المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
مركز الترجمة
والتأليف والنشر

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مجلة الشمال
للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (11) العدد (1) الجزء (2) يناير 2026م / رجب 1447هـ

www.nbu.edu.sa

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

© 2026 (1447 هـ) جامعة الحدود الشمالية

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

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز الترجمة والتأليف والنشر في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد ١ الحادي عشر – العدد الأول – الجزء الثاني

يناير 2026م - رجب 1447هـ

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

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

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فرحان بن يتيم العنزي

أستاذ تقنية التعليم

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. بدر بن حمود بن ربيع الرويلي

أستاذ الحديث وعلومه

أ.د. مراد عمار الزمامي

أستاذ الاقتصاد

د. عوض بن إبراهيم العنزي

أستاذ البلاغة والنقد المشارك

د. ماجد بن شديد العنزي

أستاذ الأدب الانجليزي المشارك

د. ناير بن حجاج العنزي

أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة/ ميمونة خليفة الصباح

كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق

كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتن

كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي

الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني

كلية التربية– جامعة أم القرى

المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي

كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة/ أميرة أحمد الجعفري

عميدة كلية الآداب - جامعة الدمام

المملكة العربية السعودية

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

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

الرؤيـة

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

الرسـالة

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

أهداف المجلة

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

شروط قبول البحث

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

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 – فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http:// www.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز الترجمة والتأليف والنشر، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321 ، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية.

سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).

ISSN 1658-7006

المحتويات

- البُعْدُ الحِجَاجيُّ فِيْ (مُعَلِّمَةَ الإِنْسانِ ما لَيْسَ يَعْلَمُ) للعقَّاد – دراسة بلاغيَّة –

عنود بنت أحمد العنزي 1

- نموذج مقترح لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية

منصور بن سعد فرغل 15

- تحليل النوع التركيبي لملخصات الأبحاث العلمية في مجالي اللغويات والأدب باللغتين العربية والانجليزية (البحث باللغة الإنجليزية)

حسين طه السقاف 41

- الأوضاع المعجميّة: من النظريّة اللسانيّة إلى القراءة التأويليّة

نجلاء علي مطري 52

- ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية ودورها في إكساب مهارات التصميم التعليمي

عماد جمعان عبدالله الزهراني 64

- عملية التواصل وصلتها بالإسلام في رواية المسلم الجيد للكاتبة تهميمة أنعم: تحليل سياقي (البحث باللغة الإنجليزية)

مطيع عبدالسلام عزالدين السروري 78

- تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض

طلال بن عقاب الحزيمي 90

- سردية الإبل في القصة القصيرة السعودية ـ دراسة وصفيّة تحليليّة

سامي جريدي الشبيتي 110

- دراسة مقارنة للقدرات الصرفية التركيبية لدى راشدة مصابة بمتلازمة داون (البحث باللغة الإنجليزية)

ياسمين الرويلي 124

- التدخل الترجمي والرقابة على المحتوى في سطرجة الهواة على الانترنت: هل هناك علاقة بينهما؟ (البحث باللغة الإنجليزية)

عبد الرحمن إبراهيم عبد الرحمن الجماز 134

- القصدية في اللغة والتواصل: دراسة تحليلية تطبيقية لمذكرات في سياق طيف التوحّد

لبنى محمد إبراهيم الشنقيطي 146

البُعْدُ الحِجَاجيُّ فِيْ (مُعَلِّمَةَ الإِنْسانِ ما لَيْسَ يَعْلَمُ) للعقَّاد – دراسة بلاغيَّة –

عنود بنت أحمد العنزي
أستاذ مساعد بقسم اللغة العربيَّة كليَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة بجامعة الحدود الشماليَّة

(**تاريخ الاستلام:** 14-03-2025؛ **تاريخ القبول:** 19-05-2025)

مستخلص البحث: هدف البحث إلى الكشف عن البعد الحِجَاجي كدراسة بلاغيَّة، وذلك في ضوء قصيدة (مُعلمة الإنسان ما ليس يعلم) للعقاد، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن النقطة البحثيَّة، وجاءت أهمُّ النتائج التي توصَّلت إليها: تكرر لجوء العقاد إلى محسنات بديعيَّة بعينها، كالطباق، والمقابلة؛ لبيان قيمة المرأة، وسيطرتها على مَن حولها، مما تطلَّب إبراز هذه السيطرة في جميع الأحوال والمتناقضات، ولجأ الشاعر إلى حُسن التقسيم الذي تماشى مع حالة التوازن التي تُحدثها المرأة أو ربة الشعر فيمن حولها، وقد نوَّع فيه الشاعر بحيث أبرز التوازي النحوي تعالُقَ التراكيب بشكل تناظري، فيما أبرز نظيره الصرفي تغلغل المرأة داخل عناصر الكون بأكمله وما فيه، كما اعتمد الشاعر على التتابع كآليَّة حجاجيَّة تتعلَّق بالبُعد الحِجَاجي: الأثر (الخطاب)، المؤثِّر (المرسِل) والمتأثر (المرسَل إليه)؛ إذ ربط الأسباب بالنتائج في إطار القضيَّة التي يتناولها، فربط بين المقدِّمة وأجزاء القصيدة؛ مما أبرز البُعد الحِجَاجي في القصيدة.

الكلمات المفتاحية: البعد الحِجَاجي، معلمة الإنسان، عباس محمود العقاد، الحِجَاج البلاغي.

***

The Argumentative Dimension in (The Man Who Does Not Know What He Does Not Know) by Al-Aqqad - A Rhetorical Study –

Anoud bint Ahmed Al-Anzi
Assistant Professor in the department of Arabic Language faculty of humanities and social sciences at Northern Border University

(**Received:** 14-03-2025; **Accepted**: 19-05-2025)

Abstract: This research aims to reveal the argumentative dimension as a rhetorical study through (Teaching Man What He Doesn't Know) by Al-Aqqad. I used the descriptive analytical method to uncover the research point, and the most important results were: Al-Aqqad repeatedly resorted to specific innovative improvements, such as counterpoint and contrast; To demonstrate the value of a woman, and her control over those around her, which required highlighting this control in all situations and contradictions, and the poet resorted to good division, which was compatible with the state of balance that the woman or the mistress of poetry creates in those around her. The poet varied it so that the grammatical parallelism highlighted the interconnectedness of the structures in a symmetrical way. While its morphological counterpart highlighted the penetration of women into the elements of the entire universe and what is in it, the poet also relied on sequence as an argumentative mechanism related to argumentative dimension: the effect (the addressee), the influencer (the sender), and the affected (the addressee); As he linked the causes to the results within the framework of issue he addresses, linked the introduction to the parts of the poem, which highlighted argumentative dimension in the poem.

Keywords: Al-Hajjaj dimension, human education, Abbas Mahmoud Al-Akkad - Al-Hajjaj Al-Balaghi.

(*) للمراسلة:
عنود بنت أحمد العنزي
أستاذ مساعد بقسم اللغة العربيَّة كليَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة بجامعة الحدود الشماليَّة

البريد الالكتروني: anood.alenezi@nbu.edu.sa

(*) **Corresponding Author**:
Anoud bint Ahmed Al-Anzi
Assistant Professor in the department of Arabic Language faculty of humanities and social sciences at Northern Border University

E-mail: anood.alenezi@nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0062270

1 المقدمة:

إن الحِجَـاج (Argumentation)، مصطلـح يـدرس طريقـة الاسـتدلال والإقنـاع فـي الخطـاب، والبرهـان اللغـوي الـذي يتَّخـذه الملقـي للقـارئ، فيقـوم الحِجَـاج علـى تحقيـق غـرض الإقنـاع، وموافقـة الصـواب فـي الـرأي، وتوصيـل الفكـرة المـراد الحِجَـاج فيهـا، كمـا أنـه يُرسـي مبـدأ الحـوار في فنـون الخطابـة والجـدل، وقـد اتَّخـذ مضمـارًا خاصًّـا في فلسفة اللغـة وعلـم اللسـانيات، بعـد بزوغـه مـن علـم المنطـق إلـى علم البلاغـة، ليخـرج لنـا البعـد الحِجَاجـي للنصـوص، والتـي تقـوم علـى أهـمِّ المقاربـات العلميَّـة التـي تناولـت الحِجَـاج بالدِّراسَـة والبحـث، مثـل المقاربـات البلاغيَّـة، المنطقيَّـة واللسـانيَّة، وكان مـن أبـرز مُنظِّريـه بيريلمـان (Ch. Perelman)، وتولميـن (S. TOULIMIN)، وديكـرو (O.DUCROT)، وأنسـكومبر (J-C ANSCOMBRE) وغيرهـم مـن المفكِّريـن الذيـن قدمـوا إسـهامات عميقـة فـي مجـال الحِجَـاج.

ولأن الحِجَـاج يعـدُّ عنصـرًا مهمًّـا فـي عمليَّـة الإقنـاع، وفـي إدراك الحـقِّ وقبولـه؛ فقـد ارتبـط فـي الفكـر اليونانـي- عنـد أرسـطو- بالإقنـاع والبرهـان، وذلـك تجلِّـى مـن خـلال الفضـاء النصـيِّ الـذي يتجلَّـى فيـه الخطـاب الحِجَاجـي؛ لذلـك نجـد أنـه ارتبـط فـي التـراث العربـي بالجـدل والحـوار، وبالتأثيـر والإقنـاع؛ لذلـك وجـه علمـاء البلاغـة العربيَّـة القديمـة البلاغـة لغايـة تأثيريَّـة لإقنـاع المتلقـي والتأثيـر فيـه عـن طريـق الخطابـة، والـذي بـدوره انتقـل كنظريَّـة حديثـة للحِجَـاج عنـد الغـرب، كانـت أُولـى خطواتهـا: البلاغـة أو الخطابـة الجديـدة لـــ (بيرلمـان)؛ إذ حـاول إضفـاء بُعـد عقليٍّ علـى الحِجَـاج، فعنـده حـوار يسـعى إلـى إحـداث اتفـاق بيـن الأطـراف المتحـاورة بحريَّـة ومعقوليَّـة، بعيـدًا عـن الاعتباطيَّـة واللامعقوليَّـة فـي الخطابـة، وبعيـدًا عـن الإلـزام الـذي يطبـع الجـدل؛ ومـن ثـم جـاء بَعـده كثيـر مـن نظريـات الحِجَـاج فـي اللغـة، مثـل: نظريَّـة (ديكـرو) فـي الحِجَـاج؛ فالحِجَـاج- عنـده- قائـم فـي جوهـر اللغـة نفسـها، بصـرف النظـر عـن اسـتخدامها، فكل قـول هـو قـول حِجَاجـي، لقـد أدَّى انفتـاح الباحثيـن العـرب المعاصريـن علـى النظريـات الغربيَّة، بالتطـرُّق إلـى وسـائل الحِجَـاج البلاغيَّـة والمنطقيَّـة، وأثرهـا فـي الإقنـاع، عبـر أسـاليب الحِجَـاج البلاغيَّـة، وكـون الحِجَـاج ممارسـة منبثقـة عـن البلاغـة، فلـه آلياتـه التـي طبقَّناهـا علـى (معلمـة الإنسـان مـا ليـس يعلـم) لعبـاس محمـود العقـاد المفكِّـر والأديـب المصـري المتوفَّـى: 1964 ميلاديَّـة.

1-1 مشكلة البحث وتساؤلاته:

برغـم دخـول الحِجَـاج المنطقـيِّ فـي التـراث العربـي، فإنـه لـم يبـرز إلا بعـد ظهـور النظريـات الغربيَّـة. ونسـتطيع مـن خلال بحثنـا أن نجيـب عـن السـؤال الرئيـس؛ كيـف تحقَّـق البعـد الحِجَاجـي فـي معلمـة الإنسـان للعقـاد؟ وينبثـق عنـه عـدة تسـاؤلات فرعيَّـة كالآتـي:

1. ما الحِجَاج وما نظرياته الحديثة؟
2. هـل تحقَّقـت الوظيفـة الحِجَاجيَّـة للمحسـنات البديعيَّـة فـي شـعر العقـاد؟
3. مـا مـدى العلاقـات الحِجَاجيَّـة المؤثـرة فـي معلمـة الإنسـان؟

2-1 أهداف البحث:

تكمن أهداف البحث في النقاط التالية:

1. الوقوف على معنى الحِجَاج ونظرياته الحديثة.
2. إبـراز الوظيفـة الحِجَاجيَّـة للمحسـنات البديعيَّـة فـي شـعر العقـاد.
3. معرفـة العلاقـات الحِجَاجيَّـة المؤثـرة فـي "معلمـة الإنسـان".

الدِّراسَات السابقة:

كثُـرت الدِّراسَـات فـي الآونـة الأخيـرة عـن الحِجَـاج ودراسـته وأبعـاده، فهـي مـن الدِّراسَـات التـي جعلـت للنـصِّ الشـعري أو النثـري يخـرج بفوائـد ومميـزات فـي الأسـاليب الحِجَاجيَّـة فـي نصـوص اللغـة العربيَّـة، فلـم أقـف علـى دراسـة أكاديميَّـة- أو بحـث منشـور- تنـاول فـي دراسـته البعـد الحِجَاجـي فـي (معلمـة الإنسـان مـا ليـس يعلـم) للعقـاد، لكنَّنـي وقفتُ علـى مـا يقتـرب مـن موضوعـي، وهـو مـا تنـاول مـن الأبحـاث فـي البعـد الحِجَاجـي كدراسـة بلاغيَّـة... لكنـه تنـاول نصًّـا شـعريًّا آخـر أو كتـاب آخـر، وجـاءت الدِّراسَـات مرتَّبـةً مـن الأقـرب للأبعـد كالآتـي:

(1) "آليـات الحِجَـاج فـي خطبـة النبـي صلـى الله عليـه وسلَّم فـي خطبـة الـوداع".

بحـث مُحكـم مقـدَّم مـن الباحـث: سـعيد، هانـي علـي، منشـور بحوليـات الآداب والعلـوم الاجتماعيَّـة، بجامعـة الكويـت- مجلـس النشـر العلمـي، الحوليَّـة36، الرسـالة440، الكويـت، 1437هـ- 2015م. تنـاول البحـث "آليـات الحِجَـاج فـي خطبـة النبـي صلـي الله عليـه وسلَّم فـي حجَّـة الـوداع"؛ لكونهـا خطبـة شـفاهيَّة لهـا خصوصيتهـا مـن جهـة الحـدث والمقـام، الزمانـي والمكانـي، ثـم المتكلِّـم، واللغـة. وقـد درس البحـث آليـات الحِجَـاج فـي الخطبـة، عـن طريـق محـاور أربعـة: أولهـا يبنـي المسـرح الحِجَاجـي، وقـد عنينـا فيـه بالمنطلقـات الحِجَاجيَّـة، وبلاغـة المقـام فـي الخطبـة، كمـا لـم يغفـل هـذا المحـور دراسـة سـلطة المخاطـب، وسـلطة الأشـخاص. ويسـعي المحـور الثانـي إلـى رصـد آليـات الحِجَاج المنطقيَّـة فـي الخطبـة، حيـث إن هـذا النـوع مـن الآليات يسـتمدُّ قوتـه الإقناعيَّـة مـن الطرائـق الشـكليَّة والرياضيَّـة والمنطقيَّـة فـي البرهنـة، ويبنـي سـلمًا للحجـاج داخـل عقـل المخاطبيـن؛ لذلـك فقـد درسـنا القيـاس الخطابـي، والاستشـهاد، والتبـادل، والتقسـيم، والتوزيـع، والاتجـاه. ويخلـص المحـور الثالـث بعـد ذلـك لدراسـة الآليـات البلاغيَّـة، ودورهـا الإقناعـي فـي الخطبـة، فدرسـنا فيـه الاسـتفهام، والأمـر والنهـي، والتأكيـد،

ثم درسنا العدول وأشكاله في الخطبة، وقد تمثَّل في: العدول اللفظي، والالتفات، والتقديم والتأخير، والحذف، بالإضافة إلى رصد آليَّة تصوير، وتوجيهها حجاجيًّا. أما المحور الأخير فتناول الإشارة وآليات الإقناع غير اللفظيَّة، وهو بعد حجاجي تداولي يمسُّ الخطاب الشفاهي، كما يتعلَّق بالخطاب المكتوب، تلا كل ذلك الخاتمة، وفيها تسجيل لمجموعة النتائج التي توصَّل البحث إليها، ثم ذكر لثبت المصادر والمراجع مرتبة ترتيبًا هجائيًّا.

(2) "البناء الحِجَاجي لخطبة النبي صلى الله عليه وسلم في الأنصار".

بحث مُحكَّم مقدَّم من الباحث: ابن عمارة، محمد، منشور بمجلة: الإحياء، بجامعة باتنة 1- كليَّة العلوم الإسلاميَّة، ع23، الجزائر، 2019م، يهدف البحث إلى الكشف عن فاعليَّة الحِجَاج في النصِّ الخطابيِّ، باعتباره عمليَّة اتصاليَّة، قوامها الحجة المنطقيَّة وغايتها إقناع الآخر ودفعه نحو الإنجاز، وقد ركزتُ في هذه الدِّراسَة على بُعدين أساسيين، هما: 1- مفهوم الحِجَاج في الدِّراسَات البلاغيَّة واللغويَّة والتداوليَّة مع التطرق لآلياته وتقنياته الخطابيَّة التي تحقِّق عمليَّة الإقناع والتداول. 2- البعد الإجرائي المتمثِّل في دراسة حجاجيَّة لخطبة النبي (صلى الله عليه وسلم) في الأنصار باعتبارها نصًّا حجاجيًّا وسياسيًّا، وظُفت فيه عدّة تقنيات خطابيَّة تروم إقناع المتلقي واستمالته وتوجيهه، وحمله على الإذعان.

(3) "أسلوب الحِجَاج في إثبات البعث في النظم الكريم بين المكي والمدني: دراسة بلاغيَّة تحليليَّة".

بحث مُحكَّم مقدَّم من الباحث: الشهري، محسن بن علي، منشور بمجلة: العلوم الإسلاميَّة، بالمركز القومي للبحوث غزة، مج2، ع6، فلسطين، 2019م. يهدف البحث إلى إبراز أسلوب الحِجَاج في النظم الكريم، لا سيَّما أن هذا الأسلوب تمثَّل في جلِّ القضايا المهمة التي أراد النظم تقريرها في النفوس، ومن ذلك قضيَّة إثبات البعث، وكان إنكار اليوم الآخر من الضلال البين؛ ومن أجل ذلك جاء الحِجَاج في إثبات اليوم الآخر بما يتوافق مع مقاصد المكي والمدني، وبما ينسجم مع سياق كلِّ سورة. وقد تمت الدِّراسَة في إطار المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تقسيم البحث إلى ستَّة مباحث: حيث عمد المبحث الأول إلى توضيح مفهوم الحِجَاج، وإبراز قيمته البلاغيَّة، وجاء المبحث الثاني يوضِّح الفرق بين القرآن المكي والقرآن المدني، ثم المبحث الثالث الذي بدأ التطبيق على آيتين من القرآن التي في طريقة حجاجه لإثبات البعث، ثم بيَّنت في المبحث الرابع كيف هيَّأ النظم الكريم لأسلوب الحِجَاج في القرآن المكي، ثم تناولت في المبحث الخامس آيتين من القرآن المدني في طريقة حجاجه لإثبات البعث، ثم جاء المبحث السادس لأبين فيه تهيئة النظم لأسلوب الحِجَاج في القرآن المدني، ثم خلصت بعد ذلك إلى أبرز النتائج، والتوصيات.

(4) "البعد الحِجَاجي في الأساليب البلاغيَّة: قراءة في نصوص كتاب زهر الآداب وثمر الألباب للحصري القيرواني "ت. 453 هـ."".

بحث مُحكَّم مقدَّم من الباحث: كاظم، حيدر جبار، منشور بمجلة: كليَّة التربية، الجامعة المستنصريَّة - كليَّة التربية، ع1، العراق، 2022م. يهدف البحث لمحاولة بيان البُعد الحِجَاجي في الأساليب البلاغيَّة الواردة في النصِّ التراثي العربي، عن طريق مقاربة نصوص واحد من أهم الكتب التراثيَّة الأدبيَّة، وهو كتاب (زهر الآداب وثمر الألباب للحصري القيرواني (ت 453ه))، وهي مقاربة تداوليَّة حجاجيَّة تكشف عن الوظيفة الحِجَاجيَّة التي تضطلع بها أبرز الأساليب البلاغيَّة المستعملة في نصوص الكتاب، لا سيَّما المجازيَّة منها، ليتبين أن النصَّ التراثي العربي يمتلك القدرة على استيعاب النظريات اللسانيَّة الحديثة على مستوى التنظير والتطبيق، إذا ما علمنا أن هذه النظريات وضعت من أجل دراسة اللغات الطبيعيَّة في بيئاتها المتنوِّعة.

(5) "قراءة في مفهوم الخطاب الحِجَاجي ومقارباته".

بحث مُحكَّم مقدَّم من الباحثين: بغداد باي، نعيمة، وبرقان، محمد، منشور بالمجلة: الدوليَّة للاتصال الاجتماعي، بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم- كليَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة- مخبر الدِّراسَات الإعلاميَّة والاتصاليَّة، مج10، ع1، الجزائر، 2023م. يهدف البحث إلى التعرُّف على أهم المقاربات العلميَّة التي تناولت الحِجَاج بالدِّراسَة والبحث، مثل المقاربات البلاغيَّة، المنطقيَّة واللسانيَّة، من خلال تقدُّم قراءة في تصوُّرات المفكِّرين، وهذا بعد عرض مفهوم الحِجَاج وخصائصه، هذا المفهوم الذي مرت فيه الدِّراسَات بين مدٍّ وجزر تبعًا لخصوصيَّة المرحلة التي احتضنت هذا المفهوم وطبيعة العصر وظروفه التي عايشها هؤلاء المفكِّرون.

1-3 منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يختصُّ بالبحوث النظريَّة، متَّخذًا من أحد أهم إجراءاته وهو التحليل؛ للوقوف على نصوص الحِجَاج في "معلمة الإنسان" وتحليلها، والخروج منها بأسلوب الإقناع والحِجَاج.

1-4 خطة البحث:

اشتملت خطَّة البحث على مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس.

المقدمة: واشتملت على مشكلة البحث وتساؤلاته، وأهدافه، والدِّراسَات السابقة، ومنهج البحث، وخطة البحث.

التمهيد: التعريف بمصطلحات البحث، ويشتمل على نقطتين:

أولًا: الحِجَاج مفهوم لغةً واصطلاحًا.

ثانيًا نظريات الحِجَاج الحديثة.

المبحث الأوَّل: الوظيفة الحِجَاجيَّة للمحسنات البديعيَّة.

المبحث الثَّاني: العلاقات الحِجَاجيَّة (الأثر-المؤثر-المتأثر).

الخاتمة: وفيها أهمّ النتائج التي توصَّلت إليها.

الفهارس: واشتملت على:

فهرس المصادر والمراجع.

فهرس المحتويات.

2 التمهيد: التعريف بمصطلحات البحث

أولًا: الحِجَاج مفهومه لغة واصطلاحًا:

تعريف الحِجَاج لغةً: يعود أصل اللفظ إلى الجذر اللغوي (حجج)، والذي يؤول إلى القصد، فكلُّ قصد حج، ثم اختصَّ بهذا الاسم القصد إلى البيت الحرام للنُّسك، والحجَّة هي السنة؛ لأنها يقصد إليها في البرهان والدليل[1]، والحجة هي البرهان والتَّاحج التَّخاصم ويكون ببرهان، فيقال نازعه الحجَّة أي نقض له برهانه، واحْتَجَّ بالشيءِ: اتَّخذه حُجَّة؛ إنما سُميت حُجَّة؛ لأنها تُحَجُّ أي يقتصدَ لَهَا وإليها[2].

وأشارت التعريفات اللغويَّة إلى أن الحِجَاج يدور حول الدليل والبرهان، مما يقصد إليه كلٌّ من المتنازعين؛ للبرهنة على صحَّة ما ذهب إليه كل منهما.

الحِجَاج اصطلاحًا: هو نمط أو صنف خاصٌّ من علاقات مودَعة في الخطاب، والتي تندرج في اللسان ضمن ما يحويه الخطاب من المحتويات الدلاليَّة"[3].

ونفهم من التعريفات الواردة أعلاه أن دلالة اللفظ تُشير إلى المحاورة والمناقشة بالدليل، بحيث ينتمي للمقام النزالي، ومحاولة إثبات صحَّة الرأي بالبرهان والدليل، مما عبَّرت عنه دلالات الاستدارة التي هي من معاني الجذر (حجج)؛ إذ يداور المحتجُّ ويناور خصمَه بالدليل: إثباتًا ونفيًا.

ثانيًا: نظريات الحِجَاج الحديثة:

إن المتأمِّل لنظريات الحِجَاج الحديثة ليلاحظ بوضوح أن آراء المحدثين قد انبنت على آراء القدماء؛ إذ مرَّ الحِجَاج بمرحلتين قديمتين تأسَّست عليهما المرتكزات الحِجَاجيَّة الحديثة، وجاءت مرحلة (أفلاطون) تمثِّل أولى المرحلتين، تأثرت ولا شكَّ بحاورات أفلاطون مع السوفسطائيين، ما تناول الأطر العامة للمفاهيم، كالبلاغة والفصاحة ومفهوم الخطيب، مما نلاحظ ربط أفلاطون فيه مفهوم الحِجَاج، المتعلق بالفصاحة، بالعالم الغيبي، فنظر إليه كهبة ممنوحة من الخالق للمخلوق.

أما المرحلة الثانية: مرحلة الاستدلال الحِجَاجي لدى (أرسطو)، وهي مرحلة متطوِّرة؛ إذ فرَّق أرسطو بين ثلاثة أنواع من الأدلة يضعها الخطاب الحِجَاجي موضع التنفيذ: شخصيَّة الخطيب، محتوى الخطاب، ومشاعر المتلقِّي، وافترض أرسطو أن كلَّ خطاب يسعى إلى إظهار احتماليَّة الصواب من قِبَل المتكلم، وهو ما يحيل إلى ممارسة تأثيريَّة هدفها الإقناع في المقام الأول[4].

بذلك، يتجلَّى مفهوم الخطاب، بما له من قدرة حجاجيَّة، وفق النظرة الأرسطيَّة الشاملة التي عُنِيت بتفصيل القول في هذه المرتكزات الأساسيَّة الثلاثة: الخطاب، الخطيب، والمتلقي.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة النهضة أو البلاغة الحِجَاجيَّة الجديدة التي أسَّس لها (بيرلمان)؛ إذ مرَّت فترات طويلة من الانحدار الحِجَاجي، إلى أن استعاد الحِجَاج وجوده على الساحة الأدبيَّة في العصر الحديث، وبدا في ظهوره الجديد وثيق الصلة بالبلاغة على يد (بيرلمان)، واندرج "عمل بيرلمان بالكامل في الإرث الأرسطي، بالتمييز الذي أقامه (أرسطو) بين الاستدلال التحليلي والاستدلال الديالكتيكي[*]، الأول مرتبط بالصواب والمنطق، أما الثاني، فينطلق من المقدِّمات التي تتشكَّل من الآراء (المقبولة عمومًا) والقابلة للصواب؛ وذلك بهدف استنباط أو قبول أطروحات أخرى"[6].

ونبهت الفقرة أعلاه إلى أن نظريَّة أرسطو في الخطابة، كفنٍّ له ملامحه الحِجَاجيَّة، تعالق مع نظريَّة أرسطو في الحِجَاج، على النحو الذي يهدف فيه الخطيب إلى التأثير في السامع، وإقناعه بوجهة نظره، وهو نفسُه الأساس الذي قامت عليه بلاغة الحِجَاج لدى (بيرلمان)، مع اختلافٍ طفيفٍ، كما تُشير الفقرة، وهو وضع الصواب والمنطق في الاعتبار عند تقييم حجاجيَّة الخطاب، ثم الانطلاق من هذا المحور التحليليِّ، كمقدِّمات، حتى الوصول إلى أطروحات يثبت صوابها بتحليلها، واختبار معقوليتها وصوابها.

(1) معجم مقاييس اللغة، ابن فارس (2/29-31) بتصرُّف.
(2) ينظر: تهذيب اللغة، الأزهري (3/251)؛ لسان العرب، ابن منظور (2/228).
(3) الحِجَاج في التداوليَّة: مدخل إلى الخطاب البلاغي، الحباشة (ص203).
(4) ينظر: تاريخ نظريات الحِجَاج، فيليب بروتون- جيل جوتييه (ص32).
(*) ديالكتيك باللغة اليونانيَّة: (διαλεκτική) هو الجدل أو المحاورة: تبادل الحجج والجدال بين طرفين دفاعًا عن وجهة نظر معيَّنة.
(6) تاريخ نظريات الحِجَاج، فيليب بروتون- جيل جوتييه (ص42).

وظائف الحِجَاج:

يمكن إجمال هذه الوظائف في ثلاث وظائف رئيسة:

1. الإقناع: أي حمل المتقبل على تبنِّي الأطروحة المدعومة، ويكون ذلك باعتماد حجج عقليَّة ومنطقيَّة وواقعيَّة.
2. حمل المتقبل على تصديق الأطروحة المدعومة: وذلك بمخاطبة الرغبات والعواطف فيه (اللغة تنهض بوظيفة تأثيريَّة)، وتسمّى هذه الوظيفة وظيفة نفسيَّة.
3. الدَّحض: ويتمثَّل في نقض أطروحة الخصم عبر الكشف عن عيوبها، وإثبات عدم صحّتها بحجج مختلف، وتشترك هذه الوظائف في كونها تمثِّل دعوة إلى تغيير موقفٍ أو رأيٍ أو إنجاز عمل ما[1].

وسوف نتناول البُعد الحِجَاجي، في القصيدة محلّ الدِّراسَة، كالآتي:

3 المبحث الأوَّل: الوظيفة الحِجَاجيَّة للمحسنات البديعيَّة.

المحسنات البديعيَّة تنقسم إلى:

- **المحسّنات المعنويَّة:** وهي ما تزيد المعنى حُسنا، إمّا بزيادة تنبيه على أمر، أو بزيادة التناسب بين أجزاء الكلام، فبعض هذه المحسِّنات المعنويَّة، لا تخلو من تحسين اللفظ، بل هي التي يكون التحسين فيها راجعًا إلى المعنى أوَّلًا وبالذات، ويتبعه تحسين اللفظ ثانيًا وبالعرض. ويعرف هذا النوع من الآخر بأنّه لو غيّر اللفظ بما يرادفه لبقي المحسِّن كما كان قبل التغيير، كما في الطباق.

- **المحسّنات اللفظيَّة**: وهي ما تزيد الألفاظ حُسنًا، وإن كانت لا تخلو من تحسين المعنى، بل هي التي يكون التحسين فيها راجعًا إلى اللفظ أوّلا وبالذات، ويتبعه تحسين المعنى ثانيًا وبالعرض. وما يميّز هذا النوع عن الأوّل أنّه لو غيّر أحد اللفظين بما يرادفه لزال ذلك المحسِّن، كما في الجناس"[2].

ومما يسترعي الانتباه تمكن العقاد من توظيف المحسنات البديعيَّة توظيفًا متقنًا، إذ تناول في هذه القصيدة قيمة المرأة في حياة البشريَّة، وأنها هي الرافد الذي لا يمدُّ غيره بالمشاعر الفيَّاضة، وحنان الأمومة فحسب، بل إنها مُعلمَتُه ما جهل به، وهي التي تمدُّه بالمعرفة بكافة أشكالها.

وجاء هذا المعنى يمثِّل القضيَّة الحِجَاجيَّة التي يسعى العقاد لإقناع المتلقي بها، والبرهنة عليها، والاستدلال لصحَّتها، ومن ثم، فقد تعلَّقت المحسِّنات البديعيَّة، في القصيدة، ببُعد حِجَاجي في المقام الأول، مما يمكننا أن نلمحه في قوله:

مُعَلِّمَةَ الإِنْسانِ ما لَيْسَ يَعْلَمُ وَقائِلَةً ما لا يَبوحُ بِهِ الفَمِ

إذ اعتمد الخطاب الحِجَاجي على الجمع بين الشيء ونقيضه، في قوله: معلِّمة – ما لم يعلم- قائلة – لا يبوح، ومع هذا التناظر بين فعل العلم والجهل، والقول والصمت، ولزوم الإمساك عن الكلام، تتجلى لنا ملامح البعد الحِجَاجي؛ لإثبات حالة الرِّفادة في حق المخاطبة، على النحو الذي استوجب استعمال الطباق السلبي[3] في البيت؛ لأن الشاعر يحتاج إلى الجمع لا بين الشيء ونقيضه، بل تحقُّق الشيء، واستلابه من الإنسان، وهو أبلغ في بيان تأثير المرأة المتحدَّث عنها.

وبالنظر للفعلين المتناظرين، نلاحظ أن التعليم لم يأتِ ضدَّ الجهل، بل عدم العلم، وكأن الأمر لا يتعلق بالمنحى العلمي الأكاديمي، بل شؤون الحياة، والتمرُّس فيها، فبدت المرأة تعلِّم غيرها فنَّ الحياة، وأساس الوجود، وهي ماهيات تتعلق بمسألة الوجود نفسه.

وتكرر الطباق السلبي في الشطر الثاني، فلم يأتِ القول أو الكلام مقابلًا للصمت، بل لانعدام القدرة على البوح، مما خصَّص فيه الشاعر حالة معيَّنة من حالات الصمت، وهو الإمساك المفضي لعدم القدرة على التعبير عن مكنون الفؤاد.

فكان للطباق وظيفة حجاجيَّة تمثَّلت في إبراز محيط تأثير المرأة وتأطُّره بأطره الواضحة.

ولأن المرأة هي أساس الحياة أو مُعادِلها، نرى العقاد يتمثَّلها في صورة المعلمة التي يقف الإنسان في مِحرابها، طالبًا منها الوقوف على أسرار الحياة، وهو ما نجده في قوله:

أَعِيدِي عَلَيَّ القَوْلَ أُنْصِتْ وَأَسْتَمِعْ حَدِيثًا لَهُ في نَوْطَةِ القَلْبِ مَيْسَمِ

إذ وقف الشاعر في محراب المرأة يطلب منها أن تمدَّه بالمعرفة، وأن تُسِرَّ إليه بما يفتقر إلى معرفته، على النحو الذي برز فيه مراعاة النظير[4] في الشطر الأول؛ لأن الكلام (أعيدي- القول) لا يكون إلا لمستمع (أنصت وأستمع)، ومن ثم، فإن هذا المحسِّن البديعي وقع متشابكًا؛ إذ الإعادة تقتضي القول، والقول يحتاج الإنصات، مع مراعاة تقديم الشاعر للإنصات على الاستماع، وهو ما يُشير إلى أهميَّة الملقى على سماعه، وأن مصدر الإلقاء جدير بالإصغاء والتسمُّع الذي بلغ حدَّ الإنصات

(1) ينظر: البيان والتبيين، الجاحظ (1/ 105).
(2) خزانة الأدب وغايَّة الأرب، ابن حجة الحموي (117/1).
(3) ينظر: كتاب الشعر أو شرح الأبيات المشكلة الإعراب، ابن عبد الغفار الفارسي (ص223).
(4) ينظر: خزانة الأدب وغايَّة الأرب، ابن حجة الحموي (297/1).

مـن هنـا، كانـت مراعـاة النظيـر واقعـةً لإفـادة هـذه المعانـي جميعهـا، وإقنـاع السـامع بـأن السـامع لـن يسـتمع لمثـل مـا سـتلقيه عليـه المـرأة

وامتـدت معانـي مراعـاة النظيـر فـي قولـه: حديثًـا؛ لتمييـز ماهيَّـة الملقـى علـى السـماع الـذي وقـع فـي صـورة (الحديث)، وكان لوقوعـه موقـع الميسـم علـى القلـب دلالـة عـدم الضيـاع، وحفـظ السـامع واسـتيعابه لـه، ممـا أقنـع المتلقـي بأهميَّـة الحديـث والمتحـدِّث بـه.

جـاء حديـث المـرأة يشـتمل علـى خبـرة الحيـاة، مـع تقريـر الشـاعر أنـه يتحقَّـق بـه وجـوده، كنمـوذج للإنسـانيَّة، وهـو مـا أشـار بـه الشـاعر إلـى قيمـة المـرأة؛ لإكسـاب خطابـه الأبعـاد الحِجَاجيَّـة الازمـة لإثبـات مـا يـورده، مـن تحقيـق المـرأة للتناغـم الداخلـي للإنسـان، ممـا نجـده فـي قولـه:

حديثك من كل اللغات منظَّمٌ ومعناك في كل النفوس مقسَّم

وجـاء حُسـن التقسـيم ممـا يسـترعي انتبـاه السـامع فـي البيـت؛ إذ تناظـر الشـطران فـي تـوازٍ نحـوي واضـح[1]:

مبتدأ	**+ جار ومجرور**	**+ خبر**
حديثك	**من كل اللغات**	**منظم**
معناك	**في كل النفوس**	**مقسم**

ولـم يقتصـر الأمـر علـى حُسـن التقسـيم أو التـوازي النحـوي فحسـب، بـل وقـع التـوازي الصرفـي بيـن اسـمي المفعـول (مقسَّـم – منظَّـم) للحـدوث والاسـتمرار[2]، وهـو مـا ألقـى بظلالـه علـى قيمـة المـرأة كقضيَّـة حجاجيَّـة يسـعى الشـاعر إلـى إثباتهـا بالحجـج المختلفـة.

وتكرر حُسن التقسيم في قوله:

فَلِلوَحْشِ فِيهِ وَالأَنَاسِي عَوْلَةٌ وَلِلنذَارِ وَالإِعْصارِ فَيهِ تَهَزُّمُ
جُؤارٌ كَـأَنَّ الطَّوْدَ مِنهُ مُحَرِّكٌ وَخَفْقٌ كَأَنَّ النَّجْمَ مِنهُ مُهَوِّمُ

إذ وقع نفس التناظر النحوي في البيتين، كالآتي:

جارٌ ومجرور جارٌ ومجرور اسم معطوف مبتدأ مؤخَّر
فـلـلـوحـش فـيـــه والأنـاسـي عـــولـــة
لـلـنـذار فـيـــه والإعـصـار تـــهـــزُّم

وقد وقـع التناظـر بيـن الشـطرين علـى مسـتوى الاشـتقاق الصرفـي، إذ ورد الاسـم الجامـد: وحـش- نـذار، متناظريـن، (عولـة – تهـزُّم) اسـم مـرة[3]، وكأن حُسـن التقسـيم قـد تماهـى مـع حالـة التـوازن النفسـي والشـعوري لـدى الإنسـان ممـا تُحدِثـه المـرأة فـي حياتـه، وجـاءت حالتـا تقديـم الخبـر متناظرتيـن علـى المبتـدأ أعـلاه ممـا يُشـير إلـى حالـة الاصطفـاف التـي تقـع علـى أرض الواقـع بفعـل المـرأة، مـع مُراعـاة حالـة الاختـلاف بيـن الجمـع (أناسـي) للكثـرة[4]، فـي مقابـل الإعصـار الـذي ورد علـى صـورة الجنـس، وكلاهمـا يـدل علـى صعوبـة الحصـر؛ لبيـان التأثيـر غيـر المحـدود للمـرأة فـي محيطهـا.

كذلـك، كان لحسـن التقسـيم وظيفـة حجاجيَّـة فـي البيـت التالـي؛ إذ تناظـر الشـطران نحويًّـا:

خبر لمحذوف ناسخ اسـمـه جارٌّ ومجرور خبر الناسخ
جـــــؤار كأن الـطـود منه محرك
خـــفـــق كأن الـنـجـم منه مهمّم

وقـد تناظـر الشـطران مـن الناحيَّـة النحويَّـة التركيبيَّـة، ووقـع التناظـر الصرفـي بيـن: الطـود – النجـم، واسـمي الفاعـل: محـرِّك- مهـوم، وهـو مـا حـرَّك المعنـى، وعـزَّز حالـة الاصطفـاف لـدى السـامع، بحيـث أثبـت الشـاعر قـدرات المـرأة الفطريَّـة فـي تسـوية المحتـوى الشـعوري النفسـي، بمـا ينعكـس علـى نظيـره علـى محيـط الرؤيـة.

بـرز المنحـى الحِجَاجـي بوضـوح فـي الأبيـات الثلاثـة أعـلاه، وجـاء حُسـن التقسـيم بمثابـة الآليَّـة التـي تبرهـن علـى صحَّـة القضيَّـة الحِجَاجيَّـة فـي القصيـدة.

ولا نغفـل قيمـة التناظـر الدلالـي أعـلاه، ممـا اشـتمل عليـه حُسـن التقسـيم، وتمثَّـل فـي التشـبيه المجمَـل[5]. الـوارد فـي البيتيـن، وهـو مـا دعـم قـدرة حديـث المـرأة علـى تحريـك الجامـد المـوات فـي الإنسـان.

ولا أدلَّ علـى القيمـة الحِجَاجيَّـة للتشـاكُل اللفظـي مـن الجنـاس[6] فـي قولـه:

وَهَمْسٌ كَهَمْسِ الجِنِّ في خُلْواتِها لَهُ رِعْدَةٌ في الجِلْدِ يُنْكِرُها الدَّمُ

إذ وقـع الجنـاس التـام فـي قولـه: وهمـس كهمـس، وقصـد بـالأول همـس حديـث المـرأة، وشـبَّهه بهمـس الجـنِّ فـي الحديـث، علـى النحـو الـذي وظَّـف فيـه العقـاد الجنـاس لإبـراز بُعـد حجاجـي، هـو رقـة المـرأة المفرطـة فـي حديثهـا الهامـس، وتأثيـره فـي الجلـد بالقشـعريرة، والـدم بالإنـكار، ممـا تعالـق فيـه المحسـن البديعـي (الجنـاس) بالتصويـر الاسـتعاري ينكرهـا الـدم، ومـن ثـم، يكـون حديـث المـرأة حديـث السـحر الآسـر المتسـلل إلـى الأعمـاق، فيكـون بذلـك سـرّ الوجـود كلـه، وهـو جوهـر القضيَّـة الحِجَاجيَّـة التـي يتناولهـا العقـاد فـي القصيـدة.

وبَثٌّ يُسِيلُ الدَّمعَ مِنْ قَنَواتِهِ وَحَثٌّ يَهِيجُ النَّفْسَ فَهْيَ تَضَرَّمُ

(1) ينظر: التوازي ولغة الشعر، كنوني (ص78).
(2) مفتاح العلوم، السكاكي (50/1).
(3) المفتاح في الصرف، الجرجاني (ص65).
(4) حاشيَّة الصبان على شرح الأشمونى لألفيَّة ابن مالك، الصبان (71/4).
(5) ينظر: بغيَّة الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، الصعيدي (432/3).
(6) ينظر: شرح تلخيص مفتاح العلوم، ابن عربشاه (459/2).

إذ وقع الجناس أعلاه بين: (بثٌّ – حثٌّ)، وجاء البثُّ يراعي طبيعة الحديث الهامسة في البيت السابق، فضلًا عن مراعاة النظير بين: سيلان الدمع وحالة الهياج التي تنتاب النفس.

ارتبط الحِجَاج أعلاه بفكرة قوى النفس التي أثارها الفلاسفة، فصنَّفوها إلى: غضبيَّة وشهوانيَّة وعاقلة[1]، وهو ما اقترن بفكرة المرأة التي تسيطر على مقاليد العلم البشريِّ، وقدرتها على ردِّ الإنسانيَّة إلى منابعها الفطريَّة الأولى؛ إذ تمتلك مفاتيح النفس البشريَّة التي عبَّرت عنها المحسِّنات البديعيَّة الواردة بالبيت.

ودلل الشاعر على هذه الفكرة بالبرهان العقليِّ المقرون بالتأمل، في قوله:

تَظَلُّ بِقَيْدِ اللَّحْنِ في ثَوَرَانِها إلى الغَمْرِ تَهْوِي أَوْ إلى النَّجْمِ تَقْحَمُ

إذ تستمرُّ النفس في استحضار حديث المرأة الذي يطال مناحي الحياة كافةً، وكأنها أسيرة لديه، وهو ما يكسبها طاقة ذات مستويات مختلفة، تهوي به إلى القاع، أو ترتفع به إلى مستوى النجوم في السماء، وفيه امتداد للبرهان العقلي في الأبيات السابقة، مقرون بظواهر حركيَّة تمثَّلت في الصعود والهبوط، مما عبَّرت عنه المقابلة بين: تهوي – تقحم، والطباق بين: الغمر- النجم، على النحو الذي أكسب الصورة طبيعة بصريَّة تعتمد على ما يشاهده الإنسان كلَّ يوم.

وانعكست دلالة التصوير المقترن بالمحسِّن البديعي؛ لتدعيم هذه القدرات الخاصة التي تمتلكها المرأة؛ إذ تتجاوز النفس البشريَّة حدود المعقول؛ لتحتاز إمكانات حركيَّة بعينها، تمكِّنها من ارتياد العوالم والآفاق: صعودًا وهبوطًا، وهو ما قرن البرهان الحِجَاجي بواقعيَّة في الرؤية؛ إذ نبَّه العقاد إلى أن المرأة هي المحرِّك والموجِّه، ومن ثم، تسمو الإنسانيَّة بسموِّها، وتنحطُّ بانحطاطها، كقانون للنفي الحِجَاجي، بحسب ما أورد (ديكرو)[2]، وكان ذلك أبلغ في إقناع السامع بالقضيَّة الحِجَاجيَّة في النصِّ. وبرزت التقابلات في قوله:

تَهُزِّينَ أَعْطافَ البَخِيلِ فَيُكْرِمُ وَيُصْغِي إِلَيْكِ المُشْمَخِرُّ فَيَرْحَمُ
وَيَسْمَعُكِ الواهِي الجَبانُ فَيَنْثَنِي إلى الحَرْبِ شَيْطانًا عَلى المَوْتِ يَهْجِمُ
وَيَمْنَحُكِ الشَّيْخُ الجَلِيلُ وَقارَهُ وَقارًا شَراهُ بِالصِّبا وَهْوَ قَيِّمُ

ونلاحظ المقابلة بالضدِّ في قوله: البخيل- يكرم، المشمخرُّ – فيرحم، الجبان- يهجم، الشيخ – الصبا، على النحو الذي أبرز فيه السياق قدرات المرأة التي تعيد صياغة المكون النفسي للإنسان، وهو ما ألقى بظلاله على أحوال البشر المتقلِّبة، وانضباطها بوجود المرأة في محيطها، مع مراعاة اقتران المحسِّن البديعي بسرعة التحوُّل والتغيُّر المتمثِّل في الفاء (فيكرم- يرحم)[3]، والأفعال المضارعة التي أفادت الاستمرار والتجدُّد[4]، ومن ثم، فقد ضاعفت هذه التقابلات من قوَّة الأدلة الإقناعيَّة في الأبيات، وأكسبته الخطاب الحِجَاجي قبولًا لدى السامع، على النحو الذي زاد من مساحة هذا القبول لدى السامع؛ إذ "يجب على المتكلمين قبول حدٍّ أدنى من المعايير المشتركة للخطاب، والانخراط في التبادل، والاضطلاع بالمشاركة بإنتاج دلائل تسمح باستمراره"[5].

هذه المزايا التي تتمتَّع بها المرأة أبرزتها المقابلة في قول الشاعر:

ويا رُبَّ مَجْهودٍ تَخَلَّلْتِ جِسمَه بِعَزْمٍ كَرَجْعِ الرُّوحِ وَالموتُ مُبرَم
فَجَدَّدتِهِ لما وَهى نَسْجُ نَفْسِهِ بِنَسْجٍ مِنَ الأَلحانِ يُصفَى ويُحْكَمُ

إذ ربطت المقابلة بين البيتين؛ إذ وقعت المقابلة بين: مجهود- جدَّدتِه، وقصد الشاعر عقد المفارقة بين حال الإنسان من دون وجود المرأة في حياته، وحاله إبَّان وجودها، وهو ما مثَّل مسارًا استدلاليًّا حجاجيًّا[6] عزَّز المفارقة المذكورة، وجاءت البنى التركيبيَّة في أشطر البيتين وصفيَّة في المقام الأول، وهو ما يُفسِّر وقوع جملة النعت: تخلَّلت جسمه، مع ارتباطه بالمنعوت (مجهود)، وشبه الجملة (كرجع الروح) المرتبط بالمنعوت (عزم)، وكذلك (من الألحان- يُضفى ويُحكَم)؛ مما أكسب الحِجَاج طبيعة رصفيَّة متسلسلة، ذات دلالة إقناعيَّة، تخضع للتراتب الرصفي للجملة، وهو الأبلغ تأثيرًا في السامع.

وقد نحا العقاد بأدلته الإقناعيَّة منحًى جديدًا، اعتمد فيه على التدليل بالمخالفة، أي: اقتضاء المقام الدلالة المخالفة، وهو ما نجده في تساؤله الذي اعتمد على المقابلة: نغمة - الشتيت؛ ليجمع بين الانتظام والتبعثر، فيما تجلَّت المفارقة، في البيت الثاني، في جمعه بين: الجمال والقبح، الرفعة والخفض، العفان والجهل؛ ليشمل بذلك محيط الهيئة، والتموقع الاجتماعي، والعلم.

وتمثَّل مفهوم المخالفة في مقام الاستعطاف لربَّة الشعر أو للمرأة، ومثوله بين يديها شاكيًا؛ ليجتمع لديه ما تشتُّت من أمره، وهو ما يُشير إلى أن استقرار الأحوال، واعتدال ما خرج عنه في يدي المخاطَبة، ومن ثم انتظم خطاب الحِجَاج الأطراف الثلاثة: المرسِل، المرسَل إليه، والرسالة؛ إذ عبَّر "المرسِل عن مجموعة من النوايا والمقصديات والرغبات المباشرة وغير المباشرة لإيصالها

(1) ينظر: الفلسفة الإسلاميَّة، الأهواني (ص77).
(2) ينظر: الحِجَاج: مفهومه ومجالاته- دراسة نظريَّة وتطبيقيَّة في البلاغة الجديدة، العزاوي (ص60) وما بعدها.
(3) ينظر: الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور، ابن الأثير الكاتب (ص202).
(4) ينظر: الإيضاح في علوم البلاغة، القزويني (154/3).
(5) المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، مانغونو (ص74).
(6) ينظر: الحِجَاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة، الدهري (ص130).

إلـى السـامع المفتَـرَض"[1]، وكانـت غيـر المباشـرة أعـلاه وسـيلة مـن وسـائل الإقنـاع، وتفاعـل المتلقِّـي مـع الخطـاب.

مـن هنـا، كانـت المـرأة مالكـة القـوى المطلقـة، المتحكِّمـة فـي مقاليـد الإنسـان، الضامنـة لتهيئتـه وإعادتـه إلـى الفطـرة التـي خلقـه الله عليهـا، وهـو مـا وصـل بالشـاعر إلـى المرحلـة الأخيـرة فـي عمليَّـة الحِجَـاج، فـي قولـه:

أَمْلْهِمَةَ الإِنْسانِ مالا يَزِيدُهُ فَصِيحٌ وَلا يُزْرَى بِمَعْناهُ أَبْكَمُ
إِلَيْكِ تَناهَى كُلُّ قَوْلٍ وَمَنْطِقٍ فَسِيَّانَ مِنْطِيقٌ لَدَيْكِ وَأَعْجَمُ

وقـد عـزا الشـاعر للمـرأة القـدرة علـى الإنطـاق، ونسـب إليهـا القـدرة علـى إلهـام الإنسـان، ممـا عبَّـر عنـه الطبـاق: فصيـح - أبكـم، والمقابلـة: يزيـد- يـزرى، منطيـق- أعجـم، ومـن ثـم، فلهـا القـدرة المطلقـة؛ لأنهـا بمثابـة السـبب أو الآليَّـة التـي سـبَّبها الله لتقويـم مـا اعـوجَّ مـن الأمـور، مـع مراعـاة التجسـيد الصوتـي لهـذه الحالـة مـن التناغـم؛ ممـا عبَّـر عنـه الجنـاس الناقـص: منطـق- منطيـق، وجمـع فيـه بيـن المصـدر وفاعـل الفعـل، وكأن المخاطبـة لهـا السـيطرة الكاملـة علـى أوليـات التواصـل الإنسـاني، علـى النحـو الـذي عـزَّز مـن استشـعار السـامع قدراتهـا.

وإجمـالًا، اعتمـد الشـاعر علـى المحسـنات البديعيَّـة كآليَّـة حجاجيَّـة اسـتهدفت إقنـاع السـامع بالقضيَّـة المطروحـة؛ إذ أسـهمت هـذه المحسـنات فـي إبـراز أهميَّـة المـرأة فـي حيـاة الإنسـان، وهيمنتهـا الروحيَّـة علـى المنابـع الأولـى للوجـود البشـري، فضـلًا عـن تأثيـر هـذه المحسِّـنات فـي المتلقِّـي، وتعالقهـا مـع الزوايـا العديـدة التـي تمثَّـل الشـاعر المـرأة مـن خلالهـا، فـكان ذلـك أقنـع للسـامع، وأدعـى لتفاعلـه مـن الخطـاب الحِجَاجـي.

المبحـث الثَّانـي: العلاقـات الحِجَاجيَّـة (الأثر-المؤثـر-المتأثـر)

والمقصـود بهـا تأثيـر الخطـاب (الأثـر)، والمؤثِّـر (المرسِـل) والمتأثِّـر (المتلقـي- المرسَـل إليـه)؛ إذ إن النـصَّ الأدبـي ليـس مجـرد خطـاب لتبـادل الأخبـار والأقـوال والأحاديـث، بـل يهـدف إلـى تغييـر وضـع المتلقـي عبـر مجموعـة مـن الأقـوال والأفعـال الإنجازيَّـة، وتغييـر نظـام معتقداتـه، أو تغييـر موقفـه السـلوكي؛ وذلـك عبـر ثنائيَّـة: افعـل ولا تفعـل"[2].

وجاءت العلاقات الحِجَاجيَّة في القصيدة كالآتي:

1. علاقة التتابع:

فالخطـاب يتركَّـب مـن أجـزاء وبنـى متتابعـة: زمنيًّـا ومنطقيًّـا، بحيـث تضمـن التأثيـر فـي المتلقـي، فتتابـع الأحـداث بصـورة منطقيَّـة؛ بالربـط بيـن الحـدث ونتائجـه، وهـا الترتيـب يخضـع لقوانيـن ومبـادئ تحكـم العلاقـات بيـن الجمـل، منهـا معرفتنـا بالعالـم.

يعتمـد الأديـب علـى هـذه العلاقـة فـي هيكلـة القضيَّـة الرئيسـة، وتفريعهـا إلـى قضايـا أخـرى فرعيَّـة، تؤثـر فـي المتلقـي، فتأتـي المقدِّمـات كمُسـلَّمات لهـا نتائـج، يرتبهـا المرسِـل، فتأتـي ذات طبيعـة حجاجيَّـة فـي مجملهـا.

مـن هنـا، مهَّـد العقـاد بمقدمـات لهـا تراتبيَّـة مفهوميَّـة تعـزز بنيـة الحِجَـاج فـي النـص، فـي قولـه:

مُعَلِّمَةَ الإِنْسانِ ما لَيْسَ يَعْلَمُ وَقائِلَةً ما لا يَبوحُ بِهِ الفَمِ
وَكامِنَةً بَيْنَ النُّفوسِ بَداهَةً وَما عَلِمَتْ في مَهْدِها ما التَّعَلُّمُ
وَمُخْرِجَةَ الأَوْهامِ مِنْ ظُلُماتِها عَلَى أَنَّها مِنْ سَطْوَةِ النُّورِ تُحْجِمُ
وَمُسْمِعَةَ الإِنْسانِ أَشْجانَ نَفْسِهِ فَيُطْرِبُهُ تَرْجِيعُها وَهْيَ تُؤْلِمُ

إذ اسـتهلَّ العقـاد القصيـدة بتوصيـف المخاطبـة، وبيـان طبيعتهـا، وشـحذ المقدِّمـة بتوضيـح طبيعتهـا، وقدراتهـا علـى إحـداث التـوازن النفسـي لـدى المحيطيـن بهـا، فهـي تُعلِّـم الإنسـان مـا لـم يعلـم، وتسـتقرُّ بيـن النفـوس بصـورة فطريَّـة، ومـن ثـم فهـي الأداة والآليَّـة التـي تنضبـط بهـا المشـاعر والتصـوُّرات والسـلوكيات، وهـي القـادرة علـى تحريـر العقـل البشـري مـن أوهامـه، ونيـر الخرافـات التـي تسـيطر عليـه وتسـتعبده، وهـي التـي تمثِّـل التهويـم النفسـي للإنسـان، وترجيعاتـه الشـعوريَّة التـي ينطـوي عليهـا صـدره.

مـن هنـا، فقـد اسـتهدف العقـاد أن يجعـل المقدِّمـة تبـدو وكأنهـا مُسـلَّمات لا يمكـن للمتلقِّـي إنكارهـا؛ لوجودهـا فـي الواقـع، ومـن ثـم، مكَّـن العقـاد لخطابـه الحِجَاجـي، وقضيتـه الرئيسـة التـي يناقشـها فـي القصيـدة.

لذلـك؛ نجـد العقـاد فـي الأبيـات التاليـة يبـدو واقفًـا مـع المتلقِّـي فـي محـراب المخاطبـة، يلتمـس منهـا مـا يتحقـق بـه وجـوده، فـي قولـه:

أَعِيدِي عَلَيَّ القَوْلَ أُنْصِتْ وَأَسْتَمِعْ حَدِيثًا لَهُ فِي نَوْطَةِ القَلْبِ مَيْسَمِ
حَدِيثًا يُناغِينِي وَأَذْكُرُ أَنَّنِي تَسَمَّعْتُهُ وَالقَلْبُ وَسْنانُ يَحْلُمُ

وجـاء الخطـاب الـوارد أعـلاه مشـتملًا علـى الحجـج الفرعيَّـة التـي بناهـا الشـاعر علـى المسـلَّمات الأولـى، فجعـل للمخاطبـة القـدرة علـى اسـتقراء مـا يعتمـل فـي النفـس البشـريَّة، وإجمـال مفـردات الوجـود فـي حديثهـا الهامـس للشـاعر، وهـو مـا ينتقـل بالحِجَـاج مـن مرحلـة التسـليم بالحكـم إلـى البنـاء عليـه، وهـو مـا نجـده فـي وصفـه للحديـث الـذي يداعـب الحسَّ والفكـر، فيسـمعه القلـب، وكأنـه فـي حالـة حُلـم، قـد ارتـدَّ إلـى عالـم الـذرِّ[3]؛ ليطَّلـع علـى أصـل الوجـود، فتُعـاد صياغـة مكوِّناتـه الأولـى.

(1) نظريات الحِجَاج، حمداوي (ص42).
(2) نظريات الحِجَاج، حمداوي (ص51-52).
(3) ينظر: البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، ابن عجيبة (90/1).

وكان لهذا العود، والربط بين القضيَّة الرئيسة وما تفرَّع عليها أثره في الربط المفهومي بينهما لدى المتلقِّي، فلا يقع فاصل ذهني عنده يقطع التواصل بين المرسِل والمرسَل إليه.

وقد أبرزت البنية النصيَّة هذا التعالق في قوله:

تَهُزِّينَ أَعْطافَ البَخِيلِ فَيُكْرِمُ وَيُصْغِي إِلَيْكِ المُشْمَخِرُّ فَيَرْحَمُ
وَيَسْمَعُكِ الواهِي الجَبانُ فَيَنْثَني إِلى الحَرْبِ شَيْطانًا عَلى المَوْتِ يَهْجِمُ
وَيَمْنَحُكِ الشَّيْخُ الجَلِيلُ وَقارَهُ وَقارًا شَراهُ بِالصِّبا وَهْوَ قَيِّمُ

إذ تعالق الطرف الفاعل، في المقدِّمة (معلمة الإنسان ما لم يعلم)، فبدا هو نفسه القادر على ممارسات تحويليَّة أخرى، كتغيير صفات جُبِلت عليها النفس، كالكرم والبخل، والتواضع والتعالي، والشجاعة والجبن، والوقار والطيش، وجميعها صفات لا يمكن تغييرها إلا إذا كان المغيِّر (كامنًا) في أعماق النفس، يتغلغل في مساربها، ومن ثم، كان هذا أدعى لتسليم المتلقي بالقضيَّة الحِجَاجيَّة في النصِّ، ناهيك على التقابلات اللفظيَّة أضاءت النصَّ، وتولدت عنها جماليات تؤكِّد المعنى، إذ عزَّزت استشعار تلك القدرات الخاصة، وتحويل الإنسان من النقيض إلى النقيض.

واقترن التماسك النصيُّ الحِجَاجي بأفعال ذات طبيعة إنجازيَّة تناسب هذه القدرات، ومن ثم، أورد الشاعر فيه أفعاله الطلبيَّة، في قوله:

أَفِيضِي عَلَى قَلْبِي السَّكِينَةَ وَاسْكُبِي عَلَيْهِ رِضَا إِنِّي عَلَى العَيْشِ أَنْقَمُ

إذ تعدَّدت الأفعال الطلبيَّة: أفيضي- اسكبي، مع ربطها بالأثر المتوقَّع: السكينة- الرضا؛ ليضمن الشاعر استجابة المتلقي الذي أكَّد له الشاعر القضيَّة في المقدمة، وساقه إلى وصف المرأة المتحدَّث عنها، ثم تسلسل به إلى المثول بين يديها؛ لعرض ما يطلبه الطالبون عادةً في هذا المقام، فجاءت علاقة الاستجابة تعتمد على "التفاعل بين المتكلم والمخاطَب، كنظريَّة أفعال الكلام، وتعتمد على أن يشتمل الخطاب على قوة إنجازيَّة معنويَّة كبيرة، بحيث تضمن إثارة تفاعليَّة السامع[1]، وهو ما عدَّده العقاد أعلاه، مما نسبه لربة الشعر أو المرأة، وقدرتها على إحداث التغيير في حياة الإنسان.

2. علاقة الاستجابة:

تعتمد هذه العلاقة على القصديَّة لدى منشئ الخطاب، وتعالُق مضامين الخطاب مع بعضها بعضًا، على النحو الذي يُؤسِّس لمعنى ظاهري للفظ يتعالَق مع معنى باطني موازٍ له، مما يترتَّب عليه أن ينشئ فضاء دلاليًّا موازيًا للنصِّ؛ لإثبات قضيته[2].

وإذا تأملنا القصيدة محلَّ الدِّراسَة، لاحظنا أن المؤلف يسوِّق لقضيَّة رئيسة، مفادها: تحكُّم المرأة فيمن يحيط بها، على النحو الذي استترت فيه معانٍ باطنيَّة وراء المعنى الظاهري؛ ضمانًا لتفاعل المتلقي، مما نجده في قوله:

وَمُخْرِجَةَ الأَوْهامِ مِنْ ظُلُماتِها عَلَى أَنَّها مِنْ سَطْوَةِ النُّورِ تُحْجَمُ

إذ استند المؤلف إلى تأثير المرأة في النفوس، وهو دليل ينتمي لعلم النفس؛ إذ أثبت المؤلف رأيه من خلال ما يشعُر به السامع عن طريق التجربة، وهو ما يؤوَّل بمعنى باطني يعتمد على انتظام حركة الحياة بوجود المرأة، وينعدم بغيابها، وهو القضيَّة الحِجَاجيَّة التي ساقها المؤلف لإثبات رأيه.

حديثك من كل اللغات منظَّمٌ ومعناك في كل النفوس مقسَّم
فَلِلوَحْشِ فِيهِ وَالأَناسِي عَوْلَةٌ وَلِلنذَارِ وَالإِعْصارِ فَيهِ تَهَزُّمُ
جُؤارٌ كَأَنَّ الطَّوْدَ مِنهُ مُحَرِّكٌ وَخَفْقٌ كَأَنَّ النَّجْمَ مِنهُ مُهَوِّمُ

وجاء الحديث المحور الذي استند عليه المؤلف في الأبيات للتدليل على رأيه، مما استترت وراءه معاني ثانويَّة وراء الألفاظ الظاهرة؛ إذ ارتبط الحديث بمعاني: التأثير في النفوس كانعكاس أو صدًى لما يعتمل بها (معناك في كل النفوس مقسم)، الصياح والعويل من الوحوش، وهو ما يحمل معنى تأثُّر العاقلين وغير العاقلين بها، فكأنما هي ترنيمة إلهيَّة تتفاعل معها الكائنات، وبالغ الشاعر في تأثير في البيت الثالث، وكأن حركة النجوم والكواكب في دورتها المنتظمة مرآة لانتظام الكائنات بوجودها، ومن ثم، فهي مرادف الوجود وآليته ومعناه.

وبرز هذا المعنى بوضوح في قوله:

تَوَخَّتْكِ أَسْرابُ النُّفوسِ كَأَنَّما عَلَى كُلِّ لَحْنٍ مارِدٌ لَكِ يَخْدِمُ

ونلاحظ قوله: توخَّتكِ الذي يفيد القصد والطلب، والتوجُّه اللاإرادي نحو الحبيبة، فضلًا عن دلالة الكثرة التي يحملها الجمع (أسراب)[3] في إشارة للتدفق على المخاطَبة في تلقائيَّة وقصد، وكأنها الوجهة الطبيعيَّة للبشر، فبدت الحبيبة كمرادف للفطرة التي فطر الله الناس عليها، فضلًا عن دلالة الخدمة وامتثال جميع المخلوقات لها، ومن ثم، كان للحمولة الدلاليَّة للألفاظ القدرة على توصيل أكثر مما يقال، وإبراز قصديَّة المؤلف[4].

وضاعف امتثال الشاعر ومن معه بين يدي ربة الشعر أو المرأة، مما ثوى خلف الألفاظ الظاهرة من دلالات، وأبرز فكرة المؤلف، في قوله:

وَيا رَبَّةَ الأَلْحانِ هَذِي قُلُوبُنا فَأَنْتِ بِها مِنَّا أَبَرُّ وَأَعْلَمُ

إذ عبَّر اسما التفضيل على زيادة المفضل[5]، ورجحانه على المفضَّل عليه، على النحو الذي لم يذكر الشاعر

(1) ينظر: نظريَّة أفعال الكلام العامة: كيف ننجز الأشياء بالكلام، أوستين (ص9).
(2) ينظر: مجلة دراسات في اللغة العربيَّة وآدابها، أفرين (ص24).
(3) ينظر: الجنى الداني في حروف المعاني، المرادي (ص446).
(4) التداوليَّة، يول (ص19).
(5) حاشيَّة الصبان على شرح الأشمونى لألفيَّة ابن مالك، الصبان (64/3).

المفضل عليه فيه لعمومه، وهو ما ناسب مقام التضرُّع والانقياد، ووقوف الجميع، بمن فيهم الشاعر نفسه، لاهثين على أعتاب المخاطبة، فضلًا عن مقام العرض في قوله: هذي قلوبنا؛ إذ أبرزت الإشاريَّة (هذي)[1] معنى الولاء المطلَق، وتقديم موجبات الطاعة بين يدي ربة الوجود، فجمع الشاعر بين ثنائيَّة الظهور والاستتار؛ لإثبات حجته، وضمان تفاعل السامع معه[2].

ويمكننا ملاحظة أن القصديَّة في النصِّ، كآليَّة حجاجيَّة، تبدو ذات ملمح سيميائيٍّ لاستقرائه، على النحو الذي تقترن فيه الحِجَاجيَّة بالسيميائيَّة؛ إذ تتعالق البنى الثانويَّة خلف نظيرتها الظاهرة؛ لإثبات معنى معين، وقضيَّة واحدة يسعى المتكلم لإثباتها، معتمدة على سياق لغويٍّ وآخر حاليٍّ.

على هذا النحو، بدت المخاطَبة مرادفًا للوجود، فهي الفطرة، وهي الأصل من وجهة نظر الشاعر، هي المحبوبة حبًّا من دون طلب، مما نجده في قوله:

أَلا حَدِّثِينا عَنْ إِلَهٍ نُحِبُّهُ وَنَعْبُدُهُ حُبًّا وَلا نَتَأَثَّمُ
وَما كانَ لِلوَحْيِ الإِلَهِيِّ مَسْلَكٌ إِلى القَلْبِ أَسْجَى مِنْ صَداكِ وَأَكْرَمُ

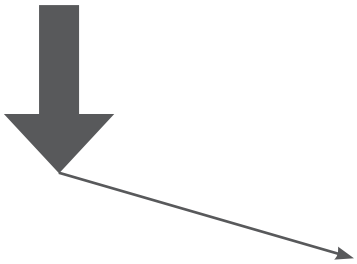
إذ عمد الشاعر إلى معنى الافتتان حبًّا المرادف، في ظاهره للعبادة؛ لوجود الامتثال والطاعة وذلِّ الانقياد، بحيث لم يجد الشاعر فضيلة إلا واحتازتها المحبوبة، بحيث لم يعد هناك فرق بينها وبين الأنبياء سوى الوحي- وكل هذه المعاني من وجهة نظر الشاعر- ومن ثم، فقد استتر وراء الألفاظ الظاهرة معنى آخر أراده الشاعر، وتناولته كتب الفلسفة لدى إخوان الصفا، وابن طفيل الدوسي[3]، وغيرهما من المتصوِّفة الفلاسفة، كابن عربي وغيره، وهو أن الإنسان قد يصل بالفطرة إلى نفس ما يصله بالتكليف، فبرز مفهوم استحقاق المرأة أو ربَّة الشعر الانقياد؛ كونها مرادفًا لفطرة الإنسان.

3. علاقة التغريض:

إذ ترتبط أجزاء النصِّ بعضها ببعض، بدءًا من العنوان إلى نهاية النصِّ؛ بحيث ينتظم العنوان المعنى العام، ثم تندرج تحته الأغراض الفرعيَّة التي تتفرَّع على القضيَّة الرئيسة في النصِّ، فتكمُن حجاجيَّة النصِّ في تمكُّن المؤلف من أدواته وآلياته اللغويَّة والبلاغيَّة التي تبرز فيها قصديته، فيكون بذلك التغريض إحدى آليات التماسك النصيِّ المعنيِّ بترابط العلامات الدلاليَّة، فهي ليست مجرَّد سمة للنصوص، بل أكثر من ذلك، قضايا من نتائج الإدراك لدى مستخدم النصِّ، فالتناسق لا ينشأ، لذلك، إلا بواسطة ربط العلم المهيأ في النص (عالم النص)، مع عالم العلم المخزون مع شريط الاتصال[4].

يقوم التغريض على تعالق موضوعات النصِّ مع عنوانه، مما يمكن أن نمثِّله بالآتي:

القضيَّة الرئيسة



المرأة قادرة على إعادة صياغة ما حولها

القضايا الفرعيَّة: وهي الموضوعات التي اشتملت عليها القصيدة، مما ورد كالآتي:

1. تأثير المرأة في الشاعر.
2. تأثيرها في المخلوقات.
3. استحقاق المرأة للتقديس.

إذ عبَّرت عتبة العنوان عن تركيب للنداء: معلمة الإنسان، استدعى فيه الشاعر المخاطبة على وجه الطلب والاستعطاف، ومن ثم، فقد ارتبطت عتبة العنوان بالقضايا الفرعيَّة التي اشتملت عليها القصيدة، وهي:

فالمخاطَبة هي التي تعيد للشاعر توازنه النفسي، بحديثها الشجي، وترتب له ذرات كيانه، وهو ما يسيل له دمعه، ويُحرِّك وجدانه، فتكون المخاطَبة بالنسبة له هي المتنفَّس الروحي والنفسي، فلا يسمع إلا صوتها.

وجاء تأثيرها في المخلوقات مقابلًا لما يسيطر على الشاعر، في عوالم غير عاقلة تبدو مدركة بمجرد سماعها لحديث المخاطَبة، فالوحوش تتآلف، وتصيح مرحِّبة بحديثها، وينتظم كلُّ شتيت.

أما العاقلون من بني البشر، فتنتظم ذراتهم مع الموافق للفطرة، بحيث تتبدَّل أحوالهم من النقيض إلى النقيض، فالجبان يتشجَّع، والأعمى يُبصر، وكلُّ من كانت له حال انقلبت حاله إلى نقيضها.

وجاء استحقاق المرأة للتقديس ممثَّلًا في وقوف الشاعر ومن معه صفًّا أمام المخاطبة، بحيث يبدون لها فروض الولاء والطاعة، ومن ثم، فهي تستحقُّ التقديس.

ودار جميع ما سبق حول القضيَّة الرئيسة التي تناولها الشاعر، بما يُمكِّننا الحكم فيه بوجوب التعالق بين النصِّ

(1) ينظر: التداوليَّة: دراسة في المجالات والفروع، بوجمعة (ص167-168).
(2) ينظر: علم لغة النص، شبل (ص142).
(3) ينظر: نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، المقري (309/6).
(4) علم الدلالة، بالمر (ص37).

والمتلقِّي بما تؤيده نظرته للعالم؛ إذ "الحكم عن طريق الحدس والبديهة، وعلى درجة من المزاجيَّة، حول الكيفيَّة التي يشتغل بها النصُّ، فإذا حكم القارئ على نصٍّ بأنه منسجم، فلأنه عثر على تأويل يتقارب مع نظرته للعالم؛ لأن الانسجام غير موجود في النص فقط، ولكنه نتيجة ذلك التفاعل مع مستقبل محتمل"[1]، ومن ثم، فإن جميع الأغراض بالنصِّ لا بدَّ أن ترتبط بمضمونه الذي يتَّسق في حدس المتلقي مع نظرته للعالم، وهنا تكمن حجيَّة النص.

4 الخاتمة

تناول البحث الحالي مفهوم الحِجَاج، والنظريات الحِجَاجيَّة الحديثة، وقد رصدت الباحثة البعد الحِجَاجي في القصيدة محلَّ الدِّراسَة، من منظور الوظيفة الحِجَاجيَّة للمحسِّنات البديعيَّة، والعلاقات الحِجَاجيَّة (الأثر – المؤثر - المتأثر).

وجاءت أبرز النتائج في النقاط الآتية:

1. يتعلق مفهوم الحِجَاج بالقدرة على المجادلة والإقناع، على النحو الذي يعتمد على آليات المتكلم اللغويَّة والعقليَّة؛ بهدف التأثير في المتلقي.
2. تمكَّن العقاد من توظيف المحسِّنات البديعيَّة في خطابه الحِجَاجي؛ لإقناع المتلقي بالقضيَّة الرئيسة في القصيدة، وهي قيمة المرأة وأثرها فيمن حولها.
3. تكرَّر لجوء العقاد إلى محسِّنات بديعيَّة بعينها، كالطباق، والمقابلة؛ لبيان قيمة المرأة، وسيطرتها على من حولها، مما تطلَّب إبراز هذه السيطرة في جميع الأحوال والمتناقضات.
4. اعتمد الشاعر على التتابع كآليَّة حجاجيَّة تتعلَّق بالبُعد الحِجَاجي: الأثر (الخطاب)، المؤثِّر (المرسِل) والمتأثر (المرسَل إليه)؛ إذ ربط الأسباب بالنتائج في إطار القضيَّة التي يتناولها، فربط بين المقدمة وأجزاء القصيدة؛ مما أبرز البُعد الحِجَاجي في القصيدة.
5. جاءت علاقة الاستجابة تمثِّل الآليَّة الثانية في العمليَّة الحِجَاجيَّة؛ إذ تعالقت أجزاء الخطاب مع بعضها بعضًا؛ لبيان قيمة المرأة، كما لجأ فيه الشاعر لتقديم القضيَّة التي يناقشها، واعتمد على الدليل النفسي الذي ينتمي لعلم النفس، واتفاق ما يعرضه مع نفسيَّة المتلقي، وهو ما كان له أثره في إقناعه بالآراء المسوقة من الشاعر.
6. اعتمد البُعد الحِجَاجي، في القصيدة، على التغريض، أي: دوران القصيدة كلها حول فكرة واحدة، بحيث انقسمت إلى أفكار أو أغراض فرعيَّة عزَّزت من حجاجيَّة النصِّ، وتدرجت من تأثير المرأة في الشاعر مرورًا بتأثيرها في المخلوقات، وانتهاء باستحقاقها للتقديس، واحتياز مكانة مميزة بين البشر، تقوم على القطبانيَّة والقدرة على انتظام غيرها في محيط نفوذها.
7. جاءت القصديَّة في النصِّ، كآليَّة حجاجيَّة، تبدو ذات ملمح سيميائي لاستقرائه، على النحو الذي تقترن فيه الحِجَاجيَّة بالسيميائيَّة؛ إذ تتعالق البنى الثانويَّة خلف نظيرتها الظاهرة؛ لإثبات معنى معين، وقضيَّة واحدة يسعى المتكلِّم لإثباتها، معتمدة على سياق لغويٍّ وآخر حاليٍّ.

نبذة عن الباحثة

الاسم: د. عنود بنت أحمد بن حليس العنزي

القسم: اللغة العربيَّة

الكليَّة: العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة

الجامعة: الحدود الشماليَّة

الجنسيَّة: سعوديَّة

البريد الإلكتروني: anood.alenezi@nbu.edu.sa

أعلى درجة علميَّة تم الحصول عليها: الدكتوراه

الجامعة التي حصل منها على هذه الدرجة: جامعة أم القرى

نبذة عن النشاط البحثي والاهتمامات العلميَّة: أجرت الباحثة مجموعة من الأبحاث العلميَّة أبرزها:

الاقتران الثنائي في آيات البُشرى في القرآن الكريم - دراسة بلاغيَّة- كليَّة اللغة العربيَّة بجرجا، جامعة الأزهر، العدد السابع والعشرون. 2023.

الاستعارة الأنطولوجيَّة في مقامات الحريري - دراسة بلاغيَّة تحليليَّة- مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها. 23/2/2024م

(1) المصطلحات الأساسيَّة في تحليل النص ومصطلحات الخطاب: دراسة معجميَّة، بوقرة (ص92).

5 فهرس المصادر والمراجع

الأزهري، محمد بن أحمد بن الهروي أبو منصور. (2001م). تهذيب اللغة. (ط1). تحقيق: محمد عوض مرعب. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

أفرين، مريم. (1395هـ – 2017م). مجلة دراسات في اللغة العربيَّة وآدابها، ع24.

الأهواني، أحمد. (1985م). الفلسفة الإسلاميَّة. (د. ط). القاهرة: الهيئة المصريَّة العامة للكتاب.

أوستين. (د. ت). نظريَّة أفعال الكلام العامة: كيف نُنجز الأشياء بالكلام. (د. ط). ترجمة: عبد القادر قينيني. المغرب: أفريقيا الشرق.

بالمر، فرانك. (1981م). علم الدلالة. ترجمة: مجيد الماشطة. العراق: مطبوعات الجامعة المستنصريَّة.

بروتون، فيليب وجوتييه، جيل. (د. ت). تاريخ نظريات الحِجَاج. (د. ط). ترجمة: محمد صالح ناحي الغامدي. المملكة العربيَّة السعوديَّة: مركز النشر العلمي.

بوجمعة، علجيَّة أيت. (د. ت). التداوليَّة: دراسة في المجالات والفروع. (د. ط). الجزائر: جامعة مولود معمري- تيزي وزو.

بوقرة، نعمان. (2009م). المصطلحات الأساسيَّة في تحليل النص ومصطلحات الخطاب: دراسة معجميَّة. إربد: عالم الكتب الحديث.

الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني أبو عثمان. (1423هـ). البيان والتبيين. بيروت: دار ومكتبة الهلال

الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي. (1407هـ – 1987م). المفتاح في الصرف. حقَّقه وقدم له: علي توفيق الحَمَد. (ط1). إربد: كليَّة الآداب، جامعة اليرموك، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الحباشة، صابر. (2011م). الحِجَاج في التداوليَّة: مدخل إلى الخطاب البلاغي. مجلة ثقافات، عدد 24.

حمداوي، جميل. (د. ت). نظريات الحِجَاج. (د. ط). د. ن: مؤسسة هنداوي للطباعة والنشر.

الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي بن عبد الله الحموي الأزراري ابن حجة. (2004م). خزانة الأدب وغاية الأرب. تحقيق: عصام شقيو. (د. ط). بيروت: دار ومكتبة الهلال. بيروت: دار البحار.

الدهري، أمينة. (د. ت). الحِجَاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة. (د. ط). الدار البيضاء: شركة النشر والتوزيع المدارس.

السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي الخوارزمي الحنفي أبو يعقوب. (1407هـ). مفتاح العلوم. ضبطه وكتب هوامشه وعلَّق عليه: نعيم زرزور. (ط2). بيروت: دار الكتب العلميَّة

شبل، عزة. (د. ت). علم لغة النص. (ط1). القاهرة: مكتبة الآداب.

الصبان، أبو العرفان محمد بن علي الشافعي. (1417هـ). حاشية الصبَّان على شرح الأشمونى لألفيَّة ابن مالك. (ط1). بيروت: دار الكتب العلميَّة

الصعيدي، عبد المتعال. (1426هـ). بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة. (ط17). القاهرة: مكتبة الآداب

ابن عجيبة، أبو العباس أحمد بن محمد بن المهدي الحسني الأنجري الفاسي الصوفي. (1419هـ). البحر المديد في تفسير القرآن المجيد. تحقيق: أحمد عبد الله القرشي رسلان. (د. ط). القاهرة: حسن عباس زكي.

ابن عربشاه، إبراهيم بن محمد بن عربشاه عصام الدين الحنفي الأطول. (د. ت). شرح تلخيص مفتاح العلوم. حقَّقه وعلَّق عليه: عبد الحميد هنداوي. (د. ط). بيروت: دار الكتب العلميَّة.

العزاوي، أبو بكر. (2010م). الحِجَاج: مفهومه ومجالاته- دراسة نظريَّة وتطبيقيَّة في البلاغة الجديدة. إعداد وتقديم: حافظ جميل علوي. (ط1). إربد: عالم الكتب الحديث.

أبو علي، الحسن بن أحمد ابن عبد الغفار الفارسي. (1408هـ - 1988م). كتاب الشعر أو شرح الأبيات المشكلة الإعراب. تحقيق وشرح: محمود محمد الطناحي. (ط1). القاهرة: مكتبة الخانجي.

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي أبو الحسين. (1399ه- 1979م). معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت: دار الفكر.

القزويني، محمد بن عبد الرحمن بن عمر أبو المعالي جلال الدين. (1998م). الإيضاح في علوم البلاغة. (ط4). بيروت: دار إحياء العلوم.

الكاتب، نصر الله بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري أبو الفتح ضياء الدين ابن الأثير. (1375هـ). الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور. تحقيق: مصطفى جواد. (د. ط). بغداد: مطبعة المجمع العلمي

كنوني، محمد. (1999م). التوازي ولغة الشعر. مجلة فكر ونقد، عدد 18.

مانغولو، دومنيك. (1248هـ – 2008م). المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب. ترجمة: محمد يحياتن. بيروت: الدار العربيَّة للعلوم ناشرون

المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المصري المالكي. (1992م). الجنى الداني في حروف المعاني. تحقيق: فخر الدين قباوة -محمد نديم فاضل. (ط1). بيروت: دار الكتب العلميَّة.

المقري، لسان الدين بن الخطيب، شهاب الدين أحمد بن محمد المقري التلمساني. (1968م). نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب. (ط1). تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على أبو الفضل جمال الدين الأنصاري الرويفعى الإفريقى. (1414هـ). لسان العرب. (ط3). بيروت: دار صادر.

يول، جورج. (2010م). التداوليَّة. (ط1). ترجمة: قصي العتابي. بيروت: الدار العربيَّة للعلوم ناشرون.

References

al-Azharī, Muḥammad ibn Aḥmad ibn al-Harawī Abū Manṣūr. (2001AD). Tahdhīb al-lughah (in Arabic). (1st ed). investigated by : Muḥammad ʻAwaḍ Murʻib. Bayrūt: Dār Iḥyā' al-Turāth al-ʻArabī.

Afryn, Maryam. (1395 AH – 2017AD). Majallat Dirāsāt fī al-lughah alʻrbyyah wa-ādābihā, ʻdd24.

al-Ahwānī, Aḥmad. (1985AD). al-falsafah al'slāmyyah (in Arabic). (n. p.). al-Qāhirah: al-Hay'ah almṣryyah al-ʻĀmmah lil-Kitāb.

Awstyn. (n. d.). nẓryyah afʻāl al-kalām al-ʻĀmmah: Kayfa nunjz al-ashyā' bi-al-kalām (in Arabic). (n. p.). translated by: ʻAbd al-Qādir qynyny. al-Maghrib: Afrīqiyā al-Sharq.

Bālmr, Frānk. (1981 AD). ʻilm al-dalālah (in Arabic). Translated by: Majīd almāshṭh. al-ʻIrāq: Maṭbūʻāt al-Jāmiʻah almstnṣryyah.

Brwtwn, Fīlīb wjwtyyh, jīl. (n. d.). Tārīkh naẓarīyāt alḥijāj (in Arabic). (n. p.). tarjamat: Muḥammad Ṣāliḥ Nājī al-Ghāmidī. al-Mamlakah alʻrbyyah alsʻwdyyah: Markaz al-Nashr al-ʻIlmī.

Būjumʻah, ʻljyyah Ayt. (n. d.). altdāwlyyah: dirāsah fī al-majālāt wa-al-furūʻ (in Arabic). (n. p.). al-Jazā'ir: Jāmiʻat Mawlūd mʻmry-Tīzī Wuzū.

Būqirrah, Nuʻmān. (2009 AD). al-muṣṭalaḥāt al'sāsyyah fī taḥlīl al-naṣṣ wa-muṣṭalaḥāt al-khiṭāb : dirāsah mʻjmyyah (in Arabic). Irbid : ʻĀlam al-Kutub al-ḥadīth.

al-Jāḥiẓ, ʻAmr ibn Baḥr ibn Maḥbūb al-Kinānī Abū ʻUthmān. (1423 AH). al-Bayān wa-al-tabyīn (in Arabic). Bayrūt: Dār wa-Maktabat al-Hilāl.

al-Jurjānī, Abū Bakr ʻAbd al-Qāhir ibn ʻAbd al-Raḥmān ibn Muḥammad al-Fārisī. (1407AH – 1987AD). al-Miftāḥ fī al-ṣarf (in Arabic). Investigated by: ʻAlī Tawfīq alḥamad. (1st ed.). Irbid: klyyah al-Ādāb, Jāmiʻat al-Yarmūk, Bayrūt : Mu'assasat al-Risālah.

al-Ḥabāshah, Ṣābir. (2011AD). alḥijāj fī altdāwlyyah: madkhal ilá al-khiṭāb al-balāghī (in Arabic). Majallat thaqāfāt, ʻdd24.

Ḥamdāwī, Jamīl. (n. d.). naẓarīyāt alḥijāj (in Arabic). (n. p.). n. p : Mu'assasat Hindāwī lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr.

al-Ḥamawī, Taqī al-Dīn Abū Bakr ibn ʻAlī ibn ʻAbd Allāh al-Ḥamawī al'zrāry Ibn ḥujjat. (2004AD). Khizānat al-adab wa-ghāyat al-arab (in Arabic). investigated by: ʻIṣām shqyw. (D. Ṭ). Bayrūt: Dār wa-Maktabat al-Hilāl. Bayrūt: Dār al-biḥār.

al-Dahrī, Amīnah. (n.d). alḥijāj wa-binā' al-khiṭāb fī ḍaw' al-balāghah al-Jadīdah (in Arabic). (n. p.). al-Dār al-Bayḍā': Sharikat al-Nashr wa-al-Tawzīʻ al-Madāris.

al-Sakkākī, Yūsuf ibn Abī Bakr ibn Muḥammad ibn ʻAlī al-Khuwārizmī al-Ḥanafī Abū Yaʻqūb. (1407 AH). Miftāḥ al-ʻUlūm (in Arabic). investigated and written by: Naʻīm Zarzūr. (2nd ed.). Bayrūt: Dār al-Kutub alʻlmyyah.

Shibl, ʻAzzah. (n. d.). ʻilm Lughat al-naṣṣ (in Arabic). (1st ed). al-Qāhirah: Maktabat al-Ādāb.

al-Ṣabbān, Abū al-ʻIrfān Muḥammad ibn ʻAlī al-Shāfiʻī. (1417 AH). Ḥāshiyat alṣbbān ʻalá sharḥ al'shmwná l'lfyyah Ibn Mālik (in Arabic). (1st ed). Bayrūt : Dār al-Kutub alʻlmyyah.

al-Ṣaʻīdī, ʻAbd al-Mutaʻāl. (1426 AH). Bughyat al-Īḍāḥ li-talkhīṣ al-Miftāḥ fī ʻulūm al-balāghah (in Arabic). (17th ed.). al-Qāhirah: Maktabat al-Ādāb.

Ibn ʻAjībah, Abū al-ʻAbbās Aḥmad ibn Muḥammad ibn al-Mahdī al-Ḥasanī al'njry al-Fāsī al-Ṣūfī. (1419 AH). al-Baḥr al-madīd fī tafsīr al-Qur'ān al-Majīd (in Arabic). investigated by: Aḥmad ʻAbd Allāh al-Qurashī Raslān. (n. p.). al-Qāhirah: Ḥasan ʻAbbās Zakī.

Ibn ʻArabshāh, Ibrāhīm ibn Muḥammad ibn ʻArabshāh ʻIṣām al-Dīn al-Ḥanafī al'ṭwl. (n. d.). sharḥ Talkhīṣ Miftāḥ al-ʻUlūm (in Arabic). Investigated and commented by: ʻAbd al-Ḥamīd Hindāwī. (n. p.). Bayrūt : Dār al-Kutub alʻlmyyah.

al-ʻAzzāwī, Abū Bakr. (2010AD). alḥijāj: mafhūmuhu wmjālāth-dirāsah nẓryyah wṭbyqyyah fī al-balāghah al-Jadīdah (in Arabic). Prepared and introduced by: Ḥāfiẓ Jamīl ʻAlawī. (1st ed). Irbid: ʻĀlam al-Kutub al-ḥadīth.

Abū ʻAlī, al-Ḥasan ibn Aḥmad Ibn ʻAbd al-Ghaffār al-Fārisī. (1408 AH-1988 AD). Kitāb al-shiʻr aw sharḥ al-abyāt al-mushkilah al-iʻrāb (In Arabic). investigated by: Maḥmūd Muḥammad al-Ṭanāḥī. (1st ed.). al-Qāhirah : Maktabat al-Khānjī.

Ibn Fāris, Aḥmad ibn Fāris ibn Zakarīyā' al-Qazwīnī al-Rāzī Abū al-Ḥusayn. (1399 AH-1979 AD). Muʻjam Maqāyīs al-lughah (in Arabic). Investigated by: ʻAbd al-Salām Muḥammad Hārūn, Bayrūt: Dār al-Fikr.

al-Qazwīnī, Muḥammad ibn ʻAbd al-Raḥmān ibn ʻUmar Abū al-Maʻālī Jalāl al-Dīn. (1998 AD). al-Īḍāḥ fī ʻulūm al-balāghah (in Arabic). (4th ed.). Bayrūt: Dār Iḥyā' al-ʻUlūm.

al-Kātib, Naṣr Allāh ibn Muḥammad ibn Muḥammad ibn ʻAbd al-Karīm al-Shaybānī al-Jazarī Abū al-Fatḥ Ḍiyāʼ al-Dīn Ibn al-Athīr. (1375 AD). al-Jāmiʻ al-kabīr fī ṣināʻat al-manẓūm min al-kalām wa-al-manthūr (in Arabic). investigated by: Muṣṭafá Jawād. (n. p.). Baghdād: Maṭbaʻat al-Majmaʻ al-ʻIlmī.

Kannūnī, Muḥammad. (1999 AD). al-tawāzī wa-lughat al-shiʻr (in Arabic). Majallat fikr wa-naqd, ʻadad 18.

Mānghwlw, dwmnyk. (1248 AH – 2008 AD). al-muṣṭalaḥāt al-mafātīḥ li-taḥlīl al-khiṭāb (in Arabic). Translated by: Muḥammad yḥyātn. Bayrūt: al-Dār alʻrbyyah lil-ʻUlūm Nāshirūn.

al-Murādī, Abū Muḥammad Badr al-Dīn Ḥasan ibn Qāsim ibn ʻAbd Allāh ibn ʻlī al-Miṣrī al-Mālikī. (1992 AD). al-Janá al-Dānī fī ḥurūf al-maʻānī (in Arabic). investigated by: Fakhr al-Dīn Qabāwah-mḥmd Nadīm Fāḍil. (1st ed). Bayrūt: Dār al-Kutub alʻlmyyah.

al-Muqrī, Lisān al-Dīn ibn al-Khaṭīb, Shihāb al-Dīn Aḥmad ibn Muḥammad al-Muqrī al-Tilimsānī. (1968 AD). Nafḥ al-Ṭayyib min Ghuṣn al-Andalus al-raṭīb. (1st ed.). investigated by: Iḥsān ʻAbbās. Bayrūt : Dār Ṣādir.

Ibn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram ibn ʻalá Abū al-Faḍl Jamāl al-Dīn al-Anṣārī alrwyfʻá al'fryqá. (1414 AH). Lisān al-ʻArab (in Arabic). (3rd ed.). Bayrūt : Dār Ṣādir.

Ywl, Jūrj. (2010 AD). Altdāwlyyah (in Arabic). (1st ed.). translated by: Quṣayy al-ʻItābī. Bayrūt: al-Dār alʻrbyyah lil-ʻUlūm Nāshirūn.

نموذج مقترح لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية

منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك، كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

(**تاريخ الاستلام:** 16-03-2025؛ **تاريخ القبول:** 27-05-2025)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج مقترح لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية، من خلال تحليل واقع الإنفاق على الموارد البشرية والمادية، واستطلاع آراء الخبراء باستخدام أسلوب دلفاي عبر ثلاث جولات. تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة (12) خبيرًا من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية واقتصاديات التعليم، تم اختيارهم وفقًا لمعايير التخصص والخبرة أظهرت نتائج الجولات الثلاث نسب توافق مرتفعة على غالبية الأساليب المقترحة. فمثلًا، حصلت العبارة "تلتزم الجامعة بمعدل (عضو هيئة تدريس/وحدة دراسية)" على نسبة اتفاق بلغت 100% في جميع الجولات، بمتوسط حسابي قدره (4.50) وانحراف معياري (0.10)، وهو ما يعكس إجماعًا كاملاً بين الخبراء على أهمية ضبط الأعباء التدريسية كعنصر جوهري في كفاءة الإنفاق. كما أُشير إلى أن العبارة "تطور الجامعة خطة للأنشطة البحثية المتوافقة مع رؤية المملكة 2030" نالت نسبة اتفاق 100% أيضًا، ما يؤكد مركزية البحث العلمي في رفع كفاءة الإنفاق

أما في جانب الموارد المادية، فقد أظهرت العبارات المتعلقة بـ"استغلال اليوم الدراسي"، و"وضع سياسات واضحة للصيانة الدورية"، و"الالتزام بمعدل (قاعة/طالب)" نسب اتفاق بلغت 100% كذلك، بمتوسطات تراوحت بين (4.37 – 4.50)، ما يدل على إدراك الخبراء لأهمية تحسين تشغيل المرافق وتقليل الفاقد الزمني والمالي. في المقابل، تم استبعاد ثلاث عبارات لم تتجاوز نسبة الاتفاق عليها 70% خلصت الدراسة إلى تصميم نموذج متكامل يتضمن (27) أسلوبًا معززًا بمؤشرات قابلة للقياس، يدعم اتخاذ القرار في مجالات التوظيف، العقود، التقنية، البحث العلمي، والاستثمار، بما يسهم في تقليل الفاقد المالي، وتحقيق التوازن بين الإنفاق والمخرجات، ودعم الاستدامة المالية للجامعات السعودية في ضوء مستهدفات رؤية 2030.

الكلمات المفتاحية:

كفاءة الإنفاق، التعليم الجامعي، الموارد البشرية، الموارد المادية، أسلوب دلفاي، مؤشرات الأداء، رؤية 2030.

***

A Proposed Model for Enhancing Spending Efficiency in Saudi Universities"

Mansour bin Saad Farghal

Professor of Educational Administration and Planning, College of Arabic Language and Humanities, Islamic University of Medina, Kingdom of Saudi Arabia

(**Received:** 16-03-2025; **Accepted**: 27-05-2025)

Abstract: The study aimed to develop a proposed model for enhancing spending efficiency in Saudi universities by analyzing the current status of expenditure on human and material resources, and soliciting expert opinions through the Delphi method across three iterative rounds. The research adopted a descriptive-analytical approach, and the sample consisted of 12 experts specialized in educational administration and economics of education, selected based on expertise and specialization criteria.

The Delphi rounds revealed high consensus on most proposed strategies. For instance, the statement "The university adheres to the ratio of faculty member per teaching unit" achieved 100% agreement across all rounds, with a mean score of 4.50 and a standard deviation of 0.10—indicating unanimous expert agreement on the importance of academic workload optimization. Similarly, "The university develops research activity plans aligned with Vision 2030" also received 100% consensus, highlighting the central role of research in driving expenditure efficiency.

On the material resources side, statements such as "Full utilization of the academic day," "Clear prioritization of preventive maintenance spending," and "Optimizing classroom-to-student ratios" all achieved 100% agreement, with means ranging from 4.37 to 4.50. This reflects expert recognition of the importance of operational efficiency and resource optimization. Three statements that scored below 70% agreement were excluded from the final model.

The study concluded with a comprehensive model consisting of 27 actionable strategies, each linked to measurable indicators. The model supports decision-making in areas such as staffing, procurement, digital transformation, research investment, and financial sustainability. It aims to reduce wasteful spending, balance expenditures with academic outputs, and promote long-term fiscal sustainability in line with Saudi Vision 2030 goals.

Keywords: Spending efficiency, higher education, human resources, material resources, Delphi method, performance indicators, Vision 2030..

(*) للمراسلة:
منصور بن سعد فرغل
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك، كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

البريد الالكتروني: D-mansour2@hotmail.com

(*) Corresponding Author:
Mansour bin Saad Farghal
Professor of Educational Administration and Planning, College of Arabic Language and Humanities, Islamic University of Medina, Kingdom of Saudi Arabia

E-mail: D-mansour2@hotmail.com

DOI: 10.12816/0062271

1 المقدمة:

تشهد مؤسسات التعليم العالي في العالم، ومن ضمنها الجامعات السعودية، تحولات هيكلية في أنماط التمويل وسياسات الإنفاق، نتيجة للضغوط الاقتصادية العالمية، والتوسع في الطلب على التعليم الجامعي، والتوجه نحو الحوكمة المالية والمساءلة. وتشير بيانات البنك الدولي (World Bank, 2023) إلى أن متوسط الإنفاق على التعليم العالي عالميًا بلغ نحو 1.4% من الناتج المحلي الإجمالي، في حين أن هذا المعدل يتفاوت بدرجة كبيرة بين الدول تبعًا لكفاءة تخصيص الموارد ومدى الارتباط بين مخرجات التعليم وسوق العمل

وفي السياق المحلي، تنعكس أهمية هذا الموضوع في ضوء مستهدفات **رؤية المملكة العربية السعودية 2030**، التي وضعت من بين أولوياتها "تعزيز فاعلية التخطيط المالي وكفاءة الإنفاق الحكومي" (رؤية 2030، 2016)، حيث بلغ الإنفاق على التعليم العالي نحو 19.7% من إجمالي الإنفاق الحكومي، وفق تقرير وزارة التعليم (2023). ومع ذلك، تشير دراسات سابقة إلى وجود فجوة بين التمويل الضخم الموجّه للجامعات السعودية وبين المخرجات الأكاديمية والبحثية الفعلية، مع رصد نسب هدر مالي تصل إلى 22% في بعض الجامعات نتيجة ضعف كفاءة تخصيص الموارد البشرية والمادية (الراجحي، 2024؛ العريفي وآخرون، 2022)

إن كفاءة الإنفاق لا تعني تقليص الميزانيات أو تخفيض النفقات بصورة عشوائية، بل تعني توجيه الموارد المالية نحو المجالات ذات الأثر الأعلى، وتحقيق أقصى منفعة ممكنة من كل وحدة إنفاق، وهو ما يتسق مع تعريف هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية (EXPRO) التي عرفت كفاءة الإنفاق بأنها: "تعظيم الأثر مقابل الصرف من خلال الاستخدام الأمثل للموارد ومعالجة أنواع الهدر المختلفة دون التأثير على جودة الخدمات المقدمة" (EXPRO، 2023)

وتواجه الجامعات السعودية تحديات كبيرة في هذا الإطار، منها: الاعتماد شبه الكامل على التمويل الحكومي، محدودية الشراكات مع القطاع الخاص، ضعف استغلال الأوقاف الجامعية، تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، وتضخم الهياكل الإدارية في بعض المؤسسات التعليمية (الفراج، 2021؛ الخليوي والعريفي، 2023). وتتطلب هذه التحديات استجابة مؤسسية ذكية تتجاوز الحلول التقليدية، وتسعى نحو إعادة هيكلة السياسات التمويلية، وتطبيق أساليب مبتكرة في إدارة الموارد وتعظيم القيمة مقابل التكلفة (العقيل والعيسى، 2019؛ Alshuwaikhat et al., 2016)

تأتي أهمية هذه الدراسة من ثلاث زوايا:

- نظريًا: من خلال تقديم إطار مفاهيمي يربط بين كفاءة الإنفاق ونماذج الحوكمة والجودة في التعليم العالي.
- منهجيًا: عبر توظيف أسلوب دلفاي (Delphi Technique) كأداة علمية للوصول إلى توافق خبراء الإدارة التربوية حول الأساليب المقترحة.
- تطبيقيًا: من خلال تقديم نموذج عملي بمؤشرات قابلة للقياس في البيئة الجامعية السعودية، يمكن لصنّاع القرار الاستفادة منه في ترشيد الإنفاق وتعزيز الاستدامة المالية (الراجحي، 2023؛ سيف الإسلام، 1995؛ الشيخ، 2021). وانطلاقًا من هذه الخلفية النظرية والتطبيقية، تهدف الدراسة إلى تطوير **نموذج مقترح لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية**، يرتكز على تحليل آراء الخبراء من خلال ثلاث جولات وفق منهجية دلفاي، وبما يتوافق مع التوجهات الوطنية لتعزيز الكفاءة المالية وتحقيق مبدأ "القوامة" في الإنفاق الحكومي، كما ورد في برنامج "قوام" الذي أطلقته رؤية المملكة 2030 استلهامًا من قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يُقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا﴾ (الفرقان: 67).

وتأسيساً على ما سبق يهدف هذا البحث إلى تقديم **نموذج مقترح لتحسين كفاءة الانفاق في الجامعات السعودية.**

1-1 مشكلة الدراسة:

تواجه مؤسسات التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية العديد من التحديات ومنها واكبرها عملية الانفاق عليه وتحقيق كفاءة هذا الانفاق ، وقد أكد على ذلك الفراج (2021، ص. 147) بأن التحديات التي تواجه تمويل التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية تتمثل في الاعتقاد السائد بين أفراد المجتمع بمسؤولية الدولة الكاملة عن نفقات التعليم الجامعي، واعتماد الجامعات على الدعم الحكومي فقط، وضعف العمل بمؤسسات التعليم الجامعي على إيجاد بدائل تمويلية، وغياب الرؤية الواضحة من قبل إدارة الجامعات تجاه عملية التمويل، وضعف ارتباط البرامج البحثية بالجامعات الإنتاجية بالمجتمع، وضعف الحوافز الكافية لهيئة التدريس والتي تساعدهم على الإنتاجية العلمية ذات المردود المادي للجامعات، وتزايد الطلب الاجتماعي على الالتحاق بالتعليم نتيجة لزيادة المطردة في النمو السكاني، وارتفاع تكلفة الطالب بالتعليم الجامعي، وتزايد الإنفاق على التعليم الجامعي، وضعف اعتماد النفقات الاستثمارية مقارنة باعتماد النفقات الخارجية، وضعف ارتباط الجامعات بالمجتمع وسوق العمل، وانعدام وجود الوقف العلمي داخل الجامعات، وانعدام التخطيط التربوي المعلن لتمويل التعليم الجامعي

كما أن هناك عوائق وتحديات تواجه التمويل الجامعي السعودي والتي تتمثل في الزيادة السكانية وأثرها المترتبة على معدلات الطلب، ومواجهة مشكلات الكفاءة الإنتاجية الداخلية والخارجية، وزيادة الأعباء التمويلية لتحقيق الكفاءة وتقليص الهدر التربوي الناجم عن التسرب والرسوب، والتحديات المتعلقة بكلفة التعليم الجامعية، لمواكبة التقدم التقني، وتحقيق الاقتصاد القائم على المعرفة، وارتفاع الأنفاق على البحث، وزيادة كلفة الفرد وغيرها من التحديات الأخذة بالتطور والاتساع يحتم على السياسات الأخذ بسياسة التمويل الذاتي (المغامسي، 2019، ص. 167)

ولذا أطلقت رؤية المملكة 2030 برنامج (قوام)، وهو أحد برامج مكتب تحقيق كفاءة الإنفاق، المستمد اسمه من قوله تعالى: (وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا) (سورة الفرقان: آية 67). كما أن "تعزيز فاعلية التخطيط المالي وكفاءة الإنفاق الحكومي"؛ يأتي أحد الأهداف الاستراتيجية ذات الأولوية في رؤية المملكة 2030، ويعنى هذا الهدف الاستراتيجي "بتحقيق أقصى قيمة بأقل تكلفة" (رؤية المملكة 2030، 2016).

وانطلاقاً من أهمية رفع كفاءة الأنفاق في الجامعات السعودية، والاستفادة من الممارسات العالمية لتحسين كفاءة الإنفاق؛ برزت الحاجة إلى نموذج مقترح لتحسين كفاءة الانفاق في الجامعات السعودية، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما النموذج المقترح لتحسين كفاءة الانفاق في الجامعات السعودية؟

2-1 أسئلة الدراسة:

ينبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

1 - ما أساليب تحسين كفاءة الانفاق على الموارد البشرية في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية؟

2- ما أساليب تحسين كفاءة الانفاق على الموارد المادية في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية؟

3- ما النموذج المقترح لتحسين كفاءة الانفاق في الجامعات السعودية؟

3-1 أهداف الدراسة:

1 - التعرف على أساليب تحسين كفاءة الانفاق على الموارد البشرية في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية.

2- التعرف على أساليب تحسين كفاءة الانفاق على الموارد المادية في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية.

3- تقديم النموذج المقترح لتحسين كفاءة الانفاق في الجامعات السعودية.

4-1 أهمية الدراسة:

1-4-1 الأهمية النظرية

- تسهم الدراسة في سد الفجوة البحثية حول موضوع كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية.
- تضيف الدراسة تصورًا متكاملًا حول مفهوم كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية.".

2-4-1 الأهمية العملية

- تزود الدراسة صناع القرار في قطاع التعليم الجامعي بمجموعة من التوصيات والممارسات التي يمكن تبنيها لتحسين كفاءة الإنفاق.
- يقدم النموذج المقترح آليات عملية لتحسين إدارة الموارد البشرية والمادية في الجامعات السعودية، مما يؤدي إلى تقليل الهدر المالي وزيادة الإنتاجية وتحقيق التوازن بين الإنفاق والجودة.

5-1 مصطلحات الدراسة:

كفاءة الإنفاق

تشير كفاءة الإنفاق إلى القدرة على تحقيق أقصى منفعة ممكنة من الموارد المالية المتاحة، وذلك من خلال تخصيصها وتوظيفها بفعالية لتحقيق الأهداف المحددة بأقل تكلفة ممكنة، مع ضمان تحقيق الجودة المطلوبة والاستدامة المالية. وتعتمد كفاءة الإنفاق على معايير مثل الترشيد، والشفافية، والمساءلة، وحوكمة الموارد المالية لضمان الاستخدام الأمثل لها (السبيعي، 2020).

التعريف الإجرائي: يقصد بكفاءة الإنفاق في هذه الدراسة تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المالية في الجامعات السعودية، من خلال توجيه صرفها بكفاءة على الموارد البشرية والمادية لتحقيق الأهداف الأكاديمية والبحثية وخدمة المجتمع بأقل تكلفة ممكنة مع تحقيق جودة الأداء.

الجامعات السعودية

التعريف إجرائي: في هذه الدراسة، تشير الجامعات السعودية إلى جميع الجامعات السعودية الحكومية والخاصة والى تشرف عليها وزارة التعليم وتقدم برامج أكاديمية وبحثية وخدمات للمجتمع.

النموذج المقترح

تعريف إجرائي: في هذه الدراسة، يشير النموذج المقترح إلى إطار علمي متكامل يتضمن أساليب ومؤشرات لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية، مع التركيز على إدارة الموارد المالية والبشرية وتقليل الهدر المالي

6-1 حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على تحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية على الموارد البشرية والمالية من خلال تطوير نموذج مقترح يهدف إلى تحسين كفاءة الانفاق على الموارد والبشرية والمادية.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الجامعات السعودية الحكومية والخاصة.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال عام 2025م /1446هـ، الفصل الدراسي الثاني.

الحدود البشرية: ركزت الدراسة على خبراء الإدارة التربوية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

7-1 الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة

كفاءة الإنفاق في التعليم تعني الاستغلال الأمثل للموارد المالية والبشرية لتحقيق أهداف التعليم بأقل تكلفة ممكنة مع الحفاظ على الجودة. يُعتبر التعليم الجامعي محورًا رئيسيًا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ما يفرض ضرورة رفع كفاءة الإنفاق في هذا القطاع لتلبية احتياجات الحاضر والمستقبل على حد سواء.

أولاً: تعريف كفاءة الإنفاق

تُعرّف كفاءة الإنفاق بأنها القدرة على تحقيق أعلى مستوى من المخرجات ا باستخدام أقل كمية ممكنة من الموارد، مع ضمان جودة هذه المخرجات فكفاءة الانفاق لا تعني خفض الميزانية كهدف فهيا عملية مستمرة وتعنى بتخفيض الهدر المالي الى اقل درجة ممكن مع تحقيق اكبر عائد ممكن . وفقًا لـ **هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية (EXPRO)**، فإن كفاءة الإنفاق تتمثل في "تعظيم الأثر مقابل الصرف من خلال الاستخدام الأمثل للموارد ومعالجة أنواع الهدر المختلفة دون التأثير على جودة الخدمات المقدمة" (EXPRO, 2023)

تعريف كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية

كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية هي مدى قدرة الجامعات السعودية على توجيه أوجه الانفاق على برامجها الاكاديمية والبحثية وخدمة المجتمع باقل هدر ممكن في المال دون التأثير على جودة خدماتها.

ثانياً: أهمية وأهداف كفاءة الإنفاق في التعليم الجامعي:

(أ) أهمية كفاءة الأنفاق في التعليم الجامعي.

1- تعزيز النمو الاقتصادي والاجتماعي:

- التعليم يُعد استثمارًا طويل الأجل في رأس المال البشري، حيث يعزز الإنتاجية والابتكار، ويؤدي إلى تحسين الأجور ورفع المستوى المعيشي.
- كما أنه يدعم التنمية الوطنية من خلال إعداد قوى عاملة ماهرة تلبي احتياجات سوق العمل (Milhana & Nufile, 2019).

2- تحقيق العدالة في توزيع الموارد:

- تحسين كفاءة الإنفاق يسهم في ضمان توزيع الموارد بشكل أكثر عدالة في مختلف المجالات التي تستهدفها الجامعات

3- الحد من الهدر المالي:

- يقلل من الإنفاق غير الضروري، ويساعد على توجيه الأموال نحو أولويات التعليم والتطوير.

4 – **التشغيل الكامل للموارد المتاحة**

بحيث تستفيد الجامعة من مواردها المتاحة الاستخدام الكامل دون تعطيل تلك الموارد

(ب) أهداف كفاءة الإنفاق في مؤسسات التعليم الجامعي:

1. تحقيق الاستدامة المالية

- أحد الأهداف الرئيسية لكفاءة الإنفاق هو تعزيز استدامة المؤسسات التعليمية من خلال إدارة الموارد المالية بفعالية لضمان تمويل مستدام لأنشطتها المختلفة. تسعى الجامعات إلى تقليل الاعتماد على التمويل الحكومي وتنويع مصادر الدخل لضمان تحقيق الأهداف طويلة الأمد (Ahmed, 2020).

2. تعزيز الجودة الأكاديمية

- الهدف من كفاءة الإنفاق لا يقتصر على الاقتصاد في الموارد، بل يهدف أيضًا إلى تحسين مخرجات التعليم والبحث. يتطلب ذلك الاستثمار في الأنشطة الأكاديمية التي تؤدي إلى تحسين تجربة الطالب وجودة الأبحاث العلمية (العقيل والعيسى، 2019).

3. زيادة الإنتاجية

- تحسين الإنتاجية من خلال الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة سواء في التعليم أو البحث.

4. توفير الموارد للأولويات الاستراتيجية

- يساعد الإنفاق بكفاءة على توجيه الموارد نحو الأنشطة التي تدعم تحقيق الأهداف الاستراتيجية، مثل الابتكار، البحث العلمي، وخدمة المجتمع.

6. تعزيز الشفافية والمساءلة المالية

- تشجيع الشفافية في العمليات المالية يعزز ثقة المجتمع والمؤسسات الداعمة. يعد ذلك ضروريًا لضمان أن الموارد تُستخدم بشكل صحيح وأن الإنفاق يخضع للمراقبة والمساءلة.

7. دعم الابتكار والتطوير

- الاستثمار في مجالات الابتكار مثل التقنيات التعليمية والمشاريع البحثية يهدف إلى تحسين الأداء العام وزيادة القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية على المستوى المحلي والدولي.

8. تعزيز العلاقة بين التكلفة والمخرجات

- تحسين كفاءة الإنفاق يساعد في قياس تأثير كل وحدة مالية تُنفق على المخرجات الأكاديمية والبحثية، مما يتيح إجراء تحسينات دائمة على العمليات الداخلية (Alshuwaikhat et al., 2016).

ثالثاً: مكونات كفاءة الإنفاق

1 - الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية:

- يعني ذلك تخصيص الموارد المتاحة بفعالية وفقًا للاحتياجات الفعلية لكل مؤسسة تعليمية.

2 - تحقيق مخرجات تعليمية فعّالة:

- يتمثل ذلك في قياس الأداء التعليمي بالمقارنة مع التكاليف التشغيلية، وضمان أن تكون النتائج تتماشى مع المعايير الأكاديمية المطلوبة.

3 - مراقبة وتقييم الأداء المالي:

- يهدف ذلك إلى تحليل البيانات المالية لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين من حيث النفقات والإيرادات.

رابعاً:عناصر الإنفاق في مؤسسات التعليم الجامعي

تعتبر إدارة الإنفاق في مؤسسات التعليم الجامعي عنصرًا محوريًا في تعزيز كفاءة الأداء وتحقيق الاستدامة المالية. يتنوع الإنفاق في هذه المؤسسات بين بنود تشغيلية، استثمارية، وبحثية تتماشى مع أهدافها الأكاديمية والإدارية. فيما يلي تحليل مفصل لعناصر الإنفاق الأساسية في مؤسسات التعليم الجامعي.

1. الإنفاق على الموارد البشرية

يشكل الإنفاق على الموارد البشرية الجزء الأكبر من موازنات مؤسسات التعليم الجامعي. يشمل هذا البند:

- رواتب أعضاء هيئة التدريس: تعكس تكاليف التوظيف والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس لضمان جودة التعليم.
- رواتب العاملين الإداريين: تغطي نفقات التوظيف والإدارة والتشغيل اليومي.
- البرامج التدريبية: تهدف إلى رفع كفاءة الموظفين من خلال ورش العمل وبرامج التطوير المهني (Ahmed, 2020).

2. الإنفاق الأكاديمي

يتضمن هذا النوع من الإنفاق كل ما يتعلق بتقديم البرامج الأكاديمية، وتشمل:

- تطوير المناهج الدراسية: تخصيص ميزانية لتحديث البرامج الأكاديمية بما يتماشى مع احتياجات سوق العمل.
- المعامل والمختبرات: يشمل ذلك شراء المعدات والأجهزة الضرورية لدعم الأنشطة الأكاديمية والبحثية.
- المكتبات والموارد التعليمية: تغطية تكاليف الاشتراكات في المجلات العلمية والكتب الرقمية والمكتبات الإلكترونية (العقيل والعيسى، 2019).

3. الإنفاق على البنية التحتية

يمثل الإنفاق على البنية التحتية جزءًا حيويًا من ميزانية مؤسسات التعليم الجامعي، ويتضمن:

- تشييد المباني: بناء قاعات التدريس والمختبرات والمكاتب الإدارية.
- صيانة المنشآت: تخصيص ميزانية للصيانة الدورية لضمان استمرارية الخدمات.
- تطوير الحرم الجامعي: تحسين المرافق العامة والبنية التحتية لتوفير بيئة تعليمية محفزة (Riachi, 2021).

4.الإنفاق على البحث العلمي

يمثل البحث العلمي أحد الأهداف الرئيسية لمؤسسات التعليم الجامعي. يشمل الإنفاق البحثي:

- تمويل المشاريع البحثية: تغطية نفقات الأبحاث التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس.
- التجهيزات البحثية: توفير المعدات والتقنيات اللازمة لدعم الأبحاث.
- الشراكات البحثية: تمويل التعاون مع مؤسسات دولية ومحلية لتعزيز نتائج البحث (Alshuwaikhat et al., 2016).

5.الإنفاق على الخدمات الطلابية

يشمل هذا الإنفاق الخدمات التي تقدمها الجامعة للطلاب لتعزيز تجربتهم التعليمية، مثل:

- السكن الطلابي: تغطية تكاليف بناء وصيانة المساكن الطلابية.

- الخدمات الصحية: تقديم الرعاية الصحية وخدمات التأمين للطلاب.
- الأنشطة الطلابية: تمويل الأنشطة الثقافية والرياضية والترفيهية داخل الحرم الجامعي (Ahmed, 2020).

6.الإنفاق على التكنولوجيا والتحول الرقمي

التحول الرقمي أصبح عنصرًا أساسيًا في مؤسسات التعليم الجامعي. يشمل هذا البند:

- تطوير أنظمة إدارة التعليم: مثل أنظمة إدارة التعلم (LMS) والمنصات الرقمية.
- تحديث البنية التقنية: توفير أجهزة الحاسوب والشبكات لضمان سهولة الوصول إلى الموارد الرقمية.
- التدريب على التكنولوجيا: تمويل البرامج التدريبية التي تساعد الطلاب والموظفين على استخدام التكنولوجيا بكفاءة (العقيل والعيسى، 2019).

7.الإنفاق التشغيلي العام

يغطي هذا البند التكاليف اليومية التي تضمن استمرارية العمليات في الجامعة، مثل:

- المرافق العامة: تكاليف الكهرباء والمياه والتدفئة.
- النقل والمواصلات: توفير وسائل نقل داخلية أو خارجية.
- الأمن والسلامة: تخصيص ميزانية لأنظمة الأمن والسلامة داخل الحرم الجامعي (Riachi, 2021).

أن عناصر الإنفاق في مؤسسات التعليم الجامعي متعددة وتعكس احتياجات مختلفة تتعلق بتحقيق أهداف التعليم، البحث، وخدمة المجتمع. إدارة هذه البنود بشكل فعال يسهم في تعزيز الكفاءة المالية وضمان استدامة الموارد

خامساً: التحديات التي تواجه كفاءة الإنفاق في مؤسسات التعليم الجامعي

هناك مجموعة من التحديات التي تواجه عملية كفاءة الأنفاق في الجامعات السعودية يشير اليها الراجحي (2024) في النقاط التالية:

1. ضعف التخطيط المالي الجيد
2. ضعف التحليل المالي لأوجه الانفاق على برامج وخدمات الجامعات
3. قلة استخدام التقنية في مجال الانفاق المالي
4. جمود الأنظمة المالية وضعف مراجعتها
5. قلة الصلاحيات المالية الممنوحة لمديري الجامعات
6. اعتماد الجامعات الحكومية على التمويل الحكومي
7. قلة مشاركة مؤسسات المجتمع الخارجي وافراده في التخطيط المالي للجامعات
8. ضخامة الانفاق الجاري على حساب الانفاق الراس مالي

ويضيف الخليوي (2023) ان من أبرز هذه التحديات:

1.ضعف الحوكمة المالية

ضعف أنظمة الحوكمة والمساءلة المالية يعزز احتمالية الهدر المالي،

2.ضعف كفاءة إدارة الموارد البشرية

إن عدم التوازن بين احتياجات المؤسسة والموارد البشرية المتاحة يؤدي إلى تضخم في التكاليف التشغيلية دون عوائد متناسبة.

3. البيروقراطية الإدارية

الإجراءات الإدارية المعقدة تؤدي إلى تباطؤ في اتخاذ القرارات المتعلقة بالإنفاق، مما يحد من كفاءتها ويزيد من التكاليف غير المباشرة.

4.نقص الاستثمارات في التحول الرقمي

ضعف الاستثمار في التكنولوجيا يعوق تطبيق الأنظمة التي تعزز كفاءة الإنفاق، مثل نظم إدارة الموارد المالية والرقابة على العمليات

سادسا: فرص رفع كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية

يشكل التعليم الجامعي ركيزة أساسية لدعم التنمية الوطنية. في ظل التحديات الاقتصادية والتحولات في تمويل التعليم، تسعى الجامعات السعودية إلى تعزيز كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية. ويعتمد ذلك على استراتيجيات مبتكرة لإدارة الموارد البشرية، والاستثمار، وتطوير الشراكات، مما يسهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 (الخليوي والعريفي، 2023؛ Milhana & Nufile, 2019).

1 - إعادة هيكلة الموارد البشرية:

تشكل تعويضات العاملين جزءًا كبيرًا من الإنفاق الجامعي. يمكن رفع كفاءة هذا الإنفاق من خلال:

- **تخطيط استراتيجي للتوظيف**: تحديد الاحتياجات الوظيفية الفعلية وربطها بخطط التنمية الوطنية (الخليوي والعريفي، 2023).
- **تعزيز كفاءة الأداء**: تقديم برامج تدريبية داخلية باستخدام تقنيات رقمية لتحسين أداء الموظفين بتكاليف منخفضة (Mzumara, 2020).
- **مراجعة عمليات الابتعاث**: حصر الابتعاث على التخصصات التي تخدم خطط التنمية المستقبلية وتقليل النفقات المترتبة على برامج غير ضرورية (Zietlow et al., 2018).

2 - تحسين إدارة العقود والخدمات التشغيلية

أحد أهم مجالات تحسين كفاءة الإنفاق هو مراجعة العقود التشغيلية. ويشمل ذلك:

- **دمج العقود المتشابهة**: دمج الخدمات المتقاربة تقنيًا وتشغيليًا لتقليل التكلفة التشغيلية (الخليوي والعريفي، 2023).
- **استخدام معايير الكفاءة العالمية**: مقارنة تكاليف العقود الحالية مع أفضل الممارسات الدولية لضمان الحصول على خدمات بجودة أفضل وتكلفة أقل (Kalomo & Chama-Chiliba, 2020).

3 - تعزيز الشراكات المجتمعية والاستثمارية

تمثل الشراكات بين الجامعات والقطاع الخاص فرصة كبيرة لزيادة الموارد. وتتضمن هذه الفرص:

- **استثمار الأصول الجامعية**: إنشاء مشاريع استثمارية تعتمد على البنية التحتية والمرافق الجامعية مثل قاعات المؤتمرات والمختبرات (Di Carlo et al., 2019).
- **توسيع الشراكات البحثية**: الدخول في شراكات مع شركات تقنية لتمويل الأبحاث وتطوير الابتكارات القابلة للتسويق (الخليوي والعريفي، 2023).

4 - تعظيم الاستفادة من الوقف الجامعي:

الوقف الجامعي يعتبر مصدرًا مهمًا للتمويل المستدام. ويمكن تعظيم الاستفادة منه من خلال:

- **استراتيجيات الاستثمار طويلة الأجل**: توجيه موارد الوقف إلى استثمارات ذات عوائد مستدامة تخدم الأجيال القادمة (الخليوي والعريفي، 2023).
- **إدارة فعالة للأصول الوقفية**: تطوير أنظمة حوكمة لإدارة الأوقاف وضمان توزيع عوائدها بشكل يخدم الاحتياجات البحثية والتعليمية (Riachi, 2021).

5 - استخدام التكنولوجيا لتحقيق الكفاءة

التكنولوجيا تعد محركًا أساسيًا لتحسين كفاءة الإنفاق. ومن الأمثلة على ذلك:

- **التعليم الإلكتروني**: تقليل الاعتماد على التعليم التقليدي واستخدام المنصات الرقمية لتقديم المحاضرات والتدريب (Alshuwaikhat et al., 2016).
- **نظم إدارة الموارد**: اعتماد أنظمة إدارة متكاملة لتتبع المصروفات وتحليل الأداء المالي مما يسهل عمليات صنع القرار (Zietlow et al., 2018).

6 - تنويع مصادر التمويل

تعتمد الجامعات غالبًا على التمويل الحكومي. ومع ذلك، يمكن تحسين كفاءة الإنفاق من خلال:

- **توسيع قاعدة الممولين**: استقطاب المانحين وتقديم حوافز للشركات لدعم الأنشطة الجامعية.
- **التسويق الأكاديمي**: تسويق خدمات التعليم والبحث العلمي عالميًا لجذب الطلاب الدوليين وزيادة الإيرادات (الخليوي والعريفي، 2023).

7 - تعزيز الحوكمة المالية

الحوكمة المالية تعد أداة رئيسية لضمان الشفافية والكفاءة في الإنفاق. تشمل الجهود:

- **تطوير لوائح واضحة**: وضع سياسات مالية تضمن مراجعة دورية للنفقات والإيرادات (الخليوي والعريفي، 2023).
- **الرقابة المستمرة**: تشكيل لجان داخلية وخارجية لتقييم الأداء المالي وضمان تحقيق الأهداف المالية (Duong et al., 2022).

ويتضح للباحث إن تحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية يعتمد على مزيج من الإدارة الذكية للموارد، تعزيز الشراكات، واستثمار التكنولوجيا. مع التركيز على هذه الفرص، يمكن للجامعات تحقيق كفاءة انفاق مالية تدعم تطلعاتها الأكاديمية والبحثية

2 الدراسات السابقة:

2-1 الدراسات العربية:

دراسة الراجحي (2024)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى حوكمة نفقات التعليم ومستوى كفاءة الإنفاق في جامعة أم القرى، ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث إلى أن مستوى حوكمة نفقات التعليم جاء بدرجة متوسطة في جامعة أم القرى ، وأن مستوى كفاءة الإنفاق جاء بدرجة متوسطة ايضا، ، وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من التجارب الأجنبية في حوكمة نفقات التعليم، وعمل دورات إرشادية لقيادات الجامعة لتعزيز كفاءة الإنفاق.

دراسة الراجحي (2023)

هدفت الدراسة الى اقتراح تصور لتفعيل هندسة القيمة لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية. أتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم جمع البيانات باستخدام استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (225) قائدا أكاديميا في ثلاث جامعات سعودية، وأظهرت الدراسة أن درجة تطبيق هندسة القيمة في الجامعات السعودية كانت بدرجة متوسطة. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في واقع تطبيق هندسة القيمة في الجامعات السعودية تعزى لاختلاف: النوع الاجتماعي، الجامعة، ب.

دراسة الخليوي (2023)

هدفت الدراسة إلى: تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية لكليات العلوم الإنسانية بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، معتمدة على: الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الأداة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود والبالغ عددهم: (٧١٥٩) عضوا. وتم اختيار عينة الدراسة عن طريق اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة. وبلغ عددهم (٣٨٢) عضوا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: - أن هناك موافقة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على المجالات التحسينية لكفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في كليات العلوم الإنسانية بالمملكة العربية السعودية،

دراسة العريفي وبن سيف والمفيز (2022)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الحوكمة في تحسين كفاءة الإنفاق بالجامعات الحكومية السعودية، واستخدمت الباحثات المنهج الوصفي كمناهج للدراسة، وقد توصلت الباحثات للعديد من النتائج أهمها: جاء دور الحوكمة في تحسين كفاءة الإنفاق بالجامعات الحكومية السعودية في قدرتها على مساعدة المؤسسات التعليمية في الوصول إلى غاياتها وأهدافها التي تسعى للوصول إليها، كما أنها تُمكن المؤسسات التعليمية من توفير القوانين واللوائح الخاصة لضبط العمليات الإدارية والمالية،

دراسة عبد المطلب (2021)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية حوكمة النفقات بالتعليم الجامعي المصري، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين الاستثمار في بناء مجتمعات التعلم وحوكمة النفقات بالتعليم الجامعي المصري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: تعمل حوكمة النفقات بالتعليم الجامعي المصري على تحقيق النفع منها ومنع الفساد وتُحسن استغلال الموارد لتعظيم الفائدة والعائد منها،

2-2 ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة "جونز ووليامز" (Jones & Williams, 2023)

هدفت الدراسة إلى تحليل فعالية سياسات تمويل التعليم العالي في المملكة المتحدة، من خلال تقييم العلاقة بين حجم الإنفاق الجامعي ومؤشرات الأداء الأكاديمي والبحثي. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، مستندَين إلى بيانات رسمية صادرة عن وزارة التعليم البريطانية ووكالة إحصاءات التعليم العالي (HESA) خلال الفترة من 2018 إلى 2022.

اعتمدت الدراسة على تحليل أكثر من 120 مؤسسة جامعية، وشملت المؤشرات المحلّلة: تكلفة الطالب الواحد، نسبة التمويل الحكومي إلى التمويل الذاتي، ومخرجات البحث العلمي المنشور. وأظهرت النتائج وجود تفاوت كبير في كفاءة الإنفاق بين الجامعات، حيث تفوقت الجامعات ذات الإدارة المالية اللامركزية والاعتماد الجزئي على التمويل الذاتي في كفاءة استخدام الموارد، مقارنةً بالمؤسسات المعتمدة كليًا على الإنفاق الحكومي

كما خلصت الدراسة إلى أن الجامعات التي تطبق نماذج "التمويل المبني على الأداء" (Performance-Based Funding) أظهرت مستويات أعلى في مؤشرات النشر، وعدد براءات الاختراع، وتوظيف الخريجين. وأوصت الدراسة بتوسيع تطبيق نماذج الحوكمة المالية الرشيقة، وتحديد سقوف إنفاق مرنة مرتبطة بمؤشرات جودة محددة، لضمان استدامة الموارد وتحقيق التوازن بين الإنفاق والمخرجات

دراسة "ليو وتشاو" (Liu & Zhao, 2022)

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل تأثير إعادة هيكلة الإنفاق الحكومي على أداء الجامعات العامة في الصين، في ضوء التحديات الاقتصادية والضغوط المالية التي تواجه قطاع التعليم العالي بعد جائحة كورونا. اعتمد الباحثان على المنهج الكمي التحليلي باستخدام بيانات تم جمعها من 86 جامعة صينية حكومية خلال الفترة 2015–2021، مع التركيز على تخصيص الميزانية، واستراتيجيات خفض التكاليف، ومخرجات الأداء الأكاديمي.

استندت الدراسة إلى نموذج إحصائي قائم على تحليل الانحدار المتعدد لقياس العلاقة بين نوعية الإنفاق (رأسمالي – تشغيلي – بحث وتطوير) وبين مؤشرات الأداء، مثل: معدل النشر البحثي، معدل توظيف الخريجين، ونسبة الاستفادة من المرافق الجامعية.

أظهرت النتائج أن الجامعات التي خفّضت نسبة الإنفاق التشغيلي غير المرتبط مباشرة بالتدريس والبحث، ووجهت جزءًا أكبر من الميزانية نحو البحث العلمي وبرامج الدراسات العليا، شهدت تحسنًا واضحًا في مخرجاتها الأكاديمية. كما تبين أن التحول نحو نماذج التمويل القائم على الأداء أسهم في تحسين كفاءة تخصيص الموارد.

وأوصت الدراسة بضرورة إعادة توزيع الإنفاق الجامعي على أساس أولويات استراتيجية واضحة، وتبني ممارسات "التمويل الذكي" (Smart Budgeting) لتعظيم الأثر الأكاديمي والعائد المجتمعي من الاستثمار في الجامعات الحكومية

دراسة "شيخ" (Sheikh, 2021)

هدفت إلى الكشف عن مستوى الانفاق على التعليم في بنجلاديش، والتعرف على تأثير توزيع الإنفاق على التعليم العام على سنوات الدراسة عبر مستويات التعليم المختلفة في بنجلاديش، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي القائم على تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المسح الذي تم على بيانات الدخل والإنفاق الأسري الذي أجراه مكتب الإحصاء البنجلاديشي في 2016، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها وجود زيادة في النفقات على التعليم في بنجلاديش ، كما كانت هناك زيادة في الإنفاق في قطاع التعليم الفني أعلى من التعليم العام

دراسة "إيمانا" (Imana, 2017)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العديد من العوامل التي تؤثر على نمو الإنفاق العام على قطاع التعليم باستخدام الفعالة في تحليل السياسة العامة والاقتصاد والمالية العامة، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي التحليلي، واستعانت بتحليل المحتوى لسياسات التعليم في كينيا ا كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أنه تبين وجود زيادة في النفقات على التعليم في كينيا ما بين عامي 2003 و2017 من خلال تغيير السياسات التعليمية من أجل جعل التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي المجاني مستدامًا، حيث قامت الحكومة بتوفير التعليم المدعوم جزئيًا والتعليم المجاني مما زاد من التحاق الطلاب بالمدارس

3-2 التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث الهدف : هدفت دراسة الراجحي (2023) إلى الكشف عن واقع تطبيق هندسة القيمة لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية، واقتراح تصور لتفعيل هذا المدخل. بينما أما دراسة الخليوي (2023) فقد ركزت على تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية لكليات العلوم الإنسانية في الجامعات السعودية من خلال تحديد المجالات والآليات والمتطلبات التحسينية.

من حيث المنهج: اعتمدت دراسة الراجحي (2023) ودراسة الخليوي (2023) فقد اعتمدت المنهج الوصفي المسحي

من حيث الأداة: استخدمت دراسة الراجحي (2023). ودراسة الخليوي (2023) الاستبانة

من حيث النتائج: أشارت دراسة الراجحي (2023) إلى أن درجة تطبيق هندسة القيمة في الجامعات السعودية كانت متوسطة. وبينت دراسة الخليوي (2023) وجود توافق قوي بين عينة الدراسة على المجالات والآليات والمتطلبات التحسينية لكفاءة الإنفاق،

ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة

- يتميز البحث الحالي بالتركيز على تطوير **نموذج مقترح** لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية،
- البحث الحالي يتوافق مع رؤية المملكة 2030،
- يقدم البحث الحالي اهم أساليب تحسين كفاءة الانفاق من خلال استخدام منهج دلفاي في الجوانب البشرية والمادية

4-2 منهجية الدراسة وإجرائها

يُعد هذا الجزء أحد الأركان الأساسية في الدراسة، حيث يوضح الإطار المنهجي والإجراءات العملية التي تم اتباعها في تنفيذ الدراسة. وتهدف إلى تقديم تفصيل دقيق لمنهجية البحث، وأسلوب جمع البيانات، وأدوات القياس المستخدمة، إضافةً إلى أساليب تحليل البيانات، بما يضمن تحقيق درجة عالية من الموثوقية والدقة في النتائج.

نظرًا لطبيعة الدراسة التي تستهدف تحليل وتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، الذي يساعد في فهم الواقع الحالي، وتحليل البيانات المستمدة من آراء الخبراء، ومن ثم تقديم توصيات مبنية على أساس علمي. كما تم تطبيق أسلوب دلفاي (Delphi Method)، وهو أحد أكثر الأساليب البحثية استخدامًا في الدراسات التي تتطلب الوصول إلى توافق علمي بين مجموعة من الخبراء المتخصصين.

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث أسلوب دلفاي The Delphi Technique للوصول إلى اساليب مقترحة يتم الإجماع عليها من قبل عينة من الخبراء والمختصين في مجال الإدارة والتخطيط والتعليم الجامعي واقتصاديات التعليم تطوعت بالمشاركة في جولات اقتراح نموذج تحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية. يقول الشخيبي (2002: 173) إن أسلوب دلفاي نوع من الحكم الجماعي الذي يشترك فيه عدد من الخبراء والمتخصصين- لا يقل عددهم عن عشرة- في مجال موضوع أو مشكلة أو قضية بحث، فهو أسلوب بحثي يتعامل مع موضوعات مستقبلية. وأشار كل من فليه، والزكي (2003: 69) إلى أن الفكرة التي يقوم عليها أسلوب دلفاي هي التوصل إلى صورة المستقبل الممكن أو المرغوب فيه، استناداً إلى أراء عدد من المتخصصين الذين يجمعون بين الخبرة في موضوع اهتمام الدراسة والقدرة على الاستبصار والحدس، وأيضاً القدرة على الإبداع، ويتم التفاعل بين آراء هؤلاء بطريقة مباشرة ومن خلال عدد من الجولات حتى يمكن التوصل إلى إجماع بما يعني أن 75% على الأقل من الخبراء قد اتفقوا على ما ورد من تصورات

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من مجموعة الخبراء المتخصصين في مجالات الإدارة التربوية، التعليم الجامعي، واقتصاديات التعليم. حيث يتمتع هؤلاء الأفراد بخبرة أكاديمية وعملية تؤهلهم لتحليل كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية واقتراح حلول مستدامة لتحسينه. يهدف البحث إلى الاستفادة من آراء هؤلاء الخبراء لتطوير نموذج مقترح يعزز كفاءة الإنفاق وفقًا لرؤية المملكة 2030.

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث باستخدام **أسلوب دلفاي** (Delphi Method)، والذي يعتمد على التفاعل المنهجي بين مجموعة من الخبراء للوصول إلى توافق علمي حول القضايا المطروحة في الدراسة. يتكون فريق الخبراء المختارين من **12 خبيرًا** من ذوي الخبرة في مجالات الإدارة التربوية واقتصاديات التعليم والتعليم الجامعي.

5-2 معايير اختيار الخبراء في العينة

تم اختيار الخبراء وفقًا للمعايير التالية لضمان جودة ودقة النتائج المستخلصة:

1. **الخبرة الأكاديمية والمهنية**: أن يكون الخبير حاصلًا على **درجة الدكتوراه** في أحد المجالات ذات الصلة، ولديه سجل بحثي أو خبرة عملية لا تقل عن **10 سنوات**.
2. **التخصص الدقيق**: أن يكون للخبير مساهمات بحثية أو مهنية في كفاءة الإنفاق، الإدارة التربوية، أو اقتصاديات التعليم.
3. **التنوع في بيئات العمل**: تم اختيار الخبراء من جامعات مختلفة ومراكز أبحاث وهيئات تعليمية لضمان تنوع وجهات النظر.
4. **القدرة على المشاركة في جميع جولات أسلوب دلفاي**: الالتزام بالمشاركة الفعالة في عمليات التحليل والمراجعة للوصول إلى توافق نهائي حول النموذج المقترح.

طريقة جمع البيانات باستخدام أسلوب دلفاي

تم استخدام ثلاث جولات من الاستبيانات الموجهة لتجميع آراء الخبراء وفق منهجية دلفاي، وذلك على النحو التالي:

الجولة الأولى:

- إرسال استبيان مغلق مفتوح للخبراء لاستطلاع آرائهم حول أساليب كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية والتحديات التي تواجهه.
- جمع وتحليل الردود لاستخلاص الأفكار الأساسية التي سيتم مناقشتها في الجولات اللاحقة.

الجولة الثانية:

- بناء استبيان مغلق بشكل كامل بناءً على نتائج الجولة الأولى، مع تقديم خيارات محددة تتعلق بتحسين كفاءة الإنفاق.
- طلب تقييم الأفكار والمقترحات وفق مقياس ليكرث الثلاثي.

الجولة الثالثة:

- تقديم تغذية راجعة للخبراء حول نتائج الجولتين السابقتين، مع إتاحة الفرصة لمراجعة وتعديل آرائهم بناءً على إجماع الفريق.
- الوصول إلى توافق علمي حول الاساليب الأكثر فاعلية في تحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية.

الهدف من اختيار هذه العينة

يعتمد البحث على آراء الخبراء ذوي المعرفة المتخصصة للوصول إلى استنتاجات قائمة على التحليل العميق والتقييم الأكاديمي الدقيق. يتيح استخدام أسلوب دلفاي تحقيق أقصى درجة من الدقة والموضوعية من خلال تفاعل الخبراء وتبادل الأفكار بشكل تدريجي حتى الوصول إلى نموذج مقترح يُعزز كفاءة الإنفاق الجامعي.

6-2 أداة الدراسة

تعد أداة الدراسة من العناصر الأساسية التي تساهم في جمع البيانات وتحليلها لتحقيق أهداف البحث. في هذه الدراسة، تم تصميم استبانة موجهة إلى مجموعة من الخبراء وفق أسلوب دلفاي، حيث تهدف إلى التعرف على أساليب تحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية، وذلك من خلال محورين رئيسيين:

- المحور الأول اساليب: تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد البشرية.
- المحور الثاني اساليب: تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد المادية.

تتكون الاستبانة من (30) عبارة موزعة بالتساوي بين المحورين، حيث يضم كل محور (15) عبارة تقيس مدى تطبيق واستراتيجية الجامعات في إدارة الموارد البشرية والمادية بكفاءة وفعالية

2-7 هيكلة أداة الدراسة:

جدول رقم (1)

المحور	عدد العبارات	الهدف
المحور الأول: أساليب تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد البشرية	15	تحديد اهم أساليب تحسين كفاءة الانفاق غبى الموارد البشرية بالجامعات السعودية
المحور الثاني: أساليب تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد المادية	15	تحديد اهم أساليب تحسين كفاءة الانفاق غبى الموارد المادية بالجامعات السعودية

أسلوب قياس الاستجابات

تم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي لقياس مدى اتفاق الخبراء مع العبارات المطروحة، وفق الخيارات التالية: (موافق - غير موافق - غير ذلك... (مع إمكانية إضافة ملاحظات أو اقتراحات))

مبررات اختيار الأداة:

الاعتماد على أسلوب دلفاي يتيح الاستفادة من خبرات مجموعة متخصصة من الأكاديميين والممارسين في الإدارة التربوية واقتصاديات التعليم

توفر الاستبانة هيكلة واضحة ومباشرة، مما يسهل تحليل البيانات وتفسير النتائج

يسمح استخدام المحورين الرئيسيين بتحليل متكامل لكفاءة الإنفاق في الجامعات من جوانب مختلفة، تشمل الموارد البشرية والمادية

يتيح مقياس ليكرت الثلاثي مرونة في التعبير عن الآراء وتقديم ملاحظات إضافية لتحسين موثوقية البيانات

الخصائص السيكومترية لأداة البحث (الصدق والثبات)

تُعد الخصائص السيكومترية لأداة البحث من الجوانب الأساسية التي تضمن جودة ودقة القياس، حيث تساعد في التأكد من مدى صلاحية الأداة وقدرتها على قياس المفاهيم المستهدفة بدقة. وتعتمد الخصائص السيكومترية للاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة على قياس الصدق (Validity) والثبات (Reliability)، وذلك باستخدام تحكيم الخبراء، تحليل الصدق المحتوى، وحساب معامل الثبات (Cronbach's Alpha)

أولًا: الصدق (Validity)

يشير الصدق إلى مدى قدرة الأداة على **قياس ما صُممت لقياسه بدقة**، وقد تم التحقق من الصدق في هذه الدراسة من خلال نوعين رئيسيين:

1. صدق المحتوى (Content Validity)

تم قياس صدق المحتوى باستخدام نسبة الاتفاق بين المحكمين، والتي تم احتسابها وفق المعادلة التالية:

نسبة الاتفاق = (عدد المحكمين الموافقين على العبارة / العدد الكلي) *100

أظهرت النتائج أن نسبة الاتفاق على العبارات تجاوزت 75% في جميع المحاور، مما يشير إلى توافق قوي بين المحكمين حول صلاحية العبارات المستخدمة في قياس كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية

2. الصدق التلازمي (Construct Validity)

تم التحقق من الصدق التلازمي من خلال تحليل العلاقة بين العبارات داخل كل محور، حيث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لقياس الاتساق الداخلي بين العبارات

جدول رقم (2) معاملات الارتباط لمحاور الدراسة

المحور الأول : تحسين كفاءة أنفاق الموارد البشرية				المحور الأول : تحسين كفاءة أنفاق الموارد المادية			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.769**	9	.930**	1	.875**	9	.912**
2	.912**	10	.845**	2	.792**	10	.825**
3	.942**	11	.724**	3	.687**	11	.792**
4	.912**	12	.845**	4	.866**	12	0.877
5	.687**	13	.912**	5	.865**	13	.866**
6	.866**	14	.942**	6	.942**	14	.687**
7	.865**	15	.912**	7	.787**	15	.866**
8	.866**			8	.865**		
الدرجة الكلية	.876**			.865**			

من خلال الجدول السابق يتضح أن معامل ارتباط بيرسون تتراوح بين (.942**) و (0.754) لمحاور الدراسة وهي قيم إيجابية عالية، وكلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0.01)، مما يدل على توافر درجة الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

ثانيًا: الثبات (Reliability)

يشير الثبات إلى مدى اتساق النتائج إذا تم تطبيق الأداة أكثر من مرة على نفس العينة. وتم قياس الثبات في هذه الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، الذي يقيس مدى تجانس العبارات داخل كل محور

1. الثبات الداخلي (Internal Consistency) باستخدام ألفا كرونباخ

تم حساب معامل الثبات لكل محور على حدة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (3) معاملات الثبات لتحسين كفاءة الأنفاق

المعيار	العبارة	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ
		سبيرمان/ براون	جوتمان	
تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد البشرية	15	0.895**	0.900**	0.899**
تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد المادية	15	0.893**	0.902**	0.897**
تحسين كفاءة الأنفاق (ككل)		0.912**	0.913**	0.916**

****دالة عند مستوي 0.01 *دالة عند مستوي 0.05**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام سبيرمان/ براون (0.912) وباستخدام جوتمان (0.913)، ومعامل ألفا كرونباخ بلغ قيمته (0.916) مما يشير إلى ارتفاع معامل الثبات الكلي لمتطلبات تطوير أداء إدارات التعليم (ككل)

وفقًا للمعايير الإحصائية، فإن القيم التي تزيد عن 0.70 تعتبر مؤشرًا جيدًا للثبات، وتشير النتائج إلى أن جميع المحاور تتمتع بثبات مرتفع، مما يعني أن الاستبانة قادرة على تقديم نتائج موثوقة عند استخدامها في بيئات بحثية مختلفة

جدول رقم (4) جدول الحدود الحقيقية لفئات الاستجابة

الفئة	الحد الأدنى للمتوسط	الحد الأعلى للمتوسط	التفسير
موافق	3.67	5.00	درجة عالية من الموافقة
غير متأكد	2.34	3.66	درجة تردد أو حياد
غير موافق	1.00	2.33	درجة عدم الموافقة

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، مع تطبيق اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات الأداة البحثية، وارتباط بيرسون لقياس الصدق

نتائج الدراسة ومناقشتها باستخدام أسلوب دلفاي

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أساليب تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد البشرية في الجامعات السعودية؟.

اعتمد الباحث نسبة 75% فأكثر كحد أدنى لاعتماد الأساليب المقترحة، وذلك استنادًا إلى رأي (Fleiss, 1981)، الذي أشار إلى أن نسبة الاتفاق إذا تجاوزت 75% تعتبر ممتازة

جدول (5): أساليب تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد البشرية في الجامعات السعودية وفق توافق الخبراء

م	الأساليب المقترحة	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	متوسط نسب الاتفاق
1	تلتزم الجامعة بمعدل (طالب/عضو هيئة تدريس) وفقًا للمعايير المعتمدة لضمان التوازن بين جودة التعليم وكفاءة الإنفاق.	%85	%100	%100	%95
2	تلتزم الجامعة بمعدل (عضو هيئة تدريس/وحدة دراسية) بما يتماشى مع المعايير الأكاديمية لتحسين توزيع الأعباء التدريسية.	%100	%100	%100	%100
3	تلتزم الجامعة بمعدل (شعبة/طالب) لتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمالية.	%100	%100	%92.3	%97.4
4	تضع الجامعة معايير دقيقة لتكليف أعضاء هيئة التدريس في المناصب الإدارية بناءً على الكفاءة والاحتياج الفعلي.	%100	%92.3	%92.3	%94.9
5	تلتزم الجامعة بمعدل (إداري/عضو هيئة تدريس) وفق المعايير المحددة لتحقيق التوازن بين الدعم الإداري والاحتياجات الأكاديمية.	%91.7	%92.3	%100	%94.7
6	تطور الجامعة خطة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس وفق الاحتياج الفعلي لكل قسم أكاديمي.	%91.6	%100	%92.3	%94.6
7	تطور الجامعة خطة لتوظيف الإداريين بناءً على التحليل الدقيق لمتطلبات العمل.	%91	%100	%92.3	%94.4
8	تطبق الجامعة خطة للابتعاث والإيفاد الداخلي تأخذ بعين الاعتبار وجود التخصصات المطلوبة داخل المملكة.	%88.3	%100	%91.3	%93.2
9	تلتزم الجامعة بإلزام المبتعثين بالحصول على درجات معينة في اختبارات اللغة للدولة المبتعث إليها لضمان جاهزيتهم الأكاديمية.	%91.6	%92.3	%92.3	%92.1
10	تعمل الجامعة على تقليل نسب التسرب والتعثر الأكاديمي من خلال توفير الإرشاد الأكاديمي والدعم النفسي.	%91.6	%92.3	%84.6	%89.5
11	توفر الجامعة خطة تدريبية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس باستخدام أحدث أساليب التدريس والتقنيات الحديثة.	%75	%84.6	%84.6	%81.4
12	تقدم الجامعة برامج تدريبية لتطوير مهارات الموظفين الإداريين والفنيين بما يتماشى مع متطلبات العمل الحديثة.	%100	%100	%100	%100
13	تنظم الجامعة أنشطة طلابية تدعم العملية التعليمية وتعزز من تحقيق أهداف البرامج الأكاديمية.	%100	%100	%100	%100
14	تطور الجامعة خطة للأنشطة البحثية التي تستجيب لاحتياجات المجتمع وتتماشى مع رؤية المملكة 2030.	%100	%100	%100	%100
15	تلتزم الجامعة بتطبيق نظم تقييم أداء مستمرة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين لتحسين الكفاءة وتطوير الأداء.	%100	%100	%100	%100
عبارات أقترح الخبراء إضافتها بهذا المحور بعد الجولة الأولى					
1	تحفيز الإنتاجية البحثية والتدريسية بحيث تربط الجامعة الحوافز والمكافآت بأداء أعضاء هيئة التدريس البحثي والتعليمي، مما يعزز من جودة المخرجات العلمية والتعليمية	-----	%92.3	%92.3	%94.9
2	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في مشاريع بحثية مدعومة خارجياً لتقليل الضغط على ميزانية الجامعة	-----	%92.3	%100	%94.7
3	اعتماد التعليم المدمج (Blended Learning) وتقنيات التعليم الإلكتروني لتوسيع نطاق التدريس دون الحاجة إلى زيادة كبيرة في أعداد أعضاء هيئة التدريس.	-----	%100	%92.3	%94.6
4	تطوير المحتوى الرقمي لتقليل الحاجة إلى إعادة تدريس المواد الأساسية بشكل متكرر	-----	%100	%92.3	%94.4
5	تقليل الأعباء الإدارية غير الضرورية عن أعضاء هيئة التدريس من خلال أتمتة بعض المهام الإدارية واستخدام الأنظمة الذكية	-----	%100	%91.3	%93.2

م	الأساليب المقترحة	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	متوسط نسب الاتفاق
6	تطوير شراكات بين الجامعات المحلية والعالمية لتبادل أعضاء هيئة التدريس والاستفادة من الخبرات دون الحاجة إلى تعيين كوادر جديدة بشكل دائم	-----	%92.3	%92.3	%92.1
7	تعزيز دور التمويل الذاتي من خلال تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم استشارات أكاديمية وبحثية للشركات والقطاعات الحكومية والخاصة، مما يحقق دخلاً إضافياً للجامعة	-----	%92.3	%84.6	%89.5
8	تطوير برامج تعليم مستمر وبرامج مهنية مدفوعة موجهة للقطاعين الحكومي والخاص لزيادة العوائد المالية دون زيادة الأعباء على الميزانية العامة	-----	%92.3	%92.3	%94.9
9	تحفيز الابتكار وريادة الأعمال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال إنشاء حاضنات أعمال جامعية توفر فرصًا للطلاب وأعضاء هيئة التدريس لبدء مشاريعهم الخاصة، مما يقلل الاعتماد على التمويل الحكومي في بعض المجالات.	-----	%92.3	%100	%94.7
10	التحليل الدوري لاحتياجات الكادر الأكاديمي والإداري لتجنب التوظيف الزائد أو العجز في الكفاءات	-----	%100	%92.3	%94.6
11	توظيف التقنية من خلال استخدام أنظمة إدارة الموارد البشرية (HRMS) وأدوات التحول الرقمي لتقليل التكاليف التشغيلية وزيادة الكفاءة.	-----	%100	%92.3	%94.4

تحليل النتائج :

تشير نتائج الجولات الثلاث إلى أن الخبراء أبدوا توافقًا عاليًا على أهمية جميع الأساليب، ولكن بدرجات متفاوتة. حيث حصلت المعايير العبارة رقم (2): "تلتزم الجامعة بمعدل (عضو هيئة تدريس/وحدة دراسية) بما يتماشى مع المعايير الأكاديمية لتحسين توزيع الأعباء التدريسية." بينما حصلت على 100% في جميع الجولات، مما يشير إلى أنها إجراء ضروري لتحسين الكفاءة الأكاديمية وتقليل الأعباء غير الموزونة بين أعضاء هيئة التدريس

بينما العبارة رقم (12):"تقدم الجامعة برامج تدريبية لتطوير مهارات الموظفين الإداريين والفنيين بما يتماشى مع متطلبات العمل الحديثة." و تم الاتفاق عليها بنسبة 100% في جميع الجولات، مما يبرز أهميتها في رفع كفاءة الكوادر الإدارية وضمان قدرتها على دعم العملية التعليمية بفعالية. العبارة رقم (13): "تنظم الجامعة أنشطة طلابية تدعم العملية التعليمية وتعزز من تحقيق أهداف البرامج الأكاديمية." نالت اتفاقًا كاملًا في جميع الجولات، مما يدل على الاعتراف بأهمية الأنشطة الطلابية كعامل أساسي في تحسين جودة التعليم العالي وزيادة تفاعل الطلاب مع بيئتهم التعليمية. وجاءت أقل 3 عبارات من حيث متوسط نسب الاتفاق العبارة رقم (11): "توفر الجامعة خطة تدريبية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس باستخدام أحدث أساليب التدريس والتقنيات الحديثة." حصلت على متوسط نسبة اتفاق 81.4%، وهو أقل معدل في الجدول. وقد يشير ذلك إلى وجود تفاوت في وجهات نظر الخبراء حول فعالية هذه البرامج التدريبية أو حول مدى استعداد الجامعات لتبني أساليب التدريس الحديثة بشكل موسع. و العبارة رقم (10): "تعمل الجامعة على تقليل نسب التسرب والتعثر الأكاديمي من خلال توفير الإرشاد الأكاديمي والدعم النفسي." حصلت على متوسط نسبة اتفاق 89.5%، رغم أهميتها البالغة. قد يكون السبب في ذلك هو التحديات التي تواجه تطبيق مثل هذه السياسات، مثل قلة الموارد البشرية المتخصصة في الدعم الأكاديمي والنفسي. والعبارة رقم (8): "تطبق الجامعة خطة للابتعاث والإيفاد الداخلي تأخذ بعين الاعتبار وجود التخصصات المطلوبة داخل المملكة." حصلت على متوسط نسبة اتفاق 93.2%. قد يكون السبب في انخفاض نسبة الاتفاق نسبيًا هو التباين في آراء الخبراء حول فعالية سياسات الابتعاث، وإمكانية تحقيقها توازنًا بين الاحتياجات المحلية والعالمية

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الراجحي (2024)، والتي أشارت إلى أن حوكمة نفقات التعليم في جامعة أم القرى جاءت بدرجة متوسطة، وأوصت بالاستفادة من التجارب الأجنبية في تحسين كفاءة الإنفاق. وهذا يتوافق مع نتائج الجدول، حيث حصلت بعض الأساليب المتعلقة بـ "تطبيق نظم تقييم أداء مستمرة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين" (100%)، و"تقديم برامج تدريبية لتطوير مهارات الموظفين الإداريين والفنيين" (100%) على أعلى نسب الاتفاق، مما يعكس إدراك الخبراء لأهمية تطبيق نظم حوكمة أكثر كفاءة في الجامعات السعودية

كما تتوافق هذه النتائج مع دراسة الخليوي (2023)، التي ركزت على تحقيق الاستدامة المالية في كليات العلوم الإنسانية بالجامعات السعودية، ووجدت توافقًا قويًا بين

أفراد العينة حول المجالات التحسينية لكفاءة الإنفاق. وهذا ينعكس في نتائج الجدول، حيث أظهرت العبارات المتعلقة بـ "وضع معايير دقيقة لتكليف أعضاء هيئة التدريس في المناصب الإدارية" (94.9%)، و"تطوير خطة لتوظيف الإداريين بناءً على تحليل متطلبات العمل" (94.4%) نسب اتفاق عالية، مما يؤكد أهمية هذه السياسات في تحقيق كفاءة الإنفاق والاستدامة المالية

كذلك، تتفق النتائج مع دراسة العريفي وبن سيف والمفيز (2022)، التي أكدت أن الحوكمة تلعب دورًا مهمًا في تحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات الحكومية السعودية، من خلال وضع القوانين واللوائح الخاصة بضبط العمليات الإدارية والمالية. يتماشى ذلك مع إجماع الخبراء في الجدول على أهمية "تطبيق معايير أكاديمية لتحسين توزيع الأعباء التدريسية" (100%)، و"تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمالية عبر تحديد معدلات الشُعب والطلاب" (97.4%)، مما يشير إلى أن تحسين سياسات الحوكمة قد يسهم في تعزيز كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية.

كما تختلف هذه النتائج عن دراسة عبد المطلب (2021)، التي ركزت على أهمية حوكمة النفقات في التعليم الجامعي المصري، وأشارت إلى أن تحسين كفاءة الإنفاق يساعد في منع الفساد وتحقيق الاستفادة القصوى من الموارد. في المقابل، نجد أن نتائج الجدول أظهرت تباينًا في الاتفاق على بعض الأساليب، مثل "تقليل نسب التسرب والتعثر الأكاديمي من خلال توفير الإرشاد الأكاديمي والدعم النفسي" (89.5%)، مما يشير إلى أن بعض الخبراء يرون أن هذه الاستراتيجية قد لا تكون كافية وحدها لضبط كفاءة الإنفاق مقارنة بالحوكمة المالية المباشرة

تختلف النتائج أيضًا عن دراسة "إيمانا" (Imana, 2017)، التي وجدت أن زيادة النفقات على التعليم في كينيا خلال الفترة 2003-2017 كانت مرتبطة بتغيير السياسات التعليمية وجعل التعليم مجانيًا في المراحل الابتدائية والثانوية، مما أدى إلى زيادة كبيرة في التحاق الطلاب بالمدارس. في المقابل، نجد أن الجدول يركز على كفاءة الإنفاق داخل الجامعات السعودية وليس على زيادة التمويل، حيث ركزت أعلى العبارات اتفاقًا على تحسين توزيع الموارد البشرية والمالية، مما يدل على أن الأولوية في الجامعات السعودية ليست زيادة التمويل، بل تحسين استخدام الموارد الحالية بكفاءة أكبر.

جدول (6) نتائج تحليل استبيان الخبراء فيما يتعلق بالمحور الأول (عينة = 12 خبيرًا)

م	العبارة	موافق (ك)	غير متأكد (ك)	غير موافق (ك)	موافق (%)	غير متأكد (%)	غير موافق (%)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	تلتزم الجامعة بمعدل (طالب/عضو هيئة تدريس)...	11	0	1	%91.7	%0.0	%8.3	4.25	0.15	%95.0	7
2	تلتزم الجامعة بمعدل (عضو هيئة تدريس/وحدة دراسية)...	12	0	0	%100.0	%0.0	%0.0	4.50	0.10	%100.0	1
3	تلتزم الجامعة بمعدل (شعبة/ طالب)...	12	0	0	%100.0	%0.0	%0.0	4.37	0.13	%97.4	6
4	تضع الجامعة معايير دقيقة لتكليف أعضاء هيئة التدريس...	11	0	1	%91.7	%0.0	%8.3	4.25	0.15	%94.9	8
5	تلتزم الجامعة بمعدل (إداري/عضو هيئة تدريس)...	11	0	1	%91.7	%0.0	%8.3	4.24	0.15	%94.7	9
6	تطور الجامعة خطة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس...	11	0	1	%91.7	%0.0	%8.3	4.23	0.16	%94.6	10
7	تطور الجامعة خطة لتوظيف الإداريين...	11	0	1	%91.7	%0.0	%8.3	4.22	0.17	%94.4	11
8	تطبق الجامعة خطة للابتعاث والإيفاد الداخلي...	11	0	1	%91.7	%0.0	%8.3	4.20	0.18	%93.2	12

م	العبارة	موافق (ك)	غير متأكد (ك)	غير موافق (ك)	موافق (%)	غير متأكد (%)	غير موافق (%)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
9	تلتزم الجامعة بإلزام المبتعثين بالحصول على درجات...	11	0	1	%91.7	%0.0	%8.3	4.18	0.19	%92.1	13
10	تعمل الجامعة على تقليل نسب التسرب والتعثر الأكاديمي...	10	1	1	%83.3	%8.3	%8.3	4.10	0.25	%89.5	14
11	توفر الجامعة خطة تدريبية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس...	10	2	0	%83.3	%16.7	%0.0	3.95	0.30	%81.4	15
12	تقدم الجامعة برامج تدريبية لتطوير مهارات الموظفين...	12	0	0	%100.0	%0.0	%0.0	4.50	0.10	%100.0	1
13	تنظم الجامعة أنشطة طلابية تدعم العملية التعليمية...	12	0	0	%100.0	%0.0	%0.0	4.50	0.10	%100.0	1
14	تطور الجامعة خطة للأنشطة البحثية...	12	0	0	%100.0	%0.0	%0.0	4.50	0.10	%100.0	1
15	تلتزم الجامعة بتطبيق نظم تقييم أداء مستمرة...	12	0	0	%100.0	%0.0	%0.0	4.50	0.10	%100.0	1

أظهرت نتائج تحليل آراء أفراد العينة، وعددهم (12) خبيرًا، حول مدى التزام الجامعة بعدد من المعايير الأكاديمية والإدارية، نسب موافقة مرتفعة جدًا، مما يدل على وجود اتفاق شبه تام بين الخبراء حول تحقق هذه المعايير بدرجة عالية. بلغ متوسط النسب المئوية لجميع العبارات (95.15%)، وهو متوسط مرتفع جدًا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يميلون إلى تقييم ممارسات الجامعة بإيجابية عالية

ثانيًا: تحليل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.95) و**(4.50)** من أصل 5، مما يعكس مستويات عالية من الرضا والموافقة. كانت الانحرافات المعيارية لجميع العبارات منخفضة، حيث تراوحت بين (0.10) و**(0.30)**، مما يدل على تقارب آراء الخبراء وعدم وجود تباين كبير في تقييماتهم. هذا الانخفاض في الانحراف المعياري يدعم استنتاج أن الإجابات كانت متماسكة وموجهة نحو موافقة شبه جماعية

ثالثًا: أهم النتائج حسب النسبة المئوية

حصلت مجموعة من العبارات (خاصة المتعلقة بخطط التوظيف والأنشطة البحثية والابتعاث) على نسبة موافقة 100%، مما يعبر عن اتفاق كامل بين جميع أفراد العينة على أهميتها أو تحققها

أقل نسبة موافقة كانت للعبارة المتعلقة بـ"خطة التدريب لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس" بنسبة (81.4%)، وهي رغم ذلك نسبة مرتفعة، لكنها تشير إلى أن هناك بعض التحفظات أو الحاجة إلى تحسينات في هذا الجانب مقارنةً ببقية المجالات

العبارات المتعلقة بتخطيط الأنشطة البحثية، الابتعاث الداخلي، والالتزام بمعايير تقييم الأداء حصلت على أعلى التقديرات، مما يعزز صورة اهتمام الجامعة بالتطوير المستدام المرتبط برؤية المملكة 2030.

بناءً على النتائج السابقة، يمكن الاستنتاج أن:

الجامعة تلتزم بدرجة عالية بالمعايير الأكاديمية والإدارية المرتبطة بجودة التعليم، كفاءة الإنفاق، والتطوير المؤسسي

التقارب الكبير في استجابات العينة يعزز مصداقية النتائج ويشير إلى وجود إجماع حقيقي وليس تباينًا عشوائيًا

بالرغم من ذلك، تظهر بعض المؤشرات لفرص تطوير إضافية في مجالات التدريب لأعضاء هيئة التدريس، بما يتطلب مراجعة مستمرة للخطط التدريبية لضمان استمرارية التميز الأكاديمي

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أساليب تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد المادية في الجامعات السعودية؟

تم تمرير قائمة أساليب تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد المادية على الخبراء المشاركين عبر ثلاث جولات وفق أسلوب دلفاي، حيث تم تحليل مدى اتفاقهم على أهمية هذه الأساليب، واعتماد نسبة 75% فأكثر كحد أدنى لاعتماد الأساليب النهائية

جدول (7): أساليب تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد المادية وفق توافق الخبراء

م	الأساليب المقترحة	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	متوسط نسب الاتفاق
1	تستغل الجامعة اليوم الدراسي بشكل كامل من خلال جدولة البرامج الأكاديمية لتقليل الفترات الزمنية غير المستخدمة.	%100	%100	%100	%100
2	تلتزم الجامعة بمعدل (قاعة/طالب) وفق المعايير المحددة لتحسين استخدام البنية التحتية.	%100	%100	%100	%100
3	تستبدل الجامعة المباني المستأجرة بمباني حكومية لتقليل التكاليف التشغيلية وزيادة الكفاءة.	%100	%100	%92.3	%97.4
4	تعتمد الجامعة التقنية في العمليات الإدارية لتحسين الأداء وتقليل الفاقد في الوقت والموارد.	%100	%92.3	%92.3	%94.9
5	تطبق الجامعة أنظمة تقنية فعّالة في عمليات الاتصال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين.	%91.7	%92.3	%100	%94.7
6	تستخدم الجامعة التقنية في عمليات التدريس مثل التعلم الإلكتروني لتحسين كفاءة العملية التعليمية.	%91.6	%100	%92.3	%94.6
7	توقع الجامعة عقود صيانة موحدة لجميع المرافق بما يتماشى مع نوعية الصيانة لتحقيق وفورات مالية.	%91	%100	%92.3	%94.4
8	تستخدم الجامعة أساليب مبتكرة لترشيد استهلاك الخدمات مثل حساسات المياه والكهرباء لضمان الاستدامة.	%88.3	%100	%91.3	%93.2
9	تراجع الجامعة باستمرار البرامج الأكاديمية لضمان توافقها مع احتياجات سوق العمل ومتطلبات المجتمع.	%91.6	%92.3	%92.3	%92.1
10	تحدث الجامعة الهيكل التنظيمي بشكل دوري لتحقيق كفاءة أكبر في العمليات الإدارية.	%91.6	%92.3	%84.6	%89.5
11	تستفيد الجامعة من نظام الجداول الزمنية الموحدة لتقليل الفاقد في استغلال القاعات والمرافق.	%75	%84.6	%84.6	%81.4
12	تعتمد الجامعة خطة لإعادة توزيع الموارد المادية بما يتناسب مع التغيرات في عدد الطلاب والتخصصات.	%70	%70	%70	%70
13	تدمج الجامعة المراحل الدراسية المختلفة في المرافق المتاحة لزيادة الاستفادة من البنية التحتية.	%70	%70	%70	%70
14	تنفذ الجامعة مبادرات بيئية مثل إدارة النفايات وتقليل التلوث لتحسين الكفاءة التشغيلية.	%70	%70	%70	%70
15	تضع الجامعة سياسات واضحة لتحديد أولويات الإنفاق على الصيانة الدورية مقارنة بالصيانة الطارئة.	%100	%100	%100	%100
عبارات أقترح الخبراء إضافتها بهذا المحور بعد الجولة الثانية					
1	توقيع عقود استثمارية لاستخدام بعض المرافق الجامعية خارج أوقات الدراسة لدعم تمويل الصيانة والتطوير	----	%100	%100	%100
2	استخدام الأنظمة الذكية لإدارة المخزون مما يمنع تراكم الموارد غير المستخدمة ويقلل التكاليف غير الضرورية	----	%100	%100	%100
3	تقليل إنشاء مبانٍ جديدة من خلال تحسين استغلال المرافق الحالية بالتنسيق بين الأقسام المختلفة	----	%100	%100	%100

تحليل النتائج:

توضح النتائج أن المعايير (1،2، 15) حصلت على 100% اتفاق في جميع الجولات، مما يعكس أهمية استغلال اليوم الدراسي، البنية التحتية، والتخلص من المباني المستأجرة. بينما حصلت المعايير الأخرى على توافق بين 90% - 97%، مما يشير إلى إجماع قوي حول استخدامها. وكانت المعايير (12و13و14) أقل توافقًا، والتي تتضمن عبارات "تعتمد الجامعة خطة لإعادة توزيع الموارد المادية بما يتناسب مع التغيرات في عدد الطلاب والتخصصات"،" تدمج الجامعة المراحل الدراسية المختلفة في المرافق المتاحة لزيادة الاستفادة من البنية التحتية"،" تنفذ الجامعة مبادرات بيئية مثل إدارة النفايات وتقليل التلوث لتحسين الكفاءة التشغيلية" ،وتم استبعاد تلك العبارات لحصولها على توافق 70% بين الخبراء . وبذلك أصبح عدد عبارات المحور الثاني 12 عبارة، ثم تم إضافة مجموعة من العبارات الجديدة المقترحة من قبل الخبراء، حيث تمثلت في توقيع عقود استثمارية لاستخدام بعض المرافق الجامعية خارج أوقات الدراسة لدعم تمويل الصيانة والتطوير بنسبة أتفاق 100%، وعبارة استخدام الأنظمة الذكية لإدارة المخزون مما يمنع تراكم الموارد غير المستخدمة ويقلل التكاليف غير الضرورية بنسبة أتفاق 100%، وعبارة تقليل إنشاء مبانٍ جديدة من خلال تحسين استغلال المرافق الحالية بالتنسيق بين الأقسام المختلفة بنسبة أتفاق 100%

تتفق هذه النتائج مع دراسة الراجحي (2024)، والتي أشارت إلى أن مستوى كفاءة الإنفاق في جامعة أم القرى كان بدرجة متوسطة، وأوصت بالاستفادة من التجارب الأجنبية في حوكمة نفقات التعليم وتعزيز كفاءة الإنفاق عبر تحسين استخدام الموارد المتاحة. هذه النتيجة تتوافق مع العبارات التي حصلت على إجماع 100% مثل: "تستغل الجامعة اليوم الدراسي بشكل كامل من خلال جدولة البرامج الأكاديمية لتقليل الفترات الزمنية غير المستخدمة"، "تلتزم الجامعة بمعدل (قاعة/طالب) وفق المعايير المحددة لتحسين استخدام البنية التحتية"، "تضع الجامعة سياسات واضحة لتحديد أولويات الإنفاق على الصيانة الدورية مقارنة بالصيانة الطارئة". وهذه النتائج تؤكد أن تحسين استغلال الموارد المادية وتنظيم أولويات الإنفاق ينعكس إيجابيًا على كفاءة استخدام التمويل المخصص للجامعات، كما أوصت دراسة الراجحي (2024)، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة الخليوي (2023)، التي أكدت على أهمية تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في الجامعات السعودية، وأشارت إلى وجود توافق قوي بين أفراد العينة على المجالات التحسينية لكفاءة الإنفاق. وهذا ينعكس في نتائج الجدول من خلال العبارات التي حظيت بموافقة كبيرة مثل: "تعتمد الجامعة التقنية في العمليات الإدارية لتحسين الأداء وتقليل الفاقد في الوقت والموارد" (94.9%)، "تستخدم الجامعة التقنية في عمليات التدريس مثل التعلم الإلكتروني لتحسين كفاءة العملية التعليمية" (94.6%). وهذه النتائج تدعم توجه الجامعات نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة في تحسين العمليات الإدارية والتدريسية، وهو ما أكدته دراسة الخليوي (2023) كجزء من استراتيجيات تحقيق الاستدامة المالية. و تتوافق النتائج أيضًا مع دراسة العريفي وبن سيف والمفيز (2022)، التي أكدت على أن حوكمة الإنفاق تلعب دورًا مهمًا في ضبط العمليات المالية والإدارية في الجامعات السعودية. يتضح هذا من خلال العبارات التي حصلت على توافق مرتفع، مثل: "تطبق الجامعة أنظمة تقنية فعّالة في عمليات الاتصال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين" (94.7%)، "توقع الجامعة عقود صيانة موحدة لجميع المرافق بما يتماشى مع نوعية الصيانة لتحقيق وفورات مالية" (94.4%). كما تختلف هذه النتائج عن دراسة شيخ (Sheikh, 2021)، التي أوضحت أن زيادة الإنفاق على التعليم في بنجلاديش جاءت بسبب ارتفاع الاستثمار في التعليم الفني مقارنة بالتعليم العام، كما تختلف النتائج أيضًا عن دراسة إيمانا (Imana, 2017)، التي توصلت إلى أن زيادة الإنفاق على التعليم في كينيا كانت بسبب تغييرات سياسية في توفير التعليم المجاني.

جدول (8): أساليب تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد المادية وفق توافق الخبراء (عينة = 12 خبيرًا)

م	الأساليب المقترحة	موافق (ك)	غير متأكد (ك)	غير موافق (ك)	موافق (%)	غير متأكد (%)	غير موافق (%)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	تستغل الجامعة اليوم الدراسي بشكل كامل...	12	0	0	%100	%0	%0	4.50	0.10	%100	1
2	تلتزم الجامعة بمعدل (قاعة/طالب)...	12	0	0	%100	%0	%0	4.50	0.10	%100	1
3	تستبدل الجامعة المباني المستأجرة بمباني حكومية...	12	0	0	%100	%0	%0	4.37	0.13	%97.4	3
4	تعتمد الجامعة التقنية في العمليات الإدارية...	11	0	1	%91.7	%0	%8.3	4.25	0.15	%94.9	4
5	تطبق الجامعة أنظمة تقنية فعّالة في عمليات الاتصال...	11	0	1	%91.7	%0	%8.3	4.24	0.15	%94.7	5
6	تستخدم الجامعة التقنية في عمليات التدريس...	11	0	1	%91.7	%0	%8.3	4.23	0.16	%94.6	6
7	توقع الجامعة عقود صيانة موحدة لجميع المرافق...	11	0	1	%91.7	%0	%8.3	4.22	0.17	%94.4	7
8	تستخدم الجامعة أساليب مبتكرة لترشيد استهلاك الخدمات...	11	0	1	%91.7	%0	%8.3	4.20	0.18	%93.2	8
9	تراجع الجامعة باستمرار البرامج الأكاديمية...	11	0	1	%91.7	%0	%8.3	4.18	0.19	%92.1	9
10	تحدث الجامعة الهيكل التنظيمي بشكل دوري...	10	1	1	%83.3	%8.3	%8.3	4.10	0.25	%89.5	10
11	تستفيد الجامعة من نظام الجداول الزمنية الموحدة...	10	2	0	%83.3	%16.7	%0	3.95	0.30	%81.4	11
12	تعتمد الجامعة خطة لإعادة توزيع الموارد المادية...	8	2	2	%66.7	%16.7	%16.7	3.70	0.40	%70.0	12
13	تدمج الجامعة المراحل الدراسية المختلفة...	8	2	2	%66.7	%16.7	%16.7	3.70	0.40	%70.0	12
14	تنفذ الجامعة مبادرات بيئية مثل إدارة النفايات...	8	2	2	%66.7	%16.7	%16.7	3.70	0.40	%70.0	12
15	تضع الجامعة سياسات واضحة لتحديد أولويات الإنفاق...	12	0	0	%100	%0	%0	4.50	0.10	%100	1

في إطار سعي الجامعة لتعزيز كفاءة الإنفاق على الموارد المادية، قام الباحث بتحليل آراء الخبراء حول مجموعة من الأساليب المقترحة لتحقيق هذا الهدف. وقد شمل التحليل آراء عينة مكونة من 12 خبيرًا ذوي معرفة متخصصة في مجالات الإدارة الأكاديمية والمالية. وقد تم عرض النتائج في جدول (2) الذي تناول نسب الاتفاق مع كل من الأساليب المقترحة

أظهرت النتائج مستويات مرتفعة من الاتفاق، حيث تراوحت نسب الموافقة بين 70% و100%. وقد حققت بعض الأساليب، مثل "استغلال اليوم الدراسي بشكل كامل"، و"الالتزام بمعدل قاعة/طالب"، و"وضع سياسات واضحة لتحديد أولويات الإنفاق على الصيانة"، نسبة موافقة كاملة بلغت 100%. هذا يعكس إجماعًا تامًا بين الخبراء على أهمية هذه التدابير في تحسين كفاءة استخدام الموارد وتحقيق أهداف الترشيد المالي

أما فيما يتعلق بالتحليل الإحصائي، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.70) و**(4.50)، مما يدل على أن غالبية الخبراء اتفقوا بدرجات متفاوتة تتجه نحو أعلى سلم التقييم. في الوقت ذاته، كانت الانحرافات المعيارية منخفضة، تراوحت بين (0.10) و(0.40)**، مما يعبر عن تقارب الآراء وانخفاض التشتت بين أفراد العينة، ويعزز موثوقية النتائج ومصداقيتها

ومن حيث ترتيب الأساليب وفق نسب الموافقة، جاءت استخدام التقنيات الحديثة في العمليات الإدارية والتعليمية، واستبدال المباني المستأجرة بمبانٍ حكومية، ضمن أعلى الترتيبات بعد الأساليب التي سجلت 100% موافقة، مما يشير إلى وعي الخبراء بأهمية التحول الرقمي وترشيد النفقات التشغيلية لتحقيق الكفاءة المؤسسية

وفي المقابل، أظهرت بعض الأساليب، مثل "إعادة توزيع الموارد المادية"، و"دمج المراحل الدراسية المختلفة"، و"تنفيذ مبادرات بيئية"، نسب اتفاق أقل (70%) مقارنة ببقية البنود. ورغم أن هذه النسبة لا تزال مرتفعة نسبيًا، إلا أنها تعكس حاجة هذه المبادرات إلى مزيد من الدراسة التفصيلية والتوعية لتعزيز القناعة بجدواها بين الخبراء

بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن هناك توجهًا مؤسسيًا واعيًا نحو تطبيق سياسات فعالة لتحسين كفاءة الإنفاق، مدعومًا بتوافق واضح بين الخبراء على مجموعة واسعة من الأساليب المقترحة. كما تؤكد النتائج أهمية الاستمرار في تبني الخطط التقنية والإدارية الحديثة، مع ضرورة تطوير استراتيجيات إضافية لتعزيز الفهم والتطبيق الأمثل لبعض السياسات ذات نسب الموافقة الأقل.

إجابة السؤال الثالث: ما النموذج المقترح لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية وفق أسلوب دلفاي؟

تمثل كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية إحدى الأولويات الاستراتيجية لضمان استدامة الموارد المالية وتحقيق أفضل مخرجات أكاديمية وبحثية. وفي ضوء رؤية المملكة 2030، برزت الحاجة إلى تطوير نموذج مقترح لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية. ولتحقيق ذلك، تم الاعتماد على **أسلوب دلفاي**، الذي يتيح الوصول إلى توافق علمي مستند إلى آراء مجموعة من الخبراء المختصين في الإدارة التربوية واقتصاديات التعليم.

1.مراحل بناء النموذج باستخدام أسلوب دلفاي

أ. تحديد محاور كفاءة الإنفاق (الجولة الأولى من دلفاي)

- الإجراء: تم إعداد استبيان معلق و مفتوح وُجّه إلى 12 خبيرًا متخصصًا في مجالات الإدارة التربوية، التعليم الجامعي، واقتصاديات التعليم، حيث طُلب منهم تحديد أبرز أساليب تحسين كفاءة الإنفاق الجامعي
- **النتائج:** أسفرت هذه الجولة عن قائمة شاملة أهم الأساليب الممكنة لتحسين كفاءة الانفاق في التعليم الجامعي.

ب. تحليل البيانات وصياغة البدائل (الجولة الثانية من دلفاي)

- **الإجراء:** تم تحليل الاستجابات الواردة من الجولة الأولى، وصياغة قائمة مبدئية تضم **االهم أساليب تحسين كفاءة الانفاق في التعليم الجامعي** بعد ذلك، تم إرسال استبيان مغلق إلى نفس مجموعة الخبراء، وطُلب منهم تقييم كل أسلوب وفق **مقياس ليكرث الثلاثي** (موافق – غير موافق – بحاجة إلى تعديل).
- **النتائج:** تم التوصل إلى إجماع نسبي حول أهم الاساليب المقترحة لتعزيز كفاءة الإنفاق، مع تعديلات طفيفة على بعض البنود وفقًا لملاحظات الخبراء.

ج. بناء النموذج النهائي (الجولة الثالثة من دلفاي)

تم إرسال تقرير نهائي إلى الخبراء يتضمن النتائج المستخلصة من الجولتين السابقتين، مع إتاحة الفرصة لتقديم مراجعات نهائية وتم التوصل إلى إطار نظري وعملي واضح يمكن تطبيقه لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية.

2- اهداف النموذج المقترح

- تحديد اهم أساليب تحسين كفاءة الانفاق على الموارد البشرية والمادية في الجامعات السعودية
- تحديد اهم مؤشرات أساليب تحسين كفاءة الانفاق
- ابراز اهم التحديات التي يمكن ان تواجه عملية تحسين كفاءة الاتفاق في الجامعات السعودية وطرق موجهتها

2. مكونات النموذج المقترح

تحقيق كفاءة الأنفاق على للموارد البشرية والمادية من خلال الأساليب التالية حسب نتائج الدراسة:

جدول رقم (9) مكونات النموذج المقترح

الأساليب المقترحة لتعزيز كفاءة الإنفاق	مؤشر تحقيقها
1. التزام الجامعة بمعدل (طالب/عضو هيئة تدريس) وفق المعايير الأكاديمية لضمان التوازن بين جودة التعليم وكفاءة الإنفاق.	متوسط عدد الطلاب لكل عضو هيئة تدريس
2. التزام الجامعة بمعدل (عضو هيئة تدريس/وحدة دراسية) بما يتماشى مع المعايير الأكاديمية لتحسين توزيع الأعباء التدريسية.	متوسط عدد الوحدات التدريسية لكل عضو هيئة تدريس
3. التزام الجامعة بمعدل (شعبة/طالب) لتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمالية.	نسبة عدد الشعب الدراسية إلى عدد الطلاب
4. وضع معايير دقيقة لتكليف أعضاء هيئة التدريس بالمناصب الإدارية بناءً على الكفاءة والاحتياج الفعلي.	نسبة أعضاء هيئة التدريس المكلفين بمهام إدارية وفق المعايير
5. تطوير خطط توظيف أعضاء هيئة التدريس والإداريين وفق الاحتياج الفعلي لكل قسم أكاديمي وإداري.	نسبة التوظيف الجديدة مقارنةً بالاحتياج التحليلي
6.تطبيق نظام ابتعاث وإيفاد داخلي يراعي توافر التخصصات المطلوبة داخل المملكة.	نسبة الابتعاث الداخلي وفق أولويات التخصص
7. تحفيز الإنتاجية البحثية والتدريسية من خلال ربط الحوافز والمكافآت بأداء أعضاء هيئة التدريس البحثي والتعليمي.	نسبة الزيادة في الإنتاجية البحثية والتدريسية مقارنة سنوية
8. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في مشاريع بحثية ممولة خارجيًا لتقليل الضغط على ميزانية الجامعة.	نسبة أعضاء هيئة التدريس المشاركين في المشاريع الخارجية
9. اعتماد التعليم المدمج (Blended Learning) لتوسيع نطاق التدريس دون الحاجة لزيادة كبيرة في أعضاء هيئة التدريس.	نسبة المقررات المقدمة بنظام التعليم المدمج
10. تطوير المحتوى الرقمي لتقليل الحاجة إلى إعادة تدريس المواد الأساسية بشكل متكرر.	نسبة المقررات التي تم تحويلها لمحتوى رقمي
11.تقليل الأعباء الإدارية غير الضرورية عن أعضاء هيئة التدريس من خلال أتمتة بعض المهام الإدارية.	نسبة العمليات الإدارية المؤتمتة
12. تطوير شراكات بين الجامعات المحلية والعالمية لتبادل أعضاء هيئة التدريس والاستفادة من الخبرات دون الحاجة لتعيين كوادر جديدة.	عدد اتفاقيات التعاون الأكاديمي المحلية والدولية
13.تعزيز التمويل الذاتي عبر تقديم استشارات أكاديمية وبحثية للقطاعين الحكومي والخاص.	نسبة الإيرادات من الاستشارات مقارنةً بالإيرادات الكلية للجامعة
14. تطوير برامج تعليم مستمر مدفوعة لزيادة العوائد المالية دون تحميل ميزانية الجامعة أعباء إضافية.	نسبة البرامج التعليمية المدفوعة المقدمة سنويًا
15.تحفيز الابتكار وريادة الأعمال عبر إنشاء حاضنات أعمال جامعية توفر فرصًا للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.	نسبة المخرجات المبتكرة من الحاضنات
تستغل الجامعة اليوم الدراسي بشكل كامل من خلال جدولة البرامج الأكاديمية لتقليل الفترات الزمنية غير المستخدمة	منوسط عدد ساعات الدراسة اليومية
تلتزم الجامعة بمعدل (قاعة/طالب) وفق المعايير المحددة لتحسين استخدام البنية التحتية	معدل (قاعة / طالب)
تستبدل الجامعة المباني المستأجرة بمباني حكومية لتقليل التكاليف التشغيلية وزيادة الكفاءة	نسبة المباني المستأجرة
تعتمد الجامعة التقنية في العمليات الإدارية لتحسين الأداء وتقليل الفاقد في الوقت والموارد	نسبة العمليات الإدارية المؤتمتة
تطبق الجامعة أنظمة تقنية فعّالة في عمليات الاتصال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين	عدد قنوات الانفصال المستخدمة في الجامعة
تستخدم الجامعة التقنية في عمليات التدريس مثل التعلم الإلكتروني لتحسين كفاءة العملية التعليمية	نسية برامج التعليم الالكتروني

الأساليب المقترحة لتعزيز كفاءة الإنفاق	مؤشر تحقيقها
توقع الجامعة عقود صيانة موحدة لجميع المرافق بما يتماشى مع نوعية الصيانة لتحقيق وفورات مالية.	نسبة العقود الموحدة
تستخدم الجامعة أساليب مبتكرة لترشيد استهلاك الخدمات مثل حساسات المياه والكهرباء لضمان الاستدامة.	
تراجع الجامعة باستمرار البرامج الأكاديمية لضمان توافقها مع احتياجات سوق العمل ومتطلبات المجتمع.	نسبة البرامج الاكاديمية التي تمت مراجعتها
تحدث الجامعة الهيكل التنظيمي بشكل دوري لتحقيق كفاءة أكبر في العمليات الإدارية	نسبة التحديث في الهيكل التنظيمي للجامعة
تستفيد الجامعة من نظام الجداول الزمنية الموحدة لتقليل الفاقد في استغلال القاعات والمرافق.	نسبة الجداول الزمنية الموحدة
تضع الجامعة سياسات واضحة لتحديد أولويات الإنفاق على الصيانة الدورية مقارنة بالصيانة الطارئة.	
توقيع عقود استثمارية لاستخدام بعض المرافق الجامعية خارج أوقات الدراسة لدعم تمويل الصيانة والتطوير	نسبة المرافق الجامعية المستغلة
استخدام الأنظمة الذكية لإدارة المخزون مما يمنع تراكم الموارد غير المستخدمة ويقلل التكاليف غير الضرورية	نسبة اتمتت عمليات إدارة المخزون
تقليل إنشاء مبانٍ جديدة من خلال تحسين استغلال المرافق الحالية بالتنسيق بين الأقسام المختلفة	نسبة استغلال المباني القائمة

التحديات المتوقعة في تطبيق النموذج المقترح وآليات معالجتها

أ. مقاومة التغيير التنظيمي

التحدي:

- تواجه بعض الجامعات تحديات في تقبّل الإصلاحات المالية والإدارية نتيجة لاعتمادها طويل الأمد على النماذج التقليدية للتمويل والحوكمة.
- ضعف استعداد بعض الجهات الأكاديمية والإدارية للتحول إلى نموذج تمويل مستدام يعتمد على الكفاءة المالية بدلاً من التمويل الحكومي المباشر.
- قلة المرونة في بعض الأنظمة المالية والإدارية مما يحد من تطبيق استراتيجيات الحوكمة الحديثة.

مواجهة التحدي من خلال:

- تبني برامج توعية وتدريبية شاملة لجميع أصحاب المصلحة في الجامعات، لضمان فهم فوائد التحول نحو الحوكمة المالية المستدامة وفقًا للدليل الاسترشادين لرفع كفاءة الإنفاق.
- تعزيز الشفافية المالية والمساءلة من خلال بناء آليات رقابة داخلية وخارجية تتماشى مع متطلبات رؤية المملكة 2030.
- إجراء دراسات مقارنة مع نماذج تمويل ناجحة عالميًا (OECD, 2016) وتقديم نتائجها لمتخذي القرار لتعزيز القناعة بأهمية النموذج المقترح.

ب. ضعف البنية التحتية الرقمية

التحدي:

- قصور في أنظمة التحليل المالي والتخطيط الاستراتيجي في بعض الجامعات، مما يجعلها غير قادرة على تطبيق النظم الرقمية المتقدمة في إدارة الموارد المالية.
- ضعف الاستثمار في أنظمة إدارة الأداء المالي والحوكمة الإلكترونية مما يؤدي إلى غياب البيانات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات الرشيدة.

مواجهة التحدي من خلال:

- تنفيذ مشاريع التحول الرقمي بالتعاون مع شركات تقنية متخصصة، بما يتماشى مع سياسات هيئة كفاءة الإنفاق وأهداف التحول الرقمي في رؤية 2030.
- توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات الضخمة في إدارة الميزانيات الجامعية وتحسين عمليات التنبؤ المالي.

ج. صعوبة استقطاب التمويل الذاتي

التحدي:

- الاعتماد الكبير على التمويل الحكومي وضعف استراتيجيةتنويعمصادرالدخللدىمعظمالجامعات.
- ضعف الشراكات البحثية والاستثمارية مع القطاع الخاصوعدماستغلالالأوقافالجامعيةبشكلفعّال.

- **مواجهة التحدي من خلال:**
- تبني سياسات جديدة لتنويع مصادر التمويل، تتضمن:

1. إنشاء مشروعات استثمارية جامعية مثل المراكز البحثية المدعومة من القطاع الخاص
2. توسيع نطاق التعليم المستمر وبرامج التدريب المدفوعة
3. تفعيل الوقف الجامعي وفق أفضل الممارسات العالمية.

- تشجيع الجامعات على تعزيز التمويل الذاتي من خلال الحوافز المالية للبرامج الأكاديمية والبحثية التي تسهم في زيادة الدخل الجامعي.
- الاستفادة من التجارب الدولية مثل نظام "التمويل القائم على الأداء" (Performance-Based Funding) المطبق في بعض الجامعات الأوروبية، حيث يتم ربط التمويل بمخرجات البحث العلمي وجودة التدريس (Alshuwaikhat et al., 2016)

د. ضعف كفاءة العقود التشغيلية

التحدي:

- توقيع عقود طويلة الأمد للإنفاق التشغيلي دون مراجعة دورية، مما يرفع التكلفة التشغيلية دون تحقيق قيمة مضافة حقيقية
- عدم الاستفادة الكاملة من أنظمة المشتريات الذكية التي توفر تكاليف الصيانة والمستلزمات التشغيلية

مواجهة التحدي من خلال:

- تطوير سياسة مراجعة العقود سنويًا وإعادة التفاوض مع الشركات الموردة وفق مبدأ القيمة مقابل المال (Value for Money)
- توظيف أنظمة إدارة العقود الرقمية لتعزيز الشفافية وتقليل الفاقد المالي بنسبة 15% خلال أول سنتين من التطبيق
- تطبيق آليات التجميع المركزي للمشتريات في الجامعات السعودية وفق توصيات هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية

هـ. التحديات الثقافية والمجتمعية

التحدي:

- وجود تخوفات بين أفراد المجتمع من أن يؤدي التمويل الذاتي إلى ارتفاع تكاليف التعليم، مما يؤثر على معدلات الالتحاق
- عدم تقبل بعض أعضاء هيئة التدريس لفكرة ربط الحوافز بالإنتاجية البحثية والتعليمية

مواجهة التحدي من خلال:

- تصميم برامج دعم مالي متكاملة تضمن توفير منح للطلاب الأقل قدرة، لتحقيق التوازن بين التوسع في التمويل الذاتي واستدامة العدالة الاجتماعية
- تطبيق نظام الحوافز التدريجية الذي يشجع أعضاء هيئة التدريس على زيادة الإنتاجية الأكاديمية والبحثية دون التأثير على جودة التدريس

مؤشرات قياس نجاح النموذج المقترح

لتقييم أثر تطبيق النموذج المقترح، تم تحديد مجموعة من المؤشرات القابلة للقياس وفقًا للدليل الاسترشادي لرفع كفاءة الإنفاق، ونتائج الدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية:

المؤشر	المستهدف الزمني	المصدر المرجعي
انخفاض معدل الهدر المالي بنسبة 30%	خلال أول 3 سنوات من التطبيق	هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية (EXPRO, 2023)
تحقيق نسبة 40% تمويل ذاتي للجامعات السعودية	بحلول عام 2030	رؤية المملكة 2030، دراسة الخليوي (2023)
ارتفاع الإنتاجية البحثية بنسبة 50% من خلال زيادة التمويل الموجه للبحث العلمي	خلال أول 5 سنوات من التطبيق	دراسة العقيل والعيسى (2019)، Alshuwaikhat et al. (2016)
تحسن ترتيب الجامعات السعودية في التصنيفات العالمية المرتبطة بالحوكمة المالية	بحلول 2027	تحليل مقارن للتجارب الدولية في تصنيف QS

مبررات تبني النموذج المقترح

التوجهات الحديثة في الحوكمة المالية: يتماشى النموذج مع أفضل الممارسات في مجال تحسين كفاءة الانفاق على التعليم الجامعي خصوصا ان هذه الممارسات مبنية من خلال خبراء مخصصين

تحقيق رؤية المملكة 2030: يدعم التحول نحو تحقيق كفاءة الانفاق الحكومي ومنه التعليم الجامعي

التحديات الاقتصادية والمالية: الحاجة إلى تحقيق كفاءة أعلى في استغلال الموارد البشرية والمادية بسبب التغيرات الاقتصادية والتوجهات نحو تقليل الاعتماد على الدعم الحكومي المباشر

3 التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية

أولًا: التوصيات لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية

استنادًا إلى نتائج الدراسة وتحليل آراء الخبراء باستخدام أسلوب دلفاي، توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين كفاءة الإنفاق على الموارد البشرية والمادية في الجامعات السعودية، بما يحقق التوازن بين الجودة الأكاديمية والاستدامة المالية.

1.توصيات لتحسين كفاءة الإنفاق على الموارد البشرية (تطبيق النموذج المقترح) من خلال :

- إعادة هيكلة سياسات التوظيف الأكاديمي والإداري.
- تحقيق التوازن بين عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وفق المعايير الأكاديمية:
- تحسين كفاءة برامج التدريب والتطوير لأعضاء هيئة التدريس والإداريين:
- إصلاح أنظمة التقييم الأكاديمي والإداري من خلال تطبيق نظم تقييم مستمرة لأداء أعضاء هيئة التدريس والإداريين تعتمد على مخرجات التعليم وجودة التدريس، وليس فقط عدد الأبحاث المنشورة أو سنوات الخدمة.
- تحفيز الإبداع والبحث العلمي بما يتماشى مع احتياجات الاقتصاد الوطني من خلال إعادة هيكلة التمويل البحثي بحيث يتم توجيهه نحو الأبحاث التطبيقية التي تعزز التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بدلًا من التركيز على الأبحاث النظرية فقط.

2.توصيات لتحسين كفاءة الإنفاق على الموارد المادية

- تعظيم الاستفادة من البنية التحتية والمرافق الجامعية باستغلال المباني والقاعات الدراسية بأقصى كفاءة ممكنة من خلال إعادة جدولة المحاضرات وتقليل الفترات الزمنية غير المستغلة.
- تعزيز التحول الرقمي وأتمتة العمليات الإدارية من خلال تقليل الإنفاق على الأعمال الورقية والإجراءات اليدوية من خلال توسيع نطاق الحوسبة السحابية وتطبيق أنظمة إدارة الموارد المؤسسية (ERP Systems).
- إعادة النظر في استراتيجيات الصيانة وتقليل تكاليف التشغيل.
- تبني استراتيجيات مستدامة لترشيد استهلاك الموارد من خلال استخدام أنظمة ذكية لإدارة الطاقة والمياه مثل حساسات الإضاءة التلقائية وأنظمة التبريد الذكية.

4 المقترحات البحثية

بناءً على نتائج هذه الدراسة، هناك العديد من الفرص لإجراء بحوث مستقبلية متعمقة لتطوير نماذج أكثر دقة في تحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية. ومن أبرز المقترحات البحثية :

- دراسة تأثير التحول الرقمي على كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية

- قياس الأثر الاقتصادي لترشيد استهلاك الموارد المادية في الجامعات.

- تطوير نموذج اقتصادي لتمويل الجامعات السعودية في ضوء رؤية 2030.

5 قائمة المراجع:

المراجع العربية:

الخليوي، لينا سليمان علي، والعريفي، حصة سعد ناصر. (2023). تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق "الاستدامة المالية" لكليات العلوم الإنسانية في الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجًا. العلوم التربوية، 31(3)، 347-384.

الراجحي، إلهام بنت نايف محمد(2024).

حوكمة نفقات التعليم لتحسين كفاءة الإنفاق: سيناريو مستقبلي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 149، رابطة التربويين العرب. ص ص 297-328

الراجحي، إلهام نايف (2023). هندسة القيمة مدخل لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية

سيف الإسلام، على محمد، (1995): أسلوب دلفاي، واستخدامه في ميدان التعليم، مكتبة التعاون، جامعة عين شمس.

الشخيبي، علي السيد محمد (2002). علم اجتماع التربية المعاصر. القاهرة: دار الفكر العربي.

العريفي، دلال بنت عبد الرحمن؛ ابن سيف، ريما بنت سيف؛ المفيز، خولة بنت عبد الله بن محمد. (2022). دور الحوكمة في تحسين كفاءة الإنفاق بالجامعات الحكومية السعودية. مجلة كلية الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (81)، 123- 145.

العقيل، سيناء بنت عبد المحسن، والعيسى، إيناس بنت سليمان. (2019). حوكمة تنويع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي: دروس مستفادة من التجربة الأوروبية. مجلة العلوم التربوية، 31(3)، 535-560.

الفايز، فايز بن عبد العزيز سليمان؛ السدحان، عبد الله بن سعد بن محمد. (2021). تحسين كفاءة الإنفاق من خلال دمج المدارس الحكومية قليلة العدد. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية,22(2)، 217-225.

الفايز، فايز عبد العزيز والسدحان، عبد الله سعد. (2021). تحسين كفاءة الإنفاق من خلال دمج المدارس الحكومية قليلة العدد. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، 22 (2)، 217-225.

الفراج، لولوة بنت صالح إبراهيم. (2021). تمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية: التحديات والحلول: جامعة شقراء أنموذجاً. شؤون اجتماعية، 38(150)، 129-158.

فليه، فاروق عبده، والزكي، احمد عبد الفتاح (2003). الدراسات المستقبلية: منظور تربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القاضي، صالح رافع، والبنا، بشير عبد العظيم محمد (2013). تقييم أثر نظم الرقابة المحاسبية اللاحقة على ترشيد الإنفاق في الجامعات الحكومية، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، ص ص 1-91.

المغامسي، مها حمود فالح. (2019). سيناريوهات التمويل الذاتي لدعم تمويل التعليم الجامعي الحكومي في جامعة طيبة. المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، (27)، 126-174.

Romanized References:

Al-Khalwi, L. S. A., & Al-Areefi, H. S. N. (2023). Tahseen kafā'at al-infaq li-tahqīq "al-istidāmah al-māliyah" likulliyāt al-'ulūm al-insāniyyah fī al-jāmi'āt al-sa'ūdiyyah: Jāmi'at al-Malik Saud namūdhajan [Enhancing expenditure efficiency to achieve financial sustainability for humanities colleges in Saudi universities: King Saud University as a model]. Al-'Ulūm al-Tarbawiyyah, 31(3), 347–384. (in Arabic).

Al-Rajhi, I. bint N. M. (2024). Hukūmat nafaqāt al-ta'līm li-tahsin kafā'at al-infaq: Sīnāriyū mustaqbali [Governance of education expenditure to improve spending efficiency: A future scenario]. Dirāsāt 'Arabiyyah fī al-Tarbiyah wa 'Ilm al-Nafs, (149), 297–328. (in Arabic).

Al-Rajhi, I. N. (2023). Handasat al-qīmah madkhal li-tahsin kafā'at al-infaq fī al-jāmi'āt al-sa'ūdiyyah [Value engineering as an approach to improving expenditure efficiency in Saudi universities]. (in Arabic).

Saif al-Islam, A. M. (1995). Uslūb Dalfāy wa istikhdāmuhu fī maydān al-ta'līm [The Delphi method and its use in the field of education]. Cairo: Maktabat al-Ta'āwun, 'Ain Shams University. (in Arabic).

Al-Sheikhibi, A. A. M. (2002). 'Ilm ijtimā' al-tarbiyah al-mu'āṣir [Contemporary sociology of education]. Cairo: Dār al-Fikr al-'Arabī. (in Arabic).

Al-Areefi, D. bint 'Abd al-Raḥmān, Ibn Saif, R. bint Saif, & Al-Mufeez, K. bint 'Abd Allāh bint Muḥammad. (2022). Dawr al-hukūmah fī tahsin kafā'at al-infaq bi-l-jāmi'āt al-ḥukūmiyyah al-sa'ūdiyyah [The role of governance in improving expenditure efficiency in Saudi public universities]. Majallat Kulliyat al-Funūn wa al-Adab wa 'Ulūm al-Insāniyyāt wa al-Ijtimā', (81), 123–145. (in Arabic).

Al-'Aqil, S. bint 'Abd al-Muḥsin, & Al-'Issa, I. bint Sulaymān. (2019). Hukūmat tanwī' maṣādir al-tamwīl wa tahsin al-kafā'ah al-māliyah li-qiṭā' al-ta'līm al-jāmi'i: Durūs mustafādah min al-tajrubah al-ūrūbbiyyah [Governance of diversifying funding sources and improving financial efficiency in the higher education sector: Lessons from the European experience]. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyyah, 31(3), 535–560. (in Arabic).

Al-Fayez, F. b. 'Abd al-'Azīz S., & Al-Sadhan, A. b. S. b. M. (2021). Tahsin kafā'at al-infaq min khilāl damj al-madāris al-ḥukūmiyyah qalīlat al-'adad [Improving expenditure efficiency through merging small public schools]. Al-Majallah al-'Ilmiyyah li-Jāmi'at al-Malik Faisal – al-'Ulūm al-Insāniyyah wa al-Idāriyyah, 22(2), 217–225. (in Arabic).

Al-Farraj, L. bint Ṣāliḥ I. (2021). Tamwīl al-ta'līm al-jāmi'i fī al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Sa'ūdiyyah: al-taḥaddiyāt wa al-ḥulūl – Jāmi'at Shaqra' namūdhajan [Funding higher education in Saudi Arabia: Challenges and solutions – Shaqra University as a model]. Shu'ūn Ijtimā'iyyah, 38(150), 129–158. (in Arabic).

Faleh, F. A., & Al-Zaki, A. A. F. (2003). Al-dirāsāt al-mustaqbaliyyah: Manẓūr tarbawī [Future studies: An educational perspective]. Amman: Dār al-Masīrah. (in Arabic).

Al-Qadi, S. R., & Al-Banna, B. A. M. (2013). Taqyīm athar nuẓum al-raqabah al-muḥāsabiyyah al-lāḥiqah 'alā tarshīd al-infaq fī al-jāmi'āt al-ḥukūmiyyah [Evaluating the impact of post-accounting control systems on rationalizing expenditure in public universities] (Master's thesis, Amman Arab University). (in Arabic).

Al-Mughamsi, M. H. F. (2019). Sīnāriyūhāt al-tamwīl al-dhātī li-da'm tamwīl al-ta'līm al-jāmi'i al-ḥukūmī fī Jāmi'at Ṭaybah [Self-financing scenarios to support higher education funding in public universities – Taibah University case study]. Al-Majallah al-Duwaliyyah lil-Ādāb wa al-'Ulūm al-Insāniyyah wa al-Ijtimā'iyyah, (27), 126–174. (in Arabic).

Refrances:

Ahmed, A. (2020). Financial governance and sustainability in Saudi universities. Journal of Higher Education Finance, 12(3), 45–67.

Al-Areefi, D. b. A., Ibn Saif, R. b. S., & Al-Mufeez, K. b. A. b. M. (2022). The role of governance in improving expenditure efficiency in Saudi public universities. Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences, (81), 123–145.

Al-Farraj, L. b. S. I. (2021). Funding higher education in the Kingdom of Saudi Arabia: Challenges and solutions – Shaqra University as a model. Social Affairs, 38(150), 129–158.

Al-Fayez, F. A., & Al-Sadhan, A. S. (2021). Improving expenditure efficiency through the merging of small public schools. Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Administrative Sciences, 22(2), 217–225.

Al-Fayez, F. b. A. S., & Al-Sadhan, A. b. S. b. M. (2021). Improving expenditure efficiency through the merging of small public schools. Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences, 22(2), 217–225.

Al-Khalwi, L. S. A., & Al-Areefi, H. S. N. (2023). Enhancing expenditure efficiency to achieve "financial sustainability" for humanities colleges in Saudi universities: King Saud University as a model. Educational Sciences, 31(3), 347–384.

Al-Mughamsi, M. H. F. (2019). Self-financing scenarios to support higher education funding in public universities – Taibah University case study. International Journal of Arts, Humanities, and Social Sciences, (27), 126–174.

Al-Oqail, S. b. A., & Al-Essa, E. b. S. (2019). Governance of diversifying funding sources and enhancing financial efficiency in the higher education sector: Lessons from the European experience. Journal of Educational Sciences, 31(3), 535–560.

Al-Qadi, S. R., & Al-Banna, B. A. M. (2013). Evaluating the impact of post-accounting control systems on rationalizing expenditure in public universities (Master's thesis). Amman Arab University.

Al-Rajhi, I. b. N. M. (2024). Governance of education expenditure to improve spending efficiency: A future scenario. Arab Studies in Education and Psychology, (149), 297–328.

Al-Rajhi, I. N. (2023). Value engineering as an approach to improving expenditure efficiency in Saudi universities. Journal of King Abdulaziz University - Economics and Administration, 37(2), 27–46.

Al-Sheikhibi, A. A. M. (2002). Contemporary sociology of education. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Alshuwaikhat, H. M., Abubakar, I. R., Adenle, Y. A., & Saghir, B. (2016). Sustainability in higher education: Strategies and practices. Sustainability, 8(7), 753. https://doi.org/10.3390/su8070753

Di Carlo, G., Testa, F., & Boiral, O. (2019). Assessing the financial sustainability of higher education institutions: A systematic review. Higher Education Planning Review, 45(2), 55–67.

Duong, T., Tran, H., & Nguyen, Q. (2022). Financial sustainability in higher education institutions: A framework for assessment and enhancement. Journal of Financial Sustainability, 1(1), 1–15.

Faleh, F. A., & Al-Zaki, A. A. F. (2003). Future studies: An educational perspective. Amman: Dar Al-Maseera.

Jones, M., & Williams, T. (2023). Performance-based funding and spending efficiency in UK higher education. Journal of Higher Education Policy and Management, 45(2), 113–132. https://doi.org/10.xxxx/jhep.2023.45.2.113

Kalomo, M., & Chama-Chiliba, B. (2020). Financial sustainability in African universities: A case study of strategies and challenges. African Journal of Education, 15(3), 45–60.

Liu, X., & Zhao, H. (2022). Restructuring public spending in Chinese universities: A post-pandemic efficiency assessment. International Review of Administrative Sciences, 88(4), 725–743. https://doi.org/10.xxxx/iras.2022.88.4.725

Milhana, P., & Nufile, R. (2019). Economic and educational growth through sustainable financial practices in universities. International Journal of Education, 12(4), 889–890.

Mzumara, M. (2020). Expenditure efficiency in public universities: A study on financial allocation and usage. Journal of Financial Management, 5(2), 11–25.

OECD. (2016). Educational expenditure. In OECD Factbook 2015–2016 (pp. 174–176). OECD Publishing.

Riachi, S. (2021). Determinants of financial sustainability in private universities: Evidence from Sub-Saharan Africa. International Journal of Financial Studies, 9(2), 20–35.

Saif Al-Islam, A. M. (1995). The Delphi method and its use in the field of education. Cairo: Al-Ta'awon Library, Ain Shams University.

Sheikh, M. R. I. (2021). Distributional effects of public educational expenditures: Empirical results from cohort analysis. Advances in Social Sciences Research Journal, 8(3), 588–605.

Suharto, R. B., Hasid, Z., Awaluddin, M., & Setini, M. (2021). Effectiveness and expenditure efficiency of the government of the education. Review of International Geographical Education Online, 11(10), 2535–2552.

Zietlow, J. T., Hankin, J. A., & Seidner, A. G. (2018). Financial management for nonprofit organizations: Policies, practices, and case studies. Wiley.

Genre Analysis of Linguistics and Literature Research Article Abstracts in English and Arabic

Hussein Taha Assaggaf
Department of Foreign Languages, College of Arts & Humanities, Al-Baha University

(**Received:** 05-04-2025; **Accepted**: 21-09-2025)

Abstract: The abstract, being the primary section readers encounter in a research article, has been recognized as a distinct genre in the field of genre analysis. This study seeks to contribute to that effort by analyzing the rhetorical structure of moves within the disciplines of linguistics and literature, through a comparison of abstracts authored by Arab scholars in both English and Arabic. The study initially aimed to compare the rhetorical moves across four disciplines: English linguistics, English literature, Arabic linguistics and Arabic literature. It then examined the similarities and differences between abstracts in the two languages. To this end, a sample of eighty abstracts in linguistics and literature gathered from six university-published journals in six different Arab countries was analyzed using Hyland's (2000) model. The findings showed that the method move was the most recurrent, while the conclusion move was the least. It has been found also that the English linguistics contained more patterns, whereas the Arabic literature showed the least patterns; and that the English abstracts were more in compliance with the prescribed model than the Arabic ones. Furthermore, the study uncovered unclassified patterns in Arabic abstracts that could be attributed to the nature of the discipline and its academic environment.

Keywords: Genre analysis; moves analysis; research article abstracts; rhetorical structure.

***

تحليل النوع التركيبي لملخصات الأبحاث العلمية في مجالي اللغويات والأدب باللغتين العربية والانجليزية

حسين طه السقاف
قسم اللغات الأجنبية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الباحة

(**تاريخ الاستلام:** 05-04-2025؛ **تاريخ القبول:** 21-09-2025)

مستخلص البحث: يعد ملخص البحث العلمي الواجهةَ الأولى التي يقع عليها نظر القارئ في البحث، ولهذا فقد أولي اهتماما خاصا باعتباره نوعا تركيبيا متميزا مما يجعله موضوعا جديرا بالدراسة والبحث في مجال تحليل النوع التركيبي للأبحاث العلمية. تهدف الدراسة الحالية الى المساهمة في هذا الجهد من خلال تحديد الهيكل البلاغي للخطوات التركيبية لملخص البحث في مجالي اللغويات والأدب عن طريق مقارنة المخلصات المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية لباحثين من العالم العربي. تسعى الدراسة الى مقارنة الخطوات التركيبية في أربع تخصصات: اللغويات الإنجليزية، الأدب الإنجليزي، اللغويات العربية، والأدب العربي؛ كما تهدف الى كشف أوجه الشبه والإختلاف بين ملخصات الابحاث في اللغتين. وتتكون العينة من ثمانين ملخصا تم جمعها من ست دوريات علمية صادرة في ست دول عربية مختلفة وتم تحليلها باستخدام قالب هايلاند (2000). وقد أظهرت النتائج أن خطوة المنهجية كانت الأكثر تكرارا في جميع العينات، بينما خطوة الخاتمة كانت الأقل؛ وأن ملخصات اللغويات الإنجليزية احتوت على خطوات تركيبية أكثر، بينما ملخصات الأدب العربي كانت أقل. وكشفت الدراسة أن الملخصات باللغة الإنجليزية كانت أكثر امتثالا بالقالب المعتمد مقارنة بالملخصات باللغة العربية. علاوة على ذلك بينت الدراسة أن هناك أنماطا لم يتم تصنيفها بحسب القالب المعتمد في مجموعة الملخصات العربية ويعزى ذلك الى نوع التخصص وطبيعة بيئته الأكاديمية

الكلمات مفتاحية: تحليل النوع التركيبي ، تحليل الخطوات ، ملخصات البحوث العلمية.

(*) للمراسلة:
حسين طه السقاف
قسم اللغات الأجنبية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني: hassggaf@bu.edu.sa
saggaf11@yahoo.com

(*) **Corresponding Author**:
Hussein Taha Assaggaf
Department of Foreign Languages, College of Arts & Humanities, Al-Baha University.
Email: hassggaf@bu.edu.sa
saggaf11@yahoo.com

DOI: 10.12816/0062274

1. Introduction

Research articles have been the subject of investigation over the last two decades. It has covered a variety of genres including, the introduction (e.g. Alharbi, 2016; Fakhri, 2009; Öztürk, 2007; Samraj, 2002), the methodology (e.g. Tawalbeh, 2019; Tawalbeh, 2021), the discussion and the conclusion (e.g. Arabi, 2019; Amnuai & Wannaruk, 2013; Ruiying & Allison, 2003), and the abstract (e.g. Alharbi & Swales, 2011; Alhuqbani, 2015; Amnuai, 2019; Kaya & Yagiz, 2020; Magday et al., 2022; Putri & Kurniawan, 2021).

Research on research article abstracts has recently garnered increased attention. Undoubtedly, the abstract plays a crucial role in a research article, as it is the first section readers encounter and encapsulates the essence of the entire article (Hartley, 2003). Just like the research title, the research abstract can inform readers about the main aspects in the research paper. According to Bhatia (1993), the purpose of an abstract is 'a description or factual summary of the much longer report and is meant to give the reader an exact and concise knowledge of the full article' (Bhatia, 1993, p. 78). In addition, abstracts can also invite readers to the quality of the paper and make them decide to continue reading it. Indeed, the abstract is "the point at which [readers] decide whether to continue and give the accompanying article further attention or to ignore it" (Hyland, 2002, p. 63). Hyland (2004) also asserts these dual purposes of the abstract as to provide a concise summary of the research and to attract the reader's interest.

Due to the abstract's critical role, it is essential for writers, therefore, to capture their readers' attention and persuade them to continue reading their articles from the first encounter (Hyland, 2009). Consequently, academic institutions and publication outlets have given abstracts special attention by setting guidelines and rules for writing them. Researchers, in turn, have shown increasing interest in this genre, exploring a variety of topics including rhetorical move structure (e.g. Putri & Kurniawan, 2021), linguistic features (e.g. El-dakhs, 2020), and pedagogical applications (ElSerty, 2024). Recently, researchers have shown significant interest in investigating the rhetorical structural moves of abstracts by comparing different disciplines and languages. This study, therefore, intends to add to this venture by looking at research article abstracts in the fields of linguistics and literature written in English and Arabic. The fields of linguistics and literature have been selected in this study as they often yield theoretical and non-empirical research. Swales & Feak (2004) categorize research in literature and linguistics to be theoretically oriented because logical argumentations in these fields are formed in a "general-specific structure" (Swales & Feak, 2004, pp. 278). Even though a significant portion of research has been conducted in research article abstracts comparing both English and Arabic abstracts, very few seem to have investigated abstracts in theoretical and non-empirical areas such as linguistics and literature, particularly those written by Arab researchers. This study, therefore, attempts to fill this gap. Specifically, this study aims at identifying both the rhetorical move structure in abstracts written in English and Arabic in the fields of linguistics and literature, as well as the similarities and differences between abstracts in English and Arabic in the fields of linguistics and literature. In line with the above objectives, the study intends to address the following research questions:

What are the rhetorical move structures in abstracts in the fields of linguistics and literature written in English and Arabic?

What are the similarities and differences between abstracts in English and Arabic in the fields of linguistics and literature?

2. Literature review

2.1 Genre Analysis

Genre and genre analysis have been under study for a long time. Three major approaches have been prominent: the systematic functional approach led by Halliday and Hassan; the rhetorical approach pioneered by Bazerman, Myers and Millerand; and the ESP approach, which was developed by Swales and has gained widespread acceptance and been highly influential. According to Swales (1990, p. 58), a genre is a class of communicative events that share particular sets of communicative purposes recognized by distinct communities. Likewise, (Swales & Feak), define genre as "a type of text or discourse designed to achieve a set of communicative purposes" (2009, pp. 1). The communicative aspect of genre adopted by this approach has spurred further research in various fields, including move analysis.

2.2 Move Analysis

A move is a "discoursal or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse" (Swales, 2004, p. 228). The communicative functions of the moves have been identified in different forms such as sentences and paragraphs. For this purpose, moves have been used in studying academic genres across disciplines (e.g. Swales, 1990) and across cultures (e.g. Alhuqbani, 2013).

Move analysis was first pioneered in Swales (1981) with the introduction a four-move model for the research papers. Later, in Swales (1990) a revised version of the model was presented. In response to further critiques, Swales (2004) provided an update for the CARS model with three moves and eleven steps. On the other hand, the first model for analyzing research article abstracts appeared in Bhatia (1993). This model comprised four moves (Move 1 - Introducing purpose Move 2- Describing methodology Move 3- Summarizing the results Move 4- Presenting conclusion). Criticizing Bhatia's (1993) model for lacking an introduction move, Santo (1996) presented a new model which contained five moves. In response to Bhatia's (1993), Hyland (2000) introduced a model which has attracted widespread attention among researchers. The model uses five moves as shown below:

Move	Function
Introduction	Establishes context of the paper and motivates the research or discussion.
Purpose	Indicates purpose, thesis or hypothesis, outlines the intention behind the paper.
Method	Provides information on design, procedures, assumptions, approach, data, etc.
Product	States main findings or results, the argument, or what was accomplished.
Conclusion	Interprets or extends results beyond scope of paper, draws inferences, points to applications or wider implications.

Table 1: Hyland's (2000) classification of rhetorical moves in article abstracts

This model has been widely favored over other models due to its extensive use in previous research and proven effectiveness in analysis. For the present study, this model has been selected as it distinctly separates the introduction and purpose moves, offering a broader perspective on categorizing abstracts. Additionally, its ease of implementation and extensive application in the literature enhances its potential for facilitating more reliable cross-study comparisons.

2.3 Review of relevant studies

A) Studies across languages

Previous studies have investigated research article abstracts in different cultures and disciplines. Below is a brief review of some. One relevant study was Kaya & Yagiz (2020), which attempted to compare abstracts in the field of English language teaching written by Turkish and non-Turkish scholars working in Anglophone countries. Applying Hyland's (2000) model and using descriptive statistics, 390 research article abstracts were investigated. The findings showed no statistically significant differences regarding moves. The results also revealed that three moves (purpose, method, product) were frequently employed in Turkish writers' abstracts, whereas four moves (purpose, method, product, conclusion) were more common in foreign writers' abstracts.

Likewise, Pratiwi et al. (2021) attempted to compare master and doctorate theses written in both English and Indonesian using Hyland's (2000) model. The study aimed to analyse differences in discourse patterns, frequency of moves and their linguistic features realization differences between abstracts written in English and Indonesian. The findings showed that the moves of introduction and conclusion were common in English abstracts, while the methods move was common in Indonesian. As for linguistic features realization, it was found that the use of tense was different, whereas voice and verb usage showed considerable similarity.

Similarly, Duan and Wei (2021) investigated legal abstracts in both Chinese and English. Using a combined four-move model, they analyzed a corpus of 60 abstracts in terms of move frequencies and features and similarities and differences in the two languages. The results demonstrated that the introduction move was obligatory, while the methods move was optional. It was found also that the English abstracts appeared with more moves than the Chinese ones.

Another interesting study was Magday et al. (2022), which used Hyland's (2000) model to compare two sets of corpora of research article

abstracts in the field of education. The study used 116 abstracts, which were divided equally between Filipino conference writers and international conference writers. The findings showed three common moves between the two groups: purpose, method and product. The findings showed also that the local conference abstracts were lengthier and contained a greater number of words.

Along the same line, Nguyen et al. (2024) examined research article abstracts in law using Hyland' (2000) model. Employing a qualitative analytical approach, the study used 50 abstracts from open access journals indexed in Web of Science and Scopus. The findings revealed that the purpose move was the most used one and the method move was the least.

B) Studies on research article abstracts in Arabic

Comparing research article abstracts in Arabic and English has been under investigation by several researchers in varied disciplines. One of the early studies was Alharbi & Swales (2011), which investigated research article abstracts written in English and Arabic by the same researchers in science. The study looked at a corpus of 28 research article abstracts for the purpose of comparing the rhetorical and linguistic features in the two languages. The findings revealed that the move structure used in the Arabic abstracts was basically simple, as they focused on background and results. Another important finding was that the Arabic abstract showed more rhetorically interactive style than the English ones. This was attributed to the authors' focus on the message rather than the format.

Similarly**,** Alhuqbani (2013, 2015) attempted to look at abstracts written in Arabic language. In his (2013) study, he examined abstracts in four disciplines: law, linguistics, medicine and police. Using Bhatia's (1993) four-move structure and Hyland's (2000) five-move structure, 40 abstracts were analyzed. The findings showed that the abstracts in the four disciplines were varied in terms of adherence to the models. The findings show also that even though the abstracts in medicine looked closer to the models, the abstracts in the other three areas had no conventional move structures. In Alhuqbani (2015), he compared abstracts in the fields of police and security. The findings revealed that the main moves were purpose, method, and results and that the conclusion was mostly unused.

In the same vein, Alotaibi (2013) attempted to study English and Arabic abstracts in two disciplines: educational psychology, and sociology, using both Swales' (1990) and Hyland's (2000) models. The findings showed differences in abstracts between languages and disciplines.

Along the same lines**,** El-dakhs (2020) compared between research article abstracts in education written in both English and Arabic. Applying Hyland's (2000) model, a corpus of 400 abstracts was investigated in terms of rhetorical structure and interactional features. The findings showed that English abstracts used normal conventions of writing abstracts, while Arabic abstracts simply focused on method, purpose and results. The findings also revealed that English abstracts contained lengthier introduction and conclusion moves, whereas Arabic abstracts included lengthier method and findings moves.

Another interesting study was Fallatah (2016), who looked at research article abstracts written by Saudi writers in three different contexts: English local articles, English international articles and articles written in Arabic. Using Swales & Feak's (2009) model, three sets of a total of 93 abstracts were analyzed. The findings showed that the Saudi local abstracts were different from the international ones in many aspects including, move presence fluctuation, move cyclicality, verbosity and excessive use of citation.

Likewise, Bouziane & Metkal (2020) attempted to compare 112 research article abstracts in the field of applied linguistics in three languages: Arabic, French and English, using Hyland' (2000) model. The findings revealed that abstracts written in English and those written in Arabic by middle eastern writers followed the existing conventions of writing abstracts, while abstracts written in French and those written in Arabic by north African authors did not follow any particular pattern.

Another relevant study was Al-Zubi & Fareh (2023), who looked at differences and similarities in English and Arabic abstracts in medical contexts. Using Hyland's (2000) model, a sample of 120 abstracts taken from three major medical journals in the Arab world was analyzed. The findings demonstrated that the two sets of data were similar in move structure, with the method and the product

moves being obligatory, while the introduction move was optional.

A more recent study is ElSerty (2024), which compared between articles in English for academic purposes (EAP) and Arabic for Academic Purposes (AAP), employing Hyland's (2000) model. Data comprised of ten research articles taken from internationally scholarly journals. The study revealed variations in the structure of the moves, but not in the move frequency between EAP and AAP abstracts. The study also disclosed differences in the lexical, syntactic and rhetorical features of writing abstracts in these disciplines.

Taking into account the aforementioned review of studies above, the present study is intended to contribute to the existing literature by providing new insights into the move analysis of research article abstracts in the fields of in linguistics and literature in both English and Arabic.

3. Methodology

3.1 Data collection

The present study used four sets of data: English linguistics, English literature, Arabic linguistics and Arabic literature. The data were composed of 80 research article abstracts (20 in each set) that were published between 2021 and 2022. These articles come from two disciplines: linguistics and literature. These disciplines were chosen due to the significant amount of theoretical and non-empirical research conducted in these areas. The research article abstracts that were randomly selected were sourced from six journals that belong to six universities in six different Arab countries. These journals are Journal of Arts and Human Sciences, King AbdulAziz University, Saudi Arabia; Journal of College of Arts, Alexandria University, Egypt; Journal of Arts, University of Baghdad, Iraq; Journal of Arts and Human Sciences, Damascus University, Syria; Journal of Human Sciences research, AlNajah University, Palestine; Journal of Arts and Human Sciences, AlSharijah University, Unite Arab Emirates. These journals were purposely selected as they belong to official institutions in different Arab countries. This is to ensure the articles follow rules set by accredited institutions such as universities rather than other online open-access journals.

3.2 Data analysis

This study employed Hyland's (2000) model as a tool to analyze the data of abstracts. As seen in Table 1 above, the model contains these five moves: Introduction (M1), Purpose (M2), Method (M3), Product (M4), and Conclusion (M5). These abstracts were then systematically identified and numbered for later analysis, with each abstract assigned a unique identifier reflecting its language and sequence, such as ALIT1 for the Arabic literature research article abstract no. 1, and EL2 for abstract no.2 in the English linguistics set. Based on the model, the presence and frequency of the five moves have been coded. For this purpose, both qualitative content analysis and quantitative analysis (frequency and mean) have been employed to identify rhetorical moves employed in the abstracts. In order to identify obligatory and optional moves, this study adopted Swales' (1990) categorization in which moves that occur no less than 50% were considered obligatory, whereas moves with less occurrence than 50% were considered optional. As for the analysis of the second objective regarding similarities and differences between the two languages, the data obtained from the two sets in each discipline were combined and were then examined as two sets. For reliability, analysis of samples from the abstracts were discussed with experts from the English and Arabic departments.

4. Results and discussion

The presentation of the results obtained from this study is divided into two sections. Move analysis within disciplines, and similarities and differences between moves in the two languages.

4.1 Move Analysis

The first objective of this study is to consider the analysis of abstract moves within the disciplines of linguistics and literature. Table 2 below illustrates the findings gained from the data.

Moves	English		Arabic		Mean
	Linguistics	Literature	Linguistics	Literature	
Introduction (M1)	100 %	85%	60%	65%	15.5
Purpose (M2)	90%	85%	80%	70%	16.25
Methods (M3)	75%	60%	75%	35%	12.25
Product (M4)	75%	35%	40%	40%	9.5
Conclusion (M5)	35%	15%	20%	15%	4.25

Table 2: Frequency of moves in the four sets of abstracts

The findings above reveal that the purpose move [M2] is the most recurrent and compulsory move in the four sets, as it receives the highest mean score (16.25). Opposite to that is the conclusion move [M5], which is the lease recurrent move in the data, for it receives mean score of (4.25). These findings are in accordance with Bouziane & Metkal (2020), who identified the purpose move as the most obligatory in their three sets of data: French, English and Arabic.

In order to determine the obligatory moves in each discipline, this study has adopted Swales' (1990) classification. Referring to Table 1 above and based on this classification, we can observe that the most obligatory moves in English linguistics are four: M1, M2, M3, M4, whereas the most obligatory moves in English literature are three: M1, M2, M3. The most Obligatory moves in Arabic linguistics are three: M1, M2, M3, while the most obligatory moves in Arabic literature are two: M1, M2. It can be noticed here that, apart from English linguistics (four moves), the other sets show three or less obligatory or optional moves i.e. one of them adheres to the five-move model. This can be attributed to the nature of the fields of linguistics and literature being commonly non-empirical. As (Swales & Feak) note, theoretically oriented fields do not follow the standard abstract's structure (Swales & Feak, 2004, pp. 278). When comparing these findings to the previous studies, we can observe that they align with the findings of (Kaya & Yagiz, 2020), who reported that not all abstracts used the five-move model. This is also in agreement with Alhuqbani (2013, 2015), who found that the moves of purpose, methods and results were obligatory in linguistics.

As for the optional moves, it has been found that the least optional moves are product move [M4] in English literature, Arabic linguistics, Arabic literature; methods move [M3] in Arabic literature; and the conclusion move [M5] in all the sets. Furthermore, Arabic literature appears to be the least of all sets to adhere to the number of moves, as three moves are optional and only two are obligatory. This might be attributed to the nature of the field of literature being more theoretically oriented. This also aligns with Alhuqbani (2015), who reported that the conclusion move was optional in the fields of policy and security.

4.2 Similarities and differences between moves in languages

To respond to the second objective of the study regarding similarities and differences between the two languages regardless of the discipline, the analysis of the data is exhibited in Figure 2 below. As we can see, the English set appears to be higher in employing all the five moves. This shows one difference between researchers in the two languages, as the English set shows more compliance with the model, with four moves go above 20 abstracts (out of 40). Even with the least used move i.e. the conclusion move (M5), English abstracts show higher percentage than the Arabic ones. This finding is in accordance with some of the previous studies such as Bouziane & Metkal (2020) and El-dakhs (2020), who found that abstracts written in English were conformed more with the models than the abstracts written in Arabic.

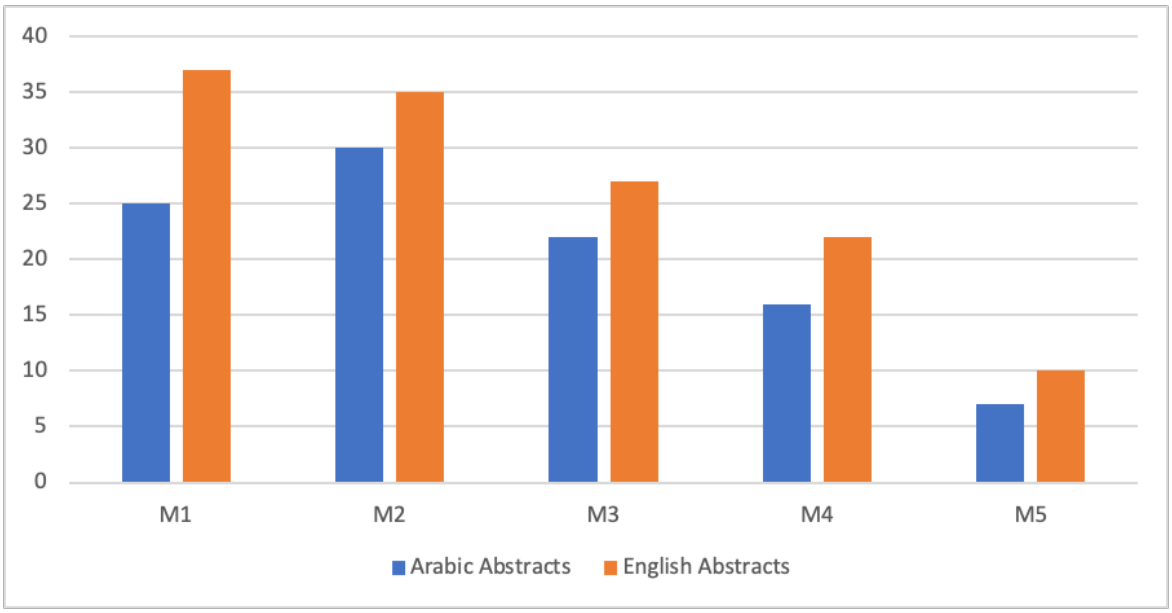


Figure 2: Moves in English and Arabic

Furthermore, data in Figure 2 uncover that the obligatory moves in English abstracts are four: M1,M2,M3,M4, whereas there is only one optional move which is M5. The obligatory moves in Arabic abstracts are M1,M2,M3, whereas M4 and M5 are optional moves. This finding corresponds with a previous finding in this study that abstracts written in English show more compliance with the model than the Arabic written abstracts, even though the authors come from the same geographical environment. These findings are also in accordance with previous research such as Fallatah (2016), who found that English abstracts applied more moves than the Arabic ones in the Saudi context. Likewise, Bouziane & Metkal (2020) reported similar findings with researchers in Arabic from the middle east, but not with those Arab researchers from north Africa. This was attributed to the north African researchers' greater familiarity with the English tradition of writing abstracts as compared to their counterparts in the middle east. These findings seem to reveal that the abstracts in Arabic need to be given further attention.

When comparing the data of Arabic abstracts, it has been noticed that there were sentences that could not be categorized using Hyland's (2000) model and new patterns were identified. These patterns appeared in twelve abstracts out of 40, which makes %30 (5 in linguistics and 7 in literature). Further examination of these patterns led to their categorization into two distinct moves which were subsequently labeled "structure move" and "subheadings move".

Structure move: The data from the Arabic sets uncovered a pattern in which these researchers dedicate a sentence or more to present the main structure of their research paper. This was found in six abstracts (two in linguistics and four in literature). Here are two examples from the data:

Excerpt 1

This research has been divided into an introduction, two sections and a conclusion. This is then followed by a list of references. (ALIT 2)	انقسم البحث على: مقدمة ومبحثين وخاتمة، وألحقت بها ثبتا بالمراجع. (ALIT 2)
This research work has come in an introduction, four sections and a conclusion. (AL 16)	وقد جاء البحث في مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة. (AL 16)
The study consisted of four sections, that were preceded by an introduction and followed by a conclusion. (ALIT 19)	وجاءت الدراسة في أربعة مباحث يسبقها تمهيد وتعقبها خاتمة (ALIT 19)

As can be seen, these sentences are intended to present the structure of the paper by referring to its main sections such as the introduction, and the conclusion. In excerpt 2, the authors give more details about the study based on the sequence of the sections of their studies. This was found in four abstracts (one in linguistics and three in literature). Here are two examples:

Excerpt 2

This interweave and alternation between the two stories was the first section in this study. This has been preceded by a preamble on the concept of time in the story, and an introduction that showed the research questions and the previous studies. In the second section I discussed the major time discrepancies…in the third section I talked about ….and I finally concluded with the results and the recommendations. (ALIT 4)

وقد كان هذا التداخل والتناوب بين القصتين محور المبحث الأول في هذه الدراسة، بعد أن سبقه تمهيد عن مفهوم الزمن في الرواية، ومقدمه عرضت أسئلة البحث المهمة والدراسات السابقة ، وفي المبحث الثاني تناولت أبرز المفارقات الزمنية ...وفي المبحث الثالث تحدثت عن ... ثم ختمت بأبرز النتائج والتوصيات.(ALIT 4)

I started with a preamble that briefly introduces Al-Akhfash and Al-Baqooli… Then, I explained the concept of "altaaqubat". After that I started reviewing those "taqubat" in ten sub-sections: the first one was the structural analysis of "fi" meaning "mouth"…In the second sub-section I discussed the subject positioning … In the tenth sub-section I concluded by reviewing the meaning of "taajub"… (AL 14)

وبدأت البحث بتمهيد يشمل التعريف بالأخفش والباقولي بإيجاز... ثم بينت مفهوم التعقبات، وبعد ذلك بدأت في دراسة تلك التعقبات من خلال عشرة مباحث، عرضت في المبحث الأول: لأعراب «في» بمعنى «فم»... وتحدثت في المبحث الثاني عن رفع الفاعل... ثم ختمت الحديث في المبحث العاشر عن معنى «ما التعجبية... (AL 14)

As can be seen, the researchers in these two examples present the sequences of the sections of their research one after the other.

***Subheadings move*:** Another pattern that has been identified in the Arabic abstract set which could be seen different from the model is a pattern that provides subheadings and numbering. For instance, abstract AL9 starts with introductory sentences and then three subheadings (written in bold): study aims, study methodology, and study findings. Under study aims, all the three study aims are written. Under the subheading "methodology", a brief description of the methodology used in the study is presented in three lines. The last subheading "from the study results" is followed by two points that summarize the main results of the study. The first point is written in three and a half lines, whereas the second one was two lines. Here's an excerpt for this abstract.

Excerpt 3

Research aims: 1) follow-up of Al-serafi values …
2) Highlight the beauty secrets …
Methods: The theoretical aspect employed a descriptive method…
Main results: 1) Alserafi values have contributed …
2) Alserafi stud on …(AL9)

أهداف البحث: 1) تتبع القيم للسيرافي...
2) بيان الاسرار الجمالية..
منهج البحث: راعت الدراسة في الجانب النظري المنهج الوصفي..
من نتائج البحث:1) أسهمت القيم الحجاجية في ..
2) وقف السيرافي ... (AL9)

This finding seems to align with Alhuqbani (2013), who identified such patterns in abstracts in medicine. According to Alhuqbani (2013), these kinds of patterns show keenness of researchers for highlighting the major moves in their abstract. It seems that those researchers are alert to ensure that their readers can easily encounter what they might look for once they start reading the abstract.

Having uncategorized moves in abstracts in languages other than English has been previously identified in the previous research. For instance, Magday et al. (2022) found a new move in the abstracts written by Pilipino researchers in the field of education. Previous research in Arabic has also shown similar findings. For instance, Alharbi & Swales (2011) identified an uncategorized move

in Arabic abstracts in science in which researchers presented the structure of the paper, as has been identified in the present study. According to Alharbi & Swales, the Arabic researchers used that move to provide "a comprehensive roadmap to the paper in much the same way that speakers often outline their talks at the outset", (2011, pp.79). This was attributed to the "culturally conceptualized rationale of abstracting Alharbi & Swales (2011, pp. 80).

The findings above show diversity in writing abstracts that seem to be even different from what is conventional in the western academic context. This perhaps uncovers particularities between the two academic cultures that need to be investigated in further research.

5. Conclusion

The purpose of this study was to investigate the move structure of research article abstracts in linguistics and literature written in both English and Arabic in journals published by Arab universities. Additionally, the study aimed to compare similarities and differences between the two languages with regard to moves. Data were composed of 80 research article abstracts in four disciplines: English linguistics, English literature, Arabic linguistics, and Arabic literature. The findings demonstrated that the methods move [M2] was the most recurrent among the four disciplines, whereas the conclusion move [M5] was the least. The findings also showed that English linguistics contained an obligatory pattern that contained four moves [M1, M2, M3, M4], while both English literature and Arabic linguistics showed the same pattern that contained three moves: [M1, M2, M3]. The least obligatory pattern was in Arabic literature were only [M1, M2] were the most obligatory patterns identified. The findings also revealed variation between languages with relation to move structure as English written abstracts were more in compliance with the model than the Arabic written abstracts even though the authors were from the same environment.

With respect to similarities and differences between the two languages, the findings revealed that the English abstracts were more compliant with the model than the Arabic ones. The findings also demonstrated variation in the obligatory moves between languages, as the obligatory moves in English were four, whereas the obligatory moves in Arabic were three. A significant result revealed in this study is regarding the patterns identified in the Arabic abstracts that were not matching with the moves in Hyland's (2000) model. These seem to confirm a significant difference between the two languages. Even though the authors of the two sets of abstracts utilized in this study come from the same Arabic environment, the distinct move structures observed in the Arabic data may suggest that the abstract conventions in these disciplines need further examination.

Drawing upon the aforesaid study findings, a few recommendations can be proposed. A deeper analysis of the move structure of abstracts in Arabic, particularly in theoretical fields such as linguistics and literature, needs to be conducted to explore any unidentified conventions or moves. As ascertained by Hyland, the difference in patterns we may come across might represent the researchers' "choice of how best to convince others of their work" (Hyland 2004, p. 75). Researchers in these disciplines may employ distinct rhetorical patterns to persuade readers of their work. This, indeed, appears to be an attractive area to be studied further. Furthermore, an investigation into the publication guidelines established by Arab journals in the fields of linguistics and literature, and researchers' responses to these procedures could perhaps be beneficial. Undeniably, editors play an influential role in shaping the final product of not only abstracts but also all other genres of the research paper.

A limitation of this study is its restriction to two disciplines: linguistics and literature. Hence, further research in non-empirical research abstracts in other fields such as management and law, particularly in Arabic, may provide a richer perspective. The current study is also limited to reliance on a sample of eighty abstracts. Further research with larger samples might bring new insights and more robust conclusions.

6. References

Alharbi, S. H. (2016). A discourse analysis of Arabic research articles in Islamic studies.

International Journal of Language and Linguistics, 4(6), 198.

Alharbi, L. M., & Swales, J. M. (2011). Arabic and English abstracts in bilingual

language science journals: Same or different? Languages in Contrast, 11(1), 70-86.

Alhuqbani, M. N. (2013). Genre-based analysis of Arabic research article abstracts

across four disciplines. Journal of Educational and Social Research, 3(3), 371.

Alhuqbani, M.N. (2015). A cross-linguistic and cultural analysis of structure moves in

Arabic and English police and security research article abstracts. Journal of Humanities and Social Sciences, 35, 1-54.

Alotaibi, H. (2013). Research article abstracts and introductions: A comparative genre-

based study of Arabic and English in the fields of educational psychology and sociology. [Unpublished Doctoral dissertation, Texas A&M University Commerce]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Al-Zubi, D., & Fareh, S. (2023). English and Arabic abstracts in medical research articles:

A contrastive study. Cogent Arts & Humanities, 10(2), 1-15.

Amnuai, W. (2019). Analyses of rhetorical moves and linguistic realizations in accounting

research article abstracts published in international and Thai-based journals. Sage Open, 9(1), 1-9.

Amnuai, W., & Wannaruk, A. (2013). Investigating move structure of English applied

linguistics research article discussions published in international and Thai Journals. English Language Teaching, 6(2), 1-13. DOI:10.5539/elt.v6n2p1.

Arabi, H., A. (2019). Move analysis of the discussion section in Arabic and English Research

Articles. ESP Across Cultures, 16, 9-25.

Bhatia, V.K. (1993). Analyzing genre: Language use in professional settings. Harlow,

Essex: Longman.

Bouziane, A., & Metkal, F. E. (2020). Differences in Research Abstracts written in

Arabic, French, and English. English Studies at NBU, 6(2), 233-248.

Duan, J., & Wei, J. (2021). A genre analysis of English and Chinese legal research article

abstracts: A corpus-based approach. Journal of Language Teaching and Research, 12(5), 810-821.

El-Dakhs, D. A. S.(2020). Are Arabic and English Research Article Abstracts Different?

Rhetorical Structure & Interaction in Focus. The Asian ESP Journal, 16(5.1), 6-32.

ElSerty, L. (2024). Genre Analysis of the Abstracts of EAP and AAP Journal Articles: A

Comparative Study with Pedagogical Implications. Journal of Academic Perspectives, 1, 22-40.

Fakhri, A. (2009). Rhetorical variation in Arabic academic discourse: Humanities versus

law. Journal of Pragmatics, 41(2), 306-324.

Fallatah, W. (2016). Features of Saudi English research articles abstracts. Arab World

English Journal (AWEJ), 7(2), 368- 379.

Hartley, J., & Betts, L. (2009). Common weaknesses in traditional abstracts in the social

sciences. Journal of The American Society for Information Science and Technology, 60(10), 2010-2018. DOI:10.1002/asi.21102

Hyland, K. (2000). Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing.

Harlow, UK: Pearson Education.

Hyland, K. (2002). Teaching and researching methods writing. Harlow, UK: Pearson

Education Limited, Longman.

Hyland, K. (2004). Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing.

Michigan Classics Edition. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Hyland, K. (2009). Academic Discourse: English in a Global Context. Continuum, London.

Kaya, F. & Yagiz, O. (2020). Move analysis of research article abstracts in the field of ELT:

A comparative study. Journal of Language and Linguistic Studies, 16(1), 390-404.

Magday Jr, W. D., Razalan, M. A., Uhuad, K. V., Concepcion, R. E. J., Pacursa, L. B., &

Bartolome, F. O. (2022). Comparative Genre Analysis of Research Abstracts: Philippine Versus International Colloquia. Theory and Practice in Language Studies, 12(6), 1059-1067. DOI: https://doi.org/10.17507/tpls.1206.05.

Nguyen, T. N. L. (2024). Genre Analysis of Law Research Article Abstracts and Application

in Legal Writing Teaching. In Proceedings of the

AsiaCALL International Conference, 6, 54-70.

Öztürk, İ. (2007). The Textual organization of research article introductions in applied

linguistics: Variability within a single discipline. English for Specific Purposes, 26(1), 25–38. DOI:10.1016/j.esp.2005.12.003.

Pratiwi, S. N., Kurniawan, E., Gunawan, W., & Lubis, A. H. (2021). Move analysis of

master's thesis and dissertation abstracts in English and Indonesian. In Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020) (pp. 568-573). Atlantis Press.

Putri, T. D., & Kurniawan, E. (2021). Rhetorical move and genre knowledge development

in local and international graduates' thesis and dissertation abstracts. LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 24(2), 324-336.

Ruiying, Y., & Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from

results to conclusions. English for Specific Purposes, 22(4), 365-385. DOI:10.1016/S0889-4906(02)00026-1.

Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: Variations across disciplines. English

for Specific Purposes, 21(1), 1-17. DOI:10.1016/S0889-4906(00)00023-5.

Santos, M. B. (1996). The textual organization of research paper abstracts in applied

linguistics. Text & Talk, 16(4), 481-500.

Swales, J. M. (1981). Aspects of article introductions. Birmingham, England: Language

Studies Unit, University of Aston.

Swales, J. M. (1990). Genre analysis: English in Academic and Research Settings.

Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). Research genres: explorations and applications. Cambridge.

Cambridge University Press.

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). Academic writing for graduate students: Essential tasks

and skills (Vol. 1). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2009). Abstracts and the writing of abstracts (Vol. 2).

University of Michigan Press ELT.

Tawalbeh, A. (2021). Genre Analysis of Accounts of Methodology in Arabic Educational

Research Articles. Jordan Journal of Modern Languages and Literatures, 13(2), 281-301.

Tawalbeh, A. (2019). A proposed theoretical framework for the analysis of research articles.

International Journal of Linguistics, 11(5), 286-297.

الأوضاع المعجميّة: من النظريّة اللسانيّة إلى القراءة التأويليّة

نجلاء علي مطري
أستاذ مشارك قسم اللغة العربيّة وآدابها كليّة الفنون والعلوم الإنسانيّة جامعة جازان

(تاريخ الاستلام: 12-04-2025؛ **تاريخ القبول:** 31-08-2025)

مستخلص البحث: يحتاجُ النقدُ العربيّ إلى النظر اللّسانيّ في مقاربات الخطاب نتيجة الغنى الذي يتمتّع به في مقاربة النصوص المختلفة كما هو الشأن بالنسبة لدراسة السكون والحركة التي ترِدُ في النقد العربيّ بشكلٍ مبسّط حيثُ يعتبر معظم الباحثين العرب المقامات المعجميّة مؤشّرًا على الأوضاع الساكنة أو الحركيّة في مقام واحد، بخلاف الدرس اللسانيّ الدلاليّ الجديد الذي يعدُّ الحالات مجرَّد حالاتٍ عابرة بمختلف أنواع المقامات المعجميّةِ بما فيها التمام واللاتمام اللذان يقومانِ بوظيفة أساسيّةٍ في انسجام النصِّ واتساقه عبر مقولتي: أساس الخطاب من خلال جهة التمام التي تؤشِّر على العناصر الأوليَّة أيّ: السابقة في الخطاب، بينما جهةُ اللاتمام، فهي: الأحداث اللاحقة أو الحاضرة التي تفسِّر تلك الأحداث السابقة التامّة. وبهذا المعنى فإنّ تحليل مقامات الأوضاع وتأويلها لا يرتبط فقط بالوحدة المعجميّة للفعل التام أو غير التام بل ينقلنا إلى أساس الخطاب بوصفه تلك العناصر الأوليّة الموسومة بواسطة جهة التمام حيث ينبهنا الخطيب -على سبيل المثال- إلى الإنجازات التامّة فيتوقّع المتلقّي الإنجازات اللاحقة عن طريق جهة اللاتمام.

بيد أنّ الدراسةَ توجه انتقادات خاصة لأطروحات داوتيي (1979) إذ لا يمكنُ أنّ نغضّ الطرفَ عن بعض نقائصها، فأهمّ تلك الثغرات في النظريّة تكمنُ في كونها لا تنظرُ سوى في الدلالة المباشرة في الجملة، وتقفزُ بالتالي على السياقات التداوليّة التي تنشّط جملاً من قبيل: أنْ تقولَ الأم لابنتها المتمارضة: (امرضي امرضي هذا حالك دائمًا)، حيث إنّ رائز فعل الأمر الذي رفض الدلاليُّون إقحامه في الحالات يمكن أنْ يؤدي في هذا السياق معنى استلزاميّ حواريّ يفيد بأنّ الأم تحتجُّ على ابنتها أو تسخر منها. كذلك إذا قلنا: (يموتُ السجينُ كلّ يوم)، حيثُ تصفُ هذه الجملة مقامًا لوضع يدلُّ على إعادة ليس بالمعنى الحرفيّ، ولكن من خلال المعنى السياقيّ، وكأنّ الجملة تقول: (إنّ السجين يتعذّب كلّ يوم). وهذا معناه أنّه في تحليل الدراسة لقصيدة جاسم الصحيّح ستأخذ الدراسة بعين الاعتبار هذا التوسيع، ولن نلتزمَ بتلك الروائز التي تطبّق في المعاني المباشرة وليس في المعاني الاسلتزاميّة التداوليّة.

الكلمات المفتاحية: التمام، اللاتمام، الأنشطة، الحالات، الأوضاع الساكنة، أوضاع الحركة.

***

lexical position (Aktionsart) From Linguistic Theory to Interpretive Reading

Najlaa Ali Matari
Associate Professor Department of Arabic Language and Literature, College of Arts and Humanities, Jazan University

(**Received:** 12-04-2025; **Accepted**: 31-08-2025)

Abstract: Arabic criticism needs a linguistic view of discourse approaches due to the richness it enjoys in approaching different texts, as is the case with the study of state and movement that appears in Arabic criticism in a simplified manner, where most Arab researchers consider lexical positions an indicator of state or moving situations in one position, unlike the new semantic linguistic study that considers STATES as mere passing cases with different types of lexical positions (Aksionsart), including completion and incompleteness, which perform a basic function in the coherence and consistency of the text through the two categories of the basis of discourse through the aspect of completion that indicates the primary elements, i.e. the previous ones in the discourse, while the aspect of incompleteness is the subsequent or present events that explain those previous complete events. In this sense, the analysis of the AKSINSART and their interpretation is not only related to the lexical unit of the complete or incomplete verb, but rather it takes us to the basis of the discourse as those primary elements marked by the aspect of completion, where the orator alerts us, for example, to the complete achievements, and the recipient anticipates the subsequent achievements by the aspect of incompleteness.

Keywords: Aktionsart, Activities, States, Achievements, Accomplishments.

(*) للمراسلة:
نجلاء علي مطري
أستاذ مشارك قسم اللغة العربيّة وآدابها كليّة الفنون والعلوم الإنسانيّة جامعة جازان - المملكة العربية السعودية

البريد الالكتروني: nmaatari@jazanu.edu.sa

(*) **Corresponding Author**:
Najlaa Ali Matari
Associate Professor Department of Arabic Language and Literature, College of Arts and Humanities, Jazan University, Saudi Arabia

E-mail: nmaatari@jazanu.edu.sa

DOI: 10.12816/0062277

1 مقدمة

1-1 موضوع الدراسة:

دراسة جهة الأوضاع في الخطاب.

1-2 أهميّة الدراسة:

تكمنُ أهميّة هذا الدراسة في تطوير المقاربة المعجميّة الدلاليّة في النقد العربيّ لتنفتحَ على درس الأوضاع المعجميّة، وما يمنحه للقارئ من مقامات متعدِّدة للتأويل.

1-3 أهداف الدراسة:

سعتْ هذه الدراسةُ إلى توجيه اهتمام النقاد إلى مفهوم مقامات الأوضاع وتأويلها، لأنّه لا يرتبط فقط بالوحدة المعجميّة للفعل التام أو غير التام، بل ينقلنا إلى أساس الخطاب بوصفه تلك العناصر الأوليّة الموسومة بواسطة جهة التمام حيث ينبهنا الخطيب -على سبيل المثال- إلى الإنجازات التامّة فيتوقّع المتلقي الإنجازات اللاحقة عن طريق جهة اللاتمام، ناهيك عن كون هذا المفهوم هو دراسة لمحتوى المعجم الذي يتغيّر بتغيّر مقامات التأويل والسياقات.

وبذلك فأهدافُ الدراسة تتحدّدُ في ثلاثة عناصر أساسيّة، وهي:

- العنصر الأول: أن نوجّه النقاد إلى ضرورة الاهتمام بمفهوم الأوضاع المعجميّة وتطبيقها في الخطاب الشعريّ، لتجاوزِ نمطيّةِ تقسيم المعجم إلى حركةٍ وسكون.
- العنصر الثاني: أنْ نختبرَ نظريّة الأوضاع المعجميّة قصد الانتقالِ من وصف المعجم إلى تأويل مقاماته المتعدّدة في الخطاب.
- العنصر الثالث: على أساس ما سبق تهدف الدراسة كذلك إلى توظيفِ المبادئ اللسانيّة توظيفًا ديناميًّا في نقد الشعر خاصّة من خلال البحث في المقامات الدلاليّة الإيحائيّة التي تتجاوزُ المعنى الحرفيّ للكلمات نحو معناها السياقيّ الدلاليّ والتداوليّ.

1-4 مشكلة الدراسة:

تطرحُ الدراسةُ الأسئلةَ الآتية:

أولا: تجاوز النظر التبسيطيّ لدلالة السكون والحركة.

ثانيًا: النظر في التأويل المتعدّد لأفعال الحالات والأنشطة.

وعليه، فإشكاليّة الدراسة تتمثَّلُ في تقديم تأويلٍ معجميّ للخطاب الشعريّ يأخذ بعين الاعتبار نتائج الدراسات الدلاليّة لجهة الأوضاع. وتوضيحُ ذلك أنّ الأسئلة الإشكاليّة للبحث تتمحورُ حول سؤال مركزيّ هو:

كيف تبني القصيدةُ مقامات دلاليّة متعدّدة انطلاقًا من مبادئ الأوضاع المعجميّة من قبيل: الامتداد، والاستمرار، والأنشطة، والحالات وغيرها ممّا يمكّنُ القارئ من بناء زوايا متعدّدة لمعجمِ القصيدة؟

1-5 الدراسات السابقة:

هناك دراستان – حسب علمي- ناقشت الأوضاع المعجميّة ومقاماتها في اللغة والخطاب، وهما كتاب: (خصائص المشتقات الجهيّة)، للدكتورة نعيمة التوكانيّ، و(في معرفة الخطاب) للدكتور إسماعيل شكري، وقد استفادت الدراسة منهما.

غير أنّ الباحثة نعيمة التوكاني لم تتجاوز في حدود دراستها قضية الطبقات المعجمية في اللغة العادية، وبذلك لم تنظر في الأوضاع المعجميّة السياقيّة التي يمكن أن نقبل فيها ملفوظات مثل: (احزن على أوضاعك)، لأنّها تكتسبُ فعلًا لغويًّا مضمرًا هو السخريةُ، وهذا ما لم تنتبه إليه الباحثة. كما أنّ هذه الدراسة، وهي تقاربُ الخطاب الشعريّ إنما تختبرُ النظريّة المعجميّة الجديدة في خطابٍ مليء بالاستعارات والإيحاءات، ممّا يعدُّ -إلى حدٍّ ما- إضافةً نوعيّةً لتلك الدراسات اللسانيّة.

1-6 منهجيّة الدراسة:

استعانتِ الدراسة بالدراسات اللسانيّة الدلاليّة المعجميّة مع داوتيي وكومري وفندلر وغيرهم، وهي دراساتٌ لسانيّة معجميّة دلاليّة بالأساس. وبذلك فهي منهجية لسانيّة تعتمدُ التحليل والتأويل. وهذا ما اختبرته الدراسة في تحليل وتأويل الأوضاع المعجميّة.

1-7 مباحثُ الدراسة:

تشتملُ مباحث الدراسة على مبحثين الأوّل نظريّ، والثانيّ تطبيقيّ:

المبحثُ الأوّل: تحديد المفاهيم (مبادئ ومقامات الوضع المعجمي).

المبحثُ الثاني: مقامات الأوضاع في الشعر والحكي: ويشتملُ على محورين: المحور الأول بعنوان: مؤوّلات الأوضاع المعجميّة في شعريّة جاسم الصحيّح، أمّا المحور الثاني جاء بعنوان: جهة الأوضاع وبناء الحكي.

المبحثُ الأوّل: تحديدُ المفاهيم (مبادئُ ومقامات الوضع المعجميّ)

إنّ المتتبّع للنقد العربيّ المعاصر يلاحظ أنّ محلِّلي الخطاب الشعريّ وغيره من الخطابات يقتصرون في دراستهم للمعجم والدلالة على مفاهيم أصبحت متوارثة جيلاً بعد جيل من قبيل: (الحقل المعجمي)، (أفعال السكون و(أفعال الحركة) دون تقديم الاستدلال الضروريّ والكافي لفحص مدى مشروعيَّة هذا التصنيف خاصَّة عندما يقسِّمون القصيدة إلى حقلين متصارعين وما شابه ذلك.

بيد أنّ أوَّل فحصٍ علميٍّ دلاليٍّ لهذه التصوُّرات المتداولة يكشفُ بجلاءٍ عن هشاشتها النظريّة والتأويليّة، فالشائع أن نقول مثلاً: إنّ فعل (مات) هو فعل ساكن، بيد أنّ نظريّة الوضع المعجميّ تعتبرُ أنّ الفعل في ذاته لا يكفي لتحديد طبقته، بل إنّ المعنى الأوّل لفعل: (مات) هو: **فقد الحركة**، وإذا أضفنا إليه عبارة (بالتدرُّج) أيّ: **مات بالتدرُّج**، فإنّ الامتداد الزمنيّ يبني مؤولةً جديدة، وهي: أنّ هذا الفعل فعل تتداخل فيه الحركة والسكون أيّ: نحن أمام ظاهرة العبور الدلاليّ المعجميّ.

وعندما تقول: **(قتل العدوّ عدوّه بطعنة واحدة)** حيثُ نجدُ في هذا الملفوظ وحسب الشائع في النقد العربيّ أنّ الحقل السائد هنا هو: **(حقل الحرب)** غير أنّ نظرية الأوضاع المعجميّة تجعلُ هذه الجملة دلاليًّا موسومة بدلالة الانتقام السريع، لأنّ تدخّل عبارة طعنة واحدة تعني إتمام القتل، بينما النقد العربيّ لن يميّز الجملة السابقة عن الجملة: **(قتل العدو عدوه بمنعه من الطعام والشراب)** حيث إنّ الملفوظ الثاني هو: انتقام بطيء ويؤشِّر على الإنجاز أيّ: الامتداد في الزمان، ولذلك فالفرقُ شاسعٌ بين مقام الدلالة في الانتقام السريع ومقام الدلالة في الانتقام البطيء.

ونستدلُّ على قصور البحث النقد العربيِّ في الدلالة والمعجم بالملفوظين الآتيين:

(أحبُّك، وأحبُّ إيّاك) ذلك أنّ الدلالة المعجميّة من حيث طبقة الأوضاع هي طبقةُ الحالات في الجملتين، لأنّ الحبّ حالة، غير أنّ الضميرَ المتّصل بالفعل ينقل الحبّ إلى تقليص دلاليّ من مساحة العذاب الممكنة، ذلك أنّ الضمير المتصل يجعل حبّي لك أهون وأنت متّصلة بي، بينما أحبُّ إياك تجعل من طبقة الحالة موسومًا بحبٍّ معذَّب، لأنّك بعيدة عنّي.

وهكذا يجب فحص نظريّة الأوضاع وتقديمها للقارئ العربيّ كي يتمكّن من بناء استدلاله ومؤولاته انطلاقًا من تأويل علميّ دقيق ينهل من اللسانيّات التي لا يمكن أن يستقيم بدونها نقد جادٌّ وجيّد.

مقامات الوضع المعجميّ (Aktionsart):

إنّ مقولة الجهة ترتبطُ أساسًا بالعلاقات الزمنيّة، حيث إنّ الدراسات اللسانيّة الحديثة المعاصرة تميِّز بين الزمن (Tense) والجهة (Aspect) ضمن اللغة الواصفة للعلاقات الزمنيّة[1].

ذلك أنّ الزمن مرتبطٌ بزمان ظهور الحدث وزمان الكلام، بينما الجهةُ تحدِّد الكيفيّة التي يأتي بها المجرى الزمنيّ في اللغة. وهذا ما ينتجُ عنه أنّ الجهة تمثّلُ أنواع الأعمال والصِّفات في الزمان.

ومن هذا المنطلق، فالجهةُ نوعان بحسب الدرس اللسانيّ المعاصر:

الجهةٌ بمعناها النحويّ الملازمة للفعل، بينما **جهة الأوضاع** تؤشِّر على **المعنى المعجميّ** للفعل، والذي يحدّد وضعيّة معينة داخل المنظور الكلاميّ في مقابل وضعيّة أخرى. وبذلك فالزمن والجهة متكاملان، ولا يمكن أن نفصل بينهما إلا داخل الإجراء اللسانيّ التحليليّ.

فاللسانيّ (كومري Comrie) (1976) يعتبر الجهات هي نافذة ننظر من خلالها في التكوين الزمنيّ الداخليّ لوضعية ما.

وبهذا المعنى، فإنّ نمط الحدث أو ما يسمى (بجهة الأوضاع) إنّما يحيل على الطبيعة الضمنيّة للوضع الموصوف في الكلمة من حيث كونه سكونيًّا، أو حركيًّا، أو لحظيًّا، أو امتداديًّا، أو محدودًا، أو لا محدودًا، أو استمراريًّا، أو متكررًا. وهذا بخلاف الجهة بمعناها النحويّ الضيّق؛ حيث إنّ المتكلِّمَ يختارُ جهة التمام للحدث أو جهة اللا تمام (التدرُّج)، أو جهة الامتداد، أو جهة الانتهاء، أو جهة التكرّار، أو العادة[2].

من هذا المنطلق تتحدَّد جهات الأوضاع بوصفها طبقات معجميّة تؤثِّر في تأويل الدلالة في مقامات متعدِّدة بناء على مقامات السكون والحركة، والتي تتفرّع إلى أوضاع معجميّة من قبيل: الحالات، والأنشطة، والإنجازات، والإتمامات.

مقامات السكون والحركة:

نجد الأفعال في اللغة العربيّة ومشتاقتها بمثابة مادّة معجميّة واصفة لأوضاع تنشطرُ إلى فئتين:

فئة دالّة على أوضاع ساكنة حيث يكون الوضع ساكنًا إذا أحال إلى حالة ثابتة، وفئة حركيّةٌ إذا دلّ على **انتقال أو تغيّر أو تكرار**.

(1) لنلاحظ أنّ الدراسات الغربية اللسانية وفّرت مصطلحين للتمييز بين الزمن اللغوي (Tense): أيّ المركب الزمني الملازم للحدث والفعل، بينما مصطلح (Time) خطط للإشارة إلى الزمان الفيزيائي الطبيعي، غير أنّ شكري (2009) في كتابه: (في معرفة الخطاب الشعري) وخاصة في الفصل الثاني قد قدم وصفا يميز بين مصطلحين وهما: الزمن أي: الزمن اللغوي، وزمان: أيّ: زمان الوقت وزمان الطبيعة

(2) Comrie B.(1976), Aspect, Academic Press,P.83

وقد قدّمَ الباحثُ اللسانيّ فندلر (1967)[1] مصنفًا علميًّا لطبقات الأفعال الجيهيّة حيث راجعه العالم اللساني **داوتيي** (1979)[2] ، وملخّص هذا المصنّف أنّ الأفعال يمكن تصنيفها إلى أربع طبقات معجميّة، وهي:

الحالات (States) والأنشطة (Activities) والإنجازات (Accomplishements) والإتمامات (Achievements) وبذلك نفصّل في هذه المقامات.

مقام الحالات، وهي مقاماتٌ ساكنة تصفُ أوضاعًا تستمرُّ مدَّة زمنيّة لا تنتهي بنهاية محدّدة أيّ: أنّها تؤشّر على مقام الحالات الامتداديّة واللامحدود.

لنفحص على سبيل المثال الجملتين الآتيتين:

فرحتْ خديجةٌ.

حزنَ عليٌّ.

فإنّ فعليّ (فرح وحزن) يقدّمان مقامين لحالات حيث لا يتحدّد توقّفهما بوضع زمنيٍّ محدَّدٍ.

مقام الأنشطة، وبذلك فطبقة الأنشطة تطرحُ وضعًا متكررًا في أوضاع زمنيّة لا تقيّد بنهاية، وبالتالي فالأنشطة تختلف عن الحالات في كونها نشاطًا، أو حركة متكرّرة، ومثال ذلك:

شادية تلعبُ وسط المدرسة

حيثُ المركّبُ الفعليّ (يلعب) يؤشّر على وضع متكّرر في مدّة زمنيّة لا تتقيّد بنهاية، وهذا معناه أنّ الحالة والأنشطة يجمعهما عدم التقيّد بوضع زمنيّ نهائيّ، بينما يختلفان في كون مقام الحالات ساكنًا أمّا مقام الأنشطة فحركيٌّ. وهذا معناه كذلك أنّ **الموضوع (شادية)** يوصف بهذا الفعل في أيّ: لحظة من اللحظات.

مقام الإنجازات، وهي مقاماتُ الأفعال التي تصفُ أوضاعًا زمنيّة تشكّل امتدادًا يفصل بين بداية الحدث ونقطة نهايته، ومثال ذلك بعض **أوضاع الاستهلاك**: (أكل، شرب)، **وبعض أوضاع الخلق**: (رسم، كتب، قرأ..) فإذا قلنا مثلًا: (**كتبت مقالةً**)، فإنّ مقام الكتابة هو الإنجاز، لأنّه يؤشّر على وقوع حدث في امتداد زمنيّ يتضمّنُ مجموعة من الحركات المختلفة التي لها بداية ونهاية.

مقام الإتمامات، حيث تستغرق الأوضاع بداخلها مدّة زمنيّة قصيرة؛ إذ لا تتباعد فيها نقطة البداية والنهاية، بل تلتحمان في وضع زمنيّ واحد مثل الملفوظات: (طرقتُ الباب)، (صفعت أختي)، (مات البطل)، (قبّلت طفلي.

والجدير بالذكر أنّ الإتمامات لا تختلف عن الإنجازات إلا من حيث قصر مدّتها الزمنيّة.

روائز التمييز بين الحركة والسكون:

نجد عدة روائز (Tests)[3] توظّف للتمييز بين هذه المقامات خاصّة بين مقام الحركة ومقام السكون، مثل: معنى **التدرّج، والأمر، والممارسة، والعبارات الدّالة على الحالة،** ونوضّح ذلك كالآتي:

لا يدلُّ على معنى التدرُّج إلا فعل حركيّ، فإذا قلنا: **(يمرض خالد)**، فهذه الجملة لاحنة (دلاليًّا) بمعنى التدرّج فقط.

أما إذا قلنا: يلعب خالد، فالجملة غير لاحنة، لأنّ الفعل (يلعب) فعلٌ حركيٌّ ومن ثمّ يدل على التدرُّج.

لا يدلُّ على أمر إلا فعل حركيّ حيث إذا قلنا: **(احزن)**، فهي جملة لاحنة، لأنّ الأمر لا نجده إلا في الفعل الحركيّ (اضحك).

لا يدلُّ على معنى ممارسة إلا فعل حركيّ فلا يمكن أن نقولَ: **(يمرض سمير كلّ سنة)**، فهذه جملة لاحنة (دلاليًّا) لكن يمكن أن نقول: (يلعب سمير كرة السلة منذ صغره).

ويمكن أن نقول: إنّ معظم أفعال الإنجازات وأفعال الإتمامات تنتقل إلى أفعال أنشطة إذا كانت بصيغة الزمن الحاضر الدال على العادة والممارسة.

(يصفع إسماعيل خديجة كلّ يوم)، عند إضافة المركّب الحرفيّ كلّ يوم تحوَّل فعل يصفع من كونه فعلًا تامًا إلى فعل نشاط.

غير أنّ أفعال الحالات لا يمكن أن تشكّل موضوعًا للعادة أو الممارسة عندما نقول: (يموت خالد كلّ يوم)، فهذه جملة لاحنة بحسب علماء الدلالة اللسانيّ.

لا يظهرُ في الجمل شبه الفاصلة أو المدمجة إلا فعل حركيّ، فإذا قلنا: (ما فعله عباس هو أنّه حزين)، فهذه جملة لاحنة، ولكن إذا قلنا: (ما فعله خالد هو أنّه أكل تفاحة)، فهذه جملة تستقيم دلاليًّا.

ه-لا يتمّم أفعال الإقناع أو الإرغام إلا فعل حركيّ، فعندما نقول: (أقنعت خديجة صديقتها بأن تحزن)، فهذه جملة لاحنة بخلاف جملة: (أقنعت خديجة صديقتها بأن تكتب دراسة)، أو كقولنا: (أرغمتُ زوجتي على أن تشرب الماء كثيرًا).

(1) انظر هذا المرجع في: خصائص المشتقات الجهيّة، نعيمة التوكاني، منشورات كلية الآداب، الرباط، 1989، ص12 .

(2) Dowty, D.(1979), Word Meaning And Montague Grammar, Reidel, Dordrecht, Holland.

(3) يقصدُ بمفهوم الروائز(Tests) لدى اللسانيين تلك: الاختبارات اللغويّة التي تختبرُ مبدأ لغويًّا معينًا فمثلا: من روائز فعل الحالة أنّه لا يصاغ في فعل الأمر مثل قولك: امرض بحيث لا يستقيم بحسب النظريّة اللسانيّة في الكلام العاديّ أنّ نحوّل الحالة إلى أمر

لا يمكنُ أن يناسب العبارتين المؤشّرتين على الحال مثل: (بعناية وبانتباه) إلا فعل حركيّ، وبذلك إذا قلنا: (حزن صديقي بانتباه)، فهذه جملة لاحنة (دلاليًّا) بخلاف إذا قلنا: (لعب الحارس بونو بانتباه في المباراة)، فإنّها جملة صحيحة دلاليًّا، لكن لا يمكن أن نقول: (حزنت خديجة بعناية)، بل نقول: (أكلت بعناية).

لكن لنلاحظ أنّ هذه الروائز سنوجّه لها انتقادًا شديدًا، لأنّ الشاعرَ ومنتج الخطاب المركّب يمكن أن يوظّف على سبيل المثال فعل الحالة: (حزِن في الأمر) للدلالة على سياق أو مقام يثير السخرية أو التحريض أو التنديد بسلوك ما، فعندما يقول الزوج لزوجته مثلاً: (احزني احزني كذبًا)، فهي جملة تستقيم بالمقوّم العرضيّ الذي ينشّط فعل الأمر: (احزن) [+ تنديد بسلوك الكذب]، [+ تهديد]، وبذلك سنتوسّع لاحقًا في هذا النقد.

غير أنّنا نشير في هذا الصّدد إلى قضيّة أساس هي قضيّة التداخل بين الحالات، أو ما يسمّى بـ: (الأوضاع عبر حالات).

الانتقال عبر الحالات:

يردُ بحسب الدّرس اللسانيّ الدلاليّ تداخلٌ بين مختلف الأفعال والأوضاع، حيث إنّ انتماء الفعل إلى طبقة جيهيّة معيّنة يرتبط بالسياق الذي يرد فيه أيّ: السياق الداخلي الحسيّ أو المعنويّ، فالسياق الحسي؛ يرتبط بطبيعة الفعل بالنظر إلى التعدّيّة واللزوم وكذلك بنوع (الموضوعات) التي ترتبط به، أمّا المساق المعنويّ؛ يقتضي النظر في المقام الذي يتمُّ فيه إنجاز الجملة أيّ: السياق التداوليّ، ويمكنُ تحديد بعض نماذج الانتقال عبر الحالات كالآتي:

أ ـ انتقال أفعال الأنشطة إلى أفعال إنجازات:

فعندما نقول: (**أسماء المنور تغني أغنيتها الأخيرة الآن**)، فحدثُ الغناء توقّف في هذه الجملة بغناء المطربة لآخر مقطع من الأغنيّة أو عندما نقول: (**الفريق السعوديّ يلعبُ آخر ضربة جزاء في المباراة**)، فإنّ فعل اللعب يتحوّل إلى إنجاز شارف على الانتهاء.

ب-العبور من الإتمامات إلى الإنجازات:

فعندما نقول: (**قتلتُ عدوي بطعنة واحدة**)، فنحن هنا أمام فعل إتمام حيث المسافة بين البداية والنهاية قصيرة جدًا، لكن إذا قلنا: (**قتلتُ العدو بمنعه من التغذيّة**)، حيث إنّ فعل (القتل) عبر مرحلة الإتمام إلى الإنجاز الذي يأخذ فيه القتل تدرّجًا من خلال منع العدو من الطعام والشراب، وهذا معناه كذلك أن الجملة الأولى حيث قتل العدو بطعنة واحدة يتمّ فيه الالتحام بين نقطتي البداية والنهاية، بينما الجملة الثانية تقدّم وضعًا امتداديًّا في مدّة زمنيّة معيّنة، وهذا معناه: **أنّ الإتمامات إذا مدّدنا مدّتها الزمنيّة تنتقل إلى طبقة الإنجازات، لكن تقليص المدّة الزمنيّة للإنجازات يحوّلها إلى مقام الإتمامات.**

ج- التداخل بين الإتمامات والحالات:

حيثُ إنّ بعض الأفعال تكتسب قراءتين حسب السياق، فإذا قلنا على سبيل المثال: (عرفتُ نتيجة المباراة)، فالفعل (عرف) في القراءة الأولى يقدّم حالة ساكنة للمعرفة، لكن الفعل ذاته يمكن قراءته قراءة ثانية حيث نؤوّل ونقول: إنّ المتكلّم حاول عبر الانتقال إلى المقهى أو عبر تشغيل التلفاز لمعرفة نتيجة المباراة، فيصبح الفعل في هذه الحالة فعلاً إتماميًّا.

يؤكّد لنا ما سبق ذكره أنّه لا توجدُ مقامات ثابتة ونقيّة للأوضاع المعجميّة بحيث تخضع للسياق الداخليّ (Cotext) وللسياق الخارجيّ (Context) كذلك حيث يؤثّر ذلك في دلالتها المقاميّة، وهذا ما تنبّه إليه النقاد العرب الذين يؤولون أفعال الحركة وأفعال السكون بطريقة جزافيّة لا تراعي السياق والمساق بل لا تعود إلى المفاهيم اللسانيّة التي نظّرت للنسبيّة في تحديد المقامات المعجميّة.

وتجدر الإشارة أنّ داوتيي (1979) قدّم مفهومًا خاصًا لحلّ قضايا التداخل بين مقامات الأفعال. وذلك ما سمّاه بمفهوم (الانتقال عبر الحالات) أيّ: انتقال الموضوع الموصوف من حالة إلى أخرى حيث يمكن أن نحيل على مفهوم التدرج، إذ يُفترض وجود طبقة جيهيّة واحدة لمقامات مختلفة تسبقها ثلاثة عوامل (Operators)، وهي:

صار (Become)، جعل (Cause)، فعل (Do).

ذلك أنّ المحمولات كلّها ضمن الأوضاع المعجميّة تنتمي في الأصل إلى مقام الحالات عندما ترد بنيتها الداخليّة مجردة عن هاته العوامل. وتصبح الطبقات الأخرى أيّ: الإتمامات والإنجازات والأنشطة إذا تقدّمها عامل من العوامل السابقة. وهذا يعني أنّنا ننمّي الأطروحة نحو استكشاف جديد يفيدُ بأنّ الأصل في مقامات الأفعال هو الحالات، وعندما تتدخل تلك العوامل تتحوّل إلى مقام آخر. ونستدلّ على ذلك كالآتي:

أ- **أنّ أفعال الإتمامات تتكوّن من أفعال الحالات** بتقدّم العامل (**صار**) في الجملة، لنأخذ على سبيل المثال الفعلين الداليين على مقام الحالات، وهما: (مات وفقد)؛ فـ(مات) ← صار غير حي (س)، وأمّا (فقد) ← صار لا يملك شيئًا (س، ص)، فمعناها أنّها انتقلت من الحالات إلى الاتمامات.

ب- **أمّا أفعال الأنشطة، فتمثّل حالات** دمج في العامل (**فعل**) حيث نقول -على سبيل المثال-:

رأى ← فعل نظرةً.

ج- **وأمّا أفعال الإنجازات فيها حالات** مدمجة في العامل (**جعل**) لنأخذ مثالاً:

(قتل) فمقامه بوصف حالة في الأصل هو إنجاز كالآتي:

(س فعل شيئًا) جعل (صار غير حي) (ص).

وبهذا المعنى نستخلص عبر هذا التحليل العلميّ اللسانيّ أنّ كلّ مقامات الأفعال هي في الأصل (حالات) وقد تنتقل إلى طبقة الإتمامات إذا تصدّرها العامل (صار) وإلى طبقة الإنجازات إذا تقدّمها العامل (جعل) وإلى أنشطة إذا أدمجت في العامل (فعل)، وبالتالي يمكن اعتبار الإنجازات والإتمامات مقامًا واحدًا دالاً على (انتقال عبر الحالات)، بحيث يشكّل مقام الإتمامات (طبقة الانتقال الأحادي عبر الحالات- Single change of state)، أما مقام الإنجازات فيمكن اعتباره مقامًا (لانتقال المركب عبر الحالات) (Complex change of state).

وهكذا فالفرق بين الإنجازات والإتمامات هو أنّ الأوّل: يكون فيها الانتقال امتداديًا، بينما الثانية: يكون الانتقال فيها لحظيًّا، وبذلك فإنّ السياق يلعب دورًا أساسيًّا في جعل العبور ممكنًا نحو الإنجازات أو الإتمامات مثل: فعل (**القتل**) الذي قد يكون فيه الانتقال امتداديًّا (القتل ببطء) أو يكون لحظيًّا (القتل الخاطف)، وهذا يعني كذلك أنّ الانتقال من حالة إلى يقتضي الانتقال عبر حالتين متتاليتين أو أكثر من حالتين[1] .

خلاصة هذا المحور، أنّ مقامات الحالات ترتبط بأوضاع ساكنة بينما تحيل مقامات الأنشطة وأفعال الانتقال الأحادي عبر الحالات، وأفعال الانتقال المركّب عبر الحالات على الأوضاع الحركية. وهذا معناه كذلك أنّ الدلالة اللسانية مع (داوتيي) تختزلُ كلّ مقامات الأفعال في السكون والحركة. بل في اللغة العربيّة ذاتها نجدُ أسماء المفاعيل تصفُ بدورها أوضاعًا حالية وأوضاعًا حركيّة كقولنا: (**وجد عباس مقتولاً**). غير أنّ الأوضاع الحركيّة التي يصفها اسم المفعول يدل فقط عن انتقال عبر الحالات الأحاديّ والمركّب ولا يحيل على الأنشطة، لأنّه لا يتوفر على خاصيّات التكرار والعادة والممارسة.

مقامات الأوضاع ومؤشّرات اللحظيّة والامتداد:

يمكن اعتبار الوضع الامتداديّ أنّه وضع يمتدُّ في الزمن بينما الوضع اللحظيّ لا يمتدُّ في الزمن وهذا ما يجعل مقامات التأويل بالنسبة للأوضاع المعجميّة تتخذُ شكل درجات ديناميّة يتداخل فيها اللحظيّ بالامتداديّ والساكن بالحركة في شكل عبور يغني مؤولات الناقد دلاليّة وتداوليّة وهذا ما تسعى إليه الدراسة. ثم إنّ القول: بأنّ الوضع لحظيٌّ غير ممتدّ في الزمان يجعله لا يتوافق ومفهوم (اللاتمام)، بينما مقولة التمام فتناسب كلا الوضعين الامتداديّ واللحظيّ. معنى ذلك أنّ الوضع الامتداديّ (**صنعت طائرة**) يتخذُ فترة زمنيّة ويناسب اللاتمام، لكنّه يناسب كذلك المقولة الجهيّة التمام (لأنّ صنع الطائرة انتهى في زمن ما)، أما الوضع اللحظيّ: (**صفعتُ أختي**) فإنّه لا يمتدُّ في الزمن وبالتالي فهو لا يناسب اللاتمام بل يتّسق مع التمام فقط [2].

وهناك **روائز** تجعل محلّل الخطاب قادرًا على التمييز بين المقامات اللحظيّة والمقامات الامتداديّة مثل أنّ المقام اللحظيّ لا يمكن أن يدلَّ **على امتدادٍ زمنيّ إلا إذا دلّ على تكرار مثل** قولنا: صفعت أختي عدة مرات. كما أنّ **التدرج يعدُّ رائزًا لتمييز بين الأوضاع مثل قولنا:** (قطعتُ مسافة الطريق في يومين).

ويمكن للدراسة فحص بعض الأمثلة من اللغة الطبيعيّة كالآتي: (طرقتْ عائشة بابك أمس). حيث إنّ هذا الملفوظ يؤشر على أنّ عائشة طرقت الباب مرة واحدة، وهذا لا ينفي كونها قد طرقت الباب كذلك عدة مرات مادام التركيز هنا يرتبط ببؤرة حدث واحد هو (الطرق)، وبذلك **يمكن الحديث في هذه الحالة عن مفهوم جديد في هذه الدراسة هو: وضع امتداد قصير.** وأمّا قولنا: **(انتهى بي المطاف إلى باريس)**، فيحوي معنى الانتهاء، وبذلك فمقام الأوضاع الوحيد هو الوضع اللحظيّ، وما يشبه هذا المركب الفعليّ أفعال مثل: بلغ قمة الجبل وسقط من أعلى وفقد هاتفه.

مقامات الأوضاع ومؤشّرات المحدوديّة واللامحدويّة:

يعدُّ مقام الوضع الزمنيّ في ملفوظ معين محدودًا إذا تضمّن مؤشّرًا زمنيًّا يبين أنّ الحدث قد صار إلى نهايته أما مقام الوضع اللامحدود فلا يحيل على هذه النقطة المركزيّة النهائيّة وبذلك نحتاج في التأويل خاصّة في الخطاب الشعريّ أو الروائيّ أو السياسيّ إلى مركب حرفيّ يشير إلى توقّف الحدث الموصوف في بؤرة زمنيّة معيّنة، وهذا تمثّله على الخصوص أسماء المفاعيل، فهي التي تمثّل بالضرورة المحدوديّة في الوضع الموصوف، ومثال ذلك قولنا: **(التفاحة مأكولة)**، حيث إنّ الوضع في اسم المفعول **(مأكولة)** هو وضع محدود قد انتهى بتمام حدث الأكل، وذلك بخلاف إذا قلنا: **(عائشة كاتبة)**، حيث نجد الوضع لا محدودًا، لأنّ اسم الفاعل يحيل على الاستمرار، لكن إذا قلنا: **خاطب الأمير شعبه عدة مرات**، فإنّ المركب الحرفيّ عدة يجعل من الفعل خاطب وضعًا لا محدودًا.

(1) انظر: خصائص المشتقات الجهية، نعيمة التوكاني، منشورات كلية الآداب، (1989) لرباط، ص 31 .

(2) يقصد بمفهوم **التمام**: هو جهةٌ تؤشّر على حدث تام في زمن اكتملت جميع أجزائه، وبذلك توظَّف جهة التمام لوصف أحداث منتهية مثل قولك: كتبتُ رسالةً، ومن ثمّ فالتمام لا يؤشّر على الامتداد الزمني الذي نجده في جهة **اللاتمام** التي تعبّرُ عن أفعال مستمرة أو متكررة وهذا معناه أنها تمتلكُ صفة الامتداد الزمنيّ حيث نقول مثلا: قد قامت الصلاة أيّ أنها قائمة في الماضي ومستمرة في الحاضر وهو ما تؤشر عليه كذلك أسماء الأفعال مثل: كاتب، فجهة الوضع هنا ممتدة في الزمان أيّ: هو كاتب في الحاضر والمستقبل.

- **من المراجع العامة في هذا الصدد**: كتاب "اللغة العربية معناها ومبناها" للدكتور تمام حسان. "دلالة الزمن في اللغة العربية"، عبد المجيد جحفة، ط1، دار توبقال، 2006. "في معرفة الخطاب الشعري دلالة الزمان وبلاغة الجهة"، إسماعيل شكري، دار توبقال،2009.

ويمكن أنّ نلاحظ مع الباحثة نعيمة التوكاني (1989)، بأنّ مفهومي المحدوديّة واللامحدوديّة يتماثلان مع مفهوميّ اللحظيّة والامتداد، وذلك في علاقتهما بالامتداد، أو عدم الامتداد الزمنيين.

وبذلك فمقامات الأوضاع متداخلة ومترابطة، وهذا ما يتيح للمحلّل والناقد اللسانيّ والأدبيّ من أن يوسّم مؤوّلاته ويغنيها بناءً على تلك الحالات العابرة من مقام إلى مقام.

تركيب

انطلاقًا من دراستنا النظريّة هذه نلاحظ أنّ النقد العربيّ يحتاج وبشكل ملحّ إلى النظر اللّساني نتيجة الغنى الذي يتمتّع به في مقاربة النصوص المختلفة كما هو الشأن بالنسبة لدراسة السكون والحركة التي ترد في النقد العربي بشكل مبسّط ومن خلال اعتبار المقامات المعجميّة تؤشّر على الأوضاع الساكنة أو الحركة في مقام واحد. وهذا ما وجدناه معمّقًا في الدرس اللسانيّ الدلاليّ الجديد الذي يعتبر الحالات هي مجرد حالات عابرة بمختلف أنواع المقامات المعجميّة بما فيها التمام واللاتمام اللذان يقومان بوظيفة أساسيّة في انسجام النصّ واتساقه عبر مقولتي أساس الخطاب من خلال جهة التمام التي تؤشر على العناصر الأولية أيّ: السابقة في الخطاب بينما جهة اللاتمام، فهي العناصر الخلفيّة أو الأحداث اللاحقة أو الحاضرة التي تفسِّر تلك الأحداث السابقة التامّة. وبهذا المعنى فإنّ تحليل مقامات الأوضاع وتأويلها لا يرتبط فقط بالوحدة المعجميّة للفعل التام أو غير التام بل ينقلنا إلى أساس الخطاب بوصفه تلك العناصر الأوليّة الموسومة بواسطة جهة التمام حيث ينبهنا الخطيب على سبيل المثال إلى الإنجازات التامّة فيتوقّع المتلقي الإنجازات اللاحقة بواسطة جهة اللاتمام.

بيد أنّنا نوجه انتقادات خاصة لأطروحات داوتيي (1979)[1] إذا لا يمكن أنْ نغضّ الطرف عن بعض نقائصها فأهمّ تلك الثغرات في النظريّة تكمنُ في كونها لا تنظرُ سوى في الدالة المباشرة في الجملة وتقفزُ بالتالي على السياقات التداوليّة التي تنشّط جملاً من قبيل أن تقول الأم لابنتها المتمارضة: (امرضي امرضي هذا حالك دائمًا). حيث إنّ رائز فعل الأمر الذي رفض الدلاليون إقحامه في الحالات يمكن أن يؤدي في هذا السياق معنى استلزاميّ حواريّ يفيد بأنّ الأم تحتجُّ على ابنتها أو تسخر منها. كذلك إذا قلنا:(يموت السجين كلّ يوم). حيث تصف هذه الجملة مقامًا لوضع يدلُّ على إعادة ليس بالمعنى الحرفيّ ولكن بواسطة المعنى السياقيّ وكأنّ الجملة تقول: (إنّ السجين يتعذّب كل يوم). وهذا معناه أنّه في تحيلنا لقصيدة جاسم الصحيح سنأخذ بعين الاعتبار هذا التوسيع الذي قامت الدراسة به ولن تلتزم بتلك الروائز التي تطبّق في المعاني المباشرة وليس في المعاني الاستلزاميّة التداوليّة.

المبحث الثاني: مقاماتُ الأوضاع في الشعر والحكي

مقاماتٌ في العبور: مؤوّلات الأوضاع المعجميّة في شعريّة جاسم الصحيّح:

يلاحظ في الدرس اللسانيّ أنّ مفهوم التطبيق أو التظهير يتخذ صيغتين اثنتين:

أولهما: تقديم أمثلة من اللغة الطبيعيّة لا تتجاوز الجملة.

وثاني الصيغ: التطبيق على خطاب أوسع، وبذلك فنحن في هذه الدراسة -لمن خرج عن الصيغتين- جاوزنا بين الأمثلة الطبيعيّة الجزئيّة وبين النصّ الشعريّ الذي نحاول من خلاله أن نقدّم للنقد العربيّ ولو بشكل متواضع أهمّ المفاهيم اللسانيّة الجديدة تجاوزًا لكثير من سوء الفهم لدور اللسانيّات في النقد وتأويل الخطاب.

هكذا تحاول الدراسة بناء مؤوّلات للمقامات المعجميّة في قصيدتي: (الخلاص، وحملتُ جنازة عقلي معي) لجاسم الصحيّح محاولين اختبار الفرضيتين الآتيتين:

أ- إلى أيّ حدٍّ تسعف الباحث آليّات الأوضاع المعجميّة في بناء مؤوّلات الدلالة بمختلف مقاماتها التي تنطلق من الحالات لتعبّر مقامات الأنشطة والإنجازات ثم الإتمامات؟

ب- نعتبر الفرضيّة الثانية بمثابة توسيع لنظريّة الأوضاع المعجميّة حيث نزعم أنّ النصَّ الأدبيّ بعامّة ينفلت عن الروائز اللسانيّة الدقيقة، فكيف نثبت ذلك من خلال هذه القصيدة؟

هل الخلاص عبور؟:

يقول الشاعر:

خَلَعْتُكَ يا شيخي..
هنا ينتهي الوِرْدُ
فسِرُّ خلاصي
أنَّهُ مسلكٌ فَرْدُ
وحسبي
بأنَّ العشبَ أهدَى (صِحاحَهُ)
إلَيَّ ..
وأعطاني (تعاليمَهُ) الوَرْدُ
أنا المتنُ من نَصِّي..
وإنْ كان لي أَبٌ ..
أبي من حواشي النصِّ ..
والأُمُّ والجَدُّ !
وبيني وبين الله شَهْدٌ مُقَطَّرٌ
من الخاطرِ الأصفَى..
وهل يتلفُ الشَّهْدُ ؟!
حديقةُ ذاتي

(1) انظر: Dowty David R. 1979, Word Meaning and Montague Grammar, D. Reidel publishing Company.

قد يُشذِّبها الهوَى
كأروع مِمَّا قد يشذِّبُها الزُّهْدُ

وما يَفْرُقُ السكرانَ

مالتْ به الطلَى

عن الآخرِ السكرانِ مال بهِ الوَجْدُ
فدعني أشدّ السهمَ
في قوسِ قامتي
فليس لغيري
في انطلاقتِهِ قَصْدُ

أرى الكونَ
يسري للمكوّنِ مدلجاً
ولستُ سوى حادٍ بأفلاكِهِ يَحْدُو

فساءَلتُ حتَّى حيرتي:
هل أنا هنا
نزيلُ كياني
أَمْ هنا الآخَرُ الضِّدُّ؟؟ (1)

يثيرُ الباحثُ في القصيدة أنّها تراكم أوضاعًا هي في الأصل حالات أيّ: مقامات ساكنة مستمرّة في الزمن ولا تتقيّد بنقطة نهاية محدّدة أيّ: أنّها امتداديّة ولا محدودة نسبيًّا، مثل: الوحدات المعجميّة الآتية:

(خَلَعْتُكَ، يتلف، يفرق، فاجأني، مازلت، أنتمي وغيرها)، وهي وحداتٌ معجميّة تخضعُ دلاليًّا وبالنظر لطبقة الحالات إلى رائز عدم التقيّد بنقطة زمنيّة معيّنة؛ فالخلاصُ بهذا المعنى امتدادٌ في الزمن، حيث إنّ الذات المريد وهي تخاطبُ الشيخ تحيّده من حياتها ممّا ينتج عنه حالة توقّفٍ للوِرْد أيّ: سرُّ الخلاص. بيد أنّ هذه الطبقة وهي تقدّم حالات ممتدّة في الزمان، لأنّ (الخلاص) حالة ونتيجة لتراكمات أنجزها الشاعر. وبذلك، لن ننخدع مع هذا التراكم في قصيدة الشاعر، لأنّ مقصديتنا ستفضحُ مقصديّة الشاعر ذاته إذ يوهمنا بأنّ الخلاص حالة في حين أنّ وراء تلك الأفعال/ الحالات إنجازات هي أيضًا يمتدُّ فيها الزمن مدّة معيّنة، وبذلك فإنّ حالة الخلاص هي: (مسلك فرديٌّ) -كما يقول الشاعر- تم تحقيقه بواسطة الإنجازات الآتية: يشذّبها الهوى، تتبعتُ نفسي، مازلت، أنتمي.

ومن ثمّ هذا العبور من الحالة نحو الإنجازات ليس الوحيد الذي يمكنُ فضحه في مقصديّة الشاعر بل هناك عبور كذلك إلى الإتمامات التي تؤشّر على إتمام الحدث دون امتدادٍ زمنيّ من قبيل: (أعطاني الورد، أهدى صحاحه، وهل يتلفُ الشهدُ، مالت به الطلا، أشدّ السهم)، وهذا ما يجعلنا نعتبر أنّ الشاعر يختار لذاته مسارًا صوفيًّا جديدًا حيث يقلب الطاولة على شيخه أيّ: على المعروف والمألوف.

ذلك أنّ أفعال الحالات التي من المفروض أن تسجّل في قصيدته حالة تصوّف ساكنة حوّلها عبر الانتقال الأحاديّ عبر الحالات (أي الإتمامات) والانتقال المركّب عبر الحالات (الإنجازات) إلى فعل قصديّ للمؤوّلة الآتيّة: **أنّ مسلكي وشيخي تعاليم الورد والحبّ بل جعل العلامات الأبويّة من حواشي الذات، لأنّ المقام الجديد هو: (مقامُ الذات والهوى).**

ومباشرة نجدُ جواب الشاعر على مؤوّلتنا حيث يدعمنا في ذلك بقوله: (قد يشذِّبها الهوى كأروع ممّا قد يشذِّبها الزهد). وبهذا التحليل نعوّض مقام التصوُّف بمقام الحبّ بالنظر إلى أنّ الذات وتأمّلها هي رحلة تمزج بين كلّ تلك الطبقات المعجميّة من الحالات والإنجازات والإتمامات.

غير أنّ مقام الحالات في التصوّف الجديد عند الشاعر تتجاذبها ثنائيّة اللحظيّة والامتداد ممّا ينعكس مرآويًّا على تصوُّر الشاعر الدلاليّ لأفعاله. ومن هنا نؤكد أن مقولة اللاتمام في الملفوظ (ما زلت) تتكرر بشكل امتداديٍّ عبر ملفوظاتٍ أخرى في النص من قبيل: **(فدعني أشدّ، يسري، يحدو)**.

هل الخلاص لحظيٌّ أم ممتدّ؟

إنّ مقام التصوّف كما عهدناه عند فلاسفة التصوُّف هو مقام ممتدٌّ في الزمن وليس لحظيًّا، وبذلك فالمقام الزهديّ ينسجمُ وجهة اللاتمام، لأنّ البحث عن الحلول للذات الإلهيّة يقتضي سفرًا وتدرّجًا بين مقام الوجد والعشق وغير ذلك. تلك السماتُ ذاتها يختارها الشاعر بزهده الجديد في الهوى والعشق كي يحدث الخلاص الممتدّ في اللاتمام بحيث يغيّر جميع القيم السائدة مع الاحتفاظ بنواة الزهد التي تغيرت حالاتها وإنجازاتها وإتماماتها. معنى ذلك أنّه إذا كان المتصوّف يعيش حالة السفر إلى الله فإنّ المحبّ يعيش حالة السفر إلى الذات. وهذا ما يذكّرنا بأزمنة التصوّف المسيحي عند أوغستين في اعترافاته حيث إنّ محور الزمان عنده هو الذات، والأمر نفسه في بعده الفلسفي نجده عند هايدغر في مفهومه **(للكينونة هنا)**. وبذلك فالملفوظات الشعريّة تشي بتلك المؤوّلات/ المقامات الجديدة في خطاب الشاعر حيث يعترف ويقول: هنا ينتهي الوِرْدُ، فسِرُّ خلاصي أنَّهُ مسلكٌ فَرْدُ، بمعنى أنّ بؤرة الدلالة الجديدة هي: (الأنا المختفيّة وراء ضمير المتكلّم) حيث تتحوّل الذات إلى مسلك وإلى صحاح وإلى تعاليم وإلى متن بل ليس لهذه الذات أبٌ وأمّ كما يقول: **(حديقة ذاتي)**.

ومن ثمّ فالخلاص ممتدٌّ، لأنّه مقام متدرّج لتأمّل الذات الثائرة على العلامات الأبويّة التي تشكّل واقعًا ممتدًا كذلك لكنّ الشاعر يثور عليه ويربك حساباته.

(1) ديوان ما وراء حنجرة المغني، جاسم الصحيح، الأعمال الشعرية المجلد الثاني، ص423: 426.

وإذا بحثنا في بعض أسماء الفاعل أو أسماء المفعول والصفة المشبهة فإنّنا نجدها تناسب ذلك الانتقال في القصيدة الأحاديّ أو المركّب عبر الحالات: فاسم المفعول **(مقطّر)** مرتبط بحالة اللاتمام نسبيًّا من حيث الامتداد قطرة قطرة في زمن معين.

كما أنّ الصفة المشبهة **(السكران)** تمثّل هذا الامتداد خاصّة عندما أسند له حالة ممتدّة كذلك في الزمان بقوله: **السكرانِ مال بهِ الوَجْدُ**. وينطبق الأمر ذاته على اسم الفاعل **(حائر، وحادٍ)** حيث إنّ الأوّل ينسجم والمقولات الصوفيّة التقليديّة التي تجعلُ من الذات وهي في رحلتها إلى الله ممتدّة في الزمن وحائرة متأمّلةً في حين أنّ كلمة (حادٍ) التي ربطها (بأفلاكه) تنبؤ كذلك بامتداد في السفر عبر الكون.

إنّ هذا التحليل الذريّ لنواة العبور في قصيدة الشاعر تجعلنا نؤكّد مبدأ **الإسقاط المعرفيّ** في النسق الدلاليّ لمقامات الأوضاع حيث أسقط العبور والخلاص والتدرُّج والحيرة، وهي سمات التصوّف العاديّ على الذات ورحلتها الاستكشافيّة كذلك.

غير أنّ مقامات العبور، وهي تتعدَّد وتتداخل تحيلنا على بعض المقامات التداوليّة التي وسّعت الدراسة فيها في الجزء النظريّ السابق نظريّة الأوضاع المعجميّة، حيث اعتبرت أنّه لا يمكن تطبيق روائز جهة الأوضاع على خطاب أدبيٍّ عامّة أو شعريٍّ خاصّة. وهذا ما نفحصه في قصيدة: **(حملتُ جنازة عقلي معي)**.

انزياح الأوضاع وتشكيل المقامات:

يمكن القول: إنّ قراءة في مقامات الأوضاع عند الشاعر وهي تتعدّد وتنتقل بالمتلقي من حالات إلى إتمامات وأنشطة وإنجازات تطرح علينا في سياق الفرض الاستكشافي (ومعناه اكتشاف مداخل جديدة للقراءة) فرضيّة جديدة بناء على بعض المؤشّرات مثل عناوين القصائد: (**الخلاص، حملت جنازة عقلي معي..**) فرضيّة جديدة وهي: الشاعر يجعل من مقامات الأوضاع مقامات موسيقيّة وكأنّه يعزف تارة لحنًا حزينا وتارة أخرى لحنًا شجيًّا أو فرحًا راقصًا؛ فإذا كنّا قد اسقطنا مقامات الأوضاع على مقامات التصوّف والعكس صحيح، فإننا نسقط من جديد تلك المقامات على المقامات الموسيقيّة.

ذلك أنّ المقام الموسيقي هو: وسمٌ لحنيٌّ يتألّفُ من درجات تبدأ بالدرجة المنخفضة هي (القرار) وتنتهي بالدرجة المرتفعة هي (الجواب). وهذا بالضبط ما لاحظناه في مستوى العبور عبر الحالات حيث يبدأ الشاعر بمقام الحالة ثم ينجز ثم يتمّم الفعل ليعود إلى أعلى درجات الحالات من جديد. وقد عرفت المقامات في الموسيقى العربيّة بعلاقتها الدلاليّة من حيث خصائص الحزن كما في مقام الصبا، ومن حيث طبائع الحرية، والانطلاق كما في مقام القرار، وكذلك مقام البياتي الذي يتمفصل عنه حالات الحبّ، والفرح وغيرها.

لنختبر مقام الحزن في قصائد الشاعر بواسطة الأوضاع ذاتها، ففي قصيدة (حملت جنازة عقلي معي)[1] يقول:

لمستك في المهد دفءَ الحنان	**على ثوب أمي، والملفع**
وفي الرضعة البكر أنت الذي	**تقاطرت في اللبن الموجع**
وقبل الرضاعة قبل الحليب	**تقاطر اسمك في مسمعي**
فأشرقت في جوهري ساطعا	**بما شعَّ من سرِّكَ المُودع**
بكيتك حتى غسلتُ القماط	**على ضِفَّتَيْ جُرحِك المُشرع**
وما كنت أبكيك لو لم تكن	**دماؤك ق أيقظت أدمعي**
كبرت أنا ... والبكاء الصغير	**يكبر عبر الليالي معي**
ولم يبق في حاجتي ذاك البكاء	**مصبُّ يلوذُ به منبعي**
أنا دمعة عمرها أربعون	**جحيم من الألم المترع**

ذلك أنّ أوضاع البكاء، وهي حالة ساكنة لكنّها تعبر الإنجازات من خلال مدّة زمنيّة معيّنة (وما كنت أبكيك، دماؤك قد أيقظت أدمعي، البكاء الصغير)، بحيث يعدّد الشاعر من نواة البكاء ويفرّعها إلى تشاكلات عبارة عن حالات عندما يقول: البكاء مصب، البكاء الصغير، لكنه يدرجه أحيانًا في نشاط تتكرّر حالاته من قبيل: أبكيك إذ تتقمص الذات مسؤولية البكاء، وبذلك فالشاعر يعزف لحن الصبا -على سبيل الاستعارة- ما دام ينوّع من حالة البكاء، ويتدرّج فيه بين عدّة حالات تشكّلها المركّبات الاسميّة الآتية: (البكاء الصغير)، (ذاك البكاء)، حيثُ يبتدأ بدرجة منخفضة تنعت بالقرار في السلم الموسيقيّ ثم ينتهي بالدرجة المرتفعة أيّ: الجواب.

فالدرجةُ المنخفضة تمثّلها الحالة أو الإتمام:(لمستك، دفء الحنان)، وكذلك الوضع الإنجازيّ: (تقاطر)، لنصل إلى حالة الإشراق الهادئة: (أشرقت)، ثم يصل بنا إلى المقام المرتفع حيثُ تزدادُ حالات البكاء قوة عندما يقول: (بكيتك حتى غسلت القماط)، (دماؤك قد أيقظت أدمعي)، ويزداد مقام الحزن شدة عندما تتخذ الأوضاع تداخلًا بين الحالات والإنجازات في قوله: (يكبر عبر الليالي معي)، فهي حالة ممتدّة في الزمان والمكان إلى أن يعترف بكبر هذا البكاء الذي فاق كلّ مصبٍّ عندما يقول: (ولم يبق في حجم ذاك البكاء مصب يلوذ به منبعي). ولكي نبرهن أكثر على فرضيتنا، فإنّ دموع الشاعر تتحوّل إلى جحيم، وعلى هذا: أليس الجحيم هو أعلى درجات الحزن والعذاب؟ بالقياس إلى الدرجة القويّة المرتفعة في مقام الصبا -على سبيل الاستعارة-، وبذلك يمكن أنْ نقدّم هذا التحليل لمقام الصبا وأوضاع الحزن في شكل طرف أوّل لمربع سيميائي هو: الحزن، فأين الطرف الثاني؟ الطرف

(1) ديوان أعشاش الملائكة، قصيدة حملت جنازة عقلي معي، جاسم الصحيّح، ص 370.

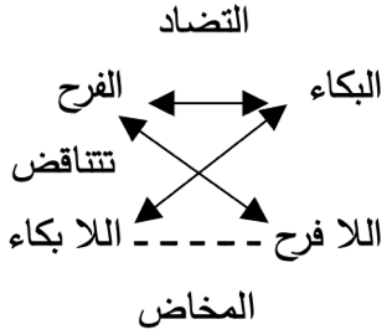
الثاني نجده -على سبيل استعارتنا للمقامات الموسيقية- في مقام البيات الذي يجعل الشاعر يعيش حالات الحبّ والفرح.

وهذا ما نجده في مقام الحالات: ذكرتك، فانساب، في قوله:

ذكرتك فانسابَ جيدُ الكلام على جهة النشوة الأروع (1)

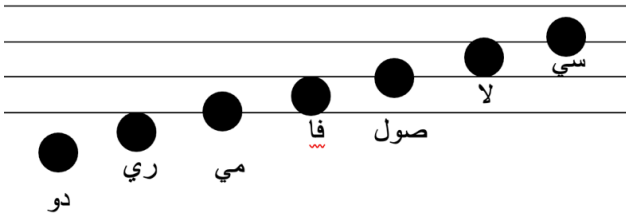
إنّ الشاعر وهو يحوّل بكاءه ومأساته على إيقاع الصبا إلى مقام النشوة والفرح على مقام البيات، يحوّل صوته ومعه صوت المتلقّي إلى الذاكرة التاريخيّة: ذاكرة كربلاء وما تمثّله من بكاء كالفرح، ما دام مقام الشهادة والاستشهاد (الحسين – رحمه الله-) يجعل من تجربة الشاعر علامة سيميائيّة تنهضُ بعدّة مؤولات تتجاذبُ فيها البطولة بالبكاء وبالزهو ضمن عالم ممكن هو عالمُ المربّع السيميائيّ الذي هو ذو دلالة على حالات مستمرّة لمقام الحزن وضده مقام الفرح، وما يعتري ذلك من تناقضت هي: الفرحُ واللا فرح، والبكاء واللا بكاء.. غير أنّ علاقة شبه التضاد بين الفرح واللا فرح هي علاقة وسطى تجعل تجربة الشاعر، سواء أكانت دينيّة أم غراميّة، هي عبارة عن حالات مقام، حيثُ هي حالاتٌ مستمرّة في الزمان والمكان يعيشها الشاعر يوميًّا تارة بالبكاء وتارة بالفرح في انخفاض وارتفاع، أو تارة يعيش البين بين، أيّ: المخاض بين الاثنين.

هكذا استخلصنا، وعبر هذا التحليل الدلاليّ المتعدّد، أنّ أوضاع الخطاب الشعريّ المعجميّة ليست معزولة عن السياقات التداوليّة ولا عن الأبعاد التاريخيّة والدينيّة التي يتداخل بعضها مع بعض في شكل حالات وإتمامات وإنجازات اسقطنا بتأويل محليّ المقامات الموسيقيّة لنضبط حركة التوتّر بين الارتفاع والانخفاض، وبين الفرح والألم أو الفرح والبكاء وما بينهما من مخاض في مربّع سيميائيّ على الشكل الآتي:



الشكل رقم (1) المقامات بين الانخفاض والارتفاع

ويمكن أن يوازي هذا المربع السيميائيّ ذلك الزمن الممتدّ في السلم الموسيقيّ حيث إنّ النغمات مرتّبة على الشكل الآتي:



الشكل رقم (2) تصاعديّة الصراع في السلّم الموسيقيّ

تركيب: الأوضاع المعجميّة مدارجٌ للعبور الدلاليّ:

إنّ دراسة اللسانيّة الدلاليّة في الأوضاع المعجميّة قادتِ الباحثُ إلى فحص أطروحات داوتيي وغيره من اللسانيّين الذين تتبّعوا جهة الأوضاع في اللغة العاديّة وفي باقي الخطابات، ممّا يمنحُ هذه الدراسةُ تلك السمة التي تبحث فيها اللسانيّات التوليدية، أيّ: البحث في الكليّات اللغويّة التي تشترك فيها جميع اللغات البشريّة. وبذلك، فما طرحته الدراسة من مبادئ لا يختصُّ فقط باللغة العربيّة، بل يشمل عدّة لغات وخطابات، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يسمّى كذلك بالوسائط، أيّ: إذا كانت جميع اللغات تشترك في خصائص معيّنة دلاليّة وتركيبيّة، فإنّها تتوفّر على وسائط والمقصود بها الخصائص المرتبطة بكلّ لغة معيّنة. وهذا ما يفترضُ أنّ الوسائط والكليّات (Universals and settings) تشكّلت في الدراسة في شعرية جاسم الصحيّح، بناء نماذج تأويليّة انطلاقًا من عدّة مداخل فحصها الباحث بواسطة جهة الأوضاع ومقاماتها. ذلك أنّ الشاعر، وهو يتحدثُ عن ذاته وعن الهوى الذي احتواه، إنّما عبر من حالات نحو إنجازات وإتمامات والعكس صحيح؛ فكان الانتقال الأوّل الذي شيّدت هذه الدراسة مقاماته مرتبطًا بحالة التصوّف، إذ تمرُّ الذات في بحثها عن العشق الإلهيّ من مدارجَ متعدّدة شكّل فيها الانتقال عبر الحالات المعجميّة مثل: حالة المرض، وحالة الفقد، وحالة العشق أساس جهة الأوضاع التي ترجمت إلى أفعال إنجازيّة أو إتماميّة، بل أدمجت في أسماء المفاعيل وأسماء الأفعال والصفة المشبهة. وأما الثاني، وهو: مدارج الانتماء الدينيّ، حيث ارتبطت كربلاء بحالات الشهادة وما ترتّب عنها من ديمومة العشق، وترجمت كذلك إلى أوضاع معجمية إنجازية وإتماميّة، إذ أثبتت الدراسة انطلاقًا من التحليل والتأويل أنّ العبور عبر الحالات وبين الأنشطة والإنجازات والإتمامات هي ما يشكّل وحدة النصّ والرؤيا في شعرية جاسم الصحيّح.

(1) المصدر السابق، ص 371.

بيد أنّ هذه الدراسة، وهي تبحثُ في مشروعيّة المقاربة المعجميّة في الأوضاع، لا يمكن أن تستغني عن فحص جهاز الدراسة النظريّ في خطابات أخرى ممّا يؤكّد الأطروحة ويكسبها الفعاليّة المنهاجيّة المطلوبة، ونختار في هذا الصدد نصوص القصة القصيرة جدا للقاصّ حسن البطران.

جهةُ الأوضاع وبناءُ الحكي:

إنّ مدارس تحليل الخطاب تشتغل بمفاهيم متعدّدة قصد بناء مختلف أنواع الدلالة في تلك الخطابات، والتي يمكن حصرها نسبيّا في الدلالة التداوليّة والدلالة المعرفيّة والدلالة الإيحائيّة وغيرها، وبذلك، فأوضاع الحالات أو حالات الأوضاع تنقلنا بين مدارج الدلالة المختلفة خاّصة في الخطاب الشعريّ أو السرديّ، بل حتى البصريّ الذي يُترجم إلى اللغة كما أكّد ذلك رولان بارت.

يقول حسن البطران[1] : **" قال لها: احفري في الماء حفرة واحفظي حبك لي فيها ..؟ زعلت وابتسمت معًا..**

ربما ابتسامتها فيها قليلاً من السخرية ..!

وهل حفرة الماء تحفظ حبنا ..؟ هكذا تساءلت .. قال لها : " وجعلنا من الماء كل شيءٍ حي"

فهمت المغزى ؛ وأدرك أن نظرها بعيد وفهمها عميق، فهم ذلك من نظرة عينيها .

بعد فترة صمت هربت من حوار معه وقالت : ضمني إلى صدرك (أشوية) ، قال لها بل شويات ..!"

ما يلاحظ في هذه الأقصوصة أنّنا يمكن تقطيعها لسانيًا إلى ثلاث أنساق مقاميّة لعبر الحالات:

أ-الإنجاز حالة في الحبّ، حيث إنّ الراوي يطلب من حبيبته انطلاقًا من الوضع المعجميّ (احفري)، (حفر حفرة في الماء)، وبذلك وبحسب دلالة الأوضاع لا يمكن أن ينسجم فعل الأمر مع فعل الحالة أو الإنجاز، غير أنّنا انتقدنا هذا التصوّر وأبرزنا أنّ فعل الأمر هنا سياقيٌّ، ليس على سبيل الأمر من آمر متعال إلى مأمور أقلّ منه، وبذلك، نحوّلُ الوحدة (احفري) إلى الوحدة المعجميّة: (حفر في الماء) أيّ: انبته ونمّاه وحافظ عليه، يفحص هذا التأويل بناء على الجملة السرديّة الآتية: قال لها: (وجعلنا من الماء كلّ شيء حي). إذن استعارة الحفر في الماء وللماء تنقلنا إلى مقام الحبّ ومقام التوسّل، والتوسّل للحفاظ على الحبّ مادام الماء هو الضامن للحياة أصلًا.

ب-الإتمام حالة في الإعجاب، حيث يحيلنا المقطع الثاني الذي يبدأ بفعل الإتمام (فهمتُ) على حالة الإعجاب، إذ تتراكمُ جمل مركّبة تنشّط في السياق حالة الإعجاب بواسطة إسناد بعض الخصائص لعالم الفهم والإدراك لشيء ما من قبيل: (المغزى، نظرها بعيد، فهمها عميق)، أو من طريق قوله: (فهم ذلك من نبرة عينيها). وعليه يتحوّل المركّب الفعليّ: (فهمت) المغزى من إتمام إلى حالة عبور نحو الإعجاب وهو حالة ساكنة في الزمان والمكان.

غير أنّ تحليلنا لإنجاز (مقام الحفر) ولإتمام مقام (الفهم) يقودُ إلى استقرار الحالة في مقام الصمت.

ج-الاستقرار على حالة الصمت، ذلك أنّ الراوي وهو في حالة من الدهشة والإعجاب من ردّة فعل المخاطب سيفاجئ المتلقّي باستقرار أوضاع الإنجاز وأوضاع الإتمام في حالة صمت يغرق فيها المتكلّم والمخاطب والمتلقي عبر إسناد حالة الضمّ إلى (شويّة بل شويّات) وكأنّ الراوي يمدّدُ الزمن ليتحوّل الصمت إلى متعة الحالة في عالم ممكن.

نستنتجُ من هذا التحليل الذريّ لمقام الأوضاع في سرديّة النصّ القصصيّ أنّ الانتقال من وضع معجميّ إلى آخر هو انتقال عبر الحالات بل يشكّل رؤى متعدّدة متناسلة عن بعضها بعضا، حيث نركّب المقامات من جديد كالآتي:

الحفر في الماء تغذية للحب، والقول به إدراك لعمق المغزى، وهما معًا ينقلان ثلاثيّة المتكلّم والمخاطب والمتلقّي إلى حالة استقرار شويّات.

إنّ الانتقال عبر الحالات وهو يشملُ الكلمة كما الجملة كما الخطاب عمومًا يمكن اعتباره آليّة من آليّات تناسل الدلالة في الخطاب، بل مسارًا منهاجيّا لتأويل سلّمِ التطوّر السرديّ ومن ثمّ تطوّر الدلالة ذاتها، وهذا ما نفحصه من جديد في القصّة الومضة **(وجبات):**

أشارت إليه،

رفع القبعة،

في اليوم التالي أكرمته بوجبة دسمة[2].

التي يمكن الاشتغال على مقاماتها في الأوضاع كالآتي:

إنّ مقام الإتمام (أشارت)، و(رفع) يحّددان عوالم ممكنة متناسلة عن بعضها بعضا، حيث إنّ:

ع1+ ز+ ع2+ ز2

(1) قصص قصيرة جدًا يكتبها حسن علي البطران، 3/22/ 2024، مجلة الدستور، استرجعت بتاريخ 10/ 5/ 2024، من موقع:
https://www.addustor.com/content.php?id=42340

(2) المصدر السابق.

غير أنّهما ينتقلان إلى عوالم ممكنة في الإنجاز عبر الوضع المعجميّ (أكرمته) الذي يتحوّل إلى حالة مستمرّة غير محدّدة زمن الانتهاء، لأنّ الإكرام إلى درجات وأزمنة في التهنئة والترحيب وغيرها من الدرجات كالآتي:

الانتقال من الإتمام إلى الإنجاز ثم إلى الحالة.

هذا التداخل عبر الحالات يخفي فعلًا لغويًّا حسب الدلالة التداوليّة، حيث إنّ الإشارة بالقبعة تضمر الإعجاب والترحيب، لكن يمكنُ أنْ نملأ فراغاتٍ أو بياضاتٍ في الملفوظ (وجبة دسمة)، إذ لا نعرف إن كانت لحظة متعة لوجبة ماتعة أم لحظة متعة لسكرات حبّ ماتعةٍ كذلك، فالوجبة الدسمة تحتمل إملاء فراغاتها، والفراغات هي: حالات مضمرة يخفيها سياق التلقي والعلاقة بين المتكلّم والمخاطب.

2 خاتمة:

انطلاقًا من دراستنا لخطابين: الخطاب الشعريّ والخطاب السرديّ، طوّرت الدراسة نظريّة جهة الأوضاع وأخرجتها من مستواها اللسانيّ الحرفيّ الذي ورد عند داوتيي وغيره، بوصفها تطبيقاتٍ صارمة على الأوضاع بمختلف مقاماتها، وبذلك تجاهلوا البعد السياقيّ التداوليّ والخطابات غير المباشرة، ممّا مكنت الدراسة من أن تعتبر نظريّة جهة الأوضاع بمثابة أفق لتطوير الدرس الأدبيّ في العالم العربيّ، حيث تجاوزت ثنائيّة السكون والحركة نحو الانتقال عبر الحالات بواسطة مفهوم الانتقال عبر الحالات، وتجاوزت كذلك الارتباط الحرفيّ لجهة الأوضاع بمعانيها المباشرة، حيث يمكن لفعل الأمر أنّ يساوق حالة من الحالات كما في الوضع المعجميّ (احفري) الذي نقلناه إلى تطور عبر الحالات أيّ: من حالة حفظ الحب نحو الإعجاب إلى حالة الصمت والاستقرار والعشق. وكذلك بالنسبة للخطاب الشعريّ فقد قاربت الدراسة جهة الأوضاع المختلفة التي انتهت إلى حالات للعشق الربانيّ ولرموز كربلاء في سياق أوضاع معجميّة انتقلت من الإنجازات إلى الإتمامات ثمّ إلى الحالات.

وتوصي الباحثة انطلاقًا من النتائج التي أدرجتها الدراسة آنفًا بضرورة اختبار هذه النظرية وتوسيعها من خلال خطابات متعددة بما فيها الخطاب السياسيّ والخطاب الإعلاميّ الثقافيّ ممّا يغني دراسات تحليل الخطاب في العالم العربيّ.

3 المراجع

المراجع العربيّة:

البناء الموازي، عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال، ط1، 1990 .

التوليد الدلاليّ في البلاغة والمعجم، محمد غاليم، دار توبقال- الدار البيضاء، ط1، 1987.

خصائص المشتقات الجهيّة، نعيمة التوكاني، منشورات كلية الآداب، الرباط، ط1989، 1 .

ديوان أعشاش الملائكة، جاسم الصحيّح، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2004.

ديوان ما وراء حنجرة المغني، جاسم الصحيح، الأعمال الشعرية المجلد الثاني، أطياف للنشر والتوزيع، القطيف، توزيع الرافدين للطباعة والنشر، ط 2، 2018.

الزمن النحويّ، مالك المطلبي، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد. 40، 1986، ص -21 64 .

في معرفة الخطاب الشعريّ، إسماعيل شكري، دار توبقال- الدار البيضاء، ط 1، 2009.

مجهول البيان، محمد مفتاح، دار توبقال- الدار البيضاء، ط1 ،1990 .

المراجع العربيّة المرومنة:

al-binā' al-muwāzī, 'Abd al-Qādir al-Fāsī al-Fihrī, Dār Tūbqāl, Ṭ1, 1990. (in Arabic)

al-Tawlīd aldlālī fī al-balāghah wa-al-Mu'jam, Muḥammad Ghālīm, Dār twbqāl-al-Dār al-Bayḍā', Ṭ1, 1987. (in Arabic)

Khaṣā'iṣ al-Mushtaqqāt aljhyyh, Na'īmah altwkāny, Manshūrāt Kullīyat al-Ādāb, al-Rabāṭ, Ṭ1, 1989. (in Arabic)

Dīwān A'shāsh al-Malā'ikah, Jāsim alṣḥyyḥ, Dār al-Hādī lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī', Ṭ1, 2004. (in Arabic)

Dīwān mā warā' ḥanjarat al-Mughnī, Jāsim al-ṣaḥīḥ, al-A'māl al-shi'rīyah al-mujallad al-Thānī, Aṭyāf lil-Nashr wa-al-Tawzī', al-Qaṭīf, Tawzī' al-Rāfidayn lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr, Ṭ 2, 2018. (in Arabic)

al-zaman alnḥwī, Mālik al-Muṭṭalibī, Majallat al-Fikr al-'Arabī al-mu'āṣir, al-'adad. 40, 1986, Ṣ 21-64. (in Arabic).

fī ma'rifat al-khiṭāb alsh'rī, Ismā'īl Shukrī, Dār twbqāl-al-Dār al-Bayḍā', Ṭ 1, 2009. (in Arabic)

majhūl al-Bayān, Muḥammad Miftāḥ, Dār twbqāl-al-Dār al-Bayḍā', Ṭ1, 1990. (in Arabic)

المراجع الأجنبيّة:

Dowty, D. Word Meaning And Montague Grammar, Reidel, Dordrecht, Holland, Volume 7, (1979).

Comrie B. Aspect, Academic Press, London, (1976).

Comrie, B. Tense, Cambridge University Press, Cambridg, (1985).

المواقع الإلكترونيّة:

قصص قصيرة جدًا يكتبها حسن علي البطران، 3/22/ 2024، مجلة الدستور، استرجعت بتاريخ 10/ 5/ 2024، من موقع:

https://www.addustor.com/content.php?id=42340

ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية ودورها في إكساب مهارات التصميم التعليمي

عماد جمعان عبدالله الزهراني
أستاذ تقنيات التعليم المشارك – قسم تقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة الباحة

(**تاريخ الاستلام:** 12-04-2025؛ **تاريخ القبول:** 31-08-2025)

مستخلص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية في إكساب مهارات التصميم التعليمي، لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الباحة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي - تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة) تم اختيارهم وتعيينهم بطريقة عشوائية، بواقع (14 طالباً في المجموعة التجريبية ، و 16 طالباً في المجموعة الضابطة) اعتمد أفراد المجموعة التجريبية على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية حيث اعتمدوا في ذلك على أداة الذكاء الاصطناعي (Whimsical) بينما اعتمد أفراد المجموعة الضابطة على ممارسات التعلم التقليدية، وقد اعتمدت الدراسة على بطاقة تقييم مشروع كأداة رئيسة لجمع البيانات اللازمة لتحليل نتائجها، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وبعد تطبيق التجربة أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم أفراد المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات التصميم التعليمي عند مستوى مهارة التحليل ومستوى مهارة التصميم وعند مستوى المهارتين ككل، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، قدمت مجموعة من التوصيات ومن بينها توظيف خرائط التفكير الذكية في الموضوعات التي تتسم بالكم المعرفي المتشعب على وجه العموم، وفي موضوعات مهارات التصميم التعليمي على وجه الخصوص.

الكلمات المفتاحية: مهارة التحليل؛ مهارة التصميم.

***

Learning practices based on smart mind maps and their role in acquiring educational design skills

Emad Jaman Abdullah Alzahrani
Associate Professor of Educational Technology - Educational Technology Department - College of Education - Al-Baha University

(**Received:** 12-04-2025; **Accepted**: 31-08-2025)

Abstract: The current study aimed to investigate the role of smart mind mapping-based learning practices in acquiring instructional design skills among a sample of students from the Faculty of Education at Al-Baha University. To achieve the study's objective, the experimental method (quasi-experimental design - two-group design: experimental and control) was used. Participants were selected and assigned randomly, with (14 students in the experimental group and 16 students in the control group). The experimental group relied on smart mind mapping-based learning practices, using the artificial intelligence tool (Whimsical), while the control group relied on traditional learning practices. The study used a project evaluation card as the primary tool for collecting data necessary for analyzing the results, and its validity and reliability were confirmed. After applying the experiment, the study results revealed the superiority of the experimental group compared to their peers in the control group in acquiring instructional design skills at the analysis skill level, the design skill level, and at the level of both skills as a whole. In light of the study's findings, a set of recommendations were presented, including employing smart mind maps in subjects characterized by complex cognitive content in general, and in subjects of instructional design skills in particular.

Keywords: Analytical Skill; Design skill.

(*) للمراسلة:
عماد جمعان عبدالله الزهراني
أستاذ تقنيات التعليم المشارك – قسم تقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية

البريد الالكتروني: ejalzahrani@bu.edu.sa

(*) **Corresponding Author**:
Emad Jaman Abdullah Alzahrani
Associate Professor of Educational Technology - Educational Technology Department - College of Education - Al-Baha University, Saudi Arabia

E-mail: ejalzahrani@bu.edu.sa

DOI: 10.12816/0062278

1 مقدمة:

نعيش اليوم في عالم متغير يتجه نحو تحقيق تحولات نوعية؛ نتيجة التطورات المتسارعة الذي تشهدها عدة مجالات، ومن بينها ما يحدث من تطورات في مجالي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلى جانب النمو المطرد في حجم البيانات والمعلومات المنقولة والموزعة عبر هذه التكنولوجيا.

لقد أدى هذا النمو المطرد في حجم البيانات والمعلومات إلى إضافة رصيد متنامي ومتجدد من المعرفة العلمية تتم إضافته بشكل يومي في كافة التخصصات، مما شكل تحدياً جديداً يواجه المؤسسات التربوية في سبيل تحقيق أهدافها، وفرض عليها ضرورة مواكبة هذه التغيرات والتطورات. فالمعرفة العلمية لم تُعد فقط عملية نقل للمعلومات من المعلم إلى الطالب، بل أصبح الاهتمام بكيفية تلقي الطالب لهذه المعرفة من الناحية الذهنية (الفار، 2012). إلى جانب تأكيد النظريات التربوية الحديثة على ضرورة تفاعل المتعلم مع المعلومات المقدمة له من خلال الوسائل والمستحدثات التكنولوجية التي تقوده إلى اكتساب المعرفة(فتح الله، 2009).

والمؤسسات التربوية عند توظيفها لأساليب واستراتيجيات تقليدية لا تتناسب وطبيعة العصر الذي تتضاعف فيه المعلومة، ستقف وبلا شك عاجزة عن مواكبة التغيرات والتطورات؛ وذلك لعدم قدرة هذه الأساليب والاستراتيجيات التقليدية على مواجهة هذه التحديات (فتح الله، 2006).

فالمؤسسات التربوية بحاجة إلى توظيف أساليب واستراتيجيات حديثة في التعليم والتعلم معتمدة على المستحدثات التكنولوجية لمقابلة تحدي المعرفة المتزايدة والمتنامية بشكل مطرد (سكتاوي، 2009). فالتجديد التربوي لم يعُد ترفاً وإنما أصبح ضرورة تقتضيها متغيرات العصر والعلاقات الجديدة في هذا العالم الذي يتغير بسرعة مذهلة (استيتية وسرحان، 2008). فمن الضرورة بمكان البحث عن أساليب واستراتيجيات حديثة لمواجهة هذه التحديات (سالم، 2009).

لقد أثر التطور الحاصل في المستحدثات التكنولوجية تأثيراً إيجابياً في العمليات التعليمية والتعلمية، حيث أصبحت الأساليب والاستراتيجيات الحديثة لا تعتمد على التلقين المباشر، بل تعتمد كلياً على التفاعل بين الطالب والمادة العلمية (سكتاوي، 2009). فالمستحدثات التكنولوجية خلال فترة وجيزة استطاعت أن تنقل التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعلم والتعليم المتمركز حول المتعلم، ومن التعليم القائم على نقل المعلومات من المعلم للمتعلم إلى مساعدة المتعلم على بناء تعلمه واكتساب خبراته بنفسه (سرايا، 2007).

وتُعد خرائط التفكير من الأساليب والاستراتيجيات الحديثة التي يُمكن توظيفها من أجل استيعاب الرصيد المتجدد المُضاف إلى المعرفة العلمية، إلى جانب مراعاتها للكيفية التي يتلقى بها الطالب للمعرفة ذهنياً. فهي تساعد المتعلم على التخطيط والتعلم والتفكير البناء، حيث تعتمد على رسم كل ما يريده المتعلم بطريقة مرتبة تساعده على التركيز(شواهين وبدندي، 2010).

وخرائط التفكير في صورتها العامة كما يصفها بوزان (2009) أداة رائعة في تنظيم التفكير وفي غاية البساطة. فقوة خرائط التفكير كأسلوب واستراتيجية حديثة يرجع لكونها تتبنى نفس طبيعة نهج التفكير الإنساني، حيث تتوافق مع تكوين وأسلوب عمل المخ البشري، إضافة إلى ما تتمتع به من خصائص فريدة وأثر إيجابي في تسهيل عملية التعليم والتعلم من خلال التوصل إلى المعلومات بسهولة ويسر وتوفير للوقت والجهد، كما يتضح من خلالها البناء المعرفي والمهاري لكل متعلم في فهمه وتفسيره للموضوع الذي يتعلمه (عبدالرؤوف، 2015). إضافةً إلى كونها تستثمر جانبي الدماغ الأيمن والأيسر بدلاً من إهمال أحدهما وهذا ما زاد من قوتها كأسلوب واستراتيجية حديثة في التعليم والتعلم (صفر والقادري، 2013). كما أنها تُقدم نظرة شمولية لموضوع كبير، وتساعد على ممارسة التعلم بطرق إبداعية، ويؤدي بناؤها إلى تحويل المفاهيم المجردة إلى مخططات يمكن التعامل معها بالفهم والاستيعاب عبر تنظيم المفاهيم في منظومة متكاملة، فهي تُساعد على تنظيم البنية المعرفية والقدرة على التركيز، وتنمية قدرة المتعلم على تنظيم وتصنيف المعلومات والاستنتاجات، والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول، وتستند على الفهم العميق للمادة المتعلمة، وتهدف إلى تشجيع التعلم وتنمية التصورات الذهنية والعمليات العقلية لدى المتعلم (عبدالرؤوف، 2015). فكل ما تتمتع به خرائط التفكير من مزايا وخصائص وفوائد هيأها لأن تكون إحدى الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لمواجهة تحدي الرصيد المتنامي من المعرفة العلمية، إلى جانب توافقها مع ما تنادي به النظريات التربوية الحديثة حيث تركيزها واهتمامها بالمتعلم.

ويُعد التطور الحقيقي الذي تشهده خرائط التفكير اليوم، من خلال تصميمها وإنتاجها بواسطة برامج وتطبيقات تعتمد على تقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي، بعد أن كانت تُصمم وتُنتج بشكل يدوي وفي مرحلة لاحقة باستخدام بعض البرامج الحاسوبية التقليدية، فهناك العديد من التطبيقات الذكية مُعدة خصيصاً لتصميم وإنتاج خرائط التفكير، مما ساهم كذلك في منحها مزيداً من الخصائص والمزايا التي تتمتع بها، لمواجهة التحديات بصورة أفضل تتناسب وطبيعة تقنية العصر.

وقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات وكشفت عن الأثر الإيجابي لتوظيف واستخدام خرائط التفكير في مجالات التعليم والتعلم المختلفة، ومنها دراسة مدكور والسبيعي (2024) ودراسة عسيري (2024) ودراسة بحيري (2024) ودراسة حربا (2023) ودراسة علي (2023) ودراسة غنيم (2023) ودراسة Feng et al (2023) ودراسة Yang & Zeng (2022).

وتُعد المرحلة الجامعية من المراحل التعليمية المهمة التي تتجلى فيها التحديات بشكل واضح، ومن بينها تحدي مواجهة الرصيد المتنامي من المعرفة العلمية في كافة التخصصات، حيث تحرص الأقسام الأكاديمية على تزويد طلبتها بأكبر قدر من المعارف والمعلومات، في ظل توظيفها لأساليب واستراتيجيات تقليدية لا تتناسب وطبيعة هذا الكم من المعرفة العلمية إلى جانب عدم مناسبتها لما تدعو إليه النظريات التربوية الحديثة، في مقابل اعتماد المتعلمين على ممارسات تعلم تقليدية لا تتناسب كذلك مع ما يتلقونه من كم معرفي ومعلوماتي بشكل يومي، مما قد يؤثر سلباً على تحصيلهم العلمي واكتسابهم المهارات اللازمة.

1-1 مشكلة الدراسة

إن دمج المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية أصبح ضرورة ملحة، دعمته أسباب عديدة منها، قدرتها على استيعاب زيادة معدل النمو العلمي والتكنولوجي، إضافةً إلى مناسبتها لتطبيق مبادئ النظريات التربوية الحديثة (نصر، 2009). ومع الأهمية المتزايدة بعمليات الدمج في المنظومة التعليمية ودورها الفاعل في إعداد معلم القرن الحادي والعشرين في ظل تطبيق تكنولوجيا التعلم الإلكتروني وتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم بمراحله المختلفة؛ كان من الضروري تزويد طلبة كلية التربية بالمعارف والمهارات اللازمة لهم في هذا المجال خلال مرحلة الإعداد(سالم، 2009).

كما تحرص الكليات التربوية على تزويد طلبتها بالمهارات اللازمة في مجال التصميم التعليمي، باعتبار التصميم التعليمي الجوهر الأساس في توظيف المستحدثات التكنولوجية التوظيف الأمثل خلال الممارسات التعليمية، وذلك من خلال عدة مساقات تقدم في تلك الكليات.

وقد لاحظ الباحث عند تدريسه موضوعات مهارات التصميم التعليمي لطلبة كلية التربية في جامعة الباحة، ما يلي:

- التفاعل الإيجابي للطلبة خلال المحاضرات العلمية الخاصة بمهارات التصميم التعليمي طيلة الفصل الدراسي.
- سهولة فهم واكتساب المعلومات والمعارف الخاصة بمهارات التصميم التعليمي خلال المحاضرات العلمية، وذلك بحسب ما كان يُعبر عنه الطلبة خلال أداء المحاضرات العلمية.
- دائماً ما تسفر نتائج الطلبة في امتحان المقرر أو من خلال المشاريع الخاصة بموضوعات التصميم التعليمي عن مستوى غير مرضي لا يتناسب مع مستوى تفاعلهم خلال أداء المحاضرات طيلة الفصل الدراسي، كما لا يتناسب مع سهولة الموضوعات وفهمهم لها بحسب تعبيراتهم أثناء تأدية المحاضرات العلمية.

وفي ظل هذه التناقضات التي لاحظها الباحث، قام بما يلي:

- إجراء مقابلات مع بعض أعضاء هيئة التدريس في القسم (وعددهم ستة أعضاء) تم من خلالها توضيح التناقضات التي لاحظها الباحث عند تدريسه موضوعات مهارات التصميم التعليمي والاستفسار عن مدى وجود مثل هذه التناقضات لديهم مع طلبتهم عند تدريسهم، وكانت إجاباتهم تفيد بوجود التناقضات ذاتها، كما أفادوا بوجود صعوبة لدى الطلبة في التمكن الجيد من المحاضرات العلمية الخاصة بمهارات التصميم التعليمي نتيجة للكم المعرفي والمهاري الخاص بها.
- إجراء مقابلات مع بعض الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة (معدلاتهم التراكمية لا تقل عن 3.65 من أصل 4.00) (وعددهم 13 طالب) الذين سبق لهم دراسة المقرر مع الباحث، لكنهم حصلوا على نتائج منخفضة في مشاريع التصميم التعليمي، وكانت المقابلة عبارة عن نقاش مفتوح يدور حول معرفة الأسباب والمبررات التي أدت إلى ذلك، حيث كانت المقابلة منفردة لكل طالب على حدة، وكانت تستغرق من الوقت في حدود عشرة دقائق لكل طالب، وقد أجمع الطلاب جميعهم على أن سبب ذلك يعود إلى كثرة المعارف والمعلومات المقدمة في محاضرات مهارات التصميم التعليمي إلى جانب تشعباتها وتفصيلاتها التي يرونها بأنها متداخلة، مما أدى إلى عدم قدرتهم على ضبطها وإتقانها بشكل جيد خلال ممارساتهم التعلمية للموضوع والتي كانت تعتمد على الحفظ المباشر لنصوص الموضوعات.

وبناء عليه، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في انخفاض مستوى مهارات التصميم التعليمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.

وفي ضوء ما تقدم، فإن الباحث يرى بأن الطلبة بحاجة إلى تحسين ممارساتهم التعلمية وتوظيف أساليب واستراتيجيات تتناسب مع طبيعة دراستهم لموضوعات مهارات التصميم التعليمي، مما دعا الباحث إلى الرجوع للأدب النظري المتخصص الذي يساعد في تشخيص

الأسباب التي أدت إلى عدم مناسبة ممارساتهم التقليدية في التعلم، وقد تبين للباحث بأن السبب الرئيس يتعلق بموضوع السيطرة الدماغية، حيث يركز الجانب الأيسر من الدماغ على التفكير اللغوي وهو الجانب الذي تم تفعيله من قبل الطلبة، بينما يركز الجانب الأيمن من الدماغ على التفكير البصري وهو الجانب الذي تم إهماله من قبل الطلبة، وقد أكدت العديد من نتائج الدراسات التي أوردها أبوجادو و نوفل (2010) عن سيطرة الجانب الأيسر للدماغ على نمط التفكير اللغوي والمنطق الرياضي، كما يسيطر الجانب الأيمن على نمط التفكير البصري والمكاني والحدسي، وغالباً ما يعتمد الطلبة على جانب وإهمال الآخر. وبناءً عليه فإن الباحث يعتقد ضرورة تحسين الممارسات التعلمية لدى الطلبة من خلال استثمار كلا الجانبين للدماغ (الأيمن والأيسر) أثناء ممارسة التعلم وعدم الاعتماد على جانب واحد منه وإهمال الجانب الآخر.

والدراسة الحالية اعتمدت تطوير ممارسات التعلم القائمة لدى الطلبة بحيث تقوم على توظيف خرائط التفكير الذكية والتي من خلالها يتم استثمار كلا جانبي الدماغ (الأيمن والأيسر) عند تعلم موضوعات مهارات التصميم التعليمي، والكشف عن دورها في اكساب الطلبة للمهارات اللازمة في مجال التصميم التعليمي وتحقيق الأهداف المنشودة.

2-1 فروض الدراسة

تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية:

1. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي اعتمدت على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية) ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي اعتمدت على ممارسات التعلم التقليدية) في مهارة التحليل.
2. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي اعتمدت على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية) ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي اعتمدت على ممارسات التعلم التقليدية) في مهارة التصميم.
3. لا توجد فروق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي اعتمدت على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية) ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي اعتمدت على ممارسات التعلم التقليدية) في المهارتين ككل (التحليل – التصميم).

3-1 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن دور ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية في إكساب مهارة التحليل.
2. الكشف عن دور ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية في إكساب مهارة التصميم.
3. الكشف عن دور ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية في إكساب المهارتين ككل (التحليل – التصميم).

4-1 أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية، في النقاط التالية:-

الأهمية النظرية:

1. تُسهم الدراسة الحالية في تحرير التعليم من الطرق التقليدية إلى طرق حديثة تعتمد على مشاركة المتعلم وتحفيز قدراته الشخصية، وهذا ما تدعوا إليه النظريات التربوية الحديثة.
2. تُسهم الدراسة الحالية في تحقيق استقلالية تعلم المتعلم من خلال الاعتماد على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية، وتنمية قدرته على التركيز وزيادة ثقته بذاته، وهي مهارات يحتاج إليها الطلبة في القرن الحادي والعشرين.

الأهمية التطبيقية:

1. تُسهم الدراسة الحالية في توظيف أساليب واستراتيجيات حديثة منخفضة التكاليف وتحقيق لمبدأ كفاءة الانفاق المنشودة من خلال الاعتماد على خرائط التفكير الذكية.
2. تُسهم الدراسة الحالية من خلال اعتمادها على خرائط التفكير الذكية في تنظيم البنية المعرفية للمتعلم مما يزيد من فهمه للعلاقات المعرفية لعناصر الموضوعات المتعلمة، مما يجعل التعلم ذي معنى.
3. تُسهم الدراسة الحالية في تحسين ممارسات التعلم لدى الطلبة من خلال اعتمادها على خرائط التفكير الذكية التي تعمل على تفعيل واستثمار جانبي الدماغ (الأيمن والأيسر) في عمليات التعلم.

5-1 حدود الدراسة

الحدود الموضوعية:

1. دراسة دور المتغير المستقل (ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية) في المتغير التابع (إكساب مهارات التصميم التعليمي).
2. تم الاعتماد في الدراسة الحالية، على الأداة الذكية (Whimsical) وذلك لعدة مبررات:
   - لكونها أداة متخصصة في مجال تصميم وإنتاج خرائط التفكير الذكية.

- داعمة للغات عدة ومن بينها اللغة العربية.
- سهولة استخدامها والتعامل معها.
- تمنح للمستخدمين للاستفادة من خدماتها بصورة مجانية.
- يتم التعامل مع الأداة عبر خدمات الشبكة العنكبوتية، ومن خلال عدة أجهزة، وليس هناك حاجة إلى تحميل التطبيق أو أي برامج أخرى.
- تُتيح تصدير المنتج بعدة صيغ وملفات.
- تتمتع بالمرونة العالية، حيث تسمح بالتعديلات على ما تم توليده، كما تسمح بالإضافات من قبل المستخدم.

3. اقتصرت الدراسة الحالية على مهارتين من مهارات التصميم التعليمي الخمس، حيث اقتصرت على مهارة التحليل ومهارة التصميم، لكونهما المهارتين الأساسيتين التي تعتمد عليها بقية المهارات الأخرى، حيث إن مخرجاتهما هما مدخلات لما يليها من مراحل ومهارات.

الحدود المكانية:

تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الباحة.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (1446هـ).

الحدود البشرية:

تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الباحة المسجلين لمقرر التصميم التعليمي.

1-6 مصطلحات الدراسة

يورد الباحث التعريفات التالية، للمصطلحات العلمية المستخدمة في الدراسة الحالية: -

ممارسات التعلم (learning practices):

تُعد الممارسة شرطاً أساسياً لحدوث التعلم الجيد إلى جانب النضج والدافعية، والممارسة تشمل نشاط المتعلم خلال تفاعله مع بيئته، وقد تكون على المستوى الحركي، أو على المستوى المعرفي والمهاري، وهي تختلف عن التكرار، فالتكرار هو إعادة شبه نمطية للموقف دون حدوث أي تغير يذكر، والتعلم هو تغير في الأداء يحدث مع شرط الممارسة الجيدة (عبدالرؤوف، 2015).

ويقصد بممارسات التعلم في الدراسة الحالية، النشاط الذي يبذله الطالب خلال تفاعله مع المحتوى العلمي لموضوعات مهارات التصميم التعليمي، بالاعتماد على خرائط التفكير الذكية بهدف إكساب مهارات التصميم التعليمي.

خرائط التفكير الذكية (Smart mind maps):

تعرف خرائط التفكير الذكية المصممة والمنتجة باستخدام البرامج الحاسوبية بأنها "عبارة عن تنظيمات لرسومات خطية محوسبة تعكس محتوى معرفي، وتعزز التعلم عن طريق البصر، ويتم من خلالها تقديم المعارف والمهارات في صورة خرائط توضح العلاقات المختلفة بين أجزاء المعرفة، بشكل يساعد على الفهم والاستيعاب وممارسة مستويات عليا من التفكير" (المناعي، 2017، ص. 352) وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف، حيث يتم تنظيم المحتوى العلمي لموضوعات مهارات التصميم التعليمي بالاعتماد على الرسومات الخطية باستخدام إحدى البرامج الحاسوبية التي تعتمد على تقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي، وبشكل ييسر عمليات الفهم والاستيعاب لموضوعات التصميم التعليمي واكتساب مهاراته اللازمة.

مهارات التصميم التعليمي (Educational design skills):

تتبنى الدراسة الحالية تعريف سالم (2004) لمهارات التصميم التعليمي الذي يراها بأنها "العلم الذي يبحث في إيجاد أفضل الطرق التعليمية الفعالة التي تحقق النتاجات التعليمية المرغوب فيها وفق شروط معينة، لدى عينة محددة من الطلاب بما يتفق وخصائصهم الإدراكية، مع وضع تصور لهذه الطرق في أشكال ومخططات ونماذج مقننة تتضمن خمس مهارات أساسية، التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم، وتُعد دليلاً للمصمم التعليمي ودليلاً للمعلم يسترشد به أثناء تعليمه" (ص. 129).

1-7 الأدب النظري للدراسة

أولاً / الإطار النظري:

ممارسات التعلم:

التعلم هو تغير في السلوك نتيجة مرورنا بخبرة، والممارسة تؤدي فيه دوراً محورياً، فممارسة التعلم شرط أساسي من شروط حدوث التعلم، وهي ركيزة أساسية في تعلم واكتساب المهارات، كما أنها نوع من أنواع الخبرة المنظمة نسبياً(صبري، 2002).

وتختلف ممارسات التعلم باختلاف طبيعة الموقف التعليمي وموضوعه، ففي التعلم بالاستقبال مثلاً، يتلقى المتعلم مادة التعلم في شكل مجموعة حقائق أو مجموعة مبادئ ثم يقوم بممارسة تعلمها، أما في حالة التعلم القائم على المعنى فإن فهم المتعلم للمادة المتعلمة المقدمة يقلل من الجهد المطلوب للتعلم، حيث يؤدي إدراك المعاني والعلاقات التي تربط بين أجزاء المادة دور المكافأة والحافز على التعلم، كما يمكننا أن نرجع الفشل في تحقيق مستوى مناسب من التعلم لبعض المهارات إلى عمليات التركيز الزائدة على اكتساب المهارات دون الاهتمام بممارسات التعلم المناسبة لها(الشرقاوي، 1988).

وتنظر النظرية البنائية إلى التعلم كنتيجة لبناء عقلي، فالطلاب يتعلمون من خلال تنظيم ومواءمة المعلومات، فالتركيز على التعلم وليس التعليم، كما أنها تشجع استقلالية المتعلم وذاتيته ومبادرته في المواقف التعليمية (زيتون، 2007).

ويخلص الباحث بأن استهداف تحقيق مستويات متقدمة في تعلم مهارات معينة، يتطلب توظيف ممارسات تعلم مناسبة لطبيعة وموضوع تلك المهارات ويكون المتعلم محوراً أساسياً في الموقف التعليمي باحثاً ومنقباً جيداً عن المعرفة والمعلومة.

خرائط التفكير الذكية:

خرائط التفكير أدوات تساعد المتعلم في تخطيطه لتعلمه وتنظيمه لأفكاره ومعلوماته، وعن طريقها يتم الجمع بين الجانب الكتابي المختصر بكلمات معدودة وجانب الرسوم والصور والأيقونات البصرية، مما يساعد على ربط الشيء المراد تذكره برسمة أو صورة معينة (شواهين وبدندي، 2010).

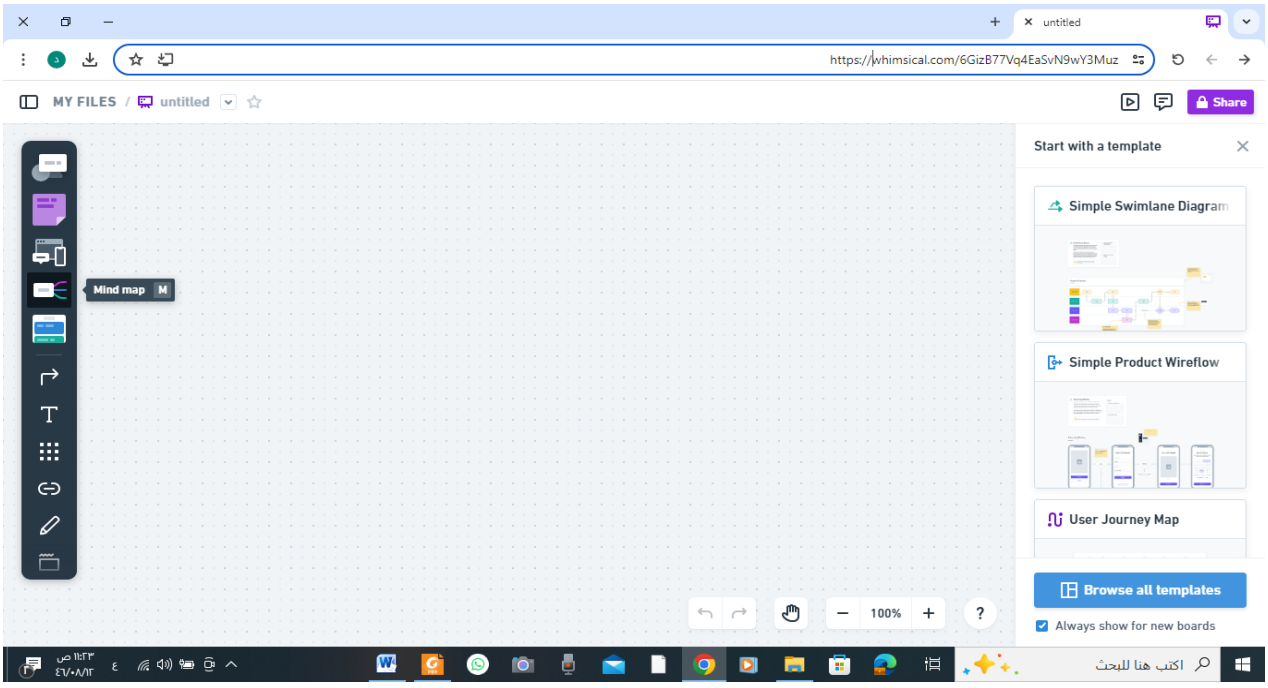
كما تعزز خرائط التفكير من قدرة المتعلم على التركيز، وسهولة استرجاعه وفهمه للمعرفة وينمي لديه مهارات التفكير العليا، وتتكون لديه بنية مفاهيمية صحيحة، ويعتمد عليها المتعلم في اكتسابه الخبرات والمهارات اللازمة التي تضمن تحقيق أهداف تعلمه (سيد، 2017).

وتستند خرائط التفكير على فلسفة التعلم البصري، حيث يؤكد علم النفس الإدراكي بأن التعلم البصري أفضل الطرق لتعليم المتعلمين في جميع المراحل واختلاف الأعمار، فهي تساعدهم في كيف يفكرون وكيف يتعلمون (يونس، 2014).

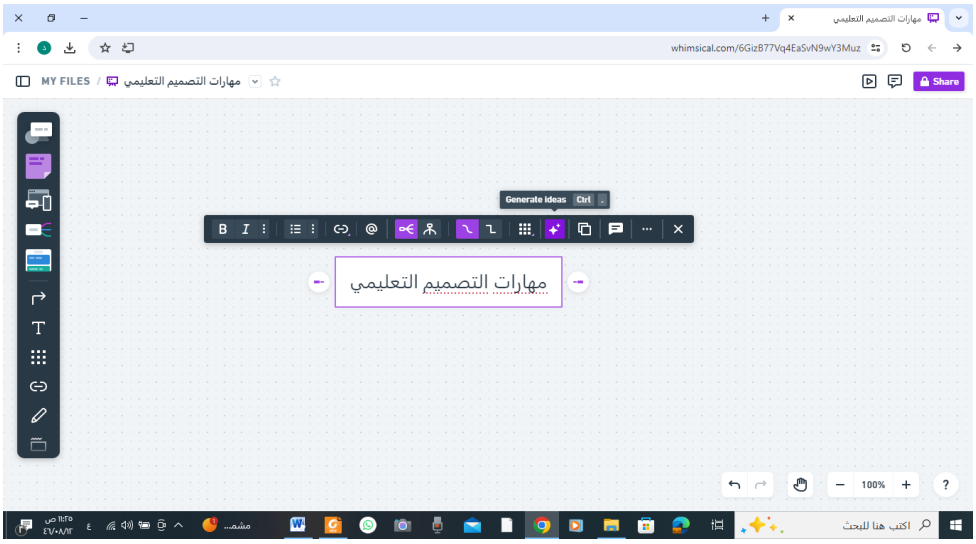
وقد تطورت عمليات تصميم وإنتاج خرائط التفكير، بدءاً بخرائط التفكير الورقية وانتهاءً بخرائط التفكير الذكية التي تعتمد على أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي.

أداة (Whimsical) الذكية لتصميم وإنتاج خرائط التفكير:

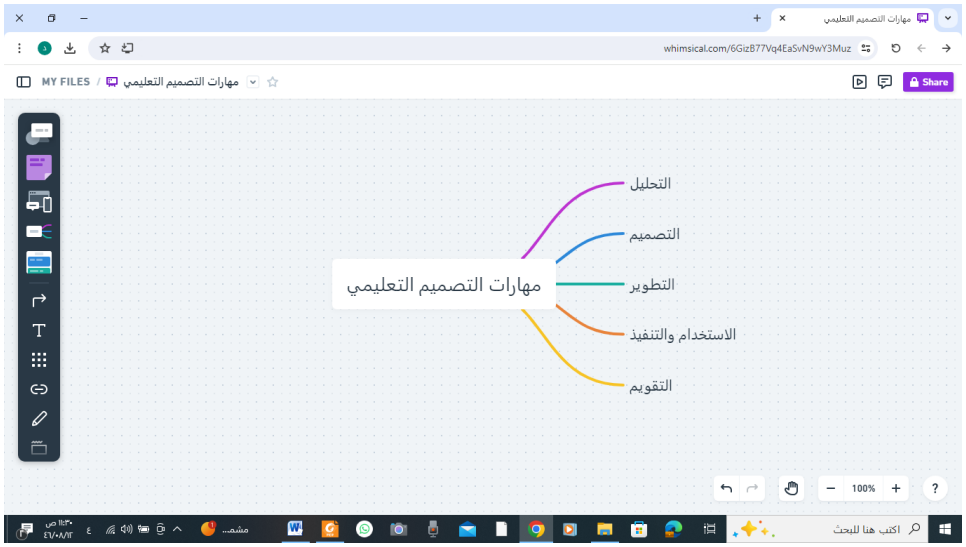
أداة (Whimsical) أداة من أدوات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم وإنتاج خرائط التفكير، ويمكن الوصول إليها عبر الرابط https://whimsical.com/a ويمكن الاستفادة من خدماتها بصورة مجانية عن طريق الدخول لتطبيق الأداة باستخدام بريد Gmail وهي أداة تدعم عدة لغات ومن بينها اللغة العربية، وما يميزها سهولة استخدامها والتعامل معها، وفيما يلي أشكال توضيحية لاستخدام الأداة:



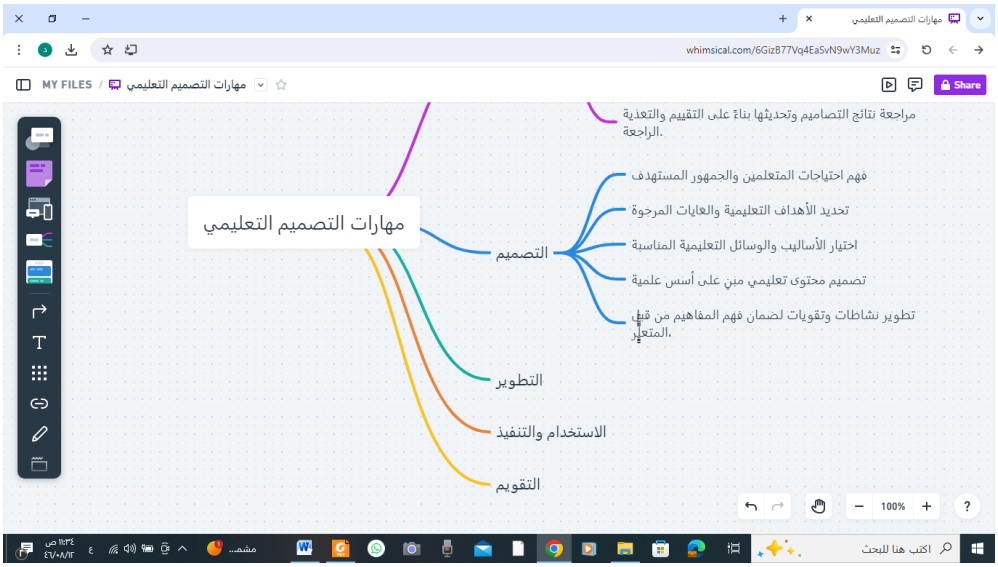
شكل 1: الصفحة الرئيسة لأداة Whimsical



شكل 2: الموضوع المراد إنشاء خريطة تفكير له، والأدوات التي يمكن استخدامها لتوليد خريطة التفكير



شكل 3: خريطة التفكير التي تم توليدها بواسطة الأداة الذكية وتتضمن مهارات التصميم التعليمي



شكل 4: المهارات الفرعية التي تم توليدها بواسطة الأداة الذكية من المهارات الرئيسة في التصميم التعليمي

مهارات التصميم التعليمي:

يُشير التصميم التعليمي إلى العملية التي تُحدد كيف سيحدث التعلم، حيث تُشير جميع المفاهيم العلمية التي تناولته على أنه عملية تعني بتحديد الشروط والخصائص والمواصفات التعليمية الكاملة لأحداث التعليم ومصادره وعملياته، وذلك من خلال تطبيق مدخل النظم القائم على حل المشكلات والذي يضع في الاعتبار جميع العوامل المؤثرة في فاعلية التعليم والتعلم (الشبل، 2018).

وتكمن أهمية التصميم التعليمي في كونه العلم الذي يحاول بناء جسر يصل بين العلوم النظرية المتمثلة في نظريات التعليم والتعلم، وبين العلوم التطبيقية المتمثلة في توظيف المنتجات التكنولوجية في العملية التعليمية، فالتصميم التعليمي يساهم في توفير الوقت والجهد واعتماد المتعلم على جهده الذاتي وضمان تفاعله مع المادة الدراسية (سحتوت، 2014).

كما تمر عملية التصميم التعليمي بخمس مراحل أساسية، تضم كل مرحلة مجموعة من المهارات الفرعية والتي يجب أن يتقنها المصمم التعليمي كمهارات لازمة لأداء مهامه العملية، وهذه المراحل هي جوهر نماذج التصميم التعليمي، وتتلخص في المراحل والمهارات التالية (التحليل – التصميم – التطوير – التنفيذ - التقويم) (سرايا، 2007).

وتعد المراحل الأولى مراحل أساسية للمراحل اللاحقة، لكون مخرجاتها هي مدخلات للمراحل التي تليها، فمن خلال مرحلة التحليل يخرج المصمم التعليمي بوثيقة تتضمن تحليل خصائص المتعلمين وتحليل البيئة التعليمية وتحليل المحتوى العلمي وتحليل الأهداف التعليمية وتحديده للسلوك المدخلي للمتعلمين، ثم يقوم بتوظيفها ومعالجتها كمدخل للمرحلة الثانية والتي تهتم بالتصميم، حيث يقوم بتصميم الأهداف الإجرائية وتنظيم المحتوى العلمي وتصميم مصادر التعلم وتصميم السيناريو المطلوب وتصميم أدوات القياس والتقويم (كنسارة وعطار، 2013).

ثانياً / الدراسات السابقة:

أُجريت العديد من الدراسات العلمية التي حاولت الكشف عن أثر وفاعلية استخدام خرائط التفكير في متغيرات تابعة متنوعة، ومن بينها:-

الدراسة التجريبية التي قام بها كل من مدكور والسبيعي (2024) وتم تطبيقها على عينة قوامها (60 طالبة) وقد أسفرت النتائج عن فاعلية توظيف خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية التحصيل بمقرر اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

كما أجرت عسيري (2024) دراسة تجريبية وتم تطبيقها على عينة قوامها (43 طالبة) وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي للمحتوى الإلكتروني التفاعلي القائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تحصيل مادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

في حين أجرت بحيري (2024) دراسة تجريبية تم تطبيقها على عينة قوامها (60 طالب) وقد أسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي لخرائط التفكير الإلكترونية في مهارات الحكم السريري لدى طلاب التمريض.

كما أجرى حربا (2023) دراسة تجريبية تم تطبيقها على عينة قوامها (94 طالب وطالبة) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الأثر الإيجابي لاستخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات استخدام الحوسبة السحابية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي.

وقد أجرى علي (2023) دراسة تجريبية على عينة قوامها (90 طالب) وأسفرت النتائج عن التأثير الإيجابي لخرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التصوير الإعلامي لدى طلاب الإعلام التربوي.

كما أجرت غنيم (2023) بدراسة تجريبية على عينة قوامها (38 طالب وطالبة) وقد أسفرت النتائج عن فاعلية المنهج المقترح القائم على استخدام خرائط التفكير الإلكترونية للحد من التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعات الموهوبين أكاديمياً.

كما قام Feng et al (2023) بدراسة تجريبية على عينة قوامها (60 طالب وطالبة) وقد أسفرت النتائج عن التأثير الإيجابي لتقنية خرائط التفكير على تذكر المفردات والاحتفاظ بها لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

في حين أجرى كل من Zeng & Yang (2022) دراسة تحليلية لعدد (24 دراسة) بحثت في مجال توظيف خرائط التفكير الإلكترونية وقد كشفت نتائج الدراسة التحليلية عن الأثر الإيجابي لخرائط التفكير الإلكترونية في نتائج التعلم المعرفي.

يتضح من العرض السابق بأن جميع نتائج الدراسات السابقة كشفت عن الأثر الإيجابي والفاعلية لاستخدام وتوظيف خرائط التفكير الإلكترونية في تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة، وما يميز الدراسة الحالية بأنها تحاول الكشف عن ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية التي توظف تقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي كمتغير مستقل ودورها في إكساب مهارات التصميم التعليمي كمتغير تابع، وهما متغيرين لم يتم تناولهما في مجمل الدراسات السابقة – في حدود علم الباحث.

1-8 منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة والتي تبحث في ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية ودورها في إكساب مهارات التصميم التعليمي، فإن منهج الدراسة الملاءم، هو المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة) حيث يمارس أفراد المجموعة التجريبية تعلمهم لمهارات التصميم التعليمي اعتماداً على خرائط التفكير الذكية بواسطة تطبيق أداة الذكاء الاصطناعي (Whimsical) بينما يمارس أفراد المجموعة الضابطة تعلمهم لمهارات التصميم التعليمي اعتماداً على الطريقة التقليدية.

1-9 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية المسجلين لمقرر التصميم التعليمي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1446هـ) (نظام الفصول الدراسية الثلاثة) وهم موزعين على (أربع مجموعات دراسية) متوسط عدد أفراد المجموعة (15 طالباً) وبمجموع كلي (61 طالباً).

1-10 عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينة تم اختيارها عشوائياً من مجتمع الدراسة، بواقع مجموعتين دراسيتين من أصل (أربع مجموعات دراسية) كما تم تعيينهما عشوائياً، لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية، وعدد أفرادها (14 طالباً) بينما مثلت المجموعة الثانية المجموعة الضابطة، وعدد أفرادها (16 طالباً).

1-11 متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: ويتمثل في ممارسة التعلم، ولها مستويين (المستوى الأول المعتمد على خرائط التفكير الذكية) (المستوى الثاني المعتمد على الطريقة التقليدية).

المتغير التابع: إكساب مهارات التصميم التعليمي، المتمثلة في مهارتي (التحليل والتصميم).

1-12 أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة، في بطاقة تقييم المشروع، والتي تستهدف تقييم مشروع التصميم التعليمي المُصمم والمُنتج من قبل مجموعتي الدراسة.

وقد تمت الاستعانة بالأدب النظري الذي يناقش موضوعات المهارات الرئيسة والفرعية للتصميم التعليمي، حيث قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لبطاقة تقييم المشروع، وفقاً لما يلي:

جدول 1: الصورة الأولية لبطاقة تقييم المشروع

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	متحقق	غير متحقق
مهارة التحليل	تحليل خصائص المتعلمين		
	تحليل البيئة التعليمية		
	تحليل المحتوى العلمي		
	تحديد التعلم القبلي (السلوك المدخلي) للمتعلمين		
	تحليل الأهداف التعليمية		
مهارة التصميم	تصميم الأهداف الإجرائية		
	تنظيم المحتوى العلمي		
	تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم		
	تصميم مصادر التعلم		
	تصميم السيناريو		
	تصميم أدوات التقويم		

صدق الأداة:

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، وعددهم (خمسة محكمين) ولم يبدوا أي ملحوظات حول إضافة أو تعديل أو حذف المهارات الواردة في البطاقة في صورتها الأولية، وبناءً عليه تم الإبقاء على بطاقة تقييم المشروع في صورتها الأولية واعتمادها كبطاقة تقييم المشروع في صورتها النهائية.

ثبات الأداة:

تم تطبيق أداة الدراسة على جميع المشاريع المنتجة من قبل أفراد مجموعتي الدراسة، بواسطة اثنين من المقيمين (الباحث وعضو هيئة تدريس آخر في القسم) وبحساب نسبة الاتفاق بحسب معادلة Cooper في نتائج التقييم لبطاقات المشاريع، بين المقيمين، جاءت نسبة الاتفاق 92% ، وهي نسبة مرتفعة، وبذلك يكون تحقق الثبات للأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

تصحيح بطاقة تقييم المشروع:

تم اعتماد منح درجة واحدة عند تحقق المهارة، ودرجة صفر عند عدم تحققها، وبناءً عليه فإن الدرجة العظمى للمهارات الفرعية للمهارة الرئيسة التحليل (5 درجات) بينما الدرجة العظمى للمهارات الفرعية للمهارة الرئيسة التصميم (6 درجات) والمجموع الكلي لمجموع المهارات (11 درجة).

13-1 إجراءات الدراسة:

استمرت إجراءات تطبيق الدراسة مدة (سبعة أسابيع دراسية) بواقع محاضرة في كل أسبوع، مدة كل محاضرة (ثلاث ساعات) وبما مجموعه (7 محاضرات) (21 ساعة) وقد تم خلال المحاضرات بعد التعيين العشوائي لمجموعتي الدراسة، ما يلي:-

- الأسبوع الأول (محاضرة) (ثلاث ساعات) تم تعريف أفراد كل مجموعة بممارسة التعلم المطلوب أدائها ومهارات التصميم التعليمي المطلوب اتقانها، كما تم تعريف أفراد المجموعة التجريبية بالأداة الذكية لتصميم وإنتاج خرائط التفكير (Whimsical) وشرح طريقة التعامل معها.
- الأسبوع الثاني وحتى نهاية الأسبوع السادس (خمس محاضرات) (15 ساعة) التطبيق العملي لإكساب مهارات التصميم التعليمي (مهارة التحليل، ومهارة التصميم) وفقاً لنوع الممارسة المحددة لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة.
- الأسبوع السابع (محاضرة) (ثلاث ساعات) إنتاج مشاريع التصميم التعليمي من قبل أفراد عينة الدراسة، والبدء في تقييمها من قبل المقيمين باستخدام بطاقة تقييم المشروع.

الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- معادلة Cooper للكشف عن ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة نسبة الاتفاق.
- اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين.

14-1 نتائج الدراسة:

اختبار تكافؤ المجموعتين

تم تطبيق بطاقة تقييم المشروع قبلياً على مجموعتي الدراسة، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الدراسة، وقد جاءت النتائج بحسب ما توضحه البيانات في الجدول التالي:-

جدول 2 نتيجة اختبار مان ويتني القبلي لمتوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في بطاقة تقييم المشروع في مهارات الدراسة المستهدفة

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	الدلالة
التحليل	التجريبية	14	23.79	257	0.95 غير دالة
	الضابطة	16	22.74		
التصميم	التجريبية	14	23.47	263	0.85 غير دالة
	الضابطة	16	23.95		
المهارتين ككل (التحليل-التصميم)	التجريبية	14	23.11	256	0.87 غير دالة
	الضابطة	16	23.18		

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب في مهارة التحليل، وفي مهارة التصميم، وفي المهارتين ككل (التحليل – التصميم) مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق المتغير التجريبي.

نتيجة اختبار الفرض الأول من فروض الدراسة:

وكان نصه: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي اعتمدت على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية) ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي اعتمدت على ممارسات التعلم التقليدية) في مهارة التحليل.

وللتحقق من صحة الفرض، قام الباحث بتطبيق اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول 3 نتيجة اختبار مان ويتني لمتوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في بطاقة تقييم المشروع في مهارة التحليل

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	الدلالة
التجريبية	14	26.90	188	0.05 دالة
الضابطة	16	20.18		

يتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب عند مستوى دلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية وبناءً عليه نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل، الذي يصبح نصه كالتالي: - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي اعتمدت على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية) ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي اعتمدت على ممارسات التعلم التقليدية) في مهارة التحليل لصالح المجموعة التجريبية.

نتيجة اختبار الفرض الثاني من فروض الدراسة:

وكان نصه: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي اعتمدت على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية) ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي اعتمدت على ممارسات التعلم التقليدية) في مهارة التصميم.

وللتحقق من صحة الفرض، قام الباحث بتطبيق اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج حسب ما يوضحه الجدول التالي: -

جدول 4 نتيجة اختبار مان ويتني لمتوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في بطاقة تقييم المشروع في مهارة التصميم

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	الدلالة
التجريبية	14	27	184	0.05 دالة
الضابطة	16	21		

يتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب عند مستوى دلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية وبناءً عليه نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل، الذي يصبح نصه كالتالي: - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي اعتمدت على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية) ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي اعتمدت على ممارسات التعلم التقليدية) في مهارة التصميم لصالح المجموعة التجريبية.

نتيجة اختبار الفرض الثالث من فروض الدراسة:

وكان نصه: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي اعتمدت على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية) ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي اعتمدت على ممارسات التعلم التقليدية) في المهارتين ككل (التحليل- التصميم).

وللتحقق من صحة الفرض، قام الباحث بتطبيق اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج حسب ما يوضحه الجدول التالي: -

جدول 5 نتيجة اختبار مان ويتني لمتوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في بطاقة تقييم المشروع في المهارتين ككل (التحليل- التصميم)

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	الدلالة
التجريبية	14	26.82	185	0.05 دالة
الضابطة	16	20.1		

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب عند مستوى دلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية وبناءً عليه نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل، الذي يصبح نصه كالتالي: - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي اعتمدت على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية) ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي اعتمدت على ممارسات التعلم التقليدية) في المهارتين ككل (التحليل – التصميم) لصالح المجموعة التجريبية.

15-1 مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

كشفت نتائج الدراسة عن تفوق مجموعة الدراسة التجريبية (التي اعتمدت على ممارسات التعلم القائمة على خرائط التفكير الذكية باستخدام التطبيق الذكي Whimsical) مقارنة بمجموعة الدراسة الضابطة (التي اعتمدت على ممارسات التعلم التقليدية) في مهارة التحليل، ومهارة التصميم، وفي المهارتين ككل، وتتفق هذه النتيجة مع جميع نتائج الدراسات السابقة التي تم تناولها وعرضها خلال أدبيات الدراسة، التي أكدت الأثر الإيجابي والفاعلية لتوظيف خرائط التفكير في مجالات ومتغيرات متنوعة ومختلفة من العملية التعليمية.

ويعزو الباحث تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أقرانهم أفراد المجموعة الضابطة، لعدة أسباب استنادا على الأدب النظري ومن أهمها:-

- إن ممارسات التعلم القائمة على توظيف خرائط التفكير الذكية أدى إلى استثمار جانبي الدماغ الأيمن والأيسر، فكانت تُقدم نظرة شمولية لموضوع مهارات التصميم التعليمي لأفراد المجموعة التجريبية، وساعدتهم على التعلم بطرق إبداعية، حيث ساهمت في مساعدتهم على تنظيم البنية المعرفية والقدرة على التركيز، وتنمية قدرتهم على تصنيف المعلومات المتعلقة بالمهارات، والاحتفاظ بها لمدة أطول.
- ساهم توظيف خرائط التفكير الذكية في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في تنظيم تفكيرهم، حيث إنها تتبنى نفس طبيعة نهج التفكير الإنساني، فهي تتوافق مع تكوين وأسلوب عمل المخ البشري.
- ما تتمتع به خرائط التفكير الذكية من خصائص، حيث سهلت لأفراد المجموعة التجريبية عملية التعليم والتعلم من خلال التوصل إلى المعلومات بسهولة ويسر وتوفير للوقت والجهد.

16-1 توصيات الدراسة

بناءً على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فإن الباحث يقدم التوصيات التالية : -

1. توظيف خرائط التفكير الذكية في الموضوعات التي تتسم بالكم المعرفي المتشعب على وجه العموم، وفي موضوعات مهارات التصميم التعليمي على وجه الخصوص.

2. اعتماد تقديم مقررات علمية لطلاب كلية التربية تختص بإكساب مهارات التعامل مع أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتوظيفها في العملية التعليمية.

كما يقترح الباحث، القيام بإجراء الدراسات التالية :

1. إجراء دراسة تجريبية، على غرار الدراسة الحالية تبحث في مهارات التصميم التعليمي التي لم تغطيها الدراسة الحالية.
2. إجراء دراسة مقارنة، بين توظيف خرائط التفكير الذكية وخرائط التفكير المحوسبة التقليدية وخرائط التفكير اليدوية.

نبذة عن الباحث	
اسم الباحث	عماد جمعان عبدالله الزهراني
الجنسية	سعودي
الجامعة	جامعة الباحة
الكلية	كلية التربية
القسم	قسم تقنيات التعليم
آخر الدرجة العلمية	أستاذ مشارك
الجهة المعتمدة لآخر درجة علمية	المجلس العلمي في جامعة الباحة
الاهتمامات العلمية	التعلم الإلكتروني ، الذكاء الاصطناعي.
البريد الإلكتروني	ejalzahrani@bu.edu.sa

2 قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح و نوفل، محمد. (2010). تعليم التفكير النظرية والتطبيق (ط. 3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

استيتية، دلال و سرحان، عمر. (2008). التجديدات التربوية. دار وائل للنشر.

بحيري، إيمان. (2024). تأثير الخرائط الذهنية الإلكترونية على مهارات الحكم السريري لدى طلاب التمريض. مجلة الأسكندرية العلمية للتمريض، 26(3)، 57-84.

بوزان، توني. (2009). خريطة العقل أداة التفكير الخارقة التي ستغير وجه حياتك (ط.7). مكتبة جرير.

حربا، علي. (2023). أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات استخدام الحوسبة السحابية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة دمشق، 39(4)، 23-49.

زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع.

سالم، أحمد. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. مكتبة الرشد.

سالم، أحمد. (2009). الوسائل وتقنيات التعليم(2) المفاهيم – المستحدثات – التطبيقات. مكتبة الرشد.

سحتوت، إيمان. (2014). تصميم وإنتاج مصادر التعلم الإلكترونية. مكتبة الرشد.

سرايا، عادل. (2007). تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم مفاهيم نظرية – تطبيقات عملية. مكتبة الرشد.

سكتاوي، منال. (2009). دور التكنولوجيا في تحسين العملية التربوية. المكتب الجامعي الحديث.

سيد، عصام. (2017). تدريس المفاهيم النماذج والاستراتيجيات المطورة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشبل، منال. (2018). وحدات التعلم الرقمية وتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الشرقاوي، أنور. (1988). التعلم نظريات وتطبيقات. مكتبة الانجلو المصرية.

شواهين، خير و بدندي، شهرزاد. (2010). التفكير وما وراء التفكير استخدام الخرائط الذهنية والمنظمات البيانية لمنهجة التفكير. دار المسيرة.

صبري، ماهر. (2002). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. مكتبة الرشد.

صفر، عمار و القادري، محمد. (2013). الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية دراسة كيفية وصفية تحليلية مرجعة. مجلة العلوم الإنسانية، 10(39)، 49-87.

عبدالرؤوف، طارق. (2015). الخرائط الذهنية ومهارات التعلم طريقك إلى بناء الأفكار الذكية. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عسيري، عهود. (2024). أثر تصميم محتوى إلكتروني تفاعلي قائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية على تحصيل مادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الفنون والأدب للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 6(16)، 37-52.

علي، وائل. (2023). أثر الخرائط الذهنية الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصوير الإعلامي لدى طلاب الإعلام التربوي. المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتلفزيون بجامعة القاهرة، 23(66)، 117-135.

غنيم، هبه. (2023). منهج دراسي مقترح باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية للحد من التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعات الموهوبين. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 39(1)، 127-146.

الفار، إبراهيم. (2012). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا ويب (2.0) (ط. 2). مطبعة جامعة طنطا.

فتح الله، مندور. (2006). أساسيات إنتاج واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم. دار الصميعي للنشر والتوزيع.

فتح الله، مندور. (2009). وسائل وتكنولوجيا التعليم التفاعلية. دار الصميعي للنشر والتوزيع.

كنسارة، إحسان وعطار، عبدالله. (2013). الحاسوب وبرمجيات الوسائط. مؤسسة بهادة للإعلام المتطور.

مدكور، أيمن والسبيعي، نوف. (2024). فاعلية توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل بمقرر اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة العربية الدولية للمعرفة، 4(5)، 64-91.

المناعي، شمسان. (2017). استراتيجيات التعلم الإبداعي. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

نصر، حسن. (2009). المدخل إلى تكنولوجيا التعليم. خوارزم العلمية.

يونس، سيد. (2014). الوسائط المتعددة وتطبيقاتها التربوية. مكتبة المتنبي.

المراجع العربية (مترجمة):

Abdul-Raouf, T. (2015). Mind Maps and Learning Skills: Your Path to Building Smart Ideas (in arabic). Arab Group for Training and Publishing.

Abu Jado, S & Noufal, M. (2010). Teaching Thinking: Theory and Application (3rd ed.) (in arabic). Dar Al-Masira for Publishing, Distribution and Printing.

Al-Far, I. (2012). Educational Implications of 21st Century Technology: Web Technology (2.0) (2nd ed.) (in arabic). Tanta University Press.

Al-Istitiya, D & Sarhan, O. (2008). Educational Innovations (in arabic). Dar Wael for Publishing.

Ali, W. (2023). The Impact of Interactive Electronic Mind Maps on Developing Media Photography Skills Among Educational Media Students (in arabic). Scientific Journal for Research in Radio and Television Cairo University, 23(66), 117-135

Al-Manaei, S. (2017). Creative Learning Strategies (in arabic). De Bono Center for Thinking Education.

Asiri, A. (2024). The Impact of Designing Interactive Electronic Content Based on Electronic Mind Maps on the Achievement of Computer Science Material Among Intermediate School Female Students (in arabic). Journal of Arts and Literature for Humanities and Social Sciences, 6(16), 37-52.

Al-Shabal, M. (2018). Digital Learning Units and the Development of Creative Thinking in Mathematics (in arabic). De Bono Center for Teaching Thinking.

Al-Sharqawi, A. (1988). Learning: Theories and Applications (in arabic). Anglo-Egyptian Library.

Bahiri, I. (2024). The Impact of Digital Mind Maps on Clinical Judgment Skills among Nursing Students (in arabic). Alexandria Scientific Nursing Journal, 26(3), 57-84.

Bouzane, T. (2009). The Mind Map: The Super Thinking Tool That Will Change Your Life (7th E) (in arabic). Jarir Bookstore.

Fathallah, M. (2006). Fundamentals of Producing and Using Educational Media and Technology (in arabic). Al-Sumaiyi Publishing and Distribution.

Fathallah, M. (2009). Interactive Educational Media and Technology (in arabic). Al-Sumaiyi Publishing and Distribution.

Ghoneim, H. (2023). A Proposed Curriculum Utilizing Electronic Mind Maps to Reduce Academic Procrastination Among Gifted University Students (in arabic). College of Education Journal Assiut University, 39(1), 127-146.

Harba, A. (2023). The Effect of Using Mind Maps on Developing Cloud Computing Skills among Educational Diploma Students (in arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences University of Damascus, 39(4), 23-49.

Kansara, I & Attar, A. (2013). The Computer and Media Software (in arabic). Bahaith Media Foundation.

Madkour, A & Al-Subaie, N. (2024). The Effectiveness of Employing Electronic Mind Maps in Enhancing Achievement in the Arabic Language Curriculum Among Secondary School Female Students (in arabic). International Arab Journal for Knowledge, 4(5), 64-91.

Nasr, H. (2009). Introduction to Educational Technology (in arabic). Al-Khwarizmi Scientific.

Sabri, M. (2002). The Arabic Encyclopedia of Educational Terminology and Educational Technology (in arabic). Al-RushdLibrary.

Safar, A & Al-Qadri, M. (2013). Mind Maps and Their Educational Applications: A Qualitative Analytic Descriptive Study with References (in arabic). Journal of Humanities Sciences, 10(39), 49-87.

Sahatout, I. (2014). Designing and Producing Electronic Learning Resources (in arabic). Al-Rushd Library.

Said, I. (2017). Teaching Concepts: Developed Models and Strategies (in arabic). Dar Al-Masira for Publishing, Distribution and Printing.

Salem, A. (2004). Educational Technology and E-Learning (in arabic). Al-Rushd Library.

Salem, A. (2009). Educational Tools and Techniques (2): Concepts - Innovations – Applications (in arabic). Al-Rushd Library.

Saraya, A. (2007). Educational Technology and Learning Resources: Theoretical Concepts - Practical Applications (in arabic). Al-Rushd Library.

Sektawy, M. (2009). The Role of Technology in Improving the Educational Process (in arabic). Modern University Office.

Shawahin, K & Badendi, S. (2010). Thinking and Beyond Thinking: Using Mind Maps and Graphic Organizers to Systematize Thinking (in arabic). Dar Al-Masira.

Younis, S. (2014). Multimedia and its Educational Applications (in arabic). Al-Mutanabbi Library.

Zaytoon, A. (2007). Constructivist Theory and Strategies for Teaching Science (in arabic). Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية:

Feng, R, Alsager, H, Azizi, Z & Sarabain, L. (2023). Impact of mind-mapping technique on EFLlearners' vocabulary recall and retention. learning motivation, and willingness to communicate Heilyon, 9(6), 66-94.

Yang, H & Zeng,Y. (2022). Effects of mind mapping-based instruction on student cognitive

learning outcomes: a meta-analysis. Asia Pacific Education Review, 9(24), 15-37.

Communication Issue and Islam in Tahmima Anam's The Good Muslim: Contextual Analysis

Mutee Abdul Salaam Izadin al-Sarory
Assistant Professor (English language and literature) Department of Foreign Languages, Faculty of Arts and Humanities, Al-Baha University

(**Received:** 24-05-2025; **Accepted**: 31-08-2025)

Abstract: Abstract: This paper attempts to approach one of the novel's The Good Muslim important issues, namely the communication issue between the novel's two main protagonists in relation to the impact of Islam upon it using the concept of the Islamic language (henceforth IL) as an analytical tool. Within the IL conceptualization, there are two IL dimensions: spiritual and worldly. There are also two contexts: the IL basic context (i.e. the Qur'an and Sunnah/Prophet's legacy) and the IL relational or fictive context (i.e., the novel's context). The analysis reveals that the IL worldly dimension is missing in the novel's context. Such an absence of an essential IL component covertly secludes the novel's main protagonists from each other. Consequently, the aforementioned communication reaches an impasse. With such negative impact of the missing IL fictive worldly dimension upon Islam itself as being immersed in spirituality, this paper suggests that appreciating literary works which incorporate IL as such, like The Good Muslim, from an Islamic perspective, would provide thought-provoking ideas about the extent of artistic fair treatment to, or biasness against, Islam.

Keywords: Islamic language (IL); fair treatment; biasness; contextualization.

***

عملية التواصل وصلتها بالإسلام في رواية المسلم الجيد للكاتبة تهميمة أنعم: تحليل سياقي

مطيع عبدالسلام عزالدين السروري
أستاذ مساعد (لغة إنجليزية وآدابها)، قسم اللغات الأجنبية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الباحة

(**تاريخ الاستلام:** 24-05-2025؛ **تاريخ القبول:** 31-08-2025)

مستخلص البحث: تتناول هذه الورقة البحثية إحدى الأفكار الرئيسية في رواية "المسلم الجيد"، وهي عملية التواصل بين الشخصيات الرئيسية في الرواية ومدى علاقة الإسلام في التأثير عليها، باستخدام مفهوم اللغة الإسلامية كأداة تحليلية. ضمن هذا المفهوم، هناك بعدان: روحي ودنيوي. كما يوجد سياقان: سياق أساسي (أي، القرآن والسنة) وسياق ارتباطي (سياق الرواية). يكشف التحليل أن البعد الدنيوي للغة الإسلامية مفقود في سياق الرواية. هذا الغياب لعنصر أساسي من عناصر اللغة الإسلامية يعزل الشخصيات الرئيسية عن بعضها؛ وبغيابه تصل عملية التواصل إلى طريق مسدود بين الشخصيات. ونتيجة للتأثير السلبي لغياب البعد الدنيوي على النظر للإسلام، تقترح الورقة أن تحليل الأعمال الأدبية التي تتضمن اللغة الإسلامية، مثل رواية "المسلم الجيد"، من منظور إسلامي سيولد أفكارًا محفزة للتفكير حول التعامل مع الإسلام بعدل أو التحيز ضده في مثل تلك الأعمال الأدبية.

الكلمات مفتاحية: اللغة الإسلامية؛ عدل؛ تحيز؛ تأطير سياقي.

(*) للمراسلة:
مطيع عبدالسلام عزالدين السروري
أستاذ مساعد (لغة إنجليزية وآدابها)، قسم اللغات الأجنبية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني:
malsarory@bu.edu.sa

(*) **Corresponding Author**:
Mutee Abdul Salaam Izadin al-Sarory
Assistant Professor (English language and literature), Department of Foreign Languages,
Faculty of Arts and Humanities, Al-Baha University.

Email: malsarory@bu.edu.sa

DOI: 10.12816/0062282

1. Introduction

Despite the Islamic aspects in it, The Good Muslim, a novel by Tahmima Anam, has triggered many public reviews (consider, for instance, Hussein, 2011; Bidisha, 2011; Goodreads, 2011-2024) and received academic critiques from many non-Islamic perspectives such as war, gender, diaspora and identity discourses. Along with such critiques, there is a critique by Swazo (2018) that attempts to establish the idea that the Islamic background lurks beyond an irrational and incomprehensible fictional and non-fictional response alike to the Bangladeshi 1971 genocide backgrounded in the novel. Furthermore, it is hard to miss noticing that the novel's Islamic features constitute a main part of its structure without getting due critical attention from an Islamic perspective. For instance, consider the novel's main opening sections. Section 1, (named Book 1), specifically chapter 2, is introduced with the Qur'anic verse: "All that is in the Heavens and on Earth". Section 2, (entitled Book 2), specifically chapter 1, is labeled with this Qur'anic verse: "Every soul shall taste death". And Section 3, (called Book 3), specifically chapter 1, opens with the following Qur'anic verse: "God wrongs no one, Not even by the weight of an atom". These Qur'anic verses are parts of the following Qur'anic verses respectively: Surah Maryam, verse 93, Surah Aali Imran, verse 185, and Surah Al Nisaa' verse 40. All those parts of the Qur'anic verses are found out of their Qur'anic immediate contexts (i.e. verses) as well as general ones (i.e. Surahs). Those verses rough literal out-of-context interpretations are as follows respectively, "all creatures in the universe", "each person will die" and "God never does injustice to any human being" (The Qur'an). Despite incorporating those Qur'anic verses, in addition to many other Islamic aspects, in the novel's structure, this paper finds the existing critical literature about the novel, with their non-Islamic theorizations, unable to give the religious aspects (especially, the Islamic ones) their due signification within any fictive topical literary issue. Some studies would highlight the Islamic aspects as belonging to Islamic fanaticism. At best, some may consider them as social elements that need to be discursively comprehended within identity formation discourses.

Therefore, on its part, this paper argues that the novel, with its unambiguous Islamic features, calls for a contextual analysis—one that would provide a different vision into the novel. More specifically, it sets to investigate the communication issue between the novel's main protagonists: Maya and Sohail, which apparently reaches a critical stage due to the impact of Sohail's conversion to Islam. At this juncture, it may be in order to provide a background about the Islamic language before showing how it is used as an analytical tool.

2. Islamic Language (IL)

The concept of the IL was first coined by al-Attas (1985:170) to denote the nature of the Islamic world languages such as Arabic, Malaysian, Urdu, etc. Those languages are believed to inherently carry the spirit of the Islamic worldview, at least as they are used in their present statuses. In other words, they manifest common basic vocabulary that represents the Islamic conceptual structures and semantic networks of the Islamic worldview. The IL is thus deeply incorporated in Muslims' speech and conception as it reflects the Islamic worldview in both its essential broad dimensions, that is, the spiritual and worldly aspects of life (al-Attas 1985: 170 & 2001: 30). This means that the worldview of Islam necessarily encompasses life in its entirety: this life and the Hereafter (al-Attas 2001: 1). Within this basic intrinsic broad picture, IL is actually a belief language, not an ordinary tool of communication. It is a spiritually and worldly powerful symbolic language in Islam.

The IL spiritual aspects are clearly demonstrated in the five pillars of Islam both linguistically and semantically: 1. Shahadah, (that is, witnessing that there is no god but God and that Mohammad is His Messenger), 2. Salat (i.e. Prayer), 3. Fasting, 4. Zakat (i.e. giving alms) and 5. Hajj (i.e. Pilgrimage). They are also essentially manifested in the six pillars of Islamic faith: Faith in 1. Allah, 2. His Angels, 3. His Books, 4. His Messengers, 5. The Hereafter, and 6. The Fate. There are also many expressions associated with those pillars that demonstrate the spiritual aspects of the IL such as 'In the name of Allah', 'By the grace of Allah', 'Peace be upon you', etc. In a Muslim's life, the connection with Allah (Subhanahu Wa Ta'ala, i.e., 'Glory to Him'; henceforth SWT) is not to be forgotten at all times. It is a matter of serious belief.

The worldly aspects of the IL can be realized in a Muslim's religious obligation to legally enforce and establish certain actions and practices in life so as

people's life affairs are maintained and protected in alignment with the justice that the IL basic context stipulates. The following worldly aspects are part and parcel of the IL; (the list is not exhaustive though): 1. Establishing justice, (for instance, when a dispute among Muslim groups arises, standing against the stubborn side that exceeds the limit toward transgression on the other side and refuses to settle the dispute), 2. rejecting injustice and attempting to change it by hand, tongue and/or heart, 3. accepting family responsibility, 4. seeking knowledge, 5. getting cures for diseases, etc. The basic context of the IL is replete with imperatives to maintain the above-mentioned worldly social issues and others. In short, action that follows belief is at the core of the IL. The following Qur'anic Ayat (i.e. verses) and Prophet's sayings highlight the imperative and significance of some of the above IL worldly aspects:

"إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ"

Indeed, Allah orders justice and good conduct and giving to relatives and forbids immorality and bad conduct and oppression. He admonishes you that perhaps you will be reminded. (Surah no. 16: verse no. 90; henceforth 16: 90 and all translations are from The Qur'an)

وَإِن طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِن بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَىٰ فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّىٰ تَفِيءَ إِلَىٰ أَمْرِ اللَّهِ فَإِن فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ

And if two factions among the believers should fight, then make settlement between the two. But if one of them oppresses the other, then fight against the one that oppresses until it returns to the ordinance of Allah. And if it returns, then make settlement between them in justice and act justly. Indeed, Allah loves those who act justly. (49: 9)

On the authority of Abu Sa`eed al-Khudree (may Allah be pleased with him) who said: I heard the Messenger of Allah, "Whosoever of you sees an evil, let him change it with his hand; and if he is not able to do so, then [let him change it] with his tongue; and if he is not able to do so, then with his heart — and that is the weakest of faith." (Hadith 34)

Narrated `Abdullah bin `Umar: The Prophet said, "Every one of you is a guardian and every one of you is responsible (for his wards). A ruler is a guardian and is responsible (for his subjects); a man is a guardian of his family and responsible (for them); a wife is a guardian of her husband's house and she is responsible (for it), a slave is a guardian of his master's property and is responsible (for that). Beware! All of you are guardians and are responsible (for your wards). (Sahih al-Bukhari 5188)

It is worth mentioning that, in Islam, connection with Allah (SWT) emphasizes the seriousness, responsibility, and significance of life; of people's relations; and of their actions. A Muslim's life is calm but serious at its core. The relationship between the IL and its basic context (that is, the Qur'an and Prophet's Sunnah) underlines this fact. That is to say that the IL derives meaning and significance from its basic context.

Based on al-Attas' conceptualization of the IL, al-Sarory (2014) extended the scope of the IL concept to include all the Qur'anic verses, Prophet's sayings, and key Islamic words and expressions used by Muslims in their daily languages and life affairs to both denote and connote the Islamic worldview in its entirety. He also operationalized the IL as an analytical tool in literary works based on the theorizations of both Izutsu (1964), and al-Attas (1970). In this regard, the IL has two contexts, that is, the basic context (i.e., the Qur'an and Sunnah) and the relational (or fictive) context (i.e. the literary work in which the IL is incorporated). Thus, the Islamic aspects in a literary work may be identified, grouped and classified with reference to the nature of IL in its basic context. The IL use in a fictive context may also be compared to its use in its basic context which maintains both the IL meaning and use as base reference to which any deviation can be spotted.

3. Research Methodology

The paper employs the concept of the Islamic language (IL) as an analytical tool. It finds the IL more sensitive to the novel's nuances in the first place than any other academic route, for the IL use in the novel's context can be laid against its basic use in the Islamic context. Thus, unlike other non-Islamic perspectives, this paper puts the Islamic fictive features in their proper context that consequently gives them their due signification

during the analytical process. Conceptually, the IL drives its meaning from the Islamic context in which it originally exists in both its dimensions introduced above. This context is considered the IL basic context in relation to what is called the relational (or fictive) context in which the IL can be used. In this paper, the IL fictive context, as such, is the context of the novel under study (that is, the context of The Good Muslim). With its two dimensions: the spiritual and the worldly, the IL stands out as an analytical tool. With those two dimensions, the Islamic aspects in the fictive context can be identified and their nature as belonging to either dimension would readily be revealed. In this way, during analysis, the IL concept provides a comprehensive picture to the nature of the Islamic aspects in the fictive context under study and facilitates the basic context of those aspects for analytical reference.

To recapitulate, this paper understands and employs the IL in the following sense: IL is a group of key Islamic words and expressions included in Muslims' speech and is necessarily and basically comprehended by its Islamic basic context (i.e. Qur'anic and Sunnah contexts) as opposed to what one can call a relational context in which the IL could be used. Moreover, in this paper, the idea of the IL springs from its use in the fictive context under study. Therefore, it is of utmost importance to observe that the study of the IL in this paper is a study of 'use' and 'context', not of meaning. To put it differently, the idea of the IL is to find out the nature of the used IL rather than what it says in the context-in-use specifically in relation to the novel's main protagonists and their interaction and communication with each other.

At this juncture, it is important to critically review some of the relevant literature carried out upon the novel so that the significance of this paper stands out.

4. Literature Review

Within The Good Muslim's context, the communication issue between the two main protagonists, Maya and Sohail, is interpreted by some critics from the perspectives of war, gender, diaspora, and identity discourses. Their positions toward their society have also been approached by highlighting the passive impact of the Islamic background on the protagonists' mentalities and/or resistance to it. These critics view Islam, as a collective term, either as a personal matter, an obstacle to, or part of, a new identity consciousness, or as indefinite to social change.

From a post-war discourse, Sohail's religious way of life is viewed by Bhatta and Bhul (2024) as an obstacle in Maya's path of struggle for justice after the war. To them, Sohail, "a religious fundamentalist," is trying "to impose a Muslim identity," which is negatively contrasted to "secular humanitarianism" (pp. 56-67). From a gendered perspective, Sen (2022) interprets Sohail's silence—or rather lack of response, when Maya attempts to make him talk about war—as that Sohail "does not have any [stories of 'war' bravery]", because he "cannot bear the burden of performing the gender role of a soldier back from war". She further considers his silence as a 'personal choice' (pp. 194-195).

Hasanat (2017) states out of a diasporic perspective that Maya "defines herself as Bangladeshi first, Muslim second" having no choice but to go on with the nationalist agenda: "the only movement she imagines is that of moving forward with her fight for democracy". Sohail, for her, is torn between both his national and religious identities. More specifically, "Sohail is unable to adapt with double consciousness of the imagined diaspora" (p. 63). She further states that "Sohail's consciousness about an imagined diaspora reshapes itself through the prism of religious ideology, allowing his religious culture to usurp his national culture" (p. 63). As one can observe, for Hasanat, the religious aspect is viewed in relation to identity formation within a diasporic discourse.

Majid and Jalaluddin (2018) probe into the novel through the concepts of 'the secular' and 'the religious' as key concepts to address the existing state of affairs between the novel's main characters, Maya and Sohail, reflecting thereupon the identity politics during the nation-building of Bangladesh after the 1971 Liberation War with West Pakistan. They hold the view that "the silence that exists between siblings is caused by Sohail, who views his sister as different, where in his eyes, she increasingly becomes 'the other'." "For Maya,", they proceed, "religion . . . is a disease that infected the Pakistani nation which butchered its sons and daughters in the war" (p. 35). They discuss the novel post-colonially adopting Talal Asad's theorizations which view, as they paraphrase, "the secular as an ideology that

brings together different concepts and practices, and which is neither a break from religion nor a continuity of it" (p. 26). These critics employ 'the secular' and 'the religious' as discursive concepts, establishing thereby that "the meaning of each concept changes as the context and meaning changes, thus making it necessary to reconstruct the ways one studies both the secular and the religious" (p. 31). Aware of the two concepts' problematic nature in the state identity formation, they therefore conclude that the only way out to avoid such a binary opposition and consequently restore social balance is to accept "the merge and mutation of identity" which, for them, is what allows for "the creation of the hybrid, or in the case of the novel, a space of moderation" (p. 39).

One can observe that the above reviewed critics accept what the novel demonstrates about the Islamic aspects as taken for granted. That is to say they never delve into the true nature of the IL that Sohail is portrayed to submissively adopt and then speak. To them, the IL that Sohail speaks is considered, as it is in the novel's fictive context, a representative of Islam, that is to say not just some aspects of Islam. Moreover, Sohail is described, by Hasanat (2017), as "a radical Islamist" and his stance is stated, as a matter of fact, as "religious fanaticism" (pp. 62-63). Such critical speculations of the novel's fictive Islamic aspects tints Islam, in its totality and practicality, as being fanatical. Furthermore, such consideration of the Islamic aspects can be taken to be 'epistemic injustice' which is, as conceptualized by Fricker, 'a wrong done to someone specifically in their capacity as a knower.' (Fricker, 2007 as cited in Sandberg & Colvin, 2020, p. 1587).

From a different position, Swazo (2018) attempts to shed some light on the protagonists' communication issue by bringing some analogy from within the Islamic philosophy. By furnishing a background to two Islamic 9th C philosophical schools: the Mu'tazilite and the Ash'arite, Swazo establishes Sohail's and Maya's positions against, as he states, the Islamic mentality toward the Bangladesh 1971 genocide. For him, both schools represent Islam's stance as they both base their arguments upon the Holy Qur'an. He observes that Sohail represents the position of the "Ash'arite 'subjectivist' (man depends on God's unfathomable will) theology". The Mu'tazilite's position, to him, as he alludes to Maya's stance as it seems, is a bit different though: "the Mu'tazilite [are] rationalis[ts] (man must choose)". However, in the final analysis, he opines that theodicy in Islam is passive as it contradicts with the justice that both schools attribute to Allah as just, for had Allah were just, he goes on to say, how come that He allowed Muslims to do unjust actions? Consider what he establishes in this regard:

> This narrative symbolically represents a contestation of "revelation" and "reason," with one resolution proceeding in the direction of Islamic belief (that of the brother Sohail) and consistent with Islamic theodicy; another resolution proceeding toward rejection of Islam (that of the sister Maya) and consistent with a secular and gendered conception of justice emanating from the critical mind of a "liberated" woman . . . One commits to the primacy of the afterlife, to the promise of Paradise; the other to the primacy of the historical, political present . . . Anam . . . call[s] for a new, rational interrogation of the evidence; for enabling women to speak differently from men about 1971; and for the assertion of a human justice brave enough to indict Allah's justice for the latter's inability to indict crimes against humanity committed "in the name of" Islam. (Swazo, 2018, pp. 280-285)

All the above reviewed critiques pay no attention to the existence of a difference between the Islamic aspects denoting and connoting core Islamic ideas and the fictional characters that are depicted to adhere to them. Fictional characters' understanding and conduct, especially when being extremist: lenient or literal, cannot be taken as evidence of the true nature of the ideas they claim to adopt and apply about Islam as their behavior is subject to prejudice or, at least, misconception on the part of the writer. In close connection with such latter statement, Sandberg and Colvin (2020) report some research to have established that "[t]he link between the broad religious belief system called Islam and the form of contemporary violence called Islamic terrorism has been shown to be tenuous" (p. 1585).

Therefore, lest such IL fictive view as well as its critical speculations taken for granted, this paper takes upon itself to unravel the nature of the IL within the fictive context of the novel The Good Muslim in relation to the IL basic context. By doing so, it attempts to investigate the nature of the communication issue between the two main protagonists of the novel: Maya and Sohail, and the impact of the IL upon the said communication.

5. Analysis

5.1 Islamic Language (IL) in The Good Muslim

In the novel The Good Muslim, the Islamic vocabulary (whether they are basic Islamic words or Qur'anic verses and expressions related to those basic words) is plenty in number but is sporadically incorporated in the story's events, generally establishing the Islamic features of the novel's context. This IL vocabulary, as it is manifested in the novel's context, is provided here out of sequence with the repetitions eliminated but indicated as numbers within parentheses in the following table, Table 1. The IL in the novel is assembled in the table below based on the number of their occurrences beginning with the most repetitive basic word God (51 times) and its related words, then prayer (33 times) and its related words and so on. The related expressions and Qur'anic verses found in the novel's context are then grouped based on their relevance to those basic words in the Islamic context in the corresponding columns.

TABLE 1. IL in the fictive context of the novel The Good Muslim

Key Words (number of their occurrence in the fictive context)	Expressions and some Qur'anic verses related to the key words occurred in the fictive context
God (51 times); Allah (12 times); Almighty (6 times)	-Bismillah ir-Rahman ir-Raheem (5 times);
	-in the name of God;
	-La Ilaha Illallah, Muhammad ur Rasul Allah
	-Alhamdulillah (3 times)
	-Alhamdulilla hi rabbil al-ameen
	-thanks be to God
	-Subhan Allah (2 times);
	-innalillah (2 times)
	-inshallah (5 times)
	-May . . . soul rest in peace
	-May God Bless . . .
	-Allah Hafez; Khoda Hafez (3 times)
	-God sees everything
	-God Bless you
	-God be with you
	-by the grace of Allah (2 times)
	-God is Great (4 times)
	-God forgives you (3 times)
	-God offers forgiveness
	-God is merciful
	-lord has prescribed for himself mercy
	-the will of God; God willing; God's will: deference to the will of God;
	-under the watchful eye of the Almighty
	-returning to God
	-a gift from God
	-Allah's hands
	-for God's sake

prayer (33 times); mosque (24 times); pray (10 times); Mecca (6 times); Muezzin (6 times); Praying (5 times); call to prayer (3 times); Azaan (2 times); Ka'bah; Sejda; prostration	-imams
	-the worshippers; the praying men
	-pilgrimage to Mecca; Zamzam (3 times); water from the Well of Zamam
Book (33 times); Qur'an (14 times); verses (2 times); Aytul Kursi (2 times); Surah Yasin	-All that is in the heavens and on Earth
	-Every soul shall taste death
	-"There has come to you from God a light and a Book most lucid. With it, God guides him who conforms to his good pleasure to the paths of tranquillity; He shall lead them from the fields of darkness to the light, by his leave, And he shall guide them to a straight path."
	-for men who surrender to him, and women who surrender to him. For men who believe, and women who believe
	-Allahu la ilaha illa Huwa, Al-Haiyul-Qaiyum. There is no God but He, the Living, the Self-subsisting, Eternal. La ta'khudhuhu sinatun wa la nawm. No slumber can seize Him, nor sleep.
	-"God wrongs no one, Not even by the weight of an atom"
	-Waalqurani alhakeemi, Innaka lamina almursaleena
Faith (9 times); Belief (2 times)	-There is no God but God
	-There is another life after this one
	-God is greater than your belief
	-appealing to God
	-a gift from God
	-equal before God
Prophet (9 times)	-Abraham may peace and blessings be upon him
	-Abraham peace be upon him
	-God's servant
	-Ashahadullah Muhammadur RasoolAllah
	-messengers of God
Muslim (3 times); pious	-As-Salaam Alaikum (6 times)
	-Walaikum As-Salaam (2 times)
	-the slave Bilal -gambling; hallal and haram
Afterlife (3 times)	-The Day of Judgement
Fast (2 times)	-fast during the month of Ramzaan

It is this IL, in the table above, that Sohail, one of the main novel's protagonists, is depicted to convert to and use (or, as this paper puts it, to speak) in his life after returning from war (i.e. the 1971 Liberation war with West Pakistan). The novel's context introduces Sohail's adoption and assimilation of this IL as follows:

> This was how it began. It hurt her [i.e., Maya, Sohail's sister] to remember this, because everything that happened afterwards could be traced to Sohail's first steps towards God, beginning with the Book that she [i.e., Sohail's mother] gave him, that gathered dust on his bookshelf . . . that she read aloud while he ate his breakfast, that he was unable to resist, that

he began to memorise, then understand, then love, that finally fell into his hands as he learned to read, that wove itself into his heart – that led to revelation and his conversion, the alchemy of which none of his loved ones could trace to a single moment, a single gesture. (Anam, 2011, p. 93)

It is crucial to observe that, based on the IL basic context, the IL aspects in the novel's context, listed in the table above, only belong to the IL spiritual dimension. That is to say that they all fall within the belief in the pillars of Islam and Islamic faith. Consequently, this shows that the IL worldly dimension, which entails certain actions and practices incumbent upon a Muslim in life, is completely missing in the IL fictive context. This finding is significant in highlighting the nature of the communication issue between the two siblings as it has detrimental impact on it as will soon be revealed in the discussion below.

6. Discussion

In the novel's (The Good Muslim) context, there are two main topical issues, namely 1. the war impact on family and national cause and 2. the issue of the IL, in the sense that it represents the Islamic worldview (i.e. Islam). After the Bangladeshi 1971 Liberation war, each character of the two novel-highlighted characters: Maya and Sohail, lives her/his life in a way unique to her/his thinking. The war impact, of which each had a share, has led them to uphold different ideas as ways of life, each in her/his own way. Consequently, this situation leads them to a communication problem with themselves and others. Along the way, despite Maya's strong interest in her ideas, she attempts to ponder over her brother's ideas but eventually to no avail.

The novel's main protagonist, Maya, has a two-fold concern in almost throughout the novel, that is, the family reunion and the national cause. After the war, the issue of the IL that Sohail learns and speaks strongly interferes with those issues, troubling Maya's mind and life along the way. She thinks that Sohail's new way of life is due to the influence of his wife, Silvi, on him: "she knew that whatever direction her brother might be taking, it would be Silvi who pressed him further along the journey" (Anam, 2011, p. 175). Maya fails to notice and attend to her brother's true trouble for which her mother rebukes her:

'You pushed him', Ammoo was shouting. 'You pushed and you pushed' . . . Did you listen to anything he said, up on that rooftop? Did you listen? No. You mocked him. You turned deaf and mocked him.' (Anam, 2011, p. 252)

Maya escapes her inability to communicate with her brother and to regain his old company by busying herself with her chosen occupation as a traveling doctor in another city: an occupation that readily goes along with her concern to serve the national cause, that is, to help build the new post-war country. After the death of Sohail's wife, Maya thinks that it is high time to reach out to her brother again for a re-communication and family re-union. However, she is totally unaware of the nature of Sohail's IL. She just focuses on an external factor that has made Sohail lead another life. In other words, since the shift cause is human (i.e. Silvi) and removed (i.e. she is now dead), it is then possible, she fancies, to get back her brother via human intervention. However, to her puzzlement, Sohail seems to have already completely chosen his religious way with an obvious religious language jargon. His new language (i.e. his acquired IL) appears to be posing a barrier between their possible reunion and re-communication. Upon return from her self-imposed away-from-home journey, Maya is preoccupied with meeting her brother. It is only through his small son, Zaid, that she is able to meet him. Since her return, Sohail:

had been away, travelling from one jamaat to another . . . without the prospect of seeing him . . . At the prospect of seeing him again, she allowed herself a sliver of hope. A reunion. She would approach him, ask about Zaid . . . See if there was somewhere they could meet, she and her brother . . . [Upon meeting him] he held out his arms to her . . . He kissed her forehead. 'As-Salaam Alaikum,' he said. She clung to him, and slowly, gently, he shifted away. 'Walaikum As-Salaam,' she heard herself reply. 'How are you?' [She asks,] 'I am well, by the grace of Allah' [he replies] . . . 'You know I've come back,' she began. 'Yes, I know.' He knew. (Anam, 2011, pp. 78-82)

As observed, it is Maya who makes efforts to approach her brother, for possible re-communication and comprehension, for a hope of regaining a once warm family life as well as to find a supporter in the national cause which never leaves her thought. To this point in the two siblings' interaction, a language barrier has become evident between them.

As for Sohail, he remains stubbornly silent and passive toward his family as well as Maya's concern which is evidently an IL worldly aspect: the family reunion and the national cause. He neglects his son Zaid, a six-year-old boy, who appears to be in desperate need for his paternal care and affection, especially after the mother's death. This behavior shows that Sohail is unaware of the importance of his own personal worldly affairs. When Maya brings up the suggestion of her taking Zaid to school, Sohail dismisses the idea of the boy's formal schooling by referring to a personal tutoring: "His [i.e. Zaid's] education is continuing in the hands of Sister Khadija" (Anam, 2011, p. 82). His negligence of his son worldly affairs ultimately leads him to lose his son's life in the first place. This behavior, as such, reveals outright violation to the IL basic context, especially its worldly dimension, which decrees, among other things, parents' responsibility for their children: ". . . a man is a guardian of his family and responsible (for them) . . ." (Sahih al-Bukhari 5188). As toward Maya, Sohail knows well his sister's deep interest in the national cause, for he himself has been a university student activist and evidently participated during the war for that matter. But now he leads a religious spiritual life typical of his Islamic group The Congregation of Islam about which Maya is illuminated by her mother:

They called themselves Tablighi Jamaat. The Congregation of Islam . . . Sohail had his own group of followers at the mosque; many men had been led to the way of deen – the way of submission – under his direction. They brought their friends, their errant sons, and Sohail told them what to believe and how to live. He was considered a holy man. (Anam, 2011, pp. 21-22)

The IL fictive context reveals that not only is Sohail's religious life, as it is, restricted to 'what to believe and how to live,' indifferent to his family but also to the national cause which is a critical issue for Maya. Sohail's silent, or passive, reaction to the national cause is made to loom large around his newly acquired language, i.e. the IL which appears to be lacking enough resources that could enable him to extend liaison with his sister in that issue specifically. He appears to have only learned to speak the IL at the spiritual level and now teaches it per se to other people. In other words, Sohail's depicted IL appears to be restricted to a limited vocabulary by lacking the personal, social and intellectual resources for people's worldly life. In this regard, based on the worldview of Islam as al-Attas (2001:1) puts it, Sohail's IL reserve belongs, as the analysis above shows, to just one dimension, that is, the IL spiritual dimension. Moreover, there is no indication whatsoever in the IL fictive context that Sohail, the one who adopts the IL as a way of life, is aware of an existence of an IL worldly dimension. At the beginning of his inclination toward Islam, Maya tries to draw Sohail's attention to the poor people's situation in the country when a poor man stands in the window of their house begging them for some help. This is clearly a worldly situation, but the IL that Sohail speaks is portrayed as being uncapable to cater for. Here, both Maya and Sohail are unaware of the IL worldly dimension. She asks Sohail: "What does your book tell you to do with this man, Bhaiya?". When Sohail gives him some money, Maya comments: "That's it? That's all you're doing? Don't you want to know how the man came to be here?" (Anam, 2011, p. 128). In the IL basic context, there is the Zakat, i.e. giving alms to the poor, but Sohail is unaware of its worldly implication. The Zakat is carried out by the people in authority in society for specific categories of people. In this regard, the Qur'an stipulates:

إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ ۖ فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ

Zakah expenditures are only for the poor and for the needy and for those employed to collect [zakah] and for bringing hearts together [for Islam] and for freeing captives [or slaves] and for those in debt and for the cause of Allah and for the [stranded] traveler - an obligation [imposed] by Allah. And Allah is Knowing and Wise (9: 60).

This situation further asserts that the IL worldly dimension is completely missing in the novel's context: a fictive imbalance that conspicuously tints the IL as impractical for worldly affairs. It shows that the IL is merely a psychological way out of sophisticated worldly affairs. In fact, in this regard, Sohail's resort and tenacity to one dimension of the IL is explicitly and closely linked to his own deep personal trouble (i.e., the guilt of killing an innocent man; hence seeking divine salvation); it is narrated that:

He had killed an innocent man. The man was not an enemy, not a soldier. Just someone who had let the wrong word come out of his mouth. There is only one way to be good now. The Book has told him he is good, that it is in his nature to be good. The words have been reclaimed and he swells up with love for the Book. (Anam, 2011, pp. 123-124)

Keeping the IL basic context in mind, such deep calming spiritual relief appears to deprive, and drive away, Sohail from seeing, learning about and considering the other IL dimension which never ignores, but rather stipulates, worldly life. In the Qur'an (i.e. the IL basic context), Allah (SWT) states: وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ; (But seek, through that which Allah has given you, the home of the Hereafter; and [yet], do not forget your share of the world. And do good as Allah has done good to you. And desire not corruption in the land. Indeed, Allah does not like corrupters.") (28: 77). This Qur'anic verse reminds Muslims, among other issues, not to abandon worldly life and not to indulge in corruption. However, Sohail is seen to have chosen just the first part of the verse which stipulates that: 'seek . . . the home of the Hereafter'. Also, Sohail's IL spiritual dimension is further highlighted by his mother when she describes his mission to Maya as a way to relieve people's psychology: 'They brought their friends, their errant sons, and Sohail told them what to believe and how to live. He was considered a holy man' (Anam, 2011, p. 22). This IL spiritual dimension, portrayed, at least through Sohail, is shown to be self-contained with which no one knows how the IL works in a person's worldly life. For Sohail only speaks the IL at the spiritual level while being silent, or rather passive, toward his personal worldly affairs: his son Zaid, his education and his family, let alone public worldly affairs.

As for Maya, she uses political language jargon and firmly believes that the regime that took over after the war has betrayed the country. Practices of injustice against women committed during the war have never been rectified and the criminals are still free. She attempts to address and highlight those crimes to society by writing for a newspaper and by attending political meetings—attempts that, she hopes, would lead up to the application of justice. Due to the grip of this political issue upon her, Maya fails to attend to her brother's trouble upon his return from the war. It is narrated that Sohail:

wants her to be quiet so she can hear the roar in his head, thinking that if she could hear that roar, the roar of uncertainty and the roar of death, she might understand. But she refuses to be quiet for long enough . . . I have committed murder. If he were to tell his sister about the war, this is what he would have to tell her. She wants stories of heroism. She wants him to tell her that he planted bombs under country bridges . . . But he has no story of this kind. She grows angrier and angrier at his silence. (Anam, 2011, pp. 124-125)

Upon learning of his IL, Maya also fails to realize the deep impact of the IL spiritual dimension on her brother. She interprets this change to be due to the influence of his wife, Silvi. In fact, Maya's unconcern to the impact of the IL spiritual dimension on her brother seems to be due to the persistent nationalist agenda for which the war started in the first place with the West Pakistan, that is, to establish a secular state, which, in turn, implies the inefficacy and impracticality of the pre-war political religious agenda. That religious agenda's failure, as it appears, is also evident in Maya's bitter response when she hears the "Dictator"—as she calls him (i.e., the Bangladesh president)— "prais[ing] the importance of regional unity [i.e. with Pakistan, Maya's enemy]. All Muslims are Brothers, he repeated". It is here that Maya's resentment stands out: "she couldn't bear to listen. She switched off the television" (Anam, 2011, p. 42). In fact, this very conviction against the said agenda is so powerful that it had even once gripped Sohail himself upon his return from the war when his mother gave him "the Holy Book":

he shakes his head, because he has come to believe that the Book was part of the problem, before the war, before Bangladesh. Because people were attached to the Book, or their idea of the Book, more than to each other, or to their neighbours, or to their country. They had called themselves revolutionaries, and believed that faith was beneath them, a consolation for simpler, lower minds. Sohail turns his face from the Book and waves his mother away. (Anam, 2011, pp. 92-93)

However, after Sohail's change and due to his IL influence of which some old traces remained deep hidden in Maya since childhood when her mother used to teach her some verses of the Qur'an, Maya begins to recollect upon the IL for a while. Moreover, her mother's illness and her fear of losing

her mother deepen her thought and consideration of the IL spiritual dimension, apparently for hope of its effect in making miracles before which science apparently still stands helpless. Here too, one should notice that, similar to her brother, albeit out of her control as she does not know enough about the IL in its full capacity as a signifier of the worldview of Islam, Maya ponders only on the spiritual dimension of the IL. Therefore, due to her lack of knowledge of the IL worldly dimension, Maya's spiritual moments of IL recollection gradually fade out as they are by themselves undoubtedly and evidently insufficient to provide for a balanced personal as well as public life. To Maya, such an IL, as depicted in the novel's context, is irrelevant to her interest in people's worldly life, especially to the pressing and life-demanding issue for her, that is, the national cause.

Within the IL fictive context, both Maya and Sohail are totally unaware of the IL worldly dimension. In fact, they lack the knowledge of this very crucial IL worldly level in Muslims' lives. Had Maya were equipped with the missing religious knowledge as such, she might have considered the Pakistani regime as an oppressor (i.e., transgressor) whose military action against their fellow Muslims and other innocent civilians is in no uncertain terms outright transgression and non-Islamic in the first place. In this regard, in the IL basic context, and in the course of the confrontation with the enemies, Allah (SWT) stipulates in the Qur'an: "وَلَا تَعْتَـدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِـبُّ الْمُعْتَدِيـنَ" "do not transgress, Allah does not like transgressors" (2: 190). This makes it evident that Muslims are strictly commanded not to initiate war unreasonably with the enemies (that is, not to transgress), let alone with fellow Muslims and unarmed civilians. Had Maya were aware of this fact, she might have proceeded with her national cause without unnecessarily rejecting the IL which, in its nature and totality, furnishes the moral and religious valence to stand against, and rightly resist, the oppressors and their injustice even if they were fellow Muslims themselves. She might have been able to communicate with her brother about the national cause. That is to say that she might have underlined her brother's critical lack of knowledge about the IL worldly dimension using the same language (i.e. the IL) that he has chosen to speak, but he, in fact, severely lacks its full crucial religious jargon and power for worldly affairs.

7. Conclusion

This paper unravels the communication issue between the two main protagonists of the novel The Good Muslim: Maya and Sohail, in relation to the impact of Islam upon it by employing the concept of the IL as an analytical tool. Existing critical literature are found to have overlooked the Islamic features of the novel. In some critiques, Islam is viewed as a collective term. Some critics consider it as being a source of fanaticism while others treat it as a discursive social element in society identity formation. With connection to the novel, Islam is also viewed as a source of passivity impacting its followers. With the employment of the IL in this paper, the Islamic features are given due treatment by identifying and classifying them before finding out their impact upon the communication issue between the novel's main protagonists. The IL has two contexts: a basic context, which is the Qur'an and Sunnah context, and the relational (or fictive) context, which is the novel's context in which the IL is used. It also has two dimensions: the spiritual dimension and the worldly dimension. The analysis reveals that there is only one IL dimension in the fictive context, that is, the spiritual dimension. This shows that the IL worldly dimension, which exists in the IL basic context, is completely missing in the IL fictive context. With reference to such a finding, it is found that the protagonists' communication issue reaches an impasse due to the absence of the IL worldly dimension. Sohail's ignorance of the worldly dimension of the IL he speaks leads him to neglect his son, Zaid, and family. The consequence is detrimental as not only does he leave his son without schooling, but he also eventually loses his son's life. Also, he is portrayed as silent and passive toward his sister, Maya, and her concern for family reunion and national cause. This indicates that Sohail does not only neglect his family but also his society. Maya attempts to understand her brother's IL but to no avail. His IL, as depicted in the novel, frustrates her as it lacks the worldly dimension that is contained in the IL basic context.

8. Acknowledgement

This paper is indebted to the existing Islamic scholarly knowledge as well as the critical corpus carried out on the novel The Good Muslim, without which this research could not have seen the light.

9. References

al-Attas, S. M. N. (1970). The Mysticism of Hamzah Fansuri. Kuala Lumpur: University of Malaya Press.

al-Attas, S. M. N. (1985). Islam, Secularism and the Philosophy of the Future. London: Mansell Publishing.

al-Attas, S. M. N. (2001). Prolegomena To the Metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam. Kuala Lumpur: ISTAC.

al-Sarory, M. A. I. (2014). Contextualization of the Islamic language in Abdul Rahman Munif's Cities of Salt Trilogy. [Unpublished doctoral dissertation]. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Anam, T. (2011). The Good Muslim. Canongate Books, 2012.

Bhatta, S. R., & Bhul, R. (2024). The Good Muslim as a quest for jus post bellum in a nation in transition. KMC Journal, 6(2), 55–70. https://doi.org/10.3126/kmcj.v6i2.68890

Bidisha. (2011, June 4). The Good Muslim by Tahmima Anam-Review. The Guardian. https://www.theguardian.com/books/2011/jun/05/good-muslim-tahmima-anam

Goodreads. (2011 through 2024). The good Muslim (Bangla desh, #2). Goodreads. https://www.goodreads.com/book/show/11331177-the-good-muslim#CommunityReviews

Hasanat, F. (2017). Religion, diaspora and the politics of a homing desire in the writings of Zia Haider Rahman, Tahmima Anam and Monica Ali. Asiatic: IIUM Journal of English Language and Literature, 11(1), 57–68. https://doi.org/10.31436/asiatic.v11i1.962

Hussein, A. (2011, May 29). The good muslim by Tahmima Anam – review. The Guardian. https://www.theguardian.com/books/2011/may/29/good-muslim-tahmima-anam-review

Hadith 34, 40 Hadith An-nawawi - sunnah.com - Sayings and Teachings of Prophet Muhammad. https://sunnah.com/nawawi40:34

Izutsu, Toshihiko. (1964). God and Man in the Qur'an: Semantics of the Qur'anic Weltanschauung. Trans. 2002. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust.

Majid, A. A. & Jalaluddin, D. Q. A. (2018). The Conflicts between the Secular and the Religious in Tahmima Anam's The Good Muslim. GEMA Online® Journal of Language Studies 18(4),26-41. http://doi.org/10.17576/gema-2018-1804-03

Sahih al-Bukhari 5188 - Wedlock, Marriage (Nikaah) - sunnah.com - Sayings and Teachings of Prophet Muhammad.https://sunnah.com/bukhari:5188

Sandberg, S. & Colvin, S. (2020). 'ISIS is not Islam': Epistemic Injustice, Everyday Religion, and Young Muslims' Narrative Resistance. The British Journal of Criminology, 60(6),1585-1605. https://academic.oup.com/bjc/article/60/6/1585/5843316

Sen, M. (2022). The Good Muslim: Memory, Identity and Gender Roles. International Journal of Bengal Studies, 11(12), 2022, 189-198

Swazo, N. K. (2018). Questioning Islamic belief in post-genocide bangladesh: Mu'tazilites and ash'arites, Maya and Sohail. Holocaust and Genocide Studies, 32(2), 272–290. https://doi.org/10.1093/hgs/dcy037

The Qur'an. Tanzil Navigator. https://tanzil.net/

تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض

طلال بن عقاب الحزيمي
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية

(تاريخ الاستلام: 24-08-2025؛ **تاريخ القبول:** 13-10-2025)

مستخلص البحث: مستخلص البحث: هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات. وطبقت الدراسة على عينة بلغت (242) معلّمًا، موزّعين وفق متغيرات (النوع/ المؤهل/ المرحلة الدراسية) وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب بمدارس الدمج في مدينة الرياض جاء مرتفعًا، وأن مستوى التصورات السلبية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب بمدارس الدمج في مدينة الرياض جاء منخفضًا، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا على متغير النوع في استجابات أفراد عينة الدراسة يعزى إلى متغير النوع، بينما يوجد تأثير دال إحصائيًا على استجاباتهم يعزى إلى متغير المؤهل لصالح ذوي المؤهل التربوي، وكذلك يوجد تأثير دال إحصائيًا على استجاباتهم يعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: معلمو التربية الخاصة، الذكاء الاصطناعي، مدارس الدمج، التقنيات الحديثة.

***

Special education teachers' perceptions of the use of artificial intelligence applications in teaching students in inclusive schools in Riyadh

Talal Eqab Alhuzimi
Department of special education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

(**Received:** 24-08-2025; **Accepted**: 13-10-2025)

Abstract: The study aims to reveal the perceptions of special education teachers towards the use of artificial intelligence applications in teaching students in inclusive schools in Riyadh. To achieve the objectives of the study, a descriptive approach was used, relying on a questionnaire to collect data. The study was applied to a sample of 242 teachers distributed according to variables (gender/qualification/ school stage). The results of the study indicated that the level of positive perceptions of special education teachers towards the use of artificial intelligence applications in teaching students in inclusive schools in Riyadh was high, and that the level of negative perceptions of special education teachers towards the use of artificial intelligence applications in teaching students in inclusive schools in Riyadh was low. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample individuals attributable to the gender variable, while there were statistically significant differences in their responses attributable to the qualification variable in favor of those with educational qualifications. There were also statistically significant differences in their responses attributable to the educational stage variable in favor of secondary school teachers.

Keywords: special education teachers, artificial intelligence, inclusive schools, modern technologies..

(*) للمراسلة:
طلال بن عقاب الحزيمي
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية

البريد الالكتروني: Talhuzimi@ksu.edu.sa

(*) **Corresponding Author**:
Talal Eqab Alhuzimi
Department of special education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

E-mail: Talhuzimi@ksu.edu.sa

DOI: 10.12816/0062285

1 المقدمة:

تؤدي التكنولوجيا الحديثة والذكاء الاصطناعي دورًا ذا أهمية عالية في تحسين فرص حصول الأشخاص على التعليم، فقد أثر الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا على المعلم والطالب على حد سواء، حيث اكتسب المعلم مهارات تدريس جديدة بفضل التقنيات الحديثة، مثل الألواح الرقمية، وأجهزة التابليت والكمبيوتر، أما الطالب فمن الأهمية أن يصبح متمكنًا من استخدام الذكاء الاصطناعي في ممارساته التعليمية؛ مما ينمّي قدراته على التعامل مع الذكاء الاصطناعي في ممارساته الحياتية بوجه عام، ويرفع قدراته على التعامل المبكر مع هذا النوع المتقدم من التكنولوجيا، ويدفعه نحو حياة ناجحة.

وفي ظل الثورة الصناعية الرابعة ابتكر العقل العلمي والتكنولوجي مفهوم الذكاء الاصطناعي كأحد أهم الموضوعات الرئيسة الأكثر أثرًا وتأثيرًا في مجالات الحياة المعاصرة، الأمر الذي جعل البحث في الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المعاصرة والاطلاع عليها من شريان الحياة التي لا مناص منها لأبناء هذا الجيل والأجيال القادمة (الكوار، 2023، 297).

ولذا أشارت دراسة Chiu & Chai (2020) إلى أن هناك اتجاهًا متصاعدًا في مجال العمل التربوي نحو دمج المواضيع المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في المقررات الدراسية في مختلف المراحل التعليمية؛ وذلك من أجل إعداد الطلاب للتعامل مع هذه التقنيات الناشئة. وبطبيعة الحال يتطلب ذلك تخطيط المنهج بشكل مناسب لدمج الموضوعات المتعلقة بهذه التقنيات في المقررات التي تعد جزءًا من المنهج. وبسبب الطفرة الهائلة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم وتأثر عناصر نظام التعليم على كافة المستويات بهذه الابتكارات، لا بد للمعلم أن يتقن الأساليب الحديثة في العملية التعليمية، ويلمّ بها وبكيفية استثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية (صميلي، 2023).

ومن زاوية أخرى فقد توصلت دراسة محمد وعلي (2023) إلى أن مميزات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم تتلخص في التعلم الشخصي وتخصيص التعليم، وتحقيق نجاح أكاديمي أكبر، حيث يمكن للذكاء الاصطناعي تخصيص التجارب والخدمات، وتوفير خدمة مخصصة لكل فرد. ويمتاز الذكاء الاصطناعي بالقدرة على التقييم المستمر للطلاب، وهذا يتيح للمعلمين متابعة تقدم تعليم الطلاب، كما يحسن الذكاء الاصطناعي الإنتاجية أو الكفاءة؛ وذلك لقدرته على أداء المهام الروتينية بشكل أسرع.

وأشارت دراسة الجبر والخضير (2019) إلى تزايد الاهتمام بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في مجال التربية الخاصة؛ نظرًا للدور الفعال الذي تلعبه في تعزيز مهارات المتعلمين الأكاديمية وتطويرها، وتمكينهم من المشاركة بفعالية في العملية التعليمية. حيث يقع على عاتق معلمي التربية الخاصة مسؤولية كبيرة في استخدام هذه التقنيات كوسيلة لتكييف المناهج وتقديم الدعم للطلاب في تجاوز التحديات الأكاديمية التي تواجههم. كما أشارت دراسة فالتة وبوعيس (2024) إلى أن الطلاب في التربية الخاصة يُعَدّون من أكثر الفئات التي تحتاج إلى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي. وأظهرت الدراسة أن هؤلاء الطلاب يفتقرون إلى العديد من المهارات التي تمكنهم من التواصل الفعال مع زملائهم أو حتى مع أساتذتهم؛ مما يجعل الذكاء الاصطناعي أداة تسهم بشكل كبير في تسهيل عملية التواصل بالنسبة لهم.

وتشكل دراسة التصورات أهمية خاصة في العلوم الاجتماعية؛ كونها من المفاهيم الحديثة المرنة، حيث إن مفهوم التصور يسمح باستخدامه على نطاق الفرد وعلى نطاق الجماعة، وهو ما يعرف بالتصورات العامة. واستخدامه من الفريقين جعله نقطة التقاء بينهما ومحل نقاش أيضا (الطوباسي، 2022) وتكمن أهمية دراسة التصورات - لما لها من أثر كبير - في توجيه سلوك الأفراد؛ ولذلك تعدّ محددات موجهة وضابطة للسلوك الاجتماعي، كإحدى نواتج التنشئة الاجتماعية والأنماط المكتسبة من الاستجابات الرمزية المرتبطة بالأشخاص والمواقف. ويعود انتشار مفهوم التصورات إلى أنها تعكس مدى إدراك الفرد للبيئة المحيطة به، وتحدد الطريقة التي يستجيب بها للمواقف؛ وبالتالي استيعابها لتأثير ظروف السياق الاجتماعي الذي يتعامل معه الفرد. "فالمجتمع يؤثر في تصورات الفرد بما يتلاءم مع معطياته، كما يؤثر الفرد في أفكار المجتمع بما يضيفه من أفكار وأعمال فاعلة؛ وفقًا لما يحدد له من أدوار اجتماعية" (خليفة وعبد المنعم، 2015).

وتعتمد فلسفة الدمج في جوهرها على توجه إنساني يقوم على مبادئ المساواة والعدالة، وعدم التميز أو التفرقة بين المتعلمين، وإعادة صياغة التربية والتربية الخاصة معًا في نسيج واحد يلبي احتياجات كل متعلم، ويوفر له أوجه الدعم والمساعدة اللازمة في نطاق المدرسة النظامية بصرف النظر عن نوعه، أو إعاقته، أو مستواه الاجتماعي ،أو الاقتصادي، وإعداده للحياة والتعايش مع الآخرين بطريقة ايجابية في المجتمع الواحد؛ مما يساعد على تحقيق الاستقرار والتماسك الاجتماعي (القريطي،2010، 25).

ويعكس التوجه نحو الدمج الشامل التطور في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من النبذ إلى تقبلهم كأعضاء في المجتمع، والاعتراف بحقوقهم في التعليم واحترام كرامتهم، بدلا من الإقصاء والعزل إلى الإدماج في مجرى الحياة الطبيعة تعليمًا وتأهيلاً، والمشاركة في أنشطتها بأقصى ما تسمح به إمكاناتهم. كما يعد إدماج الأطفال ذوي

الاحتياجات الخاصة في المدارس النظامية امتدادًا طبيعيًا للحياة التي كانوا يعيشونها وسط أهليهم وذويهم وأقرانهم العاديين قبل الالتحاق بالمدرسة، ووسيلة تأهيل طبيعية تتسق مع ما ستؤول إليه أحوالهم بعد انقضاء سنوات تعليمهم من ممارسة حياتهم الاجتماعية بصورة طبيعية في المجتمع (محمد، 2012، 274).

وفي ضوء تزايد الاتجاه نحو الدمج لذوي الإعاقة في العملية التعليمية من جهة، ولأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من جهة أخرى، تأتي أهمية دراسة تصورات المعلمين بمدارس الدمج نحو توظيف الذكاء الاصطناعي بالتعليم في هذه المدارس.

1-1 مشكلة الدراسة:

تُتوقّع أهمية متزايدة في التعليم خلال السنوات القادمة في المملكة العربية السعودية، في ظل توجه رؤية 2030 نحو التحول الرقمي وتبني استراتيجيات التعليم الذكي. وهذا من شأنه أن يعزز جودة التعليم وكفاءته، ويدعم تطوير بيئات تعليمية مرنة وشاملة، تراعي الفروق الفردية وتلبي احتياجات المتعلمين على مختلف مستوياتهم.

وفيما يتعلق بمعلمي التربية الخاصة، فقد أوصت دراسة صميلي (2023) بعقد ورش عمل لتدريب معلمي التربية الخاصة على توظيف الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات تحصيل الطلاب وتلبية احتياجاتهم التعليمية. كما أشارت دراسة مجاهد (2020) إلى أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات الحياتية للصم، بينما توصلت دراسة الشهري (2023) إلى أن مستوى وعي المعلمين بتوظيف الذكاء الاصطناعي لحل صعوبات التعلم كان متوسطًا. وأكدت دراسة طلبة (2023) على دور الذكاء الاصطناعي في تطوير لغة الإشارة ودعم تواصل الصم. وأكدت دراسة Papastratis et al. (2021) على أهمية الذكاء الاصطناعي في تعليم لغات الإشارة.

ولذا تعد تصورات المعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم ذات أهمية كبيرة، فالتصورات والاتجاهات الإيجابية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم تؤثر بشكل إيجابي في العملية التعليمية، وتسهم في نجاح هذا النظام التكنولوجي الجديد وتطبيقه.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى الكشف عن طبيعة تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج.

2-1 أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى التصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج؟
2. ما مستوى التصورات السلبية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج؟
3. ما مدى تأثير متغيرات النوع (ذكور/ إناث) المؤهل (تربوي/ غير تربوي) والمرحلة الدراسية (ابتدائية/ متوسطة/ ثانوية) في تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج؟

3-1 أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مستوى التصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج.
2. الكشف عن مستوى التصورات السلبية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج.
3. بيان مدى تأثير متغيرات النوع (ذكور/ إناث) المؤهل (تربوي/ غير تربوي) والمرحلة الدراسية (ابتدائية/ متوسطة/ ثانوية) في تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج.

4-1 أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. إثراء الأدبيات التربوية حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمدارس الدمج.
2. تزايد الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ مما يتطلب الكشف عن طبيعة تصورات المعلمين نحو ذلك.
3. أهمية الدمج لذوي الإعاقة والحاجة إلى تطوير واقعه وما يستخدم فيه من تقنيات.

الأهمية التطبيقية:

1. إفادة معلمي التربية الخاصة بالوقوف على طبيعة تصوراتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمدارس الدمج، وبناء عليه يتوجهون إلى تعزيز التصورات الإيجابية ويسعون لاكتساب الخبرات والكفايات المتطلبة لذلك من خلال البرامج التدريبية.
2. إفادة المسؤولين عن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم بالوقوف على طبيعة تصوراتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمدارس الدمج، بما يسهم في تطوير برامج إعدادهم وتأهيلهم.
3. إفادة الباحثين المهتمين بالمجال من خلال تقديم إطار نظري وأداة بحثية يمكن الاستفادة منهما عند إجراء دراسات مرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.

5-1 حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: تصورات معلمي التربية الخاصة (الإيجابية/ السلبية) نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج.
2. الحدود البشرية: عينة من معلمي التربية الخاصة بمدارس الدمج موزعين وفق متغيرات (النوع/ المؤهل/ المرحلة الدراسية).
3. الحدود المكانية: مدارس الدمج (الابتدائية/ المتوسطة/ الثانوية) بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
4. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2024/ 2025م.

1-6 مصطلحات الدراسة:

1-6-1 مفهوم التصورات:

تُعرَّف التصوّرات بأنها مجموعة من الأفكار والمفاهيم الذهنية التي يبنيها الأفراد تجاه موضوع محدد، وتشمل المعتقدات والمعاني والتفسيرات الشخصية التي تتكوَّن استنادًا إلى الخبرات الذاتية والمعلومات المستقاة من البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة. وفي المجال التربوي، تُشير التصوّرات إلى الكيفية التي يُدرك بها المعلمون طبيعة العملية التعليمية، بما تتضمنه من أبعاد متعددة كاستراتيجيات التدريس، وحاجات المتعلمين، وأهمية الأنشطة التعليمية ودورها في تحقيق أهداف التعلم (Tam & Lo, 2019).

تعرَّف التصوّرات إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مجموعة المعتقدات والآراء والاتجاهات التي يحملها معلمو التربية الخاصة حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في عملية التدريس داخل مدارس الدمج بمدينة الرياض، بما يشمل إدراكهم لمدى فاعلية هذه التقنيات في تحسين تعلم الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة، ودعم مشاركتهم الأكاديمية والاجتماعية في بيئة تعليمية شاملة.

2-6-1 مفهوم الدمج:

يعرَّف الدمج على أنه: " اتاحة الفرصة لذوي الإعاقة للدراسة مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية بالمدارس العادية كليًا أو جزئيًا، مع تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المساندة لهم وفق احتياجاتهم الخاصة، وبما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية ويعزز مشاركتهم الاجتماعية. " (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في التعليم العام. وزارة التعليم, 2021).

ويقصد به إجرائيًا اتاحة الفرصة للطالب ذوي الإعاقة للتعلّم مع أقرانه العاديين في بيئة صفية مشتركة داخل المدارس العادية، سواء بصورة كلية أو جزئية، مع تقديم الدعم التربوي والخدمات التعليمية المناسبة لاحتياجاته الفردية، بهدف تعزيز تفاعله الاجتماعي والأكاديمي داخل الصف.

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

تعرفه الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (2024) بأنه أنظمة تستخدم تقنيات قادرة على جمع البيانات واستخدامها للتنبؤ أو التوصية أو اتخاذ القرار بمستويات متفاوتة من التحكم الذاتي، واختيار أفضل إجراء لتحقيق أهداف محددة.

ويعرف الذكاء الاصطناعي إجرائيًا بأنه تقنية حديثة تعمل على محاكاة القدرات البشرية معتمدة على أنظمة الحاسب الآلي ومتضمنة العديد من التطبيقات التي يمكن أن يستخدمها معلمو التربية الخاصة ومعلماتها داخل البيئة التعليمية.

3-6-1 معلمو التربية الخاصة:

هم المعلمون الذين يقومون بتدريس الطلبة الذين لديهم قصور كلي أو جزئي بشكل مستديم في قدراتهم العقلية، أو الجسمية، أو الحسية، أو التواصلية، أو الأكاديمية، أو النفسية، إلى الحد الذي يستوجب تقديم خدمات التربية الخاصة (الموسى، وآخرون 2006).

وتعرفهم الدراسة إجرائيًا بأنهم المعلمون الذين يعملون في مدارس التربية الخاصة المكلفون بتدريس الطلبة الذين لديهم قصور كلي أو جزئي في إحدى القدرات العقلية أو الحركية بما يتطلب برامج خاصة لرعايتهم وتعليمهم.

7-1 الإطار النظري:

يُعرَّف الذكاء الاصطناعي بأنّه فرع من فروع علوم الحاسوب يُعنى بتصميم أنظمة وبرمجيات تمتلك القدرة على محاكاة العمليات الذهنية البشرية، مثل التفكير، والتعلّم، واتخاذ القرار، ومعالجة اللغة الطبيعية، والتكيّف مع المواقف الجديدة. وتوظّف هذه الأنظمة خوارزميات تعلّم الآلة والتعلّم العميق والتحليلات التنبؤية، بهدف تحسين أدائها تلقائيًا من خلال الخبرة والتفاعل مع البيانات (Russell & Norvig, 2021; IBM, 2023).

أما في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، فيتمثل الذكاء الاصطناعي في توظيف أدوات وتقنيات ذكية تسهم في إزالة الحواجز التعليمية، وتحسين الوصول إلى المعلومات، ودعم التعلم المستقل من خلال أنظمة مساعدة مثل تحويل النص إلى صوت، والتعرّف على الكلام، والتفاعل الصوتي والبصري، وروبوتات الدعم الاجتماعي (Paglialunga et al., 2025; EDUCAUSE, 2024)

1-7-1 تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

تعد أكثر المجالات أو الجوانب التعليمية تأثرًا بأنظمة الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته: المحتوى، وطرق التدريس، والتقييم، والتواصل، فمثلًا فيما يتعلق بالتواصل يمكن استخدام نظم التدريس الخصوصي الذكي في تقديم التغذية الراجعة المناسبة، وفيما يتعلق بطرق التدريس فيمكن توظيف التعلم الشخصي الذكي وصولًا إلى الروبوتات التعليمية الذكية. (Chassignol et. al., 2018, p. 18)

وتتمثل أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم فيما يلي:

- التدريس الخصوصي الذكي Smart tutoring: ويتمثل في: توظيف أساليب الذكاء الاصطناعي في محاكاة التدريس الخصوصي البشري، وتقديم أنشطة التعلم الأكثر مطابقة مع الاحتياجات المعرفية للمتعلم، مع تقديم التغذية الراجعة الهادفة، على أن يتم إنجاز كل ذلك بدون تواجد المعلم. (Luckin et. al., 2016, p. 19)
- بيئات التعلم التكيفية Adaptive learning environment حيث تهدف جميع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم إلى تقديم مساحة للتعلم، تلبي احتياجات المتعلمين، وتتيح فرص للتعلم، وفقا لتفضيلاتهم، وهذا يعني أن توظيف الذكاء الاصطناعي يتيح تعلمًا مصممًا وفق خصائص كل متعلم. (Goksel & Bozkurt, 2019, p. 231)
- استخدام الذكاء الاصطناعي في التقويم: AI-supported Embedded Assessments : وتشتمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين على تصحيح الواجبات، واختبارات الأداء، وغير ذلك من الاستخدامات، التي يمكن توظيف الذكاء الاصطناعي فيها في مجال التقويم. (Jin, 2019. P. 3)

كما تتمثل أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم فيما يلي:

- المحتوى الذكي: حيث تركز مجموعة من الشركات والمنصات الرقمية في الوقت الحالي جل اهتمامها على إنشاء محتوى ذكي، عبر تحويل الكتب التعليمية التقليدية إلى كتب ذكية وثيقة الصلة بالغاية التعليمية.
- أنظمة التعليم الذكي: وهي أنظمة تضم برامج تعليمية، تحتوي على عنصر الذكاء الاصطناعي، حيث يقوم النظام بتتبع أعمال الطلاب، وإرشادهم، وذلك من خلال جمع معلومات عن أداء كل طالب على حدة، كما يمكن أن يبرز هذا النظام نقاط القوة والضعف لدى كل متعلم، ويقدم لهم الدعم اللازم (سعد الله وشتوح، 2019، 138)
- تقنية الواقع الافتراضي (VR)، والواقع المعزز (AR): ويشير الواقع الافتراضي إلى تمثيل حاسوبي يعمل على إنشاء تصور للعالم، بحيث يظهر لحواسنا بشكل مشابه للعالم الحقيقي، وعن طريق الواقع الافتراضي يمكن نقل المعلومات والخبرات إلى الأذهان بشكل جذاب، وأكثر تفاعلية، في حين يشير الواقع المعزز إلى نوع من الواقع الافتراضي يهدف إلى تكرار البيئة الحقيقية في الحاسوب، وتعزيزها بمعطيات افتراضية لم تكن جزءً منها، ويهدف الواقع المعزز إلى إنشاء نظام لا يمكن فيه إدراك الفرق بين العالم الحقيقي وما أضيف إليه باستخدام تقنية الواقع المعزز.

يتضح من خلال العرض السابق أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي كثيرة ومتعددة، كما يتضح أنها عمت كل المجالات، ولعل من أهم المجالات التي انتشرت فيها تطبيقات الذكاء الاصطناعي هو مجال التعليم، حتى أصبح استخدام الروبوتات في التعليم أمر منتشر، كما أصبح استخدام الأجهزة التكنولوجية والذكية في التعليم يسهل عملية التعلم، ويساعد في التغلب على كثير من التحديات والمعوقات، فمجال التعليم من أكثر المجالات التي استفادت من أنظمة الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته.

2-7-1 الآثار الإيجابية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم:

تتضمن التأثيرات الإيجابية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما ذكرها ضاهر وآخرون (2022) في أن الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي تحرر المتعلمين من أساليب التدريس التقليدية والموحدة، من خلال توفير منصات مُتكيّفة تُصمّم الدروس بما يتناسب مع تفضيلات كل طالب واهتماماته واحتياجاته. كما تدعم أنظمة الذكاء الاصطناعي إدارة المدارس بتخفيف الأعباء الإدارية من خلال أنظمة استباقية تُحسّن دقة اتخاذ القرارات، وتوزيع مهام التدريس بناءً على نقاط قوة المعلمين، وتحديد الطلاب الموهوبين ورعايتهم، ومعالجة صعوبات التعلم من خلال توفير برامج مُناسبة. إضافةً إلى ذلك، تُتيح برامج الذكاء الاصطناعي فرصًا مُتنوعة للتعلم الذاتي والتطوير الشخصي، مُعززةً مهارات مثل التفكير المنطقي والتصحيح الذاتي والتعلم المُستقل، مما يُمكّن الطلاب من التحكم في مسيرتهم التعليمية.

ولتوضيح ذلك فقد لخص (Sharma et al. 2023) الآثار الإيجابية للذكاء الاصطناعي لكلاً من المعلمين والطلاب كما يلي:

أ. للمعلمين:

- زيادة الكفاءة: ساهم الذكاء الاصطناعي على تقليل الأعباء الإدارية للمعلمين، كتصنيف الطلاب، وتتبع تقدهم، وتحضير وتخطيط الدرس، وهذا بدوره وفر الوقت للمعلم لزيادة تركيزه على العملية التعليمية نفسها.
- تحسين جودة التعليم: ساهمت أدوات الذكاء الاصطناعي في تجويد عملية التعليم من خلال توفير موارد تعليمية مخصصة لكل طالب بحسب قدراته الفردية بشكل فعال.
- التعاون: زادت منصات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي من التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور والطلاب من خلال توفير تحديثات لحظية لأداء الطلاب، وتقديم تقارير مباشرة.

- التطوير المهني: ساهمت تطبيقات الذكاء الاصطناعي والنماذج التوليدية للذكاء الاصطناعي في تحسين استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس، وتطويرها، وتطوير خطط التعلم بشكل فعال.

ب. للطلاب:

- التعلم المخصص: يقوم الذكاء الاصطناعي بتخصيص تجارب التعلم بناءً على نقاط القوة والضعف والتفضيلات لكل طالب، مما يؤدي إلى تحسين المشاركة والنتائج.
- زيادة إمكانية الوصول: تعمل الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي، مثل أنظمة تحويل النص إلى كلام وتحويل الكلام إلى نص، على تعزيز التعلم للطلاب ذوي الإعاقات أو الاحتياجات الخاصة.
- التغذية الراجعة الفورية: يساهم الذكاء الاصطناعي في تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب حول أدائهم ومهامهم وأنشطتهم، مما يُعزز فهمهم للمفاهيم التعليمية ويضمن تعلمًا أكاديميًا فعالًا.
- المشاركة والتحفيز: تساهم أدوات الذكاء الاصطناعي التفاعلية في خلق بيئة تعليمية جذابة وممتعة وتشجع على المشاركة النشطة

ومن زاوية أخرى فقد توصلت دراسة محمد وعلي (2023) إلى أن مميزات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم تتلخص في التعلم الشخصي وتخصيص التعليم، وتحقيق نجاح أكاديمي أكبر حيث يمكن للذكاء الاصطناعي تخصيص التجارب والخدمات، وتوفير خدمة مخصصة لكل فرد. ويمتاز الذكاء الاصطناعي بالقدرة على التقييم المستمر للطلاب، وهذا بدوره يتيح للمعلمين متابعة تقدم تعليم الطلاب، كما يحسن الذكاء الاصطناعي الإنتاجية أو الكفاءة؛ وذلك لقدرته على أداء المهام الروتينية بشكل أسرع.

وبناءً على ما سبق، يتبين أن الذكاء الاصطناعي سيكتسب أهمية متزايدة في التعليم خلال السنوات القادمة في المملكة العربية السعودية، في ظل توجه رؤية 2030 نحو التحول الرقمي وتبني استراتيجيات التعليم الذكي. وهذا من شأنه أن يعزز جودة التعليم وكفاءته، ويدعم تطوير بيئات تعليمية مرنة وشاملة، تراعي الفروق الفردية وتلبي احتياجات المتعلمين على مختلف مستوياتهم. وخير مثال على ذلك أعلن بتاريخ (12 مايو 2025) من إعلان صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود، ولي العهد، رئيس مجلس الوزراء، رئيس مجلس إدارة صندوق الاستثمارات العامة -حفظه الله، إطلاق شركة "هيومين"، إحدى الشركات المملوكة لصندوق الاستثمارات العامة، التي تهدف إلى تطوير وإدارة حلول وتقنيات الذكاء الاصطناعي، والاستثمار في منظومة القطاع، والتي تهدف إلى على تقديم أحدث نماذج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومن ذلك تطوير أحد أفضل النماذج اللغوية الكبيرة (LLM) باللغة العربية، إلى جانب الجيل الجديد من مراكز البيانات، والبنية التحتية للحوسبة السحابية. وستسهم الشركة في تمكين وتعزيز القدرات في مجال تطوير وتقديم تطبيقات وحلول الذكاء الاصطناعي محلياً وإقليمياً ودولياً، وفتح آفاق جديدة في الاقتصاد الرقمي (صندوق الاستثمارات العامة، 2025).

3-7-1 الآثار السلبية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم:

لخص متولي وآخرون (2025) أبرز سلبيات استخدام الذكاء الاصطناعي فيما يلي:

- ليس لديها أي مشاعر ولا تستجيب مثل المعلم في الفصل.
- يجب أن يكون الطالب منضبطًا وذو دافعية كافية للتعلم من خلال المعلم الإلكتروني.
- عدم الرقابة حيث إن المعلم الافتراضي لا يتواصل مع ولي الأمر في حال عدم حضور الطالب لدروسه.
- إمكانية اختراق وتكاثر الفيروسات التي قد تغزو الروبوتات.
- خلو الأجواء الصفية من روح التعاون والتألف التي يحفزها المعلم للمتعلمين.
- يشعر المتعلمون بالملل وعدم الرغبة في التعلم بسبب تفاعلهم مع الآلة.
- ويضيف الباحث الآثار السلبية التالية:
- القلق من الاعتماد المفرط على التكنولوجيا.
- حدوث فجوة بين الطلاب بسبب عدم مراعاة الفروق الفردية.
- انتهاك الخصوصية من حيث جمع البيانات المتعلقة بالطلاب بدون أذنهم.
- فقدان بعض الوظائف التعليمية بسبب التوجه الى الذكاء الاصطناعي.
- ضعف الاهتمام بالجوانب الأخلاقية والتربوية؛ بسبب فقدان التوجيه المباشر من المعلم.
- قد يسبب الاعتماد الكبير على الذكاء الاصطناعي في التعليم العزلة الاجتماعية للطلاب.

4-7-1 دور المعلمون في أنظمة الذكاء الاصطناعي:

تتغير أدوار المعلم تبعاً لتغير أنظمة الذكاء الاصطناعي التي يعتمد عليها، والتي لديها القدرة على القيام بالعديد من الأدوار والمهام الحيوية التي يقوم بها المعلم، مثل رصد الدرجات للمتعلمين، وتقديم الدروس للمتعلمين، وتحسين تعلمهم، بل قد يستبدل أيضاً مهام المعلم في التدريس الخصوصي، وبالإضافة إلى مواءمتها

لتقديم الخبرة الإنسانية كما في النظم الخبيرة، كما يمكن أن يطرح المتعلمون الأسئلة عليها كما يطرحوها على معلميهم ويجدوا إجابة على استفساراتهم مع المزيد من المعلومات، بل من الممكن أن تحل محل المعلم في إعداد المواد الدراسية للمقرر الدراسي، وتشخيص وتقويم المشكلات، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، واقتراح الحلول المناسبة، وتحديد الحالة النفسية للمتعلمين، والقدرة التحليلية المعرفية لديهم، ومساعدة المعلمين على التدخل وتقديم التوجيه والإرشاد للمتعلمين، وهذه الإمكانيات تصب في اتجاه تحويل دور المعلم من مجرد ملقن إلى ميسر وموجه، أي أن دوره ينبغي أن يتكامل مع الدور الذي يلعبه الذكاء الاصطناعي في التعليم (Borge, 2016).

لذلك أوضحت دراسة الخيبري (2020) أهمية امتلاك معلم العلوم لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي سواء على مستوى التخطيط، أو التنفيذ، أو التقييم في التعليم، والتغلب على المعوقات التي تعيق استخدامه في التعليم، ومنها كنقص المعرفة، وضعف تحفيز الإدارة لاستخدامه، وزيادة الأعباء بالجدول الدراسي، وضعف التعاون مع مشرفي المختبرات، والتحيز في استخدامه، وضعف البرامج التدريبية المخصصة لهم.

بالرغم من كل ما تقدمه تقنيات وأنظمة الذكاء الاصطناعي للمعلم إلا أنه لا يمكنها أن تحل محل المعلم بشكل كامل، فتحل محله في بعض المهام؛ لذلك ينبغي على المعلم أن يبدأ بنفسه في التغيير، والاهتمام وتنمية قدراته، ومهاراته للقرن الحادي والعشرين، وتطوير وتدريب المواهب، والقدرات الكامنة لديهم وتوجيههم إلى المستقبل، وكيف يمكن لهم أن يكونوا مستعدين علمياً، وتقنياً حتى يعملوا جنباً إلى جنب مع الروبوتات الذكية في عصر الذكاء الاصطناعي (Zhao, 2018).

وفي هذا الصدد أشار كلٍ من زهو وليو (Zhao & liu 2019) إلى أهمية مواكبة المعلمين للتغيرات في دورهم، والتي تصاحب استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتطوير أنفسهم كما في نفس الوقت تشكل تحدياً صعباً لهم، مما يستلزم أن يكون المعلمون على مستوى عال من الإنسانية، والذكاء الوجداني الذي تفتقر إليه تقنيات الذكاء الاصطناعي، وأن يكونوا قادرين على الإبداع والانفتاح من خلال معرفة كيفية استخدام هذه التقنيات لتحقيق الهدف منها، وأن يكون المعلم أكثر تواصلاً وتأثيراً؛ حيث إن التدريس باستخدام الذكاء الاصطناعي يمكن أن يحقق قدراً من التفاعل مع المتعلمين، كما يلزمهم التركيز على الجوانب الأخلاقية للتربية جنباً إلى جنب مع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، وأن يمتلكوا المهارات التحليلية للبحوث والبيانات بما يمكنهم من تفسير البيانات التي تقدمها أنظمة الذكاء الاصطناعي.

8-1 الدراسات السابقة:

سعت دراسة الحربي (2025) للتعرف على واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع في المنطقة الشرقية من وجهة نظر معلميهم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وعلى الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلمًا ومعلمة للطلاب الصم وضعاف السمع في المنطقة الشرقية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: أن مستوى استخدام معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في المنطقة الشرقية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم متحقق بدرجة متوسطة، وأن معوقات استخدامه ودوافعه عالية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في المنطقة الشرقية للذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى إلى متغير جنس المعلم ولصالح الذكور، وفي متغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الثانوية، وفي عدد سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرات الأقل، وفي متغير عدد الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي ولصالح من لديهم (10) دورات فأكثر، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وسعت الدراسة التي قام بها ماهالاكشمي (Mahalakshmi, 2025) إلى استكشاف دمج الذكاء الاصطناعي في تطوير بيئات التعلم التكيفي الموجهة خصيصًا للطلاب ذوي الإعاقة، وشمل مجتمع الدراسة هؤلاء الطلاب لتقييم نظم التعلم التكيفي الذكي القادرة على تفريد المحتوى واستراتيجيات التعلم وفقًا لاحتياجاتهم التعليمية؛ واستُخدمت أدوات بحث تعتمد تصميمًا تجريبيًا، وشملت تطوير هذه النظم وتطبيقها في سياقات تعليمية فعلية، ثم جمع البيانات حول أدائها ومقارنتها بوسائل التعليم التقليدية، وكشفت النتائج تميّز هذه النظم المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تعزيز إمكانية الوصول، وزيادة مستوى مشاركة المتعلمين، وتحسين مخرجات التعلم، ومن ثم أوصت الدراسة بالاستمرار في بحوث التعلم التكيفي المعتمد على الذكاء الاصطناعي وتعميق التكامل مع استراتيجيات الدعم التربوي لتحسين شمولية العملية التعليمية وكفاءتها.

وسعت المراجعة المنهجية التي قام بها المر وآخرون (El Morr et al., 2024) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والإعاقة عبر تحليل 45 دراسة منشورة خلال السنوات الخمس الأخيرة، واعتمدت آلية بحث منهجي في ثماني قواعد بيانات أكاديمية لاستخلاص الأدبيات ذات الصلة؛ واتبعت إجراءات تحليل موضوعي شملت تصنيف النتائج في محاور رئيسة؛ وأظهرت النتائج إمكانات الذكاء الاصطناعي في تحسين الرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة، لكنها بيّنت أيضًا هيمنة نموذج

طبي ضيق ومنظور قادر على تعزيز التحيزات والتمييز ضدهم؛ ومن ثم أوصت المراجعة بالتحول نحو نموذج اجتماعي للإعاقة، وتعزيز التعاون بين التخصصات، ومعالجة تحيّزات الذكاء الاصطناعي، وضمان حماية الخصوصية والأمن المعلوماتي، والتركيز على إمكانية الوصول وقابلية الاستخدام، والاستثمار في بناء قدرات الباحثين والممارسين، ووضع أطر تنظيمية وسياساتية فعّالة لضمان عدالة تقنيات الذكاء الاصطناعي لجميع فئات المجتمع.

وهدفت الدراسة التي قام بها بابالكساندراتو وستاثوبولو (Papalexandratou & Stathopoulou, 2024) استعراض تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لطلاب صعوبات التعلم عبر مراجعة منهجية للأدبيات في قواعد Scopus وPubMed وGoogle Scholar، فاتبعت إجراءات بحث صارمة لاختيار الدراسات المناسبة، ثم حللت محتواها موضوعيًا؛ وكشفت النتائج أن أدوات الذكاء الاصطناعي قادت إلى تحسين الأداء الأكاديمي وتقليل الصعوبات التعليمية والاجتماعية-العاطفية التي يواجهها هؤلاء الطلاب؛ مما أتاح لهم فرصًا متكافئة لتحقيق النجاح التعليمي. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بالبحث في تطوير أدوات رقمية متخصصة واستراتيجيات تعلم فردية تلبي احتياجات طلاب صعوبات التعلم بشكل أكثر فعالية.

ورمت دراسة محمود (2023) إلى تحديد مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي كآلية لتحسين جودة التعليم في مدارس الدمج، وتحديد الصعوبات التي تعوق استخدام الذكاء الاصطناعي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (33) معلمًا ومدير مدرسة في مدارس الدمج، ومن الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي كآلية لتحسين جودة التعليم في مدارس الدمج كما يحدده المسئولون جاء بدرجة مرتفعة.

واستهدفت دراسة حامد والعدوي (2023) التعرف على اتجاهات ذوي الإعاقة نحو استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير مهاراتهم الاتصالية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكذلك الاستبانة بوصفها أداة للدراسة، وزعت على عينة عمدية بلغت (100) طالب من ذوي الإعاقة، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع معدلات المعرفة بتقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المبحوثين من ذوي الإعاقة، ومن دوافع استخدام العينة لتقنيات الذكاء الاصطناعي أنها تلعب دورًا مهمًا في عملية دمجهم مع المجتمع، وتعمل على تعزيز قدراتهم وتمكينهم من التفاعل مع الآخرين، كما توصلت الدراسة إلى ارتفاع استخدام العينة لروبوت Chat GPT.

وأشارت دراسة (Sharma et al. 2023) الى التعرف على تأثير استخدام التعليم الذكي القائم على الذكاء الاصطناعي على المعلمين والطلاب في مجال التربية الخاصة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من المعلمين والطلاب في بيئة التربية الخاصة. وتكونت أدوات الدراسة من مجموعة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأظهرت أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التربية الخاصة يمكن أن يحسن تجربة التعلم لدى الطلاب من خلال تحسين مهارات القراءة والكتابة والتحدث، وتوفير تغذية راجعة فورية، وتخصيص التعليم وفقًا لاحتياجات كل طالب. كما أظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تبسيط المفاهيم الصعبة وتعزيز التفاعل والمشاركة الطلابية.

1-9 التعليق على الدراسات السابقة:

عرض الباحث بعضًا من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع دراسته مرتبة زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم، وتبين من خلال هذا العرض تنوع الدراسات التي اهتمت بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم بوجه عام، وفي مجال تعليم ذوي الإعاقة بوجه خاص، مع اختلاف توجه هذه الدراسات ما بين كشف عن الواقع ودراسة العلاقة ببعض المتغيرات، إضافة إلى ملاحظة أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي مع الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات مع تنوع الفئات والمراحل العمرية والتعليمية التي ركزت عليها هذه الدراسات، وكذلك تنوع البيئات التي اهتمت بها؛ ولذا تأتي هذه الدراسة متشابهة مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الإعاقة بوجه عام، ومن حيث استخدام المنهج الوصفي والاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، ولكن اختلفت الدراسة الحالية في تركزيها على دراسة اتجاهات المعلمين سواء الإيجابية أو السلبية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الإعاقة بجانب اختلافها في مجتمعها وعينتها، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التحديد الدقيق لمشكلتها، وتناول بعض المفاهيم النظرية بجانب الاستفادة منها في بناء الأداة وتصميمها، وتفسير النتائج ومناقشتها.

1-10 الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من أجل الإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها، من خلال إعداد استبانة وتطبيقها على عينة من معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج، بهدف قياس تصوراتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تألف مجتمع الدراسة من معلمي التربية الخاصة بمدارس الدمج في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتم أخذ عينة ممثلة من مجتمع الدراسة، وعددها (282) معلمًا ومعلمة، منها (40) عينة استطلاعية؛ لتقنين أداة الدراسة، و**(242)** عينة لتجربة الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة الأساسية وفق متغيراتها

المتغير		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	126	%52,1
	إناث	116	%47,9
	الإجمالي	242	
المرحلة التعليمية	ابتدائي	60	%24,8
	متوسط	74	%30,6
	ثانوي	108	%44,6
	الإجمالي	242	
المؤهل	تربوي	147	%60,7
	غير تربوي	95	%39,3
	الإجمالي	242	

أداة الدراسة: استبانة من إعداد الباحث

صمم الباحث الاستبانة بالرجوع إلى الإطار النظري للدراسة والأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، بجانب الاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين في المجال، وجاءت الاستبانة مكونة من جزأين، شمل الجزء الأول البيانات الأولية للمستجيب/ة، وتكون الجزء الثاني من محورين، تضمن المحور الأول العبارات التي تقيس مستوى التصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج، وشمل المحور الثاني العبارات التي تقيس مستوى التصورات السلبية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج، وتكون كل محور من (15) عبارة بإجمالي (30) عبارة للاستبانة كلها، وأمام كل عبارة تدرج ثلاثي يعبر عن درجة الموافقة بحيث تتراوح بين مرتفعة وتعطى (3) درجات، ومتوسطة وتعطى (2) درجتين، ومنخفضة وتعطى (1) درجة واحدة فقط، وتتراوح الدرجات على كل محور بين (15) إلى (45) درجة، بينما تتراوح في كافة الاستبانة بين (30) إلى (90) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على المحور الأول على وجود تصورات إيجابية مرتفعة لدى معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج، بينما تدل الدرجة المنخفضة على العكس، وتدل الدرجة المرتفعة على المحور الثاني على وجود تصورات سلبية مرتفعة لدى معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج، حين تدل الدرجة المنخفضة على العكس.

11-1 صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري: اعتمد في تحديد صدق الاستبانة على الصدق الظاهري، عن طريق (10) محكمين، من أساتذة التربية الخاصة وخبرائها، وذلك للحكم على مدى ملاءمة المحاور المختلفة ومدى وضوح المفردات وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه، وفى ضوء ما أبداه المحكمون من آراء، أجريت التعديلات اللازمة، ومنها (أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمدارس الدمج يزيد من دافعية الطلاب للتعلم) بدلاً من (أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمدارس الدمج يعكس مدى الدافعية المتزايدة عند الطلاب)، وكذلك (أرى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يعد أكثر مناسبة لمراعاة الفروق الفردية بين طلاب هذه المدارس) بدلاً من (أرى أن توظيف الذكاء الاصطناعي يعد من أكثر الأدوات التي تقلل من عناصر الفروق الفردية بين الطلاب) لتكون الصياغة أكثر وضوحًا؛ وذلك لتتلاءم الاستبانة مع طبيعة الدراسة الحالية وتصبح صالحة للتطبيق.

الاتساق الداخلي: لتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، كما يلي:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه في الاستبانة

التصورات الإيجابية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي		التصورات السلبية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.851	1	**0.592
2	**0.735	2	**0.497
3	**0.662	3	**0.479
4	**0.699	4	**0.600
5	**0.716	5	**0.514
6	**0.773	6	**0.591
7	**0.826	7	**0.438
9	**0.594	9	**0.623
10	**0.622	10	**0.670
11	**0.885	11	**0.652
12	**0.642	12	**0.643
13	**0.841	13	**0.679
14	**0.698	14	**0.546
15	**0.678	15	**0.603

(**) دالة عند مستوى (0,01).

يوضح الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0,438** - 0,885**) وأن هذه القيم مقبولة إحصائيًا (النبهان، 2013، 237)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01) وبذلك أصبحت الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) عن طريق تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (40) من معلمي التربية الخاصة بمدارس الدمج في مدينة الرياض، وتتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (3) يوضح معامل ثبات الفا كرونباخ للأهداف الفرعية للاستبانة

محاور الاستبانة		عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
الأول	التصورات الإيجابية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	15 عبارة	0.966
الثاني	التصورات السلبية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	15 عبارة	0.918
إجمالي الاستبانة		30 عبارة	0.951

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ارتباط الفا كرونباخ تراوحت ما بين (0,918-0,951) دالة عند مستوى (0,01) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة.

الأساليب الإحصائية:

فرّغت بيانات الاستبانة باستخدام الجداول التكرارية لكل مفردة والتي شملت استجابات درجة الموافقة على مقياس ليكرت الثلاثي (مرتفعة – متوسطة - منخفضة) في ضوء محك الموافقة، ثم حساب المتوسط الحسابي، ونسبة الموافقة، ودرجة الموافقة وفق الاستجابات الثلاث لطريقة (ليكرت) من استجابات عينة البحث الحالي عن الاستبانة، فالاستجابة (مرتفعة) تأخذ الدرجة (3)، والاستجابة (متوسطة) تأخذ الدرجة (2)، والاستجابة (منخفضة) تأخذ الدرجة (1)، ويمكن حساب التقدير الرقمي لكل عبارة مرتفعة، مداها (3-2,34)، ومتوسطة مداها (2,33-1,67)، ومنخفضة مداها (1,66 – 1)، كما تم استخدام اختبار "ت" واختبار شيفيه Scheffe للمقارنات المحورية، وقد استخدم البرنامج الإحصائي (SPSSV23) في إجراء تلك العمليات.

وفرّغت الاستجابات التي تم الحصول عليها بصورة مجملة لأفراد العينة من معلمي التربية الخاصة بمدارس الدمج في مدينة الرياض ممن لهم خبرة في المجال، وذلك في جداول أعدت خصيصًا لهذا الغرض، واستخدمت بعض الأساليب الإحصائية المناسبة في معالجة البيانات.

12-1 نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض نتائج السؤال الأول، الخاص بمستوى التصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الاعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض، والذي يتضح من خلال عرض نتائج آراء عينة الدراسة، على النحو الآتي:

جدول (4) الرتبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ودرجة الموافقة المرتبطة بمستوى التصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج

م	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
1	أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمدارس الدمج يزيد من دافعية الطلاب للتعلم.	9	2.41	0.713	%80.4	مرتفعة
2	أشعر بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلاب يرفع مستوى تحصيلهم.	11	2.32	0.812	%77.4	متوسطة
3	أميل إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج باعتباره أكثر تشويقًا للطلاب.	5	2.51	0.633	%83.6	مرتفعة
4	أُفَضِّلُ استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج باعتباره مختصرًا للوقت والجهد.	2	2.67	0.597	%88.8	مرتفعة
5	أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يعالج الشعور بالعزلة لدى المتعلمين.	7	2.49	0.695	%83.1	مرتفعة
6	أشعر بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يزيد من فاعلية الطلاب ومشاركتهم الإيجابية.	13	2.30	0.791	%76.7	متوسطة
7	أرى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يجعل التعليم أكثر موضوعية.	4	2.52	0.671	%84.2	مرتفعة
8	أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج أكثر مناسبة لمتطلبات طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	10	2.41	0.708	%80.4	مرتفعة
9	أميل إلى القول بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج ييسر وصول المعلومة للطلاب.	8	2.48	0.677	%82.6	مرتفعة
10	أرى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج أكثر مناسبة لبرامجها التعليمية.	12	2.31	0.715	%76.9	متوسطة

م	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
11	أشعر بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج ييسر الكثير من المهام الإدارية بها.	6	2.50	0.626	%83.5	مرتفعة
12	أعتقد أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يزيد من مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.	15	2.24	0.829	%74.5	متوسطة
13	أُفضل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج؛ لأنه يجعل المجتمع المحلي أكثر تعاونًا مع هذه المدارس.	14	2.26	0.810	%75.2	متوسطة
14	أرى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يعد أكثر مناسبة لمراعاة الفروق الفردية بين طلاب هذه المدارس.	1	2.70	0.614	%89.9	مرتفعة
15	أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يحقق تكافؤ الفرص بين المتعلمين.	3	2.67	0.650	%88.8	مرتفعة
	إجمالي المحور		2.45	8.688	%81.7	مرتفعة

يوضح الجدول (4) الإحصائية المفصلة لآراء عينة الدراسة حول مستوى التصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب بمدارس الدمج في مدينة الرياض، ويتضح ذلك فيما يلي:

- جاء مستوى التصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض بمتوسط حسابي (2.45)، وبانحراف معياري (8.688) وبنسبة موافقة (81.7%)، بما يعد دلالة واضحة على مستوى مرتفع للتصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض.
- جاءت أعلى المفردات الخاصة بالتصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض عند درجة موافقة (مرتفعة) وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.41-2.7)، وبنسبة موافقة تتراوح بين (89.90%-80.40%) مما يعني مستوى مرتفع للتصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب بمدارس ذوي الإعاقة الدمج في مدينة الرياض، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يعد أكثر مناسبة لمراعاة الفروق الفردية بين طلاب هذه المدارس، واختصار الوقت والجهد، بما يحقق تكافؤ الفرص بين المتعلمين، ويجعل التعليم أكثر موضوعية وتشويقًا للطلاب، ومعالجة الشعور بالعزلة لديهم؛ لتيسير الكثير من المهام الإدارية بها، ووصول المعلومة إلى الطلاب، بما يزيد من دافعيتهم للتعلم؛ لكونه أكثر مناسبة لمتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- جاءت بعض المفردات بمستوى التصورات الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض عند مستوى متوسط، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.24-2.32)، وبنسبة موافقة تتراوح بين (77.40%-74.50%) مما يعني أن بعض استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج في مدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة، ويرجع ذلك إلى إن مناسبتها لمتطلبات طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة متوسطة بالنسبة إلى مستوى تحصيلهم، وبرامجها التعليمية، ومشاركتهم الإيجابية، وجعل المجتمع المحلي أكثر تعاونًا مع هذه المدارس، والرضا الوظيفي لمعلمي مدارس الدمج في مدينة الرياض.

تشير النتيجة السابقة إلى وجود مستوى مرتفع من التصورات الإيجابية لدى معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض، وهو ما يمكن عزوه لإدراك المعلمين بأهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم بمدارس الدمج وما يترتب عليه من آثار إيجابية، خاصة وأنه قد تأثرت طرق تدريس المعلمين وكيفية تعلم الطلاب بشكل كبير بتقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز نتائج تعلم الطلاب وإنجازاتهم ومواقفهم في الوقت الحالي. ومع ذلك، بالنسبة للعديد من المعلمين، قد تكون هذه هي المرة الأولى التي يستخدمون فيها تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم. وقد لا يكون لديهم خبرة غنية في استخدام تلك التقنيات، ويواجهون تحديات مختلفة مثل: الصعوبات التكنولوجية، ومشاكل التواصل والتعاون عند استخدام هذه التقنيات الجديدة للمعلمين (Kim et al., 2022).

كما يمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء ما أشارت إليه دراسة (Chiu & Chai 2020) بأن هناك اتجاهًا متصاعدًا في مجال العمل التربوي نحو تضمين بعض

الموضوعات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي في محتوى بعض المقررات الدراسية في مختلف المراحل التعليمية؛ وذلك من أجل إعداد الطلاب للتعامل مع هذه التقنيات الناشئة. وبطبيعة الحال يتطلب ذلك تخطيط المنهج بشكل مناسب لدمج الموضوعات المتعلقة بهذه التقنيات. كما أنه وبسبب الطفرة الهائلة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم وتأثر عناصر نظام التعليم على كافة المستويات بهذه الابتكارات، تطلب الأمر من المعلمين اكتساب المهارات التي تمكنهم من استخدام التقنيات الحديثة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ولا بد للمعلم أن يتقن الأساليب الحديثة في العملية التعليمية، وأن يكون ملمًا بها وبكيفية استثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية (صميلي، 2023).

عرض نتائج السؤال الثاني، الخاص بالتصورات السلبية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض، والذي يتضح من خلال عرض نتائج عينة الدراسة، على النحو الآتي:

جدول (5) الرتبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الموافقة ودرجتها المرتبطة بآراء العينة حول التصورات السلبية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج

م	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
1	أرى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج لا يتناسب مع قدرات الطلاب في هذه المدارس.	5	1.75	0.705	%58.3	متوسطة
2	أشعر بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يزيد من حالات فقدان الثقة لدى المتعلمين.	14	1.53	0.508	%51.1	منخفضة
3	أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يقلل من الرضا الوظيفي للمعلمين.	10	1.60	0.664	%53.2	منخفضة
4	أشعر بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يقلل من تفاعل الطلاب مع عملية التعليم.	2	1.82	0.638	%60.6	متوسطة
5	أميل إلى رفض استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس المدمج باعتباره غير مناسب لمتطلبات الطلاب.	11	1.59	0.659	%52.9	منخفضة
6	أرفض استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج لأنه لا يتناسب مع البرامج الدراسية في هذه المدارس.	6	1.65	0.817	%55.1	منخفضة
7	أشعر بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يقلل من مستوى التركيز لدى الطلاب.	4	1.76	0.668	%58.8	متوسطة
8	أرى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يجعل خصوصية المعلمين والمتعلمين معروضة للخطر.	8	1.61	0.636	%53.7	منخفضة
9	أشعر بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يزيد من الانحرافات الأخلاقية للطلاب.	15	1.47	0.658	%48.9	منخفضة
10	أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يزيد من الأعباء الوظيفية للمعلمين.	13	1.55	0.569	%51.5	منخفضة
11	أرى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يقلل من الشعور بالأمان الوظيفي للمعلمين.	9	1.61	0.782	%53.7	منخفضة
12	أشعر بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يجعلها أكثر انفصالاً عن المجتمع الخارجي.	12	1.58	0.807	%52.6	منخفضة
13	أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج لا يتناسب مع البنية التحتية لهذه المدارس	1	1.84	0.702	%61.3	متوسطة
14	أرفض استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج باعتباره غير مناسب لمؤهلات وإمكانات العاملين بها.	3	1.78	0.705	%59.2	متوسطة
15	أشعر بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج يجعلها معروضة للاختراق.	7	1.62	0.615	%54.0	منخفضة
	إجمالي المحور		1.65	5.207	%55.0	منخفضة

يوضح الجدول (5) الإحصائية المفصلة لآراء عينة الدراسة حول التصورات السلبية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض، ويتضح ذلك فيما يأتي:

- جاءت التصورات السلبية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض عند درجة موافقة (منخفضة) بمتوسط حسابي (1.65)، وبانحراف معياري (5.207) وبنسبة موافقة (55.0%)، بما يعد دلالة واضحة على ضعف التصورات السلبية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض.
- جاءت أعلى المفردات الخاصة بالتصورات السلبية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض عند درجة موافقة (متوسطة) وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (1.84-1.75)، وبنسبة موافقة تتراوح بين (61.30%-58.30%) مما يعني وجود بعض التصورات السلبية المتوسطة لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب بمدارس ذوي الإعاقة الدمج في مدينة الرياض، ويمكن أن يرجع ذلك إلى احتياج البنية التحتية لهذه المدارس إلى بعض التطوير، وكون تطبيقات الذكاء الاصطناعي تقلل من تفاعل الطلاب، ومستوى تركيزهم وقدراتهم في عملية التعليم، وكونها لا تتناسب جزئيًا مع مؤهلات العاملين وإمكاناتهم.
- جاءت مفردتان بالتصورات السلبية لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض عند درجة موافقة (متوسطة)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (1.65 - 1.47)، وبنسبة موافقة تتراوح بين (55.10% - 48.90%) مما يعني وجود بعض التصورات السلبية الضعيفة لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض، وقد يرجع ذلك إلى كونها تتناسب جزئيًا مع البرامج الدراسية في هذه المدارس، ويصعب اختراقها، وخصوصيتها العالية للمعلمين والمتعلمين مما يزيد من الشعور بالأمان، والثقة، والرضا الوظيفي للمعلمين، والارتباط بالمجتمع الخارجي.

تشير النتيجة السابقة إلى وجود مستوى منخفض من الاتجاهات السلبية لدى معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض، وهو ما يمكن عزوه لما يحدثه هذا الاستخدام من تأثيرات إيجابية ترفع مستوى الاتجاهات الإيجابية نحوه لدى المعلمين وتقلل من اتجاهاتهم السلبية، حيث تتضمن التأثيرات الإيجابية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ لأن الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي تحرر المتعلمين من أساليب التدريس التقليدية والموحدة، من خلال توفير منصات مُتكيّفة تُصمّم الدروس بما يتناسب مع تفضيلات كل طالب واهتماماته واحتياجاته. كما تدعم أنظمة الذكاء الاصطناعي إدارة المدارس بتخفيف الأعباء الإدارية من خلال أنظمة استباقية تُحسّن دقة اتخاذ القرارات، وتوزيع مهام التدريس بناءً على نقاط قوة المعلمين، وتحديد الطلاب الموهوبين ورعايتهم، ومعالجة صعوبات التعلم بتوفير برامج مُناسبة. إضافةً إلى ذلك، تُتيح برامج الذكاء الاصطناعي فرصًا مُتنوعة للتعلم الذاتي والتطوير الشخصي، مُعززةً مهارات مثل التفكير المنطقي والتصحيح الذاتي والتعلم المُستقل؛ مما يُمكّن الطلاب من التحكم في مسيرتهم التعليمية.

عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث والخاصة بتحديد مدى تأثير متغيرات النوع (ذكور/ إناث) المؤهل (تربوي/ غير تربوي) والمرحلة الدراسية (ابتدائية/ متوسطة/ ثانوية) في تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج.

أولاً: متغير النوع

للتحقق من ذلك تم حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة، وفيما يأتي ملخص للنتائج:

جدول (6) نتائج قيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لتوضيح الفروق بين عينة الدراسة وفق متغير (النوع) على تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض

المحاور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة الإحصائية
التصورات الإيجابية	ذكر	126	36.32	9.275	0.826	240	0.872	0.384
	أنثى	116	37.29	8.012	0.744			غير دالة إحصائيًا
التصورات السلبية	ذكر	126	21.13	4.777	0.426	240	0.828	0.408
	أنثى	116	21.65	4.826	0.448			غير دالة إحصائيًا
الاستبانة	ذكر	126	57.45	13.223	1.178	240	0.919	0.359
	أنثى	116	58.94	11.825	1.098			غير دالة إحصائيًا

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي استجابات عينة الدراسة حول تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض تعزى إلى متغير النوع (الذكر والأنثى)؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للاستبانة (0.919)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا لأن قيمة الدلالة (0.359) أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وللمحاور (0.872، 0.828)، وهي غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين استجابات الذكور والإناث من عينة الدراسة حول تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض تعزى إلى متغير النوع.

تشير النتيجة السابقة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع، وهو ما يمكن عزوه لتشابه الظروف والإمكانات وبيئة التعليم المتوفرة لدى كل من الذكور والإناث من عينة الدراسة؛ مما يجعل رؤيتهم متشابهة دون وجود فروق دالة إحصائيًا فيما يتعلق بمستوى اتجاهاتهم الإيجابية والسلبية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بمدارس الدمج في مدينة الرياض.

ثانيًا: متغير المؤهل

وللتحقق من ذلك تم حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة، وفيما يلي ملخص النتائج:

جدول (7) نتائج قيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لتوضيح الفروق بين عينة الدراسة وفق متغير (المؤهل) على تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض

المحاور	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة الإحصائية
التصورات الإيجابية	تربوي	147	38.85	8.135	0.671	240	4.806	0,000
	غير تربوي	95	33.59	8.588	0.881			دالة إحصائيًا
التصورات السلبية	تربوي	147	22.33	4.625	0.381	240	3.960	0,000
	غير تربوي	95	19.91	4.709	0.483			دالة إحصائيًا
الاستبانة	تربوي	147	61.18	11.904	0.982	240	4.860	0,000
	غير تربوي	95	53.49	12.191	1.251			دالة إحصائيًا

يوضح الجدول (7) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي استجابات عينة الدراسة حول تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض تعزى إلى متغير المؤهل (تربوي، غير تربوي) ولصالح المؤهل التربوي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للاستبانة (4.860)، وهي قيمة دالة إحصائيًا لأن قيمة الدلالة (0,000) أقل من مستوى الدلالة (0,05)، وللمحاور (4.806، 3.960)، وهي غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات معلمي التربية الخاصة التربويين، وغير التربويين، حول تصوراتهم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض تعزى إلى متغير المؤهل ولصالح المؤهل التربوي.

تشير النتيجة السابقة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل لصالح ذوي المؤهل التربوي وهو ما يمكن عزوه لعامل الخبرة وطبيعة الدراسة لدى ذوي المؤهل التربوي باعتبار أنهم يدرسون مقررات تتعلق بالذكاء الاصطناعي من جهة، وكذلك ما يتعلق بالمستجدات التربوية في المجال التعليمي ويتم تأهيلهم لذلك؛ مما يجعل رؤيتهم أعمق والفروق تأتي في صالحهم مقارنة بغير التربويين.

ثالثًا: متغير المرحلة الدراسية

للتحقق من ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة، وتتضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية بين عينة الدراسة وفق متغير (المرحلة الدراسية)

المحاور	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التصورات الإيجابية	الابتدائية	60	29.73	10.456	1.350
	المتوسطة	74	36.89	7.788	0.905
	الثانوية	108	40.63	5.056	0.487
	الإجمالي	242	36.79	8.688	0.559
التصورات السلبية	الابتدائية	60	18.53	5.061	0.653
	المتوسطة	74	21.38	5.012	0.583
	الثانوية	108	22.96	3.676	0.354
	الإجمالي	242	21.38	4.798	0.308
الاستبانة	الابتدائية	60	48.27	14.803	1.911
	المتوسطة	74	58.27	11.812	1.373
	الثانوية	108	63.59	7.424	0.714
	الإجمالي	242	58.17	12.569	0.808

يتضح من بيانات الجدول السابق (8) أن الفروق بين متوسطات عينة الدراسة وفق متغير (المرحلة الدراسية) على تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض متفاوتة، وللتأكد من أن تلك الفروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) تم حساب قيمة (ف) بين تلك المجموعات فيما يأتي:

جدول (9) نتائج تحليل التباين لتوضيح الفروق بين عينة الدراسة وفق متغير (المرحلة الدراسية) على تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التصورات الإيجابية	بين المجموعات	4580.773	2	2290.386	40.215	0,000
	داخل المجموعات	13612.054	239	56.954		دالة إحصائيًا
	المجموع	18192.826	241			
التصورات السلبية	بين المجموعات	756.834	2	378.417	18.881	0,000
	داخل المجموعات	4790.191	239	20.043		دالة إحصائيًا
	المجموع	5547.025	241			
الاستبانة	بين المجموعات	9060.986	2	4530.493	37.324	0,000
	داخل المجموعات	29010.402	239	121.382		دالة إحصائيًا
	المجموع	38071.388	241			

بالنظر إلى قيمة (ف) بالجدول السابق يوجد أنها دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) لتصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الدراسية الأعلى؛ حيث بلغت قيمة ف (37.324)؛ وهي دالة احصائيًا؛ وذلك لأن قيمة الدلالة (0,000) أقل من مستوى الدلالة (0,05)، ولبيان دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة؛ تم إجراء اختبار شيفا Scheffe لتوجيهها بين فئات عينة الدراسة تبعًا لمتغير (المرحلة الدراسية) لدى عينة الدراسة، كما يأتي:

جدول (10) نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات المحورية وفق متغير (المرحلة الدراسية) على تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض

المحاور	المرحلة الدراسية	المتوسط	قيمة (ق) للمقارنة الطرفية بين المجموعات		
			الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
التصورات الإيجابية	الابتدائية	29.73	————		
	المتوسطة	36.89	*7.159	————	
	الثانوية	40.63	*10.896	*3.738	————
التصورات السلبية	الابتدائية	18.53	————		
	المتوسطة	21.38	*2.845	————	
	الثانوية	22.96	*4.430	1.585	————
الاستبانة	الابتدائية	48.27	————		
	المتوسطة	58.27	*10.004	————	
	الثانوية	63.59	*15.326	*5.322	————

باستقراء بيانات الجدول السابق اتضح من آراء عينة الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا مما يدل على أن متغير (المرحلة الدراسية) يوجد له تأثير بالدراسة؛ ولصالح المرحلة الدراسية الأعلى، كما يلي:

- وجد فرق دال إحصائيًا بين آراء العينة على التصورات الايجابية حسب المرحلة الدراسية لعينة الدراسة لصالح المرحلة الدراسية الأعلى (الثانوية)؛ حيث بلغت الفروق بين (الابتدائية) و(المتوسطة) ما قدره (7.159*) لصالح المتوسطة، وبين (الابتدائية) و(الثانوية)، ما قدره (10.896*) لصالح الثانوية، وبين (المتوسطة) و(الثانوية)، ما قدره (3.738*) لصالح الثانوية.
- وجد فرق دال إحصائيًا بين آراء العينة على التصورات السلبية حسب المرحلة الدراسية لعينة الدراسة لصالح المرحلة الدراسية الأعلى (الثانوية)؛ حيث بلغت الفروق بين (الابتدائية) و(المتوسطة) ما قدره (2.845*) لصالح المتوسطة، وبين المرحلة الدراسية (الابتدائية)، (الثانوية)، ما قدره (4.430*) لصالح الثانوية، والمرحلة الدراسية بين (المتوسطة)، (الثانوية)، ما قدره (1.585) لصالح الثانوية.
- وجد فرق دال إحصائيًا بين آراء العينة على الاستبانة حسب المرحلة الدراسية لعينة الدراسة لصالح المرحلة الدراسية الأعلى (الثانوية)؛ حيث بلغت الفروق بين (الابتدائية) و(المتوسطة) ما قدره (10.004*) لصالح المتوسطة، وبين المرحلة الدراسية (الابتدائية)، (الثانوية)، ما قدره (15.326*) لصالح الثانوية، والمرحلة الدراسية بين (المتوسطة)، (الثانوية)، ما قدره (5.322*) لصالح الثانوية.

وهذا يشير إلى أن (المرحلة الدراسية) الأعلى لدى عينة الدراسة، لها تأثير إيجابي على درجة الموافقة حول تصورات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس الدمج في مدينة الرياض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد عينة الدراسة بالمراحل الدراسية الأعلى الثانوية لديهم خبرات واحتكاك بالواقع بشكل أعمق مقارنة بالأقل منهم في المرحلة التعليمية، بجانب أن تأهيليهم وإعدادهم يتم فيه التركيز على الجانب التقني وما يشمله من مستجدات خاصة ما يتعلق بالذكاء الاصطناعي بشكل أعمق ممن هم أقل منهم في المرحلة التعليمية، وكذلك أن طبيعة البرامج التعليمية والمناهج الدراسية بالمرحل الأعلى تتطلب استخدامًا أكثر للتقنية مقارنة بالمراحل التعليمية الأدنى؛ ولذا جاءت الفروق في صالح أفراد عينة الدراسة بالمراحل التعليمية الأعلى.

2 توصيات الدراسة:

1. التوسع في عقد برامج تدريب أثناء الخدمة للمعلمين لتعزيز امتلاكهم الكفايات المتطلبة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج.
2. توفير المناخ الداعم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمدارس الدمج.
3. توفير مكافآت وتعزيزات مالية ومعنوية محفزة للمعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج.

مقترحات للدراسات المستقبلية: تقترح الدراسة بعض الدراسات المستقبلية المكملة لها على النحو التالي:

تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج بمدينة الرياض في ضوء خبرات بعض الدول.

واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج بمدينة الرياض وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين.

معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج بمدينة الرياض وآليات التغلب عليها من وجهة نظر المعلمين.

العلاقة بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس الدمج بمدينة الرياض وجودة الأداء المهني للمعلمين.

نبذة عن الباحث:

د.طلال بن عقاب الحزيمي, أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة (التخصص الدقيق توحد)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية. sa.edu.ksu@Talhuzimi

3 المراجع العربية:

الجبر، إيمان بنت عبد العزيز، والخضير، أسماء عبد العزيز. (2019). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (9)،431-461.

حامد، مروى السعيد، والعدوي، آية صلاح. (2023). اتجاهات ذوي الهمم نحو استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارتهم الاتصالية: تقنية Chat GPT نموذجا. المجلة المصرية لبحوث الإعلام، (84)، 161 – 191.

الحربي، أمل مبجل خليف. (2025). واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع في المنطقة الشرقية من وجهة نظر معلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

خليفة، عبد اللطيف ومحمود عبد المنعم. (2015). سيكولوجية الاتجاهات: المفهوم، القياس، التغيير، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

سعد الله، عمار، وشتوح، وليد. (2019). أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم، تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الاعمال. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا.

الشهري، بندر بن عبد الله. (2023). اتجاهات المعلم نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلم بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، (263)، 95 – 134.

صميلي، يحيى إدريس عبده. (2023). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (15)، 195 - 232.

طلبة، محمد فهمي. (2023). أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير لغة الإشارة العربية لدعم الصم والبكم. مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، (149)، 280 – 292.

الطوباسي، عدنان محمود. (2022). علم النفس الاجتماعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فالتة، أميرة، وبوعيس، حنان. (2024). أهمية الذكاء الاصطناعي في تدعيم التعلم التشاركي الإلكتروني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية. المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، 6(1)، 53 - 74.

القريطي، عبد المطلب أمين. (2010). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام: دواعيه وفوائده وأشكاله ومتطلباته. مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي، ديسمبر، مج 2، 22- 46.

الكوار، محمد محمود. (2023). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المعاصرة، المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات، مصر، المجلد الثالث- العدد الثاني، أبريل – يونيو، 297 – 302.

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتنمية المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة: نظرة مستقبلية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(1)، 175 - 193.

محمد, محمد درويش. (2012). الدمج الواقع والمأمول "دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، المجلد 20، العد الأول، يناير، 272 – 280.

محمد، إيمان مهدي، وعلي، شيماء سمير. (2023). تصور مقترح لاستخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في رفع كفاءة العملية التعليمية في ضوء رؤية 2030. أعمال المؤتمر العلمي الرابع: تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والذكاء الاصطناعي في مؤسسات المعلومات، بني سويف: قسم علوم المعلومات - جامعة بني سويف، 360 - 376.

محمود، مروه حمدي. (2023). الذكاء الاصطناعي كآلية لتحسين جودة التعليم بمدارس الدمج. مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، 13(3)، 51 - 68.

الموسى، ناصر والسرطاوي، زيدان وعبد الجبار، عبد العزيز، والبتال، زيد والحسين، عبد الله (2006) الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس العليم العام، الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

النبهان، موسى (2013) أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2024). الذكاء الاصطناعي. https://2u.pw/DNOXH5k

وزارة التعليم (2021). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في التعليم العام. الرياض: وزارة التعليم – الإدارة العامة للتربية الخاصة.

المراجع العربية المرومنة:

Al-Jabr, I. b. A., & Al-Khudair, A. A. (2019). Challenges faced by female teachers of deaf and hard-of-hearing students in using modern technologies at the secondary stage. The Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences, (9), 431–461(in Arabic).

Hamed, M. E.-S., & El-Adawy, A. S. (2023). Attitudes of people of determination toward the use of artificial intelligence technologies in developing their communication skills: ChatGPT technology as a model. The Egyptian Journal of Media Research, (84), 161–191. (in Arabic)

Al-Harbi, A. M. K. (2025). The reality of using artificial intelligence in teaching deaf and hard-of-hearing students in the Eastern Province from the perspective of their teachers (Unpublished master's thesis). College of Education, Qassim University. (in Arabic)

Mohamed, I. M., & Ali, S. S. (2023). A proposed vision for using artificial intelligence and its applications to enhance the efficiency of the educational process in light of Vision 2030. In Proceedings of the Fourth Scientific Conference: Applications of Information Technology and Artificial Intelligence in Information Institutions (pp. 360–376). Beni Suef: Department of Information Science, Beni Suef University.(in Arabic)

Mahmoud, M. H. (2023). Artificial intelligence as a mechanism to improve the quality of education in inclusive schools. Future Journal of Social Sciences, 13(3), 51–68.(in Arabic)

Al-Mousa, N., Al-Sartawi, Z., Abduljabbar, A., Al-Battal, Z., & Al-Hussain, A. (2006). National study to evaluate the experience of the Kingdom of Saudi Arabia in integrating students with special educational needs in general education schools. Riyadh: General Secretariat for Special Education.(in Arabic)

Al-Nabhan, M. (2013). Fundamentals of measurement in behavioral sciences. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.(in Arabic)

Saudi Data and Artificial Intelligence Authority (SDAIA). (2024). Artificial intelligence. https://2u.pw/DNOXH5k (in Arabic)

Ministry of Education. (2021). The organizational guide for special education in general education. Riyadh: Ministry of Education – General Administration of Special Education.(in Arabic)

المراجع الأجنبية:

Chiu, T. K., & Chai, C. S. (2020). Sustainable curriculum planning for artificial intelligence education: A self-determination theory perspective. Sustainability, 12(14), 5568.

El Morr, C., Kundi, B., Mobeen, F., Taleghani, S., El-Lahib, Y., & Gorman, R. (2024). AI and disability: A systematic scoping review. Health Informatics Journal, 30(3), 14604582241285743. https://doi.org/10.1177/14604582241285743

Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. In Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism (pp. 224-236). IGI Global.

Jin, L. (2019, August). Investigation on potential application of artificial intelligence in preschool children's education. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1288, No. 1, p. 012072). IOP Publishing.

Khalifa, A. L., & Mahmoud, A. M. (2015). Psychology of attitudes: Concept, measurement, and change. Amman: Dar Gharib for Printing, Publishing and Distribution.(in Arabic)

Saadallah, A., & Chetouh, W. (2019). The importance of artificial intelligence in developing education: Applications of artificial intelligence as a modern trend to enhance business organizations' competitiveness. Berlin, Germany: The Arab Democratic Center for Strategic, Political, and Economic Studies.(in Arabic)

Al-Shahri, B. b. A. (2023). Teachers' attitudes toward employing artificial intelligence applications to address learning difficulties in the Asir region of Saudi Arabia. Reading and Knowledge Journal, (263), 95–134.(in Arabic)

Sumaili, Y. I. A. (2023). The role of artificial intelligence applications in developing the performance of secondary school science teachers in Samtah Governorate. Young Researchers Journal in Educational Sciences, (15), 195–232.(in Arabic)

Talaba, M. F. (2023). The importance of artificial intelligence in developing Arabic sign language to support the deaf and mute. Journal of the Arabic Language Academy in Cairo, (149), 280–292.(in Arabic)

Al-Toubasi, A. M. (2022). Social psychology. Amman, Jordan: Dar Safa for Publishing and Distribution.(in Arabic)

Falta, A., & Bouaïs, H. (2024). The importance of artificial intelligence in supporting electronic collaborative learning among students with hearing impairments. The Scientific Journal of Technology and Disability Sciences, 6(1), 53–74.(in Arabic)

Al-Quraiti, A.-M. A. (2010). Integrating students with special needs into general education: Its reasons, benefits, forms, and requirements. The Future of Teacher Preparation in Colleges of Education and the Efforts of Scientific Associations in the Development Processes in the Arab World, 2, 22–46.(in Arabic)

Al-Kawar, M. M. (2023). Artificial intelligence and its contemporary applications. The Arab International Journal of Information and Data Technology, 3(2), 297–302.(in Arabic)

Mujahid, F. A. E.-H. (2020). Applications of artificial intelligence and the development of life skills for people with special needs: A future perspective. The International Journal of Research in Educational Sciences, 3(1), 175–193.(in Arabic)

Mohamed, M. D. (2012). Inclusion: Reality and aspiration – An analytical study. Journal of Educational Sciences, Cairo University, 20(1), 272–280.(in Arabic)

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: an argument for AI in education. Pearson Education.

Mahalakshmi, S., & K, M. (2025). Leveraging artificial intelligence to develop adaptive learning technologies for disabled students. EPRA International Journal of Research & Development, 77–80. https://doi.org/10.36713/epra19806

Papalexandratou, P., & Stathopoulou, A. (2024). The use of artificial intelligence in the education of students with learning disabilities. Global Journal of Engineering and Technology Advances, 21(3), 033–049. https://doi.org/10.30574/gjeta.2024.21.3.0223

Papastratis, I., Chatzikonstantinou, C., Konstantinidis, D., Dimitropoulos, K., & Daras, P. (2021). Artificial intelligence technologies for sign language. Sensors, 21(17), 5843.

sharma, S., Tomar, V., Yadav, N., & Aggarwal, M. (2023). Impact of AI-based special education on educators and students. In AI-assisted special education for students with exceptional needs (pp. 47–66).

Tam, S. M., & Lo, H. H. M. (2019). Perceived benefits of the Playback Theatre for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: An exploratory study. China Journal of Social Work, 12(3), 236–253. https://doi.org/10.1080/17525098.2019.1661072

سردية الإبل في القصة القصيرة السعودية ـ دراسة وصفيّة تحليليّة

سامي جريدي الثبيتي
أستاذ الأدب والنقد الحديث المشارك بجامعة الطائف – المملكة العربية السعودية

(**تاريخ الاستلام:** 26-08-2025؛ **تاريخ القبول:** 04-11-2025)

مستخلص البحث: تهدف الدراسة إلى تناول موضوع الإبل في القصة القصيرة في السعودية ومدى حضورها في البنية السردية، وتشكلاتها الفنية عبر سياقات ومشاهد وأحداث سردية جاءت مرتبطة بالعناصر والمكونات الفنية، ذات الدلالات والايحاءات الرمزية. كما تقف الدراسة في تناولها للإبل لدى نماذج قصصية مختارة، وذلك وفق منهج يُعنى بالوصف والتحليل لطرائق السرد الحديث. حسب تنوّع تناول بعض الكُتّاب في رسم صورة الإبل، وذلك عبر عناصر سردية تتصل بصناعتها للحدث وتمحورها حوله كفكره رئيسه قائمة على وصف الإبل، ومن خلال رسم القاص السعودي للشخصيات، وهندسة المكان، وتشكيل الزمن، وهو ما يكشف عن نتائج لهذه الدراسة تتعلق باهتمام كُتاب القصة القصيرة السعوديين بتسجيل هويتهم الثقافية والتاريخية عبر هذا الحيوان الإبل، وأظهرت الدراسة جزءاً مهماً من الملامح الجمالية والدلالات الرمزية في وصفهم للإبل، واتضح كذلك مدى وعي بعض كُتّاب القصة السعوديين في توظيف الأبعاد النفسية والاجتماعية والثقافية لتصوير الإبل كهوية تستمد قوتها من أصالة المكان (المملكة العربية السعودية) وتاريخه العريق.

الكلمات المفتاحية: الأدب السعودي – الثقافة- الخطاب - السرد - وصف تحليلي.

***

The camel narrative in the Saudi short story A Descriptive and Analytical Study

Sami Jeraidi Althobaiti
Associate Professor of Modern Literature and Criticism at Taif University

(**Received:** 26-08-2025; **Accepted**: 04-11-2025)

Abstract: This study aims to address the topic of camels in Saudi short story and their presence in the narrative structure, and the effectiveness of this in the movement of scenes and major narrative events and the aesthetic values associated with their description and discussion within the elements and components.

The study focuses on selected story models regarding the camels, following a critical method concerned with description and analysis of modern narrative techniques. It is observed that some authors exhibit diversity in portraying the image of camels through their stories, using narrative elements that connect to their role in creating the event and centering around it as a main idea based on the description of camels. This is revealed through the Saudi writer's depiction of characters, the design of the place, and the formation of time. It also became clear the extent to which some Saudi storytellers are aware of utilizing psychological, social, and cultural dimensions to depict camels as an identity that draws its strength from the authenticity of the place (the Kingdom of Saudi Arabia) and its rich history.

Keywords: Culture- Discourse – Narratology- Saudi literature.

(*) للمراسلة:
سامي جريدي الثبيتي
أستاذ الأدب والنقد الحديث المشارك بجامعة الطائف - المملكة العربية السعودية

البريد الالكتروني: s.mansouri@tu.edu.sa

(*) **Corresponding Author**:
Sami Jeraidi Althobaiti
Associate Professor of Modern Literature and Criticism at Taif University, Saudi Arabia

E-mail: s.mansouri@tu.edu.sa

DOI: 10.12816/0062360

1 المقدمة:

تمثّل الإبل رمزاً ثقافياً مهماً للمملكة العربية السعودية، فهي مرتبطة بالأصالة والعزة والقوة، وهي رفيق البدوي في رحلته الصحراوية، وقد كان حضورها في أدبنا العربي منذ القدم عبر الأشعار والقصص والأخبار حضوراً بارزاً وعريقاً، وهذا الأمر ساهم في ترسيخ دورها الفاعل عبر رسم الذهنية العربية الأصيلة، والذي تمثله الإبل في الأدب السعودي، بجانب رموز ثقافية أخرى كالقهوة والخيل والنخلة، وهذا الحضور التاريخي الممتد من الماضي إلى العصر الحديث توارثته الأجيال عبر نصوصهم الإبداعية المتنوعة حضر فيها هذا الرمز (الإبل) تأكيداً للميثاق التاريخي عبر تعزيزه للهوية السعودية، وهو الحضور الذي يمكن ملاحظته في بعض الأعمال الروائية والقصصية. وهذا الموضوع لم يأخذ حقه من الدرس النقدي، حيث لا توجد - فيما أعلم - دراسات أكاديمية منهجية سابقة تناولت موضوع الإبل في القصة القصيرة السعودية، مما جعل هذه الدراسة تصوب اتجاهها نحوه، إذ لا توجد دراسات قد أُفردت حول موضوع الإبل في القصة القصيرة السعوديَّة؛ لكن هناك بعض الدراسات أشارت إلى توظيف الإبل في القصة والرواية في السعودية، منها على سبيل التمثيل لا الحصر:

أ- الحيوان في القصة القصيرة في المملكة العربية السعوديَّة 1390هـ - 1410ه، رسالة دكتوراه بجامعة أم القرى، للكاتبة أسماء بنت زكريا بن جعفر، عام 2015م؛ إذ يوجد مواضع في هذه الدراسة أبرزت حضور الحيوان بشكل عام في القصة القصيرة السعوديَّة.

ب- أنماط تناصِّ الحيوان في القصة القصيرة السعوديَّة للكاتبة أسماء بنت زكريا بن جعفر، عام 2025م؛ ففيها تناولت الباحثة تقنية التناص في قصص الحيوان بشكل عام دون التطرّق لقصص هذه الدراسة.

ج- الإبل والنقد البيئي: إلماحات في النظريَّة عند الدكتورة حصَّة المفرِّح، وتبحث هذه الدراسة في توظيف الإبل في الرواية والأدب عمومًا، دون أن تتناول الإبل في القصة القصيرة في السعودية موضوع هذه الدراسة.

وتجد الإشارة إلى أن من أسباب اختيار الدراسة لهذا الموضوع وبيان أهميته متصل بالدور الثقافي الذي قامت به وزارة الثقافة في المملكة العربية السعودية في عام 2024م من تسميته بعام الإبل، وأصدرت الوزارة اصداراً خاصاً بهذه المناسبة عبارة عن مجموعة قصصية بعنوان (وقع الأخفاف) تضمنت ست عشرة قصة قصيرة لمجموعة كتّاب سعوديين، تناولتها الدراسة.

وتطرح الدراسة العديد من الأسئلة، منها: كيف تناول كتّاب القصة القصيرة السعوديين الإبل في أعمالهم؟، ما الصور والرموز الثقافية للإبل التي برزت في تلك الأعمال القصصية؟ ما العناصر القصصية التي برزت من خلالها سردية الإبل؟

وقد اشتملت الدراسة على مقدمة وتمهيد وخمسة مباحث تنتهي بخاتمة تتضمن أهم النتائج، ومباحث الدراسة كالتالي: **المبحث الأول:** وصف الإبل، وذلك من خلال المحاور التالية التي تتعلق بالوصف الخارجي: أولاً: الأسماء والأنواع، وثانياً: الأشكال والأحجام، ثالثاً: الألوان، رابعاً: الأصوات، خامساً: الحركة، ومن ثم الوصف الداخلي (سلوك الإبل) وذلك عبر محورين هما: غضب الإبل، ومحبة الإبل. ثم يأتي **المبحث الثاني:** الإبل وتشكيل الحدث: حدث الهرب، حدث الغضب، حدث الموت.

والمبحث الثالث: الإبل وتشكيل الشخصية، والمبحث الرابع: الإبل وتشكيل المكان، الذي يتناول: الصحراء، و أماكن صُغرى كـ (المراح – الزريبة – المزرعة)، وكذلك الأشجار والنباتات. أما المبحث الخامس: الإبل وتشكيل الزمن، فينقسم إلى قسمين: الزمن الفيزيائي، والزمن النفسي. وتظهر أهمية هذه العناصر السردية في أنها تكشف عن الملامح الجمالية، والدلالات الرمزية للإبل.

التمهيد: الإبل في ذاكرة الأدب:

إن للإبل ذاكرة أدبية تنطلق من الفكر الذي احتضنه ورودها في القرآن الكريم في مواضع عدة، من بينها موضع التأمل في الآية الكريمة التي أمر الله عز وجل فيها عباده بالنظر في مخلوقاته الدالة على قدرته وعظمته قال تعالى: } أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ{(1)، ففي هذه الآية دعوة إلى التأمل العميق والتفكر الدقيق في هذا الكائن الذي تميّز عن غيره بصفات وسمات، "لأنها خلق عجيب، وتركيبها غريب، فإنها في غاية القوة والشدة، وهي مع ذلك تلين للحمل الثقيل...، ونبهوا بذلك لأن العرب غالب دوابهم كانت الإبل"(2). كما وردت الناقة كمحور رئيس في قصة النبي صالح عليه السلام، في مواضع منها قوله تعالى: {و إِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُ، قَدْ جَاءَتْكُم بَيِّنَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ هَٰذِهِ نَاقَةُ اللَّهِ لَكُمْ آيَةً فَذَرُوهَا تَأْكُلْ فِي أَرْضِ اللَّهِ، وَلَا تَمَسُّوهَا بِسُوءٍ فَيَأْخُذَكُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ(3)}، ووردت لفظة البعير في قصة النبي يوسف عليه السلام }وَنَمِيرُ

(1) سورة الغاشية، آية 17.
(2) تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، تحقيق مصطفى السيد محمد وآخرون، مؤسسة قرطبة للطبع والنشر، القاهرة، 2000م، (333/14).
(3) سورة الأعراف، آية 73.

أَهْلَنَا وَنَحْفَظُ أَخَانَا وَنَزْدَادُ كَيْلَ بَعِيرٍ ذَلِكَ كَيْلٌ يَسِيرٌ { [1]، وجاء ذكر الإبل بمعانٍ لغوية أخرى غير الإبل والناقة والبعير مثل: الأنعام، جمالة، البُدن، مما يدل على التنوع اللغوي في الاستخدام السياقي لكل ما يطابق مقتضى الحال من الكلام.

كما حظيت الإبل باهتمام اللغويين العرب القدماء الذين ألّفوا كتباً عنها، وخصوها بذلك من أمثال: الأصمعي وابن سيده والضبي والسجستاني و ابن قتيبة والرياشي وابن السكيت وغيرهم[2]، ممن تناولوا أسماءها وأوصافها وطبائعها وطرفاً من علاقة العربي بها، وقد أورد الجاحظ قصصاً عنها في كتابه الحيوان، وهو أمر يدل على حرص علماء اللغة والأدب العرب قديماً بتدوين كل ما يمت لها بصلة. وتظهر أهمية الإبل عند البدو في "أنهم يسمونها بالنَّعم وهي كلمة مشتقة من النعمة التي ينعم بها الله على البشر، ويسميها العرب المتأخرون عطايا الله، وتدور أحاديثهم ومسامراتهم حول الإبل وشؤونها وعلاقتهم بها، و ثمة كثير من الصور والمجازات والاستعارات والتشبيهات في لغة البدو وأدبهم مستمدة من علاقتهم بالإبل"[3]، ولأن للإبل دور كبير في الحياة الاجتماعية لدى العرب قديماً " فقد كثرت الألفاظ التي تُمثّلها وتعبّر عنها في جميع أطوارها..."[4].

وفي العصر الجاهلي " يكثر وصف الإبل، والحديث عنها في شعرنا القديم لكثرة تلفت النظر"[5]، حيث يستطيع المرء أن يلاحظ ذلك الاهتمام الكبير بالإبل من قبل بعض الشعراء في تصوير بيئتهم البدوية ومشاعرهم العاطفية وحياتهم الاجتماعية ورحلاتهم على نحو تحضر فيه الناقة كشخصية مؤثرة في الأحداث، مثلما هي تعبير جمالي ونفسي، يقول طرفة[6]:

لِخَولَةَ أَطلالٌ بِبُرقَةِ ثَهمَدِ تَلوحُ كَباقي الوَشمِ في ظاهِرِ اليَدِ
وُقوفاً بِها صَحبي عَلَيَّ مَطِيَّهُم يَقولونَ لا تَهلِك أَسىً وَتَجَلَّدِ
وإني لأمضي الهمَّ عند احتضاره بعوجاء مرقال تروحُ وتغتدي

والناقة في الشعر الجاهلي تمثل " الخلاص من كل ما تمثله بؤرة الطلل حين يلقيها الوعي الشعري إلى الممكن الذي يعني حريتها..."[7]. كما تجيء الناقة بجانب الصور الجمالية محمّلة بالرموز الوجودية الذي احتضنتها قصائدهم كما هو الحال عند طرفة وغيره من الشعراء. ويذكر أحد الباحثين أن: "مشهد الناقة من أكثر مشاهد الحيوان قدرة على خلق المتعة الفكرية والفنية والارتقاء بالمشاعر النفسية،... وقد يكون من أعظم الدلائل على إبراز مكانة الإبل للجاهلي..."[8].

كما عُني بعض كُتّاب الرواية والقصة القصيرة في المملكة العربية السعودية بتوظيف الإبل في نصوصهم السردية، فمثلاً نجد في مجال الرواية على سبيل المثال لا الحصر: رواية (دموع الرمل) لشتيوي الغيثي، ورواية (عقدة الحدار) و رواية (المزهاف) لخليف الغالب، ورواية (مواسم العوسج) لمها الجهني. وقد اهتم كُتاب القصة القصيرة بتوظيفهم للإبل وبخاصة في اهتمام وزارة الثقافة في المملكة العربية السعودية بالإبل في جعل عام 2024م عام الإبل وذلك تقديراً لمكانتها الفريدة، فأصدرت الوزارة اصداراً خاصاً بهذه المناسبة مجموعة قصصية بعنوان (وقع الأخفاف)[9] تضمنت ست عشرة قصة قصيرة لمجموعة كتّاب سعوديين، قامت هذه الدراسة بتناولها نقدياً.

2 الإبل وعناصر التشكيل القصصي:

2-1 وصف الإبل:

أولاً: الوصف الخارجي للإبل: يهتم الوصف الخارجي بالأشكال، والأحجام، والألوان، والأسماء، والأنواع، ويدخل في ذلك صوتها، ووسمها، وحركتها، وكل ماله تأثير بصري.

2-1-1 الأسماء والأنواع:

ومن العلامات السيمائية المرتبطة بالإبل - في القصص القصيرة السعودية - علامة الاسم، هذه العلامة التي من خلالها تُعرف وتنتمي، فالتسمية "هي إمكان انبثاق العالم من عمائه وفوضاه، هي الامكانية التي تُسلّطها اللغة على العالم لتقطيع صلابته وتحويلها إلى معرفة"[10]، فاللغة والعالم متصلان اتصالاً وثيقاً بهذه العلامة التي يمنحها الإنسان لها أو يطلقها عليها لتغدو اسماً خاصاً، و تعد تسمية الأشياء من ضمن الرموز التي قال عنها بنفينست: هي "النظام الرمزي الأكثر اقتصاداً"[11].

وقد ذكر بعض كُتّاب القصة القصيرة السعوديين أسماءً لإبلهم، وجاءت بعض عناوين قصصهم معنوّنة بأسماء الإبل، وهذا يدل على تأكيد العلامة/الاسم في رسم بنية السرد، وأن وجود الاسم له دلالته ورمزيته. بالمقابل هناك بعض كتاب القصة لم يضع اسماً للناقة أو البعير

(1) سورة يوسف، آية 65.
(2) كتاب الإبل (من السفر السابع في كتاب المخصص)، ابن سيده، عني بنشره قاسم خلف الرويس، دار أهوى للنشر، الدوادمي، 2024م، ص20-21.
(3) الصحراء العربية، سعد الصويان، دار مدارك، الرياض، ط2، 2022م، ص335.
(4) ألفاظ الإبل بين الماضي والحاضر، فارس بن ناصر السبيعي، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، الرياض، 2024م، ص15.
(5) شعرنا القديم والنقد الحديث، وهب أحمد رومية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996م، ص183.
(6) ديوان طرفة بن العبد، شرح الأعلم الشنتمري، تحقيق درية الخطيب ولطفي الصقال، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت، ط2، 2000م، ص23-24.
(7) فلسفة الشعر الجاهلي، هلال الجهاد، دار المدى، دمشق، 2001م، ص181.
(8) مشهد الحيوان في القصيدة الجاهلية، حسين جمعة، دار دانية للطباعة والنشر، دمشق، 1990م، ص16.
(9) وقع الأخفاف، (قصص قصيرة)، مجموعة مؤلفين من السعودية، هيئة الأدب والنشر والترجمة، الرياض، 2024م.
(10) في نظرية العنوان، خالد حسين حسين، دار التكوين، دمشق، 2007م، ص20.
(11) ما اللغة، أ. بنفينست، ترجمة محمد سبيلا و عبدالسلام بنعبد العالي، دار توبقال، الدار البيضاء، 1994م، ص35.

وهم في ذلك الأغلب، فجاءت إبلهم أغفالاً بلا اسم أو صفة، وهذا يدل على عدم وجود علامة سيميائية يمكنها أن تشير إلى أفكار وبنى غير مذكورة في النص.

ومن القصص التي وردت فيها أسماء الإبل؛ ما يظهر في قصة (نوفان)؛ الذي تبدأ أحداثه بمجيئ البعير نوفان على لسان الراوي يقول: " وقرروا يومئذ أن يكون فحل نياقهم، وسموه اسمه الجديد: نوفان"[1]. فـ نوفان هو اسم الفحل كما هو مذكور في عنوان القصة الذي ذكر في بدايتها، ويوضح الراوي سبب التسمية ومعناه في القصة يقول: " نوفان، قالوا: لأنه ينوف على النوق، وقالوا: لأن الذي كسبه نايف، وقالوا: لأن التي أحبته واعتنت به نوف"[2]. وأحداث القصة تكشف عن عشق الشخصية نوف لهذا الجمل، والذي يمكن أن يرجح اختيار الاسم مرتبط باسم الشخصية الأنثوية نوف التي أحبته.

وفي قصة أخرى يجيء اسم (سمحة)، و اسم (وسكّرة)، وذلك كأسماء ناقتين للشخصية ضاحي، الذي يقول واصفاً عمق مشاعره مع الناقة الأولى (سمحة) يقول: "أحياناً أجلس حزيناً منقبض الصدر لندرة الصيد فتأتيني ناقة خبتي بن هديان (سمحة) فتشممني وتصدر صوتاً تهبط منه مواساة عميقة على قلبي وينشرح صدري..."[3]. وتذكر الشخصية اسم ناقتها مرة أخرى في موضع آخر تقول: "وأنام في الدفء متوسداً يد (سمحة) أو (سكّرة) حتى الصباح"[4]، وفي مقطع آخر "تحن سكّرة كثيراً خلف الإبل... ثم تمضي و إلى جوارها سمحة..."[5].

وبعد البعير نوفان، والناقتين: سمحة وسكّرة، تجيء الناقة (أصيلة) في قصة شهد الغامدي: " يمشي بضع خطوات حتى يصل للناقة الوحيدة التي بقيت له من والدة وتُدعى (أصيلة)"[6]، وفي موضع آخر من القصة نفسها، "مرت الأيام وملاذه الوحيد بعد الله ووالدته كانت ناقة والده (أصيلة) وحين شاهدته بعد حداده أصدرت صوت الحنين، هكذا عبرت به عن حزنها"[7]. وتجيء ناقة حمدة (الدهماء)[8]، اسماً مرتبطاً بلونها الأسود الداكن. والناقة (الوضحا)[9] في قصة صباح فارسي، ورد اسمها مرتبطاً بلونها الأبيض.

ومما يلاحظ في اسماء هذه الإبل في القصص القصيرة السابقة أنها تتصف بالعمق الثقافي فهي مرتبطة بهوية المكان من خلال أصالة الاسم، وانتمائها للمجتمع والبيئة التي تعيش فيها، وتستلهم معاني أوصافها وقيمها.

2-1-2 الأشكال والأحجام:

يذكر بعض كُتاب القصة القصيرة السعوديين، أوصافاً للإبل ترتبط بالوصف الخارجي من طول وشكل وحجم وغيره، وهو ما يمكن ملاحظته في مقاطع سردية عدة منها: قصة (ذكريات الإبل) على لسان شخصيتها: " كان يتناهى لي من بعيد صوت رغاء الإبل، رأيت والدي يحتضن رقبة الناقة الطويلة في حميمية مفرطة"[10]. فطول الرقبة في المقطع السابق بجانب صوتها (الرغاء) أعطى مشهداً سردياً للوصف الخارجي وتنامى هذا الوصف إلى معانٍ أخرى تكمن في العاطفة الداخلية من خلال ما تتمتع به هذه الناقة من محبة صاحبها.

وفي قصة أخرى يجيء وصف عنق الناقة بالطويل: " منذ يومين وجدتها هناك، تمسد على عنق الناقة..."، وفي مقطع آخر من القصة نفسها يقول: "تمسد عنق الناقة الطويل ممررة يدها على رأسها حتى سنامها وجانبيها..."[11]. حيث تصف الشخصية تعامل جدته مع الناقة، وهو انتقال من الوصف الخارجي إلى الوصف الداخلي النفسي.

ويقترب من هذا الوصف الخارجي، مقطع قصير لقاص آخر: "... تخنع رقاب مطيهم راقصة، وتستسلم لحداء العودة"[12]، إن وصف القاص يظهر من خلال تركيزه على حركة الرقاب ومن ثم حركة السير الذي وصفه بالرقص، والرقص لا يكون إلا تعبيراً عن الفرح والزهو، ويصف القاص صوت الإبل في قوله: وتستلم لحداء العودة" وهنا يجيء الحداء كصوت له دلالته، وهو الرغبة العارمة للإبل في العودة والحنين للأماكن التي عاشت فيها وترعرعت.

ويأتي الوصف الخارجي للجمل مفصّلاً في قصة (نوفان) عبر مشهد سردي:" أخذوا يسوقونه أمام العشيرة، متعجبين من طول سباله، وعرض خدّه، وطول رقبته، وضخامة رأسه، وانفجاج نحره، قرروا يومئذ أن يكون فحل نياقهم..."[13]. فقد ظهرت في المقطع السابق خمسة أعضاء للجمل وهي كالتالي: السبال، والخد، والرقبة، والرأس، والنحر؛ التي اتسمت بصفات تنم عن اكتمال

(1) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص39.
(2) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص39.
(3) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص73-74.
(4) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص74.
(5) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص78-79.
(6) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص94.
(7) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص97.
(8) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص109.
(9) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص137.
(10) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص11.
(11) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص56.
(12) نقوش، ساعد الخميسي، نادي جدة الأدبي الثقافي، 2015م، ص36.
(13) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص39.

مواصفات هذا الجمل، ليصح من خلال هذا الوصف مناسباً أن يُطلق عليه فحلاً، وهذه الصفات المتعددة للشكل الخارجي للجمل تدل كذلك على الغرض النفعي الذي من أجله جيء به، وهو ما كشفته أحداث القصة. وبجانب هذه الأوصاف الخارجية يجيء وصف آخر يبدو في حركة الجمل والتي تتضح من خلال عبارة " يسوقونه أمام العشيرة"، فهو يسير أمام جمع غفير من البشر أخذوا يتأملونه وينظرون إليه في صورة جمالية تتمتع بالشكل الخارجي لتكتمل بصورة وجودية فلسفية ترتبط بفكرة الخصب والنماء التي من أجلها جلبوه.

وتصف الشخصية الجملَ في قصة لظافر الجبيري تقول: " الصغير لا يكاد يبلغ كتفه بطن الجمل الضخم..."[1]، فالحجم الضخم اتضح للقاريء منذ أن أورد القاص أن الطفل الصغير لا يصل بطوله إلى بطن الجمل دون أن يوضح ذلك بقوله الجمل الضخم، لعله أراد التأكيد على وصف شكله الخارجي.

3-1-2 الألوان:

يكشف اللون غالباً عن نوع الإبل وعن طبيعة سلالتها، وهو ما يمكن أن نجده في ذكر (المجاهيم) في قصة الرشيدي، "وكانا يمتلكان قطيعاً من الإبل، يتجاوز عدده المئة من فئة المجاهيم، ومن سلالات الإبل الأصايل..."[2]، وترد المجاهيم مرة أخرى في مقطع آخر، تقول الشخصية: " يا ليتك يا مبارك حي كان استانست معي في ذا الربيع مع (المجاهيم)"[3]، والمجاهيم هي الإبل شديدة السواد.

وفي قصة (ناقة حمدة) تجيء ناقتها (الدهماء)[4]، ويقصد بالدهماء؛ أي التي لونها أسود داكن. و تجيء الناقة (الوضحا)[5] في قصة صباح فارسي؛ أي التي لونها أبيض، تدل على صفاء الشيء ووضوحه. وقد ورد (قعود أشعل)[6] عند عواض العصيمي، وهذا اللون يعتبر درجة من درجات اللون الأحمر، لأن العرب يشبهونه بلون شعلة النار.

و تصف أمل الفران جملها باللون الأحمر، وهذا اللون يعتبر من ألوان الإبل الشهيرة، يقول أبو عبيدة: "بعيرٌ أحمرُ إذا لم يُخالط حُمرته قُنوء فهو كُمَيت"[7]، وذكر العبودي "الحمراء: النجيبة، وأنها من أنفس أموال العرب"[8].

4-1-2 الأصوات:

ومما يدخل في وصف الإبل أصواتها، وهو ما يظهر في قصص عدة من بينها قصة شهد الغامدي التي عنوّنت قصتها بذلك (صوت الحنين أصيلة)[9]، مما يدل على أهمية الصوت ودوره لدى القاصة: "مرت الأيام وملاذه الوحيد بعد الله ووالدته كانت ناقة والده (أصيلة)، وحين شاهدته بعد حداده على والده أصدرت صوت الحنين، هكذا عبرت به عن حزنها، و أنينها وفقدها له ولوالده..."[10].

5-1-2 جمالية الحركة:

تعد الحركة جزءاً مهماً للتعبير عن طبيعة وسلوك الإبل، وهو ما اتضح في بعض أحداث القصص من حركة غير متوقعة كتعبير سلوكي عن غضب وهيجان البعير أو تكون في أحايين حركة عادية خالية من الانفعال تجيء من ناحية الوصف الخارجي والتعبير عن صورة جمالية للإبل.

ومن الأمثلة التي تدل على جمالية الحركة ما نجده في قصة لأمل الفران التي تضمن حدثها حركة ولعب الناقة مع الصغار: " أقبلنا على ثلة من الصغار يتبارون في اللعب بين قوائم ناقة، ورمحت واحداً فخرج من اللعبة...، الناقة لم تمل من اللعب، ضرباتها لهم لم تصبح موجعة وخاطفة..."[11]. فالحركة في هذه القصة هي حركة لعب ولهو مع صغار البشر، ولقد ركزت القاصة على قوائم الناقة دون غيرها؛ لأنها هي الأساس في قانون اللعبة، والقوائم هي مكمن الحركة.

وهناك وصف لمشهد يحضر فيه البعير عبر حركته في بداية قصة خليف الغالب "أخذوا يسوقونه أمام العشيرة"[12]، فالسَوق هنا وصف للمشهد حيث يسير الجمل وصاحبه خلفه يحثه على الاسراع بالسير بالصوت أو العصا.

وفي قصة أخرى وصف القاص حركة رقاب الإبل بأنها راقصة، يقول: "... تخنع رقاب مطيهم راقصة، وتستسلم لحداء العودة"[13]. وهذا الوصف للإبل لعله تعبيرٌ عن فرحها، وقد ربط القاص حركتها هنا بصوت الحداء، وهذا مشهد تصويري بديع ينبض بالحركة والمعاني الوجدانية.

(1) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص154.
(2) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص114.
(3) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص118.
(4) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص109.
(5) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص137.
(6) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص65.
(7) كتاب الإبل، (من السفر السابع في كتاب المخصص)، ابن سيده، عني بنشره قاسم خلف الرويس، دار أهوى للنشر، الدوادمي، 2024م، ص113.
(8) معجم الإبل، محمد بن ناصر العبودي، دار الثلوثية، الرياض، 2019م، (249/1، 352/3).
(9) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص91.
(10) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص97.
(11) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص48.
(12) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص39.
(13) نقوش، ساعد الخميسي، مصدر سابق، ص36.

ثانياً: الوصف الداخلي (النفسي) - سلوك الإبل:

تمثل المشاعر والطباع والسلوكيات التي عُرفت بها الإبل مستوى مهماً في السردية الحيوانية الذي احتضنته بعض الأحداث، وتناولته بعض القصص، فمن تلك الطباع السلبية والتصرفات الغريبة التي تميّزت بها عن غيرها: الغيرة وسرعة الغضب والحقد، بالمقابل هناك الصفات الايجابية كالمحبة والوفاء والحنان، على نحو ما أشار إليه أحد الباحثين في قوله: " ومما يزيد من اعجاب ابن الصحراء بالبعير بقدر ما يمثل بالنسبة له النموذج الأعلى في الصبر والقوة والقدرة على التحمل فإنه في الوقت نفسه يمثل النموذج الأعلى في العطف والحنان..."[1].

1- غضب الإبل:

تصف القاصة أمل الفران في قصة لها سلوك البعير الغاضب، وتحوّله إلى كائن مخيف هائج، تقول الشخصية: " كان بعيراً هائجاً يهملج في ساقتنا ...فطرت متقدمة رفيقتي التي لم تكن يوماً أسرع مني"[2]، لتصعد الشخصية ورفيقتها على ظهر شاحنة صهريج، وذلك في حالة ذعر وخوف وبكاء، تقول: " البعير يدور حول الشاحنة، شفته السفلى تلمس الصهريج تحت أقدامنا...يمد عنقه صوبي، ورغوة بيضاء تسيل من فمه، تصنّمت أحدق في عينيه..."[3]، وهذا تصوير لحالة البعير السلوكية.

وفي قصة أخرى تصف الشخصية مشاعر خوفها من الإبل، وهذا يظهر عبر تصوير آخر لسلوك متبادل تهيمن عليها أجواء الغضب والخوف والتردد، تقول الشخصية: "تزداد الأصوات باقترابي للإبل، أمسح عرق يدي بقميصي...أصل لمراح الإبل، كلها هادئة، بعضها برك على الأرض، وبعضها يجتّر، ينظرون لي كدخيل... يصلني الصوت مجدداً، فابتلع ريقي، وأمشي على أطراف أصابعي...هل أصرخ؟ ... صرخت لا للهجوم، وإنما لتتسنى لي فرصة الهرب... التقيت عيناي بعيني الفحل..."[4]، لتستمر الشخصية في وصف خوفها من البعير الهائج، تقول: " انشغلت تماماً عن عدوي الهائج، والذي فاجئني باقترابه مني. في محاولتي للنهوض، اهتزت ركبتاي بشدة، لم أستطع الوقوف، أراه يقترب مني بسرعة، رقبته مشدودة ليده... أشاهد الموت أمامي"[5].

فهذه بعض الأمثلة التي توضح مدى تصوير كتّاب القصة القصيرة السعوديين لسلوكيات الإبل، التي من بينها الغضب الذي تعرضت له بعض الشخصيات القصصية بمشاعر الرهبة والقلق والخوف ومن ثم الهرب وطلب الحماية.

2- محبة الإبل:

إن علاقة البدوي بالإبل في الجزيرة العربية تقوم في أعمق معانيها على مشاعر الحب والتغزل والوصف، وهي محبة وظفها الأدباء في أشعارهم وقصصهم قديما وحديثاً، فقد صوّر بعض كُتّاب القصة السعوديين نوعين من المحبة المتبادلة بين الشخصية والإبل: النوع الأول: محبة الراعي لإبله، و النوع الثاني: محبة الإبل لراعيها وصاحبها.

صوّر القاص فيصل خرمي محبة الإبل من ناحية محبة الراعي لإبله، صورة ظهرت في بداية القصة: " رأيت والدي يحتضن رقبة الناقة الطويلة في حميمية مفرطة، وبدا لي بأنه كان يقبلّها على مهل"[6]، هذه المحبة للناقة أوقدت لدى الشخصية الابن نار الغيرة، ليقول: " رحت اتساءل: ما إذا كان قد قبلني والدي من قبل أم لا؟"[7].

وشخصية صاحب الإبل هذه تشبه شخصية في قصة (اتركها.. هي تعرف طريقها) للكاتب ضيف فهد، وما ينتاب صاحبها من حزن وبكاء إثر موت ناقته بعد حادثة هجوم مفاجئ لذئب مفترس: " تمكن الذئب العقور من نهشها عدة مرات نافذة، وعميقة..."[8]. بعد هذه الحادثة الصادمة و الأليمة " ترجل عن ناقته وأطلق عدة طلقات باتجاه الليل الذي اختفى فيه هذا المفترس الغادر، ناظراً بعينين تفيضان من الدمع إلى هول الإصابة التي أحدثها في راحلته الوفية"[9]. كما أن صاحبها شعر بالأسى والخذلان والألم يعتصر قلبه لعدم حمايته لناقته لحظة احتياجها إليه، وأخذ يحاور نفسه ويعاتبها حتى انتابه الحزن طوال الليل وبكى: "حزن الليل بطوله، وبكى، ليس على خسارة راحلته فقط، ولكن على خسارة هذه الحياة التي جمعتهما، على الصداقة الطويلة"[10].

ثانياً: صورة محبة الإبل لراعيها وصاحبها، والتي ظهرت في بعض القصص، من بينها على سبيل المثال المقطع القصصي التالي: " لقد بكت على وفاة والدي، ولم أكن أدرك بأنه يمكن لحيوان أن تنتابه كل هذه المشاعر"[11]، إن استغراب الشخصية الابن من بكاء الناقة على وفاة والده ليس إلا تأكيداً على ما تحس به وتشعر

(1) الصحراء العربية، سعد الصويان، مرجع سابق، ص387.
(2) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص49.
(3) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص50.
(4) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص84-85-86.
(5) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص88-87.
(6) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص11.
(7) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص11.
(8) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص20.
(9) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص21.
(10) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص22.
(11) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص13.

بـه الإبـل بسـبب غيـاب صاحبهـا وعـدم رؤيتـه أمامهـا والـذي هـو غيـاب للمحبـة التـي سـوف تفقدهـا هـذه الناقـة، وهـذا مـا حصـل بالفعـل وصورتـه نهايـة القصـة: " كانـت لوعـة الفقـد تعذّبهـا، وتعذبنـي؛ لأننـي حاولـت أن أتماسـك وكانـت هـي تنهـار... وراح جسـدها يضمـر شـيئاً فشـيئاً، كان حزنهـا أكبـر مـن أن أفهمـه، مثلمـا كان حُـب والـدي لهـا"[1].

3 الإبل وتشكيل الحدث:

يمثـل صـراع الإبـل مـع الطبيعـة مـن تقلّبـات الطقـس، وتفشـي الأمـراض والأوبئـة، أحداثـاً هامـة تصـل فـي تصعيدهـا إلـى الـذروة فـي ظـل تنامـي المشـاهد السـردية، كمـا يمثـل صـراع الإبـل مـع الحيوانـات المفترسـة التـي تتربـص بهـا محـوراً مهمـاً لبعـض أحـداث القصـص، وهـذا الحـدث ظهـر جليّـاً فـي قصـة لضيـف فهـد حيـث هجـم الذئـب المفتـرس علـى الناقـة ممـا أدى إلـى موتهـا بسـبب جراحهـا البليغـة. ولعـل غضـب البعيـر وهجومـه يعـد مـن أهـم أحـداث بعـض القصـص، الأمـر الـذي يمثـل صراعـاً دراميـاً قائمـاً علـى حركـة، و وصـف، وحـوار تقـوم بـه الشـخصيات، التـي يواجههـا البعيـر الهائـج ويتلبسـها الخـوف والهلـع والرغبـة فـي الهـرب. وهنـاك حـدث النهايـات؛ وهـو عبـارة عـن وصـف لمشـهد مـوت الناقـة أو البعيـر، وهـي ثيمـة تكـررت فـي عـدد مـن القصـص تعبيـراً عـن نهايـة مؤلمـة حزينـة لهـذا الحيـوان الـذي تعـرض لحـدث مأسـاوي تسـبب فـي موتـه.

3-1 حدث الغضب:

ومـن القصـص السـعودية القصيـرة التـي جعلـت حـدث غضـب البعيـر حدثـاً رئيسـاً لهـا، علـى سـبيل التمثيـل لا الحصـر: قصـة ذكريـات الإبـل لفيصـل خرمـي، وقصـة جملـي لأمـل الفـاران، وقصـة غرامـة الصحـون المكسـورة لسـارة الجريسـي.

فمـثلاً تصـف الشـخصية فـي القصـة الأولـى حالـة صراعهـا مـع ناقـة والـده تقـول: " بقينـاً نحـدق بعضنـا ببعـض مثـل عدويـن، ... شـعرت بأننـي اقتـرب منهـا، وعلـى حيـن غـرة، وجدتهـا تندفـع نحـوي، وراحـت تطلـق صوتـاً لـم أسـمعه مـن قبـل، تُـرى هـل كانـت خائفـة؟ غاضبـة؟ لا أدري..."[2]، ليتخيـل فـي تلـك اللحظـة والـده المتوفـى واقفـاً بينـه وبيـن الناقـة، " حـائلاً بيننـا، مانعـاً إياهـا مـن مهاجمتـي، فاسـتجابت لـه"[3].

ويظهـر غضـب البعيـر الهائـج فـي قصـة (جملـي) واصفـة الشـخصية هـذا الحـدث بدقـة لا تخلـو مـن الحديـث النفسـي، تقـول: " كان بعيـر هائـج يهملـج فـي سـاقتنا ...فطرت متقدمـة رفيقتـي التـي لـم تكـن يومـاً أسـرع منـي"[4]، لتصعـد الشـخصية ورفيقتهـا علـى ظهـر شـاحنة صهريـج وكانتـا فـي حالـة ذعـر وخـوف وبـكاء، تقـول: " البعيـر يـدور حـول الشـاحنة، شـفته السـفلى تلمـس الصهريـج تحـت أقدامنـا... يمـد عنقـه صوبـي، ورغـوة بيضـاء تسـيل مـن فمـه، تصنّمـت أحـدق فـي عينيـه..."[5]، لينتهـي هـذا الحـدث بمجـيء الرجـال الذيـن أمسـكوا بـه مـن خطامـه وأخـذوه بعيـداً لتقييـده.

وتصـف الشـخصية فـي قصـة أخـرى حـدث غضـب البعيـر وذلـك عبـر وصـف سـردي دقيـق:" تـزداد الأصـوات باقترابـي للإبـل، أمسـح عـرق يـدي بقميصـي...أصـل لمـراح الإبـل، كلهـا هادئـة، بعضهـا بـرك علـى الأرض، وبعضهـا يجتّـر، ينظـرون لـي كدخيل...يصلنـي الصـوت مجـدداً، فابتلـع ريقـي، وأمشـي علـى أطـراف أصابعي...هـل أصـرخ؟ ... صرخـت لا للهجـوم، وإنمـا لتتسـنى لـي فرصـة الهـرب... التقـت عينـاي بعينـي الفحـل..."[6]، لتسـتمر الشـخصية فـي وصـف خوفهـا مـن البعيـر الهائـج، تقـول: " انشـغلت تمامـاً عـن عـدوي الهائـج، والـذي فاجأنـي باقترابـه منـي. فـي محاولتـي للنهـوض، اهتـزت ركبتـاي بشـدة، لـم أسـتطع الوقـوف، أراه يقتـرب منـي بسـرعة، رقبتـه مشـدودة ليـده... أشـاهد المـوت أمامـي"[7].

فهـذه الأحـداث لـم تخـلُ مـن التصويـر الفنـي والتعبيـر النفسـي؛ التـي ظهـرت علـى شـخصياتها القصصيـة مـن خـوف وذعـر واضطـراب وبـكاء، بجانـب التصويـر الآخـر المرتبـط بالبعيـر أو الناقـة مـن سـرعة الحركـة والـدوران واصـدار الأصـوات المخيفـة.

3-2 حدث الهرب:

وترتبـط هـذه الأحـداث القصصيـة بحـدث آخـر مهـم ألا وهـو حـدث الهـرب، وهـي رغبـة البعيـر فـي تـرك مـن يقومـون برعايتـه، والعـودة إلـى ديـاره التـي عـاش وتربـى فيهـا، وهـذا حـدث صـوّره بعـض كتّـاب القصـة السـعوديين مـن أمثـال: سـاعد الخميسـي فـي قصـة (دليـل)[8]، التـي أشـار فـي نهايتهـا إلـى استسـلام المطـي لحـداء العـودة، وفـي قصـة أخـرى - للقـاص نفسـه - عنوانهـا (إشـارة): " رغـى البعيـر، حـاول أن يتفلـت مـن عقالـه. قصـدوا إليـه يدكـون رؤوس الرمـل، وجـدوا عنقـه يمتـاح مـن مشـارب الشـمس"[9]. وكذلـك الأمـر فـي قصـة ضاحـي الـذي تركتـه ناقتـان ومضتـا مـع إبـل أخـرى " تحـن سـكرة كثيـراً خلـف الإبـل، وتلتفـت إليـه، تبكـي وتضـرب بيدهـا علـى الأرض ثـم تمضـي وراء الإبـل و

(1) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص13.
(2) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص12.
(3) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص13.
(4) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص49.
(5) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص50.
(6) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص84-85-86.
(7) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص88-87.
(8) نقوش، ساعد الخميسي، مصدر سابق، ص36.
(9) نقوش، ساعد الخميسي، ص69.

إلى جوارها سمحة ناقة ابن هديان العفراء... تدفعها إلى اللحاق بالإبل حتى أطاعتها ومضت..."[1].

3-3 حدث الموت:

وهو حدث النهايات، حيث يعتبر موت الإبل من الأحداث الدرامية المأساوية التي تمثل صراعاً سردياً تقوم عليه الفكرة الرئيسة لبعض القصص القصيرة؛ التي كان فيها حدث الموت جلياً ومؤثراً في تأزم الموقف وحزن الشخصيات، ومن تلكم القصص على سبيل المثال: حدث موت الناقة في قصة ضيف فهد حينما هجم عليها الذئب ليلاً، وماتت بعد ذلك متأثرة بجروحها البليغة " تمكن الذئب العقور من نهشها عدة مرات نافذة وعميقة..."[2].

والمثال الثاني: حدث موت البعير الفحل نوفان في قصة خليف الغالب بعد أن أصابته طلقة رصاصة مقصودة: " بعد مدة أصابته طلقة مقصودة في كتفه الأيسر، فلم يقع، ولم يصدر صوتاً، والتفت يميناً وشمالاً، ثم برك كما يبرك كل يوم، وحاولوا علاجه فما استطاعوا، وارادوا إيقاف الدم فلم يقدروا، فرأى في وجوههم الحسرة والخيبة وقلة الحيلة، وعرف أنه ميت ساعتئذ"[3]، ليموت البعير في أجواء ممتلئة بالكآبة والحزن.

والمثال الثالث: حدث موت الناقة في قصة فيصل خرمي والذي كان سببه حزنها لأيام على موت صاحبها، تقول الشخصية عن الناقة: "لقد بكت على وفاة والدي، ولم أكن أدرك بأنه يمكن لحيوان أن تنتابه كل هذه المشاعر...، كانت لوعة الفقد تعذّبها، وتعذّبني، لأنني حاولت أن أتماسك وكانت هي تنهار،... توقفت عن كل شيء وراح جسدها يضمر شيئاً فشيئاً..."[4].

فالموت في هذه القصص على تنوع أسبابه، يعد حدثاً مهماً له تأثيره النفسي على الشخصيات و تأثيره المأساوي على صلب أجواء السرد.

4 الإبل وتشكيل الشخصية:

إن دراسة الحيوان تمثل في إحدى جوانبها الثقافية والأنثروبولوجية دراسة أخرى للإنسان، وبخاصة حينما يكون هذا الحيوان كالإبل، التي هي رفيقة الإنسان البدوي ودليله في الحل والترحال، وهي كل ماله الذي يملك، وهي كما يذكر أحد الباحثين: " كلما تعمقنا في فهم العلاقة بين البدوي والبعير، وكلما اقتربنا من فك معانيها ودلالاتها الرمزية كلما اقتربنا من فهم السيكولوجية البدوية"[5].

كما تتضح الشخصية من خلال توظيف القاص لها عبر تعاملها مع أحداث القصة المرتبط بالإبل؛ هل هي شخصية فاعلة و نامية أم أنها عكس ذلك؟؛ وهذا الأمر يظهر بوضوح في وجود التوازن البطولي بين الشخصية والإبل في بعض أحداث القصص.

ومن جهة أخرى فقد ظهرت الشخصية في بعض قصص الإبل متجاوزة النظرة المادية النفعية من وجود هذا الحيوان، وركزت على المسائل النفسية والعاطفية بدرجة كبيرة، مع اهتمام بارز بالجوانب الجمالية التي ظهرت من خلال وصف الشخصيات له.

كما ظهرت الشخصية في قصص الإبل من خلال رسم القاص لراعيها وصاحبها، ومدى اتضاح الصورة الفنية بين عدة مستويات كالمعاناة التي يكابدها الراعي في الصحراء مع إبله، وعبر المستويات الأخلاقية التي يصل بها إلى أعلى مستويات التعامل والمحبة والوفاء بين الإنسان و الحيوان، وأن علاقتهما قديمة وممتدة، ولهذا فإن السؤال المهم هنا هو كيف رسم القاص شخصية راعي الإبل؟

إن في قصة لصالح السهيمي يظهر وصفاً لشخصية صاحب الناقة يقول: "تطل هامة الجمّال الغريب... كأنها نخلة باسقة الطول، ... يبدو ضخماً، صاحب القلب الودود، القريب البعيد، مفرّق السعادات، هادم الفراغ، وهازم الأحزان للنساء والأطفال على حد سواء"[6].

ويلاحظ في قصة (اتركها.. هي تعرف طريقها) أن شخصية صاحب الإبل هذه عاشت مرحلة من الألم والصبر والحسرة بعد موت ناقته، بعد حادثة هجوم مفاجئ لذئب مفترس: " تمكن الذئب العقور من نهشها عدة مرات نافذة، وعميقة..."[7]. وانتابت صاحبها مشاعر أليمة عبر عنها بالحزن والندم والبكاء. بعد هذه الحادثة الصادمة و الأليمة " ترجل عن ناقته وأطلق عدة طلقات باتجاه الليل الذي اختفى فيه هذا المفترس الغادر، ناظراً بعينين تفيضان من الدمع إلى هول الإصابة التي أحدثها في راحلته الوفية"[8] . كما أن صاحبها شعر بالأسى والخذلان والألم يعتصر قلبه لعدم حمايته لناقته لحظة احتياجها إليه، وأخذ يحاور نفسه ويعاتبها حتى انتابه الحزن طوال الليل وبكى:

(1) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص78.
(2) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص20.
(3) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص41.
(4) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص13.
(5) الصحراء العربية، سعد الصويان، مرجع سابق، ص382.
(6) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص27.
(7) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص20.
(8) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص21.

" حزن الليل بطوله، وبكى، ليس على خسارة راحلته فقط، ولكن على خسارة هذه الحياة التي جمعتهما، على الصداقة الطويلة"[1].

وكذلك الأمر في حزن وشفقة الشخصية على إصابة ناقتها في قصة (الوضحا) عبر صور فنية ومشاهد مليئة بالمحبة والوفاء والإخلاص: " وبركت الناقة وهي تتأوه بألم وقلبي يعتصر مرارة..."، وفي مقطع آخر: " وعندما أقبلت عليها أقبلت عليَّ وفرحت بي فرح الأم بصغيرها فاقتربت من الوضحا، ووضعت رأسي بين نحرها ورأسها، والتف عنقها المجروح على رأسي وضمتني إليها، فتوقف الأنين..."[2].

فهذه المقاطع وغيرها من القصص تصوّر لنا حقيقة شخصيات تتصف بمشاعر جياشة وعاطفة عالية تجاه إبلها، وشدة تعلّقها بها، فقد جاءت خالية من القسوة والجلافة والجفاء التي تؤكد حساسية الشخصية البدوية تجاه بيئتها وحيواناتها وبخاصة الإبل، وما تحمله بداخلها من مكانة مهمة عبرّت عنها في سرودها.

5 الإبل وتشكيل المكان:

5-1 الصحراء:

ظهرت الصحراء في أغلب القصص السعودية القصيرة المكان الرئيس للأحداث والصور السردية المرتبطة بالإبل، والسبب يعود إلى طبيعة ارتباط هذا الكائن بهذا الفضاء المكاني الذي يشترك معه في كثير من الخصائص والسمات الحياتية.

ومن القصص على سبيل المثال التي تناولت الصحراء كمكان برز من خلال الإبل: أغلب قصص عواض شاهر، وقصص ضيف فهد، وقصص ساعد الخميسي، وبعض من قصص ماجد الثبيتي، وقصص خليف غالب، وقصة لفيصل خرمي، وقصة صباح فارسي، وقصة لشهد الغامدي، وقصة لحمد الرشيدي.

ومن تلك النماذج على حضور المكان الصحراوي في تلك القصص على سبيل المثال: قصة (ذكريات الإبل) التي فيها تصوير لحالة الشخصية النفسية والعاطفية: " كانت وحدتي شاسعة جداً، مثل هذه الصحراء..كنت أقضي وقتي في التأمل، محاولاً فهم علاقة والدي بها، وسر كل هذا الاهتمام"[3]، يقصد اهتمام والده بالناقة.

وفي قصة (أمي الوضحا) تقول الشخصية: " كنت قد خرجت للفلاة... أسلي خاطري مع انبلاج الفجر في رحاب الصحراء، وامتطيت الوضحا تلك الأدماء أم الرموش..."[4]، وفي مقاطع سردية من القصة نفسها تصف حادثة ارتطام الناقة بالصخرة في الصحراء تقول: " ارتطمت بصخرة، صخرة وقفت عمداً في منتصف الصحراء تتربص بنا، سقطت الوضحا..."[5].

كما بدأت قصة حمد الرشيدي بذكر المكان الصحراء وتحديده: " مبارك ومسفر أخوان بدويان... حتى ظن من يعرفهما أنهما لا يمكن أن يعيشا إلا مع الإبل، والحل والترحال معها في نواح متفرقة من تلك الصحاري والفيافي والفلوات المجاورة لمنطقة الخماسين"[6]. ويستمر القاص في توضيح المكان - الخماسين - وربطه لها بأنها متاخمة لبادية عالية نجد. وفي قصة (إشارة) لساعد الخميسي، تحضر بطولة المكان الصحراوي في وصف الراوي: "تحلّقوا حول نارهم الجاثمة في كبد الصحراء...، رغى البعير، حاول أن يتفلت من عقاله. قصدوا إليه يدكون رؤوس الرمل، وجدوا عنقه يمتاح من مشارب الشمس"[7].

وتحضر الصحراء بمسميات أخرى مثل: المفازة، وذلك في قصة ضيف فهد وهو يتحدث عن الناقة في قوله: " ثم إنها تعرف عن ظهر قلب أغلب الطرق التي يحتاجان إلى قطعها... وكل الأمور المطلوبة لقطع هذه المفازات، وهي مغمضة العينين"[8]. وترد مفردة القفار في قصة (ضاحي والإبل) " ضاحي الذي غيّرت طباعه الإبل والرعي في القفار، منفرداً بنفسه"[9]، وفي القصة نفسها تجيء الصحراء بمعنى آخر (الخلاء): " الذي كثيراً ما يتعزب عند الإبل في الخلاء"[10].

ولهذا يمكن ملاحظة أن الصحراء قد وردت في بعض القصص المتصلة بالإبل بمعان متعددة كالمفازة والبيداء والفلاة والقفار والخلاء، وهذا التنوّع اللغوي له جمالياته في ثراء الاستخدام وفي تعددية الوصف للمكان الواحد.

5-2 أمكنة صغرى:

وهي الأمكنة المرتبطة بالإبل عبر حيّز مكاني محدد ومحدود، مثل: مراح الإبل، والزريبة، والمزرعة، والأحواش وغيرها، ومدى ارتباط الإبل بالفضاءات المكانية الأخرى تحت الأشجار وبين النباتات التي تعبّر عن البيئة التي تعيش فيها.

(1) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص22.
(2) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص143-144.
(3) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص12.
(4) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص139.
(5) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص140-141
(6) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص113.
(7) نقوش، ساعد الخميسي، مصدر سابق، ص69.
(8) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص17+18.
(9) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص75.
(10) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص65

5-2-1 مراح الإبل:

وهو المكان الذي تبيت فيه الإبل ليلاً، وقد ورد ذكره في قصة لسارة الجريسي، تصف الشخصية خروجها باتجاه هذا المراح تقول: "خرجت من الخيمة اتنحنح، واستعيذ من الشيطان الرجيم... تزداد الأصوات باقترابي للإبل، أمسح عرق يدي بقميصي...أصل لمراح الإبل، كلها هادئة، بعضها برك على الأرض، وبعضها يجتّر، ينظرون لي كدخيل..."[1]. هذا المكان الأليف للإبل يجعلها تتخذ مواقف استنكار لاقتراب العابرين والغرباء منه.

5-2-2 الزريبة:

يعتبر مسكناً للحيوانات، ورد ذكره في قصة (ذكرى جدي لا تخان)، تقول الشخصية: " لم أكن أدرك وحدة جدتي بعد أن مات جدي إلا مؤخراً، رأيتها تعود إلى الزريبة التي تقع خلف منزلها، كان جدي يقضي جل وقته هناك قبل وفاته بين أغنامه وناقته الوحيدة، ناقة تحيطها جذوع أشجار سوّرت حولها لتفصلها عن الأغنام"[2]. هكذا يبدو الجد بإزاء الجذوع وتبقى الناقة تتهددها الوحدة، والفصل تمهيداً لحالة الفقد، فقد صاحبها، من أجل ذلك تعود إلى الزريبة حيث ينغلق المكان ويسيطر الحزن.

5-2-3 المزرعة:

وردت المزرعة بمعناها الواقعي في قصة (جمل الموسم) لظافر الجبيري، التي تدل على الحقل وموسم حصاد الذرة، أما في قصة (الأخفاف على الجبل) فقد وردت المزرعة مرتين بدلالاتها الدرامية والرمزية معاً، في بداية القصة: " لم تبق من إرث الأب سوى مزرعة مهجورة وبيت طيني، و أم صامتة وابن ثرثار وجمل صغير..."[3]، وفي نهاية القصة يلتقي البطل بجمله الصغير يقول: " التقينا في المزرعة المهجورة، قرب نخلتنا المعتادة..."[4].

إن وصف المزرعة بالمهجورة هو الذي كشف للقارئ عن وضع حقيقة الجمل الصغير الذي يبدو مسكوناً بالجن ويتمتع بمواهب عجيبة وذلك في حدث مشاركته في الاحتفال المدرسي.

5-3 الأشجار والنباتات:

ذكرت بعض قصص الإبل السابقة بعض أسماء الأشجار والنباتات، والجبال والأودية، والفضاءات المكانية المرتبطة بالمواشي من زرائب الأغنام، والأحواش، والمزارع، وأماكن الطيور، وهذه الأمكنة والفضاءات المتنوعة ظهرت مكمّلة لتشكيل البيئة التي تنتمي إليها الإبل، وهو ما وضحته أحداث وسياقات سردية جاءت مرتبطة بحوار الشخصيات وتطورها مع عناصر بعض القصص.

فمثلاً في قصة لأمل الفاران تحضر الأشجار والنباتات بأسمائها مثل: العشر، والسدر، والطلح والأثل وغيرها مما ترعاه أو تستظل به الإبل والمواشي، وذلك عبر صور سردية تكشف عن دقة الوصف وحضوره في تفاصيل القصة في السعودية كتعبير عن هوية المكان و التعريف بالبيئة التي تعيش فيها الإبل وتتنقل عبر تضاريسها وبين مكوناتها المتنوعة.

والإبل ترعى الطلح في القصة السابقة[5] في عدة مواضع منها: " يا رجل لقد أصبحت بعيراً يأكل ويشرب مع قطيعه ولا يهمه إلا الطلح والماء من شدة تعلقك بالإبل وبالحياة معها"[6]، وهنا تتماهى الشخصية البدوية مع حيوانها البعير لتصبح جزءاً منه.

وترد أشجار السدر والنباتات الشوكية في حدث مشابه للمقطع السابق متصل باللعب والترويح تقول الشخصية:" لم أعد أسمع ضحكات عيال الناقة، ربما نفتش تحت شجيرات القطن عن قنافذ، ثم نعود مع الشفق لبيتهم أو بيتنا، ونستطيع أن نروع العصافير العائدة للسدر"[7]. وفي قصة أخرى وتصف الشخصية جملاً يرعى دون أن توضح اسم أو نوع الشجرة، " لمحتُ الجمل في الشعب القريب يأكل من أشجار الشوك"[8].

كما وردت شجرة (السمرة) في قصة (ضاحي الإبل)[9]: "إن تحت كل شجرة سمرة خيشة من الذهب الصافي تنتظر الذي يفك الرباط، وينثره... فتح ضاحي بن غزول فاه وحملق فيه"[10]، وهذا الحدث القصصي يفتح باباً لرصد شخصية مختلفة عشقت إبلها ونبذت العيش مع البشر.

وهكذا تظهر المعاني المتعلقة بالإبل مرتبطة بأنواع من نباتات الصحراء حيث يقوم الكاتب بتأثيث الأمكنة بها يستلهم منها معاني الصبر والقوة والتحمّل التي يفيض بها معجم الإبل وثقافة الصحراء.

6 الإبل وتشكيل الزمن:

عُني بعض كُتاب القصة القصيرة السعوديين في سردهم للإبل بعنصر الزمن، وهذا يعود إلى أهمية

(1) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص84-85.
(2) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص55.
(3) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص129.
(4) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص136.
(5) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ترد الطلح في الصفحات التالية: ص67، ص71، ص76.
(6) وقع الأخفاف، مصدر سابق،، ص67.
(7) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص49.
(8) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص153.
(9) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ترد السمرة في الصفحات التالية: ص66، ص68، ص71، ص76.
(10) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص66.

الزمن للبناء السردي في تشكيل الأحداث ونموها، ويمكن تناول أنواع الزمن في نماذج مختارة كالزمن الفيزيائي (الطبيعي)، والزمن النفسي، وعلى مستوى آخر يمكن النظر إلى بناء الزمن السردي عبر تداخل الأزمنة ودورانها ومن ثم تشظي الزمن وعدميته، و سوف تركز الدراسة على نوعين من الزمن، لأنهما الأكثر تداولاً لدى كُتّاب القصة القصيرة، وهما: الزمن الفيزيائي والزمن النفسي.

1-6 الزمن الفيزيائي:

يظهر هذا النوع من الزمن الطبيعي في الوصف المحدد والظاهر لحركة الزمن كوضع وسير طبيعي، والمواقيت، مثل: النهار و الليل، الفصول الأربعة، التحديد الزمني كالساعة واليوم والشهر والعام.

و تكشف قصص الإبل عن تركيز بعض كُتّاب القصة على زمن الليل، وقلة الاهتمام بزمن النهار أو الصباح، وهذا ما يمكن تفسيره بعد عرض بعض النماذج القصصية التي منها على سبيل المثال لا الحصر: قصة (اتركها هي تعرف طريقها) لضيف فهد، وقصة (نوفان) لخليف الغالب، وقصة (ضاحي والإبل) لعواض شاهر، وقصة (غرامة الصحون المكسورة) لسارة الجريسي، وقصة (جملي) أمل الفاران، وقصة (ناقة حمدة) لخلف القرشي، ففي نموذج القصة الأول يجيء حدث الليل المشئوم على لسان راعي الناقة يقول: " حتى جاءت تلك الليلة التي كان من المقدر أن ينتهي عندها كل شيء..."[1]، وهي الحادثة التي هجم فيها الذئب على الناقة لحظة عدم انتباه الراعي، مما جعل راعيها يطلق رصاصاً عشوائياً بعد أن لاذ الذئب بالهرب " و أطلق عدة طلقات باتجاه الليل الذي اختفى فيه المفترس الغادر"[2]، فالليل هنا لم يكن زمناً فقط، وإنما كان سبباً في رسم جو الحدث السردي ، وكأن هذا الزمن ساهم في تلك الحادثة الأليمة من عدم رؤية الذئب ولهذا جاء فعل الشخصية في تصويب الرصاصات باتجاه الليل لا الذئب، وهكذا ترتفع الدلالة إلى مستويات رمزية عليا تحتاج إلى غير قليل من التأمل الذي يمنح لذة النص.

وفي قصة سارة الجريسي يأتي الليل في بداية أحداث القصة: " أصوات تحطم مرتفعة، وأنفاس تؤخذ بصعوبة... الثانية بعد منتصف الليل، ما الذي يحدث؟..."[3]، بعد ذلك تتجه الشخصية في أجواء ليلية يكتنفها الخوف والرهبة والترقب إلى مصدر الصوت الذي مصدره من مراح الإبل، تقول الشخصية محدثة نفسها: "تزداد الأصوات باقترابي للإبل...أستعين بضوء هاتفي لأتلمس طريقي، ليلة تخلو من القمر..."[4]، بعد ذلك تقول: "يصلني الصوت مجدداً بعد انقطاع، صوت حديد ينثني..."[5] لتجد أن مصدره هو بعيرهم الفحل المربوط الذي يحاول التغلب على السلسلة الحديدية التي التفت على رقبته ويده المقيدة بالحواجز ومنعته من الحركة وكادت أن تخنقه.

ويأتي الزمن في صيغة الليل الحزين خلال حادثة دفن الفحل نوفان بعد تعرضه لطلقة نارية مقصودة وذلك في قصة خليف الغالب: " اجتمع حوله الصغار والكبار، جثة هامدة، ولم تكف نوف عن البكاء فوق سنامه. في الليل، حفروا له حفرة كبيرة...ثم دفعوه إلى ألقوه في الحفرة"[6].

وبعض القصص تجمع ما بين زمنين طبيعيين أو أكثر، من ذلك على سبيل المثال: قصة ضاحي والإبل، حيث تذكر الشخصية أنها كانت تنام بجوار نوقها وتستأنس بذلك وبخاصة في فصل الشتاء، تقول: " في ليالي البرد تبرك حولي واحدة وراء الأخرى وأنام أنا في الدفء متوسداً يد سمحة أو سكّرة حتى الصباح"[7]. فالمشهد السردي هنا جمع ما بين زمنين: زمن الليل، وزمن فصل الشتاء.

وبعد زمن الليل تجيء الفصول الأربعة، والتي ترد في بعض القصص مثل ورود فصل الربيع في قصة (سنة دهنان) تقول الشخصية: " يا ليتك يا مبارك حي، كان استأنست معي في ذي الربيع مع المجاهيم"[8]. وهناك فصل الخريف والحصاد في قصة (جمل الموسم) : " كان جمل القرية الوحيد باركاً في المزرعة "[9]، والممعن في عنوان القصتين السابقتين سيدرك تماماً وجود الزمن في عنوان (سنة دهنان) للرشيدي فهي السنة التي يصفونها بالخير وكثرة ما تنتجه الماشية من سمن ودهن. وفي عنوان (جمل الموسم) المرتبط بموسم الحصاد كما ورد في القصة، الزمن معبأ بدلالات ثانوية مأخوذة من السياق الثقافي التي عاشت فيه تلك الكلمة (سنة، موسم) عبر تاريخها.

ولهذا ارتبطت الإبل بالأزمنة والمواسم والفصول كزمن طبيعي في بعض القصص السابقة، وهو ارتباط بالدلالات التي تفضي إليها الأحداث مع اختلاف طريقة عرضها، وهذا الزمن لا ينفصل في دلالته عن الزمن النفسي الذي تحتضنه مشاعر ودواخل الشخصيات في تعاملها مع الإبل، وهذا ما سيكون في المحور الثاني.

(1) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص19.
(2) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص21.
(3) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص83.
(4) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص84.
(5) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص85.
(6) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص43.
(7) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص74.
(8) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص118.
(9) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص150.

2-6 الزمن النفسي:

يظهر الزمن النفسي عبر مشاعر الشخصيات وسلوكياتها المختلفة، وهو ما يمكن ملاحظته في تعلّقهم بالإبل عبر زمن نفسي يكمن في الماضي، وذلك عبر استدعاء الزمن القديم عبر مشاهد الذكرى والتذكّر التي تكتنف حياة الشخصيات، ومن القصص القصيرة التي ركزت في تصوير الإبل عبر هذا النوع من الزمن وظهر جليّاً في بعض العناوين، منها على سبيل المثال: قصة ذكريات الإبل، وقصة الخارج عن أسوار الوقت، وقصة ذكرى جدي لا تخان، وقصة سنة دهنان، وقصة جمل الموسم.

فالزمن الذي يمكن القبض عليه من خلال ثيمة التذّكر ظهر في تلكم القصص ليس فقط على مستوى عتبة العنوان، وإنما في مضمون القصة وعبر سياق أحداثها الداخلية، فمثلاً تبدأ قصة (ذكريات الإبل) بهذا المقطع: " الله الله بالحلال، انتبه عليه" كانت هذه وصية والدي قبل وفاته، يتردد صدى صوته عبر الذاكرة"[1]، فالشخصية هنا تتذكر وصية أبيها المتوفى في زمن ماضي لتصبح الإبل – الحلال هنا - كالأمانة المتوارثة التي يجب عليه العناية والاهتمام بها، فمحبتها جزء من محبة أبيه. وفي مقطع آخر مشابه في قصة أخرى: " كان جدي يقضي جل وقته هناك قبل وفاته، بين أغنامه وناقته الوحيدة..."[2]، فالشخصية هنا تتذكر جدها المتوفى ويستمر في وصف ناقته التي مازالت تفتقده رغم عناية جدته بها تقول الجدة: "هذه الناقة جلبها لي جدك هدية بعد ولادتي بوالدك..."[3]، ولهذا هي جزء من ذاكرة الجد ومحبته. وفي مقطع ثالث مشابه في قصة أخرى: " يضغط على ذكرى موجعة دفينة في قلبه... يمشي حتى يصل للناقة الوحيدة التي بقيت له من والده وتدعى أصيلة..."[4].

وهكذا كشفت النماذج القصصية السابقة عن حضور الإبل كمحور رئيس عبر ثيمة التذكر التي هي جزء سردي من تشكيل الزمن النفسي لشخصيات وأحداث تلكم القصص، لأن الإبل ملك الآباء والأجداد جزء من الماضي وتاريخ العائلة وملامحها التي استقرت في الذاكرة، الأمر الذي اقتضى حضورها الفاعل في تلك النصوص.

7 الخاتمة:

إن من أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يلي: استطاع كُتاب القصة السعوديين توظيف الإبل عبر قصصهم القصيرة بصور فنية متنوعة كشفت عن أهمية هذا الحيوان كرمز ثقافي تاريخي. حضرت الإبل في القصة القصيرة السعودية موازية لحضورها في حياة ابن الجزيرة العربية.

كما عبرّت قصصهم عن أبرز الملامح الجمالية والدلالات الرمزية لهذا الحيوان، كشفت الدراسة عن أهم العناصر السردية التي وظفها بعض كُتاب القصة في وصفهم للإبل، فمثلاً ركّز كتّاب القصة في المبحث الثاني: الإبل وتشكيل الحدث على ثلاثة أنواع من الأحداث هي: حدث غضب الإبل، وحدث الهرب، وحدث الموت. وعلى مستوى الشخصية ظهرت محبة ووفاء شخصية الراعي والبدوي لهذا الحيوان ووصفه له والحوار معه وتعلّقه به. ومن نتائج الدراسة كذلك: اهتم كتّاب القصة بوصف الصحراء كفضاء مكاني تتحرك فيه الإبل سردياً، وأما في تشكيل الزمن فقد ركّز بعضهم على زمن الليل، وعلى الزمن النفسي والتذّكر.

ولهذا فقد اظهرت الدراسة مدى وعي واهتمام بعض كُتّاب القصة السعوديين في توظيف الأبعاد النفسية والاجتماعية والثقافية في تصوير الإبل كهوية تاريخية وأدبية لها إرثها الأصيل وجمالياتها الفنية المرتبطة بالبيئة السعودية.

(1) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص11.
(2) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص55.
(3) وقع الأخفاف، مصدر سابق،، ص57.
(4) وقع الأخفاف، مصدر سابق، ص93-94.

بيانات الباحث

الاسم: سامي جريدي سليم الثبيتي

باحث أكاديمي سعودي، يعمل كأستاذ مشارك في تخصص الأدب والنقد الحديث، في قسم اللغة العربية بكلية الآداب في جامعة الطائف، ترأس قسم اللغة العربية، نشر عدداً من الكتب والأبحاث التي تُعنى بالدراسات السرديات، وبخاصة الرواية السعودية، مهتم بثقافة الصورة، وتحليل الخطاب.

Sami Jeraidi Al-Thobaiti.

Saudi academic researcher, he works as an associate professor specializing in modern literature and criticism in the Department of Arabic Language, College of Arts, Taif University. He is interested in narrative studies and the study of modern visual texts, and discourse analysis.

الإيميل الجامعي: s.mansouri@tu.edu.sa

8 المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

الإبل في الشعر الجاهلي، أنور عليان أبو سويلم، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، 1983م.

الإبل والنقد البيئي: إلماحات في النظريَّة، حصَّة المفرِّح، المختبر السعودي للنقد، 2024م.

ألفاظ الإبل بين الماضي والحاضر، فارس بن ناصر السبيعي، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، الرياض، 2024م.

تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، تحقيق مصطفى السيد محمد وآخرون، مؤسسة قرطبة للطبع والنشر، القاهرة، 2000م.

الحيوان في القصة القصيرة في المملكة العربية السعوديَّة 1390هـ - 1410ه، أسماء بنت زكريا بن جعفر، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، 2015م

ديوان طرفة بن العبد، شرح الأعلم الشنتمري، تحقيق درية الخطيب ولطفي الصقال، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت، ط2، 2000م.

سرد البداوة: تمثّلات الذاكرة في الخطاب الروائي، شتيوي الغيثي، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، 2023م.

شعر الطبيعة في الأدب العربي، سيد نوفل، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1978م.

شعرنا القديم والنقد الحديث، وهب أحمد رومية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996م.

الصحراء العربية، ثقافتها وشعرها عبر العصور، سعد الصويان، دار مدارك للنشر، الرياض، ط2، 2022م.

الصورة الأدبية، مصطفى ناصف، دار الأندلس، بيروت، ط2، 1981م.

فلسفة الشعر الجاهلي، هلال الجهاد، دار المدى، دمشق، 2001م.

في نظرية العنوان، خالد حسين حسين، دار التكوين، دمشق، 2007م.

كتاب الإبل (من السفر السابع في كتاب المخصص)، ابن سيده، عني بنشره قاسم خلف الرويس، دار أهوى للنشر، الدوادمي، 2024م.

ما اللغة، أ. بنفينست، ترجمة محمد سبيلا و عبدالسلام بنعبد العالي، دار توبقال، الدار البيضاء، 1994م.

ما من أثر (نصوص قصصية)، عواض العصيمي، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، 2007م.

مشهد الحيوان في القصيدة الجاهلية، حسين جمعة، دار دانية للطباعة والنشر، دمشق، 1990م.

معجم الإبل، محمد بن ناصر العبودي، دار الثلوثية، الرياض، 2019م.

نقوش (قصص قصيرة جداً)، ساعد الخميسي، نادي جدة الأدبي الثقافي، 2015م.

وقع الأخفاف، (قصص قصيرة)، مجموعة مؤلفين من السعودية، هيئة الأدب والنشر والترجمة، الرياض، 2024م.

9 المراجع " المرومنة":

Al'iÎbil fi AlshÎer Aljâhili,(in Arabic) 'Anwar Ealyan 'Abu sûaylm, Dâr aleulum liltibaeat walnashri, al-Riyâd, 1983m.

Alfâz Al'Îibil: (in Arabic) ,Fâris bin Nâsir Alsûbâyi, mûjmâe almâlÎk Sâlman Alêalâmî lilughat AlârabÎat, al-Riyâd, 2024m.

Tāfsir al-Qur'ân al-AžÎm, (in Arabic) abn kâthîr, tâhqiq Mûstâfa AlsâyÎd, muâsasât qûrtibat lilnâshr, al-QâhÎra, 2000m.

Dîwān (Târafat bin Alâebd), (in Arabic) ,tâhqiq DÎriât Alkhâtib, L. Alsâqal, AlêarâbÎat lÎldirâsati, Bayrût, ta2, 2000m.

Dîwān (Eûbâyd bin Al'abrâs), (in Arabic) ,Dâr alkÎtâb aleârabi, Bayrût, 1994m.

Sârd Albâdawâh, (in Arabic), ShtÎwi Alghâithi, mûâsast alêntshâr alêarâbi, Bayrût, 2023m.

Alsâhrâ' AlârabÎa, (in Arabic) Sâad Al-Sâwyan, Dâr mâdarÎk lilnâshâr, al-Riyâd, 2022m.

Alsûwrât Al'âdabÎâ, (in Arabic) Mûstâfa NâsÎf, Dâr al'andilis, Bayrût, ta2, 1981m.

Fâlsafât Alshiêr aljâhili,(in Arabic), Hilâl AljÎhâd, Dâr almadaa, Dimâshq, 2001m.

Fi NâzarÎat Aleûnwân, (in Arabic) , khalid husayn husayn, Dâr tafeili, Dimâshq, 2007m.

Nâqûsh, (in Arabic) Sâeid AlkhâmisÎ, NâdÎ Jedâh Al'âdabÎ AlthâqafÎ, 2015m.

Wâsf tâbÎeâ fi Ashêr âl'umwÎ, (in Arabic) AsmâeÎl Ahmâd, jamieat alrisalati, Bayrût, 1987m.

WâqÎe Al'âkhfaf, (QÎsâs Qâsira), (in Arabic), hâyyat al'âdab wâlnashr wâltarjama, al-Riyâd, 2024m.

A Comparative Case Study of the Morpho-Syntactic Abilities of an Arabic-Speaking Adult with Down Syndrome

Yasmeen Alruwaili
Assistant professor, Department of Languages and Translation, College of Humanities and Social Science, Norther Border University

(**Received:** 07-10-2025; **Accepted**: 16-11-2025)

Abstract: This comparative case study, grounded in a developmental cognitive framework, investigates the morphosyntactic abilities of a 33-year-old Arabic-speaking adult female with Down syndrome (DS) in relation to a typically developing (TD) Arabic-speaking adult female of the same age. The primary focus is on the comprehension and production of tense and tense-related inflections—namely person, number, gender, and subject-verb agreement. Three tasks (storytelling, elicited production, and guided production) were employed to assess the use of present, past, and future tenses. The study further explores whether language delays in individuals with DS arise solely from cognitive impairments or are also shaped by phonetic, phonological, and physiological factors. Findings indicate that while the DS participant demonstrated relatively high accuracy in tense use and morphosyntactic marking, her performance contrasted with the TD participant's consistency, with task-specific difficulties suggesting that language development in DS is influenced by a combination of cognitive and non-cognitive factors.

Keywords: Keywords: Down syndrome, morpho-syntax, Arabic, tenses, inflections, comparative case study.

***

دراسة مقارنة للقدرات الصرفية التركيبية لدى راشدة مصابة بمتلازمة داون

ياسمين الرويلي
أستاذ مساعد، قسم اللغات والترجمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، عرعر

(**تاريخ الاستلام:** 07-10-2025؛ **تاريخ القبول:** 16-11-2025)

مستخلص البحث: تتناول هذه الدراسة حالة مقارنة للقدرات الصرفية التركيبية لدى ناطقة بالعربية تبلغ من العمر 33 عامًا مصابة بمتلازمة داون، وذلك بمقارنتها بأخرى من نفس العمر تتمتع بنمو لغوي طبيعي. وتركز الدراسة على فهم واستخدام الأزمنة والعلامات الصرفية المرتبطة بها، مثل الشخص، والعدد، والجنس، واتفاق الفعل مع الفاعل. وقد استخدمت ثلاث مهام (سرد قصة، انتاج مستثار، وإنتاج موجه) لتقييم استخدام الأزمنة الثلاثة: الحاضر، الماضي، والمستقبل. كما تبحث الدراسة فيما إذا كان تأخر اللغة لدى الأفراد المصابين بمتلازمة داون يعود فقط إلى الضعف المعرفي، أم أنها تتأثر أيضًا بعوامل أخرى كالصوتيات، والفونولوجيا، والخصائص الفسيولوجية. وتشير النتائج إلى أن المشاركة المصابة بمتلازمة داون أظهرت دقة مرتفعة نسبيًا في استخدام الأزمنة والعلامات الصرفية، إلا أن أداءها تميز بصعوبات مرتبطة بطبيعة المهام مقارنة بالمشاركة الأخرى ذات النمو الطبيعي، مما يدل على أن تطور اللغة لدى الأفراد المصابين بمتلازمة داون قد يتأثر بمزيج من العوامل المعرفية وغير المعرفية.

الكلمات مفتاحية: متلازمة داون، الصرف-التركيب، اللغة العربية، الأزمنة، العلامات الصرفية، دراسة مقارنة.

(*) للمراسلة:
ياسمين الرويلي
أستاذ مساعد، قسم اللغات والترجمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، عرعر - المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني:
Yasmin.alrowili@nbu.edu.sa

(*) **Corresponding Author**:
Yasmeen Alruwaili
Assistant professor, Department of Languages and Translation, College of Humanities and Social Science, Norther Border University, Saudi Arabia

Email: Yasmin.alrowili@nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0062358

1. Introduction

The presence of an extra copy of chromosome 21 causes Down Syndrome, henceforth DS, a genetic condition typically associated with varying degrees of intellectual disability. This additional chromosome plays a significant role in the neurological features of the disorder (Lubec & Engidawork, 2002). Individuals with DS exhibit distinct physical traits that influence language development, including a small oral cavity, large tongue, narrow high-arched palate, variations in facial muscle structure, and irregular dentition (Martin et al., 2009). These physical characteristics, combined with challenges in hearing, short-term memory, and producing extended utterances, often result in comprehension difficulties, limited vocabulary, and shorter utterances (Miolo et al., 2005).

Individuals with DS exhibit delays in many linguistic areas, particularly syntax and morphology (Mashaqba et al., 2024). Roberts et al. (2007) identified syntax as a notable weakness in individuals with DS. This is evident in their delay in transitioning from single to two-word speech and the production of shorter utterances compared to typically developing (TD) individuals as measured by mean length of utterance (MLU) (Miolo et al., 2005). Several studies have shown that individuals with DS face significant challenges with syntax and morphology, particularly in the use of tense and word endings (O'Neill, 2024; Eadie et al., 2002).

While there is extensive research on the linguistic abilities of individuals with DS in English-speaking populations and other languages such as German and Greek, studies on Arabic-speaking individuals with DS, and more broadly, on the morphosyntactic abilities of individuals with cognitive disabilities in Arabic, remain scarce (Mashaqba et al., 2024). Little is known about how Arabic-speaking individuals with DS acquire and use tense and tense-related inflections, as well as how they handle subject-verb agreement, which is a key feature of Arabic syntax. Given the morphological richness of Arabic, examining how individuals with DS comprehend and produce these structures can provide valuable insights into language development in cognitively diverse populations. This study aims to address this gap by investigating the syntactic abilities of Arabic-speaking individuals with DS, focusing on their production and comprehension of tense and subject-verb agreement. By doing so, it contributes to a more comprehensive understanding of linguistic development in this underrepresented population.

2. Background

Numerous studies on the linguistic abilities of individuals with DS indicate significant challenges with verbal inflections and tense (Eadie et al., 2002; Mashaqba et al., 2024; O'Neill, 2024) Children with DS experience difficulties in both understanding and producing syntax, leading to delays in the acquisition of morphological and syntactic skills relative to their other language abilities (Mashaqba et al., 2024). These challenges include difficulties with function words and tense and non-tense bound morphemes, such as the past tense "-ed" and 3rd singular "-s" (Chapman et al., 1998). Miller (1996) suggested that individuals with DS have a disordered language system in which grammar is more severely impaired than vocabulary. Chapman (1997) noted that children with DS often omit many grammatical morphemes, potentially due to hearing problems. German-speaking children with DS perform lower than typically developing peers of the same age in grammatical number inflections (Penke, 2022). The deficiency in grammatical morphology may be a function of phonological forms, accounting for the frequent omission of grammatical words (Chapman, 1997). These findings suggest that factors such as phonological form and hearing problems contribute to the syntactic weaknesses observed in individuals with DS.

Previous research has explored the challenges individuals with DS face in acquiring subject-verb agreement across different languages. Penke (2018) conducted a study on subject-verb agreement in German-speaking individuals with DS, finding that children and adolescents with DS exhibited impaired use of subject-verb agreement and failed to reach the acquisition criterion with an accuracy level, usually 90%, compared to typically developed individuals. In a picture-naming production task, difficulties articulating word-final agreement markers /t/, /s/, and /n/ were observed, which were not attributable to phonological problems. Additionally, the frequent substitution of the 3rd person agreement marker /t/ was interpreted as a deviation rather than a delay (Penke, 2018). Similarly, Christodoulou and Wexler's (2016) study on subject-verb agreement in Cypriot Greek examined the production of

the phonemes /s/, /t/, and /n/, taking into account potential phonological difficulties faced by the participants. They found that the problem with /s/ was phonologically conditioned, while issues with /t/ were morphosyntactically conditioned, and problems with /n/ depended on both phonological and morphosyntactic environments. This evidence supports the idea that difficulties with subject-verb agreement in individuals with DS are not solely due to phonological limitations but also reflect underlying morphosyntactic impairments. By distinguishing between phonological and morphosyntactic sources of error, both studies highlight the complexity of grammatical acquisition in DS and suggest that certain patterns of deviation may be language-specific yet rooted in broader cognitive-linguistic deficits.

Most research on inflectional marking in individuals with DS has focused on English (Christodoulou & Grohmann, 2014). Studies on English-speaking individuals with DS indicate impairments in tense and inflection, particularly difficulties with the 3rd person -s (Laws & Bishop, 2003). Additionally, research on English past tense morphology found that individuals with DS struggle with both regular and irregular past tense forms (Laws & Bishop, 2003). In contrast, a study by Stathopoulou and Clahsen (2010) revealed that Greek-speaking adults with DS performed similarly to typically developing children in forming and comprehending the past perfective tense, suggesting that their difficulty lies not in tense knowledge but potentially in other areas of grammatical processing.

Research on grammatical development in individuals with DS has revealed both persistent challenges and emerging strengths. According to Miolo et al. (2005), individuals with DS have more difficulty producing grammatical morphemes than TD children, even though they acquire these morphemes in the same developmental order. These difficulties are not necessarily tied to general cognitive deficits but may stem from other underlying factors, such as phonological processing or speech-motor limitations. In contrast, Christodoulou and Grohmann (2014) observed that individuals with DS exhibit certain morphosyntactic abilities, particularly in their use of morphosyntactic marking, suggesting that aspects of grammatical competence may remain relatively preserved or develop unevenly. Together, these findings highlight the complexity of morphosyntactic development in DS and the importance of considering both deficits and potential areas of strength.

Although research on Arabic-speaking individuals with DS remains limited, existing studies reveal a nuanced picture of their linguistic abilities. Algaith et al. (2017) primarily focused on receptive and expressive language skills, indicating a general trend of stronger receptive than expressive abilities. Expressive language difficulties are often attributed to physical characteristics of the oral motor system, which impact articulation and syntactic production. While individuals with DS may acquire new vocabulary at a relatively typical rate, they often struggle to construct syntactically correct utterances (Elrasheed, 2019). Moreover, phonetic challenges linked to oral cavity structure further hinder their speech clarity. Interestingly, Algaith et al. (2017) found that Arabic-speaking individuals with DS tended to rely more on verbs than on nouns or adjectives, suggesting unique patterns in lexical choice that may reflect underlying grammatical strategies. Collectively, these findings underscore the interplay of anatomical, cognitive, and linguistic factors in shaping language development in this population.

Given the contradictory results from various studies, this study aims to further explore these linguistic complexities by investigating the syntactic abilities of an Arabic-speaking adult with DS. Specifically, it examines the participant's use of tense and tense-related inflections, with the goal of identifying patterns of morphosyntactic development or delay. This investigation is guided by the following research questions.

- What are the differences in tense use between an adult with Down syndrome and a typically developing adult?
- How does an adult with Down syndrome and a typically developing adult differ in their ability to produce tense-related inflections?
- To what extent do adult with Down syndrome and typically developing adult differ in their understanding of the distinctions between tense values?

3. Methodology:

This study employed a matched-pair comparative case study design to explore tense use in an Arabic-speaking adult with DS, compared to a TD adult matched for chronological age. This design is commonly used in developmental and clinical linguistics to highlight differences and similarities in language abilities between individuals with and without atypical development. Many previous studies have utilized elicitation tasks tailored to individuals with limited expressive abilities, while narrative and retelling tasks have proven effective in eliciting natural tense use (Christodoulou & Grohmann, 2018; Mashaqba, 2023; Mohamed et al., 2023). The matched-pair approach allows for the comparison of two individual cases using both descriptive and numerical data, providing a comprehensive picture of language performance across key grammatical domains. The participants were matched for age, gender, dialect, and socioeconomic background to control for extraneous variables and enhance validity. The educational difference—since the DS participant had not attended school—was acknowledged as typical of the population rather than a methodological limitation. This design thus allowed for a controlled and ecologically valid comparison of linguistic performance.

3.1 Participants:

The two participants were matched on age, gender, and language background. One was a 33-year-old Arabic-speaking female diagnosed with DS and the other a TD Arabic-speaking female. The participant with DS has a moderate intellectual disability, as indicated by medical reports, and is unable to read or write. The TD participant, a college graduate, shares the same language variety and cultural background as the participant with DS, both having been born and raised in the northern region of Saudi Arabia. These matching criteria were chosen to ensure that any observed differences in morphosyntactic abilities could be attributed to the presence of DS rather than other potential variables.

3.2 Materials and Methods

This research involved three tasks: storytelling, elicited production, and guided production, each designed to examine the use of the present, past, and future tenses, respectively. The storytelling task assessed present tense use, the elicited production task tested past tense use, and the guided production task examined future tense use. The tasks were administered in two separate sessions: the first session was conducted via Skype, with data collected and analyzed using audio recordings and score sheets, and the second session was conducted in person, with data similarly collected using audio recordings and score sheets. Three distinct tasks evaluated the use of present, past, and future tenses.

Task 1: Present Tense

Participants were asked to watch an episode of an anime show twice, first with sound and then without sound. Following this, they were asked to retell the story to assess their use of the present tense. This task was chosen specifically because the participant with DS had a strong interest in anime, particularly in shows about characters in an imaginary digital world. Using a familiar and personally engaging topic helped facilitate her participation and encouraged more natural language production. Engaging her through something she enjoyed increased her responsiveness and willingness to communicate, which is critical for eliciting a representative language sample. In this task, both participants watched three episodes from three different seasons. This selection was intentional: one episode was from an earlier season, while the other two were from more recent seasons. This allowed for a comparison of tense usage in response to both older and newer content, and provided a broader narrative context, giving the participants more opportunities to produce varied utterances.

Task 2: Past Tense

This task consisted of two parts. First, participants answered a set of structured questions about the episode they had watched, including:

1. What did the team do at the beginning?
2. Where did they go?
3. What did they talk about?
4. Where did the children go?
5. What did he say to his mother?
6. What happened when the stone fell?
7. What happened to the boys?

These questions were designed to prompt narrative recall and elicit the use of present or past tense forms in context. In the second part of

the task, participants were shown two images of the anime team—one from an older season and one from a more recent season. They were asked to compare the two. This comparison aimed to assess how the participants described past events while simultaneously viewing them in the present, thereby allowing for the researcher's observation of the ability to shift between tenses appropriately, especially the use of the past tense.

Task 3: Future Tense

Participants were asked to predict, guess, and make decisions about what might happen next in the story. The guided questions included:

1. What do you think will happen in the next episode?
2. Do you think there is going to be a season 5?
3. I think there is going to be a new team—what do you think?
4. What will happen in the next episode?
5. What will happen to everyone on the team?
6. Do you know that Salma and Hind won't be in the next season?

This guided production task was designed to elicit the use and comprehension of the future tense in spontaneous speech. To further support this goal, three specific incidents were selected from different episodes and seasons of the anime. The participants were prompted with statements such as, *"I think this is what will happen in the next episode,"* to encourage them, especially the DS participant, to make their own predictions and engage in forward-looking narration.

3.3 Data Analysis Procedures:

The data analysis involved the following steps:

1. All participants' oral productions were audio-recorded.
2. Utterances from each task were transcribed and saved in separate files.
3. Noteworthy observations during each session were documented in a designated section of the database.
4. The transcripts were analyzed using a scoring system to evaluate the accuracy of tense production:

   0 = incorrect (INC)

   1 = correct (COR)

   NA = not applicable (e.g., when the response was irrelevant to the target tense or involved a nominal sentence).

The number of targeted and produced utterances was counted to calculate the percentage of correct tense usage. Additionally, the MLU was calculated for the DS participant across all three tenses—past, present, and future—as a measure of her linguistic productivity. The same tasks and procedures were administered to both the DS and TD participants to enable a comparative analysis of their tense usage.

4. Results:

This study examined tense and tense-related inflections, including person, number, and gender. The findings from both sessions are summarized in Table 1. The analysis is organized into three sections, each focusing on one of the tenses. To ensure the reliability and accuracy of the transcriptions, all audio recordings were listened to multiple times by the researcher and carefully cross-checked by two colleagues with expertise in linguistics.

Table 1, Tense Use

	Present			**Past**			**Future**		
Session I									
	COR	INC	%	COR	INC	%	COR	INC	%
DS	73	2	97	28	1	96	22	4	84
TD	58	-	100	57	-	100	5	-	100
Total	DS		75	29			26		
	TD		58	57			5		

	Present			Past			Future		
Session II									
DS	29	-	100	19	-	100	4	2	80
TD	12	-	100	34	-	100	2	-	100
Total	DS	29		19			6		
	TD	12		34			2		
Overall total	DS	104		48			32		
	TD	70		91			7		

Table 2 presents the Mean Length of Utterance (MLU) for each session. There is a noticeable difference between the number of morphemes and the MLU across the two sessions. The second session, which took place three years after the first, showed a reduced number of morphemes and a lower MLU, primarily due to a decrease in the number of utterances. During this session, the DS participant exhibited stuttering and frequent pauses, despite the grammatical accuracy of her productions. This decline can be attributed to the participant's experience with depression and obsessive compulsive disorder (OCD) one year prior to the second session, for which she was undergoing medical treatment. These conditions affected her physically, psychologically, and cognitively, resulting in diminished memory, reduced willingness to speak, and a general lack of interest in activities.

Table 2 MLU

DS MLU	Session I
Morphemes	998
MLU	6.9
	Session II
Morphemes	454
MLU	3.21

4.1 Present tense results:

As the results indicate, the DS participant demonstrated the ability to produce and comprehend present tense-related morphemes with 97% accuracy in the first session and 100% in the second session. It is important to note that in some spoken varieties of Arabic, such as the Northern variety used by both participants, there is syncretism, whereby the plural masculine form is used to mark both dual and plural masculine and feminine in all tenses. For instance, *yaktub-un* ("they write," masculine plural) is used for both masculine and feminine plural as well as dual forms. The following are some examples from the DS participant's present tense utterances.

1. *(y)ataklam (un)* *ʕan* *aʃiaʔ*
   3.talk.masc.pl about things.pl.
   They talk about things.

2. *(y)aftaħ* *(al)nafeðah*
   3.masc.open.sg the window
   He opens the window.

3. *hað(eh)* *(t)atakalam* *ʕan* *(al)taʕam*
   fem.this.sg. *3.fem. talk.sg* *about* *the food.*
   This girl talks about food.

In (1), the participant used 3rd person, number and gender correctly when talking about a group of children. In this sentence, she used the irregular plural /aʃiaʔ/ 'things' correctly. In (2), the participant used all the inflections correctly for person, number and gender. In (3), the participant used the demonstrative / hað (eh)/ this (fem) correctly with the verb

4.2 Past tense results:

The participant showed ability to produce and comprehend past tense related morphemes with 96% accuracy in the first session and 100% in the second.

Some examples from the participant utterances:

1. *ʃaħen(ah)* *xaṭaf(at)* *(al)ʔwlad*
   a truck.sg.fem. kidnapped. past.fem.sg
   the boys.pl.masc a truck kidnapped the boys.
2. *Tarak(uh)* *(le) waħd(eh)*
   leave.past.sg. prep.alone.sg.masc.gen
   They left him alone/by himself.

In (1) the participant used the word / shaħen(ah)/ without an article in the beginning, the truck was unknown, so she did not use *the* then, she used it in the following sentences.

The word for truck in Arabic is feminine, so she inflected the verb with /t/ to agree with the subject in number and gender. In (2), the verb means *they left him*. The participant was aware that she can inflect the clitic /uh/ to the verb to form plural pronoun referring to *them* and /h/ to refer to *him*.

The use of past tense is a significant aspect of language in individuals with Down syndrome (DS). As shown in Table 1, the DS participant used the past tense in 27 utterances compared to 57 utterances by the TD participant during the first session. In the second session, the DS participant used 19 past tense utterances, while the TD participant produced 34. Notably, 17 utterances in task 2 related to past tense were marked as "NA," either because they were in the present tense or ctonsisted of one-word adjectives. This may indicate that the DS participant struggles with linking what they observe in the moment to past events. In other words, the participant has difficulty using past tense to describe old pictures, despite being given examples prior to being asked to describe the differences between old and new pictures.

Some examples of DS sentences:

1. *labes* *badlah*
   3.wear.presnt.sing.masc. a suit
   He is wearing a suit.

2. *wajh-ah* *sayir*
   face.his young, his face looks young.

3. *kabir-ah*
   old.sg.fem
   Old.

4. *al-ʃaʔar* *ɣir*
   the hiar different
   the hair looks different.

From the examples above, it appears that the DS participant uses the present tense more frequently than the past tense. As mentioned earlier, some of the utterances consist of one-word adjectives, as shown in example (3). It seems that present tense functions as the unmarked tense, as it does not require additional lexical support Morphological or phonetic content, a view supported by studies such as Benmamoun (2000) and Fassi Fehri (2012), which describe the present tense as the default or morphologically simple form in Arabic verbal morphology.

4.3 Future tense results:

The DS participant demonstrated an ability to form and comprehend the future tense. In the first session, the DS participant produced 22 future tense utterances, compared to 5 by the TD participant. In the second session, the DS participant performed 4 correct future tense utterances, while the TD participant used 2. The percentage of future tense use in the DS participant was 80–84% across both sessions, compared to 100% for the TD participant. This difference may be attributed to the flexibility of spoken Arabic varieties with future tense. For instance, to form the future tense in Arabic dialects, a prefix can be added to the verb—both *b* and *ħ* are acceptable in the participant's dialect—or a future expression can be used followed by the present tense. For example: "Tomorrow I go."

Some examples from the DS participant's utterances

1. *al- ħalqah al-ʔaxerah y-oħaqeq(un) aħlama(hom)*
   The episode.fem.sg the last. 3.achieve.PL dreams.pl their.
   In the final episode they achieve their dreams.

2. *B-(t)yser* *ʃaʕer(ah)*
   fut.3.fem.become.sg. poet.sg.fem
   She will become a poet'.

3. *B-(y)seer* *laʕeb*
   fut.3.masc.become.sg. player.sg.masc
   He will become a player'.

In example (1), the participant used a future expression, "which is in the final episode," and then continued with the present tense. In examples (2) and (3), she used *b-* to form the future tense. Additionally, she used the prefix /t-/ for subject-verb agreement with a singular feminine subject, and /y-/ for agreement with a masculine subject. The reason the DS participant achieved 80–84% accuracy in future tense use can be attributed to the observation that she often used a future expression and then continued with short sentences in the present tense. Consequently, when counting her utterances, many appeared to be in the present tense.

In the comprehension task, which was part of the elicited production, the participant demonstrated a high level of understanding. Three incidents were selected from different seasons and episodes, and the DS participant was told that these events would happen in the next episode. She correctly responded

that these incidents had occurred in seasons 1 and 2, showing she was aware that they were from past seasons. When asked about an incident from the current season in an episode she had not yet watched, she said, '*Ma sheftah, lma ashufah aqulik'* "I haven't seen it yet; I will tell you once I see it." This indicates her ability to recognize and understand different tenses.

4.4 Subject-Verb Agreement

It was observed that the DS participant was able to accurately use number, gender, person, and tense in subject-verb agreement in almost all of the utterances, as shown in Table 3.

Table 3. Agreement: number, gender, and person

	Person			Number		Gender	
Tense	1st	2nd	3rd	Singular	plural	Fem	Masc.
Present	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Past	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Future	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Some examples from the DS participant's utterances.

1. *Heya* *taqul*
   She.fem.sg 3rd.say.fem.sg
   She says.

2. *ja* *al jasos*
   past.come.sg.masc the sg.masc.spay
   The spy came.

3. *yonqðon* *alʕalam*
   3.rescue.pl the world
   They rescue the world.

In examples (1) and (2), the DS participant used number, gender, and tense correctly. In example (3), the subject is a third-person pronoun, which is a null subject, but it agrees in both number and gender because she was referring to a group of children.

4.5 Observations

This section turns to some observations made while conducting this study. One notable observation was that the DS participant used function words, articles, and a variety of content words and nouns. However, she had pronunciation difficulties, such as stuttering and altering certain sounds in some words. For example, she changed /s/ to /θ/, /m/ to /n/, and /ð/ to /d/ in certain words. It is important to note that these pronunciation difficulties are not related to tense usage, which is the main focus of this study; therefore, there is no effect of these difficulties on her use of tenses. Another observation is that the DS participant's language challenges were more related to phonetics and phonology than to syntax.

Additionally, when she spoke, she did so very quickly, attempting to say everything at once, which made her pronunciation seem unclear or even incorrect; this is a common characteristic of DS speech. Upon listening to the recordings several times, she formed tenses perfectly. She also frequently paused to take a breath before continuing, resulting in short utterances. This suggests that she can produce longer utterances but divides them due to the need for breathing, which gives the impression that her speech consists of short utterances.

5. Discussion and Conclusion

The main goal of this exploratory study is to examine whether an Arabic-speaking adult with DS may experience difficulties in the production and comprehension of past, present, and future tenses. The study primarily focuses on the participant's use of tense and tense-related morphemes and compared these patterns to those of a TD participant. As demonstrated in the results section, the DS participant was able to use tense and tense-related inflections with high accuracy across all tenses: present, past, and future. These findings suggest that the participant has a solid understanding of tense and related morphemes (person, number, and gender), thereby addressing the first two research questions. When compared to the TD participant, the DS participant showed comparable performance in both the use of tenses and the production of tense-related inflections, indicating minimal or no observable differences in this area. This finding aligns with recent work by Mashaqba et al. (2023), who showed that Arabic-speaking individuals with DS demonstrate relative strength in subject-verb

agreement morphology, a key component of tense inflection.

Regarding the third research question— the extent to which adults with DS and TD adults differ in their understanding of distinctions between tense values—this study does not offer a definitive conclusion, as its goal was to contribute to the broader understanding of this issue. However, the results suggest that the DS participant appears to comprehend and use tense accurately and efficiently, despite cognitive limitations (Lubec & Engidawork, 2002; Roberts, Price, & Malkin, 2007). The participant successfully distinguished between past, present, and future tenses in both production and comprehension tasks, consistent with findings from Miolo, Chapman, and Sindberg (2005) and Martin et al. (2009), who emphasized that language profiles in DS often include both preserved and impaired aspects of morphosyntax.

An interesting finding relates to the use of present tense in the narrative task: in the first session, the DS participant produced 73 present-tense utterances compared to 58 by the TD participant; in the second session, 29 utterances were produced by the DS participant versus 12 by the TD participant. This higher frequency may reflect a preference for, or reliance on, present-tense structures. While this could be due to the production of shorter, simpler utterances, it may also indicate a subtle deficit or reduced flexibility in tense use (Stathopoulou & Clahsen, 2010; Penke, 2018). Further research with a larger sample is needed to clarify whether this pattern reflects a processing strategy or a limitation in tense representation.

Nevertheless, an interesting area that warrants further investigation is the participant's use of the past tense, particularly as seen in tasks comparing old and new pictures. This might suggest that the DS participant experiences difficulty connecting what she observes in the present moment with past events, a challenge also reported by Chapman et al. (1998). Chapman (1997) and Eadie et al. (2002) similarly noted that DS participants sometimes display uneven performance depending on task type and context. Chapman et al. (1998) suggested that the syntax of individuals with DS seems to be influenced by the sampling context, with adolescents with DS demonstrating more advanced syntax in narratives than in conversational skills. This finding could support the observations made in this study, where the DS participant produced more utterances in the storytelling task compared to the TD participant.

Additionally, this finding may indicate that DS individuals tend to use the present tense more often than the past tense when describing an event or action they are observing in the present, even if there is temporal and spatial dislocation. This explanation is supported by the differences in the use of the present tense during the retelling task between the DS and TD participants. However, the results from the past tense tasks, as discussed in the results section, are more complex. It is not immediately clear why the participant showed lower ability in using the past tense when describing an old picture but demonstrated higher ability when answering questions about a past event. Laws and Bishop (2003) and O'Neill (2004) have emphasized that individuals with DS may struggle with grammatical morphemes and tense inflections depending on cognitive load, task design, and processing demands, which may account for this variability.

Although she understood the differences between the two pictures—one being old and the other new—she used the present tense more frequently than the past tense in this specific task. One possible explanation is that, during the elicited production task, she was answering questions about events she had seen before, whereas in the picture comparison task, she was describing an old picture while looking at it in the present moment. This reinforces the view that the present tense in Arabic represents the unmarked or default verbal form, in line with previous descriptions by Benmamoun (2000) and Fassi Fehri (2012).Of course, this explanation is not conclusive, and further research is needed in this area, using a different methodology and a larger sample of DS participants with varying levels of cognitive ability from different age groups and linguistic backgrounds (Christodoulou & Grohmann, 2014; Christodoulou & Wexler, 2016; Alghaith, Alshirawi, & Elkhamisi, 2017; Elrasheed, 2019).

Further examination of the syntactic abilities of individuals with DS is also needed to explore whether the difficulties observed in previous research are related to their general cognitive abilities or are a result of other factors, such as phonetics and phonology, physical and physiological characteristics, or psychological factors (Roberts, Price, & Malkin, 2007; Martin et al., 2009).

6. Conclusion

In summary, this study contributes to the growing body of research on the morphosyntactic abilities of individuals with DS by highlighting the strengths and subtle limitations of an Arabic-speaking adult in the domain of tense. The results demonstrate that the DS participant was largely successful in producing and comprehending tense-related morphology, showing comparable abilities to a TD control. At the same time, the observed reliance on the present tense, particularly in narrative and picture-description tasks, suggests possible areas of reduced flexibility that deserve further exploration. Ultimately, while the current findings are limited to a single case study, they point to the need for broader, cross-linguistic investigations into how DS affects tense representation and use, which may in turn inform both theoretical models of language development and practical approaches to intervention.

7. References

Alghaith, M., Alshirawi, M., & Elkhamisi, E. (2017). Language problems among students with Down syndrome and their relationship to some variables in the state of Kuiwait.

Benmamoun, E. (2000). The Feature Structure of Functional Categories: A Comparative Study of Arabic Dialects.Oxford University Press.

Chapman, R. S. (1997). Language development in children and adolescents with Down syndrome. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 3(4), 307-312.

Chapman, R. S., Seung, H. K., Schwartz, S. E., & Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41(4), 861-873.

Christodoulou, C., & Grohmann, K.K. (2014). Morphosyntactic Issues in the Development of Cypriot Greek Individuals with Down Syndrome: A Preliminary Analysis.

Christodoulou, C., & Wexler, K. (2016). The morphosyntactic development of case in Down syndrome. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024384116300456

Elrasheed, M. (2019). The level of communication skills (language receptive and expressive language) with Down syndrome in schools and institutes of special education in the city of Wad Medani in central Sudan.

Fassi Fehri, A. (2012). Key Features and Parameters in Arabic Grammar. John Benjamins.

Laws, G., & Bishop, D. V. (2003). A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14700358

Lubec, G., & Engidawork, E. (2002). The brain in Down syndrome (TRISOMY 21). Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s00415-002-0799-9

Miolo, G., Chapman, R. S., & Sindberg, H. A. (2005). Sentence Comprehension in Adolescents With Down Syndrome and Typically Developing Children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48(1), 172-188. doi:10.1044/1092-4388(2005/013)

Penke, M. (2018). Verbal agreement inflection in German children with down syndrome. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 61(9), 2217 2234. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0241

Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrome. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13(1), 26-35. doi:10.1002/mrdd.20136

Stathopoulou, N., & Clahsen. (2010). The Perfective Past Tense in Greek Adolescents with Down Syndrome. Essex Research Reports in Linguistics 57,8:1-1

Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language characteristics of individuals with down syndrome. Topics in Language Disorders, 29(2), 112-132. https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181a71fe1

Mashaqba, B., Al Khalaf, E., Huneety, A., & Abu Sa'aleek, H. (2023). Subject-verb agreement inflection in Arabic-speaking individuals with Down syndrome. Clinical Linguistics & Phonetics, 38(7), 587–604. https://doi.org/10.1080/02699206.2023.2221373

O'Neill, M. (2004). The grammatical morpheme deficit in children with hearing impairment, children with Down's Syndrome and children with Specific Language Impairment [Unpublished PhD Thesis]. University of Ulster.

Eadie, P. A., Fey, M. E., Douglas, J. M., & Parsons, C. L. (2002). Profiles of grammatical morphology and sentence imitation in children with specific language impairment and Down syndrome. Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 45(4), 720–732. https://doi.org/10.1044/1092- 4388(2002/058)

Agency and Censorship in Arabic Cybersubtitling: Are they correlated?

Abdulrahman Ibrahim A. Aljammaz
Assistant professor, Linguistics and Translation Studies Scientific Dept., Shaqra University, Shaqra University, Saudi Arabia

(**Received:** 12-10-2025; **Accepted**: 17-12-2025)

Abstract: This study explores the intersection of agency and censorship in the Arabic cybersubtitling medium. Focusing on cybersubtitling practices and drawing on commercial subtitling, the research employs a qualitative analysis of selected cybersubtitling examples of problematic AV content that is typically censored in Arabic commercial subtitling practices. The main research question investigates (Q1) whether there is a correlation between agency and censorship in cybersubtitling. The question is based on the hypothesis that (H1) the more the AV content typically needs to be censored, the more translator agency is obvious in the translation. The study identifies cases in which cybersubtitlers deviate from commercial standards while upholding societal norms. The most significant outcome of this research is the confirmation of the initial hypothesis by the limited number of subtitling examples reviewed, indicating a relationship between agency and censorship. By examining cybersubtitling text examples, this study contributes to a nuanced understanding of how cybersubtitlers navigate the interplay between cultural sensitivities, individual expression, and societal/commercial norms in the evolving landscape of Arabic cybersubtitling.

Keywords: Keywords: agency, Arabic, censorship, cybersubtitling, Translation Studies.

***

التدخل الترجمي والرقابة على المحتوى في سطرجة الهواة على الانترنت: هل هناك علاقة بينهما؟

عبد الرحمن إبراهيم عبد الرحمن الجماز
أستاذ مساعد ـ لغويات ودراسات ترجمة ـ جامعة شقراء، الأقسام العلمية بشقراء

(**تاريخ الاستلام:** 12-10-2025؛ **تاريخ القبول:** 17-12-2025)

مستخلص البحث: تستكشف هذه الدراسة التقاطع المحتمل بين ما يسمى بالتدخل الترجمي والرقابة في سطرجة الهواة على الانترنت. تعتمد الدراسة على تحليل سطرجة الهواة ومقارنة بعض أجزاءها بالسطرجة التجارية المتواجدة على الشاشات التلفزيونية وبرامج البث على الانترنت. لتحقيق ذلك يستخدم البحث تحليلًا نوعيًا لأمثلة مختارة من سطرجة الهواة لمحتوى سمع/بصري يصنف عادةً أنه مسيء أو منافي للأعراف المجتمعية العربية وبالتالي يخضع لعوامل الرقابة في أوساط السطرجة التجارية العربية. يهدف سؤال البحث الرئيس (س1) إلى اكتشاف إذا ما كانت هناك علاقة بين التدخل الترجمي والرقابة على المحتوى، ويستند السؤال إلى الفرضية القائلة بأنه (ف1) كلما زادت الحاجة إلى الرقابة على المحتوى السمع/بصري، زادت حدة التدخل الترجمي في السطرجة العربية للهواة. نتيجة الدراسة توصلت إلى حالات يبتعد فيها المسطرجون الهواة عن معايير السطرجة التجارية المعمول بها على الشاشات وبرامج البث لكنهم في الوقت ذاته التزموا الأعراف المجتمعية العربية أو الإسلامية. أهم ثمرة لهذا البحث هي تأكيد الفرضية الأولية -المذكورة آنفاً- من خلال أمثلة السطرجة التي تم تحليلها ومراجعتها، مما يشير إلى وجود علاقة بين التدخل الترجمي والرقابة على المحتوى. من خلال هذه الدراسة وتحديداً دراسة أمثلة نصوص سطرجة الهواة، فيمكن للباحثين والمهتمين بالسطرجة العربية اكتشاف طريقة تعامل المسطرجين الهواة مع النصوص التي تحوي حساسيات أو محاذير ثقافية للفرد والمجتمع، ويمكن أيضاً فهم طريقة المسطرجين الهواة في التعبير الفردي من خلال الترجمة مع الإخلال أو الحفاظ على الأعراف المجتمعية ومعايير السطرجة التجارية..

الكلمات مفتاحية: التدخل الترجمي، الرقابة على المحتوى، سطرجة الهواة، الترجمة المرئية، دراسات الترجمة.

(*) للمراسلة:
عبد الرحمن إبراهيم عبد الرحمن الجماز
أستاذ مساعد ـ لغويات ودراسات ترجمة ـ جامعة شقراء، الأقسام العلمية بشقراء ـ المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني:
aaljammaz@su.edu.sa

(*) **Corresponding Author**:
Abdulrahman Ibrahim A. Aljammaz
Assistant professor, Linguistics and Translation Studies Scientific Dept, Shaqra University, Shaqra University, Saudi Arabia

Email: aaljammaz@su.edu.sa

DOI: 10.12816/0062477

1. Introduction

The widespread growth of digital media has significantly influenced the distribution and consumption of cultural products, especially within the audiovisual (AV) content domain. Cybersubtitling (more on the term in 2.1 below), the fan-driven practice of translating and subtitling AV content on the internet has emerged as a substantial force in this landscape, nurturing cross-cultural exchange and enabling access to global narratives (Díaz-Cintas, 2018). Cybersubtitling, once associated with amateur collaboration, has become a complex system with varied participants, motivations, and power dynamics (Díaz-Cintas & Remael, 2021). This article investigates the intricate relationship between agency and censorship within the Arabic cybersubtitling community, exploring how cybersubtitlers navigate the socio-political and cultural sensitivities of the Arab world while concurrently asserting their agency. Existing research has examined censorship and subtitling taboo language (Alsharhan, 2020), subtitling's role in language learning (Vulchanova & Lervåg, 2021), and interventionalist practices and their challenge to censorship (Aljammaz, 2023). Nonetheless, the specific context of Arabic cybersubtitling, marked by unique linguistic, cultural, and political considerations, remains relatively under-explored, especially concerning matters of agency and censorship. This study aims to address this gap by investigating a possible connection between the two matters. Specifically, the aim is to answer the main research question and test a related hypothesis. The main research question investigates (Q1) whether there is a correlation between agency and censorship in cybersubtitling. The question is based on the hypothesis that (H1) the more the AV content typically needs to be censored, the more translator agency is obvious in the translation. By analyzing the textual output of cybersubtitled content and the discourse surrounding these practices, this article offers insights into the intricate interchange between individual agency and the cultural and religious norms as they manifest in the intricacies of cybersubtitling.

2. Literature review

2.1 Cybersubtitling

Many studies have investigated cybersubtitles either directly or indirectly (cf. Ameri & Khoshsaligheh, 2019; Eldalees et al., 2017; Khalaf & Rashid, 2016, 2019; Pedersen, 2019; Wongseree, 2016), but not many addressed the discrepancies in terminology, except a few (Aljammaz, 2022; Baños & Díaz-Cintas, 2024; Díaz-Cintas, 2018). It is therefore necessary to address such a vital issue. Cybersubtitling, as a practice, belongs to the wider AVT family that includes many forms of AVTs such as dubbing, subtitling, scripting, and closed captioning (Díaz-Cintas, 2018). Cybersubtitling as a term is by no means agreed upon by AVT scholars; however, it is adopted in our study because it best utilizes reference to the web as opposed to, for instance, presumptions about the skill of the subtitlers. As a term, cybersubtitling is gaining traction in the field and is used by more scholars (cf. Aljammaz, 2022; Baños & Díaz-Cintas, 2024; Díaz-Cintas, 2018; Izwaini, 2014; Zwischenberger & Cukur, 2024). Jorge Díaz-Cintas, one of the leading scholars in the field of AVT and the person who coined the term, identifies cybersubtitling as "…subtitling on the web…" (Díaz-Cintas, 2018, p. 129), which explains the inclusion of the word "cyber" to refer to the digital space of the internet. Díaz-Cintas (2018, p. 132) claims that the term cybersubtitles "…subsumes the many varieties of subtitles encountered on the net more transparently" and these cybersubtitles "…can be purposely requested by some collectives, i.e., crowdsourced, or generated voluntarily, and the individuals behind their production can be either amateurs or professionals". The reference to the internet by using the word "cyber" thus relates the subtitles to the location in which they are stored, produced, consumed, and circulated, as opposed to terminology that presumes the intentions behind production (e.g., volunteer subtitling or fansubbing) or terms that denote non-professionalism (e.g., amateur subtitling or non-professional subtitling).

Linked to the term of cybersubtitling is the term commercial subtitling. Commercial subtitling (the practice) and commercial subtitles (the product) are used to refer to the practice or the subtitles that are produced by a subtitling agency, TV network, or media streaming service (e.g., Netflix, Amazon Prime, Disney+, etc.). They are meant for commercial use via cinema, TV networks, streaming services, etc. It is important to note, however, that the commercial aspect here refers to the location and intention for which these types of subtitles are produced and not exclusively to the fact that those who produced them were paid to do

so. Previous research has demonstrated that certain cybersubtitlers receive payment for their work (e.g., Sajna, 2013; Orrego-Carmona, 2015).

2.2 Agency and censorship

Unfortunately, not many studies have addressed the notions of agency and censorship within the cybersubtitling context, and those that have limited their scope to one of the notions (Abdolmaleki et al., 2018; Aljammaz, 2023; Alsharhan, 2020; Kaun et al., 2016) and not a possible relationship between them. Before finding a possible link between the two, each notion should be defined from the perspective of AVT. According to Pérez-González (2017, p. 18), agency is the "increased engagement of ordinary people in mediated self-expression practices". Self-expression in AVT scholarship refers to using translation strategies and choices to convey the translator's beliefs, attitudes, and motivations (Baker, 2016; Pérez-González, 2016). Baker (2016), Pérez-González (2016), and others have suggested that self-expression is a motive behind cybersubtitling. Their research indicates that self-expression can be a reason for engaging in cybersubtitling. Pérez-González understands the involvement of cybersubtitlers in creating and distributing subtitled media content as a method for network members to reflect their identity traits onto translations, thereby achieving strategic objectives. When a viewer becomes a prosumer, the concept of 'target audience' shifts. The translator no longer creates a target-oriented translation for an audience; instead, the target audience produces their own "self-representation" (Cronin, 2012). Self-representation is achieved by adopting a different view of agency and the empowering potential of translation as a mode of "personal expression" (Dwyer, 2012). Pérez-González (2017, p. 20) notes that cybersubtitlers "…are often driven by a desire to collaborate with individuals who share similar views to question mediated public narratives," such as social norms or commercial subtitling norms.

Previous research into the notions of agency and censorship led us to formulate a hypothesis that they are intertwined, and one may be a result of the other. This hypothesis has been founded to particularly address the unique socio-political context of Arabic cybersubtitling, where censorship and ideology influence subtitling norms, and to build on similar research on cybersubtitling (cf. Baker, 2016). Izwaini's (2014) examination of Arabic cybersubtitling, for instance, indicates that Arabic cybersubtitlers are driven to subtitle "… mainly because they like the material, they wish to publicize it, or they have an agenda to inform people who have no access to the ST or the SL [source language]." (p. 101). In this regard Pérez-González (2017, p. 23) states that "…the social aspects of media practices undertaken by one-person agencies therefore deserve as much scholarly attention…". One of our study's aims is to provide such scholarly attention.

3. Methodology

To answer the research question and hypothesis, this study adopts a qualitative textual analysis. The analysis includes investigating cybersubtitlers' opinions to scale the textual analysis, which is the main research procedure. Such opinions are retrieved from surveys made with several Arabic-oriented cybersubtitlers (e.g., Aljammaz, 2023; Alonayq, 2021; Khalaf & Rashid, 2019). Informed by cybersubtitlers' opinions on issues of censorship and how to deal with provocative AV content, the textual analysis employs cybersubtitling examples with possible evidence of agency. Specifically, the textual analysis involves an examination of a select corpus of texts translated from English (ST) into Arabic (TT). The focus will be on cybersubtitling examples that trigger forms of censorship and, possibly, agency. Arabic cybersubtitlers' input and survey responses serve as a benchmark for analysis and a means of testing the research hypothesis by identifying a possible link between censorship and agency through the inclusion of the cybersubtitles themselves.

As a theoretical framework, the analysis includes a ST/TT comparison of cybersubtitlers' work using descriptive translation studies (DTS) (Toury, 1995) approach. The analysis compares translation and subtitling strategies and approaches employed by Arabic cybersubtitlers and Arabic commercial subtitlers, drawing on Toury's notion of norms (1980, 1995) to illustrate how different strategies/ approaches may impact norms and/or censorship issues. Remarks made by certain cybersubtitlers are then used to find possible connections between cybersubtitlers' views on censorship and forms of agency in their translation. Instead of relying on textual or survey data alone, the analysis incorporates input from cybersubtitlers themselves to test the hypothesis through the translated work.

Cybersubtitlers' responses to provocative AV content are analyzed against a sociological framework (Toury, 1980, 1995) to garner attention on the cybersubtitler, but analyzing the translation product of Arabic cybersubtitlers brings the act of translation to the fore, which addresses one of the criticisms of past AVT research (cf. O'Sullivan & Cornu, 2019). Díaz-Cintas indicates that some studies adopt a descriptive approach to AVT and fall into overwhelmingness as they try to analyze corpora of texts that are too massive (2004) and this is why this contribution focuses on a select corpus of texts as representative of Arabic cybersubtitles and the issues of censorship and agency.

4. Analysis and discussion

4.1 Cybersubtitlers' opinions

Several investigations into Arabic cybersubtitling have conducted comprehensive surveys on cybersubtitlers' opinions on subtitling sensitive AV content. We draw upon the perspectives gathered from these datasets to establish a benchmark for the current investigation and evaluate our proposed hypothesis, with particular emphasis on responses concerning cybersubtitlers' attitudes towards censorship in both commercial subtitling within mainstream media and within the field of cybersubtitling.

Table 1

Ranking	Cybersubtitling procedure
1	Follow commercial subtitling norms
2	Translate sensitive AV content as is
3	Skip translating such content
4	Warn the viewer through the subtitles

Most reported cybersubtitling procedures when dealing with sensitive AV content

Table 1 presents a hierarchy of strategies that cybersubtitlers may use when dealing with sensitive or explicit AV content. The ranking lists four main procedures. These procedures reflect the range of choices available to cybersubtitlers and highlight the balance between adhering to social norms and exercising individual agency in translation practices. The first point is that cybersubtitlers might follow commercial subtitling and social norms for explicit AV content, such as reducing or euphemizing taboo language. In other words, some cybersubtitlers practice a form of censorship, like mainstream media subtitlers, as previous studies have reported.

This approach underscores the influence of broader cultural and institutional expectations on cybersubtitlers, who may feel compelled to align their translations with prevailing standards of appropriateness. By choosing to soften or omit explicit language, these subtitlers mirror the strategies commonly seen in commercially produced subtitles, thereby conforming to audience sensitivities and societal values. Such decisions are often informed by a desire to avoid controversy or backlash, ensuring that the translated content remains accessible and acceptable to a broader viewership. This form of self-imposed censorship highlights the complex balance cybersubtitlers must maintain between accurately conveying the source material and respecting the cultural norms of their target audience.

The second most reported procedure is translating explicit AV content and explicit language as is, without censoring or reducing its intensity (e.g., Abdelaal, 2019; Al-Adwan, 2015; Alharthi, 2016; Alsharhan, 2020; Furgani, 2016; Khalaf & Rashid, 2016, 2019). For this procedure, it was reported that cybersubtitlers favored not censoring their translations and defying the norm that is followed on screens in the Arab World.

Therefore, it can be established through previous inquiries into cybersubtitlers' opinions and survey responses (e.g., Al-Yasin & Rabab'ah, 2019; Alsharhan, 2020; Khalaf & Rashid, 2016) that Arabic cybersubtitlers mainly adopt two translational norms: 1) they admit to applying forms of censorship when translating explicit AV content, or 2) they practice a form of agency by not following the norm through translating such content.

The following subtitling samples illustrate how cybersubtitlers navigate issues of censorship and agency in their work, offering tangible evidence of the norms and practices discussed above.

4.2 Subtitling examples

The following subtitling samples were individually collected from cybersubtitling websites, forums, and online articles that discuss Arabic cybersubtitling in general and issues around

censorship. The actual AV content (movie, TV show, etc.) that these examples were taken from is not provided, as this information is irrelevant as per the study's aims.

Table 2

Arabic subtitles	English Translation
تحذير الكثير من المشاهد الغير لائقة قادمة ومتنوووووعة من الدقيقة ٣٤:٠٤، تبدأ الأشياء المهمة	Warning Many inappropriate scenes are coming and are extended. From minute 34:04, the important things start.

In Table 2, the Arabic cybersubtitles serve as a warning about graphic content, a not-so-common feature for commercial subtitling agencies and AV content distributors (e.g., Netflix, Amazon Prime, Disney+). The cybersubtitler interjects in the translation and makes themselves as a translator visible to the viewership by addressing them through the subtitles. This example illustrates a translator's intervention, considered a type of agency, since the subtitler describes the need to censor audiovisual content. Going back to Table 1, even though most cybersubtitlers reported that they follow commercial subtitling norms, this cybersubtitler prefers to defy the commercial subtitling norm by interjecting in the subtitles. Interestingly, although their own censorship guidelines seem to motivate them to do this practice, they would rather keep the presumably obscene content and warn the viewer instead. This type of content advisory in the subtitles enables viewers to make informed decisions about whether to skip the potentially offensive content.

In this instance, the cybersubtitler takes an active role by interjecting directly in the translation, making themselves visible to the audience through the subtitles. This form of address is noteworthy because it disrupts the conventional expectation of subtitler invisibility, i.e., 'translator invisibility' (Venuti, 1995), where translators are expected to remain neutral and refrain from inserting personal perspectives or commentary into the subtitles (Díaz-Cintas & Remael, 2021; Pedersen, 2011). Such visible intervention by the cybersubtitler can be seen as an indicator of translator agency, particularly within the context of AVT, where issues of censorship frequently emerge. The subtitler's choice to directly address the viewership and provide a warning about the content emphasizes their dynamic decision-making process, reflecting not only their personal or cultural ethics but also the pressures and constraints imposed by local norms and regulatory standards (Abdallah, 2011; Dwyer, 2017). By choosing to warn viewers rather than completely censor content, the subtitler asserts their own authority and acknowledges the complexities resulting from this cross-cultural communication.

Table 3

Arabic subtitles	English Translation
كلام كفر لا يُمكن ترجمته استغفر الله العظيم	Blasphemous dialogue that cannot [should not] be translated. I seek forgiveness from Allah [God] Almighty

In Table 3, once more, the cybersubtitler makes themselves visible as they directly address the viewership and express their own views on the AV content. The cybersubtitler not only defies subtitling norms usually observed in commercial subtitling by addressing the audience, but they also make their opinions clear about the reasons why they chose not to translate the content, thereby exposing their own ethical considerations. Translating such 'blasphemous' content may be a problem for an Arabic-speaker, especially when it is noted that 'Arabs are mostly Muslims' (Khalil, 2013). The cybersubtitler's decision to address the viewership directly and provide an explicit justification for omitting the translation of blasphemous discourse reveals a conscious decision-making process based on personal, cultural, and religious values, as well as the broader regulatory and social norms that shape subtitling practices in Arabic-speaking contexts (Abdallah, 2011; Dwyer, 2017)

The cybersubtitler's comment serves as both a warning and a justification, reflecting their awareness of the potential offense such content may cause to a predominantly Muslim audience. Therefore, the cybersubtitler is aware that the inclusion or omission of certain content in translation may have broader implications for societal norms and viewer reception. This practice highlights the dynamic and multifaceted role of the cybersubtitler as an agent who must balance commercial subtitling norms, personal beliefs, and societal norms, especially when confronted with content deemed blasphemous or otherwise inappropriate in specific cultural contexts.

Table 4

Arabic subtitles	English Translation
(مقطع غير لائق بعد) (قليل ارجو التخطي) "تذكر بأن الله يراك"	(Inappropriate clip upcoming please skip) "Remember that Allah is watching you."

As is the case with Table 2 and Table 3, Table 4 is yet another example of a cybersubtitler agency, where the subtitler actively makes themselves visible in the subtitles. In this example, the cybersubtitler warns the viewer of an upcoming 'inappropriate' scene and goes further by adding a note that reminds the viewer to self-censor by skipping the scene. This act of direct communication with the audience demonstrates a conscious intervention in the translation process. Such obvious warnings to viewers are noteworthy because they reflect the cybersubtitler's awareness of the sociocultural context in which the content is being consumed. The cybersubtitler's decision to flag potentially blasphemous or inappropriate scenes aligns with broader societal norms of Arabic-speaking viewership. This is not merely a technical choice, but a deliberate translational action shaped by personal values and societal norms, as explained earlier.

By making themselves visible and addressing the viewers directly, the cybersubtitler assumes an active role in guiding audience reception and interpretation of the AV content. This approach goes beyond traditional commercial subtitling practices, which typically emphasize invisibility and neutrality. Instead, the cybersubtitler's intervention acts as both a warning and a justification for removing or reshaping content, showing an agency that is strongly connected to censorship issues and the cybersubtitler's personal beliefs and ethical concerns.

Table 5

Arabic subtitles	English Translation
كلام لا يمكن ترجمته لقباحته	A dialogue that cannot be translated due to its vulgarity

As is the case with Table 2, Table 3, and Table 4, in Table 5, the cybersubtitler explicitly states that they have an issue with the dialogue and refuse to translate it. This example is a form of agency by the cybersubtitler that is clearly linked to their stance on censorship, as is the case with the previous examples. This deliberate refusal to translate is not a neutral act; rather, it signifies the subtitler's active engagement and agency in the translation process, reflecting a conscious decision to withhold content based on ethical or cultural considerations.

When compared to the previous examples, this intervention shares key characteristics with those found in Table 2, Table 3, and Table 4, where the cybersubtitler's agency is similarly reinforced. This approach demonstrates an explicit awareness of the sociocultural context and the expectations of the target audience, particularly within Arabic-speaking communities. Both Table 4 and Table 5 reveal a pattern where the cybersubtitler's visibility is enhanced through direct communication with viewers, diverging from the traditional norms of commercial subtitling, which typically prioritize invisibility and neutrality. This intervention can be interpreted as an act of agency. This is consistent with the actions observed in earlier examples, where the subtitler's choices are shaped by ethical concerns and a sense of responsibility toward the audience. This level of agency underscores the unique role that cybersubtitlers play in cybersubtitling contexts where individual values and cultural sensitivities can significantly influence translational decisions.

Table 6

Arabic subtitles	English Translation
الراجل دا بيتكلم أسباني وأنا بترجم إنجليزي بس	This guy speaks Spanish, and I only translate in English [in colloquial Arabic]

Table 6 shows another instance where the subtitler interjects in the subtitles, making themselves visible to the viewers. What makes this example different from the previous examples is that the subtitler seems to interject jokingly by stating that they do not translate languages other than English. This example differs from previous examples in that the subtitler uses colloquial Arabic instead of Modern Standard Arabic (MSA), which is a variety of Arabic that is favored in commercial subtitling. This constitutes another form of defiance to commercial subtitling norms, which contradict reported translation procedures when dealing with sensitive AV content (as illustrated in Table 1).

Table 7

Arabic subtitles	English Translation
هذا الفيلم رائع ولكن للأسف البطل هيطلع مجنون في الاخر وبيتخيل كل ده وبيحاولوا يعالجوه ☹	This movie is great, but unfortunately, the central character turns out to be crazy in the end, and is imagining all of this, and they are trying to treat him ☹.

Similar to Table 6, Table 7 depicts another example of a subtitler's intervention by addressing the viewers using colloquial Arabic. Furthermore, the subtitler also summarized and effectively spoiled the movie's main plot, which completely defies commercial and cybersubtitling norms. In this instance, the subtitler does not limit their role to a neutral translator but instead takes an active stance, choosing to break the "invisibility" norm traditionally adhered to in commercial subtitling. By using colloquial language rather than MSA—the variety typically preferred in commercial subtitling—the subtitler makes their presence unmistakably felt and creates an informal tone with the audience.

Furthermore, the subtitler's agency is further demonstrated by their decision to summarize and disclose the movie's main plot twist, revealing that the central character is crazy and that all events are imagined, thereby removing the suspense for viewers. This act of spoiling the film's ending is a significant departure from both commercial and cybersubtitling conventions, which generally discourage excessive commentary, especially ones that reveal major plot points. When a subtitler intervenes in this way, they influence the viewing experience by introducing their own interpretation into the subtitles. Such actions demonstrate the role that subtitlers play in affecting how viewers engage with the content and indicate the significance of subtitler agency.

Table 8

Arabic subtitles	English Translation
هذا الفيلم جيد جداً لكن للأسف البطل سيموت في النهاية	This movie is very good, but unfortunately, the central character dies in the end.

Table 8 is another case of a subtitler's intervention in the subtitles that ultimately spoils the movie-watching experience for viewers. In this instance, the subtitler not only chooses to address the viewers directly using colloquial Arabic but also reveals a crucial plot point by stating that the central character dies in the end. Such a revelation not only summarizes the film's outcome but also spoils the suspense and emotional engagement for viewers who have not yet watched the movie. This type of intervention defies established commercial and, interestingly, cybersubtitling norms, which typically discourage revealing major plot details or altering the viewer's experience through needless commentary.

Table 9

Arabic subtitles	English Translation
هل تتحدثين الإنجليزية السؤال موجه لكم يا مشاهدين مني أنا المترجم تعلموا الإنجليزي وريّحونا	Do you speak English[?] This question is directed to you, viewers, from me, the translator. Learn English and make it easier for us

As is the case with the previous examples, Table 9 is an example of a subtitler agency, but interestingly, this example shows a slightly different type of intervention. In this example, the subtitler is not interjecting to remark on the content or to remind the viewer to practice self-censorship; instead, the subtitler is conveying frustration at having to subtitle. It seems that the cybersubtitler is dissatisfied with their role as a subtitler, which has led them to express their frustration through the subtitles by making their presence as a translator apparent.

4.3 Discussion

The study set out to answer a main research question and test a related hypothesis. The main research question investigates (Q1) whether there is a correlation between agency and censorship in cybersubtitling. The question is based on the hypothesis that (H1) the more the AV content typically needs to be censored, the more translator agency is obvious in the translation.

After analyzing several subtitling examples and considering how cybersubtitlers deal with profanities, sexual content, and other provocative content, the following figure (Table 10) summarizes our findings.

Table 10

Type of intervention	Effect on the TT
Censorship and warning	• The subtitler(s) are visible • AV content is not translated • Defies commercial subtitling norms
Attempt at humor	• The subtitler(s) are visible • Slightly modifies the viewing experience • Defies commercial subtitling norms
General comments and spoilers	• The subtitler(s) are visible • Considerably modifies the viewing experience • Defies commercial subtitling norms

Cybersubtitlers' types of intervention and their effect on the TT

In an answer to our research question (Q1), there seems to be an evident link between agency and censorship in Arabic cybersubtitling. Agency here refers to forms of intervention in the subtitles and/or translation by having one of the effects illustrated in Table 10. The relationship between agency and censorship has been addressed previously in academic discourse. Tymoczko (2010), for example, identifies translation as a principal activist endeavor, particularly within the framework of censorship, as further emphasized by Baker (2019).

As for our hypothesis (H1), our investigation supports it, as subtitling examples demonstrate that more censoring leads to greater agency. This hypothesis has been explicitly developed to address the unique socio-political landscape of Arabic cybersubtitling, where factors such as censorship and ideology significantly shape subtitling conventions. It also aims to extend existing scholarship on cybersubtitling and audiovisual translation (cf. Baker, 2016). For instance, Izwaini's (2014) study of Arabic cybersubtitling found that practitioners are primarily driven by an appreciation for the material, a desire to give it wider exposure, or an intention to inform audiences who lack access to the source text or language (p. 101).

Although most cybersubtitlers reported that they follow commercial subtitling norms when it comes to translating sensitive AV content (as seen in Table 1), the subtitling examples show a different story. The analyzed subtitling examples illustrate in varying degrees a form of defiance to commercial subtitling norms followed in the Arab World. Despite the case of heavy censorship that is apparent in most mainstream media in that region, the analysis shows that cybersubtitlers practice an even stricter form of censorship. For example, it is unusual for commercial subtitles to have a warning message in the subtitles; however, the above examples show that. Therefore, categorizing agencies in translation highlights the need to account for translation practices and norms beyond those typically identified using traditional approaches, such as surveys and interviews. In this context, individual motivational factors may not be identified solely by surveying cybersubtitlers. The participation or withdrawal of activist translators in specific translational tasks, as well as their selection of techniques and strategies, may more effectively reveal their underlying motivations. This is particularly relevant when such motivations have previously been intentionally concealed in an interview or survey setting. As Kaun et al. (2016, p. 1) claim, "[t]he personalization of digital media and the rise of user-generated content have led to an increased interest in personal self-expression of citizens as a political act" or as a means of agency to fortify or defy censorship or other norms.

Some of the analyzed cybersubtitling examples illustrate the cybersubtitlers' exercise of agency through explicit refusal to translate certain content, a practice that both mirrors and reinforces the patterns established in Table 2, Table 3, Table 4 and Table 5. Each of these cases demonstrates how the cybersubtitler's interventions are not merely technical choices but deliberate actions informed by personal beliefs, ethical considerations, and an acute awareness of the sociocultural environment in which the subtitles are consumed.

One of the most important and unexpected findings of this study is the fact that all the analyzed subtitling examples demonstrate a form of translator visibility. As indicated in Table 10, all the reported forms of subtitler agency in the form of intervening in the subtitles constitute an example of making the translator visible. This finding contradicts Arabic commercial subtitling norms, as the subtitlers often

remain invisible throughout the AV content and may be mentioned in the credits after the conclusion of the content. The act of making the translator visible through subtitling interventions challenges the traditional paradigm of translation as an invisible, mechanical process and instead highlights the subtitler's role as an active mediator. This aligns with broader scholarly debates about translator agency, visibility, and the ethics of translation, especially in cases involving sensitive or controversial content (Baker, 2006; Venuti, 1995).

Lawrence Venuti (1995) presented the concept of 'the translator's invisibility' in which he contends that the translator is usually an invisible figure. Venuti (1995, p. 81) claims that a translator could choose either a domestication method, "…an ethnocentric reduction of the foreign text to dominant cultural values in English" or "a foreignizing method, an ethnodeviant pressure on those values to register the linguistic and cultural differences of the foreign text". Traditionally, both in Audiovisual Translation (AVT) broadly and Arabic commercial subtitling specifically, translators have been expected to maintain invisibility and refrain from interventions that draw attention to themselves within the translation. Nevertheless, research in cybersubtitling (e.g., Díaz-Cintas & Sánchez, 2006; Massidda, 2015; Pérez-González, 2006), as well as evidence presented by the current analysis, indicates that this convention has not always been strictly adhered to, and this demonstrates one of the

In conclusion, it was found that Arabic cybersubtitlers employ translation strategies and approaches that exhibit varying forms of translator agency when it comes to AV content that often triggers censorship. As previously shown in Table 10 Arabic cybersubtitlers' agency can be as obvious as an intervention in the text with a comment addressing the viewers or as a simple note in the subtitles advising viewer discretion. Interestingly, the analysis of the subtitling samples proves this study's initial hypothesis, which suggests a link between censorship and agency. Looking back at the analyzed subtitling samples collectively, it is claimed that the more the AV content usually requires censorship (according to Arabic commercial subtitling norms), the more cybersubtitlers display forms of agency. This finding establishes that some Arabic cybersubtitlers are indeed challenging the negotiated public narrative by defying commercial subtitling norms. This practice constitutes a form of 'social agency.' (Pérez-González, 2017), a translation approach that could be related to frustration with commercial subtitling's handling of AV content that is usually heavily censored on mainstream Arabic viewing platforms. Although the analyzed samples do show forms of agency, they also demonstrate that Arabic cybersubtitlers practice kinds of self-censorship even though they are not required to do so.

5. Conclusion

The purpose of the current study was to answer the main research question about a possible link between agency and censorship and test a related hypothesis. The main research question examines whether there is a correlation between agency and censorship in cybersubtitling. The question is based on the hypothesis that the more the AV content typically needs to be censored, the more translator agency is noticeable in the translation. Although there is a clear lack of research on Arabic language subtitling, earlier studies (e.g., Abdelaal, 2019; Al Sammarraie et al., 2023; Alharthi, 2016; Aljammaz, 2023; Furgani, 2016; Khalaf & Rashid, 2016) indicate that AV content, which often needs censorship, is typically moderated by Arabic cybersubtitlers using flattened language or other translation methods that soften the provocative material.

The findings of the current study align with earlier research but reveal an additional layer of intervention, namely a discernible agency associated with censorship. Notably, this study identifies cases in which cybersubtitlers deviate from commercial standards while upholding societal norms. The most significant outcome of this research is the confirmation of the initial hypothesis by the limited number of subtitling examples reviewed, indicating a relationship between agency and censorship.

This study acknowledges a few limitations. Primarily, its focus on the English/Arabic language pair restricts the scope of findings. Additionally, the absence of input from commercial subtitlers may have limited insights related to the subtitling process. The sample size of analyzed text examples could also be expanded to enhance robustness. However, based on similar studies with similar research aims, it is considered that the selected sample provides sufficient data for meaningful interpretation.

Despite limitations, these findings contribute to translation theory, especially regarding agency and censorship. Furthermore, the study provides valuable insights into the challenges encountered and strategies utilized by cybersubtitlers when mediating complex AV content, as well as meeting viewer expectations and conforming to societal and commercial norms. Such investigations can inform the development of more effective translation methodologies and guidelines for Arabic AVT. The research methodology can be adapted for application in larger-scale studies with similar objectives or across other AVT mediums, such as cyberdubbing, and may facilitate further exploration of the relationship between agency and censorship in other language pairs.

Funding

This research is not funded.

Acknowledgments

Not applicable.

Conflicts of Interest

The author declares no conflict of interest.

Authenticity

This manuscript is an original work.

Artificial Intelligence Statement

AI and AI-assisted technologies were not used in the writing of this manuscript.

About the author

Abdulrahman Ibrahim A. Aljammaz is an Assistant Professor of languages and translation studies at the University of Shaqra. He holds a master's degree in applied linguistics and a PhD in Translation Studies from Monash University, Australia. He worked, trained, and is certified as a translator/interpreter. Abdulrahman currently teaches subjects relating to linguistics, applied linguistics, language skills, and translation theory/practice. His research interests include translation studies, audiovisual translation, and motivation behind translation. https://orcid.org/0000-0002-8285-3896

6. References

Abdallah, K. (2011). Towards a Sociology of Translation: Agency and Voice in Subtitling. Translation Studies, 4(2), 171-186.

Abdelaal, N. M. (2019). Subtitling of culture-bound terms: strategies and quality assessment. Heliyon, 5(4), 1–27. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01411

Abdolmaleki, S. D., Tavakoli, M., & Ketabi, S. (2018). Agency in Non-Professional Manga Translation in Iran [Article]. Translation & Interpreting, 10(1), 92–110. https://doi.org/10.12807/ti.110201.2018.a06

Al-Adwan, A. S. (2015). Towards a Model of Euphemisation in Arabic Subtitling. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Translation, 4, 6–21.

Al-Yasin, N. F., & Rabab'ah, G. A. (2019). Arabic Audiovisual Traslation of Taboo Words in American Hip Hop Movies: A Contrastive Study. Babel, 65(2), 222–248. https://doi.org/https://doi.org/10.1075/babel.00090.aly

Al Sammarraie, H. S. M., Subramaniam, I., & Zainal, E. Z. (2023). An Analysis of Translation Procedures of Cultural-specific Items from English into Arabic Applied in "Sunshine in the Rain: A Maid's Courage". INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND APPLIED LINGUISTICS, 13(2), 19-27. https://doi.org/https://doi.org/10.15282/ijleal.v13i2.9632

Alharthi, A. (2016). Challenges and Strategies of Subtitling Humour: A Case Study of The American Sitcom Seinfeld, with Particular Reference to English and Arabic [Unpublished PhD thesis, University of Salford, UK]. ProQuest Dissertations & Theses Global. http://usir.salford.ac.uk/40460/

Aljammaz, A. I. (2023). Unproclaimed Motivation: a Sociological Analysis of Interventionalist Practices Against Censorship in Non-Professional Arabic Subtitling. Journal of Audiovisual Translation, 6(1), 45–63. https://doi.org/https://doi.org/10.47476/jat.v6i1.2023.198

Aljammaz, A. I. A. (2022). Arabic Cybersubtitling Motivation: An Exploration of Translator and Practice [Unpublished PhD thesis, Monash University, Australia]. https://bridges.monash.edu/articles/thesis/Arabic_Cybersubtitling_Motivation_An_Exploration_of_Translator_and_Practice/20438115?file=36565284

Alonayq, A. (2021). Narrating Arabic Translation Online: Another Perspective on the Motivations Behind Volunteerism in the Translation Sector. In Renée Desjardins, Claire Larsonneur, & Philippe Lacour (Eds.), When Translation Goes Digital: Case Studies and Critical Reflections. Springer International Publishing. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-51761-8

Alsharhan, A. (2020). Netflix No-Censorship Policy in Subtitling Taboo Language from English into Arabic. Journal of Audiovisual Translation, 3(1), 7–28.

Ameri, S., & Khoshsaligheh, M. (2019). Iranian Amateur Subtitling Apparatus: A Qualitative Investigation. Mutatis Mutandis, 12(2), 433–453. https://doi.org/10.27533/udea.mut.v12n2a08

Baker, M. (2006). Translation and Activism: Emerging Patterns of Narrative Community. The Massachusetts Review, 47(3), 462–484, 405. https://search.proquest.com/docview/215671402?accountid=12528

https://monash.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/openurl?institution=MUA&vid=MONUI_SP&lang=en_US&?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/ fmt:kev:mtx: journal&genre=unknown&sid=ProQ:ProQ%3Apqrl&atitle=Translation+and+Activism%3A+Emerging+Patterns+of+Narrative+Community&title=The+Massachusetts+Review&issn=00254878&date=2006-10-01&volume=47&issue=3&spage=462&au=Baker%2C+Mona&isbn=&jtitle=The+Massachusetts+Review&btitle=&rft_id=info:eric/&rft_id=info:doi/

Baker, M. (2016). The Prefigurative Politics of Translation in Place-Based Movements of Protest: Subtitling in the Egyptian Revolution. The Translator, 22(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/13556509.2016.1148438

Baker, M. (2019). Audiovisual Translation and Activism. In Luis Pérez-González (Ed.), The Routledge Handbook of Audiovisual Translation (pp. 453–467). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315717166

Baños, R., & Díaz-Cintas, J. (2024). Exploring new forms of audiovisual translation in the age of digital media: cybersubtitling and cyberdubbing. The Translator, 30(1), 129-144. https://doi.org/10.1080/13556509.2023.2274119

Díaz-Cintas, J. (2004). In Search of a Theoretical Framework for The Study of Audiovisual Translation. In Pilar Orero (Ed.), Topics in Audiovisual Translation. John Benjamins Publishing Company.

Díaz-Cintas, J. (2018). Subtitling's a carnival: New practices in cyberspace. The Journal of Specialised Translation & Interpreting, 30, 127–149.

Díaz-Cintas, J., & Remael, A. (2021). Subtitling: Concepts and Practices. Routledge.

Díaz-Cintas, J., & Sánchez, P. M. (2006). Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment. The Journal of Specialised Translation(6), 37–52.

Dwyer, T. (2012). Fansub Dreaming on ViKi. The Translator, 18(2), 217–243. https://doi.org/10.1080/13556509.2012.10799509

Dwyer, T. (2017). Speaking in Subtitles: Revaluing Screen Translation. Edinburgh University Press. https://doi.org/DOI:

Eldalees, H. A., Al-Adwan, A., & Yahiaoui, R. (2017). Fansubbing in the Arab World: Modus Operandi and Prospects. AWEJ for translation & Literary Studies, 1(1), 48–64. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24093/awejtls/vol1no1.4

Furgani, K. T. (2016). A Study Into the Challenges of Subtitling English into Arabic [Ph.D., Liverpool John Moores University (United Kingdom)]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Izwaini, S. (2014). Amateur Translation in Arabic-Speaking Cyberspace. Perspectives, 22(1), 96–112. https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.721378

Kaun, A., Kyriakidou, M., & Uldam, J. (2016). Political Agency at the Digital Crossroads? [Article]. Media and Communication, 4(4). https://link.gale.com/apps/doc/A463634619/AONE?u=monash&sid=AONE&xid=ec63916c

Khalaf, A. S., & Rashid, S. M. (2016). Attenuating Obscenity of Swearwords in the Amateur Subtitling of English Movies into Arabic. Arab World English Journal (AWEJ), 7(1), 295–309.

Khalaf, A. S., & Rashid, S. M. (2019). Pragmatic Functions of Swearwords in the Amateur Subtitling of American Crime Drama Movies into Arabic. International Journal of Asia Pacific Studies, 15(1), 97–131. https://doi.org/10.21315/

Khalil, M. H. (2013). Between Heaven and Hell: Islam, salvation, and the fate of others. Oxford University Press.

Massidda, S. (2015). Audiovisual Translation in the Digital Age: The Italian Fansubbing Phenomenon. Palgrave McMillan.

O'Sullivan, C., & Cornu, J.-F. (2019). History of Audiovisual Translation. In Luis Pérez-González (Ed.), The Routledge Handbook of Audiovisual Translation (pp. 15–30). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315731162.ch30

Pedersen, J. (2011). Subtitling Norms for Television : An exploration focussing on extralinguistic cultural references. John Benjamins. http://ebookcentral.proquest.com/lib/monash/detail.action?docID=794525

Pedersen, J. (2019). Fansubbing in subtitling land. Target, 31(1), 50–76. https://doi.org/10.1075/target.18017.ped

Pérez-González, L. (2006). Fansubbing Anime: Insights into the 'Butterfly Effect' Of Globalisation on Audiovisual Translation. Perspectives, 14(4), 260–277. https://doi.org/10.1080/09076760708669043

Pérez-González, L. (2017). Investigating Digitally Born Amateur Subtitling Agencies in the Context of Popular Culture. In David Orrego-Carmona & Yvonne Lee (Eds.), Non-Professional Subtitling (pp. 15–36). Cambridge Scholars Publishing. http://ebookcentral.proquest.com/lib/monash/detail.action?docID=5061796

Toury, G. (1980). In Search of a Theory of Translation. Tel Aviv University.

Toury, G. (1995). Descriptive Translation Studies and Beyond. John Benjamins.

Tymoczko, M. (Ed.). (2010). Translation, Resistance, Activism. University of Massachusetts Press.

Venuti, L. (1995). The Translator's Invisibility: A History of Translation. Routledge.

Vulchanova, M., & Lervåg, I. K. (2021). Role of Subtitles in L2 Acquisition and Comprehension: A Pilot Study of Hearing-Impaired Students. Languages, 6(1), 17. https://doi.org/10.3390/languages6010017

Wongseree, T. (2016). Creativity in Thai Fansubbing: A Creative Translation Practice as Perceived by Fan Audiences of the Korean Variety Show Running Man. Centre for Translation and Intercultural Studies, University of Manchester, 7, 60–86.

Zwischenberger, C., & Cukur, L. (2024). Translation on and over the web: disentangling conceptual uncertainties and ethical questions – an introduction. The Translator, 30(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/13556509.2024.2291905

القصدية في اللغة والتواصل: دراسة تحليلية تطبيقية لمذكرات في سياق طيف التوحّد

لبنى محمد إبراهيم الشنقيطي
أستاذ مشارك في اللغويات، قسم المواد العامة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

(**تاريخ الاستلام:** 26-08-2025؛ **تاريخ القبول:** 13-10-2025)

مستخلص البحث: المستخلص: قدّم البحث إطارًا تكامليًا لفهم القصدية في اللغة والتواصل لدى ذوي طيف التوحّد، عبر مواءمة نظرية جون سيرل في القصدية والأفعال الكلامية مع المعطيات اللغوية في مذكّرات ناوكي هيغاشيدا. يهدف البحث إلى توضيح كيفية تفاعل القصدية بأنواعها العقلية والتمثيلية واللغوية مع الإدراك بوصفه حالة قصدية، ضمن سياق اضطراب طيف التوحّد. يعتمد البحث منهجًا تحليليًا تطبيقيًا يدمج التحليل المفاهيمي لنظرية سيرل حول شروط إشباع القصدية واتجاه المطابقة بين العقل والعالم ومفهومي الشبكة والخلفية، مع تطبيقات تفصيلية من مذكّرات هيغاشيدا. يكشف تطبيق إطار القصدية على تجربة هيغاشيدا أنّ معضلة التواصل لدى الأفراد ذوي طيف التوحّد لا تنبع من غياب القصدية، بل من صعوبات في تكامل أنواعها وتوقيت إشباعها. وتشير النتائج إلى أنّ تقنيات ترميز بديلة محدّدة، مثل شبكة الحروف الأبجدية التي مكّنت هيغاشيدا من تحويل حالاته العقلية إلى تمثيل لغوي مكتوب ذي قوّة إنجازية، إلى جانب استخدام لغة مباشرة قليلة الالتباس، وتنظيم بيئات محادثة محدودة المُشتّتات، وإتاحة وقت إضافي للاسترجاع البصري، تقلّل فجوة المطابقة بين العقل والعالَم وتُحسّن شروط إشباع القصدية لدى ذوي طيف التوحّد. ويسهم ذلك في إنجاز أفعال كلام ناجحة — لا سيّما كتابيًا — تُلبّي الأهداف التواصلية رغم القيود النطقية والسياقية المرتبطة بطيف التوحّد، مع إمكانات تطبيقية تربوية وعلاجية داعمة للأسرة والممارسين.

الكلمات المفتاحية: استقبال اللغة، أفعال الكلام، السياق، الرعاية الصحية، هيغاشيدا.

***

Intentionality in Language and Communication: An Analytical–Applied Study of Memoirs in the Context of the Autism Spectrum

Lubna Mohammed Alshanquitiy
Associate Professor in Linguistics, Department of General Studies, Faculty of Arts and Humanities King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia

(**Received:** 26-08-2025; **Accepted**: 13-10-2025)

Abstract: Abstract: This study develops an integrative framework for understanding intentionality in language and communication among individuals on the autism spectrum by aligning John Searle's theory of Intentionality and Speech Acts with linguistic evidence from Naoki Higashida's memoirs. It clarifies how mental, representational, and linguistic forms of intentionality interact with perception as an intentional state within Autism Spectrum Disorder. Using an analytical–applied approach, the study combines conceptual analysis of Searle's conditions of satisfaction, the mind–world direction of fit, and the Network and the Background with detailed applications from Higashida's texts. The analysis shows that communication difficulties do not arise from an absence of intentionality but from challenges in integrating its types and timing their satisfaction. The findings indicate that specific alternative encoding techniques—such as the alphabet letterboard enabling Higashida to transform mental states into written linguistic representation with illocutionary force—alongside direct, low-ambiguity language, conversational settings with limited distractors, and additional time for visual retrieval, reduce the mind–world fit gap and improve the conditions of satisfaction for individuals on the spectrum. These interventions support successful speech acts—especially in writing—that achieve communicative goals despite articulatory and contextual constraints, with educational and therapeutic implications for families and practitioners.

Keywords: receptive language, speech acts, context, healthcare, Higashida.

(*) للمراسلة:
لبنى محمد إبراهيم الشنقيطي
أستاذ مشارك في اللغويات، قسم المواد العامة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

البريد الالكتروني: alshanketi@kau.edu.sa

(*) **Corresponding Author**:
Lubna Mohammed Alshanquitiy
Associate Professor in Linguistics, Department of General Studies, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia

E-mail: alshanketi@kau.edu.sa

DOI: 10.12816/0062286

1 المقدمة

اشتُقت كلمة "توحد" (Autistic) من الكلمات اليونانية aut، التي تعني "الذات"، وism، التي تشير إلى الحالة أو التوجه، وتعكس انشغال الأفراد ذوي التوحد بذواتهم وضعف اهتمامهم بالآخرين. ويؤثر اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder - ASD) بوصفه حالة عصبية على التفاعل الاجتماعي والمهارات اللغوية، مما يجعل التواصل اللغوي تحديًا مستمرًا في حياة المصابين به، كما يشكل التوحد ذاته تحديا علميًا للمختصين في القرنين الأخيرين. ففي أربعينيات القرن العشرين، وصف العالم الأمريكي ليو كانر (Leo Kanner) التوحد كاضطراب بيولوجي يؤثر على الوظائف العاطفية، يتميز بعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية، وضعف استخدام اللغة للتواصل (Dodd, 2005, p. 1). في سبعينيات القرن ذاته، قدّمت وينغ وغولد (Wing & Gould, 1979, pp. 13–17) تقسيمًا ثلاثيًا لصعوبات التوحّد في مجالات التفاعل الاجتماعي والتواصل (بما في ذلك اللغة) والخيال، وهو ما عُرف لاحقًا بـ"ثلاثية الإعاقات" (Triad of Impairments).

تشير الدراسات إلى أن عوامل عصبية تؤثر على مراكز معالجة اللغة في الدماغ. على سبيل المثال، أظهرت دراسات التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (FMRI) التي أجريت على دماغ الأكاديمية تمبل غراندين، المشخصة بالتوحد عالي الأداء، وجود اختلافات في الاتصالات العصبية وتنشيط المناطق المسؤولة عن معالجة اللغة. كما أكدت على الطبيعة الفردية لهذه التحديات بقولها: "ما يوجد في دماغي المصاب بالتوحد ليس بالضرورة ما يوجد في دماغ شخص آخر" (Grandin, 2013, p. 34). وفي السياق ذاته، يعد الشاب الياباني ناوكي هيغاشيدا (Naoki Higashida) من أبرز الشخصيات التي قدمت رؤى عميقة حول تحديات التواصل واستقبال اللغة وإنتاجها نتيجة اضطراب طيف التوحد الحاد غير اللفظي.

اكتسب هيغاشيدا شهرة دولية من خلال مذكراته "سبب قفزي" (The Reason I Jump)، التي نُشرت باللغة اليابانية عام 2007 عندما كان في الثالثة عشرة من عمره. ثم في عام 2014، أصدر مذكراته الثانية بعنوان "السقوط سبع مرات والنهوض ثمانٍ: صوت شاب من صمت التوحد" (Fall Down 7 Times Get Up 8: A Young Man's Voice from the Silence of Autism)، أثناء إقامته مع عائلته في محافظة تشيبا اليابانية. تتناول مذكرات هيغاشيدا بعمق التحديات التي واجهها في حياته اليومية، مثل الصعوبات الحسية المرتبطة باضطراب طيف التوحد وصعوبات التواصل اللغوي. وتميزت كتاباته بمنهج استبطاني فريد قدّم من خلاله وصفًا ذاتيًا دقيقًا لتجاربه الشخصية مع التوحد.

ولاقت مذكرات هيغاشيدا اهتمامًا عالميًا، إذ تُرجمت إلى عدة لغات وأثرت في أبحاث التوحد والممارسات التربوية المتعلقة به. ومن خلال هذه المذكرات، استطاع هيغاشيدا تقديم صورة واضحة عن قدرات ذوي التوحد وصراعاتهم اليومية، مع التركيز على أهمية فهم احتياجاتهم التواصلية بشكل أفضل. وتعد أعماله شهادة حية على الإمكانيات الكامنة لدى ذوي التوحد، ودعوة لإعادة النظر في المفاهيم الخاطئة المتعلقة بهم.

أثارت كتابات هيغاشيدا، ولا سيما كتابيه "سبب قفزي" و"السقوط سبع مرات والنهوض ثمانٍ"، اهتمامًا بحثيًا متجددًا لفهم الفروق الدقيقة في الصعوبات اللغوية التي يواجهها الأفراد ذوو التوحد. ومن بين الدراسات التي تأثرت بكتابات هيغاشيدا ما قدمه ديفيد ميتشل وزوجته اليابانية كا يوشيدا، اللذان ترجما كتابي هيغاشيدا، إلى أن هذه الأعمال أكدت شكوكهما بأن الأفراد ذوي التوحد يشعرون بما يشعر به الآخرون، لكنهم يواجهون صعوبات في التعبير عن ذلك. ويريان أن الفكرة الخاطئة عن "نقص التعاطف" لدى الأفراد ذوي التوحد تنبع من الخلط بين الإعاقة المعرفية والإعاقة التواصلية. وفقًا لهما، أصبحا أكثر وعيًا بحاجتهما للتواصل مع ابنهما المصاب بالتوحد بشكل مباشر وتوقع المزيد منه. وقد أدى هذا التغيير إلى تحسن كبير في فهم ابنهما للمواقف، وانخفاض حالات إيذائه لنفسه، وبدت عليه علامات السعادة بشكل أكبر (Mitchell & Yoshida, 2013, pp. xv–xvi).

وفي كتابها الأدب والإعاقة (2016)، تناولت أليس هول أسلوب هيغاشيدا في التواصل كما ورد في كتابه سبب قفزي. ووفقًا لها، فإن كتاب سبب قفزي "يتحدى الحدود التقليدية للسيرة الذاتية بوصفها نوعًا أدبيًا" (Hall, 2016, p. 121)ويقدم أسلوب السرد بالسؤال والجواب المستخدم في الكتاب، في رأي هول، تحديات في الشكل الأدبي، ولكنه في الوقت نفسه يخلق وسيلة فعالة للتواصل بين الأشخاص ذوي التوحد والأفراد ذوي النمو العصبي الطبيعي (neurotypical people)، موضحةً كيف يمكن للأدب أن يسهم في توسيع فهمنا للتوحد (Hall, 2016, p. 121). وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت تجربة هيغاشيدا باللغات الإنجليزية وغيرها، فتكاد المكتبة العربية تخلو من دراسة تتناول تحديات إنتاج اللغة واستقبالها في تجربته.

في ضوء العلاقة بين إنتاج اللغة واستقبالها (التواصل اللغوي)، يرى جون سيرل (Searle R John)، أحد أبرز فلاسفة القرن العشرين الذين قدموا إسهامات عميقة في دراسة العلاقة بين العقل واللغة والعالم، أن الفهم الحقيقي للقصدية (Intentionality) يتطلب إدراك ثلاثة مفاهيم رئيسية: الوعي البشري (consciousness)، النية (intention)، والسياق (context)) (Searle, 1983;

2007). لا تُعدّ القصدية مجرّد خاصية عقلية عابرة، بل هي جوهر لفهم كيف يمثّل العقل الأشياء — بما في ذلك اللغة — وكيف يرتبط العالم الخارجي بالخبرة الذاتية (Searle, 1983, pp. 1-3). تُشكّل هذه المفاهيم الأساس لفهم الاستخدامات المختلفة للغة في الحياة اليومية، وكيفية ارتباطها بالجوانب العقلية والإنسانية.

يُقدّم سيرل إطارًا فلسفيًا قائمًا على القصدية، يربط النوايا بالمعنى اللغوي، موضحًا دور الأفعال القصدية (intentional acts) في تشكيل العلاقة بين الذهن والعالم (mind–world relation) (Searle, 1983). بالمقابل، تركز نظرية العقل (Theory of Mind) على قدرة الأفراد على استنتاج الحالات الذهنية—مثل المعتقدات، والرغبات، والنوايا—للآخرين؛ وهي قدرة غالبًا ما تتعثر لدى ذوي طيف التوحّد، بما يؤدي إلى صعوبات في استدلال النوايا وفهم السلوك الاجتماعي (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985, pp. 37–40; Bogdashina, 2006).

أما في التداولية (pragmatics)، فتطرح نظرية الملاءمة (Relevance Theory) تفسيرًا للتواصل قائمًا على تعظيم الآثار المعرفية (cognitive effects) مقابل تقليل الجهد المعرفي (cognitive effort) (Sperber & Wilson, 2012, pp. 107–125, 131–143). وتشمل هذه الآثار تلقي معلومات جديدة، وتقوية المعتقدات، وتقليل عدم اليقين، وإزالة الالتباس في التفسير. كما تبرز النظرية كيفية اختيار المتكلمين والمخاطَبين للمعلومات الأكثر صلة بالسياق تحقيقًا لدرجة من الملاءمة المثلى (optimal relevance) وزيادة الكفاءة المعرفية (cognitive efficiency)، مع التأكيد على دور الإشارات الصوتية والتنغيمية والعاطفية—خصوصًا في السخرية والتهكّم—في توجيه الاستدلال نحو المقصد الصحيح (Sperber & Wilson, 2012, pp. 131–143).

وعلى الرغم من أهمية هذه الإسهامات، يضيف إطار القصدية لدى سيرل بُعدًا فريدًا بإبرازه النية بوصفها جوهر الفعل اللغوي ومحرك شروط الصدق والإشباع (truth and satisfaction conditions) (Searle, 1983, pp. 1–4, 80–83). وانطلاقًا من رؤية سيرل، يفترض البحث أن القصدية تُشكّل جزءًا أساسيًا من تجربة الأفراد المصابين بالتوحد. ويتيح هذا التصور مقاربةً أعمق للتحديات التواصلية التي يواجهها ذوي طيف التوحّد، ولا سيما في تكوين المعنى وإدارة التفاعلات اللغوية بفعالية، كما يعزّز فهم العلاقة بين اللغة والعالم (language–world relation) من خلال الأفعال القصدية اللغوية (linguistic intentional acts) التي تشكّل أساسًا لفهم المعنى والسياق في التواصل الإنساني. من هنا، تبرز أهمية هذا البحث في تقديم مقاربة تكاملية تجمع بين الإطار الفلسفي لنظرية القصدية وتجربة هيغاشيدا الشخصية، مما يُسهم في تعميق فهم التحديات المتعلقة بالإدراك والتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى ذوي طيف التوحّد.

تتمثّل مشكلة البحث في رصد تجربة هيغاشيدا في استقبال اللغة وإنتاجها، والكشف عن أبرز التحديات اللغوية التي عرضها في مذكّراته بوصفه نموذجًا لذوي التوحّد الحاد غير اللفظي. ويعتمد البحث فلسفة القصدية لدى جون سيرل لإظهار أن معضلة التواصل عند هيغاشيدا لا تنبع من غياب القصدية، بل من صعوبات تتعلّق بتكامل أنواعها وتوقيت إشباعها. وبناءً على ذلك، يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: إلى أي مدى يمكن لفلسفة القصدية عند جون سيرل أن تسهم في تعميق فهم تجربة الأفراد ضمن طيف التوحّد في مواجهة صعوبات تكامل أنواع القصدية المختلفة—العقلية والتمثيلية واللغوية — بهدف تحقيق تواصل لغوي فعّال؟

يستهدف البحث تفكيك الصلة بين العقل واللغة والعالَم لدى ذوي التوحّد، عبر توظيف فلسفة القصدية لتفسير هذا التفاعل المركّب. كما يدرس أثر اللغة بوصفها أداة تُحدث تغييرات واقعية، بقدرتها على إنشاء الواقع أو تعديله أو تحقيقه. ولبلوغ ذلك، اعتمدت الدراسة منهجًا تداوليًا تحليليًا يطبق فلسفة القصدية عند جون سيرل على نصوص ترصد تحدّيات التواصل اللغوي في تجربة هيغاشيدا. ويركّز هذا المنهج على تقصّي الصعوبات اللغوية التي يواجهها ذوو طيف التوحّد، وتحليل كيفية توظيف القصدية لتحسين العلاقة بين العقل والعالَم عبر وساطة اللغة.

تلتزم الدراسة في حدودها بالنسختين الإنجليزيتين لمذكرات هيغاشيدا (Higashida, 2007/2013; Higashida, 2017, Trans. by Yoshida & Mitchell)، مما يجعل النتائج مرتبطة بتجربة فردية محددة توفر فرصة لتحليل نوعي لتجربة في سياق طيف التوحد. ويركز التحليل على المقاطع النصية المتعلقة باستقبال اللغة وإنتاجها، مع استبعاد الجوانب الأخرى لضمان التركيز على المؤشرات اللغوية بما يتماشى مع إشكالية البحث. وتتضح الحاجة إلى دراسات مستقبلية تتناول جوانب أخرى تتجاوز اللغة، مثل الديناميات الاجتماعية (كالروابط الأسرية والاجتماعية) والمؤشرات العصبية والسلوكية، لاستكمال الصورة وفهم التجربة الذاتية بصورة أشمل. كما يتيح ذلك توسيع تطبيق النتائج على سياقات ثقافية متنوعة، ويفتح المجال لدراسات أكاديمية وإمبيريقية مكملة لدعم النتائج الحالية وتعميق فهم العلاقة بين فلسفة العقل والعالم في سياق طيف التوحد.

ينقسم البحث إلى خمسة محاور رئيسية. يتناول المحور الأول القصدية عند سيرل، حيث يركز على الأساس النظري لمفهوم القصدية وعلاقته بالمفاهيم الفلسفية

الأخرى مثل قصدية الفعل، وقصدية أفعال الكلام. يناقش المحور الثاني القصدية العقلية من خلال تجربة هيغاشيدا، محللًا كيفية توجيه الحالات العقلية نحو أهداف محددة عبر التواصل الداخلي واستبطان الذات. ويركز المحور الثالث على القصدية التمثيلية، موضحًا كيفية تمثيل العقل للعالم الخارجي، والوسائل التي استخدمها هيغاشيدا لمواجهة تحديات التوافق بين العقل والعالم. أما المحور الرابع، فيتناول القصدية اللغوية، مسلطًا الضوء على تحديات هيغاشيدا في التعامل مع التمثيل اللغوي وفهم نوايا الآخرين، بما في ذلك صعوباته مع اللغة المجازية وأفعال الكلام والسياق اللغوي. ويقدم المحور الخامس رؤية شاملة تجمع بين فلسفة سيرل وتجربة هيغاشيدا بعنوان "القصدية بين الفشل والإنجاز"، متناولًا الأنظمة التي اعتمدها هيغاشيدا للتغلب على تحديات التواصل اللغوي والتأثير في الآخرين.

1) القصدية عند جون سيرل

في كتابه "القصدية: مقال في فلسفة العقل" (Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind)، يقدّم جون سيرل إطارًا لفهم الصلة بين الحالات العقلية واللغة، ويعرّف القصدية بأنها خاصية الحالات العقلية التي تجعلها عن أشياء في العالم أو موجّهة نحوها. ويرى سيرل أن القصدية تتجلّى في أنماط متعددة توضّح ارتباط العقل بالعالم. أما القصدية العقلية (mental intentionality) فتتمثّل في حالات كالاعتقاد، والرغبة، والنية، والأمل، والخوف، إذ تكون هذه الحالات دائمًا موجّهة نحو موضوع ما (Searle, 1983, p. 3). وتُعنى القصدية التمثيلية (representational intentionality) بكيفية كون الحالات العقلية تمثّل موضوعاتها ومفاهيمها عبر صور ذهنية أو رموز. بينما تُحيل القصدية الإدراكية (perceptual intentionality) إلى توجّه الخبرة الإدراكية المباشر نحو العالم وما فيه. ومن جهة أخرى، تتبدّى القصدية اللغوية (linguistic intentionality) في أفعال الكلام وفي استخدام اللغة للتعبير عن النوايا العقلية وإسنادها علنًا ونقلها إلى الآخرين.

تعتمد نظرية سيرل في القصدية على مفهوم "شروط الإشباع" (conditions of satisfaction)، أي الكيفية التي تتحقّق بها الحالة القصدية أو ترتبط بواقعٍ ما. ويبيّن سيرل أن بنية الحالات القصدية تتكوّن من "المضمون الاقتراحي" (propositional content) المُحدَّد ضمن "النمط النفسي" (psychological mode) (Searle, 1983, pp. 11, 27) وتختلف شروط الإشباع باختلاف نوع الحالة القصدية: ففي حالة الاعتقاد تكون هناك "شروط صدق" (truth conditions). أمّا في حالة الرغبة فتتعلّق شروط الإشباع بتحقّق الرغبة في الواقع. وفي حالة النيّة تتعلّق شروط الإشباع بتحقّق محتواها عبر استيفاء الفعل المقصود (fulfillment of the act's conditions). يوضح سيرل ذلك بقوله: "إذا اعتقدت أنني سأصوّت لجونز، فإن اعتقادي سيكون صحيحًا إذا صوّت له. وإذا رغبت في التصويت لجونز، فإن رغبتي ستتحقق إذا قمت بذلك. وإذا نويت التصويت لجونز، فإن نيتي ستتحقق إذا نفذت الفعل" (Searle, 1983, p. 79).

ترتبط الحالات القصدية في عقلنا بشبكة معقّدة من العلاقات النفسية يصفها سيرل بـ"الشبكة" (the Network). وتشمل هذه الشبكة المعتقدات والرغبات والنوايا الفرعية، بالإضافة إلى المخاوف والقلق والأمل والتوقعات ومشاعر الإحباط والرضا (Searle, 1983, p. 141). وإلى جانب "الشبكة"، يعرّف سيرل "الخلفية" (the Background) بوصفها "ما قبل القصدية": مجموعة من القدرات العقلية غير التمثيلية الأساسية لتحقّق القصدية، وهي شرط مسبق لإمكانها، وإن لم تكن شكلًا من أشكالها (Searle, 1983, p. 143). وتشمل "الخلفية" ما يسميه "المعرفة العملية"، أي معرفة ضمنية بكيفية إنجاز الأمور أو فهم طريقة عملها؛ وهي ليست تمثيلية أو صريحة، لكنها توفر الدعم اللازم لتحقيق القصدية. فعلى سبيل المثال، القدرة على الذهاب إلى الثلاجة وجلب زجاجة ماء تفترض موارد بيولوجية وثقافية، إلى جانب قدرات عملية مثل المشي وفتح الأبواب، وهي كلّها جزء من "الخلفية" التي تسند هذه النيّة (Searle, 1983, p. 143).

في سياق القصدية، يرى سيرل أن الإدراك ليس مجرد استقبال سلبي للمعلومات الحسية ولا مجرد نشاط عقلي واعٍ، بل هو عملية قصدية بطبيعتها، تحمل شروط الإشباع ومحتوى تمثيليًا مقصودًا، شأنها شأن حالات كالمعتقدات والرغبات (Searle, 1985, p. 39). وتكون الإدراكات ذاتية المرجع (self-referential) بطبيعتها؛ أي إنها "تشكّل جزءًا من شروط إشباعها الخاصة" (Searle, 1985, p. 49). فالإدراك ينطوي على تمثيل موجَّه نحو أشياء أو حالات في العالم الخارجي. فعلى سبيل المثال، عند النظر إلى شجرة، لا يقتصر الإدراك على استقبال الألوان والأشكال، بل يشمل تمثيل الشجرة بوصفها كائنًا مستقلًا بخصائصه. يربط العقل التمثيلات الحسية بالعالم الفعلي، مما يجعل الإدراك «عن» شيء أو "موجَّهًا نحو" موضوع معيّن. وما يميّز الإدراك عن المعتقدات والرغبات هو اتجاه الملاءمة؛ ففي حالة الإدراك يكون الاتجاه من العالم إلى العقل (world-to-mind direction of fit)، أي إن الخطأ يُنسب إلى الإدراك إن لم يطابق العالم. أما في حالة المعتقدات والرغبات، فيكون الاتجاه من العقل إلى العالم (mind-to-world direction of fit)

أوضح سيرل أن الفرق بين التجربة البصرية وتجربة الفعل يكمن في اتجاه الملاءمة واتجاه السببية اللذين يربطان بين العقل والعالم. ففي التجربة البصرية،

يكون اتجاه الملاءمة من العقل إلى العالم (mind-to-world direction of fit)، بينما يكون اتجاه السببية من العالم إلى التجربة البصرية (world-to-mind direction of causation). وإذا لم يكن الشيء الذي نراه موجودًا، نكون مخطئين أو واقعين في هلوسة. أمّا على مستوى الإشباع، فيعتمد تحقّق العنصر القصدي على وجود الشيء وخصائصه. فعلى سبيل المثال، إذا اقتضت التجربة البصرية وجود سيارة "ستيشن" صفراء أمامك لإشباعها، فإن وجود تلك السيارة هو ما يسبّب تلك التجربة (Searle, 1985, pp. 48–49).

يمتدّ مفهوم القصدية التمثيلية عند سيرل ليشمل الذاكرة؛ إذ يشير إلى أن تذكّر حدثٍ ما يشترك مع الإدراك البصري في "المرجعية الذاتية السببية"؛ أي إن شروط إشباعه تتضمن علاقة سببية بالحدث المتذكَّر (Searle, 1985, p. 52). ويرى سيرل أن الأفعال، شأنها شأن الإدراك، تفاعلات قصدية وسببية بين العقل والعالم، ولها محتوى قصدي وشروط إشباع. غير أن اتجاهَي الملاءمة والسببية يختلفان بينهما: في التجربة البصرية يكون اتجاه الملاءمة من العقل إلى العالم (mind-to-world direction of fit)، واتجاه السببية من العالم إلى الخبرة البصرية. أمّا في تجربة الفعل فيكون اتجاه الملاءمة من العالم إلى العقل (world-to-mind direction of fit)، واتجاه السببية من خبرة الفعل إلى الحدث الخارجي؛ أي من التجربة إلى وقوع الحركة أو الحدث (Searle, 1985, p. 88). وشرط إشباع قصدية الفعل يتطلّب تحقّق الحدث فعليًا؛ فنية رفع الذراع تُشبَع برفع الذراع بالفعل. وإذا لم يتحقّق الحدث — كما لو حاول شخصٌ تحت التخدير رفع ذراعه المربوطة دون أن يدري — ظلّ المحتوى القصدي غير مُشبَع. ويشبه ذلك الهلوسةَ البصرية من حيث فشل الإشباع: تحدث تجربة قصديّة دون استيفاء شروط الإشباع (Searle, 1985, p. 89).

وفقًا لسيرل، الفعل الكلامي نوعٌ خاص من الفعل لأنه محكوم بشروط مخصوصة للإنجاز والدلالة (Searle, 1983, p. 80). وعلى خلاف الأفعال العادية مثل تمشيط الشعر أو المشي، ينطوي الفعل الكلامي على "فرض قصدي" (intentional imposition) لشروط الإشباع على أصواتٍ أو علاماتٍ لتكون حاملةً للمعنى. وبخلاف الأفعال، تشير الحالة العقلية إلى حالة (state) لا إلى فعل (act). ويميّز سيرل بين قول شيء وقصده أو قوله بلا قصد، موضحًا أن جوهر فعل الكلام يكمن في "الفرض القصدي لشروط الإشباع" (the intentional imposition of conditions of satisfaction) على المادة الصوتية/الإشارية، لا على شروط الإشباع نفسها. ومعنى ذلك أن المتكلّم يربط عمدًا إنجاز شروط معيّنة باستعماله اللفظ أو الإشارة، فيتكوّن المعنى من هذا الربط القصدي. مثال ذلك عند سيرل: إذا كانت نيّتي مجرّد رفع ذراعي، فشرط الإشباع هو أن ترتفع الذراع فعلًا. أمّا إذا قصدتُ بحركة الذراع الإشارةَ إلى شخص ليقترب، فأنا أفرض قصديًا على هذه الحركة شروطًا دلاليّة إضافية: أن تُؤدَّى بطريقة معيّنة بوصفها إشارةً بمعنى "أقبِل". عندئذٍ تصبح الحركة فعلًا كلاميًا بالمعنى الواسع لأنني حمّلتها شروط الإشباع الدلالية. والشرط النهائي للإشباع هنا هو أن يستجيب الشخص فيأتي نتيجةً لتلك الإشارة.

وفي السياق ذاته، طور سيرل نظرية أفعال الكلام (Speech Act Theory) التي قدّمها ج. ل. أوستن في عمله عام 1962 "كيف تفعل الأشياء بالكلمات" لتوضيح مفهوم القصدية اللغوية. تُبيّن هذه النظرية أن التواصل اللغوي ليس مجرّد وسيلة لنقل المعلومات والأفكار، بل هو أداة فاعلة لإنجاز الأفعال؛ فالكلمات قادرة على الإلزام، والأمر، والغفران، والعرض، والتهديد، والوعد، والتوجيه، وذلك تبعًا للسياق. وتكمن قوة اللغة لا في قدرتها على تمثيل العالم فحسب، بل أيضًا في قدرتها على تشكيله والتأثير فيه (Austin, 1975; Searle, 1969, 1985).

وبحسب هذه النظرية، يتكوّن فعل الكلام من ثلاثة مكونات مترابطة: الفعل التلفّظي (locutionary act)، وهو الفعل الأساسي المتمثّل في النطق بتعبيرات ذات معنى؛ والفعل الإنجازي/الغرضي (illocutionary act)، وهو الغرض أو الفعل المقصود لدى المتكلّم وراء النطق، وهو جوهر تصنيف سيرل؛ وأخيرًا الفعل التأثيري/التبعي (perlocutionary act)، وهو الأثر أو النتيجة التي يُحدثها النطق في المخاطَب أو في العالم (Austin, 1975, pp. 100–120; Searle, 1983, p. 7). وركّز سيرل في نظريته على القصدية (Intentionality)، التي تعبّر عن نيّة المتكلّم في الحالات العقلية وأفعال الكلام، وعلى القوة الإنجازية (illocutionary force) وما يترتّب عليها من التزامات تحدّد درجة التزام المتكلّم بمضمون قوله؛ إذ يختلف هذا الالتزام بين الوعد، الذي ينطوي على درجة عالية من الالتزام، والاقتراح، الذي ينطوي على التزام أقل. كما أوضح سيرل أن شروط إنجاز الفعل الكلامي تتطلّب التلفّظ بكلمات في سياقات معيّنة، ضمن شروط محدّدة، ومع نوايا مخصوصة (Searle, 1969, p. 25; Tsohatzidis, 2007).

وتُظهر نظرية أفعال الكلام أن اللغة تجسّد القصدية العقلية، ويمكنها إحداث تغييرات ملموسة في العالم أو خلق واقع اجتماعيّ أو تحقيقه. فعندما يقول شخص: "سأصوّت لجونز"، تعبّر الجملة عن نيّة أو اعتقاد. وإذا أراد دعوة الآخرين للتصويت، يستخدم لغة توجيهية مثل: "صوّتوا لجونز"، حيث يسعى إلى تغيير العالم ليطابق هدفه؛ وهو ما يُعرف باتجاه الملاءمة (direction of fit). ويشير سيرل إلى أن إنجاز الفعل الكلامي يعتمد على تطابق الحالة النفسية المُعبَّر عنها مع شروط الإنجاز.

يقول: "سيكون الفعل الكلامي مُرضيًا إذا وفقط إذا تمّ تحقيق الحالة النفسية المُعبَّر عنها، وتكون شروط تحقيق الفعل الكلامي والحالة النفسية المُعبَّر عنها متطابقة. على سبيل المثال، سيكون تصريحي صحيحًا إذا وفقط إذا كانت المعتقدات المُعبَّر عنها صحيحة، وسيُنفَّذ أمري إذا وفقط إذا تحقّقت الرغبة أو الأمنية المُعبَّر عنها، وسيُوفَى بوعدي إذا وفقط إذا نُفِّذت النية المُعبَّر عنها" (Searle, 1983, p. 11).

ومن خلال إسهاماته في فلسفة اللغة، وضع سيرل حجر الأساس لفهمٍ أشمل للعلاقة بين العقل واللغة والواقع. وتنسجم هذه الرؤية مع تجربة هيغاشيدا الشخصية، التي تقدّم فهمًا مُغايرًا للقصدية يتجاوز الأنماط العصبية النمطية (neurotypical). وتسلّط هذه التجربة الضوء على عملية معقّدة تربط بين التواصل الداخلي، والتمثيل الخارجي، والإنجاز اللغوي، على نحوٍ يعمّق فهم دور القصدية في التواصل الإنساني عبر الأنماط العصبية المختلفة.

2) القصدية العقلية: التواصل الداخلي واستبطان الذات في تجربة هيغاشيدا

تختلف القصدية العقلية لدى الأشخاص ذوي الأنماط العصبية النمطية (neurotypical) عن نظيرتها لدى هيغاشيدا والأشخاص ذوي الأنماط العصبية المختلفة (neurodivergent). تعتمد تجربة هيغاشيدا على قصدية عقلية تتجاوز حدود التعبير اللفظي، إذ ترتبط بشكل عميق بأفكاره ومشاعره، مما يعكس التحديات التي يواجهها في التواصل. وكما يشرح هيغاشيدا، فالأفكار والعواطف تنشأ أولاً في ذهنه، ثم تأتي الكلمات لاحقًا لتمنحها شكلاً (Higashida, 2017, p. 100). ويعبّر عن صعوبة ترجمة مشاعره إلى كلمات بقوله: "كلنا نشعر بالمتعة والحزن، ولكن من يستطيع أن يلتقط كل إحساس بالكلمات وحدها؟" (Higashida, 2017, p. 100).

وفقًا لنظرية سيرل، فالمعتقدات، من مثل التصريحات، يمكن أن تكون صادقة أو خاطئة، لأنها تمتلك اتجاه تطابق من العقل إلى العالم. أما الرغبات والنوايا، فلا يمكن أن تكون صادقة أو خاطئة، لكن يمكن تحقيقها أو تنفيذها أو الامتثال لها. لذلك، يمكن القول إنها تمتلك "اتجاه تطابق من العالم إلى العقل" (Searle, 1985, p. 8). لكن هيغاشيدا يواجه تحديات في تحقيق هذا التطابق، تظلّ الحالات العقلية من معتقداتٍ ورغباتٍ غير مُشبعة أو معلَّقة؛ فهي إمّا موجهة نحو الداخل، أو تفشل في تحقيق اتصال كامل مع العالم الخارجي.

يعجز هيغاشيدا في مواقف كثيرة عن إنجاز الفعل التواصلي مع الآخر رغم محاولاته تعلّم الكلمات والتواصل. يقول: "على الرغم من أنني أستطيع إيصال مقصدي إلى حدٍّ ما، فإن الكثير مما أرغب حقًا في التعبير عنه يُقال داخليًا —أشبه بالصلاة أو التكرار المانتراتي— بصمت، ولكن مرارًا وتكرارًا، في قلبي. لقد تعلّمت أن الكلمات ليست كلّ شيء. أرجو أن تتذكّروا: واقع الحياة غير اللفظية أصعب بكثير، أكثر ممّا يمكن للأغلبية اللفظية أن تتخيّله" (Higashida, 2017, p. 92). يعكس هذا الوصف حالة القصدية العقلية لدى هيغاشيدا، التي تميل إلى اتجاه داخليّ مُعلَّق؛ إذ يحتفظ العقل بالمحتوى القصدي دون القدرة على تجسيده دائمًا في تمثيلات لغوية قابلة للمشاركة. وتعليق تحقُّق الإشباع الكامل لرغبة التواصل ليس فعلاً مقصودًا، بل نتيجة صعوبات بنيوية تتعلّق بقيود التعبير اللفظي ووسائطه.

وتتجلّى القصديةُ الذاتية عند هيغاشيدا في لحظات الإشباع التي يشعر بها حين يكتب قصةً خيالية تتغذّى من عالمه الداخلي وقد تنفصل عن العالم الخارجي. وباستخدام تعبير سيرل: "ليس فشلًا في التصريح الخيالي أن يكون غير صحيح، وليس فشلًا في حالة التخيل ألّا يتطابق معها شيءٌ في العالم" (Searle, 1985, p. 18). ويصف هيغاشيدا أسلوبه في كتابة القصة الخيالية قائلًا: "عندما أكتب قصةً، أحاول أن أعيش داخلها بأن أصبح الشخصية الرئيسة. بالتنقّل ذهابًا وإيابًا بين عالم القصة وواقعي اليومي، يتعايش الفتى الحالم الذي كنت عليه مع الشخص البالغ الذي أنا عليه الآن. الزمنُ يفقد تعريفه. إن ترجمة الأفكار والمناظر الطبيعية التي تظهر في رأسي إلى كلمات تجلب لي إشباعًا عميقًا" (Higashida, 2017, p. 99). وهذا الإشباع يعكس علاقة قصديّة مباشرة بين محتوياته الذهنية وتجربته الذاتية؛ ما يبرز انسجامًا داخليًا بين عالمه الباطني وتجربته المعيشة، دون اشتراط تطابق واقعي خارجي كما هو الحال في التصريحات الخبرية.

في حالة هيغاشيدا، تتحقّق "القصديةُ الذاتية" (I-intentionality) عبر تفاعل متكامل بين أفكاره الباطنية وتجربته الشخصية. ويُظهر هذا التفاعل ما يمكن وصفُه بـ"تناغم داخلي"، أي نمط من الانسجام بين وجوه الذات المختلفة. وعلى الرغم من أنّ هذه التجربة قد تُشبه ظاهريًا مفهوم "القصدية الجمعية" (collective intentionality) عند سيرل (Searle, 1995, pp. 23–28) بوصفها نظامًا من النوايا المُنسَّقة، فإنّ القصدية المشتركة عند سيرل تفترض "نوايا من نوع نَحنُ" (we-intentions) ومشاركة فعلية في أدوار وقواعد اجتماعية تنتج واقع مؤسّسي؛ بينما تظلّ تجربة هيغاشيدا تجربةً فردية ترتكز إلى "نوايا من نوع أنا" (I-intentions)، حيث تتكامل أبعاد الذات من دون مشاركةٍ خارجية.

وبحسب ثنائية سيرل بين التمثيل والتواصل، تبدو تجربة هيغاشيدا في كتابة القصص أقرب إلى بُعد التمثيل، حيث يمكن للمرء أن ينوي تمثيلَ شيءٍ ما دون الاكتراث بالكامل بتأثير ذلك على المخاطَبين، وأبعدَ عن بُعد التواصل الذي يستهدف إحداثَ آثارٍ محدّدة في المتلقّين

(Prado, 2006, p. 32). لذا فليس ما يعيشه هيغاشيدا أثناء الكتابة "قصدية مشتركة" بمعناه عند سيرل، بل أقرب إلى "قصديةٍ ذاتية مركَّبة" تتفاعل فيها أبعاد ذاته (الفتى الحالم والشخص البالغ) لخلق واقع داخليّ غني يتجسّد في كتاباته.

تتجلى عزلة هيغاشيدا عن الواقع المحيط به في ممارسته الكتابة في الهواء كوسيلة للتواصل الداخلي وتخفيف تحديات التواصل اللغوي. يقول: "عندما أشعر بالوحدة أو السعادة، أكتب الحروف أو الرموز في الهواء. هذا يساعدني على معالجة المعاني بشكل أفضل من التلفظ بالكلمات المنطوقة، ويخفف من مشاعر العزلة التي قد أشعر بها" (Higashida, 2013, p. 78). من منظور القصدية الذي يطرحه سيرل، يمكن فهم الكتابة في الهواء بوصفها فعلًا قصديًا يعكس تفاعلًا بين التجربة البصرية والفعل العقلي. الرموز التي يكتبها هيغاشيدا تشكل تمثيلًا بصريًا لحالته العقلية. وفقًا لسيرل، تتطلب التجربة البصرية وجود الشيء المرئي في العالم الخارجي لإشباعها (Searle, 1985, p. 47). وبالمثل، إذا لم يتمكن هيغاشيدا من تمثيل الرموز في الهواء بشكل صحيح، فإن حالته العقلية تبقى غير مُعبر عنها، مما يعزز شعوره بالعزلة أو الإحباط.

الكتابة في الهواء ليست مجرد تجربة بصرية، بل هي فعل قصدي مزدوج يعكس اتجاه المطابقة من العالم إلى العقل. يتضمن هذا الفعل سببية داخلية، حيث تؤدي تجربة داخلية (مثل الوحدة أو السعادة) إلى أداء فعل يعبر عن هذه المشاعر. وكما أن التجربة البصرية قصدية تحمل شروط إشباع، فإن الكتابة في الهواء تُعتبر أيضًا تحقيقًا لإشباع حالته العقلية من خلال اللغة، أي عبر ترميز لغوي قصدي. فتصبح الكتابة في الهواء أداة معقدة تجمع بين المشاعر، والرغبات، واللغة كوسيلة للتعبير عن الذات والتفاعل مع المشاعر الداخلية.

تتحقق الحالات القصدية جزئيًا في تجربة هيغاشيدا عندما يتصل محتوى مشاعره بموقف واقعي أو متخيَّل، لكنها تظل غير مكتملة عندما تتعذر ترجمة هذه الرغبات إلى واقع. يشبه معاناته مع اللغة المنطوقة بالإبحار في الموج: "اللغة المنطوقة بحر أزرق. الجميع يسبحون، يغوصون ويلعبون بحرية، بينما أنا وحدي، عالق في قارب صغير يتأرجح من جانب إلى آخر. أمواج الصوت تندفع نحوي وحولي. أحيانًا يكون التأرجح لطيفًا. وأحيانًا أخرى، أُرمى بعنف وأضطر إلى التمسك بالقارب بكل قوتي. إذا سقطت من القارب، سأغرق—وهو احتمال مرعب، مليء باليأس، يمكنه أن يلتهمني. لكن في أوقات أخرى، حتى لو لم أكن قادرًا على السباحة في الماء، أستمتع بالنظر إلى انعكاسات الضوء على السطح، أفرح بكوني طافيًا عليه، وأترك يدي وقدمي تلمسان البحر، وأحلم بالقفز فيه مع الجميع" (Higashida, 2017, p. 97). الخوف واليأس عند احتمالية الغرق يعبران عن حالة قصدية مرتبطة بفقدان السيطرة، بينما يعكس الأمل والحلم بالقفز مع الآخرين رغبة في الانتماء والمشاركة. وتكتمل القصدية عندما تنجح كلماته وصوره المجازية في التعبير عن تجربته بدقة، لكنها تبقى ناقصة عندما تتسع الفجوة بين إدراك رغباته الداخلية والتواصل مع العالم الخارجي.

3) القصدية التمثيلية: الإدراك والتواصل مع العالم

يرى سيرل أن التجربة الحسية تمثّل حالة قصدية ذات اتجاه مطابقة من العقل إلى العالم. فإذا لم يكن الشيء الذي ننظر إليه موجودًا في الواقع، قد تكون التجربة خاطئة أو هلوسة. أمّا اتجاه السببية فيكون من الشيء المرئي إلى التجربة البصرية، حيث يعتمد إشباع العنصر القصدي على وجود الشيء المرئي وخصائصه في العالم الخارجي. فإذا تحقق الإشباع القصدي، فذلك لوجود الشيء وخصائصه بالفعل (Searle, 1985, p. 88). وفي حالة هيغاشيدا الذي يواجه صعوبة في التعبير اللفظي، تصبح الأصوات الطبيعية والتمثيل البصري وسيلة فعّالة ومباشرة للتفاعل مع العالم الخارجي؛ يدل على ذلك إعجابه بالأصوات الطبيعية: "فالأصوات في الطبيعة — زقزقة الصراصير أو غناء طائر القرقف — تجذبني أكثر من صوت الكلمات... " (Higashida, 2017, p. 100). وتنسجم هذه العلاقة بين الإدراك الحسي ومحتواه مع مفهوم سيرل عن القصدية، إذ يتطلّب الإشباع القصدي وجود الشيء وخصائصه في الواقع. وبالنسبة لهيغاشيدا، يدعم الإدراك الحسي والبصري تفاعله مع العالم الخارجي رغم العقبات التي تحدّ من قدرته على استخدام اللغة اللفظية.

يواجه هيغاشيدا صعوبات في فهم الحوارات، ويعتمد على صورة ذهنية من الذاكرة للإجابة عن الأسئلة التي تتطلب تذكّرًا معقّدًا، على نحو يوافق ما يورده سيرل عن الذاكرة كحالة قصدية ذات شرط صدق سببي: "إذا كنت أتذكّر بالفعل حدثًا ما، فلا بد أن يكون هذا الحدث قد وقع، وأن وقوعه هو السبب وراء ذاكرتي له" (Searle, 1985, p. 52). بالنسبة لهيغاشيدا، إعادة طرح السؤال تساعده على معالجة السؤال بعمق عبر غربلة ذاكرته للعثور على الصورة المناسبة للإجابة؛ وإذا لم تسعفه ذاكرته، يشعر بالإحباط والارتباك، ما يجعل الإجابة أكثر صعوبة (Higashida, 2013, p. 23). ويصف معاناته: "قد أفهم السؤال جيدًا، لكنني أحتاج إلى وقت لتكوين صورة ذهنية مناسبة قبل الإجابة" (Higashida, 2013, p. 25). ويوضح ذلك بموقف شخصي: "سألتني أمي: هل تريد قفازات أم لا؟ أجبت: 'القفازات' مباشرة، رغم أنني لم أكن أريدها. الأسئلة ذات الخيارين تمثّل تحديًا لي، إذ أجيب أحيانًا بناءً على آخر كلمة سمعتها. لتحسين ذلك، أطلب من الناس كتابة السؤال أو تبسيطه، وهذا يساعدني، لكن الإجابة تظل بطيئة وصعبة" (Higashida, 2017, p.

94). تعكس هذه التجربة تعقيد معالجة هيغاشيدا للأسئلة، إذ تتطلب بناء روابط بين اللحظة الحالية والذاكرة، ما يجعل التفاعل الحواري جهدًا ذهنيًا كبيرًا.

تعد الأدوات البصرية، مثل الصور الثابتة، من أهم الوسائل التي أسهمت في تطوير إدراك هيغاشيدا للعالم الخارجي. لاحظت والدته صعوبة استيعابه للكتب المعقدة مقارنة بالكتب المصورة، فأعدّت له كتابًا خاصًا يحتوي على صور عائلية وجمل قصيرة. يقول هيغاشيدا: "قامت أمي بتجميع كتاب صور باستخدام صور عائلتنا، وكتبت جملًا قصيرة بجانب الصور. وبفضل ذلك، فهمت الفكرة الأساسية لكتب الصور، ومنذ ذلك الحين، ازداد عدد الكتب التي استمتعت بها بشكل مطرد. كذلك، بدأت أتمكن من ربط نفسي اليومية بشخصيات الكتب" (Higashida, 2017, p. 248). يتسق هذا النهج مع مفهوم سيرل عن "الخلفية" و"المحتوى القصدي"، حيث يشترط إشباع التجربة البصرية وجود الشيء أمام الشخص، ويكون وجوده السبب وراء تلك التجربة (Searle, 1985, p. 48). فقد ساعدت الأدوات البصرية هيغاشيدا على ربط النصوص بسياقه الشخصي، مما عزز المطابقة بين العالم الخارجي وإدراكه العقلي.

يوضح هيغاشيدا أن التشويش الناجم عن المؤثرات الحسية عند استقبال اللغة يشكّل تحديًا كبيرًا لقدراته الإدراكية. فعلى سبيل المثال، قد لا يستجيب عندما تناديه والدته بصوتها العادي في التجمعات الكبيرة، لكنه يستجيب عندما تناديه باسمه الكامل وبالطريقة الرسمية التي يستخدمها معلمو المدرسة (Higashida, 2017, p. 14). يتبيّن من هذا أهمية تعديل الإشارات اللغوية في البيئات المزدحمة؛ إذ يوفّر استخدام الاسم الكامل والأسلوب الرسمي منبّهًا مألوفًا وبنية صوتية أوضح تساعده على تصفية الضوضاء المحيطة وتركيز الانتباه على الإشارة الصوتية. يتسق هذا التصوّر مع ما طرحه برودبنت (Broadbent, 1958, pp. 68–80)، الذي أوضح أن مواءمة الإشارات الحسية مع السياق الإدراكي تسهم في تسهيل التمييز وتقليل التداخل المعرفي. كما يتوافق ذلك أيضًا مع نظرية الإدراك لآرثر كومبس (Perceptual Theory)، التي ترى أن السلوك يتحدد بناءً على الإدراك الذاتي للعالم (Combs, 1999, p. 66).

تمثل التحديات التي يواجهها هيغاشيدا في معالجة المعلومات البصرية والتعليمات اللفظية جزءًا من صعوبة أكبر تتعلق بإدراك الذات وربطها بالسلوكيات الاجتماعية. يظهر ذلك بوضوح في تجربته مع الكاميرات، حيث يجد صعوبة في ترجمة التعليمات البسيطة مثل: "ابتسم"، "انظر إلى الكاميرا"، أو "اخفض ذقنك قليلاً" مما يؤدي إلى ارتباك إدراكي يعوق تفاعله مع العالم الخارجي (Higashida, 2017, p. 234). وفقًا لسيرل، يتأثر الإدراك الحسي بشبكة من السياقات، حيث يمكن للمشتتات الخارجية أن تعرقل عملية التمثيل وتمنع التوافق بين الإدراك الحسي والمخزون العقلي (Searle, 1983, p. 145).

كذلك، تعوق كثرة التفاصيل قدرة هيغاشيدا على تمثيل العالم بدقة، مما يؤدي إلى شعور بفقدان السيطرة على المحيط. يقول سيرل: "إن العديد من تجاربنا الإدراكية لا تكون ممكنة حتى دون إتقان مهارات خلفية معينة، ومن أبرزها المهارات اللغوية. [...] في مثل هذه الحالة، يمكن القول إن إتقانًا مفاهيميًا معينًا يُعد شرطًا مسبقًا لخوض تجربة إدراكية؛ وتشير مثل هذه الحالات إلى أن قصدية الإدراك البصري معقدة بطرق متنوعة مع أشكال أخرى من القصدية، مثل المعتقدات والتوقعات، وكذلك مع أنظمة التمثيل، وأبرزها اللغة" (Searle, 1983, p. 45). في حالة هيغاشيدا، تتعرض هذه الخلفيات للتشويش بسبب التحديات العصبية والحسية للتواصل اللغوي، مما يجعل عملية التمثيل أكثر تعقيدًا. يعبر عن تجربته الإدراكية المتشتتة بقوله: "الشخص الذي ينظر إلى جبل بعيد لا يلاحظ جمال الهندباء أمامه. الشخص الذي ينظر إلى الهندباء أمامه لا يرى جمال الجبل البعيد" (Higashida, 2013, p. 29). يعكس هذا الاقتباس الصعوبة التي يواجهها في التركيز على تفاصيل محددة عندما تكون المحفزات الحسية المحيطة كثيرة ومتداخلة، مما يؤدي إلى تشتت إدراكي يمنعه من تمثيل العالم الخارجي بدقة.

يرتبط هذا التحدي في السيطرة على التفاصيل بتجربة هيغاشيدا في طفولته، حيث يروي صعوبة إدراك الذات وربطها بالسلوكيات الاجتماعية. يقول: "عندما كنت صغيرًا، كنت ألوح مودعًا وراحت يدي متجهة للداخل عندما كان يُقال لي: 'لوح وداعًا!'... لم أفهم أبدًا ما يعنيه الناس عندما كانوا يخبرونني أنني ألوح وداعًا بالطريقة الخاطئة، حتى جاء يوم رأيت فيه نفسي في مرآة كاملة الطول. حينها فقط أدركت... كنت ألوح وداعًا لنفسي!" (Higashida, 2013, p. 33). وفقًا لمفهوم سيرل عن "الشبكة" (Network)، فإن القصدية العقلية للفرد تعتمد على كونها جزءًا من شبكة متكاملة من الحالات القصدية الأخرى. ولكي يفهم هيغاشيدا التوجيه "لوح وداعًا"، كان عليه إدراك التوجيه اللغوي أولًا ثم ربطه بالحركة المناسبة. فمشكلة هيغاشيدا، كغيره من ذوي التوحد، ليست في القدرة اللغوية العامة، بل في الاستخدام الاجتماعي للغة (السند، 2016، ص. 59).

يتجلى في هذا السياق دور القصدية الجمعية (collective intentionality). وكما يوضح سيرل، فالمقصود بها ليس مجرد الانخراط في سلوك تعاوني، بل القدرة على مشاركة حالات قصدية — مثل الاعتقادات والرغبات والنوايا — مع الآخرين (Searle, 1995, p. 23). وتتطلب القصدية الجمعية من الفرد أن يفهم أن أفعاله ليست مجرد تعبير عن نواياه الفردية، بل هي جزء من

فعلنا نحن في إطار نشاطٍ مشترك، وجزء من شبكة أوسع من المعاني الاجتماعية. وتتصل هذه المعاني في بعض مستوياتها بالتداولية الاجتماعية، وهي: "قدرة الفرد على توظيف اللغة لأغراض مختلفة، وفهم المعنى التداولي وفقًا لاحتياجات المستمع أو الموقف، واتباع قواعد المحادثة" (Cummings, 2014, p. 181). في حالة هيغاشيدا، لم يكن التلويح مجرد فعلٍ فردي، بل رمزًا اجتماعيًا مشتركًا يستند إلى فهم القواعد الجماعية التي تضبط معنى التلويح بوصفه إشارة وداع.

4/ القصدية اللغوية: اللغة المجازية وأفعال الكلام

يعاني ذوو التوحد، مثل هيغاشيدا، من صعوبة في معالجة المعلومات السياقية، كما يظهر في تفسيرهم للتعبيرات المجازية مثل الاستعارات، النكات، السخرية، التهكم، والأمثال، التي تعتمد على السياق الاجتماعي لفهمها (Vulchanova et al., 2015). وينعكس ضعف فهمهم للغة المجازية على علاقاتهم الاجتماعية، حيث يؤدي القصور في فهمها إلى صعوبات في الاندماج المجتمعي (Swineford et al., 2014, p. 41). ويشير هيغاشيدا إلى أن صعوبة تلقيه للغة المجازية بسبب تركيزه على الشكل اللغوي بدلًا من المعنى الضمني. يروي عن سماعه أغنية يابانية شهيرة أدهشته بسبب ترتيب الكلمات غير المتوقع: "ما دغدغني هو مزيج الكلمات 'أسفل' و'عض' و'حشرة'. وأيًا كانت الطريقة التي أنظر بها إليها، فإن ترتيب الكلمات يذهلني على أنه جديد وغير متوقع. وفي كل مرة أسمع فيها عبارة 'O-Shiri Kajiri Mushi' [قارض المؤخرات] كنت أنفجر ضاحكًا من كم كان الأمر مضحكًا" (Higashida, 2017, p. 47). تكشف هذه التجربة عن تركيزه على البنية اللغوية وترتيب الكلمات، بدلًا من إدراك المعنى المجازي أو النية الثقافية وراء الأغنية. يعكس هذا الميل إلى التفسير الحرفي عند هيغاشيدا، كغيره من ذوي التوحد (Glucksberg, 2001)، صعوبة الانتقال من المعاني السطحية إلى فهم السياقات الاجتماعية والثقافية الأعمق، وهو ما يرتبط بجوهر القصدية اللغوية.

وفقًا لسيرل، فإن فهم المعنى الحرفي يعتمد على الخلفية القصدية، وهي مجموعة افتراضات توفر سياقًا للمعنى. على سبيل المثال، تكتسب جملة "القطة على السجادة" معناها الكامل فقط ضمن خلفية تحدد شروط تحققها، والتي قد تختلف بتغير السياق (Searle, 1983, p. 145). وبالمثل، الفعل "فتح" يحمل نفس المعنى الحرفي في جمل مختلفة، لكن السياق هو ما يُحدد شروط تحقق الجملة. يميل المصابون بالتوحد، مثل هيغاشيدا، إلى تفسير الكلمات حرفيًا دون تكامل كافٍ مع الخلفية أو النوايا الضمنية للمتحدث (Rapp and Wild, 2011, p. 210). يواجه هيغاشيدا تحديات كبيرة في التفاعلات التي تتطلب تفسير نوايا الآخرين بسرعة ودقة، مما يتركه، على حد قوله، "في حالة من الحيرة والقلق" (Higashida, 2017, p. 142). وهو ما يؤكد أهمية السياق والخلفية القصدية في فهم اللغة واستيعاب المعاني المجازية.

تحمل التعبيرات العاطفية والنغمات الصوتية في لغة السخرية والتهكم معلومات تُعزز القصدية اللغوية، حيث تُستخدم للتعبير عن مواقف ساخرة أو نقدية، وغالبًا ما تُوظف كأداة اجتماعية قد تحمل الإهانة أو الجرح (Wilson & Sperber, 2012, p. 125). يعبر هيغاشيدا عن إحباطه من عدم فهمه للفكاهة أو السخرية، قائلًا: "لقد أزعجني لفترة طويلة أنني لا أستطيع أن أضحك عندما يضحك الجميع. بالنسبة لشخص مصاب بالتوحد، فإن فكرة ما هو ممتع أو مضحك لا تتناسب معك، على ما أعتقد [...] إن انتقاد الناس، وإزعاجهم، وإظهارهم كأغبياء لا يجعل المصابين بالتوحد يضحكون" (Higashida, 2013, p. 31).

ومع غياب التكامل بين القصدية العقلية والمعنى الاجتماعي، يصبح التفسير الحرفي للكلمات ملازمًا لفهمه للغة. فالقصدية اللغوية ليست مجرد كلمات تُقال، بل هي نتاج خلفية من الافتراضات والنوايا التي تُشكل المعنى في سياق اجتماعي.

يشير هيغاشيدا إلى أن ردود أفعاله العاطفية قد لا تتزامن مع السياق أو التوقيت المناسبين، لكنه يوضح أن هذا التأخر لا يعكس نقصًا في فهمه أو إدراكه للعالم. فما يجعله يبتسم هو رؤية شيء جميل أو تذكر شيء مضحك، دون وجود شخص معه، يقول: في الليل، قد ننفجر ضاحكين تحت اللحاف، أو نصرخ بالضحك في غرفة فارغة" (Higashida, 2013, p. 31). يُظهر هذا التعبير أن القصدية العقلية لدى هيغاشيدا مكتملة داخليًا، حيث تعكس ردود أفعاله العاطفية تجارب حقيقية وذات معنى. ومع ذلك، يواجه تحديًا اجتماعيًا يتمثل في عدم تزامن استجاباته مع التوقعات الاجتماعية، مما يجعلها تبدو غير مكتملة من منظور الآخرين.

على المستوى التمثيلي، يستطيع هيغاشيدا تحليل المواقف والمشاعر بعمق وهدوء، بعيدًا عن التوقيت الاجتماعي المتوقع. أما على المستوى اللغوي، فإنه يواجه أحيانًا صعوبة في استيعاب النية الكامنة وراء الكلمات أو المواقف بشكل فوري، لكنه يتمكن مع مرور الوقت من إعادة تحليل اللغة والمواقف بما ينسجم مع إدراكه الفردي. يُتيح له هذا الإدراك المتأخر فهم النوايا والمعاني الكامنة، مما يجعل القصدية اللغوية تكتمل تدريجيًا مع الوقت. ويُبرز هذا التأخر قدرته على إدراك المعاني وتحليلها بعمق، حتى وإن تجاوزت هذه العملية الإطار الزمني المتوقع اجتماعيًا.

فعلى سبيل المثال، يستخدم هيغاشيدا عبارات التحذير والنهي لضبط سلوكه عبر توجيه الذات. فالكلمات التي

يستعملها ليست مجرد أصوات، بل تمثل محتوى قصديًا يهدف إلى مواءمة أفعاله مع فهمه لعالميه الداخلي والخارجي. يقول: "أفهم ما يمكنني وما لا يمكنني فعله، لكن في لحظات الإثارة أو الانجذاب قد يصعب عليّ التحكّم في أفعالي. لهذا السبب ألجأ إلى الكلمات كأداة لضبط سلوكي، مستخدمًا تعليمات لغوية مثل: 'ممنوع الدخول!' أو 'لا تمشِ هناك!' لتقييد أفعالي وتوجيهها'' **(Higashida, 2017, p. 221). يتّسق هذا الاستخدام مع نظرية سيرل في أفعال الكلام، حيث يوضح سيرل أن التلفظ بعبارات قصديًا، حتى دون نيّة تواصلية صريحة، يُنشئ كيانًا معنويًا (intentional entity). استخدام هيغاشيدا لعبارات مثل "ممنوع الدخول!" لا يهدف إلى التأثير على الآخرين، بل لإحداث تأثير ذاتي محدد من خلال التلفظ بالطلب.** فبالنسبة له، تُعد معالجة فعل الطلب أسهل مقارنةً بأفعال أخرى مثل الاعتذار أو الثناء. يقول: "الحصول على الأشياء باستخدام الكلمات فقط هو أمر مذهل للغاية. طالما أن العبارات المستخدمة لتقديم الطلبات تكون ثابتة ومحدودة العدد" (Higashida, 2017, p. 95). ويتميز الطلب، وفقًا لسيرل، بأثره الإنجازي المقصود على المستمع (intended perlocutionary effect)، مما يجعل النتائج ظاهرة وفورية (Searle, 1969, p. 71).

على النقيض، يعبر هيغاشيدا عن إحباطه من عجزه عن أداء أفعال لغوية مثل الاعتذار بشكل صحيح، رغم رغبته العميقة في التواصل مع الآخرين. يقول: "أشعر بالذنب تجاه الشخص الذي تحدث معي، لكنني لا أستطيع حتى الاعتذار، لذلك ينتهي بي الأمر إلى الشعور بالتعاسة والخجل لأنني لا أستطيع إدارة علاقة إنسانية سليمة" (Higashida, 2013, p. 29). وفقًا لنظرية سيرل في "شروط الإشباع"، فإن الاعتذار ليس مجرد تعبير لفظي عن الندم، بل يتطلب تطابقًا بين النوايا الداخلية للفرد (الإقرار بمسؤوليته عن الفعل والتعبير عن الندم) والشروط الاجتماعية لتحقيق القصدية (Searle, 1969, p. 64). في حالة هيغاشيدا، يعكس العجز عن الاعتذار صعوبة تحقيق "التطابق" الذي يراه سيرل ضروريًا لنجاح أفعال الكلام، حيث يتطلب الاعتذار فهمًا للسياق وتأويلًا اجتماعيًا دقيقًا.

تُوضّح برات أن سيرل حاول تفسير الأفعال الإنجازية (illocutionary acts) بوصفها المستوى القَصدي من أفعال الكلام، وذلك تبعًا لنوع التواصل الذي تمثّله. وتشير إلى أن الأفعال التعبيرية (expressives) عند سيرل تعبّر عن الحالة النفسية للمتحدّث، مثل التهنئة والشكر والاستنكار والتعزية والترحيب (Pratt, 1971, p. 81). وبناءً على ذلك، يُعَدّ الثناء أحد هذه الأفعال التعبيرية التي تتطلّب إدراك النوايا والمعنى. وتشير بوغداشينا إلى أن الأفراد المصابين بالتوحّد يفتقرون إلى القدرة على فهم أفكار ومشاعر الآخرين، مما يجعلهم يميلون إلى تفسير اللغة تفسيرًا حرفيًا (Bogdashina, 2006, p. 12). ومن ثمّ، في حالة هيغاشيدا، يصبح سوءُ تفسير القصدية الكامنة وراء الثناء سببًا للارتباك؛ إذ إن الثناء—في رأيه—"ليس طريقًا سريعًا نحو تقبّل الذات [...] الثناء ينبع من أحكام الآخرين. إنه يختلف عمّا إذا كان الفعل قد تمّ على نحوٍ جيّد حقًا أم لا. كما أنه منفصل عن الطريقة التي نفكّر بها ونشعر بها داخل أنفسنا" (Higashida, 2017, p. 131)

يواجه هيغاشيدا أيضًا صعوبات في تنفيذ الأوامر اللفظية المتعلقة بتمثيلات جسدية محددة. في حصة التربية البدنية، يجد صعوبة في فهم أوامر مثل "مدّ ذراعيك!" و"اثنِ ركبتيك!". يقول: "لكنني لا أعرف دائمًا ما الذي تفعله ذراعاي وساقاي بالضبط. بالنسبة لي، ليس لدي إحساس واضح بمكان اتصال ذراعي وساقي بجسدي، أو كيفية جعلها تقوم بما أطلبه منها. الأمر يشبه أن أطرافي هي مثل ذيل مطاطي لحورية البحر" (Higashida, 2013, p. 52). تُبرز هذه الصعوبات مدى تعقيد تحقيق شروط الإشباع لأفعال الكلام لدى هيغاشيدا. ووفقًا لسيرل، فإن القصدية اللغوية تستلزم تكاملًا بين النوايا، والمعاني، والسياق، والالتزام. غير أن تفسير اللغة تفسيرًا حرفيًا يُعيق هذا التكامل، مما يصعّب عليه تحقيق تواصل اجتماعي فعّال.

5) القصدية بين الفشل والإنجاز: رؤية شاملة

يتجسد الفعل اللغوي، وفقًا لرأي سيرل (Searle, 1983, p. 15)، من خلال الكلام أو الكتابة، أو حتى عبر جهاز التيليكس. وقد نجح هيغاشيدا في تجسيد الفعل اللغوي كتابةً بواسطة شبكة أبجدية ونطقًا بعد التدريب. فاعتمد في الكتابة على شبكة أبجدية (alphabet grid) طورها بمساعدة معلمه، مما ساعده على تجاوز التحديات المرتبطة بالتواصل اللغوي. تتكون هذه الشبكة من أربعين حرفًا، بالإضافة إلى أرقام وعلامات ترقيم وبعض الكلمات الأساسية مثل "Yes"، و"No"، و"Finished". كان يستخدم لوحة مفاتيح مخصّصة للحروف اللاتينية تُحوِّل المدخلات إلى مقاطع الهيراغانا اليابانية (Hiragana)، مما مكّنه من بناء الكلمات والجمل وتأليف نصوص مكتوبة.

وعلى الرغم من محدودية قدرته على النطق، تمكن هيغاشيدا من التحدث ببعض الكلمات التي تدرب عليها بشكل مكثف. ومع ذلك، أصواتًا تشبه أصوات الأطفال قبل النطق، مثل "آه-آه-آه"، للتعبير عن رغباته أو احتياجاته (Higashida, 2017, p. 48). وبفضل الشبكة الأبجدية، استطاع التواصل مع عائلته وتأليف قصائد وقصص (Higashida, 2013, p. xiii). وقد وصف تجربته في التواصل بأنها أشبه بمحاولة حمل الماء في راحة اليد أثناء عبور ميدان مزدحم مثل ميدان تايمز سكوير في نيويورك أو ميدان بيكاديللي سيركس في لندن (Higashida, 2013, p.15).

مـع التحديـات التـي واجههـا هيغاشـيدا فـي فهـم ذاتـه وإدراك العالـم المحيـط بـه، وفـي التواصـل الداخلـي مـع نفسـه—وهو مـا وصفـه بـ"التحـدث بلغـة أجنبيـة طـوال الوقـت" (Higashida, 2013, p. 13)—تمكـن مـن خلال شـبكته الأبجديـة مـن تجـاوز حواجـز اللغـة وتحقيـق القصديـة العقليـة، والتمثيليـة، واللغويـة عبـر مذكراتـه. وقـد عبّـر عـن إدراكـه المتزايـد لأهميـة اللغـة وتأثيرهـا بقولـه: "منـذ أن أصبحـت أكثـر قـدرة علـى التواصـل مـع الآخريـن عبـر الشـبكة الأبجديـة الخاصـة بـي، دهشـت مـن مـدى تأثيـر كلماتـي وحتـى تأثيرهـا علـى النـاس. إن تبـادل الأفكـار يعتمـد إلـى حـد كبيـر علـى هـذا الشـيء الـذي يسـمى اللغـة. بفضلـه، يمكـن للبشـر - ونحـن وحدنـا - الدخـول حقًّـا واستكشـاف المشـاعر" (Higashida, 2017, p. 86).

اسـتنادًا إلـى مفاهيـم سـيرل، يمكـن اعتبـار مذكـرات هيغاشـيدا محتوى قصديًّـا وفـعلًا كلاميًّـا ذا قوة إنجازيـة. فقد نجـح فـي تحويـل تجاربـه وإدراكاتـه الداخليـة للعالـم إلـى كلمـات مكتوبـة تُعبّـر عـن مقاصـده. تجمـع المذكـرات بيـن أبعـاد متعـددة: البعـد الإخبـاري الـذي ينقـل تجربتـه الذاتيـة، والبعـد التعبيـري الـذي يعبّـر عـن مشـاعره، والبعـد التوجيهـي الـذي يدفـع القـرّاء إلـى تبنّـي فهـم أعمـق للتوحّـد. كمـا تُظهـر القصديـة التمثيليـة، حيـث تتحـوّل أفـكاره ومشـاعره إلـى نصـوص تحمـل معانـي واضحـة تعكـس تمثـيلًا دقيقًـا لمـا يـدور فـي ذهنـه. بالإضافـة إلـى ذلـك، تحـقّق المذكرات الـغرض الإنجـازي (illocutionary point)، وهـو الهـدف الأسـاس مـن كتابتهـا: نقـل تجربتـه الداخليـة ومشـاركة رؤيتـه الفريـدة. كمـا أنهـا تحمـل القـوة الإنجازيـة وأثرهـا التبعـي (illocutionary force and perlocutionary effect)، حيـن تؤثـر فـي القـرّاء وتُحـدث تغييـرًا فـي فهمهـم لتجربـة التوحـد.

مـن خلال مذكراتـه، فتـح هيغاشـيدا نافـذة إلـى عقـل المصـاب بالتوحـد، ممـا يعـزز فهـم الآبـاء والمختصيـن فـي مجـالات علمـي اللغـة والنفـس للتحديـات اللغويـة التـي يواجههـا الأفـراد ذوو التوحـد. مـثلًا، اسـتفاد جيمـس كـوك مـن تجربـة هيغاشـيدا فـي تعزيـز تواصلـه مـع ابنتـه المصابـة بالتوحـد، إميلـي. وأشـار كـوك إلـى تأثيـر مذكـرات هيغاشـيدا بقولـه: "لطالمـا كنـت أشـك فـي أن إميلـي تشـعر بالكثيـر مـن الأشـياء، وربمـا لديهـا أفـكار لا تسـتطيع التعبيـر عنهـا. كنـت أؤمـن أن هنـاك المزيـد ممـا يجـري فـي عقلهـا مقارنـة بمـا تظهـره. أكـد لـي سـبب قفـزي وجـود ذكاءٍ جلـي خلـف هـذا الصمـت" (Cook, 2020, p. 308).

2 الخاتمة

تعكـس تجربـة هيغاشـيدا جوانـب تطبيقـة لنظريـة سـيرل حـول القصديـة، حيـث يتقاطـع فيهـا البعـد النظـري مـع الواقـع. تُظهـر هـذه التجربـة أن معضلـة التواصـل لـدى هيغاشـيدا لا تعـود إلـى غيـاب القصديـة، بـل إلـى صعوبـات فـي تكامـل أنواعهـا المختلفـة (العقليـة، التمثيليـة، واللغويـة) وتوقيـت تحققهـا. فبينمـا قـد تكتمـل القصديـة العقليـة داخليًـا، تتعثـر عنـد تحويلهـا إلـى تمثـيلات لغويـة قابلـة للمشـاركة. وتعتمـد القصديـة التمثيليـة علـى الذاكـرة البصريـة والروابـط السـببية، ممـا يجعـل الإجابـة الفوريـة أو التعامـل مـع الأسـئلة المركبـة تحديًـا كبيـرًا. أمـا القصديـة اللغويـة، فتتسـم بحساسـية للسـياق، حيـث يـؤدي الميـل إلـى التأويـل الحرفـي وضعـف مواءمـة النوايـا الاجتماعيـة إلـى سـوء الفهـم.

مـن منظـور أوسـع، نجـد أن مذكـرات هيغاشـيدا حققـت أهدافًـا تعبيريـة وتواصليـة، حيـث اسـتطاع مـن خلالهـا تجـاوز قيـود التواصـل بيـن عالمـه الداخلـي والواقـع. ويُظهـر الجمـع بيـن نظريـة سـيرل وتجربـة هيغاشـيدا كيـف يمكـن لفلسـفة القصديـة أن تُسـهم فـي دراسـات التوحـد، موفـرةً جسـرًا بيـن العالـم الداخلـي للأفـراد المصابيـن باضطـراب طيـف التوحـد والعالـم الخارجـي. مـن خلال تحليـل الطبيعـة الفرديـة للقصديـة فـي سـياق التفاعـل مـع الـذات والعالـم فـي تجربـة هيغاشـيدا، تُسـتخلص النتائـج الآتيـة:

1. أظهـرت الدراسـة أن البيئـات التعليميـة التـي تعتمـد علـى اسـتراتيجيات تواصـل تمثيليـة تسـهم بشـكل فعّـال فـي تعزيـز قـدرة ذوي التوحـد علـى التفاعـل والتواصـل.
2. تعكـس القصديـة العقليـة لـدى ذوي التوحـد رغبتهـم فـي التواصـل رغـم التحديـات اللغويـة والمعرفيـة.
3. أثبتـت الدراسـة أن الكتابـة تمثـل وسـيلة فعالـة للتعبيـر عـن الأفـكار والمشـاعر لـدى ذوي التوحـد.
4. أظهـرت الدراسـة أن أدوات تواصـل مبتكـرة مسـتوحاة مـن "شـبكة الحـروف الأبجديـة" التـي اسـتخدمها هيغاشـيدا تُمكّـن ذوي التوحـد مـن التعبيـر عـن أنفسـهم بفعاليـة، ممـا يعـزز فـرص اندماجهـم فـي المجتمـع ورفـع كفـاءة رعايتهـم الصحيـة.
5. يسـهم اسـتخدام محتـوى لغـوي مباشـر ومبسـط، مدعـوم بالتمثيـل البصـري، فـي تعزيـز تفاعـل ذوي التوحـد مـع المجتمـع.
6. يعـزز توضيـح السـياق بأمثلـة تصويريـة فهـم أفعـال الـكلام واللغـة المجازيـة عنـد ذوي التوحـد.
7. يُعَـدّ ابتـكار أسـاليب متنوّعـة للتفاعـل الأسـري مـع ذوي التوحّـد عنصـرًا محوريًـا فـي تحسـين تواصلهـم اللغـوي داخـل الأسـرة، ويمتـدّ أثـرُه إلـى المجتمـع.

شكر وتقدير

تـم تمويـل هـذا المشـروع مـن قبـل عمـادة البحـث العلمـي بجامعـة الملـك عبـد العزيـز فـي جـدة، المملكـة العربيـة السـعودية، بموجـب منحـة رقـم: G: 542-246-1443

Acknowledgment

This project was funded by the Deanship of Scientific Research at King Abdulaziz University in Jeddah, Saudi Arabia, under grant number: G: 542-246-1443.

نبذة عن الباحث:

لبنى محمد إبراهيم الشنقيطي

أستاذٌ مشاركٌ في اللغويات بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية. حاصلة على درجة الدكتوراه من قسم دراسات الشرق الأوسط بجامعة إنديانا–بلومينغتون، الولايات المتحدة الأمريكية. تشمل اهتماماتها البحثية التداولية، واللغويات التطبيقية، وتحليل الخطاب، والترجمة، وتعليم العربية للناطقين بغيرها.

lalshanketi@kau.edu.sa

https://orcid.org/00002767-8780-0001-

3 المصادر والمراجع

السند، م. (2016) المهارات اللفظية لأطفال التوحد. (ط1). دار المسيلة.

المراجع العربية المرومنة

Al-Sand, M. (2016). Al-Mahārāt Al-Lafẓiyyah li-Aṭfāl Al-Tawaḥḥud (In Arabic) (1st ed.). Dār Al-Masīlah.

References

Austin, J. L. (1975). How to do things with words (J. O. Urmson & M. Sbisà, Eds.). Oxford University Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 21(1), 37–46.

Bogdashina, O. (2006). Theory of mind and the triad of perspectives on autism and Asperger syndrome. Jessica Kingsley Publishers.

Broadbent, D. E. (1958). Perception and communication. Pergamon Press.

Cook, J. (2020). In her room: How music helped me connect with my autistic daughter. Bonnier Books.

Combs, A. W. (1999). Being and becoming: A field approach to psychology. Springer.

Cummings, L. (2014). Pragmatic disorders. Springer.

Dodd, S. (2005). Understanding autism. Elsevier Australia.

Glucksberg, S. (2001). Understanding figurative language: From metaphor to idioms. Oxford University Press.

Grandin, T. (2013). The autistic brain: Thinking across the spectrum. Houghton Mifflin Harcourt.

Hall, A. (2016). Literature and disability. Routledge.

Higashida, N. (2013). The reason I jump: The inner voice of a thirteen-year-old boy with autism (K. A. Yoshida & D. Mitchell, Trans.). Random House. (Original work published 2007)

Higashida, N. (2017). Fall down 7 times get up 8: A young man's voice from the silence of autism (K. A. Yoshida & D. Mitchell, Trans.). Sceptre.

Prado, C. G. (2006). Searle and Foucault on truth. Cambridge University Press.

Pratt, M. L. (1977). Toward a speech act theory of literary discourse. Indiana University Press.

Rapp, A. M., & Wild, B. (2011). Nonliteral language in Alzheimer dementia: A review. Journal of the International Neuropsychological Society, 17(2), 207–218.

Searle, J. R. (1969). Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1985). Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts. Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1995). The construction of social reality. Free Press.

Searle, J. R. (2007). Freedom and neurobiology: Reflections on free will, language, and political power. Columbia University Press.

Swineford, L. B., Thurm, A., Baird, G., Wetherby, A. M., & Swedo, S. (2014). Social (pragmatic) communication disorder: A research review of this new DSM-5 diagnostic category. Journal of Neurodevelopmental Disorders, 6(1), Article 41.

Tsohatzidis, S. L. (Ed.). (2007). John Searle's philosophy of language: Force, meaning, and mind. Cambridge University Press.

Vulchanova, M., Saldaña, D., Chahboun, S., & Vulchanov, V. (2015). Figurative language processing in atypical populations: The ASD perspective. Frontiers in Human Neuroscience, 9, 24. Article 24.

Wilson, D., & Sperber, D. (2012). Meaning and relevance. Cambridge University Press.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 9(1), 11–29.

- **Special education teachers' perceptions of the use of artificial intelligence applications in teaching students in inclusive schools in Riyadh**

  Talal Eqab Alhuzimi **90**

- **The camel narrative in the Saudi short story A Descriptive and Analytical Study**

  Sami Jeraidi Althobaiti **110**

- **A Comparative Case Study of the Morpho-Syntactic Abilities of an Arabic-Speaking Adult with Down Syndrome**

  Yasmeen Alruwaili **124**

- **Agency and Censorship in Arabic Cybersubtitling: Are they correlated?**

  Abdulrahman Ibrahim A. Aljammaz **134**

- **Intentionality in Language and Communication: An Analytical–Applied Study of Memoirs in the Context of the Autism Spectrum**

  Lubna Mohammed Alshanquitiy **146**

Contents

- **The Argumentative Dimension in (The Man Who Does Not Know What He Does Not Know) by Al-Aqqad - A Rhetorical Study –**

  Anoud bint Ahmed Al-Anzi **1**

- **A Proposed Model for Enhancing Spending Efficiency in Saudi Universities"**

  Mansour bin Saad Farghal **15**

- **Genre Analysis of Linguistics and Literature Research Article Abstracts in English and Arabic**

  Hussein Taha Assaggaf **41**

- **lexical position (Aktionsart) From Linguistic Theory to Interpretive Reading**

  Najlaa Ali Matari **52**

- **Learning practices based on smart mind maps and their role in acquiring educational design skills**

  Emad Jaman Abdullah Alzahrani **64**

- **Communication Issue and Islam in Tahmima Anam's The Good Muslim: Contextual Analysis**

  Mutee Abdul Salaam Izadin al-Sarory **78**

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://www.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Translation, Authorship and Publication Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and social science.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1. Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.
2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.
3. The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.
4. The manuscript must not be extracted from a thesis/ dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

Prof. Farhan Yetaim Alenezi
Professor of Educational Technology

Editorial Board

Prof. Badr Hmoud R Alrowili
Professor of Hadith

Prof. Mourad Ammar Zmami
Professor of Economics

Dr. Awad bin Ibrahim Alenezi
Associate Professor of Rhetoric and Criticism

Dr. Majed Shadaid Alenezi
Associate Professor of English Literature

Dr. Nayir Hajaj ALanazi
Associate Professor of Assessment and Educational Evaluation

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Translation, Authorship and Publication Center
Northern Border University

Volume 11, Issue No. 1, Part 2
January 2026 - Rajab 1447 H

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2026 (1447H) NORTHERN BORDER UNIVERSITY

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
TRANSLATION, AUTHORSHIP AND
PUBLICATION CENTER

Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Volume (11) Issue No. (1) Part (2) January 2026 - Rajab 1447 H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999