نقاش عن جدوى دوري.. هو نص محبوك.. أي رجل بسيط كان سيفهم ما يعنيه وقوفي على فوهة الكهف.. السيد المؤلف ضمِنَ هذا ...". (عالم، 1987، ص.53). إن وجود شخصية تعاني الاستلاب لا يصل وحده بالمسرحية مرحلة التجريب، لكنّ الشخصية التي عانت الاستلاب في هذا النص الدرامي هي الشخصية الرئيسة، وهي بذلك تُظهر صورة البطل في هيئة مناقضة لصورة البطل في البنية الدرامية للمسرح التقليدي.

8. المحور الثاني: مستوى المكان

قامت الأسس الفنية الدرامية للمسرحية الكلاسيكية على أساس الالتزام بقاعدة الوحدات الثلاث -وحدة الزمن والفعل والمكان-، ويُقصَد بوحدة المكان: "المحافظة على الإطار المكاني نفسه أو الفضاء الحركي من المشهد الافتتاحي إلى المشهد الأخير"(الصلعاوي والعوري، 2017، ص.198)، وهو التزام فني من شأنه تقييد المَلَكة الإبداعية لدى الكُتّاب، لذلك سعى التجريبيون إلى تجاوز الأطر الفنية التقليدية، "فالمكان في حضوره التجريبي لم يعد الهدف منه تصوير ملامحه الخارجية وأبعاده الهندسية، بل أصبح يشكّل علاقة وثيقة بينه وبين العناصر الأخرى"(النجادي، 2024، ص.197). احتوت المسرحيةُ في تشكيلها المكاني أماكن متعددة مختلفة، وفق الآتي: (الفصل الأول: خشبة مسرح، الفصل الثاني: خشبة المسرح نفسها بعد عشرين سنة، الفصل الثالث: مدائن الحجر في الصحراء، الفصل الرابع: العودة لخشبة المسرح)، وبُعدا عن التشتّت والاستغراق في وصف كافة الموجودات المكانية ورصد اختلافاتها، فإنني سأكتفي ببيان مستويات التجريب التي ارتبطت بالتشكيل المكاني في المسرحية، وفق محوري المزج بين العناصر المكانية المتضادة، وَالتشكيل العجائبي للمكان، وبيانهما كما يأتي:

8.1. المزج بين العناصر المكانية المتضادة

في هذا التشكيل سعت الكاتبةُ إلى رصد مستويات التباين عبر جمع العناصر المكانية المتضادة، ففي الفصل الأول من المسرحية ضمّت خشبة المسرح عدة عناصر مكانية، منها: مصنع الدمى، والشجرة؛ فمصنع الدمى الآلية يعمل بطاقة إنتاجية كبيرة على مدار 24 ساعة يوميًا، وعلى مدى أيام الأسبوع السبعة دون توقف، يؤكد ذلك المشهد الآتي:

- صوت سيد الدمى: (يعلو من خلف المسرح) .. لا تدعو الآلات تتوقف، ليتناوب العمال، ويضمنوا استمرار العمل ليل نهار". (عالم، 1987، ص.10)

وهو ينتج دمى خشبية ذاتية الخضوع، تتحرك على سير معدني لا نهاية له، ولا يتوقف، هذه الأوصاف المكانية تُبرز مدى توغّل مادية الإنسان حين تتاح له فرصة التمكّن والسيطرة، فالمصنع يمثّل مظهرًا من مظاهر الحياة المدنية الحديثة المعتمدة على التوسّع العمراني على حساب الطبيعة التي تزداد مستويات انحسارها، أمام هذه الأوصاف المكانية للمصنع، يظهر العنصر المكاني الآخر المضاد له متمثلًا في الشجرة الوحيدة على المسرح، وسأقتبس من نص المسرحية وصف تشكّلها على خشبة المسرح:

- "دائرة الضوء تتركّز على اثنين من عمّال المسرح.. يصعدان بحركة آلية، يفرشان تحت الشرفة - في الشريط الضيق المواجه للجمهور- طريقًا يتّجه للطرف الأيسر، وينصبان على جانب الطريق شجرة خشبية ثمّ يخرجان". (عالم، 1987، ص.23-24).

لقد جمعت الكاتبة في خشبة المسرح عنصري المصنع والشجرة، يرمز العنصر الأول لمستوى مادية الحياة وآليتها، بينما يرمز العنصر الآخر لمستوى طبيعية الحياة وفِطْرِيّتِها، وهو امتزاجٌ تَضَادِيٌّ يُبرز مستويات الحياة المعاصرة الممتلئة بالتناقضات في شتى جوانبها.

8.2. التشكيل العجائبي للمكان

يرتاد التجريب أبعادًا مختلفة للمكان عبر توظيف السمة العجائبية، التي تُعدّ: "تقنية سردية تتوسّل اللامألوف لتمزجه بالواقع الطبيعي المألوف"(بلحاج، 2020، ص.203)، يتبدّى المستوى العجائبي في تشكيل المكان عبر مستويين اثنين، الأول: مستوى البنية المكانية للمسرحية، والآخر: مستوى العناصر المكانية، ويمكن توضيح المستوى الأول - مستوى البنية المكانية للمسرحية - عبر توظيف الكاتبة لمدائن الحجر في الصحراء، وذلك في الفصل الثالث من المسرحية، الممتدّ عبر خمسة مشاهد، بينما اعتمدت بقية فصول المسرحية على خشبة المسرح مكانًا لأحداثها، والجمع بين المكانين -خشبة المسرح ومدائن الحجر في الصحراء- جمعٌ بين مكوّنين مختلفين، لذلك يشعر المتلقي بدهشة في مطلع الفصل الثالث الذي ينتقل بالمتلقي إلى موقع صحراوي دون أن يكون لهذا المكان أي علاقة ارتباط واتصال بأحداث المشاهد في

الفصول السابقة، فتوظيف الكاتبة لمدائن الحجر في الصحراء -بعناصرها الجزئية كالبيوت المحفورة في الصخر، وَالسقيفة القائمة على أعمدة حجرية، والعربات اليدوية لنقل الحجارة- مكانًا رئيسًا تعتمد عليه أحداث فصل كامل هي استعانة باللامألوف، ممّا يثير الدهشة في ذهن المتلقي عن طبيعة علاقة المكان واتصاله بأحداث المسرحية. أمّا المستوى الآخر من عجائبية المكان -مستوى العناصر المكانية- فيتبيّن عبر توظيف الكاتبة لعنصر مكاني عجائبي، كوجود قاعدة دائرية ضخمة تأخذ شكل حوض في مدائن الحجر بالصحراء، والتي أثارت فضول شخصية ممثل شمشون لمعرفة ماهيتها، لتخبره "الشخصية الهاربة في دور منقّب" بقوله: "... برفع هذا الفنار (مشيرا إلى القاعدة الدائرية) لا تخطئه عين في الصحراء"، ليعبّر ممثل شمشون عن استغرابه بقوله: "فنارٌ في الصحراء؟ اسم مثير".(عالم، 1987، ص.84)، وظلّ هذا البناء العجائبي أحد مكونات دهشة ممثل شمشون واستغرابه في عدة مشاهد أخرى، منها قوله واصفًا غرائبية الموجودات أمامه: "صخر، وبحث، وموت مدفون في الصخر، وفنار في الصحراء ...".(عالم، 1987، ص.101)، إذ المألوف هو وجود الفنار في السواحل، لا في وسط الصحراء، بذلك استعانت الكاتبة في تشكيل العنصر المكاني (فنار في الصحراء) بوصفه عنصرًا لا مألوفًا ممتزجًا ببقية العناصر الطبيعية المألوفة في صحراء مدائن الحجر كالبيوت المحفورة في الصخر وغيرها؛ لتشكّل صورة موحّدة للمشهد المكاني في هذا الفصل.

9. المحور الثالث: مستوى الصراع

يُعرف الصراع بأنّه: "التصادم بين الشخصيات أو النزعات، الذي يؤدي إلى الحدث في المسرحية أو القصة، وقد يكون هذا التصادم داخليًا في نفس إحدى الشخصيات، أو بين شخصيتين تحاول كلّ منهما أن تفرض إرادتها على الأخرى".(وهبة والمهندس، 1984، ص.224)، وقد أبان المبحث الأول عبر دراسة مستويات تشكّل شخصيات المسرحية عن مقدار كبير من التأزّم والتشظي الذي عانَتْه شخصيات المسرحية، وتَمَظهر هذا التأزّم بصورته الخارجية عبر الصراع الذي يُعدّ جوهر العمل الدرامي المسرحي، ويُمكن رصده عبر بُعديه الرئيسين: الصراع الخارجي، والصراع الداخلي، ثمّ بدراسة بُعدٍ تجريبي آخر متمثل في حالة (اللاصراع)، وبيانها وفق الآتي:

9.1. الصراع الخارجي

يتمحور الصراع الخارجي الكلاسيكي على مستوى الصراع الجسدي المتمثّل في التدافع بين عنصري الخير والشر، لكنّ مستويات الصراع الخارجي في المسرح الحديث امتدّت إلى آفاق الصراع الفكري الذي يقوم بين فكرة وفكرة، "فهو صراع بين إرادات إنسانية، تحاول فيه إرادة إنسان ما كسر إرادة إنسان آخر".(حمودة، 1998، ص.110)، وقد تبدّى الصراع الخارجي في مشاهد متعدّدة من المسرحية، أبرزها الصراع بين شخصيتي سيّد الدمى و زرقاء اليمامة، بوصفها الدُّمية العاصية المتمردة على سيدها، وقد اتخذ الصراع بين الشخصيتين مظاهر خارجية توضّح مقدار تأزّم شخصية سيد الدمى من زرقاء اليمامة، الذي بذل جهده في صناعة تمثال كبير لها من الخشب المصقول، وعبر تعليق صورها الكثيرة الممتدة على جدران المكان، ومع ذلك تمرّدت عن طاعته، ليبدأ الصراع في التشكّل عبر غضبه عند سماع اسمها، إضافة إلى ممارسته طقوس ذات سمات سحرية وشعوذة عبر إشعال البخور، وغرز الدبابيس في منطقة العينين من التمثال، ونطقه لاسمها معكوسا (عالم، 1987)، وأشيرُ إلى أنّ مستوى الصراع الخارجي بينهما هو صراع غير تفاعلي، بمعنى أنّه صراع من طرف واحد فقط، من جهة شخصية سيد الدمى فقط، أمّا شخصية زرقاء اليمامة فإنّها لم تتفاعل في هذا الصراع الخارجي، ممّا عزّز مستويات البُعد التجريبي.

9.2. الصراع الداخلي

تبدّت أبلغ مشاهد الصراع الداخلي وأعنفها داخل شخصية ممثل شمشون الذي ظلّ حياته مطيعًا في عموم مسرحياته التي مثّلها لتوجيهات المخرج، ملتزمًا بالنص وفق إرشادات المؤلف، لكنّه في مشاهد هذه المسرحية تعرّض لمؤثرات متنوعة أثارت مكامن قلقه، تمثّلت عبر حواره المحوري مع شخصية المتفرج، ثمّ بحواراته المتعددة مع شخصية زرقاء اليمامة، ثمّ بلقائه شخصية الشيخ وحواره معه، وغيرها من المؤثرات، وبناء عليه يمكن رصد عدة مستويات للصراع الداخلي المحتدم داخل شخصية ممثل شمشون، منها: الصراع بين أداء الدور التمثيلي وفق توجيهات المخرج ونص الكاتب أو الخروج والاجتهاد، وهو مستوى عميق من الصراع إذ هو صراع فكري يرتبط بمبدأ الاستقلالية أو التبعية، وصراع آخر بين حبّه لزرقاء اليمامة وحبّ شخصية دليلة له، وصراع آخر بين الواقع المسرحي التمثيلي والواقع الحقيقي ومستويات التداخل بينها، بذلك حمل الصراع الداخلي في شخصية ممثل شمشون أبعاداً فكرية ورمزية تتجاوز الحدث التمثيلي إلى الواقع الحياتي، لذلك وُصِفت هذه المسرحية بأنّها "دراما الذات والأقنعة"(المعيقل والزهراني، 2001، ص.30/7)، وقد سبق الحديث عن شخصية ممثل شمشون في محور الشخصية القلقة، إذ يُعدّ القلق أحد أبرز مظاهر الصراع الداخلي، لذلك أكتفي بالحديث عنه فيما ذُكِر في الشخصية القلقة منعًا للتكرار.

9.3. حالة اللاصراع

ارتادت الكاتبة بُعدًا تجريبيًا في مستويات تشكيل شخصيات المسرحية، فشكّلت شخصية المراقب معدّ الحوار الذي مثّل صورة الشخصية المطيعة لسيدها، المستسلمة لتنفيذ الأوامر كافة التي تردُّها من شخصية سيد الدمى، بذلك يمثّل حضورها الجانب اللاصراعي على المستوى الخارجي عبر الطاعة المطلقة، وعلى المستوى الداخلي لأنّها تخلّت عن مبدأ التفكير في المآلات والعواقب، فهي تؤدي وظيفة آلية، وقد تمظهر اللاصراع عبر مظهر لغوي هو التكرار، مقصودًا به تكرار شخصية المراقب معدّ الحوار لكلمات سيد الدمى دلالة الطاعة والتنفيذ

المباشر لها، وهي سمة لغوية رئيسة ارتبطت بشخصيته في مشاهد المسرحية، كما في الحوار الآتي:

- سيد الدمى: "(بلهجة آمرة) اضمَن ألّا يغادر أحدٌ مصنعنا قبل أن يحمل رقمه، فقط الأرقام، ولا مزيد من الأسماء.
- المراقب مُعدّ الحوار: (يكرر بآلية) كُلٌّ يحمل رقمه، ولا مزيد من الأسماء". (عالم، 1987، ص.13).
- كما تمظهرت حالة اللاصراع أيضا عبر المظهر السلوكي حين أدّت شخصية المراقب معدّ الحوار أفعالًا تُعبّر عن مظاهر الطاعة المطلقة والانقياد كما في الحوار الآتي:
- سيد الدمى: ... دعنا لا نتوقف عن العمل..
- المراقب معدّ الحوار: (يؤدي التحية العسكرية مازحا) لا توقف عن العمل". (عالم، 1987، ص.11).

فممارسته أداء التحية العسكرية تمثّل سلوكًا استسلاميًا مطلقًا، إضافة إلى قبوله لبعض الأوصاف السلبية التي يصفه بها سيد الدمى كقوله: "مساعدي معدّ الحوار المعتوه".(عالم، 1987، ص.16)، بذلك تُدرك مستويات التماهي والتوافق على المستوى الفكري بين شخصية سيد الدمى وشخصية مساعده المراقب معدّ الحوار، محقّقة حالة اللاصراع على المستويين الخارجي والداخلي التي تمثّل بعدًا تجريبيًا.

10. المحور الرابع: مستوى مسرح المسرح

يرِدُ مصطلح مسرح المسرح "وفق عدد من الصيغ التي يتجلى بها، ومنها: المسرح داخل المسرح، وَالتناص المسرحي، وتبادل الأدوار، والتعاليق..."(الصلعاوي والعوري، 2017، ص.275)، وبيانها كما يأتي:

10.1. المسرح داخل المسرح

يُقصَد بها المسرحية التي "تقوم على إقحام عرض ثانوي في العرض الرئيسي، أو إبطال العرض الأصلي المرتقب؛ لتعويضه بعرض غير مبرمج".(الصلعاوي والعوري، 2017، ص.256)، لقد اعتمدت المسرحية على عرض أصلي كان مُقرّرًا انتهاؤه في مطلع الفصل الثاني من المسرحية، لكن انزعاج شخصية المتفرج وانفعاله تجاه النهاية، وصعوده للمسرح، وحواره مع الشخصيات الممثلة على خشبة المسرح أسهمت باستمرار تتابع الأحداث والمشاهد، حتى انتهت المسرحية بنهاية الفصل الخامس، وهي بهذه السمة الفنية تُعدّ أبرز مظاهر التجريب المسرحي، إذ أدّت شخصية المتفرج دورًا محوريًا في المسرحية، وهو دورٌ لم يُؤلَف وجوده في إطار البنية الكلاسيكية للمسرحية. ولم يقتصر البُعد التجريبي في تقنية المسرح داخل المسرح على تعديل مسار النهاية الأصلية للمسرحية، وتفاعل شخصية المتفرج بوصفها شخصية مؤثّرة في البنية الدرامية للمسرحية، إذ امتدّ البُعد التجريبي إلى مستوى استخدام الممثلين في حواراتهم لعناصر رئيسة في بنية المسرحية، مثل: ذكر اسم السيد المؤلف على لسان شخصيات المسرحية (10) مرات، وكذلك ورود اسم 0السيد المخرج الذي ذكرته شخصيات المسرحية (8) مرات، كما ذُكرت عناصر فنية أخرى، مثل: (مَسْرَحَة، مسرحية طويلة، مهندس ديكور، نص محبوك، خِدَع المخرجين والمؤلفين، النصّ الحديث، الخروج عن النص، المسرحية الضخمة، الموسم السابع، النص المكتوب، الارتجال، المسارح التي تُنادي أن يَكتُب الممثلُ نَصّه، الممثل الثانوي، الأداء الصامت، البطل المطلق، العروض الهزلية، الممثلين العاديين، مسرح الظل، المسرحيات الخارقة، العرض على الطُّرُق، النص الغامض، فنّ التمثيل، المواهب التمثيلية، الممثل الجيد)، وهي بمجموعها تُحيل المتلقي لقراءة نصّ مسرحي ذي أبعاد تجريبيّة، تتناول جوانب مختلفة من العناصر الفنية التنظيرية المُشكّلة للإبداع المسرحي.

10.2. التناص المسرحي

يُعرّف التّناص بأنّه "الحضور الفعلي لنصّ في نصّ آخر".(القاضي وَآخرون، 2010، ص.115)، وهي سِمَة اتصالية بين النصوص الأدبية، وأبرز مظاهر تشكلها في مسرحية الموت الأخير للممثل هو الاقتباس، الذي ورَد في عدة مشاهد من المسرحية، على لسان شخصية بطل المسرحية، وهو ممثل شمشون، ويبرز البُعد التجريبي في التناص عبر ارتكاز الكاتبة رجاء عالِم على اقتباس شخصية ممثل شمشون من نصوص مسرحية أخرى سبق له أداءها وتمثيلها، فهو تناصّ يُحيل إلى نصوص مجهولة للمتلقي، لكنّها قِيلت في المسرحية وفق نَسَقٍ اقتباسيّ تَنَاصّي، كما في الحوار الآتي:

- ممثل شمشون: (بدهشة) مع أنّ مقاعد هذه الصالة مريحة تماما. (بيأس) لا أحد يؤدي دوره كما ينبغي ..!! أدوار سهلة ولا يؤدونها! (يختلط صوته بصوت يأتي من خلف المسرح يردّد دورًا محفوظًا) "هي أدوار لا تستوقف اللامبالاة .. لكنّها توقد الصامدين على الحدود..".
- المتفرج: هذه الكلمات أحفظها أنا أيضا .. إنها من دورك في مسرحية "خط النار"(عالم، 1987، ص.46).

فالممثل شمشون وهو يلقي تعليقه الفني مُقيّما أداء الممثلين الذين لا يتقنون أدوارهم كما ينبغي، يُتبعها باقتباس نصّي من مسرحية أخرى سبَق له أداؤها وتمثيلها، الأمر الذي أثار انفعال المتفرّج، الذي أدرك وقوع التناص، عارفًا مصدره من مسرحية خط النار، بذلك يجد المتلقي للنص المسرحي أنّه أمام أسلوب تناصي مكتمل الأطراف، (نص حالي + اقتباس من نص سابق + متفرج أدرك النصّين والعلاقة بينهما)، دون أن يطّلع المتلقي على حقيقة النص المسرحي المُقتبَس منه -أي: مسرحية خط النار- التي كانت مجرد عمل أدائي سابق للممثل شمشون، وقد استعانت الكاتبة بهذا النمط التناصي في عدّة مشاهد من المسرحية.

10.3. تبادل الأدوار

وهو يعني: "تقمّص شخصية لدور غير دورها الأصلي، بغضّ النظر عن السياقات التي يتنزّل فيها هذا الفعل، أو الأهداف المرجوة منه"(الصلعاوي والعوري، 2017، ص.275)، وتكتسب هذه التقنية الفنية سمة تجريبية عبر توظيف الكاتبة لشخصية من شخصيات المسرحية أداء أدوار شخصيات متعددة متباينة

المهام، كما فعلت مع الشخصية الهاربة -إحدى الشخصيات المنفلتة في المسرحية- التي أدّت أدواراً متعددة في مختلف مشاهد المسرحية، عُـرّفـت الشخصية الـهاربـة في صفحة التعريف بشخصيات المسرحية بأنّها: "شخصية متغيّرة، فرّت من مؤلفها لتختار زمانها وصفتها"(عالم، 1987، ص.7)، وقد أدّت الشخصية دورها الرئيس في المسرحية في الفصل الأول، ومِن ثمّ ظهرت بأدوار أخرى مع احتفاظها باسمها الأساسي، إذ وَرَدَ اسمُها في بقية الفصول مقترنًا مع الدور الذي تؤدّيه، وقد تؤدّي دورَين مختلفين في مشهد واحد، كما ورد في الفصل الثاني، حين ظهرت الشخصية الهاربة في دور عامل الستار، وفي دور رجل الشرطة، كما ظهرت في مشاهد الفصل الثالث في دور مُنَقِّب، بذلك سعَت الكاتبة إلى تحقيق مستوى تجريبي عبر توظيف تقنية تبادل الأدوار في المسرحية متجاوزة حرية التأليف التي تتيح لها اختيار العدد الذي تريد من الشخصيات دون حاجة إلى الاستعانة بتقنية تبادل الأدوار، إلّا أنّها اتخذت منحىً تجريبيًا وفق مستويات مَسْرَحَة المسرح.

10.4. التعاليق

وضّح الصلعاوي والعوري (2017) معنى التعاليق بأنّها: "تلك التي تسوقها الشخصيات المتحاورة عندما تتولى تقييم هذا الأداء أو ذاك، وَتوجيه اللوم لمن قصّر في أداء دوره، كما تشمل التعاليق والأقوال التي يتوجّه بها الممثل إلى المتفرجين"(ص.275). ومن أمثلتها الحوار الآتي:

- (يصرخ أحد المتفرجين على النص الداخلي مُحْتَجًّا.. محاولًا الصعود للخشبة ولا يفعل..) لكنّهم أخذوا الطفل!!
- الشخصية الهاربة: (للمتفرج) ولِمَ لا تفعل شيئا؟!
- المتفرج: (باحتجاج) .. أنا متفرج
- الشخصية الهاربة: (بِتَشَفٍّ) .. "أنت" متفرج .. وَ"هذا" (مشيرًا لما حوله) مسرح..."(عالم، 1987، ص.41).

ورَد الحوار السابق في نهاية الفصل الأول حين قام رجلان -يعملان في وظيفة مراقب البلدية- بجمع خضار البائعة، وأخذ طفلها دون أن تتنبّه البائعة لأخذهما الطفل، الأمر الذي أثار انفعال المتفرج، فاندفع صارخًا "لكنهم أخذو الطفل"، ومُحتجّا، ومحاولا الصعود للخشبة، فتداخلت بالحوار معه الشخصية الهاربة، وهو حوار يندرج ضمن تقنية التعاليق التي تمثّل أحد أبرز مظاهر التجريب المسرحي، كما تكرّر تدخّل شخصية المتفرج في الحوار مع الممثلين في المسرحية في مطلع الفصل الثاني، وفي الفصل الخامس.

وهناك تعاليق تصدر بين شخصيات الممثلين على خشبة المسرح، كما في الحوار الآتي:

- دليلة: (تتشبّث بممثل شمشون، غير عابئة باندهاشه) انتظرْ دليلة.. انتظرني
- ممثل شمشون: لكن العرض انتهى، .. شمشون مات.. وأنا أنتظرُ عامل الستار يُغلق لأذهب..
- دليلة: أنا لم ألعب دوري بعد..
- ممثل شمشون: دورِكِ؟ هل أدخل المؤلف دورًا جديدًا على النص؟!
- دليلة: (تأخذ بذراعه عائدة به في حركات مشدودة لمقدمة الخشبة، تتبعهما دائرة الضوء) بالطبع.. النهاية عُدِّلَت: فما هكذا يموت شمشون العظيم.. ليس ودليلة بعيدة". (عالم، 1987، ص.75).

استمر هذا الحوار بين دليلة وممثل شمشون على مدار ثلاث صفحات تقريبًا، فهو ليس مجرّد حوار هامشي بين شخصيتين، وإنما هو حوار ممتدّ، تضمّن تعاليق متعدّدة ارتبطت بفنيات المسرح، وأدوار الممثلين، وتعديل النهاية، والتغييرات التي أحدثها السيد المؤلف، وتقييم أداء عامل الستار الذي تأخر عن إسدال الستار وفق النص الأصلي المُعَدّ لشخصية ممثل شمشون، وهي سِمة فنية تُبرز أحد الأبعاد التجريبية للمسرحية.

11. المحور الخامس: المستوى العجائبي

تُعدّ العجائبية سمة فنية دالة على توظيف العناصر غير المألوفة في العمل الأدبي، والتي تمثّل بُعدًا من أبعاد التجريب ومستوياته، حين يسعى الأديب إلى تجاوز المدركات المألوفة عبر تنظيم وبناء عناصر غير مألوفة يعبّر من خلالها عن رؤيته، وتنتظمُ العجائبيةَ عناصرُ ومكونات متنوعة بحسب امتداد الخيال الإبداعي للأديب، وقد تمظهرت العجائبيةُ في المسرحية عبر عناصر متنوعة، أبرزها عجائبية المكان التي سبق الحديث عنها -ضمن الحديث عن محور مستوى المكان-، لذلك سيختصّ هذا المحور ببيان بقية العناصر الفنية الأخرى المكونة للعجائبية، وهي: الخيال، والحدس، والتشاكل، والتمرد، والغموض.

11.1. الخيال

يتكوّن الخيال في العقل الإنساني عبر معطيات إدراكية مختلفة تسعى إلى تجاوز الوجود المادي الظاهري، وقد تشكّلت الأبعاد التخيلية في المسرحية من بنية الحدث المعتمد على مركزية مصنع الدمى، التي ترمز إلى آلية الحياة المعاصرة، وسيطرة العلاقة التعاقدية على العلاقات الإنسانية، إضافة إلى تشكيل شخصيات المسرحية من الدمى التي أنتجها هذا المصنع، فهي ليست شخصيات حقيقية وإنما هي دُمَى، منها ما استطاع الانفلات من السيطرة الآلية كالشخصية الهاربة، ومنها مَن تمكّن من التمرّد والعصيان على الآلية التي بُرمِجَت وفقها، كشخصية زرقاء اليمامة، ومنها شخصية البطل شخصية شمشون الذي ظلّ شخصية متردّدة تائهة أمام مفهوم الإرادة، غير مستوعب لحقيقة وجودها، ومنها شخصية المراقب معدّ الحوار الذي ظلّ مخلصًا لشخصية سيد الدمى، إنّ تشكيل الكاتبة لأبعاد هذه المشاهد بأحداثها وشخصياتها من أفق خيالي رمزي مُقَنَّع لَيؤكّد الطابع التجريبي للمسرحية. يُضاف إلى ذلك استعانة الكاتبة بالخيال في تشكيل صور جزئية، ورَدَت في سياق تعبير الشخصية، كما في قول شخصية المتفرج: "أنا سبق ورأيتُ مشاهد كهذه، .. أُناس وَنَبَتُوا"(عالم، 1987، ص.51)، وكقول شخصية زرقاء اليمامة: "كلّ الليالي كنتُ أسمعُ تلك الأغصان تتمطّى"(ص.60)، وهي تعبيرات ارتكزت على البنية التصويرية التشخيصية ذات مدلولات تخيّلية.

11.2. الحدس

يُسهم عنصر الحدس في إبراز العجائبية عبر تشكلّه من المعرفة النسبية التي تتجاوز مدركات العقل الإنساني، عبر تجاوز الواقع الحسي والأسباب والعلل المنطقية، وتمثّلت الرؤية الحدَسية في المسرحية عبر شخصيتي زرقاء اليمامة وممثل شمشون، فـ زرقاء اليمامة بوصفها أبرز منتجات مصنع الدمى، وأفضل ابتكارات صانعها سيد الدمى تمكّنت من عصيان سيّدها والتمرّد عليه، معتمدة على رؤيتها العميقة (الحدس) ممّا كوّن لدى سيد الدمى كراهية عمياء ومشاعر شريرة تجاهها، فظلّت زرقاء اليمامة تحاول تجلية ذهن البطل ممثل شمشون، وتبصّره بقدرته وإمكاناته التي ظلّ غافلًا عنها، وتوقظ في نفسه فكرة الإرادة والقدرة على التغيير، وبذلك وظّفت الكاتبة رجاء عالِم البُعد الأسطوري لشخصية زرقاء اليمامة المتمثّل في استبصارها -بِحاسّة البَصَر- البعيد لِما لم تَرَهُ القبيلةُ كلّها، استعانةً بحِدّة حاسّتها البصرية، إلّا أنّ شخصية زرقاء اليمامة المسرحية تميّزت ببصيرتها الحدَسِيّة لا الحسيّة، وبذلك استطاعت الكاتبة في توظيفها الأسطوري إحداث تغيير في تشكيل الشخصية الأسطورية وفق رؤيتها المسرحية، ولم تعتمد على التوظيف المباشر بنقل تمام سمات الشخصية الأسطورية كما هو معتاد في المسرح الكلاسيكي.

11.3. التشاكل

يُسهم عنصر التشاكل في تحقيق الغرابة والعجائبية عبر التشابه الظاهري على مستوى بنية الحدث والحوار عبر إثارة مستمرة فاعلة، على النحو الذي يمكن تبيّنه ورصده في شخصية المراقب معدّ الحوار عبر سلوك الطاعة المطلقة لسيّد الدمى -على النحو الذي سبق بيانه في حالة اللاصراع-، كما تمظهر التشاكل عبر تشكيل سِمَة شكلية موحّدة للدمى التي يصنعها سيد الدمى الذي يملك مصنعًا يُنتج دُمى متشابهة في تشكّلها من مادة صُنْعٍ موحدةٍ هي الخشب، وفي تجسيد ملامحها، فهي تبدو مطموسة الملامح، بجبهة تمتدُّ حتى الفم الذي يحتل معظم الوجه، وفي طمس أسماء الدمى، بوصف الاسم مكوّنًا رئيسًا للهوية، ومظهرًا لاستقلال الذات، فجميع الدمى لا تحمل أسماء، وإنّما لكلّ منها رقمًا تسلسليًا، وفي محو قدرتها على الإرادة، فجميع هذه الدمى تعمل وفق حركةٍ آلية مبرمجة تتّسم بذاتية الخضوع، فجميع هذه السمات التشاكلية هي سمات غرائبية؛ لاستحالة تحقيق هذا المستوى المطلق من التشابه والتطابق في مستويات الحياة الواقعية، لذلك شكّلتها الكاتبة في إطار تخيلي يتكون من مصنع آلي للدمى، فالآلة الصناعية بأحد مظاهرها هي وجه من أوجه محو التفرّد، وإنتاج النسخ المكرّرة لكل ما تصنعه، وهي رمزية عميقة هدفت الكاتبة إلى إثارتها في ذهن المتلقي عبر سمة التشاكل.

11.4. التمرد

يُسهم عنصر التمرّد في إبراز غرابة الحياة عبر ممارسة السلطة التي تمثّلها شخصية سيد الدمى، بوصفها الشخصية الوحيدة التي يتشكّل اسمها من وصف السيادة (سيّد)، واستعانته في سبيل فرض سلطته عبر ملايين الدمى التي يُنتجها مصنع الدمى الذي يملكه، واعتماده على شخصية مساعده المراقب معدّ الحوار التي تدين له بالولاء المطلق، والطاعة العمياء؛ لتحقيق أوامره وَرغباته، ومع كلّ تلك القدرة والإمكانات السلطوية فقد اتجه سيد الدمى إلى الاستعانة بالشرور والشعوذة؛ لتحقيق مبتغياته -عبر طقوس إشعال البخور، وغرز الدبوس في عين الدمية، ونطق الاسم معكوسًا-(عالم، 1987)، وهي بمجموعها تمثّل مظهرًا من مظاهر التمرد على الواقع، ورفض التعايش مع واقع لا يحقّق الاحتياجات النفسية التي تتطلّبها الشخصية غير السويّة بمظهرها الشرير، بذلك أصبحت تلك الممارسات مظاهر تمثّل تمردًا على الواقع، يُضاف لذلك مستويات متباينة من التمرّد مارستها بعض شخصيات المسرحية، كما في تمرّد شخصية زرقاء اليمامة عن الآلية التي بُرمِجَت وفقها، فأصبحت وفق منظور سيد الدمى دمية عاصية، وتمرّد الشخصية الهاربة على سلطة سيد الدمى، كما تبدّى في مواضع متعددة من المسرحية، منها الحوار الآتي:

- سيد الدمى: ... ما كان عليها إلّا أن تسمع ثمّ تتبع، هذا ما أردته، لكنك تدخّلتَ وليأسي تبعتُ كلمتكَ..
- الشخصية الهاربة: وهزمتْكَ..
- سيد الدمى: (يثور غاضبا) ومَن أنتَ لتناقش دميتي؟! أنا لا أسمح لك حتى بالبقاء هنا..
- الشخصية الهاربة: وأنا لا أنتظر الإذن من أحد.. كما ترى أنا شخصية منفلتة.. خارج حتى عن سيطرتك". (عالم، 1987، ص.17-18).

11.5. الغموض

يتمظهر الغموض عبر تشكيلات متعدّدة، منها ما يرتكز على المستوى اللغوي عبر حديث الشخصيات وحواراتها، ومنها ما يرتكز على العناصر المكانية، تبَدّى المرتكز الأول اللغوي في مواضع متعددة من المسرحية، مثل نطق شخصية سيد الدمى لكلمة (هماميلا)، وتكرار نطقها في مشاهد متعددة (عالم، 1987)، وهي كلمة لا تفيد معنى ظاهريًا لها، وهي بذلك تمثّل جانبًا من الغموض اللغوي الذي يدفع إلى تأمّل السياق الذي وردت فيه الكلمة؛ للتمكّن من فكّ دلالات غموضها، فسياق استخدام سيد الدمى للكلمة ورد في سياق مخاطبته لتمثال زرقاء اليمامة ضمن طقوس تلفّها عناصر السحر والشعوذة، مريدًا بهذه الكلمة نطقَ اسم اليمامة معكوسًا، ونطق الاسم معكوسًا يحمل معتقدات شعبية تفيد أنّ لكلّ إنسان قرينًا من الجنّ، وأنّ هذا القرين يُسمّى بعكس اسم الإنسان، فَـ سيد الدمى سعى عبر نطق الاسم معكوسًا إلى الاستعانة بالجنّ وقوى الشرّ في تحقيق مبتغياته السلطوية. ويتبدّى المرتكز الثاني للغموض المعتمد على العناصر المكانية عبر بناء قاعدة دائرية ضخمة في الصحراء (فنار في الصحراء)، والتي سبق بيان غرائبيتها في الحديث عن مستوى المكان، إذ تمثّل جانبًا من جوانب الغموض، حتى إجابة الشخصية الهاربة في دور منقّب لممثّل شمشون عن البناء هي إجابة لم تُجل الغموض:

- ممثل شمشون: ... لكنْ أيّ القضايا تمثّلون؟
- الشخصية الهاربة في دور مُنَقِّب: حياة مدائن الحجر قضيتنا، ثمّ مناداة الأحياء إليها برفع هذا الفَنَار (مُشيراً إلى القاعدة الدائرية) لا تُخطئه عينٌ في الصحراء"(عالم، 1987، ص.84).

فالإجابة التي قدّمتها الشخصية الهاربة تدور في أفق الغموض، فما هي حقيقة مدائن الحجر وسكانها؟ وما المقصود بمناداة الأحياء؟ وما الهدف من ندائهم؟، فهي إجابة أسهمت في تعزيز مستويات الغموض، متخلّية عن الوظيفة الأساسية للجواب وهي تحقيق الإفهام.

12. الخاتمة والنتائج

سعت الدراسةُ إلى بحث مستويات التجريب في مسرحية "الموت الأخير للممثل" للكاتبة رجاء عالِم، عبر بيان مفهوم التجريب، ثم بدراسة مستويات التجريب في المسرحية عبر خمسة محاور، هي: الشخصيات، والمكان، والصراع، ومَسْرحَة المسرح، والعجائبية، وقد توصّل البحثُ إلى النتائج والتوصيات الآتية:

أبانت الدراسةُ عن ارتياد مسرحية الموت الأخير للممثل للكاتبة رجاء عالِم آفاقا تجريبية متنوعة عبر عدّة محاور، شملت: الشخصيات، والمكان، والصراع، ومسرح المسرح، والعجائبية، حيث تمظهر التجريب عبر تشكيل الأبعاد الأسطورية للشخصيات كما في شخصية زرقاء اليمامة التي تمّ تشكيلها في كيانات متعددة (صورة، تمثال، امرأة)، وبِالتِباس الأبعاد المادية بين زرقاء اليمامة (التّمثال) وأسطورة بجماليون، واعتمدت المسرحية في توظيفها لشخصية شمشون على تقنية العزل في تشكيل صورة الشخصية المسرحية عن امتداداتها الأسطورية، كما تبدّى التجريبُ عبر تهميش المركزي من الشخصيات، وتركيز الهامشي منها.

تشكّلت الأبعاد النفسية للشخصيات وفق المنهج التجريبي عبر تحويل الشخصية الرئيسة لحال معاكسة تمامًا لمفهوم البطل، مع اتسامها ببعض المظاهر النفسية السلبية كالقلق والاستلاب، وتبدّى التجريبُ في محور الأبعاد المكانية بالمزج بين العناصر المكانية التي تحمل دلالة التضاد، وعبر توظيف السمة العجائبية في تشكيل المكان.

تشكّل المستوى التجريبي في المسرحية عبر مَسْرحَة المسرح وفق عدد من الصيغ، منها: المسرح داخل المسرح، والتناص المسرحي، وتبادل الأدوار، والتعاليق، وما تضمّنته مِن إبطال العرض الأصلي المُفترَض للنص، وإسهام شخصية المتفرّج في تعديل مسار النهاية، إضافة إلى تقمّص أحد الشخصيات لغير دورها الأساسي، على النحو الذي أدّتهُ الشخصية الهاربة، إضافة إلى تقديم بعض الشخصيات تعاليقَ فنية واقتراح أحداث، والاشتراك مع المتفرجين في الحوار وفق آفاق تجريبية ارتادتها الكاتبة، وتبدّى التجريبُ عبر المحور العجائبي وفق توظيف عناصر متنوعة، شملت الخيال، والحدس، والتشاكل، والتمرّد، والغموض، وقد أبانت المسرحية عن رؤية الكاتبة تجاه واقع الحياة المعاصرة، التي سيطرت فيها العلاقة التعاقدية على الصّلات الإنسانية، وأظهرت أثر التقدم الحضاري الذي تتمثّل أبرز مظاهره في محو التفرّد، وإنتاج النسخ المكرّرة، وهي رمزية عميقة هدفت الكاتبة إلى إثارتها في ذهن المتلقي.

وتتفق الدراسةُ مع (الشمري، 2022) في التوصية بضرورة دراسة أعمال رجاء عالم الدرامية بصورة مضاعفة، وتسليط الضوء عليها بمناهج نقدية أخرى؛ إبرازًا لقيمتها الفنية، ودورها الريادي في تشكيل المسرح التجريبي في المملكة العربية السعودية.

نبذة عن الباحث

وليد خالد الحازمي

أستاذ مشارك بقسم الأدب والبلاغة، بكلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، عمِلَ بجامعة القصيم رئيسا لقسم التعليم الأساسي بكلية العلوم والآداب بعقلة الصقور، ثم وكيلًا للشؤون التعليمية بالكلية، وعمِل بالجامعة الإسلامية وكيلا لعمادة شؤون المكتبات، ثم مديرًا لمركز المبادرات الأكاديمية، قدّم عددًا من المحاضرات والدورات التدريبية في مجالي البحث العلمي والتطوير الإداري.

whazmi@iu.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

ابن منظور، جمال الدين بن محمد. (1990). *لسان العرب*. دار صادر.

الأمانة العامة لمجلس التعاون بدول الخليج العربية. (2013). *دليل الأدباء بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية* (ط.2). دار المفردات للنشر والتوزيع.

بلحاج، نذير. (2020). مصطلح العجائبية دراسة في المفهوم. *مجلة أوراق الدولية للدراسات الأدبية والإنسانية بجامعة باتنة، 02* (2)، 189-208.

التركي، إبراهيم، وَاللهيب، أحمد. (2021). *الدرس البلاغي المعاصر*. النادي الثقافي الأدبي بحائل.

الجمعان، سامي. (2013). *في المسرح السعودي دراسات نقدية*. كرسي الأدب السعودي.

حمود، جواد صادق. (2023). أشكال التجريب في عرض لغة الجسد المعاصر "حلم في بغداد أنموذجا". *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 30* (9)، 381-399.

حمودة، عبد العزيز. (1998). *البناء الدرامي*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

دارة الملك عبدالعزيز. (2013). *قاموس الأدب والأدباء في المملكة العربية السعودية*. دارة الملك عبد العزيز.

الشمري، هدى. (2022). *بنية الحوار في مسرحيات رجاء عالم دراسة بنيوية تكوينية*. مؤسسة الانتشار العربي.

الصلعاوي، التيجاني، وَالعوري، رمضان. (2017). *معجم اللغة المسرحية*. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

عالم، رجاء. (1987). *الموت الأخير للمثل "مسرحية*. دار الآداب.

القاضي، محمد. (2003). *تحليل النص السردي بين النظرية والتطبيق* (ط.2). مسكيلياني للنشر.

القاضي، محمد، الخبو، محمد، السماوي، أحمد، العمامي، محمد نجيب، عبيد، علي، بنخود، نور الدين، النصري، فتحي، وميهوب، محمد آيت. (2010). *معجم السرديات*. دار محمد علي للنشر.

لابوس، ايجري. (1998). *فن كتابة المسرحية* (دريني خشبة، مترجم). مكتبة الانجلو المصرية.

مجمع اللغة العربية. (2008). *المعجم الوسيط* (ط.4). مكتبة الشروق الدولية.

مظفّر، حليمة. (2014). *المسرح السعودي بين البناء والتوجس*.

المعيقل، عبدالله، وَالزهراني، معجب. (2001). *موسوعة الأدب العربي السعودي الحديث نصوص مختارة ودراسات*. دار المفردات للنشر والتوزيع.

النجادي، جابر. (2014). *عوالم التجريب في النص المسرحي السعودي الفصيح مقاربة إنشائية*. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

وهبة، مجدي، وَالمهندس، كامل. (1984). *معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب* (ط.2). مكتبة لبنان.

المراجع المرومنة

Aalem, R. (1987). *Al-mawt al-akhīr llmthl*' The Final Death of the Actor'. Beirut, Lebanon: Dar al-Adab. [in Arabic]

Academy of the Arabic Language in Cairo. (2008). *Al-Mu'jam al-Wasīṭ* 'Intermediate dictionary'. Cairo, Egypt: Shorouk International Bookshop. [in Arabic]

Al-Jaman, S. (2013). *Fī al-masraḥ al-Sa'ūdī Dirāsāt naqdīyah* ' In Saudi Theater Critical Studies'. Riyadh, Saudi Arabia: Saudi Literature Chair. [in Arabic]

AlMoaiqel, A., ALZahrani, M. (2001). *Mawsū'at al-adab al-'Arabī al-Sa'ūdī al-ḥadīth* 'Encyclopedia of Modern Saudi Arabic Literature' Riyadh, Saudi Arabia: Dār al-Mufradāt. [in Arabic]

Alnjadi, j.M., (2024). *'Awālim al-tajrīb fī al-naṣṣ al-masraḥī al-Sa'ūdī al-fāṣīḥ* 'Worlds of Experimentation in the Eloquent Saudi Theatrical Text'. Amman, Jordan: Dar Konoz al-Marifah. [in Arabic]

Al-Qadi, M. (2003). *Taḥlīl al-naṣṣ al-sardī bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq* 'Narrative Text Analysis Between Theory And Practice' Tunisia, Tunisia: Masciliana Editions. [in Arabic]

Al-Qadi, M., Alkbo, M., and AL Samawi, A. (2010). *Mu'jam al-Sardīyāt* 'Dictionary of Narratives'. Tunisia, Tunisia: Dar Muhammad Ali Publishing. [in Arabic]

Al-Ṣalaawi, A., Alawari, R. (2017). *Mu'jam al-lughah al-masraḥīyah* 'Dictionary of Theatrical Language'. Riyadh, Saudi Arabia: King Abdullah Center for the Arabic Language. [in Arabic]

Al-Shammari, H. (2022). *Binyat al-Ḥiwār fī masraḥīyāt Rajā' 'Ālam'* The Structure Of Dialogue In The Plays Of Ragaa Aalem'. Sharjah, United Arab Emirates: Alintishar Alarabi. [in Arabic]

Al-Turki, i. Al-lhib, A. (2021). *Al-dars al-balāghī al-mu'āṣir* 'Contemporary Rhetoric Lesson'. Hail, Saudi Arabia: Adabi Hail. [in Arabic]

Belhadj, Nadhir. (2020). Muṣṭalaḥ al'jā'byh dirāsah fī al-mafhūm 'The Term "Fantastic - A Conceptual Study. *Majallat Awrāq al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-adabīyah wa-al-insānīyah bi-Jāmi'at Bātnah, 02*(02), 189-208. [in Arabic]

General Secretariat of the Gulf Cooperation Council. (2013). *Dalīl al-Udabā' bi-Duwal Majlis al-Ta'āwun li-Duwal al-Khalīj al-'Arabīyah* 'GCC Writers Guide'. Riyadh, Saudi Arabia: Dār al-Mufradāt. [in Arabic]

Hammood, J.S. (2023). Ashkāl al-tajrīb fī 'arḍ Lughat al-jasad al-mu'āṣir "Ḥulm fī Baghdād anmūdhajan" 'Forms of Experimentation in Presenting Contemporary Body Language: A Dream in Baghdad as a Model, *Journal of Tikrit University for Humanities, 30*(9), 381-399. [in Arabic]

Ḥammudah, A. (1998). *Al-binā' al-dirāmi* ' Dramatic Construction'. Cairo, Egypt: General Egyptian Book Organization. [in Arabic]

Ibn manẓūr, J.m. (1990). *Lısān al-'Arab* 'Lisan Al-arab'. Beirut, Lebanon: Dār Ṣādir. [in Arabic]

King Abdulaziz Foundation for Research and Archives. (2013). *Qāmūs al-adab wa-al-Udabā' fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah* ' Dictionary of Literature and Writers in the Kingdom of Saudi Arabia'. Riyadh, Saudi Arabia: King Abdulaziz Foundation for Research and Archives. [in Arabic]

Lajos, A. (1998). *Fann kitābat al-masraḥīyah* 'The Art Of Writing a Play'. Cairo, Egypt: The Anglo Egyptian Bookshop. [in Arabic]

Muzaffar, H. (2014). *Al-masraḥ al-Sa'ūdī bayna al-binā' wa-al-tawaẓẓus* 'Saudi theater between construction and apprehension'. [in Arabic]

Wahba, M., Al-Muhandes, K. (1984). *Mu'jam al-muṣṭalaḥāt al-'Arabīyah fī al-lughah wa-al-adab* 'A Dictionary of Arabic literary a linguistiv terms'. Beirut, Lebanon: Librairie Du Liban [in Arabic].

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

القيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية

Transformational Leadership and its Relationship to Achievement Motivation Among Secondary School Teachers in Al-Jouf Region, Kingdom of Saudi Arabia

الاستلام: 2025.1.13	القبول: 2025.4.20	النشر: 2025.5.1

فاتن حسن الدغماني

ماجستير التربية في القيادة التربوية، كلية التربية، جامعة الجوف

محمد علي الصالح

أستاذ، قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الجوف

Faten Hassan Al-Daghmani

Master of Education in Educational Leadership, College of Education, Al-Jouf University

https://orcid.org/0009-0001-2832-1848

Mohammed Ali Al-Saleh

Professor, Leadrship and Educational Policy Department, College of Education, Al-Jouf University

https://orcid.org/0009-0006-2526-0046

الاستشهاد: الدغماني، فاتن، والصالح، محمد. (2025). القيادة التحوّيلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمات المدارس الثانوّية بمنطقة الجوّف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل للعلوّم الإنسانية والتربوية، 3* (2)، 44-58.

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة مديرات المدارس بمنطقة الجوف للقيادة التحويلية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمات المرحلة الثانوية. شملت عينة الدراسة (281) معلمة يعملن في المدارس الثانوية بمدينة سكاكا الجوف، وقد استخدمت المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. وأظهرت نتائج الدراسة درجة مرتفعة من مستوى ممارسة القائدات لنمط القيادة التحويلية، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة القيادة التحويلية بالمدارس الثانوية بسكاكا الجوف من وجهة نظر المعلمات، ومستوى دافعية الإنجاز لديهن. وفي النهاية قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي يؤمَّل أن يستفيد منها أصحاب القرار التربوي، وتمثلت بتوعية قائدات المدارس بأهمية نمط القيادة التحويلية، وعلاقته بتعزيز مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات؛ ممّا يسهل تحقيق الأهداف الإستراتيجية لوزارة التعليم.

الكلمات المفتاحية: الاعتبار الفردي، التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الحافز الإلهامي، التمايز، الطموح، الأداء، حب العمل

ABSTRACT

This study aims to determine the extent of female high school principals' practice of transformational leadership and its relationship with the motivational achievement of high school female teachers in Al-Jouf region. A descriptive approach was utilised to answer the research questions and meet the research objectives. From a sample of 281 female high school teachers working in Al-Jouf region, the research revealed a high level of female principals' practice of transformational leadership. Furthermore, based on the participants' accounts, a significant statistical correlation was identified between the degree of transformational leadership in Al-Jouf's female high schools and female teachers' motivational achievement. These research findings suggest that the educational decision-makers should raise awareness among female high school principals of the importance of transformational leadership and its connection to motivational achievement among female high school teachers - a practice which may help foster the achievement of the ministry's objectives.

Keywords: Individualised consideration, Idealised influence, Intellectual stimulation, Inspirational motivation, Differentiation, Ambition,Performance, Work passion

1. المقدمة

يتوقّف نجاح المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها على فعالية دور القيادة بها، فالقائد الفعّال هو من يستطيع التعامل مع جميع العاملين بالمدرسة بطريقة فعّالة، ويوفّر المناخ الإيجابي الذي يشجّع على العمل، وينسق جهود العاملين على اختلاف مستوياتهم من أجل تحقيق الأهداف والغايات. لذا تحتاج المدارس إلى قيادات متميزة، لديها القدرة على مواكبة التغير والتطور السريع الذي طرأ على مختلف مجالات الحياة، ومن بينها المجال الإداري، وذلك باستخدام الأنماط الحديثة للقيادة، وتوظيفها في سبيل التميز في أداء المؤسسات التربوية، ومن أهم هذه الأنماط القيادية نمط القيادة التحويلي Transformational Leadership. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ القيادة التحويلية لها جذور وإرهاصات ممتدة في الفكر القيادي، حيث تأثرت بعدّة نظريات سابقة مثل نظرية السمات، والقيادة الكاريزمية، ونظرية العلاقات الإنسانية، والقيادة الموقفية، وكلّها يركز على تأثير القائد في تحفيز المرؤوسين والاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية، مما مهد لظهور القيادة التحويلية بصورتها الحديثة (علي، 2015).وقد ظهر مفهوم القيادة التحويلية على يد بيرنز (1978) Burns، الذي أكد على ضرورة اهتمام القائد بالناحية النفسية للمرؤوسين بهدف حشد الطاقات لتحقيق أهداف العمل، وأن القائد لا بدّ أن يسعى إلى اكتشاف الدوافع الكامنة والظاهرة لدى المرؤوسين، والتأثير في سلوكهم لمواجهة التحديات، عن طريق بناء الالتزام بأهداف واستراتيجيات المؤسسة (Burns, 1978). ويضيف Barling et al.; (2002) أنّ القيادة التحويلية تُسهم في رفع كفاءة أداء المؤسسة عبر تهيئة بيئة عمل قائمة على الحرية والعدالة، وتعزيز ثقة المرؤوسين بأنفسهم، وتوضيح الأدوار، وتنظيم الأولويات، وتحفيزهم لبذل جهود إضافية لتحقيق الأهداف. من هذا المنطلق، يعتمد القائد التحويلي في تحفيز المعلمين على تغليب مصلحة الجماعة، وإيجاد روح التحدي، وتشجيع الإبداع والابتكار، ودعم المبادرات وحلّ المشكلات بأساليب جديدة (المغامسي، 2012). وقد أشار حافظ والمغيدي (2013) إلى أنّ من أبرز صفات القائد التحويلي: احترام المرؤوسين، وكسب ثقتهم، وتمكينهم، وتعزيز العمل الجماعي، والإيمان بالتعلم المستمر، والنظر إلى الأخطاء كفرص للتعلم. وعندما يتحلى قائد المدرسة بهذه الصفات، يكون قادراً على بناء رؤية مشتركة، وتمكين المعلمين من تطوير حلول مبتكرة، وتكليفهم بمهام تناسب قدراتهم، وتنمية مهاراتهم القيادية (عبدالعال، 2016). من ناحية أخرى يُعدّ المعلم محور العملية التربوية، لذا ينبغي تلبية احتياجاته وتحفيزه وتعزيز شعوره بأهمية دوره، مع مراعاة الجوانب الإنسانية لزيادة دافعيته، بما يسهم في تحقيق أهداف المدرسة. وتُعد دافعية الإنجاز ضرورية للمعلم لتنظيم جهوده وتحقيق الأهداف التربوية، إذ تسهم في تحفيزه وتوجيه طاقاته نحو أداء متميز (أبو عبيد، 2014). ولتعزيزها، ينبغي على قادة المدارس تمكين المعلمين من المشاركة في صياغة الأهداف، ومساعدتهم في اختيار ما يتناسب مع قدراتهم، وتحديد الإستراتيجيات المناسبة لتحقيقها (Petri & Govern, 2004). ومن العوامل التي قد تساعد قادة المدارس على القيام بهذا الدور ممارستهم للقيادة التحويلية، التي تمكنهم من استثارة طاقات المعلمين للعمل. وتأسيساً على ذلك جاءت الدراسة الحالية من أجل الكشف عن القيادة التحويلية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف.

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ظل التطورات المتسارعة في الميدان التربوي، لم تعد الأساليب التقليدية كافية لتحقيق أهداف القيادة، ممّا يتطلب تبني أنماط قيادية حديثة تراعي متغيرات البيئة المدرسية واحتياجات المجتمع، ويُعدّ نمط القيادة التحويلية من أبرزها. وما أكد شعور الباحثة بمشكلة الدراسة الحالية، اطلاعها على توصيات العديد من المؤتمرات والدراسات مثل: دراسة الشريف (2015) ودراسة الروسان (2017) ودراسة ناصر (2018) ودراسة سعد وحجازي (2020) التي أوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول ممارسة قائدات المدارس للقيادة التحويلية. كما أجرت الباحثة دراسة استطلاعية من خلال إجراء مقابلات مع بعض المعلمات، قامت فيها بإجراء العديد من المناقشات مع المعلمات بمدارس المرحلة الثانوية، ولاحظت الباحثة تبايناً في آراء المعلمات حول درجة ممارسة القيادة التحويلية بهذه المدارس، كما تباينت آراء المعلمات بشأن مستوى دافعية الإنجاز لديهن. وعلى حدّ علم الباحثة هناك ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بالعلاقة بين القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز بصفة عامة، والدراسات التي أجريت في البيئة السعودية بصفة خاصة، ؛إذ لاحظت الباحثة في أثناء تتبعها للدراسات السابقة أنّ الدراسات التي أجريت حول القيادة التحويلية في المدارس في البيئة السعودية كدراسة المغامسي، (2012) وعلي، (2015) وهيبة والكويتي، (2019) لم تتطرق إلى دراسة علاقتها بدافعية الإنجاز. وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية من أجل الكشف عن القيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز بالمدارس الثانوية بمنطقة الجوف. اعتماداً على ماسبق، ظهر للباحثة ضرورة إجراء دراسة للكشف عن القيادة التحويلية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "ما العلاقة بين القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز بالمدارس الثانوية بمنطقة الجوف؟"

وتفرّع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة ممارسة قائدة المدرسة للقيادة التحويلية بالمدارس الثانوية بمنطقة الجوف من منظور المعلمات؟
- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات بالمدارس الثانوية بمنطقة الجوف؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (= a 0.05) بين درجة ممارسة القيادة التحويلية بالمدارس الثانوية

بمنطقة الجوف من وجهة نظر المعلمات، ومستوى دافعية الانجاز لديهن؟

3. أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على العلاقة بين القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز لدى معلمات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف، وذلك من خلال الكشف عن درجة ممارسة القائدات للقيادة التحويلية، ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات، بالإضافة إلى تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما من منظور المعلمات.

4. أهمية الدراسة

تمثّلت أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية فيما يلي:

4.1. الأهمية النظرية

- تمثّلت أهمية الدراسة النظرية في تناولها لموضوع حديث نسبياً في مجال القيادة التربوية، الذي يهدف إلى تطوير مدارس التعليم العام في إطار تحقيق رؤية المملكة 2030.
- تناولت الدراسة القيادة التحويلية بوصفها مدخلاً إدارياً فعّالاً يمكنه تعزيز المشاركة الفعّالة من المعلمات في تحقيق أهداف المدرسة، وزيادة دافعيتهن للإنجاز.
- توفر هذه الدراسة مرجعًا للباحثين، حيث يمكن البناء على أدواتها لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية ذات الصلة بالموضوع.

4.2. الأهمية التطبيقية

- قد تفيد نتائج الدراسة في توعية قائدات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف وغيرها بمستوى القيادة التحويلية في مدارسهنّ، ممّا يساعدهنّ في تقييم أدائهنّ، وتحسين ممارساتهنّ القيادية.
- من المتوقّع أن تساهم نتائج الدراسة في تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي تفيد القائمين على اختيار قائدات المدارس الثانوية، ممّا يساعدهم في تحديد السمات القيادية التحويلية اللازمة.
- قد تستفيد إدارات التدريب من نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية للقائدات لتحسين مستوى ممارستهن للقيادة التحويلية.

5. مصطلحات الدراسة

تضمّنت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

- **القيادة التحويلية**

تعرّف الباحثة القيادة التحويلية إجرائياً بأنّها: نمط من أنماط القيادة الذي يستخدمه قادة المدارس الثانوية بمنطقة الجوف، من أجل تحفيز وتشجيع المعلمات على العمل الجاد، وزيادة دافعيتهنّ للعمل، وزيادة درجة ولائهنّ للمدرسة، وتحسين درجة استعدادهنّ لتبني المهام المطلوبة منهنّ، من أجل تحقيق أهداف المدرسة وزيادة قدرتها التنافسية.

- **دافعية الإنجاز**

تعرّف الباحثة دافعية الإنجاز إجرائياً بأنّها: رغبة المعلمة في تحقيق أفضل مستوى ممكن من الأداء في العمل، وقدرتها على مواجهة الصعوبات والتحديات التي قد تواجهها في أثناء محاولتها لتحقيق الأهداف المرتبطة بالعمل في المدرسة، وثقتها في قدرتها على الوصول إلى أفضل أداء ممكن بتوظيف ما لديها من قدرات.

6. الإطار النظري

6.1. المبحث الأول: القيادة التحويلية

تُعدّ القيادة التحويلية نمطًا يركّز على بناء شراكة فعّالة بين القائد والمرؤوسين، بما يعزّز تحفيزهم وولاءهم، ويسهم في رفع جودة الأداء (الجرايدة والمسقري، 2018). ويتميز القائد التحويلي بقدرته على تحويل المرؤوسين إلى قادة، ممّا يعزّز فعالية العاملين ويطوّر الأداء، ويجعل هذا النمط ضرورة في المؤسسات التعليمية لتحسين التفاعل وجودة التدريس (هيبة وآخرون، 2019). وتُعد القيادة التحويلية من أهم أنماط القيادة لدورها في تعزيز دافعية الأفراد، وتنمية انتمائهم لبيئة العمل من خلال القيم التي يتبناها القائد التحويلي. كما تُسهم في تطوير الأداء عبر البرامج التدريبية وتحفيز تحقيق المصلحة العامة، ممّا يُعزّز المسؤولية الأخلاقية والتنافسية المؤسسية، خاصة في المؤسسات التربوية التي تسعى للريادة والتميز (رشيد، 2013). والقيادة التحويلية هي نمط من الأنماط القيادية التي تساهم في تعزيز التفاعل الوظيفي من خلال تأثيرها الإيجابي على إدراك الموظفين لمعنى العمل والرفاه الوظيفي، فقد أظهرت دراسة Ho et al. (2024) أنّ العمل ذو المعنى يُعدّ وسيطًا يربط بين القيادة التحويلية وكلّ من رفاهية الموظفين ومشاركتهم الوظيفية، ممّا يؤكّد أهمية تبني هذا النمط القيادي لخلق بيئة عمل محفزة وداعمة. كما تُعد القيادة التحويلية أحد العوامل المؤثرة في قدرة المؤسسات على تحقيق النمو المستدام، وقد أكدت دراسة Dong (2024) أنّ القيادة التحويلية تُعزّز الابتكار وتدعم التغيير التنظيمي، مما يُساعد المؤسسات على تحقيق المرونة الإستراتيجية ومواكبة المتغيرات البيئية. وتتضمن القيادة التحويلية أربعة أبعاد رئيسة حدّدها باس وأفوليو Bass & Avolio (1994)، هي: الاعتبار الفردي الذي يركّز على تلبية احتياجات المرؤوسين ومراعاة الفروق الفردية، والاستثارة الفكرية التي تشجّع الإبداع والتعلم الذاتي، والحفز الإلهامي من خلال رؤية ملهمة تدفع للعمل الجماعي، والتأثير المثالي حيث يكون القائد قدوة يُحتذى بها، مقدمًا المصلحة العامة على الشخصية.

6.2. المبحث الثاني: دافعية الإنجاز

تُعرَّف دافعية الإنجاز بأنّها حالة داخلية تدفع الفرد إلى التفكير في عمله، والتخطيط له؛ لتحقيق التفوق والرضا النفسي من خلال إدراك دور المهمة التي يقوم بها، وإتقانها، مع الاستمرار

في بذل الجهد دون الشعور بالملل أو اليأس (الأمين، 2019). وتُعدّ دافعية الإنجاز قوة مؤثّرة تدفع الأفراد لتحقيق مستويات أداء مرتفعة بغضّ النظر عن قدراتهم، بفضل العلاقة الإيجابية بينها وبين الطموح والمثابرة وحب العمل (علاونة، 2004). كما أن الدافعية تُوجّه سلوك الأفراد نحو أهداف محددة، ممّا يُعزّز من قدرتهم على التفكير الإبداعي والإدراك الإيجابي لمحيطهم (الغريب وآخرون، 2020). كما يؤكد شواشرة (2007) أن دافعية الإنجاز تُعزّز التفكير والمعالجة المعرفية، إذ يتعامل الأفراد مع التحديات كمحفّزات للبراعة والإبداع، وهذا ما يُسهم في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين، ويرفع من مستوى التحصيل العلمي للطلاب، ويُعزز نواتج التعلم. وقد أشار Tao et al. (2023) Witte et al. (2024) أنّ دافعية الإنجاز ترتبط بأسلوبين رئيسين هما: الدافعية الفردية التي تُركّز على تحقيق أهداف ذاتية وإتقان المهارات، والدافعية الاجتماعية التي تسعى نحو التقدير الاجتماعي وتحقيق أهداف الأداء. ومن ثمّ تُعدّ دافعية الإنجاز قوة دافعة نحو تحقيق الأهداف، إذ تُحفّز السلوك، وتؤثّر في الطموحات وتوقعات الأفراد، وتُوجّههم نحو الأداء المتميز، لا سيما في بيئات التعليم، حيث تُبدي المعلمة عالية الدافعية مبادرات متميزة (آل زاهر، 2018). من ناحية أخرى أوضحت دراسة Witteet al. (2024) أن دافعية الإنجاز ليست سمة ثابتة فقط، بل تتأثر بالمواقف المختلفة التي يتعرض لها الفرد، ممّا يؤدي إلى تفاوت مستويات الدافعية تبعًا لإدراكه للموقف. وتتضمن دافعية الإنجاز عدة أبعاد، منها: الطموح والسعي لتحقيق أهداف مستقبلية (الشبلي، 2014)، وحب العمل المرتبط برضا الفرد عن بيئة العمل وزيادة إنتاجيته (صالحي، 2020)، ممّا يعكس دور هذه الأبعاد في تحقيق التميز والتطور المستمر.

7. الدراسات السابقة

صنفت الدراسات السابقة في الدراسة الحالية في محورين، هما: دراسات تناولت القيادة التحويلية، ودراسات تناولت دافعية الإنجاز. رتبت الدراسات السابقة في كلّ محور ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث:

7.1. المحور الأول: دراسات تناولت القيادة التحويلية

هدفت دراسة العتيبي (2014) إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بدولة الكويت لأبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالأداء المهني للمعلمين، حيث أظهرت النتائج درجة عالية لممارسة القيادة التحويلية وعلاقة إيجابية مع الأداء المهني، مع وجود فروق في التقديرات تبعًا للنوع والمؤهل العلمي والخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكبر والأعلى مؤهلاً. وركزت دراسة Nadrasa & Thuraisingam (2014) على العلاقة بين ممارسة القيادة التحويلية ورضا المعلمين الوظيفي في سريلانكا، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بينهما. بينما استهدفت دراسة الشريف (2015) قياس درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة الطائف وتأثيرها على رضا المعلمين، وكشفت النتائج عن مستوى ممارسة ورضا وظيفي متوسطين، وعلاقة إيجابية بينهما مع فروق تعزى للمؤهل العلمي. وتناولت دراسة الروسان (2017) ممارسة القيادتين التحويلية والتبادلية لدى قادة المدارس الحكومية في الأردن، وأظهرت النتائج تفوق القيادة التحويلية بدرجة ممارسة مرتفعة، مع علاقة إيجابية بين القيادة وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين. وكذلك هدفت دراسة ناصر (2018) إلى تقييم ممارسة القيادة التحويلية لدى قادة المدارس الحكومية في فلسطين، ووجدت الدراسة أنّ الممارسة كانت بدرجة عالية، مع فروق تعزى للجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة. واستعرضت دراسة قاسم (2019) مدى تمكّن قادة المدارس في جدة من مهارات القيادة التحويلية، وأظهرت النتائج ممارسة عالية للقيادة التحويلية دون فروق دالة إحصائيًا تعزى للمتغيرات المختلفة. وتناولت دراسة سعد وحجازي (2020) دور القيادة التحويلية في تحقيق التميز المؤسسي في التعليم التقني والمهني بلبنان، إذ أبرزت الدراسة امتلاك قادة هذه المؤسسات للأبعاد الرئيسية للقيادة التحويلية: التأثير المثالي، التحفيز، الاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية.

7.2. المحور الثاني: دراسات تناولت دافعية الإنجاز

هدفت دراسة أبو عبيد (2014) إلى دراسة العلاقة بين استخدام التقنيات الحديثة ودافعية الإنجاز لدى قادة المدارس الحكومية في غزة، إذ أظهرت النتائج مستوى مرتفعًا لاستخدام التقنيات الحديثة ودافعية الإنجاز، مع علاقة إيجابية بينهما، وفروق دالة وفقًا لسنوات الخدمة والمديرية. وركزت دراسة الشرفاء (2015) على العلاقة بين أساليب إدارة الصراع التنظيمي ودافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس الثانوية في عمان، وأظهرت النتائج ممارسة متوسطة لأساليب إدارة الصراع ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز، مع علاقة إيجابية بين أسلوبي التعاون والمنافسة ودافعية الإنجاز. بينما هدفت دراسة المغربي (2016) إلى قياس أثر برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة على دافعية الإنجاز لدى معلمي الأردن، وأظهرت النتائج عدم وجود تأثير ملحوظ للتدريب على دافعية الإنجاز. وتناولت دراسة عبيدات (2017) الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في إربد، إذ أظهرت النتائج مستوى مرتفعًا للممارسات التأملية ودافعية الإنجاز، مع علاقة إيجابية بينهما وفروق لصالح الإناث. وكذلك هدفت دراسة آل زاهر (2018) إلى دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والذكاء الروحي لدى طلاب كلية التربية في جامعة الملك خالد، وأظهرت النتائج علاقة إيجابية بينهما، مع فروق دالة تعزى للعمر، التخصص، وسنة الدراسة. واستعرضت دراسة المنصور (2019) عوامل البيئة المدرسية المؤثرة على دافعية الإنجاز لدى معلمي التعليم العام في السعودية، وأظهرت النتائج أن العوامل المادية، المشاركة في اتخاذ القرارات، وتوفر الإمكانات التعليمية كانت الأكثر تأثيرًا. بينما

تناولت دراسة صالحي (2020) العلاقة بين الأنماط القيادية (التحويلية، التبادلية، والتسيبية) ودافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الثانوية، حيث أظهرت النتائج أنّ النمط التحويلي هو السائد، مع علاقة إيجابية بين جميع الأنماط ودافعية الإنجاز. في حين ركزت دراسة تاو وآخرين (2023) .Tao et al على دراسة العلاقة بين الدافعية الاجتماعية والدافعية الفردية، وبين تبني الأهداف التحصيلية والرفاه النفسي لدى طلاب الجامعات في الصين، وأظهرت النتائج أنّ الدافعية الاجتماعية ارتبطت بتبني أهداف الأداء وزيادة المشاعر السلبية، في حين ارتبطت الدافعية الفردية بتبني أهداف الإتقان دون تأثير مباشر على الرفاه النفسي.

7.3. تعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة تنوعًا في تناول ممارسة القيادة التحويلية في مختلف المراحل الدراسية، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، مع ندرة في الدراسات التي ركزت على العلاقة بين القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز في المدارس الثانوية. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في دعم الإطار النظري واستخدام أدواتها لتطوير أداة جمع البيانات، كما وجّهت الباحثة لمراجع ومصادر ذات صلة. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، وعينة الدراسة التي شملت المعلمات، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، بينما اختلفت مع الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي، أو أجريت على عينات من قادة المدارس أو الطلاب، أو اعتمدت على المقاييس أو المقابلات. وتميزت الدراسة الحالية بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين ممارسة القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز لدى المعلمات في المدارس الثانوية.

8. منهجية الدراسة وإجراءاتها

• منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لأهدافها، حيث يُعرف بأنّه يهتم بدراسة الظواهر كما هي في الواقع، وصفًا كيفيًا أو كميًا (عبيدات، 2007). وتمّ تطبيقه بجمع البيانات من معلمات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف لقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية، ومستوى دافعية الإنجاز، والعلاقة بينهما.

• مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمات العاملات في المدارس الثانوية التابعة لمكتب تعليم سكاكا بمنطقة الجوف، وعددهن (491) معلمة. واشتملت عينة الدراسة على (281) معلمة من المدارس الثانوية بمنطقة الجوف، وهو ما يمثل نسبة (57%) من إجمالي مجتمع الدراسة، وتمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة؛ حيث تمّ تحديد حجم العينة بالاستعانة بجدول مورجان وكرجسي (Krejcie & Morgan, 1970)، والذي يحدد حجم العينة المناسب بناءً على حجم المجتمع، إذ يعد حجم العينة المختار مناسبًا ويفوق الحد الأدنى المطلوب وفق الجدول، الذي يعزّز من تمثيل العينة لمجتمع الدراسة ويزيد من صدق النتائج. ويوضح جدول (1) وصف عينة الدراسة:

جدول 1

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	28	10%
	من 5-10 سنوات	79	28.1%
	10 سنوات فأكثر	174	61.9%
	الإجمالي	281	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	268	95.4%
	ماجستير	12	4.2%
	دكتوراة	1	0.4%
	الإجمالي	281	100%

يُظهر الجدول (1) أنّ معظم معلمات عينة الدراسة لديهن خبرة تتجاوز 10 سنوات ،(61,9%) تليهن من لديهن خبرة بين 5-10 سنوات (28,1%)، ثم أقل من 5 سنوات (10%). أمّا من حيث المؤهل العلمي، فالغالبية يحملن درجة البكالوريوس (95,4%)، يليهن الماجستير (4,2%)، ثمّ الدكتوراه بنسبة ضئيلة (0,4%).

• أداة الدراسة

اعتمدت الباحثة في بناء أداة الدراسة على استبانة مستندة إلى الأدبيات السابقة حول القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز. وقد شمل محور القيادة التحويلية أربعة أبعاد رئيسة: التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الحفز الإلهامي، والاعتبار الفردي، استنادًا إلى دراسات متعددة (العتيبي، 2014؛ العدوان، 2015؛ الروسان، 2017؛ المقحم، 2018؛ سعد وحجازي، 2020؛ عمايرة وعاشور، 2020). أمّا محور دافعية الإنجاز فبُني على أبعاد مستخلصة من دراسات مثل: أبو عبيد (2014)، عبيدات (2017)، وصالحي (2020). وشملت الصورة الأولية للاستبانة التعريفات الإجرائية لكل من القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز، وعُرضت على (10) محكمين من المختصين في مجالات الإدارة التربوية والتربية وعلم النفس لإبداء آرائهم وتعديلها. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من 32 عبارة موزعة على محورين رئيسين، هما: القيادة التحويلية وشمل أربعة أبعاد (الاعتبار الفردي، الاستثارة الفكرية، التأثير المثالي، الحفز الإلهامي) بمجموع 16 عبارة. ودافعية الإنجاز وشمل أربعة أبعاد (الطموح، الأداء، حب العمل، التمايز) بمجموع 16 عبارة. وصُححت الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

• الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

الصدق الظاهري: عُرضت الاستبانة الأولية على عشرة محكمين من المتخصصين في القيادة والإدارة التربوية، والتربية، وعلم النفس؛ للتأكد من وضوح العبارات وشمولية المحتوى. وأسفرت عملية التحكيم عن ملاحظات تتعلق بإعادة

الصياغة، وإضافة فقرات، وترتيب المحاور، وحذف التكرار، وضبط المصطلحات. وتمّ اعتماد هذه التعديلات ليتمّ تطبيق الأداة بصيغتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: تُحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية، واحتسبت معاملات الارتباط بين كلّ بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه في محوري القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز. وأظهرت نتائج معاملات الارتباط بين بنود كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قيمًا موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، ممّا يشير إلى قوة الاتساق الداخلي للاستبانة وصلاحيتها لقياس المتغيرات المستهدفة في الدراسة.

ثبات الاستبانة: تُحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل (Cronbach's Alpha)، وأظهرت النتائج قيمًا مرتفعة لجميع الأبعاد والمحاور، تراوحت معاملات الثبات لأبعاد القيادة التحويلية بين (0,91 - 0,84)، وكانت قيمة الثبات للمحور ككل (0,96). أمّا أبعاد دافعية الإنجاز، فتراوحت قيم الثبات بين (0,80 -0,91)، وبلغت قيمة الثبات للمحور ككل (0,93). كما بلغت قيمة الثبات الإجمالية للاستبانة ككل (0,96)، ممّا يشير إلى تمتّع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وصلاحيتها للاستخدام في قياس المتغيرات المستهدفة في الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تمّ استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة، شملت ما يلي: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحليل استجابات المشاركين على بنود الاستبانة. وقد تمّ تصنيف المتوسطات الحسابية وفقا للجدول الآتي:

جدول 2

تصنيف فئات المتوسطات الحسابية

الفئة	مدى المتوسط الحسابي
عالية جدا	5.00-4.21
عالية	4.20-3.41
متوسطة	3.40-2.61
ضعيفة	2.60-1.81
ضعيفة جدا	1.80-1.00

- معامل (Pearson's correlation coefficient) لتحديد العلاقة بين القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز.
- معامل (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات الاستبانة.
- معامل (Pearson's correlation coefficient) لحساب الصدق البنائي لبنود ومحاور الاستبانة.

9. نتائج الدراسة ومناقشتها

9.1. نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصّ على " ما درجة ممارسة قائدة المدرسة للقيادة التحويلية بالمدارس الثانوية بمنطقة الجوف من وجهة نظر المعلمات؟" قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لبنود محاور الاستبيان على الترتيب. وكانت النتائج كما يأتي:

- **البعد الأول (الاعتبار الفردي)**

جدول 3

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات الاعتبار الفردي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المستوى
1	تهتم قائدة المدرسة بالعلاقات الإنسانية بين المعلمات	4.11	0.91	1	عالية
2	توفر قائدة المدرسة مناخاً مدرسياً مشجعاً للمناقشة والتغيير	4.09	0.94	2	عالية
3	تراعي قائدة المدرسة الفروق الفردية بين المعلمات عند تكليفهن بالمهام	3.96	0.97	4	عالية
4	تسعى قائدة المدرسة إلى تحقيق العدالة في التعامل مع زميلاتها.	4.04	1.01	3	عالية
	المتوسط الحسابي للبعد	4.05	0.95	عالية	

بلغ المتوسط العام لبُعد "الاعتبار الفردي" (4,05)، ممّا يدلّ على مستوى عالٍ من ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف لهذا البُعد من القيادة التحويلية. وقد أظهرت النتائج وعي القائدات بأهمية العلاقات الإنسانية والعدالة، على أنّ أيّاً من العبارات لم يصل إلى مستوى "عالٍ جداً"، خاصة فيما يتعلّق بمراعاة الفروق الفردية. ويُعزى هذا المستوى إلى اهتمام القائدات بتهيئة مناخ داعم للنقاش، بما ينسجم مع جوهر القيادة التحويلية. وتتماشى هذه النتيجة مع دراسات الروسان (2017)، والعوفي (2019)، وسعد وحجازي (2020)، وتختلف مع نتائج دراسات العواودة (2017)، وعمايرة وعاشور (2020).

- **البعد الثاني (الاستثارة الفكرية)**

جدول 4

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات الاستثارة الفكرية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تعمل قائدة المدرسة على تنمية الإبداع لدى المعلمات	4.07	0.99	2	عالية

2	تشجع قائدة المدرسة المعلمات على إبداء آرائهن	4.00	1.03	3	عالية
3	تحفز قائدة المدرسة المعلمات على المشاركة في المؤتمرات التربوية	4.09	0.83	1	عالية
4	تشجع قائدة المدرسة المعلمات على تحليل المقررات الدراسية	3.96	0.92	4	عالية
	المتوسط الحسابي للبعد	4.04	0.97		عالية

جاء المتوسط العام لبُعد "الاستثارة الفكرية" (4,04)، ممّا يشير إلى ممارسة عالية من قائدات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف لهذا البُعد من القيادة التحويلية. وقد عكست النتائج تحفيز القائدات للتفكير الإبداعي والمشاركة في الأنشطة المهنية، مع بقاء بعض الممارسات، مثل تحليل المقررات الدراسية، بحاجة إلى تعزيز. ويُظهر الاهتمام الأكبر بتشجيع الإبداع والمشاركة في المؤتمرات انسجامًا مع أهداف التطوير المهني. وتتفق هذه النتائج مع دراسات الروسان (2017) والمقحم (2018)، وتختلف مع دراسة المطيري (2014) والعواودة (2017).

- **البعد الثالث (التأثير المثالي)**

جدول 5

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات التأثير المثالي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تحظى قائدة المدرسة بالتقدير والاحترام من قبل المعلمات	4.40	0.72	2	عالية جدا
2	تقدم قائدة المدرسة المصلحة العامة على سواها	4.12	0.96	4	عالية
3	تلتزم قائدة المدرسة بالقيم السامية	4.41	0.76	1	عالية جدا
4	تكون قائدة المدرسة نموذجاً في التأثير الفعال على المعلمات.	4.17	0.98	3	عالية
	المتوسط الحسابي للبعد	4.27	0.85	عالية جدا	

حقّق بُعد "التأثير المثالي" متوسطًا عامًا مرتفعًا (4,27)، مما يدلّ على ممارسة عالية جدًا من قائدات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف لهذا البُعد. وقد أظهرت النتائج تمتع القائدات بالتقدير والاحترام والالتزام بالقيم، ممّا يعزّز صورتهن كنماذج يُحتذى بها. وبرز التزام القائدة بالقيم السامية كأعلى العبارات، في حين جاءت "تقديم المصلحة العامة" في المرتبة الأخيرة، ممّا يشير إلى مجال لتحسين هذا الجانب. وتتفق النتائج مع دراسات العتيبي (2014) وسعد وحجازي (2020)، وتختلف مع دراسة العدوان (2015) والعواودة (2017).

- **البعد الرابع (الحفز الإلهامي)**

جدول 6

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات الحفز الإلهامي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تتميز قائدة المدرسة بشخصية تفاؤلية حول مستقبل العمل المدرسي	4.16	0.98	1	عالية
2	تشجع قائدة المدرسة الحوار بين المعلمات لتحفيزهن على تطوير الأداء المدرسي	4.12	0.95	3	عالية
3	توجه قائدة المدرسة المعلمات لإنجاز المهام من خلال العمل الجماعي	4.13	0.93	2	عالية
4	تستثير قائدة المدرسة في المعلمات الدافعية لإحداث التغيير المطلوب	4.00	0.97	4	عالية

المتوسط الحسابي للبعد	4.10	0.95	عالية	

حقق بُعد "الحفز الإلهامي" متوسطًا مرتفعًا (4,10)، مما يشير إلى ممارسة عالية من قائدات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف لهذا البُعد، لا سيما في بث روح التفاؤل والعمل الجماعي. وجاءت جميع العبارات ضمن المستوى العالي دون أن تصل إلى "عالٍ جدًا"، مما يشير إلى إمكانية تعزيز ممارسات تحفيز المعلمات نحو التغيير الإيجابي. وقد تصدّرت عبارة التفاؤل بمستقبل العمل المدرسي الترتيب، ما يعكس أثر النظرة الإيجابية في الحفز الإلهامي. وتتفق هذه النتائج مع دراستَي عمايرة وعاشور (2020) والمقحم (2018)، وتختلف مع دراسة العدوان (2015) والعواودة (2017). ولتحديد أي أنواع الممارسات للقيادة التحويلية تقوم بها القائدات بالمدارس، قامت الباحثة بترتيب المتوسطات الحسابية للأبعاد وكانت النتائج بالجدول الآتي:

جدول 7

ترتيب المتوسطات الحسابية لأبعاد محور القيادة التحويلية

البعد	المتوسط الحسابي	الترتيب
البعد الأول (الاعتبار الفردي)	4.05	3
البعد الثاني (الاستثارة الفكرية)	4.04	4
البعد الثالث (التأثير المثالي)	4.27	1
البعد الرابع (الحفز الإلهامي)	4.10	2

إذ جاء بعد التأثير المثالي بالترتيب الأول بمتوسط (4,27)، يليه بعد الحفز الإلهامي بمتوسط (4,10)، بينما كان بعد الاعتبار الفردي بالمرتبة الثالثة بمتوسط (4,05)، وأخيرا بعد الاستثارة الفكرية بمتوسط (4,04).

- **نتائج السؤال الثاني**

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّ على "ما مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمات بالمدارس الثانوية بمنطقة الجوف؟"، قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لبنود محاور الاستبيان على الترتيب. وكانت النتائج كما يأتي:

- **البعد الأول (الطموح)**

جدول 8

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات الطموح

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	لدى المعلمة العديد من الأهداف تطمح لتحقيقها في العمل	4.33	0.65	3	عالية جدا
2	عند تعثر المعلمة تسعى إلى تكرار المحاولة بإصرار	4.23	0.72	4	عالية جدا
3	تبذل المعلمة كل ما بوسعها للوصول إلى مكانة أفضل في العمل	4.45	0.64	1	عالية جدا
4	تصر المعلمة على انجاز عملها مهما واجهتها من صعوبات	4.41	0.64	2	عالية جدا
المتوسط الحسابي للبعد		4.35	0.66	عالية جدا	

جاء بُعد "الطموح" بمتوسط مرتفع (4,35)، ما يدل على مستوى عالٍ جدًا من الطموح المهني لدى معلمات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف، من خلال سعيهن المستمر لتطوير الذات وتحقيق التميز الوظيفي. وقد تصدرت الرغبة في الوصول إلى مكانة أفضل ترتيب العبارات، يليها الإصرار على الإنجاز على التحديات، في حين جاءت عبارة تكرار المحاولة عند التعثر في المرتبة الأخيرة، مما يشير إلى أهمية تعزيز ثقافة تقبل الفشل. وتتفق هذه النتائج مع دراسة البادي والقاسمية (2020)، وتختلف مع دراسة الأمين (2019).

- **البعد الثاني (الأداء)**

جدول 9

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات الأداء

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تفضل المعلمة القيام بالأعمال الإبداعية	4.07	0.82	3	عالية
2	تبذل المعلمة أكبر وقت ممكن من أجل تحسين قدراتها في مجال عملها	4.29	0.80	1	عالية جدا
3	تبدي المعلمة	4.01	0.87	4	عالية

4	تقوم المعلمة بواجباتها المهنية مهما كلفها الأمر	4.24	0.72	2	عالية جدا
المتوسط الحسابي للبعد	4.15	0.80	عالية		

بلغ متوسط بُعد "الأداء" (4,15)، مما يدلّ على مستوى عالٍ من دافعية الأداء لدى معلمات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف، تجلى في حرصهن على تطوير قدراتهنّ والالتزام بمهامهنّ المهنية. وقد جاءت عبارتان ضمن المستوى العالي جدًا، ما يشير إلى تركيز قوي على تنمية الذات والواجبات، في حين عكست العبارتان الأخريان اهتمامًا بالأعمال الإبداعية مع إمكانية تعزيز هذا الجانب. وتشير النتيجة إلى وعي المعلمات بأهمية التطوير المهني، وتتفق مع دراستي عبيدات (2017) وأبو عبيد (2014).

- **البعد الثالث (حب العمل)**

جدول 10

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات حب العمل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تشعر المعلمة بروح معنوية عالية عند ذهابها إلى العمل	3.97	0.97	2	عالية
2	تشعر المعلمة بالرضا عن السياسة التي تتبعها قائدة المدرسة	3.87	1.03	4	عالية
3	تستخدم قائدة المدرسة أساليب محفزة للتخفيف من ضغوط العمل	3.89	1.07	3	عالية
4	تقدر قائدة المدرسة ظروف المعلمات	4.22	0.89	1	عالية جدا
المتوسط الحسابي للبعد	3.98	0.99	عالية		

بلغ متوسط بُعد "حب العمل" (3,98)، مما يشير إلى مستوى عالٍ من ارتباط معلمات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف ببيئة عملهن، مدعومًا بسياسات القائدات وتعاملاتهن. وجاءت جميع العبارات ضمن المستوى العالي، باستثناء عبارة واحدة حققت "عالٍ جدًا"، وهي تقدير ظروف المعلمات الشخصية، ما يؤكد أهمية البعد الإنساني في تعزيز الرضا المهني. في المقابل، جاءت عبارة الرضا عن سياسة القائدة في المرتبة الأخيرة، ممّا يشير إلى حاجة لتطوير السياسات المدرسية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الغريب، الصويلح، والمهيري (2020)، وتختلف مع دراسة البادي والقاسمية (2020).

- **البعد الرابع (التمايز)**

جدول 11

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات التمايز

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	لدى المعلمة الرغبة في تطوير أدائها في مهنة التدريس	4.41	0.63	3	عالية جدا
2	تحرص المعلمة على أن تكون الأفضل في أداء عملها	4.44	0.61	2	عالية جدا
3	تشجع قائدة المدرسة روح المنافسة بين المعلمات	4.10	0.88	4	عالية
4	تفخر المعلمة بما تقوم به من عمل	4.52	0.64	1	عالية جدا
المتوسط الحسابي للبعد	4.36	0.69	عالية جداً		

حقق بُعد "التمايز" متوسطًا مرتفعًا (4,36)، مما يدلّ على مستوى عالٍ جدًا من دافعية المعلمات نحو التميز المهني والافتخار بأدائهن في مدارس الجوف الثانوية. وجاءت ثلاث عبارات ضمن المستوى العالي جدًا، مما يعكس تركيز المعلمات على التطوير والإنجاز. في المقابل، جاءت عبارة "تشجيع القائدة لروح المنافسة" في المرتبة الأخيرة رغم بقائها ضمن المستوى العالي، ما يشير إلى أهمية تعزيز ثقافة المنافسة الإيجابية داخل المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البادي والقاسمية (2020)، وتختلف مع دراستي الشرفاء (2015) وصالحي (2020). ولتحديد أي أبعاد الدافعية للإنجاز موجود بدرجة أكبر لدى المعلمات، قامت الباحثة بترتيب المتوسطات الحسابية للأبعاد وكانت النتائج بالجدول الآتي:

جدول 12

ترتيب المتوسطات الحسابية لأبعاد محور الدافعية للإنجاز

البعد	المتوسط الحسابي	الترتيب
البعد الأول (الطموح)	4.35	2
البعد الثاني (الاداء)	4.15	3
البعد الثالث (حب العمل)	3.98	4
البعد الرابع (التمايز)	4.36	1

جاء بعد التمايز بالترتيب الاول بمتوسط (4.36) يليه بعد الطموح بمتوسط (4,35)، بينما كان بعد الأداء بالمرتبة الثالثة بمتوسط (4,15)، وأخيرا بعد حب العمل بمتوسط (3,98).

- **نتائج السؤال الثالث**

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصّ على"هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a = 0.05) بين درجة ممارسة القيادة التحويلية بالمدارس الثانوية بمنطقة الجوف من وجهة نظر المعلمات ومستوى دافعية الإنجاز لديهن؟ "تمّ حساب معاملات الارتباط بين أبعاد محور القيادة التحويلية، وأبعاد محور الدافعية للإنجاز، وكانت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول 13

معاملات الارتباط بين أبعاد محور القيادة التحويلية وأبعاد الدافعية للإنجاز

	محور القيادة التحويلية				
محور الدافعية للإنجاز (الحفز الإلهامي)	البعد الأول (الاعتبار الفردي) الدرجة الكلية للقيادة التحويلية	البعد الثاني (الاستثارة الفكرية)	البعد الثالث (التأثير المثالي)	البعد الرابع	
البعد الأول (الطموح)	0.29**	0.37**	0.39**	0.46**	0.41**
البعد الثاني (الأداء)	0.24**	0.31**	0.34**	0.42**	0.35**
البعد الثالث (حب العمل)	0.77**	0.75**	0.76**	0.81**	0.83**
البعد الرابع (التمايز)	0.50**	0.55**	0.61**	0.69**	0.63**
الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز	0.75**	0.62**	0.65**	0.73**	0.69**

** دال عند مستوى دلالة 0.01

أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0,01 بين أبعاد القيادة التحويلية والدافعية للإنجاز لدى المعلمات، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,62-0,75). وقد بيّنت النتائج أنّ بُعد الاعتبار الفردي ارتبط بدلالة مع أبعاد الدافعية للإنجاز: الطموح (0,29)، الأداء (0,24)، حب العمل (0,77)، التمايز (0,50)، والدرجة الكلية للدافعية (0,75). كما أظهر بُعد الاستثارة الفكرية علاقات دالة مع الطموح (0,37)، الأداء (0,31)، حب العمل (0,75)، التمايز (0,55)، والدرجة الكلية للدافعية (0,62). وارتبط بُعد التأثير المثالي بالطموح (0,39)، الأداء (0,34)، حب العمل (0,76)، التمايز (0,61)، والدافعية الكلية (0,65). أما بُعد الحفز الإلهامي فقد أظهر أعلى الارتباطات، إذ ارتبط بالطموح (0,46)، الأداء (0,42)، حب العمل (0,81)، التمايز (0,69)، والدرجة الكلية للدافعية (0,73). وبصفة عامة، ارتبطت الدرجة الكلية للقيادة التحويلية بدلالة مع جميع أبعاد دافعية الإنجاز: الطموح (0,41)، الأداء (0,35)، حب العمل (0,83)، التمايز (0,63)، والدافعية الكلية (0,69)، مما يؤكد الدور الفاعل للقيادة التحويلية في تعزيز دافعية الإنجاز لدى المعلمات. ولذا يمكن القول إنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة القيادة التحويلية بالمدارس الثانوية بمنطقة الجوف من وجهة نظر المعلمات، ومستوى دافعية الإنجاز لديهن. وقد تكون هذه النتيجة ناتجة عن مجموعة من العوامل التي تسهم فيها القيادة التحويلية، مثل التحفيز والإلهام الذي تقدمه القائدة للمعلمات، بالإضافة إلى التقدير الشخصي الذي يتم توجيهه نحو كلّ معلمة على حدة. من خلال هذه الممارسات، تشعر المعلمات بالتحفيز والإشراك في الأهداف المدرسية، مما يزيد من دافعهن لتحقيق أعلى مستويات الإنجاز في العمل. كما أن القيادة التحويلية، التي تعتمد على التغيير الإيجابي والمشاركة الفعالة، قد تخلق بيئة تعليمية تشجع المعلمات على تطوير مهاراتهن ومواصلة العمل على تحسين الأداء. هذا، بدوره، يعزز دافعيتهن للإنجاز ويؤدي إلى نتائج إيجابية على مستوى الأداء الفردي والجماعي داخل المدرسة.

10. التوصيات

10.1. توصيات لتطوير الميدان التربوي اتساقًا مع نتائج الدراسة:

- تصميم برامج تدريبية متخصصة لقائدات المدارس تركز على تنمية مهارات القيادة التحويلية في أبعادها الأربعة، مع متابعة أثر هذه البرامج على البيئة المدرسية.
- اعتماد القيادة التحويلية كنمط قيادي من خلال تعاميم إشرافية رسمية، وتطوير دليل إرشادي يوضح آليات تطبيقها عمليًا في المدارس الثانوية.
- تحسين بيئة العمل المدرسية عبر تدريب القائدات على مهارات خفض ضغوط العمل، وتعزيز التواصل والتقدير، بما يدعم حب العمل ودافعية الإنجاز لدى المعلمات.
- تعزيز التحفيز والتميّز المهني من خلال تكريم المعلمات المتميزات وتشجيع المبادرات الإبداعية، لترسيخ ثقافة التمايز الإيجابي داخل المدارس.
- دمج القيادة التحويلية في تأهيل القيادات التربوية الجديدة لضمان إعداد قائدات يمتلكن الوعي والمهارات اللازمة لبناء بيئة تعليمية محفزة وداعمة.

10.2. بحوث مقترحة:

- تنفيذ دراسات مماثلة في مناطق مختلفة، مع إدخال متغيرات إضافية كنوع المدرسة، المؤهل العلمي للقائدات، والتخصص الأكاديمي للمعلمات.
- توسيع نطاق الدراسات لتشمل جميع المراحل الدراسية، بهدف استكشاف العلاقة بين القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز لدى المعلمين والمعلمات، ومقارنة النتائج حسب المرحلة التعليمية.
- إجراء دراسات تحليلية تُعنى بالعوامل الشخصية والتنظيمية المؤثرة في دافعية الإنجاز، وربطها بمستوى الأداء الوظيفي لتطوير إستراتيجيات تحفيزية فعالة.
- تنفيذ دراسات تقويمية لقياس أثر القيادة التحويلية على أداء المدارس الثانوية، وجودة البيئة التعليمية، ورضا المعلمات، وربط النتائج بمؤشرات الأداء المدرسي في ضوء رؤية المملكة 2030.

11. الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين أبعاد القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز لدى معلمات المدارس الثانوية بمنطقة الجوف. وقد أظهرت النتائج أن قائدات المدارس يمارسن القيادة التحويلية بدرجة عالية، وأن المعلمات يتمتعن بدافعية إنجاز مرتفعة، بخاصة في أبعاد الطموح والتميّز. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين القيادة التحويلية ودافعية الإنجاز، مما يعكس أثر هذا النمط القيادي في تعزيز بيئة العمل وتحفيز المعلمات. وتؤكد هذه النتائج أهمية تبني القيادة التحويلية كخيار استراتيجي لتطوير الأداء المدرسي ودعم الانتماء الوظيفي، بما ينسجم مع رؤية المملكة 2030. وبناءً على ذلك، قدمت الدراسة توصيات عملية لتطوير أداء القائدات، واقترحت دراسات مستقبلية للتوسع في بحث العلاقة بين أنماط القيادة الحديثة ودافعية الإنجاز في سياقات تربوية متنوعة.

***هذا البحث مستلّ من رسالة الماجستير للباحثة الأولى وقد حصلت عليها من قسم القيادة والسياسات التربويّة، كلية التربية، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.**

نبذة عن الباحثين

فاتن حسن الدغماني

مديرة مدرسة ٨ أعوام، ماجستير القيادة والسياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الجوف.

P150331@jg.moe.gov.sa

محمد علي الصالح

أستاذ القيادة التربوية، كلية التربية، جامعة الجوف، قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الجوف، قدم العديد من الأوراق العلمية في التخطيط الإستراتيجي والحوكمة والقيادة التحويلية وإدارة الصراع وإدارة المعرفة واتخاذ القرار والحرية الأكاديمية والملكية الفكرية وريادة الأعمال.

Masalsaleh@ju.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

آل زاهر، عبدالله. (2018). دافعية الإنجاز وعلاقته بالذكاء الروحي لدى طلاب كلية التربية في جامعة الملك خالد. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، جامعة المجمعة، 12، 213-237.

أبو عبيد، رائدة. (2014). دافعية الإنجاز وعلاقتها باستخدام التقنيات الحديثة لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات غزة الجنوبية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، *47*(4)، 287-306.

الأمين، شيشة. (2019). الدافعية للتدريس عند أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط - دراسة ميدانية على بعض متوسطات ولاية المسيلة. *الإبداع الرياضي*، *10*(1)، 320-346.

البادي، أحمد، والقاسمية، عايدة. (2020). فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم وعلاقته بالدافعية للإنجاز من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *4*(18)، 291-328.

الجرايدة، محمد، والمسقري، عادل. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان وعلاقتها بالولاء الوظيفي للمعلمين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *4*(3)، 396-415.

حافظ، محمد، والمغيدي، حسن، ومحمود، السيد. (2013). *القيادة في المؤسسات التعليمية*. القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر.

رشيد، مازن. (2013). الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية. *مجلة البحوث التجارية*، *25*(1)، 240-246.

الروسان، عصمت. (2017). القيادة التحويلية والقيادة التبادلية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتهما بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث*، *12*(6)، 166-181.

سعد، حسين، وحجازي، بسام. (2020). القيادة التحويلية ودورها في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تجريبية من وجهة نظر أساتذة التعليم المهني والتقني في لبنان. *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*، 29، 1-30.

الشرفاء، نهى. (2015). *أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في عمان وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الشريف، سعود. (2015). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للقيادة التحويلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.

الشلبي، عبد الله. (2024) *برنامج للأمن النفسي وأثره على الدافعية للإنجاز والتوافق النفسي لدى طلبة التعليم مابعد الأساسي في سلطنة*

عُمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوي، سلطنة عمان.

شواشرة، حسن. (2007). *فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)*. [رسالة ماجستير، الجامعة العربية المفتوحة].

صالحي، عبد الكريم. (2020). لنمط القيادي لمديري التعليم الثانوي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة على ضوء نموذج "باس وأفوليو". *المجلة العربية لعلم النفس، 4*(1)، 121-134.

عبدالعال، خولة. (2016). *درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلميهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبيدات، ذوقان. (2007). *البحث العلمي*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبيدات، لمياء. (2017). واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، جامعة النجاح الوطنية، 31*(12)، 2275-2300.

العتيبي، تركي. (2014). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين وانعكاساتها على تحسين الأداء المهني لديهم. *مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر، 19*(6)، 55-109.

العدوان، وفاء. (2015). *نمط القيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقته بمستوى التغيير التنظيمي في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

علاونة، شفيق. (2004). *الدافعية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

علي، ناهد. (2015). *دور القيادة التحويلية في الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.

عمايرة، رضا، وعاشور، محمد. (2020). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد وعلاقتها بفعالية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(3)، 386-409.

العواودة، انتصار. (2017). درجة ممارسة القيادة التحويلية في الإدارة الصفية في مدارس مدينة دورا من وجهة نظر طلبة الصفين العاشر والحادي عشر. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 20*(6)، 63-75.

العوفي، أشواق. (2019). القيادة التحويلية لقائدات المدارس وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمات من وجهة نظر المعلمات. *مجلة البحث العلمي في التربية، 10*(20)، 179-224.

الغريب، طارق، والصويلح، بدر، والمهيري، عبد الله. (2020). الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين. *مجلة كلية التربية*، جامعة زايد، 186، 227-277.

قاسم، أنس. (2019). مدى تمكين المديرين من مهارات القيادة التحويلية من وجهة نظر معلمي المدارس بمحافظة جدة. *مجلة مستقبل التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية، 118(26)، 477-478.

المغامسي، ياسر. (2012). *واقع ممارسة القيادة التحويلية في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بالمدينة المنورة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

المغربي، ريم. (2016). أثر التنمية المهنية (التدريب) أثناء الخدمة للمعلم على دافعيته الأكاديمية المهنية (دافعية الإنجاز) في الأردن. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، 10(5)، 329-342.

المقحم، بشرى. (2018). مستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، 22*(2)، 391-454.

المطيري، فهد. (2014). *دور القيادة التحويلية في تطوير الأداء التنظيمي لدى القادة التربويين من وجهة نظرهم في منطقة تبوك* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

المنصور، خالد. (2019). عوامل البيئة المدرسية المؤثرة في دافعية المعلمين نحو الإنجاز من وجهة نظر معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *آفاق جديدة في تعليم الكبار*، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، مصر، 26، 223-267.

ناصر، رينا. (2018). مستوى ممارسة القيادة التحويلية لدى المديرين في المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في فلسطين من وجهة المعلمين. *دراسات (العلوم التربوية)*، الجامعة الأردنية، 45، 356-374.

هيبة، زكريا، والكويتي، فتحية. (2019). مدى ممارسة نمط القيادة التحويلية لمديرات مدارس المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة طيبة، 372، 2، 1.

المراجع المرومنة

ʿAbd al-ʿĀ. (2016). *Darajat tawāfŕur ṣifāt al-qiyādah al-taḥaw-wuliyyah ladá mudīrī al-madāris al-thānawiyyah bi-Muḥāfaẓat Ghazzah wa-ʿalāqatuhā bi-mustawá al-intimāʾ al-miḥnī li-muʿal-limīhim* [Risālah mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah, Ghazzah. [in Arabic]

Abū ʿUbayd, R. (2014). Dāfiʿiyyat al-injāz wa-ʿalāqatuhā bi-istikhdām al-taqniyyāt al-ḥadīthah ladá mudīrī al-madāris al-ḥukūmiyyah fī madīīriyyāt Ghazzah al-Janūbiyyah. **Dirāsāt ʿArabiyyah fī al-Tarbiyah wa-ʿIlm al-Nafs**, Rābiṭat al-Tarbawiyyīn al-ʿArab, 47 (4), 287–306. [in Arabic]

Āl Zāhir, ʿA. (2018). Dāfiʿiyyat al-injāz wa-ʿalāqatuhu bi-al-dhakāʾ al-rūḥī ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah fī Jāmiʿat al-Malik Khālid. **al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-al-Ijtimāʿiyyah**, Maʿhad al-Malik Salmān lil-Dirāsāt wa-al-Khidmāt al-Istishārīyah, Jāmiʿat al-Majmaʿah, 12, 213–237. [in Arabic]

al-ʿAdwān, W. (2015). *Naṭm al-qiyādah al-taḥawwuliyyah li-mudīrī al-madāris al-thānawiyyah al-ḥukūmiyyah fī Muḥāfaẓat al-Balqāʾ wa-ʿalāqatuh bi-mustawá al-taghyīr al-tanẓīmī fī madārisihim min wijhat naẓar al-muʿallimīn.* [Risālah mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, Jāmiʿat al-Sharq al-Awsaṭ,

wa-al-Abḥāth, 10 (5), 329–342. [in Arabic]

al-Manṣūr, K. (2019). ʿAwāmil al-bīʾah al-madrasiyyah al-muʾaththirah fī dāfiʿiyyat al-muʿallimīn naḥwa al-injāz min wijhat naẓar muʿallimī al-taʿlīm al-ʿāmm fī al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah. *Āfāq Jadīdah fī Taʿlīm al-Kibār*, Markaz Taʿlīm al-Kibār, Jāmiʿat ʿAyn Shams, Miṣr, 26, 223–267. [in Arabic]

al-Mughāmsī, Y. (2012). *Wāqiʿ mumārassat al-qiyādah al-taḥawwuliyyah fī Madāris al-Taʿlīm al-ʿĀmm al-Ḥukūmiyyah lil-Banīn bi-al-Madīnah al-Munawwarah* [Risālah mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Ṭaybah, al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah. [in Arabic]

al-Muqḥam, B. (2018). Mustawá taṭbīq abʿād al-qiyādah al-taḥawwuliyyah ladá qāʾidāt al-madāris fī Muḥāfaẓat al-Kharj bi-al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, 22* (2), 391–454. [in Arabic]

al-Muṭayrī, F. (2014). *Dawr al-qiyādah al-taḥawwuliyyah fī taṭwīr al-adāʾ al-tanẓīmī ladá al-qudāt al-tarbawiyyīn min wijhat naẓarihim fī Minṭaqat Tabūk* [Risālah mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā, al-Jāmiʿah al-Urdunniyyah. [in Arabic]

al-Rashīdī, F. (2020). Darajat mumārassat al-qiyādah al-taḥawwuliyyah ladá mudīrī wa-mudīrāt al-madāris al-ḥukūmiyyah fī Muḥāfaẓat ʿUnayzah "Minṭaqat al-Qaṣīm" min wijhat naẓar al-muʿallimīn. **Majallat ʿAjmān lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth***, 18 (2), 1–21. [in Arabic]

al-Rawsān, ʿI. (2017). al-Qiyādah al-Taḥawwuliyyah wa-al-Qiyādah al-Tabāduliyyah ladá mudīrī al-madāris al-ḥukūmiyyah waʿalāqatuhumā bi-sulūk al-muwāṭanah al-tanẓīmiyyah lil-muʿallimīn. **al-Majallah al-Tarbawiyyah al-Duwaliyyah al-Mutakhaṣṣiṣah***, Dār Simāt lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth, 12 (6), 166–181. [in Arabic]

Al-Shalabī, ʻA. (2014) *Brnāmj lil-amn al-nafsī wa-atharuhu ʻalá aldāfʿyh ll'njāz wa-al-tawāfuq al-nafsī ladá ṭalabat al-Taʻlīm māb'd al-asāsī fī Salṭanat ʻumān.* "Master's Dissertation", Jāmiʻat al-Sulṭān qābwn, Salṭanat ʻAmmān. [in Arabic]

al-Sharīf, S. (2015). *Darajat mumārassat mudīrī al-madāris al-thānawiyyah bi-Muḥāfaẓat al-Ṭāʾif lil-qiyādah al-taḥawwuliyyah waʿalāqatuhā bi-al-riḍá al-waẓīfī lil-muʿallimīn* [Risālah mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Umm al-Qurá. [in Arabic]

al-Shawāshrah, Ḥ. (2007). *Fāʿiliyyat barnāmaj fī al-irshād al-tarbawī fī istithārat dāfiʿiyyat al-injāz ladá ṭālib yuʾānī min tadannī al-dāfiʿiyyah fī al-taḥṣīl al-dirāsī (Dirāsah ḥālah)* [Risālah mājistīr, al-Jāmiʿah al-ʿArabiyyah al-Maftūḥah]. [in Arabic]

al-Shiryāniyyah, Ṣ. (2016). *Mahārāt al-tawāṣul ghayr al-lafẓī ladá al-muʾallimīn kamā yudrikuhā al-ṭullāb waʿalāqatuhā bi-dāfiʿiyyat al-injāz wa-al-ittijāh naḥwa al-muʿallim* [Risālah mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs, Sulṭanat ʿUmān. [in Arabic]

al-Urdunn. [in Arabic]

al-ʿAjmī, H. (2020). Darajat mumārassat qādat Madāris al-Taʿlīm al-ʿĀmm fī Muḥāfaẓat Sharūrah lil-qiyādah al-tashārukiyyah waʿalāqatuhā bi-dāfiʿiyyat al-injāz lil-muʿallimīn. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah lil-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 28* (4), 750–728. [in Arabic]

al-Amīn, S. (2019). al-Dāfiʿiyyah lil-tadrīs ʿinda Asātiḏat al-Tarbiyah al-Badaniyyah wa-al-Riyāḍiyyah fī marḥalat al-taʿlīm al-mutawassiṭ – Dirāsah Maydāniyyah ʿalá baʿḍ mutawassiṭāt Wilāyat al-Masīlah. **al-Ibdāʿ al-Riyāḍī***, 10 (1), 320–346. [in Arabic]

al-ʿAwāwdah, I. (2017). Darajat mumārassat al-qiyādah al-taḥawwuliyyah fī al-idārah al-ṣaffiyyah fī Madāris Madīnat Dūrā min wijhat naẓar ṭullāb al-ṣaff al-ʿāshir wa-al-ḥādī ʿashar. *Majallat Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah*, Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah, Filasṭīn, 20 (6), 63–75. [in Arabic]

al-ʿAwfī, A. (2019). al-Qiyādah al-taḥawwuliyyah li-qāʾidāt al-madāris waʿalāqatuhā bi-al-intimāʾ al-miḥnī lil-muʿallimāt min wijhat naẓar al-muʿallimāt. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 10* (20), 179–224. [in Arabic]

ʿAlāwnah, S. (2004). *al-Dāfiʿiyyah. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ*, Irbid, al-Urdunn. [in Arabic]

al-Bādī, A, & al-Qāsmiyyah, ʿĀʾidah. (2020). Fāʿiliyyat al-barnāmaj al-tadrībī al-mutaʿākil li-shāghilī waẓāʾif al-idārah al-wusṭá bi-Wizārat al-Tarbiyah wa-al-Taʿlīm waʿalāqatuhā bi-dāfiʿiyyat al-injāz min wijhat naẓarihīm. **al-Majallah al-ʿArabiyyah lil-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah***, 4 (18), 291–328. [in Arabic]

al-Gharīb, Ṭ, al-Ṣuwayliḥ, Badr, & al-Muhayrī, ʿA. (2020). al-Anmāṭ al-qiyādiyyah al-sāʾidah li-mudīrī Madāris al-Taʿlīm al-Thānawī al-ʿĀmm fī al-Kuwayt wa-al-Imārāt al-ʿArabiyyah al-Muttaḥidah waʿalāqatuhā bi-mustawá dāfiʿiyyat al-injāz lil-muʿallimīn. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah,* Jāmiʿat Zāyid, 186, 227–277. [in Arabic]

ul Dawr, *al-Qiyādah al-taḥwīlīyah fī al-iltizām al-tanẓīmī li-muʻallimī al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah fī Muḥāfaẓat Jarash min wijhat naẓarihim* . "Master's Dissertation", Jāmiʻat Jarash, Kullīyat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah , al-Urdun. [in Arabic].

al-Jarāʾidah, Muḥammad, & al-Masqarī, ʿĀ. (2018). Darajat mumārassat mudīrī al-madāris lil-qiyādah al-taḥawwuliyyah bi-Muḥāfaẓat Janūb al-Bāṭinah fī Salṭanat ʿUmān waʿalāqatuhā bi-al-walāʾ al-waẓīfī lil-muʿallimīn. **al-Majallah al-Duwaliyyah lil-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah***, 4 (3), 396–415. [in Arabic]

al-Maghribī, R. (2016). Athar al-tanmiyah al-miḥniyyah (al-tadrīb) athnāʾ al-khidmah lil-muʿallim ʿalá dāfiʿiyyatihi al-akādīmiyyah al-miḥniyyah (dāfiʿiyyat al-injāz) fī al-Urdunn. *al-Majallah al-Tarbawiyyah al-Duwaliyyah al-Mutakhaṣṣiṣah*, Dār Simāt lil-Dirāsāt

research activities. *Educational and Psychological Measurement,* 30 (3), 607-610.

Moolenaar, N. (2010). Occupying the principal position: examining the relationships between transformational leadership, social network position, and schools innovative climate. *Educational administration quarterly*, 46 (5), 670-689.

Nadrasa, T.& Thuraisingam, R. (2014). The influence of principals' leadership styles on schoolteachers' job satisfaction: a study of secondary schools in Jaffna district. *International journal of scientific and research publications,* 4, 1-7.

Nāṣir, Rīnā. (2018). Mustawá mumārassat al-qiyādah al-taḥawwuliyyah ladá al-mudīrīn fī al-madāris al-ḥukūmiyyah dākhil al-khaṭṭ al-akhaḍar fī Filasṭīn min wijhat naẓar al-muʿallimīn. *Dirāsāt (al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah)*, al-Jāmiʿah al-Urdunniyyah, 45, 356–374. [in Arabic]

Petri, H& Govern, J. (2004). *Motivation: Theory, research and applications*. Australia: Thomson – Wadsworth.

Qāsim, Anas. (2019). Madá tamkīn al-mudīrīn min mahārāt al-qiyādah al-taḥawwuliyyah min wijhat naẓar muʿallimī al-madāris bi-Muḥāfaẓat Jiddah. *Majallat Mustaqbal al-Tarbiyah al-ʿArabiyyah,* al-Markaz al-ʿArabī lil-Taʿlīm wa-al-Tanmiyah, 118 (26), 477–478. [in Arabic]

Rashīd, Māzin. (2013). al-Dhakāʾ al-ʿĀṭifī wa-al-Qiyādah al-Taḥawwuliyyah. *Majallat al-Buḥūth al-Tijārīyah*, 25 (1), 240–246. [in Arabic]

Raʾūf, Sāmī, & Kaʿīd, ʿAbbās. (2020). al-Walāʾ al-Tanẓīmī wifq al-Qiyādah al-Taḥawwuliyyah ladá mudīrī al-madāris al-iʿdādiyyah fī Muḥāfaẓat Wāsiṭ. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah*, 17 (66), 409–426. [in Arabic]

Saʿd, Ḥusayn, & Ḥijāzī, Bassām. (2020). al-Qiyādah al-taḥawwuliyyah wa-dawrūhā fī taḥqīq al-tamayyuz al-muʾassasī: Dirāsah tajrībiyyah min wijhat naẓar Asātiḏat al-taʿlīm al-miḥnī wa-al-taqni fī Lubnān. *al-Majallah al-Iliktrūniyyah al-Shāmilah Mutaʿaddidat al-Maʿrifah li-Nashr al-Abḥāth al-ʿIlmiyyah wa-al-Tarbawiyyah,* 29, 1–30. [in Arabic]

Ṣālīḥī, ʿAbd al-Karīm. (2020). al-Naṭm al-qiyādī li-mudīrī al-taʿlīm al-thānawī wa-ʿalāqatuh bi-dāfiʿiyyat al-injāz ladá al-asātidhah ʿalá ḍawʾ namūdhaj Bās wa-Āfūliū. *al-Majallah al-ʿArabiyyah li-ʿIlm al-Nafs,* 4 (1), 121–134. [in Arabic]

Shwāshrh, Ḥ. (2007). *Fāʿilīyat Barnāmaj fī al-Irshād al-tarbawī fī astthārh dāfʿyh al-injāz ladá Ṭālib yʿāny min tadannī aldāfʿyh fī al-taḥṣīl al-dirāsī (dirāsah ḥālat).* "Master's Dissertation". [in Arabic]

Tao, V. Y. K., Kam, C. C. S., Li, Y., & Wu, A. M. S. (2023). Differential prospective relationships of social-oriented and individual-oriented achievement motivations with achievement goals and affective wellbeing: A 1-year follow-up study. *Learning and Instruction*, 85, 101734. [in Arabic]

al-Shurafāʾ, N. (2015). *Asālīb idārat al-ṣirāʿ al-tanẓīmī ladá mudīrī al-madāris al-thānawiyyah fī ʿAmmān wa-ʿalāqatuhā bi-mustawá dāfiʿiyyat al-injāz ladá al-muʿallimīn* [Risālah mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmiʿah al-Hāshimiyyah, al-Urdunn. [in Arabic]

al-ʿUtaybī, T. (2014). Darajat mumārassat mudīrī al-madāris al-thānawiyyah bi-Dawlat al-Kuwayt li-abʿād al-qiyādah al-taḥawwuliyyah min wijhat naẓar al-muʿallimīn wa-inʿikāsātuhā ʿalá taḥsīn al-adāʾ al-miḥnī ladayhim. *Majallat al-Ṭufūlah wa-al-Tarbiyah, Kullīyat Riyāḍ al-Aṭfāl*, Jāmiʿat al-Iskandariyyah, Miṣr, 19 (6), 55–109. [in Arabic]

ʿAmāyirah, Riḍā, & ʿĀshūr, Muḥammad. (2020). Darajat mumārassat al-qiyādah al-taḥawwuliyyah ladá mudīrī al-madāris fī Mudīriyyat Qaṣbat Irbid wa-ʿalāqatuhā bi-faʿāliyyat ittikhādh al-qarār min wijhat naẓar al-muʿallimīn. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah lil-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 28* (3), 386–409. [in Arabic]

المراجع الأجنبية

Barling, J.; Loughlim, C.& Kelloway, E. (2002). Development and test: a model linking safety specific transformational leadership and occupational safety. *Journal of applied psychology, 87* (3), 488-496.

Bass, B & Avolio, B. (1994), *Improving Organizational, Effectivnesss Through Transformational Leadership*, United Stated; library of congress. [in Arabic]

Burns,J. (1978). *Leadership*. Harper and Row: New York. [in Arabic]

Cemalogu, N. (2012). Examining the relationships between school principals transformational and transactional leadership styles and teachers organizational commitment. *The online journal of horizons in education, 2*, 53-64. [in Arabic]

Dong, B. (2024). Environmental dynamism's influence on firm growth: Transformational leadership and strategic flexibility insights. The *Journal of High Technology Management Research, 35* (100499), Article e100499. [in Arabic]

Ḥāfiẓ, Muḥammad, al-Mughaydī, Ḥasan, & Maḥmūd, al-Sayyid. (2013). *al-Qiyādah fī al-Muʾassasāt al-Tarbawiyyah*. al-Qāhirah: Dār ʿĀlam al-Kutub lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr. [in Arabic]

Haybah, Zakariyyā, & al-Kuwaytī, Fātiḥiyyah. (2019). Madá mumārassat naṭm al-qiyādah al-taḥawwuliyyah li-mudīrāt Madāris al-Marḥalah al-Ibtidāʾiyyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah,* Jāmiʿat Ṭaybah, 372 (2), 1. [in Arabic]

Ho, Y.-H., Nguyen, C.-H., & Giang, T. T. (2024). Cultivating faculty well-being and engagement through transformational leadership in an emerging country. *International Journal of Educational Management, 39* (1), 36-54.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for

ʿUbaydāt, Dhawqān. (2007). *al-Baḥth al-ʿIlmī*. ʿAmmān: Dār al-Fikr lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ. [in Arabic]

ʿUbaydāt, Lamyāʾ. (2017). Wāqiʿ al-mumārasāt al-taʾammuliyyah wa-atharuhā ʿalá dāfiʿiyyat al-injāz ladá muʿallimī al-marḥalah al-asāsiyyah al-ʿulyā fī Muḥāfaẓat Irbid. *Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-Abḥāth (al-ʿUlūm al-Insāniyyah)*, Jāmiʿat al-Najāḥ al-Waṭaniyyah, 31 (12), 2275–2300. [in Arabic]

ʿUtūm, Yumná. (2018). al-ʿAlāqah bayn abʿād al-qiyādah al-taḥawwuliyyah wa-al-ibdāʿ al-idārī min wijhat naẓar aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs fī Jāmiʿat al-Imām ʿAbd al-Raḥmān bin Faiṣal. *Majallat Jāmiʿat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz, 26* (2), 233–258. [in Arabic]

Witte, K., Spinath, B., & Ziegler, M. (2024). Dissecting achievement motivation: Exploring the link between states, situation perception, and trait-state dynamics. *Learning and Individual Differences,* 112, Article e 102439.

Zāhid, Manāl, Maḥrūs, Jihān, & al-Ḥamūrī, Amīrah. (2011). Muṭālab taḥqīq dāfiʿiyyat al-injāz ladá aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs bi-Jāmiʿat al-Kharj. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah,* Jāmiʿat Banhā, 88 (22), 84–137. [in Arabic]

Copyright 2025, the Journal of Imam Abdulrahman Bin Faisal University for Humanities and Educational Sciences

The statements, opinions and data contained in this Journal are solely those of the author (s) and not of JIAUHES or the editor(s).
JIAUHES and the editor(s) disclaim directly or indirectly responsibility for any legal or ethical harm resulting from any ideas, methods, instructions referred to in the content.

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

Call for Papers

Journal of Imam Abdulrahman Bin Faisal University for Humanities and Educational Sciences

Volume 4 | Issue 1 | Jan - Apr 2026

Journal of Imam Abdulrahman Bin Faisal University for Humanities and Educational Sciences (JIAUHES), invites scholars to submit their papers for the journal upcoming issue. Papers can be submitted in either Arabic or English.

Editor-in-Chief: Prof. Amani Khalaf Alghamdi

Send manuscripts to: Gasr.johe@iau.edu.sa

JIAUHES

JIAUHES

Editor-in-Chief

Prof. Amani Khalaf Alghamdi | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - **Saudi Arabia**

Assistant Editors

Dr.Walid A. Mansour Elsayad | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - **Saudi Arabia**

Dr.Yousef Ahmed Busaad | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - Saudi Arabia

Dr.Abdelrahman Ali Bedaiwy | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - Saudi Arabia

Dr.Mashail Jameel Alattiq | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - **Saudi Arabia**

Editorial Board

Prof. Mona Hassan Al-Asmar | Umm Al-Qura University - Saudi Arabia

Prof. Jamal Noor Eldeen Hassan | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - Saudi Arabia

Prof. Maha Ali Alkhashil | Princess Nora Bint Abdulrahman University - Saudi Arabia

Dr. Layla Shaban Radwan | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - Saudi Arabia

Prof. Abdulrahman Mustafa AlSuleiman | University of Louvain - Belgium

Prof. Sahli Belkacem Al Mosatafa | Sidi Mohamed Ben Abdellah University - Morocco

Prof. Fahad Suliman Alshaya | King Saud University - Saudi Arabia

Prof. Soa`ad Mohammed Al Shayki | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - Saudi Arabia

Prof. Khaled Mohammed Al-Shaniber | Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University - Saudi Arabia

Prof. Sara Aziz Al Shehri | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - Saudi Arabia

Prof. Zahran Muhammad Jabr Abdulhamid | AL-Azhar University - Egypt

Prof. Rebhi Mustafa Alian | The University of Jordan - Jordan

Copy Editing

Lecturer. Ghadah Fayez Almutairy | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - Saudi Arabia

Advisory Board

Prof. Munira Ali Al Azraqi | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - **Saudi Arabia**

Prof. Ali Ahmed Muhammad Babiker | Omdurman Islamic University - **Sudan**

Prof. Sharifa Ahmed Al-Hazmi | Princess Nora Bint Abdulrahman University - **Saudi Arabia**

Prof. Faisal Abdulsalam Al Hafian | League of Arab States - **Egypt**

Prof. Sarah Abdulmohsen Al Saud | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - **Saudi Arabia**

Prof. Muhammad Abdelhaleem Saeed | University of London - **United Kingdom**

Prof. Saeed Mohammed Al-Shamrani | King Saud University - **Saudi Arabia**

Prof. Wadha Habab Al-Otaibi | Princess Nora Bint Abdulrahman University - **Saudi Arabia**

Prof. Ahmed Mohamed Azab | King Abdulaziz University - **Saudi Arabia**

Prof. Soaad Abdulaziz Al- Alfuraih | Kuwait University. **Kuwait**

Prof. Ibrahim Mohammed Al-Kofahi | The University of Jordan - **Jordan**

Prof. Abdulrahman Essa Al Lily | King Faisal University - **Saudi Arabia**

Prof. Abdulwahed Hamad Al Mazrua | Imam Abdulrahman Bin Faisal University - **Saudi Arabia**

Journal Secretary

Amal Theeb Al-Ajmi

Designer

Razan Ebrahim Alqahtani

Web Editor

Aisha Abdulatif Alhulaibi

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية وتصوراتهم عن التناوب اللغوي في الفصول الدراسية في السعودية: تقييد استخدام اللغة العربية كأداة تعلم

EFL Teachers' Practices and Perceptions of Translanguaging in Saudi Classrooms: Restricting the Use of Arabic as a Learning Tool

الاستلام: 2024.10.10	القبول: 2024.2.11	النشر: 2025.5.1

هناء سليمان الرشيد

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

Hana Sulaiman AlRasheed

Assistant Professor, Curriculum and Instruction Department, College of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

https://orcid.org/0000-0002-9521-0646

نوف صالح الحربي

أستاذ مساعد، قسم اللغات و الترجمة، كلية الآداب و العلوم الانسانية، جامعة طيبة

Noof Saleh AlHarbi

Assistant Professor, Department of Languages & Translation, Faculty of Arts & Humanities, Taibah University

https://orcid.org/0000-0002-4745-9156

Suggested Citation: AlRasheed, Hana & AlHarbi, Noof. (2025). EFL Teachers' Practices and Perceptions of Translanguaging in Saudi Classrooms: Restricting the Use of Arabic as a Learning Tool. *Journal of IAU Educational and Humanities science, 3*(2), 59-71.

ABSTRACT

The use of the first language (L1) in foreign language teaching has been widely debated and the body of literature in which the use of the first language is acknowledged and translanguaging is viewed as a tool for learning is worth considering. This qualitative study aimed to uncover a modest part of the interaction between English as a Foreign Language (EFL) teachers and students, namely EFL teachers' perceptions and practices of using the first language as a tool in English learning classes. To this end, two male and nine female EFL teachers working in government schools across Saudi Arabia were interviewed via Zoom to discuss their perceptions and practices. Five overarching themes emerged after analysis: the teacher would use Arabic in English classes only as a last resort. They unanimously reported that they use Arabic to teach specific content and some language components, namely grammar and vocabulary. Despite their reluctance to using L1, teachers find it necessary for explaining specific concepts. These practices of using studentsL1 contradicted their convictions. This can be attributed to policies that fostered teachers' scepticism and their unwillingness to acknowledge the benefits of translanguaging. In addition, the findings revealed that students' use of L1 in English language classrooms prompted a dismissive reaction from teachers, despite the latter's belief that translanguaging leaves students contained in EFL classes. In addition, some participants welcomed the simultaneous use of both languages, L1 and L2, in textbooks and teaching aids, citing Anime as a model in this regard. The study also presented recommendations for EFL teachers and policymakers to raise awareness of translanguaging as a learning tool in EFL classes.

Keywords: Translanguaging, EFL, Saudi Arabia, L1 Arabic, Teachers' perceptions, Teachers' practices

الملخص

يعدّ موضوع استخدام اللغة الأم في سياق تعليم اللغة الأجنبية موضوعاً جدلياً، إذ يمكن عدّ التناوب اللغوي أداة تعليمية من الممكن الاستفادة منها في التعلّم إذا أخذنا الأبحاث التي تؤيد استخدام اللغة الأولى على محمل الجدّ. لذا هدفت هذه الدراسة النوعية إلى استكشاف جزء بسيط من التفاعل اللغويّ بين معلمي اللغة الإنجليزية وطلابهم. وقد اتبعت الدراسة هذه المنهجية لمعرفة تصورات معلمي اللغة الإنجليزية وممارساتهم في استخدام اللغة الأولى كأداة تعلّم في دروس اللغة الإنجليزية. واستخدمت المقابلات أداةً لجمع البيانات، إذ تمت مقابلة أحد عشر معلماً - معلمَين وتسع معلمات- من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية من مختلف مناطق المملكة عبر الزوم لمناقشة تصوراتهم وممارساتهم في استخدام اللغة الأم في التعليم. وكشفت الدراسة بعد التحليل خمس أفكار رئيسة منها: أن معلمي اللغة لا يستخدمون العربية في التدريس إلا كإجراء أخير مع إجماعهم على أنهم يستخدمونها لتدريس بعض المحتوى العلمي وبعض مكونات اللغة كالمفردات والقواعد النحوية مع وجود قرار يُلزم المعلمين عدم استخدام العربية في التدريس، الأمر الذي قد يدفع بالمعلمين إلى التشكيك في التناوب اللغوي وفوائده في التدريس. وكشفت الدراسة بالمقابل أن استخدام الطلاب للغة الأولى في الصف يُقابل بالرفض من قبل معلميهم الذين يرون أن استخدامها قد يُسهم في جعل الطلاب يشعرون بالاحتواء خلال الدروس. كما ظهر من خلال الدراسة أن بعض المشاركين قد رحّبوا بفكرة الاستخدام المتزامن للغتين في الكتب المدرسية والوسائل التعليمية مستشهدين بالأنمي أنموذجاً في التعليم. وفي ضوء نتائج البحث قدّمت بعض التوصيات لمعلمي اللغة الإنجليزية ولصناع القرار منها: ضرورة تقديم برامج التطوير المهني لرفع مستوى الوعي حول ماهية التناوب اللغوي واستخدامه وتطبيقه أداةً تعليمية في فصول اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: التناوب اللغوي، اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية، المملكة العربية السعودية، اللغة الأولى: العربية، تصورات المعلمين، ممارسات المعلمين

1. Introduction

The use of the first language in foreign language teaching contexts has long been a subject of debate. This is attributed to the widely held belief that exposing students to English second language (L2) for longer periods will accelerate their language learning. Auerbach (1993) argued that increased exposure to L2 not only facilitates quick learning but also fosters internalisation and thinking in L2. Moreover, teaching students more English in English as a Foreign Language (EFL) classes improves their outcomes (Phillipson, 1992). Nevertheless, educators have begun embracing innovative methods in EFL instruction. The term 'translinguifying', coined in the 1980s to describe the interchangeable use of English and Welsh as first language (L1) and L2, respectively, in classrooms, has gained prominence (Lewis et al., 2012). Later, this term was changed to translanguaging (Lewis et al., 2012). Since then, the use of L1 in EFL classes has garnered increasing attention from researchers in various contexts (Al-Ahdal, 2020; Alqahtani, 2022; Lewis et al., 2012; Yuvayapan, 2019; Wright et al., 2015; Grosjean, 2010; Baker, 2011; Garcia & Wei, 2015; Khairunnisa & Lukmana, 2020; Hussain & Khan, 2021; Siregar, 2020; García & Wei, 2014; Garcia, 2009; Berlianti & Pradita, 2021; Jiang et al., 2022). A substantial body of research has demonstrated the benefits of acknowledging students' first language and integrating it into EFL classes (Baker, 2011; Yuvayapan, 2019; Garcia & Wei, 2015; Khairunnisa & Lukmana, 2020; Hussain & Khan, 2021). This should help EFL teachers develop a positive outlook towards translanguaging and employ it in EFL classrooms. Nonetheless, studies have indicated that teachers have shown either ambivalence or positivity towards translanguaging. Such divergent viewpoints warrant further investigation to understand the underlying reasons for these mixed feelings. In Saudi Arabia, English is taught and used as a foreign language. Across all educational levels, it is taught from elementary to higher education. However, many studies have indicated that Saudi students showed low levels of proficiency in EFL classes and perform poorly in their English courses (Al-Nasser, 2015; Alrabai, 2016; Alqahtani, 2019; Alshammari, 2021).In such a context where teachers and learners typically share one language, with the former positioned to facilitate the latter in grasping content meaning (Al-Ahdal, 2020), employing translanguaging as a supportive learning tool can prove beneficial. However, translanguaging has not garnered significant attention in EFL classrooms in Saudi Arabia. When it is incorporated, it is often for practical rather than pedagogical reasons (Alqahtani, 2022). Therefore, the current study aims to explore the perceptions and practices of Saudi English language teachers regarding translanguaging in the classroom, along with their justifications for both proponents and opponents.

2. Literature Review

The use of translanguaging in the context of foreign or second language teaching is inevitable, as both teachers and students are exposed to two languages in the classroom. The first language is typically that of the students and often the teachers as well, while the other language is the one being studied. The concept of translanguaging traces back to Welsh bilingual education in the 1980s (Lewis et al., 2012), where both Welsh and English were used interchangeably for learning and teaching. Initially termed 'translinguifying', it was later popularised as 'translanguaging' by Baker (2011). Translanguaging has garnered increased attention as an emerging teaching method in bilingual education contexts (Yuvayapan, 2019), where two languages or dialects are used in daily life (Wright et al., 2015; Grosjean, 2010). The term translanguaging as a method of learning and teaching has been explained and defined by numerous scholars. Beres (2015), for example, regards translanguaging as a learning method that permits students to express their learning output in a language different from that of instruction. This implies that students, while having their classes or lectures in English, may use their mother tongues to take notes during the lecture, explain topics in any preferred language, or attempt tests. This linguistic shift or transition from one language to another occurs unconsciously, thus linking translanguaging to the cognitive processes in students' minds (Goodman & Tastanbek, 2021). Code-switching and translanguaging are two concepts that can be easily confused. It is essential to clarify that code-switching occurs in a conversation when one speaker uses one language and the other responds in a different language. While both terms involve a shift in language use, code-switching is typically used when observing students' output (Goodman & Tastanbek, 2021). Translanguaging, however, describes the cognitive processes students engage in when making meaning using all the languages available to them (Oliver et al., 2021). Thus, a person may begin speaking in one language and then switch to another in the middle of their speech, or they may even shift languages within a single sentence (Richards &

Schmidt, 2010). In such cases, both terms can be used to describe what occurred. Although several foundational theories can underpin translanguaging in Second Language Acquisition (SLA), Vygotsky's Sociocultural Theory provides clear explanation for translanguaging. Sociocultural Theory highlights the importance of social interaction and cultural tools in learning (Vygotsky, 1978). Translanguaging facilitates such interaction through assisting students to scaffold understanding. Indeed, Students' reliance on L1 to facilitate comprehension falls within Vygotsky's concept of the Zone of Proximal Development ZPD. Regarding the significance of translanguaging in the field of foreign language teaching, Baker (2011) outlined four benefits for students. Translanguaging may promote a deeper and fuller understanding of content, assist students in developing skills in their weaker language, facilitate home-school cooperation, and enable the concurrent development of learners' second language abilities alongside content learning. Similarly, Yuvayapan (2019) noted that the underlying philosophy of using translanguaging as a teaching method in bilingual education is that students can use the two languages to complement each other, leading to a better understanding of the content. Furthermore, as students attempt to make sense of their bilingual world, they construct their bilingual identity (Yuvayapan, 2019). Garcia and Wei (2015) assert that integrating translanguaging into language classrooms enhances students' competence in L2. They advocate for translanguaging as an approach that 'not only creates the possibility that bilingual students could use their full linguistic and semiotic repertoire to make meaning, but also that teachers would "take it up" as a legitimate pedagogical practice' (Garcia & Wei, 2015, pp. 226–227). Additionally, Khairunnisa and Lukmana (2020) highlight various benefits of translanguaging for teachers. It aids teachers in describing content, explaining vocabulary, providing directions, organising the classroom, offering feedback or comments, praising students, and fostering a positive relationship with them. Moreover, it facilitates clarification during activities and supports students with lower proficiency levels. Overall, translanguaging assists both students and teachers in achieving lesson objectives with enhanced understanding and engagement from the students (Hussain & Khan, 2021). The use of translanguaging in teaching a foreign language has garnered increasing acceptance among researchers in the field of foreign language teaching. Several studies have endeavoured to explain various strategies for using translanguaging as a learning tool. Moreover, researchers have also examined the perceptions of English teachers or learners regarding the use of translanguaging in EFL classrooms within different contexts. The studies discussed below have demonstrated the application of translanguaging in EFL classes. Given the potential benefits that translanguaging offers, García and Wei (2014) proposed several strategies for effectively implementing translanguaging in the EFL classroom. These strategies include using multilingual texts, word walls, thematic units with multilingual vocabulary enquiry, sentence starters, collaborative dialogue, and grouping. Additionally, Garcia (2009) suggested another strategy that involves allowing students to use a specific concept or word from their L1 if it does not exist in the target language, or they may fill gaps in their target language knowledge with words from their L1. In an empirical study, Berlianti and Pradita (2021) explored the implementation of translanguaging in the classroom, particularly in higher education settings in Indonesia. Data were collected by recording two credits of full face-to-face classroom interactions, involving one lecturer and 45 students. The results indicated that incorporating translanguaging in EFL lectures was beneficial, as it enabled tutors to create engaging dialogues for students, facilitating their comprehension of challenging learning materials. These findings suggested that EFL lecturers prioritise ensuring students' understanding of complex subjects to enhance their English proficiency, thereby demonstrating the effectiveness of translanguaging in the learning and teaching process. In a similar vein, Hussain and Khan (2021) conducted a mixed-method study to explore the use of translanguaging as a sophisticated method of teaching and learning at the tertiary level in Pakistan. They found that using all available languages in teaching and learning made lessons more fruitful and facilitated a holistic understanding of the discussed phenomena. The study revealed that in several universities in Pakistan, teachers and students frequently use more than two languages, including Urdu, English and their mother tongue, during lectures and classroom discussions. However, the use of a third language, typically the regional language or students' mother tongue, alongside the officially accepted media of instruction, is relatively rare in universities (Hussain & Khan, 2021). These findings align with those of Siregar (2020), who examined the implementation of translanguaging in teaching English in vocational schools in Medan by

vocational English teachers. Through descriptive qualitative analysis of English instructors' discourse in vocational schools, the study found that teachers used translanguaging to help students understand the content in the classroom. This approach was seen to enhance students' competency in English comprehension and maintain their interest in studying English, thereby preventing boredom (Siregar, 2020). While studies such as those conducted by Berlianti and Pradita (2021), Hussain and Khan (2021) and Siregar (2020) focused on the use of translanguaging by non-native English teachers, Jiang et al. (2022) examined the participation of native English teachers in translanguaging within Hong Kong TESOL classrooms. They employed in-depth semi-structured individual interviews and video recordings of classroom interactions to collect data. The findings revealed that teachers frequently used multimodal translanguaging strategies, incorporating non-linguistic resources such as gestures, pictures, and realia. These findings suggest that translanguaging can serve as a valuable method for enhancing communication and participation in multilingual classrooms. Altogether, various research studies have highlighted that translanguaging can serve as a beneficial pedagogy in EFL classes, ultimately enhancing students' learning experiences. However, it is worth noting that some teachers may not fully embrace this innovative pedagogical tool, which promotes the use of languages other than English in EFL classes. Therefore, it is crucial to seek to understand EFL teachers' perceptions of translanguaging and the factors that contribute to shaping these perceptions. Stakeholders' attitudes toward translanguaging were investigated in a study conducted by Fang & Liu (2020), which examined the opinions of teachers, students, and administrators at a Chinese institution. Survey results revealed that stakeholders generally support translanguaging practices but express concerns about potential negative impacts on students' English proficiency. The study emphasises the need for a comprehensive understanding of translanguaging and its potential benefits and drawbacks in English language teaching (ELT) environments. A similar sceptical view of translanguaging was found in Yuvayapan's study (2019), which examined English language teachers' perceptions and practices of translanguaging in EFL classrooms. The study involved 50 EFL teachers from various schools and cities in Turkey who completed a questionnaire, along with semi-structured interviews conducted with 10 of these teachers to determine the reasons for the differences between their perceptions and actual use of L1. Additionally, classroom observations were carried out with five EFL teachers from three different private schools in Turkey to investigate the purposes for which they used L1 in their teaching. The study found that although EFL teachers held positive perceptions of translanguaging, their practices sometimes contradicted these perceptions. Teachers reported infrequent use of translanguaging due to expectations from colleagues, institutions and parents of their students. In support of the same sceptical perception of translanguaging, Al-Ta'ani's study (2019) concluded that while the use of students' mother tongue language and its impact on understanding L2 is significant, teachers should be very selective about when to use Arabic in an English classroom. The study suggests that the use of the first language in an English classroom to save time and effort for both teachers and students is not an effective technique for Emirati students (Al-Ta'ani, 2019). Nonetheless, the study indicated that using L1 in EFL classrooms could be a powerful and effective method in the learning process. The researcher recruited 150 students and 50 teachers to participate in the study, and classroom observations were used to evaluate the quality of L1 (Arabic in this case) in L2 classrooms. Similarly, standpoints of teachers and their students of using Arabic in EFL classrooms in Saudi public schools were depicted in a study conducted by Al-Nofaie (2010). Teachers and students both have a positive attitude towards using (L1) in classrooms. However, the study concluded that using Arabic should be moderated under certain situations. Al-Ahdal (2020a), in a more recent study found that English language teachers in Saudi Arabia had a positive attitude towards translanguaging and allowed learners to use Arabic for practical reasons such as making them more engaged in the class and increasing their motivation to learn. Yet, he added that learners were uncomfortable with this practice because they believed that using translanguaging could slow their acquisition of the English language. To sum up, even when teachers found translanguaging a useful tool, research doubt its benefits and go further to suggest limiting its use to certain situations. Similarly, Alharbi and Alqefari (2023) examined teachers' attitudes towards translanguaging in Saudi Arabia and explored the ideological underpinnings of those attitudes. The findings were consistent with other studies and revealed that teachers were ambivalent about its use due to ideological, institutional, and pedagogical

reasons. The study concluded that translanguaging methods are viewed favourably by EFL teachers when both students and teachers share common cultural and linguistic backgrounds. Consonant with this finding, Wang's study (2019) unveiled that teachers in Chinese universities were ambivalent about translanguaging in classrooms. They perceived it as challenging to accommodate multilingualism effectively. The study concluded with suggestions for teachers to explore more creative pedagogical approaches in foreign language education. Nonetheless, despite the studies against the use of translanguaging in the classroom, there is a considerable body of literature that has produced contradictory results regarding its efficacy. In a study conducted by Liu and Fang (2022), students, parents and teachers expressed generally positive attitudes towards translanguaging approaches in diverse English language teaching situations. The study emphasises the importance of recognising and leveraging students' multilingual repertoires to enhance language learning and content acquisition. Similarly, positive attitudes were observed in a study conducted in Saudi Arabia to investigate teachers' attitudes (Al-Ahdal, 2020). Teachers allowed learners to use Arabic for practical reasons, such as increasing engagement in the class and enhancing motivation to learn. However, learners expressed discomfort with this practice, as they believed that translanguaging could impede their acquisition of the English language. To sum up, In Saudi Arabia, English is taught as a foreign language (EFL) across all educational levels. Nonetheless, research indicated that Saudi students showed low levels of proficiency in EFL classes and perform poorly in their English courses. In such a context, Translanguaging as a transformative learning tool can enhance students' comprehension and engagement (Al-Ahdal, 2020) and this ultimately can improve students' linguistic proficiency.

However, translanguaging remains underutilised. This is due to ideological, institutional, and pedagogical reasons (Alharbi & Alqefari, 2023). For instance, some institutional policies discourage integrating students' first language (L1) despite evidence suggesting its educational benefits. Some studies have highlighted the potential benefits of translanguaging as a pedagogy for promoting vocabulary development, grammatical accuracy, cultural understanding and effective classroom management, others have indicated that some teachers hold a negative standpoint towards it. Therefore, there is a need for careful implementation and ongoing professional development for teachers to ensure that translanguaging is used effectively and appropriately in EFL classrooms. Professional development can start with raising teachers' and supervisors' awareness with such a transformative learning tool. They can also benefit from strategies-based training to implement translanguaging in EFL classes like word wall and the use of multilingual texts and many more strategies. Additionally, it is equally important to investigate teachers' perceptions, whether negative or positive, and understand the factors that influence their standpoint. This understanding can contribute to more informed decisions regarding the integration of translanguaging in language teaching practices in EFL classes in Saudi. This study aims to explore how teachers perceive translanguaging and what factors influence their stance of translanguaging in EFL classes.

3. Methodology

3.1. Research Question

Based on the theoretical framework discussed above, the study aimed to address the following research question: What are the perceptions and practices of Saudi EFL teachers regarding translanguaging as a language learning tool in state schools?.

3.2. Methods

The current study is situated within the interpretive paradigm, which involves a process of understanding social or human problems (Creswell, 1994). According to Crotty (1998), 'an interpretive paradigm is an approach that can understand and explain human and social reality' (p. 67). This enquiry recognises that meaning is socially constructed in the minds of participants because social reality holds no significance until human minds can make sense of it (Crotty, 1998). The study aims to explore and understand the participants' perceptions and practices of translanguaging in the English classroom as a language learning tool. Therefore, reality will be viewed as varied, subjective, and constructed in their minds rather than being objectively 'out there'. Accordingly, an exploratory research methodology was adopted. This methodology is typically employed to study a phenomenon or condition (Dörnyei, 2007). It enables the researcher to understand why things happen from the insiders' viewpoint. In the current study, English language teachers' perceptions and practices of translanguaging as a language learning tool were explored using this approach. Therefore, semi-structured interviews were used to explore Saudi

EFL teachers' perceptions and practices regarding translanguaging as a learning tool in state schools.

3.3. Participants and Sampling

The participants were selected using a purposive sampling strategy, which is known for its ability to provide in-depth information (Cohen et al., 2007). This strategy allows researchers to select participants based on their judgment (Bryman, 2012). In this study, participants were chosen for their expertise and relevance to the research objectives, specifically their experience in EFL teaching in Saudi Arabia.We approached several experienced EFL teachers in different state schools in Saudi Arabia, and 11 of them agreed to participate, resulting in an 84% response rate. The participants, all identified by pseudonyms, included teachers and English language supervisors. Four of the participants taught at the elementary level, and three of them taught other levels, while the remaining four were English language supervisors who had also taught English at some point in their careers. All participants held bachelor's degrees in English language teaching, and three teachers were enrolled in the Khebraat programme, a one-year training programme in the U.S. offered by the Ministry of Education for Saudi English language teachers. For a detailed description of the study participants, please refer to Table 1.

Table 1

Participants' demographics

No.	Pseudonyms	Gender	Job Title	Qualifications	Teaching Experience	Received Khebraat Programme Training
1.	Lama	Female	EFL Teachers	B.A. in ELT	18 years	-
2.	Tamara	Female		B.A. in ELT	10 years	Yes
3.	Ali	Male		B.A. in ELT	21 years	-
4.	Sara	Female		B.A. in ELT	16 years	Yes
5.	Reem	Female		B.A. in ELT	11 years	-
6.	Layla	Female		B.A. in ELT	21 years	Yes
7.	Sally	Female		B.A. in ELT	14 years	-
8.	Salwa	Female		B.A. in ELT	21 years	-
9.	Sami	Male	EFL Supervisors	• B.A. in ELT • MEd in Educational Leadership	20 years	-
10.	Nada	Female		B.A. in ELT	9 years	-
11.	Rana	Female		B.A. in ELT	17 years	-

3.4. Data Collection

Data were collected by two researchers in this qualitative study, which aimed to explore EFL teachers' perceptions and practices of translanguaging in EFL classes as a language learning tool. Semi-structured interviews were used to allow participants to express their perceptions and practices regarding translanguaging in the Saudi EFL classroom. Dornyei (2007) described the skeleton structure of a semi-structured interview as a conversation between the interviewer and all the participants in which he asks the same questions. However, he added that there are usually some variations, and some probes are used (Dornyei, 2007). Furthermore, using semi structured interviews allow the researcher to determine which questions he wanted to ask during the interview and form any additional questions that would be useful for further explanation (Robson, 2002). Participants were approached and informed about the research aims and the voluntary nature of participation. Informed consent was obtained, and participants were assured that participation was entirely voluntary, with the option to withdraw from the study at any stage. Interview questions were available in both Arabic and English. Interviews were conducted via Zoom with all participants, except for two teachers who chose to respond to the interview schedule in writing in English. However, all other participants preferred to conduct the interviews in Arabic. The duration of the interviews ranged from 17 minutes to 55 minutes, with most lasting about half an hour. Interviews were initially recorded and securely stored in OneDrive by one of the researchers. The semi-structured interview schedule (see Appendix 1) comprised two main parts: the first part asked about demographic details, namely the level at which the teacher teaches English and the length of their experience. Questions in the second part fell under

two domains: 1) teachers' perceptions about the use of L1 (Arabic) in English classes, and 2) their practices of it. For the teachers' perceptions, we enquired if using L1 would facilitate communication, help students make sense of content or make the class more interesting. We also asked teachers if they believed that using Arabic and English in textbooks or on the boards would improve students' English proficiency. Regarding practices, teachers were asked if they used or allowed their students to use Arabic in class and what they did if their students could not understand the lesson. We were also interested to know how students communicated when lacking proficiency and how teachers would react if their students used Arabic in class.

3.5. Data Analysis

The transcribed interviews were meticulously prepared to facilitate thorough examination. To ensure clarity and traceability, each interview was assigned a unique identification. Transcripts were stored in a secure and easily accessible location for convenient retrieval. The data was analysed using thematic analysis, a technique described by Braun and Clarke (2006) as 'a method for identifying, analysing, and reporting patterns (themes) within data' (p. 70). The data collected from semi-structured interviews in the current study was analysed using qualitative data analysis techniques outlined by Creswell (2007). This process involved organising the data, coding it to condense into themes and finally portraying it. The study question guided the researchers' attention to facts that answered the enquiry, ensuring that no critical or pertinent information was overlooked. Themes were thoroughly examined to understand their interrelationships and implications. Subthemes within broader themes were identified to provide a more nuanced view of the data. Relevant instances from the data were used to illustrate the significance of the themes. As a result, the data was better structured and more accessible, ultimately providing findings and answers to the study question. Two strategies were used to ensure trustworthiness: 1) member checking, in which some participants were given an opportunity to review their data and confirm our interpretations, and 2) peer debriefing, where researchers discussed the themes to validate their interpretations.

4. Results

This section reports the five overarching themes gleaned from the interviews. Teachers' stances about translanguaging were varied and indecisive. Some were in favour of using L1 Arabic in English classes, while others would only resort to Arabic as a last resort. Regarding teachers' practices, they unanimously reported using Arabic to teach specific content and certain language components, namely grammar and vocabulary. However, these practices of using L1 contradicted their stances, which can be attributed to policies that fostered teachers' scepticism and resistance to acknowledging the benefits of translanguaging. Findings revealed that students' use of L1 in English language classrooms elicited a dismissive reaction from teachers, despite believing that translanguaging helps students feel more comfortable in EFL classes. Additionally, some study participants welcomed the use of both languages, L1 and L2, side by side in textbooks and teaching aids, citing Anime as a model in this regard.

4.1. Perceptions about using L1 Arabic in the EFL classroom

4.1.1.Opponents of Using L1 Arabic in L2 English Classes

The participants revealed varying stances regarding their perceptions of translanguaging, with some holding a negative view of it. They were firmly against the use of the Arabic language in English classes. For instance, Sami, a supervisor, exemplified this stance by stating, 'I would use Arabic only as a last resort'. Layla also expressed her reluctance, saying: I avoid using Arabic. I only use it when I feel students are not able to understand. Overusing Arabic in English classes negatively impacts students' learning. Using Arabic in English classes is not teaching. It's more like translating! Nada agreed with Layla, noting that the use of Arabic in class negatively affects students' learning, as 'students would not make any effort to learn if they were given a translation of their material'. Sally shared her perspective, stating that, based on her experience, the use of Arabic did not contribute positively to English classes, as it 'would not push students to learn'. Rana, a supervisor, shared a similar opinion to Layla's regarding translanguaging. They both believed that translanguaging equated to translation, so they saw no point in using it. However, Rana was more specific about the negative effects of using L1 in English classes. She listed a few of them below: I believe the use of L1 Arabic (1) weakens students' listening skills in English, and this eventually affects overall comprehension skills; (2) the use of Arabic would urge students to focus on Arabic instead of English; (3) teaching aids that have already been produced in English would lose their value; and (4) the translation

approach that has been applied in schools is behind the limited size of English vocabulary among students in Saudi. To sum up, some teachers and supervisors believe that translanguaging is merely translation and not helpful. For one of them, students' low proficiency in English is attributable to the translation approach in teaching.

4.1.2.Proponents of Using L1 Arabic in L2 English Classes

On the other end of the continuum, some advocate for translanguaging. Lama, an elementary school teacher, was in favour of using L1 Arabic in English classes. She said, 'I value the use of Arabic in English classes. I think the curriculum is far beyond the students' understanding'. Tamara also advocated for the use of Arabic in English classes, stating that the use of L1 is 'inevitable'. She supported her opinion with the practices of L2 teachers in the Khebrat programme in the U.S. She said, An English language supervisor criticised me for using Arabic in my class. I cannot entirely agree with her approach. When I participated in the Khebrat programme in the U.S., I found that teachers there used English to explain French and Spanish. American teachers use English, and they are okay with this. In contrast, here, supervisors insist on using 'English only' in teaching English classes. Between these two groups – opponents and proponents of the use of L1 in English classes – some were selective about when to use L1 in English classes. Ali described using L1 in English classes as necessary in some situations. He indicated that, The use of L1 Arabic depends on the target skill. I use less Arabic in listening and speaking activities than in reading and writing classes. However, the focus in our textbooks is on building technical vocabulary, which, given the students' level, necessitates using Arabic in certain situations. Similarly, Salwa, a supervisor, believed that using Arabic could be helpful. She also supported her view with the practices of L2 teachers in the U.S., stating, I have seen English being used in teaching the Spanish language in the U.S.; therefore, I think the use of Arabic to teach and explain English is very helpful. However, I am in favour of the mindful use of Arabic, meaning I encourage using it only if needed.

4.2. Teachers' reported practices of translanguaging

Although participants in this study held various stances on translanguaging, they unanimously reported using it to teach some content and language components, namely grammar and vocabulary. Sara believed that the use of Arabic in English classes is a phase of learning, and learning English would not be possible without comparing it to the language that the students speak. She thought that, The use of the mother tongue can help students understand the content. I use it to explain grammar, to highlight the differences between the two languages in grammatical structures, such as where to put adjectives and nouns in English sentences compared to Arabic ones. Five EFL teachers believed that Arabic is necessary in their English grammar classes. This view is exemplified by Sami and Nada, who reported that they use Arabic to teach grammar. Additionally, Sally explained, 'Arabic is used to explain grammar rules because I do not want them to misunderstand me'. Tamara also used Arabic to explain English grammar to sixth graders. Using Arabic is inevitable to help them understand the rule, and then we switch to using English to apply it; for example, I used it to explain how to use comparatives in English. This is not the only content with which I use English. I also use Arabic to translate the meaning of unknown vocabulary, especially if they cannot guess it right by themselves. It is okay to use it to clarify things and to save time, but not the whole lesson is delivered in Arabic. Similarly, Lama highlighted that 'there is a major need for using Arabic to teach grammar. I use mind maps in English, and I ask them to write the explanation in Arabic'. Thus, Arabic can also be used to teach vocabulary. This was reflected in Reem's response: I use the Arabic language in my classes. Particularly when I introduce an activity or send a link to them because I want to ensure they understand the activity. I also use it to introduce new vocabulary and explain new rules. A closer look at these reported practices of teachers and supervisors revealed contradictions with their stated perceptions. In other words, even those who were totally against the use of L1 in English classes used Arabic when they were asked about teaching certain language components or specific difficult content.

4.3. Policies and translanguaging in the Saudi EFL classroom

Some teachers were sceptical about using translanguaging. They felt guilty when they used it. Layla voiced this scepticism, saying, 'I feel like I'm doing something wrong when I use it. Supervisors guide us not to use it in a classroom in secondary schools. Sally indicated that she limited the use of L1 to times when students 'are unable to understand what I want them to, so I say it timidly in Arabic once'. Layla and Sally's descriptions suggested that this was not a preferred practice. Other teachers explained that they did so because they were following instructions

given to them by supervisors. For instance, Layla and Lama were guided by supervisors not to use Arabic in English classes. Reem also indicated that her practice, Aligns with the Ministry of Education instructions. We are allowed to use Arabic when needed with primary school children. However, we are not allowed to use it with them for high school classes. In this regard, supervisors confirmed this when they were asked about the Ministry guidelines on using L1 in English classes. Nada highlighted that they had specific criteria for assessing teachers' performance that can be negatively affected when teachers opt to use L1 Arabic in classes. Rana was more specific when she determined the proportion of the class time to use L1 Arabic: I would allow teachers I supervise to use only 1% of the class time in Arabic and only if needed. Officially, teachers are not allowed to use Arabic and are assessed based on this. This was also verified by Sami, another supervisor, who indicated that teachers were not supposed to use L1 Arabic, as guided by the Saudi Ministry of Education instructions, the English Language Teaching Department.

4.4. Teachers' reactions to students' use of Arabic in the English language classroom

Teachers' scepticism towards the use of translanguaging was reflected in their reactions when students used Arabic in the classroom. They used these opportunities to motivate students to learn and improve their English. Ali mentioned this in the following excerpt: 'I try to use such opportunities to help students rephrase them into English'.

Similarly, Layla, aiming to create a relaxed atmosphere for students, indicated that she would accept their answers in Arabic if they could not express them in English. She emphasised that this should serve as motivation for students to strive harder to learn how to express themselves in English by the end of the lesson. In this regard, Ali and Layla represent those who welcome and encourage the use of L1. However, some are more dismissive of this practice. Tamara, for example, exemplifies that stance. She said: When students answer questions using Arabic, I feel uneasy. For example, in one of my fifth-grade classes, I asked a question with the answer 'car'. One of the students responded in Arabic (sayyarah). Since we had studied that word, I instructed her to say it in English, even if she wasn't sure of the pronunciation. I keep reminding them, 'No, don't say it in Arabic'. This reaction was substantiated by Sally, who justified that for assessment purposes, 'I do not allow students to use Arabic to communicate with me. They must use English. They are never allowed to say it in Arabic, since they would be assessed in English'.

4.5. Translanguaging leaves students feeling contained

When participants in this study were asked about their reaction when students used Arabic in English classes, an important finding emerged. A group of them indicated that they would allow students to communicate in Arabic if they attempted to do so. Reem, for example, stated,

I must be careful, because not allowing students to use Arabic in the classroom would shut down their positive interaction. They would refrain from trying to communicate in the classroom. Sami also expressed similar doubts about prohibiting students from communicating in L1. I would not encourage students to use Arabic to communicate with each other; however, if one of the students chooses to use Arabic to express themselves, I should not stop them.

Given that some teachers were primarily against using Arabic, this stance of not stopping students from using it contradicts the views they expressed earlier. However, one possible justification is that they strongly believe that the use of L1 would have a positive psychological effect on students. This can be gleaned from Nada's words when she said: 'Using Arabic in class would make students feel more relaxed and secure. This will make English seem more approachable and will eventually lead to better learning'.

Such a psychological effect was described by Sara, who said: Some students feel lost when we do not use Arabic; when we use it, they feel contained… the use of Arabic boosts students' confidence. Once they know that they can say what they want to say, even in Arabic, it makes them feel secure and eventually minimises anxiety levels in English classes.

4.6. The use of both languages in textbooks and teaching aids: Anime as a model

Like the participants' views on translanguaging in general, as indicated earlier, they showed the same disparity of standpoints when asked about their views on using both languages in textbooks and teaching aids. Nada supported the integration of Arabic and English on the same page of the textbook and in teaching aids. Such an approach, she believed, 'facilitates understanding and strengthens students' English proficiency'. Nada also believed that the international trend of teaching the Japanese language using Arabic in Anime sets a good example that could be followed exactly to teach English. Lama also thought that 'there is a big need for writing in

Arabic to help students remember when they prepare for exams'. Nonetheless, some disagreed with such an approach, believing that integration could adversely affect students' learning. Sami considered this approach 'unfavourable and unlikely to improve students' bilingual competency', especially among students at advanced levels. He believed this could encourage students to rely more on Arabic instead of learning English. Similarly, students may become overly dependent on Arabic if it is used in books, as indicated by Tamara. She said: 'I use this approach when I read certain stories as an extracurricular activity: one page in English and another in Arabic'. Additionally, Rana pinpointed what she thought was a drawback of integration. She described such practice as a time-consuming activity that requires students to process information in one language and give answers in another. She explained her view as follows: We can only use this with fourth graders, since they are beginners, but this should not be extended to the fifth graders, as this can make them slow. They will translate what they study in English into Arabic, process it, then answer in English. I always advise students not to think in Arabic. This is time-consuming.

5. Discussion

A careful examination of the findings of this study reveals teachers' inconsistent attitudes towards the translanguaging approach to teaching. Even those who held a negative stance unanimously advocated the use of L1 Arabic when teaching certain language components or specific difficult content. This contradiction aligns with the findings of Al Bataineh and Gallagpher's (2021) study, in which Emirati pre-service teachers also exhibited contradictory attitudes towards translanguaging. This finding is also consistent with Yuvayapan's (2019) research, which showed that teachers' practices in Turkey did not reflect their positive perceptions of translanguaging. The gap between teachers' perceptions and practices could be explained by several factors. First, it may stem from teachers' lack of understanding of the concept of translanguaging and its potential benefits. Many teachers mistakenly interpret translanguaging as mere translation, attributing students' low proficiency to this misconception. The prevailing notion among teachers is that translanguaging is limited to translation. However, according to Oliver et al. (2021), translanguaging is a broader construct that encompasses communication and meaning making. Additionally, the concept of using one's 'own language', as described by Hall and Cook (2012), can act as a scaffold for students' learning. This approach enables learners to connect with the world around them using their cognitive and linguistic resources in their first language (Goodman & Tastanbek, 2021). When teachers equate translanguaging solely with translation, they overlook the potential benefits of using students' first language in learning another language. Second, the inconsistency in teachers' perceptions and practices regarding translanguaging could be attributed to policies influenced by monoglossic ideology (Goodman & Tastanbek, 2021). For a long time, the use of L1 in EFL classes has been viewed as taboo, as described by Anindya et al. (2022). This perspective stems from the strong belief that prolonged exposure to L2 is beneficial for learners (Auerbach, 1993). Not only do teachers and supervisors tend to harbour inconsistent views about the use of L1 in English classes, but decision-makers also hold the conviction that L1 should be avoided. Decisions made by opponents of L1 usage have a profound influence on teachers' classroom practices. Despite teachers' willingness to incorporate L1, they are often bound by instructions that they must adhere to in order to receive favourable evaluations of their teaching. Third, the deeply rooted belief in maintaining English-only environments in EFL classes may have influenced teachers' preferences. It is possible that these teachers were themselves educated in monolingual environments, leading them to adopt similar teaching methods and overlook new approaches to teaching EFL. As a result, they may remain loyal to traditional teaching methods rather than exploring innovative approaches. The potential benefits of translanguaging, which begin with acknowledging students' own language and identity, as well as leveraging their linguistic repertoire in learning, highlight the importance of promoting the use of translanguaging in EFL classes. This can be achieved through the introduction of continuous professional development programmes for both teachers and supervisors, aimed at keeping them updated with innovative pedagogical approaches in the EFL arena. For instance, a training program to raise supervisors' and policy makers' awareness about such a transformative learning tool can result in setting translanguaging-advocate policies in educational system. Also, teachers can benefit from a training program to familiarise them with translanguaging and its educational benefits. Professional development programmes can address other key areas such as practical application of translanguaging in EFL

classrooms like how to conduct note-taking activity in L1 and writing drafts of written assignments in L1 etc. Another important finding from this study is that translanguaging has a positive psychological impact on students. This teaching approach makes students feel included and secure. Embracing a translanguaging approach in teaching maximises inclusivity chances in the classroom (Oliver et al., 2021). Omidire and Ayob's findings (2020) supported the notion that using L1 in the EFL classroom makes learners feel included, leading to better engagement. Furthermore, using L1 is believed to enhance students' confidence. Similarly, Anindya et al. (2022) found that students feel confident using L1 in EFL classes, especially as they vary in proficiency levels and find this practice helpful. One possible explanation for this confidence boost is that the foreign language content is mediated using a language they know, in this case, Arabic. Additionally, by using Arabic, they facilitate learning by transitioning from the known (Arabic) to the unknown (English). This makes the content comprehensible, and when students perceive the content as understandable, they may find themselves capable of performing comfortably in English classes. On the other hand, it is important to reflect on the teachers' reactions when students use L1 Arabic in the classroom. The findings have shown that some teachers were strictly against the use of Arabic by students in the classroom. They would make it very clear to their students that using L1 is not allowed. Thereby, students may refrain from being fully engaged with teachers in EFL classes.

6. Conclusion

Although the findings generally supported inconsistent perceptions of translanguaging as a useful pedagogical tool in EFL classes, most teachers reported that they used it, whether to teach specific content or new vocabulary. A monolingual-oriented atmosphere of teaching English can be partially attributed to policies. Reflecting on how these teachers were taught English, most likely using a zero-L1 style of EFL teaching, might also explain their inconsistent standpoints. The contradiction between teachers' reported practices and their perceptions raises questions about translanguaging, not only concerning justifications but also regarding actual practices using L1 in EFL classes. We recommend keeping both supervisors and teachers updated with pedagogical developments in the EFL arena. Professional development programmes may include a training program to raise awareness about such a transformative learning tool. A more specific program on what is translanguaging, and what are its advantages, and how it is implemented in EFL classrooms can also be helpful to teachers. This research was limited to explore teachers' reported practices and perceptions of translanguaging, therefore further research is recommended to investigate teachers' practices of translanguaging in classrooms through observation and how it affects students' learning of EFL. In addition, it would be interesting to explore how teachers' acceptance or rejection of translanguaging affects students' feelings and performance in EFL classes. However, this was beyond the scope of the current study, as the sample was confined to teachers. Therefore, listening to the stories of students is highly recommended in future research endeavours.

Appendix 1
Interview Questions

Demographic details:

Q1: Which grades are you teaching?

Q2: How long have you been teaching English?

Q3: How would you classify the English language proficiency of your students? Are they competent users? Are they beginners?

Teachers' use of Arabic in the English language classroom:

Q4: Do your students use Arabic in class? If yes, do you use standard Arabic or dialect?

Q5: Some teachers exclude L1 and do not value it, while others use it sometimes but do not value it, and some use it and value it. How would you describe your approach?

Q6: Do you think that the use of Arabic would help students communicate better or leave them at a loss if not used?

Q7: Do you think the use of Arabic would help students make sense of content?

Q8: Do you think the use of Arabic in English classes would make them more interesting?

Q9: What would you do if students are unable to understand what you are saying?

Q10: If you do not use Arabic in your classes for teaching or assessing, what stops you? What makes you sceptical about it?

Q11: Are you usually guided by decision-makers (supervisors) not to use Arabic language at all in the classroom? Are you allowed to use Arabic in English language classes? Are there any pressures from administration or parents in this regard?

Q12: Do you think that Arabic and English can be

integrated on the same page of the book or on the board to encourage bilingual competency? Justify your answer by providing some advantages and disadvantages of such an approach.

Q13: How do you react to students who use their mother tongue in class?

Q14: Sometimes some students do not like the use of their first language, and they begin to stop other students from using it. Has this happened to you? How would you react?

Students' use of Arabic in the English language classroom and their teachers' attitudes:

Q15: How do your students communicate when they lack the proficiency needed to communicate?

Authors Biography

Hana Sulaiman AlRasheed

Is an assistant professor of TESOL in Curriculum and Instruction Department at Imam AbdulRahman bin Faisal University. She is interested in Academic reading in EFL, translanguaging, and cooperative strategies of teaching. She is currently working on social emotional learning in EFL. She has published some research in

Hsalrasheed@iau.edu.sa

Nouf Saleh AlHarbi

Is an assistant professor of Language and Translation at Taibah University in Saudi Arabia. She holds a Ph.D. from the University of Exeter and an M.A. from Taibah University. Her research focuses on English Language Teaching, including methods, approaches, and the development of English language skills.

Nsmharbi@taibahu.edu.sa

References

English References

Anindya, A. S., Inayati, D., & Ulani, A. (2022). Students' perceptions on the use of L1 in EFL learning. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 25*(1), 310–318. https://doi.org/10.24071.4162.

Al-Nofaie, H. (2010). The attitudes of teachers and students towards using Arabic in the EFL classrooms in Saudi public schools: A case study. *Research on Youth and Language, 4*(1), 64–95.

Al-Ahdal, A. (2020). Translanguagism and the bilingual EFL learner of Saudi Arabia: Exploring new vistas. *Asian EFL Journal, 27*(1), 14–26.

Al-Bataineh, A., & Gallagher, K. (2021). Attitudes towards translanguaging: How future teachers perceive the meshing of Arabic and English in children's storybooks. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 24*(3), 386 -400. https://doi.org/10.108013670050.2018.1471039/

Alharbi, M. & Alqefari, A. (2023). Attitudinal stance toward translanguaging in Saudi Arabia: A mixed method case study. *International Journal of Applied Linguistics, 33*(1), 47–65.

Al-Nasser, S. (2015). Problems of English language acquisition in Saudi Arabia: An exploratorycum-remedial study. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(8). 1612 - 1619. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0508.10

Alqahtani, M. (2019). Saudi student and teacher perceptions of poor high school results and overall proficiency in English. *Journal of Asian Research,* 3(3).251 - 263. http://dx.doi.org/10.22158/jar.v3n3p251.

Alqahtani, M. (2022). The Saudi 2030 vision and translanguaging in language learning in Saudi Arabia: Looking for concord in the future. *Journal of Language and Linguistic Studies, 18,* 556–568. https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/3838

Al-Ta'ani, M. H. (2019). The use of Arabic (L1) in the EFL classrooms: How do Umm Al Quwain teachers and students perceive it. *International Journal of Contemporary Education, 2*(2), 1–26. https://doi.org/10.11114/ijce.v2i2.4229

Alrabai, F. (2016). Factors underlying low achievement of Saudi EFL learners. *International Journal of English Linguistics, 6*(3), 21–37. http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v6n3p21

Altamimi, D., & Ab Rashid, R. (2019). Spelling Problems and Causes among Saudi English Language Undergraduates. *Arab World English Journal, 10*(3). 178 - 191. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.12

Alshammari, H. (2021). Assessing the reading skills of the Saudi elementary stage EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies,* 12(1).55- 58. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.12n.1.p.55

Auerbach, E. R. (1993). Re-examining English only in the classroom. *TESOL Quarterly, 27*(1), 9–32. https://doi.org/10.23073586949/

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism.* Multilingual matters. Bristol: Bilingual Matters.

Beres, A. (2015). *Translanguaging as a strategy to boost human learning: An event-related potential (ERP) investigation* [Unpublished Doctoral dissertation]. Bangor University (United Kingdom).

Berlianti, D., & Pradita, I. (2021). Translanguaging in an EFL classroom discourse: To what extent is it helpful for the students? *Communications in Humanities and Social Sciences, 1*(1), 42–46. https://doi.org/10.21924/chss.1.1.2021.14

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.11911478088706/qp063oa

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed). Oxford: Oxford University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Marrison, K. (2007). *Research methods in education.* London: Routledge.

Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative & quantitative approach.* London: Sage Publications Ltd.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage Publications.

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process.* London: Sage Publications.

Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

Erdin, Y., & Pınar, S. (2020). Translanguaging: Insights into its theoretical underpinnings and classroom implications. *Journal of Language Research, 4*(1), 1–11. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2020.102959

Fang, F., & Liu, Y. (2020). 'Using all English is not always meaningful': Stakeholders' perspectives on the use of and attitudes towards translanguaging at a Chinese university. *Lingua*, 247, 102959. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2020.102959

Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. K.

Mohanty, T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, & M. Panda (Eds.), *Social Justice Through Multilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: *Language, bilingualism, and education.* London: Palgrave Pivot London. https://doi.org/10.10579781137385765/

García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. *The handbook of bilingual and multilingual education,* 223–240. https://doi.org/10.10029781118533406/.ch13

Goodman, B., & Tastanbek, S. (2021). Making the shift from a codeswitching to a translanguaging lens in English language teacher education. *TESOL Quarterly, 55*(1), 29–53. https://doi:10.1002/tesq.571

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Massachusetts: Harvard University Press.

Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and *learning. Language teaching, 45*(3), 271–308. https://doi:10.1017/S0261444812000067

Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.11771049732305276687/

Hussain, S., & Khan, H. K. (2021). Translanguaging in Pakistani higher education: A neglected perspective! *Journal of Educational Research and Social Sciences Review (JERSSR), 1*(3), 16–24.

Jiang, L., Gu, M. M., & Fang, F. (2022). Multimodal or multilingual? Native English teachers' engagement with translanguaging in Hong Kong TESOL classrooms. *Applied Linguistics Review.*

Khairunnisa, K., & Lukmana, I. (2020). Teachers' attitudes towards translanguaging in Indonesian EFL classrooms. *Jurnal Penelitian Pendidikan, 20*(2), 254–266.https://doi.org/10.17509/jpp.v20i2.27046

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation, 18*(7), 641–654. https://doi.org/10.108013803611.2012.718488/

Liu, Y., & Fang, F. (2022). Translanguaging theory and practice: How stakeholders perceive translanguaging as a practical theory of language. *RELC journal, 53*(2), 391–399. https://doi:10.11770033688220939222/

Oliver, R., Wigglesworth, G., Angelo, D., & Steele, C. (2021). Translating translanguaging into our classrooms: Possibilities and challenges. *Language teaching research, 25*(1), 134–150. https://doi.org/10.11771362168820938822/

Omidire, M. F., & Ayob, S. (2022). The utilisation of translanguaging for learning and teaching in multilingual primary classrooms. *Multilingua, 41*(1), 105–129. https://doi.org/10.1515/multi-2

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics* (4th ed). Great Britain: Pearson Education Limited.

Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner researchers* (2nd ed). West Sussex: Wiley.

Siregar, M. (2020). Translanguaging used by English teacher at vocational schools Medan. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal, 3*(2), 1259–1266.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wang, D. (2019). Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: students and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 22*(2), 138–149. http://dx.doi.org/10.108013670050.2016.1231/773

Wright, W., Boun, S., & Garcia, O. (Eds.). (2015). *The handbook of bilingual and multilingual education.* West Sussex, UK: Wiley Blackwell.

Yuvayapan, F. (2019). Translanguaging in EFL classrooms: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(2), 678–694. https://doi: 10.17263/jlls.5868113

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

التحديات المعجمية التي يواجهها الطلاب السعوديون في الترجمة القانونية

Lexical Challenges Faced by Saudi Students in Legal Translation

الاستلام: 2024.10.10	القبول: 2024.2.11	النشر: 2025.5.1

محمد علي الصديق

أستاذ مشارك، قسم اللغة الانجليزية، كلية العلوم والآداب، جامعة الباحة

Mohammed Ali El-Siddig

Associate Professor, English Department, College of Science and Arts, Al-Baha University

https://orcid.org/0000-0001-9247-5801

Suggested Citation: El-Siddig, Mohammed. (2025). Lexical Challenges Faced by Saudi Students in Legal Translation. *Journal of IAU Educational and Humanities science, 3*(2), 72-82.

ABSTRACT

Some legal expressions may contain identical phrases, producing disorientation and confusion for the recipient. In the language of choice, a single term can have more than one meaning, leaving no space for originality in legal translation. Depending on the overall setting of the written material and statements, the translator may prioritize one meaning over another. If the meaning is misconstrued, it could be for a lack of legal context and a failure to link the two parts. This study aims to show the challenges addressed by Al Baha University students when translating legal articles. Thirty students of English participated in the study. The researcher built a legal translation test and gathered data from numerous sources, including books and websites. The study revealed that in translating legal documents, students have numerous lexical, especially semantic, challenges. To deal with these challenges, the study urged that, students be trained in writing various legal texts in addition to other translation types.

Keywords: Challenges, Language, Lexical, Legal, Students, Translation

الملخص

يشكل المشترك اللفظي في بعض التعبيرات القانونية إشكالية تسبب الارتباك والحيرة للمتلقي، ففي اللغة المختارة، قد يكون للمصطلح الواحد معنيان، مما لا يترك مجالاً للأصالة في الترجمة القانونية. واعتمادًا على الإطار العام للمادة المكتوبة والبيانات، قد يرجح المترجم معنى على آخر. إذ يُفسّر المعنى بشكل خاطئ، وربما يكون السبب راجعاً إلى عدم وجود سياق قانوني، وفشل في ربط معنيي المصطلح . وتهدف هذه الدراسة إلى إظهار التحديات، التي يواجهها طلاب جامعة الباحة عند ترجمة النصوص القانونية. شارك في الدراسة ثلاثون طالبًا يدرسون اللغة الإنجليزية. وقام الباحث ببناء اختبار ترجمة يركز فيه على الترجمة القانونية. وقد جُمعت البيانات من مصادر عديدة، بما في ذلك الكتب والمواقع الإلكترونية. وأشارت الدراسة إلى أن الطلاب يواجهون تحديات معجمية في أثناء ترجمة الوثائق القانونية، وبخاصةً المعجمية الدلالية. وحثت الدراسة على ضرورة تدريب الطلاب على أنواع مختلفة من الكتابات القانونية من أجل تحسين أدائهم، إلى جانب تدريس مواضيع الترجمة للأفراد في هذا المجال لحل هذه المشكلات.

الكلمات المفتاحية: التحديات، اللغة، المعجمية، القانونية، الطلاب، الترجمة

1. Introduction

Frade (2015) states that converting materials and literary topics into a different tongue is regarded as an official translation process because it is widely recognised that this type of translation focuses on legal formulas, such as contracts, judgments, and legal instruments. Finding a suitable, alternate, and consistent format for the text, record, and subject is the goal. The translator should consider the subject's conventions and terminology while preserving and emphasising the initial notion without creating any inconsistencies or distinct characteristics. Al Aqad (2014) claims that certain words in the Arabic language share the same phrases and semantic builds; however, because of the juridical frameworks to which they are connected, they have distinct meanings. It is commonly known that the law is both vast and multifaceted. It is intricate, considering that it pertains to all relationships between people and includes elements of various legal types, including family, commercial, and administrative law. Due to its highly specialised terminology and distinctive form, legal translation frequently causes difficulties for translators, particularly inexperienced translators. In Murici's (2016) view, the challenges involved in translation are primarily brought about by disparities across various cultural perspectives on law and legal systems, as the vocabulary used in law has evolved to comply with the specific needs of the legal framework in which it is communicated. In this regard, translating legal writings from Arabic into English may be challenging due to the technical legal words used in English. In English, the terminologies literally translated as a birth act and a marriage contract look strange; instead, the corresponding English legal terms are a birth record and a getting married document, respectively. This is supported by Kobyakova and Habenko (2017), who assert that when translating legal documents, there is no opportunity for an exact translation. Legal translation is distinct from various forms of specialised translation, which is inclined to deliver broad details via far fewer specialised phrases. It is sufficient to use corresponding phrases in both the target language and the source language. Translating legal documents remains the basis for skilled translation and is ranked as the trickiest area in technical writing. This suggests that both rookie and skilled translators face hurdles when translating legal content. Janigová (2023) explains that the challenges and impediments in translating legal language stem from notions that cannot be translated because he seeks an equivalent to them and resorts to disposing of them, interpreting them, and occasionally explaining them. Legal language is distinguished by the use of the passive voice to emphasise a deed. It is also distinguished by clarity, precision, and the absence of ambiguous phrases that generate confusion. Legal terminology is always written in long, convoluted sentences. As stated by Alharbi (2023), cross-border transactions require the rigorous identification and application of specific legal terms and values. Geographical variances pose additional complications because different authorities may interpret common phrases separately. Something that appears normal in a certain area may be totally out of place in another. The study centres on the legal issues present for students at Al-Bah University and is significant given the paucity of empirical evidence on legal challenges in Saudi Arabia. This work may benefit educators and tutors and help them have a better understanding of legal difficulties in translation. This study addresses a gap in the literature by examining legal translation for Saudi participants and identifying causes and remedies for the problem. The study adheres to the following research objective: investigate the nature of the common challenges faced by Saudi students when translating legal texts and the lack of understanding of the legal context, contributing to translation errors.

1.1. Statement of the Problem

The issue with this research is that translators make mistakes when translating legal texts, primarily when translating from English into Arabic and vice versa. Language scholars ascribe the difficulties translators meet when translating legal materials to a broad range of aspects, including the translator's poor command of their native tongue and the target language, their ignorance of legal terminology, and their cultural ignorance of the lawful login. Malinowski (2001) claims that this ignorance always leads to an inadequate translation of the material, which leaves readers with a misconception. Studies have indicated that Saudi translators encounter difficulties when translating documents related to law, particularly deals, which have implications for translation students from Saudi Arabia. For instance, Salamah (2021:165) reveals that the main issues faced by Saudi translation practitioners are the absence of counterparts, the translators' inadequate command of legal terminology and expressions, and the cultural distinctions between English and Arabic legal texts. Abu-Ghararah (2017) also notes that before beginning legal translation, Saudi translators require more knowledge and skills.

1.2. Questions of the Study

- What are the most common challenges faced by Saudi students when translating legal texts?
- How does a lack of understanding of the legal context contribute to translation errors?

1.3. Significance of the Study

The relevance of this study is that it adds to the body of knowledge in the field of linguistic research. It examines the nature of the challenges in translating legal materials, as well as some of the related and interwoven fields of study that surround legal literature. To date, research has been limited, and knowledge gaps exist. It is hoped that this study will offer fresh insights into this field of study while also validating and expanding on previous research. This study looks into legal text issues among Saudi university students. As a result, it may be useful for students and instructors.

2. Literature Review and Previous Studies

2.1. Concept of Legal Translation and Its Importance in Multilingual Contexts

Engberg (2020) claims that legal translation involves a complex interplay of diverse sources and interconnected contexts, where cultural and linguistic characteristics are key factors. Since Arabic is a Semitic language and English is an Indo-European language, each of which belongs to a different language family, translators must consider these distinctions when translating syntactic terms. Klabal (2024) states that the fastest-growing translation field today is legal translation, particularly when it comes to translating contractual documents, which form the cornerstone of social and technical agreements, along with business actions and commercial relationships. A translator working in legal translation must be cognisant of the linguistic and cultural nuances of both the source and target languages, particularly English, due to the numerous linguistic relationships and cultural barriers the field faces. Gibbons (2004: 20) says that not all regular texts are subject to dispute or interpretation; however, unlike all other types of translation, legal documents must be referred to a body with the authority to interpret the text. Changing a vowel in a word has the potential to shift the judiciary to the right. A legal translator is not simply a writer or translator who hides behind the translation; rather, they are the most exposed to criticism from the recipient because the translated material itself is ambiguous. Legal translation presents a challenge in translating legal terminology because it occurs between two cultures and two separate laws, and the translator employs functional equivalence while searching for legal terms in the target language system.

2.2. Characteristics of Legal Language: Structure and Semantics

As noted by Mohammed (2022), the legal translator should be constantly attentive to certain criteria, such as technical terms and expressions, text structures, and formats. The target text must be faithful to the original text. In legal translation, there are no small mistakes. The main translation errors that usually arise are misinterpretations, false meanings, false friends, barbarism, and even solecism. All of these can have serious legal consequences. The translated content of a legal document cannot be identical to the original. Each country has its own legal system and its own terminology. The legal translator must adapt their translation to avoid any errors or approximations. Mellinkoff (1963) states that legal language is defined as persuasive language that is intended to persuade the audience, judge, or reader of the legitimacy of the court's ruling or the validity and logic of the lawyer's case. It confronts the conscience in the same manner that literary language does, and articles and court jurisprudence are considered pure rhetoric. Every country's legal language is a full unit that expresses a legal system. The translation challenge arises when an equivalent in the target language cannot be located, and the semantic equivalent is missing. The translation technique selected is based on legal factors that must be considered and understood to portray the concepts accurately. 'Legal language is known for its long, complex sentences that focus on precision and clarity, which can be a major challenge for novice translators. Sammut (2021) suggests that legal translation requires focusing on the unique grammatical structure of legal texts, especially those that rely on repetitive formulations, such as negative or conditional sentences. For example, students' errors in translating phrases such as "The contractor shall not assign the contract" reveal their lack of understanding of the use of contextual legal formulations.'

2.3. Lexical Challenges in Legal Translation: A Theoretical Perspective

As suggested by Bostanji (2010), the most frequent problem encountered whenever converting legal material is the absence of functional equivalency. To avoid mistakes at the level of the legal notion and the word that carries the intended meaning, one must specialise in translating legal language by way of acquaintance with the terms used in law. This is referred to as specialised legal translation. Ignoring

the legal text leads to confusion and an explanation that is very different from what was intended. To effectively communicate legal actions and produce the intended results, a legal translator needs to be able to use language. The Saudi legal system, based on Sharia law, shows a marked contrast to Western legal systems, adding a complex cultural dimension to the challenges of legal translation. This contrast is one of the main reasons why terms such as 'appeal' and 'case' are difficult to interpret, as these terms carry legal connotations that differ radically between the two cultures. Alharbi's (2023) study emphasises the importance of understanding the source and recipient legal systems to achieve accurate translations. Klabal (2022) argues that semantic qualities are regarded as one of the most challenging areas for the legal translator, as each word in the legal language precisely conveys the meaning intended by the legislator. The words 'arrest of the accused' and 'detention' differ in that the former requires a judgment from a governmental body, whereas the latter can be carried out by an individual. The terms 'imprisonment' and 'detention' are not interchangeable. When a single signifier has many meanings, the word becomes elastic, and its applications broaden or narrow. The signifier may acquire a meaning that differs from that of regular language, or it may retain the same meaning while ordinary language is devoid of it. Sammut (2021) suggests that failing to include the setting or particular linguistic patterns in a document of law may result in a variety of difficulties and uncertainties in the last version of the document. Even though some sound petite, they potentially have an impact on the document's legality or the sensitive nature of the individuals affected by the legal situation. The written content, form, and norms of the written material can fluctuate significantly. Law demands stipulations that an English vocabulary treaty fails. El-Sadik (2018) claims that one of the most distinguishing elements of legal translation is its profound connection to a country's culture and traditions. Since this is the case, legal translation requires the translator to be particularly careful because the text consists of abstract terms that are deeply and firmly rooted in the local culture and intellectual traditions. There are hurdles and obstacles to the practice of legal translation. Translation does not have the place it deserves, which causes issues for legal translation. Students have difficulty finding functional equivalence for legal terms, which leads to translation errors. The lack of functional equivalence is a major challenge in legal translation, as many legal terms do not have a direct equivalent in the target language. This challenge is addressed by Bostanji (2010), who shows that legal terms such as 'detention' and 'imprisonment' may have different legal meanings, making it essential for translators to understand the legal context to distinguish between these meanings. Modern technology, including artificial intelligence and machine translation tools, is essential to improve the accuracy of legal translation. Altarabin's study (2021) shows that the use of translation systems can help analyse legal terms in their correct context, reducing translation errors resulting from a lack of accurate understanding of the context. Practical training is essential for developing students' legal translation skills. Klabal (2024) points out the importance of building educational programmes that focus on analysing real-world legal texts from different cultures, which helps students develop a deep understanding of contextual terminology and advanced translation techniques.

2.4. Previous Studies

Alrishan (2018) conducted research on the difficulties English as a foreign language (EFL) translation students face in translating legal texts into Arabic. The purpose of this study is to look into the challenges that EFL translation students have when translating legal texts into Arabic. The study's participants were carefully chosen undergraduate translation students from Al Buraimi University College. The main instrument used in the study was a translation test given to the students, which included a text from the United Nations, to ascertain the challenges they face when translating legal texts. The researcher looked at the translations made by the students, who were permitted to use all references to assist them in understanding the material being studied in class. The study's conclusions showed that translating legal texts into Arabic presents significant challenges for translation students. These challenges are collocations and lexical issues. The study's results were attributed by the researcher to the unique nature of translating legal texts, which calls for a high level of language and practical ability. Qian (2021) undertook an inquiry into the translation of English legal vocabulary and found that legal translators have challenges, given the cultural and linguistic variances across the intended audience and reference scripts, alongside transcribing legal material. On top of that, manner and lexicon issues were detected during the conversion of legal documents. Speech is an instrument for representing regulations, and it typically requires being governed by an extensive variety of

restrictions at the aesthetically pleasing, grammar-related, meaning, and morphological stages, which are implemented at the very top of the framework of the law's architecture. The most typical issue in converting legal materials is the absence of practical equivalency. Skilled legal transcription entails focusing on converting legal phrases by being conversant in the terms used in law to help minimise inaccuracies to a lawful degree. AlShaikh (2022) conducted a study on the problems of translating legal contracts. This study examined the most prevalent barriers that Saudi translation students face when translating legal documents, along with the procedures they employ to overcome these hurdles. The author of the study employed an analytical descriptive strategy to accomplish these goals and utilised a survey tool to gather data from the investigation's participants. Students studying at King Saud University and Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University were the population of this study.

Though substantial research has been conducted, lexical concerns in translating legal texts have been underestimated or evaluated only in a sample. This study builds on prior investigations by assessing the lexical challenges reported by Saudi translation learners, analysing Saudi legal translation as a legalistic language, and using data collection and analysis methodologies.Alharbi (2023) investigated Saudi legal phrases and their English counterparts. The disparities that exist between two separate tongues and legal frameworks have consistently posed a significant problem regarding legal translation. Researchers have paid little attention to the extent to which the differences between Saudi and English legal frameworks influence Arabic–English legal translations. Consequentially, the purpose of this detailed examination is to investigate the Arabic–English conversion of Saudi law documents to discover the technical and cultural traits that influence the entire translation procedure. Because an inquiry into the challenges and obstacles of converting legal content is indisputably important and the examination of Saudi legal speech and its adaptation is limited, the investigation tries to add to the literature by reviewing numerous Saudi legal reports. To compare the challenges faced by Saudi students and students from other cultures or countries in the field of legal translation, we drew on previous studies that address cultural and linguistic challenges in translation. The following were noted based on the current research and literature review:

- **What are the most common challenges faced by Saudi**

Lack of functional equivalence: Translators in all cultures struggle to find equivalent legal terms in the target language due to differences between countries' legal systems. For example, the translation of 'appeal' into Arabic varies, depending on the legal system.

- **Lack of contextual understanding**

Most students translate words literally without understanding the legal context in which they are used. This challenge is universally shared by novice translators.

- **Length and complexity of legal sentences**

Legal language is characterised by long and complex sentences, which makes it difficult for students to understand and translate texts accurately.

- **Cultural influence**

Some legal concepts are culturally specific and cannot be translated directly, requiring explanation or interpretation.

- **Grammatical and morphological challenges**

Translating from a language with a specific grammatical structure, such as Arabic, into a completely different language, such as English, is a major challenge.

- **Challenges specific to Saudi students**

Lack of experience with practical legal texts

Saudi students suffer from limited exposure to various practical legal texts, such as contracts and regulations, as confirmed by the current research.

Influence of cultural background

Differences between the Saudi legal system, which is based on Sharia law, and Western legal systems lead to difficulty in understanding English legal terms.

Reliance on literal translations

Saudi students tend to translate literally due to poor familiarity with specialised legal terminology.

- **Recommendations to mitigate challenges**

Exchange international expertise

Organise joint workshops between students from different cultures to discuss legal challenges and how to overcome them.

Enhance practical translation training

Provide realistic legal texts from multiple legal systems to expand students' experiences.

3. Methodology

This descriptive study employed sentence analysis as a method, as it studied and interpreted sentences to derive meaning, gain insight, and produce empirical information. The instrument consisted of 15 legal sentences gathered from various English legal sources.

3.1. Participants

The study group included English language students in a language education programme. The students were given a translation test to evaluate their translation abilities and identify legal difficulties. The participants consist of 30 university students. They were second-year English students enrolled in the second semester of 2023. The curriculum was offered at the College of Arts and Sciences in Baljurashi, Al Baha. Some participants had finished translation classes from English to Arabic and vice versa, thus receiving the same education.

3.2. Instruments of the Study

- The researcher created a translation test tailored to identify the challenges faced by the students in translating legal texts.
- Number of legal sentences: 15 legal sentences were selected from various English legal.
- sources.
- The questions were designed based on the study's nature and core problem to evaluate the students' abilities to translate legal texts.

Test conditions

- The test was conducted in a single session for all participants.
- The students were allowed to use dictionaries during the translation to support their understanding of
- the terms.
- The translation assessed the accuracy of the terminologies and their meaning within the legal context.
- The researcher created a translation test tailored precisely to the needs of the current investigation.

3.3. Data Collection Procedure

The full test was administered in one session, and the students were permitted to utilise a thesaurus. The data were acquired by employing a translation test. The test required the participants to translate 15 sentences from legal documents. Correct answers constituted correct answers, suitable answers were acceptable, and incorrect answers received zero marks if the participants did not translate the subject matter correctly or made linguistic errors that altered the intended significance of the product. The test results were arranged in straightforward columns, alongside text descriptions of the material.

Evaluation of the answers

The responses were categorised into four groups:

- Correct answers: translations that accurately conveyed the legal meaning.
- Acceptable answers: translations that were close to the correct meaning but were not perfect.
- Wrong answers: translations that misinterpreted the legal meaning.
- No answer: sentences left untranslated by the students.

Statistical analysis

The results were presented using bar charts showing the quantitative distribution of each type of answer. A descriptive analysis of the most common errors was provided, with illustrative examples.

Practical examples

The study included practical examples to analyse the errors.

4. Result and Discussion

This section discusses the tracking and assessment portions of the polls, as well as the students' translations for the topic information test. An analysis of variance presented both the test data and test outcomes to determine the students' translations. The following table displays the researcher's assessment:

Table 1

Analysis of participants› responses to legal and procedural statements

.No	Statement	Answers			
		Correct answer	Acceptable answer	Wrong answer	No answer
1	The principal is willing to appoint the agent for the above purpose but only under the terms, conditions and restrictions as hereinafter .specified	5	5	15	5
2	The agent hereby agrees to inform the principal periodically at least four times per .year	6	9	14	1
3	This agreement shall be valid for a period of one year and shall thereafter automatically be renewed.	7	9	14	0
4	The agent hereby acknowledges that the trademarks and other distinctive visual communications supplied and used by the .principal	10	11	9	0
5	Appeal is the transfer of a case from a lower to a higher court for a new .hearing	5	6	17	2
6	Call an accused person before a court to answer the charge.	8	9	12	1

7	Default is the failure to make a required court .appearance	8	12	10	0
8	A fine is monetary penalty assessed against a defendant.	14	13	3	0
9	Intake is the step in juvenile process, during which a decision is made either to detain the juvenile at a detention centre or release to .the parents	9	8	13	0
10	'Pre-sentence' investigation is the procedure after conviction during which the defendant's criminal history is investigated.	10	11	8	1
11	Written pleadings shall be filed with the .registrar	3	6	16	5
12	The Employer may affect any such insur- .ance	6	12	5	7
13	The Contractor shall not assign the contract.	4	13	6	7
14	No claim shall be made against such security.	7	7	15	1
15	The Contractor shall clear away	9	6	13	2
	Total	111	137	170	32

The evidence showed that the students struggled with legal translation, resulting in the highest mistake rate of 170. Compared to previous results, this proportion had the most errors. Acceptable responses ranked second with a rating of 138, and there were only 111 correct answers.

Table 2

Classification of Lexical and Linguistic Errors in Legal Translation

Error type	Description	Example from legal text	Negative impact	Recommendation
Lexical errors				
1. Lack of functional equivalence	Absence of direct equivalents for legal terms between the source and target languages	'Detention translated as 'stopping' instead of 'arrest'	Loss of legal accuracy and ambiguity in the translated text	Use specialised legal dictionaries and train students in mastering precise legal terminology.
2. Literal translation	Translation of words as they appear without considering their legal meaning	'Case' translated as 'situation' instead of 'lawsuit'	Weak alignment with the legal context and loss of intended meaning	Raise students' awareness of the importance of functional and contextual translation.
3. Inaccurate legal terms	Use of incorrect or inappropriate alternative phrases for legal terms	'Hereinafter' translated as 'here after' instead of 'as follows'	Reader confusion or loss of the formal tone of the legal text	Provide practical training on terms with various contexts to clarify their precise meanings.
Semantic errors				
4. Misunderstanding the context	Misinterpretation of legal text due to a failure to grasp the broader context	'The contractor shall not assign the contract' misunderstood as 'will not sign the contract' instead of 'shall not transfer the contract'	Alteration of the legal meaning and inconsistency between the source and translated texts	Train students in analysing texts to fully understand the context before starting a translation.
5. Loss of implicit meaning	Disregard for implicit meanings carried by legal terms in their contexts	'Charge' translated as 'shipment' instead of 'accusation'	Inaccurate translation and misrepresentation of the legal concept	Focus on deep analysis of texts and use real-life examples to highlight the implicit meanings of terms.
Grammatical and morphological lexical errors				
6. Misinterpretation of phrasal verbs	Translation of phrasal verbs literally without considering their specialised meanings	'Enters into' translated as 'enters' instead of 'agrees to'	Misunderstanding of legal relationships and misinterpretation of legal agreements	Train students in the use of phrasal verbs in legal contexts and review examples from contracts and statutes.
7. Literal translation of connectors	Translation of connectors without considering their role in legal text	'Before a court' translated as 'before the court' instead of 'in front of the court'	Weakening of the accuracy of the translated text, leading to significant legal misunderstanding	Train students in the legal usage of connectors and their application in different texts.
Structural errors				
8. Long and complex sentences	Difficulty in understanding and translating long and complex legal sentences	'The principal is willing to appoint the agent ... as hereinafter specified.'	Ambiguity or distortion of the intended legal concept	Break long sentences into small parts to understand them before translating them and train students in the structure of legal texts.
9. Lack of coherence	Use of words and sentences that are disconnected from the overall context of the text	'Pleadings' translated as 'commitment' instead of 'legal pleadings'	Reduction of the internal coherence of the translated text, affecting the clarity of the legal message	Enhance skills in linking legal concepts and provide practical exercises on cohesive texts.
Cultural errors				
10. Ignoring cultural differences	Failure to account for differences between legal systems and their associated cultural contexts	'Appeal' inaccurately translated in Saudi context due to neglect of its Sharia implications	Fundamental differences in the legal meaning, making the text difficult to comprehend across cultures	Educate students on the distinctive features of different legal systems and raise their awareness of cultural nuances in legal translation.

The following assertions serve as illustrations of legal sentence translations:

When translating the sentence,

The principal is willing to appoint the agent for the above purpose, but only under the terms, conditions and restrictions as hereinafter specified,

note the phrase 'under the terms'. Unfortunately, the conversion was not effective, and it was an exact duplicate rather than a legal translation. To illustrate, some versions read as follows: 'under the period' literary means 'under the period', but this phrase was translated into Arabic as 'according to the conditions'. Furthermore, the students translated the word 'hereinafter' asهنا بعد However, the authentic wording is فيما يلي. This erroneous rendering may be attributed to the fact that such phrases are uncommon in the actual language and are seldom utilised in many linguistic expressions. Consequently, the students were unable to transfer the meaning from the source language to the target language.

The agent hereby agrees to inform the principal periodically, at least four times per year.

The students' responses were satisfactory when translating this statement, although nearly all of the translation mistakes were made with the word 'hereby'. The version given was بجوار هنا. However, the correct version is.بموجب The students were unable to find the equivalent phrase for the word and failed to connect the two concepts in the sentence with the intent of obtaining the relevant meaning. This faulty rendering of the above phrase may be because the legal version contained phrases with these unexpected structures, and there was a lack of acquaintance with the legal environment and the specific audience.

This agreement shall be valid for a period of one year and shall thereafter automatically be renewed.

The student choices varied between the correct meaning and the error, and the error occurred with the word 'thereafter'. The pupils rendered it as follows: 'here next', which is implied in the Arabic language as هنا بعد. This erroneous rendition could be traced to the students' lack of expertise with the legal terminology and its counterpart in the language into which it was being translated, as well as their failure to adhere to the legal text.

The agent hereby acknowledges that the trademarks and other distinctive visual communications supplied and used by the principal.

Most students misused the word 'principal'. Its translation was inconsistent and disagreed with the sentence. In addition, the phrase was substituted without its context. Notably, there were several renderings of 'major', 'primary', and 'foundation'. This impliesرئيسي، أولي، أساس however, the accurate version is الوكيل. This error is similar to the legal context used in agreements reached by jurists.

Appeal is the transfer of a case from a lower to a higher court for a new hearing.

Most students made mistakes when rendering the word 'appeal', which was transcribed as مناشدة جاذبية. The statement produced a poor rendering that was inconsistent with its character and which removed itself from the legal translation, posing a challenge to the students. The authentic phrase is الاستئناف. Likewise, the word 'case' was translated literally as وضع، موقف حالة. However, from the standpoint of the law, it indicates a قضية. This error may have been caused by the students misusing appropriate legal language, failing to describe relevant and accurate legal words in the translation, and failing to contextually define the word, resulting in a departure from the correct meaning and a loss of accuracy.

Call an accused person before a court to answer the charge.

The word 'before' was rendered قبل, not أمام. However, in legal terminology, it means 'in front of'. The investigator noticed that the English equivalent of 'charge' had various شحن، رسوم، مسؤولية. This was an inaccurate rendition based on what is perceived in the sentence or legal context. When the meaning of the term 'charge' is extracted from the context of the statement, which qualifies as legal evidence, it is evident that it signifies متهم.

Default is the failure to make a required court appearance.

The translations of the preceding phrase revealed errors that the students made with the term 'default'. It was extremely disconnected from and inconsistent with the context, and it was inserted into an illegal environment, namely افتراضي، تقصير، إهمال. Reverting to the authentic significance referred to in the broader context of the legal phrase, a substantial distinction was noticed between the two versions of the intended significance, which is tied to the judicial meaning, as evidenced by the meaning of the word 'default', which refers to the legal perspective flank عدم المثول.

A fine is a monetary penalty assessed against a defendant.

The word 'fine' is more frequently utilised in language than in law, and its existence in a legal language may appear unusual, notably to students. Consequently,

the renditions were bizarre and did not correspond to the actual significance. Surprisingly, the translations appeared to resemble جميل، ناعم، رقيق، رائع, referring to the legal material. The aforementioned issue, along with the failure to transfer concepts precisely from the originally spoken language to the language of choice, could be blamed on formal notions and a lack of precise and clear awareness.

Intake is the step in the juvenile process during which a decision is made either to detain the juvenile at a detention centre or to release to the parents.

The vast majority of the learners perceived the word 'intake' as 'capacity'. However, the following description was not entirely compatible with the setting and could not offer the intended sense in the formal notion, as the phrase in Arabic denotes اعتقال. This error may have been caused by the students translating words and phrases between languages, unaware that the legal interpretation also includes the transfer of meanings, laws, legal systems, and different cultures, in addition to the students' lack of familiarity with the culture and legal concepts in both languages, alongside the laws of the two countries involved.

Pre-sentence investigation is the procedure after conviction during which the defendant's criminal history is investigated

The word 'pre-sentence' was rendered differently from its setting and veered from the common meaning. Several students paraphrased it as قبل الجملة. This oversight may have been a consequence of neglecting to collect and assemble acceptable legal terms. There are numerous unique legal terms, and understanding suitable renditions of such terms necessitates extensive research and exact knowledge of the relevant legal ideas.

Written pleadings shall be filed with the registrar.

This sentence was removed from the legal formulation. Most students rendered 'pleadings مرافعات ' as 'undertaking تعهد', whereas 'file ترفع' is 'put in a file' or 'to place in a file', and the legal word is 'suit'. Looking at the context from all sides, we can see that these words do not fulfil the purpose or provide a clear meaning in terms of the students' translation. This is due to the pupils not using legal formulas and translating the word in an obvious or literal manner.

The employer may affect any such insurance.

The students missed the legal term 'affect توقيع', which was literally translated as 'affect يؤثر'. The term 'affects' is commonly used in legal language and frequently poses complications for students throughout the translation process due to its varied meanings and appearance in multiple legal formulations.

The contractor shall not assign the contract.

The students understood the word 'assign يحول/' to mean that the lawyer would 'sign يوقع/' their name or not sign the contract. The intended meaning differs because the word is employed in legal language rather than common English.

No claim shall be made against such security.

The students resorted to adopting a meaning that already existed in their minds, 'claims يدعي /يزعم', which is the most similar meaning to the word's common meaning.

The contractor shall enter into

Some students translated the verb 'enter' into يوافق, which is not the intended meaning in the legal context. The word 'enter' may mean يدخل in general, although it means 'agrees يوافق' with the legal definition. Such verbs followed by prepositions are common and employed in legal contexts, and they consistently generate difficulty for students.

5. Conclusion

Legal language is challenging to comprehend for learners, since it differs markedly from the language used in daily interactions, thus baffling them. The students encountered plenty of challenges in legal translation, most notably grasping legal concepts thoroughly. It was also evident that they had no knowledge of the legal system or legal principles in both languages, which resulted in a lack of proper understanding of the original text and its translation, adding to the complexity of legal translation. To navigate the challenges of legal translation, students must have the necessary legal expertise and practical experience, be conversant with the legal systems and concepts in different countries, and have the necessary translation and scholarly capabilities to work effectively and productively. This study aligned with Mohammad (2022) and Alrishan (2022), finding that students meet various hurdles when translating legal documents, namely semantic meaning, comprehension, and distortion of the correct meaning. The study urges that students be trained in various forms of legal writing to improve their performance and that individuals be taught translation subjects in the field to solve these issues.

Author Biography

Mohammed Ali Elsiddig

An associate professor at the English Department of the College of Science and Arts, Al-Baha University. He holds a PhD in general translation. His areas of interest include translation problems, translation difficulties, general translation, translation theory interpretation, and methods of interpretation.

Msiddiqui@bu.edu.sa

References

Arabic References

أبو غُرارة، ب. (2017). الفجوة بين تدريب المترجمين وصناعة الترجمة في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات الترجمة والأدب، 1، (4)، 107-118

العقاد، م، ح. (2014). ترجمة النصوص القانونية بين العربية والإنجليزية: حالة عقود الزواج. مجلة العالم العربي بالإنجليزية، 5(2)، 110-12.

الحربي، (2023). تحليل نقدي للمصطلحات القانونية السعودية وترجماتها إلى الإنجليزية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية. مجلة أويج للترجمة والدراسات الأدبية، 7 (2)، -122 136.

الجميلي، ح. (2024). الترجمة القانونية والمشكلات في ترجمة الواثق في الأمم المتحدة، المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(23)، 3-9.

الشيخ، ن. (2022). مشكلة ترجمة العقود القانونية، مجلة السياسة والقانون، 15 (2)، 50-59. [باللغة العربية]

الصادق، م. (2018). الصعوبات والمشاكل التي تواجه طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية الخاصة عند ترجمة المصطلحات القانونية المعجمية. أطروحة دكتوراه. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

الطرابين، م. (2021). دورة روتليدج في الترجمة التجارية العربية، روتليدج، لندن. الجميلي، ح. (2024). الترجمة القانونية ومشاكل ترجمة الوثائق في الأمم المتحدة، المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(23)، 3-9

أمل، م. (2018). الصعوبات التي تواجه الترجمة من اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في ترجمة النصوص القانونية إلى اللغة العربية. مجلة البحث العلمي في الآداب. 7 (19)، 1-15.

الفرحاتي، حسن (2016). ترجمة المصطلحات القانونية المعجمية بين الإنجليزية والعربية. المجلة الدولية لعلم العلامات القانونية، 29(2)، 473-493.

بستانجي، أ. ج. (2010). الترجمة القانونية في المملكة العربية السعودية: تحليل مقارن للتحديات اللغوية التي يواجهها الممارسون. أطروحة دكتوراه. جامعة غرب سيدني، أستراليا.

سلامة، د. (2021). استقصاء كفاءة الترجمة في تدريس المترجمين في السياق السعودي. أطروحة دكتوراه. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

عباينة، إبراهيم (2019). أخطاء الترجمة من العربية إلى الإنجليزية بين الطلاب السعوديين: دراسة مقارنة بين مجموعتين من الطلاب. مجلة أويج للترجمة والدراسات الأدبية، 3(4). 118-129

محمد، س. (2022). الدور الحاسم للمترجمين الشرعيين في الإجراءات القضائية. مجلة جامعة السودان للعلوم التربوية، 22(3)، 171-180.

Romanised References

Ababneh, I. (2019). Akhta' fi al-tarjama min al-'Arabiyya ila al-Injliziya bayn al-talaba al-Saudiyyin: Dirasat muqaranah bayn majmou'atayn min al-talaba. AWEJ for Translation & Literary Studies, 3(4), 118–129. [in Arabic]

Abu-Gharara, B. (2017). Al-Farq bayn ta'lim al-mutarjim wa-sina'at al-tarjama fi Saudi Arabia. AWEJ for Translation & Literary Studies, 1(4), 107–118. [in Arabic]

Al Aqad, M. H. (2014). Tarjamat al-nusous al-qanuniyya bayn al-'Arabiyya wa-al-Injliziya: Hala min 'uqoud al-zawaj. Arab World English Journal, 5(2), 110–112. [in Arabic]

Al-Jumaili, H. (2024). Al-tarjama al-qanuniyya wa-mushkilat fi tarjamat al-wathaiq fi al-Umam al-Muttahida. Arab Journal of Humanities and Social Sciences, 2(23), 3–9. [in Arabic]

Alharbi, (2023). Tahlil naqdiy li-mustalahat al-qanuniyya al-Saudiyya wa-tarajimha al-Injliziya, Jam'at King Saud, Riyadh, Saudi Arabia. AWEJ for Translation & Literary Studies, 7(2), 122–136. [in Arabic]

Alrishan, M. (2018). Dhi'at tarjamat al-ingliziyya li-nusous qanuniyya ila al-'Arabiyya. Journal of Scientific Research in Arts, 7(19), 1–15. [in Arabic]

AlShaikh, N. (2022). Mushkilat tarjamat al-'uqud al-qanuniyya. Journal of Politics and Law, 15(2), 50–59. [in Arabic]

Altarabin, M. (2021). The Routledge course in Arabic business translation. London: Routledge.

Bostanji, A. J. (2010). Al-tarjama al-qanuniyya fi Saudi Arabia: Dirasat muqaranah li-tahadiyat lugawiyya yuwajihuha al-mutarjimun. Doctoral dissertation, University of Western Sydney, Australia. [in Arabic]

El-Farahaty, H. (2016). Tarjamat al-mustalahat al-qanuniyya al-lugawiyya bayn al-Injliziya wa-al-'Arabiyya. International Journal for the Semiotics of Law, 29(2), 473–493. https://doi.org/10.1007/s111962-9460-016-. [in Arabic]

El-Sadik, M. (2018). Al-mushkilat wa-al-mushkilat alati yuwajihuha al-talaba fi al-jami'at al-'Arabiya al-khassa fi Urdun 'inda tarjamat al-mustalahat al-qanuniyya al-lugawiyya. Doctoral dissertation, Middle East University, Jordan. [in Arabic] Mohammed, S. (2022). Dawr al-mutarjim al-qanuni al-hariji fi al-masarat al-qada'iyya. SUST Journal of Educational Sciences, 22(3), 171–180. [in Arabic]

Salamah, D. (2021). Dirasat al-kafa'a al-tarjimiyya fi ta'lim al-tarjima fi al-siyaq al-Saudi. PhD dissertation, King Saud University, Saudi Arabia. [in Arabic]

English References

Engberg, J. (2020). Comparative law for legal translation: Through multiple perspectives to multidimensional knowledge. International Journal for the Semiotics of Law - Revue international de Sémiotique juridique, 33(2), 263–282. https://doi.org/10.1007/s111969-09706-020-.

Frade, C. (2015). Legal translation in Brazil: An entextualization approach. International Journal of Semiotic Law, 28, 107–124. https://doi.org/10.1007/s111969357--014-x.

Gibbons, J. (2004). Taking legal language seriously. Language in the Law. New Delhi: Orient Longman.

Haigh, R. (2004). Legal English. London: Cavendish Publishing.

Janigová, S. (2023). The governing-law anchor in legal translation-A homicide case study. International Journal for the Semiotics of Law - Revue internationale de Sémiotique juridique, 36(4), 1–21.

Klabal, O. (2022). Teaching comparative conceptual analysis to legal translation trainees. In Proceedings of Translation and Interpreting Forum Olomouc, Olomouc Modern Language Series, 47–68. Olomouc: Palacký University.

Klabal, O. (2024). Step-by-step approach to teaching legal

translation. Interpreter and Translator Trainer, 18(2), 212–229.

Kobyakova, I. K., & Habenko, M. (2017). The challenges of legal texts translation in terms of European integration. Philological Treatises, 9(4), 39–45.

Kockaert, J. (2017). Introduction: Quality in legal translation. Journal of Specialised Translation, 27, 2–9.

Malinowski, J. (2001). Introducing translation studies: Theories and application. New York: Routledge. Mellinkoff, D. (1963). The language of the law. Boston: Little, Brown and Co.Murici, M. (2016). Issues in translating legal texts. International Journal of English Language & Translation Studies, 4(3), 69–74.

Qian, C. (2021). A study of the translation of English legal vocabulary under the guidance of the Skopos theory. Review of Educational Theory, 4(1), 24–32.

Sammut, I. (2021). Legal translations: The translation of EU law into the Maltese language—Quo vadis? In The implementation and enforcement of European Union law in small member states. Cham: Palgrave Macmillan.

Translation and the law. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Copyright 2023, the Journal of Imam Abdulrahman Bin Faisal University for Humanities and Educational Sciences

The statements, opinions and data contained in this Journal are solely those of the author (s) and not of JIAUHES or the editor(s).
JIAUHES and the editor(s) disclaim directly or indirectly responsibility for any legal or ethical harm resulting from any ideas, methods, instructions referred to in the content.

J
IAUHES