

بناء الهوية واليقين في عصر الخوارزميات

التربية الإيمانية والوعي المعرفي للناشئة في البيئة الرقمية

الدكتور

أحمد يحيى العوامي

أستاذ مناهج التربية الإسلامية وتدريسها المشارك

المقدمة

ينشأ الطفل اليوم في عالم تتجاور فيه أصوات الأسرة والمدرسة والأصدقاء مع رسائل المنصات وتوصياتها وإجابات الذكاء الاصطناعي. وقد ينتقل في دقائق من درس يتعلمه إلى مقطع يعترض عليه، ومن سؤال بسيط إلى نقاش يمس معنى وجوده أو صورة نفسه. وفي هذه الحركة لا يتلقى معلومات متفرقة فحسب؛ إنه يختبر نماذج للحياة، ومعايير للقبول والنجاح، وطرائق للحكم على ما يستحق الثقة. ومن هنا تتبع الحاجة إلى النظر في التربية داخل البيئة الرقمية بوصفها بناءً للإنسان في معرفته وانتمائه واختياره.

لم تعد المسؤولية التربوية تقف عند معرفة المحتوى الذي يشاهده الناشئ. ثمة أسئلة تسبق ذلك وتتبعه: لماذا ظهر له هذا المحتوى؟ وما الذي جعله يتكرر؟ وبأي معنى يفسر ما يراه؟ وهل يملك القدرة على فحصه، أم يكتفي بآلفته أو انتشار صاحبه؟ وحين تقدم له الأداة إجابة جاهزة، ما نصيبه هو من الفهم؟ وحين يغيب المربي، ما الذي يعينه على اختيار ينسجم مع إيمانه وقيمه؟ هذه الأسئلة المتصلة هي المجال الذي يتحرك فيه هذا الكتاب.

ويحمل عنوان «بناء الهوية واليقين في عصر الخوارزميات» اختيارًا مقصودًا لمفهوم البناء. فالهوية لا تتكون بمجرد إبلاغ الناشئ من يكون، واليقين لا ينشأ من إسكات كل ما يحيره، والوعي لا يكتمل بحفظ تحذيرات عن التقنية. يتطلب البناء وقتًا وعلاقة وخبرة وممارسة، كما يتطلب معرفة يمكن فهمها ومراجعة طرائق الاستدلال عليها. وفي هذا المسار تصبح الحماية جزءًا من التربية يناسب العمر والحاجة، وتصبح القدرة على الاختيار المسؤول غاية تنمو بالتدرج.

وتتحدد مشكلة الكتاب في أن كثيرًا من الاستجابات التربوية تعالج جوانب هذه المسألة منفصلة. فقد يركز الحديث على وقت الشاشة، أو على أخطار المحتوى، أو على مهارات التفكير، أو على الإجابة عن الأسئلة الدينية، أو على استخدام الذكاء الاصطناعي في التعلم. ولكل مجال أهميته، لكن الناشئ يعيشها مجتمعة. فالخبر الذي يصدقه قد يؤثر في انتمائه، والجماعة التي يريد قبولها قد تغير ما يثق به، والعادة الرقمية قد تعوق اختياره رغم معرفته بما ينبغي فعله.

ولهذا ينطلق الكتاب من سؤال جامع: كيف نبني ناشئاً يستطيع أن يعيش في البيئة الخوارزمية، وينتفع بإمكاناتها، مع احتفاظه بمرجعياته وقدرته على التحقق واستقلال حكمه ومسؤوليته الأخلاقية؟ ويتفرع عنه البحث في تكون الهوية الإيمانية، ونمو اليقين الواعي، وتعلم الثقة بالمصادر، وفهم أنظمة التوصية، واستخدام المساعدة الآلية، والانتقال من الرقابة الخارجية إلى الضمير. كما يتفرع عنه تحديد ما تستطيع الأسرة والمدرسة القيام به في كل واحد من هذه المجالات.

ويستعمل الكتاب مفهوم الهوية الإيمانية للدلالة على بناء تنتظم فيه علاقة الإنسان بالله، وانتماؤه إلى الإسلام، وفهمه لذاته وغاية حياته، وقيمه وممارسته واختياراته. فالانتماء الاجتماعي نقطة بداية مهمة، لكنه يحتاج مع النمو إلى فهم وتجربة والتزام. ولا يفترض ذلك أن يرفض الناشئ ما ورثه أو أن يمر بأزمة حتى تتضح هويته؛ بل أن يصبح أقدر على تفسير ما يؤمن به والعيش في ضوئه، وعلى التمييز بين مرجعيته وبين التفاصيل البشرية القابلة للاجتهد والتصحيح.

أما اليقين فيتناوله الكتاب من جهة بنائه التربوي وصلته بالمعرفة والمعنى والطمأنينة والعمل. ولا يراد به ادعاء الإحاطة بكل مسألة، أو مساواة قوة الانفعال بقوة الدليل. فقد يثبت الإنسان على أصول إيمانه ويعترف بأنه لا يعرف جواباً تفصيلياً، وقد يراجع رأياً دون أن يفقد مرجعيته. ومن واجب التربية أن تساعد على هذه التمييزات، وأن تتيح له السؤال في علاقة تحفظ كرامته وتدله على طريق البحث وأهل الاختصاص، بدل أن تتركه وحيداً أمام أجوبة متعارضة.

وتشير البيئة الخوارزمية في هذا الكتاب إلى المجال الذي تشارك فيه الأنظمة الرقمية في اختيار المحتوى وترتيبه وتخصيصه، فتتوسط بين المستخدم وجانب من خبرته بالعالم. وقد يتعلم النظام من إشارات سلوكه ليقتراح ما يرجح أن يستوفقه، بينما تؤثر التوصيات اللاحقة في مسار اهتمامه. ولا يجعل هذا الوصف الإنسان محكوماً آلياً أو المنصة صاحبة قدرة مطلقة؛ إنه يلفت إلى ضرورة فهم التفاعل بين التصميم والاختيار والسياق الذي يجري فيه الاستخدام.

ويخاطب الكتاب الآباء والأمهات والمعلمين والمربين والباحثين المهمين بالتربية الإيمانية والوعي المعرفي. وتبرز فيه حاجات المراهقة وما يجاورها من مراحل النشأة، لأن الاستقلال والانتماء والسؤال تتخذ فيها حضوراً خاصاً. ومع ذلك لا يقدم عمراً واحداً

تبدأ عنده كل ممارسة أو تنتهي؛ فالعمر والنضج والخبرة وطبيعة المخاطر عناصر ينبغي مراعاتها معًا. وقد تكون الاستجابة المناسبة لطفل في بدايات استخدامه الرقمي مختلفة عن الاستجابة لمراهق يملك خبرة أكبر ويحتاج إلى مشاركة أوسع في القرار.

وتقوم المعالجة على الجمع بين التأصيل الإسلامي والتحليل التربوي وقراءة دراسات عربية وأجنبية تتصل بموضوعات الكتاب. ويستفاد من الأدلة النفسية والتربوية والإعلامية في وصف عمليات النمو والاستخدام والتعلم، مع النظر في دلالاتها وحدودها. ولا يقدم الكتاب نفسه بوصفه مراجعة منهجية شاملة لجميع البحوث أو دراسة ميدانية أجراها المؤلف؛ إنه معالجة تحليلية تركيبية تسعى إلى وصل المفاهيم بنتائج بحثية وأمثلة تطبيقية، ثم تنظيمها في إطار يساعد على التفكير والعمل والبحث.

ويقتضي هذا المسار التمييز بين مستويات الاستدلال. فالمرجعية الإسلامية تقدم الأساس القيمي والتصور الذي ينطلق منه الكتاب، بينما تصف الدراسات خبرات وعلاقات وتدخلات في سياقات محددة. ولا تتحول نتيجة بحثية منفردة إلى حكم عام على جميع الناشئة، كما لا يكفي اتفاق نتيجة مع فكرة تربوية لإثبات العلاقة السببية بينهما. لذلك يحرص العرض، حيث يناقش الأدلة، على إبقاء الفروق بين الارتباط والسببية وبين الإمكان التربوي والأثر الذي يحتاج إلى اختبار، دون تحميل الدراسات ما لا تسمح به.

ومن الحدود التي ينبغي استحضارها اختلاف المجتمعات والأعمار والمنصات وأساليب الاستخدام. فما يفيد في تفسير تجربة مجموعة قد يحتاج إلى تعديل قبل نقله إلى بيئة أخرى. كما أن تغير الأدوات سريع، ولذلك يركز الكتاب على مبادئ قابلة للاستمرار: تقويم المصدر، وفحص الدليل، وتصميم المساعدة، وتنظيم العادة، والحوار، وتدرج المسؤولية. وتبقى الأمثلة وسائل لإيضاح هذه المبادئ، وليست صفات تصلح لكل أسرة أو مدرسة، ولا بدائل عن فهم حال الناشئ وظروفه الفعلية.

وينظم الكتاب رحلته في اثني عشر فصلاً تبدأ بفهم البيئة والإنسان الذي يعيش فيها. يعرض الفصل الأول التحول من التنشئة التقليدية إلى التنشئة الخوارزمية، ويبين ما يتغير في تنظيم الخبرة ومصادر التأثير. ويتناول الفصل الثاني نمو الناشئ وحاجته إلى الاستقلال والانتماء وتقديم الذات والمقارنة. ثم يضع الفصل الثالث الأساس المتعلق

بالإنسان والمعرفة والإيمان، ليتحدد في ضوءه موقع العقل والفطرة والقلب والإرادة، ومعنى استخدام المصادر وتحمل المسؤولية عن المعرفة والعمل.

وينتقل الفصل الرابع إلى تكون الهوية الإيمانية، من الانتماء الأول إلى التملك الواعي للمعنى والممارسة والاختيار. ويعالج الفصل الخامس الانتقال من السؤال إلى اليقين، مع التمييز بين السؤال والشك والشبهة، وفهم ما يحتاج إليه الحوار من أمان ومنهج. ويمنح هذان الفصلان الأسرة والمعلم أساسًا لتفسير بعض ما يظهر على الناشئ من تساؤل أو تغير، دون التسرع في اعتباره أزمة، ودون إهمال ما قد يستلزم مساندة أو رجوعًا إلى متخصص.

وتبحث الفصول من السادس إلى التاسع القدرات التي يحتاج إليها الناشئ في ممارسته الرقمية. يشرح السادس التخصيص والتوصية والوعي الخوارزمي، ويعرض السابع تقييم الادعاءات والمصادر والأدلة وإجراءات التحقق. ويناقش الثامن علاقة الذكاء الاصطناعي باستقلال العقل، وكيف تكون المساعدة داعمة للتعلم. ثم يتناول التاسع الإرادة والتنظيم الذاتي والضمير، ليصل معرفة الصواب باختياره. وتتضمن هذه الفصول تدريبات وأمثلة ومصفوفات تساعد على تحويل المفاهيم إلى أسئلة وممارسات يمكن ملاحظتها.

ويركز الفصل العاشر على الأسرة بوصفها البيئة الأولى للهوية واليقين، ويصل القدوة والحوار والعلاقة الآمنة بالتربية الرقمية. ويتناول الفصل الحادي عشر المدرسة والمعلم في زمن الإجابة الفورية، وما يستلزمه ذلك من تصميم التعلم وإعادة النظر في التقويم. وتأتي أهمية هذين الفصلين من أن بناء الناشئ لا يحدث داخل الفرد وحده؛ فهو يحتاج إلى علاقات ومؤسسات توفر له فرصة الممارسة، وتفسر الحدود، وتسمح بالخطأ والتصحيح، وتقدم صورة واقعية للقيم التي تطلب منه الالتزام بها.

ويجمع الفصل الثاني عشر هذه المعالجة في نموذج تصوري تكاملي يقوم على تسعة أبعاد: المرجعية، والمعنى، والهوية، والوعي المعرفي، واليقين، والضمير، والإرادة، والحوار، والوعي الخوارزمي. وتتحرك هذه الأبعاد على مستويات الفرد والأسرة والمدرسة والبيئة الرقمية والاجتماعية. وليست قيمة النموذج في إضافة أسماء جديدة، بل في بيان صلاتها وتوجيه الملاحظة إلى مواضع الخلل والتكامل. وهو اقترح يحتاج إلى تحكيم واختبار وتطوير، ولا يقدم بوصفه مقياسًا للتدين أو نتيجة تجريبية محسومة.

ويمكن قراءة الكتاب متتابعًا لفهم البناء الكامل، ثم العودة إلى الفصول التطبيقية عند الحاجة. ويمكن للمربي أن يبدأ من موقف يواجهه، على أن يرجع إلى المفاهيم التي يقوم عليها تفسيره. فلا يغني تدريب التحقق عن فهم دوافع التصديق، ولا يغني الاتفاق الأسري عن جودة العلاقة، ولا تكفي إتاحة الأداة لبناء التعلم. وتساعد القراءة التي تصل الأجزاء بعضها ببعض على تجنب تحويل المقترحات إلى تعليمات منفصلة تفقد معناها حين تختلف الظروف.

ولا يفترض هذا الكتاب أن المربي يمتلك جميع الإجابات أو يلاحق كل تطبيق جديد. فالقدرة على الاعتراف بحدود المعرفة وطلب المساعدة جزء من الأمانة التي نريد تعليمها. وقد تبدأ التربية المؤثرة بموقف بسيط: سؤال يستقبل بهدوء، أو خبر يفحص مع الابن، أو خطأ يعترف به الأب، أو مهمة يشرح فيها الطالب كيف توصل إلى نتيجته. وحين تتكرر هذه المواقف في علاقة مستقرة، تصبح المبادئ خبرة يعيشها الناشئ ويستطيع استدعاءها حين يقل حضور الكبار.

وتبقى الغاية أن يدخل الناشئ عالمه بقدرة على الانتفاع والتعلم والإسهام، مع وعي بما يستحق ثقته وما يلزمه من مسؤولية. فالخوارزميات قد تنظم جزءًا مما يراه، لكنها لا تعفي التربية من بناء المعايير التي يحكم بها. والذكاء الاصطناعي قد يوسع إمكان العمل، لكنه لا يحمل عن الإنسان غايته وتكليفه. ومن هذا المنطلق يدعو الكتاب إلى عمل تربوي متصل، تنمو فيه المعرفة مع المعنى، وتستند فيه الحرية إلى الإرادة، وتجد فيه الهوية ما يثبتها ويعينها على التعلم.

الفصل الأول

من التنشئة التقليدية إلى التنشئة الخوارزمية

مدخل

تتشكل شخصية الناشئ داخل علاقات وخبرات تمنحه اللغة والقيم وصورته عن نفسه والعالم. وقد ظلت الأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية وجماعة الرفاق مصادر ظاهرة لهذا التشكيل، ثم اتسع حضور وسائل تنتمي المحتوى وترتبه وفق سلوك المستخدم، وتعيد تشكيل ما يعرض عليه مع كل تفاعل.

وهذا ما نقصده بالتنشئة الخوارزمية: مشاركة الأنظمة الرقمية في تنظيم الخبرة التي تنمو داخلها المعرفة والاهتمامات والانتماءات. ولا يعني المفهوم أن الخوارزمية حلت محل المربي أو امتلكت غايته الأخلاقية. إنه يدعونا إلى النظر فيما وراء وقت الشاشة والمحتوى المنفرد: من يختار ما يصل إلى الناشئ، وكيف يتكرر، وبأي معيار يكتسب ثقته؟ فهم هذه العملية مدخل إلى تربية قادرة على بناء الاختيار الواعي.

1- التنشئة: أكثر من نقل المعلومات

تشير التنشئة في معناها الواسع إلى العملية التي يكتسب من خلالها الإنسان اللغة والمعايير والقيم وأنماط السلوك وطرائق تفسير المواقف وأشكال الانتماء المقبولة في الجماعة التي يعيش فيها. وهي بذلك أعمق من التعليم المقصود؛ لأن جانباً كبيراً منها يحدث من خلال المعاشية والتقليد والتكرار والملاحظة والتفاعل والانتماء.

فالطفل لا يتعلم قيمة الصدق فقط عندما يسمع درساً عن الصدق، وإنما عندما يلاحظ كيف يتعامل أبواه مع الحقيقة، وكيف يتصرف معلمه عند الخطأ، وكيف تكافئ جماعته الاجتماعية سلوكاً معيناً أو تستهجنه. وكذلك لا يتعلم معنى التدين من المعلومات الدينية وحدها؛ بل من الجو الذي يحيط بهذه المعلومات، ومن صورة المتدين التي يراها، ومن طبيعة العلاقة بين القول والعمل، ومن الطريقة التي تُستقبل بها أسئلته ومشكلاته.

ولهذا أولت التربية الإسلامية أهمية كبيرة لوسائل التربية؛ فالبیت والمدرسة والمسجد والمجتمع ليست مجرد أمكنة تقدم المعرفة، وإنما بيئات يتشكل فيها الإنسان من خلال

القدوة والعلاقات والممارسة والخبرة. وقد أبرز النحلاوي (2007) الدور المتكامل لهذه الوسائط في تشكيل شخصية الناشئ وربط التربية بالعقيدة والقيم والحياة الاجتماعية، لا بحفظ المعرفة منفصلة عن الممارسة.

ويتضمن مفهوم التنشئة ثلاثة عناصر مترابطة:

الأول: المحتوى؛ أي الأفكار والقيم والمعاني والمعلومات التي تصل إلى الفرد.

والثاني: المصدر؛ أي الشخص أو المؤسسة أو الجماعة التي تقدم ذلك المحتوى وتمنحه قدرًا من السلطة والمشروعية.

والثالث: السياق التفاعلي؛ أي الظروف التي يتلقى فيها الإنسان المحتوى، وطريقة تكراره، وردود فعل الآخرين عليه، والمكافآت أو العقوبات الاجتماعية المصاحبة له.

وتتجلى أهمية هذا التمييز عند الانتقال إلى البيئة الرقمية؛ لأن هذه العناصر الثلاثة جميعًا قد تغيرت. فالمحتوى أصبح هائلًا ومتجددًا، والمصادر تعددت إلى درجة يصعب معها أحيانًا معرفة صاحب الخطاب الأصلي، أما السياق التفاعلي فأصبح تحكمه عمليات آلية تقيس تفاعل المستخدم وتعيد ترتيب المحتوى على أساسه.

2- مؤسسات التنشئة التقليدية: سلطة الحضور والعلاقة

كانت الأسرة، ولا تزال، البيئة الأولى التي يدخل من خلالها الطفل إلى العالم الاجتماعي. ففيها يتعلم اللغة، ويختبر الحب والقبول والحدود، ويكتسب أول تصوراته عن السلطة والثقة والعدل والمسؤولية. ولا تنبع قوة الأسرة التربوية من المعلومات التي تقدمها فقط، وإنما من **العلاقة**؛ فالأب والأم ليسا مجرد مصدرين للمعلومة، بل شخصان يرتبط بهما الطفل وجدانيًا ويعيش معهما خبراته اليومية.

وتأتي المدرسة لتوسع عالم الطفل، فتقدم له معرفة منظمة، وجماعة أقران، وسلطة تربوية خارج الأسرة، وفرصًا للمقارنة والتعاون والتنافس. كما تؤدي المؤسسات الدينية والاجتماعية دورًا في ربط الفرد بمنظومة أوسع من المعاني والانتماءات والقيم.

وقد ظلت هذه المؤسسات تتمتع، بدرجات مختلفة، بخصيصة أساسية هي أن الرسالة التربوية ترتبط عادة **بشخص أو مؤسسة معلومة**. فالطفل يعرف أن هذه الفكرة جاءت

من والده، وهذه المعلومة قدمها المعلم، وهذا التوجيه سمعه في المسجد، وهذه العادة تنتشر بين أصدقائه. وهذا لا يعني أن التنشئة التقليدية كانت خالية من المشكلات أو التناقضات، بل يعني أن خريطة المؤثرات كانت أكثر قابلية للتعيين.

ومع ظهور وسائل الإعلام الجماهيرية تغيرت هذه الخريطة. أصبح الراديو والتلفزيون والصحافة شركاء في تشكيل الثقافة العامة، وتجاوزت الرسائل حدود الأسرة والحي والمدرسة. إلا أن الإعلام التقليدي ظل في الأغلب يقوم على نموذج يقوم فيه عدد محدود نسبياً من المنتجين بإرسال مضمون واحد أو متقارب إلى جمهور واسع.

أما البيئة الرقمية فقد أحدثت تغييراً أعمق؛ لأنها لم تضيف مصدراً جديداً فحسب، بل غيرت علاقة المتلقي بالمحتوى. فالمستخدم لم يعد مجرد متلق، بل أصبح منتجاً ومعلقاً ومشاركاً، وفي الوقت نفسه أصبحت تفاعلاته مادة تستخدمها المنصة لتحديد ما ينبغي أن يصل إليه في المستقبل.

وقد أشارت دراسات عربية إلى أن وسائل التواصل أصبحت طرفاً فعلياً في عمليات التنشئة، وبخاصة لدى المراهقين، وأنها أتاحت لهم فضاءات لتكوين العلاقات وتبادل الأفكار والخبرات خارج الدوائر الاجتماعية القريبة (نافع، 2022). كما وصفت دراسات أخرى التكنولوجيا الرقمية بأنها أصبحت تنافس المؤسسات التقليدية في بعض وظائف التنشئة ونقل القيم والمعايير الاجتماعية (سالم، 2023).

غير أن تعبير «المنافسة» نفسه يحتاج إلى دقة. فالأسرة والمنصة لا تؤديان الوظيفة بالطريقة ذاتها. الأسرة تبني علاقتها بالناشئ على القرابة والمسؤولية والمشاركة الوجدانية والتاريخ المشترك؛ بينما تقوم علاقة المنصة بالمستخدم أساساً على البيانات والتفاعل والاستبقاء والاستخدام. ومن ثم فإن دخول المنصة إلى عملية التنشئة يمثل ظهور نوع مختلف من التأثير، لا مجرد مؤسسة اجتماعية جديدة تشبه المؤسسات السابقة.

3- من الإعلام الرقمي إلى البيئة الخوارزمية

من الخطأ التعامل مع وسائل التواصل الحديثة كما لو كانت نسخة أسرع وأكثر انتشاراً من التلفزيون. الفرق الجوهرى أن التلفزيون كان يبث البرنامج نفسه لملايين المشاهدين، بينما تستطيع المنصات الرقمية أن تقدم لمستخدمين موجودين في البيت نفسه تجربتين مختلفتين بصورة كبيرة.

وهذا هو جوهر التخصيص الخوارزمي.

فالأنظمة الرقمية تجمع إشارات كثيرة عن سلوك المستخدم: ما الذي شاهده؟ ما الذي تجاوزه سريعاً؟ على أي محتوى توقف مدة أطول؟ ما الذي أعجب به؟ ما الحسابات التي يتابعها؟ ما الموضوعات التي بحث عنها؟ ثم تستخدم هذه البيانات ضمن عمليات حسابية معقدة لترتيب المحتوى الذي يرجح أن يكون أكثر ملاءمة أو جذاباً له.

وتبين الأدبيات المعاصرة أن الخوارزميات أصبحت عنصراً أساسياً في تنظيم الخبرة على المنصات الرقمية، وأن فهم وجودها وتأثيرها أصبح جزءاً من مفهوم جديد يسمى **الثقافة أو المعرفة الخوارزمية Algorithm Literacy**. ويشير هذا المفهوم إلى وعي المستخدم بأن المحتوى الذي يراه لم يصل إليه بطريقة محايدة أو عشوائية، وإلى معرفته، بدرجة معقولة، بالكيفية التي تؤثر بها البيانات والتخصيص والخوارزميات في تجربته الرقمية (Dogruel et al., 2022).

وقد فرّق Dogruel وزملاؤه (2022) بين بُعدين أساسيين لهذا الوعي: معرفة أن الخوارزميات تستخدم أصلاً، وفهم بعض المبادئ التي تعمل بها. وهذا التمييز مهم تربوياً؛ لأن الناشئ قد يعرف نظرياً أن منصة ما «تستخدم خوارزمية»، لكنه يتعامل عملياً مع ما يظهر أمامه كما لو كان صورة طبيعية للعالم.

والحال أن الصفحة التي تظهر على هاتفه ليست العالم، بل نسخة منتقاة من العالم.

وهذه الحقيقة البسيطة هي من أهم الحقائق التربوية التي يجب أن يتعلمها الناشئ في العصر الرقمي.

4- حلقة التغذية الراجعة: عندما يعيد الاختيار تشكيل البيئة

لفهم عمق التحول ينبغي الانتباه إلى ما يمكن تسميته **حلقة التغذية الراجعة الخوارزمية**.

يبدأ المستخدم باختيار بسيط: يشاهد مقطعاً، يبحث عن موضوع، يتابع حساباً، أو يتفاعل مع منشور. تسجل المنصة هذا السلوك بوصفه إشارة إلى اهتمام محتمل. ثم تعرض مزيداً من المواد القريبة منه. فإذا تفاعل المستخدم معها، أصبحت الإشارة أقوى، فتزداد احتمالات ظهور محتوى مشابه.

وهكذا لا تسير العلاقة في اتجاه واحد:

المستخدم يختار المحتوى.

بل تصبح:

المستخدم يختار بعض المحتوى، ثم يسهم اختياره في تشكيل المحتوى الذي سيعرض عليه لاحقًا، وهذا المحتوى الجديد يؤثر بدوره في اختياراته المقبلة.

ولهذا فإن الفرد ليس سلبياً تماماً أمام الخوارزمية، كما أن الخوارزمية ليست مجرد مرآة محايدة لرغباته. العلاقة بينهما علاقة تفاعلية: المستخدم يدرّب النظام من خلال أفعاله، والنظام يعيد تشكيل مجال الاختيار الذي يتحرك فيه المستخدم.

وقد بينت مراجعة تكاملية واسعة شملت 169 مساهمة علمية أن الخبرة المباشرة مع الوسائط الخوارزمية نفسها تعد أحد المصادر التي يتعلم من خلالها الأفراد كيف تعمل الخوارزميات، وأن تجارب المستخدم المتكررة مع نتائج التوصية والتخصيص تشكل جانباً من وعيه الخوارزمي (Gagrčin et al., 2026).

وهنا تظهر قضية تربوية بالغة الدقة: إذا كان الإنسان لا يعي أن اختياراته الصغيرة اليوم تغير البيئة التي سيواجهها غداً، فإنه قد يظن نفسه حراً في فضاء واسع بينما تتحول تجربته تدريجياً إلى مسار شديد التخصيص.

ولا يعني ذلك أن التخصيص شر بالضرورة. فقد يساعد المستخدم في الوصول السريع إلى مواد تعليمية أو اهتمامات نافعة أو مجتمعات معرفية لا يستطيع الوصول إليها بسهولة في محيطه القريب. لكن القيمة التربوية هنا تتوقف على وعي المستخدم بالعملية وقدرته على إدارتها.

5- اقتصاد الانتباه: ما الذي تتنافس عليه المنصات؟

التنشئة لا تحتاج دائماً إلى إقناع الإنسان بفكرة مباشرة. أحياناً يكفي أن يعاد توزيع انتباهه.

فإنسان لا يستطيع الانتباه إلى كل شيء. وما يتكرر أمامه يكتسب تدريجياً حضوراً نفسياً أكبر، حتى وإن لم يكن في البداية من اهتماماته المركزية. ولهذا أصبح الانتباه نفسه مورداً تتنافس عليه التطبيقات والمنصات.

وتساعد خصائص مثل التمرير المستمر، والإشعارات، والتوصيات المتتابة، والتحديث غير المحدود، ومؤشرات الإعجاب والمشاركة، في إبقاء المستخدم داخل دورة مستمرة من التوقع والاستجابة.

وتكتسب هذه القضية أهمية أكبر في مرحلة المراهقة؛ إذ تؤكد الجمعية الأمريكية لعلم النفس أن أثر وسائل التواصل لا يعتمد على وجودها في حياة المراهق وحده، وإنما يتصل بالمحتوى والوظائف والتصميمات التي يتعرض لها، وبخصائصه النمائية والنفسية والاجتماعية. كما تؤكد أن بعض الخصائص، مثل المحتوى الموصى به والتغذية المستمرة، ينبغي فهمها في ضوء قدرات الناشئ النمائية وليس باعتبارها أدوات محايدة صممت لجميع الأعمار بالطريقة نفسها (American Psychological Association, 2023).

والقضية التي تهمنا هنا ليست «إدمان الشاشة» بوصفه الموضوع الرئيس، فذلك له مجاله العلمي المستقل، وإنما أثر السيطرة على الانتباه في عملية التنشئة.

فالذي يستطيع أن يحتل مساحة كبيرة من انتباه الإنسان يستطيع، بدرجات متفاوتة، أن يحدد الموضوعات التي يفكر فيها، والأشخاص الذين يقارن نفسه بهم، والأسئلة التي تبدو له ملحة، والمشكلات التي يظنها واسعة الانتشار.

وهنا تتحول التربية من مجرد صراع بين «فكرة صحيحة» و«فكرة خاطئة» إلى منافسة أيضاً على أي الأفكار تحصل أصلاً على فرصة للدخول إلى دائرة الوعي.

6- من سلطة المصدر إلى سلطة الانتشار

كان من الأسئلة التقليدية في التربية المعرفية:

من قال هذه المعلومة؟

أما في البيئة الرقمية فقد يصبح السؤال الذي يؤثر في المتلقي عملياً:

كم شخصًا شاهدتها؟

كم حصلت من إعجاب؟

كم مرة ظهرت أمامي؟

وهكذا يمكن أن تنتقل السلطة المعرفية تدريجيًا من المصدر والخبرة والدليل إلى الانتشار والتكرار والجاذبية.

ولا يعني ذلك أن الناشئ يعتقد بوعي أن كل مشهور صادق، وإنما أن آليات التفاعل الاجتماعي تستطيع أن تمنح بعض المحتوى إحساسًا بالمصداقية أو الأهمية قبل أن يبدأ التفكير النقدي فيه.

ويتضاعف هذا التأثير حين يجتمع الانتشار مع شخصية مؤثرة يشعر الناشئ تجاهها بالقرب والألفة. فالمؤثر الرقمي لا يظهر عادة في صورة «المحاضر» الذي يلقي درسًا، بل في صورة الشخص الذي يشارك تفاصيل يومه وأفكاره وتجربته وذوقه. ومع تكرار المشاهدة تنشأ لدى المتابع معرفة أحادية الاتجاه بالشخصية، تجعل التوجيه القيمي أو الفكري جزءًا من سياق ترفيهي واجتماعي لا يشعر المتلقي دائمًا بأنه يتلقى من خلاله «تربية».

ومن هنا تتسع خريطة المربين الواقعيين للناشئ. فهناك من يربيه بقصد ومسؤولية، وهناك من يؤثر فيه دون أن يعد نفسه مربيًا أصلاً.

وقد أبرزت دراسات عربية اتساع حضور مواقع التواصل في حياة المراهقين وارتباط هذا الحضور بالقيم والتفاعل الاجتماعي. ففي دراسة عساف (2021) على عينة من 383 مراهقًا في محافظة بورسعيد، ظهرت علاقات ارتباطية بين كثافة بعض أشكال الاستخدام ومستويات القيم لدى المشاركين؛ وهي نتائج ينبغي تفسيرها بوصفها علاقات ارتباطية داخل عينة محددة، لا أدلة على سببية مباشرة.

ويهمنا في هذه النتيجة منهجيًا أمران: أن العالم الرقمي أصبح بالفعل ميدانًا ذا صلة بالتكوين القيمي، وأن التفسير العلمي لا ينبغي أن يسقط في الحتمية، فيجعل مجرد الاستخدام سببًا آليًا لضعف القيم.

7- هل تضعف التكنولوجيا الأسرة بالضرورة؟

أحد الأخطاء الشائعة في مناقشة التربية الرقمية هو الانتقال السريع من رصد تغير في أنماط الحياة إلى إصدار حكم عام بأن التكنولوجيا «دمرت الأسرة» أو «ألغت دور الوالدين».

والأدلة لا تسوغ مثل هذا التعميم.

صحيح أن عددًا من الدراسات العربية سجل مشكلات في التفاعل والعلاقات الأسرية مرتبطة بأنماط الاستخدام الرقمي. فقد خلصت دراسة بوبكر وبوقرة (2024)، على عينة قصدية من 50 أسرة في مدينة بسكرة، إلى وجود تصورات لدى المشاركين عن تراجع بعض أشكال التفاعل الأسري وعزلة الأبناء المصاحبة للاستخدام الرقمي المتكرر. كما وجدت دراسة القثامي (2024)، التي شملت 508 من أولياء أمور أطفال تتراوح أعمارهم بين 7 و12 عامًا في جدة، آثارًا متباينة للتكنولوجيا الرقمية على العلاقات الاجتماعية للأطفال؛ فقد ارتبط استخدامها ببعض صور النزاع أو انخفاض المشاركة في مهام الأسرة، لكنه وفر في الوقت نفسه موضوعات للنقاش داخل الأسرة.

وهذه الصورة المركبة أكثر فائدة من الخطاب الأحادي؛ لأن التقنية لا تعمل خارج السياق الأسري. فالمنزل الذي يغيب فيه الحوار لن يصبح بيتًا حواريًا بمجرد إدخال التقنية، والمنزل الذي توجد فيه علاقة قوية يمكنه أن يستخدم بعض الوسائط الجديدة لتوسيع الاتصال والتعلم والمشاركة.

لذلك فالسؤال التربوي الأدق ليس:

هل التقنية تقوي الأسرة أم تضعفها؟

بل:

في أي نوع من الأسر، وبأي طريقة استخدام، وتحت أي شروط، تؤدي التقنية إلى نتائج معينة؟

وهذه النقلة من الحكم المطلق إلى تحليل الشروط ستكون قاعدة منهجية متكررة في هذا الكتاب.

8- من الجمهور الواحد إلى العوالم الشخصية

من أهم الفروق بين الإعلام الجماهيري التقليدي والمنصات الخوارزمية أن أفراد الأسرة الواحدة لم يعودوا يعيشون بالضرورة داخل المجال الإعلامي نفسه.

كان بإمكان الأسرة في الماضي أن تعرف بصورة تقريبية ما يشاهده أفرادها إذا كان الجهاز واحدًا والمحتوى محدودًا. أما اليوم فيمكن لكل فرد أن يعيش ساعات طويلة داخل تدفق خاص من المحتوى مصمم جزئيًا في ضوء تاريخه وتفضيلاته وتفاعلاته.

وقد يؤدي هذا إلى ظهور ما يمكن تسميته العوالم الشخصية المتوازية.

فالوالد قد لا يعرف الشخصيات التي تمثل مصدرًا للتأثير في ابنه، والمعلم قد لا يعرف الخطابات الفكرية التي يتعرض لها طلابه، والطلاب أنفسهم قد ينتمون إلى مساحات رقمية شديدة الاختلاف رغم جلوسهم في الفصل نفسه.

وهذا التحول يجعل مهمة التربية أكثر تعقيدًا؛ إذ لم يعد كافيًا أن يعرف المربي «ما الموضوعات المنتشرة بين الشباب»؛ فربما لا يوجد أصلًا فضاء واحد مشترك يمكن وصفه بهذه الطريقة.

وقد أظهرت الدراسات حول الوعي الخوارزمي أن إدراك المستخدمين لحقيقة أن ما يرونه ناتج جزئيًا عن عمليات ترتيب وتخصيص ليس متساويًا بينهم؛ ولذلك طرح Gran وBooth و (2021) Bucher مسألة الوعي بالخوارزميات بوصفها وجهًا محتملاً لفجوة رقمية جديدة: الفجوة ليست فقط بين من يستطيع الوصول إلى التقنية ومن لا يستطيع، وإنما أيضًا بين من يفهم بدرجة ما الآليات التي تنظم تجربته الرقمية ومن يتعامل معها دون هذا الوعي.

ومن المنظور التربوي، تمثل هذه الفجوة قضية مركزية؛ لأن الناشئ الذي لا يدرك طبيعة التخصيص قد يخلط بسهولة بين:

ما	تعرضه	لي	المنصة
و			
ما يوجد فعليًا في المجتمع والعالم.			

9- الخوارزمية لا تعرف الخير من الشر بالطريقة التي يعرفها المربي

المربي يتحمل، في الأصل، مسؤولية أخلاقية تجاه من يربيه. فهو لا يسأل فقط: ما الذي سيجذب الطفل؟ بل ينبغي أن يسأل: ما الذي ينفعه؟ ما الذي يناسب عمره؟ ما الذي يحفظ كرامته؟ ما الذي يساعده على النمو؟

أما نظام التوصية الرقمي فلا يعمل بالضرورة وفق هذه الأسئلة. فهو ينفذ أهدافاً صممتها المؤسسة المشغلة، وقد يكون من بينها تحسين الملاءمة، أو زيادة الاستخدام، أو تقديم محتوى يحتمل أن يتفاعل معه الشخص، إلى جانب اعتبارات أخرى تتغير باختلاف المنصة والسياسات.

وهذا فرق بالغ الأهمية.

فالخوارزمية تستطيع أن تتنبأ، بدرجات متفاوتة، بما قد يجذب المستخدم، لكنها لا تتحمل عنه مسؤولية تحديد ما ينبغي أن يجذبه.

ومن هنا لا يصح أن نعطي أنظمة التوصية وضعاً أخلاقياً يماثل وضع الأسرة أو المدرسة. فهي ليست «مربية» بالمعنى القيمي، لكنها تستطيع أن تؤثر في المواد الخام التي تتم داخلها التربية.

والتمييز بين هذين الأمرين ضروري حتى لا نقع في مبالغة لغوية تجعل الخوارزمية كائنًا واعيًا يقصد تشكيل الإنسان، ولا في تبسيط مضاد يجعلها أداة محايدة لا علاقة لها بالتنشئة.

10- نحو مفهوم «التنشئة الخوارزمية»

في ضوء ما سبق يمكن اقتراح تعريف إجرائي للمفهوم الذي سيستخدمه هذا الكتاب:

التنشئة الخوارزمية هي ذلك الجانب من عملية تشكيل معرفة الفرد واهتماماته وتصوراتهِ وقيمه وأنماط تفاعله الذي يحدث داخل بيانات رقمية تستخدم أنظمة آلية لجمع إشارات عن سلوكه، وانتقاء المحتوى وترتيبه وتخصيصه وتكراره، بحيث تنشأ علاقة تفاعلية مستمرة بين اختيارات المستخدم والبيئة المعلوماتية والاجتماعية التي تعرض عليه.

ويتضمن هذا التعريف عدة عناصر.

أولها أن التنشئة الخوارزمية جزء من التنشئة وليست بديلاً عنها.

وثانيها أنها لا تقتصر على المحتوى الذي تنتجه المنصة نفسها، بل تشمل الطريقة التي تختار بها المنصة من المحتوى الموجود ما يصل إلى المستخدم.

وثالثها أن المستخدم مشارك في العملية؛ لأن سلوكه السابق يسهم في تشكيل ما يعرض عليه لاحقاً.

ورابعها أن الأثر لا يقع في المعرفة وحدها، بل يمتد إلى الاهتمام والمقارنة والانتماء والتفاعل والقيم والعادات.

وخامسها أن هذه العملية ليست حتمية؛ فالإنسان يستطيع أن يغير مساره، ويبحث عمداً عن مصادر بديلة، ويتجاهل التوصيات، ويغادر المنصة، ويكتسب وعياً يمكنه من التعامل النقدي معها.

ومن ثم فإن استعمال مفهوم «التنشئة الخوارزمية» هنا لا يعني التسليم بحتمية تكنولوجياية تجعل الإنسان نتيجة آلية للخوارزميات؛ بل يعني الاعتراف بظهور عامل بنيوي جديد في بيئة التنشئة ينبغي للمربي أن يفهمه.

11- الناشئ ليس ضحية سلبية

قد يقود التركيز على قوة الخوارزميات إلى صورة تربوية خاطئة: طفل ضعيف في مواجهة آلة فائقة القوة.

هذه الصورة تتجاهل أن الناشئ فاعل كذلك. فهو يختار ويتجاهل ويبحث ويتابع ويلغي المتابعة ويكون جماعات ويصنع محتوى ويعيد تفسير الرسائل في ضوء خبرته السابقة.

وتؤكد مراجعة Avci و Baams و Kretschmer (2025)، التي جمعت 32 دراسة شملت 19,658 من المراهقين والشباب، أن العلاقات بين وسائل التواصل وتطور الهوية لا يمكن اختزالها في «الوقت أمام الشاشة». فالأنشطة التي يمارسها المستخدم وطريقة تقديم الذات والمقارنة الاجتماعية كانت أكثر دلالة لفهم بعض جوانب الهوية

من كمية الوقت وحدها. كما أن غالبية الدراسات التي راجعتها لم تكن تسمح بإثبات اتجاه سببي واحد بين الاستخدام والهوية.

وهذا الاستنتاج مهم للكتاب كله؛ لأنه ينقل التفكير التربوي من منطق:

الجهاز يفسد الطفل

إلى منطق أكثر نضجاً:

ما الذي يفعله الناشئ داخل البيئة الرقمية؟ ولماذا يفعله؟ وما الاحتياجات التي يبحث عن إشباعها؟ وما البناء الداخلي الذي يحمله معه إلى تلك البيئة؟

فالناشئ الذي يمتلك هوية واضحة، وعلاقات إنسانية مستقرة، وقدرة على التحقق، ومعايير أخلاقية داخلية، لا يدخل إلى العالم الرقمي بالشروط نفسها التي يدخل بها ناشئ يبحث عن اعتراف أو انتماء أو إجابات لا يجد لها مساحة آمنة في محيطه القريب.

ولهذا لن تكون التربية الرقمية الناجحة مجرد تقييد خارجي، بل بناء لقدرة داخلية على الاختيار.

12- من المؤثر الرقمي إلى الرفيق الاصطناعي

شهدت البيئة الرقمية خلال السنوات الأخيرة تحولاً آخر يتجاوز منصات التواصل التقليدية، يتمثل في انتشار أنظمة الذكاء الاصطناعي التوليدي القادرة على إجراء حوار شخصي مستمر مع المستخدم.

وللمرة الأولى تقريباً أصبح بإمكان الناشئ أن يسأل نظاماً آلياً عن أي موضوع في أي وقت، وأن يتلقى إجابة مصاغة خصيصاً لسؤاله، ثم يطلب التفسير أو الاعتراض أو النصيحة أو إعادة الصياغة.

وهذه نقلة تربوية بالغة العمق.

فمحرك البحث كان يعرض روابط ويدفع المستخدم إلى الاختيار بينها، أما النظام الحوارية فيستطيع أن يقدم له إجابة واحدة مركبة في صورة خطاب شخصي مباشر.

وبذلك لا يعود الذكاء الاصطناعي مجرد مصدر للمعلومات، وإنما يمكن أن يصبح لدى بعض المستخدمين:

مفسراً،

ومعلماً،

ومجيباً عن الأسئلة،

ومساعدًا في اتخاذ القرار،

ورفيقاً للحوار.

وهنا تزداد أهمية التمييز بين سهولة الحصول على الإجابة وموثوقية المرجعية.

وقد دعت اليونسكو إلى مقارنة متمحورة حول الإنسان في استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، وإلى مراعاة العمر، وحماية الوكالة البشرية، وتنمية القدرة على الاستخدام النقدي والأخلاقي بدل الاكتفاء بالمهارات التشغيلية (Miao & Holmes, 2023). كما جعل إطارها لكفايات الطلاب في الذكاء الاصطناعي «العقلية المتمحورة حول الإنسان» و«أخلاقيات الذكاء الاصطناعي» من المكونات المركزية للكفاية، إلى جانب المعرفة التقنية والتطبيق (Miao et al., 2024).

وسوف يعالج الكتاب في فصل لاحق أثر هذا التحول في استقلال العقل بصورة موسعة. أما ما يعنينا هنا فهو أن خريطة التنشئة قد اتسعت مرة أخرى: فبعد الأسرة والمدرسة والرفيق والمؤثر والمنصة، ظهر المحاور الاصطناعي.

13- التنشئة الخوارزمية لا تعني انهيار التنشئة البشرية

قد يبدو من الوصف السابق أن المؤسسات التربوية التقليدية فقدت قدرتها أمام المنصات. غير أن هذا الاستنتاج متعجل.

فالتقنية تستطيع أن تنافس الأسرة على الوقت والانتباه، لكنها لا تستطيع أن تعوض القيمة التربوية الكاملة للعلاقة الإنسانية. وقد يستطيع المؤثر أن يقدم نموذجاً جذاباً، لكنه لا يحمل المسؤولية الوجودية نفسها التي يفترض أن يحملها الأب أو الأم تجاه

الابن. ويمكن لنظام ذكاء اصطناعي أن يجيب عن سؤال، لكنه لا يعيش مع الناشئ نتائج تلك الإجابة، ولا يعرف حياته بالطريقة التي يعرفها شخص يحبه ويصاحبه ويرى تحوله عبر الزمن.

وتشير الأدبيات المهنية حول استخدام المراهقين لوسائل التواصل إلى أن الحوار والإرشاد ووضع الحدود الملائمة للنمو تظل عناصر مهمة، وأن زيادة الاستقلال ينبغي أن ترتبط بنمو القدرة على التنظيم الذاتي والثقافة الرقمية (APA, 2023).

وهنا تظهر مفارقة مهمة:

كلما ازدادت قوة الوسائط الرقمية، ازدادت الحاجة إلى جودة العلاقة التربوية الإنسانية.

فإذا فقدت الأسرة تأثيرها، فليس الحل أن تحاول أن تصبح أكثر قوة من الخوارزمية في جذب الانتباه، بل أن تقدم للناشئ ما لا تقدمه له الخوارزمية: الثقة، والانتماء، والرحمة، والمعنى، والحوار، والقُدوة، والمسؤولية، والوجود الإنساني الحقيقي.

14- من حراسة الأبواب إلى بناء القدرة على العبور

كانت بعض أنماط التربية في الماضي تستطيع أن تعتمد بدرجة كبيرة على التحكم في المدخلات: اختيار الكتاب، والقناة، والصديق، والمكان. أما البيئة الرقمية فقد جعلت التحكم الكامل في المدخلات أكثر صعوبة.

ولا يعني ذلك التخلي عن الضوابط والحدود، فهي ضرورية خصوصًا في المراحل العمرية المبكرة. لكنه يعني أن استراتيجية التربية لا يمكن أن تبقى قائمة على حراسة الأبواب وحدها.

فالناشئ سيخرج عاجلاً أو آجلاً من مجال السيطرة المباشرة، وإذا كانت سلامته تعتمد فقط على وجود شخص يمنعه، فإن الخطر يبدأ لحظة غياب ذلك الشخص.

ومن هنا يصبح الهدف الأبعد:

أن يعرف لماذا يختار.

وأن يعرف متى يشك.

وأن يعرف كيف يتحقق.

وأن يستطيع مقاومة الإغراء.

وأن يدرك أن التكرار لا يحول الخطأ إلى حقيقة.

وأن يعرف أن الانتشار ليس دليلاً.

وأن يفهم أن ما يظهر أمامه ليس صورة كاملة للعالم.

وأن يحتفظ بحقه في السؤال والرفض والخروج وإعادة الاختيار.

وهذا الانتقال من الحماية الخارجية إلى الكفاية الداخلية هو قلب المشروع التربوي الذي يتبناه هذا الكتاب.

15- الدلالة التربوية: من ينافس المربي فعلاً؟

ليس المنافس الحقيقي للمربي هو الهاتف بوصفه قطعة معدنية وزجاجية، ولا تطبيق بعينه يمكن حذفه فيختفي التحدي.

التحدي أعمق.

إنه بيئة قادرة على تقديم: محتوى لا ينتهي، واستجابة فورية، وتخصيص مستمر، ومكافآت اجتماعية، وشخصيات جذابة، وجماعات انتماء، ومساحات للتجريب، وإجابات سريعة للأسئلة التي قد لا يجد الناشئ من يستمع إليها في الواقع.

ولذلك فإن الأسرة أو المدرسة التي لا توفر الحوار لا يمكنها معالجة المشكلة بمجرد التحذير من الحوار الرقمي.

والتربية الدينية التي تخشى السؤال لا ينبغي أن تستغرب إذا انتقل الناشئ بسؤاله إلى مصدر آخر.

والمعلم الذي يحصر دوره في إعطاء المعلومات سيجد نفسه في منافسة غير متكافئة مع نظام يستطيع إنتاج المعلومات في ثوان.

ومن هنا لا ينبغي أن يكون رد التربية على البيئة الخوارزمية محاولة تقليدها، بل إعادة اكتشاف الوظائف الإنسانية العميقة للتربية.

وظيفة المربي ليست أن يعرف أكثر من الإنترنت في كل شيء، وإنما أن يساعد الناشئ على بناء ميزان يفرق به بين المعرفة والادعاء.

وليست أن يقدم له إجابة فورية لكل سؤال، بل أن يعلمه كيف يعيش مع السؤال حتى يصل إلى جواب معتبر.

وليست أن يراقب كل ما يراه، بل أن يبني فيه الضمير الذي يرافقه عندما تغيب الرقابة.

وليست أن يغلق عليه العالم، بل أن يقوي جذوره بما يمكنه من دخوله دون أن يفقد مركزه.

خاتمة الفصل

أصبحت المنصات شريكًا في تنظيم خبرة الناشئ، مع استمرار أثر الأسرة والمدرسة والعلاقات الإنسانية. ولا ينتج عن هذا التغير أثر واحد على الجميع؛ فالمحتوى وطريقة الاستخدام وخصائص المستخدم وسياقه تتفاعل في تشكيل النتائج.

لذلك تتجه التربية إلى بناء المرجعية والتحقق وضبط الذات، إلى جانب الحماية الملائمة للعمر. ويتطلب هذا البناء فهم الناشئ نفسه: حاجته إلى الاستقلال، وحساسيته للقبول، وبحثه عن المعنى والانتماء. ومن دراسة البيئة ننتقل في الفصل التالي إلى دراسة هذه الحاجات، حتى لا نعالج ظواهر النمو كما لو كانت كلها مشكلات أحدثتها التقنية.

الفصل الثاني

الناشئ الرقمي: النمو والهوية والحاجة إلى الانتماء

مدخل

تتفاعل المنصة مع إنسان له عمر وحاجات وخبرة، ولذلك لا نفهم أثرها بمعزل عن نموه. وفي المراهقة يتسع التفكير والوعي بالذات، وتتنزid الحاجة إلى الاستقلال وقبول الأقران، وتبرز أسئلة الهوية والانتماء.

لم تنشئ التقنية هذه الأسئلة، لكنها وسعت المجال الذي يختبرها فيه الناشئ، وجعلت عرض الذات والمقارنة والتفاعل أكثر استمرارًا وقابلية للقياس. ويشير مصطلح «الناشئ الرقمي» هنا إلى إنسان تنمو قدراته داخل هذا السياق، لا إلى نمط بشري تنطبق عليه قواعد نمو مختلفة. ويبحث الفصل كيف تتفاعل خصائص المرحلة مع خصائص البيئة الرقمية، وما الذي يحتاج إليه المربي ليميز بين الاستكشاف الطبيعي ومواطن الهشاشة التي تستدعي الدعم.

1- المراهقة: مرحلة نمو لا مشكلة ينبغي التخلص منها

كثيرًا ما تدخل المراهقة إلى الخطاب الأسري والتربوي من بوابة المشكلات: العناد، والنقلب، والتمرد، والانفعال، وتأثير الأصدقاء، والميل إلى الخصوصية. وقد يؤدي تكرار هذا الخطاب إلى تكوين صورة ضمنية تجعل المراهقة أزمة في ذاتها، وتجعل مهمة المربي هي إخضاع هذه المرحلة أو انتظار انتهائها بأقل قدر من الخسائر.

غير أن المنظور النمائي يقدم صورة أكثر توازنًا. فالمراهقة مرحلة انتقال وبناء، تحدث فيها تغيرات جسدية وعقلية وانفعالية واجتماعية واسعة، ويتقدم خلالها الفرد نحو قدر أكبر من الاستقلال وتحمل المسؤولية. وتؤكد الأدبيات العربية في علم نفس النمو أن هذه المرحلة تشهد نموًا ملحوظًا في القدرات العقلية، والوعي بالذات، والعلاقات الاجتماعية، والحاجة إلى تأكيد الشخصية والاستقلال، إلى جانب التحولات الانفعالية والجسمية التي ترافق الانتقال إلى الرشد (زهران، 2005؛ شريم، 2009).

كما تشير الأدبيات الدولية إلى أن القدرات على التفكير المجرد والاستدلال والنظر الأخلاقي واتخاذ الأحكام تنمو خلال المراهقة، في الوقت نفسه الذي تتغير فيه الأدوار والعلاقات الاجتماعية والتوقعات المحيطة بالفرد (World Health Organization [WHO], 2020).

ولا يحدث هذا النمو دفعة واحدة، ولا يتقدم بالطريقة نفسها لدى جميع الأفراد. فقد يظهر المراهق في موقف قادرًا على مناقشة فكرة فلسفية معقدة، ثم يتصرف في موقف آخر بصورة اندفاعية؛ وقد يطالب باستقلال واسع، بينما يبقى في الوقت ذاته شديد الحاجة إلى الأمان العاطفي والقبول الأسري. وليس هذا التناقض بالضرورة علامة خلل، بل يعكس في كثير من الأحيان طبيعة مرحلة تتجاوز فيها قدرات آخذة في النضج مع جوانب لم تبلغ بعد مستوى الرشد الكامل.

ومن هنا لا ينبغي أن تكون التربية في هذه المرحلة محاولة لإعادة المراهق إلى نمط الطفولة، بل مساعدته على الانتقال منها بصورة آمنة. فالمربي الناجح لا يقاوم كل علامة استقلال، وإنما يميز بين الاستقلال الذي ينبغي أن ينمو، والاندفاع الذي يحتاج إلى التوجيه، والاختيار الذي ينبغي احترامه، والخطر الذي يستدعي التدخل.

وتزداد أهمية هذا المبدأ في العالم الرقمي؛ لأن جزءًا من التوتر بين المراهق والديه قد يكون متعلقًا بمحاولة المراهق بناء مجال خاص له، بينما يرى الوالدان أن هذا المجال يحمل أخطارًا لا يمكن تجاهلها. ولا يحل هذا التوتر بإلغاء الحاجة إلى الاستقلال ولا بإطلاقها بلا حدود، وإنما بتربية تدريجية تنتقل فيها المسؤولية من يد المربي إلى يد الناشئ بقدر نمو قدرته على حملها.

2- من الاعتماد إلى الاستقلال: لماذا يريد المراهق مساحة تخصه؟

من أبرز التحولات التي تميز المراهقة أن الطفل الذي كانت الأسرة تمثل عالمه الاجتماعي الأساسي يبدأ في توسيع ذلك العالم. وتبقى الأسرة شديدة الأهمية، لكن المراهق يعيد تعريف علاقته بها؛ فهو يريد أن يكون له رأي، وخصوصية، وأصدقاء يختارهم، واهتمامات لا يحددها الآخرون كاملة، ومساحات يختبر فيها قدرته على اتخاذ القرار.

وهذه الحاجة إلى الاستقلال لا تعني بالضرورة رفض الأسرة. فقد يحب المراهق أسرته ويحتاج إليها، وفي الوقت نفسه يرفض بعض أشكال الرقابة التي كان يقبلها في طفولته. وقد يكون اعتراضه على سؤال والده: «مع من تتحدث؟» أقل اتصالاً بسر خطير يخفيه، وأكثر اتصالاً بإحساس ناشئ بأن له مجالاً خاصاً ينبغي الاعتراف به.

والبيئة الرقمية توفر لهذه الحاجة مجالاً واسعاً. يستطيع المراهق أن يختار الحسابات التي يتابعها، ويكون جماعاته، ويبحث عن موضوعات قد لا يتحدث عنها في المنزل، وينتج محتواه، ويبني صورة لنفسه أمام الآخرين. وبهذا تمنحه البيئة الرقمية نوعاً من الاستقلال الرمزي والاجتماعي لا يتطلب استقلالاً مادياً كاملاً عن الأسرة.

لكن المفارقة أن المجال الذي يشعر فيه المراهق بأنه أكثر استقلالاً قد يكون في الوقت ذاته مجالاً شديد التوجيه من الأقران والمؤثرين والخوارزميات. فقد يبتعد عن سلطة الوالد، لا ليصبح مستقلاً تماماً، وإنما لينتقل إلى أشكال أخرى من السلطة أقل ظهوراً.

ومن هنا ينبغي التمييز بين الاستقلال عن المربي والاستقلال في التفكير والاختيار. فقد ينجح المراهق في التخلص من مراقبة الأسرة دون أن يكتسب استقلالاً معرفياً أو أخلاقياً حقيقياً، فيصبح أكثر خضوعاً لضغط الجماعة أو معايير الشهرة أو التوجيه الخوارزمي.

وهذه إحدى القضايا المركزية للكتاب: غاية التربية ليست أن يبقى الناشئ تابعاً للمربي، بل أن يصبح قادراً تدريجياً على حمل المرجعية والمعيير في داخله.

3- حين يصبح السؤال «من أنا؟» سؤالاً مركزياً

يرتبط اسم إريكسون ارتباطاً وثيقاً بدراسة الهوية في المراهقة؛ إذ جعل تكوين الهوية في قلب المهمة النمائية لهذه المرحلة، ورأى أن المراهق يسعى إلى بناء قدر من الاستمرارية والتماسك بين ما كانه في طفولته، وما يراه الآخرون فيه، وما يريد أن يصبحه في المستقبل (Erikson, 1968).

وطور مارسيا هذا المدخل من خلال التركيز على عمليتين أساسيتين هما الاستكشاف والالتزام. فالإنسان لا يبني هويته الناضجة بمجرد أن يرث مجموعة من الاختيارات دون فحص، ولا بمجرد أن يظل يستكشف احتمالات لا تنتهي دون أن يلتزم بشيء؛ بل

تتكون الهوية من خلال علاقة دينامية بين استكشاف البدائل وتكوين التزامات ذات معنى (Marcia, 1966).

ولا ينبغي التعامل مع هذه النماذج باعتبارها قوالب جامدة يصنف فيها المراهق مرة واحدة، وإنما بوصفها أدوات تساعد على فهم أن الهوية عملية تكوين. وقد يعيد الإنسان النظر في بعض جوانبها مع تغير الخبرة والسياس، كما أن جوانب الهوية لا تتشكل في وقت واحد؛ فقد يكون واضحًا في انتمائه الأسري، لكنه ما يزال يبحث عن اختياره المهني، أو يكون مستقرًا في قيم أساسية لكنه يراجع الطريقة التي يفهم بها بعض القضايا.

وتشير شريم (2009) إلى مركزية نمو الهوية ضمن البناء النفسي والاجتماعي للمراهقة، وإلى ارتباطه بعلاقات المراهق الأسرية والرفاقية ونموه المعرفي والأخلاقي. وهذه الصلة بالغة الأهمية في مشروعنا؛ لأن الهوية التي نناقشها ليست بطاقة يجيب بها الناشئ عن سؤال «إلى أي جماعة تنتمي؟»، وإنما نسق تدريجي من الإجابات عن أسئلة الذات والمعنى والقيمة والانتماء والمستقبل.

والبيئة الرقمية توسع بصورة غير مسبوقة مجال البدائل التي يستطيع المراهق مشاهدتها وتجريبها. فهو يستطيع في مساء واحد أن يتعرض لطرائق شديدة الاختلاف في الحياة والتدين واللباس والعلاقات والقيم والطموح وفهم النجاح والسعادة. وهذه الوفرة قد توسع أفقه وتتيح له فرصًا للتعلم، لكنها تجعل عملية الاستكشاف نفسها أكثر تعقيدًا؛ لأنه لا يقارن نفسه ببيئته القريبة فقط، بل بآلاف النماذج الممكنة للحياة.

وهكذا يصبح السؤال التقليدي «من أنا؟» مصحوبًا في البيئة الرقمية بسؤال آخر شديد القوة: من يمكن أن أكون؟

4- الهوية ليست شيئًا موجودًا في الداخل فقط

قد يوحي الحديث عن «البحث عن الذات» بأن للإنسان هوية مخفية في داخله، وأن مهمته أن يعثر عليها كما يعثر على شيء ضائع. لكن الهوية تتكون في علاقة مستمرة بين الذات والآخرين؛ فنحن نفهم أنفسنا جزئيًا من خلال استجابات الناس لنا، والأدوار التي نؤديها، والجماعات التي ننتمي إليها، والقصص التي نحكيها عن أنفسنا.

وهذا يفسر قوة العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة. فالناشئ لا يسأل فقط «من أنا في نظري؟»، وإنما يتساءل بصورة مباشرة أو ضمنية: كيف يراني الآخرون؟ هل أنا مقبول؟ إلى أي جماعة أنتمي؟ ما الذي يجعلني جديرًا بالتقدير؟

وقد أصبحت وسائل التواصل مجالًا واسعًا لهذه العملية؛ فهي تسمح للمستخدم بأن يقدم نفسه للآخرين، ويتلقى استجابات منهم، ويراقب نماذج أخرى للذات، ثم يعدل بعض جوانب تقديمه لنفسه في ضوء ذلك. ولهذا وصفت بعض الأدبيات الحديثة وسائل التواصل بأنها أشبه بـ«مرآة اجتماعية رقمية» يختبر من خلالها المراهق تقديم الذات والمقارنة والنماذج المرجعية واستجابة الجمهور (Pérez-Torres, 2024).

وتؤكد دراسة عربية حول الهوية الافتراضية لدى المراهقين أن الشبكات الاجتماعية توفر مجالًا مختلفًا لتقديم الذات والتفاعل، وقد تسمح لبعض المراهقين بأن يظهروا بصورة تختلف عن حضورهم في الواقع المباشر (براردي ومباركية، 2022). ولا ينبغي أن نستنتج من ذلك أن وجود اختلاف بين الحضور الرقمي والواقعي يعني دائمًا «هوية مزيفة»، فكل إنسان يختار جوانب مختلفة من نفسه بحسب الموقف الاجتماعي. لكن المسألة تصبح أكثر أهمية عندما يتسع الفرق بين الذات التي يعيشها الفرد والذات التي يشعر أنه مضطر إلى عرضها من أجل الحصول على القبول.

وهنا نصل إلى سؤال تربوي مهم: هل تساعد البيئة المحيطة بالناشئ على أن يبني ذاتًا يستطيع قبولها والعيش بها، أم تدفعه إلى بناء صورة يطلب بها قبول الآخرين؟

5- تقديم الذات: بين التعبير والتصنيع

يقدم الإنسان نفسه بصورة مختلفة بحسب المقام حتى خارج العالم الرقمي. فالطالب لا يتحدث مع أستاذه بالطريقة نفسها التي يتحدث بها مع صديقه، والشخص يختار الصورة التي يظهر بها في مناسبة اجتماعية. ومن ثم فإن «إدارة الانطباع» ليست اختراعًا رقميًا.

لكن المنصات أضافت خصائص جديدة؛ إذ يستطيع المستخدم أن ينتقي الصورة، ويعيد التقاطها، ويعدلها، ويختار اللحظة التي ينشرها، ويحذف ما لا يعجبه، ويتلقى مؤشرات فورية على استجابة الآخرين. وبهذا يصبح تقديم الذات أكثر قابلية للتخطيط والقياس والمراجعة.

وتظهر أهمية هذه القضية في نتائج المراجعة المنهجية التي أجراها Avci وزملاؤها (2025)، والتي خلصت إلى أن نوع المشاركة الرقمية أكثر أهمية لفهم علاقتها بتطور الهوية من مجرد الزمن المستغرق على المنصات؛ فقد ارتبط تقديم الذات بصورة أكثر أصالة بوضوح أكبر لمفهوم الذات، في حين ارتبط بعض أنماط التقديم المثالي أو المختلف عن الذات بعمليات الاستكشاف الهوياتي. ولا تسمح غالبية الدراسات التي راجعتها هذه الدراسة بإثبات اتجاه سببي بسيط، وهو قيد يجب المحافظة عليه عند تفسير النتائج.

وتتسجم هذه الصورة مع ما وجدته بعض الدراسات العربية من ارتباط متابعة المحتوى البصري والمدونين بجوانب من تصور المراهق لذاته وهويته. فقد تناولت دراسة خطاب (2023) تعرض المراهقين للمدونات البصرية وعلاقته بالهوية الشخصية، وأظهرت حضور الثقة بالمحتوى الذي يقدمه المدونون وتأثيرهم الرمزي لدى المشاركين. كما أظهرت دراسة المر والربة والشحات (2023) أن متابعة المدونين ترتبط بدوافع تتصل بالجابنية والحوار واكتساب طرائق جديدة في التفكير، إلى جانب ظهور المقارنة بالمشاهير في بعض استجابات المراهقين.

والدلالة التربوية هنا ليست أن كل تقديم جميل للذات خداع، وإنما أن الناشئ يحتاج إلى التمييز بين التعبير عن الذات والعيش من أجل الصورة المعروضة للذات. ففي الحالة الأولى يستخدم المنصة ليعبر عن جانب من شخصيته، أما في الثانية فقد يبدأ بقياس قيمته بقدرة الصورة التي يصنعها على الحصول على استجابة الآخرين.

6- الحاجة إلى الانتماء: لماذا يصبح الأقران شديدي الأهمية؟

الإنسان كائن اجتماعي، والحاجة إلى الانتماء ليست ضعفاً خاصاً بالمراهقين. لكن موقع الأقران يزداد أهمية في هذه المرحلة مع اتساع العالم خارج الأسرة، وازدياد البحث عن الاعتراف والمكانة والاستقلال.

ويتعلم المراهق من جماعة الرفاق مهارات اجتماعية لا يمكن اكتسابها كلها داخل الأسرة؛ فهو يتفاوض مع أنداد له، ويختبر القبول والرفض، ويتعلم الصداقة والولاء، ويواجه اختلاف الرأي والمنافسة والتعاون. ولهذا لا ينبغي النظر إلى تأثير الأصدقاء باعتباره خطراً في ذاته. إن وجود جماعة أقران صحية قد يكون مصدراً مهماً للدعم والنمو.

لكن البيئة الرقمية غيرت طبيعة هذا الانتماء في عدة جوانب. فالجماعة لم تعد مرتبطة بالمكان؛ يستطيع الناشئ أن يجد أفرادًا يشاركونه اهتمامًا دقيقًا أو تجربة خاصة عبر حدود المدينة والدولة. كما أصبح التواصل ممكنًا في معظم ساعات اليوم، وأصبحت إشارات القبول والرفض أكثر ظهورًا وقابلية للعد عبر الإعجاب والتعليق والمشاركة وعدد المتابعين.

وقد وجدت مراجعة تحليلية لـ Schwartz وزملائه (2025)، شملت 12 دراسة و7776 مشاركًا، ارتباطًا إيجابيًا صغيرًا إلى متوسط بين بعض أشكال النشاط على وسائل التواصل والشعبية بين الأقران، مع بقاء أسئلة مهمة حول طبيعة الاتجاه السببي لهذه العلاقة.

وفي السياق العربي، تناول سلامة (2024) ضغط الأقران في وسائل التواصل وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من المراهقين، وأظهرت النتائج ارتباط التفاعل الرقمي وردود أفعال الأقران وتقدير الذات وضغط الجماعة بدرجات مختلفة. وتظل هذه النتائج مرتبطة بمنهج الدراسة وعينتها ولا يجوز تحويلها إلى حكم سببي عام، لكنها تؤكد أن الجماعة الرفاقية لم تعد موجودة فقط في ساحة المدرسة والحي، بل تمتد داخل الهاتف نفسه.

وهذا الامتداد يغير معنى «العودة إلى المنزل». كان المراهق يستطيع بعد يوم دراسي أن يغادر المجال المباشر لمراقبة الأقران؛ أما اليوم فقد تستمر الجماعة معه عبر الهاتف، بما تحمله من تواصل ودعم ومرح، وبما تحمله أحيانًا من ضغط وتقييم واستبعاد.

7- المقارنة الاجتماعية: حين تتسع دائرة من نقارن أنفسنا بهم

يقارن الإنسان نفسه بالآخرين بصورة طبيعية؛ فمن خلال المقارنة يدرك قدراته وموقعه ويتعلم ما يعده المجتمع مرغوبًا. إلا أن العالم الرقمي أحدث تغييرًا في حجم المقارنة وطبيعتها.

فالمراهق لم يعد يقارن نفسه فقط بزملائه وأقاربه، بل قد يقارن حياته اليومية بمحتوى منتقى بعناية من حياة أشخاص في أنحاء العالم. والمشكلة ليست في أن هؤلاء الأشخاص أفضل منه فعلًا، بل في أن المقارنة قد تقع بين حياته الكاملة ولحظاتهم المختارة للعرض.

ويزداد هذا الأثر حين تقدم المنصة أرقامًا ظاهرة توحى بالمكانة: عدد المشاهدات، والإعجابات، والمتابعين، والمشاركات. عندئذ لا تصبح المقارنة مرتبطة بالجمال أو الثروة أو الإنجاز فقط، وإنما بما يمكن تسميته «القيمة الاجتماعية المقاسة».

وقد وجدت المراجعة المنهجية لـ Avci (2025) وزملائها أن المقارنة على وسائل التواصل ارتبطت بدرجات أكبر من استكشاف الهوية وضيق الهوية، بينما تؤكد Pérez-Torres (2024) أن المقارنة الاجتماعية إحدى الآليات المركزية التي تجعل الشبكات الرقمية سياقًا لتطور الهوية.

وتظهر بعض الدلائل العربية الظاهرة نفسها؛ فقد رصدت دراسة المر والربة والشحات (2023) بين المشاركين صورًا من مقارنة المراهقين أنفسهم بالمدونين في الشهرة والمظهر والملبس. كما تناولت دراسات عربية أخرى أثر تقديم الحياة والصورة والمشاهير في تصورات الناشئة وسلوكهم (عبد الحليم، 2023؛ خطاب، 2023).

غير أن التربية لا ينبغي أن تستهدف إلغاء المقارنة؛ فهذا غير ممكن. المطلوب هو بناء القدرة على تفسيرها. يحتاج الناشئ إلى أن يدرك أن ما يراه عينة منتقاة، وأن النجاح الإنساني متعدد الأبعاد، وأن كثرة المتابعين لا تساوي القيمة، وأن الجمال المعروض قد يكون معدلاً، وأن الشهرة ليست دليلاً على الحكمة، وأن حياة الإنسان لا يمكن اختزالها في المقاييس التي تستطيع المنصة عدّها.

8- القدوة في العصر الرقمي: من القرب الجغرافي إلى القرب النفسي

تؤدي القدوة دورًا مركزيًا في نمو الإنسان؛ فهو لا يتعلم من التعليم الصريح وحده، بل من النماذج التي تجسد أمامه أسلوبًا للحياة. وكان الطفل والمراهق يستمدان نماذجهما في الأساس من الأسرة والمعلم والشخصيات المجتمعية والثقافية المعروفة. أما اليوم فقد دخل المؤثر الرقمي بقوة إلى هذا المجال.

ولا ترجع قوة المؤثر دائمًا إلى علم أو خبرة أو مكانة مؤسسية، بل كثيرًا ما تنشأ من الألفة المتكررة. يشاهد الناشئ الشخصية يوميًا، يعرف بعض تفاصيل حياتها، يسمع لغتها العفوية، ويتابع اختياراتها ونجاحاتها ومشكلاتها، فينشأ نوع من القرب النفسي رغم غياب العلاقة المتبادلة الحقيقية.

وقد أظهرت دراسة عربية على 400 مراهق أن المدونين كانوا مصدرًا للمحتوى والحوار وبعض أنماط المقارنة الاجتماعية والتأثير لدى المشاركين (المر والربة والشحات، 2023). كما توصلت دراسة عبد الحليم (2023) على عينة من طلاب المرحلة الثانوية إلى وجود تأثيرات إيجابية وسلبية لاستخدام TikTok، من بينها الاتصال بالأصدقاء والتعرف إلى ثقافات أخرى، إلى جانب تقليد بعض المشاهير في المظهر أو السلوك.

وهنا ينبغي تجنب الثنائية الساذجة بين «القدوة الواقعية الجيدة» و«المؤثر الرقمي السيئ». فقد يكون المؤثر صاحب علم أو رسالة نافعة، وقد تكون بعض النماذج الواقعية ضعيفة. القضية الأهم هي: بأي معيار يختار الناشئ من يستحق أن يكون مرجعًا أو نموذجًا؟

إن التربية التي تبني معيار الاختيار أقوى من التربية التي تضع قائمة ثابتة بالأشخاص المقبولين والمرفوضين؛ لأن الأسماء ستتغير، أما المعيار فيبقى.

9- بين الذات الواحدة والهويات المتعددة

يعيش الإنسان أدوارًا متعددة؛ فهو ابن في أسرته، وصديق في جماعته، وطالب في مدرسته، وعضو في مجتمعه، وصاحب انتماء ديني وثقافي ووطني. ولا يعني تعدد الأدوار تعددًا مرضيًا في الهوية؛ فالنضج يتضمن القدرة على دمج هذه الأبعاد في تصور متماسك نسبيًا للذات.

لكن البيئة الرقمية تضيف إلى ذلك مساحات قد تختلف قواعدها وجمالياتها بصورة كبيرة. فقد يقدم المراهق نفسه على منصة مهنية مستقبلاً بصورة، وعلى منصة للأصدقاء بصورة أخرى، وفي لعبة إلكترونية بهوية مختلفة، وفي حساب مغلق بطريقة لا يعرفها المحيط القريب.

وقد وصفت دراسة براردي ومباركية (2022) صورًا من الهوية الافتراضية لدى المراهقين المتمدرسين، وأبرزت إمكان أن تمنح البيئة الافتراضية بعض المستخدمين مساحة أوسع لتقديم الذات والمشاركة. وهذه النتيجة ينبغي قراءتها دون تهويل؛ فليس كل اختلاف بين السياقات دليلًا على اضطراب في الهوية. لكن كثرة السياقات تطرح سؤالًا مهمًا عن التكامل: هل يستطيع الناشئ أن يرى هذه الصور كلها أجزاء من ذات واحدة تحكمها قيم أساسية، أم يعيش بين ذوات متباعدة لا يجمعها مركز واضح؟

وهذا السؤال يهم التربية الإيمانية بصفة خاصة. فالهوية الإيمانية التي سيعالجها الكتاب في فصل لاحق لا تعني أن يتحدث الإنسان بالطريقة نفسها في كل مكان، وإنما أن يبقى لديه مركز مرجعي وقيمي يرافق انتقاله بين السياقات المختلفة.

إن التحدي ليس أن تكون للناشئ «شخصية رقمية»، بل أن تتحول هذه الشخصية إلى مجال تتفصل فيه أفعاله عن القيم التي يقر بها في حياته الأخرى.

10- البيئة الرقمية ليست تهديدًا فقط: فضاء للاستكشاف والنمو

يضع الخطاب التربوي أحيانًا المربي أمام اختيار زائف: إما أن يكون متفانيًا بالتكنولوجيا فيتجاهل أخطارها، أو متشائمًا منها فيتجاهل فرصها. لكن الواقع أكثر تركيبًا.

فالبيئة الرقمية تستطيع أن تمنح الناشئ إمكانات حقيقية للتعلم والتعبير والإبداع والانتماء. وقد يجد المراهق الذي يحمل اهتمامًا علميًا أو أدبيًا نادرًا مجتمعًا يشجعه، ويصل طالب في منطقة محدودة الموارد إلى محاضرات وكتب وخبراء لم يكن يستطيع الوصول إليهم، ويجد من يمر بتجربة اجتماعية صعبة آخرين يقدمون له الدعم، ويتعرف الناشئ إلى ثقافات ولغات وأسئلة توسع أفقه.

وتؤكد الأدبيات الحديثة أن العلاقة بين البيئة الرقمية والهوية ليست علاقة سلبية في اتجاه واحد. فالمراجعة المنهجية لـ Avcil وزملائها (2025) تبين أن المشاركة النشطة يمكن أن تتصل باستكشاف الهوية، وأن الأصالة في تقديم الذات ترتبط بوضوح أكبر لمفهوم الذات. كما تقترح Soh (2024) فهمًا تفاعليًا للعلاقة بين الهوية والسياق الرقمي؛ فالفرد يختار بياناته الرقمية ويعديلها ويستدعي استجابات منها، ثم يدمج بعض خبراته الرقمية في فهمه لذاته.

وهذا المنظور أكثر اتساقًا مع التربية من مفهوم «الضحية الرقمية». فالمراهق ليس مادة خامًا تشكلها المنصة وحدها، وإنما يشارك في تشكيل تجربته؛ والغاية أن يصبح أكثر وعيًا بهذه المشاركة.

ومن هنا لا ينبغي أن يكون سؤال الأسرة: «كيف نخرج أبناءنا من العالم الرقمي؟»، بل: كيف نجعل دخولهم إليه أكثر وعيًا وثراءً واتزانًا؟

11- لكن الفرصة نفسها قد تصبح موطئاً للهشاشة

الخاصية التي تمنح البيئة الرقمية قيمة تربوية قد تكون نفسها مصدرًا للخطر إذا غابت البنية الداخلية القادرة على إدارتها. فالتوسع الاختياريات يمكن أن يتحول من فرصة للاستكشاف إلى حيرة لا تنتهي؛ والقدرة على التعبير قد تتحول إلى الارتهاق لنظرة الجمهور؛ والانتماء إلى مجتمع رقمي قد يتحول إلى خضوع شديد لجماعته؛ وتعدد النماذج قد يوسع الأفق أو يجعل الإنسان عاجزًا عن الالتزام بأي مرجعية.

وهذا هو السبب في أن الكلام عن «أثر وسائل التواصل» بصورة عامة محدود القيمة العلمية. فالمنصة الواحدة قد تكون لشخص مجالًا للتعليم، ولآخر مجالًا للمقارنة المرهقة، ولثالث وسيلة للمحافظة على الصداقات. وقد يستخدم الشخص نفسه المنصة استخدامات مختلفة في أوقات مختلفة.

وتؤكد المراجعات الحديثة أن **كيفية الاستخدام** ومضمونه وسياقه أكثر دلالة من قياس الزمن وحده لفهم علاقة وسائل التواصل ببعض جوانب الهوية والنمو (Avci et al., 2025). وهذه نتيجة بالغة الأهمية للمربين؛ لأنها تنقلهم من السؤال السهل: «كم ساعة يستخدم الهاتف؟» إلى أسئلة أعمق: ماذا يفعل خلال هذه الساعات؟ ومع من يتفاعل؟ وما الذي يبحث عنه؟ وكيف يشعر بعد الاستخدام؟ وهل توسع تجربته أم تضيقها؟ وهل يستخدم المنصة باختيار واعٍ أم يدخلها بصورة آلية كلما شعر بالملل أو الوحدة؟

وبهذا يصبح الزمن مؤشرًا واحدًا ضمن منظومة أوسع، لا المقياس الوحيد للصحة الرقمية.

12- الحاجة إلى القبول: نقطة قوة ونقطة قابلية للتأثر

لا يستطيع المربي فهم المراهق ما لم يفهم أهمية القبول في هذه المرحلة. فالنصيحة التي تبدو للأب واضحة ومنطقية قد تخسر أمام احتمال بسيط للاستبعاد من جماعة الرفاق؛ ليس لأن المراهق عاجز عن التفكير، بل لأن الانتماء نفسه يحمل وزنًا نفسيًا كبيرًا في تلك المرحلة.

والمنصات تستطيع تحويل القبول إلى إشارات مرئية ومتكررة. فالمنشور الذي لم يحصل على استجابة، والصورة التي حصلت على إعجابات كثيرة، والدعوة إلى مجموعة،

والاستبعاد منها، والمتابعة وإلغاء المتابعة؛ كلها أحداث قد تبدو صغيرة لمن ينظر من الخارج، لكنها تستطيع أن تحمل معاني اجتماعية كبيرة لدى صاحبها.

ويزداد الأمر حساسية حين يصبح المراهق معتمدًا على الجمهور الرقمي في تقدير قيمته. فإذا تعلم أن قيمته ترتفع كلما ارتفع الرقم المجاور لاسمه، صار أكثر قابلية لأن يغير صورته أو كلامه أو اختياراته من أجل المحافظة على القبول.

ولا يكون العلاج بإخبار الناشئ أن «رأي الناس لا يهم»؛ فهذه عبارة غير واقعية، لأن الإنسان اجتماعي ورأي الآخرين يعني له شيئًا. الأجدى هو تربيته على ترتيب مصادر التقدير: أن يعرف أن احترام الناس قيمة، لكنه ليس المصدر النهائي لقيمه؛ وأن الانتماء مطلوب، لكنه لا يبرر التخلي عن المعيار؛ وأن الاختلاف مع الجماعة قد يكون مكلفًا نفسيًا لكنه أحيانًا علامة على نضج الضمير.

ومن هنا يلتقي بناء الهوية ببناء اليقين والضمير: فكلما كان مركز الإنسان الداخلي هشًا، ازداد احتياجه إلى أن تعيد له البيئة الخارجية تعريف نفسه في كل مرة.

13- الأسرة بين مهمتين: الأمان والانفصال التدريجي

قد يبدو أن ازدياد دور الأقران والفضاء الرقمي يعني تناقص أهمية الأسرة بصورة حتمية، لكن الأدق أن وظيفة الأسرة تتغير أكثر مما تخنقي.

فالطفل يحتاج في سنواته الأولى إلى قدر كبير من التوجيه المباشر، أما المراهق فيحتاج بالإضافة إلى ذلك إلى بيئة يستطيع أن يمارس فيها الاستقلال دون أن يفقد الأمان. وإذا تحولت الأسرة إلى سلطة لا تعرف إلا المراقبة، فقد يتعلم الناشئ إخفاء حياته بدل أن يتعلم إدارتها. وإذا انسحبت الأسرة بحجة احترام الخصوصية، فقد يترك المراهق وحده أمام أسئلة تتجاوز خبرته.

ومن هنا تحتاج الأسرة إلى الجمع بين أمرين يبدوان متعارضين ظاهريًا: القرب الذي يطمئن، والمسافة التي تسمح بالنمو.

ولا يتحقق ذلك بالمعادلة نفسها لكل الأعمار أو الأبناء. فالثقة والحدود والمسؤولية ينبغي أن تتدرج مع النضج. ويظل الحوار أحد أهم الجسور بين العالمين؛ فالمراهق الذي

يستطيع أن يقول لوالده: «رأيت فكرة أربكتني» أو «هناك شيء لا أفهمه» يمتلك موردًا تربويًا بالغ القيمة، حتى لو لم يكن والده يعرف الإجابة فورًا.

أما حين يتعلم الناشئ أن بعض الأسئلة ستقابل بالسخرية أو الاتهام أو الفرع، فإنه لا يتوقف بالضرورة عن السؤال؛ بل يتوقف عن سؤال والديه.

وهنا يصبح العالم الرقمي أكثر جاذبية، لأنه لا يوبخ السائل غالبًا على مجرد السؤال.

ولهذا فإن المحافظة على صلة الحوار ليست تفصيلًا في التربية الرقمية، بل جزء من حماية المرجعية الأسرية نفسها.

14- الهوية الدينية في مرحلة السؤال

تدخل المعتقدات والقيم الدينية أيضًا ضمن عملية النمو الهوياتي. فالطفل يستطيع أن يتلقى كثيرًا من معاني الدين من أسرته في صورة مباشرة، لكن اتساع التفكير في المراهقة يسمح بظهور أسئلة أعمق عن الوجود والعدل والمصير والحكمة والدليل والاختلاف بين المعتقدات.

ولا ينبغي تفسير ظهور هذه الأسئلة آليًا بوصفه علامة ضعف في الإيمان. إن قدرة الإنسان على التفكير المجرد التي تنمو في هذه المرحلة تفتح المجال بطبيعتها أمام أسئلة لم يكن قادرًا على صياغتها في طفولته.

وتضاعف البيئة الرقمية احتمال الاحتكاك بهذه الأسئلة؛ فهي تتيح للناشئ أن يرى في وقت قصير اعتراضات وشبهات ومعتقدات واتجاهات فكرية لم يكن من المحتمل أن تصل إليه في البيئة المحلية. وقد يلتقي بالمحتوى قبل أن يكون قد تلقى بناءً معرفيًا يمكنه من وضعه في سياقه.

لكن الحل التربوي لا يمكن أن يكون مجرد محاولة منع السؤال؛ لأن الوصول إلى الأسئلة لم يعد قابلاً للضبط الكامل، ولأن المنع لا يبني في ذاته قدرة على الفهم.

الأكثر أهمية هو أن يجد الناشئ في بيئته التربوية رسالة واضحة مؤداها أن الإيمان لا يخاف السؤال الصادق، وأن عدم معرفة الجواب فورًا لا يعني عدم وجود جواب، وأن التحقق والتأني والرجوع إلى أهل الاختصاص جزء من الأمانة المعرفية.

وسوف يعالج الفصل الخاص باليقين هذه القضية تفصيلاً، لكن الإشارة إليها هنا ضرورية؛ لأن السؤال الديني لدى المراهق ينبغي أن يفهم أولاً في سياق النمو والهوية، قبل أن يعالج بوصفه قضية فكرية منفصلة.

15- المبادئ التربوية المستخلصة من طبيعة المرحلة

تسمح المعطيات السابقة بصياغة عدد من المبادئ التي ستظل حاضرة في بقية الكتاب. أولها أن المراهق يحتاج إلى الاحترام قبل أن يحتاج إلى السيطرة؛ فالشعور بأن رأيه مسموع لا يعني منحه الحق في كل قرار، لكنه يتيح للحوار أن يستمر. وثانيها أن الاستقلال ينبغي أن ينمو مع المسؤولية، فلا يكون الاختيار امتيازاً منفصلاً عن تحمل النتائج. وثالثها أن الحاجة إلى الأقران لا تعالج بعزل المراهق عنهم، بل بمساعدته على بناء علاقات سليمة ومعيّار واعٍ للانتماء. ورابعها أن الهوية لا تبنى بالأوامر المباشرة وحدها، بل بالانتماء والخبرة والقدوة والحوار والاختيار المتدرج. وخامسها أن السلوك الرقمي ينبغي فهمه من حيث وظيفته في حياة الناشئ لا من حيث شكله فقط؛ فقد يكون الاستخدام الطويل أحياناً بحثاً عن انتماء أو هروباً من وحدة أو استكشافاً لاهتمام أو عادة آلية، ولكل حالة معنى تربوي مختلف. أما المبدأ السادس فهو أن التربية الإيمانية في المراهقة تحتاج إلى الانتقال من الاقتصار على الإجابات الموروثة إلى مساعدة الناشئ على امتلاكها بوعي وفهم ودليل ومعنى شخصي.

هذه المبادئ مترابطة؛ لأنها كلها تنطلق من تصور واحد: الناشئ ليس وعاءً نملؤه بما نريد، ولا مشكلة رقمية نحاول احتواءها، بل إنسان يتحرك تدريجياً نحو الرشد، ووظيفة التربية أن تساعد على الوصول إليه وهو أكثر قدرة على معرفة ذاته واختيار مرجعيته وتحمل مسؤوليته.

خاتمة الفصل

توسع البيئة الرقمية فرص الاستكشاف والتعبير والانتماء، وتضيف إليها ضغوط الجمهور والمقارنة ومؤشرات القبول. ويتوقف فهم التجربة على نوع النشاط ودوافعه وعلاقاته، لا على مدته وحدها.

ومهمة التربية أن تمنح الاستكشاف أساساً آمناً، وأن تساعد الناشئ على تقويم النماذج التي يراها وبناء استقلال تدريجي يحتفظ بالصلة بأسرته. ويقودنا ذلك إلى الأساس الذي

ينبغي أن يحكم هذا العمل: تصور الإنسان ومصادر معرفته وعلاقته بالإيمان والمسؤولية. وهو موضوع الفصل الثالث الذي يمهد للحديث عن الهوية واليقين بوصفهما بناءين مترابطين في الشخصية.

الفصل الثالث

الإنسان والمعرفة والإيمان: الأساس الذي تقوم عليه التربية

مدخل

يقوم كل عمل تربوي على تصور للإنسان: غايته، ومصادر معرفته، وحدود اختياره، وأساس مسؤوليته. وتزداد الحاجة إلى توضيح هذا التصور حين يتلقى الناشئ، عبر المقاطع والمؤثرين والإجابات المولدة، رؤى متباينة للحياة والقيمة.

ينطلق الكتاب من التصور الإسلامي للإنسان بوصفه مخلوقاً مكرماً، ذا فطرة وعقل وقلب وإرادة، يتلقى هداية الوحي ويستخدم العقل والحس والخبرة في معرفة الواقع. وتتداخل هذه الأبعاد في تعلمه وإيمانه وسلوكه؛ فلا يكفي إغراقه بالمعلومات أو إحكام السيطرة على بيئته. ويؤسس هذا الفصل للرؤية التي يصل بها بناء المعرفة إلى الفهم والاختيار والعمل، ومنها تتحدد دلالة الهوية واليقين في الفصول التالية.

1- يبدأ البناء التربوي بالسؤال: من هو الإنسان؟

يقدم القرآن الكريم الإنسان من خلال صورة مركبة لا تختزل طبيعته في بعد واحد. فهو مخلوق كرمه الله: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾ (الإسراء: 70)، وحمله مسؤولية الاختيار والتكليف، وجعله قادراً على التعلم والتفكير والنظر والعمل، وفي الوقت نفسه وصف ضعفه وعجلته ونسيانه وقابليته للهوى والتأثر.

وهذه الثنائية . القدرة والضعف، الكرامة والمسؤولية، الاستعداد للخير والقابلية للانحراف . ذات أثر تربوي عميق. فهي تمنع المربي من النظرة المثالية التي تتوقع من الناشئ أن يتصرف دائماً كما لو كان قد اكتمل رشده، كما تمنعه من النظرة المتشائمة التي ترى الإنسان محكوماً بدوافعه وبيئته بحيث تصبح التربية مجرد محاولة لضبطه من الخارج.

فالإنسان في التصور الإسلامي قابل للبناء، وهذه القابلية هي التي تجعل التربية ذات معنى.

وقد بنى عدد من منظري التربية الإسلامية تصوراتهم على هذه الرؤية الكلية؛ فالنحلاوي (2007) ينظر إلى التربية الإسلامية بوصفها عملية تنمية وتوجيه للإنسان في علاقته بخالقه ونفسه والآخرين والكون، بينما يربط الكيلاني (1985) النظرية التربوية الإسلامية بطبيعة التصور الذي يحكم علاقة الإنسان بالخالق والكون والحياة والمصير. ويؤكد محمد قطب (2007) أن التربية الإسلامية تخاطب الكيان الإنساني بأبعاده المختلفة، فلا تنمي العقل على حساب الروح، ولا الروح على حساب الجسد، ولا الفردية على حساب الصلة بالمجتمع.

ومن هنا ينبغي أن نحذر من تصور شائع يجعل التربية الإيمانية مقتصرة على «المعلومات الدينية». فقد يستطيع الناشئ أن يحفظ تعريفات العقيدة والأحكام، ومع ذلك يظل تصوره لذاته وقيمه ونجاحه وسعادته مستمدًا من منظومة أخرى لا علاقة لها بما حفظه. التربية الأعمق هي التي تجعل الإيمان جزءًا من البنية التي يفسر بها الإنسان نفسه والعالم.

2- الكرامة الإنسانية نقطة البداية لا مكافأة النهاية

للحديث عن تكريم الإنسان أثر مباشر في الممارسة التربوية. فإذا كان الإنسان مكرمًا من حيث الأصل، فإن احترام شخصيته ليس مكافأة تمنح له عندما يطيع، وإنما قاعدة تحكم التعامل معه حتى عند الخطأ.

ولا يعني احترام الناشئ قبول كل سلوك يصدر عنه، كما لا يعني إسقاط سلطة المربي أو الحدود الأخلاقية. لكنه يعني التفريق بين رفض الفعل وإهانة الفاعل، وبين تصحيح الخطأ وتحطيم الشخص، وبين ممارسة السلطة التربوية وإلغاء حق المتعلم في السؤال والتفكير.

وتظهر أهمية هذا المبدأ بصورة خاصة عندما يصل الناشئ إلى مرحلة السؤال والاعتراض. فإذا قوبل السؤال المتعلق بالدين أو القيم بإهانة السائل أو التشكيك في نيته، فقد يتعلم أن المحافظة على كرامته تقتضي إخفاء أسئلته. وعندئذ لا يكون المربي قد أنهى السؤال، بل أنهى إمكانية الحوار حوله.

ومن المنظور التربوي، يمثل احترام الكرامة شرطاً لفاعلية التربية ذاتها؛ فالإنسان أكثر استعداداً لمراجعة نفسه داخل علاقة يشعر فيها بالأمان، بينما يدفعه الإذلال في كثير من الحالات إلى الدفاع عن ذاته قبل أن يفكر في صحة موقفه.

وهذا المعنى شديد الصلة بالبيئة الرقمية؛ لأن الناشئ الذي لا يجد الاعتراف والاحترام داخل محيطه الواقعي قد يبحث عنهما في جماعات رقمية تمنحه شعوراً أسرع بالقبول. ومن ثم فإن حماية الهوية تبدأ، في جانب منها، من بناء علاقة يشعر فيها الإنسان بأن له قيمة قبل أن يحتاج إلى إثبات قيمته لجمهور مجهول.

3- الفطرة: استعداد للهداية لا معرفة مكتملة جاهزة

يحتل مفهوم الفطرة مكانة مركزية في التصور الإسلامي للإنسان؛ قال تعالى: ﴿فُطِرَ اللَّهُ الَّتِي فُطِرَ النَّاسَ عَلَيْهَا﴾ (الروم: 30)، وجاء في الحديث الصحيح: «كل مولود يولد على الفطرة» (البخاري ومسلم).

غير أن توظيف هذا المفهوم تربوياً يحتاج إلى شيء من الدقة. فالفطرة لا تعني أن الطفل يولد حاملاً منظومة معرفية مكتملة لا تحتاج إلى تعليم، ولا أنها تجعل التربية غير ضرورية؛ بل على العكس، يربط الحديث نفسه بين الفطرة والبيئة الأسرية والاجتماعية التي يتعرض لها الطفل، مما يكشف أهمية التفاعل بين الاستعداد الداخلي والتنشئة الخارجية.

يمكن النظر إلى الفطرة تربوياً بوصفها قابلية أصلية تجعل الإنسان مستعداً لمعرفة خالقه، والتوجه إلى الحق والخير، والاستجابة لمعاني العدل والرحمة والصدق، مع إمكان تأثر هذه القابلية بعوامل التربية والخبرة والهوى والثقافة.

وهذا الفهم يحمي التربية من اتجاهين متناقضين. الأول يفترض أن الإنسان صفحة بيضاء يمكن للمربي أن يكتب فيها ما يشاء، فيبالغ في سلطة البيئة ويتجاهل الفروق الفردية والاستعدادات الداخلية. والثاني يفترض أن الخير سينمو تلقائياً ما دامت الفطرة موجودة، فيقلل من شأن التربية والممارسة والقودة.

والأدق أن التربية تعمل مع الفطرة، فتوقظ الاستعدادات، وتوجهها، وتحميها من التشويه، وتساعد الإنسان على تحويل الميل إلى الخير إلى فهم واختيار وممارسة.

ولهذا فإن التربية الإيمانية الناجحة لا تعامل الإيمان كجسم غريب يراد إدخاله إلى نفس الطفل، بل تساعده على ربط الأسئلة التي تتولد في داخله . عن الخالق والغاية والعدل والموت والحياة والمعنى . بإطار معرفي ووجداني يمنحها اتجاهًا.

4- الإنسان عقل وقلب وإرادة، لا عقل منفرد

حين نتحدث في التربية عن «الإقناع» قد نتصرف أحيانًا كما لو كان الإنسان عقلًا منطقيًا خالصًا، وأن تقديم الحجة الصحيحة يكفي بالضرورة لتغيير موقفه. لكن الخبرة الإنسانية، والنصوص الشرعية نفسها، تكشف أن المعرفة لا تعمل بمعزل عن الوجدان والرغبة والإرادة.

فالقرآن ينسب الفهم والتعقل أحيانًا إلى «القلب» في دلالة تتجاوز العضو الجسدي إلى المركز الباطني للإدراك والتوجه؛ قال تعالى: ﴿فَتَكُونُ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا﴾ (الحج: 46). ويعرض حالات يعرف فيها الإنسان بعض الحقائق ثم لا يتبعها، لأن الهوى أو المصلحة أو الكبر أو الاعتیاد يعمل في اتجاه آخر.

ومن هنا لا يكفي في بناء الهوية واليقين أن نسأل: هل يعرف الناشئ الحقيقة؟ بل ينبغي أن نسأل أيضًا: هل يجد فيها معنى؟ هل يحبها؟ هل يستطيع أن يختار وفقها حين تصبح مكلفة؟ وهل تحولت من معلومة يحتفظ بها إلى معيار يوجه حياته؟

وقد تناول محمد عبد الله دراز في دراسته الأخلاقية للقرآن العلاقة بين الإلزام والمسؤولية والنية والجهد، وهي علاقة تكشف أن القيمة الأخلاقية لا تختزل في معرفة القاعدة؛ فهناك فرق بين أن يعرف الإنسان الواجب وبين أن ينوي القيام به ويجاهد نفسه لتحقيقه (دراز، 2014).

ومن هنا تتكامل ثلاثة أسئلة تربوية: ماذا يعرف الناشئ؟ ماذا يحب ويقدر؟ وما الذي يستطيع أن يختاره عندما تتعارض الرغبة العاجلة مع ما يؤمن بأنه صواب؟

وفي العصر الرقمي يصبح السؤال الثالث مهمًا بصورة خاصة؛ لأن كثيرًا من آليات المنصات تعتمد على تقليل المسافة بين الرغبة والاستجابة. إشعار يظهر، فيفتحه المستخدم؛ مقطع يبدأ، فيتبعه آخر؛ محتوى يثير انفعاليًا، فيشاركه قبل أن يتحقق منه.

ولهذا فإن بناء الإرادة ليس موضوعاً أخلاقياً منفصلاً عن بناء المعرفة، بل هو جزء من القدرة على أن يعيش الإنسان وفق ما يعرف.

5- العقل في التصور الإسلامي: أداة تكريم ومسؤولية

لا يظهر العقل في القرآن بوصفه خصماً للإيمان. بل تتكرر الدعوة إلى النظر والتفكير والتدبر والتعقل، ويذم القرآن التقليد الأعمى واتباع الظن بغير علم، ويطالب الإنسان بالنظر في الآفاق والأنفس والتاريخ.

وهذه الحقيقة مهمة في التربية الإيمانية؛ لأنها تمنع تحويل الدين إلى مجال يتوقف عند بابه السؤال العقلي. الإيمان الذي يخاطبه القرآن ليس مطالبة للإنسان بإلغاء عقله، وإنما توجيه له إلى استخدامه داخل تصور يدرك إمكاناته وحدوده.

والعقل يستطيع أن يلاحظ ويربط ويستدل ويقارن وينقد ويستنتج، لكنه ليس محيطاً بكل شيء. والاعتراف بحدود العقل لا يعد انتقاصاً منه، كما أن الاعتراف بحدود البصر لا يعني إلغاء قيمة البصر. فالآلة المعرفية تكون أكثر قوة عندما تعرف المجال الذي تصلح للعمل فيه والمجال الذي تحتاج فيه إلى مصدر آخر.

ولهذا فإن التكامل بين الوحي والعقل والحس يمثل أحد المرتكزات المعرفية في التصور الإسلامي. وتخلص دراسة ديك ومطالقه (2020) إلى أن من أبرز مرتكزات الأصل المعرفي الإسلامي تكامل وسائل المعرفة، بما فيها الوحي والعقل والحواس، وربط المعرفة بالمسؤولية والعمل. كما خلص حسن وسائر (2021) إلى أن المعرفة في التصور الإسلامي لا تقوم على مصدر واحد يلغي المصادر الأخرى، وإنما تتكامل فيها دلالة الوحي والعقل والحس، مع تميز الوحي بما يقدمه من معرفة لا يستقل الإنسان بإدراكها بنفسه.

ولا يعني هذا أن مصادر المعرفة متساوية في كل موضوع، وإنما لكل منها مجاله ووظيفته. فلا نطلب من التجربة المخبرية أن تثبت لنا حقيقة من عالم الغيب لا تقع تحت أدواتها، كما لا نستخرج من النصوص الشرعية تفاصيل الظواهر الطبيعية التي جعل الله سبيل معرفتها الملاحظة والبحث والتجربة.

وهذا التمييز بين المصدر ومجاله بالغ الأهمية في تربية العقل؛ لأنه يحمي من إساءة استخدام كل من الدين والعلم.

6- الوحي: مرجعية للهداية لا بديل عن التفكير

يقدم الوحي في التصور الإسلامي معرفة تتجاوز ما يستطيع الإنسان أن يصل إليه باستقلاله؛ فيخبره عن الله والغاية والمصير، ويحدد أصول القيم والمعايير، ويهديه في المجالات التي لا يستطيع العقل البشري وحده أن يضمن فيها الوصول إلى حكم نهائي شامل.

لكن جعل الوحي مرجعية لا يعني تعطيل العقل؛ لأن التعامل مع الوحي نفسه يتطلب القراءة والفهم والتدبر والجمع بين الأدلة ومعرفة السياق والتمييز بين ما يدل عليه النص وما نحمله نحن للنص.

ولهذا لا ينبغي أن تربي الأجيال على معادلة زائفة تقول: «إما أن تفكر وإما أن تسلم للوحي». فالمؤمن يستخدم عقله لكي يفهم الوحي ويستدل به، ويستخدم الوحي لكي يهديه في القضايا التي يحتاج فيها العقل إلى مرجعية تتجاوز المحدودية الإنسانية.

وقد أكد الكيلاني (1985) أن البناء التربوي الإسلامي لا يمكن فصله عن المرجعية التي تحدد مفهوم الإنسان والغاية والقيمة، بينما جعل النحلاوي (2007) القرآن والسنة مصدرين أساسيين لتوجيه العملية التربوية دون أن يعني ذلك إلغاء الخبرة الإنسانية ومناهج التعلم.

وتزداد أهمية هذه القضية حين يتعرض الناشئ في البيئة الرقمية إلى خطاب يقدم «العقل» و«الدين» باعتبارهما طرفي نزاع ضروري. فبدل الاكتفاء بالقول إن هذه الثنائية خاطئة، ينبغي أن يتعلم كيف يعمل العقل داخل الإيمان: كيف يميز بين الدليل والادعاء؟ كيف يعرف ما يستطيع أن يحكم فيه بنفسه وما يحتاج فيه إلى اختصاص؟ وكيف يفرق بين سؤال عقلي مشروع وبين مطالبة أداة معرفية بأن تعمل خارج مجالها؟

7- الحس والتجربة: العالم مجال للمعرفة لا للوهم

لا يضع التصور الإسلامي العالم المحسوس في مرتبة وهمية أو يحتقر المعرفة التجريبية. فالقرآن يدعو إلى السير في الأرض والنظر في الخلق والاعتبار بالسنن والتاريخ، ويوجه الإنسان إلى استخدام حواسه وعقله في قراءة العالم.

ولهذا فإن الحس والتجربة جزء أساسي من البنية المعرفية. فالكثير مما يعرفه الإنسان عن جسده والكون والمجتمع والتقنية لا يأتيه من نص شرعي تفصيلي، وإنما من البحث والملاحظة والتجربة والدراسة المنظمة.

ويترتب على هذا أصل تربوي بالغ الأهمية: لا ينبغي استخدام الخطاب الديني لإغلاق سؤال تجريبي يمكن التحقيق فيه علميًا. فإذا كان الموضوع متعلقًا بأثر نمط معين من استخدام التقنية في الانتباه أو النوم أو التحصيل، فطريق معرفته يمر بالدراسات التجريبية المناسبة، ولا يكفي فيه الانطباع الشخصي أو التخوف الأخلاقي.

كما أن نتائج دراسة واحدة لا تتحول إلى حقيقة دينية ثابتة، ولا ينبغي للمربي أن يخلط بين موقفه القيمي من ظاهرة وبين وصفه العلمي لآثارها.

وهذه القاعدة هي التي حرصنا عليها في الفصول السابقة حين ميزنا بين الارتباط والسببية، وبين كثرة استخدام وسائل التواصل وطبيعة الاستخدام. إنها ليست مجرد دقة بحثية، بل جزء من الأمانة المعرفية التي ينبغي للتربية الإيمانية نفسها أن تفرسها.

فالإنسان المتدين لا يحتاج إلى دليل ضعيف لكي يدافع عن قيمة صحيحة؛ بل إن احترامه للحقيقة يقتضي ألا ينسب إلى العلم ما لم يثبت به العلم.

8- الخبر: معظم ما نعرفه لم نره بأنفسنا

إذا تأمل الإنسان معرفته اليومية اكتشف أن جانبًا ضخمًا منها قائم على الخبر. فنحن لم نشاهد معظم أحداث التاريخ، ولم نجر بأنفسنا جميع التجارب العلمية التي نعتمد نتائجها، ولم نزر كل الأماكن التي نعرف بوجودها، ولا نستطيع إعادة التحقق شخصيًا من كل معلومة نحتاج إليها.

وهذا يعني أن الثقة بالمصادر ليست استثناء في المعرفة الإنسانية، بل ضرورة.

لكن الضرورة لا تعني الثقة العمياء. فالسؤال المعرفي يصبح: متى يكون الخبر جديرًا بالثقة؟ ومن الذي يمتلك سلطة معرفية في أي مجال؟

وهنا تلتنقي التربية الإسلامية مع أحد الموضوعات التي أصبحت مركزية في علم النفس التربوي المعاصر، وهو ما يسمى الإدراك أو التفكير الإبستيمي **Epistemic Cognition**؛ أي الطريقة التي يفكر بها الإنسان في المعرفة نفسها: ما المعرفة؟ ما مدى يقينها؟ من مصدرها؟ ما الذي يعد دليلًا؟ وكيف نبرر قبول ادعاء معين؟

وقد بين Hofer و (1997) Pintrich أن معتقدات المتعلمين عن طبيعة المعرفة ومصادرها ويقينها وتبريرها ترتبط بعمليات التعلم، ثم وسع Chinn وزملاؤه (2011) هذا المجال ليشمل أهداف المعرفة، ومعايير الحكم، والعمليات التي يستخدمها الفرد للوصول إلى معتقدات مبررة.

وتفيد هذه الأدبيات مشروعا لأنها تؤكد أن تعليم الطفل المعلومة الصحيحة لا يكفي؛ ينبغي أن نبني لديه أيضًا تصورًا عن كيف يعرف أنها صحيحة.

وفي العالم الرقمي تتضاعف أهمية هذا المستوى؛ لأن المشكلة ليست ندرة الأخبار، بل كثرتها، ولا غياب المصادر، بل تزامنها. ومن هنا سيكون بناء «الوعي المعرفي» في فصل لاحق امتدادًا طبيعيًا لهذا الأساس.

9- ليست كل سلطة معرفية سلطة مطلقة

أحد الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها الناشئ هو تحويل الثقة المشروعة إلى تفويض شامل. فالطبيب مصدر مختص في مجاله، لكنه لا يصبح بذلك مرجعًا نهائيًا في التاريخ أو الفقه أو السياسة أو التربية. والعالم الشرعي له اختصاصه، لكنه لا يتحول بسبب مكانته الدينية إلى خبير في الطب أو البرمجة أو جميع فروع العلوم.

والخطأ نفسه يحدث بصورة أوضح مع الشخصيات الرقمية. فقد يكون المؤثر ناجحًا في التجارة، فيكتسب متابعون كثير، ثم تتحول شهرته عند بعضهم إلى سلطة في القيم والتربية والصحة والعلاقات والدين.

ويمكن أن يحدث الأمر أيضًا مع الذكاء الاصطناعي؛ فبلاغة الإجابة وسرعة إنتاجها قد تولدان إحساسًا بسلطة معرفية تتجاوز الدقة الفعلية.

ومن ثم فإن التربية المعرفية تحتاج إلى بناء سؤال بسيط لكنه جوهري: ما الذي يجعل هذا المصدر مختصاً في هذه القضية بالذات؟

وتربية هذا السؤال لا تعني زرع الشك المرضي في الجميع، بل بناء ثقة متدرجة ومبررة. فالطفل الذي يتعلم أن الثقة ليست إما مطلقة وإما معدومة يصبح أكثر قدرة على التعامل مع عالم متعدد المصادر.

وهذا أيضاً من مقتضيات التوحيد المعرفي؛ فالإنسان لا يمنح العصمة المطلقة لبشر أو مؤسسة أو آلة، بل يعرف أن المعرفة البشرية قابلة للصواب والخطأ، وأن التخصص والخبرة والدليل هي بعض معايير الثقة، لا الشهرة وحدها.

10- التثبّت: من قيمة شرعية إلى عادة معرفية

يقدم القرآن التثبّت بوصفه سلوكاً أخلاقياً ومعرفياً في آن واحد؛ قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا﴾ (الحجرات: 6). ومغزى الآية أوسع تربوياً من مجرد حالة خبر تاريخية؛ إنها تؤسس لعلاقة مسؤولة بين المعلومة والفعل.

فالخبر غير المتحقق منه قد يؤدي إلى ظلم أو ندم، ولذلك لا تكون مشكلة المعلومة الخاطئة نظرية فقط؛ بل أخلاقية أيضاً.

وفي بيئة تسمح بمشاركة الخبر بضغطة واحدة يصبح هذا المعنى أكثر راهنية. فالناشئ لا يعود مستقبلاً للمعلومة فقط، بل يمكن أن يتحول في ثانية إلى ناشر لها. وهكذا تنتقل مسؤوليته من سؤال «هل أصدق؟» إلى سؤالين: «هل أصدق؟ وهل يحق لي أن أنقل؟»

ومن هنا يمكن أن يصبح التثبّت عبادة معرفية بالمعنى الواسع: تأخير الحكم، والبحث عن المصدر، ومقاومة الرغبة في نشر ما يوافق الموقف الشخصي قبل التأكد، والاعتراف بعدم المعرفة حين لا تتوافر أدلة كافية.

وهذه الممارسات ليست منفصلة عن الأخلاق الإسلامية؛ بل تمثل ميداناً معاصراً للصدق والأمانة والعدل.

ولعل من أهم التحولات التي يحتاج إليها التعليم الديني الانتقال من تقديم الصدق بوصفه «ألا تقول ما تعرف أنه كذب» فقط، إلى تربية الإنسان على ألا يقدم ما لا يعرف صدقه كما لو كان حقيقة.

11- الظن واليقين ودرجات المعرفة

ليس كل ما يعرفه الإنسان على الدرجة نفسها من اليقين. فهناك أمور يبلغ فيها الدليل درجة عالية جدًا من الثبوت، وأمور ترجح فيها كفة تفسير على آخر، وأمور لا يملك الإنسان فيها إلا احتمالًا ضعيفًا.

وتربية العقل على إدراك هذه الدرجات تحميه من مشكلتين: الجزم فيما لا يستحق الجزم، والشك فيما تتوافر له أدلة قوية.

وفي الخطاب الرقمي يكثر الخلط بين هذه المستويات؛ فالجملة القصيرة الواثقة تنتشر بسهولة أكبر من العبارة التي تقول: «الأدلة الحالية ترجح، ولكن هناك قيودًا». ومع التكرار يتعلم المستخدم لغة الجزم حتى في المسائل المعقدة.

ومن هنا ينبغي للمربي أن يجعل من اللغة نفسها أداة لتربية الوعي المعرفي. فهناك فرق بين «هذا صحيح»، و«توجد أدلة ترجح ذلك»، و«هذه إحدى الفرضيات»، و«لا نملك معلومات كافية»، و«لا أعرف».

والقول «لا أعرف» ليس نقصًا تربويًا إذا كان صادقًا؛ بل قد يكون درسًا أقوى من إجابة مرتجلة. فالطفل الذي يرى والده أو معلمه يقول: «لا أعلم، فلنتحقق» يتعلم نموذجًا في الأمانة المعرفية لا يتعلمه من درس نظري عن الصدق.

والتواضع المعرفي لا يعني أن يعيش الإنسان بلا يقين؛ بل يعني أن يضع كل معرفة في منزلتها التي تستحقها.

وهنا سيلتقي هذا المبدأ لاحقًا بمفهوم اليقين الإيماني: اليقين الناضج ليس تضخيم درجة الثقة في كل رأي يحمله الإنسان، وإنما القدرة على معرفة ما يقوم عليه اليقين وما يبقى مجالًا للاجتهاد والاحتمال.

12- المعرفة ليست غاية منفصلة عن العمل

من خصائص التصور الإسلامي أن المعرفة لا تقدم بوصفها زخرفة عقلية. وقد تكررت في القرآن الصلة بين الإيمان والعمل، وبين العلم والمسؤولية، وبين معرفة الحق والاستجابة له.

ولهذا أبرزت دراسة ديك ومطالقه (2020) «مسؤولية المعرفة» ضمن مرتكزات الأصل المعرفي في الإسلام، وربطتها بالعمل والتبليغ. كما أن البنية الأخلاقية التي درسها دراز (2014) تؤكد أن المسؤولية ترتبط بالقدرة والإرادة والنية، فلا تتحقق القيمة الأخلاقية بالمعرفة المجردة وحدها.

وهذه العلاقة مهمة جدًا في عصر يمكن فيه للإنسان أن يعرف أكثر مما كان يعرفه السابقون بكثير، بينما لا يعني ذلك بالضرورة أنه أصبح أكثر حكمة أو أخلاقًا.

فقد يعرف الناشئ أضرار التتمر ويشترك فيه، ويعرف قيمة الخصوصية وينتهك خصوصية غيره، ويعرف أن الخبر غير موثق ثم يشاركه لأنه مثير، ويعرف أن استخدام الذكاء الاصطناعي لإنجاز المهمة كاملة يمنعه من التعلم ثم يفعله بحثًا عن النتيجة الأسرع.

إذن المشكلة ليست دائمًا نقص المعلومات.

وهنا تكمن إحدى ثغرات التربية التي تركز على المحتوى: قد ننجح في أن نجعل الطالب يعرف القيمة دون أن نساعد على تحويلها إلى معيار قرار.

ولهذا فإن كل بناء معرفي في هذا الكتاب سيظل مرتبطًا بالسؤال العملي: ماذا يحدث لهذه المعرفة حين يواجه الإنسان اختيارًا حقيقيًا؟

13- العلم والإيمان ليسا مجالين منفصلين في شخصية الإنسان

من الآثار غير المقصودة لبعض أنظمة التعليم أن يتعلم الطالب تقسيم حياته المعرفية إلى مجالين منفصلين: مجال ديني تحكمه نصوص وقيم، ومجال «علمي» تحكمه الأدلة والتجارب، كما لو كان الانتماء إلى أحدهما يتطلب مغادرة الآخر.

لكن التصور الإسلامي لا يحتاج إلى هذه القطيعة. فالبحث في العالم الحسي له أدواته، والتلقي عن الوحي له مجاله، والعقل يعمل في فهم الاثنين، والإنسان المسؤول هو الذي يحسن استخدام الأداة المناسبة للسؤال المناسب.

ومن هنا يمكن للتربية أن تعلم الطالب أن الدقة العلمية ليست قيمة أجنبية عن تدينه؛ بل إن الصدق في عرض النتيجة، وعدم تزوير البيانات، وعدم نسبة ما لم يثبت إلى العلم، والاعتراف بحدود الدراسة، كلها ممارسات أخلاقية.

وبالمقابل، يستطيع العلم التجريبي أن يجيب عن أسئلة كثيرة تتعلق بكيفية عمل الظواهر، لكنه لا ينتج وحده الغاية النهائية التي ينبغي أن يعيش الإنسان من أجلها، ولا يحول الوصف الإحصائي لما يفعله الناس إلى حكم أخلاقي على ما ينبغي أن يفعله.

وهذا التمييز بين «ما هو كائن» و«ما ينبغي أن يكون» مهم للغاية. فقد تثبت المنصة أن محتوى معيناً يزيد التفاعل، لكن زيادة التفاعل لا تجعل نشره أخلاقياً. وقد يستطيع الذكاء الاصطناعي تنفيذ قرار بكفاءة، لكن الكفاءة لا تجيب وحدها عن سؤال عدالة القرار.

وهكذا يحتاج الإنسان إلى معرفة الواقع وإلى معيار للحكم عليه.

14- من امتلاك المعلومات إلى امتلاك منهج للمعرفة

ظل التعليم زمناً طويلاً قادراً على تبرير كثير من ممارساته بحجة أن المعلم والكتاب يمتلكان معلومات لا يمتلكها الطالب. غير أن البيئة الرقمية والذكاء الاصطناعي يجعلان هذا التبرير أضعف يوماً بعد يوم.

لم تعد القيمة الأعلى للمربي أن يخزن في ذاكرته معلومات أكثر مما يستطيع الطالب الوصول إليه؛ بل أن يساعد الطالب على تكوين منهج معرفي.

ويشمل ذلك معرفة الفرق بين السؤال الذي يحتاج إلى بحث سريع والسؤال الذي يتطلب دراسة متخصصة؛ وبين المصدر الأولي والمصدر الناقل؛ وبين خبرة الشخص ودليل الظاهرة؛ وبين الإجماع العلمي والرأي الفردي؛ وبين نص يمكن نسبته إلى صاحبه ومحتوى مولد لا يُعرف أساسه؛ وبين الحصول على إجابة وفهم سبب صحتها.

وقد أدركت الأدبيات التربوية الحديثة هذه النقلة منذ وقت مبكر نسبياً. فقد اهتمت بحوث «الإبستمولوجيا الشخصية» بالطريقة التي يفهم بها الطالب طبيعة المعرفة ومصدرها وتبويبها (Hofer & Pintrich, 1997)، ثم اتسع المجال ليهتم بالعمليات التي يعتمدها المتعلم في وضع أهداف معرفية واستخدام معايير وأدلة للوصول إلى أحكام مبررة (Chinn et al., 2011).

واللافت أن كثيراً من هذه المهارات تلتقي مع مفاهيم إسلامية أصيلة مثل التبين، والنظر، والتفكر، والعدل، واجتناب الظن الذي لا يقوم على علم. ولا يعني ذلك أن النظريتين متطابقتان، وإنما يكشف إمكان حوار علمي مثمر بين التأصيل الإسلامي والمنجز التربوي المعاصر.

15- الخطأ المعرفي ليس دائماً نتيجة نقص الذكاء

قد يظن المربي أن الشخص الذكي يستطيع تلقائياً التمييز بين المعلومات الصحيحة والمضللة. لكن الذكاء وحده لا يمنع الإنسان من التحيز أو التسرع أو تصديق ما يوافق رغباته.

فالإنسان لا يتعامل مع المعلومات من خارج شخصيته؛ بل تدخل في الحكم ميوله وانتماءاته وخبراته ومخاوفه ومصالحه. وقد تكون المعلومة التي تؤكد رأيه القديم أسهل قبولاً من معلومة تضطره إلى إعادة النظر في نفسه.

والقرآن ينبه بصورة متكررة إلى أثر الهوى والتقليد والكبر في الحكم، وهو ما يبين أن المشكلة المعرفية قد تكون أخلاقية ووجدانية بقدر ما هي عقلية.

ومن هنا فإن تربية التفكير الناقد إذا اقتصر على تعليم المغالطات المنطقية قد تبقى ناقصة. فالناشئ يحتاج أيضاً إلى تربية نفسه على أن يسأل: هل أقبل هذه الفكرة لأنها صحيحة أم لأنها تريخني؟ هل أرفض هذا الدليل لضعفه فعلاً أم لأنه جاء من طرف لا أحبه؟ هل أشارك هذا الخبر لأنني تحققت منه أم لأنه يدعم جماعتي؟

هذه الأسئلة تمثل نقطة التقاء مهمة بين تركية النفس ونزاهة التفكير.

فالعقل ليس مطلوباً في المعاملات فقط، بل في الحكم على الأفكار والناس والأدلة. ومن الصعب أن نبني عقلاً معرفياً مسؤولاً من غير بناء أخلاقي يساعد صاحبه على احتمال أن يكون مخطئاً.

16- حرية الاختيار والمسؤولية

لا معنى حقيقياً للتربية الأخلاقية إذا كان الإنسان مجرد نتيجة حتمية لما تمليه عليه البيئة. فالمسؤولية تفترض قدرًا من القدرة على الاختيار، وإن كانت هذه القدرة تعمل دائماً داخل ظروف وقيود واستعدادات متفاوتة.

ويقدم القرآن الإنسان بوصفه كائنًا يختار ويحاسب على اختياره في حدود قدرته: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة: 286)، كما يربط العمل بالكسب والمسؤولية: ﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾.

وهذا الأساس ضروري في التعامل مع التأثير الخوارزمي. فإذا بالغنا في تصوير الإنسان ضحية للتصميمات الرقمية فقد نسلبه الوكالة التي نريد أن نربّيها فيه. وإذا بالغنا في تحميله المسؤولية الفردية وتجاهلنا قوة البيئة والتصميم والضغط الاجتماعي فقد حملناه ما لا يناسب واقعه.

والتربية المتوازنة تعترف بالأمرين معاً: البيئة تؤثر، والإنسان يستطيع أن يتعلم كيف يستجيب لهذا التأثير.

وهنا تتحدد وظيفة التربية في توسيع مجال الاختيار الواعي؛ فكلما فهم الناشئ نفسه ومثرائه وعاداته وآليات المنصة، وأصبح قادراً على التأخير والمراجعة وإعادة النظر، اتسعت المسافة بين المؤثر والاستجابة.

وفي تلك المسافة الصغيرة تنمو الإرادة.

17- الإنسان ليس مجموع بياناته

تستطيع البيئة الرقمية أن تجمع عن الفرد بيانات متزايدة الدقة: ما يبحث عنه، وأين يتوقف، وما يشتريه، ومن يتابع، وما الوقت الذي يستجيب فيه، وربما تتمكن الأنظمة التنبؤية من استنتاج تفضيلات لم يصرح بها.

لكن القدرة على التنبؤ بجانب من السلوك لا تعني الإحاطة بالإنسان.

وهذه قضية فلسفية وتربوية في آن واحد. فإذا بدأ الإنسان نفسه يصدق أنه ليس أكثر من سجل لتفضيلاته السابقة، أصبح أكثر قابلية لأن يعيد إنتاج تلك التفضيلات دون مراجعة. بينما يقوم التصور التربوي على إمكان التحول: يستطيع الإنسان أن يتوب، ويتعلم، ويكسر عادة، ويغير اهتمامًا، ويقاوم ميلًا، ويعيد بناء أولوياته.

الخوارزمية تستفيد غالبًا من الماضي لكي تتنبأ بما قد يفعله الإنسان لاحقًا، أما التربية فتعمل على إمكان أن يصبح الإنسان غير مطابق لماضيه.

وهذا من أجمل الفروق بين التخصيص الخوارزمي والتربية الإنسانية: النظام يسأل غالبًا «ما الذي يرجح أن يريده هذا المستخدم؟»، بينما يسأل المربي: ما الذي يستطيع هذا الإنسان أن يصير إليه؟

ومن هنا فإن الإيمان بمسؤولية الإنسان وإمكان تركيته وتجدد اختياره يمثل حماية من اختزاله في أنماط سلوكية قابلة للقياس.

18- المعرفة في عصر الذكاء الاصطناعي: عودة سؤال المسؤولية

أعادت أنظمة الذكاء الاصطناعي التوليدي سؤال المعرفة إلى الواجهة بصورة جديدة. فالطالب يستطيع الآن الحصول على نص يبدو عارفًا وواثقًا من غير أن يعرف دائمًا من أين جاءت معلوماته، وقد يصل إلى جواب صحيح دون أن يمر بالعملية التي كانت تقوده سابقًا إلى التعلم.

وهنا ينبغي التمييز بين امتلاك المنتج المعرفي واكتساب القدرة المعرفية. فقد يمتلك الطالب في ثوان تقريرًا ممتاز الصياغة لكنه لم يتعلم كيف يبينه، أو جوابًا صحيحًا لمسألة لم يفهم منطق حلها.

ولهذا فإن حماية الوكالة الإنسانية أصبحت محورًا ظاهرًا حتى في الأطر الدولية المعاصرة؛ فإطار اليونسكو لكفايات الطلاب في الذكاء الاصطناعي يجعل «العقلية المتمحورة حول الإنسان» أحد أبعاده الأساسية، ويؤكد مسؤولية الإنسان وضرورة ألا يتنازل عن الاختيار للآلة في القرارات ذات العواقب العالية (Miao et al., 2024).

لكن المنظور التربوي الإسلامي يضيف إلى هذه الوكالة بعدًا أخلاقيًا أعمق: ليست المسألة أن الإنسان ينبغي أن يبقى صاحب القرار لأنه أكثر استقلالًا من الآلة فحسب، وإنما لأنه المكلف المسؤول عن اختياره.

فالآلة قد تقدم اقتراحًا، لكنها لا تحمل عن الإنسان أمانة الصدق والعدل والنية والمسؤولية.

ومن هنا فإن السؤال الذي سيعود معنا لاحقًا ليس: ماذا يستطيع الذكاء الاصطناعي أن يفعل؟ بل: ما الذي لا ينبغي للإنسان أن يتنازل عن مسؤوليته فيه لمجرد أن الآلة تستطيع مساعدته؟

19- التربية الإيمانية وبناء العقل الباحث

إذا كان الإيمان يقوم على الهداية والثقة بالوحي، فقد يتصور بعض المربين أن تشجيع البحث والسؤال قد يزعزعان اليقين. لكن العكس قد يكون أقرب إلى الواقع في مراحل النمو المتقدمة: اليقين الذي لا يستطيع الإنسان شرح أساسه قد يكون أكثر هشاشة عندما يدخل بيئة متعددة الأفكار.

ومن هنا ينبغي أن تجمع التربية الإيمانية بين التلقي والاستكشاف. ففي الطفولة يحتاج الإنسان إلى لغة الإيمان وممارساته وقصصه وطقوسه وانتمائه قبل أن يستطيع تحليلها فلسفيًا، ثم يتوسع مع نموه مجال السؤال والفهم والدليل والمقارنة.

ولا ينبغي أن تكون هذه النقلة فجائية. فالمربي الذي بنى طوال الطفولة علاقة الدين بالطاعة وحدها ثم ينتظر في المراهقة أن ينتج منها عقلًا حوريًا قد يجد صعوبة؛ لأن أسلوب التفكير يتربى كما يتربى السلوك.

ولهذا ينبغي أن يسمع الطفل أسئلة من قبيل: لماذا تعتقد أن هذا الفعل صحيح؟ ما الدليل؟ ماذا لو قال شخص عكس ذلك؟ كيف نتحقق؟ وأن يتعلم أن التفكير ليس تهديدًا للإيمان بل إحدى طرائق تحمل مسؤوليته.

ومع التقدم في العمر يصبح بالإمكان الانتقال من إجابات «لأننا نفعل ذلك» إلى إجابات تتناول الحكمة والدليل والمعنى والمرجعية.

وهنا يبدأ اليقين بالتحول من ميراث اجتماعي إلى ملكية شخصية واعية، وهو ما سنعالجه بتفصيل أكبر في الفصل الخامس.

20- من «تعليم العقيدة» إلى بناء الرؤية

يترتب على ما سبق تغيير مهم في تصور التربية العقدية. فهناك فرق بين أن يتعلم الناشئ موضوعات العقيدة وبين أن تتكون لديه رؤية عقدية للعالم.

الأول يمكن قياسه بسؤال: ما أركان الإيمان؟ ما تعريف التوحيد؟ ما الأدلة المقررة؟

أما الثاني فيظهر في أسئلة أعمق: كيف يرى نفسه؟ ماذا يعني له النجاح؟ ماذا يفعل عندما يتعارض الحق مع مصلحته؟ كيف يفهم الألم؟ أين يبحث عن قيمته؟ ما الذي يحدد له الخير والشر؟ ماذا يعني الموت في تصوره للحياة؟ وكيف يوازن بين مطالب الدنيا والآخرة؟

وهنا تقع إحدى الفجوات التربوية؛ فقد ينجح المنهج في تعليم المفاهيم بينما تظل الرؤية الفعلية للناشئ تتشكل من مصادر أخرى.

ولهذا فإن التربية الإيمانية التي يقترحها هذا الكتاب لا تهدف إلى إضافة مزيد من المحتوى إلى ذهن مزدحم، وإنما إلى مساعدة الإنسان على بناء خريطة تفسيرية تضع المعرفة والخبرة والاختيار في سياق له معنى.

وهذا هو ما يجعل الإيمان جزءاً من الهوية لا مقررًا دراسيًا منفصلاً عنها.

21- المعرفة مسؤولة أخلاقية في البيئة الرقمية

إذا كانت المعرفة في التصور الإسلامي مرتبطة بالمسؤولية، فإن البيئة الرقمية توسع هذه المسؤولية بصورة لم تكن مألوفة من قبل.

فالفرد أصبح قادرًا على نشر خبر لجمهور واسع، وقص مقطع من سياقه، وإعادة إنتاج صورة، واستخدام الذكاء الاصطناعي لإنشاء محتوى يصعب تمييزه من المحتوى الأصلي، ونقل فتوى أو معلومة صحية أو اتهام لشخص خلال ثوان.

وهذا يعني أن التربية المعرفية ينبغي أن تسأل عن أخلاق المعرفة لا مهاراتها فقط.

فالقُدرة على العثور على المعلومة لا تبرر نشرها، والقُدرة على إنشاء صورة لا تبرر استخدامها للإيهام، والقُدرة على إقناع الآخرين لا تجعل الادعاء صحيحًا.

والإنسان المؤمن مطالب قبل أن يسأل «هل أستطيع؟» بأن يسأل أيضًا: «هل يجوز؟ وهل هو صادق؟ وهل هو عادل؟ وما أثره في الآخرين؟»

وتلك مساحة تحتاج فيها العلوم الشرعية والتربية الإعلامية وعلم النفس المعرفي إلى الحوار بدل العمل في جزر منفصلة.

فالناسئ لا يعيش أخلاقه في المسجد أو الفصل فقط؛ بل يعيشها أيضًا حين يمسك هاتفه وحيدًا.

22- مبادئ تربوية حاكمة مستخرجة من هذا التصور

يمكن استخلاص جملة من المبادئ التي ستعمل بوصفها أساسًا للفصول التالية. أولها أن التربية تنظر إلى الإنسان بوصفه كائنًا مكرمًا قابلاً للنمو، ولذلك تجمع بين احترامه ومحاسبته؛ وثانيها أن الفطرة استعداد يحتاج إلى الرعاية والتوجيه وليس بديلاً عن التربية؛ وثالثها أن العقل أداة مركزية للفهم والتكيف، فلا تُبنى التربية الإيمانية على تعطيله؛ ورابعها أن العقل يعمل متكاملًا مع الوحي والحس والخبرة ولا يختص كل مصدر بالمجالات نفسها؛ وخامسها أن المعرفة درجات، ومن الأمانة أن تتناسب درجة الثقة مع قوة الدليل؛ وسادسها أن التثبّت ليس مهارة فنية فقط بل قيمة أخلاقية؛ وسابعها أن الإنسان لا يتغير بالمعلومة وحدها، لأن الوجدان والإرادة والعادة تشارك في تحويل المعرفة إلى سلوك؛ وثامنها أن كل معرفة تمنح الإنسان قدرة أكبر ينبغي أن تقترن بمسؤولية أكبر؛ وتاسعها أن وظيفة المربي ليست تقديم الأجوبة فقط، بل بناء منهج يمكن الناشئ من الوصول إلى أحكام أكثر صدقًا؛ وعاشرها أن غاية التربية ليست استمرار اعتماد الإنسان على المربي، بل نمو قدرته على الاختيار المسؤول في غيابه.

وتكتسب هذه المبادئ وحدتها من فكرة واحدة: الإنسان ليس مستقبلًا للمعلومات، بل ذاتًا عارفة ومؤمنة ومختارة ومسؤولة.

خاتمة الفصل

يقتضي تكامل الفطرة والعقل والقلب والإرادة أن تخاطب التربية الإنسان في معرفته ووجدانه وعمله معًا. كما يقتضي تعدد مصادر المعرفة أن يتعلم حدود كل مصدر ودرجات الثقة فيه، وأن يصل طلب الحقيقة بالصدق والعدل والتثبت.

وبهذا تصبح التربية الإيمانية بناءً لقدرة الإنسان على فهم ما يؤمن به وتحمل مسؤولية ما يختاره. وينتقل الفصل التالي من هذا الأساس إلى كيفية انتظام المرجعية والمعنى والانتماء في هوية يشارك الناشئ في فهمها والالتزام بها، وتمنحه القدرة على التعامل مع الاختلاف دون فقدان مركزه.

الفصل الرابع

كيف تتكون الهوية الإيمانية؟

مدخل

تتلقى هوية الطفل ملامحها الأولى من الأسرة والبيئة القريبة، ثم يحتاج مع نموه إلى فهم ما ينتمي إليه وتفسير اختياراته في ضوءه. ويجعل اتساع العالم الرقمي هذه الحاجة أكثر حضوراً، إذ يواجه نماذج وأسئلة لم تكن ضمن خبرته الأولى.

لا يعني تملك الهوية بوعي رفض الموروث أو اشتراط المرور بأزمة شك. المقصود انتقال الانتماء من إطار خارجي إلى فهم والتزام داخليين ينموان بالمعرفة والعبادة والقوة والخبرة. فالهوية الإيمانية تجمع الاعتقاد والمعنى والقيمة والممارسة والاختيار، ولا تختزل في الاسم أو المظهر. ويبحث الفصل كيف تتكون هذه العناصر، وكيف تستوعب الهوية الناضجة التعلم والتعدد مع ثبات مرجعيتها.

1- الهوية: أكثر من إجابة عن سؤال «من أنا؟»

تستخدم كلمة «الهوية» في مجالات كثيرة وبمعانٍ متعددة؛ فقد نتحدث عن الهوية الشخصية، والاجتماعية، والثقافية، والوطنية، والدينية، والمهنية. وهذا التعدد لا يعني أن الإنسان يحمل ذواتاً منفصلة، وإنما يكشف أن هويته تتكون من أبعاد وانتماءات وأدوار مختلفة تنتظم، بدرجات متفاوتة، في تصور عام عن الذات.

وقد جعل إريكسون تكوين الهوية إحدى المهمات الأساسية للنمو في المراهقة، وربطها بحاجة الإنسان إلى الشعور بقدر من الاستمرارية والتماسك بين ماضيه وحاضره ومستقبله، وبين الطريقة التي يرى بها نفسه والطريقة التي يعيش بها داخل المجتمع (Erikson, 1968). ثم طور مارسيا هذا الاتجاه من خلال مفهومين أصبحا شديدي التأثير في دراسات الهوية، هما الاستكشاف والالتزام؛ أي أن الفرد يفحص بدائل ومعاني واتجاهات مختلفة، ثم يتكون لديه قدر من الالتزام بما أصبح ذا معنى وقيمة بالنسبة إليه (Marcia, 1966).

وتؤكد المراجعات اللاحقة أن الهوية لا تتشكل في لحظة واحدة ولا تستقر بصورة نهائية في نهاية المراهقة؛ بل تستمر فيها عمليات من الالتزام، والاستكشاف المتعمق، وإعادة النظر، وتفسير الخبرات الجديدة، مع وجود ميل عام نحو مزيد من التماسك لدى كثير من الأفراد مع التقدم في النمو (Branje et al., 2021).

غير أن الهوية في التصور الذي يعتمده هذا الكتاب أوسع من مجرد الاتساق النفسي. فالإنسان لا يسأل فقط: «من أنا؟»، بل يسأل أيضًا: لمن أنا؟ ولماذا أنا هنا؟ وإلى أين أتجه؟ وعلى أي أساس أقرر أن هذا صحيح وهذا خطأ؟

وحين تدخل هذه الأسئلة إلى تعريف الهوية يظهر البعد الإيماني بوصفه عنصرًا بنيويًا لا هامشيًا.

2- لماذا نقول «الهوية الإيمانية» لا «الهوية الدينية» فقط؟

يمكن استخدام مصطلح «الهوية الدينية» في الدراسات النفسية والاجتماعية للدلالة على موقع الدين في تعريف الشخص لذاته وانتمائه. وهو مفهوم مفيد علميًا وسنستفيد من الأدبيات التي تستخدمه. لكن اختيار مصطلح **الهوية الإيمانية** في هذا الكتاب مقصود؛ لأنه يسمح لنا بإبراز أبعاد قد لا تظهر إذا اخترنا الهوية في مجرد عضوية اجتماعية في جماعة دينية.

فالإنسان قد يعرف نفسه اجتماعيًا بأنه مسلم لأنه ولد في أسرة مسلمة وينتمي إلى مجتمع مسلم، بينما يكون أثر هذا الانتماء محدودًا في الطريقة التي يفهم بها ذاته والغاية من حياته ومعاييره الأخلاقية. وقد يظهر شخص آخر رموزًا دينية قوية في المجال العام، بينما لا تعكس هذه الرموز بالضرورة العمق نفسه في علاقته بالله أو في سلوكه الخاص.

ولذلك تتضمن الهوية الإيمانية في هذا الكتاب ثلاثة مستويات متداخلة: **الانتماء** إلى الإسلام وجماعته وتاريخه، **التصور** الذي يفهم الإنسان من خلاله الله والإنسان والحياة والغاية والقيمة، **والالتزام** الذي تظهر آثاره في الاختيارات والممارسات والضمير.

ولا يكفي أحد هذه المستويات وحده. فالانتماء بلا فهم قد يبقى هشا أمام التغير، والفهم بلا ممارسة قد يتحول إلى معرفة نظرية، والممارسة بلا معنى قد تتحول إلى عادة قابلة للانقطاع عندما تتغير البيئة.

ومن هنا يمكن تعريف الهوية الإيمانية، في إطار هذا الكتاب، بأنها:

البناء المتكامل الذي يدرك الإنسان من خلاله نفسه بوصفه مؤمناً بالله ومنتمياً إلى الإسلام، ويفهم وجوده وغاياته وقيمه في ضوء هذه المرجعية، ويترجم هذا الفهم إلى انتماءات واختيارات وممارسات تمنح حياته قدراً من المعنى والاتساق.

وهي بهذا المعنى هوية معرفية ووجدانية وأخلاقية واجتماعية وعملية في الوقت نفسه.

3- الإسلام في الهوية: مرجعية لا مجرد سمة

قد يكون الدين عند بعض الأشخاص سمة من سمات الهوية إلى جانب عشرات السمات الأخرى: الجنسية، واللغة، والمهنة، والهوية، والمدينة، والجماعة الاجتماعية. أما في التصور الإسلامي للإيمان، فإن علاقته بالهوية أعمق من كونه سمة إضافية؛ لأنه يقدم للإنسان إطاراً يفسر من خلاله بقية الأبعاد.

فالقول إن الإنسان عبد لله ليس وصفاً لنشاط يمارسه في أوقات العبادة فقط، بل تحديد لعلاقته الأساسية بوجوده: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: 56). والإيمان بالاستخلاف والتكليف يجعل العمل والعلم والأسرة والمال والعلاقات مجالات للمسؤولية، لا عوالم مستقلة عن الإيمان.

ولهذا فإن قوة الهوية الإيمانية لا تقاس بكثرة استعمال اللغة الدينية وحدها، وإنما بقدرة المرجعية الإيمانية على تنظيم بقية الحياة.

فقد يكون الطالب مسلماً في خانة الانتماء، لكنه يتبنى في نظرتة إلى النجاح معياراً يقوم كلياً على الشهرة أو الثروة أو التفوق على الآخرين. وقد يعرف قيمة الصدق دينياً، لكنه يستثني منها سلوكه الرقمي. وقد يؤدي الشعائر، لكنه يبني تقديره لذاته كله على إعجاب الآخرين.

وهنا لا تكون المشكلة دائماً غياب المعلومة الدينية، بل ضعف التكامل بين المعلومة وبين بقية مكونات الهوية.

ومن ثم فإن بناء الهوية الإيمانية يعني مساعدة الناشئ على أن يرى الصلة بين إيمانه وطموحه، وبين العبادة والأخلاق، وبين علاقته بالله وعلاقته بنفسه، وبين ما يفعله في المسجد وما يفعله حين يكون وحده أمام الشاشة.

4- الهوية الموروثة: ضرورة البداية وليست موضع اتهام

قد يستخدم بعض الخطاب المعاصر كلمة «موروث» بطريقة سلبية، كما لو أن كل ما يتلقاه الإنسان من أسرته ينبغي أن يعاد رفضه أو اختباره من نقطة الصفر. وهذا غير واقعي من جهة، وغير سليم تربوياً من جهة أخرى.

فالطفل لا يستطيع أن يبدأ حياته بلا مرجعية حتى يختار مرجعيته بنفسه. إنه يتعلم لغته قبل أن يقارنها بلغات العالم، ويتعلم معايير السلوك قبل أن يستطيع دراسة فلسفة الأخلاق، ويثق بوالديه قبل أن يستطيع تقويم الأدلة التي يقوم عليها كل ما يقولانه.

والتربية الإيمانية في الطفولة تعمل بالطريقة نفسها؛ يتعرف الطفل إلى الله والرسول والقرآن والصلاة والدعاء والرحمة والحلال والحرام داخل سياق الثقة والعلاقة والانتماء.

هذه البداية ليست نقصاً؛ بل هي الشرط الطبيعي للنمو.

غير أن ما يتغير مع تقدم العمر هو قدرة الإنسان على الفهم وإعادة النظر والسؤال. وهنا ينبغي ألا تتعامل الأسرة مع هذه القدرة الجديدة بوصفها تمرّداً على ما سبق، بل بوصفها فرصة لانتقال الهوية إلى مستوى أكثر نضجاً.

ويساعد نموذج مارسيا على فهم جانب من هذه العملية، لكن ينبغي استخدامه بحذر. فقد ميز بين الالتزام الذي يأتي بعد الاستكشاف، والالتزام الذي يتبناه الفرد دون استكشاف سابق (Marcia, 1966). ولا يصح أن نفهم من ذلك أن كل التزام ديني تلقاه الإنسان من أسرته أقل نضجاً لمجرد أنه لم يسبقه شك أو أزمة. فالاستكشاف لا يشترط أن يرفض الإنسان ما تربى عليه أو يجرب كل البدائل عملياً، وإنما يمكن أن يعني أنه أصبح قادراً على فهم التزامه وفحص أسسه ومناقشة الأسئلة المتعلقة به.

وبذلك لا يكون الهدف التربوي نقل الناشئ من «الإيمان الموروث» إلى «إيمان آخر»، بل من وراثته الانتماء إلى تملك الانتماء.

5- الاستكشاف ليس نقيض الالتزام

يخاف بعض المربين من الاستكشاف؛ لأنهم يربطونه مباشرة بالشك أو الانحراف. فإذا بدأ المراهق يسأل: لماذا نفعل هذا؟ وكيف نعرف أن هذا صحيح؟ وما رأي الآخرين؟ شعر المربي أن الهوية تتفكك.

لكن عملية النمو أكثر تعقيدًا.

فالاستكشاف قد يكون وسيلة لتعميق الالتزام لا هدمه. وقد أظهرت الأدبيات المعاصرة في تطور الهوية أن الأفراد لا يكتفون عادة بتكوين الالتزامات، بل يعيدون فحصها وتقييمها في ضوء الخبرات الجديدة، وأن تكوين الهوية يتضمن عمليات دورية من الالتزام والاستكشاف وإعادة النظر (Branje et al., 2021).

وفي الهوية الدينية تحديدًا، حاولت دراسات عديدة الاستفادة من مفهومي الاستكشاف والالتزام لفهم كيفية انتقال الدين من انتماء بيئي إلى جزء شخصي من الذات. وأشار Bertram-Troost وزملاؤها (2006) إلى أهمية العلاقة التفاعلية بين الفرد والبيئة في تشكل الهوية الدينية، بينما اقترح Visser-Vogel وزملاؤها (2012) إطارًا لدراسة الهوية الدينية لدى المراهقين شديدي الالتزام، ومن بينهم المسلمون، يأخذ في الحسبان أن عملية الهوية داخل البيئات المتدينة لا يمكن اختزالها في النماذج المصممة أصلاً لسياقات ثقافية أخرى.

وهذا تنبيه منهجي مهم؛ فالنظرية النفسية تساعدنا على رؤية بعض العمليات، لكنها لا تحدد لنا محتوى الهوية الصحيح ولا تصبح هي المرجعية العقدية.

والتطبيق التربوي لذلك واضح: يمكن للناشئ أن يسأل دون أن يكون رافضًا، وأن يقارن دون أن يكون قد تخلّى عن انتمائه، وأن يبحث عن حجة أعمق لأنه يريد أن يصبح ما يؤمن به أكثر رسوخًا في ذاته.

6- من «لأن أبي قال» إلى «لأنني أفهم وألتزم»

من العلامات الطبيعية للنمو أن تتغير طبيعة أسباب الاقتناع. فالطفل يستطيع أن يقول: «هذا صحيح لأن أبي قاله»، وهذا مقبول في مرحلة تعتمد معرفته فيها أساسًا على الثقة. لكن بقاء الإجابة نفسها في عمر أكبر قد يصبح غير كافٍ.

لا يعني ذلك أن سلطة الوالدين تفقد قيمتها، بل أن وظيفتها تتغير. يصبح الأب الناجح أقل انشغالًا بأن يظل هو سبب صحة الفكرة، وأكثر اهتمامًا بأن يساعد ابنه على اكتشاف أسبابها المستقلة عنه.

فالغاية ليست أن يقول الابن في العشرين: «أنا أؤمن بهذا لأن والدي يريد»، بل أن يقول: «والداي عرّفاني بهذا الطريق، ثم فهمته وأصبحت أراه جزءًا من قناعاتي ومسؤوليتي».

وهذا أحد الفروق الأساسية بين الامتثال والهوية.

الامتثال يحتاج إلى حضور السلطة، أما الهوية فتعمل حين تغيب السلطة.

ولهذا فإن لحظة ابتعاد الناشئ عن أسرته . بالدراسة أو العمل أو السفر . ليست اللحظة التي يبدأ فيها بناء الهوية، بل اللحظة التي يظهر فيها مقدار ما انتقل من القيم من الخارج إلى الداخل.

ومن هنا تصبح التربية في سنوات المراهقة إعدادًا تدريجيًا لذلك الغياب؛ فبدل أن يبقى المربي هو الحاجز بين الناشئ وكل اختيار خاطئ، يعمل على أن يصبح لدى الناشئ نفسه معيار يواصل العمل حين لا يكون المربي موجودًا.

7- الانتماء: الإنسان يحتاج إلى جماعة تجسد ما يؤمن به

الإيمان علاقة بالله، لكنه لا يعيش في فراغ اجتماعي. فالإنسان يحتاج إلى جماعة يشعر داخلها بأن هويته مفهومة ومقبولة ومشاركة، وأن القيم التي يتعلمها لا توجد في الكتب وحدها وإنما يمكن رؤيتها في حياة بشر آخرين.

ومن هنا تأتي أهمية الأسرة، والمجتمع المحلي، والمدرسة، والمسجد، والصداقة، والشخصيات التي تمثل نماذج حية للانتماء.

والانتماء يؤدي وظائف متعددة: يمنح الإنسان لغة مشتركة، وذاكرة جماعية، ونماذج، وشعائر يمارسها مع غيره، وإحساسًا بأنه جزء من قصة أكبر من فرديته.

لكن الانتماء يمكن أن يعمل بطريقتين مختلفتين. فقد يكون انتماءً آمناً يسمح للإنسان بالسؤال والاختلاف والتعلم، أو انتماءً هشاً يشترط التطابق الكامل ويعامل السؤال تهديداً للجماعة.

والهوية الإيمانية الأكثر نضجاً تحتاج إلى النوع الأول؛ لأن الجماعة التي لا تسمح لأفرادها إلا بتكرار ما يسمعون قد تحافظ على صورة خارجية من التماسك، لكنها لا تضمن أن يتحول هذا التماسك إلى التزام داخلي.

وقد أظهرت مراجعة de Bruin-Wassinkmaat وزملائها (2019)، التي تناولت دراسات الهوية الدينية لدى المراهقين المنتمين إلى بيئات شديدة التدين، أن فهم نمو هوياتهم يتطلب النظر إلى التفاعل بين الالتزام الديني والسياق الاجتماعي الأوسع، لا افتراض أن قوة البيئة الدينية تلغي عملية نمو الهوية.

وهنا تصبح الجماعة الناجحة ليست التي تمنع أبناءها من رؤية العالم، بل التي تمنحهم بيتاً معرفياً ووجدانياً يستطيعون العودة إليه وهم يحملون أسئلتهم وخبراتهم.

8- الأسرة: أول مكان يتعلم فيه الطفل معنى أن يكون مؤمناً

تبدأ الهوية الإيمانية قبل أن يستطيع الطفل تعريفها. فهو يلاحظ الطريقة التي يتحدث بها والداه عن الله، وكيف يتصرفان عند الخلاف، وماذا يحدث عندما يخطئ أحدهما، وكيف يمارسان الصلاة، وما إذا كان الدين مرتبطاً في البيت بالأمان والرحمة والمعنى أو بالخوف والتوبيخ وحدهما.

ولهذا فإن الأسرة لا تتقل العقيدة فقط من خلال ما تعلمه للطفل، بل من خلال الصورة التي تجسدها عن الإيمان.

وقد يؤكد الوالدان لفظيًا أن الله رحيم، ثم يربط الخطاب الديني كله بالعقوبة؛ أو يعلمان الطفل الصدق ثم يراهما يتساهلان في الكذب حين يحقق مصلحة؛ أو يدعوانه إلى احترام الآخرين ثم يسمع منهما الإهانة المستمرة للمختلف.

في هذه الحالات لا يتلقى الطفل رسالة واحدة، بل رسالتين: ما تقوله الأسرة، وما يجسده سلوكها. وغالبًا ما يكون للتجسيد أثر شديد العمق.

ولا يعني ذلك اشتراط أبوة مثالية؛ فالطفل يحتاج أيضًا إلى أن يرى والديه يخطئان ويعتذران ويصححان. بل إن الاعتذار نفسه يستطيع أن يصبح درسًا إيمانًا في التواضع والتوبة وتحمل المسؤولية.

ومع دخول الأبناء المراهقة ينبغي للأسرة أن تنتقل تدريجيًا من الاختصار على صيغة «افعل» إلى إضافة أسئلة: لماذا؟ ماذا ترى؟ ما الذي يشكل عليك؟ كيف توصلت إلى هذا الرأي؟

وبهذا تتحول العلاقة من نقل الهوية إلى مرافقة عملية تشكلها.

9- الممارسة: الهوية لا تتكون بالفكرة وحدها

إذا كانت الهوية الإيمانية تتصل بما يراه الإنسان عن نفسه، فإن الممارسة من أهم الطرق التي تصبح بها هذه الرؤية جزءًا من حياته.

فالصلاة ليست معلومة عن وجوب الصلاة، والصوم ليس تعريفًا فقهيًا للصيام، والصدقة ليست موقفًا نظريًا من الفقراء. إنها أعمال يتكرر فيها ارتباط الإنسان بالمعنى، وتتكون من خلالها عادات وانفعالات وذكريات وصورة عن الذات.

والإنسان يتأثر بما يفعله بصورة متكررة، كما يؤثر ما يؤمن به فيما يفعله. ولهذا فالعلاقة بين الهوية والممارسة ليست في اتجاه واحد.

حين يصلي الناشئ مع أسرته، أو يشارك في فعل خير، أو يعيش رمضان في مجتمع يحمل معاني مشتركة، فإنه لا «يطبق» هويته فقط؛ بل تتكون هويته أيضًا من خلال هذه الخبرات.

وقد وجدت مراجعة Hardy وزملائه (2019)، التي جمعت 241 دراسة على مدى ثلاثين عامًا حول الدين والروحانية في حياة المراهقين، أن الممارسات والمعتقدات الدينية ارتبطت في عدد كبير من الدراسات بجوانب من النمو الإيجابي وبانخفاض بعض أنماط السلوك الخطر، مع تأكيد المراجعة الحاجة إلى مزيد من الدراسات الحساسة للسياق والثقافة، وعدم افتراض عمل الدين بالطريقة نفسها في جميع البيئات.

والفائدة التربوية التي نستخلصها ليست أن مجرد أداء الشعائر ينتج آليًا هوية ناضجة، بل أن الهوية تحتاج إلى حياة تُعاش؛ فالمعنى الذي لا يجد ممارسة تترسخ من خلالها خبرته قد يبقى أكثر تجريدًا.

10- المعنى: لماذا أعيش كما أعيش؟

يمكن أن يؤدي الإنسان السلوك الصحيح بدافع خارجي: خوفًا من الوالد، أو رغبة في الثناء، أو لأن الجميع يفعلونه. وقد يؤدي السلوك نفسه لأنه أصبح متصلًا في وعيه بمعنى أعمق.

الفرق بين الحالتين بالغ الأهمية في بناء الهوية.

فالناسي الذي لا يعرف من الصلاة إلا أنها واجب قد يلتزم بها، وهذا خير مهم، لكن التربية تستطيع أن تتقدم معه إلى سؤال آخر: ماذا تعني الصلاة لعلاقتك بالله؟ وماذا تفعل بك خمس وقفات يومية تقطع تدفق انشغالك بالعالم؟

ولا يحتاج المربي إلى تحويل كل ممارسة إلى محاضرة فلسفية؛ بل إلى مساعدة الناشئ تدريجيًا على اكتشاف أن العبادات والقيم ليست تكاليف اعتباطية متفرقة، وإنما أجزاء من تصور للإنسان والحياة.

وكلما ازداد ارتباط الفعل بالمعنى، أصبح أكثر قدرة على الاستمرار عندما يقل الضغط الخارجي.

وهذا يفسر أهمية السؤال «لماذا؟» في التربية الإيمانية. إنه ليس دائمًا مطالبة بتقديم برهان جدلي، بل قد يكون بحثًا عن الصلة بين الحكم والحياة.

والهوية الإيمانية القوية تمنح الإنسان إجابات مترابطة عن بعض الأسئلة الكبرى: ما قيمتي إذا لم يصفق لي الناس؟ ما معنى النجاح إذا لم يكن المال غايته النهائية؟ كيف أفهم الألم؟ لماذا أقاوم رغبة أستطيع تحقيقها سرًا؟ وما الذي يجعل حياتي ذات معنى حتى في الأوقات التي لا أشعر فيها بالإنجاز؟

11- القدوة: الهوية تحتاج إلى صورة ممكنة للحياة

من الصعب على الناشئ أن يتبنى نمطاً من الحياة لا يرى له نموذجاً قابلاً للتصديق. فإذا قدم المربي الدين بوصفه مجموعة عظيمة من المبادئ ثم لم يرَ الناشئ من يجسدها بإنسانية واتزان، نشأت فجوة بين المثال والواقع.

وتكمن أهمية القدوة في أنها تجعل القيمة ممكنة.

فالناشئ يحتاج إلى أن يرى شخصاً ناجحاً دون أن تكون الشهرة معبودة، ومتديناً دون قسوة، وعالمًا دون كبر، وقويًا دون ظلم، ومنفتحًا على العالم دون ذوبان.

ولا يشترط أن تجتمع هذه الصفات في شخصية واحدة. إن تعدد النماذج مفيد، لأنه يمنع ربط التدين بطريقة واحدة في اللباس أو المهنة أو المزاج أو نمط الشخصية.

وهذا مهم خصوصًا في العصر الرقمي، الذي يقدم للناشئ آلاف النماذج الجاذبة للحياة. لا يكفي أن يقول المربي: «هذه النماذج خاطئة»، بل يحتاج الناشئ أيضًا إلى نماذج بديلة تظهر أن الحياة المؤمنة يمكن أن تكون عميقة ومبدعة وناجحة وإنسانية.

وهنا تستطيع البيئة الرقمية نفسها أن تؤدي دورًا إيجابيًا، إذا ساعدت الناشئ على الوصول إلى علماء ومربين وشباب يقدمون تجارب نافعة لا تتاح له في محيطه القريب.

ومن ثم فإن القضية ليست منع القدوة الرقمية، بل بناء معيار القدوة.

12- الهوية الإيمانية والهوية الثقافية: تداخل بلا تطابق

ينشأ المسلم داخل ثقافة بعينها، وقد تختلط في وعيه العادات بالدين حتى يصعب عليه التمييز بينهما. وهذا أمر مفهوم في الطفولة، لكنه يحتاج إلى قدر من النضج مع التقدم في العمر.

فالهوية الإسلامية تستوعب تنوعًا واسعًا في اللغات والأزياء والمطابخ والعادات والأشكال الاجتماعية، ولا تشترط أن تكون المجتمعات المسلمة نسخًا ثقافية متطابقة.

ولهذا فإن إحدى وظائف التربية الإيمانية أن تساعد الناشئ على التمييز بين الثابت المرجعي والمتغير الثقافي.

وهذا التمييز ذو أهمية كبيرة عندما يعيش الناشئ في مجتمع متعدد الثقافات أو يتعرض عبر الإنترنت إلى أنماط حياة متنوعة. فإذا تعلم أن كل ما اعتاده في بيئته هو جزء ثابت من الدين، فقد يواجه اضطرابًا عندما يكتشف مسلمين يمارسون حياتهم الثقافية بصورة مختلفة.

وبالمقابل، إذا فصل الدين عن الثقافة بصورة كاملة فقد يفقد أهمية اللغة والذاكرة والتاريخ والعادات بوصفها أوعية يمكن أن تحمل الانتماء.

المطلوب ليس إلغاء الثقافة، بل وضعها في مكانها الصحيح: الثقافة تعطي الهوية بعض أشكالها، أما المرجعية الإيمانية فتعطيها اتجاهها ومعاييرها الأعلى.

13- هل الهوية القوية تعني الانغلاق؟

من أكثر الأخطاء شيوعًا الخلط بين قوة الهوية والانغلاق. فقد يفترض بعض الناس أن الإنسان كلما ازداد يقينًا بهويته قل استعدادة للاستماع إلى المختلف، بينما يفترض آخرون أن الانفتاح الحقيقي لا يتحقق إلا بتخفيف الالتزامات والهويات القوية.

ولا يلزم أي من الأمرين.

فالهوية الهشة قد تكون أكثر خوفًا من الاختلاف من الهوية الواثقة؛ لأنها ترى كل سؤال تهديدًا، وكل بديل خطرًا على وجودها. بينما يستطيع الإنسان الأكثر وضوحًا في مرجعيته أن يستمع ويتعلم ويميز دون أن يشعر أن مجرد وجود الاختلاف يسلبه هويته.

وهذا ما يجعل التفريق بين الثبات والجمود ضروريًا. الثبات يعني وجود مركز مرجعي يستطيع الإنسان أن يعود إليه، أما الجمود فيعني رفض التعلم والمراجعة حتى في المجالات التي تقبل الاجتهاد والتغير.

وكذلك ينبغي التفريق بين الانفتاح والسيولة. الانفتاح هو القدرة على استقبال المعرفة والتفاعل مع الآخرين، بينما تعني السيولة أن يصبح كل معيار مؤقتًا إلى درجة لا يبقى معها مركز يمكن الاحتكام إليه.

ومن هنا فإن الهوية الإيمانية التي يستهدفها الكتاب يمكن وصفها بأنها:

ثابتة في مرجعيتها، مرنة في تفاعلها، واعية بحدودها، قادرة على الحوار، ومميزة بين ما يحتمل التغير وما يمثل أصلًا حاكمًا.

14- الهوية لا تحتاج إلى خصم لكي تعرف نفسها

قد تتشكل بعض الهويات من خلال سؤال: «من لسنا؟» أكثر من سؤال: «من نحن؟». فيصبح الشعور بالانتماء قائمًا أساسًا على الاختلاف عن جماعة أخرى، أو رفضها، أو الخوف منها.

وهذا بناء هش؛ لأنه يجعل وجود الآخر ضروريًا لتعريف الذات.

أما الهوية الإيمانية الأكثر نضجًا فتستمد تعريفها الأساسي من علاقتها بالله ورسالتها وقيمها وغايتها، لا من خصم خارجي.

وهذا لا يلغي الاختلاف العقدي أو الأخلاقي، ولا يطلب من الإنسان أن يعتبر جميع التصورات متساوية؛ لكنه يمنع أن تتحول الهوية إلى حالة دفاعية مستمرة.

فالناسي ينبغي أن يتعلم الإسلام بما فيه من معنى ورحمة وعدل وعبادة ومسؤولية وبناء للحياة قبل أن يتعلمه بوصفه قائمة من الردود على الآخرين.

وعندئذ يستطيع الحوار مع المختلف من موقع: «أنا أعرف ما أؤمن به»، لا من موقع: «لا أعرف نفسي إلا إذا رفضتك».

وهذه نقطة مهمة تربويًا في البيئة الرقمية، حيث تكافئ بعض المنصات الخطاب الصدامي والانفعالي، وقد تتحول الهوية الدينية فيها إلى منافسة رمزية مستمرة حول من يهزم الآخر في النقاش.

إن الدفاع عن المعتقد مشروع حين تدعو الحاجة، لكن الهوية أوسع من الجدل.

15- حين يواجه الناشئ التعدد

كان من الممكن في بعض البيئات التقليدية أن ينشأ الإنسان سنوات طويلة دون أن يتعرض بصورة مباشرة إلى تصور ديني أو أخلاقي مختلف جذريًا عما يعرفه. أما الناشئ اليوم فيمكن أن يواجه خلال دقائق تيارات دينية وفلسفية وأخلاقية وسياسية متعارضة.

ويمكن لهذا التعدد أن يربك الهوية، لكنه يستطيع أيضًا أن يدفعها إلى النضج.

فحين يسمع الإنسان الرأي الآخر يضطر أحيانًا إلى التفكير في أسباب رأيه هو، وإلى التمييز بين ما كان يردده بحكم الألفة وما يستطيع الدفاع عنه بالحجة.

ولا ينبغي أن يكون الهدف أن نضع الناشئ عمدًا أمام كل شبهة في وقت مبكر، ولا أن نعزله عن كل اختلاف. المطلوب تدرج يناسب النمو؛ نقدم المعرفة قبل أن تصبح الحاجة إليها أزمة، ونبني أدوات التفكير قبل أن يواجه الناشئ سيولًا من الادعاءات.

والقاعدة هنا هي نفسها التي حكمت الفصول السابقة: الحماية التربوية لا تعني إزالة العالم، بل بناء الإنسان القادر على دخوله.

16- الهوية في البيئة الرقمية: من العيش إلى العرض

أضافت وسائل التواصل إلى الهوية بعدًا جديدًا؛ فهي لا تتيح للإنسان أن يعيش هويته فحسب، بل أن يعرضها أمام الآخرين.

ويمكن لهذا العرض أن يكون إيجابيًا؛ فقد يعبر الناشئ عن إيمانه، وينشر معرفة نافعة، ويجد مجتمعًا يدعم انتماءه، ويتواصل مع أقران يشتركون معه في القيم.

لكن عرض الهوية يخلق أسئلة جديدة. فحين تصبح الممارسة الدينية قابلة للتصوير والعد والتفاعل، قد يدخل عامل الجمهور بصورة أقوى في العلاقة بين الإنسان وما يفعل.

ولا يعني ذلك أن كل منشور ديني رياء أو أن التعبير العلني عن الإيمان مشكلة؛ فالأعمال بالنيات ولا يمكن الحكم على مقاصد الناس من ظاهر محتوَاهم. لكن التربية

تستطيع أن تساعد الناشئ على ملاحظة سؤال داخلي مهم: هل أفعل هذا لأنه يمثلني، أم أصبحت أفعله بالطريقة التي تمنحني قبولاً أكبر من الجمهور؟

وهنا لا تصبح المشكلة في الدين وحده؛ فالأمر يحدث أيضاً في الجمال والسفر والعمل والخير والعلاقات. المنصة تشجع الإنسان على تحويل أجزاء من حياته إلى مادة للعرض.

والهوية القوية تحتاج إلى مساحة لا جمهور فيها؛ مساحة يبقى فيها الإنسان كما هو عندما لا يراه أحد.

وهذا ما يمنح العبادة الخفية والعمل الذي لا يعلمه الناس قيمة تربوية خاصة في عصر أصبحت فيه جوانب متزايدة من الحياة قابلة للنشر.

17- البيئة الرقمية قد تعزز الهوية وقد تربكها

من الخطأ علمياً وتربوياً افتراض أن وسائل التواصل تضعف الهوية الإسلامية دائماً. فالأدلة المتاحة أكثر تركيباً.

فقد حلت بوسنان (2020) مضامين مرتبطة بالهوية الإسلامية عبر وسائل التواصل، وخلصت إلى أن هذه الوسائل أصبحت مجالاً لطرح قضايا الهوية والتفاعل معها، مع وجود مضامين متعارضة في الجودة والاتجاه.

وفي دراسة السيابي والصبحية (2025)، التي شملت 277 طالباً وطالبة من كلية العلوم الشرعية في سلطنة عمان، أفاد المشاركون بآثار إيجابية لوسائل التواصل في بعض جوانب الهوية الإسلامية، إلى جانب إدراكهم لآثار سلبية مرتبطة بالتقليد والمحاكاة لبعض المضامين. وبسبب طبيعة الدراسة الوصفية لا ينبغي تحويل تلك النتائج إلى علاقات سببية عامة، لكنها تؤكد الطبيعة المزدوجة للبيئة الرقمية.

وتتسجم هذه الصورة مع الأدبيات الأوسع حول هوية المراهقين؛ فمراجعة Avci وزملائها (2025) وجدت أن العلاقة بين وسائل التواصل وتطور الهوية ترتبط بنوعية المشاركة، وتقديم الذات، والمقارنة الاجتماعية، أكثر من ارتباطها بالوقت وحده.

والنتيجة التربوية واضحة: السؤال ليس هل تدخل الهوية الإيمانية إلى العالم الرقمي، فقد دخلت بالفعل، وإنما بأي شروط تدخل؟

هل يدخل الناشئ بحثاً عن علم موثوق أم بحثاً عن إجابة توافق ما يريد سماعه؟ هل يتابع شخصية لأنها صاحبة علم أم لأنها أكثر جاذبية؟ هل تتسع معرفته أم ينغلق داخل جماعة رقمية تكرر الأفكار نفسها؟ وهل يستخدم العالم الرقمي لتعزيز معنى يعيش به، أم تصبح هويته نفسها منتجاً يسعى إلى تسويقه؟

18- تحولات السلطة الدينية

كانت مصادر التعلم الديني لدى الناشئ محدودة نسبياً: الأسرة، والمعلم، والمسجد، والكتاب، وعالم معروف في المجتمع. أما الآن فيستطيع أن يتلقى في ساعة واحدة إجابات دينية من عشرات الأشخاص في دول وثقافات ومدارس فكرية مختلفة.

وهذا التحول يحمل فرصة عظيمة للوصول إلى المعرفة، لكنه يطرح أيضاً مشكلة السلطة: من يستحق أن أتعلم منه؟

فالخوارزمية لا ترتب الأشخاص حسب العلم والتقوى والدقة بالضرورة، وإنما وفق معايير متعددة يدخل فيها التفاعل والاهتمام المتوقع وغير ذلك. وقد يكون أكثر الأشخاص ظهوراً أمام الناشئ أقلهم تخصصاً.

ومن هنا فإن بناء الهوية الدينية في العصر الرقمي يحتاج إلى بناء وعي بالمرجعية. فلا يكفي أن يعرف الناشئ الإجابة، بل ينبغي أن يسأل عن صاحبها، وتخصصه، ودليله، ومدى الاتفاق عليها، وما إذا كانت المسألة من القطعيات أو الاجتهاديات.

وتشير البحوث الحديثة حول الشباب المسلمين والفضاء الرقمي إلى أن البيئة الشبكية تعيد تشكيل طرق الوصول إلى المعرفة الدينية والثقة بمصادرها، فلا تلغي السلطات الدينية التقليدية بالضرورة، لكنها تضعها داخل فضاء تنافس فيه مصادر كثيرة على الانتباه والثقة.

وهذا يجعل التربية على اختيار المصدر جزءاً من بناء الهوية نفسها؛ لأن الإنسان يتشكل جزئياً من الأشخاص الذين يمنحهم سلطة تفسير العالم له.

19- عندما تتحول الهوية إلى علامة تجارية

توجد في الثقافة الرقمية ظاهرة أوسع من الدين هي تحويل أنماط الحياة إلى علامات قابلة للتسويق: نمط الطعام، والملابس، والرياضة، والسفر، والإنتاجية، وحتى «الروحانية» يمكن أن تتحول إلى محتوى وصورة ومنتج.

ويمكن للهوية الإسلامية أن تدخل في هذا المجال كذلك؛ فتظهر في لباس أو منتج أو عبارة أو نمط بصري متكرر.

ولا مشكلة في أن تكون للهوية رموزها ومظاهرها؛ فالإنسان كائن اجتماعي يعبر عن انتمائه بطرائق محسوسة. المشكلة تبدأ عندما تصبح العلامة أقوى من المعنى.

فليس كل من أحسن صناعة صورة لهويته يعيش بالضرورة عمقها، كما أن من لا يعرض تدينه ليس أقل تدينًا بسبب غياب العرض.

ومن هنا ينبغي أن يتعلم الناشئ الفرق بين ثلاثة مستويات: أن تكون مؤمنًا، وأن تعبر عن إيمانك، وأن تبني صورة رقمية عن كونك مؤمنًا. ويمكن أن تتوافق المستويات الثلاثة، ويمكن أن تتباعد.

وكلما ازداد الوعي بهذا الفرق قل احتمال أن يصبح تقدير الإنسان لإيمانه معتمدًا على استجابة الجمهور.

20- الهوية بين الوحدة والتعدد

لا ينبغي أن تكون الهوية الإيمانية مشروعًا لمحو بقية جوانب شخصية الناشئ. فهو مسلم، لكنه أيضًا ابن أو ابنة، وطالب، وصديق، وصاحب موهبة، وعضو في وطن وثقافة، وقد يصبح عالمًا أو مهندسًا أو فنانًا أو تاجرًا.

والهوية الناضجة لا تلغي هذا التنوع، بل تنظمه.

فالمشكلة ليست أن يكون للإنسان انتماءات متعددة، وإنما أن تتصارع هذه الانتماءات بلا مرجعية أو أن يطلب منه أحدها أن يفعل ما يناقض قيمه الأساسية.

ومن هنا تعمل الهوية الإيمانية بوصفها إطارًا تكامليًا أكثر من كونها هوية تنافس جميع الهويات الأخرى. فهي تساعد الإنسان على أن يسأل: كيف أكون مسلمًا وأنا طالب؟ وكيف أكون مسلمًا وأنا مواطن؟ وكيف أكون مسلمًا وأنا أعمل في العلم أو التجارة أو الفن؟

وبهذا لا يصبح الدين مجالًا منفصلًا من مجالات الحياة، وإنما مصدرًا للقيم والمعنى داخلها.

وقد أشارت دراسة Abu-Rayya وزملائه (2018)، على عينة من 504 طلاب مسلمين في المدارس الثانوية بأستراليا، إلى أهمية النظر إلى الهوية الدينية والثقافية والشخصية بصورة متكاملة عند دراسة التكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين المسلمين. ولا يجوز تعميم نتائج عينة محددة على جميع الشباب المسلمين، لكنها تقدم دليلًا مهمًا على أن هذه الأبعاد لا تعمل في جزر منفصلة.

21- أزمة الهوية ليست دائمًا انهيارًا

يمر بعض الناشئة بفترات يشعرون فيها بعدم الوضوح: تتغير اهتماماتهم، أو يعيدون التفكير في بعض المسلمات، أو يشعرون بمسافة بينهم وبين الجماعة التي ينتمون إليها. وليس كل اضطراب من هذا النوع علامة مرض أو بداية خروج من الهوية؛ فقد يكون جزءًا من عملية النمو.

وقد أظهرت البحوث الطولية والتحليلية في مجال الهوية أن الأفراد يستطيعون الانتقال بين حالات مختلفة من الالتزام والاستكشاف، وأن مسارات الهوية تتضمن قدرًا من الاستقرار إلى جانب التغير (Kroger et al., 2010)؛ (Branje et al., 2021).

ويحتاج المربي هنا إلى التمييز بين السؤال الذي يحتاج إلى مرافقة، والسلوك الذي يحتاج إلى حد، والأزمة النفسية التي تحتاج إلى مختص.

ومن أخطر الأخطاء أن يفسر كل سؤال ديني باعتباره أزمة هوية؛ لأن ذلك يحمل السؤال وزنًا قد لا يكون لديه، ويدفع الناشئ إلى إخفائه.

كما أن من الخطأ المقابل تجاهل التحولات العميقة إذا ظهرت لدى الناشئ علامات انفصال شديد عن أسرته ومجتمعه، أو انجذاب إلى جماعات متطرفة، أو ضيق نفسي مستمر.

الحكمة التربوية تقع في التمييز، لا في الإنكار ولا في التهويل.

22- الهوية الهشة قد تبدو قوية

قد تكون الهوية مرتفعة الصوت وضعيفة الجذور في الوقت نفسه.

فالتشدد في إدانة الآخرين، والمبالغة في إظهار الرموز، والانفعال عند كل سؤال، والحاجة المستمرة إلى إثبات الانتماء؛ لا تكفي في ذاتها دليلاً على رسوخ الهوية.

فالهوية الراسخة لا تحتاج في كل لحظة إلى اختبار ولاء.

ومن العلامات الأكثر دلالة على النضج أن يعرف الإنسان ما يؤمن به ويستطيع تفسيره بدرجة تناسب عمره، وأن يميز بين الأصول والفروع، وأن يحتمل السؤال دون هلع، وأن يعترف بما لا يعرف، وأن يستطيع التواصل مع المختلف دون ذوبان أو عدوان، وأن تتوافق ممارساته الخاصة بدرجة معقولة مع القيم التي يعلنها.

ولهذا فإن التربية لا ينبغي أن تكافئ المظهر الانفعالي للهوية وحده. فقد يكون الناشئ الهادئ الذي يفكر ويسأل أكثر تقدماً في بناء هويته من آخر يحفظ لغة الجماعة كاملة لكنه لم يحولها إلى فهم شخصي.

23- نموذج أولي لبناء الهوية الإيمانية

في ضوء ما تقدم يمكن القول إن بناء الهوية الإيمانية يتحرك عبر خمسة مسارات متداخلة يمكن صياغتها أفقياً على النحو الآتي: **الانتماء ← الفهم ← الخبرة ← الاختيار ← الالتزام.**

يبدأ الإنسان داخل **انتماء** يوفر له اللغة والجماعة والرموز والقصة الأساسية. ثم يتسع **الفهم** مع التعليم والسؤال والنمو العقلي. ويحتاج هذا الفهم إلى **خبرة** يعيش فيها الإيمان من خلال العبادة والعلاقة والقدوة والعمل الأخلاقي. ومع النمو يزداد مجال **الاختيار**؛

فيتعلم الإنسان أن يتخذ مواقفه ويتحمل نتائجها. ومن تفاعل هذه العناصر يتكون التزام لا يقوم على الضغط الخارجي وحده، بل تصبح المرجعية جزءًا من الذات.

لكن هذه ليست مراحل جامدة؛ فقد يعود الإنسان إلى فهم أعمق بعد تجربة جديدة، وقد تعيد خبرة قوية تشكيل بعض جوانب التزامه، وقد يدفعه سؤال إلى استكشاف جانب كان يظنه واضحًا.

ولهذا تبدو الهوية أقرب إلى بناء حي يجدد نفسه حول مركز ثابت منها إلى قالب ينتهي تشكيله مرة واحدة.

24- ماذا يفعل المربي عمليًا؟

إذا كان الهدف بناء الهوية لا فرض صورتها فقط، فإن وظيفة المربي تتغير في عدد من الجوانب.

فهو يبدأ ببناء العلاقة قبل الأزمة، لأن الحوار في لحظة السؤال يعتمد على رصيد سابق من الثقة. ويقدم للناشئ انتماءً إيجابيًا يجعل الإسلام مرتبطًا في خبرته بالرحمة والمعنى والعمل والخير، لا بالمحظورات وحدها. ويعطيه المعرفة المناسبة لعمره قبل أن يحتاج إليها تحت ضغط الشبهة. ويفتح مساحة للسؤال دون أن يحول كل حوار إلى امتحان ولاء. ويقدم القدوة بقدر استطاعته، ويعترف بخطئه وحدود معرفته، ويربط العبادات بمعانيها دون إغراقها في تفسير وعظي مستمر، ويوسع تدريجيًا مساحة اختيار الناشئ بالتوازي مع نمو مسؤوليته.

كما يساعده على التمييز بين الدين والثقافة، وبين الأصول والاجتهادات، وبين العالم والمتصدر، وبين الشهرة والعلم، وبين عرض الهوية وعيشها.

وفي البيئة الرقمية يضاف إلى ذلك أن يناقش المربي مع الناشئ ما يراه بدل الاكتفاء بمراقبة ما يراه. فقد يكون السؤال: «ما الذي أعجبك في هذا الشخص؟» أكثر فائدة أحيانًا من السؤال: «لماذا تتابعه؟». وقد تكون مناقشة مقطع ديني قصير فرصة لتعليم التحقق من المصدر، لا مناسبة فورية للحظر.

والقاعدة هي أن المربي لا يريد أن ينتصر في الحوار، بل يريد أن يتقدم الناشئ في بناء هويته.

خاتمة الفصل

تتمو الهوية الإيمانية عبر علاقة بالله، وانتماء ومعرفة وممارسة وخبرة اجتماعية. ويقاس نضجها بمقدار ما يملك الناشئ معناها ويترجمها إلى اختيار، لا بحجم ما يمر به من أزمة أو بما يظهره من تماثل مع الآخرين.

وتتيح البيئة الرقمية فرصًا لهذا النمو كما تتيح أسبابًا للاضطراب؛ لذا يحتاج الناشئ إلى معيار يقوم به مصادره وطريقة عرضه لذاته. غير أن وضوح الانتماء يفتح سؤالاً آخر: على أي أساس يثق الإنسان بما يؤمن به، وكيف يتعامل مع الاعتراض ونقص المعرفة؟ من هنا ينتقل الفصل الخامس إلى بناء اليقين وإدارة السؤال.

الفصل الخامس

من السؤال إلى اليقين: كيف ينمو الإيمان الواعي؟

مدخل

قد يدفع قلق المربي على إيمان الناشئ إلى استقبال السؤال بوصفه خطرًا، مع أن طلب الفهم لا يساوي فقدان اليقين. وفي المقابل، لا يصبح كل شك علامة نضج؛ إذ تختلف الأسئلة الباحثة عن المعرفة عن الجدل والارتياح المستمر والحالات ذات الأبعاد النفسية.

تزداد الحاجة إلى هذا التمييز حين تقدم المنصات اعتراضات لم يبحث عنها الناشئ، أو تنتج أدوات الذكاء الاصطناعي أجوبة سريعة متفاوتة الدقة. ويبحث الفصل كيف يوفر للسؤال بيئة آمنة ومنهجًا للفحص: نفهم المقصود، ونحدد الادعاء، ونرجع إلى المختص، ونتعلم احتمال ما لم نعرف جوابه بعد. فبناء اليقين يحتاج إلى الدليل والمعنى والخبرة، وإلى علاقة تربوية تسمح بطلبها.

1- السؤال فعل معرفي قبل أن يكون مشكلة

السؤال في أصله اعتراف بوجود مسافة بين ما يعرفه الإنسان وما يريد أن يعرفه. وهذا الاعتراف هو نقطة البداية في كل تعلم حقيقي.

فالطفل الذي يسأل: لماذا؟ لا يعلن رفض العالم، بل يحاول فهمه. والمراهق الذي يسأل عن الحكمة من حكم ديني أو عن دليل معتقد لا يعني سؤاله، بمجرد أنه قرر رفض ذلك الحكم أو المعتقد.

إن تحويل السؤال فورًا إلى موقف عقدي خطير يخلط بين مضمون السؤال ووضع صاحبه النفسي والمعرفي.

وقد امتلأ القرآن بالأسئلة والحوارات، وجاءت الأسئلة في سياقات تعليمية وإيمانية وجدلية متعددة. ومن أبلغ النماذج قول إبراهيم عليه السلام: ﴿رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أُولِمُ تُوْمِنُ قَالَ بَلَىٰ وَلَكِنَّ لِيْطْمَئِنَّ قَلْبِي﴾ (البقرة: 260). يجمع هذا الموقف بين الإيمان

القائم وبين طلب زيادة الطمأنينة؛ فلا يصح وضع كل طلب للدليل أو الفهم في مقابل اليقين.

وقد أبرزت الدراسات التي تناولت الحوار القرآني أن من خصائصه التربوية احترام العقل، وبناء القناعة بصورة تدريجية، والانتقال من المعلوم إلى المجهول، والاحتجاج بالدليل، والمحافظة على كرامة المحاور (العياصرة والقادري، 2016).

وتظهر هنا قاعدة تربوية مهمة: ليس السؤال هو الذي يهدد الإيمان، وإنما قد يهدده غياب طريقة ناضجة للتعامل معه.

2- قبل أن نجيب ينبغي أن نعرف: أي نوع من الأسئلة هذا؟

لا تتشابه الأسئلة وإن تشابهت ألفاظها. فقد يقول مراهقان: «لماذا يؤمن الناس بالله؟»، ويكون الأول قد قرأ شبهة ويريد جوابًا تفصيليًا، بينما يكون الثاني فضوليًا، والثالث متألمًا بسبب حادث وقع له، والرابع يريد اختبار قدرة المربي، والخامس يبحث عن إذن غير مباشر لرفض قيد أخلاقي.

ومن هنا فإن الإجابة الجيدة تبدأ أحيانًا بسؤال آخر:

ما الذي دفعك إلى هذا السؤال؟

وليس الغرض استجواب الناشئ أو اكتشاف «من أفسده»، بل فهم الطبقة الحقيقية للسؤال.

فهناك سؤال معرفي يطلب دليلًا أو تفسيرًا، وسؤال وجودي يرتبط بالموت والألم والغاية والمصير، وسؤال أخلاقي يتعلق بالعدل والحلال والحرام، وسؤال هوياتي من قبيل: لماذا أنا مسلم؟، وسؤال عاطفي يختبئ خلف صيغة فكرية؛ كمن يقول: «لماذا يسمح الله بهذا؟» وهو في الواقع يعيش تجربة فقد أو ظلم، وهناك أيضًا سؤال جدلي لا يطلب صاحبه معرفة بقدر ما يريد الانتصار في النقاش.

والخط بين هذه المستويات ينتج إجابات صحيحة في غير موضعها. فمن يعاني ألمًا وجوديًا قد لا يحتاج في اللحظة الأولى إلى مناظرة فلسفية، ومن يسأل عن دليل عقلي لا يكفي أن نقول له: «ثق بالله»، ومن يريد الجدل قد لا تنفع معه عشرات الصفحات.

إن فهم السؤال جزء من الإجابة.

3- السؤال والشك والشبهة والوسواس: مفاهيم ينبغي ألا تختلط

تستخدم هذه الكلمات كثيرًا كما لو كانت مترادفات، مع أنها تشير إلى حالات مختلفة.

السؤال طلب للمعرفة، وقد يصدر عن مؤمن مطمئن. **والشك** حالة من عدم الاستقرار بين احتمالات أو أحكام، وقد يكون عابرًا أو أعمق وأكثر استمرارًا. أما **الشبهة** فهي فكرة أو حجة تبدو لصاحبها ذات قوة أو شبه بالحقيقة فتوقعه في الالتباس، ويمكن أن تصل إلى الإنسان من مصدر خارجي أو تتكون أثناء محاولته تفسير قضية. أما **الوسواس** فله طبيعة مختلفة؛ إذ قد يتمثل في أفكار متكررة قهرية لا تنتهي بالحجة ولا يطلب صاحبها في الحقيقة مزيدًا من الأدلة بقدر ما يشعر بأنه مضطر إلى إعادة السؤال للحصول على طمأنينة مؤقتة.

وهذا التمييز بالغ الأهمية؛ لأن الأسلوب الذي يعالج سؤالًا معرفيًا قد يزيد الوسواس سوءًا إذا تحول إلى دائرة لا تنتهي من تقديم الأدلة والطمأننة، كما أن إحالة سؤال فكري طبيعي إلى حالة مرضية يمكن أن تشعر الناشئ بأن التفكير نفسه خلل.

ولا يعني ذلك أن المربي مطالب بالتشخيص النفسي، بل أن يعرف حدود دوره. فإذا ظهرت علامات اضطراب شديد أو أفكار قهرية متكررة أو معاناة نفسية تؤثر في الحياة اليومية، فالتعامل معها لا ينبغي أن يقتصر على الحوار العقدي، وقد تستلزم مساعدة متخصصة.

أما الأصل في الأسئلة الفكرية الطبيعية فهو ألا تعامل باعتبارها مرضًا ولا باعتبارها خروجًا من الدين.

4- ليس كل شك واحدًا

تظهر البحوث النفسية المتعلقة بالتطور الديني أن الشك الديني في المراهقة والشباب ظاهرة أكثر تركيبًا من أن توصف ببساطة بأنها «إيمان» أو «عدم إيمان». فقد وجدت بعض الدراسات ارتباطًا بين التساؤلات الدينية وعمليات استكشاف الهوية، بينما أظهرت دراسات أخرى أن الشك المستمر قد يرتبط بضيق نفسي أو بتغيرات لاحقة في الانتماء

الديني، لكن طبيعة هذه العلاقات تختلف باختلاف السياق وشدة الشك والمشاركة الدينية والمتغيرات النفسية والاجتماعية.

ففي دراسة Puffer وزملائه (2008) على 604 مراهقين متدينين، ارتبطت بعض حالات الاستكشاف الهوياتي بارتفاع مستويات الشك الديني، وهو ما يدعم فكرة أن التساؤل يمكن أن يصاحب عملية تكوين الهوية. وفي دراسة Kézdy وزملائه (2011) على 403 من طلاب المرحلة الثانوية والجامعة في المجر، ارتبطت الشكوك الدينية لدى بعض المشاركين بمؤشرات القلق والاكتئاب، لكن العلاقة كانت معقدة ومتأثرة بنمط التدين وطريقة التعامل معه.

والدلالة التي ينبغي أن نستخلصها بحذر هي أن وجود الشك لا يكفي وحده لتحديد معناه أو مآله.

فشك يدفع صاحبه إلى البحث والتعلم والحوار ليس هو نفسه حالة شك مزمنة مصحوبة بالانسحاب واليأس، كما أن سؤالاً يظهر في سياق نمو الهوية ليس هو نفسه رفضاً عقدياً مستقرًا.

ولهذا ينبغي للمربي أن يسأل عن المسار لا عن اللحظة فقط: هل يزيد السؤال معرفة صاحبه أم يجعله يدور حول نفسه؟ هل يتقدم نحو مصادر معتبرة أم ينتقل بلا نهاية بين المقاطع؟ هل يحافظ على علاقاته وعباداته أم ينسحب منها؟ هل السؤال واحد محدد أم تتولد بعد كل إجابة ضرورة قهرية لسؤال جديد؟

إن فهم الحركة أهم من مجرد تسجيل وجود السؤال.

5- الشك ليس فضيلة في ذاته ولا خطيئة في ذاته

قد يقع الخطاب التربوي في واحد من طرفين: طرف يدين كل شك، وطرف يمجّد الشك كما لو أن الإنسان لا يصبح مفكرًا إلا إذا شك في كل شيء.

والأدق أن الشك حالة معرفية تتحدد قيمتها بوظيفتها ومسارها.

فإذا نبه الإنسان إلى أن دليلاً ما غير كاف ودفعه إلى البحث عن حجة أقوى، أدى وظيفة معرفية. أما إذا تحول إلى قاعدة دائمة تقول إن كل معرفة قابلة للرفض بالمقدار نفسه، فإنه يهدم إمكان المعرفة نفسها.

ولا يمكن للإنسان أن يعيش وهو يشك في كل شيء في كل لحظة. نحن نعتمد على الذاكرة والحواس والخبراء واللغة والمعارف السابقة والثقة بدرجات متفاوتة. والتفكير الناضج لا يساوي بين جميع الادعاءات في الشك، بل يجعل قوة الثقة متناسبة مع قوة الدليل.

وهنا يظهر الفرق بين الشك المنهجي والارتياح المطلق. الأول يسأل: ما الدليل؟ والثاني قد ينتهي إلى قول: لا يوجد دليل يمكن الوثوق به أصلاً.

والتربية الإيمانية لا تحتاج إلى تخويف الناشئ من السؤال، لكنها تحتاج أيضاً إلى حمايته من ثقافة تجعل عدم الالتزام أكثر «نكاءً» من الالتزام، وتوحي بأن صاحب الرأي الواضح أقل انفتاحاً من الذي لا يقرر شيئاً.

إن النضج ليس في أن تبقى كل الأبواب مفتوحة إلى الأبد، بل في أن تعرف متى يكون الدليل كافياً للالتزام، ومتى يبقى السؤال مفتوحاً.

6- اليقين ليس الشعور بعدم إمكان الخطأ في كل شيء

تستخدم كلمة «اليقين» أحياناً بمعنى نفسي صرف: شعور الإنسان بثقة شديدة في رأيه. لكن الثقة العالية لا تضمن صحة الاعتقاد؛ فقد يجزم شخص بمعلومة خاطئة أكثر مما يطمئن عالم إلى نتيجة مدعومة بالأدلة.

ولهذا ينبغي التمييز بين شدة الشعور بالثقة وبين قوة الأساس المعرفي للثقة.

واليقين الذي يستهدفه الكتاب ليس أن يتعلم الناشئ أن يجزم بكل ما يقوله، بل أن تتكون لديه طمأنينة في الأصول التي تقوم عليها هويته الإيمانية، مع القدرة على التمييز بين القطعي والظني، وبين الأصل والاجتهاد، وبين المعتقد الديني والرأي الشخصي.

ويظهر القرآن نفسه درجات للمعرفة في تعبيراته عن علم اليقين وعين اليقين وحق اليقين، كما يدعو إلى البرهان ويرفض القول بلا علم: ﴿قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ (البقرة: 111)، ويقول: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ﴾ (الإسراء: 36).

وقد تناولت موريا (2022) مفهوم اليقين بالله وآثاره التربوية في ضوء القرآن، وأبرزت الصلة بين اليقين والسلوك والطمأنينة والاستقامة، وهو ما يؤكد أن اليقين في الرؤية التربوية ليس فكرة معرفية مجردة، بل حالة تنعكس على الحياة.

ومن هنا يمكن تعريف اليقين التربوي المقصود في هذا الكتاب بأنه: استقرار معرفي ووجداني يقوم على مرجعية مفهومة وأسباب معتبرة، ويمنح الإنسان قدرة على الثبات والعمل مع بقاءه مستعدًا لتصحيح ما ليس من الأصول إذا ظهر له دليل أقوى.

7- اليقين والتواضع المعرفي ليسا ضدّين

قد يبدو لأول وهلة أن الإنسان إما واثق وإما متواضع معرفيًا، لكن هذه الثنائية غير صحيحة.

فالتواضع المعرفي يعني أن يعرف الإنسان حدود معرفته، وأن يدرك إمكان خطئه فيما يحتمل الخطأ، وأن يكون مستعدًا لسماع الدليل ومراجعة الرأي. ولا يعني أن يشك في كل ما يعرفه، أو أن يعتبر جميع الآراء متساوية.

وتؤكد المراجعات النفسية الحديثة أن التواضع المعرفي لا يناقض امتلاك قناعات قوية؛ بل يميل لدى الشخص المتواضع معرفيًا إلى جعل مقدار ثقته أقرب إلى مقدار ما يملكه من أساس وأدلة (Porter et al., 2026).

وهذا المعنى قريب من قيم إسلامية أصيلة: أن يقول الإنسان فيما لا يعلم «لا أعلم»، وألا يتكلم بغير علم، وألا يمنعه الكبر من الرجوع إلى الحق.

ومن أجمل ما يستطيع المربي أن يقدمه للناشئ نموذجًا حيًا لذلك. فعندما يسأل الابن سؤالًا لا يعرف الأب جوابه ويقول له: «لا أعرف الجواب الآن، لكن السؤال مهم وسنبحث عنه»، فهو لا يضعف اليقين، بل يميز أمامه بين اليقين بالله وبين ادعاء الإنسان الإحاطة بكل شيء.

واليقين الذي يحتاج إلى أن يبدو المربي عالمًا بكل شيء يقين هس؛ لأن الناشئ سيكتشف عاجلاً أو آجلاً أن المربي يخطئ.

أما اليقين الذي يسمح للبشر بأن يجهلوا ويخطئوا بينما تبقى المرجعية قادرة على الفحص، فهو أكثر نضجاً.

8- لماذا يصبح السؤال أكثر حضوراً في المراهقة؟

ناقشنا في الفصول السابقة أن المراهقة تشهد نمو القدرة على التفكير المجرد، واتساع الاستقلال، وبناء الهوية، والانتقال من الاعتماد الكامل على سلطة الأسرة إلى فحص أوسع للمرجعيات.

وهذه التحولات تجعل ظهور الأسئلة الفكرية والدينية أمراً مفهوماً.

فالطفل قد يكتفي بإجابة «لأن الله أمرنا»، بينما يستطيع المراهق أن يسأل: لماذا أمرنا؟ وكيف نعرف أن هذا الأمر من الله؟ وكيف نرد على من لا يقبل أصل المرجعية؟

وليس معنى ذلك أن كل مراهق سوف يمر بأزمة دينية، ولا أن إثارة الأسئلة ضرورة مصطنعة ينبغي أن يفرضها المربي. وإنما يعني أن قدرة الناشئ على صياغة الأسئلة أصبحت أكبر، وأن البيئة الرقمية توفر له مواد تحفزها بصورة غير مسبقة.

ومن هنا يصبح الخطأ أن نبقي التربية الإيمانية في مستوى الإجابات المناسبة لطفل في الثامنة، بينما أصبح المتلقي في السادسة عشرة قادراً على التفكير في قضايا أكثر تركيباً.

النمو العقلي ينبغي أن يقابله نمو في طريقة تقديم الإيمان.

9- من الإيمان بالتقليد إلى الإيمان الواعي

لا ينبغي ازدياد المرحلة التي يتلقى فيها الطفل إيمانه من والديه؛ فهي طبيعية وضرورية كما تقدم. لكنه يحتاج تدريجياً إلى الانتقال من «أصدق لأن من أحبهم قالوا» إلى «أفهم لماذا أصدق، وأعرف أين أرجع عندما أسأل».

وهذا الانتقال لا يحدث بمحاضرة واحدة، بل يتكون عبر سنوات من الحوار والممارسة والتجربة.

في البداية تثبت الثقة بالوالدين أساسًا للتعلم، ثم تتوسع مصادر المعرفة ويبدأ الطفل والمراهق في تقويم بعضها. وإذا تعامل المربي مع هذا التوسع باعتباره خيانة للثقة الأولى، وقع الصراع. أما إذا رأى فيه نموًا مطلوبًا، أصبح دوره أن يساعد الناشئ على بناء مرجعية أعلى من الأشخاص أنفسهم.

فالابن لا ينبغي أن يبقى مؤمنًا لأن والده لا يخطئ؛ لأن والده يخطئ بالفعل. بل ينبغي أن يتعلم أن والده دله على طريق يستطيع أن يختبر معانيه ويعرف مصادره ويسأل أهله.

وهكذا تصبح التربية ناجحة عندما ينتقل الاعتماد من شخص المربي إلى المنهج والمرجعية.

10- القرآن لا يبني اليقين بالتلقين وحده

من يتتبع الخطاب القرآني يجد تنوعًا شديدًا في وسائل بناء القناعة؛ فهناك دعوة إلى النظر في الكون، واستحضار التاريخ، وضرب الأمثال، والحوار، والاستدلال، والأسئلة، والقصص، ومخاطبة الوجدان، واستثارة الفطرة، والتذكير بالخبرة الإنسانية.

وقد تناول الهيثان وملكاي (2002) منهج القرآن في تنمية التفكير، وأبرزوا مظاهر متعددة لدعوته إلى النظر والبرهان والتحرر من التقليد والهوى، بينما بين العياصرة والقادري (2016) أن الحوار القرآني يتضمن احترام العقل وتكوين القناعات تدريجيًا والبحث عن الدليل.

وهذا التنوع يحمل دلالة تربوية مهمة: الإنسان لا يصل إلى اليقين بطريق معرفي واحد.

فالدليل العقلي مهم، لكنه يعمل داخل إنسان يحمل خبرة ووجدانًا وإرادة. والتجربة الإيمانية مهمة، لكنها لا تجعل الحجة غير ضرورية. والقُدوة تقوي الثقة، لكنها لا تغني عن البرهان عندما يطلبه السؤال.

ولهذا لا ينبغي تحويل التربية العقديّة إلى حفظ «أدلة» مقطوعة عن حياة الإنسان، ولا إلى مشاعر روحية بلا أساس معرفي.

اليقين يتكون حين تلتقي المعرفة والمعنى والخبرة.

11- فرق بين أن نجيب عن السؤال وأن نبني القدرة على الإجابة

المربي الذي يعطي الناشئ إجابة لكل سؤال يستطيع أن يحل مشكلته اليوم، لكنه قد يتركه عاجزاً أمام سؤال الغد.

أما المربي الذي يعلمه كيف يبحث، فإنه يقدم له أداة تمتد بعد غيابه.

ولهذا ينبغي أحياناً ألا تبدأ الإجابة بالمعلومة النهائية، بل بالمنهج: ما نوع هذه المسألة؟ ما مصدرها؟ ما الدليل الذي سيحسمها؟ هل السؤال علمي أم فلسفي أم شرعي؟ من أصحاب الاختصاص فيه؟ هل الاعتراض يتناول أصل الفكرة أم تطبيقاً خاطئاً لها؟

فإذا سأل الناشئ مثلاً عن قضية تتصل بنظرية علمية، لا ينبغي معالجة تفاصيلها بمنطق فقهي. وإذا سأل عن صحة حديث، فالطريق يمر بعلم الحديث ومصادره، لا بعدد الأشخاص الذين شاركوا مقطوعاً عنه. وإذا سأل عن حكم شرعي، فالإجابة ليست أكثر المقاطع انتشاراً، وإنما ما يقوله أهل العلم المعترفون وأدلتهم.

إن تعليم تصنيف السؤال نصف الطريق إلى الإجابة.

12- لا بد من التمييز بين السؤال والشبهة

السؤال يطلب معرفة، أما الشبهة فتتضمن عادة ادعاءً أو استدلالاً يرى صاحبه أنه يضعف فكرة أخرى.

فعبارة: «كيف نفهم وجود الشر؟» سؤال، بينما قول: «وجود الشر يثبت عدم وجود إله رحيم» يتضمن استدلالاً يحتاج إلى تحليل مقدماته وعلاقته بالنتيجة.

وهذا الفرق مفيد تربوياً؛ لأن المربي إذا عامل كل شبهة كأنها سؤال بسيط فقد يقدم جواباً لا يمس موضع الإشكال، وإذا عامل كل سؤال باعتباره هجوماً عقدياً أدخل الناشئ في موقف دفاعي لم يكن فيه أصلاً.

والطريقة الأفضل هي تفكيك الشبهة: ما الادعاء المحدد؟ ما المقدمات التي يقوم عليها؟ أي جزء منها متفق عليه؟ أين وقع الانتقال إلى النتيجة؟ هل هناك افتراض غير مصرح به؟

وبذلك يتعلم الناشئ أن قوة العبارة أو شهرتها أو طريقة إلقائها لا تساوي قوة حجتها. وهذه المهارة ستصبح أشد أهمية عندما نصل إلى الفصل السابع الخاص بالوعي المعرفي؛ لأنها أساس التعامل مع التضليل والمحتوى المقنع ظاهريًا.

13- البيئة الآمنة للسؤال ليست البيئة التي توافق على كل شيء

قد يفهم من الدعوة إلى «الأمان في السؤال» أن المربي ينبغي أن يعامل جميع الأفكار باعتبارها صحيحة أو متساوية. وهذا غير مقصود.

الأمان يعني أن يستطيع الناشئ أن يكشف ما يفكر فيه من غير خوف من الإهانة أو فقدان الحب أو الاتهام قبل فهمه.

ويظل للمربي بعد ذلك أن يناقش الفكرة وينقدها ويرفضها بالدليل.

فالفرق كبير بين قول الأب: «هذا السؤال خطير، كيف تفكر بهذه الطريقة؟» وبين قوله: «أفهم لماذا يبدو لك هذا الاعتراض قويًا؛ لننظر فيه معًا».

الأول يجعل الابن يدافع عن كرامته، والثاني يجعله يفحص الفكرة.

وقد أظهرت دراسة Porter و Leary و Cimpian (2026) عبر خمس دراسات أن تعبير المعلم عن التواضع المعرفي، كاعترافه بعدم المعرفة أو الخطأ، ارتبط بزيادة استعداد الطلاب لإظهار عدم فهمهم وأسئلتهم واهتمامهم بالتعلم. وتدعم هذه النتيجة مبدأ تربويًا مهمًا: البيئة التي يستطيع فيها صاحب السلطة الاعتراف بحدوده تصبح أكثر أمانًا للمتعلم لكي يكشف جهله ويتعلم.

وفي التربية الإيمانية قد تكون هذه المساحة أكثر أهمية؛ لأن السؤال الديني يحمل لدى الناشئ أحيانًا خوفًا إضافيًا من أن يُحكم على أخلاقه أو إيمانه من خلاله.

14- كيف يقتل المربي السؤال دون أن يقصد؟

هناك استجابات شائعة تجعل السؤال يختفي من أمام المربي بينما يبقى في داخل الناشئ. من ذلك السخرية: «من أين جئت بهذا الكلام؟»، والتخويف: «هذه أفكار خطيرة لا تفكر فيها»، والتشخيص الأخلاقي: «لو كان إيمانك قويًا لما سألت»، والإغراق بالمعلومات قبل فهم السؤال، وإعطاء إجابة ضعيفة ثم منع النقاش حولها، أو اعتبار كل اعتراض صادرًا حتمًا عن «مؤامرة» أو شخص سيئ.

وهذه الأساليب قد تحقق هدوءًا مؤقتًا، لكنها قد تعلم الناشئ شيئًا أخطر: لا تطرح أسئلتك هنا.

وعندئذ يذهب بها إلى مكان آخر.

وفي عصر الإنترنت توجد دائمًا أماكن أخرى، وبعضها قد يكون أكثر صبرًا في الاستماع من الأسرة، لكنه أقل أمانة في الإجابة.

ولهذا فإن المحافظة على باب السؤال ليست ترفًا حواريًا؛ إنها جزء من المحافظة على صلة الناشئ بمرجعياته.

15- ليس مطلوبًا أن يملك المربي كل الأجوبة

أحد أكبر الضغوط التي يشعر بها الأب أو المعلم عندما يسأل الناشئ سؤالًا صعبًا هو خوفه من أن يؤدي اعترافه بعدم المعرفة إلى سقوط صورته أو اهتزاز ثقة الناشئ بالدين.

لكن الخلط هنا واضح: عدم معرفة المربي بالجواب لا يعني عدم وجود جواب، كما أن الخطأ في إجابة شخص لا يعني خطأ المرجعية كلها.

ومن المهم أن يتعلم الناشئ هذا الفصل مبكرًا.

يمكن للمربي أن يقول: «هذا السؤال يحتاج إلى شخص متخصص»، أو «لا أريد أن أجيبك بما لا أعلم»، أو «وجدت أكثر من رأي في هذه المسألة وسأراجعها».

هذه الجمل ليست علامة ضعف، بل نماذج للأمانة العلمية.

وتشير الأدبيات الحديثة في التواضع المعرفي إلى أن استعداد المعلمين للاعتراف بحدود معرفتهم يمكن أن يشجع الطلاب أنفسهم على السؤال والتعلم والمراجعة (Porter et al., 2026).

وما أحوج التربية الإيمانية إلى ثقافة يصبح فيها لا أعلم جوابًا مشروعًا عندما يكون صادقًا، لا فراغًا ينبغي ملؤه بأي إجابة.

16- من يسأل؟ بناء شبكة موثوقة للرجوع

لا يستطيع الأب أو المعلم أن يكون متخصصًا في كل شيء، ولذلك ينبغي أن يكون أحد منتجات التربية امتلاك الناشئ خريطة للمصادر.

فهو يعرف من يسأل في الفقه، ومن يرجع إليه في الحديث، وأين يبحث عن المعلومة العلمية، وكيف يميز الباحث المتخصص من المتحدث الواثق، ومتى يحتاج السؤال إلى متخصص نفسي أو اجتماعي بدل إجابة دينية مجردة.

وتتغير هذه المهمة في البيئة الرقمية؛ لأن المستخدم يواجه ظاهرة «تسطيح السلطة». يظهر في الشاشة العالم وغير المتخصص والمؤثر والحساب المجهول بتنسيق بصري متقارب، ولا تقدم المنصة للمستخدم بالضرورة ترتيبًا بحسب القوة العلمية.

وهنا يصبح تعلم التحقق من صاحب المعلومة جزءًا من التربية الإيمانية.

إن سؤال «من قال؟» ليس عبادة للأشخاص، بل خطوة في معرفة مدى أهلية القائل لأن يكون مصدرًا في هذا المجال.

17- المشكلة الجديدة: الذكاء الاصطناعي يجيب قبل أن ينضج السؤال

كان البحث عن جواب يتطلب قديمًا قدرًا من الجهد: سؤال شخص، أو الذهاب إلى مكتبة، أو قراءة عدة صفحات. وكان هذا البطء يتيح أحيانًا للسؤال نفسه أن يتضح.

أما اليوم فيستطيع الناشئ أن يكتب جملة غير دقيقة إلى نظام ذكاء اصطناعي، فيحصل على إجابة مفصلة تبدو مكتملة.

وهنا تظهر مشكلة جديدة: سهولة الإجابة قد تمنع تحسين السؤال.

فالذكاء الاصطناعي التوليدي يستطيع أن يكون أداة عظيمة للاستكشاف، لكنه قد يعطي المستخدم شعورًا بأنه فهم قضية معقدة لأنه حصل على نص مرتب عنها.

وقد تكون الإجابة نفسها غير دقيقة أو غير موثقة أو تجمع بين مصادر متعارضة دون بيان.

ومن ثم ينبغي تدريب الناشئ على ألا يسأل الآلة فقط: «ما الجواب؟»، بل: ما المصادر؟ ما الرأي الآخر؟ أين حدود الثقة؟ ما الذي ينبغي أن أراجعه في مصدر أصلي؟ وهل هذا سؤال يجوز أن أسلم فيه قرارًا أخلاقيًا أو دينيًا لنظام آلي؟

الذكاء الاصطناعي يستطيع مساعدتنا في التفكير، لكنه لا ينبغي أن يصبح مرجعية نهائية لليقين.

18- الثقة الانتقائية مهارة تنمو وتحتاج إلى تدريب

لا يولد الإنسان وهو قادر على تقويم جميع المصادر بنفس الدرجة. وتظهر البحوث الحديثة أن القدرة على ممارسة «اليقظة المعرفية» تجاه المعلومات الرقمية تتطور خلال المراهقة.

فقد درس Brown و (2025) Gummerum قدرة 375 من المراهقين والشباب بين 11 و 20 عامًا على التمييز بين مصادر رقمية تحتوي أخطاء مختلفة، ووجدت الدراسة أن المشاركين الأكبر سنًا أظهروا ثقة انتقائية أفضل، ولا سيما عند اكتشاف الأخطاء الدلالية، مع بقاء الحاجة إلى تدريب موجه لتقويم المصادر الإلكترونية.

وهذه نتيجة مهمة في سياق اليقين؛ لأن الناشئ قد يكون صادقًا في بحثه، لكنه لم يكتسب بعد المهارات التي تسمح له بمعرفة أي المصادر أكثر جدارة بالثقة.

ومن الخطأ أن نقول له ببساطة: «لا تصدق الإنترنت»؛ فهذه العبارة غير عملية وغير صحيحة. هناك مصادر ممتازة على الإنترنت وأخرى رديئة خارجه.

المطلوب أن يتعلم: لماذا أثق بهذا المصدر أكثر من ذاك؟

وهنا يلتقي بناء اليقين ببناء الوعي المعرفي الذي سيأتي تفصيله لاحقًا.

19- لا ينبغي الرد على كل شبهة

قد يظن المربي أن التحصين الفكري يعني تقديم موسوعة من الشبهات والردود عليها. لكن هذه الاستراتيجية تحمل مشكلة واضحة: يمكن دائماً إنتاج شبهة جديدة.

وفي عصر الذكاء الاصطناعي أصبح توليد الاعتراضات أسهل من أي وقت مضى؛ يستطيع أي شخص أن يطلب عشرات الحجج المضادة لأي قضية.

ولهذا فإن التربية التي تعتمد على قائمة الردود وحدها ستبقى متأخرة خطوة عن البيئة.

الأعمق أن نبنى أصولاً يستطيع الناشئ من خلالها تحليل الجديد: فهم المرجعية، ومعرفة الدليل، والتمييز بين الأنواع المختلفة من الادعاءات، وتحديد العبء البرهاني، وفحص التناقض، ومعرفة حدود الاختصاص.

ولا يعني ذلك عدم تدريس الشبهات المهمة؛ بل يعني ألا تكون الردود المفردة هي الأساس الوحيد للحماية.

فالإنسان الذي يمتلك منهجاً يستطيع التعامل مع سؤال لم يسمعه من قبل، بينما من حفظ مئة جواب قد يتعطل أمام السؤال رقم 101.

20- توقيت تقديم الشبهة مهم

كما لا ينبغي أن نخفي عن المراهق وجود الأسئلة الصعبة، لا ينبغي أيضاً أن نساق نموه فتملاً ذهنه باعتراضات لم تخطر له ولا يمتلك بعد الأدوات اللازمة لفهمها.

التربية الحكيمة تقوم على التهيئة قبل المواجهة، لا على الإغراق.

فنعلم الطفل مبادئ التفكير والتحقيق والصدق، ونبني لديه تصوراً إيجابياً عن الله والدين، وندرسه على السؤال؛ ثم نتوسع القضايا مع نمو قدرته المعرفية واحتكاكه بالعالم.

وهذا يشبه بناء المناعة بمعناها التربوي: لا نضع الإنسان بلا حماية في أقسى البيئات، ولا نبقية إلى الأبد في غرفة معقمة.

إن التدرج يحفظ أمرين: براءة المرحلة المبكرة، واستعداد المرحلة اللاحقة.

21- اليقين يبني بالدليل ولكنه لا يعيش بالدليل وحده

لو كان الإنسان عقلاً مجرداً لكفى أن نقدم له حجة صحيحة مرة واحدة لينتهي الأمر. لكن الإيمان يدخل في شبكة من الخبرة والوجدان والعلاقات والممارسة.

فقد يعرف الناشئ الدليل، لكنه يعيش بيئة تجعل التدين مرتبطاً لديه بالقسوة أو النفاق، فينشأ لديه صراع بين الحجة والخبرة.

وقد لا يكون الإشكال الذي يعانيه في حقيقة الأمر فلسفياً، بل جرحاً من شخص قدم نفسه ممثلاً للدين.

ولهذا فإن معالجة السؤال الديني تحتاج أحياناً إلى إصلاح الصورة الوجدانية لا الحجة المنطقية فقط.

وتظهر هنا أهمية القدوة، والصحبة، والعبادة، والدعاء، والقراءة، والتأمل، والخبرة بالخدمة والإحسان. فهذه ليست بدائل عن الدليل، وإنما السياق الذي تصبح فيه المعرفة جزءاً من الحياة.

وقد أبرزت موريا (2022) في دراستها لليقين في القرآن أن آثاره تتجاوز التصديق الذهني إلى الهداية والسلوك والعمل، وهو معنى ينسجم مع الرؤية التي يعتمدها هذا الكتاب.

22- العبادة بوصفها خبرة تكوينية

تتحدث بعض المناهج عن العبادة وكأنها نتيجة تأتي بعد اكتمال الإيمان: يؤمن الإنسان أولاً ثم يمارس العبادة. لكن العلاقة تعمل في الاتجاهين؛ فالممارسة نفسها تسهم في بناء الهوية واليقين.

فالذكر المتكرر، والصلاة، وقراءة القرآن، والدعاء، والصيام، وخبرة التوبة؛ كلها تجعل المعاني الدينية جزءاً من الذاكرة الجسدية والوجدانية للإنسان.

ولا يعني ذلك أن أداء الطقوس آلياً يضمن اليقين. قد يؤدي الإنسان العبادة دون حضور معنى، لكن هذا لا يلغي إمكان أن تكون العبادة، حين تقترن بالفهم والتأمل، ميداناً للخبرة الإيمانية.

والناشئ الذي يتعلم الدعاء فقط بوصفه نصاً يحفظه يختلف عن الذي يمر بتجربة يدعو فيها وهو يشعر بالحاجة والافتقار، ثم يعيد قراءة تجربته في ضوء إيمانه.

وهنا يتحول الاعتقاد من «معلومة عن الله» إلى علاقة بالله.

23- دور الأزمة في إعادة بناء اليقين

قد تهز بعض خبرات الحياة يقين الإنسان أكثر مما تفعل الشبهات النظرية: وفاة شخص محبوب، مرض، ظلم، فشل، دعاء لم ير صاحبه إجابته بالطريقة التي كان ينتظرها.

وفي هذه الحالات قد يتخذ السؤال شكلاً عقدياً: لماذا فعل الله هذا؟، لكنه يحمل أيضاً ألماً عاطفياً.

وإذا أجاب المربي بجملة صحيحة لكنها جافة، فقد لا تصل.

الحكمة هنا أن نعرف أن الإنسان يستطيع أن يكون مؤمناً ومتألماً في اللحظة نفسها، وأن التعبير عن الحزن أو الحيرة لا يعني بالضرورة الاعتراض العقدي.

والقرآن نفسه يقدم الأنبياء وهم يشكون إلى الله ويحزنون ويدعون ويسألون.

إن التربية التي تريد يقيناً لا يتأثر بأي حدث تبني صورة غير واقعية عن الإنسان. اليقين الأكثر نضجاً ليس ألا تهتز مشاعر صاحبه، بل أن يمتلك مرجعية يعود إليها في أثناء الاهتزاز وبعده.

24- لماذا يفشل بعض الردود رغم صحتها؟

قد يكون الرد صحيحاً من جهة المعلومة ويفشل تربوياً لأسباب متعددة: لأنه أطول من قدرة المتلقي، أو يفترض معرفة لا يملكها، أو يجيب عن سؤال غير السؤال الذي يقلقه، أو يقدم في وقت انفعالي غير مناسب، أو بلغة فيها تعالٍ، أو لأنه يحشد عشر حجج ضعيفة بدل حجة واحدة قوية.

ومن الأخطاء كذلك تقديم «إعجاز» غير ثابت أو معلومة علمية ضعيفة للدفاع عن الدين. فإذا اكتشف الناشئ لاحقاً خطأ هذه المعلومة، قد يظن أن سقوط الدليل الضعيف يعني سقوط القضية التي كان يراد إثباتها.

الأمانة تقتضي ألا نستخدم في بناء اليقين إلا ما نراه جديراً بالثقة.

إن الحق لا يحتاج إلى دليل مزيف.

وهذا مبدأ تربوي ينبغي أن يكون صارماً في عصر تنتشر فيه المقاطع التي تنسب إلى القرآن والسنة والعلم ما لم يقولوه.

25- التفكير الناقد جزء من التربية الإيمانية لا خصم لها

أظهرت دراسات عربية حديثة تزايد الاهتمام بتأصيل التفكير الناقد في التربية الإسلامية وتضمينه في الممارسة التعليمية. فقد قدمت حمزي (2025) تصوراً لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية التفكير الناقد في ضوء مصادر التربية الإسلامية، وانتهت إلى ضرورة دعم مهارات الفحص والتقييم والاستدلال في التعليم.

والفكرة الأعمق هنا أن التفكير الناقد لا يعني «انتقاد الدين»، بل يعني امتلاك الأدوات التي تمكن الإنسان من تقييم الادعاءات والأدلة.

بل إن الناشئ يحتاج إلى التفكير الناقد لحماية إيمانه من الحجج الضعيفة التي تقدم باسمه كما يحتاجه للتعامل مع الاعتراضات عليه.

فالمؤمن الذي يصدق كل قصة جميلة لأنها تؤيد موقفه يضعف أمانته المعرفية.

والتربية القرآنية نفسها ترفض اتباع ما لا علم به، وتطلب البرهان حتى في مواضع الاختلاف.

ولهذا ينبغي أن ننقل من ثقافة تقول للناشئ: «احذر من التفكير الناقد لأنه قد يشككك»، إلى ثقافة تقول: تعلم التفكير الجيد حتى لا يخدعك المؤيد ولا المعارض.

26- اليقين لا يعني غياب المسائل المفتوحة

من علامات النضج أن يستطيع الإنسان العيش مع وجود بعض الأسئلة التي لم تحسم بعد، دون أن يحولها إلى أزمة شاملة في المعرفة.

قد يكون الإنسان على يقين بمرجعياته الأساسية، لكنه لا يعرف الحكمة التفصيلية من كل شيء، أو لم يحسم موقفه من مسألة علمية، أو وجد خلًا فقهيًا لم يستطع الترجيح فيه.

وهذه الحالة طبيعية.

المشكلة تظهر عندما يتعلم الناشئ أن الإيمان الصحيح يعني امتلاك جواب فوري ونهائي عن كل مسألة؛ عندئذ يصبح أول سؤال لا يجد له جوابًا تهديدًا للنظام كله.

الأكثر قوة أن يتعلم:

لا أعرف بعد، ومع ذلك أعرف أشياء أخرى بما يكفي لأواصل البحث.

وهذه القدرة على تحمل مقدار من عدم اليقين ليست نقيض اليقين، بل من علامات اليقين الناضج.

27- من ثقافة «لا تسأل» إلى ثقافة «أحسن السؤال»

هناك فرق بين تشجيع السؤال وتشجيع السؤال الجيد.

فليس كل سؤال مصاغًا بطريقة سليمة. قد يتضمن السؤال افتراضًا خاطئًا، أو يجمع قضايا لا علاقة بينها، أو يستخدم مصطلحات غامضة.

ولذلك يمكن للمربي أن يعلم الناشئ تحسين سؤاله: ما الذي تقصده بكلمة «دليل»؟ هل تسأل عن وجود الله أم عن عدل الله؟ هل اعتراضك على المبدأ أم على ممارسة شخص؟ ما النتيجة التي تعتقد أنها تلزم عن هذه المقدمة؟

وحين يتعلم الإنسان إعادة صياغة السؤال، يكتشف أحيانًا أن نصف المشكلة كان في صياغته.

وهذا أحد المجالات التي يستطيع فيها الذكاء الاصطناعي أن يكون مفيداً إذا استخدم بوعي: ليس فقط للحصول على جواب، بل لمساعدة المتعلم على استكشاف زوايا السؤال، بشرط ألا يتنازل له عن التحقق من النتيجة.

28- النموذج التربوي للانتقال من السؤال إلى اليقين

يمكن تلخيص المسار الذي يقترحه هذا الفصل في سلسلة مترابطة:

السؤال ← الفهم ← التحقق ← الحوار ← الدليل ← المعنى ← الممارسة ← الطمأنينة.

يبدأ الأمر بـ السؤال الذي يكشف فجوة معرفية، ثم فهمه وتحديد نوعه، ثم التحقق من المعلومات والافتراضات التي يقوم عليها، ثم الحوار في بيئة تحترم السائل ولا تقدر الفكرة لمجرد صدورها منه، ثم النظر في الدليل المناسب للمسألة. ولا يكتمل البناء عند الدليل؛ إذ ينبغي أن يجد الإنسان معنى يصل المعرفة بحياته، وأن تتحول المعرفة إلى ممارسة وخبرة، ومن تفاعل هذه العناصر يمكن أن تنمو الطمأنينة.

وليست هذه مراحل ميكانيكية جامدة. فقد يعود الإنسان من الدليل إلى سؤال جديد، أو تمنحه الممارسة فهماً أعمق، أو تعيد خبرة حياتية فتح موضوع ظن أنه انتهى.

اليقين الحي قابل للتعمق.

29- ماذا يفعل الأب أو المعلم عندما يسمع سؤالاً صعباً؟

يمكن اختصار الموقف التربوي في عدد من الحركات المتتابعة داخل حوار طبيعي لا في قائمة إجراءات جامدة: استمع قبل أن تجيب، وافهم المقصود قبل أن تحكم، وافصل بين الشخص والفكرة، وحدد نوع السؤال، واعترف بما لا تعرف، وابحث عن المصدر المتخصص عند الحاجة، وقدم أقوى دليل لا أكبر عدد من الأدلة، واسأل الناشئ بعد ذلك: هل أجاب هذا عن موضع الإشكال؟

ومن المهم كذلك ألا يتحول كل سؤال إلى جلسة طويلة. أحياناً تكون إجابة قصيرة كافية، وأحياناً يحتاج السؤال إلى وقت وقراءة مشتركة.

كما ينبغي ألا يستخدم المربي السؤال لاحقًا ضد صاحبه؛ فالابن الذي كشف لوالده شكًا في لحظة أمان ينبغي ألا يسمع في مشاجرة لاحقة: «أنت أصلًا تشك في دينك». مثل هذا الاستخدام يهدم الثقة لسنوات.

الأمان المعرفي يحتاج إلى أمان أخلاقي في التعامل مع ما يكشفه الناشئ.

30- علامات أن الحوار يسير في اتجاه صحي

يمكن للمربي أن يلاحظ تقدم العملية حين يصبح الناشئ أكثر قدرة على تحديد ما يشكل عليه بدل التعبير عن قلق عام، وأفضل في التمييز بين المصدر والرأي، وأكثر استعدادًا لقبول عبارة «لا نعرف بعد»، وأقدر على مراجعة موقفه عند ظهور دليل، وأقل اعتمادًا على نبرة المتحدث وشهرته في تقييم الفكرة.

كما يظهر النضج حين يستطيع أن يقول: «هذا الاعتراض قوي وسأبحث فيه» دون أن يشعر أن الاعتراف بقوته يهدم هويته، أو يقول: «هذه الحجة التي يستخدمها بعض من يؤيدون موقفى ضعيفة» دون أن يشعر أنه خان جماعته.

إن القدرة على نقد حجة المؤيد علامة مهمة على استقلال العقل.

والهدف النهائي ليس أن يتعلم الناشئ فن الانتصار في المناظرات، بل أن يحب الحقيقة أكثر من انتصاره لنفسه.

31- علامات تستدعي انتباهًا أكبر

في المقابل، قد يحتاج المربي إلى اهتمام أعمق عندما تتحول الأسئلة إلى دوران مستمر لا تقربه الإجابات من شيء، أو عندما يصبح الناشئ معزولًا بصورة مفاجئة عن جميع مصادر دعمه، أو حين تقتزن الأزمة الفكرية بضيق نفسي شديد أو اضطراب واضح في حياته اليومية، أو عندما يصبح مصدره الوحيد جماعة مغلقة تطالبه بقطع كل المرجعيات السابقة.

ولا ينبغي التسرع في التفسير؛ فهذه العلامات لا تثبت وحدها سببًا دينيًا أو نفسيًا. لكنها تدعو إلى الاقتراب والحوار وربما الاستعانة بمن يملك الاختصاص المناسب.

فالهدف ليس أن «نكسب النقاش» بينما نخسر الإنسان.

خاتمة الفصل

تبدأ معالجة السؤال بفهم طبيعته وصاحبه، ثم اختيار الاستجابة المناسبة له. فاليقين يتسع للاعتراف بحدود المعرفة، والبيئة الآمنة تسمح بفحص الأفكار دون أن تعني قبولها جميعاً. ويتعلم الناشئ من المربي الذي يتحقق ويعترف بخطئه أن الأمانة مقدمة على سرعة الجواب.

ولا ينتهي الأمر بتعلم السؤال؛ فالمواد التي تنشره تصل عبر منصات تنتقي وتكرر وتخصص. ولذلك ينتقل البحث إلى آليات هذا الانتقاء: كيف تتشكل الصفحة التي يراها المستخدم، وما الذي يغيب عنها، وكيف يوسع مجال معرفته؟ وهي الأسئلة التي يعالجها الفصل السادس.

الفصل السادس

حين تختار الخوارزمية ما نراه

مدخل

اختيار المعلومات قديم، لكن الأنظمة الرقمية جعلت جانباً منه شخصياً ومتجدداً باستمرار. فالمشاهدة والبحث والتوقف والمشاركة إشارات تستخدمها المنصة في ترتيب ما سيظهر لاحقاً، وتتشكل الخبرة عبر تفاعل المستخدم مع النظام.

ولهذا التخصيص أثر معرفي: ما يتكرر قد يبدو أوسع انتشاراً، وما يغيب عن الشاشة قد يقل حضوره في الوعي. ويقدم الفصل القدر اللازم تربوياً لفهم التوصية وحلقات التغذية الراجعة وفقاعات الترشيح وغرف الصدى، دون الدخول في تفاصيل برمجية. وغايته أن يدرك الناشئ أن الصفحة تعرض اختياراً من العالم، وأن يتعلم كيف يراجع هذا الاختيار ويوسعه، ويميز بين ملاءمة المحتوى لاهتمامه وصحة ما يقوله.

1- الخوارزمية لا ترى العالم ثم تختار «الأهم»

حين يفتح المستخدم إحدى المنصات قد يبدو ما يظهر أمامه وكأنه «ما يحدث الآن» أو «ما يهتم به الناس». لكن الواقع أكثر تعقيداً.

فالمنصة تحتوي على كمية من المحتوى أكبر بكثير مما يمكن عرضه لشخص واحد، ولذلك تحتاج إلى ترتيب وانتقاء. وهنا تعمل أنظمة التوصية والترتيب على توقع المواد التي يُرجح أن تكون أكثر ملاءمة للمستخدم وفق مجموعة من الإشارات والمعايير.

وهذا يعني أن ما يظهر أولاً ليس بالضرورة أهم ما يوجد في العالم، ولا أكثره صدقاً، ولا أنفعه للمستخدم بالمعنى التربوي أو الأخلاقي؛ بل هو ما رجحت المنظومة، وفق أهدافها ونموذجها وبياناتها، أن يستحق الظهور في ذلك الموضع.

ويمكن صياغة القاعدة الأولى للوعي الخوارزمي في عبارة قصيرة:

الظهور ليس مرادفاً للأهمية.

إن عدم فهم هذه القاعدة يجعل المستخدم يعامل ترتيب المنصة كما لو كان ترتيباً طبيعياً للواقع.

فإذا امتلأت صفحته بموضوع ما، قد يظن أن العالم كله يتحدث عنه. وإذا تكررت عليه وجهة نظر بعينها، قد يعتقد أنها الرأي الغالب. وإذا لم يرَ رأياً مخالفاً، فقد يستنتج أنه غير موجود أو غير جدير بالاعتبار.

ومن هنا يصبح ترتيب المحتوى عملية ذات أثر معرفي حتى حين لا تكون المنصة تقصد «تعليم» المستخدم شيئاً.

2- من الاختيار المباشر إلى الاختيار المتوقع

كان المستخدم في نموذج البحث التقليدي يبدأ غالباً برغبة واضحة: يكتب شيئاً يريد معرفته، ثم يحصل على نتائج.

أما نظام التوصية فيعمل بطريقة مختلفة جزئياً؛ فهو لا ينتظر دائماً السؤال، بل يحاول أن يتنبأ بما قد يريده المستخدم قبل أن يطلبه.

ولهذا فإن جزءاً كبيراً من المحتوى في المنصات الحديثة هو محتوى وصل إلى الشخص دون أن يبحث عنه.

وهذه النقلة صغيرة في ظاهرها وعميقة في آثارها.

فحين يبحث الإنسان يكون السؤال صادراً منه، أما حين تستمر المنصة في الاقتراح، فإن جانباً من «جدول اهتماماته» يمكن أن يتشكل من الخارج.

قد يدخل الناشئ إلى منصة ليرى مقطعاً عن لعبة، ثم يجد نفسه بعد سلسلة من التوصيات يتابع موضوعاً لم يكن يقصد أصلاً البحث عنه. وقد يكون هذا الاكتشاف نافعا؛ فكم من إنسان تعرف إلى كتاب أو علم أو مهارة بفضل اقتراح لم يطلبه. لكنه يعني أيضاً أن علينا التمييز بين ما اخترنا البحث عنه وما اختير لنا كي نشاهده.

فالوعي بهذه المسافة هو بداية استعادة المبادرة.

3- البيانات ليست مجرد أثر يتركه المستخدم خلفه

حين يستخدم الإنسان منصة رقمية فإنه لا يتلقى المحتوى فقط، بل ينتج . من خلال استخدامه . بيانات وإشارات يمكن للنظام أن يتعلم منها.

والإشارة لا تحتاج دائماً إلى أن تكون زر «الإعجاب». فقد يكون زمن المشاهدة نفسه معلومة، وكذلك إعادة المقطع، أو البحث، أو المتابعة، أو المشاركة، أو تجاهل بعض المواد.

ولهذا قد يكون المستخدم قد «قال» للنظام شيئاً بسلوكه لم يقصده بوعي.

فمن يشاهد مادة مزعجة إلى نهايتها بدافع الدهشة أو الغضب ربما يقدم، من منظور نظام يركز على التفاعل، إشارة تختلف عن الشعور الداخلي الذي دفعه إلى المشاهدة.

وهنا تظهر أهمية التمييز بين نية المستخدم والإشارة التي يستطيع النظام قياسها.

الخوارزمية لا تدخل إلى القلب لتعرف لماذا توقف الإنسان أمام محتوى معين؛ إنها تتعامل مع البيانات المتاحة لها.

ومن هنا ينبغي تعليم الناشئ أن تفاعله ليس مجرد استجابة للمحتوى، بل قد يصبح جزءاً من تشكيل ما سيعرض له لاحقاً.

4- حلقة التغذية الراجعة: أنا أختار، ثم يختار اختياري القادم

ناقشنا في الفصل الأول حلقة التغذية الراجعة الخوارزمية، ويمكن هنا التوسع في دلالتها المعرفية.

فالمستخدم يختار محتوى، والنظام يسجل الاختيار، ثم يقدم مواد قريبة منه، فيختار بعضها، فتزداد البيانات الدالة على اهتمامه بذلك المجال.

وهكذا تتكون علاقة دائرية:

السلوك السابق ← التوصية ← التعرض ← التفاعل الجديد ← توصية جديدة.

ولا تعمل هذه الحلقة بالضرورة في اتجاه سلبي. يستطيع طالب مهتم باللغة مثلاً أن يجد نفسه أمام محتوى تعليمي أكثر جودة مع مرور الوقت لأن سلوكه قدم إشارات واضحة عن اهتمامه.

لكن الآلية نفسها قد تقود إلى تضيق التجربة إذا أصبح المحتوى المتشابه يطغى باستمرار.

وقد وجدت دراسة عربية حديثة لأبي صخر وعلي (2025)، على عينة من الشباب المستخدمين لوسائل التواصل، أن السلوك السابق للمستخدم كان من العوامل الملحوظة في المحتوى الموصى به، وهو ما يتسق مع طبيعة نظم التوصية القائمة على الاستفادة من تاريخ التفاعل.

والأهم تربوياً ليس تفاصيل النموذج الحسابي، وإنما فهم أن اختيارات اليوم يمكن أن تغير بيئة الاختيار غداً.

5- الخوارزمية والمستخدم شريكان في تشكيل التجربة

من السهل أن نتحدث عن «سيطرة الخوارزمية» وكأن المستخدم لا دور له. ومن السهل في المقابل القول إن المستخدم حر بالكامل وإن كل ما يراه نتيجة اختياراته. وكلا التصورين ناقص.

فالم منصة تصمم فضاء الاختيار وتحدد كيفية ترتيب المواد المتاحة، لكن المستخدم بدوره يبحث ويتابع ويتجاهل ويحظر ويعيد تشكيل إشارات.

إنها علاقة بين بنية توجه وإنسان يختار داخلها.

وقد بينت المراجعة التكاملية التي أجراها Gagrčín وزملاؤها (2026)، وشملت 169 مساهمة علمية، أن فهم الناس للخوارزميات ينمو جزئياً من خلال خبرتهم معها؛ فهم يلاحظون النتائج ويضعون تفسيرات لها ويجربون تعديل سلوكهم ثم يرون ما يحدث. ولذلك اقترحت المراجعة فهم الثقافة الخوارزمية باعتبارها عملية تعلم خبرية وليست مجرد معلومات تقنية يحفظها الفرد.

وهذه الرؤية مناسبة تربويًا؛ فنحن لا نريد من الناشئ أن يحفظ تعريف «الخوارزمية»، بل أن يصبح قادرًا على ملاحظة أثرها في تجربته والتفكير فيه والتعامل معه.

6- التخصيص: خدمة نافعة تحمل سؤالًا معرفيًا

لا ينبغي أن نقدم التخصيص الخوارزمي بوصفه مشكلة في ذاته.

فلو عرضت منصة ما المحتوى نفسه على جميع البشر، لأصبح العثور على المواد المناسبة شديد الصعوبة. والتخصيص يستطيع أن يوفر الوقت، وأن يساعد المستخدم على الوصول إلى محتوى تعليمي وترفيهي يتناسب مع اهتماماته، وأن يعرفه إلى كتب وموسيقى ومهارات ومجتمعات لم يكن يعرفها.

ولذلك عبر المراهقون في دراسة Leonhard وWendt وRiesmeyer (2026) عن مواقف مزدوجة تجاه الخوارزميات؛ فقد رأوا فوائد في قدرتها على تقديم محتوى مناسب واكتشاف اهتمامات جديدة، وفي الوقت نفسه تحدثوا عن آثار مزعجة، وشعور بأن النظام يعرف اهتماماتهم بدقة كبيرة، وعن صعوبة الخروج أحيانًا من بعض سلاسل المحتوى. وقد جمعت الدراسة بين مجموعات نقاش ويوميات استخدام ومسح تمثيلي شمل 610 مراهقين ألمان تتراوح أعمارهم بين 14 و17 عامًا.

وهذا التوازن مهم: المشكلة ليست أن التوصية تعرف ما نحبه، بل أن نترك ما نحبه سابقًا يحدد وحده ما سنراه مستقبلًا.

فالإنسان يحتاج إلى الملاءمة، ولكنه يحتاج كذلك إلى المفاجأة والتنوع والتعلم مما لم يكن يعرف أنه يحتاج إليه.

7- «مناسب لك» لا يعني «صحيحًا»

هذه من أهم القواعد التي ينبغي أن يتعلمها الناشئ.

نظام التوصية يحاول في الأصل حل مشكلة مختلفة عن مشكلة الحقيقة.

قد يسأل النظام، بصورة مباشرة أو غير مباشرة: ما المحتوى الذي يرجح أن يهتم به هذا المستخدم؟ أما سؤال «هل هذا الادعاء صحيح؟» فهو سؤال آخر يحتاج إلى مصادر وأدلة وتحقق.

وقد تتقاطع الملاءمة مع الحقيقة، لكنها ليست ضمانًا لها.

فيمكن أن تعرض المنصة مادة علمية ممتازة لأنها تناسب اهتمام المستخدم، كما يمكن أن تعرض له ادعاءً غير صحيح لأنه يشبه مواد تفاعل معها سابقًا.

ومن هنا ينبغي أن تنشأ لدى الناشئ مسافة معرفية بين عبارتين:

ظهر أمامي

و

ثبت عندي.

إن الانتقال من الأولى إلى الثانية يحتاج إلى عملية معرفية لا تستطيع التوصية وحدها إنجازها.

وهذا هو الجسر الذي يقودنا من الثقافة الخوارزمية إلى الفصل اللاحق في التحقق المعرفي.

8 - «منتشر» لا يعني «صحيحًا» ولا «مهمًا»

للبيئة الرقمية قدرة على إظهار مؤشرات اجتماعية مباشرة: عدد المشاهدات، والإعجابات، والتعليقات، والمشاركات.

وتساعد هذه المؤشرات المستخدم على معرفة أن مادة ما جذبت عددًا كبيرًا من الناس، لكنها لا تقدم في ذاتها حكمًا على صدقها أو قيمتها.

وقد يكون المحتوى واسع الانتشار لأنه مفيد، أو لأنه طريف، أو مثير للغضب، أو صادم، أو بسيط، أو لأنه وصل إلى جمهور كبير في توقيت مناسب.

ومن هنا تظهر قاعدة معرفية ثانية:

الشعبية معلومة عن سلوك الجمهور، وليست دليلاً على صحة الادعاء.

وهذا التفريق مهم بصورة خاصة للناشئ؛ لأن مرحلة المراهقة تتسم، كما سبق، بارتفاع حساسية الفرد لإشارات القبول الاجتماعي.

وحين تجتمع قوة الانتشار مع شخصية مؤثرة ومع تكرار المحتوى، قد يصبح من الصعب نفسياً الفصل بين «الجميع يقولون هذا» و«هذا صحيح».

وهنا تبدأ وظيفة التربية.

9- التكرار يستطيع تغيير الإحساس بالواقع

لا يحتاج المحتوى إلى إقناع المستخدم في كل مرة كي يترك أثراً.

أحياناً يكفي أن يتكرر.

فإذا شاهد الناشئ عشرات المواد حول نمط معين من الحياة، يمكن أن يبدأ في الشعور بأنه أكثر شيوعاً مما هو عليه فعلاً. وإذا تكرر أمامه أن «الجميع» يعانون مشكلة معينة، قد يكون صورة عن المجتمع لا تقوم على عينة واقعية وإنما على ما اختارته بيئته الرقمية.

والتكرار لا يغير الاعتقاد بالضرورة، لكنه يزيد الحضور الذهني.

ومن هنا ينبغي أن يتعلم المستخدم أن يسأل:

هل هذا شائع في العالم فعلاً، أم شائع في صفحتي؟

وهذا أحد أكثر أسئلة الثقافة الخوارزمية قيمة؛ لأنه يميز بين الواقع والعينة الشخصية التي وصلت إلينا من الواقع.

10- فقاعة الترشيح: فكرة مفيدة ينبغي ألا تتحول إلى أسطورة مبسطة

اشتهر تعبير «فقاعة الترشيح» لوصف حالة تؤدي فيها عمليات التخصيص إلى أن يرى المستخدم بصورة متزايدة مواد توافق اهتماماته أو مواقفه السابقة، فتقل فرص تعرضه لما يختلف معها.

والفكرة منطقية ولها ما يسندها في بعض السياقات. فقد خلصت مراجعة منهجية لأنظمة التوصية إلى وجود أدلة على إمكان نشوء فقاعات ترشيح في بعض النظم، وأشارت إلى أهمية التنوع في التوصيات للحد من التضيق المستمر للمحتوى (Areeb et al., 2023).

لكن الحذر مطلوب.

ليس كل مستخدم محبوبًا داخل فقاعة مغلقة، ولا تعمل جميع المنصات والخوارزميات بالطريقة نفسها، ولا يكون التخصيص هو العامل الوحيد في ضيق التعرض. فالإنسان نفسه يختار أصدقاءه ومصادره وموضوعاته، والجماعات الاجتماعية تعمل كذلك على ترشيح المعلومات.

كما تختلف نتائج الدراسات باختلاف تعريف الباحثين للفقاعة وطريقة قياسها والمنصة والمحتوى المدروس.

ولهذا سيكون أدق أن نقول:

البيئة الخوارزمية يمكن أن تضيق مجال التعرض في بعض الظروف، لكنها لا تسلب الإنسان حتمًا كل اتصال بما يختلف عنه.

وهذه الصياغة أكثر علمية وأكثر فائدة تربويًا؛ لأنها لا تحول الناشئ إلى ضحية محكوم عليها، بل تبقى مجالًا للمبادرة.

11- غرفة الصدى ليست هي فقاعة الترشيح

يستعمل المصطلحان أحيانًا بالمعنى نفسه، لكن التفريق بينهما مفيد.

فقاعة الترشيح تركز أساسًا على ما يصل إلى المستخدم نتيجة عمليات التخصيص والترشيح.

أما **غرفة الصدى** فتركز على البيئة الاجتماعية والمعلوماتية التي تتكرر فيها الأفكار نفسها بين مجموعة متقاربة، فتؤكد بعضها بعضًا ويقل الاحتكاك النقدي بالمواقف المختلفة.

وبذلك قد تسهم الخوارزمية في غرفة الصدى، لكن الجماعة والمستخدم نفسه يؤديان دورًا كذلك.

وقد ناقشت دراسة كرور (2025) هذه الظاهرة في سياق مستخدمين جزائريين، وأبرزت التفاعل بين الانتقاء والتوافق مع الآراء السابقة والتعرض المحدود للمواقف المختلفة. وتظل نتائج الدراسة مرتبطة بعينيتها وسياقها ولا يجوز تحويلها إلى قاعدة عامة عن جميع المستخدمين العرب.

والدلالة التربوية الأهم هي أننا لا نستطيع مواجهة غرف الصدى بمجرد «إصلاح الخوارزمية». فالإنسان نفسه يميل في كثير من الأحيان إلى الصحبة والمصادر التي تمنحه الألفة والتأييد.

ومن هنا فإن التنوع المعرفي فضيلة تحتاج إلى قرار، لا مجرد إعداد تقني.

12- التحيز التأكدي يسبق الهاتف

ليس من العدل أن ننسب إلى التكنولوجيا ميل الإنسان إلى ما يؤكد آراءه.

فالتحيز التأكدي ظاهرة إنسانية معروفة قبل المنصات الرقمية؛ يميل الإنسان إلى الانتباه إلى الأدلة التي تؤيد ما يعتقده، وإلى تفسير الغامض بما ينسجم مع توقعاته، وقد يكون أشد نقدًا للمعلومة التي تخالفه من المعلومة التي توافقه.

الجديد أن البيئة الخوارزمية يمكن أن تتفاعل مع هذا الميل.

فإذا كان المستخدم يتفاعل بصورة أكبر مع المحتوى الموافق له، وكان النظام يستخدم هذا التفاعل في بناء توصياته، يمكن أن يتولد مسار دائري: المستخدم يفضل نوعًا من المحتوى، والنظام يقدم له منه المزيد، فيصبح ذلك المحتوى أكثر حضورًا في تجربته.

ولهذا فإن مواجهة التضيق المعرفي تحتاج إلى العمل على الإنسان والخوارزمية معًا.

أما تربويًا، فنحن نستطيع العمل مباشرة على الإنسان: نربيّه على البحث عن أقوى حجة مخالفة لرأيه، وعلى اختبار مصدر يؤيده بالمقدار نفسه الذي يختبر به مصدرًا يعارضه.

13- الخطر ليس أن ترى رأيك كثيرًا فقط

قد يظن البعض أن المشكلة الوحيدة في التخصيص هي أنه يجعل المستخدم يرى ما يوافق رأيه. لكن هناك مشكلة أوسع: قد يجعل الإنسان يرى نوعًا واحدًا من الحياة.

فالنشئ المهتم بالمظهر قد تمتلئ صفحته بالمظهر، والمهتم بالثراء السريع قد تتكاثر أمامه قصص الثراء، والمهتم بالرياضة قد يرى أجسادًا مثالية بصورة متكررة، والمهتم بالدين قد يغلب على صفحته نوع خاص من الخطاب الديني.

وفي كل حالة يمكن أن يتحول الجزء إلى صورة عن الكل.

وهنا لا تكون القضية «اختلاف الآراء» فقط، وإنما اختلال نسب الأشياء في الوعي.

فقد تكون قضية صغيرة في الحياة كبيرة جدًا على الشاشة، أو يصبح مجال واحد معيارًا يحكم به الإنسان قيمته كاملة.

ومن هنا فالتربية الخوارزمية لا تتعلق بالتنوع الفكري فحسب، بل بتنوع الخبرة الإنسانية نفسها.

14- الوعي الخوارزمي: أن تعرف أن هناك اختياريًا قبل اختيارك

نشأ في السنوات الأخيرة مفهوم الثقافة الخوارزمية **Algorithm Literacy** للدلالة على مجموعة القدرات التي يحتاج إليها المستخدم لفهم البيئة التي تتوسطها الخوارزميات.

ويعرف Dogruel وزملاؤه (2022) هذا المفهوم بصورة تشمل الوعي بوجود الخوارزميات، ومعرفة قدر من طريقة عملها، والقدرة على تقييم قراراتها نقديًا، وامتلاك استراتيجيات للتعامل معها أو التأثير في نتائجها.

وتؤكد Frau-Meigs (2024) أن الثقافة الخوارزمية ينبغي أن ينظر إليها بوصفها جزءًا من التربية الإعلامية والمعلوماتية؛ لأن فهم تدفق المعلومات الحديث لا يكتمل إذا تعلم الطالب تقويم «المحتوى» لكنه لم يتعلم التفكير في الآلية التي جعلت هذا المحتوى يصل إليه أصلًا.

ومن هنا فالوعي الخوارزمي ليس تعلم البرمجة بالضرورة، ولا معرفة معادلات أنظمة التوصية.

يمكن أن يبدأ بسؤال بسيط جدًا: لماذا أرى هذا الآن؟

15- الثقافة الخوارزمية ليست معرفة تقنية فقط

قد يعرف شاب أن TikTok أو YouTube يستخدمان خوارزميات، ومع ذلك يتعامل مع صفحته كأنها مرآة محايدة للعالم.

وهذا يعني أن المعرفة النظرية لا تكفي.

وقد ميزت الأدبيات بين الوعي بوجود الخوارزمية، وفهم بعض مبادئها، وتقييمها نقديًا، والسلوك العملي في مواجهتها.

وتكشف دراسة Leonhard وزملائها (2026) أهمية هذا التمييز؛ إذ وجد الباحثون أن ارتفاع وعي المراهقين بالخوارزميات لم يتحول بصورة بسيطة إلى «سلوك أكثر رشادة». فبعض أصحاب الوعي الأعلى استمروا في التمرير دون تدخل، بينما ارتبطت أنواع أخرى من المعرفة باستراتيجيات سلوكية مختلفة.

إذن:

أن تعرف أن الخوارزمية موجودة لا يعني أنك أصبحت قادرًا تلقائيًا على إدارتها.

وكذلك شأن كثير من التربية؛ فمعرفة أن عادة ما ضارة لا تساوي القدرة على تغييرها.

لذلك ينبغي أن تجمع الثقافة الخوارزمية بين الفهم والممارسة.

16- النظريات الشعبية عن الخوارزمية

حين لا يعرف المستخدم كيف يعمل النظام بالتفصيل، فإنه يبنى له تفسيرًا من خبرته اليومية.

قد يقول: «المنصة تسمع كلامي»، أو «إذا شاهدت مقطعين من هذا النوع فسوف تمتلئ الصفحة به»، أو «إذا ضغطت غير مهتم سيتوقف هذا المحتوى».

بعض هذه الاستنتاجات قد يكون قريباً من الواقع وبعضها قد يكون خاطئاً أو غير قابل للتحقق.

وتسمى الأدبيات مثل هذه التفسيرات أحياناً «النظريات الشعبية» عن الخوارزميات.

وهي مهمة تربوياً لأنها تكشف أن المستخدم يحاول فهم النظام حتى حين لا يملك المعرفة التقنية.

وتشير المراجعة التكاملية لـ Gagrčín وزملائها (2026) إلى أن قدرًا كبيرًا من أبحاث الثقافة الخوارزمية تناول تصورات المستخدمين الذاتية؛ لأن الأنظمة نفسها معقدة ومتغيرة وملكية، ولا يستطيع حتى الباحث دائماً أن يقرر بدقة كاملة ما الذي تسبب في توصية مفردة بعينها.

وهنا ينبغي أن نربي الناشئ على التمييز بين: «لاحظت نمطاً» و«أعرف يقيناً أن النظام يعمل بهذه الطريقة».

إنه تطبيق آخر للتواضع المعرفي الذي ناقشناه في الفصل السابق.

17- الوعي بالخوارزميات نفسه قد يصبح فجوة جديدة

لم تعد الفجوة الرقمية تقتصر على من يمتلك الجهاز والإنترنت ومن لا يمتلكهما.

يمكن أن يوجد شخصان يستخدمان المنصة نفسها، لكن أحدهما يدرك أن ما يراه منتقى ومخصص ويملك بعض القدرة على تعديل تجربته، بينما يظن الآخر أن الصفحة مجرد تدفق طبيعي للواقع.

وقد طرح Gran وBooth و(2021) Bucher سؤالاً مهماً حول ما إذا كان اختلاف مستوى الوعي بالخوارزميات يمثل وجهًا جديدًا من أوجه الفجوة الرقمية. وأظهرت دراستهم في النرويج تفاوتاً في الوعي والمواقف تجاه النظم الخوارزمية بين مجموعات المستخدمين.

وهذا يجعل الثقافة الخوارزمية قضية عدالة تربوية.

فلا ينبغي أن تبقى معرفة آليات المنصات حكرًا على المتخصصين أو الأكثر تعليمًا، بينما يستخدم ملايين الناشئة أنظمة تؤثر في تدفق معرفتهم اليومية من غير أن يتلقوا في المدرسة تعليمًا يساعدهم على فهم ذلك.

18- الأدبيات العربية بدأت تلتفت إلى المشكلة

على الرغم من أن البحث في الثقافة الخوارزمية أكثر تطورًا في الأدبيات الأجنبية، ظهرت خلال السنوات الأخيرة دراسات عربية تتناول وعي المستخدمين بتحيز الخوارزميات ونظم التوصية وغرف الصدى.

فقد تناول أبو صخر وعلي (2025) أثر خوارزميات التوصية في التفضيلات الإعلامية لدى الشباب، ودرس كرور (2025) غرف الصدى في السياق الجزائري، كما تناولت عبد الحافظ (2025) وعي عينة من طلاب الإعلام بمفهوم التحيز الخوارزمي، بينما درست مزاري (2025) أثر أنظمة التوصية في استهلاك الأخبار لدى عينة من 300 مشارك، وخلصت إلى وجود فهم غير مكتمل لدى كثير منهم لوظائف الخوارزميات مع رغبة في قدر أكبر من التحكم في تدفق المحتوى.

وتشير هذه البدايات إلى اتساع الاهتمام العربي بالموضوع، لكنها لا تزال محدودة مقارنة باتساع الظاهرة وتنوع السياقات الثقافية العربية.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى أن تدخل الثقافة الخوارزمية بوضوح إلى ميدان التربية، لا أن تبقى موضوعًا داخل بحوث الإعلام والاتصال وحدها.

19- المراهق لا يعيش أمام محتوى منفرد بل أمام تراكم

تلقت دراسة نوعية حديثة أجريت مع 27 شابًا بريطانيًا بين 14 و19 عامًا إلى قضية مهمة: خبرة الشباب بالمنصات لا تتكون من منشور واحد بقدر ما تتكون من **التعرض المتراكم والمتكرر** لأنماط من المحتوى؛ وقد وصف الباحثون ذلك بـ«التعرض المنظم خوارزميًا»، حيث تتفاعل التوصيات المتكررة مع المزاج والهوية والعلاقات والبيئة الواقعية (Asiedu-Addo et al., 2026).

وهذا مهم جدًا للمربي.

قد ينظر الأب إلى مقطع واحد في هاتف ابنه ويقول: «ليس فيه شيء خطير». وقد يكون محقًا.

لكن السؤال الأعمق هو:

ما الصورة التي تنشأ من مئة مقطع من النوع نفسه؟

فالتربية ينبغي أن تنتظر إلى «النظام الغذائي الإعلامي» لا إلى اللقمة المفردة فقط.

20- ما لا تقوله الخوارزمية مهم أيضًا

التربية الإعلامية التقليدية تعلمنا تحليل الرسالة الظاهرة: من قالها؟ ولماذا؟ وبأي أسلوب؟

أما الوعي الخوارزمي فيضيف سؤالًا جديدًا:

ما الذي لم يصل إليّ؟

وهذا السؤال أصعب؛ لأن الإنسان لا يعرف ما لا يراه.

ومع ذلك يمكن تربيته على إدراك المبدأ: كل صفحة شخصية هي اختيار جزئي، ولذلك يحتاج الإنسان من حين لآخر إلى الخروج من مسار التوصيات؛ فيبحث عمدًا، ويقرأ مصدرًا آخر، ويذهب إلى كتاب، ويسأل متخصصًا، ويستكشف مجالًا لم تقدمه له صفحته.

وهنا يتحول التنوع من مصادفة إلى ممارسة.

21- من التخصيص إلى المرجعية الدينية

تكتسب المسألة حساسية خاصة في المحتوى الديني.

فالناشئ الذي يشاهد باستمرار نوعًا معينًا من الخطاب الشرعي قد يظن أن هذا النوع هو الإسلام كله، أو أن القضية التي يتحدث عنها المؤثرون بصورة كثيفة هي أهم قضايا الدين.

وقد تجعل الخوارزمية صاحب المحتوى الجذاب أكثر حضورًا من العالم المتخصص، لأنها لا ترتب بالضرورة على أساس العلم الشرعي.

ومن هنا يلتقي الوعي الخوارزمي بالهوية الإيمانية: يحتاج الناشئ إلى أن يعرف أن كثرة ظهور المتحدث الديني لا تمنحه أهلية علمية أكبر.

كما يحتاج إلى تعلم الرجوع من المقطع إلى المصدر؛ فإذا سمع حديثًا رجع إلى تخريجه، وإذا سمع حكمًا عرف من صاحبه ومستنده، وإذا وجد قضية خلافية لم يحول أكثر مقاطعها انتشارًا إلى إجماع.

وفي هذا المعنى يصبح بناء المرجعية جزءًا من مقاومة الخضوع للترتيب الخوارزمي.

22- الخوارزمية تستطيع تضخيم الهامش في الوعي

قد تكون مسألة ما هامشية في البناء الديني أو الأخلاقي، لكنها شديدة الجاذبية للمحتوى القصير والجدل، فتتكرر بصورة أكبر.

وعندئذ قد يخرج الناشئ بصورة معكوسة للأولويات؛ فيعرف عشرات التفاصيل الجدلية، لكنه لا يملك فهمًا متينًا لأصول الإيمان والعبادة والأخلاق.

وهذه مشكلة تربوية لا تحل فقط بالقول إن بعض المحتوى «سيئ».

نحتاج إلى تعليم فقه الأولويات المعرفية: ما الذي ينبغي أن أعرفه أولاً؟ وما الذي يمثل أصلًا؟ وما الذي يجوز أن أؤجله؟ وما الذي لا يستحق من وقتي بقدر ما يأخذ منه؟

فإدارة الانتباه ليست مجرد مهارة إنتاجية، بل قضية في بناء المعرفة.

23- حين تصبح الإثارة معيارًا ضمنيًا للاختيار

تتنافس المنصات على انتباه المستخدم، ولذلك توجد قيمة عملية للمحتوى القادر على جذب التفاعل.

ولا يعني هذا أن كل نظام يفضل دائمًا الصدمة أو الغضب، أو أن كل محتوى هادئ محكوم عليه بالاختفاء؛ فالأنظمة متعددة ومعقدة.

لكن من المعقول تربويًا أن نعلم الناشئ أن الجاذبية والإثارة ميزتان للانتباه وليستا ميزانًا للحقيقة.

فالحقيقة قد تكون بطيئة، ومشروطة، وملبئة بالتفاصيل، بينما تستطيع المعلومة الخاطئة أن تأتي في جملة قاطعة شديدة البساطة.

وهذا الفارق يجعل الإنسان الذي يعتمد على ما «يشده» وحده أكثر عرضة لإعطاء وقته للأشد إثارة بدل الأشد قيمة.

ومن هنا ينبغي أن تتعلم التربية إعادة الاعتبار للقراءة البطيئة، والمادة الطويلة، والتأمل، والصبر على الحجة.

24- ما الذي تستطيع الأسرة فعله؟

ليس مطلوبًا من الوالدين أن يصبحوا مهندسي خوارزميات.

لكن يمكنهما أن يعلما أبناءهما مجموعة من الأسئلة التي تغير علاقتهم بالمنصة.

حين يرى الابن سلسلة غريبة من التوصيات يمكن أن يسأله الأب: ما الذي تعتقد أنه جعل المنصة تعرض لك هذا؟ هل بحثت عن شيء قريب منه؟ هل هذه الصفحة تمثل اهتماماتك كلها؟ ماذا يمكن أن يحدث لو بدأت متابعة موضوع مختلف؟

يمكن للأسرة كذلك أن تمارس «المقارنة بين الصفحات» بصورة بسيطة: يفتح فردان المنصة نفسها ويلاحظان الفرق بين ما يعرض لكل منهما. وهذه التجربة وحدها تستطيع أن تجعل مفهوم التخصيص ملموسًا أكثر من شرح طويل.

ولا ينبغي أن يكون الهدف تخويف الطفل من الخوارزمية، بل جعله يقول في داخله:

هذه صفحة صممت جزئيًا لي، وليست صورة محايدة للعالم.

25- وعي الوالدين لا يكفي إذا تحول إلى خوف فقط

تناولت دراسة Taylor و(2024) St. Cyr Brisini وعي آباء المراهقين بخوارزمية TikTok وعلاقته بمواقفهم واستراتيجياتهم التربوية. وأظهرت النتائج أن ارتفاع الوعي

ارتبط بإدراك أكبر للمخاطر، وأن المواقف الأكثر سلبية تجاه الخوارزمية ارتبطت أكثر بالميل إلى المنع، بينما لم يرتبط الوعي في الدراسة نفسها بصورة مباشرة بزيادة أشكال الوساطة التربوية التمكينية.

وهذه نتيجة تربوية بالغة القيمة.

فالوعي الذي ينتهي إلى الخوف وحده قد يقود إلى الحظر، لكنه لا يضمن أن نتعلم كيف نربي.

ولذلك ينبغي أن ينتقل الوالد من:

«عرفت أن الخوارزمية خطرة، إذن سأمنع التطبيق»

إلى:

«عرفت أن تجربة ابني منتقاة ومخصصة؛ فكيف أعلمه التعامل معها، ومتى تكون الحدود ضرورية؟»

26- المدرسة والانتقال من «استخدام التقنية» إلى «فهم التقنية»

كثير من برامج التعليم الرقمي تركز على تشغيل الأجهزة والتطبيقات: كيف يبحث الطالب؟ كيف يعد عرضًا؟ كيف يستخدم منصة تعليمية؟

وهذه كفايات مهمة، لكنها لم تعد كافية.

فالطالب يحتاج إلى أن يتعلم أيضًا أن يسأل: لماذا ظهرت لي هذه النتيجة؟ لماذا يختلف ترتيب النتائج بين الخدمات؟ من الذي يقرر ما يظهر أولاً؟ ماذا تعرف المنصة عن سلوكي؟ ما الفرق بين الترتيب الزمني والترتيب الخوارزمي؟ وكيف أبحث خارج التوصيات؟

وتشير دراسة المحمدي (2025) إلى الحاجة إلى دمج التربية الإعلامية بصورة أكثر وضوحًا في المناهج التعليمية العربية كي يصبح الطلاب أكثر قدرة على التعامل النقدي مع البيئة الرقمية.

وتستطيع المدرسة تحويل الخوارزمية نفسها إلى موضوع للتعليم؛ لا يحتاج الأمر إلى برمجة معقدة، بل إلى أنشطة تجعل الطالب يلاحظ ويقارن ويختبر.

27- ثلاث دوائر للوعي الخوارزمي

يمكن أن نقترح في إطار هذا الكتاب بناء الثقافة الخوارزمية للناشئ في ثلاث دوائر متكاملة:

الدائرة الأولى: الوعي، وفيها يدرك أن المحتوى مرتب ومنطقي ومخصص بدرجات مختلفة، وأن ما يراه ليس صورة كاملة للواقع.

الدائرة الثانية: الفهم النقدي، وفيها يسأل عن الإشارات التي قد يعتمد عليها النظام، والأهداف التي يخدمها الترتيب، والفرق بين الملاءمة والحقيقة، وبين الانتشار والقيمة.

الدائرة الثالثة: الفعل، وفيها يستطيع تعديل تجربته: البحث المباشر، وتنويع المصادر، واستخدام أدوات «غير مهتم»، وإلغاء المتابعة، والخروج من المنصة، وعدم التفاعل مع ما لا يريد تغذيته، ومراجعة المصادر خارج مسار التوصيات.

ولا تصبح الثقافة مكتملة إذا توقفت عند الدائرة الأولى.

فالمستخدم الذي يقول «نعم، أعرف أن هناك خوارزمية» ثم يتصرف دائماً كأنه لا يعرف، لم تتحول معرفته بعد إلى كفاية.

28- نموذج «توقف . اسأل . وسّع»

ولتقريب هذا البناء إلى الأسرة والمدرسة يمكن اختصاره في نموذج تربوي بسيط:

توقف: قبل أن تتعامل مع ما يظهر باعتباره الواقع، تذكر أنه منطقي.

اسأل: لماذا قد أرى هذا؟ ومن مصدره؟ وهل ظهوره وانتشاره دليلان على صحته؟

وسّع: ابحث عن مصدر مستقل، أو رأي مختلف، أو معرفة خارج الصفحة المخصصة لك.

ولا يقصد بهذا النموذج أن يقوم الناشئ بتحقيق علمي لكل مقطع ترفيهي يراه. المطلوب هو تكوين عادة تظهر حين يكون المحتوى مهماً معرفياً أو دينياً أو أخلاقياً أو متعلقاً بقرار.

فالثقافة الرقمية الجيدة لا تجعل الحياة عبئاً دائماً من الشك، بل تعلم الإنسان متى يحتاج إلى إبطاء الحكم.

29- تدريب الخوارزمية أم تدريب النفس؟

يتحدث المستخدمون كثيراً عن «تدريب الخوارزمية»: أضغط إعجاب هنا، وأتجاهل هناك، حتى تصبح الصفحة أفضل.

وهذه ممارسة مفيدة.

لكنها لا تكفي.

فقد ينجح الإنسان في تدريب الخوارزمية على رغباته، بينما تبقى رغباته نفسها بلا تدريب.

ومن هنا يأتي السؤال التربوي الأعمق:

ليس فقط: كيف أجعل الخوارزمية تعطيني ما أريد؟ بل: كيف أتعلم أنا ماذا ينبغي أن أريد؟

هذه هي المسافة بين التصميم التقني والتربية.

التقنية تستطيع أن تصبح أكثر قدرة على إرضاء التفضيلات، أما التربية فتهتم بتكوين التفضيلات نفسها: الذوق، والفضول، والأولوية، والقدرة على تأخير المتعة، والاهتمام بما هو مهم ولو لم يكن مثيراً.

وفي هذه النقطة يعود موضوع الخوارزميات إلى صميم بناء الإنسان.

خاتمة الفصل

يفيد التخصيص في اكتشاف المحتوى، لكنه لا يمنح التوصيات صفة الحقيقة أو التمثيل الكامل للواقع. وتتفاعل اختيارات المستخدم وتصميم المنصة في توسيع التعرض أو تضيقه؛ لذلك لا يصح تصور الفقاعات وغرف الصدى نتيجة حتمية واحدة.

ويتحول الوعي الخوارزمي إلى كفاية حين يقود إلى سلوك: ملاحظة التكرار، وفحص المصدر، والبحث خارج التوصيات، وتنويع الخبرة. وبعد فهم كيفية وصول المعلومة يبقى تقويم استحقاقها للتصديق. وهذا ما ينتقل إليه الفصل السابع، عبر التمييز بين الادعاء والمصدر والدليل وبناء إجراءات عملية للتحقق.

الفصل السابع

من وفرة المعلومات إلى الوعي المعرفي

مدخل

تجعل وفرة المحتوى الاختيار بين المعلومات مهمة أشد تعقيدًا من الوصول إليها. فقد يخفي التصميم الجيد أو الأسلوب الواثق ضعف الدليل، وقد توضع معلومة صحيحة في سياق مضلل، كما قد تتضمن الإجابة المولدة أخطاء يصعب ملاحظتها.

لذلك يحتاج الناشئ إلى إجراءات تتجاوز نصيحة «لا تصدق كل ما تقرأ»: من المصدر؟ وما دليله؟ وكيف نتحقق؟ ومتى تكفي الثقة المتاحة لاتخاذ موقف؟ يجمع الوعي المعرفي هذه الأسئلة في قدرة على مراقبة المعرفة وحدودها. وهو مسؤولية أخلاقية أيضًا، لأن المستخدم يعيد النشر ويؤثر في غيره. ويحول هذا الفصل المفهوم إلى مهارات ومصفوفة يمكن للأسرة والمدرسة التدريب عليها.

1- وفرة المعلومات لا تعني وفرة المعرفة

ينبغي أولاً التمييز بين أربعة مستويات تختلط كثيرًا في الخطاب اليومي: المعلومة، والمعرفة، والفهم، والحكمة.

المعلومة وحدة يمكن نقلها: رقم، أو خبر، أو تعريف، أو جملة. أما المعرفة فتقتضي أن تدخل المعلومة داخل بناء يستطيع الإنسان أن يربطها فيه بمعلومات أخرى ويفهم مصدرها وموقعها. والفهم يتجاوز امتلاك المعرفة إلى إدراك العلاقات والأسباب والدلالات والقدرة على تفسير الشيء. أما الحكمة فتضيف إلى ذلك حسن الحكم على ما ينبغي فعله بهذه المعرفة وفي أي سياق ولأي غاية.

يمكن لنظام بحث أن يقدم آلاف المعلومات، ويمكن للذكاء الاصطناعي أن يلخص عشرات المصادر، لكن ذلك لا يعني أن المستخدم أصبح أكثر فهمًا أو حكمة.

وقد يملك طالب معلومات كثيرة عن حدث سياسي أو قضية دينية أو مسألة صحية، لكنه لا يعرف أيها أقوى دليلاً، ولا كيف ترتبط ببعضها، ولا أيها يمثل رأياً وأيها يمثل حقيقة قابلة للتحقق.

ومن هنا فإن التربية التي تستمر في قياس نجاحها بكمية المعلومات التي يستطيع الطالب استعادتها قد تصبح أقل ملاءمة لعصر أصبحت فيه استعادة المعلومات من أسهل المهام.

القيمة التربوية الأعلى تتحول تدريجياً من امتلاك المعلومة إلى معرفة ماذا نفعل بها.

2- المعلومات الخاطئة والمعلومات المضللة: ليس كل خطأ كذباً

يفيد تربوياً التمييز بين الخطأ والتضليل.

قد ينشر الإنسان معلومة غير صحيحة وهو يعتقد أنها صحيحة؛ وهذا يدخل ضمن ما تسميه الأدبيات الحديثة *misinformation*، أي المعلومات الخاطئة أو غير الدقيقة التي تنتشر بصرف النظر عن قصد التضليل. أما *disinformation* فتتضمن عادة إنتاج المعلومات الكاذبة أو تحريفها أو نشرها بقصد خداع المتلقي.

والفرق بين الحالتين مهم أخلاقياً، لكنه لا يغير حاجة المستقبل إلى التحقق؛ فالخبر الخاطئ يستطيع أن يضر سواء كان ناشره الأول متعمداً أو مخطئاً.

كما توجد صور أكثر تعقيداً من التضليل؛ فقد تكون المعلومة الأصلية صحيحة لكن يحذف منها السياق، أو تستخدم صورة حقيقية لحدث آخر، أو يقتطع تصريح صحيح بصورة تقلب معناه، أو يعاد نشر خبر قديم كما لو وقع اليوم.

ولهذا فإن السؤال «هل هذه المعلومة صحيحة أم كاذبة؟» قد يكون أحياناً أبسط من اللازم.

قد نحتاج إلى سؤال أدق:

أي جزء منها صحيح؟ وأي سياق غاب عنها؟ وهل النتيجة التي يراودني استخلاصها تترتب فعلاً على المعلومات المقدمة؟

وقد أظهرت مراجعة واسعة شملت 151 دراسة حول تعامل الشباب مع المعلومات الخاطئة تفاوتًا ملحوظًا في المصطلحات وطرائق القياس، كما بينت أن الشباب قد يبالغون في تقدير قدرتهم على اكتشاف المعلومات الخاطئة، وأن مواجهة المشكلة تحتاج إلى ما هو أبعد من مجرد تعريفهم بوجودها (Kops et al., 2025).

3- الخطأ لا يحتاج دائمًا إلى أن يكون مقنعًا جدًا

قد نتصور أن الإنسان لا يصدق معلومة خاطئة إلا إذا بنيت عليها حجة قوية، لكن علم النفس المعرفي يكشف أن عوامل أبسط تستطيع التأثير في الحكم.

فالمعلومة المألوفة أسهل في المعالجة من الغريبة، والتكرار قد يزيد شعور الإنسان بأن العبارة صحيحة. وقد أظهرت مراجعة حديثة لأثر «الحقيقة الوهمية» أن تكرار الادعاء يمكن أن يزيد الإحساس بصدقه حتى في بعض الحالات التي يكون فيها الادعاء غير معقول أو متعارضًا مع معرفة سابقة (Udry & Barber, 2024).

وهذه النتيجة تعيد تفسير ظاهرة شائعة في البيئة الرقمية: قد يرى الناشئ العبارة نفسها في عدة حسابات فيشعر بأنه أمام «مصادر كثيرة»، بينما قد تكون الحسابات جميعها تعيد إنتاج ادعاء واحد من مصدر أصلي واحد.

وهنا ينبغي أن يتعلم الفرق بين:

تعدد مرات الظهور

و

تعدد الأدلة المستقلة.

مئة حساب تنقل الخبر من المنشور نفسه لا تمثل مئة مصدر.

4- التكرار لا يؤثر في الاعتقاد فقط بل في المشاركة

لا يتوقف أثر الألفة دائمًا عند زيادة الثقة. ففي تجربتين بلغ مجموع المشاركين فيهما 260 شخصًا، وجد Vellani وزملاؤه (2023) أن مجرد التعرض السابق لبعض المعلومات الخاطئة زاد الاستعداد لمشاركتها لاحقًا، وكان إدراكها على أنها أكثر دقة أحد العوامل الوسيطة في ذلك.

وتقيدنا هذه النتيجة في تفسير دورة التضليل:

معلومة تظهر ← تصبح مألوفة ← تبدو أقل غرابة ← يعيد شخص مشاركتها ← يراها آخرون ← يزداد تكرارها.

ومن ثم فإن الضغط على زر «إعادة النشر» ليس عملاً محايداً.

فكل مشاركة تضيف إلى حضور الادعاء في البيئة المعرفية للآخرين.

وهنا يصبح التثبت قبل النشر ممارسة أخلاقية، لا مهارة إعلامية فقط.

5- العاطفة تستطيع أن تسبق التحقق

المحتوى الذي يثير الغضب أو الخوف أو الدهشة أو الأمل الشديد يمتلك قدرة عالية على خطف الانتباه. وحين تكون الاستجابة الانفعالية قوية قد ينتقل الإنسان سريعاً من رؤية المحتوى إلى مشاركته قبل أن يمنح نفسه فرصة للفحص.

ولا يعني ذلك أن العاطفة عدو للعقل؛ فالإنسان لا يمكن ولا ينبغي أن يتحول إلى آلة بلا انفعال. لكن الانفعال يستطيع أن يعمل بوصفه إشارة تربوية:

كلما كان المحتوى أكثر قدرة على دفعي إلى رد فعل فوري، زادت حاجتي أحياناً إلى التأني.

وقد بينت مراجعة Ecker وزملائه (2022) أن تصديق المعلومات الخاطئة ومقاومة تصحيحها يتأثران بعوامل معرفية واجتماعية ووجدانية متداخلة، وأن التصحيح اللاحق لا يمحو بالضرورة جميع آثار المعلومة الأصلية من التفكير (Ecker et al., 2022).

ولهذا فإن مهارة «التوقف» قبل التفاعل ليست مجرد ضبط ذات رقمي؛ إنها خطوة معرفية.

6- ما نريد أن يكون صحيحاً قد يبدو لنا أصدق

ناقشنا في الفصل السابق التحيز التأكيدي؛ فالإنسان أكثر استعداداً أحياناً لقبول ما ينسجم مع موقفه السابق، وأشد حرصاً على فحص ما يخالفه.

وهذا يعني أن أخطر المعلومات ليست دائماً تلك التي نكرهاها؛ فقد تكون المعلومات التي نحب أن تكون صحيحة أكثر قدرة على تجاوز دفاعاتنا النقدية.

فقد يستقبل الإنسان خبراً سيئاً عن شخص يختلف معه دون أن يسأل عن المصدر، أو يصدق ادعاءً يؤيد جماعته الدينية أو الثقافية أو الفكرية لأنه يشعر بأنه «معنا».

وهنا ينبغي أن يتعلم الناشئ قاعدة تبدو بسيطة لكنها عميقة:

اختبر الخبر الذي يسعدك بالمقدار نفسه الذي تختبر به الخبر الذي يزعجك.

فالصدق لا يتغير باختلاف الفريق الذي يخدمه.

وهذا يربط التفكير الناقد بالأخلاق: العدل مع المعلومة التي تخالفني أصعب وأهم من اكتشاف ضعف معلومات الخصم.

7- الثقة بالنفس ليست مقياساً للكفاية المعرفية

نشأ كثير من الناشئة داخل البيئة الرقمية، ولهذا قد يشعر بعضهم بأنه «يعرف الإنترنت» أكثر من الكبار، وهو صحيح أحياناً في المهارات التشغيلية: سرعة استخدام التطبيقات، والبحث، والإنتاج، والتواصل.

لكن المهارة في تشغيل البيئة ليست هي المهارة في تقييم صدق ما يوجد فيها.

فالمراجعة الواسعة لـ Kops وزملائه (2025) تشير إلى أن كثيراً من الشباب يظهرون ثقة مرتفعة في قدرتهم على اكتشاف المعلومات الخاطئة مع وجود صعوبات فعلية في الأداء.

وفي دراسة وطنية واسعة في الولايات المتحدة شملت 3446 طالباً في المرحلة الثانوية، واجه الطلاب صعوبات كبيرة في تقويم المواقع والمصادر الرقمية؛ ومن الأمثلة اللافتة أن 96% منهم لم يكتشفوا أثناء إحدى المهام ارتباط موقع يدعي تقديم معلومات واقعية عن المناخ بصناعة الوقود الأحفوري (Breakstone et al., 2021).

ولا يجوز نقل هذه النسبة إلى جميع الناشئة في الثقافات الأخرى؛ فهي نتيجة لعينة محددة وسياق معين. لكن الدرس التربوي العام واضح:

سهولة استخدام الإنترنت لا تعني تلقائيًا القدرة على تقييمه.

8- ثلاث وحدات ينبغي ألا تختلط: الادعاء والمصدر والدليل

من أهم ما يمكن أن يتعلمه الناشئ تفكيك المحتوى إلى ثلاثة أجزاء.

هناك ادعاء: ما الذي يقال؟

وهناك مصدر: من الذي يقوله؟

وهناك دليل: على أي أساس يقال؟

وقد يكون المصدر موثوقًا ويخطئ في ادعاء معين، كما يمكن لمصدر ضعيف أن ينقل معلومة صحيحة، ولذلك لا يكفي أي عنصر وحده.

فإذا قال مؤثر مشهور: «أثبتت دراسة أن...»، يكون الادعاء هو ما نسبه إلى الدراسة، والمصدر المباشر للمتلقي هو المؤثر، أما الدليل الأصلي فهو الدراسة نفسها.

والتحقق الناضج يحاول، كلما كانت القضية مهمة، أن ينتقل من المصدر الناقل إلى مصدر الدليل.

وهذه النقلة الصغيرة تمنع قدرًا كبيرًا من التضليل القائم على عبارات من قبيل «الدراسات تثبت» و«العلماء يقولون» دون تحديد.

9- السؤال الأول: من المصدر؟

لا يعني تقويم المصدر سؤالًا واحدًا من نوع: هل أعرف اسم الموقع؟

ينبغي أن نسأل عن الهوية والاختصاص والسجل والمصلحة.

من صاحب المحتوى؟ هل اسمه معروف؟ ما مؤهلاته في هذه القضية؟ هل يعمل في مؤسسة لها معايير تحريرية أو علمية؟ هل يبين مصادره؟ هل سبق أن صحح أخطاءه؟ هل توجد مصلحة مالية أو دعائية أو أيديولوجية ينبغي أخذها في الحسبان؟

ولا تعني المصلحة أن المصدر كاذب؛ فكل إنسان ومؤسسة لهما مصالح ومواقع. لكن معرفتها تساعد في وضع المعلومة في سياقها.

كما ينبغي أن يتعلم الناشئ مبدأ **حدود الاختصاص**. فالشهرة لا تمنح صاحبها خبرة عامة في كل شيء. والطبيب لا يصبح مرجعاً في التاريخ لمجرد أنه طبيب، والداعية لا تصبح متخصصاً في الاقتصاد لمجرد مكانته الدينية، والمهندس الناجح لا يصبح عالم نفس.

السؤال ليس: هل هذا الشخص ذكي أو محبوب؟

بل:

هل لديه أهلية خاصة للحديث في هذه القضية؟

10- المظهر الاحترافي لا يثبت المصداقية

كان من الممكن في بدايات الإنترنت أن تستخدم بعض العلامات السطحية للحكم على المواقع: جودة التصميم، ووجود صفحة «من نحن»، والنطاق، ولغة الموقع.

لكن هذه العلامات أصبحت أقل فائدة مع سهولة إنشاء مواقع وصفحات شديدة الاحتراف.

فالموقع المنحاز يستطيع أن يبدو أكاديمياً، والحساب المجهول يستطيع أن يضع شعاراً رسمياً، والذكاء الاصطناعي يستطيع أن يصنع لغة سليمة وتصميماً وصوراً عالية الجودة.

ولهذا وجد باحثو «الاستدلال المدني عبر الإنترنت» أن الطلاب قد يقضون وقتاً طويلاً داخل الموقع نفسه محاولين تقييمه من مظهره ومحتواه، بينما يعتمد مدققو المعلومات المحترفون استراتيجية مختلفة وأكثر فاعلية: يغادرون الموقع بسرعة ليروا ماذا تقول مصادر أخرى عنه (McGrew et al., 2018).

وهذه هي القراءة الجانبية.

11- القراءة الجانبية: لا تبقَ داخل المصدر الذي تريد تقييمه

القراءة التقليدية تعلم الطالب أن يقرأ النص من أوله إلى آخره بعناية. وهذا مناسب عندما يكون أمام كتاب مدرسي مختار أو مقالة علمية موثوقة.

لكن حين يدخل موقعًا مجهولًا على الإنترنت، قد لا يكون أفضل استخدام لوقته أن يقرأ كل ما كتبه الموقع عن نفسه.

فالجبهة غير الموثوقة تستطيع أن تقدم أفضل وصف لنفسها.

القراءة الجانبية تعني أن يغادر المستخدم الصفحة، ويفتح مصادر أخرى، ويبحث عن اسم الموقع أو صاحبه، ويتحقق من سمعته وعلاقاته والجهة التي تقف خلفه، ثم يعود إلى الادعاء.

وقد أثبتت تدخلات تعليمية أن هذه المهارة قابلة للتعلم. ففي دراسة (McGrew 2020) تلقى 68 طالبًا في الصف الحادي عشر ثمانية دروس في استراتيجيات مستمدة من ممارسات مدققي المعلومات، وتحسن أدائهم بعد التدريب في ثلاث من أربع مهام، ومنها تقييم المصدر والدليل والبحث عن مصادر أفضل.

إذن ليست المشكلة أن «جيل اليوم لا يميز الحقيقة»، بل أن التحقق مهارة تحتاج إلى تعليم وممارسة.

12- المشكلة ليست في المصدر فقط: ما الدليل؟

يمكن أن يكون الكاتب متخصصًا ومع ذلك يقدم ادعاءً لا يدعمه الدليل الذي يستشهد به.

ولهذا ينبغي أن يتعلم الناشئ السؤال الثاني:

ما الدليل؟

هل هو تجربة؟ دراسة؟ إحصاء؟ وثيقة أصلية؟ شهادة شخص؟ رأي خبير؟ مثال فردي؟ صورة؟ مجرد تأكيد؟

ولا تتساوى هذه الأدلة.

فحكاية شخص عن تجربته قد تكون صادقة تمامًا لكنها لا تكفي لإثبات أن تجربته تنطبق على جميع الناس. وصورة حقيقية تثبت أن مشهدًا وقع في مكان ما لكنها لا تثبت وحدها تفسير سبب وقوعه. واستطلاع رأي صغير غير ممثل لا يثبت موقف المجتمع كله.

وهنا تدخل مبادئ البحث العلمي في التربية العامة دون حاجة إلى تحويل الناشئ إلى باحث متخصص.

يكفي أن يتعلم سؤالًا بسيطًا:

هل الدليل الذي أمامي كبير بما يكفي لنوع الاستنتاج الذي يطلب مني قبوله؟

13- الدليل الأولي أقوى عادة من سلسلة النقل

من القواعد العملية المفيدة أن يحاول المستخدم الوصول إلى أقرب مصدر ممكن من الحدث أو البيانات الأصلية.

إذا نقل منشور تصريحًا، نبحت عن التصريح الكامل. وإذا ذكر تقريرًا، نحاول الوصول إلى التقرير. وإذا استند إلى دراسة، نبحت عن الدراسة أو على الأقل ملخصها الرسمي. وإذا نسب رقمًا إلى مؤسسة، نبحت عن المصدر المؤسسي.

كل خطوة إضافية في سلسلة النقل تفتح مساحة لسوء الفهم والانتقاء والتغيير.

ولا يعني ذلك أن المصدر الأولي دائمًا كافٍ؛ فقد نحتاج إلى خبير يفسره. لكنه يسمح لنا على الأقل بمعرفة ما قيل أصلًا.

ومن أهم المهارات التي ينبغي أن تصبح تلقائية لدى الناشئ:

ارجع إلى الأصل متى استطعت.

14- الخبر والرأي والتفسير ليست شيئًا واحدًا

من أسباب الارتباك المعرفي أن تقدم الجملة التفسيرية في صورة حقيقة.

هناك فرق بين قولنا: «انخفضت النسبة من كذا إلى كذا»، وبين «هذا الانخفاض نجاح كبير»، وبين «حدث الانخفاض بسبب السياسة الفلانية».

الأولى قد تكون معلومة قابلة للتحقق، والثانية تقييم، والثالثة تفسير سببي يحتاج إلى دليل آخر.

والناشئ الذي لا يميز بين المستويات الثلاثة قد يناقش الرأي كما لو كان رقمًا ثابتًا، أو يقبل التفسير لأنه جاء ملتصقًا بالخبر.

وتعمل التربية الجيدة على تعليم الطالب أن يعيد صياغة ما يسمعه:

ما الحقيقة هنا؟ وما التفسير؟ وما الرأي؟

وهذه المهارة نافعة في الإعلام والدين والعلم والحياة اليومية.

15- الارتباط ليس سببية

سبق أن التزمنا في هذا الكتاب بالحذر من تحويل الدراسات الارتباطية إلى أسباب ثابتة.

فإذا وجدت دراسة علاقة بين كثافة استخدام تطبيق ما وارتفاع مشكلة معينة، فلا يعني ذلك تلقائيًا أن التطبيق سبب المشكلة؛ فقد يكون الاتجاه معكوسًا، أو توجد عوامل أخرى مشتركة.

والوعي بهذا الفرق ليس ترفًا إحصائيًا.

فكثير من العناوين المضللة تعتمد على تحويل عبارة «ارتبط بـ» إلى «يسبب».

ومن هنا يستطيع الطالب أن يسأل عند قراءة أي خبر عن دراسة:

هل أثبت الباحثون سببًا، أم وجدوا علاقة فقط؟

إن تعليم هذا السؤال الواحد قادر على تحسين جودة التعامل مع قدر كبير من الأخبار العلمية.

16- «دراسة تقول» لا تكفي

للخطاب العلمي سلطة مبررة حين يستند إلى منهج جيد، لكن هذه السلطة يمكن استغلالها بلغة فضفاضة.

فليس كل ما يسمى «دراسة» متساوياً. هناك تجربة صغيرة ودراسة وصفية ومراجعة منهجية وتحليل بعدي، وهناك أبحاث أولية تحتاج إلى تكرار.

ولا يحتاج الناشئ إلى حفظ مناهج البحث كلها قبل أن يقرأ خبراً، لكن ينبغي أن يعرف أن دراسة واحدة لا تنهي مسألة علمية معقدة.

واللغة الأكثر أمانة تقول: «وجدت هذه الدراسة...»، لا «أثبت العلم نهائياً...»، إلا حين يكون الحديث عن معرفة تراكمية راسخة بالفعل.

وهذا المبدأ يحمي كذلك من الاستخدام الدعائي للدراسات الدينية والتربوية؛ فلا نختار نتيجة واحدة لأنها تعجبنا ونتجاهل بقية الأدلة.

17- المعرفة العلمية تراكم لا مسابقة عناوين

قد يرى الناشئ اليوم عنواناً يقول إن شيئاً ما مفيد، ثم يرى بعد أسبوع عنواناً يقول إنه ضار، فيستنتج أن «العلم يناقض نفسه».

لكن الدراسات العلمية تختلف في العينات والأدوات والسياقات، وبعض النتائج أولية، وقد يأتي البحث اللاحق ليعديلها.

ولهذا فإن المرجع الأقوى في القضايا التي كثرت حولها الدراسات يكون أحياناً مراجعة منهجية أو تحليلاً يجمع الأدلة، لا أحدث عنوان منفرد.

وتقيدنا المراجعة المنهجية والتحليل البعدي المنشوران في 2026 حول التربية الإعلامية والمعلومات المضللة لدى المراهقين؛ إذ ضمت المراجعة 46 دراسة في التحليل النوعي و18 دراسة في التحليل الكمي، وأظهرت أثراً متوسطاً لصالح التدخلات التعليمية في التربية الإعلامية، مع نتائج جيدة خصوصاً في التحقق من المصادر والقراءة الجانية وبعض استراتيجيات التحصين المعرفي (Rodríguez Castillo et al., 2026).

وهذه أقوى من أن نقول ببساطة: «هناك دراسة أثبتت أن التربية الإعلامية مفيدة».

إننا نحدد نوع الدليل وحجمه وحدوده.

18- التفكير الناقد لا يعني الشك في كل شيء

ربما يكون من أسوأ صور تعليم التفكير الناقد تحويله إلى عادة تقول: «لا تثق بأحد».

فإذا فقد الإنسان القدرة على الثقة بأي مصدر، لم يصبح أكثر وعيًا بل أكثر عجزًا. لا يستطيع أي شخص إعادة جميع التجارب العلمية بنفسه أو التحقق من كل حدث شاهدًا مباشرًا.

لذلك فالمهارة المطلوبة ليست الشك المطلق، بل الثقة الانتقائية المبررة.

أثق بمصدر في قضية لأن لديه اختصاصًا، وسجلًا جيدًا، وشفافية، وأدلة يمكن مراجعتها؛ وأرفع درجة الحذر حين تختفي هذه العناصر.

وقد ناقشنا في الفصل الخامس كيف تنمو اليقظة المعرفية خلال المراهقة، وكيف يصبح الناشئ أكثر قدرة على تمييز المصادر مع التدريب والنمو.

إذن الهدف ليس «لا تصدق»، بل:

اعرف لماذا تصدق.

19- التفكير الناقد لا يكفي إذا بقي عامًا

من السهل أن نقول للطالب: «فكر نقديًا»، لكنه قد لا يعرف ماذا يفعل عمليًا.

وهذا أحد أسباب أهمية الاستراتيجيات المحددة مثل القراءة الجانبية، والتحقق من المصدر، والرجوع إلى الأصل، والمقارنة بين مصادر مستقلة.

وتدعم دراسة عربية أجراها بدر وعلي (2021) هذه الفكرة؛ فقد درست عينة من 150 طالبًا في كليات وأقسام الإعلام بجامعة عربية، ووجدت ارتباطًا بين استيعاب الطلاب لمكونات التفكير الناقد ولجوئهم إلى بعض آليات التحقق من مصداقية المحتوى، وكان

من أبرز الأساليب التي ذكرها الطلاب المقارنة والتحقق من لغة المحتوى (بدر وعلي، 2021).

وعلى الرغم من أن العينة جامعية ومتخصصة في الإعلام، فإن الدراسة تقدم مؤشراً عربياً مهماً على أن التفكير الناقد يصبح أكثر قيمة حين يتحول إلى إجراءات قابلة للممارسة.

20- التفكير النقدي يحتاج إلى معرفة سابقة

لا يستطيع الإنسان تقييم كل موضوع بمجرد امتلاك «مهارات التفكير».

فإذا لم يعرف شيئاً عن الطب، قد يصعب عليه اكتشاف الخطأ الطبي المتخصص مهما كان ذكياً. وإذا لم يفهم أساسيات الحديث، فلن يكون قادراً على تقييم تخريج معقد بمجرد معرفة قواعد عامة عن التفكير.

ولهذا لا ينبغي أن يقع التعليم في وهم أن المهارة تغني عن المعرفة.

الأدق أن الوعي المعرفي يقوم على تفاعل المعرفة السابقة + مهارات التحقق + معرفة حدود الذات + الرجوع إلى المختصين.

فحين لا أعرف بما يكفي، تكون المهارة الحقيقية أحياناً هي إدراك أنني لا أملك أهلية الحكم المستقل.

وهذا هو التواضع المعرفي في صورته العملية.

21- القراءة الجانبية والقراءة الرأسية تكملان بعضهما

لا يعني تعليم القراءة الجانبية أن نتوقف عن قراءة النصوص بعمق.

إنما السؤال هو: متى نقرأ كيف؟

إذا كنت أمام مصدر مجهول وأريد معرفة هل يستحق وقتي، أبدأ غالباً بالقراءة الجانبية: من هو؟ وما سمعته؟ وماذا تقول مصادر مستقلة عنه؟

أما إذا تأكدت من جدارة المصدر وأريد فهم حجته، أنقل إلى القراءة المتعمقة داخل النص.

وهكذا يصبح ترتيب العملية:

قيم المصدر أولاً، ثم استثمر الوقت في تحليل المحتوى.

وهذه قاعدة مهمة في اقتصاد الانتباه؛ فلا معنى لأن يقضي الطالب عشرين دقيقة في تفكيك موقع أنشئ أصلاً للتضليل إذا كان يستطيع خلال دقيقة معرفة طبيعته من مصادر خارجية.

22- أحياناً تكون أدنى مهارة هي ألا تقرأ

تقوم التربية المدرسية التقليدية على تقدير الانتباه: اقرأ جيداً، تأمل النص، لا تتجاهل التفاصيل.

وهذا صحيح داخل بيئة منتقاة.

لكن الإنترنت يحتوي على كمية هائلة من المحتوى الذي صمم بعضه تحديداً لاختطاف الانتباه والغضب.

ومن هنا طرح Kozyreva وزملاؤها (2023) مفهوم **التجاهل النقدي Critical Ignoring**: القدرة على معرفة ما لا يستحق انتباهنا أصلاً، واقتروا من استراتيجياته القراءة الجانبية، وتعديل البيئة الرقمية لتقليل المشتتات، وعدم مكافأة المحتوى الاستفزازي الضار بالتفاعل (Kozyreva et al., 2023).

وهذه نقلة تربوية عميقة.

فليس النجاح أن أكون قادراً على الرد على كل ادعاء سيئ، بل أن أعرف أي الادعاءات تستحق الرد.

الانتباه مورد محدود، وحسن توزيعه جزء من الحكمة.

23- لا تطعم المحتوى الذي تريد إضعافه

قد يرى المستخدم محتوى مزعجاً أو مضللاً فيشاركه ليقول للآخرين: «انظروا إلى هذا السخف».

لكنه بذلك قد يمنحه مزيداً من الانتشار.

ومن هنا ينبغي أن يتعلم الناشئ أن الاعتراض لا يحتاج دائماً إلى إعادة نشر المادة الأصلية، وأن بعض الجهات تعتمد على الغضب نفسه بوصفه محركاً للانتشار.

وهذا مثال جيد على الفرق بين النية والنتيجة.

قد يريد الإنسان محاربة التضليل لكنه يساعده من حيث لا يقصد.

الوعي الرقمي الناضج يسأل قبل التفاعل:

هل ردي سيصحح، أم سيزيد الوصول إلى المحتوى فقط؟

24- الصورة لم تعد دليلاً صامتاً

كان يقال قديماً: «الصورة لا تكذب». وهذه العبارة لم تكن دقيقة بالكامل حتى قبل العصر الرقمي؛ فالصورة يمكن أن تكون حقيقية ويكون التعليق عليها كاذباً، أو تؤخذ من زاوية تنتقي جزءاً من الحدث.

أما اليوم فقد أصبحت المشكلة أعمق؛ فالصور والفيديو والصوت نفسه يمكن توليده أو تعديله بصورة متقدمة.

ولا يعني ذلك أن على الناشئ أن يشك في كل صورة يراها. لكنه يحتاج إلى التخلي عن قاعدة: «رأيتُه بعيني إذن وقع».

فإذا كان المحتوى مهماً أو صادمًا أو يترتب عليه اتهام لشخص، ينبغي أن نبحث عن مصدره الأصلي، وتاريخ نشره، وسياقه، وما إذا نقلته مصادر مستقلة موثوقة.

وقد أظهرت دراسة تجريبية عربية لعبد الحليم (2025) على 60 مراهقاً أن المشاركين الذين تعرضوا لبرنامج في التربية الإعلامية الرقمية أصبحوا أكثر قدرة على تقييم التزييف

المرئي العميق وكشفه، بما يدعم أهمية التدريب المنظم لا مجرد التحذير العام (عبد الحليم، 2025).

25- التزييف العميق لا يهدد التصديق فقط بل الثقة نفسها

الخطر في التزييف الاصطناعي ليس أن نصدق الأشياء المزيفة فقط.

هناك خطر معاكس: أن نبدأ برفض الأشياء الحقيقية أيضًا بحجة أنه «يمكن تزوير كل شيء».

وحين يصل المجتمع إلى هذه الحالة يمكن لأي شخص أن ينكر دليلاً حقيقياً بقوله إنه مولد أو مزيف.

ومن هنا ينبغي أن تكون التربية متوازنة؛ فلا تقول للناشئ «لا تثق بعينيك أبداً»، بل تعلمه أن الصورة أصبحت جزءاً من الدليل وليست نهاية عملية التحقق.

وفي دراسة عربية وصفية على 350 من شباب الجيل Z، وجد فتح الله (2025) علاقة موجبة بين إدراك تهديدات التزييف العميق وبين استخدام استراتيجيات لمواجهة المعلومات المضللة؛ وهي نتيجة ارتباطية لا تثبت السبب، لكنها تدعم أهمية الوعي بالمشكلة بوصفه أحد العناصر التي قد ترتبط بسلوك التحقق (فتح الله، 2025).

26- الذكاء الاصطناعي يضيف نوعاً جديداً من المصدر

عندما يجيب الإنسان عن سؤال، يمكننا أن نسأله: من أين عرفت؟

أما النظام التوليدي فينتج جواباً من عملية حسابية معقدة مبنية على البيانات والتدريب والسياق، وقد لا تكون كل جملة فيه مرتبطة بمصدر محدد يمكن تتبعه بسهولة.

ولهذا ينبغي أن يتعامل الناشئ مع إجابة الذكاء الاصطناعي باعتبارها مخرجاً يحتاج إلى تقييم، لا مصدراً نهائياً.

ويمكن للنظام أن يكون ممتازاً في تبسيط مفهوم أو اقتراح أسئلة أو تنظيم أفكار، لكن درجة الثقة المطلوبة تختلف حين نطلب منه تاريخاً دقيقاً أو حديثاً نبوياً أو جرعة دواء أو حكماً قانونياً أو معلومة ستبنى عليها دراسة أكاديمية.

والقاعدة هي:

كلما ارتفعت عواقب الخطأ، ارتفع معيار التحقق.

وهذا المبدأ أوسع من الذكاء الاصطناعي نفسه، وهو أحد أهم قواعد الوعي المعرفي.

27- ليست كل معلومة بحاجة إلى المستوى نفسه من التحقق

إذا أخبرني صديق باسم مطعم أعجبه، لا أحتاج إلى إجراء تحقيق علمي.

أما إذا أخبرني محتوى مجهول أن دواءً معيناً يعالج مرضاً خطيراً، فالمعيار مختلف.

وهكذا ينبغي أن يتناسب جهد التحقق مع ثلاثة عوامل: أهمية القضية، واحتمال الخطأ، وعواقب الخطأ.

فيمكن تعليم الناشئ ثلاث درجات عملية:

في المعلومات منخفضة الأثر، يكفي قدر بسيط من الحذر. وفي المعلومات المهمة معرفياً أو دراسياً، نبحث عن مصدر موثوق ونقارن. أما المعلومات التي تمس الدين أو الصحة أو السمعة أو المال أو السلامة أو القرارات المصيرية، فتحتاج إلى درجة أعلى من التحقق والرجوع إلى أهل الاختصاص.

وبذلك لا نحول الحياة الرقمية إلى عملية تدقيق مرهقة لكل جملة، ولا نترك القضايا المهمة للمصادفة.

28- التصحيح اللاحق لا يمحو المعلومة دائماً

من أخطر خصائص المعلومات الخاطئة أن أثرها قد يستمر حتى بعد تصحيحها.

وقد ناقشت مراجعة Ecker وزملائه (2022) ما يسمى الأثر المستمر للمعلومات الخاطئة؛ أي إمكان استمرار تأثير المعلومة السابقة في التفكير حتى بعد أن يعرف الإنسان أن جزءاً منها غير صحيح.

وهذا يعطينا سبباً آخر للاهتمام بالتربية الوقائية لا التصحيح فقط.

فالقول للناشئ بعد سنوات: «كل ما تعلمته في هذه القضية كان خطأ» قد يكون أقل فاعلية من أن يكون قد تعلم منذ البداية مهارات التحقق والتأني.

كما ينبغي عند تصحيح الخطأ ألا نكتفي أحياناً بعبارة «هذا غير صحيح»، بل نقدم تفسيراً بديلاً يستطيع العقل أن يضعه مكان الرواية القديمة.

فالفراغ التفسيري يدفع الإنسان أحياناً إلى العودة للمعلومة الأولى لأنها على الأقل تقدم قصة.

29- الوقاية المعرفية قبل التضليل

ظهرت في الأدبيات الحديثة فكرة *prebunking* أو «التحصين المعرفي المسبق»: بدل أن ننتظر كل معلومة خاطئة ثم نرد عليها، نعلم الإنسان مسبقاً بعض أساليب التلاعب الشائعة، مثل إثارة الانفعال، والادعاء بوجود مؤامرة شاملة، واستخدام خبير زائف، واجتزاء المعلومات.

والفكرة تشبه من حيث المبدأ تعريف الإنسان بنمط الخداع قبل أن يواجهه، حتى يصبح أقدر على التعرف إليه.

وتشير المراجعة والتحليل البعدي للمراهقين المنشوران عام 2026 إلى أن التدخلات التي تجمع التربية الإعلامية بالتحقق من المصدر وبعض أشكال التحصين المعرفي حققت نتائج إيجابية في القدرة على تمييز المعلومات المضللة وتقليل نية مشاركتها (Rodríguez Castillo et al., 2026).

كما أظهر تحليل بعدي حديث لـ 33 تجربة في التحصين النفسي ضد التضليل، شملت أكثر من 37 ألف مشارك، أن هذا الاتجاه البحثي أصبح مجاًلاً تجريبياً واسعاً، مع ضرورة التمييز بين تحسن القدرة الفعلية على التمييز وبين الميل العام إلى الشك في المحتوى (Simchon et al., 2026).

وهذا التحفظ مهم؛ فلا نريد أن نعالج التضليل بتعليم الناس أن كل شيء كذب.

30- التثبت في التصور الإسلامي: معرفة وأخلاق في الوقت نفسه

لا يقدم القرآن التثبت بوصفه مهارة تقنية منفصلة عن الأخلاق، بل يربطه بعواقب الحكم على الناس: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْحَبُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات: 6).

فالخبر يسبق الفعل، والخطأ في المعرفة قد يتحول إلى ظلم في السلوك.

كما يقول تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ﴾ (الإسراء: 36)، فيضع مسؤولية على علاقة الإنسان بما يدعيه ويتبعه.

وتمنح هذه الرؤية الوعي المعرفي عمقاً أخلاقياً: أنا أتتحقق لا فقط لكي لا أبدو ساذجاً، بل لأن لي مسؤولية تجاه الحقيقة وتجاه الأشخاص الذين قد يتضررون من قلبي.

وبذلك يمكن النظر إلى التثبت بوصفه ممارسة للصدق والعدل والأمانة.

وهذا جانب تستطيع التربية الإسلامية أن تضيفه بقوة إلى مفهوم التربية الإعلامية الحديثة.

31- الصدق لا يعني فقط ألا تنشئ الكذب

قد يقول الناشئ: «أنا لم أكذب؛ أنا فقط نقلت ما وصلني».

لكن الانتشار الرقمي يجعل هذه الإجابة أقل كفاية أخلاقياً.

فمن يعيد نشر اتهام خطير دون تحقق قد يشارك في الظلم حتى لو لم يخترع الاتهام.

ولهذا ينبغي توسيع مفهوم الصدق من:

ألا أقول ما أعرف أنه كذب

إلى:

ألا أقدم للآخرين ما لا أملك سبباً كافياً للاعتقاد بأنه صحيح كما لو كان حقيقة.

ولا يعني ذلك أن يمتنع الإنسان عن كل خبر غير مؤكد؛ يمكنه أن يقول: «ورد خبر لم يتأكد بعد» أو «هذه رواية أولية».

فاللغة نفسها تستطيع أن تعبر عن درجة المعرفة.

وهذا من علامات النضج المعرفي.

32- مسؤولية المشاركة أعلى أحياناً من مسؤولية القراءة

من حق الإنسان أن يقرأ فكرة ضعيفة أو غريبة لكي يفهمها، لكن إعادة نشرها تجعلها تدخل إلى بيئة الآخرين.

ولهذا يمكن صياغة قاعدة عملية:

اقرأ بحرية أوسع مما تنشر.

قبل المشاركة ينبغي أن نسأل: هل تحققت؟ هل يحتاج الناس فعلاً إلى هذا؟ هل حذف السياق سيجعلهم يفهمونه بصورة خاطئة؟ وهل أنا أشارك الخبر أم أشارك فقط انفعالي تجاهه؟

وهذه الأسئلة مهمة في المحتوى الديني خصوصاً؛ لأن نقل حديث غير ثابت أو فتوى مبتورة يمكن أن يكتسب سلطة إضافية بمجرد أن يرسله شخص يثق به أصدقاؤه.

وفي الحديث الصحيح التحذير من أن يحدث الإنسان بكل ما سمع؛ وهي قاعدة شديدة المناسبة لعصر «إعادة الإرسال».

33- من الصعب التحقق ونحن غاضبون من الطرف الآخر

التثبت الأخلاقي الحقيقي يظهر حين تكون المعلومة ضد شخص لا نحبه.

فحين يصلنا خبر سيئ عن خصم أو جماعة نخالفها تكون النفس أكثر استعداداً للقبول.

ومن هنا يمكن تدريب الناشئ على تمرين بسيط:

تخيل أن الخبر نفسه قيل عن شخص تحبه؛ ما مقدار الدليل الذي كنت ستطلبه؟

إذا تغير معيار الإثبات، فهناك احتمال أن الهوية والانفعال يوجهان الحكم.

وهذا لا يعني أن الإنسان يستطيع التخلص من جميع تحيزاته، لكنه يستطيع أن يراقبها.

والوعي بالتحيز لا يلغيه تمامًا، لكنه يمنح صاحبه فرصة للمقاومة.

34- الأسرة لا تحتاج إلى أن تتحول إلى غرفة تحقق

ليس الهدف أن يجلس الأب كل مساء ليفحص هواتف أبنائه ويصحح لهم عشرات المنشورات.

الأكثر فاعلية أن تصبح بعض أسئلة التحقق جزءًا طبيعيًا من الحوار.

يقول الابن: «قرأت أن...»، فيقول الأب أحيانًا: «مثير، من أين جاءت المعلومة؟».

أو يشاهدون مقطعًا معًا فيسأل: «هل هذا الفيديو أصلي؟ كيف يمكن أن نعرف؟».

وبذلك لا تصبح الأسئلة استجوابًا للابن، بل طريقة تشترك فيها الأسرة في التعامل مع المعرفة.

كما ينبغي للوالدين أن يظهروا الممارسة بأنفسهم. فالأب الذي يطالب ابنه بالتحقق ثم يعيد إرسال كل ما يصل إلى مجموعة الأسرة يقدم درسًا مناقضًا لكلامه.

القوة الرقمية جزء من القوة التربوية.

35- لا تسخر من الخطأ الذي صدقه الناشئ

حين يكتشف الأب أن ابنه صدق خبرًا واضح الضعف في نظره قد يغريه أن يقول: «كيف صدقت هذا؟».

لكن السخرية تعلم الناشئ إخفاء الخطأ، لا تحسين التحقق.

الأفضل أن نحول الخطأ إلى تدريب: ما العلامة التي جعلتك تتق؟ ما الذي فاتك؟ كيف اكتشفنا الخطأ؟ وما الذي يمكن فعله في المرة القادمة؟

إن الإنسان الذي يشعر بالأمان للاعتراف بأنه خُدع يصبح أقدر على التعلم من الإنسان الذي يحتاج إلى حماية صورته أمام الآخرين.

والهدف ليس أن يكون الناشئ «لا يُخدع أبداً»؛ فهذا غير واقعي.

الهدف أن يصبح أفضل في اكتشاف الخطأ وأسرع في تصحيحه.

36- المدرسة: من تعليم الإجابة إلى تعليم تقويم الدليل

يمكن للمدرسة أن تجعل الوعي المعرفي جزءاً من مواد مختلفة، لا مقررًا منفصلاً فقط.

في العلوم، يقارن الطلاب بين خبر صحفي والدراسة الأصلية. وفي التاريخ، يتحققون من مصدر صورة أو وثيقة. وفي اللغة العربية، يميزون بين الحجة والادعاء والأسلوب الانفعالي. وفي التربية الإسلامية، يتعلمون الرجوع إلى مصدر الحديث والتمييز بين الحكم المنقول والاجتهاد الشخصي. وفي الدراسات الاجتماعية، يقارنون تغطية مصادر متعددة للحدث نفسه.

وهكذا تصبح مهارات التحقق ممارسة متكررة لا محاضرة سنوية عن «مخاطر الإنترنت».

وقد أظهرت تجربة عربية على 64 طالباً من كلية التربية النوعية أن تدريباً تعليمياً موجّهاً لتنمية استخدام بعض تقنيات كشف الأخبار الزائفة صاحبه تحسن في تلك المهارات وفي التفكير الناقد مقارنة بالمجموعة الضابطة، وإن كانت طبيعة العينة الجامعية تقتضي الحذر في تعميم النتائج على المراهقين (علي، 2024).

والقاعدة التعليمية واضحة: التحقق يتعلم بالممارسة أكثر مما يتعلم بالموعظة.

37- التدريب ينبغي أن يستخدم محتوى واقعياً

إذا علمنا الطالب اكتشاف أخبار مزيفة صممت بصورة رديئة خصيصاً للاختبار، فقد ينجح داخل الفصل ويفشل أمام المحتوى الحقيقي.

ولهذا ينبغي أن تكون أنشطة التدريب قريبة من البيئة الواقعية: منشور يبدو مقنعاً، وصفحة ذات تصميم احترافي، وصورة تحتاج إلى تتبع أصلها، ودراسة صحفية بالغت في نتيجة بحث، وحساب يدعي الاختصاص.

وقد أشارت مراجعة 2026 لمنهجيات بحوث المعلومات الخاطئة لدى الشباب إلى أهمية المقاييس الأدائية التي تستخدم محتوى قريباً من الواقع بدل الاعتماد الزائد على سؤال المشاركين عن مدى ثقتهم بأنفسهم في اكتشاف التضليل.

فالذي نريد قياسه وتدريبه هو ما يفعله الناشئ حين يواجه المحتوى فعلاً.

38- مصفوفة التحقق المعرفي

يمكن تلخيص المنهج العملي الذي بناه الفصل في مصفوفة من سبعة أسئلة. ولا يشترط استخدام الأسئلة السبعة مع كل معلومة؛ بل يزداد استخدامها كلما ارتفعت أهمية القضية وعواقب الخطأ.

السؤال	ماذا يعني عملياً؟	علامة تستدعي الحذر
1. ما الادعاء؟	أعد صياغة ما يطلب منك المحتوى أن تصدقه بدقة	العنوان يوحي بشيء لا يقوله المحتوى
2. من المصدر؟	حدد الشخص أو المؤسسة والاختصاص والسجل	حساب مجهول، أو مشهور خارج مجال اختصاصه
3. ما الدليل؟	ابحث عن البيانات أو الوثيقة أو الدراسة أو الشهادة التي يقوم عليها الادعاء	عبارة «الدراسات أثبتت» بلا دراسة محددة
4. أين الأصل؟	ارجع إلى أقرب مصدر أولي ممكن	سلسلة طويلة من «نقل عن نقل»
5. ماذا تقول المصادر المستقلة؟	اخرج من الصفحة وابحث جانبياً عن تغطيات أو تقييمات أخرى	جميع النتائج تعيد المصدر نفسه
6. ما درجة يقيني؟	ميز بين معلوم قوي، وراجح، ومحمّل، وغير معلوم	لغة جازمة مع أدلة ضعيفة
7. ماذا يترتب على الخطأ؟	ارفع مستوى التحقق كلما زادت عواقب القرار أو النشر	صحة، سمعة، دين، مال أو سلامة مبنية على مصدر واحد

ويمكن اختصار المصفوفة في سبع كلمات يسهل تذكرها:

الادعاء ← المصدر ← الدليل ← الأصل ← المقارنة ← درجة الثقة ← العاقبة.

هذه المصفوفة لا تجعل الإنسان معصوماً من الخطأ، لكنها تمنحه مساراً أفضل من رد الفعل الفوري.

39- مثال تطبيقي: «دراسة تثبت أن...»

لنفترض أن الناشئ شاهد مقطعاً يقول: «دراسة علمية جديدة تثبت أن استخدام تطبيق معين يدمر ذاكرة المراهق».

يبدأ بالسؤال الأول: ما الادعاء بالضبط؟ هل تقول الدراسة إن التطبيق «يُدمر» الذاكرة أم إن هناك ارتباطاً بين كثرة الاستخدام وأداء معين؟

ثم المصدر: من صاحب المقطع؟ وهل هو متخصص؟

ثم الدليل: ما اسم الدراسة؟

ثم الأصل: هل يمكن الوصول إلى البحث أو ملخصه الرسمي؟

ثم المقارنة: هل توجد دراسات أو مراجعات أخرى؟

ثم درجة الثقة: هل الدراسة تجريبية؟ هل العينة مناسبة؟ هل النتيجة أولية؟

ثم العاقبة: قد لا يحتاج المستخدم إلى حسم القضية نهائياً كي يقرر تقليل استخدام ضار، لكن لا يجوز له أن ينشر عبارة «العلم أثبت تدمير الذاكرة» إذا لم يكن هذا ما يقوله الدليل.

وهكذا تتحول المصفوفة من نظرية إلى ممارسة.

40- مثال آخر: مقطع ديني قصير

يشاهد الناشئ مقطعاً يقول فيه المتحدث: «قال النبي ﷺ...» ثم يذكر نصاً شديد التأثير.

الادعاء واضح: نسبة قول إلى النبي ﷺ.

المصدر المباشر هو صاحب المقطع، لكنه ليس المصدر الأصلي.

الدليل المطلوب هنا هو مصدر الحديث ودرجته.

فنرجع إلى المصادر الحديثية الموثوقة أو إلى أهل الاختصاص، لا إلى عدد المشاركات.

ثم نسأل: هل ورد النص فعلاً بهذه الصيغة؟ وما درجته؟ وإذا صح، هل المعنى الذي نسبته المتحدث إليه هو المعنى الذي تدل عليه الرواية والسياق؟

وبهذا يكتشف الناشئ أن التثبت الديني شكل من أشكال الوعي المعرفي، وليس ميداناً منفصلاً عنه.

41- مثال ثالث: فيديو صادم

يصل فيديو يظهر شخصية عامة تقول كلاماً خطيراً.

بدل المشاركة الفورية، نسأل: من نشره أولاً؟ هل يوجد الفيديو في مصدر رسمي أو إعلام موثوق؟ هل توجد نسخة أطول؟ هل الصوت والصورة متزامنان بصورة طبيعية؟ هل تناولت جهات تحقق مستقلة المقطع؟

ولا يكفي أن نقول: «يبدو حقيقياً»، كما لا يكفي أن نقول: «كل شيء يمكن تزويره».

درجة الثقة تبنى من مجموعة قرائن.

وكلما كانت التهمة أخطر، كان التحقق أشد.

42- الاعتراف بالخطأ مهارة ينبغي أن نتعلم نشرها

تسمح البيئة الرقمية بنشر الخطأ بسرعة، لكنها تسمح أيضاً بتصحيحه.

ومع ذلك يشعر بعض الناس أن حذف المنشور أو الاعتذار يضعف مكانتهم.

والتربية ينبغي أن تعكس هذا المعنى: تصحيح الخطأ قوة معرفية وأخلاقية لا هزيمة.

يمكن للأب أن يقول أمام أبنائه: «أرسلت لكم أمس معلومة ثم تبين لي أنها غير دقيقة». ويمكن للمعلم أن يصحح معلومة قالها في الحصة.

وعندما يرى الناشئ البالغين يفعلون ذلك يتعلم أن الهوية لا تنهار حين يتغير الرأي في ضوء الدليل.

وهذه الصفة شرط أساسي لليقين الناضج الذي وصفناه في الفصل الخامس.

43- من التحقق الفردي إلى ثقافة اجتماعية للتثبت

لن نتجح التربية إذا كان الطالب يتعلم في المدرسة التحقق، ثم يعيش في بيئة تكافئ السرعة والإثارة وتستعزى بمن يسأل عن المصدر.

ولذلك نحتاج إلى ثقافة اجتماعية جديدة يصبح فيها سؤال «ما المصدر؟» طبيعياً، ولا يُفهم باعتباره اتهاماً لصاحب الخبر.

ويستطيع المجتمع الأسري والمدرسي أن يجعل قواعد بسيطة جزءاً من عاداته: لا تنسب قولاً إلى صاحبه دون مصدر، ولا تشارك خبراً خطيراً من حساب مجهول، ولا تجعل الصورة وحدها دليلاً، وصح ما تبين خطؤه.

ومع التكرار تصبح هذه القواعد جزءاً من الضمير المعرفي.

وهنا يتحول التثبت من مهارة فردية إلى عادة ثقافية.

خاتمة الفصل

يتطلب التحقق الفصل بين الادعاء ومصدره ودليله، والانتباه إلى أثر الألفة والانفعال والانتماء في التصديق. وتمنح القراءة الجانبية والتجاهل النقدي الناشئ وسائل لتنظيم بحثه ووقته، مع رفع مستوى الفحص حين ترتفع عواقب الخطأ.

ويصل التثبت في التصور الإسلامي أمانة المعرفة بأمانة النشر، فيحمي الناس من القول بلا علم. وتظل الغاية ثقةً تقوم على أسباب، وقدرةً على التصحيح وتأجيل الحكم. أما الذكاء الاصطناعي فيضيف إلى تقويم المعلومة سؤالاً عن التعلم نفسه: حين تنتج الآلة الإجابة، ما الذي ينبغي أن يبقى من عمل العقل؟ وهذا موضوع الفصل الثامن.

الفصل الثامن

الذكاء الاصطناعي واستقلال العقل

مدخل

يستطيع الذكاء الاصطناعي التوليدي أن يؤدي أجزاءً من العمل المعرفي: يلخص ويصوغ ويقترح ويشرح. ولذلك يحتاج المربي، إلى جانب فحص صحة الناتج، إلى تحديد العملية التي ينبغي للمتعلم ممارستها كي يكتسب القدرة المستهدفة.

ويختلف تفويض عمل روتيني إلى الأداة عن تفويض بناء الحجة التي يراد تعلمها. وتشير الأدبيات التي يناقشها الفصل إلى إمكان دعم التفكير وحل المشكلات حين يكون الاستخدام مقصودًا، وإلى مخاطر الاعتماد غير الموجه (Alubthane, 2026). ومن هنا نبحث استقلال العقل من خلال تصميم المساعدة: متى تقدم، وما الذي تتركه للمتعلم، وكيف نعرف أنه أصبح قادرًا على الفهم والأداء بمساعدة أقل؟

1- ليس السؤال: هل نستخدم الذكاء الاصطناعي؟

أصبح هذا السؤال متأخرًا عن الواقع. فالذكاء الاصطناعي دخل إلى البحث والتعليم والعمل والكتابة والترجمة والبرمجة والتصميم والتواصل، وسيزداد اندماجه في الأدوات اليومية.

ومن ثم فإن التربية التي تجعل هدفها النهائي منع الناشئ من استخدام الذكاء الاصطناعي تخاطر بإعداده لعالم لم يعد موجودًا.

لكن الخطأ المقابل هو افتراض أن انتشار التقنية يجعل كل استخدام لها تربويًا بالضرورة.

فالسيارة توفر الجهد، لكن الإنسان لا يستخدمها لتدريب عضلاته. والآلة الحاسبة توفر الوقت، لكنها لا تكون دائمًا الأداة المناسبة حين يكون الهدف هو تعلم الحساب نفسه.

وهنا تظهر القاعدة التي ستحكم الفصل:

قيمة استخدام الذكاء الاصطناعي تربوياً تحددها العلاقة بين وظيفة الأداة والقدرة التي نريد من المتعلم أن يبنّيها.

فإذا كانت الأداة تحمل عنه عبئاً هامشياً كي يتفرغ إلى التفكير الأعمق، فقد تكون نافعة. أما إذا أدت نيابة عنه العملية العقلية التي يفترض أن يتدرب عليها، فقد تنتج عملاً جيداً من دون أن تنتج متعلماً أفضل.

2- الفرق بين جودة المنتج وجودة التعلم

هذه من أهم التمييزات في عصر الذكاء الاصطناعي.

قد يقدم الطالب مقالاً ممتازاً، لكن ذلك لا يخبرنا وحده عن مقدار ما تعلمه أثناء إنتاجه. وقد يحصل على إجابة صحيحة لمسألة، دون أن يستطيع حل مسألة مشابهة بمفرده.

بمعنى آخر:

المنتج الجيد لا يثبت دائماً حدوث تعلم جيد.

وكانت هذه العلاقة أكثر وضوحاً في التعليم التقليدي؛ فإذا كتب الطالب صفحة جيدة، كان من المعقول نسبياً أن نفترض أنه مارس شيئاً من القراءة والتنظيم والصياغة. أما مع الأدوات التوليدية فقد أصبح بالإمكان الحصول على منتج عالي الجودة مع تدخل معرفي محدود جداً من صاحبه.

وهنا ينبغي أن ينتقل التقويم من سؤال: «ماذا أنتج الطالب؟» إلى سؤالين معاً: «ماذا أنتج؟ وماذا أصبح قادراً على أن يفعل بعد هذه المهمة؟».

فالغاية من التعليم ليست الأوراق التي يسلمها الطلاب، بل القدرات التي تبقى فيهم بعد انتهاء الأوراق.

3- الاستعانة ليست هي الاستبدال

من المفيد وضع خط فاصل بين مفهومين: الاستعانة المعرفية والاستبدال المعرفي.

في الاستعانة يستخدم المتعلم الذكاء الاصطناعي لكي يساعده على أداء مهمة يظل هو صاحبها: يطلب مثالاً إضافياً، أو تفسيراً آخر، أو ملاحظات على حجة كتبها، أو أسئلة تختبر فهمه، أو اقتراح زوايا لم يفكر فيها ثم يختار منها وينقدها.

أما الاستبدال فيحدث حين تنتقل العملية التي يفترض أن يمارسها المتعلم إلى الأداة نفسها: تطلب منه المدرسة بناء حجة، فيطلب من النظام بناءها؛ أو تطلب منه تحليل نص، فينسخ تحليل الأداة؛ أو تكلفه صياغة رأي، فيسأل الآلة ماذا ينبغي أن يعتقد.

في الحالتين قد يظهر الذكاء الاصطناعي في المهمة، لكن أثره التربوي مختلف جذرياً. ويمكن تلخيص الفرق في سؤال:

بعد إغلاق الأداة، هل أصبح المتعلم أقدر على أداء المهمة بنفسه أم أصبح فقط أقدر على الحصول على ناتج منها؟

4- التفريغ المعرفي: ظاهرة قديمة في صورة جديدة

يطلق مفهوم التفريغ المعرفي **Cognitive Offloading** على نقل جزء من العبء المعرفي من الذاكرة أو العقل إلى أداة أو بيئة خارجية.

وهذا السلوك ليس جديداً. فالإنسان يكتب قائمة حتى لا يحفظ كل المشتريات، ويستخدم التقويم حتى لا يحتفظ بالمواعيد في ذاكرته، ويكتب العمليات الحسابية على الورق بدل إجرائها كلها ذهنياً.

إن التفريغ المعرفي ليس خطأ في ذاته.

بل إنه من أسباب قدرة الإنسان على إنجاز مهام شديدة التعقيد؛ لأن الأدوات الخارجية تحرر موارد عقلية يمكن استخدامها في عمليات أعلى.

لكن ظهور الذكاء الاصطناعي يوسع حجم ما يمكن تفريغه. فبدل تفويض حفظ المعلومة فقط، يستطيع الإنسان أن يفوض تلخيصها، ومقارنتها، وتفسيرها، وصياغة الحجة حولها.

ومن هنا يصبح السؤال ليس: هل نفرغ بعض العبء؟ بل:

أي عبء نفرغ، وفي أي مرحلة من التعلم؟

5- التفريغ النافع والتفريغ الذي يمنع التعلم

يمكن للتفريغ المعرفي أن يكون نافعا عندما يحمل عن الإنسان أعمالاً روتينية أو ثانوية كي يركز على الهدف الأعلى. وقد يكون ضاراً تربوياً عندما يحمل عنه الجهد الذي يتكون التعلم من خلاله.

فإذا كان هدف الدرس أن يتعلم الطالب المقارنة بين حجتين، ثم طلب من الذكاء الاصطناعي المقارنة وسلم النتيجة، فقد فرغ جوهر المهمة.

أما إذا أجرى المقارنة بنفسه، ثم طلب من الأداة نقدها وكشف جانب أغفله، أصبحت الأداة امتداداً للتفكير لا بديلاً عنه.

وتظهر هنا قاعدة يمكن تسميتها:

لا تفوض العملية التي هي نفسها موضع التعلم.

وليس المقصود تطبيقها بصورة جامدة في كل المراحل، بل استخدامها معياراً عند تصميم المهام.

6- لماذا قد تكون الصعوبة نافعة؟

يميل الإنسان طبيعياً إلى تقليل الجهد، وهذه ميزة نافعة في مواقف كثيرة. لكن التعلم له مفارقة خاصة: بعض الجهد الذي نرغب في التخلص منه هو نفسه الذي يبني القدرة.

فاسترجاع المعلومة من الذاكرة أصعب من رؤيتها أمامنا، لكنه يقوي التذكر. ومحاولة حل المشكلة قبل رؤية الحل قد تكون متعبة، لكنها تكشف بنية المشكلة وتعمق الفهم. وصياغة الفكرة بلغتنا أصعب من نسخ صياغة جاهزة، لكنها تجعلنا نكتشف ما إذا كنا فهمناها حقاً.

ومن هنا تظهر خطورة الإجابة الفورية إذا وصلت قبل المحاولة.

فحين يواجه الناشئ كل صعوبة بسؤال الذكاء الاصطناعي فوراً قد يتعلم شيئاً غير مقصود: أن الشعور بالعجز أو الالتباس إشارة إلى طلب الحل، لا بداية لعملية التفكير.

والحال أن قدرًا من الحيرة يمثل جزءًا طبيعيًا من التعلم.

7- الإجابة السريعة قد تحرم المتعلم من السؤال الجيد

تحدثنا في الفصل الخامس عن أهمية بناء السؤال. والذكاء الاصطناعي يستطيع أن يعطي جوابًا قبل أن يضطر الطالب إلى تحديد ما لا يفهمه بدقة.

وهذا قد يكون مفيدًا حين يحتاج إلى مساعدة عاجلة، لكنه قد يسلبه أحيانًا إحدى أهم العمليات العقلية: تشخيص جهله.

فالطالب الذي يحاول وحده فترة من الزمن يكتشف: أفهم هذا الجزء ولا أفهم ذاك، وأعرف المقدمة لكنني لا أرى كيف وصلنا إلى النتيجة.

أما الطالب الذي يرسل المهمة كاملة إلى النظام فقد يحصل على شرح جميل دون أن يعرف أين كانت فجوة فهمه أصلًا.

ومن هنا يمكن أن تكون إحدى قواعد الاستخدام التربوي:

حاول أولاً، ثم اطلب المساعدة في الموضع الذي عجزت عنه.

هذه القاعدة لا تقدر المعاناة، لكنها تحفظ للمتعلّم فرصة أن يكتشف حدود فهمه.

8- الذاكرة ليست مخزنًا عديم القيمة

مع وجود محركات البحث والذكاء الاصطناعي قد يظهر سؤال: لماذا نحفظ شيئاً ما دام بالإمكان الحصول عليه فوراً؟

والسؤال مشروع، لكن الإجابة ليست أن الحفظ لم يعد مهمًا.

فالذاكرة ليست مخزن معلومات فقط؛ هي المادة التي يفكر بها العقل. ولكي يقارن الإنسان بين فكرتين أو يكتشف تناقضًا أو يبني حجة، يحتاج إلى قدر من المعرفة الحاضرة لديه.

الشخص الذي يحتاج في كل خطوة إلى الرجوع إلى الأداة يجد صعوبة أكبر في تكوين الصورة الكلية.

كما أن استرجاع المعرفة يشارك في تثبيتها. وفي تجربة عشوائية مضبوطة على 120 طالبًا جامعيًا وجد (Barcaui 2025) أن المجموعة التي استخدمت ChatGPT استخدامًا غير مقيد أثناء التعلم أدت بدرجة أقل في اختبار مفاجئ للاحتفاظ بالمعلومات بعد 45 يومًا مقارنة بمجموعة اعتمدت طرائق تعلم تقليدية. ولا تكفي دراسة واحدة لإصدار حكم عام على جميع أشكال استخدام الذكاء الاصطناعي، لكنها تنبه إلى احتمال أن تكون سهولة الوصول إلى الإجابة على حساب بعض عمليات التعلم طويل المدى.

والدرس التربوي ليس العودة إلى الحفظ الآلي، بل معرفة أي معرفة ينبغي أن تصبح جزءًا من عقل المتعلم نفسه.

9- التفكير الناقد: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقويه أو يختصره

تبدو العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتفكير الناقد متناقضة لأن الاستخدامات نفسها متناقضة.

يمكن للطالب أن يقول للنظام: «اكتب لي تحليل هذا النص»، فيقرأ الناتج ويعيده.

ويمكنه أن يقول: «هذا تحليلي؛ أعطني أقوى ثلاثة اعتراضات عليه، ولا تكتب لي بديلاً».

في الحالة الأولى يقوم النظام بجانب كبير من التفكير، وفي الثانية يصبح خصمًا معرفيًا يدفع المتعلم إلى تحسين تفكيره.

وقد أظهرت دراسة شبه تجريبية عربية لعتيم (2025) على 84 طالبًا من طلاب السنة الأولى المشتركة تحسنًا في مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التي درست من خلال برنامج تعليمي منظم قائم على ChatGPT مقارنة بالطريقة التقليدية. والمهم هنا كلمة **برنامج منظم**؛ فالنتيجة لا تعني أن فتح ChatGPT وحده ينمي التفكير الناقد.

وتؤكد المراجعة المنهجية الواسعة لـ (Alubthane 2026) الفكرة نفسها: الذكاء الاصطناعي يميل إلى العمل بوصفه «مضخماً معرفياً» حين يدمج في ممارسات تربوية تفرض على الطالب التحليل والتقويم والتأمل، ويمكن أن يعمل بوصفه «بديلاً معرفياً» في الاستخدام غير الموجه.

10- الدراسات الإيجابية لا تعني أن المخاوف باطلة

يميل النقاش العام أحياناً إلى اختيار جانب من الأدلة وتجاهل الآخر. فإذا ظهرت دراسة تبين تحسن التفكير قيل إن مخاوف الاعتماد مبالغ فيها، وإذا ظهرت دراسة تظهر ضعف الاحتفاظ قيل إن الذكاء الاصطناعي يهدم التعلم.

والأدلة الحالية لا تبرر أيّاً من التعميمات.

فقد جمع Chen و (Cheung 2025) في تحليل بعدي 57 دراسة و 97 تقديراً للأثر، ووجد الباحثان آثاراً إيجابية في التحصيل واللغة والحالة الدافعية والتفكير عالي الرتبة، بينما لم يكن الأثر المجمع على ما وراء المعرفة دالاً إحصائياً.

كما خلص تحليل بعدي أحدث في تعليم STEM إلى أثر إجمالي إيجابي، لكن مع تباين مرتفع جداً بين الدراسات وفاصل تنبؤ واسع، وهو ما يعني أن الأثر يختلف بشدة تبعاً للمهمة والتصميم والسياق وطريقة القياس (Boolzen et al., 2026).

إذن السؤال العلمي ليس:

هل الذكاء الاصطناعي جيد للتعلم؟

بل:

متى، وكيف، ولأي متعلم، ولأي هدف، وتحت أي تصميم تربوي؟

11- الاعتماد المفرط: حين يصبح المساعد شرطاً للقدر

لا يصبح الاستخدام اعتماداً مفرطاً بمجرد أنه متكرر.

فالكاتب المحترف قد يستخدم محررًا إلكترونيًا كل يوم دون أن يكون عاجزًا عن الكتابة بدونه.

المعيار الأهم هو: ماذا يحدث عندما تغيب الأداة؟

إذا وجد الطالب نفسه غير قادر على بدء الفكرة، أو تنظيم حجة، أو تلخيص صفحة، أو كتابة فقرة، أو حل مشكلة كان يستطيع التعامل معها قبل أن يعتاد الأداة، فهذا ينبغي أن نتوقف.

فلاستعانة الصحية تزيد مجال ما يستطيع الإنسان إنجازه، أما الاعتماد غير الصحي فقد يجعل قدرته الظاهرة مرتبطة باستمرار وجود الأداة.

وتشير المراجعة المنهجية لـ (Alubthane 2026)، التي ضمت 89 دراسة محكمة، إلى أن الاعتماد المفرط كان أكثر أنماط المخاطر المعرفية ظهورًا، إلى جانب انخفاض الاستقلال التحليلي والتفريغ المعرفي.

ومن هنا يمكن تعريف الاعتماد المفرط تربويًا بأنه:

استخدام متكرر للأداة يؤدي تدريجيًا إلى إحلالها محل عمليات معرفية ينبغي للمتعلم أن يظل قادرًا على أدائها بنفسه.

12- متى يصبح الذكاء الاصطناعي «سقالة» للتعليم؟

يستخدم مفهوم السقالة في التربية لوصف الدعم المؤقت الذي يساعد المتعلم على إنجاز ما لا يستطيع أدائه كاملاً بمفرده، ثم يقل هذا الدعم تدريجيًا مع نمو الكفاءة.

ويمكن للذكاء الاصطناعي أن يؤدي هذه الوظيفة بصورة قوية: يقدم تلميحات بدل الحل، وي طرح سؤالاً يقود إلى الخطوة التالية، ويولد تدريبًا يناسب مستوى الطالب، ويشرح الخطأ، ويقدم تغذية راجعة فورية.

لكن السقالة الجيدة لها خاصية أساسية:

ينبغي أن تصبح أقل ضرورة مع التعلم، لا أكثر ضرورة.

فإذا استخدم الطالب الأداة شهرًا وأصبح بعدها أكثر عجزًا عن العمل دونها، لم تكن سقالة ناجحة مهما بدا الناتج أثناء الاستخدام جيدًا.

وقد أظهرت دراسة Xu وزملائه (2025)، في تجربة شبه تجريبية على 68 طالبًا جامعيًا، أن إضافة دعم فوق معرفي مقصود إلى بيئة تعلم تعتمد الذكاء الاصطناعي حسنت جوانب من التعلم المنظم ذاتيًا مقارنة بالاستخدام الذي لم يتضمن هذه الموجهات. وهذا يوضح أن التقنية قد تحتاج هي نفسها إلى تصميم تربوي يحمي المتعلم من استخدامها بصورة سطحية.

13- ما وراء المعرفة: أن أراقب نفسي وأنا أستخدم الأداة

ما وراء المعرفة تعني، في أحد أبعادها، قدرة الإنسان على مراقبة تفكيره وتنظيمه: ما الذي أعرفه؟ وما الذي لا أعرفه؟ هل فهمت؟ هل الاستراتيجية التي أستخدمها ناجحة؟ هل ينبغي أن أغيرها؟

وهذه القدرة شديدة الأهمية عند استخدام الذكاء الاصطناعي؛ لأن الأداة تستطيع تقديم إجابة تبدو كاملة حتى عندما يكون فهم الطالب ناقصًا.

ويحتاج المستخدم إلى أن يسأل نفسه: لماذا طلبت المساعدة الآن؟ هل حاولت؟ هل أستطيع تفسير الإجابة بلغتي؟ ما الجزء الذي تعلمته وما الجزء الذي أنجزته الآلة؟ وهل أستطيع أداء مهمة مشابهة لاحقًا؟

وتقدم دراسة عربية للقرني وفلاته (2025) مؤشرًا مهمًا؛ إذ وجدت في تصميم شبه تجريبي على 40 طالبًا من الصف الأول الثانوي أن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مراحل محددة داخل بيئة تعلم برمجية صاحبه تحسن في مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم فوق المعرفي مقارنة بالطريقة التقليدية.

ومرة أخرى، لا تقول النتيجة إن الذكاء الاصطناعي ينمي ما وراء المعرفة تلقائيًا؛ بل تدعم إمكان استخدامه في بيئة صممت لهذا الهدف.

14- الإبداع: شريك للأفكار أم مصنع للبدايل؟

للذكاء الاصطناعي قدرة مميزة على توليد عدد كبير من الأفكار بسرعة. وهذا مفيد في العصف الذهني وكسر الجمود ورؤية احتمالات لم تخطر للمستخدم.

لكن الإبداع ليس عدد الأفكار فقط.

فهو يتضمن اختيار المشكلة وتقدير قيمة البديل وتطوير الفكرة وتحمل فترة عدم الوضوح واتخاذ قرار جمالي أو أخلاقي أو وظيفي.

وقد وجدت دراسة السهمي والحافظي والشهري (2025) على 90 طالبًا ثانويًا أن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي ضمن أنماط تعلم اكتشافي ارتبط بتحسين مهارات التفكير الإبداعي، وكان نمط الاستكشاف الحر أعلى أداءً من الموجه في التصميم المستخدم.

كما وجدت دراسة الغامدي (2025) فاعلية لتوظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي ضمن نموذج SAMR في تنمية التحصيل والتفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وهذه النتائج تشير إلى فرصة مهمة: عندما لا نعطي المتعلم المنتج، بل نستخدم الذكاء الاصطناعي لتوسيع مجال الاستكشاف والتجريب، يمكن أن يخدم الإبداع بدل أن يحل محله.

15- الخطر الخفي: تجانس التفكير

هناك جانب آخر لا يقتصر على الكسل المعرفي. فإذا بدأ عدد كبير من الطلاب من الأداة نفسها، وبالسؤال نفسه، فقد يتلقون أنماطًا متقاربة من الأفكار والصياغات.

وحين يصبح أول ما يفعله الطالب عند طلب فكرة هو سؤال النظام، قد يدخل إلى المشكلة عبر الطريق الذي اقترحه الآلة قبل أن يمنح نفسه فرصة لبناء طريقه الخاص.

ولهذا يمكن أن يكون من المفيد تربويًا عكس الترتيب:

فكر أولاً، ثم قارن ما توصلت إليه بما تقترحه الأداة.

فالفارق بين أن يسأل الإنسان الذكاء الاصطناعي بعد تكوين فكرة أولية، وبين أن يطلب منه الفكرة الأولى، قد يكون مهماً في المحافظة على التنوع والأصالة.

16- اللغة الجيدة تستطيع أن تخفي التفكير الضعيف

من خصائص النماذج التوليدية أنها تجيد إنتاج نص منظم وسلس.

وهذا يخلق مشكلة تربوية خاصة؛ لأننا اعتدنا أن نستخدم جودة اللغة مؤشراً جزئياً على جودة التفكير.

لكن النص قد يبدو عميقاً أكثر مما هو عليه.

ولذلك يحتاج الطالب إلى أن يتعلم تفكيك الإجابة مهما كانت فصيحة: ما الدعوى المركزية؟ ما الدليل؟ هل تتبع النتيجة المقدمات؟ هل توجد افتراضات؟ هل ذكرت المصادر فعلاً ما نسب إليها؟

إن الطلاقة اللغوية ليست حجة.

وتلك قاعدة ينبغي أن تصبح جزءاً من الوعي المعرفي في عصر الذكاء الاصطناعي.

17- «اكتب لي» أخطر تربوياً من «ساعدني على أن أكتب»

يستطيع اختلاف بسيط في صياغة طلب المستخدم أن يغير نوع العلاقة مع الأداة.

«اكتب لي مقالة عن...» يدفع النظام نحو إنتاج المنتج.

أما «اسألني خمسة أسئلة تساعدني على بناء المقالة» فيحافظ على دور المتعلم.

و«حل المسألة» يختلف عن «أعطني تلميحا واحداً فقط».

و«لخص لي هذا الفصل» يختلف عن «هذا تلخيصي؛ ما الأفكار المهمة التي أغفلتها؟».

و«ما رأيك في هذه القضية؟» يختلف عن «اعرض أقوى الحجج في الاتجاهين ثم ساعدني على تقييمهما».

ومن هنا يمكن أن تصبح صياغة الطلب نفسها أداة تربوية لحماية الوكالة.

18- من هندسة الأوامر إلى هندسة التعلم

كثر الحديث عن «هندسة الأوامر Prompt Engineering»، أي القدرة على صياغة طلبات تنتج نتائج أفضل.

وهي مهارة نافعة، لكنها لا ينبغي أن تصبح غاية التربية.

فقد يصبح الطالب ممتازًا في جعل الذكاء الاصطناعي ينتج له ما يريد، لكنه لا يزداد قدرة على الفهم أو التحليل.

والأهم من هندسة الأمر هو هندسة العلاقة مع الأداة: متى أستخدمها؟ ماذا أطلب منها؟ ما الذي أرفض تفويضه؟ كيف أختبر الناتج؟ ومتى أغلقها وأعمل وحدي؟

ولهذا ينبغي أن نتجاوز سؤال: «كيف نحصل على أفضل جواب من الذكاء الاصطناعي؟» إلى سؤال:

كيف نصمم استخدامًا يجعل المتعلم أفضل بعد الحصول على الجواب؟

19- قبل الأداة وأثناءها وبعدها

يمكن تنظيم الاستخدام التعليمي للذكاء الاصطناعي في ثلاث لحظات بسيطة.

قبل الاستخدام ينبغي للمتعلم أن يحدد هدفه ويحاول بنفسه ويعرف لماذا يحتاج المساعدة. أثناء الاستخدام ينبغي أن يسأل ويقارن ويطلب تفسيرًا ويختبر الأداة بدل تلقي ناتجها بصورة سلبية. بعد الاستخدام ينبغي أن يتحقق ويعيد الصياغة ويستخرج ما تعلمه ويختبر قدرته على أداء جزء من المهمة دون الأداة.

وبهذه الطريقة يصبح الذكاء الاصطناعي جزءًا من دورة تعلم لا محطة لإنتاج الناتج.

20- مبدأ «المحاولة قبل المساعدة»

يمكن أن يمثل هذا المبدأ قاعدة عملية للأسرة والمدرسة:

إذا كانت المهمة داخل قدرة المتعلم النامية، فامنحه فرصة للمحاولة قبل فتح الذكاء الاصطناعي.

ولا يعني ذلك تركه يعاني ساعات دون فائدة، بل منع الانتقال الآلي من أدنى صعوبة إلى طلب الحل.

قد تكون المحاولة عشر دقائق، أو مسودة أولية، أو حل خطوتين، بحسب العمر والمهمة.

وفائدة المحاولة أنها تمنح المتعلم نقطة مقارنة؛ فعندما يرى اقتراح الأداة يستطيع أن يقول: أين اختلفت؟ وما الذي لم أفكر فيه؟

أما إذا بدأ بالنتائج الجاهز فقد يصبح من الصعب معرفة مقدار ما جاء منه ومقدار ما جاء من الآلة.

21- مبدأ «الشرح بعد المساعدة»

إذا استخدم الطالب الذكاء الاصطناعي لإنجاز جزء من المهمة، ينبغي أن يكون قادرًا بعد ذلك على شرح الناتج.

يمكن للمعلم أن يسأل: لماذا اخترت هذه الحجة؟ ما المصدر؟ ما معنى هذه العبارة؟ ماذا سيحدث إذا تغير هذا الشرط؟ ما الجزء الذي اقترحه النظام وما الجزء الذي عدلته أنت؟

فإن لم يستطع الطالب شرح ما قدمه، أصبح لدينا دليل على أن المنتج تجاوز مستوى تعلمه.

وهنا تظهر قيمة التحقق الشفهي والمناقشة، ليس بوصفهما وسيلة لكشف «الغش» فقط، بل لاستعادة الصلة بين العمل وصاحبه.

22- مبدأ «المهمة اللاحقة بلا أداة»

من أقوى طرق معرفة ما إذا كان الذكاء الاصطناعي ساعد على التعلم أن نقدم بعد الاستخدام مهمة مشابهة يؤديها الطالب باستقلال.

فإذا تحسن أدائه، كان من المعقول القول إن الأداة عملت سقالة.

أما إذا ظل عاجزاً عن أبسط عناصر المهمة دونها، فالمنتج السابق لا يكفي دليلاً على تعلمه.

وهكذا يصبح معيار النجاح:

هل انتقلت القدرة من النظام إلى المتعلم؟

23- الذكاء الاصطناعي والتنظيم الذاتي

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد المتعلم في التخطيط والتغذية الراجعة وتنظيم الوقت وتوليد الاختبارات الذاتية، وهي وظائف يمكن أن تدعم التعلم المنظم ذاتياً.

لكن المفارقة أن النظام نفسه يمكن أن يجعل التنظيم الذاتي أقل ضرورة إذا تحمل هو التخطيط واتخاذ القرار دائماً.

ومن هنا ينبغي استخدامه لي طرح أسئلة من قبيل: ما هدفك؟ ما خطتك؟ ماذا أنجزت؟ أين أخطأت؟ بدل أن يصنع الخطة كلها تلقائياً في كل مرة.

وتظهر الدراسات الحديثة أن الدعم فوق المعرفي داخل بيئات الذكاء الاصطناعي عامل مهم في تحسين جودة التعلم المنظم ذاتياً (Xu et al., 2025).

فالآلة تستطيع أن تكون «مذكراً بالتفكير» بدل أن تكون «بديلاً عن التفكير».

24- الإنسان والآلة لا ينبغي أن يتنافسا في الشيء نفسه

يطرح الحديث العام أحياناً السؤال: من أذكى، الإنسان أم الذكاء الاصطناعي؟

لكن السؤال التربوي الأكثر فائدة هو:

ما الذي ينبغي أن نحسن توزيعه بينهما؟

يمكن للآلة معالجة معلومات كثيرة بسرعة، وتوليد بدائل، واكتشاف أنماط، وإعادة الصياغة. بينما يبقى الإنسان صاحب الغاية والمعنى والمسؤولية الأخلاقية، وصاحب الحكم على ما ينبغي فعله لا مجرد ما يمكن فعله.

وتؤكد اليونسكو في إطار كفايات الطلاب في الذكاء الاصطناعي على «العقلية المتمحورة حول الإنسان»، وعلى بناء فهم نقدي للعلاقة بين الوكالة البشرية والوكالة الآلية، بحيث يبقى الإنسان مسؤولاً، ولا سيما في القرارات ذات العواقب المرتفعة (Miao et al., 2024).

وهذا التمييز شديد التوافق مع الرؤية التي يقوم عليها كتابنا: **الأداة تستطيع أن تدعم القدرة، لكنها لا تحمل عن الإنسان مسؤوليته.**

25- من صاحب القرار؟

يمكن أن يساعدنا سؤال بسيط على معرفة حدود العلاقة الصحية مع الذكاء الاصطناعي:

من صاحب القرار الأخير؟

في مسألة صياغة جملة قد لا يكون لذلك وزن أخلاقي كبير. أما في اختيار تخصص، أو تفسير معتقد، أو اتخاذ قرار صحي، أو الحكم على إنسان، أو تحديد ما هو خير وشر، فالأمر مختلف.

فالذكاء الاصطناعي يستطيع عرض اعتبارات، لكنه لا يعيش حياة الشخص ولا يتحمل تبعات القرار.

ومن هنا كلما ارتفعت العقبة الأخلاقية أو الإنسانية، وجب أن يزداد وضوح المسؤولية البشرية.

26- الذكاء الاصطناعي لا يمتلك ضميراً بالمعنى التربوي

قد يستطيع النظام إنتاج نص بليغ عن الرحمة والعدل والأمانة، لكنه لا «يلتزم» بهذه القيم كما يلتزم بها الإنسان.

إنه لا يشعر بالذنب إذا ظلم، ولا يتوب، ولا يتحمل حسابًا أخلاقيًا، ولا يعيش علاقة عبودية بالله.

وهذا فرق جوهري في كتاب يتناول التربية الإيمانية.

فإذا أصبحت الأداة قادرة على تقديم النصيحة الأخلاقية بصورة مقنعة، لا ينبغي أن تختلط جودة الصياغة الأخلاقية بامتلاك المرجعية الأخلاقية.

والمربي البشري ليس مهمًا لأنه يعرف معلومات أكثر من الذكاء الاصطناعي، بل لأنه يدخل في علاقة ومسؤولية وقدوة وحوار ويتحمل أثر ما يقول.

27- المرجعية الدينية والذكاء الاصطناعي

يستطيع الناشئ أن يسأل نظامًا توليديًا عن حكم شرعي أو تفسير آية أو صحة حديث ويحصل على جواب فوري.

وقد يكون الجواب صحيحًا ومفيدًا، وقد يكون ناقصًا أو يجمع أقوالًا بطريقة غير دقيقة.

ولهذا ينبغي أن نعلم الناشئ التفريق بين استخدام الذكاء الاصطناعي بوصفه بوابة للاستكشاف وبين اعتماده بوصفه جهة إفتاء أو توثيق نهائية.

يمكن أن يقول له النظام: توجد أقوال كذا وكذا، وابحث في المصادر الآتية. أما الحسم في مسألة شرعية تحتاج إلى اختصاص فينبغي أن يرجع إلى مصدر معتبر.

وهذا تطبيق مباشر لما بنيناه في الفصل السابع: الناتج الآلي ادعاء يحتاج إلى مصدر، وليس مصدرًا نهائيًا لأنه صيغ بثقة.

28- ماذا عن الواجبات المدرسية؟

المشكلة في استخدام الذكاء الاصطناعي للواجب ليست أخلاقية فقط؛ فهي تربوية كذلك.

إذا كان الواجب مصممًا ليتدرب الطالب على الكتابة ثم جعل الأداة تكتب، فقد فقدت المهمة وظيفتها حتى لو سمح النظام المدرسي بالاستخدام.

ومن هنا ينبغي للمعلم أولاً أن يراجع تصميم المهمة.

فربما أصبحت بعض الواجبات التقليدية التي تقوم على «اكتب تقريرًا عامًا عن...» قليلة القيمة في عالم يستطيع فيه الذكاء الاصطناعي إنتاج التقرير خلال ثوان.

والحل ليس سباقًا مستمرًا لكشف الاستخدام، بل تصميم مهام تطلب خبرة شخصية، أو مقارنة مصادر، أو الدفاع الشفهي، أو تقديم مسودات وتبرير القرارات، أو استخدام الذكاء الاصطناعي نفسه بصورة معلنة ثم نقد ناتجه.

وهكذا يتحول وجود الأداة من تهديد للتقويم إلى سبب لتحسينه.

29- المعلم في عصر الذكاء الاصطناعي: من مانح الإجابة إلى مصمم الجهد

أصبحت إحدى الوظائف الجديدة للمعلم أن يقرر أين ينبغي للطالب أن يبذل الجهد وأين يجوز أن توفر التقنية هذا الجهد.

فالجهد ليس قيمة في ذاته؛ لا نريد إضاعة وقت الطالب في عمل آلي لا يضيف تعلمًا.

لكن تقليل الجهد ليس هدفًا في ذاته كذلك؛ لأن بعض الجهد هو التدريب نفسه.

ومن هنا يصبح المعلم مصممًا للتوزيع المعرفي: هذه المرحلة تؤديها بنفسك، وهنا يمكنك استخدام الأداة، وهنا يجب أن تتحقق، وهنا تعود فتشرح دون مساعدة.

وكلما وضحت هذه الحدود، خرج النقاش من «الغش والمنع» إلى «تصميم التعلم».

30- الأسرة والذكاء الاصطناعي: السؤال عن الطريقة لا عن الاستخدام فقط

قد يسأل الأب ابنه: «هل استخدمت ChatGPT في هذا الواجب؟».

لكن السؤال التربوي الأهم هو:

كيف استخدمته؟

هل طلب منه الحل؟ أم استخدمه لفهم فكرة؟ هل كتب أولًا ثم طلب ملاحظات؟ هل تحقق من الإجابة؟ وهل يستطيع الآن شرح ما قدم؟

بهذه الأسئلة تستطيع الأسرة أن تفرق بين استخدامين قد يبدوان من الخارج متشابهين.

كما تستطيع أن تعلم الطفل منذ البداية أن الذكاء الاصطناعي ليس سرًا ينبغي إخفاؤه، بل أداة ينبغي أن يكون استخدامها شفافًا ومسؤولًا.

31- قواعد عمرية: كلما صغر المتعلم زادت الحاجة إلى التوجيه

لا ينبغي أن نتوقع من الطفل الصغير أن يمتلك التنظيم الذاتي نفسه الذي يملكه طالب الجامعة.

فكلما كان المتعلم أصغر أو أقل خبرة، زادت أهمية أن تكون حدود الاستخدام ومتى يستخدم الذكاء الاصطناعي وكيف يستخدمه أكثر وضوحًا.

أما مع نمو القدرة، فينبغي أن تنتقل المسؤولية تدريجيًا إليه.

وهذا ينسجم مع المبدأ العام الذي يحكم الكتاب: نبدأ بحماية خارجية، لكن الغاية هي بناء القدرة الداخلية.

32- متى يكون الامتناع عن استخدام الذكاء الاصطناعي تربويًا؟

ليس الاستخدام دائمًا هو الخيار الأفضل.

قد يحتاج الطالب أحيانًا إلى حل مسألة دون مساعدة، أو كتابة صفحة من ذاكرته، أو مناقشة قضية وجهًا لوجه، أو تحمل فترة من الملل والتفكير.

ولا يمثل ذلك عداءً للتكنولوجيا، كما أن إغلاق الآلة الحاسبة في درس تعلم الضرب ليس عداءً للحسابات الحديثة.

إنه اختيار بيئة تناسب الهدف التدريبي.

ومن المفيد أن توجد في حياة الناشئ مساحات يمارس فيها عقله دون استجابة فورية من الآلة، لكي يكتشف أن لديه قدرة مستقلة يمكن الاعتماد عليها.

33- ومتى يكون عدم استخدامه إهدارًا للفرصة؟

في المقابل، قد يكون منع الأداة غير حكيم حين تستطيع أن توفر للطالب تغذية راجعة إضافية، أو أمثلة تناسب مستواه، أو تدريبًا متكررًا، أو محادثة لغوية، أو مساعدة ذوي الاحتياجات المختلفة، أو فرصة للاستكشاف والإبداع.

وتظهر الدراسات التجريبية العربية الحديثة إمكانات إيجابية في تنمية التفكير الناقد وفوق المعرفي والإبداعي والتصميمي عندما تدمج الأدوات داخل تصميمات تعليمية مقصودة (عتيم، 2025؛ الغامدي، 2025؛ السهمي وآخرون، 2025؛ القرني وفلاته، 2025).

ولهذا فإن الحكمة التربوية لا تتمثل في «أكثر استخدام» ولا «أقل استخدام»، بل في الاستخدام المناسب للغاية التعليمية.

34- خمس درجات للعلاقة مع الذكاء الاصطناعي

يمكن تصور الاستخدام على سلم متدرج يساعد المربي والمتعلم على تقدير موقعهما:

الدرجة	طبيعة الاستخدام	وضع عقل المتعلم
1. الاستبدال الكامل	الأداة تنجز المهمة والطالب ينقل الناتج	أضعف مستوى للاستقلال
2. التفويض الواسع	الأداة تبني معظم الحل والطالب يعدل بصورة محدودة	مشاركة عقلية منخفضة
3. المساعدة	الطالب يعمل ويطلب دعمًا في نقاط محددة	استقلال متوسط ومتنامٍ
4. الشراكة النقدية	الطالب يبني ويطلب بدائل واعتراضات ثم يتحقق ويقرر	استقلال مرتفع
5. التضخيم المعرفي	يستخدم الأداة لأداء ما يوسع قدراته مع احتفاظه بالهدف والحكم والتفسير	أعلى قيمة تربوية

ولا تعني هذه الدرجات أن المستوى الخامس هو المطلوب في كل لحظة، لكنها تساعدنا على رؤية الفرق بين «استخدام الأداة» و«نوع السلطة التي منحناها لها».

35- اختبار الاستقلال بعد الاستخدام

يمكن تقديم اختبار تربوي بسيط من خمسة أسئلة:

هل أستطيع شرح الناتج؟ هل أستطيع الدفاع عن اختياراته؟ هل تحققت من معلوماته المهمة؟ هل أستطيع إنجاز مهمة مشابهة بمساعدة أقل؟ وهل أنا، لا الأداة، من اتخذ القرار النهائي؟

كلما كانت الإجابات أقرب إلى نعم، كان الاستخدام أقرب إلى بناء الاستقلال.

أما إذا لم يعرف الطالب حتى معنى ما سلم، فقد حصل على منتج مستعار لا قدرة مكتسبة.

36- قاعدة «العقل أولاً . الآلة ثانيًا . العقل أخيرًا»

يمكن اختصار فلسفة هذا الفصل كلها في دورة من ثلاث حركات:

العقل أولاً: أفهم المهمة، وأحاول، وأحدد ما أعرف وما لا أعرف، وأضع هدفي.

الآلة ثانيًا: أستخدم الذكاء الاصطناعي في السؤال والتوسيع والنقد والتفسير والمساعدة حيث تكون المساعدة نافعة.

العقل أخيرًا: أتحقق، وأختار، وأعيد البناء بلغتي، وأتحمل مسؤولية الناتج وأختبر ما تعلمته.

بهذه الدورة لا تدخل الآلة بين الإنسان وعقله، بل تدخل داخل عملية يقودها العقل.

37- من الكفاءة إلى الوكالة

قد يصبح الطالب أكثر كفاءة باستخدام الذكاء الاصطناعي؛ يكتب في نصف الوقت وينتج ضعف الكمية.

لكن الكفاءة وحدها ليست غاية تربوية كافية.

فيمكن للإنسان أن يصبح أكثر كفاءة وأقل وكالة: ينتج أكثر لكنه يفهم أقل، ويقرر أسرع لكنه يعتمد على اقتراح خارجي، ويصل إلى الإجابة دون أن يعرف طريقها.

ومن هنا ينبغي أن تحافظ التربية على مفهوم الوكالة الإنسانية **Human Agency**: أن يظل الإنسان صاحب الهدف والمبادرة والحكم والمسؤولية.

وقد جعل إطار اليونسكو لكفايات الطلاب في الذكاء الاصطناعي هذا المبدأ أحد مرتكزاته، إلى جانب الأخلاق والمعرفة التقنية والتصميم (Miao et al., 2024).

والوكالة هنا ليست شعارًا فلسفيًا؛ إنها سؤال يومي:

من يقود من؟ أنا أستخدم الأداة لتحقيق هدفي، أم أصبحت أتبع المسار الأسهل الذي تقترحه لي؟

38- منظور إيماني: الاستعانة لا تلغي التكليف

يضيف التصور الإسلامي إلى قضية استقلال العقل بعدًا لا تقف عنده الكفاءة المعرفية وحدها.

فالإنسان مكلف ومسؤول، ولا يستطيع أن ينقل مسؤوليته الأخلاقية إلى الأداة.

إذا نشر معلومة خاطئة لا يكفي أن يقول: «الذكاء الاصطناعي أعطاني إياها». وإذا ظلم شخصًا بناء على توصية آلية، لا تصبح الآلة هي المكلف بدلًا منه.

وتتصل هذه المسؤولية بما أصلناه في الفصل الثالث: الإنسان عاقل مختار في حدود قدرته، ومعرفته مسؤولية، وعليه التثبت فيما يقول ويفعل.

ومن هنا فإن الذكاء الاصطناعي يستطيع أن يكون وسيلة للاستعانة، لكنه لا يصبح صاحب التكليف.

وهذا يضع قاعدة أخلاقية عميقة:

يجوز أن تفوض العمل، لكن لا يمكنك أن تفوض المسؤولية عن اختيارك.

39- ما الذي ينبغي أن يبقى إنسانيًا؟

كلما ازدادت قدرات الذكاء الاصطناعي، يصبح هذا السؤال أكثر أهمية.

ليس المقصود إعداد قائمة نهائية بأشياء «لن تستطيعها الآلة أبدًا»، فالتنبؤ بمستقبل التقنية أمر محفوف بالمجازفة.

السؤال تربوي لا تقني: ما الوظائف التي لا ينبغي للإنسان أن يتخلى عن ممارستها حتى لو استطاعت الآلة أن تساعد فيه؟

من بينها أن يفهم، وأن يحكم، وأن يحدد غاياته، وأن يتحمل مسؤوليته الأخلاقية، وأن يبني معنى لحياته، وأن يتعلم الحوار مع إنسان آخر، وأن يمارس الإرادة والضمير. فالخطر ليس فقط أن تصبح الآلة قادرة على مزيد من الأشياء، بل أن يصبح الإنسان أقل رغبة في ممارسة الأشياء التي تصنع نضجه.

40- استقلال العقل لا يعني تمجيد الجهد اليدوي

ينبغي ألا نفهم هذا الفصل بوصفه دعوة إلى العودة إلى كل الوسائل القديمة لأن «المشقة أفضل».

التاريخ البشري كله تاريخ أدوات حملت عن الإنسان جهدًا وسمحت له بالتقدم.

والسؤال ليس عن مقدار المشقة بل عن نوعها ووظيفتها.

إذا أمكن للذكاء الاصطناعي أن يوفر ساعتين من النسخ اليدوي لكي يخصص الطالب الوقت للتحليل، فهذا مكسب. أما إذا وفر ساعتين من التحليل نفسه، بينما التحليل هو ما نريد تعليمه، فقد خسرنا الهدف.

ومن هنا يكون المعيار:

أزل الجهد الذي لا يبني القدرة، وحافظ على الجهد الذي يبنيها.

خاتمة الفصل

يتحدد أثر المساعدة الآلية بوظيفتها في التعلم: هل تزيل عبئًا روتينيًا أم تلغي العملية التي تبني بها القدرة؟ ومن هنا تجتمع المحاولة قبل المساعدة، وشرح الناتج بعدها، واختبار الأداء لاحقًا بمساندة أقل، في دورة «العقل أولاً، والآلة ثانيًا، والعقل أخيرًا».

ويظل المتعلم مسؤولاً عن حكمه ومنتجه وما ينشره. لكن القدرة على التحقق والفهم لا تضمن وحدها اختيار الصواب؛ فقد يعرف الإنسان ما ينبغي فعله ثم تغلبه الرغبة.

وينتقل الفصل التاسع إلى هذه المسافة بين المعرفة والسلوك، وإلى بناء الإرادة والضمير حين تقل الرقابة الخارجية.

الفصل التاسع

من الرقابة إلى الضمير: بناء الإرادة الأخلاقية

مدخل

تضع الأسرة والمدرسة حدودًا تحمي الناشئ، لكنهما لا تستطيعان ملازمته في كل اختيار. وسيجد نفسه أمام محتوى أو رسالة أو واجب يستطيع التعامل معه دون أن يراه المربي؛ وهنا تتضح الحاجة إلى معيار يعمل من الداخل.

لا يعني بناء الضمير إلغاء الحماية أو القواعد المناسبة للعمر، بل توجيهها نحو نمو الاستقلال المسؤول. فالامتثال خوفًا من الاكتشاف يختلف عن الالتزام بقيمة يفهمها الإنسان ويختارها. ويبحث الفصل كيف تتكامل المعرفة الأخلاقية مع الإرادة والتنظيم الذاتي والعادة، وكيف تسهم المراقبة والتقوى والنية والحياء والتوبة في وصل السلوك الرقمي بعلاقة الناشئ بالله ومسؤوليته تجاه الآخرين.

1- معرفة الصواب لا تعني اختياره

بنى الفصل السابع الوعي المعرفي، وبنى الفصل الثامن استقلال العقل، لكن الإنسان يستطيع أن يعرف أن شيئًا ما غير صحيح ثم يفعله، وأن يعرف أن الخبر غير موثوق ثم يعيد نشره، وأن يفهم ضرر الاستخدام المفرط ثم يواصل التمرير، وأن يعرف أن الغش خطأ ثم يستعين بالذكاء الاصطناعي ليقدم عمل غيره بوصفه عمله.

إذن هناك مسافة بين المعرفة والسلوك.

ولم يغفل التصور الإسلامي هذه المسافة؛ فالقرآن لا يقدم الإنسان بوصفه كائنًا تنتهي مهمته بمجرد معرفة الخير، بل يتحدث عن الهوى، والعادة، والضعف، والعجلة، ومجاهدة النفس، والتقوى، والصبر، والإرادة.

ومن هنا فإن التربية الأخلاقية ليست تعليم قائمة من الفضائل والمحظورات فقط، بل بناء القدرة على أن يتحول ما يعرفه الإنسان إلى معيار للفعل.

وقد تناول دراز (2014) هذه العلاقة ضمن تحليله للبناء الأخلاقي في القرآن، فربط القيمة الخلقية بالإنزاج والمسؤولية والنية والجهد، بما يبين أن الأخلاق لا تقوم على المعرفة المجردة وحدها.

وهنا تبدأ مهمتنا من سؤال جديد:

ما الذي يجعل الإنسان يفعل ما يعرف أنه ينبغي أن يفعله؟

2- من الطاعة إلى الالتزام الداخلي

يبدأ الطفل حياته معتمداً على الضبط الخارجي بدرجة كبيرة. يقول له والده: افعل ولا تفعل، وهذا طبيعي؛ فهو لا يمتلك بعد الخبرة والقدرة على الحكم التي تسمح له بإدارة جميع اختياراته بنفسه.

لكن نجاح التربية لا يقاس بقاء هذه العلاقة كما هي.

إذا احتاج الابن في العشرين إلى الرقيب نفسه الذي كان يحتاج إليه في الثامنة لكي يلتزم بالقيمة، فإن جانباً من عملية التربية لم يكتمل.

والهدف هو الانتقال تدريجياً من:

«لا أفعل لأن أبي سيعاقبني»

إلى:

«لا أفعل لأن هذا لا ينسجم مع ما أؤمن به ومع الإنسان الذي أريد أن أكونه».

وهذا الانتقال هو ما نقصده بالاستدخال الأخلاقي: أن تتحول القاعدة الخارجية إلى قيمة داخلية.

ولا يلغي ذلك أهمية النظام أو العقوبة أو الضبط الاجتماعي، لكن هذه الأدوات تصبح حوامل مؤقتة تساعد في بناء شيء أعمق منها.

فالتربية الناجحة لا تريد طفلاً مطيعاً إلى الأبد، بل راشداً مسؤولاً.

3- الضمير: من يسمع الصوت حين لا يتكلم أحد؟

يستخدم مفهوم الضمير في الفلسفة وعلم النفس والتربية بمعانٍ متعددة، لكنه في سياق هذا الكتاب يشير إلى القدرة الداخلية على تقويم السلوك في ضوء قيم ومعايير تنبأها الإنسان، والشعور بالمسؤولية عنها حتى في غياب الرقابة المباشرة.

ولا يولد الضمير مكتملاً؛ بل يتشكل من خلال العلاقة والتوجيه والقُدوة والممارسة والتفكير في العواقب وتكون الهوية.

وقد جعلت دراسات عربية حديثة «تربية الضمير» والوازع الداخلي من أسس البناء الأخلاقي؛ فعَدَّ محمد (2024) الوازع الديني وتربية الضمير والقُدوة والإلزام الخلقي والرقابة الاجتماعية عناصر مترابطة في تشكيل الوعي الأخلاقي، مع التأكيد على أن الالتزام الأخلاقي لا يستقيم إذا بقي قائماً على الضغط الخارجي وحده.

لكن الضمير في التصور الإسلامي يكتسب عمقاً إضافياً؛ لأنه لا يعتمد على نظرة الإنسان إلى نفسه وحدها، بل على استحضار علاقته بالله.

وهنا ينتقل سؤال السلوك من:

«هل سيراني أحد؟»

إلى:

«ما الذي يعنيه هذا الفعل في علاقتي بالله وبنفسي وبالأخرين؟»

4- المراقبة في التصور الإيماني: حضور الله لا شرطي في السماء

يمكن أن يُقدَّم مفهوم مراقبة الله للطفل بطريقة تربوية خاطئة، فيصبح الله في خياله أشبه بشرطي يترصد الأخطاء لكي يعاقب عليها.

لكن التصور الإيماني للمراقبة أوسع وأعمق؛ فهو يجمع بين العلم والقرب والرحمة والمسؤولية. يقول تعالى: ﴿أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى﴾ (العلق: 14)، ويقول: ﴿وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُمْ﴾ (الحديد: 4).

وفي حديث الإحسان: «أن تعبد الله كأنك تراه».

والدلالة التربوية ليست خلق حالة من الرعب الدائم، بل بناء حضور داخلي للمعيار؛ فالمؤمن لا يحتاج إلى أن تكون أعين الناس عليه لكي يشعر بمسؤوليته.

وهذا المعنى شديد الصلة بالعالم الرقمي؛ لأن قدرًا هائلًا من السلوك الرقمي يجري في خلوة ظاهرية. وربما كان سؤال «ماذا تفعل حين لا يراك أحد؟» من أكثر الأسئلة تعبيرًا عن حقيقة الأخلاق في العصر الرقمي.

5- الخلوة الرقمية: اختبار جديد للضمير

كان الإنسان يعرف الخلوة قبل الإنترنت، لكن الهاتف جعل معها عالمًا كاملاً.

فالناس يستطيع في غرفته المغلقة أن يدخل إلى محتوى من أنحاء العالم، ويتحدث مع أشخاص لا تعرفهم أسرته، وينتقل اسمًا آخر، ويكتب كلامًا لا يقوله وجهًا لوجه، ويستخدم تقنية لا يعرف الآخرون كيف استخدمها.

وهذه المساحة تجعل الضمير أكثر أهمية، لا أقل.

فإذا كانت التربية قائمة على سؤال: «كيف سأمّنه؟» فقط، فسوف تدخل في سباق لا ينتهي مع التقنية.

أما السؤال الأعمق فهو:

ما الذي سيمنعه من الداخل عندما يستطيع أن يفعل ولا يكتشفه أحد؟

ولا يعني ذلك أن نترك الطفل بلا حماية بحجة بناء الضمير. فالمراحل المبكرة تحتاج إلى قيود واضحة. لكن القيود ينبغي أن تكون جزءًا من استراتيجية هدفها النهائي تقليل الحاجة إليها، لا زيادتها إلى ما لا نهاية.

6- الرقابة ضرورية أحيانًا، لكنها ليست التربية كلها

من الخطأ وضع الرقابة والحرية بوصفهما اختياريين متعارضين: إما أن يراقب الأب كل شيء، أو يترك الطفل يفعل ما يشاء.

التربية تتحرك بينهما بحسب العمر والنضج والمخاطر.

في السنوات الأولى تكون الحدود أوضح، ويختار الوالدان قدرًا كبيرًا من البيئة الرقمية. ومع نمو الناشئ ينبغي أن تتوسع مساحة الاختيار بالتوازي مع نمو المسؤولية.

وهذا ما تؤيده الأدلة الحديثة عن الوساطة الوالدية؛ فمراجعة منهجية لـ 27 دراسة شملت 26,337 مراهقًا وجدت أن دور الوالدين يتوزع بين القدوة والتواصل والوساطة والمراقبة ووضع الحدود، وأن نتائج المراقبة وحدها ليست ثابتة، في حين ظهر للتواصل والنمذجة ووضع الحدود الاستباقية موقع مهم في تشكيل استخدام المراهقين لوسائل التواصل (Morawska et al., 2026).

إذن المسألة ليست: هل نراقب؟

بل:

متى؟ وبأي قدر؟ وما الذي نبنيه أثناء المراقبة لكي تقل الحاجة إليها مستقبلاً؟

7- المنع قد ينجح في إيقاف الفعل ولا يعلم صاحبه كيف يختار

يمكن للمنع أن يكون ضروريًا عند وجود خطر يفوق قدرة الطفل على التعامل معه. لكن للمنع حدًا تربويًا واضحًا: هو يقول للناشئ ماذا لا يفعل، ولا يضمن أنه تعلم كيف يقرر حين يصبح الفعل متاحًا.

فإذا كان الطفل لا يدخل إلى موقع معين لأن برنامج الحجب يمنعه، فقد تحقق هدف الحماية الآني. لكن ماذا سيحدث عندما يستخدم جهازًا لا يوجد فيه الحجب؟

هنا تظهر الحاجة إلى الجمع بين الحد والحوار.

نضع الحد حين يلزم، لكننا نشرح بما يناسب العمر: لماذا هذا المحتوى غير مناسب؟ ماذا يفعل بالإنسان؟ كيف تتعامل إذا ظهر أمامك من غير قصد؟ وماذا تفعل إذا شعرت بالفضول؟

وبذلك لا يبقى المنع جدارًا صامتًا، بل يتحول إلى فرصة لبناء معيار.

8- الوساطة الحوارية: من «أنا أعرف وأنت تطيع» إلى «نتعلم كيف تختار»

تدعم بعض الأدبيات العربية الحديثة هذا التحول. ففي دراسة قبلي ومرابية (2026) على عينة قصدية من 80 ولياً، ظهر اتجاه نحو ما وصفه الباحثان بـ«المرافقة الحوارية» بوصفها بديلاً عن الاقتصار على الرقابة والمنع، وربطاً الحوار والمشاركة الرقمية ببناء قدر أكبر من الالتزام الذاتي لدى الأبناء. وتبقى النتائج مرتبطة بحجم العينة وسياقها ولا يصح تعميمها على جميع الأسر، لكنها تقدم مؤشراً عربياً مهماً في اتجاه المرافقة بدل الرقابة الصامتة.

والمرافقة لا تعني أن يصبح الوالد صديقاً يلغي حدود دوره التربوي. بل تعني أن يكون قادراً على الدخول إلى عالم ابنه بما يكفي لفهمه ومناقشته، لا أن يقف خارجه ويصدر التعليمات فقط.

9- لماذا تفشل بعض الرقابة حين تشدد؟

كلما اتسعت المراقبة ازداد بحث الناشئ عن الخصوصية والاستقلال. وإذا قرأ كل اهتمام بالخصوصية بوصفه دليلاً على وجود خطأ خفي، فقد تتحول العلاقة إلى صراع حول من يملك السيطرة.

وعندما تصبح القضية هي «كيف أتجنب اكتشاف والدي؟»، يمكن أن يتعلم الناشئ مهارة الإخفاء بدل مهارة التنظيم الذاتي.

وهذا لا يعني أن للمراهق حقاً مطلقاً في سرية تعرض سلامته للخطر، لكن الخصوصية ينبغي أن تتسع مع النضج.

والقاعدة التربوية هنا:

المراقبة التي لا تتناقض مع نمو المسؤولية يمكن أن تعطل المسؤولية التي يفترض أنها جاءت لحمايتها.

10- التنظيم الذاتي أوسع من قوة الإرادة

نستخدم أحيانًا مفهوم «قوة الإرادة» كما لو كان الإنسان يحتاج فقط إلى أن يشد على نفسه أكثر.

لكن التنظيم الذاتي أوسع؛ فهو يتضمن أن يحدد الإنسان أهدافه، ويراقب سلوكه، ويتعرف إلى المثيرات التي تضعفه، ويغير البيئة، ويبني عادات، ويؤجل استجابة، ويصح مسارَه بعد الخطأ.

ومن هنا لا يكون الطفل الذي يبعد الهاتف عن مكتبه أثناء المذاكرة أقل قوة من الذي يضعه أمامه ويحاول مقاومته كل دقيقة؛ بل قد يكون الأول أكثر حكمة في تنظيم نفسه. فالإرادة لا تعمل في فراغ.

والشخص الناضج لا يختبر نفسه أمام الإغراءات بلا حاجة، بل يصمم بيئته بحيث يصبح السلوك الصحيح أسهل.

11- الدليل الحديث: التنظيم الذاتي أهم من مجرد عد الساعات

تقدم المراجعة التحليلية الشاملة لـ Howard وزملائه (2025) صورة مفيدة؛ فقد جمعت 183 دراسة شملت 234,476 طفلًا ومراهقًا. وكانت العلاقة بين التنظيم الذاتي والوقت الكلي للاستخدام الرقمي صغيرة نسبيًا، بينما كانت العلاقة أقوى بكثير بين ضعف التنظيم الذاتي وملاحح الاستخدام الرقمي الإشكالي، ومنها الاستخدام الإشكالي لوسائل التواصل والإنترنت.

وهذا ينسجم مع الأطروحة التي تتكرر في الكتاب: عدد الساعات وحده لا يكفي لفهم المشكلة.

فقد يستخدم مراهقان الهاتف المدة نفسها، بينما يستطيع الأول تركه عندما يبدأ واجبه، ويجد الثاني نفسه غير قادر على التوقف رغم نيته.

المشكلة الأعمق في الحالة الثانية هي فقدان القدرة على تنظيم السلوك في ضوء الأهداف.

12- الإشباع الفوري وإرادة المدى الطويل

كثير من البيئة الرقمية مبني على مكافآت قريبة: إشعار جديد، ومقطع جديد، وإعجاب جديد، ورسالة جديدة.

أما كثير من الأشياء المهمة في الحياة فتمنح ثمرتها بعد وقت: التعلم، وحفظ القرآن، والرياضة، وبناء علاقة جيدة، وإتقان مهارة، والعبادة المنتظمة.

وهنا يلتقي عالم الرغبة الفورية بعالم الأهداف طويلة المدى.

والتنظيم الذاتي هو القدرة على أن يقول الإنسان:

أريد هذا الآن، لكنني أريد شيئاً آخر أكثر على المدى البعيد.

وقد أظهرت دراسة حديثة على عينة ممثلة من 2,697 مراهقًا تتراوح أعمارهم بين 11 و15 عامًا أن ارتفاع الضبط الذاتي والشعور بالقدرة على التحكم ارتبط بانخفاض الاستخدام الرقمي الاندفاعي والمفرط، وبمستوى أفضل من التنظيم الذاتي الرقمي (Hrbackova et al., 2025).

وهذا لا يعني أن الضبط الذاتي يحل كل المشكلة، لكنه يؤكد أن بناء هذه القدرة هدف تربوي حقيقي.

13- لا تجعل المراهق يقاتل التصميم وحده

مع التأكيد على مسؤولية الإنسان، ينبغي ألا تتحول التربية إلى لوم فردي يقول: «لو كانت إرادتك قوية لما تأثرت».

فالبيئة الرقمية مصممة لتكون جذابة، والمراهقة مرحلة تزيد فيها حساسية الإنسان للمكافأة الاجتماعية والانفعال.

ومن هنا لا بد أن يجمع الموقف التربوي بين المسؤولية والرحمة الواقعية.

نقول للناشيء: أنت مسؤول عن اختيارك، لكن من حَقك أن تستخدم وسائل تساعدك؛ أغلق الإشعارات، ضع الهاتف خارج الغرفة وقت الدراسة، استخدم حدودًا زمنية، واحذف ما يجزّك إلى استخدام لا تريده.

ليس الهدف إثبات قوة إرادتك أمام أكبر عدد من المغريات.

الهدف أن تعيش وفق قيمك.

14- من القرار إلى العادة

يفكر الإنسان في بدايات تغيير السلوك بصورة واعية: سأقرأ كل يوم، سأترك الهاتف في وقت الصلاة، لن أفتح التطبيق أثناء الدراسة.

ومع التكرار يمكن أن يتحول السلوك إلى عادة تتطلب جهدًا أقل.

وهذا مهم لأن الضمير الذي يحتاج في كل لحظة إلى معركة هائلة كي ينتصر سيجد نفسه مرهقًا.

والتربية الأخلاقية الناجحة تحاول نقل السلوك الصحيح من قرار متكرر عالي الكلفة إلى نمط حياة مألوف.

ولهذا جاء في التربية الإسلامية التركيز على المداومة والتكرار؛ فالعبادات موزعة على الزمن، والأذكار تتكرر، والصوم يعود، والممارسات الأخلاقية تصبح مع الاعتياد جزءًا من الشخصية.

لكن العادة وحدها ليست كافية؛ فهي تحتاج إلى معنى. فالغاية أن تصبح الممارسة سهلة دون أن تصبح فارغة.

15- العبادة تدريب للإرادة أيضًا

لا ينبغي اختزال الصلاة والصوم وسائر العبادات في وظيفة نفسية؛ فهي عبادات في المقام الأول، لكن لها آثارًا تربوية واضحة.

فالصلاة تدرب الإنسان على قطع نشاطه استجابة لنداء أعلى من رغبة اللحظة، والصوم يدرّبه بصورة شديدة الوضوح على القدرة على الامتناع عن المباح في وقت معين امتثالاً لله، فضلاً عن الامتناع عن المحرم.

ومن هنا يستطيع المربي أن يربط بين العبادات وبين الحياة اليومية دون تحويل العبادة إلى مجرد «تمرين نفسي».

فالناسي الذي تعلم أن يقول للطعام والشراب «ليس الآن» يستطيع أن يفهم أن الحرية ليست تنفيذ كل رغبة فور ظهورها.

الحرية الأخلاقية هي أن تستطيع أن تختار ما تراه صواباً حتى حين تريد شيئاً آخر.

16- التقوى: انتقال المعيار إلى الداخل

من أكثر المفاهيم الإسلامية قدرة على تفسير الرقابة الذاتية مفهوم التقوى.

فالتقوى لا تقتصر على الخوف من العقوبة، بل تعني حضور العلاقة بالله في طريقة اتخاذ القرار؛ يراقب الإنسان أثر فعله في علاقته بربه حتى حين لا يراه الناس.

ومن هنا يمكن النظر إليها تربوياً بوصفها مستوى متقدماً من الاستدخال الأخلاقي الإيماني.

فالقاعدة لم تعد فقط «هذا ممنوع»، بل أصبحت «أنا أختار تركه لأن علاقتي بالله وقيمي وهويتي تقتضي ذلك».

وهنا تلتنقي الهوية التي بناها الفصل الرابع واليقين الذي بناه الفصل الخامس بالإرادة التي يعالجها هذا الفصل.

17- الحياء: ليس خوفاً من الناس فقط

للحياء بُعد اجتماعي، لكنه في الرؤية الإيمانية لا يختزل في خشية الفضيحة أو نظرة الآخرين.

فيمكن للإنسان أن يختلي ويظل لديه حياء يمنع؛ لأن المعنى أصبح داخلياً.

والعالم الرقمي يختبر هذا البعد بصورة جديدة: ما الذي يكتبه الإنسان بحساب مجهول؟ ما الذي يشاهده في الخفاء؟ كيف يتكلم عندما لا يعرف الطرف الآخر هويته؟

إن السلوك المجهول يكشف في بعض الأحيان مقدار اعتماد الأخلاق على الهوية الاجتماعية مقارنة بالضمير الداخلي.

ولهذا فإن التربية تحتاج إلى سؤال:

هل نحن نربي أبناءنا على أن يكونوا صالحين، أم على أن يبدوا صالحين؟

18- النية: لماذا أفعل هذا؟

النية في الإسلام ليست مفهومًا خاصًا بالشعائر فقط؛ فهي توجه الفعل وتكشف الدافع. وتربويًا، تستطيع مساعدة الناشئ على الانتقال من السلوك الخارجي إلى الفحص الداخلي.

لماذا أنشر هذه الصورة؟ لماذا أكتب هذا التعليق؟ لماذا أريد الرد؟ لماذا أستخدم الذكاء الاصطناعي في هذه المهمة؟ هل أريد أن أتعلم، أم فقط أن أنتهي؟

لا يعني ذلك أن الإنسان يملك وعيًا كاملاً بجميع دوافعه، لكن تعلم التوقف والسؤال عن النية يقلل السلوك الآلي.

وهنا تصبح النية أداة في استعادة الإرادة من الاندفاع.

19- بين الخطأ والانهيال الأخلاقي

بناء الضمير لا يعني إنتاج إنسان لا يخطئ.

فالإنسان يضعف ويخطئ، وإذا جعلنا كل خطأ دليلاً على فساد كامل في الشخصية، فقد نعلم الناشئ أن يخفيه بدل أن يصلحه.

والتربية الأخلاقية تحتاج إلى مفهوم العودة بقدر حاجتها إلى مفهوم الاستقامة.

في التصور الإسلامي توجد التوبة والاستغفار والإصلاح ورد المظالم؛ أي أن النظام الأخلاقي لا يفترض العصمة، لكنه لا يجعل الخطأ بلا معنى.

ومن هنا ينبغي أن يعرف الناشئ ماذا يفعل بعد الخطأ: يعترف، ويتحمل المسؤولية، ويوقف الضرر، ويصلح ما استطاع، ويتعلم كيف يمنع التكرار.

والضمير الصحي لا يقول: «أنت شخص سيئ ولا أمل فيك»، بل يقول: «هذا الفعل لا ينسجم مع قيمك، فصحح المسار».

20- الذنب الأخلاقي والعار المدمر

هناك فرق مهم بين أن يشعر الإنسان بالندم على فعل وبين أن يتحول الخطأ إلى احتقار كامل للذات.

في الحالة الأولى يمكن أن يقول: «فعلت شيئاً خطأ وأحتاج إلى إصلاحه».

أما في الحالة الثانية فيقول: «أنا سيئ ولا أستطيع أن أتغير».

والتربية التي تستخدم الإهانة بصورة مستمرة قد تخلق بين الاثنين.

وهذا الفرق مهم خصوصاً في السلوك الرقمي؛ فبعض الأخطاء قد تكون حساسة إلى درجة تجعل الناشئ يخاف أن يخبر أحداً بها. وإذا توقع أن تكون استجابة الأسرة تحطيمه، فربما استمر وحده داخل المشكلة.

لذلك ينبغي أن يكون البيت مكاناً يجمع وضوح المعيار مع إمكان العودة.

21- كيف يفصل الإنسان نفسه أخلاقياً عن فعله؟

يستطيع الإنسان أحياناً أن يفعل ما يخالف قيمه من خلال إيجاد تبريرات تجعله أقل شعوراً بالمسؤولية: «الجميع يفعل ذلك»، أو «هو يستحق»، أو «لم أؤذِه فعلياً»، أو «إنها مجرد شاشة»، أو «الذكاء الاصطناعي هو الذي كتب».

ويسمى علم النفس بعض هذه العمليات فك الارتباط الأخلاقي **Moral Disengagement**؛ أي الآليات التي يستطيع الإنسان من خلالها تعطيل أثر معايير الأخلاقية على سلوكه في موقف معين.

وقد جمعت مراجعة تحليلية لـ Luol و Bussey (2023) نتائج 157 دراسة شملت 118,501 من الناشئة والشباب، ووجدت ارتباطات بين فك الارتباط الأخلاقي والسلوكيات التجاوزية، كما أظهرت أن عوامل شخصية وبيئية، منها التعاطف وبعض أنماط الرقابة الوالدية والعلاقات الاجتماعية، ترتبط بهذه العملية.

وهذه الفكرة مفيدة للغاية للعالم الرقمي.

فالشاشة قد تجعل الآخر أقل حضوراً إنسانياً، فيصبح الإساءة إليه أسهل.

22- «إنها مجرد شاشة» ليست حقيقة أخلاقية

يمكن أن يقول الناشئ كلاماً عبر الإنترنت لا يقوله لشخص أمامه.

ويرجع جزء من ذلك إلى المسافة النفسية؛ فغياب تعبير الوجه والصوت والاستجابة الفورية يمكن أن يجعل أثر الفعل أقل وضوحاً.

وهنا تصبح التربية الأخلاقية مطالبة بإعادة الإنسان إلى المشهد.

حين تكتب التعليق، هناك شخص سيقراه.

وحين تنشر صورة دون إذن، هناك إنسان تتأثر خصوصيته.

وحين تشارك إشاعة، هناك سمعة حقيقية وراء الاسم.

فالرقمنة لا تلغي الواقع الأخلاقي للأفعال، بل قد تخفيه عن الحواس.

ومن وظائف الضمير أن يعيد ما غاب عن الشاشة إلى الوعي.

23- التعاطف جزء من الرقابة الذاتية

ليس الضمير قواعد فقط.

فإنسان قد يعرف أن التمر خطأ، لكن قدرته على تصور ألم الآخر تجعل القاعدة أكثر حضوراً عند لحظة الفعل.

ولهذا تدخل الرحمة والتعاطف في بناء الإرادة الأخلاقية.

وقد استخدمت دراسة عربية شبه تجريبية لأبي مدين والأغا (2024) برنامجاً إرشادياً دينياً مع 26 حدثاً، وقاست أبعاداً من «الذكاء الأخلاقي» شملت التعاطف والضمير والرقابة الذاتية والاحترام والتسامح والعدالة. وأظهرت النتائج تحسناً في بعض الأبعاد لدى المجموعة التجريبية، مع عدم ظهور فروق دالة في بعدي الرقابة الذاتية والعدالة؛ وهي نتيجة محدودة بعينيتها الصغيرة لكنها مهمة منهجياً، لأنها تذكرنا بأن الخطاب الديني وحده لا يضمن نمو جميع جوانب التنظيم الأخلاقي بالمعدل نفسه.

وتلك نقطة تستحق التأمل: معرفة القيمة وتعزيز الشعور بها خطوة، أما القدرة على ضبط السلوك فتحتاج إلى تدريب وممارسة وبيئة.

24- القيم إذا لم تدخل في ترتيب الأولويات تبقى شعارات

يقول كثير من الناس إن الأسرة والصحة والدين والتعلم قيم مهمة لديهم، لكن الطريقة التي يوزعون بها وقتهم قد تعطي صورة مختلفة.

والبيئة الرقمية تجعل هذا التفاوت ظاهراً؛ قد يقول الناشئ إن الدراسة مهمة، ثم تعجز هذه القيمة كل مساء عن منافسة الإشعارات.

وهنا ينبغي أن نميز بين القيمة المعلنة والقيمة الفاعلة.

القيمة الفاعلة هي التي تدخل فعلاً في القرار عندما تتنافس الرغبات.

ومن هنا فالتربية لا تسأل فقط: هل يعرف ابني أن الصلاة مهمة؟ بل: هل تعلم تنظيم يومه بحيث يصبح ما يعده مهمّاً حاضراً في سلوكه؟

وهذا هو الجسر بين القيم وإدارة الذات.

25- الوالدية الواعية والقيم الحياتية

تقدم الدراسة العربية التي أجراها صالح (2025) مثالاً على الربط بين البيئة الأسرية والقيم وبين استخدام وسائل التواصل؛ فقد تناولت «الوالدية المتعقلة المدركة» والقيم الحياتية بوصفهما متغيرين مرتبطين باضطراب وسائل التواصل لدى الأبناء المراهقين. وتفيد الدراسة في توجيه النظر بعيداً عن التطبيق نفسه نحو البنية النفسية والقيمية والعلاقة الوالدية التي يدخل بها المراهق إلى الاستخدام الرقمي.

وهذا يتسق مع فلسفة الكتاب: لا نريد إصلاح الشاشة فقط، بل بناء الإنسان الذي يحملها.

26- الاستقلال الأخلاقي لا يعني الفردية الأخلاقية

حين نقول إن على الناشئ أن يبني معياراً داخلياً، لا نعني أنه يخترع الخير والشر لنفسه.

فالضمير في التصور الإسلامي ليس سيادة الذات المطلقة، بل استدخال المرجعية.

إنه ينتقل من سؤال «ماذا يريد مني أبي؟» إلى «ماذا يريد الله مني وما الذي أراه حقاً في ضوء هذه المرجعية؟»، وليس إلى «أنا أقرر الخير والشر بحسب مزاجي».

وهذا الفرق جوهري.

فالاستقلال الأخلاقي يعني أن يصبح الإنسان قادراً على حمل المعيار بنفسه، لا أن يصبح هو مصدر المعيار النهائي.

27- الطاعة القسرية لا تنتج دائماً التزاماً

تقدم نظرية التحديد الذاتي في علم النفس تفسيراً مفيداً للفرق بين السلوك الذي يقوم به الإنسان تحت الضغط والسلوك الذي يصبح جزءاً من دوافعه الداخلية. ويؤكد Ryan و(2000) Deci أهمية حاجات الإنسان إلى الاستقلال والكفاءة والانتماء في نمو الدافعية والتنظيم الذاتي.

ولا يعني إدخال هذا التصور إلى التربية الإسلامية قبول جميع فرضياته بوصفها مرجعية مستقلة، لكنه يساعدنا على فهم ظاهرة تربوية واضحة: يمكن للإنسان أن يؤدي السلوك نفسه بدوافع مختلفة.

قد يصلي الناشئ لأن والده يراقبه، وقد يصلي لأنه يخشى الخلاف في البيت، وقد يصلي لأن الصلاة أصبحت جزءًا من هويته وعلاقته بالله.

السلوك الظاهر واحد، لكن البناء الداخلي مختلف.

والتربية تهدف إلى الارتقاء بالدافع دون الاستغناء المتعجل عن الضبط الخارجي قبل أوانه.

28- حاجات المراهق والبيئة الرقمية

تظهر مراجعة West و Rice و (2024) Vella-Brodrick، التي ضمت 86 دراسة، أن وسائل التواصل تستطيع أن تدعم أو تعيق حاجات المراهق إلى الانتماء والاستقلال والكفاءة، بحسب نوع الاستخدام والسياق.

وهذا مهم لبناء الإرادة؛ فقد يكون جزء من الاستخدام المفرط محاولة لإشباع حاجة حقيقية بطريقة غير متوازنة.

فالمراهق لا يحتاج دائمًا إلى أن نقول له «اضبط نفسك» فقط. ربما نحتاج إلى أن نسأل: ما الذي يبحث عنه هنا؟ صحبة؟ قبول؟ هروب من ضغط؟ إحساس بالإنجاز؟ حين نفهم الوظيفة التي يؤديها السلوك، يصبح تغييره أكثر واقعية.

29- استبدال السلوك لا مجرد حذفه

إذا كان الهاتف هو مصدر التواصل الوحيد لمراهق يشعر بالوحدة، فإن أخذ الهاتف منه لا يحل بالضرورة السبب الذي يدفعه إلى الاستخدام.

وإذا كانت المقاطع القصيرة هي المساحة الوحيدة للمتعة في يوم ممتلئ بالضغط، فقد يتحول المنع الصارم إلى صراع مستمر.

ومن هنا تحتاج التربية إلى بدائل حقيقية: علاقات، ونشاط بدني، وهوايات، ووقت عائلي، ومسؤوليات ذات معنى، وبيئة تعلم مشوقة.

فالفراغ لا يحافظ طويلاً على القيم؛ غالباً ما تملؤه عادة أخرى.

وهذا يفسر لماذا يكون تصميم الحياة جزءاً من بناء الإرادة.

30- التقنية تستطيع أن تساعد على ضبط التقنية

ليس هناك تناقض في استخدام أدوات رقمية لمساعدة الإنسان على تنظيم استخدامه الرقمي.

يمكن إيقاف الإشعارات، ووضع الهاتف في وضع التركيز، وتحديد أوقات أو تطبيقات، وإزالة التطبيقات من الشاشة الأولى، واستخدام أدوات تذكير أو توقف.

هذه ليست علامة على ضعف الضمير.

فالإنسان ينظم بيئته منذ القدم لكي يدعم السلوك الذي يريده.

والخطأ هو أن نظن أن الرقابة الذاتية الحقيقية تعني رفض كل مساعدة خارجية. فالاستقلال الناضج يعرف متى يستخدم البيئة لمساندة قراره.

31- ماذا يفعل المربي عند الخرق؟

تظهر حقيقة التربية الأخلاقية حين يخالف الناشئ القاعدة.

هناك فرق بين عقوبة هدفها الانتقام من المخالفة، ونتيجة تربوية تساعد على تحمل المسؤولية.

فإذا كذب الطفل بشأن استخدام الجهاز، لا تكون المشكلة فقط عدد الدقائق الإضافية؛ هناك قضية ثقة.

وينبغي أن يساعد المربي على فهم العلاقة بين الفعل والنتيجة: كيف أثر هذا في الثقة؟ ماذا تحتاج إلى أن تفعل لإصلاحها؟ وما التغيير الذي سيمنع تكرار الموقف؟

بهذه الطريقة لا تصبح العقوبة مجرد ألم خارجي، بل جزءًا من عملية إعادة بناء المسؤولية.

32- الأخلاق عندما تكون هوية تصبح أقوى من القاعدة

هناك فرق بين قول الناشئ: «لا أكذب» وقوله: «أنا لا أريد أن أكون شخصًا يكذب». العبارة الثانية تربط السلوك بالهوية.

وهذا ما يجعل بناء الهوية في الفصول السابقة ضروريًا لهذا الفصل؛ فالإنسان يدافع عادة عن السلوك الذي يراه جزءًا من الشخص الذي يريد أن يكونه.

ومن هنا يمكن للمربي أن يستخدم لغة الهوية بحذر وإيجابية: «أنت شخص نحرص في بيتنا على الصدق». ولا يستخدمها بصورة سلبية مغلقة: «أنت كاذب». الأولى تفتح طريق العودة إلى القيمة، والثانية قد تحول الخطأ إلى هوية.

33- القدوة الرقمية: ما يفعله الوالدان أقوى من بعض القواعد

لا يمكن للأب أن يطلب من ابنه ألا يستخدم الهاتف أثناء الطعام بينما يبقى هاتفه إلى جواره ويرد على كل رسالة.

ولا يستطيع أن يربيه على التثبث وهو يعيد إرسال الأخبار دون قراءة.

وتشير المراجعة المنهجية لـ Morawska وزملائها (2026) إلى أن المراهقين يعكسون بعض أنماط استخدام والديهم لوسائل التواصل، وأن النمذجة الوالدية أحد العوامل التي ينبغي إدخالها في فهم السلوك الرقمي للمراهقين.

وهذا يذكرنا بقاعدة قديمة في التربية في ثوب رقمي جديد:

لا يمكن أن نطلب من الأبناء بناء ضمير حول سلوك يتعلمون منا يوميًا أن الكبار مستثنون منه.

34- الأسرة الأخلاقية ليست بيتًا بلا أخطاء

ليس المطلوب أن يرى الأبناء والدين كاملين.

بل قد يتعلمون من مشاهدة التصحيح أكثر مما يتعلمون من وهم الكمال.

يقول الأب: «كنت منشغلاً بهاتفي أكثر مما ينبغي هذا الأسبوع، وسأغير هذا». وتقول الأم: «أعدت إرسال خبر ثم تبين لي أنه غير صحيح وصحته».

هذه المواقف تعلم الطفل أن قيمة الإنسان ليست في ألا يخطئ أبداً، بل في أن يمتلك ضميراً يراجع نفسه.

ومن هنا تصبح الأسرة مجتمعاً صغيراً للمساءلة الأخلاقية المشتركة، لا مؤسسة تراقب الصغار وحدهم.

35- نموذج الانتقال من الرقابة إلى الضمير

يمكن تلخيص البناء التربوي الذي قدمه الفصل في مسار متدرج:

الحماية ← التفسير ← المشاركة ← التدريب ← الاستقلال ← الضمير.

في البداية يحتاج الطفل إلى حماية واضحة؛ ثم ينبغي أن يصاحب الحد تفسير مناسب للعمر. ومع النمو يدخل الناشئ في مشاركة أكبر في وضع بعض القواعد وفهم أسبابها. ثم يحتاج إلى تدريب حقيقي على الاختيار في مساحات محدودة يمكنه تحمل عواقبها. وبنجاحه يتسع الاستقلال، حتى يصبح المعيار جزءاً من ضميره.

ولا يتحرك المسار في خط مستقيم دائماً؛ فقد يحتاج المربي إلى إعادة حد بعد مشكلة أو إلى توسيع مساحة بعد نضج.

المعيار ليس العمر وحده، بل القدرة والمسؤولية.

36- اختبار الضمير الرقمي

يمكن للمربي والناشئ استخدام خمسة أسئلة قصيرة قبل السلوك المهم:

وظيفته

السؤال

يكشف الفجوة بين السلوك العلني والخفي

هل أفعله لو كان من أحبهم يرونه؟

يربط الفعل بالهوية

هل ينسجم مع القيم التي أقول إنني أؤمن بها؟

هل فيه حق لإنسان آخر أو ضرر عليه؟ يستدعي المسؤولية والتعاطف

هل أنا أختار فعلاً أم أستجيب لاندفاع أو ضغط؟ يستعيد الإرادة

كيف سأرى هذا الاختيار بعد أن يزول الإغراء الحالي؟ ينقل النظر من اللحظة إلى المدى الأبعد

ولا ينبغي أن تتحول هذه الأسئلة إلى طقس ثقيل لكل حركة على الهاتف، وإنما تستخدم في المواقف التي يكون فيها اختيار أخلاقي حقيقي.

خاتمة الفصل

تسهم الرقابة في الحماية، وتكمل وظيفتها حين تساعد الناشئ على فهم الحدود وتنظيم سلوكه وتحمل تبعاته. ويحتاج هذا الانتقال إلى ممارسة متكررة وقدوة وحوار وبيئة تعين على الاختيار، إلى جانب معرفة القيم.

ويمنح التصور الإيماني للضمير أساسه في العلاقة بالله والتكليف، مع بقاء الخطأ قابلاً للتصحيح والتوبة. وبذلك يجتمع الوعي بما تعرضه المنصة، والتحقق منه، واستقلال التفكير، مع إرادة قادرة على الفعل. وتحتاج هذه القدرات إلى بيئة بشرية تنميها يومياً؛ لذلك ينتقل الفصل العاشر إلى الأسرة وما تبنيه العلاقة الآمنة من هوية ومعنى وثقة.

الفصل العاشر

الأسرة بوصفها البيئة الأولى للهوية واليقين

مدخل

تتعلم الشخصية في البيت معنى الثقة والعدل والحدود والانتماء قبل أن تتعلم قواعد استخدام الأجهزة. ويحدد أسلوب العلاقة ما إذا كان الناشئ يستطيع العودة إلى أسرته بسؤاله أو خطئه، وما إذا كان يرى القيم التي يسمعا مجسدة في حياة الكبار.

ولا تحتكر الأسرة مصادر التأثير، لكنها تحتفظ بقدرتها على بناء علاقة مستمرة تمنح الخبرة الرقمية معنى وسياقاً. ويبحث الفصل كيف توظف هذه القدرة في القدوة والحوار والعبادة والمرافقة ووضع الحدود المتدرجة. فتتظلم الجهاز جزء من المهمة، أما أساسها فهو الإنسان الذي يتعلم اختيار ما يراه ويفعله، ويعرف إلى من يرجع حين تعجز خبرته.

1- الأسرة ليست مؤسسة رقابة قبل أن تكون مؤسسة علاقة

يمكن للأب أن يعرف رمز هاتف ابنه ولا يعرف ما الذي يخفيه، وأن يحدد له ساعات الإنترنت ولا يعرف الأشخاص الذين يتأثر بهم، وأن يمنع تطبيقاً ولا يعرف الحاجة التي كان الابن يبحث عن إشباعها داخله.

ولهذا فإن امتلاك المعلومات عن سلوك الناشئ لا يساوي امتلاك العلاقة معه.

وتشير مراجعات حديثة لأبحاث الأسرة واستخدام المراهقين لوسائل التواصل إلى أن جودة العلاقة العامة بين الوالدين والأبناء والمناخ الأسري الإيجابي يرتبطان بصورة أكثر اتساقاً بانخفاض الاستخدام الإشكالي من بعض أساليب الرقابة الرقمية الجزئية نفسها (Vossen et al., 2024).

ولا تسمح غالبية هذه الدراسات بإثبات أن العلاقة الأسرية الجيدة «تسبب» وحدها انخفاض الاستخدام الإشكالي؛ فكثير منها ارتباطي، والعلاقة قد تعمل في اتجاهين. لكن التراكم المتاح يذكّرنا بحقيقة تربوية أساسية: ما يحدث حول الهاتف لا يمكن فصله عما يحدث في العلاقة الأسرية كلها.

فالأُسرة التي لا تتحدث إلا عند وقوع المشكلة تبدأ تدخلها متأخرة.

أما العلاقة التي بنيت قبل الأزمة فهي التي تسمح للمربي بالدخول حين تقع الأزمة.

2- قبل أن يسأل الأب: ماذا يشاهد؟ ينبغي أن يسأل: هل سيخبرني؟

يمكن للناشئ أن يتعرض لمحتوى يربكه دينيًا أو أخلاقيًا أو نفسيًا في أي لحظة، وليس السؤال الأول دائمًا كيف نمنع هذا التعرض؛ فالمنع الكامل غير ممكن، خصوصًا مع التقدم في العمر.

السؤال الأهم هو:

إذا تعرض له، هل سيأتي إلينا؟

وهذه القدرة على العودة إلى الأسرة لا تنشأ لحظة المشكلة، بل تتكون عبر مئات المواقف السابقة.

حين يسأل الطفل سؤالًا صغيرًا ولا يُسخر منه، وحين يعترف بخطأ فلا تتحول لحظة الاعتراف إلى إذلال، وحين يختلف المراهق مع والده فيرى أن الاختلاف لا يسقط المحبة؛ يتكون لديه تدريجيًا اعتقاد مهم:

يمكنني أن أقول ما أفكر فيه في هذا البيت.

وهذا الاعتقاد أحد أقوى الموارد التربوية التي تملكها الأسرة في البيئة الرقمية.

3- الأمان النفسي لا يعني غياب الحدود

قد يفهم من الدعوة إلى «البيت الآمن» أن الوالدين ينبغي ألا يعترضوا على أفكار الأبناء أو سلوكهم حتى لا يخسروا الحوار.

وهذا فهم خاطئ.

الأمان النفسي لا يعني أن كل فكرة صحيحة، ولا أن كل سلوك مقبول، وإنما يعني أن الإنسان يستطيع أن يكشف ما لديه دون أن يشعر أن كرامته أو مكانه في الأسرة مهددان.

يستطيع الأب أن يقول لابنه: «ما فعلته خطأ»، دون أن يقول له: «أنت فاشل».

ويستطيع أن يقول: «هذا الرأي يحتاج إلى مراجعة»، دون أن يحول السؤال إلى حكم على إيمان صاحبه.

والفرق بين الأمرين هو الفرق بين تصحيح السلوك وتهديد الانتماء.

وحين يثق الناشئ بأن انتماءه إلى أسرته لا يتوقف على إخفاء ضعفه، يصبح الاعتراف أسهل.

4- العلاقة بين الوالد والابن ليست وسيلة إلى التربية؛ هي جزء من التربية

نخطئ إذا تصورنا أن الهدف هو «غرس القيم»، وأن العلاقة مجرد وسيلة لتحقيق هذا الهدف.

فالطريقة التي يعامل بها الأب ابنه تعلمه قيمًا حتى قبل الكلام عنها.

حين يستمع إليه يتعلم الاحترام، وحين يعتذر يتعلم المسؤولية، وحين يفى بوعده يتعلم الأمانة، وحين يختلف معه دون إهانة يتعلم أدب الاختلاف.

ولهذا فإن العلاقة نفسها منهج تربوي حي.

وقد توصلت دراسة الشقران (2012)، وإن كانت محدودة بعينة صغيرة من المراهقين، إلى ارتباط بين نمط التنشئة الأسرية الأكثر ديمقراطية وبين تحقيق الهوية النفسية، بينما ارتبطت بعض الأنماط الأخرى بمؤشرات أقل نضجًا في الهوية. ولا يجوز بناء قاعدة سببية عامة على هذه الدراسة وحدها، لكنها تتسق مع فكرة أوسع مؤداها أن الهوية تنمو بصورة أفضل حين يجتمع الانتماء مع مساحة مناسبة للاستقلال.

5- الهوية الإيمانية تبدأ من معنى الدين في البيت

قبل أن يستطيع الطفل تعريف التوحيد أو الهوية الإسلامية، يكون قد بدأ تكوين صورة عن الدين من البيئة التي يعيشها.

هل يأتي ذكر الله في البيت مع الخوف فقط، أم مع الرحمة والشكر والرجاء أيضًا؟ هل ترتبط الصلاة بالصراخ لإجبار الأبناء، أم يرون لها مكانًا طبيعيًا في حياة الأسرة؟ هل تستخدم النصوص الدينية لحسم كل خلاف لصالح الأقوى، أم يرونها أيضًا مصدرًا لمحاسبة الكبار لأنفسهم؟

هذه الخبرات الصغيرة تصنع صورة كبيرة.

وقد يكون من أخطر ما يحدث للهوية الإيمانية أن يتعلم الطفل «دينًا معلنًا» و«حياة فعلية» مختلفين تمامًا.

فإذا سمع عن الصدق ورأى الكذب، وعن الرحمة ورأى القسوة، وعن العدل ورأى المحاباة؛ لا يتعلم فقط أن الكبار يخطئون، بل قد يبدأ في فصل الخطاب الإيماني عن الحياة.

ولهذا فإن بناء الهوية يحتاج إلى قدر معقول من الاتساق، لا إلى ادعاء الكمال.

6- القدوة ليست أن يكون الوالدان بلا أخطاء

القدوة المثالية المستحيلة قد تكون عبئًا على الأسرة.

فالأب سيخطئ، والأم ستغضب، وقد يتصرف كلاهما بطريقة لا تتفق تمامًا مع ما يعلمانه للأبناء.

لكن هناك فرقًا تربويًا عظيمًا بين الخطأ الذي يصر صاحبه على تبريره، والخطأ الذي يتحول إلى نموذج في الاعتراف والإصلاح.

حين يقول الأب لابنه: «رفعت صوتي عليك أكثر مما ينبغي، وكان ينبغي أن أتصرف بطريقة أفضل»، فهو لا يسقط من مكانته؛ بل يعلم ابنه أن السلطة لا تعني العصمة.

وقد تكون هذه اللحظة أعمق أثرًا من عشر محاضرات عن التواصل.

فالقدوة التي يحتاج إليها الأبناء ليست صورة إنسان لا يخطئ، وإنما صورة إنسان تحكمه القيم حتى في طريقة تعامله مع خطئه.

7- التربية الإيمانية في الأسرة ليست درسًا إضافيًا

ليس من الضروري أن تتحول كل جلسة أسرية إلى درس.

بل قد تضعف التربية الإيمانية إذا شعر الأبناء بأن كل حدث في حياتهم سيتحول تلقائيًا إلى موعظة.

الإيمان يتكون كذلك في التفاصيل الهادئة: دعاء يسمعه الطفل عند السفر، وشكر بعد نعمة، وحديث طبيعي عن معنى الصبر في موقف صعب، وصدقة يشارك فيها، وصلاة تؤدي دون توتر، وقراءة قرآن لا ترتبط بالاختبار وحده.

وهكذا يصبح الدين لغة للحياة لا مادة منفصلة عنها.

ولا يعني ذلك الاستغناء عن التعليم المباشر؛ فالناشئ يحتاج إلى تعلم العقيدة والعبادة والأحكام. لكنه يحتاج إلى أن يرى المعرفة وهي تعيش.

8- الممارسات المشتركة تصنع ذاكرة للهوية

للأسرة طقوسها وعاداتها التي تصنع الإحساس بالانتماء: وجبة مشتركة، زيارة، وعيد، ورمضان، وقراءة، وصلاة، وعمل خيري.

وهذه الممارسات ليست أحداثًا عابرة؛ فهي تصنع ذاكرة عاطفية للهوية.

وقد ينسى الإنسان كثيرًا من الدروس، لكنه يتذكر شعور الإفطار مع أسرته في رمضان، أو قيامه مع أبيه لصلاة الفجر في رحلة، أو مشاركته مع أمه في مساعدة محتاج.

ومن هنا فإن التربية الإيمانية تحتاج إلى خبرات مشتركة بقدر حاجتها إلى المعلومات.

فالهوية التي تعاش مع الآخرين يصبح لها دفء إنساني لا توفره المفاهيم المجردة وحدها.

9- الحوار الأسري ليس وقتًا للكلام فقط

تظهر الأدبيات العربية اهتمامًا متكررًا بالحوار الأسري وصلته بالقيم والانتماء. وقد وجدت دراسة السليمي (2019) علاقة ارتباطية بين أبعاد الحوار الأسري والقيم الاجتماعية لدى الأبناء في العينة التي درستها.

ولا ينبغي فهم ذلك على أن «كثرة الكلام» وحدها تبني القيم.

فقد يكون الحوار طويلًا لكنه محاضرة من طرف واحد.

الحوار الحقيقي يقتضي أن يكون الطرف الآخر قادرًا على التأثير في مسار الحديث، وأن يشعر بأن إجابته لم تحدد له قبل أن يبدأ.

ولهذا يمكن التمييز بين سؤالين:

«لماذا فعلت هذا؟» الذي قد يعني عمليًا «أريد منك الاعتراف بأنك مخطئ»، وبين:

«ماذا كنت تفكر حين فعلته؟» الذي يفتح بابًا لفهم العملية الداخلية.

وحين يفهم المربي هذه العملية يستطيع أن يربي بصورة أعمق من مجرد إصدار الحكم.

10- الاستماع لا يعني أن الأب لا يملك جوابًا

قد يخشى بعض الآباء أن الاستماع الطويل يعطي الابن انطباعًا بأن والده غير واثق من الحقيقة.

لكن الاستماع لا يتعارض مع وضوح المرجعية.

يمكن للأب أن يسمع السؤال كاملاً، ويفهم ما وراءه، ثم يقول بوضوح: «أنا أرى أن هذا خطأ للأسباب الآتية».

إن قوة الموقف لا تقاس بسرعة المقاطعة.

بل إن الإنسان يكون أكثر استعدادًا لسماع جواب من شخص شعر أولاً أنه سمعه.

11- السؤال الديني يحتاج إلى بيت يستطيع احتماله

ناقشنا في فصل اليقين أن السؤال ليس نقيضًا للإيمان.

وتظهر وظيفة الأسرة هنا بوضوح. فإذا كان كل سؤال عن الدين يستقبل بالفرع، يتعلم الناشئ أن يحافظ على صورته أمام الأسرة وأن يبحث عن الإجابة في مكان آخر.

ومن هنا يمكن للأبوين أن يؤسسا قاعدة بسيطة:

يمكنك أن تسأل عن أي شيء، ولا أعدك أنني أعرف جواب كل شيء.

هذه العبارة تفعل شيئين: تفتح الباب، وتزيل عن الوالد عبء التظاهر بالمعرفة.

وحين لا يعرف، يقول: «لنبحث»، أو «نسأل من هو أعلم».

وبذلك يتعلم الابن أن المرجعية ليست مرتبطة بعصمة الأب.

12- الأسرة لا ينبغي أن تتحول إلى محكمة للشبهات

أحيانًا يطرح المراهق فكرة سمعها من شخص آخر، فيبدأ الوالدان فورًا بمحاولة تحديد «من أثر عليه» قبل مناقشة الفكرة.

وقد يكون معرفة المصدر مهمة، لكن البدء بالتحقيق قد يجعل الابن يشعر أن المشكلة الأساسية هي أنه سمح للفكرة بالدخول إلى رأسه.

والأفضل غالبًا أن نناقش أولًا:

ما الذي وجدته مقنعًا فيها؟ وما السؤال الحقيقي الذي أثارتته؟

وبعد بناء الفهم يمكن الانتقال إلى المصدر.

فالهدف ليس العثور على «المتهم»، بل بناء قدرة الناشئ على التعامل مع الأفكار حين تصل إليه من أي مصدر.

13- من يقوم بالتربية الرقمية في البيت؟

كثير من الأسر تتعامل مع التكنولوجيا كمكلف يخص الطفل وحده، مع أن البيئة الرقمية جزء من حياة الجميع.

فالوالد الذي يطالب أبناءه بعدم حمل الهاتف إلى المائدة بينما يحمل هاتفه إليها يقدم قاعدة هرمية لا ثقافة أسرية.

وتشير المراجعة المنهجية لـ Morawska وزملائها (2026)، التي شملت 27 دراسة و26,337 مراهقًا، إلى أن نمذجة الوالدين، والتواصل والوساطة، والمراقبة، ووضع الحدود كلها تدخل في تشكيل استخدام المراهقين لوسائل التواصل؛ كما لاحظت أن الأبناء يعكسون بعض أنماط استخدام آبائهم.

ولهذا ينبغي أن يكون السؤال: كيف تستخدم أسرنا التقنية؟ لا: كيف نجعل أبناءنا يستخدمونها جيدًا؟

14- الأبوة الرقمية تبدأ من القدوة الرقمية

يلاحظ الأبناء متى يقطع الهاتف حديث الوالد، ومتى يدخل إلى غرفة النوم، وهل يستطيع الأب تركه، وكيف يتصرف عند وصول إشعار في الصلاة أو أثناء زيارة.

وهذه التفاصيل ترسم معيارًا أقوى من القاعدة المكتوبة.

إذا كانت الأجهزة تملك الكبار، فمن الصعب إقناع الصغار بأنها ينبغي ألا تملكهم.

ولهذا فإن أحد أكثر التدخلات الأسرية واقعية هو أن يراجع الوالدان عاداتهم قبل أن يراجعوا عادات أبنائهم.

ليس لأن عليهم أن يكونوا مثاليين، بل لأن المعيار الذي يطبق على الجميع أكثر قابلية للتحويل إلى ثقافة أسرية.

15- التربية الرقمية ليست التجسس

تحتاج بعض الأعمار والظروف إلى إشراف، لكن هناك فرقًا بين الإشراف المعلن والتجسس الدائم.

الإشراف يقول للناشي: نحن مسؤولون عن سلامتك، وهذه هي الحدود التي اتفقنا عليها أو وضعناها، وهذا ما سنراجع.

أما التجسس المستمر سرًا فقد يخلق بيئة يظن فيها الابن أن العلاقة نفسها غير جديرة بالثقة.

ولا توجد قاعدة واحدة تصلح لكل الأعمار والمخاطر، لكن المبدأ العام هو:

كلما ازداد النضج والثقة، ينبغي أن تتسع الخصوصية، ما لم يظهر خطر حقيقي يبرر التدخل.

فالخصوصية ليست امتيازًا تمنحه الأسرة فقط، بل جزء من تعلم الاستقلال.

16- الحدود تنجح أكثر حين توضع قبل الأزمة

تختلف قاعدة اتفقت عليها الأسرة مسبقًا عن منع يظهر في لحظة غضب بعد مشكلة.

وتشير مراجعة Vossen وزملائها (2024) إلى أن وضع قواعد واضحة واستباقية حول استخدام وسائل التواصل ترتبط بصورة أكثر اتساقًا بنتائج أفضل من القيود التفاعلية التي تأتي بعد ظهور المشكلة، مع ضرورة الحذر لأن قدرًا كبيرًا من الأدلة المتاحة لا يزال ارتباطيًا.

وفي السياق نفسه، وجدت مراجعة Sevilla-Fernández وزملائه (2025) أن الوساطة الوالدية يمكن أن تقلل بعض المخاطر ووقت الاستخدام، لكنها لم تجد أساسًا كافيًا للقول إن استراتيجية واحدة هي الأفضل في كل الحالات.

وهذا يقود إلى مبدأ مهم: لا نبحث عن «طريقة تربية رقمية مثالية» واحدة، بل عن مزيج يناسب العمر والخطر والنضج والعلاقة.

17- القاعدة الجيدة تجيب عن «لماذا؟»

كلما كان الابن أصغر كان بإمكان الأسرة أن تضع بعض الحدود دون نقاش طويل. لكن مع النمو ينبغي أن يصبح للقاعدة تفسير.

لماذا لا نضع الهاتف في غرفة النوم ليلاً؟ لماذا لا ننشر صور أفراد الأسرة دون إذن؟ لماذا نوقف الأجهزة في أثناء الوجبة؟

التفسير لا يعني أن الطفل يمتلك حق الفيتو على كل قاعدة، بل يعني أن الأسرة تريد بناء الفهم إلى جانب الامتثال.

فالقاعدة المفهومة أسهل في التحول لاحقاً إلى معيار ذاتي.

18- هناك فرق بين حدٍ يحمي وحدٍ يسيطر

يمكن أن يكون للحد التربوي هدف واضح: حماية النوم، أو الخصوصية، أو منع محتوى لا يناسب العمر، أو الحفاظ على وقت الدراسة والعلاقات الأسرية.

لكن القيود قد تتحول أحياناً إلى أدوات لضمان طاعة المراهق في كل تفاصيل حياته.

ويظهر الفرق في سؤال بسيط:

ما الخطر أو القيمة التي يحميها هذا الحد؟

إذا لم يستطع المربي تحديد الجواب، فقد يحتاج إلى مراجعة القاعدة.

فالحدود ينبغي أن تخدم التربية، لا أن تصبح التربية خدمة للحفاظ على السيطرة.

19- المشاركة أفضل أحياناً من المراقبة من بعيد

يستطيع الوالد أن يسأل ابنه عن اللعبة التي يحبها، أو يشاهد معه مقطعاً، أو يطلب منه أن يشرح له كيف تعمل منصة ما.

وليس الهدف أن يتظاهر بأنه يحب كل شيء يحبه الابن.

المهم أن يدخل جزءًا من عالمه.

وقد وجدت دراسة يوميات متعددة الأساليب منشورة في 2026 أن الوالدين يستخدمون مزيجًا من التواصل ووضع الحدود والاستخدام المشترك والمراقبة والوساطة التقنية، وأن المراهقين كانوا أكثر انخراطًا في الحوار حين قدم الآباء أسبابًا لوجهات نظرهم وشجعوهم على عرض آرائهم (Nesi et al., 2026).

وهذه نتيجة ذات قيمة تربوية مباشرة:

حين يشعر الناشئ أنه مشارك في الحديث، يزداد احتمال أن يبقى فيه.

20- قد يتعلم الوالدان من أبنائهما تقنيًا دون أن يفقدا مكانتهما

من خصائص العصر الرقمي أن الطفل قد يعرف بعض التطبيقات أفضل من والديه. وقد يشعر الأب أن الاعتراف بذلك يضعف سلطته، لكنه يستطيع تحويله إلى فرصة: «علمني كيف يعمل هذا».

عندئذ يشعر الابن بالكفاءة، ويحصل الأب على فرصة لفهم البيئة الفعلية بدل إصدار أحكام عن شيء لا يعرفه.

ثم يظل للأب دور لا يعتمد على التفوق التقني: الخبرة الحياتية، والمرجعية، والقدرة على رؤية العواقب، والمسؤولية.

فالسطة التربوية لا تحتاج إلى أن يكون الوالد أفضل من الابن في تشغيل الجهاز.

21- الأسرة بين جيلين معرفيين

قد يستخدم الوالد الإنترنت بمنطق «ابحث عن شيء تحتاج إليه»، بينما يعيش الابن في بيئة تدفع المحتوى إليه من دون طلب.

وهذا الفرق يمكن أن يجعل الأب يفسر بعض السلوك بطريقة غير دقيقة.

يقول: لماذا بحثت عن هذا؟

وقد يكون الابن لم يبحث أصلاً؛ لقد ظهر له.

ومن هنا تحتاج التربية الرقمية إلى قدر من الثقافة الخوارزمية لدى الوالدين أنفسهم: فهم أن التوصيات، والتكرار، والمؤثرين، والذكاء الاصطناعي تغير طبيعة الخبرة.

ولا يستطيع المربي توجيه عالم لا يفهم بنيته الأساسية.

22- الاتفاق الأسري الرقمي: ميثاق لا لائحة عقوبات

يمكن للأسرة أن تصوغ اتفاقاً بسيطاً حول استخدام التقنية، لكن الأفضل ألا يكون وثيقة طويلة من المحظورات.

يكون واضحاً، قليل البنود، ويطبق ما يناسبه على الكبار والصغار.

وقد يدور حول النوم، والوجبات، والخصوصية، والمحتوى غير المناسب، والشراء، ومشاركة الصور، وكيفية طلب المساعدة.

ومع المراهقين يكون من الأفضل إشراكهم في صياغة بعض تفاصيله؛ فالمشاركة لا تلغي سلطة الوالدين، لكنها تزيد وضوح المسؤولية.

والاتفاق الجيد قابل للمراجعة مع العمر.

فالقاعدة التي تناسب طفلاً في العاشرة لا ينبغي أن تبقى بالصيغة نفسها في السابعة عشرة.

23- الاستقلال الرقمي يُكتسب ولا يمنح دفعة واحدة

لا ننتقل من رقابة كاملة إلى حرية كاملة في يوم واحد.

يمكن للأسرة أن توسع الاستقلال على مراحل: كلما أظهر الناشئ مسؤولية في إدارة الوقت والخصوصية والمحتوى والتواصل، اتسعت مساحة اختياره.

وإذا ظهر إخفاق مهم، قد تعاد بعض الحدود مؤقتاً، مع تفسير واضح لما يحتاج إلى استعادته من ثقة.

وهكذا تصبح الحرية مرتبطة بالكفاءة والمسؤولية لا بالعمر وحده.

وهذا يحقق المعادلة التي ناقشناها في الفصول السابقة:

حماية في البداية، ثم تدريب، ثم استقلال.

24- الثقة ليست غياب المتابعة

قد يقول بعض الآباء: «أنا أثق بابني، لذلك لا أسأله عن شيء». لكن الثقة لا تعني الانسحاب. فالطفل والمراهق ما يزالان يحتاجان إلى حضور الوالدين.

ويمكن للأسرة أن تتابع دون أن تحول المتابعة إلى تفتيش: كيف تشعر بعد استخدام هذه المنصة؟ هل حدث شيء أزعجك؟ من الحسابات التي تحبها؟ هل احتجت يوماً إلى حظر شخص؟

هذه الأسئلة تمنح الوالد معلومات أعمق من مجرد سجل التصفح، لأنها تفتح نافذة على خبرة الابن لا نشاطه فقط.

25- الأسرة والذكاء الاصطناعي: لا تجعله عضواً صامتاً في البيت

دخل الذكاء الاصطناعي إلى الواجبات والبحث والكتابة وربما إلى الأسئلة الشخصية والدينية.

ولا ينبغي أن يكون التعامل معه سرّاً بين الابن والجهاز.

يمكن أن نتحدث الأسرة صراحة: متى تستخدمه؟ ما الذي طلبته منه؟ ما الذي وجدته مفيداً؟ هل أخطأ؟ كيف تحققت؟

وبذلك يتحول من أداة خفية إلى موضوع للتفكير المشترك.

والقاعدة الأسرية المهمة ليست «لا تستخدم الذكاء الاصطناعي»، بل:

استخدمه بطريقة لا تخفي استخدامك ولا تسلّم له حكمك.

26- هل يسأل الابن الذكاء الاصطناعي بدل والديه؟

ربما يفعل.

والغضب من ذلك لا يحل المشكلة. فالآلة متاحة طوال الوقت، ولا تشعر بالملل، ولا تسخر من السؤال.

وهذا يضع أمام الأسرة تحديًا واضحًا: ليست مطالبة بأن تكون أسرع منها، بل أن تقدم ما لا تقدمه الأداة: معرفة الشخص في سياقه، والمحبة، والمسؤولية، والحوار المستمر، ومشاركة نتائج القرار.

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يجيب: «كيف أتعامل مع خلاف مع أبي؟»، لكنه لا يعيش داخل تلك الأسرة.

وهذا الفرق ينبغي أن تستثمره الأسرة لا أن تدخل في منافسة تقنية لا يمكن أن تربحها.

27- لا تجعل الخطأ الرقمي نهاية الثقة

قد يرتكب المراهق خطأً كبيرًا: يتحدث مع شخص مجهول، أو يشارك محتوى غير مناسب، أو يستخدم الذكاء الاصطناعي بصورة غير آمنة، أو يخفي حسابًا.

وتحتاج بعض الأخطاء إلى عواقب وحدود واضحة.

لكن إذا كانت استجابة الأسرة تقول عمليًا: «بما أنك أخطأت مرة فلن ننق بك بعد اليوم»، فقد تدفعه إلى استنتاج أن الاعتراف مكلف أكثر من الإخفاء.

والأقوى أن تربط استعادة الثقة بسلوك واضح:

ماذا حدث؟ ما الضرر؟ كيف تصلحه؟ وما الضمانات الجديدة التي سنضعها؟ وكيف سنثبت خلال الوقت أنك أصبحت أكثر قدرة على إدارة الموقف؟

وهكذا يتحول الخطأ إلى مسار تعلم.

28- لا تستخدم اعتراف الابن ضده

إذا أخبر الابن والده في لحظة ثقة عن سؤال عقدي أو علاقة أو خطأ رقمي، ينبغي ألا يتحول ما قاله لاحقًا إلى سلاح في شجار آخر.

فهذا النوع من الخيانة للثقة يغلق باب الحوار بسرعة.

الأمان الأسري يعني أن المعلومات الحساسة التي كشفها الابن بقصد طلب المساعدة تعامل بأمانة، مع استثناء الحالات التي تتعلق بسلامته أو سلامة الآخرين وتتطلب تدخلاً.

والقاعدة هي: من جاءك طالبًا الأمان لا تعلمه أن الصمت كان أكثر أمانًا.

29- حين تختلف الأم والأب

يضعف البناء التربوي حين يضع أحد الوالدين حدودًا رقمية ويلغيها الآخر، أو حين يستخدم الابن اختلافهما للحصول على القرار الذي يريد.

ولا يعني ذلك أن الزوجين ينبغي أن يتطابقا في كل رأي، بل أن يتفقا قدر الإمكان على الأصول وألا يحولا اختلافهما إلى تنافس أمام الأبناء.

يمكن أن يختلفا حول ساعة إضافية أو عمر مناسب لتطبيق معين، لكن ينبغي أن تبقى الرسالة العامة متماسكة: نريد حماية النوم، والخصوصية، والأمانة، والواجبات، والعلاقات.

وكلما كانت المبادئ مشتركة، أصبح الخلاف في التفاصيل أقل إرباكًا.

30- الأسرة الممتدة قد تكون موردًا أو مصدرًا للتناقض

في كثير من المجتمعات العربية لا تتم التربية داخل الأسرة النووية وحدها؛ فالجد والجدة والأعمام والأخوال وأبناء الأقارب حاضرون.

وقد تكون هذه الشبكة مصدر دعم وانتماء قوي، لكنها قد تقدم أيضًا قواعد متعارضة.

فيسمح بيت الجد بما يمنعه الوالدان، أو تُنشر صور الأبناء من حسابات الأقارب دون سؤالهم.

وهنا تحتاج الأسرة إلى نقل بعض قواعدها الرقمية إلى دائرة أوسع باحترام: لا تنشروا صور الطفل دون إذن، وهذه قواعدها للأجهزة، وهذا ما نريده في التواصل معه.

إن حماية الخصوصية تحتاج أحيانًا إلى حدود عائلية لا فردية فقط.

31- لا تختزل الأسرة دورها في منع المخاطر

إذا أصبح الحديث عن التقنية في البيت كله عن الخطر، فقد يتعلم الأبناء أن الوالدين لا يفهمان إلا الوجه السلبي لعالمهم.

والبيئة الرقمية تحمل فرصًا حقيقية: التعلم، والقراءة، والتواصل الأسري، والإبداع، واللغة، والمهارات، والعمل الخيري.

يمكن للأسرة أن تشاهد درسًا معًا، أو تتعلم مهارة، أو تستخدم الذكاء الاصطناعي لمناقشة إجابة خاطئة، أو تبحث عن تاريخ مكان ستزوره.

حين تفعل ذلك يصبح الوالدان شريكين في الاستخدام الجيد لا حراسًا للممنوع فقط.

32- الاتصال الرقمي يمكن أن يقوي العلاقة، لكنه لا يعوض الحضور

توضح مراجعة منهجية حديثة للاتصال الرقمي بين الآباء والمراهقين أن الرسائل والمكالمات والوسائط الرقمية يمكن أن تؤدي دورًا تكميليًا في العلاقة، خصوصًا في تجاوز المسافة أو طلب الدعم السريع، لكن أثرها يعتمد على الغرض وطريقة التواصل أكثر من مجرد تكراره، ولا تقدم الأدلة أساسًا لاعتبار التواصل الرقمي بديلًا كاملاً للتفاعل المباشر (Park et al., 2026).

وهذا يمنح الأسرة قاعدة متوازنة: استخدموا التقنية للحفاظ على الصلة، لكن لا تجعلوا كل الصلة تقنية. فالجلوس المشترك دون شاشات يتيح نوعًا من الحضور لا تعوضه الرسالة القصيرة.

33- الوجبة المشتركة ليست مجرد طعام

حين تقرر الأسرة وجود أوقات محدودة بلا أجهزة، لا يكون الهدف محاربة الهاتف، بل حماية مساحات من الحياة لا ينبغي أن تتفتت باستمرار.

فالوجبة، والزيارة، وبعض أوقات العبادة، والمحادثة المهمة؛ كلها تحتاج إلى حضور. ومن المهم أن تشرح الأسرة هذا المنطق: «نترك الأجهزة لأن وقتنا معًا له قيمة»، لا «لأن الهواتف سيئة». وهكذا تتحول القاعدة من خطاب سلبي إلى حماية لشيء إيجابي.

34- الأسرة البانية للمعنى

قد يكون من أهم ما تقدمه الأسرة للناشئ في البيئة الرقمية إجابة عملية عن سؤال:

ما الذي يجعل الحياة جديرة بأن تعاش؟

إذا كانت حياة الأسرة كلها تدور حول التحصيل والمال والمظهر والمقارنة، ثم طلبت من الابن ألا يتأثر بثقافة المقارنة على المنصات، فسوف تواجه تناقضًا. فالمنصة تضخم أحيانًا قيمًا موجودة أصلًا في المجتمع والأسرة.

ومن هنا ينبغي أن تنتظر الأسرة إلى رسائلها اليومية: كيف نتحدث عن النجاح؟ ماذا نقول عن شخص أقل مألوفًا؟ ما مكان العلم والخدمة والخلق والعبادة؟ هل يعرف الأبناء أن قيمتهم لا تختصر في درجاتهم أو شكلهم أو عدد متابعيهم؟

إن مقاومة الخوارزمية تبدأ أحيانًا من تعريف الأسرة للحياة الجيدة.

35- الهوية تحتاج إلى قصة عائلية

يحتاج الطفل إلى أن يعرف أنه جزء من قصة.

من نحن؟ من أين أتينا؟ ما الأشياء التي تعتر بها أسرتنا؟ من الأشخاص الذين قدموا نماذج طيبة؟ ما التجارب التي مررنا بها؟

ولا يعني ذلك صناعة صورة مثالية عن العائلة، بل بناء ذاكرة تربط الفرد بجذور إنسانية حقيقية.

وفي عالم تقدم فيه المنصات هويات جاهزة وسريعة، تستطيع القصة العائلية أن تمنح الناشئ إحساسًا بالاستمرارية والانتماء.

وتتصل هذه القصة بالهوية الإسلامية حين يرى نفسه جزءًا من جماعة وتاريخ وعبادة وقيم أوسع من ذاته وأسرته.

36- لا تجعل الهوية الإسلامية في البيت تعريفًا بالاختلاف وحده

إذا كان معظم الحديث عن الإسلام في الأسرة يدور حول «ما الذي يفعله الآخرون خطأ»، فقد تتشكل الهوية على الرفض أكثر من البناء.

الطفل يحتاج إلى أن يعرف ما الذي نحبه في هذه الهوية قبل أن يعرف ما الذي نرفضه باسمها؛ الرحمة، والعدل، والعبادة، والعلم، والصدق، والكرامة، والإحسان، والمسؤولية.

وعندئذ يستطيع أن يدخل إلى العالم المختلف وهو يعرف ما يحمله معه.

أما الهوية التي لا تعرف نفسها إلا في مواجهة الخصم فتظل أكثر عرضة للاضطراب عندما يتغير الخصم.

37- التربية الوالدية الرقمية والهوية الإسلامية

تقدم دراسة عربية حديثة للمؤذن والشريف والآشي (2025) مؤشرًا مباشرًا إلى القضية التي يناقشها هذا الكتاب؛ فقد درست آراء 202 من الأبناء في محافظة جدة حول ممارسات التربية الوالدية الرقمية في الحفاظ على الهوية الإسلامية، وجاءت الممارسة الكلية بدرجة متوسطة، كما ظهر التوجيه والحوار والتحفيز ضمن الأساليب التي تناولتها الدراسة، ووجدت علاقة موجبة بين بعض ممارسات الحوار والتوجيه وبين أبعاد الهوية الإسلامية.

ولا تسمح الطبيعة الوصفية والعينة القصدية بتعميم سببي، لكنها تكشف أن الحوار والتوجيه الرقمي أصبحا بالفعل جزءًا من سؤال الهوية داخل الأسرة العربية.

كما تؤكد الدراسة التحليلية ليونس (2026) أن الأسرة تواجه في العصر الرقمي تحديًا في غرس القيم وتشكيل الضمير مع تعدد مصادر التنشئة، وأن تطوير الكفايات التربوية والرقمية للوالدين أصبح جزءًا من أداء الأسرة لوظيفتها الأخلاقية.

38- الأبوان أيضًا يحتاجان إلى التعلم

ليس من العدل أن نطلب من الوالدين أداء وظيفة لم يتلق كثير منهم تدريبًا عليها.

فالجيل الحالي من الآباء يتعلم التربية الرقمية بينما تتغير التقنية أمامه.

ومن هنا ينبغي أن تتحول ثقافة المجتمع من لوم الأسرة إلى دعم الأسرة: برامج تدريبية مختصرة، وأدلة واضحة، وشراكة مع المدرسة، ومصادر موثوقة يفهم منها الوالدان التقنية دون تهويل.

وقد دعت دراسات عربية في التربية الوالدية الرقمية إلى تعزيز وعي الوالدين بالحوار، واتخاذ القرار المسؤول، والسلامة الرقمية، والمتابعة المناسبة للعمر (محمد، 2022؛ المصري، 2020).

والأب الجيد ليس الذي يعرف كل شيء، بل الذي يستمر في التعلم.

39- الأسرة ليست وحدها مسؤولة عن كل شيء

من المهم ألا يحمل هذا الفصل الأسرة مسؤولية جميع آثار العالم الرقمي.

فالمنصات تتحمل مسؤولية تصميم منتجات آمنة ومناسبة، والمدرسة لها دور، والمجتمع والسياسات والتشريعات والإعلام كلها عوامل مؤثرة.

وقد يكون الأبوان مثالين نسبيًا ومع ذلك يواجه ابنهما مشكلة.

والقول إن «الأسرة هي الأساس» لا يعني أن الأسرة تملك السيطرة على جميع النتائج.

إنها عامل مهم داخل شبكة أوسع.

وهذا الاعتراف يحمي الوالدين من شعور غير واقعي بالذنب، ويحمي التحليل العلمي من اختزال الظواهر المعقدة في سبب واحد.

40- متى تحتاج الأسرة إلى مساعدة خارجية؟

ليست جميع المشكلات قابلة للحل بالحوار الأسري وحده.

إذا ظهرت لدى الناشئ معاناة نفسية شديدة، أو تهديدات أو ابتزاز رقمي، أو استغلال، أو استخدام قهري يعطل النوم والدراسة والعلاقات بصورة مستمرة، أو أفكار متكررة حول إيذاء النفس أو الآخرين، أو أزمة دينية متشابكة مع اضطراب نفسي واضح؛ فقد تحتاج الأسرة إلى مختص.

وطلب المساعدة ليس فشلًا تربويًا. بل قد يكون من أكثر صور تحمل المسؤولية نضجًا. والحكمة ليست أن يحل الأب كل شيء بنفسه، وإنما أن يعرف متى يصبح السؤال خارج حدود اختصاصه.

41- نموذج الأسرة البانية للهوية واليقين

يمكن في ضوء ما سبق تلخيص النموذج الأسري الذي يقترحه الكتاب في سبعة أبعاد مترابطة:

البعد	السؤال الحاكم
الأمان	هل يستطيع ابني أن يعود إليّ بالسؤال والخطأ؟
القدوة	هل يرى في سلوكي ما أطلبه منه؟
الحوار	هل نتحدث معًا أم أتكلم إليه فقط؟
المعنى	هل يعرف لماذا نعيش وفق هذه القيم؟
الممارسة	هل تصبح الهوية خبرة يومية لا معلومات فقط؟
الحدود	هل تحمي قواعدا قيمياً ومخاطر واضحة وتناسب العمر؟
الاستقلال	هل تقل حاجته إلى رقابتي مع نمو قدرته على مراقبة نفسه؟

وهذه الأبعاد لا تعمل منفصلة.

فالحود دون أمان قد تنتج الإخفاء، والأمان دون حدود قد يتحول إلى تسيب، والحوار دون قدوة يفقد المصداقية، والقدوة دون تفسير قد لا تكفي عندما تتسع الأسئلة، والممارسة

دون معنى قد تصبح عادة شكلية، والمعنى دون ممارسة يبقى تجريداً، والاستقلال دون بناء سابق يمكن أن يصبح تخلياً لا تربية.

42- خطة أسرية مختصرة قابلة للتطبيق

ليس المطلوب أن تحول الأسرة هذا النموذج إلى مشروع إداري معقد. يكفي أن تجيب بصورة دورية عن خمسة أسئلة: ما القيم التي نريد أن يعرف الأبناء أنها مركزية في بيتنا؟ ما الممارسات اليومية أو الأسبوعية التي تجعل هذه القيم حية؟ ما المساحات الرقمية التي تحتاج إلى حدود واضحة الآن؟ ما الموضوع الذي ينبغي أن نتحدث عنه بدل مراقبته فقط؟ وما المسؤولية الجديدة التي يستطيع الابن تحملها هذا الشهر أو هذا العام؟

وهذه الأسئلة الخمسة تمنع التربية من أن تصبح سلسلة ردود أفعال.

فبدل أن تتحرك الأسرة فقط عندما يقع خطأ، تصبح لديها وجهة.

خاتمة الفصل

تدعم الأسرة الهوية واليقين بعلاقة آمنة، وقدوة قابلة للتصديق، وحوار يسمح بالسؤال، وممارسات تصل الإيمان بالحياة. وتكتسب حدود الاستخدام قيمتها حين تكون واضحة ومتدرجة ومصحوبة بتفسير ومشاركة، فينمو الاستقلال بدل أن تصبح الرقابة بديلاً عنه.

ويتكامل أثر الأسرة مع مؤسسات أخرى، ولا تستطيع وحدها تحمل جميع تحديات البيئة الرقمية. وتأتي المدرسة في مقدمتها بما توفره من خبرة منظمة وعلاقات وتقويم. ويبحث الفصل التالي كيف تتغير وظيفة المعلم حين تتاح الإجابات سريعاً، وكيف يظل مسؤولاً عن بناء الفهم والحكم والمعنى.

الفصل الحادي عشر

المدرسة والمعلم في زمن الإجابة الفورية

مدخل

أصبح الطالب قادرًا على الحصول على الشرح والتلخيص والأمثلة بسرعة، لكن وصول الإجابة لا يضمن التعلم منها. فهو يحتاج إلى من يحدد ملاءمتها لمستواه، ويكشف حدودها، ويصمم موقفًا يمارس فيه الفهم والحكم والمسؤولية.

وتشير مراجعة Lee (2026) إلى أن معلومات الأنظمة وتنبهاتها تكتسب قيمتها التعليمية عندما يفسرها المعلم ويترجمها إلى تدخل يلائم المتعلم والسياق. ومن هنا يبحث الفصل دور المعلم في تصميم الخبرة وتشخيص الفهم، ودور المدرسة في الحوار والانتباه والانتماء وإعادة بناء التقويم. وتبرز خصوصية التربية الإسلامية في وصل المرجعية والقيم بما يعيشه الطالب من اختيارات رقمية فعلية.

1- المعلم ليس منافسًا للذكاء الاصطناعي

من الخطأ أن يحاول المعلم إثبات قيمته بأنه يستطيع الإجابة أسرع من الآلة أو حفظ معلومات أكثر منها.

لن يفوز في هذه المنافسة، وليس مطلوبًا منه الفوز.

قيمه تقع في مجال مختلف: يعرف طلابه، ويرى وجوههم، ويلاحظ ارتباكهم، ويفهم تاريخ الصف، ويعرف ما تعلموه بالأمس، ويستطيع أن يربط السؤال بواقعهم، وأن يميز بين طالب يحتاج إلى شرح وآخر يحتاج إلى أن يترك قليلًا ليحاول.

ويملك فوق ذلك مسؤولية تربية لا تملكها الأداة.

وقد أظهر إطار اليونسكو لكفايات المعلمين في الذكاء الاصطناعي أن العلاقة التعليمية لم تعد ثنائية بين المعلم والطالب فقط، بل أصبحت في كثير من البيئات علاقة معلم .

ذكاء اصطناعي . طالب، مع التأكيد على بقاء الوكالة والمسؤولية البشرية في مركز العملية التربوية (Miao & Cukurova, 2024).

إذن لا ينبغي أن نسأل: من يحل محل من؟

بل: كيف يعاد توزيع الوظائف بحيث تستخدم الآلة فيما تجيده، ويبقى المعلم قائدًا للعملية التربوية؟

2- من ناقل المعرفة إلى مصمم خبرة التعلم

حين تصبح المعلومة متاحة، يزداد وزن تصميم الخبرة التي يستخدمها الطالب لكي يبني المعرفة.

فالمعلم لم يعد يحتاج إلى أن يملأ الحصة بالكلام فقط، بل إلى أن يسأل:

ما الذي ينبغي للطلاب أن يفعلوه بهذه المعلومة؟

هل يناقشون؟ يقارنون؟ يحلون مشكلة؟ يفحصون ادعاءً؟ يبنون حجة؟ يطبقون مفهومًا في موقف جديد؟ ينتقدون إجابة مولدة بالذكاء الاصطناعي؟

ومن هنا يتحول مركز التخطيط من: ماذا سأشرح؟ إلى: ماذا سيفعل المتعلم لكي يتعلم؟

وهذا لا يلغي الشرح المباشر؛ فهناك أوقات يكون فيها الشرح الواضح أكثر طرائق التدريس كفاءة. لكنه يمنع تحوله إلى النمط الوحيد.

3- الإجابة الفورية تجعل السؤال أكثر قيمة

حين كان الحصول على الجواب صعبًا، كان جزء من قيمة المتعلم في معرفته به.

أما اليوم فقد أصبحت القدرة على صياغة السؤال أحد أهم مفاتيح التعلم.

فالسؤال الجيد يحدد المشكلة، ويفرق بين المعلوم والمجهول، ويفتح مجال الاستقصاء.

ويمكن للمعلم أن يبني صفاً يتعلم فيه الطلاب إنتاج الأسئلة لا تلقيها فقط.

بدل أن يقول: «ما أسباب الظاهرة؟»، يستطيع أن يعرض موقفًا ويطلب من الطلاب تحديد الأسئلة التي ينبغي طرحها لفهمه.

وفي التربية الإسلامية لا يختلف الأمر؛ يمكن للمعلم أن ينتقل من سؤال الحفظ: «عرّف المفهوم»، إلى سؤال: «ما القضية التي يحاول هذا المفهوم أن ينظمها في حياة الإنسان؟ وكيف يتغير الحكم إذا تغير هذا العنصر؟».

إن القدرة على السؤال لا تقلل من قيمة المعرفة المحفوظة، بل تجعلها أكثر إنتاجًا.

4- التعليم لا يبدأ من الإجابة بل من المشكلة

يحتاج الناشئ إلى أن يواجه قضايا لا تقدم له في صورة درس مكتمل العناصر دائمًا.

فالحياة نفسها لا تأتي على هيئة سؤال اختيار من متعدد.

ولهذا يمثل التعلم القائم على المشكلات والاستقصاء والحوار أدوات مهمة في عصر الإجابة الفورية؛ لأنها تضع الطالب أمام موقف يحتاج إلى تحديد المشكلة وجمع الأدلة وتقويم البدائل.

وفي السياق العربي، تناول البوثة والسنيدي (2024) الممارسات التدريسية المتمركزة حول التعلم القائم على المشكلات لدى معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة، وأكدت أهمية ممارسات التخطيط والتنفيذ والتقويم المرتبطة بهذا المدخل.

ولا تعني هذه النتائج أن طريقة واحدة ينبغي أن تحل محل جميع طرق التدريس، لكنها تدعم الاتجاه نحو جعل المتعلم أكثر نشاطًا في بناء المعرفة.

5- مادة التربية الإسلامية تحتاج إلى السؤال أكثر لا أقل

قد يُظن أن طبيعة التربية الإسلامية تجعل دور المعلم الأساسي تقديم الأحكام والمعارف الصحيحة للطلاب، وهذا جانب أساسي لا يمكن إلغاؤه.

لكن المادة لا تستهدف أن يعرف الطالب الحكم فحسب، بل أن يفهم دليله ومعناه ويستطيع تطبيقه على مواقف حياته.

فما قيمة أن يحفظ الطالب تعريف الأمانة ثم لا يستطيع مناقشة أمانة استخدام الذكاء الاصطناعي في الواجب؟

وما قيمة أن يعرف تحريم الغيبة ثم لا يربطها بالتعليق الرقمي أو المجموعة المغلقة؟ ومن هنا تحتاج التربية الإسلامية بصورة خاصة إلى نقل النص والقيمة من الصفحة إلى الموقف.

6- معلم التربية الإسلامية: من ملقن الحكم إلى مرشد في بناء الحكم

لا يعني هذا أن يصبح الحكم الشرعي رأياً يصنعه الطالب بنفسه. فالمرجعية تظل مرجعية. لكن يمكن للمعلم أن يساعد المتعلم على فهم كيف ينتقل من النص والقاعدة إلى التطبيق، وكيف يفرق بين القطعي والاجتهادي، وبين الحكم الشرعي والعادة الاجتماعية، وبين القضية الأصلية والصورة الجديدة التي طرأت عليها.

وهنا يصبح معلم التربية الإسلامية قائداً لتعلم يجمع المرجعية والتفكير. وهذه الوظيفة تزداد أهمية في عالم يستطيع فيه الطالب أن يحصل من الإنترنت على عشرات «الفتاوى» المتعارضة دون أن يعرف كيف يفهم اختلافها.

7- التفكير الناقد داخل التربية الإسلامية ليس تهديداً للمرجعية

أظهرت دراسات عربية وجود اهتمام متزايد بتممية التفكير الناقد في تدريس التربية الإسلامية. فقد تناولت اليافعية والسالمي (2023) ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريس العقيدة في صفوف افتراضية، ووجدت حضوراً أفضل لبعض مهارات التفسير والاستنباط مقارنة ببعض المهارات النقدية الأخرى.

وتتمثل الدلالة التربوية الأوسع في أن درس العقيدة نفسه يمكن أن يكون مجالاً لتعليم تحليل الافتراضات وفهم الحجة وتقويمها، بدل الاقتصار على استعادة النص.

والتفكير الناقد هنا لا يعني وضع الوحي موضع الاختبار بمعايير شخصية، وإنما تدريب العقل على التمييز بين الدليل والتأويل، وبين النص وما ينسب إليه، وبين الحجة الصحيحة والحجة الضعيفة.

8- المعلم في زمن الذكاء الاصطناعي يحتاج إلى كفاية جديدة: الحكم على الأداة

ليس كافيًا أن يتعلم المعلم كيفية كتابة أمر للذكاء الاصطناعي.

إنه يحتاج إلى معرفة أوسع: متى تكون الأداة مناسبة؟ وما المخاطر؟ وكيف يتحقق من الناتج؟ وهل استخدامها في هذه المهمة يرفع جودة التعلم أم يخفضها؟

وقد حدد إطار اليونسكو للمعلمين خمسة أبعاد أساسية لكفاية الذكاء الاصطناعي: العقلية المتمحورة حول الإنسان، وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، والأسس والتطبيقات، والبيداغوجيا المدعومة بالذكاء الاصطناعي، واستخدام الذكاء الاصطناعي في التطور المهني، موزعة على مستويات متدرجة من الاكتساب والتعميق إلى الإبداع (Miao & Cukurova, 2024).

وهذا يبين أن كفاية المعلم ليست تقنية فقط. فقد يجيد استخدام الأداة ويفشل تربويًا في تحديد متى لا ينبغي استخدامها.

9- المعرفة التقنية وحدها لا تكفي

تقدم دراسة حديثة من سلطنة عمان مثالًا واضحًا؛ فقد شملت 318 من معلمي التربية الإسلامية ومشرفيها، وأظهرت مستوى مرتفعًا من المعرفة العامة بالذكاء الاصطناعي، في مقابل فجوة بين هذه المعرفة والقدرة العملية على توظيفه في التدريس، مع معوقات تتعلق بالتدريب والبنية التقنية والموارد العربية والمخاوف الأخلاقية (الحيدي والرواحي، 2026).

وتفيدنا هذه النتيجة في التمييز بين: أن يعرف المعلم عن الذكاء الاصطناعي و أن يعرف كيف يصمم به تعلمًا جيدًا.

وهذا هو الفرق بين الثقافة التقنية والكفاية التربوية.

10- ليست كل إضافة تقنية تطويرًا تربويًا

قد يستخدم المعلم الذكاء الاصطناعي لصنع عرض أجمل أو ورقة عمل أسرع، لكن ذلك لا يعني أن طريقة تعلم الطالب تغيرت.

يمكن للتقنية أن تجعل الطريقة التقليدية أكثر كفاءة، لكنها لا تجعلها بالضرورة أكثر عمقًا.

ومن هنا ينبغي للمعلم أن يسأل قبل إدخال أي أداة: ما المشكلة التعليمية التي أحاول حلها؟ إذا لم يكن لديه جواب، فقد تكون التقنية زينة أكثر منها تحولًا تربويًا.

11- الذكاء الاصطناعي يمكن أن يحرر وقت المعلم

هناك أعمال يستطيع الذكاء الاصطناعي أن يساعد فيها بصورة نافعة: توليد أمثلة أولية، وإعداد أسئلة تدريبية متفاوتة المستوى، واقتراح صياغات، وتلخيص بيانات، والمساعدة في تصميم مواد تناسب فروقًا فردية.

والقيمة هنا ليست أن يصبح المعلم أقل عملًا بالضرورة، بل أن ينتقل جزء من وقته من الأعمال المتكررة إلى ما يحتاج إلى حكم بشري أكثر: الحوار مع الطلاب، وتشخيص الصعوبة، وتصميم التدخل، والتغذية الراجعة النوعية.

وقد وجدت المراجعات الحديثة أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يدعم المعلمين في تصميم الدروس والموارد والتغذية الراجعة والتخصيص، لكن جودة الأثر ترتبط بطريقة الدمج والسياق والتدريب المهني، لا بمجرد توفر التقنية.

12- المعلم هو من يحول معلومة الذكاء الاصطناعي إلى فعل تربوي

قد يعطي النظام للمعلم مؤشرًا بأن طالبًا يواجه صعوبة، أو يقدم له تحليلًا لاستجابات الصف.

لكن البيانات نفسها لا تقول للمعلم ماذا يفعل.

هل يعيد الشرح للجميع؟ هل يتدخل مع مجموعة صغيرة؟ هل يترك الطالب يحاول؟ هل المشكلة معرفية أم دافعية أم لغوية؟

وقد خلصت مراجعة (Lee 2026)، التي حللت 29 دراسة في التعليم العام، إلى أن التدخل التعليمي المدعوم بالذكاء الاصطناعي يتطلب من المعلم أن يتعرف إلى الموقف، ويحكم على الحاجة إلى التدخل، ثم يحول المعلومات الآلية إلى دعم تربوي مناسب.

وهذا يبين أن الذكاء الاصطناعي لا يزيل الحاجة إلى الحكم المهني؛ بل قد يزيد كمية المعلومات التي يحتاج المعلم إلى الحكم عليها.

13- من «إدارة الصف» إلى «تنسيق بيئة تعلم هجينة»

حين توجد أدوات ذكاء اصطناعي في الصف، لا يدير المعلم الطلاب فقط، بل يدير أيضاً علاقاتهم بالأداة.

يقرر متى تستخدم، ومن يستخدمها، وما الذي يسمح به، وما الذي ينبغي فعله دونها، وكيف يتحقق الطلاب من النتائج.

وتصبح إدارة الصف نوعاً من التنسيق بين الإنسان والأداة والمهمة.

وهذا يتطلب قواعد واضحة مسبقاً حتى لا يصبح كل استخدام موضوع تفاوض جديد.

14- المدرسة تحتاج إلى سياسة واضحة للذكاء الاصطناعي

من أكثر الأوضاع إرباكاً أن يستخدم الطالب الذكاء الاصطناعي دون أن يعرف هل استخدامه مسموح أو ممنوع أو إلى أي حد.

ولا يكفي أن تقول المدرسة: «يمنع الغش». فالسؤال اليوم هو: ما الاستخدام المشروع؟

هل يجوز التدقيق اللغوي؟ اقتراح الأفكار؟ التلخيص؟ إعداد المسودة؟ ترجمة النص؟ توليد صور؟ ويجب أن تتناسب الإجابة مع نوع المهمة.

ومن الأفضل أن تنتقل المدرسة من سياسة عامة واحدة إلى وضوح على مستوى كل مهمة: ما المسموح؟ ما المطلوب الإفصاح عنه؟ وما الذي يجب أن يؤديه الطالب بنفسه؟

15- الشفافية أفضل من لعبة الكشف

إذا جعلت المدرسة هدفها الرئيس «اكتشاف من استخدم الذكاء الاصطناعي»، فقد تدخل في سباق تقني مستمر.

أما إذا جعلت الطالب يوضح كيف استخدمه، وما الذي أخذ منه، وما الذي عدله، وكيف تحقق، فإنها تنتقل من عقلية المراقبة إلى عقلية المسؤولية.

وهنا يمكن أن يطلب المعلم بيانًا مختصرًا من الطالب:

استخدمت الأداة في كذا، ورفضت منها كذا، وتحققت من هذه المعلومات من المصادر الآتية.

فتصبح الشفافية جزءًا من الثقافة الأكاديمية.

16- التقويم هو الميدان الذي كشف فيه الذكاء الاصطناعي أقدم مشكلات التعليم

إذا كان الواجب يمكن لنظام آلي إنجازه كاملاً في ثلاثين ثانية، فقد لا تكون المشكلة كلها في النظام.

ربما تكون المشكلة في المهمة نفسها.

فالسؤال الذي يطلب تقريراً عاماً متكرراً أو تعريفات متاحة قد أصبح أقل قدرة على تقديم دليل أن الطالب تعلم.

ولهذا يجبر الذكاء الاصطناعي المدارس على إعادة السؤال:

ما الدليل الذي نحتاجه لكي نعرف أن هذا الطالب يستطيع فعلاً ما ندعي أننا نقيسه؟

17- من تقويم المنتج إلى تقويم العملية

في عصر الذكاء الاصطناعي، لا يكفي أحياناً أن يرى المعلم المنتج النهائي.

قد يكون المقال ممتازاً، لكن الطريق إلى إنتاجه غير معروف.

ولهذا تتجه الأدبيات الحديثة إلى جعل عملية التعلم مرئية: مسودة أولى، وخريطة أفكار، ومصادر استخدمت، وتعديلات أجراها الطالب، وتبرير للقرارات، ومناقشة قصيرة بعد التسليم.

وقد ميز (Tsiligkiris 2026) بين «المنتج الأصيل» و«العملية الموثقة أو المتحقة من أصالتها»، مؤكداً أن صلاحية التقويم في بيئة غنية بالذكاء الاصطناعي تحتاج إلى أدلة تظهر الحكم البشري والتحقق والمسؤولية، لا إلى منتج نهائي مقلع الشكل فقط.

وهذه نقلة تربوية مهمة حتى لو لم يوجد الذكاء الاصطناعي.

18- التحقق الشفهي يعود بقوة

حين يسلم الطالب عملاً مكتوباً، تستطيع مناقشة قصيرة أن تكشف مقدار فهمه بصورة لا تكشفها الصفحة وحدها.

لا ينبغي أن يكون الهدف «الإمساك به»، بل إتاحة فرصة له لشرح اختياراته.

يمكن للمعلم أن يسأل: لماذا استخدمت هذا الدليل؟ ما الجزء الأصعب؟ ما البديل الذي رفضته؟ ماذا ستغير لو أعدت العمل؟

وقد خلصت مراجعات حديثة لتقويم الطلاب في بيئات الذكاء الاصطناعي إلى أهمية التقويمات القائمة على العملية، والمناقشات الشفهية، والتسليم على مراحل، والمهام التي تجعل التفكير البشري قابلاً للملاحظة (Ncube et al., 2026).

19- لا ينبغي تحويل كل تقويم إلى امتحان شفهي

مع ذلك، لا ينبغي أن يقود القلق من الذكاء الاصطناعي إلى استبدال كل الواجبات باختبارات شفهية أو حضورية.

فالطلاب يختلفون في قدرتهم على الأداء الشفهي، وقد نبدأ بقياس مهارة الكلام بدل المهارة الأصلية.

والأفضل استخدام مزيج من الأدلة. فالكتابة مهمة، والمشروع مهم، والحوار مهم، والملاحظة مهمة، والاختبار قد يكون مهمًا. القضية هي ألا يعتمد قرار كبير على دليل واحد يسهل فصله عن صاحبه.

20- التقويم التكويني أكثر ملاءمة لبعض استخدامات الذكاء الاصطناعي

يستطيع الذكاء الاصطناعي تقديم تغذية راجعة سريعة وأسئلة إضافية وتدريبات متدرجة، وهذا يجعله مناسبًا للعديد من الاستخدامات التكوينية منخفضة المخاطر.

أما القرارات عالية المخاطر . مثل منح درجة نهائية مهمة أو اتخاذ حكم كبير على الطالب . فتحتاج إلى حذر أكبر وإشراف بشري واضح.

وتشير المراجعات الحديثة إلى أن الأدلة المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التقويم أقوى نسبيًا في الوظائف التكوينية والتغذية الراجعة منها في ضمان صلاحية القرارات عالية المخاطر.

وهذه قاعدة سليمة تربويًا:

يمكن للأداة أن تساعد في التقويم، لكنها لا ينبغي أن تصبح صاحب الحكم النهائي على الإنسان في القرارات المهمة.

21- ما بعد الإجابة الصحيحة: التبرير أهم

في كثير من المهام يمكن للذكاء الاصطناعي إعطاء الجواب الصحيح.

ولذلك قد يصبح أكثر فائدة أن نسأل الطالب: كيف عرفت؟ لماذا هذا أفضل من البديل؟

ما الدليل؟ ما الذي كان سيغير حكمك؟

بهذه الطريقة يصبح التبرير جزءًا من الأداء.

وهذا ينسجم مع الوعي المعرفي الذي بنيناه في الفصل السابع؛ فالغاية ليست امتلاك الجواب فقط، بل معرفة أساس الثقة فيه.

22- المدرسة ينبغي أن تعلّم استخدام الذكاء الاصطناعي لا أن تفترض أن الطلاب يعرفونه

يستخدم كثير من الطلاب أدوات الذكاء الاصطناعي قبل أن يتعلموا قواعد التعامل معها.

وقد يعرفون كيف يحصلون على جواب، لكنهم لا يعرفون كيف يتحققون، أو كيف يحمون خصوصيتهم، أو كيف يكشفون تحيزًا، أو متى يصبح الاستخدام اعتمادًا مفرطًا.

ومن هنا ينبغي أن تدخل ثقافة الذكاء الاصطناعي إلى التعليم بصورة مقصودة، كما دخلت مهارات البحث والمكتبة والحاسوب من قبل.

ولا يعني ذلك مادة تقنية مستقلة بالضرورة؛ بل يمكن توزيعها بين المواد.

23- كل مادة تستطيع تعليم جانب من ثقافة الذكاء الاصطناعي

في العلوم يمكن فحص دقة تفسير مولد لنتيجة علمية. وفي اللغة يمكن مقارنة نص كتبه الطالب بنص توليدي وتحليل الأسلوب والحجة. وفي التاريخ يمكن التحقق من مصدر اقتباس أو صورة. وفي التربية الإسلامية يمكن اختبار صحة حديث أو فتوى نسبها النظام إلى مصدر.

وهكذا يتعلم الطالب أن الذكاء الاصطناعي ليس «مادة منفصلة»، بل جزء من البيئة المعرفية التي ينبغي أن يمارس فيها مهارات المادة نفسها.

24- التربية الإسلامية أمام فرصة خاصة

لا ينبغي لمعلم التربية الإسلامية أن يكتفي بتحذير طلابه من أخطاء الذكاء الاصطناعي. يمكنه أن يحوله إلى مادة للتعلم.

يعطيهم إجابة توليدية عن قضية دينية، ثم يطلب منهم التحقق من النصوص والمراجع، وتصنيف الصحيح والخطأ، وتمييز الحكم الموثق من التفسير غير الموثق.

وهكذا يتعلم الطالب الفقه أو الحديث أو العقيدة، وفي الوقت نفسه يتعلم التثبت والمرجعية والوعي بالآلة. ويصبح الخطأ الذي تولده الأداة فرصة تربوية بدل أن يكون خطرًا فقط.

25- الأدلة العربية تشير إلى إمكانية الاستخدام النافع في التربية الإسلامية

قدمت دراسة ياسين (2026) تجربة شبه تجريبية على 40 طالبًا من الصف السادس الأساسي في فلسطين، وأظهرت المجموعة التي تعلمت باستخدام تطبيقات تعلم نقال قائمة على الذكاء الاصطناعي أداءً أعلى في اختبار المفاهيم الدينية من المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

ولا ينبغي تعميم النتيجة من عينة صغيرة على جميع المراحل أو التطبيقات، لكنها تقدم دليلاً على أن التقنية يمكن أن تدعم تعلم مفاهيم التربية الإسلامية حين تدمج داخل تصميم تعليمي واضح. وفي المقابل، تشير دراسات المعلمين إلى الحاجة إلى التدريب والتأهيل؛ فالتقنية لا تتحول إلى تعلم جيد تلقائياً.

26- معلم التربية الإسلامية يحتاج إلى كفاية مزدوجة

قد لا يكفي أن يكون المعلم متمكناً من المادة الشرعية إذا لم يعرف كيف يتعامل مع أسئلة العصر وبيئته الرقمية. كما لا يكفي أن يكون ماهراً تقنياً إذا لم يمتلك العمق العلمي والتربوي الذي يسمح له بتقويم ما تنتجه التقنية.

ومن هنا يمكن وصف الكفاية المطلوبة بأنها **كفاية مزدوجة**: رسوخ في المرجعية والمادة، وقدرة على فهم البيئة المعرفية والتقنية الجديدة. والجمع بينهما هو الذي يسمح للمعلم بأن يحافظ على أصالة المادة دون أن يعزلها عن واقع الطالب.

27- من درس القيم إلى موقف أخلاقي

يمكن لمعلم التربية الإسلامية أن يقدم مفهوم الأمانة في صورة موقف:

طالب استخدم الذكاء الاصطناعي في إعداد مشروع، والمهمة سمحت بالمساعدة في جمع الأفكار لكنها اشترطت أن تكون الحجة من الطالب نفسه. أين تقع الأمانة؟ وما الذي ينبغي الإفصاح عنه؟

بهذا تتحول القيمة من تعريف إلى حكم في موقف جديد.

وهذه إحدى الوظائف التي لا ينبغي أن يتخلى عنها درس التربية الإسلامية: تعليم الطالب أن يرى القيم وهي تتحرك في العالم الحقيقي.

28- المدرسة مكان لتعلم الاختلاف المنظم

للمنصة الرقمية قدرة على إعطاء الإنسان المحتوى الذي ينسجم مع اهتماماته ومواقفه، بينما يستطيع الصف أن يجمع أشخاصًا مختلفين في مكان واحد.

وهذه فرصة تربوية. يمكن للطلاب أن يتعلموا كيف يختلفون دون إهانة، وكيف يقدمون دليلًا، وكيف يستمعون إلى حجة لا يحبونها.

ومن هنا تصبح المدرسة إحدى المؤسسات القليلة القادرة على مقاومة «غرف الصدى» من خلال الحوار المنظم وجهًا لوجه.

لكن هذا يتطلب من المعلم ألا يحول الصف إلى مكان يخشى فيه الطالب التعبير عن رأي غير مألوف.

29- الحوار لا يعني نسبية الحقيقة

كما قلنا في الأسرة، الأمان للحوار لا يعني أن جميع الإجابات صحيحة.

يمكن أن توجد إجابة أقوى دليلًا من غيرها، ويمكن للمعلم أن يصحح الخطأ.

لكن عملية التصحيح نفسها تستطيع أن تكون تعليمًا: ما الذي جعل هذه الحجة ضعيفة؟ وأين وقع الخطأ؟ وما الدليل الأقوى؟

وهكذا يتعلم الطالب أن الخلاف ليس صراع سلطة فقط.

30- المعلم يحتاج إلى تعليم الطلاب كيف يعملون معًا

الذكاء الاصطناعي يقدم خبرة شديدة الفردية؛ يستطيع الطالب الحوار معه وحده.

لكن التعلم الإنساني يحتاج إلى التعاون أيضًا.

فالعامل مع الآخرين يعلم التفاوض، وتقسيم المسؤولية، والاستماع، وإدارة الخلاف، ومواجهة بطة الإنسان مقارنة بسرعة الآلة.

ومن هنا ينبغي ألا تجعل المدرسة تخصيص التعلم الفردي على حساب التعلم الاجتماعي. إن بعض القدرات لا تبنى إلا مع بشر آخرين.

31- المشروع الذي يصنعه فريق ليس مجرد طريق إلى المنتج

حين يعمل الطلاب معًا على مشروع، فإن المنتج النهائي ليس القيمة الوحيدة.

هناك تعلم يحدث أثناء توزيع المهام وتفسير الآراء وتصحيح الأخطاء والدفاع عن الاختيارات.

وإذا تولى الذكاء الاصطناعي كل هذه العمليات، فقد يبقى المنتج ويختفي التعلم الاجتماعي.

ولهذا يحتاج المعلم إلى تصميم الاستخدام بحيث يبقى الطلاب مضطرين إلى التفكير مع بعضهم.

32- المدرسة بيئة لبناء الانتباه

تنافس المدرسة اليوم بيئة مصممة لجذب الانتباه باستمرار.

ولا يكفي أن تطلب من الطالب «ركز».

يمكن أن تساعد على ممارسة أنواع من التعلم تحتاج إلى تركيز ممتد: قراءة نص كامل، حل مشكلة، مناقشة فكرة، تنفيذ مشروع.

وهذه ليست عودة رومانسية إلى الماضي، بل تدريب على قدرة أصبحت أكثر قيمة مع ندرتها.

فالطالب الذي لا يستطيع البقاء مع مسألة صعبة أكثر من دقائق سيكون أكثر اعتمادًا على الإجابة الفورية.

33- البطء أحياناً هدف تربوي

هناك أشياء ينبغي أن تظل بطيئة.

قراءة نص عميق، وتأمل آية، وبناء حجة، ومراجعة كتابة، والاستماع إلى زميل.

السرعة ميزة حين يتعلق الأمر بعمل روتيني، لكنها ليست قيمة مطلقة في التعلم.

ومن وظائف المعلم أن يعرف متى يوفر الوقت بالتقنية، ومتى يحمي بطء التفكير من التقنية.

34- المعلم ليس فقط موجهاً معرفياً بل نموذجاً معرفياً

كما كان الوالدان قدوة في البيت، فإن المعلم قدوة في طريقة التعامل مع المعرفة.

هل يعترف بأنه لا يعرف؟ هل يصح خطأه؟ هل يتحقق من إجابة الذكاء الاصطناعي أمام الطلاب؟ هل يفرق بين رأيه والحقيقة؟ هل يذكر المصدر؟

هذه الممارسات تعلم الوعي المعرفي بصورة يصعب أن تفعلها المحاضرة.

فيمكن للمعلم أن يقول أمام الصف:

«هذه الإجابة أعطتها الأداة، ولا أعلم إن كانت دقيقة. لنرَ كيف نتحقق».

وهنا يرى الطلاب التفكير وهو يحدث.

35- التطوير المهني للمعلم لم يعد خياراً جانبياً

تتغير الأدوات أسرع من قدرة المناهج الرسمية أحياناً على مواكبتها.

ولذلك يحتاج المعلم إلى تعلم مهني مستمر لا دورة واحدة في بداية حياته الوظيفية.

وتشير الدراسات الحديثة لمعلمي التربية الإسلامية إلى حاجة واضحة إلى التدريب التطبيقي. فقد أظهرت دراسة الدعيج (2026) أن معلمات ومديرات المدارس في الكويت يرون دوراً محتملاً للذكاء الاصطناعي في تطوير تدريس التربية الإسلامية مع حاجة

إلى التدريب والتعاون المؤسسي، كما كشفت دراسة الحيدي والرواحي (2026) فجوة بين المعرفة العامة والتطبيق العملي.

وهذا يجعل التنمية المهنية جزءًا من البنية الدائمة للمدرسة.

36- لا ينبغي تحميل المعلم التحول وحده

من السهل أن نقول: يجب على المعلم أن يبتكر ويتعلم ويصمم ويتحقق ويراقب.

لكن ذلك يحتاج إلى وقت وقيادة وبنية تقنية وسياسات واضحة.

وقد أشارت دراسات عربية حديثة إلى معوقات تتعلق بنقص التدريب والإمكانات والموارد العربية والدعم المؤسسي (الحيدي والرواحي، 2026؛ أبو الفضل، 2025).

ومن ثم فإن نجاح المعلم مسؤولية مؤسسية بقدر ما هو مسؤولية فردية.

37- العدالة الرقمية مسؤولية مدرسية

إذا أصبحت بعض المهمات الدراسية تقتض استخدام أدوات ذكاء اصطناعي مدفوعة أو أجهزة قوية أو اتصالاً مستقرًا، فقد تتسع فجوات موجودة أصلاً.

ولهذا ينبغي للمدرسة أن تسأل قبل اعتماد الأداة:

هل يستطيع جميع الطلاب الوصول إليها؟ وهل تعمل باللغة التي يحتاجونها؟ وهل يحتاج بعض الطلاب إلى دعم إضافي؟

فالابتكار الذي يزيد فرص فئة ويضعف فرص أخرى ليس ابتكارًا تربويًا كاملاً.

38- حماية الخصوصية ليست مسؤولية الطالب وحده

قد تطلب أداة من الطالب إدخال نصوص أو بيانات أو صور.

ولا يمكن للمدرسة أن تقول للطفل ببساطة: «اقرأ شروط الخصوصية واتخذ قرارك».

إنها مسؤولة عن اختيار الأدوات وعن وضع سياسات ملائمة للعمر، خصوصًا مع الطلاب الأصغر سنًا.

وتؤكد إرشادات اليونسكو الحاجة إلى نهج مناسب للعمر ومتمحور حول الإنسان وحماية البيانات والحقوق عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم (Miao & Holmes, 2023).

39- المدرسة والأسرة يجب ألا تعملًا بمنطقتين متناقضتين

إذا كانت المدرسة تسمح باستخدام الذكاء الاصطناعي في مهمة بينما يظن الوالدان أن كل استخدام غش، سينشأ ارتباك.

وإذا كانت الأسرة تسمح بحرية رقمية واسعة بينما لا يعرف المعلم شيئًا عن بيئة الطالب، تفقد المدرسة جزءًا من قدرتها على التوجيه.

ولهذا تحتاج المؤسسات إلى تواصل واضح مع الأسر: ما الذي نسمح به؟ ولماذا؟ وما المهارات التي نحاول بناءها؟

وتستطيع الأسرة بدورها أن تقدم للمدرسة خبرة عن الاستخدام الفعلي خارج الصف.

40- تعليم التربية الإسلامية مجال طبيعي للمشاركة مع الأسرة

المادة تتصل بقيم وممارسات يعيشها الطالب خارج المدرسة.

ولهذا ينبغي أن يكون التواصل مع الأسرة أكبر من إرسال الدرجات.

يمكن أن تقترح المدرسة أنشطة حوارية بسيطة بين الطالب وأسرته، أو مشاريع تتعلق بقيمة أخلاقية في الحياة اليومية، دون تحويل الأسرة إلى مراقب إضافي للواجب.

والغاية أن يشعر الطالب أن الدين الذي يتعلمه في الفصل هو نفسه الذي يساعده على فهم الحياة خارجه.

41- من الفصل الذي يجيب إلى الفصل الذي يبحث

يمكن تلخيص التحول الذي نحتاج إليه في صورة صقّين.

في الصف الأول يسأل المعلم، ويجيب الطالب بما في الكتاب، ثم يصحح المعلم.

أما الصف الثاني فقد يبدأ بسؤال لا يملك الطلاب جوابه كاملاً، فيبحثون ويقارنون ويستخدمون مصادر وأحياناً ذكاءً اصطناعياً، ثم يناقشون الأدلة ويقدمون استنتاجاتهم ويبررونها.

ولا يعني ذلك أن الصف الثاني أفضل في كل درس.

لكنه ينبغي أن يصبح جزءاً أساسياً من تجربة التعلم، لأن العالم الذي ينتظر الطالب لن يقدم له دائماً الجواب في نهاية الكتاب.

42- نموذج «المعلم في عصر الإجابة الفورية»

يمكن تلخيص الوظائف الجديدة للمعلم في سبعة أدوار مترابطة:

الدور	الوظيفة الأساسية
باني السؤال	يحول المعرفة إلى مشكلات وأسئلة تستحق التفكير
مرشد المعرفة	يساعد الطالب على اختيار المصادر وتقويم الأدلة
مصمم التعلم	يحدد ما يؤديه الطالب وما تقوضه التقنية
منظم الحوار	يبنى بيئة تسمح بالاختلاف والتبرير والتعلم المتبادل
مقوم الفهم	يجمع أدلة متعددة على ما يستطيع الطالب فعله بنفسه
حارس الوكالة	يمنع التقنية من أن تحل محل القدرات التي ينبغي بناؤها
قدوة معرفية وأخلاقية	يجسد التثبث والتواضع والأمانة والمسؤولية

ولا تعمل هذه الأدوار منفصلة؛ فالمعلم الذي يبني السؤال يحتاج إلى معرفة، والذي يصمم التعلم يحتاج إلى تقويم، والذي يحرس استقلال العقل يحتاج إلى نموذج أخلاقي في استخدام التقنية.

43- نموذج للدرس في عصر الذكاء الاصطناعي

يمكن أن يسير الدرس الجيد في حركة مختصرة من خمس مراحل:

سؤال أو موقف ← محاولة بشرية أولية ← استعانة مضبوطة بالمصادر أو الذكاء الاصطناعي ← تحقق وحوار ← أداء مستقل أو تطبيق جديد.

في البداية لا نقدم الإجابة فوراً، بل نخلق حاجة إلى المعرفة. ثم نعطي الطالب فرصة ليعمل بعقله. بعد ذلك يمكن للتقنية أن توسع معرفته. ثم يأتي دور التحقق والحوار. وأخيراً يثبت التعلم عندما يستخدم الطالب ما تعلمه في موقف جديد أو يشرحه دون اعتماد كامل على الأداة. بهذا لا تكون التقنية أول خطوة ولا آخر خطوة. يبقى الإنسان قائد المسار.

44- ماذا ينبغي أن تقيس المدرسة؟

إذا كانت المدرسة تريد إعداد إنسان قادر على العيش في البيئة التي وصفها هذا الكتاب، فلا يكفي أن تقيس مقدار ما يستطيع استعادته.

ينبغي أن يصبح لديها اهتمام متزايد بقدرات مثل: صياغة السؤال، والتحقق من المصدر، وبناء الحجة، وتفسير الدليل، ونقد الإجابة، والتعاون، واتخاذ القرار الأخلاقي، والقدرة على استخدام التقنية دون الارتهاق لها.

ولا يعني ذلك إسقاط اختبارات المعرفة؛ فالإنسان لا يفكر في فراغ.

بل يعني أن المعرفة تصبح قاعدة للقدرة لا نهاية للعملية.

خاتمة الفصل

تزداد قيمة المعلم في تنظيم التعلم وتقويم الدليل وربط المعرفة بالقيمة. ويحتاج التقويم إلى إظهار ما وراء المنتج النهائي، من محاولة وتبرير ومراجعة وأداء مستقل، حتى يدل الإنجاز على قدرة اكتسبها الطالب فعلاً.

ويتطلب توظيف التقنية تدريباً ودعمًا مؤسسياً وحماية للخصوصية، مع مراعاة خصوصية المادة والمتعلم. وبهذا تلتقي مسؤولية المدرسة مع الأسرة في بناء الإنسان الذي تناولته الفصول السابقة. ويجمع الفصل الثاني عشر هذه العناصر في نموذج تصوري يوضح علاقات المرجعية والمعنى والهوية واليقين والوعي والإرادة، وكيف تتحول إلى عمل تربوي قابل للمراجعة والاختبار.

الفصل الثاني عشر

نموذج بناء الهوية واليقين في البيئة الخوارزمية

مدخل

تتداخل في بناء الناشئ مرجعيته ومعرفته وعلاقاته وإرادته؛ فلا يؤدي تنمية مهارة منفردة بالضرورة إلى توازن بقية الجوانب. ويجمع هذا الفصل نتائج المناقشة في نموذج تصوري لبناء الهوية واليقين داخل البيئة الخوارزمية.

يربط النموذج تسعة أبعاد على مستويات الفرد والأسرة والمدرسة والبيئة الرقمية والاجتماعية، ويقترح مؤشرات وأمثلة تساعد المربي على تحديد موضع الحاجة وتصميم الاستجابة. وهو إطار للعمل والبحث، لا مقياس للتدين ولا نظرية ثبتت صلاحيتها تجريبيًا. ونقتضي قراءته الحفاظ على هذا الحد: يمكن أن ينظم الملاحظة والتدخل، لكن اختبار علاقاته وآثاره يحتاج إلى دراسات وتطوير في سياقات مختلفة.

1- لماذا نحتاج إلى نموذج تكاملي؟

نشأت كثير من الاستجابات التربوية للعالم الرقمي بصورة جزئية. فهناك اتجاه يركز على الحماية من المحتوى الضار، واتجاه يركز على التربية الإعلامية، وآخر على التفكير الناقد، وآخر على الصحة النفسية والاستخدام المتوازن، وآخر على الهوية الدينية، وآخر على أخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

وكل اتجاه يرى جانبًا حقيقيًا من المشكلة. لكن الناشئ لا يعيش هذه الجوانب منفصلة.

فعندما يشاهد مقطعًا دينيًا مثيرًا للجدل، تعمل في اللحظة نفسها هويته الدينية، ومصادر ثقته، وفهمه للخوارزمية التي أوصلت إليه المقطع، وقدرته على التحقق، وحاجته إلى الانتماء، وعلاقته بأسرته، واستعداده للسؤال، وقدرته على مقاومة ضغط الجماعة.

ومن هنا فإن التدخل الذي يعالج عنصرًا واحدًا ويهمل البقية قد يحقق أثرًا محدودًا.

فقد نعلم الطالب مهارات التحقق بينما يبقى مستعداً لتصديق كل ما يؤيد جماعته بسبب حاجة هوياتية قوية. وقد نبني انتماءً دينياً قوياً بينما نفتقر إلى مهارات معرفية تميز الخبر الصحيح من المزيف. وقد نعلم الأسرة استخدام أدوات الرقابة بينما لا يجد الابن أماناً نفسياً يسمح له بالحديث عما يواجهه. والنموذج التكاملي يحاول منع هذا التفكير.

2- الأساس الذي ينطلق منه النموذج: الإنسان قبل التقنية

ينطلق النموذج من الفكرة التي أصلناها في الفصل الثالث: الإنسان ليس مجرد مستخدم للتقنية، ولا مجموعة من البيانات والتفضيلات، بل مخلوق مكرم ذو عقل وقلب وإرادة ومسؤولية. قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾ (الإسراء: 70).

والكرامة هنا ليست وصفاً تجميلاً، بل لها أثر تربوي؛ فهي تجعل التقنية في خدمة الإنسان لا الإنسان مادة لاختبار قدرة التقنية. كما أن الإنسان قادر على التعلم والمراجعة والاختيار، ولذلك لا ينبغي التعامل معه بوصفه ضحية حتمية للخوارزمية.

فالخوارزمية تؤثر، والمجتمع يؤثر، والأصدقاء يؤثرون، والأسرة تؤثر، لكن التأثير لا يساوي الإلغاء التام للوكالة الإنسانية.

ويتفق هذا المبدأ مع الأطر المعاصرة التي تجعل «المركزية الإنسانية» والوكالة البشرية من الأسس الحاكمة للتربية في عصر الذكاء الاصطناعي (Miao et al., 2024).

أما في المنظور الإسلامي فإن الوكالة تتجاوز الاستقلال النفسي إلى التكليف والمسؤولية؛ فالإنسان يحاسب على اختياره في حدود ما يملك من علم وقدرة.

3- طبيعة النموذج

يقوم النموذج على تسعة أبعاد مترابطة: المرجعية، والمعنى، والهوية، والوعي المعرفي، واليقين، والضمير، والإرادة، والحوار، والوعي الخوارزمي.

ولا تمثل هذه الأبعاد مراحل زمنية تنتهي إحداها قبل أن تبدأ الأخرى، بل عمليات تتداخل وتتغذى بعضها من بعض.

فالمرجعية تمنح المعنى اتجاهه، والمعنى يدخل في تشكيل الهوية، والهوية تؤثر في نوع الأسئلة التي يطرحها الإنسان، والوعي المعرفي يساعده على تقويم الإجابات، واليقين يمنحه قدرًا من الاستقرار، والحوار يسمح بمراجعة الأسئلة دون انهيار العلاقة، والضمير يحول القيم إلى معيار داخلي، والإرادة تحول المعيار إلى فعل، والوعي الخوارزمي يساعد الإنسان على فهم البيئة التي تحاول جذب انتباهه وتشكيل خبرته. ومن هنا لا يمكن عزل أي بُعد بصورة كاملة عن البقية.

4- ثلاثة مجالات كبرى داخل النموذج

مع بقاء الأبعاد التسعة مستقلة من حيث التعريف، يمكن تنظيمها في ثلاثة مجالات كبرى لتسهيل فهم علاقاتها.

المجال الأول هو مجال التأسيس الوجودي والهوياتي، ويضم المرجعية والمعنى والهوية؛ فهو يجيب عن: من أين أستمد المعيار؟ لماذا أعيش؟ ومن أنا؟

والمجال الثاني هو المجال المعرفي، ويضم الوعي المعرفي واليقين والوعي الخوارزمي؛ وهو يجيب عن: كيف أعرف؟ ولماذا أثق؟ وكيف أفهم البيئة التي تختار ما يصل إليّ؟

أما المجال الثالث فهو مجال الوكالة الأخلاقية والاجتماعية، ويضم الضمير والإرادة والحوار؛ ويجيب عن: ماذا أختار؟ ولماذا أختاره في غياب الرقيب؟ وكيف أتعامل مع الآخرين وأنا أحمل قناعاتي؟

وهذه المجالات الثلاثة لا تشكل طبقات منفصلة؛ بل تتحرك بصورة دائرية متبادلة.

فالحوار قد يعيد تشكيل الفهم، والوعي المعرفي قد يزيد اليقين، وتجربة أخلاقية قد تعمق الهوية، والوعي الخوارزمي قد يغير اختيار الإنسان لمصادره، وهكذا.

5- البعد الأول: المرجعية

المرجعية هي الجواب عن سؤال: إلى ماذا يعود الإنسان حين تتعارض الآراء والقيم والمصالح؟

وفي النموذج الإسلامي الذي يتبناه الكتاب تمثل عقيدة التوحيد والوحي أصل المرجعية، مع الاعتراف بمجالات العقل والخبرة والحس والتخصص البشري التي فصلناها في الفصل الثالث.

ولا تعني المرجعية أن لدى الإنسان نصًا مباشرًا لكل موقف جديد، وإنما تعني أن هناك إطارًا أعلى يحكم فهمه للإنسان والخير والمسؤولية والغاية.

والخلل في المرجعية قد يأخذ صورًا مختلفة: أن تصبح الشهرة مرجعًا، أو الجماعة مرجعًا مطلقًا، أو الذكاء الاصطناعي مرجعًا، أو الرغبة الشخصية المعيار النهائي لكل شيء.

والهدف التربوي ليس أن يحفظ الناشئ عبارة «مرجعيتنا القرآن والسنة» فقط، بل أن يتعلم كيف تعمل المرجعية حين يواجه سؤالًا حقيقيًا.

حين يصل إليه خبر ديني، أين يرجع؟ وحين يختلف الناس في قيمة أخلاقية، ما المعيار؟ وحين تقدم التقنية حلًا فعالًا لكنه يثير مشكلة أخلاقية، ما السؤال الذي يسبق سؤال الكفاءة؟ وهنا تتحول المرجعية من شعار إلى ممارسة.

6- البعد الثاني: المعنى

لا تستطيع القاعدة وحدها أن تحمل الإنسان طوال حياته إذا لم يعرف موقعها داخل صورة أوسع للوجود.

والمعنى هو البعد الذي يربط أجزاء الحياة بسؤال الغاية: لماذا أنا هنا؟ وما الذي يجعل النجاح نجاحًا؟ وما قيمة الألم؟ وما الذي يستحق أن أبذل حياتي من أجله؟

ويقدم التصور الإسلامي إجابات تأسيسية ترتبط بالعبودية والاستخلاف والتكليف والآخرة. قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: 56).

لكن التربية لا تنجح لمجرد تقديم هذه الإجابة لفظيًا؛ ينبغي أن تساعد الناشئ على رؤية أثرها في الدراسة والعمل والعلاقة والاختيار والطموح.

ويكتسب المعنى أهمية خاصة في البيئة الرقمية لأنها تقدم للإنسان آلاف النماذج لما يمكن أن يعده نجاحًا: الشهرة، والجمال، والثروة، والانتشار، والقبول الاجتماعي. ومن هنا يصبح أحد أسئلة التربية:

من أين يتعلم الناشئ ما الذي يستحق أن يريده؟

7- البعد الثالث: الهوية

الهوية هي التنظيم النسبي للمعتقدات والانتماءات والقيم والأدوار التي يجيب من خلالها الإنسان عن سؤال «من أنا؟».

وقد بينت المراجعات الحديثة أن وسائل التواصل أصبحت سيّاقًا فعليًا لتطور هوية المراهقين، وأن نوع النشاط الذي يقومون به داخلها، مثل المقارنة وتقديم الذات، يرتبط ببعض أبعاد الاستكشاف والوضوح الهوياتي أكثر من مجرد الوقت الذي يقضونه عليها (Avci et al., 2025).

ولهذا لا يعامل النموذج الهوية باعتبارها شيئًا ينبغي حمايته من العالم الرقمي من الخارج، بل بناءً يتطور داخله أيضًا.

والهدف ليس هوية مغلقة لا تتغير، ولا هوية سائلة تتغير مع كل جمهور؛ بل هوية تملك مركزًا ثابتًا يسمح لها بالتعلم.

وقد صغنا في الفصل الرابع هذا المعنى في صورة هوية ثابتة في مرجعيتها، مرنة في تفاعلها.

وفي النموذج تصبح علامة النضج أن يستطيع الناشئ أن يقول: أعرف من أنا، لكن معرفتي بنفسني لا تمنعني من أن أتعلم وأراجع بعض تصوراتي الثانوية.

8- البعد الرابع: الوعي المعرفي

الوعي المعرفي هو أن يفكر الإنسان في علاقته بالمعرفة نفسها: من أين جاءت المعلومة؟ ما نوع الدليل؟ وما درجة يقيني؟ ومتى أحتاج إلى متخصص؟

وهذا البعد يمنع الهوية من التحول إلى قبول غير ناقد لكل ما يصدر عن الجماعة،
ويمنع الاستقلال من التحول إلى ثقة مفرطة بالذات.

وتؤكد أدبيات الإدراك الإبتيمي أهمية معتقدات الإنسان حول طبيعة المعرفة ومصادرها
وتبيريها في عملية التعلم والحكم (Chinn et al., 2011).

وفي النموذج لا يكتمل الوعي المعرفي بمجموعة من مهارات التحقق التقنية، بل يتضمن
كذلك التواضع المعرفي والعدل مع الدليل والقدرة على قول «لا أعلم».

وقد اقترح الفصل السابع مصفوفة للتحقق تبدأ بالادعاء والمصدر والدليل وتنتهي بدرجة
الثقة والعاقبة. وهذه المصفوفة تمثل إحدى أدوات هذا البعد.

9- البعد الخامس: اليقين

لا يساوي اليقين في النموذج غياب السؤال، ولا الثقة النفسية المطلقة. إنه استقرار معرفي
ووجداني يقوم على مرجعية وأسباب معتبرة، ويمكنه التعامل مع الأسئلة من غير أن
تتحول كل مسألة جديدة إلى أزمة كلية.

ويمثل سؤال إبراهيم عليه السلام: ﴿وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي﴾ (البقرة: 260) نموذجاً واضحاً
لإمكان اجتماع الإيمان مع طلب زيادة الطمأنينة.

ويتكون اليقين تدريجياً من الفهم والدليل والمعنى والممارسة والخبرة. ولهذا فهو ليس
منتج درس واحد في العقيدة.

وقد يكون الإنسان قوي الهوية اجتماعياً لكنه ضعيف اليقين؛ يعرف أنه ينتمي إلى
جماعته لكنه لا يعرف كثيراً لماذا يؤمن بما تؤمن به. ومن هنا ينبغي ألا نخلط بين قوة
الانتماء وقوة الأساس المعرفي.

10- البعد السادس: الضمير

الضمير هو تحول القيمة من قاعدة خارجية إلى معيار يعمل في داخل الإنسان.

وهو الجسر بين ما يعرفه الإنسان وما يفعله حين يغيب الرقيب.

وفي الرؤية الإسلامية يجد هذا البعد تعبيره الأعمق في التقوى والمراقبة والنية.

قال تعالى: ﴿لَمْ يَعْلَمْ بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى﴾ (العلق: 14).

ولا يقصد النموذج بذلك صناعة خوف دائم، بل بناء إحساس بالمسؤولية لا يعتمد على احتمال انكشاف الفعل.

وتظهر قيمة هذا البعد بصورة خاصة في الخلوة الرقمية: استخدام محتوى، أو كلام بحساب مجهول، أو نسخ عمل من الذكاء الاصطناعي، أو نشر معلومة لا يعرفها الآخرون. فالضمير هو الذي يستمر في العمل عندما يعجز الوالد والمعلم والنظام التقني عن المراقبة.

11- البعد السابع: الإرادة

يمكن للإنسان أن يعرف الخير وأن يراه جزءاً من هويته ثم يعجز عن فعله. ولهذا تدخل الإرادة في النموذج باعتبارها القدرة على تنظيم السلوك وفق هدف أرفع من الرغبة المباشرة. ولا تعني الإرادة مجرد «القوة النفسية»، بل تشمل إدارة البيئة والعادة والانتباه وتأجيل الإشباع والعودة بعد الخطأ. وهي بذلك أقرب إلى مفهوم التنظيم الذاتي منها إلى البطولة اللحظية.

ويتفق ذلك مع البحوث التربوية والنفسية التي تبين أن دعم الاستقلال والكفاءة والتدريب المنظم يمكن أن يعزز التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية (Ryan & Deci, 2000؛ Wang et al., 2024).

وتصبح الإرادة الرقمية ظاهرة في القدرة على إغلاق التطبيق، وتأخير الرد، وترك المحتوى الذي يستهلك الإنسان دون فائدة، واستخدام الذكاء الاصطناعي دون تسليم المهمة كلها إليه.

12- البعد الثامن: الحوار

قد يبدو الحوار مختلفاً عن بقية الأبعاد، لكنه في النموذج يمثل آلية النمو التي تصل بينها. فمن خلال الحوار تتحول المرجعية من تعليمات إلى فهم، وتظهر الأسئلة التي

يبنى من خلالها اليقين، وتختبر الهوية نفسها أمام المختلف، ويتعلم الإنسان مراجعة أدلته. والحوار ليس تراخيًا في المرجعية، ولا نسبية في الحقيقة.

إنه طريقة للتعليم. ويبدأ في الأسرة، ويستمر في المدرسة، ويمتد إلى الحوار الرقمي.

والناشئ الذي لا يملك مكانًا آمنًا للسؤال يصبح أكثر اعتمادًا على مصادر لا تعرفه ولا تتحمل مسؤولية تجاهه. ومن هنا فإن سلامة بيئة الحوار أحد شروط سلامة بقية النموذج.

13- البعد التاسع: الوعي الخوارزمي

هذا هو البعد الذي يضيفه التحول الرقمي بوضوح إلى التربية المعاصرة.

فالإنسان لم يعد يتعامل فقط مع «المحتوى»، بل مع نظم تختار وترتب وتخصص جانبًا من المحتوى الذي يصل إليه.

والوعي الخوارزمي يعني إدراك وجود هذه العملية، وفهم بعض مبادئها، وتقويمها نقديًا، والقدرة على تعديل السلوك داخلها.

وقد بينت المراجعة التكاملية [Gagrčin, 2026] وزملائها (2026)، التي جمعت 169 مساهمة علمية، أن الثقافة الخوارزمية تشمل أبعادًا معرفية ووجدانية وسلوكية، وأنها تتطور جزئيًا من خلال خبرة المستخدم وتفاعله مع النظام.

كما طور Dogruel وزملاؤه (2022) مقياسًا يتناول الوعي والمعرفة والتقويم والقدرة على التعامل مع الخوارزميات.

وفي نموذجنا لا يصبح الهدف أن يفهم الناشئ الشفرة البرمجية، بل أن يعرف أن صفحته ليست العالم، وأن التوصية ليست حقيقة، وأن التخصيص يستطيع تضيق تجربته كما يستطيع تحسينها.

14- العلاقة بين الأبعاد التسعة

يمكن تمثيل الحركة الأساسية للنموذج بالصورة المفاهيمية الآتية:

المرجعية تمنح المعنى اتجاهه ← المعنى يرسخ الهوية ← الهوية تطرح أسئلة وتحتاج إلى يقين ← الوعي المعرفي يختبر الادعاءات ← الوعي الخوارزمي يكشف شروط وصولها ← الحوار يسمح بفحصها ← اليقين يمنح الاستقرار ← الضمير يحول القيمة إلى معيار داخلي ← الإرادة تحول المعيار إلى فعل.

غير أن السهم لا يتحرك في اتجاه واحد. فالعمل نفسه يعمق الهوية، والخبرة تعيد تشكيل المعنى، والحوار قد يصحح الوعي المعرفي، والوعي الخوارزمي قد يغير المصادر التي تشكل الهوية. ولهذا فالنموذج دائري تفاعلي لا خطي.

15- ثلاثة أنواع من الخل

يساعد النموذج على فهم بعض صور الخل التي تبدو متشابهة من الخارج.

النوع الأول هو خلل تأسيسي: المرجعية أو المعنى أو الهوية غير واضحة، فيصبح الإنسان شديد التأثر بالنماذج الخارجية.

والنوع الثاني هو خلل معرفي: قد يكون الانتماء قويًا لكن القدرة على تقويم الأدلة والمصادر ضعيفة، فيصدق الإنسان معلومات خاطئة دفاعًا عن هوية صحيحة.

أما النوع الثالث فهو خلل إرادي أخلاقي: يعرف الإنسان ويؤمن ويقتنع لكنه يعجز عن تحويل المعرفة إلى سلوك. ويحتاج كل خلل إلى تدخل مختلف. ولا يستطيع الحل الواحد علاج الجميع.

16- النموذج ليس مقياس تدين

من الضروري توضيح هذه النقطة.

الأبعاد التسعة ليست قائمة نحسب من خلالها «درجة إيمان» الناشئ. فالهوية واليقين والتقوى قضايا إنسانية ودينية أكثر تعقيدًا من أن تختزل في رقم واحد، كما أن بعض جوانب القلب لا يطلع عليها إلا الله.

النموذج تربوي، ووظيفته تحديد المجالات التي يمكن للأسرة والمدرسة أن تعمل فيها وملاحظة بعض مؤشراتها. أما الحكم على حقيقة إيمان الإنسان فليس وظيفة النموذج.

17- أربعة مستويات للعمل

لا تتكون الأبعاد التسعة داخل الفرد وحده، بل تتحرك عبر أربعة مستويات: الفرد، والأسرة، والمدرسة، والبيئة الرقمية والاجتماعية.

ويمثل الفرد مركز الوكالة والمسؤولية، والأسرة البيئة الأولى للعلاقة والانتماء، والمدرسة البيئة المنظمة للتعليم والحوار والتقييم، بينما تمثل البيئة الرقمية المجال الذي تعمل داخله الخوارزميات والمؤثرون والجماعات الشبكية والذكاء الاصطناعي.

ولا ينبغي تصور هذه المستويات حلقات مغلقة؛ فهي تتداخل يوميًا. فالطالب يحمل إلى المدرسة ما تعلمه في البيت، ويحمل إلى البيت أسئلة جاءت من المنصة، ويستخدم في المدرسة أدوات رقمية تغير طريقة تعلمه. ومن هنا فإن التدخل الفعال ينبغي أن يراعي النظام لا الفرد وحده.

18- المستوى الأول: الفرد

في المستوى الفردي نسأل: ما الذي أصبح الناشئ قادرًا عليه بنفسه؟

هل يستطيع تحديد مرجعيته؟ هل يعرف لماذا تعد هذه القيمة مهمة؟ هل يميز بين رأي ودليل؟ هل يتحقق؟ هل يفهم لماذا يرى محتوى معينًا؟ هل يستطيع أن يقول لا عندما تتعارض الرغبة مع القيمة؟

وهنا تكون الغاية النهائية: إنسان يحمل الأدوات داخله. فحتى أفضل بيئة أسرية ومدرسية لا تستطيع أن ترافقه طوال حياته.

19- المستوى الثاني: الأسرة

في الأسرة تتحول الأبعاد إلى ثقافة يومية.

فالمرجعية تظهر فيما تعظمه الأسرة فعليًا، والمعنى في الطريقة التي تتحدث بها عن النجاح والحياة، والهوية في القصة والانتماء، واليقين في طريقة استقبال السؤال، والضمير في نموذج الوالدين عندما لا يراقبهم أحد، والإرادة في عادات المنزل، والحوار في طبيعة العلاقة، والوعي المعرفي والخوارزمي في طريقة التعامل مع الأخبار والتقنية.

ولهذا لا يكفي برنامج أسبوعي لتعليم هذه المفاهيم إذا كانت الحياة الأسرية اليومية ترسل رسائل مضادة.

20- المستوى الثالث: المدرسة

تمنح المدرسة للنموذج مساحة لا تستطيع الأسرة توفيرها بالكامل.

فهي تجمع الناشئ بأقران مختلفين، وتتيح تعلمًا منظمًا، ومصادر، ومواقف تستلزم حجة وتعاونًا وتقويماً.

وهنا يمكن للوعي المعرفي أن يتحول إلى مهارة عملية، والحوار إلى ممارسة، والوعي الخوارزمي إلى كفاية، والإرادة إلى سلوك في إنجاز العمل، والمرجعية إلى قدرة على الربط بين المعرفة والقيمة. ولا يؤدي ذلك معلم التربية الإسلامية وحده. فمعلم العلوم يبني الأمانة المعرفية حين يفرق بين الدليل والرأي، ومعلم اللغة يبني الحوار والحجة، ومعلم الدراسات الاجتماعية يساعد على تعدد المصادر، ومعلم التربية الإسلامية يربط القيم والمرجعية بالمعنى والتطبيق.

21- المستوى الرابع: البيئة الرقمية والاجتماعية

لا نستطيع أن «نربي» الخوارزمية بالطريقة نفسها التي نربي بها الطفل، لكن يمكننا تربية الإنسان على التعامل معها، كما تستطيع المؤسسات والمجتمعات أن تطالب بتصميمات وسياسات أكثر مسؤولية.

وفي المستوى الرقمي يعمل النموذج على ثلاثة اتجاهات: الفهم، والاختيار، والمشاركة.

يفهم الناشئ كيف تعمل بيئة التوصية بصورة عامة، ويختار مصادره وتفاعلاته بوعي، ويشارك بصورة أخلاقية لا تزيد التضليل أو الأذى.

وهنا لا يعود المستخدم مجرد مستهلك، بل فاعلاً يؤثر بدوره في البيئة من خلال ما يتابع وينشر ويدعم.

22- المصفوفة التطبيقية للنموذج

يمكن توضيح تفاعل الأبعاد والمستويات بصورة عملية في المصفوفة الآتية:

البعد	لدى الفرد	في الأسرة	في المدرسة	في البيئة الرقمية
المرجعية	يعرف إلى ماذا يرجع	تقدم قيمًا متسقة	تربط المعرفة بالقيم	لا يمنح المنصة سلطة مطلقة
المعنى	يفهم غاياته	تبني تصورًا متوازنًا للنجاح	تربط التعلم بالحياة	لا يختزل القيمة في الشهرة
الهوية	يعرف مركزه وانتماءه	تمنحه قصة وأمانًا	تتيح انتماءً وحوارًا	يعبر عن ذاته دون الارتهان للجمهور
الوعي المعرفي	يقيم المصدر والدليل	تمارس التثبت	تدرب على البحث والتحقق	لا يساوي الانتشار بالحقيقة
اليقين	يسأل دون انهيار	توفر أمانًا للسؤال	تبني الفهم والدليل	لا يترك كل محتوى يهز أصوله
الضمير	يراقب نفسه	تقدم القدوة	تربط القيم بالممارسة	يحافظ على أخلاقه في الخفاء
الإرادة	ينظم السلوك	تبني عادات وحدودًا	تدرب على الاستقلال	يتحكم في الاستخدام ولا ينفاد له
الحوار	يستمع ويعبر	تسمح بالاختلاف	تنظم الحجة والنقاش	يختلف دون عدوان
الوعي الخوارزمي	يدرك التخصيص	تناقش تجربة المنصات	تعلم الثقافة الخوارزمية	يوسع مصادره ويعدل تجربته

وهذه المصفوفة لا تهدف إلى إنشاء قائمة فحص جامدة، بل إلى مساعدة المربي على اكتشاف أين يعمل وأين توجد فجوة.

23- النموذج يتحرك من الخارج إلى الداخل

تبدأ كثير من عناصر التربية خارج الإنسان ثم تنتقل إلى داخله.

في البداية يحدد الأب المصدر الموثوق، ثم يتعلم الابن كيف يحدده. ويضع الوالد قاعدة الاستخدام، ثم يتعلم الناشئ إدارة وقته. ويقدم المعلم السؤال، ثم يصبح الطالب قادرًا على صياغته بنفسه.

ومن هنا يمكن تمثيل الحركة العامة على النحو الآتي:

توجيه ← مشاركة ← ممارسة ← استقلال ← مراجعة ذاتية.

والتدخل الذي لا يتحرك في هذا الاتجاه قد يخلق اعتمادًا طويلاً على المربي.

24- من التلقي إلى التملك

هناك حركة ثانية تعمل داخل الهوية والمعرفة والقيم:

التلقي ← الفهم ← الاختبار ← الاختيار ← الالتزام ← الممارسة ← المراجعة
← الرسوخ.

يتلقى الطفل أولاً من أسرته، ثم يتسع فهمه، ويختبر ما تلقاه أمام خبرات جديدة، ويبدأ في اختيارات أكثر استقلالاً، ثم تتحول بعض القيم إلى التزام، والممارسة تجعلها جزءاً من حياته، والمراجعة تحميها من الجمود، ومع الزمن يزداد الرسوخ.

ولا يعني ذلك أن كل إنسان ينبغي أن يمر بأزمة أو رفض للموروث. الاختبار قد يكون فهماً ومقارنة وسؤالاً من داخل الانتماء نفسه.

25- النموذج يعمل بمنطق البناء لا بمنطق الطوارئ

تتحرك كثير من الأسر تربوياً عند ظهور المشكلة: بعد أن يشاهد الطفل محتوى خطيراً، أو يدخل المراهق في أزمة، أو يستخدم الذكاء الاصطناعي في الغش.

أما النموذج فيقترح أن تكون التربية استباقية.

نبني المرجعية قبل الشبهة، والوعي المعرفي قبل الخبر المضلل، والحوار قبل الأزمة، والضمير قبل الخلوة، والإرادة قبل الإدمان، والوعي الخوارزمي قبل أن يظن الطفل أن صفحته هي العالم. فالوقاية هنا ليست إخفاء المخاطر، بل بناء قدرات قبل الحاجة إليها.

26- العمر مهم، لكن النضج أهم

يمكن تطبيق النموذج في الطفولة المتأخرة والمراهقة، لكن جميع أبعاده لا تقدم بالطريقة نفسها في كل سن.

في المراحل الأولى يغلب التلقي والقدوة والروتين والحماية، ومع النمو يزداد التفسير والحوار والتجريب، ثم تتسع المسؤولية والاستقلال والتحليل.

لكن الأعمار ليست حدودًا صارمة. فقد يكون ناشئ في الثالثة عشرة أكثر قدرة على الحوار المسؤول من آخر في السادسة عشرة. ومن هنا ينبغي أن تتابع التربية الكفاءة إلى جانب العمر.

27- الطفولة المتأخرة: بناء الأرضية

في هذه المرحلة ينبغي التركيز بصورة أكبر على الثقة والانتماء والممارسة والعادات والمفاهيم الأساسية للصدق والتثبت والخصوصية.

يمكن أن يتعلم الطفل أن الإنترنت لا يعرف كل شيء، وأن بعض ما يراه ليس صحيحًا، وأنه يستطيع أن يسأل والديه عن شيء أزعجه.

ولا يحتاج إلى محاضرة عن نماذج التوصية؛ يكفي أن يعرف أن «التطبيق قد يعرض لك مزيدًا مما شاهدته». الغاية هي تأسيس لغة سوف تتطور لاحقًا.

28- المراهقة المبكرة: تفسير ما كان يُمارس

مع اتساع الاستقلال والوعي بالذات تصبح الأسئلة أكثر أهمية.

وهنا ينبغي أن يبدأ الانتقال من «افعل» إلى «لماذا»، ومن «هذا المصدر موثوق» إلى «كيف نعرف أنه موثوق»، ومن «هذا التطبيق ممنوع» إلى «ما الخطر الذي نحاول تنظيمه؟».

كما يصبح الانتماء للأقران أشد أهمية، فينبغي ربط الهوية بالقدرة على البقاء ضمن الجماعة دون شراء القبول بثمن القيم.

29- المراهقة الوسطى والمتأخرة: مسؤولية أكبر

في هذه المرحلة ينبغي أن يصبح الناشئ شريكًا أكبر في تنظيم استخدامه، وأن يمارس التحقق بنفسه، ويكون قادرًا على مناقشة قضايا دينية وأخلاقية أكثر تركيبيًا، واستخدام الذكاء الاصطناعي مع إفصاح ومسؤولية.

وهنا يتحول معيار النجاح من الالتزام بالقواعد الأسرية إلى القدرة على إنتاج قواعد شخصية منسجمة مع المرجعية.

30- النموذج لا يعمل بالموعظة وحدها

لا تبنى الأبعاد التسعة بمجرد الحديث عنها. فالحوار يتعلم بالحوار، والتثبت يتعلم بالتحقق الفعلي، والإرادة تتعلم بالممارسة، والوعي الخوارزمي يتطور من ملاحظة المنصة وتجريب تعديلها، والضمير ينمو في مواقف حقيقية للاختيار. ولهذا ينبغي لكل بُعد أن يتحول إلى خبرات متكررة.

فالطالب الذي يسمع محاضرة عن التفكير الناقد ثم لا يضطر يومًا إلى مقارنة مصدرين لم يتلق تدريبًا كافيًا. والطفل الذي يسمع عن الصدق ثم يرى أهله ينشرون أخبارًا غير موثقة يحصل على رسالة أقوى من المحاضرة.

31- قاعدة «المعرفة + الخبرة + التأمل»

يقترح النموذج لكل بُعد ثلاث طبقات تعليمية:

معرفة المفهوم، ثم خبرة يمارسه فيها الناشئ، ثم تأمل يساعده على فهم ما حدث.

ففي الوعي الخوارزمي نعلمه أن المحتوى مخصص، ثم نقارن صفحتين فعليًا، ثم نسأله ماذا استنتج. وفي الحوار نعلم قواعد الاستماع، ثم نناقش قضية حقيقية، ثم نراجع ما جعل الحوار ينجح أو يفشل. وفي الإرادة نتحدث عن تنظيم الانتباه، ثم يطبق الطالب فترة عمل دون إشعارات، ثم يناقش أثرها. وهكذا ينتقل المفهوم من المعلومة إلى الكفاية.

32- بناء النموذج لا يستهدف الخوف من العالم

من الضروري أن تكون النبرة العامة للنموذج نبرة بناء لا خوف. فالبينة الرقمية ليست مكانًا للشروع فقط، والناشئ ليس ضحية ضعيفة، والذكاء الاصطناعي ليس خصمًا.

هناك فرص للتعليم والتواصل والإبداع والعمل والخدمة والوصول إلى المعرفة. والهدف هو أن يمتلك الإنسان ما يسمح له بالاستفادة من الفرص دون أن يبتلعه منطق المنصة.

وهذا يتفق مع الأبحاث الحديثة التي ترى أن أثر الوسائط الرقمية في الهوية يعتمد بصورة كبيرة على نوع الممارسة والسياق، لا على وجود التقنية وحده (Avci et al., 2025؛ Pérez-Torres, 2024).

33- ما صورة الإنسان التي يريدها النموذج؟

إذا اكتملت عناصر النموذج بدرجة جيدة، فنحن لا نتوقع إنسانًا معصومًا من الخطأ، بل إنسانًا يمتلك أربعة أوصاف مركزية:

مؤمن واعي، مستقل معرفيًا، مسؤول أخلاقيًا، وقادر على استخدام التقنية دون الخضوع لها.

«مؤمن واعي» يعني أن الإيمان أصبح جزءًا من فهمه لنفسه والعالم، لا مجرد انتماء شكلي. و«مستقل معرفيًا» يعني أنه يستطيع استخدام المصادر والخبراء والذكاء الاصطناعي دون أن يتخلى عن الحكم والتحقق. و«مسؤول أخلاقيًا» يعني أن المعيار يستمر حين يغيب الرقيب. و«قادر على استخدام التقنية دون الخضوع لها» يعني أن الأداة توسع قدرته ولا تتحول إلى صاحبة غايته أو إرادته.

34- الوعي الخوارزمي ليس الارتياح من التقنية

كما لا يريد النموذج مستخدمًا يظن أن كل توصية تلاعب وكل منصة مؤامرة. الثقافة الخوارزمية الناضجة تعرف فوائد التخصيص، لكنها لا تمنحه سلطة أكبر من وظيفته.

وهذا ينسجم مع أدبيات الثقافة الخوارزمية التي تربطها بالوعي والفهم والتقويم والقدرة على التصرف، لا بالخوف من التقنية (Dogruel et al., 2022)؛ (Gagrčin et al., 2026).

35- مؤشرات تربوية لكل بُعد

حتى يكون النموذج قابلاً للاستخدام، يمكن تحديد بعض المؤشرات السلوكية التي تساعد المربي على الملاحظة، دون تحويلها إلى مقياس تشخيصي.

المعنى	مؤشر نمو محتمل
المرجعية	يعرف أين يعود في القضية ولا يساوي الشهرة بالسلطة
المعنى	يستطيع ربط القيمة بهدف أوسع في حياته
الهوية	يعبر عن انتمائه دون خوف من اختلاف الآخرين
الوعي المعرفي	يسأل عن المصدر والدليل ودرجة اليقين
اليقين	يستطيع سماع السؤال دون أن يتحول فوراً إلى اضطراب شامل
الضمير	يلتزم ببعض القيم في غياب الرقابة
الإرادة	يستطيع تأخير الرغبة وتنظيم بيئته
الحوار	يستمتع ويعرض دليله ويصحح موقفه
الوعي الخوارزمي	يميز بين ما يظهر في صفحته وما يمثل الواقع فعلاً

والمؤشر الواحد لا يثبت اكتمال البعد، وإنما يقدم قرينة داخل عملية أطول.

36- المؤشرات السلبية ليست أحكاماً نهائية

كذلك ينبغي الحذر من تفسير كل سلوك ضعيف بوصفه دليلاً على انهيار الهوية أو الإيمان. قد ينساق المراهق إلى ضغط الأصدقاء في موقف ويظهر استقلالاً في آخر. والنمو ليس خطأ مستقيماً. ومن هنا تستخدم المؤشرات لفتح سؤال تربوي، لا لإطلاق حكم: ما الذي يحتاج إليه هنا؟ فهم؟ مهارة؟ أمان؟ تدريب؟ حد؟ مختص؟

37- كيف يستخدم المربي النموذج؟

يبدأ الاستخدام الجيد للنموذج بالملاحظة لا بالحكم. لا يحاول المربي العمل على الأبعاد التسعة كلها في وقت واحد، بل يحدد المجال الأكثر احتياجًا. قد تكون المشكلة الأساسية في أسرة ما ضعف الحوار، وفي أخرى غياب الحدود، وفي مدرسة ضعف التحقق من المصادر، وفي طالب اعتماد مفرط على الذكاء الاصطناعي. ثم يختار المربي خبرات محددة، لا شعارات عامة.

فإذا كانت الأولوية الوعي المعرفي، يطبق تمارين تحقق. وإذا كانت الحوار، ينظم نقاشًا حقيقيًا. وإذا كانت الإرادة، يعدل البيئة والعادة. وإذا كانت الهوية، يبني خبرات انتماء ومعنى.

38- دورة تطبيق النموذج

يمكن اختصار استخدام النموذج في دورة من خمس حركات:

ملاحظة الواقع ← تحديد البعد الأولوي ← تصميم خبرة تربوية ← متابعة أثرها ← مراجعة المسار.

وهذه الدورة أقرب إلى منطق التربية من محاولة تطبيق برنامج جامد على جميع الأطفال. فالناشئ يتغير، والسياق يتغير، والتقنية تتغير. والنموذج ثابت في مبادئه ومرن في تطبيقاته.

39- مثال تطبيقي أول: مراهق يتلقى شبهات دينية من منصة

قد يبدو التدخل الأول هو إعطاؤه الردود. لكن النموذج يسأل عن أبعاد عدة: هل يجد أمانًا للحوار؟ هل يعرف مصادره؟ هل يستطيع تحليل الحجة؟ هل يظن أن كثرة المقاطع تعني شيوع الرأي؟ هل هويته الدينية قائمة على فهم أم انتماء فقط؟

وهكذا لا يكون التدخل مجرد «جواب على الشبهة»، بل بناءً في الحوار والوعي المعرفي واليقين والوعي الخوارزمي والمرجعية. وقد يكون الرد العلمي أحد أجزاء هذا البناء، لا البناء كله.

40- مثال تطبيقي ثانٍ: طالبة تعتمد على الذكاء الاصطناعي في كل واجباتها

يمكن للأسرة أو المدرسة أن تصف المشكلة بأنها غش أو كسل. وقد يكون جانب منها كذلك. لكن النموذج يسأل: هل تعرف حدود الاستخدام الأخلاقي؟ هل تستطيع أداء المهمة دون الأداة؟ هل الدافع خوف من الفشل؟ هل المهمات المدرسية نفسها ضعيفة التصميم؟ هل أصبحت الراحة الفورية عادة؟

ومن هنا قد يحتاج التدخل إلى وضوح أخلاقي، وتدريب على الاستقلال، وإعادة تصميم المهمة، ومبدأ «المحاولة قبل المساعدة»، وحوار حول معنى التعلم.

41- مثال تطبيقي ثالث: مراقب شديد الالتزام بقواعد الأسرة لكنه ينهار عند غيابها

هنا ليست المشكلة في معرفة القواعد. المشكلة أقرب إلى الضمير والإرادة والاستدخال الأخلاقي. لذلك لا يحتاج إلى مزيد من الرقابة فقط، بل إلى فرص تدريجية للاختبار، ومناقشة أسباب القواعد، وتحمل نتائج قراراته.

ويبين هذا المثال لماذا لا يكفي قياس نجاح التربية بدرجة الطاعة أمام المربي.

42- مثال تطبيقي رابع: ناشئ يرى العالم من خلال جماعته الرقمية

قد يكون لديه وعي ديني قوي وقدرة على الحجة، لكنه لا يتعرض إلا إلى مصادر متشابهة ويعتبر كل مخالف سيئ النية.

هنا تظهر أهمية الوعي الخوارزمي والحوار والتواضع المعرفي. فالنموذج لا يعالج المشكلة بإضعاف الهوية، بل بتوسيع الوعي من داخل هوية أكثر ثقة.

43- نموذج الأسرة في ضوء الأبعاد التسعة

يمكن للأسرة أن تختصر تطبيق النموذج في أسئلة عملية: ما مرجعيتنا التي تظهر في قراراتنا؟ ما معنى النجاح الذي يتعلمه الأبناء منا؟ هل يعرفون قصتهم وهويتهم؟ هل يروننا نتحقق من الأخبار؟ هل يستطيعون السؤال؟ هل تعمل القيم عند غيابنا؟ هل

يتعلمون إدارة رغباتهم؟ هل نستطيع الاختلاف؟ وهل نفهم معهم كيف تشكل المنصات ما نراه؟

إذا استطاعت الأسرة أن تتحرك باستمرار في هذه الأسئلة، فإنها تعمل داخل النموذج حتى من دون برنامج رسمي.

44- نموذج المدرسة في ضوء الأبعاد التسعة

وتستطيع المدرسة بدورها أن تسأل: هل تقدم المعرفة بلا معنى؟ هل تقيس الحفظ فقط؟ هل يوجد حوار آمن؟ هل يتعلم الطالب التحقق؟ هل يستخدم الذكاء الاصطناعي ليصبح أقل اعتمادًا أم أكثر اعتمادًا؟ وهل تتاح له مواقف يتخذ فيها قرارًا أخلاقيًا ويبرره؟ ويصبح كل مقرر قادرًا على خدمة بعض الأبعاد. فالنموذج ليس منهجًا إضافيًا يراحم المواد، بل عدسة لتصميمها.

45- ما موقع مادة التربية الإسلامية داخل النموذج؟

لمادة التربية الإسلامية موقع محوري، لكنها لا تحمل النموذج وحدها. فهي تقدم بصورة مباشرة موضوعات المرجعية والمعنى والهوية واليقين والضمير. ويمكنها كذلك بناء الوعي المعرفي والحوار والإرادة من خلال طريقة التدريس. أما الثقافة الخوارزمية فيمكن أن تدخل من خلال القضايا والمواقف المعاصرة. وهكذا تتحول المادة من وعاء للمعلومات الدينية إلى أحد أهم مواقع التكوين المتكامل للشخصية.

46- المؤشر الأعلى لنجاح النموذج: انتقال السلطة إلى الداخل

يمكن النظر إلى جميع الأبعاد التسعة من خلال معيار جامع: هل يحتاج الإنسان دائمًا إلى سلطة خارجية لكي يفكر ويختار، أم أصبح جزء من السلطة التربوية داخليًا؟ لا نعني بذلك أن الإنسان لا يعود إلى عالم أو معلم، بل أنه يعرف متى يعود ولماذا.

ولا يعني أنه لا يحتاج إلى قانون، بل أن القانون يجد في داخله حليفاً. ولا يعني أنه لا يتأثر بالمجتمع، بل أنه يستطيع مقاومة بعض تأثيراته. ويمكن تسمية هذا الناتج الاستقلال المسؤول.

47- كيف يمكن تقويم أثر النموذج؟

في التطبيق التربوي يمكن تقويم الأثر باستخدام مصادر متعددة بدل اختبار واحد: مواقف تطبيقية، ومقابلات، ومناقشات، ومهام تحقق، وملاحظات سلوكية، واستبانات، وتأملات مكتوبة، وأداء في مواقف جديدة.

فإذا أردنا تقويم الوعي المعرفي لا يكفي أن نسأل الطالب: «هل تتحقق من الأخبار؟»، بل نقدم له خبراً ونرى ماذا يفعل.

وإذا أردنا تقويم الحوار نلاحظ طريقة المناقشة.

وإذا أردنا تقويم الوعي الخوارزمي نطلب منه تفسير سبب ظهور محتوى معين واقتراح طريقة لتوسيع مصادره. ويجب أن يظل التقويم تربوياً لا تفتيشياً.

48- حدود النموذج

من الأمانة العلمية ألا يقدم النموذج بوصفه نظرية ثبتت تجريبياً. إنه في صورته الحالية نموذج تصوري تكاملي بني من ثلاثة مصادر رئيسة: التأصيل الإسلامي للإنسان والمعرفة والإيمان والأخلاق؛ والنظريات والبحوث المعاصرة المتعلقة بالهوية والتفكير والمعرفة والدافعية والتنظيم الذاتي؛ والأدبيات الحديثة المتعلقة بالوسائط الخوارزمية والذكاء الاصطناعي والتربية الرقمية.

ولذلك يحتاج النموذج إلى اختبار مستقل. كما أن الأبعاد التسعة قد تتداخل إحصائياً إذا حولت إلى مقاييس، وقد تظهر الحاجة إلى دمج بعضها أو تقسيم بعضها بعد البحث.

وهذا ليس عيباً في النموذج، بل المرحلة الطبيعية لأي بناء نظري يريد الانتقال إلى الدراسة التجريبية.

49- مسار مقترح للتحقق العلمي من النموذج

يمكن أن ينتقل النموذج مستقبلاً من صورته المفاهيمية إلى البحث التجريبي عبر مراحل متدرجة.

تبدأ العملية بتحكيم الأبعاد والتعريفات لدى خبراء في التربية الإسلامية وعلم النفس التربوي والإعلام الرقمي، ثم بناء مؤشرات مناسبة لكل بعد، ثم دراسة الصدق البنائي للعلاقات بينها، ثم تطبيق تدخلات تربوية قصيرة تقيس بعض مخرجاتها، وأخيراً دراسات طولية تتابع تطور الهوية واليقين والوعي المعرفي والوكالة الرقمية عبر مراحل النمو.

ويمكن كذلك اختبار النموذج في سياقات ثقافية مختلفة؛ لأن تجربة المراهق المسلم في مجتمع مسلم ليست مطابقة لتجربته في مجتمع متعدد دينياً وثقافياً.

وهكذا يتحول النموذج من اقتراح نظري قابل للنقد إلى برنامج بحثي مفتوح.

50- لماذا لا ينبغي أن نضع مقياساً واحداً لكل النموذج بسهولة؟

قد يكون من المغري تحويل الأبعاد التسعة إلى استبانة وإنتاج «درجة كلية للهوية واليقين». لكن ذلك يحتاج إلى حذر. فالمرجعية واليقين والضمير والوعي الخوارزمي ليست متغيرات من الطبيعة نفسها، ودمجها في رقم واحد قد يخفي فروقاً تربوية مهمة. وقد يكون الأفضل أن تستخدم مقاييس فرعية أو مهام أداء أو أساليب مختلطة بحسب الغرض. فالغرض من النموذج فهم الإنسان لا تبسيطه بما يضيع معناه.

51- العلاقة بالبحوث الدولية المعاصرة

يلتقي النموذج مع عدد من الاتجاهات المعاصرة دون أن يطابق أيّاً منها.

فهو يلتقي مع دراسات الهوية في تأكيد دور السياق والتفاعل بين الاستكشاف والالتزام (Avci et al., 2025)؛ (Pérez-Torres, 2024)، ومع أبحاث الإدراك الإبستيمي في التركيز على مصدر المعرفة وتبويبها (Chinn et al., 2011)، ومع الثقافة الخوارزمية في الوعي بالوساطة الرقمية والوكالة داخلها (Gagrčin et al., 2026)، ومع إطار اليونسكو في المركزية الإنسانية والمسؤولية في استخدام الذكاء الاصطناعي (Miao et al., 2024).

لكنه يضيف إلى هذه الاتجاهات مرجعية إيمانية أخلاقية متكاملة لا تضع الإنسان وحده مصدرًا نهائيًا للمعنى والقيمة.

52- العلاقة بأصول التربية الإسلامية

كما يستند النموذج إلى أصل مركزي في الفكر التربوي الإسلامي: التربية عملية بناء شاملة للإنسان لا تلقين معرفي منفصل.

فالنحلاوي (2007) يؤكد التكامل بين جوانب الإنسان وعلاقاته، ويربط أساليب التربية الإسلامية بالعبادة والحوار والقدوة والممارسة.

أما الكيلاني (1985) فيربط النظرية التربوية بالتصور الكلي للعلاقة بين الإنسان والخالق والكون والحياة والآخرة. ويبين دراز (2014) البنية الأخلاقية التي تتفاعل فيها النية والمسؤولية والجهد والإلزام.

كما تمثل مهارات التفكير والتحقق والتقويم التي يعرضها جروان (2026) رافدًا تربويًا مهمًا للجانب المعرفي في النموذج. ومن هنا لا يأتي النموذج من دمج اصطناعي بين «الدين والتقنية»، بل من سؤال تربوي أصيل عن الإنسان في سياق جديد.

53- من «المتعلم» إلى «صاحب مسؤولية معرفية»

الطالب في النموذج ليس متلقيًا للمعلومة. إنه شريك في إنتاج بيئته المعرفية: يختار من يتابع، وما ينشر، وما يصدق، وكيف يستخدم الذكاء الاصطناعي. ولذلك تصبح له مسؤولية.

والقاعدة القرآنية: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ﴾ (الإسراء: 36) شديدة الصلة بهذا العالم. فالناشئ لا يحتاج إلى أن يكون باحثًا متخصصًا في كل شيء، لكنه يحتاج إلى معرفة حدود قوله.

54- النموذج والذكاء الاصطناعي القادم

صمم النموذج بحيث لا يتعلق بمنصة معينة أو نموذج ذكاء اصطناعي بعينه.

فالأدوات سوف تتغير.

وقد أصبح أكثر قدرة على الحوار والإقناع والتخصيص، وقد تدخل إلى الحياة اليومية بطرق لا نستطيع تحديدها الآن.

ولهذا ركز النموذج على قدرات إنسانية قابلة للبقاء: المرجعية، والمعنى، والوعي المعرفي، والضمير، والإرادة، والحوار. كلما تغيرت التقنية، ستظل هذه القدرات ضرورية، وإن تغيرت تطبيقاتها.

55- هل يمكن للخوارزمية أن تساعد في بناء هذه الأبعاد؟

نعم. يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقدم أسئلة تساعد على التأمل، ويمكن للمنصة أن توصل الناشئ إلى عالم أو محتوى معرفي ممتاز، ويمكن للأدوات الرقمية أن تساعد على تنظيم العادات والتعلم.

إذن العلاقة ليست صراعاً بين «الإنسان الجيد» و«التقنية السيئة». الفرق فيمن يقود العملية. حين تدخل التقنية داخل غاية يحددها الإنسان ومرجعية يحكم بها تصبح أداة.

أما حين تصبح هي التي تحدد الغاية والمعيار ومسار الانتباه كله، يبدأ الخضوع.

56- المعادلة النهائية للنموذج

يمكن تلخيص النموذج بصورة شديدة التركيز:

مرجعية تمنح المعنى ← معنى يبني الهوية ← وعي معرفي يختبر المعرفة ← يقين
يمنح الاستقرار ← وعي خوارزمي يكشف البيئة ← حوار يفتح باب المراجعة ←
ضمير يحول القيمة إلى معيار ← إرادة تحول المعيار إلى اختيار.

وتعمل هذه العناصر داخل الأسرة والمدرسة والبيئة الرقمية، حول إنسان يظل صاحب المسؤولية.

وهذه المعادلة ليست تسلسلاً ميكانيكياً، لكنها تلخص منطق النموذج.

57- اختبار النموذج في عبارة واحدة

يمكن أن نسأل في نهاية كل تدخل تربوي:

إذا غاب المربي، وأصبح الناشئ أمام خيار حقيقي داخل عالم رقمي مفتوح، فهل زادت قدرته على أن يعرف ويختار ويتحمل مسؤوليته بنفسه؟

إذا كانت الإجابة نعم، فنحن نقرب من غاية النموذج. وإذا كان النجاح لا يظهر إلا في حضور الرقابة، فما زال أمام التربية عمل لم يكتمل.

خاتمة الفصل

يجمع النموذج المرجعية والمعنى والهوية والوعي المعرفي واليقين والضمير والإرادة والحوار والوعي الخوارزمي. وتعمل هذه الأبعاد عبر الفرد والأسرة والمدرسة والبيئة الرقمية والاجتماعية، وتتبادل التأثير خلال السؤال والممارسة والتأمل والخبرة.

وتبقى قيمته الحالية في تنظيم العمل التربوي واقتراح مسارات قابلة للاختبار، مع التصريح بحاجته إلى التحقق التجريبي. ويقاس اتجاهه التربوي بنمو قدرة الناشئ على الفهم والاختيار وتحمل المسؤولية حين تقل المساندة. ومن هذا المنطلق تلتقي الحماية المناسبة للعمر مع بناء الاستقلال، ويظل الإنسان صاحب الغاية والحكم في علاقته بالتقنية.

الخاتمة العامة

ينتهي هذا الكتاب إلى أن بناء الهوية واليقين في البيئة الخوارزمية يحتاج إلى عمل تربوي يصل المعرفة بالمعنى والاختيار. فالمنصات أصبحت جزءًا من خبرة الناشئ، وتشارك في ترتيب ما يراه وتكراره، لكن أثرها لا ينفصل عن علاقاته وحاجاته وطريقة استخدامه لها. لذلك تظل للتربية مساحة فاعلة: تمنحه ما يفهم به التجربة، وما يقوم به مصادرها، وما يعينه على الانتفاع بها وتحمل مسؤوليته داخلها.

وقد اقتضى هذا المنظور النظر إلى الإنسان قبل الأداة. فالناشئ صاحب فطرة وعقل وقلب وإرادة، ينمو داخل علاقات وانتماءات ويحتاج إلى هداية ومعنى وممارسة. ولا يكفي أن يعرف الصواب حتى يختاره، كما لا يكفي أن يحاط بالقيود حتى يصبح قادرًا على إدارة نفسه. ويكتمل أثر المعرفة حين تدخل في فهمه لذاته وعلاقته بالله والآخرين، وحين تمنحه الخبرة المتكررة فرصة للعمل والتصحيح. ولهذا اجتمع في الكتاب التأصيل مع النظر في عمليات النمو والتعلم والسلوك.

وتتكون الهوية الإيمانية من انتماء أول تتسع دلالاته بالفهم والممارسة والاختيار. ويحتاج الناشئ إلى أن يرى القيم في صورة قابلة للحياة، وأن يجد في جماعته أمانًا يسمح له بالسؤال والنمو. ولا يعني رسوخ الهوية تثبيت كل رأي أو عادة، بل امتلاك مرجعية يستطيع في ضوءها التمييز بين الأصل والاجتهاد، وتصحيح الفهم والممارسة. ومن هنا يصبح الانفتاح فرصة للتعليم حين يصاحبه معيار، ويصبح الثبات مصدرًا للطمأنينة حين لا يمنع صاحبه من الاعتراف بحدود معرفته.

ويحتل السؤال مكانًا أساسيًا في هذا البناء. فقد يكون طلبًا للفهم أو تعبيرًا عن حيرة أو اعتراضًا يحتاج إلى تفكيك، وقد تتصل به حاجات وجدانية تستدعي حسن الاستماع. وتبدأ الاستجابة التربوية بفهم هذه الفروق قبل تقديم الجواب. فالمربي لا يحفظ الثقة بادعاء معرفة كل شيء، بل بأمانته وطريقته في التحقق والرجوع إلى المختص. وحين يتعلم الناشئ أن نقص جوابه لا يساوي سقوط مرجعيته، يستطيع أن يواصل البحث دون أن يجعل كل مسألة معلقة أزمة في إيمانه كله.

وأمام وفرة المحتوى، يصبح الوعي المعرفي قدرة على تنظيم الثقة. فيميز الإنسان بين المصدر ودليله، وبين الشهرة والاختصاص، وبين التكرار وتعدد الشواهد، ويرفع مستوى

الفحص بحسب عواقب القرار. وتعيّنه القراءة الجانبية والتجاهل النقدي على استخدام وقته، كما تعينه مراجعة انفعاله على مقاومة التسرع. ويتصل ذلك في التصور الإسلامي بالتثبت والعدل وأمانة القول؛ فالمسؤولية تشمل ما ينقله المرء كما تشمل ما ينشئه، ويظل تصحيح الخبر بعد نشره جزءًا من التزامه بالحقيقة وبحقوق الناس.

ويضيف الوعي الخوارزمي سؤالًا عن الطريق الذي جاءت منه المعلومة. فالصفحة الشخصية اختيار يتأثر بالسلوك والتصميم، وقد لا تمثل تنوع العالم أو أهمية قضاياها. وإدراك ذلك يساعد الناشئ على البحث خارج التوصيات، وتنويع مصادره، وفهم أثر تفاعله في تجربته اللاحقة. ولا يستلزم هذا الوعي الارتياح في كل تخصيص؛ فالتوصيات منافع، لكن المنفعة لا تمنح النظام سلطة الحكم النهائي على ما يستحق المعرفة أو التصديق. وتبقى مسؤولية توسيع الخبرة مشتركة بين المستخدم ومن يصمم البيئة ويرعاه فيها.

أما الذكاء الاصطناعي فيجعل تصميم المساعدة سؤالًا تربويًا مباشرًا. فقد يوفر وقتًا لأداء أعمق، وقد يلغي المحاولة التي يتكون بها التعلم. ويظهر الفرق حين نسأل عما يستطيع المتعلم شرحه وفعله بعد الاستخدام، وعن مقدار ما بقي له من تحديد الهدف وتقويم النتيجة. ولهذا تجمع العلاقة المقترحة المحاولة ثم المساعدة ثم العودة إلى الفهم والأداء بمساندة أقل. وتظل للإنسان مسؤولية المنتج والقرار، مهما اتسعت قدرة الأداة على الاقتراح والصياغة، لأن تفويض بعض العمل لا ينقل إليها تكليفه الأخلاقي.

وفي السلوك الرقمي تظهر قيمة الإرادة والضمير حين تتاح المخالفة وتقل احتمالات اكتشافها. وتعين القواعد المناسبة للعمر على الحماية، ثم تدعمها العادة وتنظيم البيئة والحوار والقدوة حتى يتعلم الناشئ حمل المعيار بنفسه. ويمنح الإيمان بالمراقبة والمسؤولية هذا البناء عمقه، مع إبقاء طريق التوبة والإصلاح مفتوحًا. فلا يصبح الخطأ وصفًا نهائيًا للشخص، ولا تتحول المتابعة إلى غاية دائمة؛ إنما تكون الخبرة فرصة ليتعلم لماذا اختار، وكيف يصلح الأثر، وما الذي يساعده على اختيار أفضل لاحقًا.

وتبقى الأسرة موضوعًا أول لهذا التعلم بما تمنحه من علاقة مستمرة. فالبית الذي يستقبل السؤال، ويحفظ كرامة المخطئ، ويطبق الكبار فيه ما يطلبونه من الصغار، يساعد الأبناء على وصل القيم بالحياة. ويتكامل ذلك مع الاتفاقات الرقمية الواضحة والمشاركة وتدرج الاستقلال. ولا تحمل الأسرة وحدها مسؤولية كل تأثير؛ إنها تحتاج إلى مدرسة

ومجتمع وسياسات وبيئة تقنية تعينها، وإلى موارد تسمح للوالدين بالتعلم وطلب المساندة حين تتجاوز المشكلة خبرتهما.

وتواجه المدرسة مسؤولية موازية في تحويل توافر الإجابة إلى فرصة للفهم. فيصمم المعلم ما يستدعي المقارنة والتبرير والمناقشة، ويجعل التقويم قادرًا على إظهار تعلم الطالب ومسار عمله، إلى جانب جودة المنتج. ويحتاج هذا الدور إلى تدريب ودعم مؤسسي وحماية للخصوصية وعدالة في الوصول. وتكتسب التربية الإسلامية فيه موقعًا واضحًا حين تصل الأمانة والتثبت والعدل والحياء بالقرارات التي يتخذها الطالب في الكتابة والمشاركة والتواصل، فيرى صلة ما يتعلمه بعالمه اليومي.

وقد جمع الفصل الأخير هذه العلاقات في نموذج تصوري ذي تسعة أبعاد: المرجعية، والمعنى، والهوية، والوعي المعرفي، واليقين، والضمير، والإرادة، والحوار، والوعي الخوارزمي. وتعمل على مستويات الفرد والأسرة والمدرسة والبيئة الرقمية والاجتماعية. وقيمه المقترحة أن ينظم الملاحظة، ويمنع اختزال المشكلة في مهارة أو مؤسسة واحدة، ويوجه اختيار التدخل. لكنه يحتاج إلى تحكيم وتجريب ومراجعة؛ فلا يصح التعامل مع مؤشرات بوصفها مقياسًا ثابتًا للتدين أو حكمًا نهائيًا على نضج إنسان.

وتفتح هذه الحدود مجالًا للبحث في تطور الهوية داخل السياقات الرقمية، وفي تعليم التحقق وإدارة السؤال، وفي أثر المساعدة الآلية على الاستقلال، وفي تدريب الأسر والمعلمين. وتحتاج هذه المسارات إلى أدوات ملائمة للغة والثقافة والعمر، وإلى متابعة تتجاوز الانطباع عن نجاح نشاط قصير. كما تحتاج إلى الفصل بين ما نرجوه تربويًا وما أثبتته الأدلة بالفعل، وإلى اختبار قابلية نقل النتائج بين البيئات. وبهذه الروح يصبح النموذج بداية لعمل مشترك يمكن تصحيحه وتطويره.

ولا يقوم الأمل التربوي على إنكار المخاطر أو على افتراض صلاح تلقائي في الإنسان. إنه يقوم على قابليته للتعلم والتوبة وتغيير العادة، وعلى مسؤوليتنا عن تهيئة ما يعينه على ذلك. قد تستفيد الأنظمة من ماضيه في توقع بعض سلوكه، لكن التربية تهتم أيضًا بما يستطيع أن يصبح عليه. وكل علاقة صادقة وفرصة لفهم أعمق وممارسة مسؤولية تضيف إلى قدرته على ألا يبقى أسير ما اعتاده أو ما يعرض عليه.

وتلك هي الرسالة التي يحملها الكتاب إلى الأسرة والمعلم والباحث: لنجعل معيار نجاحنا ما ينمو في الناشئ من فهم ومرجعية وإرادة ومسؤولية، وما يكتسبه من قدرة على طلب

العون حين يحتاج إليه. ستتغير الأدوات، وتبقى حاجته إلى أن يعرف لماذا يؤمن وكيف يتحقق وعلى أي أساس يختار. وحين تسهم التربية في بناء هذه القدرة، يستطيع أن يستخدم إمكانات عصره في التعلم والعمل والخدمة، وهو أقدر على حفظ إنسانيته وتوجيه فعله بالقيم التي فهمها والتزم بها.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، أحمد ثابت هلال. (2025). حين يتراجع البعد الإنساني في تعليم العمل الاجتماعي العربي: قراءة نقدية في تأثيرات اعتماد الطلاب المفرط على تقنيات الذكاء الاصطناعي. *مستقبل التربية العربية*، 32(147)، 163-182.

<https://doi.org/10.21608/FAE.2025.457079>

أبو الفضل، ولاء يسري رشاد. (2025). معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لأعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الإسلامية بجامعة الأزهر وإجراءات التغلب عليها. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 49(2)، 253-328.

<https://doi.org/10.21608/jfees.2025.450544>

أبو صخر، حازم فاضل عباس، وعلي، أنس قصي نعمان. (2025). أثر خوارزميات التوصية المدمجة في أدوات الذكاء الاصطناعي لوسائل التواصل الاجتماعي على التفضيلات الإعلامية لدى الشباب: دراسة ميدانية. *مجلة آداب الفراهيدي*، 17(عدد خاص)، 312-331.

أبو مدين، فاطمة فرحان، والأغا، عاطف عثمان. (2024). فاعلية برنامج إرشاد ديني لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى نزلاء مؤسسة الربيع في محافظات غزة. *بحوث*، 4(6)، 353-392.

<https://doi.org/10.21608/buhuth.2024.238144.1568>

إسماعيل، أسامة زينهم محمود، وتام، مصطفى عبده سالم. (2024). رؤية مقترحة لأخلاقيات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم من المنظور التربوي الإسلامي. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 48(4)، 323-404.

<https://doi.org/10.21608/jfees.2024.410968>

إسماعيل، أسامة زينهم محمود، وعبد الله، وائل محمد أحمد. (2025). نموذج إرشادي قائم على الأصول الإسلامية للتربية لضبط توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في بحوث التربية الإسلامية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 49(1)، 15-124.

<https://doi.org/10.21608/jfees.2025.427438>

بدر، أمل محمد نبيل عبد العظيم، وعلي، نصر الدين عبد القادر عثمان. (2021). دور المحتوى التعليمي في رفع مهارة طلاب الإعلام في اكتشاف الأخبار الكاذبة على المنصات الرقمية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب كليات وأقسام الإعلام بالجامعات العربية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 13 (4)، 107-135.

<https://doi.org/10.54940/ss60022913>

براردي، نعيمة، ومباركية، سمير. (2022). الهوية الافتراضية لدى المراهقين عبر شبكات التواصل الاجتماعي: دراسة ميدانية على عينة من المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي. مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية، 6 (2)، 333-350.

بوبكر، ليديا إيناس، وبوقرة، كمال. (2024). تأثير التكنولوجيا الرقمية على التنشئة الأسرية في المجتمع الجزائري: دراسة ميدانية على عينة من الأسر الجزائرية بمدينة بسكرة. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 13 (1)، 57-87.

<https://doi.org/10.37136/2000-013-001-003>

البوثة، فهد بن علي بن عبد الرحمن، والسنيدي، سامي بن فهد راشد. (2024). الممارسات التدريسية المتمركزة حول التعلم القائم على المشكلات لدى معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 8 (37)، 431-474.

بوسنان، رقية. (2020). معالجة وسائل التواصل الاجتماعي لمحتوى الهوية الإسلامية: دراسة تحليلية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 13 (2)، 83-104.

<https://doi.org/10.59791/rhs.v13i2.4405>

توهامي، سفيان، ولكحل، مصطفى. (2023). أزمة الهوية الاجتماعية والدينية وظهور بعض المشكلات السلوكية والجنسية عند المراهق في المجتمع الجزائري. مجلة أنثروبولوجية الأديان، 19 (1)، 127-149.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2026). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط. 12). دار الفكر.

حسن، غزوان صالح، وسائر، حصة محمد. (2021). مصادر المعرفة في الإسلام. مجلة كلية العلوم الإسلامية، 16 (24)، ج. 2، 259-284.

حمزي، فوزية. (2025). تصور مقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها في ضوء مصادر التربية الإسلامية. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، 32(ملحق 2)، 77-166. <https://doi.org/10.21608/jeor.2025.419393>

الحديدي، سالم بن محمد بن سالم، والرواحي، محمد بن مبروك بن سالم. (2026). مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية ومشرفيها بالذكاء الاصطناعي ومعوقاته في التدريس بسلطنة عمان. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 13(151). <https://doi.org/10.35781/1637-000-151-003>

خطاب، أمل محمد. (2023). تعرض المراهقين للمدونات البصرية عبر منصات التواصل الافتراضي وعلاقته بالهوية الشخصية. *المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال*، 42، 221-255.

دراز، محمد عبد الله. (2014). *دستور الأخلاق في القرآن: دراسة مقارنة للأخلاق النظرية في القرآن* (محمد عبد العظيم علي، مترجم؛ محمود عزب، تقديم ومراجعة). دار القلم للنشر والتوزيع.

الدعيج، عهود عبد الرحمن. (2026). تصور معلمات ومديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة في دولة الكويت لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير تدريس مادة التربية الإسلامية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 5(4)، 39-49. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.N281125>

ديك، فضل علي، ومطالقه، أحلام محمود. (2020). مفهوم الأصل المعرفي في الإسلام ومرتكزاته. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الشرعية والقانونية*، 28(1). <https://doi.org/10.33976/iugjsls.v28i1.5128>

زهران، حامد عبد السلام. (2005). *علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة* (ط. 6). عالم الكتب.

سالم، إبراهيم مفتاح المبروك. (2023). الآثار الاجتماعية للتكنولوجيا الرقمية للإعلام والاتصالات على تنشئة الطفل. *مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، 8(5)، 108-129. <https://doi.org/10.58916/jhas.v8i5.58>

سلامة، حسام علي. (2024). ضغط الأقران بين المراهقين على وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات. *مجلة البحوث الإعلامية*، 45، 227-275.

السليمي، إيناس بنت أحمد علي. (2019). الحوار الأسري وعلاقته بتعزيز القيم الاجتماعية لدى الأبناء. *مجلة القراءة والمعرفة*، 215، 271-318.

<https://doi.org/10.21608/MRK.2019.100226>

سمعون، نور الدين. (2023). التنشئة الاجتماعية للأبناء في ظل الأسرة الجزائرية في ظل مواقع التواصل الاجتماعي. *مجلة الأسرة والمجتمع*، 11(1)، 117-133.

السهمي، أحمد عطية، والحافظي، فهد بن سليم، والشهري، باسم بن رافع. (2025). تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي القائمة على أنماط الاكتشاف لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، 47، 294-316.

<https://doi.org/10.33193/JEAHS.47.2025.687>

السيابي، حاتم بن رشيد بن حمد بن سعود، والصباحية، حنان بنت خلفان بن زايد. (2025). وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها في الهوية الإسلامية لدى طلبة كلية العلوم الشرعية بسلطنة عمان. *المجلة العلمية بكلية الآداب*، 58، 2972-3002.

<https://doi.org/10.21608/jartf.2025.414046>

شريم، رغدة. (2009). *سيكولوجية المراهقة*. دار المسيرة.

الشقران، حنان إبراهيم. (2012). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية*، 26(5)، 1079-1098.

<https://doi.org/10.35552/0247-026-005-003>

شلبي، أماني شلبي علي، والنقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن، والمهدي، مجدي صلاح طه. (2021). فلسفة التربية الوالدية في ضوء الفكر التربوي الإسلامي: دراسة تحليلية. *مجلة*

كلية التربية بالمنصورة، 113(2)، 1-27.

صالح، أحمد محمد. (2025). الوالدية المتعلقة المدركة، والقيم الحياتية كمنبئات باضطراب وسائل التواصل الاجتماعي لدى الأبناء المراهقين من الذكور والإناث. *مجلة الدراسات النفسية المعاصرة*، 7 (2)، 1-83.

<https://doi.org/10.21608/bshjo.2025.384910.1086>

عابد، سليم، وشويني، خالد. (2025). الرقابة الأسرية ودورها في توجيه استخدام الأطفال للوسائل الرقمية: مقارنة نظرية. *أقلام*، 4 (1)، 74-92.

عبد الحافظ، شريهان محمد توفيق. (2025). وعي طلاب الإعلام بالجامعات المصرية بعلاقة تحيز الخوارزميات بالاضطهاد الرقمي عبر منصات التواصل الاجتماعي: دراسة حالة لإعلام أسيوط. *مجلة البحوث الإعلامية*، 75 (1)، 931-974.

عبد الحليم، فريال فاروق أحمد. (2023). التأثيرات الاجتماعية والثقافية لاستخدامات المراهقين لتطبيق التيك توك: دراسة ميدانية. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية*، 47 (3)، 311-370.

عبد الحليم، محمود محمد محمد. (2025). أثر برامج التربية الإعلامية الرقمية في تعزيز وعي المراهقين بالتزيف المرئي العميق. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، 24 (1)، 151-184. <https://doi.org/10.21608/joa.2025.403543>

العيسي، طه علي، والأبرط، نايف علي. (2025). الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتفكير الناقد من وجهة نظر طلاب الماجستير بكلية التربية والعلوم بدراع. *مجلة جامعة البيضاء*، 7 (1). <https://doi.org/10.56807/buj.v7i1.709>

عتيم، أشرف نبوي. (2025). فعالية برنامج قائم على نموذج الذكاء الاصطناعي ChatGPT في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة الأولى المشتركة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 11 (1)، 131-152.

عساف، دينا محمد محمود. (2021). الاستخدام القيمي لوسائل التواصل الاجتماعي بالتطبيق على عينة من المراهقين في إطار نظرية الحتمية القيمية. *مجلة البحوث الإعلامية*، 56 (1)، 363-412. <https://doi.org/10.21608/JSB.2021.134409>

علي، أشرف رجب عطا. (2024). الأركان التعليمية الممتعة لتنمية مهارات استخدام بعض تقنيات كشف الأخبار الزائفة ومستوى التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية النوعية. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*.

<https://doi.org/10.21608/sjsep.2024.304774.1121>

العياصرة، وليد رفيق محمد، والقادري، أحمد. (2016). مفهوم الحوار في القرآن الكريم وخصائصه التربوية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، 5، 198-215.

<https://doi.org/10.63908/rmyy7q72>

الغامدي، فاطمة بنت علي بن عبد الله. (2025). فاعلية توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي القائم على نموذج SAMR في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، 25(3)، 45-72.

<https://doi.org/10.29117/jes.2025.0243>

فتح الله، مندور عبد السلام. (2025). إدراك تهديدات التزييف العميق والاستهواء المضاد كمنبئات باستراتيجيات مواجهة مخاطر المعلومات المضللة لدى طلاب الجيل Z. *المجلة التربوية الشاملة*، 3(2)، 50-85.

<https://doi.org/10.21608/ejc.2025.420120>

قبلي، إسحاق، ومرابية، نسيم. (2026). الضبط الأسري في العصر الرقمي: من الرقابة التقليدية إلى المرافقة الرقمية وتأثيرها على سلوك الطفل. *مجلة آفاق لعلم الاجتماع*، 16(1)، 370-388.

القنّامي، خلود بنت محسن. (2024). التكنولوجيا الرقمية والعلاقات الاجتماعية للأطفال في المجتمع السعودي: دراسة وصفية على عينة من أولياء الأمور في مدينة جدة. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 21(1)، 31-80.

<https://doi.org/10.36394/jhss/21/1/2>

القرآن الكريم.

القرني، أحمد بن محسن، وفلاته، أحمد بن إبراهيم. (2025). أثر أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية في بيئة تعلم قائمة على البرمجة. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، 48، 216-229.

<https://doi.org/10.33193/JEAHS.48.2025.707>

قطب، سيد. (1982). *خصائص التصور الإسلامي ومقوماته*. دار الشروق.

قطب، محمد. (2007). *منهج التربية الإسلامية* (ج. 1-2). دار الشروق.

كرور، زهير. (2025). غرف الصدى في وسائل التواصل الاجتماعي: دراسة في سياق المستخدمين الجزائريين. *المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي*، 12(3)، 590-613.

<https://doi.org/10.53284/2120-012-003-034>

الكنة، محمود محمد عبد الكريم، وحسن، لبنى يوسف. (2026). مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي التعليمي عند معلمي التربية الإسلامية في محافظة نينوى وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، 22(2.5)، 565-592.

<https://doi.org/10.33899/berj.2026.Vol22.Iss2.5.64120>

الكيلاني، ماجد عرسان. (1985). *تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية* (ط. 2). دار ابن كثير ومكتبة دار التراث.

محمد، حسن إبراهيم يحيى. (2024). أسس بناء الوعي الأخلاقي الرشيد وأثره على المجتمع. *مجلة الزهراء*، 34(عدد خاص، ج. 2)، 335-376.

<https://doi.org/10.21608/zjac.2024.423098>

محمد، سحر محمد علي. (2022). التربية الوالدية في المجتمع المصري في ظل العصر الرقمي: رؤية مقترحة. *مجلة كلية التربية*، 38(9)، 134-168.

<https://doi.org/10.21608/mfes.2022.151259.1374>

المحمدي، البشير. (2025). مستقبل ترقية التربية الإعلامية في المناهج التعليمية في ظل البيئة الرقمية: دراسة استطلاعية من وجهة نظر عينة من أساتذة علوم الإعلام والاتصال.

المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي، 12(3)، 614-631.

<https://doi.org/10.53284/2120-012-003-035>

المر، عايدة محمد عوض، والربة، هالة غزالي محمد، والشحات، أسماء دهمان صالح. (2023). تعرض المراهقين لصفحات المدونين في وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتأثيرات الاجتماعية عليهم. *المجلة الدولية لبحوث الإعلام والاتصالات*، 3(9)، 2-48.

مزازي، نصر الدين. (2025). The impact of recommendation algorithms on news consumption: A survey. *La Revue de la Communication et du Journalisme*, 12(1)، 6-21.

المصري، فداء إبراهيم أحمد. (2020). التربية الرقمية الأسرية بين الواقع السائد والمأمول في ظل المجتمع العكاري. *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة*، 2(3)، 81-112.

المؤذن، جوري محمد صالح، والشريف، دينا شاكر، والآشي، ألفت عبدالعزيز حسن. (2025). درجة ممارسة أساليب التربية الوالدية الرقمية في الحفاظ على الهوية الإسلامية من وجهة نظر الأبناء بمحافظة جدة. *مجلة العصر للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 19، 182-213. <https://doi.org/10.33193/eJHAS.19.2025.381>

موريا، إسراء بنت كامل بن مصطفى. (2022). اليقين بالله وآثاره التربوية في ضوء القرآن الكريم. *مجلة البحوث الإسلامية*، 8(79)، 31-60.

نافع، نواره. (2022). دور وسائل التواصل الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية للمراهق. *دراسات اجتماعية*، 12(2)، 36-48. <https://doi.org/10.37487/0841-012-002-002>

النحلاوي، عبد الرحمن. (2007). *أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع* (ط. 25). دار الفكر.

الهيثان، محمود، وملكوي، محمد أحمد. (2002). منهج القرآن الكريم في تنمية التفكير. *أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 18(2)، 191-208.

ياسين، رينا غازي. (2026). أثر توظيف تطبيقات التعلم النقال القائمة على الذكاء الاصطناعي في اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي للمفاهيم الدينية في فلسطين. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 5(6). <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R100326>

اليافعية، نسيم بنت ربيع، والسالمي، محسن بن ناصر. (2023). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد في تدريس العقيدة الإسلامية في الصفوف الافتراضية بمحافظة ظفار: دراسة نوعية. *دراسات: العلوم التربوية*، 50(2)، 224-237.

يوسف، نوال، وبوشاقور، جمال. (2023). الواقع الاجتماعي في تفاعلات المراهق على الإنترنت بين الانعزال والانكفاء الشبكي. *المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي*، 10(2)، 387-400.

يونس، أسماء امحمد. (2026). دور الأسرة في تعزيز النمو الأخلاقي لدى الأبناء في العصر الرقمي: دراسة تحليلية في ضوء التحديات والفرص التي تفرضها البيئة الرقمية المعاصرة. *مجلة الأبعاد العلمية والإنسانية*، 2(3)، 870-892.
<https://doi.org/10.65421/jshd.v2i3.320>

- Abu-Rayya, H. M., Abu-Rayya, M. H., White, F. A., & Walker, R. (2018). Comparative associations between achieved bicultural identity, achieved ego identity, and achieved religious identity and adaptation among Australian adolescent Muslims. *Psychological Reports, 121*(2), 324–343. <https://doi.org/10.1177/0033294117724448>
- Alubthane, F. O. (2026). Amplifier or substitute? A systematic review of generative AI's impact on higher-order cognitive skills among university students. *Frontiers in Psychology, 17*, 1863931. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1863931>
- American Psychological Association. (2023). *Health advisory on social media use in adolescence*.
- Areeb, Q. M., Nadeem, M., Sohail, S. S., Imam, R., Doctor, F., Himeur, Y., Hussain, A., & Amira, A. (2023). Filter bubbles in recommender systems: Fact or fallacy—A systematic review. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery, 13*(6), e1512. <https://doi.org/10.1002/widm.1512>
- Asiedu-Addo, E., et al. (2026). Algorithmic recommendation and adolescent mental health: A grounded theory study of social and commercial determinants. *BMC Public Health. https://doi.org/10.1186/s12889-026-28300-5*
- Avci, H., Baams, L., & Kretschmer, T. (2025). A systematic review of social media use and adolescent identity development. *Adolescent Research Review, 10*(2), 219–236. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1>
- Barcaui, A. (2025). ChatGPT as a cognitive crutch: Evidence from a randomized controlled trial on knowledge retention. *Social Sciences & Humanities Open, 12*, 102287. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102287>
- Bertram-Troost, G. D., de Roos, S. A., & Miedema, S. (2006). Religious identity development of adolescents in religious affiliated schools: A theoretical foundation for empirical research. *Journal of Beliefs & Values, 27*(3), 303–314. <https://doi.org/10.1080/13617670601001165>

- Boolzen, C., Kuhn, J., Flegr, S., Rott, E.-M., Stausberg, N., et al. (2026). Evidence of impact and interpretational limits of generative AI in STEM education: A systematic review and meta-analysis on cognitive learning outcomes. *Artificial Intelligence Review*, 59, 223. <https://doi.org/10.1007/s10462-026-11665-9>
- Branje, S., de Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908–927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505–515. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
- Brown, P., & Gummerum, M. (2025). Trust issues: Adolescents' epistemic vigilance towards online sources. *British Journal of Developmental Psychology*, 43(3), 578–594. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12559>
- Chen, S., & Cheung, A. C. K. (2025). Effect of generative artificial intelligence on university students' learning outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 100737. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100737>
- Chinn, C. A., Buckland, L. A., & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology. *Educational Psychologist*, 46(3), 141–167. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587722>
- Cui, Y., Meng, Y., & Tang, L. (2025). Reconsidering teacher assessment literacy in GenAI-enhanced environments: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105163>

- de Bruin–Wassinkmaat, A.–M., de Kock, J., Visser–Vogel, E., Bakker, C., & Barnard, M. (2019). Being young and strictly religious: A review of the literature on the religious identity development of strictly religious adolescents. *Identity*, 19(1), 62–79. <https://doi.org/10.1080/15283488.2019.1566067>
- Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y., & Liu, S. (2025). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Computers & Education*, 227, 105224. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105224>
- Dogrueel, L., Masur, P. K., & Joeckel, S. (2022). Development and validation of an algorithm literacy scale for internet users. *Communication Methods and Measures*, 16(2), 115–133. <https://doi.org/10.1080/19312458.2021.1968361>
- Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Cook, J., Schmid, P., Fazio, L. K., Brashier, N., Kendeou, P., Vraga, E. K., & Amazeen, M. A. (2022). The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction. *Nature Reviews Psychology*, 1, 13–29. <https://doi.org/10.1038/s44159-021-00006-y>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Frau–Meigs, D. (2024). Algorithm literacy as a subset of media and information literacy: Competences and design considerations. *Digital*, 4(2), 512–528. <https://doi.org/10.3390/digital4020026>
- Gagrčin, E., Naab, T. K., & Grub, M. F. (2026). Algorithmic media use and algorithm literacy: An integrative literature review. *New Media & Society*, 28(1), 423–447. <https://doi.org/10.1177/14614448241291137>
- Gran, A.–B., Booth, P., & Bucher, T. (2021). To be or not to be algorithm aware: A question of a new digital divide? *Information, Communication & Society*, 24(12), 1779–1796. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1736124>

- Hardy, S. A., Nelson, J. M., Moore, J. P., & King, P. E. (2019). Processes of religious and spiritual influence in adolescence: A systematic review of 30 years of research. *Journal of Research on Adolescence*, 29(2), 254–275. <https://doi.org/10.1111/jora.12486>
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Howard, S. J., Hayes, N., Mallawaarachchi, S., Johnson, D., Neilsen–Hewett, C., Mackenzie, J., Bentley, L. A., & White, S. L. J. (2025). A meta-analysis of self-regulation and digital recreation from birth to adolescence. *Computers in Human Behavior*, 163, 108472. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108472>
- Hrbackova, K., Hladík, J., & Safrankova, A. P. (2025). What role do self-regulatory mechanisms play in the risky use of digital media by adolescents? *Frontiers in Psychology*, 16, 1675778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1675778>
- Kézdy, A., Martos, T., Boland, V., & Horváth–Szabó, K. (2011). Religious doubts and mental health in adolescence and young adulthood: The association with religious attitudes. *Journal of Adolescence*, 34(1), 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.03.003>
- Kops, M., Schittenhelm, C., & Wachs, S. (2025). Young people and false information: A scoping review of responses, influential factors, consequences, and prevention programs. *Computers in Human Behavior*, 169, 108650. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108650>
- Kozyreva, A., Wineburg, S., Lewandowsky, S., & Hertwig, R. (2023). Critical ignoring as a core competence for digital citizens. *Current Directions in Psychological Science*, 32(1), 81–88. <https://doi.org/10.1177/09637214221121570>
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683–698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>

- Lee, H. (2026). Teacher intervention in K–12 AI-based instruction: A systematic review of processes, strategies, and effects. *Smart Learning Environments*, 13, 35. <https://doi.org/10.1186/s40561-026-00461-1>
- Leonhard, L., Wendt, R., & Riesmeyer, C. (2026). Being literate, behaving literate? A mixed-methods approach to adolescents' algorithm literacy and behavioral strategies on social media. *New Media & Society*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/14614448261446589>
- Luo, A., & Bussey, K. (2023). Moral disengagement in youth: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 70, 101101. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101101>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Marzano, D. (2026). Generative artificial intelligence (GAI) in teaching and learning processes at the K–12 level: A systematic review. *Technology, Knowledge and Learning*, 31, 789–829. <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09853-7>
- McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers & Education*, 145, 103711. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

- Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO.
- Morawska, A., Adina, J., Khan, A., & Turner, K. M. T. (2026). Parental factors associated with social media use in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 98(1), 51–68. <https://doi.org/10.1002/jad.70062>
- Ncube, P. D. N., Dzvapatsva, G. P., Matobobo, C., & Ranga, M. M. (2026). Redefining student assessment in AI-infused learning environments: A systematic review of challenges and strategies for academic integrity. *AI and Ethics*, 6, 68. <https://doi.org/10.1007/s43681-025-00871-w>
- Nesi, J., et al. (2026). Multimethod assessment of parenting strategies for managing early adolescents' social media use. *Journal of Research on Adolescence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/jora.70127>
- Nogueira-Pérez, M. Á., Franco-López, J. P., García-Murias, R., & Ceinos-Sanz, M. C. (2026). Parental mediation and digital competence in adolescence: A scoping review. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 78(1), 107–130. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2026.116457>
- Park, et al. (2026). Parent-adolescent digital communication and relationship quality in the United States: A systematic review. *Journal of Adolescence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/jad.70233>
- Pérez-Torres, V. (2024). Social media: A digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology*, 43, 22170–22180. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05980-z>
- Porter, T., Ballard, P. J., Valant, J., Newark, D., Baehr, J., Hoyle, R. H., Jayawickreme, E., MacPherson, A., & Smith, M. (2026). Developing intellectual humility in adolescence: Why it matters and how schools can help. *Child Development Perspectives*, 20(2), 123–130. <https://doi.org/10.1093/cdpers/aadag001>

- Porter, T., Leary, M. R., & Cimpian, A. (2026). Teachers' intellectual humility benefits adolescents' interest and learning. *Developmental Psychology*, 62(2), 424–441. <https://doi.org/10.1037/dev0001843>
- Puffer, K. A., Pence, K. G., Graverson, T. M., Wolfe, M., Pate, E., & Clegg, S. (2008). Religious doubt and identity formation: Salient predictors of adolescent religious doubt. *Journal of Psychology and Theology*, 36(4), 270–284. <https://doi.org/10.1177/009164710803600403>
- Rodríguez Castillo, N. E., Mendoza Carrera, J. E., Andrade-Vásquez, M. M., & Acosta-Barreno, K. (2026). Media literacy education and misinformation in social media among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journalism and Media*, 7(2), 71. <https://doi.org/10.3390/journalmedia7020071>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schwartz, D., Zhang, M., Troop-Gordon, W., Taylor, L. M., & Chung, J. (2025). Are social media use and popularity in the peer group linked during adolescence? A meta-analytic review. *Journal of Adolescence*, 97(3), 575–592. <https://doi.org/10.1002/jad.12442>
- Sevilla-Fernández, D., Díaz-López, A., Caba-Machado, V., Machimbarrena, J. M., Ortega-Barón, J., & González-Cabrera, J. (2025). Parental mediation and the use of social networks: A systematic review. *PLOS ONE*, 20(2), e0312011. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0312011>
- Simchon, A., Zipori, T., Teitelbaum, L., Lewandowsky, S., & van der Linden, S. (2026). A signal detection theory meta-analysis of psychological inoculation against misinformation. *Current Opinion in Psychology*, 67, 102194. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102194>

- Soh, S. (2024). Identity development in the digital context. *Social and Personality Psychology Compass*, 18(2), e12940.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12940>
- Taylor, S. H., & St. Cyr Brisini, K. (2024). Parenting the TikTok algorithm: An algorithm awareness as process approach to online risks and opportunities. *Computers in Human Behavior*, 150, 107975.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107975>
- Tsiligkiris, V. (2026). From authentic products to authenticated processes: A systematic conceptual review of authentic assessment in AI-rich higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2695376>
- Udry, J., & Barber, S. J. (2024). The illusory truth effect: A review of how repetition increases belief in misinformation. *Current Opinion in Psychology*, 56, 101736.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101736>
- Vellani, V., Zheng, S., Ercelik, D., & Sharot, T. (2023). The illusory truth effect leads to the spread of misinformation. *Cognition*, 236, 105421.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2023.105421>
- Visser-Vogel, E., Westerink, J., de Kock, J., Barnard, M., & Bakker, C. (2012). Developing a framework for research on religious identity development of highly committed adolescents. *Religious Education*, 107(2), 108–121.
<https://doi.org/10.1080/00344087.2012.660413>
- Vossen, H. G. M., van den Eijnden, R. J. J. M., Visser, I., & Koning, I. M. (2024). Parenting and problematic social media use: A systematic review. *Current Addiction Reports*, 11, 511–527. <https://doi.org/10.1007/s40429-024-00559-x>

Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 87, 102015.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015>

West, M., Rice, S., & Vella-Brodrick, D. (2024). Adolescent social media use through a self-determination theory lens: A systematic scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(7), 862.
<https://doi.org/10.3390/ijerph21070862>

World Health Organization. (2020). *Adolescent health and development*.

Xu, et al. (2025). Enhancing self-regulated learning and learning experience in generative AI environments: The critical role of metacognitive support. *British Journal of Educational Technology*, 56(5), 1842–1863.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13599>