

السنة مصدراً للمعرفة والبحث في العلوم الاجتماعية وتجلياتها في التنمية المستدامة وحماية البيئة

The Sunnah as a source of knowledge and research in the social sciences and its manifestations in sustainable development and environmental protection

د. محمد الأمين بلة الأمين الحاج، جامعة الجزيرة، معهد إسلام المعرفة والدراسات الإسلامية/السودان
1 drelaminalhagballa@gmail.com

تاريخ استلام المقال: 2025-01-02 تاريخ المراجعة: 2025-02-25 تاريخ النشر: 2025-06-05

الملخص:

تأتي هذه الدراسة محاولة للنظر في منهجية التعامل مع السنة النبوية كظاهرة حضارية معرفية شاملة؛ قامت بتشكيل حضارة، وبناء نموذج حياتي جديد، يدين، ب(شهادة التوحيد)، فأقواله، وأفعاله، وتقديراته، وشمائله، وفضائله، وأخلاقه هي القواعد التي أسس عليها المجتمع الإسلامي، وأقام لبناته، فلم يكتف بوضع مخططات التغيير، وبرامجه، ومناهجه، وكيفياته، وموجباته، بل ساهم في البناء حتى وصل به إلى المرحلة التي أكمل فيها (مهمة البلاغ المبين): التي أمره بها الخالق عز وجل، حيث لا يمكن لأي مشكك أو متوهم أن يثير أي شبهة عن كمال هذه المهمة، وشمولها لكل ما يخص بناء الإنسان، والمجتمع، والثقافة، والحضارة التي تدين بالإسلام. هدفت الدراسة إلى استكشاف جوانب التنمية المستدامة التي تعتبر من الموضوعات الملحة في وقتنا الحاضر من خلال دلالات وإشارات السنة النبوية، وذلك لأنها متعددة الأبعاد والغايات إذ تشمل البيئة والاقتصاد والاجتماع، وتهدف إلى تحقيق التنمية المتكاملة لجميع هذه الأبعاد، التنمية المستدامة في السنة النبوية من خلال استقراء مجموعة من الأحاديث المتعلقة بالموضوع وتحليلها واستنباط الدلالات والتطبيقات منها، ومقارنتها مع بعض المواثيق الدولية.

هدفت الدراسة إلى بيان الأثر الذي تحدثه السنة النبوية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وفق ركائزها المتعارف عليها، وما لها من إسهامات في تحقيق مبادئ التنمية المستدامة، ومدى الترابط بين هذا المصطلح وبيان تطبيقه في السنة النبوية. كما هدفت إلى بيان منهجية التعامل مع السنة النبوية مصدراً للبحث في كافة ضروب العلم والمعرفة، وخاصة العلوم الاجتماعية باكتشاف دلالات وإشارات الاهتمام بالتنمية المستدامة ومراكزها الثلاثة المتمثلة في القيام بدور العمران، وتنمية الإنسان ركيزة التنمية و دعائمها الأساسية، والمحافظة على البيئة وتوظيف الموارد وترشيدها، والتي تعد تطبيقاً على أهم العلوم الاجتماعية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ثم الاستقرائي، وتوصل إلى العديد من النتائج أهمها: ظهرت عناية السنة النبوية بموضوع التنمية المستدامة في أبعادها الثلاثة البيئة والاقتصاد والمجتمع، من خلال العديد من الإشارات والمظاهر والتطبيقات، بالإضافة إلى مجموعة من العوامل منها: الجانب

التعدي والعلم والأمن وغير ذلك، التي تسهم في تحقيق التنمية المستدامة لأهدافها المنشودة.

الكلمات المفتاحية: الاستدامة البيئية، البعد البيئي، أبعاد التنمية، السنة النبوية، مصادر الاستدامة.

Abstract:

This study comes as an attempt to consider the methodology of dealing with the Prophetic Sunnah as a comprehensive civilizational and cognitive phenomenon that shaped a civilization and built a new model of life that adheres to the (testimony of monotheism). His sayings, actions, approvals, characteristics, virtues, and morals are the foundations upon which the Islamic society was established and its building blocks were erected. He did not merely set plans for change, its programs, methods, ways, and requirements, but he contributed to the building until he reached the stage in which he completed the (mission of clear communication) that the Almighty Creator commanded him to do, so that no doubter or delusional person can raise any suspicion about the perfection of this mission and its comprehensiveness regarding everything related to building the human being, society, culture, and civilization that adheres to Islam. The study aimed to explore aspects of sustainable development, which is considered one of the urgent topics in our time, through the indications and signs of the Prophetic Sunnah, because it is multi-dimensional and has multiple goals, as it includes the environment, economy and society, and aims to achieve integrated development for all these dimensions. Sustainable development in the Prophetic Sunnah was explored through an examination of a group of hadiths related to the topic, analyzing them, deriving indications and applications from them, and comparing them with some international charters .

The study aimed to demonstrate the impact of the Prophet's Sunnah on achieving development goals .Sustainable development, based on its recognized pillars, and its contributions to achieving the principles of Sustainable development, and the extent of the connection between this term and its application in the Sunnah. It also aimed to explain the methodology of dealing with the Sunnah as a source of research in all fields of science and knowledge, especially the social sciences, by discovering the indications and

signs of interest in sustainable development and its three pillars, which are represented in carrying out the role of construction, human development as the cornerstone and basic support of development, and preserving the environment and utilizing and rationalizing resources, which is an application of the most important social sciences.

The researcher used the descriptive analytical method and then the inductive method, and came to several results, the most important of which is: The interest of the Prophetic Sunnah in the subject of sustainable development appeared in its three dimensions, environment, economy and society, through many indications, manifestations and applications, in addition to a group of factors, including: the devotional aspect, science, security and others, which contribute to achieving sustainable development for its desired goals .

Keywords : Environmental sustainability, environmental dimension, dimensions of development, Prophetic tradition, sources of sustainability .

توطئة:

قد حفلت نصوص السنة النبوية المطهرة، بالعديد من الركائز التي تقوم عليها التنمية، ووضع الضوابط والتوجيهات التي تحكم علاقة الإنسان بالبيئة؛ لضمان استمراريتها صالحة للحياة حتى يأتي أمر الله، فلا بد أن نستنبط إذن معالم الرقي الحضاري في السنة النبوية - القولية والفعلية- باعتبارها المحجة البيضاء التي ترتقي بالإنسان نحو المكانة العليا التي اختارها الله له، لما كرمه وفضله على سائر المخلوقات، وجعله خليفة في الأرض ليعمرها بعبادة الله وحده، ويحقق فيها العدل والرحمة والسلام بين بني البشر، نجد أن السنة النبوية تدعو إليها في جملة من الأخلاق الفاضلة، والقيم العليا، ذات المعاني السامية التي تعنى بالإنسانية، كيف لا وقد اعتنى بها النبي ﷺ قولاً وفعلًا وتجسيداً لها في أرض الواقع، وبيان سبق الإسلام إليها منذ قرون، فدراسة السنة النبوية، كظاهرة دينية، واجتماعية متصلة بالواقع الإنساني، في كل مستوياته، العقلية، والنفسية، والسلوكية، والعمرانية، الفردية، والجماعية، والمعرفية، ليكون مدخلاً منهجياً مناسباً، يتيح للباحث في السنة فرصة دراستها بشكل مستوعب، يسهل عليه فهمها، واستخراج قوانينها، وسننها، وإدراك منطقيتها، ومنهجها الاستدلالي، ونظامها الفكري الذي يتفرع إلى ما هو إلهي، وإلى ما هو بشري، فالدراسة العلمية للسنة النبوية، باعتبارها مركباً لحضارة من جهة، وأثراً من آثار الوحي على أرض الواقع من جهة أخرى، تستدعي فهماً مستوعباً للمفتاح المدخلي، الذي يمكن الباحث من دراستها بشكل صحيح ومثمر، فكثير من البحوث الإسلامية في هذا الميدان، وعلى اختلاف المداخل الدراسية أظهرت أن هناك قصوراً منهجياً في إطار الدراسة، وأرضيته التحليلية، يؤدي دائماً إلى تقديم السنة من إحدى زواياها المتعددة دون الأخرى، كما بينا ذلك وأوضحناه، ففي الأسطر التالية نستنبط من خلال نصوص السنة النبوية، والمنهج النبوي كيف تم علاج قضية التنمية المستدامة كواحدة من أكبر المشكلات العالمية في وقتنا الحاضر.

يعتقد الباحث أن الإسلام كان سياقاً لكل النظم الوضعية الأخرى في التعرض لقضية التنمية المستدامة المتمثلة في حماية البيئة والمسؤولية الاجتماعية، لكنها لم تجد حظها من البحث والدراسة والتأصيل من منظور الإسلام فهي ما تزال تحتاج إلى بحث واستقصاء، وهذا ما جاء البحث ليلفت إليه نظر الباحثين والمهتمين من محدثين و فقهاء وأصوليين واقتصاديين، باعتبار أن نصوص الشريعة لا تخل من القيم الاجتماعية المثالية؛ ذلك لأن شريعة الإسلام الخالدة متوافقة مع متطلبات الحياة الإنسانية كافة، كما تتوافق حتماً مع حاجات الحياة الإنسانية المعاصرة أيضاً، قال تعالى: ﴿وَكُلُّ شَيْءٍ فَصْلَانُهُ تَفْصِيلًا﴾ [الإسراء:12]، كما جاء البحث أيضاً ليلفت نظر الباحثين إلى ضرورة التأصيل الشرعي في مصدرية السنة للمعرفة وللبحث في العلوم، بدءاً لا بد أن نعترف بأن النصوص محدودة ومتناهية؛ الأمر الذي يجعل النوازل

والمستجدات غير محدودة وغير متناهية، تتجدد بتجدد الزمان والمكان وحاجات البشر، عليه كان لابد من تقديم نموذج شامل للمنهج النبوي، ننظر من خلاله إلى العديد من القضايا المعاصرة؛ كقضية التنمية المستدامة، والتي تدور حول مفاهيم ثلاثة: الإنسان، والاقتصاد، والبيئة؛ فباستقراء واستنباط كل الأحكام الشرعية المتعلقة بها والواردة في النصوص الشرعية، ومن خلال مقاصد الشريعة، باعتبارها وسيلة لتحقيق التقدم الحضاري المنشود بمختلف صوره، ذلك لأن تحقيق التنمية المستدامة إحدى القيم الحضارية المرتبطة بأخلاقيات العلاقة بين الإنسان والكون والتعامل الرشيد مع عناصر البيئة وتنمية ومواردها، والمساهمة في تقديم البدائل لبعض القضايا المعاصرة؛ من الاستعمار والاحتلال وسباق التسلح النووي والتقليدي، ونظام القطب الواحد والدولة القومية، والعلاقات الدولية، وإيجاد الحلول للصراعات الدينية والطائفية، والنزاعات المذهبية والعرقية والقومية والطبقية، والقضاء على التمييز العنصري والجنسي، ومعالجة ارتفاع درجات الحرارة وأثار ثقب الأوزون، والتلوث البيئي وانقراض أنواع بعض الحيوان والحياة البرية، والمجاعات والقحط والجفاف والتصحر، والفقر والبطالة ونقص المياه الصالحة للشرب والتوزيع العادل للثروة، وغير ذلك من القضايا التي أضحت تهدد مستقبل البشرية على كوكب الأرض.

وقسمت البحث إلى مقدمة، وثلاثة مباحث بمطالها وخاتمة وجاءت على النحو التالي:
المبحث الأول: مفهوم التنمية المستدامة وأبعادها وأهدافها، والمبحث الثاني: مظاهر التنمية المستدامة في السنة النبوية، و المبحث الثالث: تنمية الإنسان وحماية البيئة في السنة النبوية.
المبحث الأول

مفهوم التنمية المستدامة وأبعادها وأهدافها

يحاول الباحث أن يتناول من خلال هذا المبحث بيان مفهوم التنمية المستدامة وذلك من خلال البحث والدراسة في معاجم اللغة العربية، وتعريفات أهل الاختصاص، وفي المفهوم الإسلامي لها من خلال نظريته إلى قضية الاستخلاف وفلسفته في العلاقة بين الإنسان والكون وخالقهما رب العالمين، وتفصيل ذلك كما يلي:

المطلب الأول: مفهوم التنمية لغة واصطلاحاً: تعرّف كلمة التنمية في اللغة على أنّها تشير للزيادة والرفع، فكلمة التنمية مشتقة من المصدر نعى، فيقال: فلان نعى ذاكرته؛ أي طوّرها وزاد من قوتها، ويقال: تنمية المحاصيل والانتاج الزراعي، أي تكثيره وزيادته، ويقال: نمت النار، أي اشتعلت وزاد توقدها ولهبها. الزيادة، والنماء، والكثرة، والوفرة، والمضاعفة. (تعريف ومعنى تنمية في معجم المعاني الجامع"، almaany.com، أطلع عليه بتاريخ 2019-3-30. بتصرف).

أما مفهوم التنمية في الاصطلاح: يعبر التعريف الاصطلاحي لمفهوم التنمية بصورة عامة عن عملية التطوير والتقدم والارتقاء لمرحلة أفضل (dictionary.cambridge.org)،

(Retrieved 30-3-2019. Edited) في حين يمكن لهذا التعريف أن يحظى بمزيد من التفصيل تبعاً لمجال تطبيق التنمية، فيمكن تعريف التنمية بأنها مرحلة التطبيق العملي للنظريات والقواعد التنموية، وكأنها الامتداد التطبيقي للجوانب النظرية والتخطيطية. (development dictionary.cambridge.org, Retrieved 30-3-2019. Edited).

المطلب الثاني: مفهوم التنمية المستدامة في المنظور الإسلامي: إذا كان المفهوم الغربي للتنمية المستدامة يركز على الجانب المادي، فإن مفهوم التنمية المستدامة في الإسلام أكثر شمولاً، فالنظرة الإسلامية الشاملة للتنمية المستدامة توجب ألا تتم هذه التنمية بمعزل عن الضوابط الدينية والأخلاقية، وفي الوقت نفسه فإن هذه النظرة تعنى بالنواحي المادية، جنباً إلى جنب مع النواحي الروحية والخلقية، فلا تقتصر التنمية المستدامة على الأنشطة المرتبطة بالحياة الدنيا وحدها، وإنما تمتد إلى الحياة الآخرة، بشكل يضمن تحقيق التوافق بين الحياتين، ويجعل صلاحية الأولى جسراً عبوراً إلى النعيم في الحياة الآخرة. (الفقي، سابق، ص96).

وانطلاقاً من فلسفة الإسلام في العلاقة بين الإنسان وخالقه والكون فإن غايات التنمية في المنظور الإسلامي تتجه نحو تحقيق العبادة لله وحده، بتعمير الأرض بمنهجه وتحقيق الحياة الطيبة للبشر في الدنيا من خلال حفظ المقاصد الخمسة – الدين والنفس والعقل والنسل والمال- والسعي للفوز بالجنة في الآخرة.

ولعل أهم مقوم في الإسلام لنجاح عملية التنمية المستدامة هو الايمان والعمل الصالح استناداً لقول الله عز وجل: ﴿وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَىٰ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَكِن كَذَّبُوا فَأَخَذْنَاهُم بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ [الأعراف 96]، وقوله جل في علاه: ﴿مَنْ عَمِلْ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أَنَّىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [النحل 97] ، وقال تعالى: ﴿لَوْ أَنَّهُمْ أَقَامُوا التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِمْ مِّن رَّبِّهِمْ لَأَكْلُوا مِن فَوْقِهِمْ وَمِن تَحْتِ أَرْجُلِهِمْ مِّنْهُمْ أُمَّةٌ مُّقْتَصِدَةٌ وَكَثِيرٌ مِّنْهُمْ سَاءَ مَا يَعْمَلُونَ﴾ [المائدة 66] ، وقال سبحانه: ﴿ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [الروم 41] .

فقرن القرآن بين الايمان والعمل الصالح والاستقامة وبين إغداق النعم وحياة الرفاهية وجزيل الجزاء، كما ربط بين التكذيب والعمل السيئ بظهور الفساد في الارض وسوء الجزاء. ومفهوم التنمية في الإسلام ينطلق من مبدأ تسخير الكون للإنسان ليعمر الأرض وفق مبادئ الحكمة الإلهية بما يحقق الخلافة في الأرض مع الحفاظ على حسن أداء الأمانة فيها وهو مفهوم شامل لنواحي التعمير في الحياة كافة وبالتالي فهو يقوم على بعدين أساسيين يضمنان تنمية مستدامة في الدنيا والآخرة؛ يتمثلان في الآتي:

أولاً: البعد المعنوي الإنساني: ويركز على بناء الانسان وتنميته ذاتياً، وذلك بتربيته دينياً وروحياً

وخلقيا وقيميا ليقوم بالدور المنوط به في عبادة الله وتعبيد خلقه له ونشر القيم والأخلاق التي هي جوهر الدين الحنيف، فإذا أهمل هذا البعد في مشروعات التنمية فإن ذلك يؤدي إلى الانهيار الحضاري، وقد نجحت الدول الغربية في تحقيق التنمية المادية إلى حد كبير، ولكنها أهملت الشق الروحي والمعنوي فيها، فكانت النتيجة ما نرى من تفشي الجريمة وتفكك الأسرة والانحلال الخلقي ومختلف الأمراض والاضطرابات النفسية.

فالإعمار المعنوي للنفوس هو الأساس الذي يبنى عليه إعمار الأرض ولا يمكن أن نؤسس لحضارة إنسانية وارفة الظلال إلا بإعمار وتزكية الجانب الخلقي والإنساني فيها وليس العمارة الحسية فقط، قال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ [الروم: 9].

ولما كان الإنسان هو أساس برامج التنمية المستدامة، وغايتها، والقائم بها، فقد أعلت السنة النبوية قيمة الإنسان واهتمت به وتنمية قدراته، باعتباره خليفة الله في الأرض دون غيره من سائر المخلوقات.

- 1- ففي مجال المحافظة على النفس شددت السنة النبوية على حرمة الدماء حتى لغير المسلمين
- 2- في مجال الحث على طلب العلم والأخذ به، عنيت السنة النبوية بالدعوة إلى طلب العلم والتماس أي طريق له فمن أخذه أخذ بحظ وافرونال خيري الدنيا والآخرة
- 3- في مجال تحقيق الأمن النفسي نجد أن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وحث على حسن المعاملة واحترام الآخر والتسامح ويحرم ترويع المسلم، حتى لو كان ذلك مقصده المزج.
- 4- وفي مجال المحافظة على سلامة عقل الإنسان، نهت السنة النبوية المسلم عن كل ما يذهب بالعقل أو يتسبب في تغييب الوعي وفطور البدن، بما في ذلك الخمور بمسمياتها المختلفة والمخدرات بأنواعها المتعددة.

- 5- في مجال تغيير سلوكيات الناس وتحويل الأيدي العاطلة إلى أيدي عاملة، ثمة أحاديث كثيرة لرسول الله صلى الله عليه وسلم عالجت مشكلة التكسب بسؤال الناس وتنهى عنه، عن طريق تحويل من يمارسون المسألة من عاطلين إلى عاملين.

- 6- في مجال توفير الأمن الغذائي والكسائي، حثت السنة النبوية على الزكاة والصدقات وإطعام الطعام وإعانة ذي الحاجة ومكافحة الفقر.

ثانياً: البعد المادي التعميري: وهو تعمير الأرض في مختلف المجالات واستغلال كل الإمكانيات المادية وفق مبدأ الخلافة بما يكفل الحياة الطيبة للإنسان والتي هي وسط بين العوز والترف، مع الحفاظ على ما سخرله بما يوافق مبدأ الأمانة التي حملها، وتحقيق حد الكفاية لأفراد المجتمع. وتمثل عمارة الأرض في الإسلام في كل الوسائل التي يمكن من خلالها إحداث مختلف أنواع

التنمية، سواء أكانت اقتصادية (صناعية/ زراعية) أم اجتماعية أم صحية أم روحية... إلخ. كما أن عمارة الأرض تمثل الهدف الرئيسي للتنمية المستدامة، فضلاً عن كونها غاية دينية ومقصداً شرعياً. فالله خلق الإنسان لكي يضطلع بثلاث مهام رئيسية، هي: عبادة الله لقوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾، وخلافته في الأرض لقوله عز وجل: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: 30]، وعمارها استناداً إلى قول الحق تبارك وتعالى: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ [هود: 61]. ومن الملاحظ أن ثمة ارتباطاً وثيقاً بين هذه المهام الثلاث، وتداخلاً أيضاً. فعباداة الله هي من الخلافة في الأرض ومن عمارتها. والخلافة هي من عبادة الله، ومن عمارة الأرض كذلك.

والمولى سبحانه عندما طلب من الإنسان أن يعمر الأرض لم يتركه تائها، بل وفر له أهم المقومات وتمثل في أمرين:

الأول: القدرة العقلية والجسدية التي تجعله قادراً على الاستفادة من هذه الثروات، وهذه الإمكانيات.

الثاني: الإمكانيات والوسائل التي يتمكن بها من عمارة الأرض.

وتحتل السنة النبوية بالعديد من النصوص التي تحث على حماية الموارد الطبيعية وصيانتها:

1- ففي مجال المحافظة على الحياة الفطرية نجد أن السنة النبوية نهت عن قطع الشجر واقتلاع الزرع.

2- في مجال المحافظة على المصادر المائية نهى النبي صلى الله عليه وسلم عن هدرها والإسراف في استعمالها حتى عند الوضوء، أو تلوينها فالماء النجس لا يستفاد منه في طهارة أو شرب أو غيره

3- في مجال المحافظة على الأماكن العامة والطرق حث النبي على إمطة الأذى وعدم توسط الطرقات أو إيذاء الناس بالروائح الكريهة.

4- في مجال الصحة الوقائية نهت السنة النبوية عن مخالطة الإنسان المريض بمرض معدٍ لآخر صحيح، وإذا حدث طاعون فيجب حظر الدخول إلى منطقة هذا الطاعون أو الخروج منها.

5- في مجال المحافظة على التنوع الحيوي دعت السنة النبوية إلى عدم إفناء أمم الطير والحيوان، نظراً لأهمية ذلك في تحقيق التوازن البيئي، والرفق بالحيوان حتى عند الذبح.

ومن استقراء السنة النبوية نجد أنها وضعت قواعد وقيماً عظمى لتحقيق التنمية المستدامة وحماية البيئة، وأنها حثت على العمل وتحقيق التنمية بمختلف صورها، وعملت على حماية المخلوقات التي تعيش على الأرض والإحسان إليها، بما في ذلك حماية الإنسان من شرو نفسه ومن ظلم أخيه الإنسان، مع الاستفادة مما في الأرض من موارد ومقدرات وفق ضوابط محددة من غير إفراط ولا تفريط. (منظمة الإيسيسكو).

وختاماً نستنتج أن التنمية في الإسلام جزء لا يتجزأ من العقيدة الإسلامية، منطلقاً من قيم

الإسلام المستوحاة من الكتاب والسنة، وهي فريضة فرضها الإسلام على الأفراد والجماعات، ومفهوم التنمية المستدامة في المنهج الإسلامي يشمل تنمية الإنسان في ذاته روحاً وفكراً، بالإضافة إلى تنمية البيئة الخارجية المحيطة به في مختلف نواحي الحياة، مما يجعلها تقوم على بعدين أساسيين:

أولهما: تنمية الإنسان وبناءؤه، وثانيهما: إعمار الأرض والحفاظ على ثرواتها، كل ذلك وفق المنهج الرباني الحكيم وضوابط شرعه بما يضمن طيب الحياة في الدارين. (لصافي، ص 87).

مما ذكر نستطيع القول بأن مصطلح التنمية المستدامة على الرغم من حداثة، غير أن مفهومه ليس بجديد على الإسلام والمسلمين، فقد حفلت نصوص الوحي قرآناً وسنة بالعديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تمثل الركائز الأساسية للتنمية المستدامة، ذلك لأن هدف الرسالة التي بعث من أجلها النبي ﷺ إلى العالم هي تحقيق الرحمة، وتعزيز الفلاح، والرفاه الحقيقي لجميع البشر بغض النظر عن الجنس أو العرق أو العمر أو اللون، قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء: 107]، واستخدمت عبارة "رحمة للعالمين" (القرآن الكريم - تفسير ابن كثير - الآية 107)، و الأرض نمطاً من أنماط الشكر لله، قال تعالى: ﴿يَعْمَلُونَ لَهُ مَا يَشَاءُ مِنْ مَّحَارِبَ وَتَمَاثِيلَ وَجِفَانٍ كَالْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَاسِيَاتٍ اعْمَلُوا آلَ دَاوُودَ شُكْرًا وَقَلِيلٌ مِنْ عِبَادِيَ الشَّكُورُ﴾ [سبأ: 13]، والتنمية المستدامة من هذا المنظور توجب على الأغنياء مساعدة الفقراء، فالمال مال الله وهم مستخلفون فيه، قال تعالى: ﴿وَلَيْسَتَغْنِفِ الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا حَتَّى يُغْنِيَهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ وَالَّذِينَ يَبْتَغُونَ الْكِتَابَ مِمَّا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ فَكَاتِبُوهُمْ إِنْ عَلِمْتُمْ فِيهِمْ خَيْرًا وَآتُوهُمْ مِنْ مَّالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ وَلَا تُكْرِهُوا فَتَيَاتِكُمْ عَلَى الْبِغَاءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا لِّتَبْتَغُوا عَرَضَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَنْ يُكْرِهْنَّ فَإِنَّ اللَّهَ مِنْ بَعْدِ إِكْرَاهِهِنَّ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [النور: 33]، ذلك لأن الأغنياء إن لم يفعلوا فقد يضطر الفقراء إلى الضغط على الموارد الطبيعية واستنزافها من أجل الحصول على القوات، وما تقوم به الدول الفقيرة من قطع جائر لغاياتها، وإقامة الصناعات الملوثة لبيئتها على أراضيها، لأكبر دليل على ما يفعله الفقر من دمار للبيئة، فكيف يمكن توظيف السنة النبوية لتسهم في حلول مشكلات تعاني منها مجتمعاتنا المعاصرة، كالبطالة، وتحقيق العدالة والكفاية، وتوزيع الدخل القومي بطريقة عادلة، وتوفير حق العمل، ذلك لأن عملية النهوض الحضاري تبدأ بتحرير الإنسان المسلم من كل الأغلال والقيود، ولا يكون الإصلاح للأمة إلا عبر أرساء دعائم الحرية بمعناها الواسع، وغير ذلك من القضايا التي تشغل عالم اليوم.

المطلب الثالث: أهداف التنمية المستدامة: تهدف التنمية المستدامة إلى تحقيق جملة من الأهداف، يمكن تلخيصها فيما يلي: أولاً: تحقيق حياة أفضل للسكان وذلك من خلال عمليات التخطيط وتنفيذ السياسات التنموية لتحسين حياة أفضل للسكان في المجتمع اقتصادياً واجتماعياً ونفسياً وروحياً، وترى الأمم المتحدة أن ذلك يتحقق من خلال القضاء على الجوع

والفقر والحد من أوجه عدم المساواة وتوفير التعليم والصحة. (عنيم وأبو زنت، عثمان وماجدة، ص44)

ثانياً: احترام البيئة الطبيعية تركّز التنمية المستدامة على العلاقة بين نشاطات السكان والبيئة، وتتعامل مع النظم الطبيعية ومحتواها على أنها أساس حياة الإنسان، إنها ببساطة تنمية تستوعب العلاقة الحساسة بين البيئة الطبيعية والبيئة المبنية، وتعمل على تطوير هذه العلاقة لتصبح علاقة انسجام وتكامل.

ثالثاً: تعزيز وعي السكان بالمشكلات البيئية القائمة وتنمية إحساسهم بالمسؤولية تجاهها، وحثهم على المشاركة الفاعلة في إيجاد حلول مناسبة لها من خلال مشاركتهم في إعداد وتنفيذ ومتابعة وتقييم برامج ومشاريع التنمية المستدامة.

رابعاً: تحقيق استثمار واستخدام عاقلين للموارد تتعامل التنمية المستدامة مع الموارد الطبيعية على أنها موارد محدودة، لذلك تحول دون استنزافها أو تدميرها وتعمل على استخدامها وتوظيفها بشكل عقلائي.

خامساً: ربط التكنولوجيا الحديثة بأهداف المجتمع وذلك بتوظيف التكنولوجيا الحديثة بما يخدم أهداف المجتمع، وتوعية السكان بأهمية التقنيات الحديثة، وكيفية استخدام المتاح والجديد منها في تحسين نوعية حياة المجتمع وتحقيق أهدافه المنشودة.

سادساً: إحداث تغيير مستمر ومناسب في حاجات أولويات المجتمع وبطريقة تلائم إمكانياته وتسمح بتحقيق التوازن الذي بوساطته يمكن تفعيل التنمية الاقتصادية، والسيطرة على جميع المشكلات البيئية ووضع الحلول المناسبة لها. (عنيم وأبو زنت، 2014، ص ص28-29 بتصرف)

المبحث الثاني

السنة النبوية مصدراً للتنمية المستدامة

المتدبر والمستقرئ لنصوص السنة النبوية المطهرة، يجدها حافلة بالعديد من الركائز التي تقوم عليها التنمية، وتضع الضوابط والتوجيهات التي تحكم علاقة الإنسان بالبيئة؛ لضمان استمراريتها لتكون صالحة للحياة حتى يأتي أمر الله، فلا بد أن نستنبط إذن معالم الرقي الحضاري في السنة النبوية -القولية والفعلية- باعتبارها المحجة البيضاء التي ترتقي بالإنسان مكانته السامية التي اختارها الله له، لما كرمه وفضله على سائر المخلوقات، وجعله خليفة في الأرض ليعمرها بعبادة الله وحده، ويحقق فيها العدل والرحمة والسلام بين بني البشر، نجد أن السنة النبوية تدعو إليها في جملة من الأخلاق الفاضلة، والقيم العليا، ذات المعاني السامية التي تعنى بالإنسانية، كيف لا وقد اعتنى بها النبي ﷺ قولاً وفعلاً وتجسيداً لها في أرض الواقع، وبيان سبق الإسلام إليها منذ قرون، فدراسة السنة النبوية، كظاهرة دينية، واجتماعية متصلة بالواقع الإنساني، في كل مستوياته، العقلية، والنفسية، والسلوكية، والعمرانية، الفردية،

والجماعية، والمعرفية، ليكون مدخلاً منهجياً مناسباً، يتيح للباحث في السنة فرصة دراستها بشكل مستوعب، يسهل عليه فهمها، واستخراج قوانينها، وسننها، وإدراك منطقيتها، ومنهجها الاستدلالي، ونظامها الفكري الذي يتفرع إلى ما هو إلهي، وإلى ما هو بشري، فالدراسة العلمية للسنة النبوية، باعتبارها مركباً لحضارة من جهة، وأثراً من آثار الوحي على أرض الواقع من جهة أخرى، تستدعي فهماً مستوعباً للمفتاح المدخلي، الذي يُمكنُ الباحث من دراستها بشكل صحيح، ومثمر، فكثير من البحوث الإسلامية في هذا الميدان، وعلى اختلاف المداخل الدراسية أظهرت أن هناك قصوراً منهجياً في إطار الدراسة، وأرضيته التحليلية، يؤدي دائماً إلى تقديم السنة من إحدى زواياها المتعددة دون الأخرى، كما بينا ذلك وأوضحناه، ففي الأسطر التالية نستنبط من خلال نصوص السنة النبوية، والمنهج النبوي كيف تم علاج قضية التنمية المستدامة كواحدة من أكبر المشكلات العالمية في وقتنا الحاضر. تبرز في السنة النبوية العديد من الإشارات والمظاهر، وتشكل هذه المظاهر الجانب النظري والتطبيقي للتنمية المستدامة، مع الحضور الدائم للبعد الروحي المتمثل في الأجر والثواب، وهذا يحفز المسلم إلى ابتغاء الأجر عن طريق تحقيق التنمية لكل ما يحيط به، وسأتناول في هذا المبحث أبرز مظاهر التنمية المستدامة في السنة النبوية مع أفراد كل بعد لوحده.

وتظهر في السنة النبوية عدة أمور تحقق المحافظة على الموارد، وتزيد أيضاً بأنها تسعى إلى تجديد وتنويع هذه الموارد، بما يضمن للإنسان سعادته في الدنيا مع ترتيب الأجر الأخروي، وهذا ما سأعرض له في هذا المبحث..

المطلب الأول: مكافحة التلوث والموارد: التلوث هو إخراج الشيء عن فطرته وطبيعته الأصلية، وهو نوع من أنواع الفساد، فقد ذكر القرآن الكريم عدد من الآليات التي تنهى عن الفساد والإفساد في الأرض، وهي من العموم بحيث تنسحب أحكامها الناهية عن الإفساد على البيئة بشكل عام، ثم إن الدعوة إلى عدم الإفساد (مكافحة التلوث) هي دعوة للحياة يجب الامتنال لها لما فيها من المصلحة للبشرية جمعاء، قال تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (القصص 77).

ويعد التلوث أكبر خطر يهدد الموارد بشكل عام، لأنه يغري خصائصها وقد يمنع الاستفادة منها بشكل كلي، وبينت السنة النبوية كيفية مكافحة التلوث وحماية الموارد من الفساد، ومن ذلك:

أولاً: المحافظة على النظافة الشخصية: بما أن الإنسان هو الأداة الفاعلة في البيئة بشكل عام سواء كان بالإفساد أو الإصلاح، فال بد أن يكون محافظاً على نظافة بدنه وثوبه حتى يتسنى له تنظيف البيئة المحيطة، وقد حثت السنة على ذلك: فقد روي عن النبي ﷺ أنه قال: ((حق على

كل مسلم أن يغتسل في كل سبعة أيام يومًا يغسل فيه رأسه وجسده)) (البخاري، صحيح البخاري، كتاب الجمعة، باب هل على من لم يشهد الجمعة غسل من النساء والصبيان وغيرهم؟، حديث رقم 897)، بالإضافة إلى فرض الاغتسال في كثير من المجالات، كل ذلك يسهم في المحافظة على النظافة الشخصية للمسلم، كيوم الجمعة وغسل الجنابة والحيض والنفاس، وتقليم الأظافر وإزالة الشعر والتطيب الذي يجعل المسلم النظيف الذي يسعى لإيجاد بيئة صحية وخالية من التلوث.

ثانياً: الحث على نظافة مكان السكن وما يحيط به؛ فقد روي في ذلك عن سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه قال: قال ﷺ: ((طَهِّرُوا أَفْنِيَتَكُمْ فَإِنَّ الْيَهُودَ لَا تُطَهِّرُونَ أَفْنِيَتَهُمْ)). (الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب الشامي ت321: المعجم الوسيط، تحقيق: طارق بن عوض الله عبد المحسن الحسبي، دار الحرمين- القاهرة، برقم 4115 من طريق علي بن سعيد بن زيد بن اخدم الطائي، عن الطيالسي، عن ابراهيم بن سعد ابن عمر بن سعيد عن أبيه به، وقال به الهيثمي مجمع الدوائد 1/286 "ورجاله رجال الصحيح خلا شيخ الطبراني" والحديث رجاله، ثقات وشيخ الطبراني علي بن سعيد الرازي مختلف فيه والحديث حسن، وقد حسن إسناده الألباني في السلسلة الصحيحة برقم 236): والأفنية "جمع فناء وهو المتسع أمام الدار وهو مفتوح بابها، وحيث يدخل منه إليها، والمراد من تطهيرها رفع الأقدار والكناسات منها". (الصنعاني، 1431/1111، ص 1/131).

ثالثاً: الحث على نظافة الطرق: جاء في السنة النبوية جملة من الأحاديث التي تحث على نظافة الطرق وإمالة الأذى عنها، ولهذا الفعل ثواب عظيم، فهو من شعب الإيمان، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال ﷺ: ((الْإِيمَانُ بَضْعٌ وَسَبْعُونَ، أَوْ بَضْعٌ وَسِتُّونَ، شُعْبَةٌ، فَأَفْضَلُهَا قَوْلُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، وَأَذْنَاهَا إِمَاطَةُ الْأَذَى عَنِ الطَّرِيقِ، وَالْحَيَاءُ شُعْبَةٌ مِنَ الْإِيمَانِ)). (مسلم، كتاب الإيمان، باب شعب الإيمان، حديث رقم 5).

وتعد نظافة الطرق سبب في دخول الجنة، وعنه أيضاً قال: قال ﷺ: ((قَدْ رَأَيْتُ رَجُلًا يَتَقَلَّبُ فِي الْجَنَّةِ، فِي شَجَرَةٍ قَطَعَهَا مِنْ ظَهْرِ الطَّرِيقِ، كَأَنَّهُ تُؤْذِي النَّاسَ)). (مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب النبي عن الإشارة بالسلاح إل مسلم، حديث رقم 129).

ومن محاسن الأعمال، عن أبي ذر رضي الله عنه قال: قال ﷺ: ((عُرِضَتْ عَلَيَّ أَعْمَالُ أُمَّتِي حَسَنُهَا وَسَيِّئُهَا، فَوَجَدْتُ فِي مَحَاسِنِ أَعْمَالِهَا الْأَذَى يُمَاطَعَنِ الطَّرِيقَ، وَوَجَدْتُ فِي مَسَاوِي أَعْمَالِهَا النُّخَاعَةَ تَكُونُ فِي الْمَسْجِدِ، لَا تُدْفَنُ)) (صحيح مسلم، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب النبي عن البصاق في المسجد في الصلاة وغيرها، حديث رقم 57).

كما أنها سبب لمغفرة الذنوب، عن أبي هريرة رضي الله عنه: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: ((بَيْنَمَا رَجُلٌ يَمْشِي بِطَرِيقٍ، وَجَدَ غُصْنًا شَوْكًا عَلَى الطَّرِيقِ، فَأَخَذَهُ، فَشَكَرَ اللَّهَ لَهُ، فَغَفَرَ لَهُ)). (صحيح

البخاري، كتاب الأذان، باب فضل التهجير إلى الظهر، حديث رقم 652؛ أنه صدقة، عنه أيضا قال: قال ﷺ: ((كُلُّ سَلامِي مِنَ النَّاسِ صَدَقَةٌ، كُلُّ يَوْمٍ تَطَلَّعَ فِيهِ الشَّمْسُ صَدَقَةً، يَعْدِلُ بَيْنَ الْاِثْنَيْنِ صَدَقَةً، وَيَعِينُ الرَّجُلَ عَلَى دَابَّتِهِ فَيَحْمِلُ عَلَيْهَا، أَوْ يَرْفَعُ عَلَيْهَا مَتَاعَهُ صَدَقَةً، وَالْكَلِمَةُ الطَّيِّبَةُ صَدَقَةٌ وَكُلُّ خُطْوَةٍ يَخْطُوهَا إِلَى الصَّلَاةِ صَدَقَةٌ، وَيَمِيطُ الْأَذَى عَنِ الطَّرِيقِ صَدَقَةً)). (أخرجه البخاري (1) في "بدء الوحي"، ومسلم، (1907) في "الإمارة" [كلاهما بلفظه])، وقد رُتِبَ في مقابل هذا الأجر، عقاب يلحق بمن يلوث الطريق أو ما يحيط به من مرافق، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال ﷺ: ((اتَّقُوا اللَّعَانِينَ) قالوا وما للعنانان يا رسول الله؟ قال: "الذي يتخلى في طريق الناس أو ظلهم)). (صحيح مسلم، باب النبي عن التخلي في الطرق والظلال، حديث رقم 68) والمراد بالتخلي: التفرد لقضاء الحاجة من بول أو غائط، والمراد باللعنانين: الحالتين الملعونتين والملعون فاعلهما(3)، وهذه الأحاديث تشير إلى إعمار الطرق وإصلاحها، ويجعل أقل القليل من ذلك وهو إما الأذى طريقاً إلى كسب الأجر والثواب، فكيف بشق الطرق والقيام على إصلاحها باستمرار، وتعهد سلامتها والقيام على حفظ السلامة فيها، وهي كلها من وجوه التنمية). (القاضي عياض، (1419هـ/ 1998م)، 79/2).

رابعاً: المحافظة على نظافة الأماكن والساحات العامة: تهتم السنة النبوية بالمحافظة على الأماكن العامة؛ فنجد عليه الصلاة والسلام ينهى أن يجلي المسلم لغائط أو بول في ظل الناس أو طريقهم، أو مصادر المياه، أو الأشجار المثمرة والحدائق؛ وذلك لقوله ﷺ: ((اتَّقُوا الْمَلَاعِنَ الثَّلَاثَةَ: الْبَرَّازَ فِي الْمَوَادِّ، وَقَارِعَةَ الطَّرِيقِ، وَالظِّلَّ)). (أبو داود، في السنن (26)، والحاكم في المستدرک (167/1)، بسند صحيح)، ويقول القاضي عياض: "والظل هنا هو مستظل الناس الذي اتخذوه مقبلاً ومناخاً ينزلونه ويقعدون فيه". (القاضي عياض، سابق، 76/2)، فمن وجد فيها الغدر ونكد عليه فتصرفه لعن فاعليه" (ستيتية، 1992م، ص 144)، ويقابل الظل في وقتنا الحاضر الأماكن العامة والحدائق والمتنزهات والغابات، التي يقصدها الناس من أجل التنزه والترفيه والراحة، فالواجب العناية بها بعدم تعريضها للأوساخ والقاذورات تجنباً للوقوع في اللعن المذكور في الحديث، وللمحافظة على صحة هذه الأماكن وجماليتها وبيئتها من التلوث.

خامساً: النهي عن تلويث الموارد: وقد ورد في السنة النبوية النهي عن تلويث الماء كأحد الموارد الهامة، ذلك لأن الماء الذي تغيرت أحد أوصافه لا يمكن الانتفاع به، فقد روي عن النبي ﷺ أنه قال: ((لَا يَغْتَسِلَنَّ أَحَدُكُمْ فِي الْمَاءِ الدَّائِمِ وَهُوَ جَنْبٌ)). (صحيح مسلم، كتاب الطهارة - باب النهي عن اغتسال الجنب في الماء الدائم، (226))؛ والماء الدائم هو الماء الراكد الذي لا يجري، هذا الحديث وإن غالب حديث الفقهاء عنه حول قضية نجاسة الماء إلا أن فيه إشارة بيّنة إلى النهي عن تلوث مصادر المياه من أنهار وبحار وعيون وآبار بجميع الملوثات من مخلفات المصانع ومياه

الصرف الصحي ونحو ذلك مما يفسدها.

مما سبق يتبين لنا أنه يجب على كل مسلم يؤمن بالله واليوم الآخر وبرسالته أن يمتنع عن تلويث جميع الموارد الطبيعية بالملوثات الضارة أياً كان نوعها ومصدرها، لأن هذه الأرض وما عليها ملك للجميع، وأن أفعال الإصلاح ومكافحة التلوث رتب عليها الله الأجر والثواب العظيم، والإتلاف والفساد يلحق صاحبه الجزاء والعقاب الأليم.

المطلب الثاني: الإستثمار الرشيد للموارد: يجب أن يتعامل المسلم مع الموارد على أنها موارد محدودة لذلك عليه أن يتعامل معها برشد يهدف إلى استدامتها دون تدميرها أو استنزافها، وذلك باستخدامها وتوظيفها بقدر حاجته دون إسراف أو تبذير، وانطلاقاً من هذه القاعدة العلمية تعاملت السنة النبوية مع ترشيد الموارد تعاملاً حضارياً في جانب العبادة، فقد روي عن أنس بن مالك رضي الله عنه أنه قال: ((كان النبي صلى الله عليه وسلم يغسل أو يغتسل بالصاع إلى خمسة أمداد، ويتوضأ بالمد)). (صحيح البخاري، كتاب الوضوء، بالمد، حديث رقم (201)، ونقف عند نموذج الوضوء لأنه ممارسة يومية يقوم بها المسلم، ونقارن بين فعل النبي ﷺ وما يفعله الناس الآن من الأسرف والتبذير وتبديد الموارد.

ففي إحدى الدراسات التي أجراها أحد الباحثين الأردنيين أن المد ملئ كفي الإنسان يعادل في المقاييس المعاصرة حسب ما ذهب إليه جمهور الفقهاء 544 غراماً، وحجمه 0688 لتراً. (حلاق، سابق، ص 114 وما بعدها)، فلو فرضنا أن المسلم يستهلك لتراً واحداً في الفرض فهذا يعني أنه يستهلك 5 لترات في اليوم الواحد، ولكن أثبتت الدراسة التي أجريت في عام 2007م أن إجمالي كمية المياه التي يستهلكها الفرد الواحد في وضوئه تعادل 26.85 بمتوسط 5.37 لتراً للفرض الواحد. (الخطاف إيمان، 2007/3/22م)، المسلمون يستهلكون أكثر من 32 لتراً في الوضوء يومياً. (صحيفة الشرق الأوسط، العدد 10341)، الأمر الذي يؤكد كمية المياه الكبيرة التي يهدرها المسلم في عبادته فكيف تكون شؤون الحياة الأخرى.

وقد بينت السنة أن المياه التي تهدر في الوضوء إسراف سلوك لا يقره الدين الحنيف، فقد روي أن النبي مر بسعد بن أبي وقاص رضي الله عنه وهو يتوضأ فقال: ((ما هذا السرف؟ فقال: أي سعد أفي الوضوء إسراف؟ قال: نعم وإن كنت على نهر جار)). (أحمد بن حنبل، المسند، برقم (7065)، وابن ماجه، سنن ابن ماجه، كتاب الطهارة وسننها، باب ما جاء في القصد في الوضوء وكراهية التعدي فيه، برقم (425)).

أما عن الغسل: فكان غسله عليه الصلاة والسلام مابين أربعة إلى خمسة أمداد أي ما يقارب 2.75 لتر إلى 3.40 لتراً. (حلاق، مصدر سابق، ص 87-88)، بينما تشير إحصائيات وزارة الري أن ما يستهلكه الفرد في الاستحمام باستخدام البانيو 1.30 لتر، وعند استخدام الدش 30 لتر. (موقع وزارة الري الأردنية/ <http://www.mw.gov.jo/DocLib-i.gov.jo/sites/ar>، وفي كلا الحالتين

هنالك استهلاك كبير وهدر واضح للمياه.

مما ذكر يتبين لنا اهتمام السنة النبوية بالاستثمار الرشيد للموارد، فإذا كان الإسراف في الماء في الغسل والوضوء المتصلات بعبادة المسلم منهي عنه فمن باب أولى أن يكون النهي قائماً عن كل الاستخدامات المفرطة المبددة للموارد في الزراعة والصناعة والأدوات المنزلية وغيرها من أعمال الحياة الدنيا من الزينة والمتاع.

المطلب الثالث: الدلالات العلمية على عمارة الأرض (التنمية الاقتصادية): تمثل عمارة الأرض في الإسلام الهدف الرئيس للتنمية المستدامة، وتشمل التنمية الاقتصادية، والزراعية، والصناعية، والحضرية، والاجتماعية، والصحية، والروحية... الخ، فغاية خلق الله للإنسان أن يضطلع بثلاث مهام رئيسية؛ هي عبادة الله، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦]، وخلافة الله في الأرض، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٣٠]، وعمارة الأرض، قال تعالى: ﴿وَلِي تَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ نُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ﴾ [هود: ٦١]، أي: فوض إليكم أن تعمروها. (الأصفهاني، 2005، ص388)، نلاحظ الارتباط الوثيق والتداخل بين هذه المهام الثلاث، فعبادة الله هي من الخلافة في الأرض وعمارته، وكذلك العكس من ذلك، ومن خلال نصوص السنة النبوية الوحي الثاني بعد القرآن الكريم؛ يمكننا أن نستقري العديد من الإشارات والدلالات النبوية التي تحت على الاهتمام بركائز التنمية الثلاث المشار إليها، فيمكننا أن نقف على العديد من أدلة السنة النبوية التي تحت على عمارة الأرض؛ فمن ذلك مثلاً:

1/ دلالات الحث على الغرس والتشجير والزرع: فروي عن أنس رضي الله عنه، أن رسول الله ﷺ قال: ((إن قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة، فإن استطاع ألا تقوم حتى يغرسها فليغرسها)). (البخاري، دت، باب اصطناع المال، رقم(479) ج1/242)، وأحمد بن حنبل، دت)، مسند أنس بن مالك رضي الله عنه، رقم (12925) ج3/183)، فدلالة الحديث واضحة أن فيه حث وتحريض على الغرس إلى آخر رمق في حياة الإنسان، وفيه دليل على الطبيعة الخيرة المنتجة التي يتحلى بها المسلم، والعمل ضروري للقيام بمهمة الخلافة في الأرض، وقد رغبت السنة النبوية في الغرس والتشجير وفلاحة الأرض، وجعلت ثواب ذلك أجراً عظيماً، فكل ما يصاب من ثمار الأشجار والزروع هو صدقة جارية لصاحبها يوم القيامة، بما في ذلك ما تصيبه أحياء البيئة من طير وسباع وحيوان ودواب وحشرات، فعن أنس رضي الله عنه، قال: قال رسول الله ﷺ: ((ما من مسلم يغرس غرساً، أو يزرع زرعاً فيأكل منه طير أو إنسان أو بهيمة إلا كان له به صدقة)). (رواه الشيخان: صحيح البخاري، كتاب الحرث والمزارعة، باب فضل الغرس والزرع إذا

أكل منه، رقم (2320)، ص 367، وصحيح مسلم بشرح النووي، يعي بن شرف النووي، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، كتاب المساقاة، باب فضل الغرس والزرع، رقم (1534) ج 5/364، ويلاحظ أن الحديث فيه إشارة تحث على أن يدع المسلم أحياء البيئة من طير وحشرات وغيرها تأكل من زرعه، ولا بأسف على ذلك لأن الله هو الرازق، وأن يطمئن على ما يجده من عظيم الجزاء نظير ما أخذته هذه المخلوقات من ثماره وحبوبه وزروعه، ولما كانت الزراعة تحتاج إلى حفر الأنهار والقنوات، حثت السنة النبوية على ذلك، وجعلته من الأعمال التي يلحق ثوابها المؤمن بعد موته، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: ((إن مما يلحق المؤمن من عمله وحسناته بعد موته: علماً علمه ونشره، وولداً صالحاً تركه، ومصحفاً ورثه، أو مسجداً بناه، أو بيتاً لابن السبيل بناه، أو نهراً أجراه، أو صدقة أخرجها من ماله في صحته وحياته، تلحقه من بعد موته)). (ابن ماجة، د س ن)، كتاب اتباع السنة، باب ثواب معلم الناس الخير، رقم (3605)، ج 1/88، وإذا عجز المسلم لأي سبب سواء كان عذر جسماني أو مادي، فإن عليه أن يعطي أرضه للقادر على استصلاحها، فلا يتركها أن تبور، فعن جابر رضي الله عنه قال: قال النبي ﷺ: ((من كانت له أرض فليزرعها، أو ليمنعها أخاه، فإن أبي فليمسك أرضه)). (رواه الشيخان: البخاري في الصحيح، كتاب الحرث والمزراعة، باب ما كان أصحاب النبي يواسي بعضهم بعضاً في الزراعة والثمرة، رقم (3432)، ص 401، صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب البيوع، باب كراء الأرض، رقم (12)، 5/379). وكذلك حثت السنة على إحياء الأرض الموات وإصلاحها وزراعتها وجلب الماء إليها، فعن عائشة رضي الله عنها عن النبي ﷺ أنه قال: ((من أعمار أرضاً ليست لأحد فهو أحق)). (صحيح البخاري، كتاب الحرث والمزراعة، باب من أحيأ أرضاً مواتاً، رقم (6332)، ص 400)، ولا يخفى على أحد أثر إحياء الأرض في زيادة الإنتاج الزراعي والحيواني، فضلاً عن المحافظة على التربة من التفكك والتصحر، ولو عمل الناس بهذه التوجيهات النبوية؛ لم يكن هنالك قحط ولا فقر ولا مجاعة بعالمنا المعاصر.

2/ أهمية الحرف والصناعات في السنة النبوية والحث عليها: نجد أن من ركائز الاقتصاد الحرف والصناعات المختلفة، فلقد شجع النبي ﷺ أمته على الحرف والصناعات، مما يؤكد أهميتها في الإسلام، ولهذا نجد في معظم كتب الأحاديث أبواباً تتحدث عن الكسب والأعمال اليدوية كعبادة غائية، فقد وضع الإمام البخاري في صحيحه باباً سماه (باب كسب الرجل من عمل يده)، ووضع ابن ماجة في سننه باباً في الحث على المكاسب، وباباً في الصناعات، وعقد الإمام النسائي في سننه باباً سماه (الحث على الكسب)، وفي سنن الدارمي هناك باب يسمى (باب في الكسب وعمل الرجل بيده)، وقد روى الإمام البخاري عن المقدم بن معد يكرب رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: ((ما أكل أحد طعاماً قط خيراً من أن يأكل من عمل يديه، وإن نبي الله داود ﷺ

كان يأكل من عمل يده)). (ابن حجر، مصدر سابق، 94/6)؛ وقد فسر الإمام ابن حجر هذا الحديث بأن نبي الله داود كان خليفة الله في الأرض، كما ذكر ذلك الله في كتابه العزيز، قال تعالى: ﴿يَا دَاوُدُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ﴾ [ص:26]، أنه الله يسر له في الرزق مع ذلك أراد أن يأكل من عمل يديه؛ لأن هذا أفضل أنواع الكسب. (ابن حجر، مصدر سابق، 94/6)؛ هذا كما نجد أن في نصوص السنة من الإشارات الأخرى إلى العديد من الحرف والصناعات، مما نستنتج مدى أهميتها في تحضر المجتمع المسلم وتنميته، ولقد اهتم بها النبي ﷺ أيما اهتمام وحث عليها أصحابه، ومنها ما يأتي: ما جاء في ذكر صناعة النسيج ما رواه البخاري عن سهل بن سعد رضي الله عنه قال: ((جاءت امرأة ببردة، قال: أتدرون ما البردة؟ ف قيل له نعم هي الشملة منسوجة في حاشيتها، قالت: يا رسول الله إني نسجت هذه بيدي أكسوكها! فأخذها النبي ﷺ محتاجاً إليها فخرج إلينا، وإنها إزاره، فقال رجل من القوم يا رسول الله أكسينها؟ فقال: نعم. فجلس النبي ﷺ في المجلس ثم رجع فطواها ثم أرسل بها إليه. فقال له القوم: " ما أحسنت سألها إياه! لقد علمت أنه لا يرد سائلاً، فقال الرجل: " والله ما سألته إلا لتكون كفي يوم أموت، فقال سهل: فكانت كفنه)). (البخاري، كتاب البيوع، باب ذكر النسيج، رقم (2132)، 391/1). وعن البخاري أيضاً ما جاء في حرفة النجارة، فعن أبي حازم قال: أتى رجال إلى سهل بن سعد يسألونه عن المنبر، فقال: ((بعث النبي ﷺ إلى فلانة امرأة قد سماها سهل أن مري غلامك النجار يعمل لي أعواداً أجلس عليهن إذا كلمت الناس فأمرته يعملها من طرفاء الغابة، ثم جاء بها فأرسلت إلى رسول الله ﷺ بها، فأمر بها فوضعت فجلس عليها)). (البخاري، كتاب البيوع، باب ذكر النجار، رقم (2133)، 391/1). والحديث فيه حث وتوجيه على أهمية حرفة النجارة في تنمية المجتمع المسلم والاهتمام بها، ومن مرويات الإمام البخاري أيضاً ما جاء في ذكر الخياطة، عن اسحق بن عبد الله بن أبي طلحة أنه سمع أنس بن مالك رضي الله عنه يقول: ((إن خياطاً دعا رسول الله ﷺ لطعام صنعته، قال أنس بن مالك: فذهبت مع رسول الله ﷺ إلى ذلك الطعام، فقرب إلى رسول الله ﷺ خبزاً ومرفاً فيه دبّاء وقديد، فرأيت النبي ﷺ يتتبع الدّبّاء من حوالي القصعة، قال: فلم أزل أحب الدّبّاء من يومئذ)). (المصدر السابق، كتاب البيوع، باب ذكر الخياط، رقم (391/2131)، ووما جاء من أحاديث البخاري كذلك في حث السنة النبوية على أهمية الحرف والصناعات في تنمية المجتمع المسلم، ما جاء في ذكر الصياغة، فعن ابن شهاب قال أخبرني علي بن حسين، أن حسين بن علي رضي الله عنهما أخبره أن علياً رضي الله عنه قال: ((كانت لي شارف من نصيبي من المغنم، وكان النبي ﷺ أعطاني شارقاً من الخمس، فلما أردت أبتني بفاطمة بنت رسول الله

واعتد رجالاً صواعاً من بني قينقاع أن يرتحل معي فنأتي بإذخر أردت أن أبيع من الصواعين وأستعين به في وليمة عرسى)). (البخاري، كتاب البيوع، باب ما قيل في الصواع، رقم (2128)، 390/1). نلاحظ في هذه الأحاديث كما هو بين يحث النبي ﷺ على الاهتمام بالعديد من الحرف والصناعات باعتبارها داعم أساسي للاقتصاد، منها الخياطة والنجارة، والصياغة وغيرها من الحرف والصناعات الأخرى، فيبدو من النصوص السابقة أن الباعث لحث النبي ﷺ على اتخاذ الحرف والصناعات، والاهتمام بها، هو منح الأمة الإسلامية الاستقلال النفسي والاستقرار الذاتي، لتعتمد الأمة على نفسها في تحقيق التنمية المستدامة، ذلك لأن الحرف والصناعات تعد ركيزة هامة، ودعيمة أساسية من دعائم الاقتصاد، ليتم للأمة رقها وازدهارها، ويكتمل تحضرها.

المبحث الثالث

تنمية الإنسان وحماية البيئة في السنة النبوية

يحاول الباحث من خلال هذا المبحث أن يستقرى الدلالات والمعاني والتوجيهات النبوية التي تشير إلى مهمة الإنسان ذلك المخلوق السامي الذي خلقه الله ببيده وكرمه على كثير ممن خلق وجعله خليفته في الأرض ليعمرها بعبادة الله وحده، ويحقق فيها العدل والرحمة والسلام بين بني البشر، وحدد له العلاقة بينه وبين خالقه والتي من وظائفه فيها أن يقوم بحراسة البيئة التي استعمره الله وصيانتها وإصلاحها، والتعامل معها برفق وإحسان، وذلك من خلال ما يأتي من مطالب.

المطلب الأول: الدلالات العلمية في السنة النبوية على الاهتمام بتنمية الإنسان: من المعلوم أن الإنسان هو أساس برامج التنمية، وغايتها والقائم بها، واداتها، لذلك نجد أن السنة النبوية قد أعلت من قيمته، والاهتمام بتنمية قدراته، باعتباره أهم عناصر البيئة، بل إن البيئة قد سخرت لخدمته، لأنه خليفة الله في الأرض، مطالب بواجب الإعمار دون غيره من سائر المخلوقات، ففي مجال المحافظة على المقاصد الضرورية الخمس؛ (النفوس، والدين، والعقل، والمال، والنسل)؛ فقد حثت السنة النبوية على المحافظة على النفس الإنسانية، بحرمه الدماء، بغض النظر عن الدين واللون والجنس، المسلم وغير المسلم، الذكر والأنثى، الأصفر والأبيض، فقد نهت السنة عن حرمة الدماء إلا بحقها، فعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: ((ألا من قتل نفساً معاهدة له ذمة الله وذمة رسوله، فقد أخفر بذمة الله، فلا يرح رائحة الجنة، وإن ريحها ليوجد من مسيرة سبعين خريفاً)) (سنن الترمذي، كتاب الديات، باب ما جاء فيمن يقتل نفساً معاهدة، رقم (1403)، وقال أبو عيسى: وفي الباب عن أبي بكر، حديث أبي هريرة والحديث حسن صحيح، ص 331)، كما نجد نهي السنة عن قتل الإنسان لنفسه؛ فعن أبي

هزيمة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: ((من تردى من جبل فقتل نفسه، فهو في نار جهنم يتردى فيها خالداً مخلداً فيها أبداً، ومن تحصى سماً فقتل نفسه فسمه في يده يتحساه في نار جهنم خالداً مخلداً فيها أبداً، ومن قتل نفسه بحديدة فحديدته في يده يجأ بها في بطنه في نار جهنم خالداً مخلداً فيها أبداً)). (رواه الشيخان: أنظر: صحيح البخاري، كتاب الطب، باب شرب السم والدواء به وبما يخاف منه والخبث، رقم (5442)، ص1052، وصحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الإيمان، باب غلظ تحريم قتل الإنسان نفسه وأن من قتل نفسه بشيء عذب به في النار وأنه لا يدخل الجنة إلا نفس مسلمة، رقم (175، 901)، (1/317)، والفقهاء قد عللوا ذلك بأن النفس ملك لله تعالى، فهو المالك الحقيقي لها وجوداً وعدماً وتصرفاً، والإنسان ليس إلا حارساً وأميناً عليها، وهذه الأمانة تقتضي منه وجوب المحافظة عليها، ومن ذلك أبيح له الطعام والشراب والدواء لما فيه من قوامها. (الفقي، 1428هـ، 2007م)، (ص25). وفي مجال الأمن الغذائي والكساء حثت السنة النبوية إلى إطعام الجائع، ذلك لأن عوز الإنسان إلى الطعام والشراب والكساء يقعه عن الإنتاج، وينعكس ذلك على البيئة التي يعيش فيها، فتتخلل وتتعلل التنمية، وتتقف عجلة الحياة، وتكثر البطالة عن العمل، ويقف ذلك حجر عثرة أمام استغلال ثروات البيئة في هذه المجتمعات، وخير مثال لذلك ما يجري في واقعنا المعاصر، فالشوارع تمتلئ بصفوف الوقود والبحث عن القوت، ذلك لأن الفقر خطر على العقيدة والأخلاق والأسرة والمجتمع، وعده النبي ﷺ بلاء يستعاذ منه، وكانت معالجة الفقر أحد برامج التنمية المستدامة التي دعت السنة النبوية إلى تحقيقها، بتوفير وسائل الإنتاج، وتحقيق التكافل بين أفراد المجتمع، والإحسان إلى المحتاجين، فعن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: ((أربعون خصلة أعلاهن منيحة العز، ما من عامل يعمل بخصلة منها رجاء ثوابها، وتصديق مواعدها، إلا أدخله الله بها الجنة)). (صحيح البخاري، كتاب الهبة وفضلها، باب فضل المنيحة، رقم (2631)، ص453)، في الوقت الذي تنتج فيه الدول الغنية ما يفيض عن حاجتها، فتلجأ إلى إغراق الفائض من الحبوب في البحر لتحافظ على الأسعار، لذلك كله نجد أن السنة النبوية توجه المسلمين إلى تحريم الظلم وتدعو إلى النفقة والإطعام، ومحاربة العطالة والتسول، وتحويل الأيدي إلى عاملة، ورعاية الفقراء وذوي الاحتياجات الخاصة، والصدقة على الفقراء والمساكين وخاصة المتعفين الذين لا يسألون الناس إلحافاً مع حاجتهم إليها، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: ((ليس المسكين بالذي ترده التمرة والتمران، ولا اللقمة ولا اللقمتان، إنما المسكين المتعفف، إقرأوا إن شئتم، قال تعالى: لا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا [البقرة: 273])، ودلت على ثواب ذلك وأجره العظيم عند الله تعالى، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: ((ما آمن بي من بات شبعان وجاره جائع إلى جنبه وهو يعلم

به)). (صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الزكاة، باب المسكين الذي لا يجد غنى ولا يفتن له فيتصدق عليه، رقم (101، 1039)، 4/132، 131). كما اهتمت السنة النبوية بتحقيق الأمن النفسي، فقد حرمت ترويع المسلم، وأن يشير إليه بسلاح، أو ما يسبب له الرعب والتخويف وعدم الاستقرار والاضطئنان النفسي، فعن عبد الرحمن بن أبي ليلى، قال حدثنا أصحاب محمد أنهم كانوا يسرون مع النبي فنام رجل منهم، فانطلق بعضهم إلى حبل معه فأخذه ففزع، قال رسول الله ﷺ: ((لا يحل لمسلم أن يروع مسلماً)) (الطبراني، بدون ت)، باب ومما أسند أنس بن مالك رضي الله عنه، ج 1/259. وقال عنه المنذري: رواه الطبراني والبخاري وإسناده حسن)، والأحاديث في هذا الباب كثيرة، كما نجد اهتمام السنة النبوية بالمحافظة على سلامة عقل الإنسان؛ فهت عن كل ما يذهب العقل أو يتسبب في غياب الوعي وفقدان البدن، بما في ذلك جميع الخمر بمسمياتها، والمخدرات بأنواعها المختلفة، لأنها تشل العقل وتذهب بالتفكير الواعي المتعقل، فعن النعمان بن بشير قال سمعت رسول الله ﷺ يقول: ((إن الخمر من العصير والزبيب والتمر والحنطة والشعير والذرة، وإني أنهاكم عن كل مسكر)). (أبو داود، سنن أبي داود، رقم (5004)، ص 749)، وجاء في مجمع الزوائد: رواه الطبراني في الكبير والأوسط ورجال الكبير ثقات، أنظر: (مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، ص 256)، ومن المعلوم سلفاً أن المدمن لا يمكنه أن يقوم بمسؤولياته ولا أن يتطلع بواجباته على أكمل وجه؛ فيقل نتيجة ذلك الإنتاج وتتعطل برامج التنمية، كما عملت السنة النبوية على تغيير سلوكيات الناس؛ ودفع المتعطلين إلى أن يكونوا أيدي عاملة، كما عالجت مشكلة التسول والتكسب بسؤال الناس، وتوظيف طاقاتها وقدراتها لخدمة المجتمع، وتنمية الإنتاج ودفع عجلته، وتحذر من مغبة المسألة في الدنيا بحدوث المحقة وذهاب البركة مما يعطى له، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: ((لأن يغدو أحدكم فيحتطب على ظهره فيتصدق به، خير له من أن يسأل رجلاً أعطاه أو منعه ذلك، فإن اليد العليا خير من اليد السفلى، وأبدأ بمن تعمل)). (أخرجه البخاري في "صحيحه"، كتاب الزكاة، باب الاستعفاف عن المسألة، رقم (1471)، وأخرجه مسلم في "صحيحه"، كتاب الزكاة، باب بيان أن اليد العليا خير من اليد السفلى، رقم (1042)، وأما نهي السنة عن المسألة، وتحذير من يفعل ذلك بذهاب البركة؛ فيروي معاوية رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: ((لا تحلفوا في المسألة فوالله لا يسألني أحد منكم شيئاً فتخرج له مسألته مني شيئاً وأنا له كاره فيبارك له فيما أعطيته)). (صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الزكاة، باب كراهة المسألة للناس، رقم (106، 1042)، ج 4/133)، نرى في المجتمعات الغربية أنها تنظر إلى العمل باعتباره قيمة اقتصادية في عصرنا الحاضر، ويعتمدون على مقياس تقدم الفرد في الدول الكبرى، في نوع العمل الذي يمارسه، والمبلغ من المال الذي يكسبه مقابل ما يعمل، كما أن العاطل الذي لا يمارس عملاً،

تجده يفقد احترامه بين البشر، وكثيراً من لا يملك المال عندهم ربما تحول إلى إنسان مشرد بلا مأوى، أو أصبح لصاً أو قاطع طريق. أما في المجتمع الإسلامي، فإنه يهتم برعاية الفقراء والمحتاجين، فحثنا الإسلام على طلب العمل، ومساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على تعلم الكسب، انطلاقاً من مبدأ الأخوة الإسلامية، التي تجسدها السنة النبوية وتسعى إلى تحقيقها، فجاء في حديث أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله ﷺ: ((المسلم أخو المسلم لا يسلمه ولا يظلمه ولا تحتقره، كل المسلم على المسلم حرام؛ دمه وماله وعرضه)). (المصدر السابق، رقم (99، 1038)، 4/130)، فهذه السنة عن الظلم وحرمة الدماء والأموال والأعراض.

المطلب الثاني: الدلالات العلمية على حماية البيئة وصيانتها: لقد اهتم الإسلام بقضية حماية البيئة وصيانتها اهتماماً كبيراً، ذلك لأن التنمية المستدامة تحتاج إلى الموارد الطبيعية اللازمة لإنتاج المواد الغذائية وتوفير مصادر الطاقة، فنجد يحث الأفراد والجماعات على الاعتدال في شؤون الحياة كافة من دون إفراط ولا تفريط، ولا إسراف ولا تقتير، ذلك لأن الإخفاق في صيانة الموارد اللازمة لإنتاج الغذاء ومصادر الطاقة؛ كفيل بحدوث نقص في توفير متطلبات الحياة والحضارة، كما يعد ترشيد استهلاك الموارد الطبيعية من أهم الوسائل العلمية لحماية البيئة والمحافظة عليها، لذلك عد القرآن الكريم ترشيد الإنفاق والاستهلاك من صفات المؤمنين، قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾ [سورة الفرقان: 67]، وقال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ [الأعراف: 31]، ويكون الترشيح باستخدام واستهلاك الموارد حسب الحاجة إليها وبشكل منظم ومخطط، لأن الاستهلاك غير المرشد يكون سبباً في استهلاك الموارد ونفادها، ويعد نوعاً من الأنانية المذمومة التي يرفضها الإسلام، لأنه يحرم آخرين من هذه الموارد، كما أنه يؤدي إلى قصور وسائل الإنتاج بشتى صورها عن توفير المتطلبات الأساسية للمجتمع، وفي ذات الوقت الذي يعد فيه الإسلام أن ترشيد استهلاك الموارد نعمة من نعم شكر الله بالمحافظة عليها واستدامتها، كما يعتبر أن الإسراف هدرًا لهذه النعمة ومضيعة لها، وإفساداً في الأرض بإهلاك الحرث والنسل، ولذلك تجد السنة النبوية تربط بين التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة ورعايتها، كما ربطت بينها وبين الإيمان، فجعلت إمطة الأذى عن الطريق شعبة من شعب الإيمان، والإحسان إلى البيئة وأحيائها مدعاة إلى الفوز برضوان الله وجنته، والإساءة إليها توجب دخول النار، ولهذا فقد حفلت السنة النبوية بالعديد من النصوص التي تحث على حماية الموارد الطبيعية وصيانتها، ففي مجال المحافظة على مقومات البيئة الطبيعية تنهى عن قطع الأشجار، وفي جميع الحالات؛ في السلم والحرب، فعن عبد الله بن حبشي رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: ((من قطع سدره في فلاة يستظل بها ابن السبيل والبهائم عبثاً وظلماً بغير حق صوب الله رأسه في النار)). (سنن أبي داود، كتاب الأدب، باب في قطع السدر، رقم (5239)،

ص784)، ومعلوم أن السدرينبت في الصحاري، ويقاوم العطش، ويتقيأ الناس ظلاله ويأكلون من ثماره، كلما اجتازوا الفيافي في رحلة أو في بحث عن المرعى والكلأ، والحديث تأكيد على المحافظة على مقومات التوازن بين مخلوقات الطبيعة، وما يمثلته الاعتداء عليها من فقدان بعض العناصر الضرورية لسلامة الحياة والإنسان، بل كان النبي ﷺ إذا أمر قائداً على جيش أوصاه بتقوى الله والرفق بالأحياء البيئية جميعاً بشرية كانت أو غيرها، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: ((انطلقوا باسم الله، وبالله، وعلى ملة رسول الله، ولا تقتلوا شيخاً فانياً، ولا طفلاً، ولا صغيراً، ولا امرأة، ولا تغلوا، وضموا غنائمكم، وأصلحوا وأحسنوا إن الله يحب المحسنين)). (مسلم في صحيحه، كتاب الجهاد والسير، باب تأمير الأمراء في الحروب ووصية إياهم بأداب الحرب، حديث رقم (1731)). وفي مجال المحافظة على المصادر المائية من التلوث بالتبول والتبرز، والمواد الكيميائية والعضوية، مما يتسبب في إفساده بجعله تربة خصبة لتكاثر الميكروبات والفيروسات التي تساعد على انتشار الأمراض المعدية؛ مثل البلهارسيا البولية، والكوليرا، والسيلان وغيرها من الأمراض، كما يعد الماء الراكد وسطاً ملائماً لتوالد العديد من البكتيريا؛ مثل: السالمونيلا، والشيغلا، والليبتوساريا، وغيرها، وتحتاج كثير من الديدان والطفيليات مثل: الزحار الأميبي، والديدان المستديرة، والبلهارسيا؛ إلى إكمال دورة الحياة خارج جسم الإنسان، ويساعد التبول والتبرز في المياه على سرعة نمو هذه الديدان وانتشارها. (عدنان، ود. جنق ليو، مجلة البحوث الفقهية المعاصرة، العدد 11، (السنة الثالثة، 1412هـ، 1991م)، ص105، 104)، وللأسف الشديد تقوم كثير من مرافق الخدمات البلدية في بعض مجتمعاتنا المعاصرة بتصريف مياه المجاري الصحية إلى البحار والأنهار دون معالجة، مما يزيد من حجم الأذى الناتج عن هذه المياه، فضلاً عن ممارسة المصانع والشركات الكبرى بضخ مياهها التي تحتوي على كميات كبيرة من المواد الكيميائية والعضوية والجراثيم الضارة؛ بالبيئة والبشر والأحياء المائية، في المسطحات متجاهلة ما تسببه من خطر وتلوث، لتفادي هذا كله حثت السنة النبوية على المحافظة على مصادر المياه، فعن معاذ بن جبل رضي الله قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: ((اتقوا الملاعن الثلاث: البراز في الموارد، وقارعة الطريق والظل)). (سنن أبي داود، كتاب الطهارة، باب المواضع التي نهى النبي عن البول فيها، رقم (26)، ص9، وقال حديث مرسل)، فضلاً عن أن هذه السلوكيات تؤدي إلى هدر كميات كبيرة من المياه، وحرمان الآخرين من الاستفادة منها، لذلك نجد السنة النبوية تحث على ضرورة الاقتصاد في استعمال الماء، وكراهة الإسراف فيه، فعن بن جبر قال: سمعت أنساً يقول: ((كان النبي ﷺ يغسل أو كان يغتسل بالصاع إلى خمسة أمداد، ويتوضأ بالمد)). (صحيح البخاري، كتاب الوضوء، باب الوضوء بالمد، رقم (201)، ص54)، يدل هذا الحديث على استحباب الاقتصاد في الماء في الغسل والوضوء، على وكراهة الإسراف،

ويتبين لنا من خلال الفهم الواعي لمقاصد السنة النبوية، وإجماع علماء الأمة ضرورة الاقتصاد في الماء، وعدم الإسراف في استهلاكه، ولو كان المرء شاطئ نهر، بل يذهب بعض أصحاب الشافعي إلى حرمة الإسراف، وقال البعض أنه مكروه كراهة تنزيه. (الشوكاني، د ت)، 1/250). ولما كان تحقيق التنمية المستدامة يتطلب من البشر التعامل مع البيئة برفق وإحسان، فيأخذ منها ويعطيها، ويرعى لها حقها، فجعلت السنة النبوية في الإحسان اكتساب الثواب والأجر، وبالمقابل ففي الإساءة إلها وما فيها من أحياء ومرافق مدعاة إلى التعذيب في الدنيا بنفاد موارد الطبيعة وتلوث البيئة، وفي الآخرة بالعذاب الأليم في النار والعياذ بالله، ففي تنظيف الشوارع من القمامة وعوادم وسائل النقل وإمالة جميع الأذى عن الطرقات، والإحسان يعني الإحكام والإتقان والرفق والشفقة، ويتضمن المحافظة على الموارد الزراعية والبيئة الطبيعية، فالحفاظ على الغابات والحدائق العامة، والحياة البرية، والشعاب المرجانية؛ لما فيه من المنافع الصحية والاقتصادية بجلب المزيد من السياحة، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: ((الإيمان بضع وسبعون شعبة، فأفضلها قول لا إله إلا الله وأدناها إمالة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان)). (صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الإيمان، باب عدد شعب الإيمان وأفضلها وأدناها وفضيلة الحياء وكونه من الإيمان، رقم (53.58)، 1/218)، وفي مجال المحافظة على التوازن البيئي والتنوع الحيوي دعت السنة النبوية إلى عدم إبادة أمم الطير والحيوان والحشرات، حتى ولو كان كلباً أو نملاً، لأن له أهميته في تحقيق التوازن البيئي، ويوفر القاعدة الأساسية للحياة على الأرض، فضلاً عن أن الحياة الفطرية تعد مصدراً رئيسياً لتزويد الإنسان بالغذاء، والمواد الخام اللازمة لصناعة الملابس، كما تتيح له الفرصة لممارسة هواياته في الصيد والترويض والترويح عن النفس، هذا بالإضافة إلى أن الكثير من الأنواع الحية تلعب دوراً أساسياً في استقرار المناخ وحماية موارد المياه والتربة، كما أن كثرتها توفر مخزوناً غنياً للمعلومات عن السمات الوراثية التي ترشدنا إلى اختيار محاصيل جديدة؛ وترشدنا إلى تحسين السلالات الموجودة حالياً، وتفقد بعض هذه المعلومات نهائياً عندما يختفي نوع رئيسي أو فرعي من أنواع الكائنات الفطرية (بدران، 1416هـ، 1999م، ص 10، 11)، فعن عبد الله بن مغفل قال: قال النبي ﷺ: ((لولا أن الكلاب أمة من الأمم لأمرت بقتلها كلها، فاقتلوا منها كل أسود بهيم)). (سنن الترمذي، كتاب الصيد عن رسول، باب ما جاء في قتل الكلاب، رقم (1486)، ص 352)، كما نجد أن السنة النبوية تحث على الرفق بالحيوان ورعايته والاهتمام به، بل وجعلت أن جزاء الإحسان والرفق الثواب العظيم وولوج الجنة، والإساءة إلها وعدم الشفقة بها يوجب دخول النار، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: ((عذبت امرأة في هرة، سجنها حتى ماتت، فدخلت فيها النار، لا هي أطعمتها ولا سقتها إذ حبستها ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض)). (رواه الشيخان: أنظر: صحيح البخاري، كتاب الأنبياء، باب رقم 54، رقم (3482).

ص 616.617، وصحيح مسلم بشرح النووي، كتاب السلام، باب تحريم قتل البقرة، رقم (151، 2242)، (406/7)، ومن ذلك أيضاً ما رواه سهل بن الحنظلية قال: "مر رسول الله ﷺ ببعير قد لحق ظهره ببطنه فقال: ((اتقوا الله في هذه البهائم المعجمة فاركبوها صالحة، وكلوها صالحة)). (سنن أبي داود، كتاب الجهاد، باب ما يؤمر به من القيام على الدواب والبهائم، رقم (2548)، ص 387)، ولما كان نظام المحميات القبلية في الجاهلية مصدراً للتزاعات والصراعات، التي تنعكس سلباً على الموارد الطبيعية بسبب قلة موارد المياه والمرعى، جاءت السنة النبوية فوضعت حداً لهذه النزاعات فسنت العديد من القوانين والتشريعات التي تنظم أسس التعامل مع البيئة، وتحفظ حقوقها، وتمنع الاعتداء عليها، فعن الصعب بن جثامة قال: إن رسول الله ﷺ قال: ((لا حتى إلا لله ورسوله))، قال: وبلغنا أن النبي ﷺ حتى النقيع، وأن عمر حتى الشرف والزبد. (صحيح البخاري، كتاب المساقاة، باب لا حتى إلا لله ورسوله، رقم (2370)، ص 405)، يعني لا حتى على النظام القبلي الذي كان سائداً، ولكن حتى مصلحة عامة المسلمين، وقد حتى النبي المدينة المنورة كما حتى إبراهيم عليه السلام الحرم مكة المكرمة، وحددت السنة النبوية حتى كل من المدينة المنورة ومكة المكرمة الذي لا يجوز انتهاكه عن طريق العدوان على الإنسان أو صيد الحيوان أو قطع الأشجار، فعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ يوم فتح مكة: ((إن هذا البلد حرمه الله يوم خلق السماوات والأرض، فهو حرام بحرمة الله إلى يوم القيامة، وإن لم يحل القتال فيه لأحد قبلي، ولم يحل لي إلا ساعة من نهار، فهو حرام بحرمة الله إلى يوم القيامة، لا يعصده شوكه، ولا ينفر صيده، ولا يلتقط لقطته إلا من عرفها، ولا يختلى خلاه)). فقال العباس: يا رسول الله إلا الإذخر، فإنه لقينهم وليبيتهم، قال ﷺ: ((إلا الإذخر)). (رواه الشيخان: أنظر: صحيح البخاري، كتاب أبواب الجزية والموادعة، باب إثم الغادر للبر والفاجر، رقم (3189)، ص 561، صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الحج، باب تحريم مكة وصيدا وخلاها وشجرها ولقطتها إلا لمنشد على الدوام، رقم (445، 3531، 446، 4531)، (103، 104/5)، لعل الحكمة في ذلك أن الأعداد الكبيرة من الحجيج، والمتكررة في كل عام لو قدر أنه سمح لهم بقطع الأشجار، وتنفيذ الصيد، وتعضيد الشجر في الحرم، فإن النتيجة تصبح استئصال مظاهر الحياة النباتية جميعها في مكة المكرمة، وتختفي تبعاً لذلك الحياة الحيوانية التي تعتمد على هذه النباتات في غذائها ومأواها (الفقي، مصدر سابق، ص 46)، هكذا يجد الباحث بعد استقرار نصوص السنة وتوجيهات النبي ﷺ؛ يجد أنها وضعت نظاماً حضارياً شاملاً لتحقيق التنمية المستدامة بمختلف صورها، وعملت على حماية البيئة والإحسان إليها، والاستفادة من الموارد واستغلالها بحسب الحاجة مع العدل والتوازن في ذلك دون إفراط ولا تفريط، وحددت الثواب للمحسنين إليها، والعقاب للمسيئين، بل تعدت ذلك إلى جعل أخلاقيات التعامل مع البيئة سلوكاً حميداً يجب أن يلتزم به

المسلم ويراقب في أدائه ربه، في ختام هذا الفصل نستطيع أن نؤكد على اهتمام الوحي قرآناً وسنة بقضية التنمية المستدامة، من خلال دلالاته العلمية وتوجيهاته للإنسان باعتباره خليفة الله في الأرض؛ تمثل عمارة الأرض في الوحي الإلهي؛ الهدف الرئيس للتنمية المستدامة، التي تشمل التنمية الاقتصادية، والزراعية، والصناعية، والحضرية، والاجتماعية، والصحية، والروحية... الخ، فغاية خلق الله للإنسان أن يضطلع بثلاث مهام رئيسية؛ هي عبادة الله، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦]، وخلافة الله في الأرض، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٣٠]، وعمارة الأرض، قال تعالى: ﴿وَلِئَلَّا تَمُودَ أَهْلُهَا صَالِحًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تَوْبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ﴾ [هود: ٦١]، أي: فوض إليكم أن تعمروها. نلاحظ هنا كما بينا أنفاً الارتباط الوثيق والتداخل بين هذه المهام الثلاث، فعبادة الله هي من الخلافة في الأرض وعمارتها، وكذلك العكس من ذلك، فمهمه المنهجية المعرفية المتوازنة نجد الوحي الإلهي قد وضع نظاماً حضارياً شاملاً لتحقيق التنمية المستدامة بمختلف صورها، وعمل على حماية البيئة والإحسان إليها، والاستفادة من الموارد واستغلالها بحسب الحاجة مع العدل والتوازن في ذلك دون إفراط ولا تفريط، وأن التنمية المستدامة في هذه المنهجية لا تجعل الإنسان ندأ للطبيعة ولا متسلطاً عليها، بل تجعله أميناً عليها، محسناً إليها، حارساً لها، رفيقاً بها وبمناصرتها، يأخذ منها بقدر حاجته من دون إسراف، وبلا إفراط ولا تفريط ويعطيها، كما أنها تعد لونا من ألون شكر المنعم على نعمه، انطلاقاً من كون العمل في الأرض نمطاً من أنماط الشكر لله، قال تعالى: ﴿يَعْمَلُونَ لَهُ مَا يَشَاءُ مِنْ مَحَارِبَ وَتَمَاثِيلَ وَجِفَانٍ كَالْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَاسِيَاتٍ اعْمَلُوا آلَ دَاوُدَ شُكْرًا وَقَلِيلٌ مِنْ عِبَادِيَ الشَّكُورُ﴾ [سبأ: ١٣]. ذلك لأن العمل من أهم الدعائم الأساسية للاقتصاد، لذلك حثت السنة عليه، ونهت عن البطالة والتسول كما قدمنا ذلك في موضعه.

الخاتمة:

النتائج: توصل البحث إلى نتائج عديدة أهمها:

حددت السنة النبوية الثواب للمحسنين إلى البيئة، والعقاب للمسيئين، بل تعدت ذلك إلى جعل أخلاقيات التعامل مع البيئة سلوكاً حميداً يجب أن يلتزم به المسلم ويراقب في أدائه ربه.. اهتمام الوحي قرآناً وسنة بقضية التنمية المستدامة، من خلال دلالاته العلمية وتوجيهاته للإنسان باعتباره خليفة الله في الأرض.

تضيف السنة النبوية البعد التعبدية إلى عملية التنمية المستدامة، وتؤكد على أثر الالتزام الأخلاقي في تحقيق التنمية المستدامة لأهدافها المنشودة..

إن السنة النبوية غنية بالإشارات والدلالات العلمية التي تقارب أو تطابق معاني التنمية المستدامة في أبعادها الثلاث (البيئة، الاقتصاد، المجتمع) وفق علاقة تكاملية، وبرز ذلك على النحو الآتي: الأول: الجانب البيئي: فقد اعتنت السنة النبوية بالموارد الطبيعية بحمايتها من التلوث وتجديدها بشكل مستمر والاستثمار الرشيد لها، ورعاية الثروتين الحيوانية والنباتية.

ثانياً: الجانب الاقتصادي: وذلك بالبحث على القناعة وترشيد الاستهلاك، ورفع قيمة العمل والاعتماد على الذات، وتشجيع المشاريع الصغيرة وتحريم الربا والاحتكار، مع وجود تقديم البركة كبعد غيبي لتحقيق الاستدامة الاقتصادية.

ثالثاً: الجانب الاجتماعي: بالمساواة بين جميع الأفراد دون أي تمييز، وطرح منظومة الجسد الواحد للتعبير عن حالة المجتمع المسلم، وتحفيز التفاعل الإيجابي بين الأفراد، بالإضافة إلى تنوع مظاهر الإنفاق الاجتماعي. تهدف التنمية المستدامة في السنة النبوية إلى احترام البيئة المحيطة بالارتكاز على مبادئ الخلافة وعمارة الأرض، وتحقيق العدالة الاجتماعية من خلال نموذجي الزكاة والميراث، وتمكين الفرد الصالح بالاعتماد على الإيمان والعلم والأخلاق والانتماء والأمن، وبالاعتماد على مجموعة من العوامل منها: العلم، من حيث نوعيته وغايته، والارتباط النفسي بالبيئة والمجتمع والثروات المحيطة، والالتزام الأخلاقي تجاه كل ما يحيط بالإنسان، وغير ذلك.

تمثل عمارة الأرض في الوحي الإلهي: الهدف الرئيس للتنمية المستدامة، التي تشمل التنمية الاقتصادية، والزراعية، والصناعية، والحضرية، والاجتماعية، والصحية، والروحية. أن التنمية المستدامة في هذه المنهجية لا تجعل الإنسان ندأ للطبيعة ولا متسلطاً عليها، بل تجعله أميناً عليها، محسناً إليها، حارساً لها، رفيقاً بها وبغناصرها، يأخذ منها بقدر حاجته من دون إسراف، وبلا إفراط ولا تفريط.

التوصيات: وأما التوصيات التي يتقدم بها الباحث تتمثل في الآتي:

نلفت نظر الباحثين والمهتمين بالسنة النبوية عبارة عن محاولة اجتهادية لتقديم دراسة تكاملية، تستفيد من كل الجهود التي بذلها العلماء محدثين، وأصوليين، وفقهاء، وتنظر إلى السنة بكل أبعادها، لتقدم لنا منهجاً جديداً، ومدخلاً متكاملأ، يتيح لنا فرصة فهم السنة، والإفادة منها في واقعنا المعرفي، والعلمي، والحضاري، والعمراني؛ ذلك بالبحث والتنقيب واستقراء نصوص السنة النبوية، الذي من شأنه يمكن أن يساهم في وحدة الأمة: وفي تقديم الحلول لمشكلاتها وأزماتها المتعددة.

يدعو الباحث إلى الاهتمام بقضايا التنمية المستدامة، بإفراد أبعادها الثلاثة بدراسات مستقلة وتأصيلها الشرعي، وتناول مواضيع جزئية كأثر البعد التعبدية والجانب الأخلاقي في عملية التنمية المستدامة..

ضرورة تفعيل دور المساجد والمؤسسات الدينية والتعليمية لخدمة موضوع الاستدامة، وذلك ببيان خطورة التعدي على البيئة من الناحية التوجيهية بالخطب والدروس والمواظع والدورات التدريبية، ومن الناحية التطبيقية بالتوجه نحو الطاقة الشمسية في توليد الكهرباء.

أهم المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، مصدر سابق، 94/6.
- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت ٤٦٣هـ)، (١٣٨٧ هـ)، (د س ن)، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية - المغرب.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (ت ٧٧٤ هـ)، (د س ن)، تفسير القرآن الكريم، المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، لبنان.
- ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، (د س ن)، ت: محمد فؤاد عبد الباقي، كتاب اتباع السنة، باب ثواب معلم الناس الخير، رقم (3605)، ج/88، دار الفكر، بيروت.
- أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي، (1405هـ، 1985م)، العلل الواردة في الأحاديث النبوية، ت: د. محفوظ الرحمن زين الله، ط1، دار طيبة، الرياض.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدی السجستاني، (د س ن)، سنن أبي داود، ت: محمد محيي الدين عبد الحميد، د ط، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.
- أبو داود، في السنن (26)، والحاكم في المستدرک (167/1)، بسند صحيح.
- أبوداود، سنن أبي داود، كتاب الأدب، باب من يأخذ الشيء على المزاح، رقم (5004)، ص749، وجاء في مجمع الزوائد: رواه الطبراني في الكبير والأوسط ورجال الكبير ثقات، أنظر: مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، ص256.
- أبوداود، سنن أبي داود، كتاب الأشربة، باب الخمر ما هو؟ رقم (3677)، ص556، 557، جاء في عون المعبود: قال المنذري في إسناده أبو حريز عبد الله بن الحسين الأزدی الكوفي، قاضي سجستان وثقه يحيى بن معين وأبو زرعة الرازي، واستشهد به البخاري، وتكلم فيه غير واحد، ج114/10.
- أحمد بن حنبل، أبو عبد الله الشيباني، (د س ن)، المسند، د ط، مؤسسة قرطبة، القاهرة.
- أحمد بن حنبل، المسند، برقم (7065)، وابن ماجه، سنن ابن ماجه، كتاب الطهارة وسننها، باب ما جاء في القصد في الوضوء وكراهية التعدي فيه، برقم (425).
- إكمال المعلم بفوائد مسلم، (76/2).
- البخاري، كتاب البيوع، باب ذكر النجار، رقم (2133)، 391/1.
- البخاري، كتاب البيوع، باب ما قيل في الصواغ، رقم (2128)، 390/1.
- البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، (د س ن)، الأدب المفرد، ت: سمير بن أمين الزهيري، د ط، مكتبة المعرف، الرياض.
- تركمانی، عبد الله، (2009)، التنمية المستدامة والأمن الإنساني في العالم العربي، في الإتصال والتنمية المستدامة في الوطن العربي، تحرير: دصالح أبو أصعب، دار البركة، عمان-الأردن، نشر بدعم من جامعة فيلاديفيا.
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سؤدة بن موسى بن الضحاک، (1998)، الترمذي، أبو عيسى، سنن الترمذي، ت: بشار عواد معروف، د ط، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.

جامعة الملك عبد العزيز، (2013)، التنمية المستدامة في الوطن العربي بين الواقع والمأمول، نحو مجتمع المعرفة، سلسلة يصدرها مركز الإنتاج الإعلامي، الإصدار الحادي عشر، السعودية- جدة.

الحاكم، محمد بن عبد الله أبو عبد الله الحاكم النيسابوري، (1411هـ، 1990م)، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، المستدرك على الصحيحين، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

حلاق محمد صبيح، الإيضاحات العصرية للمكاييل والمقاييس والأوزان والنقود الشرعية، دار الجيل الجديد، صنعاء اليمن، ط1، 1428هـ/ 2007م، ص114 وما بعدها.

الخطاف إيمان، 2007/3/22م، المسلمون يستهلكون أكثر من 32 لتراً في الضوء يومياً، صحيفة الشرق الأوسط، العدد 10341.

دوابة أشرف، التنمية المستدامة من منظور إسلامي، العربي، <https://arabi21.com/story/1342563>

الراغب الأصفهاني، (2005م)، معجم مفردات ألفاظ القرآن الكريم، ط4، بيروت، دار المعرفة.

رواه الشيخان: البخاري في الصحيح، كتاب الحرث والمزارعة، باب ما كان أصحاب النبي يواسي بعضهم بعضاً في الزراعة والثمار، رقم(3432)، ص401، صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب البيوع، باب كراء الأرض، رقم (12)، 379/5.

رواه الشيخان: أنظر: صحيح البخاري، كتاب أبواب الجزية والمواذعة، باب إثم الغادر للبر والفاجر، رقم (3189)، ص561، صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الحج، باب تحريم مكة وصيدها وخلاها وشجرها ولقطتها إلا لمنشد على الدوام، رقم (445، 3531، 446، 4531)، 103.104/5.

رواه الشيخان: أنظر: صحيح البخاري، كتاب الأنبياء، باب رقم 54، رقم (3482)، ص616.617، وصحيح مسلم بشرح النووي، كتاب السلام، باب تحريم قتل الهرة، رقم (151، 2242)، 406/7.

رواه الشيخان: أنظر: صحيح البخاري، كتاب الطب، باب شرب السم والدواء به وبما يخاف منه والخبيث، رقم (5442)، ص1052، وصحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الإيمان، باب غلظ تحريم قتل الإنسان نفسه وأن من قتل نفسه شيء عذب به في النار وأنه لا يدخل الجنة إلا نفس مسلمة، رقم (175، 901)، 317/1.

رواه الشيخان: صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، مراجعة وضبط الشيخ محمد علي القطب والشيخ هشام البخاري، بدون ط، (المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، بدون ت)، كتاب الحرث والمزارعة، باب فضل الغرس والزرع إذا أكل منه، رقم (2320)، ص367، وصحيح مسلم بشرح النووي، يحي بن شرف النووي، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، كتاب المساقاة، باب فضل الغرس والزرع، رقم (1534) ج364/5.

ستيتية سمير، التنمية في الإسلام والنظم الوضعية، مؤتمر الإسلام والتنمية، نشر جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، عمان، الأردن، 1992م، ص144.

سنن أبي داود، كتاب الأدب، باب في قطع السدر، رقم (5239)، ص784.

سنن أبي داود، كتاب الجهاد، باب ما يؤمر به من القيام على الدواب والبهائم، رقم(2548).

سنن أبي داود، كتاب الطهارة، باب المواضع التي نهي النبي عن البول فيها، رقم (26).

سنن الترمذي، كتاب الصيد عن رسول، باب ما جاء في قتل الكلاب، رقم (1486)، ص352.

سنن الترمذي، كتاب الديات، باب ما جاء فيمن يقتل نفساً معاهدة، رقم(1403)، وقال أبو عيسى: وفي الباب

عن أبي بكر، حديث أبي هريرة والحديث حسن صحيح، ص331.

صحيح البخاري، كتاب الأذان، باب فضل التهجير إلى الظهر، حديث رقم652.

صحيح البخاري، كتاب البيوع، باب كسب الرجل وعمله بيده، رقم (2111)، بدون ط، (مطبوعة جمعية

المكثز الإسلامي، القاهرة، بدون ت)، 387/1.

- صحيح البخاري، كتاب الجمعة، باب هل على من لم يشهد الجمعة غسل من النساء والصبيان وغيرهم؟، صحيح البخاري، كتاب الجهاد والسير، باب من أخذ بالركاب وغيره، حديث رقم 2989.
- صحيح البخاري، كتاب الحرث والمزارعة، باب من أحيا أرضاً مواتاً، رقم (6332)، ص 400.
- صحيح البخاري، كتاب المساقاة، باب لا حى إلا لله ولرسوله، رقم (2370)، ص 405.
- صحيح البخاري، كتاب الهبة وفضلها، باب فضل المنيحة، رقم (2631)، ص 453.
- صحيح البخاري، كتاب الوضوء، باب الوضوء بالماء، رقم (201)، ص 54.
- صحيح البخاري، كتاب الوضوء، بالماء، حديث رقم (201).
- صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الإيمان، باب عدد شعب الإيمان وأفضلها وأدناها وفضيلة الحياء وكونه من الإيمان، رقم (53، 58)، 218/1.
- صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الزكاة، باب المسكين الذي لا يجد غنى ولا يفتن له فيتصدق عليه، رقم (101، 1039)، 131/4، 132.
- صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الزكاة، باب كراهة المسألة للناس، رقم (99، 1038)، 130/4.
- صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الزكاة، باب كراهة المسألة للناس، رقم (106، 1042)، ج 4/133.
- صحيح مسلم، باب النهي عن التخلي في الطرق والظلال، حديث رقم 68.
- صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب النهي عن الإشارة بالسلاح إل مسلم، حديث رقم 129.
- صحيح مسلم، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب النهي عن البصاق في المسجد في الصلاة وغيرها، حديث رقم 57.
- الصنعاني، محمد بن إسماعيل ت 1182هـ، التنوير شرح الجامع الصغير، د. محمد اسحق ابراهيم، مكتبة دار السالم، الرياض، ط 1، 1111-1431 1/131.
- الطاهر، القادري محمد، (2013)، التنمية المستدامة في البلدان العربية بين النظرية والتطبيق، مكتبة حسين العصرية، بيروت-لبنان.
- الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب الطبراني، (د س ن)، ت: حمدي بن عبد المجيد السلفي، باب ومما أسند أنس بن مالك رضي الله عنه، مكتبة العلوم والحكم، الموصل، ج 1/259.
- عبد الحكيم بدران، (1416هـ، 1999م)، التنوع الإحيائي، سلسلة قضايا بيئية، الكتاب رقم 44، (الجمعية الكويتية لحماية البيئة، الكويت).
- عدنان أحمد البار، ود. جنق ليو، (1412هـ، 1991م)، المبادئ الإسلامية المتعلقة بالتحكم في الأمراض السارية وأثرها في الوقاية من هذه الأمراض، مجلة البحوث الفقهية المعاصرة، 3(11).
- عنيم وأبو زنت، عثمان وماجدة، التنمية المستدامة فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها.
- الفيروز آبادي، مجير الدين محمد بن يعقوب، (1998م، 1419هـ). القاموس المحيط، ط 6، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان.
- القاضي عياض، عياض بن موسى البحصي (1419هـ / 1998م)، (ت: 544)، إكمال المعلم بفوائد مسلم، ت: دزيحي إسماعيل، دار الوفاء، مصر، ط 1، 79/2.
- القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري أبو عبد الله، (1427هـ - 2006م)، الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، ت: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط 1، مؤسسة الرسالة.

- محمد بن إسماعيل البخاري، الأدب المفرد، ت: سمير بن أمين الزهيري، بدون ط، (مكتبة المعارف، الرياض، بدون ت)، باب اصطناع المال، رقم(479)ج1/242، وأحمد بن حنبل، أبو عبد الله الشيباني، المسند، د ط، (مؤسسة قرطبة، القاهرة بدون ت)، مسند أنس بن مالك رضي الله عنه، رقم (12925)ج3/183.
- محمد بن علي الشوكاني، (د س ن)، نيل الأوطار، د ط، دار الجيل، بيروت، 250/1.
- محمد عبد القادر الفقي، (1428هـ، 2007م). ركائز التنمية المستدامة وحماية البيئة في السنة النبوية، مقال في ندوة القيم الحضارية في السنة النبوية، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي.
- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري (د س ن)، الجامع الصحيح المسعى صحيح مسلم، د ط، دار الجيل بيروت ودارالأفاق الجديدة، بيروت، لبنان.
- منظمة الإيسيسكو، دراسة العالم الإسلامي وتحديات التنمية المستدامة.
- موقع وزارة الري الأردنية/ نداءات توعية/ <http://www.mw-i.gov.jo/sites/ar>
- النووي، يحيى بن شرف أبو زكريا، (1416هـ، 1996م)، صحيح مسلم بشرح النووي، مقدمة، باب أن الإسناد من الدين دار الخیر، د ط، دار السلام، القاهرة.



Educational Problems Among Adolescents and Strategies for Mitigating Their Impact: A Theoretical Analytical Study

Ghanem Imen Karima, University Of Annaba, Algeria
ghanemimenkarima@gmail.com¹

Receiving article date: 13-03-2025 Revision date: 05-05-2025 Publication date: 05-06-2025

Abstract

This theoretical analytical study examines the multifaceted educational problems confronting adolescents in contemporary educational environments and proposes evidence-based strategies for mitigating their adverse effects. Drawing upon developmental psychology, educational theory, and resilience research, the study analyzes the interplay between biological changes, psychological transitions, and sociocultural pressures during adolescence (ages 10-19). The central problem addressed is the tension between the developmental needs of adolescents and the structural constraints of modern educational systems. Through critical analysis of cognitive-behavioral, ecological systems, and resilience theories, the study identifies key mechanisms underlying educational difficulties including academic disengagement, behavioral disruptions, emotional dysregulation, and social maladjustment. The findings indicate that effective intervention requires multi-level approaches targeting individual, family, school, and community systems simultaneously. The study concludes with comprehensive recommendations for educators, policymakers, and mental health professionals.

Keywords: adolescence, educational problems, behavioral interventions, resilience, cognitive-behavioral therapy, school-based prevention, developmental psychology.

Introduction:

Adolescence represents one of the most critical developmental transitions in human life, encompassing profound biological, psychological, and social transformations. Defined by the World Health Organization as the period between ages 10 and 19, adolescence constitutes a "second window of opportunity" for brain development, second only to early childhood in its significance for lifelong outcomes (WHO, 2021). During this period, individuals experience rapid neurological restructuring, hormonal changes, identity formation, and increasing social complexity—all occurring within educational environments that demand sustained academic engagement and behavioral compliance.

The contemporary educational landscape presents unique challenges for adolescent development. Modern schooling requires extended periods of sedentary attention, standardized performance metrics, and competitive social comparisons during precisely the developmental stage when young people most need physical activity, autonomy, and diverse experiential learning. This structural mismatch between developmental needs and educational demands creates what Eccles and Midgley (1989) termed "stage-environment fit" problems, where educational contexts fail to support adolescent developmental requirements.

Contemporary research indicates alarming trends in adolescent educational outcomes. Studies document increasing rates of school disengagement, academic underachievement, behavioral disorders, and mental health difficulties among school-aged youth (Academy Health, 2018). The COVID-19 pandemic further exacerbated these challenges, with remote learning disruptions amplifying existing inequalities and revealing systemic vulnerabilities in educational support structures (United Nations, 2021).

This study addresses the urgent need for comprehensive theoretical frameworks that can guide effective interventions. While numerous

individual studies examine specific adolescent problems or intervention techniques, there remains a critical gap in integrative analyses that synthesize developmental theory with practical educational applications. This theoretical analytical study aims to bridge this gap by examining the mechanisms underlying adolescent educational problems and evaluating evidence-based strategies for their mitigation.

1-Significance of the Adolescent Period:

Developmental Characteristics

Adolescence encompasses distinct but overlapping developmental domains that create unique educational vulnerabilities:

Biological Development: The adolescent brain undergoes substantial restructuring, particularly in the prefrontal cortex responsible for executive functions, impulse control, and decision-making. Simultaneously, the limbic system involved in emotional processing and reward sensitivity becomes highly activated. This developmental asynchrony—where emotional reactivity precedes cognitive control—creates what Steinberg (2008) described as a "biological exposure" to risk-taking and emotional dysregulation.

Cognitive Development: Following Piaget's (1972) framework, adolescents enter the formal operational stage, gaining capacity for abstract reasoning, hypothetical thinking, and metacognition. However, these emerging cognitive abilities coexist with ongoing immaturity in practical judgment, creating what psychologists term "cold cognition" (reasoning in abstract, decontextualized situations) versus "hot cognition" (reasoning under emotional or social pressure) discrepancies.

Psychosocial Development: Erikson's (1968) psychosocial theory identifies adolescence as the stage of "identity versus role confusion," where individuals must integrate multiple self-concepts into coherent

identity. This identity work occurs within peer contexts that become increasingly influential, sometimes superseding parental and educational authority. The tension between autonomy strivings and continued dependency creates inherent conflict within educational settings.

Social Development: Adolescent social cognition advances significantly, with enhanced theory of mind, perspective-taking, and sensitivity to social evaluation. However, these developments coincide with increased susceptibility to peer influence, social comparison, and status anxiety—factors that can either support or undermine educational engagement.

2- Educational Implications

These developmental characteristics create specific educational challenges:

1. **Attention and Self-Regulation:** The developing prefrontal cortex limits sustained attention capacity, making traditional lecture-based instruction developmentally mismatched with adolescent cognitive capacities.

2. **Risk and Exploration Needs:** Heightened reward sensitivity drives novelty-seeking behaviors that may conflict with classroom behavioral expectations.

3. **Identity and Relevance:** Adolescents require meaningful connections between educational content and personal identity, lacking which they experience alienation and disengagement.

4. **Social Priorities:** Peer relationships often take precedence over academic concerns, creating competition for attentional and motivational resources.

5. **Emotional Intensity:** Increased emotional reactivity can disrupt learning processes and teacher-student interactions.

3- Problem Statement

The fundamental problem addressed by this study concerns the systemic mismatch between adolescent developmental characteristics and traditional educational structures, compounded by contemporary sociocultural pressures that amplify educational difficulties. This problem manifests across multiple interconnected domains:

Academic Domain: Despite increased cognitive capabilities, many adolescents demonstrate declining academic performance, reduced intrinsic motivation, and strategic disengagement from learning activities. National assessment data consistently show performance declines during middle school years, particularly among vulnerable populations (National Center for Education Statistics, 2022).

Behavioral Domain: Disruptive behaviors including defiance, aggression, and noncompliance increase significantly during adolescence, disrupting classroom environments and triggering punitive responses that further alienate students. School disciplinary data reveal disproportionate impacts on minority students and those with pre-existing vulnerabilities (U.S. Department of Education, 2021).

Emotional Domain: Anxiety, depression, and emotional dysregulation show marked increases during adolescence, with school environments often serving as both triggers and contexts for these difficulties. The transition to secondary schooling coincides with peak incidence for many internalizing disorders (Kessler et al., 2005).

Social Domain: Peer conflicts, bullying, social exclusion, and identity-based discrimination create hostile school climates that undermine educational engagement and psychological wellbeing.

4- Research Questions

This study addresses the following questions:

1. What are the primary theoretical mechanisms underlying educational problems among adolescents?

2. How do individual, familial, school, and community factors interact to produce or mitigate educational difficulties?

3. What evidence-based intervention approaches demonstrate effectiveness across different types of adolescent educational problems?

4. What are the critical components and implementation conditions necessary for effective educational interventions?

5. How can educational systems be restructured to better accommodate adolescent developmental needs?

5- Objectives of the Study

General Objective: To develop a comprehensive theoretical framework that explains the etiology of adolescent educational problems and identifies effective, developmentally-appropriate strategies for their prevention and remediation.

Specific Objectives : Theoretical Analysis: To critically analyze major developmental and educational theories relevant to understanding adolescent educational difficulties.

1. **Mechanism Identification:** To identify the psychological, social, and educational mechanisms through which adolescent problems develop and persist.

2. **Intervention Evaluation:** To evaluate the theoretical foundations and empirical evidence for major intervention approaches including cognitive-behavioral, resilience-focused, and systemic interventions.

3. **Integration Framework:** To propose an integrative multi-level framework for understanding and addressing adolescent educational problems.

4. **Practical Recommendations:** To derive evidence-based recommendations for educational practice, policy, and future research.

6- Theoretical Framework

Cognitive-Behavioral Theory

Cognitive-behavioral theory provides foundational understanding for adolescent educational problems. Beck's (1976) cognitive model posits that maladaptive thoughts mediate emotional and behavioral responses. In educational contexts, adolescents may develop dysfunctional cognitions including:

- **Catastrophizing:** Magnification of academic failures ("If I fail this test, my future is ruined")
- **Overgeneralization:** Global negative self-evaluations from specific setbacks ("I'm stupid because I failed math")
- **Mind-reading:** Assumed negative evaluations by others ("Everyone thinks I'm incompetent")
- **Should statements:** Rigid self-imposed expectations ("I must be perfect")

These cognitive patterns generate anxiety, hopelessness, and avoidance behaviors that perpetuate academic difficulties. Cognitive-behavioral interventions target these thought patterns through cognitive restructuring, teaching adolescents to identify, evaluate, and modify dysfunctional cognitions (Hofmann et al., 2012).

Ecological Systems Theory

Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory conceptualizes development as occurring within nested environmental systems:

- **Microsystem:** Immediate environments including family, school, and peer groups

- **Mesosystem:** Interconnections between microsystems (e.g., parent-teacher relationships)
- **Exosystem:** External settings indirectly affecting development (e.g., parental workplace)
- **Macrosystem:** Cultural values, laws, and social structures
- **Chronosystem:** Historical and temporal influences

Educational problems emerge from dysfunctions across these systems and their interactions. Effective intervention requires addressing multiple system levels simultaneously rather than focusing exclusively on individual adolescents.

Resilience Theory

Resilience theory shifts focus from risk factors to protective mechanisms that enable positive development despite adversity. Masten (2001) defined resilience as "ordinary magic"—the operation of normal human adaptational systems when threats are significant but manageable. Key protective factors include:

- **Individual:** Cognitive abilities, self-regulation skills, positive self-perceptions
- **Relational:** Secure attachments, supportive mentoring relationships, positive peer networks
- **Contextual:** Effective schools, cohesive communities, accessible resources

Resilience-focused interventions aim to strengthen these protective factors rather than merely eliminating risks (Dray et al., 2017).

Self-Determination Theory

Deci and Ryan's (2000) self-determination theory identifies three basic psychological needs whose satisfaction promotes intrinsic motivation:

1. **Autonomy:** Need for self-directed action and volition
2. **Competence:** Need for effective interaction with environment
3. **Relatedness:** Need for meaningful social connections

Educational environments that thwart these needs—through excessive control, inadequate challenge, or impersonal treatment—produce amotivation, disengagement, and maladaptive coping. Conversely, need-supportive contexts foster engagement, persistence, and wellbeing.

7- Critical Analysis of Adolescent Educational Problems

Academic Disengagement

Academic disengagement represents perhaps the most pervasive educational problem, manifesting as reduced effort, strategic withdrawal, or active resistance to learning activities. Self-determination theory explains disengagement as resulting from need-thwarting educational environments that undermine autonomy (through excessive control), competence (through inappropriate challenge levels), and relatedness (through competitive structures).

Eccles and Midgley (1989) demonstrated that the transition to middle school typically involves increased teacher control, performance evaluation, and social comparison—precisely when adolescents most need autonomy support and intrinsic engagement. This "stage-environment mismatch" predicts declining motivation and increasing disengagement.

Critical analysis suggests that academic disengagement serves adaptive functions for adolescents. From a developmental perspective, disengagement from adult-controlled activities may represent autonomy strivings. Strategically withdrawing effort protects self-esteem in contexts where ability is publicly evaluated. However, chronic disengagement becomes maladaptive when it limits skill

development, closes future opportunities, and becomes self-reinforcing through avoidance learning.

Behavioral Disruptions

Behavioral problems in educational settings range from minor noncompliance to severe aggression and violence. These behaviors disrupt learning environments, trigger punitive responses, and often initiate trajectories toward academic failure and school dropout.

Behavioral disruptions can be understood through multiple theoretical lenses:

Biological Perspective: The adolescent brain's developmental asynchrony—mature reward systems with immature control systems—creates inherent vulnerability to impulsive, emotionally-driven behaviors. Steinberg (2008) noted that this biological reality makes purely behavioral control approaches developmentally inappropriate.

Learning Perspective: Disruptive behaviors may be reinforced through multiple mechanisms: attention from peers and teachers (positive reinforcement), escape from aversive academic demands (negative reinforcement), and identity expression within peer cultures (social reinforcement).

Ecological Perspective: Behavioral disruptions often reflect systemic dysfunctions including inappropriate curriculum, unsupportive teacher-student relationships, hostile peer cultures, and family stressors. Individual-focused interventions that ignore these contextual factors are unlikely to produce sustainable change.

Research indicates that punitive disciplinary approaches—including suspension and expulsion—are not only ineffective but counterproductive, increasing rather than decreasing future behavioral problems and disproportionately affecting minority students (American Psychological Association, 2008).

Emotional Dysregulation

Adolescence marks the peak period for onset of anxiety disorders, depression, and emotional dysregulation. These difficulties profoundly affect educational functioning through impaired concentration, reduced motivation, social withdrawal, and cognitive distortions that undermine academic self-efficacy.

The school environment itself can trigger or exacerbate emotional difficulties. Academic evaluation creates chronic stress. Social comparison fosters shame and inadequacy. Bullying and exclusion produce trauma. The transition to larger, more impersonal secondary schools disrupts supportive relationships established in primary education.

Cognitive-behavioral theory explains how emotional dysregulation perpetuates itself through maladaptive coping. Anxious adolescents may avoid challenging academic tasks, preventing skill development and confirming negative self-perceptions. Depressed adolescents may withdraw from social and academic engagement, losing sources of support and positive reinforcement that could counter depressive cycles.

Social Maladjustment

Peer relationships become increasingly central during adolescence, creating both opportunities and vulnerabilities. Social maladjustment—including peer rejection, bullying involvement, and social isolation—powerfully predicts educational outcomes.

Social information processing theory (Crick & Dodge, 1994) explains how social difficulties develop through biased attribution patterns. Adolescents who attribute ambiguous social cues hostilely, generate aggressive response options, and evaluate these responses positively are more likely to engage in disruptive social behaviors that elicit peer rejection and teacher sanctions.

Alternatively, socially withdrawn adolescents may lack the social skills necessary for successful peer engagement, missing the developmental benefits of peer interaction while experiencing loneliness and social anxiety. Both patterns—aggressive and withdrawn—create vicious cycles where social difficulties generate emotional and behavioral problems that further impair social functioning.

8- Evidence-Based Intervention Strategies

Cognitive-Behavioral Interventions

Cognitive-behavioral therapy (CBT) represents one of the most extensively validated approaches for adolescent educational problems. CBT teaches adolescents to identify relationships between thoughts, feelings, and behaviors; recognize cognitive distortions; and develop more adaptive thinking patterns and coping strategies.

Meta-analytic evidence supports CBT effectiveness for adolescent depression, anxiety, and conduct problems (Weisz et al., 2006). School-based CBT programs demonstrate particular promise because they provide accessible, stigma-free intervention within naturalistic settings.

However, critical analysis reveals important limitations. Standard CBT protocols developed for adults may not fully address adolescent developmental characteristics. Adolescents' developing metacognitive abilities may limit capacity for abstract cognitive restructuring. The emphasis on individual cognition may insufficiently address the social and systemic factors contributing to adolescent problems.

Third-wave CBT approaches—including dialectical behavior therapy (DBT) and mindfulness-based interventions—address some limitations by incorporating acceptance, mindfulness, and emotion regulation skills particularly relevant to adolescent emotional intensity (Hofmann et al., 2012).

Resilience-Focused Interventions

Resilience-focused interventions target protective factors across individual and environmental domains. Dray et al. (2017) conducted a systematic review of universal school-based resilience interventions, finding small but significant positive effects on mental health outcomes, with CBT-based approaches showing particular promise.

Key components of effective resilience programs include:

- **Cognitive skills:** Problem-solving, optimistic thinking, cognitive restructuring
- **Emotional skills:** Emotion identification, regulation strategies, distress tolerance
- **Social skills:** Communication, conflict resolution, help-seeking
- **Environmental supports:** School connectedness, positive peer networks, mentoring relationships

Critical analysis suggests that resilience interventions are most effective when embedded within comprehensive approaches addressing both individual skills and environmental conditions. Standalone skills training without environmental change may be insufficient for adolescents facing substantial adversity.

Systemic and Ecological Interventions

Recognizing that adolescent problems emerge from multi-level interactions, systemic interventions target family, school, and community systems:

Family-Based Interventions: Programs like Functional Family Therapy and Multisystemic Therapy address family interaction patterns that maintain adolescent problems. These approaches recognize that adolescent behavioral difficulties often reflect and perpetuate dysfunctional family dynamics including harsh discipline, parental inconsistency, and disrupted attachment.

School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS): This framework establishes school-wide behavioral expectations, consistent recognition of positive behavior, and tiered intervention systems. Research indicates reductions in disciplinary referrals and improvements in school climate when implemented with fidelity (Bradshaw et al., 2010).

Social-Emotional Learning (SEL) Programs: Comprehensive SEL curricula teach self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making across grade levels. Meta-analytic evidence shows significant improvements in social-emotional skills, attitudes, behavior, and academic performance (Durlak et al., 2011).

Physical Activity and Mindfulness Interventions

Emerging evidence supports non-traditional interventions addressing adolescent developmental needs:

Physical Activity: Exercise interventions demonstrate small but significant improvements in self-esteem, self-concept, and reductions in depression and anxiety (Liu et al., 2015). Physical activity may be particularly developmentally appropriate for adolescents given their biological need for movement and the stress-reducing effects of exercise.

Mindfulness-Based Interventions: School-based mindfulness programs show small positive effects on cognitive and socio-emotional outcomes, though effects on behavioral and academic outcomes remain less established (Maynard et al., 2017). Mindfulness skills may help adolescents manage emotional intensity and attentional challenges.

Comparative Analysis of Intervention Approaches

Approach	Theoretical Basis	Target Domain	Evidence Base	Developmental Appropriateness	Implementation Requirements
CBT	Cognitive theory	Individual cognition/emotion	Strong	Moderate—requires abstract reasoning	Trained therapists, structured sessions
Resilience programs	Resilience theory	Individual skills/protective factors	Moderate	High—skills-based, experiential	Curriculum materials, teacher training
Family therapy	Systems theory	Family interactions	Strong for severe problems	High—addresses natural context	Specialized therapists, family engagement
SWPBS	Behavioral theory	School climate/behavior	Moderate-Strong	High—universal, proactive	Administrative support, staff training
SEL	Multiple theories	Social-emotional competencies	Strong	High—developmentally sequenced	Comprehensive curriculum, staff development
Physical activity	Biological/health	Physical/emotional wellbeing	Emerging	High—matches biological needs	Facilities, scheduling, instructor training

Approach	Theoretical Basis	Target Domain	Evidence Base	Developmental Appropriateness	Implementation Requirements
Mindfulness	Contemplative traditions	Attention/emotion regulation	Emerging	Moderate—requires sustained attention	Instructor training, practice time

This comparison reveals that no single approach addresses all adolescent educational problems comprehensively. Effective intervention likely requires integrated multi-level approaches combining individual skill development, environmental modification, and systemic restructuring.

9- Results

Result 1: Multi-Determined Nature of Adolescent Educational Problems

The theoretical analysis confirms that adolescent educational problems are fundamentally multi-determined, emerging from interactions among biological vulnerabilities, psychological characteristics, family dynamics, school environments, peer influences, and broader sociocultural factors. Single-factor explanations—whether biological determinism, family pathology, or school failure—are theoretically inadequate and practically ineffective. Interventions targeting isolated factors without addressing systemic interactions are unlikely to produce sustainable change.

Result 2: Developmental Mismatch as Core Mechanism

A central mechanism underlying adolescent educational problems is the mismatch between developmental needs and environmental

affordances. Adolescents require autonomy, competence, relatedness, physical activity, and meaningful identity work; traditional educational structures often provide control, standardized evaluation, impersonal treatment, sedentary instruction, and abstract content. This mismatch generates reactance, disengagement, and maladaptive coping that manifest as educational problems.

Result 3: Protective Factor Activation

Resilience research demonstrates that protective factors—particularly supportive adult relationships, skill competencies, and meaningful participation—can buffer risk effects and promote positive development even under adversity. However, protective factors are not merely individual traits but emerge from person-environment interactions. Schools can actively cultivate protective factors through relationship-centered practices, competency-supportive instruction, and inclusive participation structures.

Result 4: Intervention Specificity and Context Sensitivity

Evidence indicates that intervention effectiveness varies substantially depending on population characteristics, implementation context, and fidelity. Universal prevention programs show smaller but broader effects; targeted interventions show larger effects for specific populations but may miss unidentified at-risk youth. Cultural adaptation is essential—interventions developed in Western contexts require modification for diverse populations.

Result 5: Limitations of Punitive Approaches

Critical analysis reveals that punitive disciplinary approaches are not only ineffective but actively harmful, increasing future behavioral problems, academic disengagement, and school dropout while

disproportionately affecting vulnerable populations. Restorative and rehabilitative approaches that maintain connection while addressing harm show greater promise.

Result 6: Need for Systemic Transformation

Ultimately, sustainable improvement in adolescent educational outcomes requires systemic transformation rather than isolated interventions. Individual student support, however well-designed, cannot compensate for structurally dysfunctional educational environments. Comprehensive reform addressing curriculum relevance, pedagogical flexibility, relationship quality, evaluation methods, and family engagement is necessary.

10- Recommendations

For Educators

1. **Adopt Developmentally Responsive Pedagogy:** Design instruction that accommodates adolescent cognitive, emotional, and social characteristics. Incorporate active learning, choice, collaboration, and real-world relevance. Reduce sedentary instruction time and incorporate physical movement.

2. **Build Developmental Relationships:** Prioritize warm, respectful teacher-student relationships characterized by emotional support, high expectations, and autonomy support. Such relationships serve as primary protective factors against educational risks.

3. **Implement Restorative Practices:** Replace punitive discipline with restorative approaches that repair harm, rebuild relationships, and reintegrate students. Train staff in restorative communication and conflict resolution.

4. **Teach Explicitly for Transfer:** Directly instruct self-regulation, emotional management, and social problem-solving skills with opportunities for practice across contexts. Connect skills instruction to real adolescent challenges.

5. **Differentiate for Diversity:** Recognize that adolescents vary enormously in developmental timing, cultural background, learning needs, and life circumstances. Avoid one-size-fits-all approaches.

For School Administrators

1. **Create Need-Supportive Environments:** Restructure policies and practices to support autonomy (meaningful choice, voice), competence (appropriate challenge, skill-building), and relatedness (belonging, community).

2. **Invest in Comprehensive SEL:** Implement evidence-based social-emotional learning curricula with adequate training, materials, and ongoing support. Integrate SEL across academic content rather than treating it as peripheral.

3. **Establish Multi-Tiered Support Systems:** Develop tiered intervention frameworks providing universal prevention, targeted early intervention, and intensive individualized support coordinated across academic, behavioral, and mental health domains.

4. **Partner with Families:** Move beyond information transmission to genuine family engagement. Provide support for family functioning, communicate respectfully, and involve families in decision-making.

5. **Monitor and Adjust:** Use data systematically to identify problems early, evaluate intervention effectiveness, and guide continuous improvement.

For Policymakers

1. **Fund Prevention and Early Intervention:** Shift resources from remedial and disciplinary responses to prevention and early support. Invest in school-based mental health services, SEL programming, and family support.

2. **Reduce Structural Inequalities:** Address funding disparities, resource inequities, and discriminatory practices that concentrate educational problems in disadvantaged communities.

3. **Support Educator Development:** Provide comprehensive pre-service and in-service preparation in adolescent development, relationship skills, classroom management, and intervention strategies.

4. **Promote Cross-System Collaboration:** Facilitate coordination among education, mental health, child welfare, and juvenile justice systems to provide integrated support for adolescents with complex needs.

5. **Invest in Research and Evaluation:** Fund rigorous research on intervention effectiveness, implementation conditions, and long-term outcomes. Support dissemination of evidence-based practices.

For Mental Health Professionals

1. **Collaborate with Schools:** Provide consultation, training, and direct services within educational settings rather than isolated clinical contexts. Understand school cultures and constraints.

2. **Use Developmentally Appropriate Methods:** Adapt therapeutic approaches to adolescent cognitive, emotional, and social characteristics. Incorporate technology, peer elements, and experiential methods.

3. **Address Systemic Factors:** Assess and intervene with family, peer, and school systems rather than focusing exclusively on individual adolescents. Advocate for environmental changes.

4. **Cultivate Cultural Humility:** Recognize own cultural assumptions and adapt practice for diverse adolescent populations. Involve families and communities respectfully.

For Families

1. **Maintain Warmth and Structure:** Provide emotional support alongside clear expectations and consistent follow-through. Avoid authoritarian or permissive extremes.

2. **Support Autonomy Development:** Gradually increase adolescent decision-making responsibility while providing guidance and safety limits. Respect emerging identity.

3. **Monitor and Mentor:** Maintain awareness of adolescent activities and relationships without intrusive surveillance. Serve as available consultants rather than controlling managers.

4. **Engage with School:** Communicate regularly with teachers, attend school events, and support educational values while advocating for adolescent needs.

5. **Model and Teach Coping:** Demonstrate adaptive stress management, problem-solving, and emotional regulation. Explicitly teach these skills through everyday interactions.

Conclusion

Adolescent educational problems represent complex phenomena emerging from the interaction of developmental transitions, environmental demands, and sociocultural contexts. This theoretical analytical study has demonstrated that effective response requires moving beyond isolated individual interventions toward comprehensive, developmentally-informed, ecologically-sensitive approaches.

The central insight is that adolescent educational problems are not simply deficits within individual students but symptoms of systemic mismatches between developmental needs and environmental

affordances. Punitive and remedial approaches that blame adolescents for systemic failures are not only ineffective but ethically problematic. Instead, effective intervention requires restructuring educational environments to support adolescent development while building individual skills and protective factors.

The evidence supports multi-level intervention integrating cognitive-behavioral skill development, resilience factor enhancement, systemic environmental modification, and relationship-centered practice. No single approach is sufficient; sustainable improvement requires coordinated action across individual, family, school, and community levels.

Looking forward, the challenge is not merely technical—implementing specific programs—but transformational—reimagining education as developmentally responsive, relationally rich, and equity-focused. This transformation requires sustained commitment, adequate resources, and collaborative action among all stakeholders invested in adolescent wellbeing.

As Eccles and Roeser (2011) observed, "Schools can be places where adolescents thrive or places where they flounder." The difference lies not in adolescent characteristics alone but in the match between what adolescents need and what schools provide. Creating schools where adolescents thrive is perhaps the most important educational challenge of our time.

References:

AcademyHealth. (2018). *What interventions help teens and young adults prevent and manage behavioral health challenges?* Rapid evidence review. https://www.academyhealth.org/sites/default/files/Rapid_Evidence_Review_Behavioral_HealthJan2018.pdf

American Psychological Association. (2008). *Are zero tolerance policies effective in schools?* APA Zero Tolerance Task Force Report. <https://www.apa.org/pubs/info/reports/zero-tolerance>

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.

Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., et al. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813–824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early and late adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139–186). Academic Press.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.

Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK child mentoring program: A social and emotional learning curriculum for elementary school students. *Journal of Primary Prevention*, 42, 531–547. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00642-3>

Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The empirical status of the "new wave" of cognitive behavioral therapy. *Psychiatric Clinics of North America*, 33(3), 701–710. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2010.04.006>

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>

Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How does physical activity intervention improve self-esteem and self-concept in children and adolescents? Evidence from a meta-analysis. *PLoS ONE*, 10(8), e0134804. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134804>

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

Maynard, B. R., Solis, M., Miller, V., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socio-emotional functioning of primary and secondary students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–144. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.5>

National Center for Education Statistics. (2022). *The condition of education 2022*. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/programs/coe/>

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.1159/000271225>

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>

United Nations. (2021). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

U.S. Department of Education. (2021). *2017–18 civil rights data collection*. Office for Civil Rights. <https://ocrdata.ed.gov/>

Weisz, J. R., McCarty, C. A., & Valeri, S. M. (2006). Effects of psychotherapy for depression in children and adolescents: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 132–149. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.132>

World Health Organization. (2021). *Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents: Helping adolescents thrive*. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240038300>

نماذج من تصاميم التعليم الإلكتروني المعتمدة في مجال التدريس: دراسة نظرية وتحليلية

Models of Electronic Instructional Design Used in Teaching: A Theoretical and Analytical Study

أ. فليح شعبان، كلية التربية، جامعة السودان

Flih2012@gmail.com

تاريخ استلام المقال: 2025-01-02 تاريخ المراجعة: 2025-04-12 تاريخ النشر: 2025-06-05

الملخص:

تهدف هذه الدراسة النظرية التحليلية إلى استعراض وتحليل نماذج التصميم التعليمي الإلكتروني المستخدمة في مجال التدريس المعاصر، والكشف عن آليات فعاليتها وتقييم مدى ملاءمتها للبيئات التعليمية الرقمية المتنوعة. تستند الدراسة إلى تحليل نقدي للنماذج التقليدية والحديثة، بما في ذلك نموذج أديس (ADDIE)، والنظامية، والتصميم التكيفي، والتصميم السريع، والتصميم القائم على النظرية، مع تسليط الضوء على التحولات النظرية والتقنية التي أعادت تشكيل الممارسات المهنية في هذا المجال. تخلص الدراسة إلى أن الفعالية التعليمية في البيئات الرقمية لا تتحقق من خلال النموذج بحد ذاته، بل من خلال القدرة على التكيف والتكامل بين النماذج المتعددة، مع مراعاة السياق الثقافي والتنموي والتقني للمتعلمين. وتقدم الدراسة إطاراً مفاهيمياً متكاملاً يُمكن المصممين التعليميين والباحثين من اختيار النماذج الأنسب وتوظيفها بشكل نقدي. الكلمات المفتاحية: التصميم التعليمي الإلكتروني، نموذج أديس، التصميم التكيفي، التعلم الإلكتروني، التصميم التعليمي النظامي، التصميم السريع، التعلم الرقمي، نظرية التحميل المعرفي.

Abstract:

This theoretical and analytical study aims to review and analyze Electronic Instructional Design models used in contemporary teaching, identify the mechanisms underlying their effectiveness, and assess their suitability for diverse digital learning environments. The study is based on a critical analysis of traditional and modern models, including the ADDIE model, systems theory, adaptive design, rapid design, and theory-based design, while highlighting the theoretical and technical shifts that have reshaped professional practices in this field. The study concludes that educational effectiveness in digital environments is not achieved through any single model, but rather through the ability to adapt and integrate multiple models, taking into account the cultural, developmental, and technical context of learners. The study presents an integrated conceptual framework that enables instructional designers and researchers to select the most appropriate models and apply them critically.

Keywords: Electronic Instructional Design, ADIS model, adaptive design, e-learning, systematic instructional design, rapid design, digital learning, cognitive load theory.

المقدمة:

يشهد مجال التعليم تحولاً جذرياً في العقد الأخير، مدفوعاً بالتطورات التقنية المتسارعة وتغيرات الأنماط الاجتماعية والاقتصادية العالمية. وقد أصبح التصميم التعليمي الإلكتروني (Electronic Instructional Design) أحد المجالات الأكثر أهمية في علوم التربية المعاصرة، إذ يتجاوز مجرد نقل المحتوى التعليمي إلى البيئة الرقمية، ليصل إلى بناء تجارب تعليمية متكاملة تستثمر الإمكانيات التقنية في خدمة العمليات التعليمية (ريزر وديمبسي، 2018، ص. 15).

يُعرف التصميم التعليمي الإلكتروني بأنه "العملية النظامية لتحليل الاحتياجات التعليمية، وتصميم استراتيجيات التعلم، وتطوير المواد الرقمية، وتنفيذها، وتقييم فعاليتها في بيئات تعليمية إلكترونية" (برانش، 2009، ص. 23). وتتنوع النماذج المستخدمة في هذا المجال بين النماذج التقليدية الخطية، والنماذج التكرارية، والنماذج التكيفية، والنماذج القائمة على النظرية، مما يطرح إشكاليات جوهرية حول كيفية اختيار النموذج الأنسب وتوظيفه في سياقات تعليمية متباينة.

تُشير الدراسات الحديثة إلى أن جائحة كوفيد-19 عجلت بالتحول الرقمي في التعليم، حيث أجبرت المؤسسات التعليمية على الانتقال السريع إلى التعليم عن بعد، مما كشف عن فجوات كبيرة في الجاهزية التقنية والتصميمية (اليونسكو، 2021، ص. 8). وقد أظهرت هذه التجربة أن مجرد توفر التقنية لا يكفي لتحقيق فعالية تعليمية، بل يتطلب الأمر تصميماً تعليمياً متعمقاً يُراعي خصائص المتعلمين وطبيعة البيئة الرقمية.

تنتقل هذه الدراسة من الإدراك بأن التصميم التعليمي الإلكتروني يقف اليوم عند مفترق طرق: فمن ناحية، توفر النماذج التقليدية منهجية منظمة وشاملة، لكنها قد تفتقر إلى المرونة المطلوبة في البيئات الرقمية المتغيرة؛ ومن ناحية أخرى، تقدم النماذج الحديثة مرونة وتكيفاً، لكنها قد تفتقر إلى الأساس النظري والتجريبي الراسخ. وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى بناء فهم نظري متكامل يُمكن من التنقل بين هذه النماذج بشكل نقدي واع.

1- الإشكالية:

يشهد العالم تحولاً رقمياً شاملاً يُعيد تشكيل قطاعات الحياة المختلفة، والتعليم في مقدمتها. وقد أصبح التعلم الإلكتروني (E-learning) ظاهرة عالمية لا يمكن تجاهلها، حيث تشير التقديرات إلى أن سوق التعلم الإلكتروني العالمي سيصل إلى 375 مليار دولار بحلول عام 2026 (ريزر، 2017، ص. 5). وفي هذا السياق، يكتسب التصميم التعليمي الإلكتروني أهمية استراتيجية، إذ يُمثل العمود الفقري الذي يُحدد جودة التجربة التعليمية الرقمية.

حيث يُميّز التصميم التعليمي الإلكتروني عن التصميم التقليدي في عدة جوانب جوهرية: فهو يتعامل مع بيئة غير مادية يتفاعل فيها المتعلم مع واجهات رقمية؛ ويتطلب مراعاة خصائص الوسائط المتعددة وكيفية تأثيرها على العمليات المعرفية؛ ويستلزم تصميمًا تفاعلياً يتجاوز النقل الأحادي للمعلومات؛ ويتطلب تقييمًا مستمرًا يستثمر بيانات التعلم (Learning Analytics) في تحسين التصميم (سيمنز ولونغ، 2011، ص. 31).

كما تواجه المؤسسات التعليمية تحديات متعددة تُبرز أهمية التصميم التعليمي الإلكتروني: تنوع المتعلمين: تضم الفصول الدراسية الرقمية متعلمين من خلفيات ثقافية واجتماعية واقتصادية متباينة، يختلفون في مستوياتهم المعرفية السابقة، وأنماط تعلمهم، ودوافعهم، وقدراتهم التقنية. ويُشكل هذا التنوع تحدياً للتصميم الموحد الذي لا يُراعي الفروق الفردية. الحاجة إلى التعلم مدى الحياة: أصبح التعلم مستمراً ومتجدداً، يمتد عبر مراحل الحياة المختلفة. ويتطلب ذلك تصاميم تعليمية مرنة تُمكن المتعلمين من التعلم في أوقاتهم وأماكنهم، وبوتيرتهم الخاصة.

التطور التقني المتسارع: تتجدد الأدوات والمنصات التقنية بوتيرة سريعة، مما يتطلب تصاميم تعليمية قابلة للتكيف مع تقنيات متنوعة دون إعادة بناء كاملة.

التحول نحو المتعلم: أصبح التركيز ينتقل من المعلم كمصدر للمعرفة إلى المتعلم كباني للمعرفة، مما يتطلب تصاميم تدعم الاستكشاف والاكتشاف والتفاعل الاجتماعي.

لذلك تتمحور الإشكالية المركزية لهذه الدراسة حول التناقض بين التنوع الكبير في النماذج المتاحة للتصميم التعليمي الإلكتروني، وغياب الإطار التكاملية الذي يُمكن المصممين التعليميين من اختيار النموذج الأنسب وتوظيفه بشكل نقدي في سياقات تعليمية متباينة. ويمكن صياغة الإشكالية في التساؤلات التالية:

كيف يمكن بناء إطار نظري تكاملي يُمكن من تحليل نماذج التصميم التعليمي الإلكتروني وتقييم فعاليتها، واختيار النموذج الأنسب وتوظيفه بما يُحقق أقصى فعالية تعليمية في بيئات رقمية متنوعة؟

التساؤلات الفرعية:

1. ما هي المقومات النظرية والعملية للنماذج الرئيسية في التصميم التعليمي الإلكتروني (أديس، النظامية، التكيفي، السريع، القائم على النظرية)؟

2. كيف تتفاعل هذه النماذج مع المتغيرات التعليمية والتقنية والثقافية في البيئات الرقمية؟
3. ما هي الحدود الفاصلة بين النماذج التقليدية الخطية والنماذج الحديثة المرنة، وكيف يمكن التنقل بينهما؟
4. ما هي المعايير التي يجب توفرها في النموذج التصميمي لضمان فعاليته في البيئات الرقمية المتنوعة؟
5. كيف يمكن تطوير نماذج هجينة تجمع بين منهجية النماذج التقليدية ومرونة النماذج الحديثة؟

2- أهداف الدراسة:

الهدف العام: بناء إطار نظري تحليلي متكامل لاستعراض وتقييم نماذج التصميم التعليمي الإلكتروني، وتحديد المعايير المثلى لاختيار النموذج الأنسب وتوظيفه في سياقات تعليمية رقمية متنوعة.

الأهداف الفرعية:

1. تحليل المفاهيم الأساسية للتصميم التعليمي الإلكتروني، وبناء تعريفات تشغيلية دقيقة للنماذج المستخدمة.
2. تأصيل الدراسة في النظريات التعليمية والنفسية والتقنية المؤسسة للتصميم التعليمي الإلكتروني.
3. تحليل نقدي لخمسة نماذج رئيسية: أديس (ADDIE)، ديك وكاري (Dick & Carey)، ميريل (Merrill)، التصميم السريع (Rapid Prototyping)، والتصميم التكيفي (Adaptive Design).
4. استخلاص معايير فعالية النماذج من خلال المقاربة التحليلية.
5. اقتراح إطار مفاهيمي يُمكن من التنقل بين النماذج بشكل نقدي.
6. تقديم توصيات عملية للمصممين التعليميين والباحثين والمؤسسات التعليمية.

3- الإطار النظري للدراسة:

تعريف التصميم التعليمي الإلكتروني:

يُعرف التصميم التعليمي الإلكتروني بأنه "العملية النظامية لتحليل احتياجات التعلم في البيئات الرقمية، وتصميم استراتيجيات تعليمية تستثمر الإمكانيات التقنية، وتطوير مواد تعليمية رقمية، وتنفيذها في بيئات تعليمية إلكترونية، وتقييم فعاليتها بشكل مستمر" (برانش، 2009، ص. 23). ويتضمن هذا التعريف عدة عناصر جوهرية:

- النظامية: التصميم ليس عملية عشوائية أو إبداعية بحتة، بل هو عملية منظمة تتبع خطوات منطقية ومنهجية.
- التحليل: يبدأ التصميم بفهم عميق للسياق التعليمي، والمتعلمين، والأهداف، والقيود.
- التقنية: يستثمر التصميم الإمكانيات التقنية المتاحة في خدمة الأهداف التعليمية.
- التقييم: يتضمن التصميم آليات مستمرة للتقويم والتحسين.

النموذج التصميمي (Instructional Design Model)

يُشير النموذج التصميمي إلى "التمثيل المبسط للعملية التصميمية، يُحدد مراحلها، وعلاقاتها، والمخرجات المتوقعة من كل مرحلة" (ديك وكاري وكاري، 2015، ص. 4). ويُميز النموذج عن النظرية في أنه يقدم إرشادات عملية أكثر تحديداً، بينما تقدم النظرية تفسيرات للظواهر التعليمية.

البيئة التعليمية الإلكترونية:

تُعرف البيئة التعليمية الإلكترونية بأنها "السياق الرقمي الذي يتم فيه التفاعل بين المتعلم والمحتوى والمعلم والأقران، ويتضمن المنصات التقنية، والمواد التعليمية الرقمية، وأدوات التواصل والتعاون، وأنظمة الإدارة والتقييم" (مور، 2017، ص. 45).

النظريات المؤسسة:

نظرية التحميل المعرفي (Cognitive Load Theory):

طوّر سويلر (1988، ص. 257) نظرية التحميل المعرفي، التي تُشكل أحد أهم الأسس النظرية للتصميم التعليمي الإلكتروني. تفترض النظرية أن العملية التعليمية تتطلب معالجة معلومات في الذاكرة العاملة (Working Memory)، التي تتميز بسعة محدودة. ويُميز سويلر بين ثلاثة أنواع من الحمل المعرفي:

الحمل الجوهري (Intrinsic Load): الحمل الناتج عن تعقيد المادة التعليمية ذاتها، ويعتمد على تفاعل العناصر المكونة للمادة ومستوى خبرة المتعلم. لا يمكن للتصميم تقليل هذا الحمل، لكنه يمكن أن يُديره من خلال التسلسل والتجزئة والتدرج.

الحمل الخارجي (Extraneous Load): الحمل الناتج عن طريقة تقديم المادة، وليس عن المادة ذاتها. يتولد من تصاميم غير فعالة، مثل التنقل المعقد، أو الوسائط غير ذات الصلة، أو التعليمات غير الواضحة. يجب على التصميم الفعال تقليل هذا الحمل إلى الحد الأدنى.

الحمل المولد (Germane Load): الحمل الموجه نحو بناء المخططات المعرفية وأتمتتها، وهو الحمل الإيجابي الذي يُمثل التعلم الفعلي. يجب على التصميم تعظيم هذا الحمل من خلال توفير فرص للمعالجة العميقة والتأمل والتطبيق.

وسّع ماير (2009، ص. 63) هذه النظرية ليطبقها على التعلم متعدد الوسائط مستخرجاً اثني عشر مبدأً تجريبياً للتصميم، منها مبدأ التماسك الذي يقتضي إزالة المواد غير ذات الصلة، ومبدأ التقارب المكاني الذي يقتضي وضع الكلمات والرسوم المتناظرة قرب بعضها، ومبدأ الوسيلة الذي يفضل تقديم الكلمات كتعليق صوتي بدلاً من نص على الشاشة.

نظرية التعلم المتعدد الوسائط:

يُعرف ماير (2009، ص. 47) التعلم المتعدد الوسائط بأنه "التعلم من المواد التي تتضمن كلمات (مثل النص المطبوع أو المنطوق) وصور (مثل الرسوم التوضيحية أو الصور أو الرسوم المتحركة أو الفيديو)". ويفترض أن المتعلم يملك قناتين منفصلتين لمعالجة المعلومات: قناة بصرية/مكانية وقناة سمعية/لفظية. ويحدث التعلم الفعال عندما يختار المتعلم المعلومات ذات الصلة من كل قناة، وينظمها في تمثيلات متماسكة، ويدمج هذه التمثيلات مع المعرفة السابقة.

النظرية البنائية

ترى النظرية البنائية أن المتعلم ليس مستقبلاً سلبياً للمعرفة، بل هو باني نشط لها. ويُؤكد جوناسن (1999، ص. 217) على أن بيئات التعلم البنائية يجب أن تدعم بناء المعرفة من خلال التجربة، وتقديم سياقات تعليمية حقيقية، وتمثيلات متعددة للمعرفة، وحالات دراسية واقعية. وفي البيئات الإلكترونية، يقتضي ذلك تصاميم تدعم:

- التعلم القائم على المشكلات (Problem-Based Learning)

- التفاعل الاجتماعي والتفاوض على المعنى

- التأمل والوعي بالذات (Metacognition)

- التكيف مع أنماط التعلم المختلفة

نظرية التعلم المتصل (Connectivism)

اقترح سيمنز (2005، ص. 4) نظرية التعلم المتصل كإطار نظري للعصر الرقمي، مُشيراً إلى أن المعرفة لم تعد حكرًا على الأفراد، بل هي موزعة عبر شبكات من الأشخاص والتقنيات ومصادر المعلومات. ويُمثل التعلم من هذا المنظور القدرة على التعرف على الأنماط والتنقل بينها، أكثر منه تراكم المعرفة الفردية. ويحمل هذا تداعيات جوهرية للتصميم التعليمي الإلكتروني، تتمثل في:

- تعليم مهارات التنقل والتقييم في الشبكات المعلوماتية
- النظر إلى التقنية كامتداد معرفي وليس مجرد أداة توصيل
- دعم التعاون والذكاء الجمعي
- تبني التعلم كعملية مستمرة متصلة وليست أحداثاً منفصلة

النماذج الرئيسية في التصميم التعليمي الإلكتروني

النموذج الأول: نموذج أديس (ADDIE Model)

يُعد نموذج أديس الأكثر شيوعاً وتأثيراً في مجال التصميم التعليمي. ويتكون من خمس مراحل متسلسلة (برانش، 2009، ص. 23):

التحليل (Analysis): تحديد الاحتياجات التعليمية، وتحليل الجمهور المستهدف، وتحديد الأهداف التعليمية، وتحليل السياق التعليمي والتقني.

التصميم (Design): تحديد استراتيجيات التعلم، واختيار الوسائط والتقنيات، وتصميم أنشطة التعلم، وتحديد أساليب التقييم.

التطوير (Development): إنتاج المواد التعليمية الرقمية، وتطوير الاختبارات، وبناء الواجهات والتفاعلات.

التنفيذ (Implementation): نشر المواد في البيئة التعليمية، وتدريب المعلمين أو الميسرين، وإدارة العملية التعليمية.

التقييم (Evaluation): تقييم فعالية التصميم من خلال التقييم الاستمراري (Formative) والتقييم الختامي (Summative).

- التحليل النقدي: يتميز نموذج أديس بشموليته ومنهجيته، مما يجعله مناسباً للمشاريع الكبيرة والمعقدة. لكنه يواجه انتقادات جوهرية في البيئات الرقمية السريعة التغير:
- الخطية الزمنية: التسلسل الخطي للمراحل قد يكون بطيئاً جداً أمام التطورات التقنية السريعة.
 - الصلابة: صعوبة العودة إلى مراحل سابقة أو إجراء تعديلات جوهرية دون إعادة بناء.
 - غياب التكرار: لا يتضمن آليات تكرارية واضحة، رغم أن بعض التطبيقات تُدخل تكراراً ضمناً.

النموذج الثاني: النهج النظامي لديك وكاري (Dick and Carey Systems Approach)

- يُقدم ديك وكاري (2015، ص. 1) نهجاً نظامياً يركز على العلاقة بين مكونات التصميم المختلفة، ويتكون من عشر خطوات:
1. تحديد الأهداف التعليمية
 2. إجراء التحليل التعليمي
 3. تحليل المتعلمين والسياقات
 4. صياغة أهداف الأداء
 5. تطوير أدوات التقييم
 6. تطوير استراتيجية تعليمية
 7. تطوير واختيار المواد التعليمية
 8. تصميم وتنفيذ التقييم الاستمراري
 9. تصميم وتنفيذ التقييم الختامي
 10. المراجعة والتنقيح

التحليل النقدي: يتميز هذا النهج بوضوح المكونات وترابطها، مما يُسهّل تتبع العلاقة بين كل قرار تصميمي والنتائج المتوقعة. ويُعتبر مناسباً للبيئات التي تتطلب وضوحاً في المسؤوليات والمخرجات. لكنه يواجه تحديات في البيئات الإلكترونية:

- التعقيد الإجرائي: الخطوات العشر قد تكون مرهقة للمشاريع الصغيرة أو السريعة.
- غياب التقنية: لا يتضمن إرشادات محددة حول كيفية استثمار الإمكانيات التقنية.
- التركيز على المحتوى: قد يُهمل الجوانب التفاعلية والاجتماعية في التعلم الإلكتروني.

النموذج الثالث: مبادئ ميريل الأولى (Merrill's First Principles of Instruction)

استخلص ميريل (2002، ص. 43) خمسة مبادئ أولى من تحليل نظريات تعليمية متعددة:

1. التعلم القائم على المشكلة: يجب أن يُقدم التعلم في سياق مشكلة حقيقية أو واقعية.
 2. تفعيل الخبرة السابقة: يجب أن يُفعل المتعلمون خبراتهم السابقة كأساس للتعلم الجديد.
 3. التجريد: (Demonstration) يجب أن تُعرض المهارات أو المعرفة الجديدة للمتعلمين.
 4. التطبيق: (Application) يجب أن يُتيح التصميم للمتعلمين فرصة للتطبيق والممارسة.
 5. التكامل: (Integration) يجب أن يُشجع التصميم على دمج ما تعلمه المتعلم في حياته العملية.
- التحليل النقدي: تتميز مبادئ ميريل بأنها نظرية تعليمية خالصة لا ترتبط بوسيلة تسليم معينة، مما يجعلها قابلة للتطبيق في بيئات إلكترونية متنوعة. وتُركّز على التعلم الفعّال أكثر منه على العملية التصميمية. لكنها:

- تفتقر إلى تفصيل إجرائي: لا تقدم خطوات عملية محددة للمصمم.
- تتطلب تفسيراً سياقياً: تحتاج إلى تفسير وتوظيف في كل سياق تقني وتعليمي.
- تُهمّل الجوانب التقنية: لا تتناول كيفية استثمار الإمكانيات التقنية في خدمة المبادئ.

النموذج الرابع: التصميم السريع (Rapid Prototyping / Agile Design)

يُستمد هذا النموذج من منهجيات تطوير البرمجيات السريعة، ويُركّز على تطوير نماذج أولية سريعة (Prototypes)، واختبارها مع المستخدمين، وتحسينها بشكل تكراري (لويجينغا وآخرون، 2019، ص. 1). ويتضمن دورات قصيرة من التخطيط والتصميم والتطوير والاختبار والتقييم.

- التحليل النقدي: يتميز التصميم السريع بمرونته وسرعته، مما يجعله مناسباً للبيئات التقنية المتغيرة. ويُتيح الاستجابة السريعة لملاحظات المتعلمين. لكنه يواجه تحديات:
- خطر السطحية: السرعة قد تكون على حساب العمق النظري والتحليل الشامل.
 - صعوبة التقييم: التكرار المستمر يجعل تحديد نقاط التقييم صعبة.
 - الاعتماد على الخبرة: يتطلب مصممين ذوي خبرة عالية لاتخاذ قرارات سريعة سليمة.

النموذج الخامس: التصميم التكيفي (Adaptive Design)

يُركّز التصميم التكيفي على بناء بيئات تعليمية تتكيف تلقائياً مع خصائص المتعلمين وأدائهم. ويستثمر تقنيات الذكاء الاصطناعي وتحليلات التعلم (Learning Analytics) لتخصيص المسار التعليمي، والمحتوى، والتغذية الراجعة لكل متعلم (سيمنز، 2011، ص. 5).

يُمثل التصميم التكيفي الاتجاه المستقبلي للتصميم التعليمي الإلكتروني، إذ يُجيب على حاجة التخصيص في بيئات متنوعة. لكنه:

- يتطلب بنية تحتية تقنية معقدة: يحتاج إلى أنظمة ذكاء اصطناعي متطورة.
- يؤثر قضايا أخلاقية: تتعلق بالخصوصية والانحياز الخوارزمي.
- يُهمل الجانب الاجتماعي: قد يُفضّل التعلم الفردي على حساب التفاعل الاجتماعي.

تحليل مقارن للنماذج:

النموذج	الأساس النظري	البنية	المرونة	السرعة	التكيف	المناسبة للبيئات الرقمية
أديس	النظم	خطية	منخفضة	بطيئة	ضعيف	متوسطة
ديك وكاري	النظم	خطية	منخفضة	بطيئة	ضعيف	متوسطة
ميريل	التعلم الفعّال	مبدئية	عالية	متوسطة	متوسط	عالية
التصميم السريع	تطوير البرمجيات	تكرارية	عالية	سريعة	قوي	عالية
التكيفي	الذكاء الاصطناعي	ديناميكية	عالية جداً	سريعة	قوي جداً	عالية جداً

تباين النماذج في درجة ملاءمتها للبيئات الرقمية. النماذج التقليدية (أديس، ديك وكاري) تقدم منهجية راسخة لكنها تفتقر إلى المرونة. النماذج الحديثة (السريع، التكيفي) تقدم مرونة وتكيفاً لكنها قد تفتقر إلى العمق النظري. ويُشير التحليل إلى الحاجة إلى نماذج هجينة تجمع بين منهجية النماذج التقليدية ومرونة النماذج الحديثة.

4- النتائج:

النتيجة الأولى: التنوع النظري والعملية

تؤكد الدراسة أن النماذج المتاحة للتصميم التعليمي الإلكتروني تتنوع تنوعاً كبيراً، يمتد من النماذج الخطية التقليدية إلى النماذج الديناميكية الحديثة. وهذا التنوع ليس مؤشراً على

تطور المجال فحسب، بل هو أيضاً مصدراً للحيرة والتباين في الممارسات المهنية. ويُشير التحليل إلى أن الاختيار بين النماذج يجب أن يكون مبنياً على تحليل دقيق للسياق التعليمي والتقني والثقافي، لا على الموضة أو التقاليد.

النتيجة الثانية: الحمل المعرفي كمعيار مركزي

تُبرز الدراسة أن نظرية التحميل المعرفي تُقدم معياراً مركزياً لتقييم فعالية النماذج التصميمية. فالنموذج الفعّال هو الذي يُدير الحمل الجوهري، ويُقلّل الحمل الخارجي، ويُعظم الحمل المولّد. وتختلف النماذج في قدرتها على تحقيق هذا التوازن: النماذج التقليدية قد تُنتج حملاً خارجياً عالياً من خلال تنقلاتها المعقدة، بينما النماذج التكيفية قد تُقلّل الحمل الخارجي لكنها قد تُنتج حملاً جوهرياً مفرطاً من خلال التعقيد التقني.

النتيجة الثالثة: التكيف السياقي

تُشير الدراسة إلى أن فعالية النموذج التصميمي لا تتحدد بخصائصه الداخلية فحسب، بل بمدى تكيفه مع السياق التعليمي. السياقات التي تتميز باستقرار نسبي وموارد وفيرة قد تستفيد من النماذج التقليدية الشاملة، بينما السياقات المتغيرة سريعاً قد تتطلب نماذج مرنة. والسياقات التي يتنوع فيها المتعلمون تتطلب نماذج تكيفية.

النتيجة الرابعة: الحاجة إلى النماذج الهجينة

يخلص التحليل إلى أن النماذج المنفردة -سواء تقليدية أو حديثة- غير كافية للتحديات المعاصرة. والحاجة ملحة إلى نماذج هجينة تجمع بين:

- المنهجية والشمولية من النماذج التقليدية
- المرونة والسرعة من النماذج السريعة
- التخصيص والتكيف من النماذج التكيفية
- التركيز على التعلم الفعّال من مبادئ ميريل

النتيجة الخامسة: التقييم كعملية مستمرة

تؤكد الدراسة أن التقييم في التصميم التعليمي الإلكتروني يجب أن يكون عملية مستمرة متكاملة، لا مرحلة ختامية. ويستثمر التقييم المستمر في تحليلات التعلم لتوفير بيانات فورية عن أداء المتعلمين، مما يُمكن من التعديلات السريعة. وتختلف النماذج في دمجها للتقييم: النماذج التقليدية تضع التقييم في مرحلة منفصلة، بينما النماذج الحديثة تُدمجه في كل دورة.

النتيجة السادسة: الجانب الاجتماعي والثقافي

يُشير التحليل إلى أن النماذج التصميمية -خاصة الحديثة- قد تهمل الجانب الاجتماعي والثقافي للتعلم. التخصيص الفردي المفرط قد يُضعف التفاعل الاجتماعي، والتكيف الخوارزمي قد لا يُراعي السياقات الثقافية المتنوعة. ويُشير هذا إلى ضرورة إدماج البعد الاجتماعي والثقافي في النماذج التصميمية، حتى الحديثة منها.

5- التوصيات:

1. وضع معايير وطنية: طور معايير وطنية للتصميم التعليمي الإلكتروني تُراعي السياق المحلي والعالمي.
2. دعم البحث والتطوير: خصص موارد للبحث في التصميم التعليمي الإلكتروني، خاصة في الجامعات ومراكز البحث.
3. تنظيم المحتوى الرقمي: ضع إطاراً تنظيمياً لجودة المحتوى الرقمي التعليمي، يحمي المتعلمين من المحتوى الرديء.
4. تقليص الفجوة الرقمية: استثمر في البنية التحتية الرقمية في المناطق المحرومة، وتأكد من أن التحول الرقمي لا يُهمش الفئات الضعيفة.
5. تعزيز الشراكات: شجع الشراكات بين المؤسسات التعليمية وشركات التقنية لضمان أن التطور التقني يخدم الأهداف التعليمية.

الخاتمة:

يُمثل التصميم التعليمي الإلكتروني أحد المجالات الأكثر ديناميكية في علوم التربية المعاصرة، إذ يقف عند تقاطع التطورات النظرية والتقنية والاجتماعية. وقد استعرضت هذه الدراسة النظرية التحليلية النماذج الرئيسية في هذا المجال، من النماذج التقليدية الخطية (أديس، ديك وكاري) إلى النماذج الحديثة المرنة (التصميم السريع، التصميم التكيفي)، مروراً بالمبادئ النظرية الخالصة (ميريل).

يخلص التحليل إلى أن لا نموذج واحد يمكن أن يُقدم حلاً شاملاً للتحديات المعاصرة. فالنماذج التقليدية تقدم منهجية وشمولية، لكنها تفتقر إلى المرونة المطلوبة في البيئات الرقمية المتغيرة. والنماذج الحديثة تقدم مرونة وتكيفاً، لكنها قد تفتقر إلى العمق النظري والتحليل الشامل. والحاجة ملحة إلى نماذج هجينة تجمع بين أفضل ما في النماذج المختلفة، مع الحفاظ على التوازن بين المنهجية والمرونة، والفردية والاجتماعية، والتقنية والبشرية.

يؤكد التحليل أن الفعالية التعليمية في البيئات الرقمية لا تتحقق من خلال التقنية بحد ذاتها، ولا من خلال النموذج التصميمي بمعزل عن السياق. بل تتحقق من خلال التوافق بين ثلاثة عناصر: النموذج التصميمي المناسب، المتعلمين بخصائصهم المتنوعة، والسياق التعليمي والثقافي والتقني. وهذا التوافق يتطلب من المصمم التعليمي أن يكون ممارساً نقدياً (Critical Practitioner) يتنقل بين النماذج بمرونة ووعي، لا تابعاً أعمى لنموذج واحد.

كما يُشير التحليل إلى أن نظرية التحميل المعرفي تُقدم معياراً موضوعياً لتقييم النماذج وتوجيه القرارات التصميمية. فالنموذج الفعال هو الذي يُحقق التوازن الأمثل بين أنواع الحمل المعرفي، مُمكنًا المتعلمين من توجيه مواردهم المعرفية نحو البناء المعرفي الإيجابي.

وتبقى التحديات المستقبلية كبيرة، خاصة مع تطور الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي والواقع المعزز. فكيف يمكن للمصمم التعليمي أن يستثمر هذه التقنيات دون المساس بالبعد الإنساني للتعليم؟ وكيف يمكن الحفاظ على التفاعل الاجتماعي في بيئات مفرطة التخصيص؟ وكيف يمكن ضمان العدالة والإنصاف في بيئات تعليمية رقمية متزايدة التمايز؟ هذه الأسئلة تتطلب بحثاً مستمراً وحواراً بين جميع المعنيين.

ختاماً، يمكن القول إن التصميم التعليمي الإلكتروني ليس مجرد تطبيق تقني للنظريات التعليمية، بل هو مجال نظري وعملي قائم بذاته، يتطلب بناء معرفة متخصصة تجمع بين فهم العمليات المعرفية، وإتقان الإمكانيات التقنية، والحساسية للسياقات الثقافية والاجتماعية. وهذا هو المسار الذي يجب أن تسلكه الدراسات والممارسات المستقبلية.

قائمة المراجع:

- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach* (pp. 15-30). Springer.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction* (8th ed., pp. 1-25). Pearson.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Looijenga, N., Kuhail, M. A., & Wilkins, J. (2019). Agile vs. plan-driven approaches in large-scale software development: A systematic literature review. *Proceedings of the 2019 ACM/IEEE International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement* (pp. 1-11). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ESEM.2019.8870181>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed., pp. 47-80). Cambridge University Press.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Moore, M. G. (2017). *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 45-60). Routledge.
- Reiser, R. A. (2017). A history of instructional design and technology. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed., pp. 1-22). Pearson.
- Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (Eds.). (2018). *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed., pp. 15-30). Pearson.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Siemens, G. (2011). Learning analytics: Envisioning a research discipline and a domain of practice. *Proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 4-8). ACM. <https://doi.org/10.1145/2090116.2090118>
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-32.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

مشكل الغش في الامتحانات (أسبابه، أشكاله، شخصية ممارسه، وسبل مواجهته) حسب

آراء الطلبة الجامعيين

Cheating in exams (causes, forms, practice personality, and ways to confront it) according to university students' opinions

عبد الهادي بية، جامعة تونس،

¹bia_hadi@live.fr

تاريخ استلام المقال: 2025-02-02 تاريخ المراجعة: 2025-02-13 تاريخ النشر: 2025-06-05

الملخص:

إن خطورة مشكلة الغش في الامتحانات لا تقتصر على الجوانب التعليمية فقط، بل قد تتعداها إلى جوانب حياتية أخرى للمتعلمين بعد تخرجهم، حيث يمكن أن يتطور إلى مرض مزمن لا علاج له. ضمن هذا السياق تأتي هذه الدراسة التي تهدف إلى تسليط الضوء على هذا المشكل التربوي، بالبحث في أسبابه، والأشكال التي يتجسد عبرها، ووضع مقترحات للحد منه، إضافة لأهم مميزات شخصية الغشاش، وذلك من منظور الطلبة المتدربين في الوسط الجامعي وذلك خلال الموسم الجامعي 2020-2021م، وقد اعتمدت الدراسة في ذلك على خطوات المنهج الوصفي التحليلي، وأداة بحث متمثلة في استبيان مكون من 40 فقرة مقسمة بالتساوي على أربع محاور رئيسية تناولت (الأسباب، الأشكال، المقترحات والمميزات الشخصية للغشاش)، واستعانت الدراسة في معالجة بياناتها على حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وكان من أهم نتائج الدراسة أن الغش في الامتحانات بكافة درجاته وأنواعه ينم عن ضعف القيم وضياع أهداف التعليم الكبرى، وعدم كفاءة النظام التعليمي، وعليه فهو يشكل بكافة أصنافه ودرجاته قضية تعليمية بالغة الخطورة لأنها تترك المسيرة التعليمية بأسرها.

الكلمات المفتاحية: الغش، الوسط الجامعي، أسباب الغش، أشكال الغش، شخصية الغشاش،

سبل المواجهة.

Abstract:

The seriousness of the problem of cheating on exams is not limited to educational aspects alone; rather, it may extend to other aspects of learners' lives after graduation, where it can develop into a chronic, incurable condition. In this context, this study aims to shed light on this educational problem by examining its causes, the forms it takes, and proposing measures to curb it, in addition to identifying the key personality traits of cheaters, from the perspective of students enrolled in the university setting during the 2020–2021 academic year. The study relied on the steps of the descriptive-analytical methodology and a research tool consisting of a 40-item questionnaire divided

equally across four main themes addressing (causes, forms, proposals, and personal characteristics of cheaters). The study analyzed its data using frequencies, percentages, arithmetic means, and standard deviations. One of the most significant findings of the study was that cheating on exams, in all its forms and degrees, reflects a lack of values, a loss of the broader goals of education, and the inefficiency of the educational system. Consequently, cheating, in all its forms and degrees, constitutes an extremely serious educational issue because it disrupts the entire educational process.

Keywords: cheating, university environment, reasons for cheating, forms of cheating, cheater personality, ways to confront.

1. مقدمة إشكالية:

أصبح الغش ظاهرة تحتاج إلى الاهتمام والمعالجة العلمية، باعتبارها ظاهرة مؤثرة في الحياة العامة للأفراد والمجتمعات، ومظهرا من مظاهر السلوكيات السلبية. فقد تعددت مظاهر الغش والتحايل وأخذت أشكالاً جديدة ومتطورة وأصبحت وسيلة للمتحايين لتحقيق أهدافهم بطرق غير مشروعة، حيث وجدوا من المبررات لسلوك الغش ما يشفع لهم سلوكياتهم التي تؤثر على تطور الأفراد وتطور المجتمعات، وبالتالي القضاء على الاستعدادات والقدرات الفطرية.

وقد عرفت المؤسسات التعليمية الجزائرية تزايداً ملحوظاً لظاهرة الغش في جميع المستويات، ما يوجب التصدي لها بكل الوسائل ومحاربتها والوقوف على أسبابها والبحث عن سبل مواجهتها. وقد يرتبط هذا التزايد بأهمية التعليم والرغبة في الحصول على الشهادات العلمية وضعف الوازع للاجتهاد، ما قد يدفع بعض الطلبة نحو الغش للحصول على نتائج مرتفعة وبالتالي منافسة غير شريفة بينهم. وبناء على ما سبق فإن ظاهرة الغش وانتشارها باتت تقلق كل مهتم بالشأن التربوي ومن الأهمية رصد حجم هذه الظاهرة وأبعادها.

2. تساؤلات الدراسة:

التساؤل الرئيس: هل ظاهرة الغش منتشرة بين المتعلمين حسب آراء الطلبة ؟

التساؤلات الفرعية:

- ما أسباب ظاهرة الغش حسب آراء الطلبة ؟
- ما أشكال الغش الشائعة بين المتعلمين حسب آراء الطلبة ؟
- ما المقترحات المقدمة من طرف الطلبة للقضاء على ظاهرة الغش ؟
- ما هي مميزات شخصية الغشاش حسب آراء الطلبة ؟

3. أهداف الدراسة:

- الكشف عن نسبة انتشار ظاهرة الغش بين المتعلمين حسب آراء الطلبة.
- معرفة أسباب سلوك الغش حسب آراء الطلبة.
- رصد أشكال الغش الشائعة بين المتعلمين حسب آراء الطلبة.
- التعرف على المقترحات المقدمة من طرف الطلبة للقضاء على ظاهرة الغش.
- التعرف على مميزات شخصية الغشاش حسب آراء الطلبة.

4. الإطار المفاهيمي للدراسة:

أولاً: مفهوم الغش

يقصد به ممارسة التلميذ لسلوك أو أكثر من أنواع السلوك المختلفة في الامتحان التي تشير إلى أنها سلوك غير مرغوب فيه وفقاً للمعايير الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، ولهذا نجد أن تعريف الغش يختلف من ثقافة إلى أخرى وفقاً للمعايير السائدة في ثقافة ما.

وقد اعتبر توماس ليكون أن الغش عملاً خاطئاً للأسباب التالية:

الغش يقلل احترام النفس، لأن التلميذ الذي يغش لن يكون فخوراً بأي علامة أو انجاز يحصل عليه بالغش.

الغش كذب، لأنه يخدع الآخرين وتفكيرهم.

الغش يقوض علاقة الثقة بين المعلم وتلاميذه.

الغش غير عادل لجميع الناس الذين لا يغشون.

إن التلميذ الذي يتعود الغش في المدرسة، فإنه سيجد أنه من السهل أيضاً أن يغش في مواضيع أخرى لاحقاً في الحياة، أو ربما في علاقاته الشخصية مع الآخرين. (محمد حسن العمارية، 2007، ص 166-167)

ثانياً: أساليب الغش في الامتحان

للغش أساليب وطرائق متعددة يقوم بها الطالب لذا فعلى المعلم أو المدرس أو الأستاذ الجامعي أن ينتبه إلى هذه الأساليب ويعمل على اكتشافها وحث الطلبة على عدم استعمالها ومن بين هذه الأساليب:

1 - البرشومة: وهي عبارة ورقة صغيرة جداً تحتوي على الموضوعات الدراسية مكتوبة بخط صغير جداً، يمكن للطلاب حملها بسهولة قبل الدخول إلى قاعة الامتحان.

- 2- استعمال جهاز(الموبايل) وسماعة الأذن يخفيها الطالب في غطاء الرأس أو ملابسه ولاسيما الطالبات اللواتي يرتدين الحجاب.
- 3- استخدام الإشارات وخاصة في الأسئلة الموضوعية التي تتطلب وضع علامة (/) أو (x) أو اختيار من متعدد، حيث يلجأ الطلاب إلى استخدام القلم؛ فإذا كان القلم سن القلم لأعلى معناها (/) وإذا كان لأسفل (x) ويمكن استخدام اليد.
- 4- الطريقة العادية في الغش من خلال تلقي الطالب الإجابة من زميله عن طريق المشافهة أو النقل المباشر من ورقة الإجابة، أو تداول ورقة إجابة بين الطلاب، ويرجع ذلك إلى انشغال المراقبين عن متابعة الطلبة، سواء بسبب تحديثهم مع بعضهم البعض، أو انشغالهم في جهاز الموبايل.
- 5- نقل الطالب المادة العلمية من فوق المقعد المخصص له، فقد يتمكن الطالب الدخول إلى قاعة الامتحان قبل بدئه بوقت قصير فيقوم بكتابة أجزاء من المادة العلمية فوقها ليستخدما أداة للغش وقد يستخدم أداة كتابة مثل القلم، والمسطرة والممحاة، والآلة الحاسبة، وراحة اليد. (عماد حسين عبيد المرشدي، 2014، ص2)

ثالثا: أسباب الغش

من بين الأسباب الشائعة للغش في البيت والمدرسة ما يلي:

- 1- مخاوف الطالب المتمحورة حول الإخفاق أو الفشل في الامتحان أو في تحقيق ما يطمح إليه من آمال. (أحمد محمد الزعبي، 2010)
- 2- الطالب الذي يشعر بعدم الكفاءة أو سوء الاستعداد يتوقع فشله في مهمة ما مما يزيد من احتمال قيامه بالغش.
- 3- أن تدريج العلامات والدرجات قد يكون سببا في إقدام الطالب على الغش.
- 4- عدم دراسة الطالب أو قراءته لمادة الاختبار كليا أو جزئيا نتيجة لظروف أسرية.
- 5- انشغال الطالب بمشكلة عاطفية تأخذ منه جل وقته واهتمامه.
- 6- صعوبة المادة الدراسية.
- 7- عدم قدرة الطالب على تنظيم وقته واستعماله بشكل مفيد وبناء. (محمد حسن العميرة، 2007، ص ص168-169)
- 8- عدم مناسبة الأسئلة لمستوى الطالب، أو قد تكون طويلة بشكل لا يتناسب مع وقت الامتحان.
- 9- كره المادة الدراسية وسوء العلاقة بين الأستاذ وطلابه.

10- تهاون المراقبين وانشغالهم. (عماد حسين عبيد المرشدي، 2014، ص ص2-3)

11- ضعف الوازع الديني لدى الطلبة.

12- الموضة وتقليد الغير: حيث يصرح بعض الطلاب عن أسباب غشهم في الامتحان بقولهم: "وجدت الآخرين ينقلون فنقلت أنا أيضا". وقول آخر لو لم أقدم المساعدة لزميلي لا تهمني زملائي بالأثنية وعدم مساعدة الغير وبشئ الصفات فابقي منبوذا بينهم. (مصطفى بن كاسي العلواني، 2013، ص3)

رابعا: الآثار السلبية للغش

1- تكاسل الطلبة وعزوفهم عن استذكار الموضوعات الدراسية .

2- ضعف روح المنافسة بين الطلبة.

3- التقليل من أهمية الاختبارات في تقويم التحصيل المدرسي للطلاب .

4- إعطاء عائد غير حقيقي وصورة مزيفة لنتائج العملية التعليمية تنتهي إلى تخريج أفراد ناقصي الكفاءة وقل انضباط في أعمالهم.

5- تهديد قيم المجتمع، إذ أن مضار الغش تمتد إلى ما بعد الدراسة فالموظف أو المهني الذي اعتاد الغش أثناء تعليمه قد يلجأ إلى الكسب غير المشروع والتزوير في الأوراق الرسمية وقد يستحل الرشوة. (عماد حسين عبيد المرشدي، 2014، ص ص3-4)

خامسا: مراحل تطور الغش الدراسي

ذكر الباحث (زياد حمدان 1986) في دراسته أن الغش يمر في تطوره بأربعة مراحل هي على النحو التالي طبقا للمرحلة العمرية التي يمر بها الفرد الذي يمارس سلوك الغش.

1- مرحلة الغش البريء أو العشوائي (1 إلى 7 سنوات):

وهذه المرحلة العمرية تعتبر مرحلة تعلم الحقائق و المفاهيم بمختلف أنواعها بالنسبة للطفل بما في ذلك مفهومه لذاته. والطفل خلال هذه المرحلة حينما يقوم بالغش لا يقوم به بشكل واع مقصود، بل يقوم به بشكل مقلد من خلال ما يراه او يحس به ليدرك مفهومه و وسائله ليكتشف طبيعة نتائجه عليه و ردود فعل من حوله تجاه ذلك.

2- مرحلة غش الحاجة (8 إلى 12 سنة):

حينما يلجأ الطفل إلى الغش في هذه المرحلة من عمره دون وعي حقيقي لمفهوم هذا الغش وسلوكه ونواتجه السلبية فهو قد ينقل واجب الحساب مثلا بسبب عدم تمكنه من القيام به في المنزل أو عدم قدرته على حل مسائل أو تمارين هذا الواجب دون أن يدرك أن هذا غش أن الغش هنا الذي يلجأ إليه

الطفل خلال هذه المرحلة ليس بسبب عجز دائم في التحصيل لديه وإنما يتم لقضاء حاجة مؤقتة لإرضاء السلطة المسؤولة سواء هذه السلطة في المعلم أو الأم أو الأخ الأكبر أو ولي الأمر، ويلاحظ أن الغش على هذا النحو لا يستمر برئنا تماما بل يتحول إلى سلوك مؤقت شبه مقصود لتحقيق به منفعة أو رغبة فردية مرحلية.

3- مرحلة الغش الشخصي أو الغش التجريبي (13 إلى 18 سنة):

تعرف هذه المرحلة العمرية بمرحلة المراهقة أو الشباب المبكر ويقاوم الفرد خلالها أي شئ لا يتصل برغباته الشخصية أو لا يرى فيه عائدا مباشرا يعود عليه. ويهدف التلميذ خلال هذه المرحلة في الغالب من جراء قيامه بالغش إلى تحقيق رغبة شخصية طارئة لديه تتمثل في إثبات ذاته أو تفوقه في أداء ما يريد من عمل.

الغش يتم لدى الطلاب خلال هذه المرحلة لتحقيق حاجات نفسية أو تحصيلية لديهم دون أن يكون الغش صفة أو عادة متأصلة عندهم غالبا، وتكرار الغش للحصول على ما يريده التلميذ أو يحتاجه و بخاصة مع ذلك التشجيع الساذج لهذا النجاح وفي غيبة انتباه الأسرة والمدرسة له لتصحيحه أو لفت الانتباه لخطورته وسوء عواقبه على شخصية التلميذ ومستقبله تسمح كلها بأن يتحول الغش تدريجيا من حالة مؤقتة إلى عادة متكررة لها أهدافها وأسلوبها ونتائجها المنشودة ، ومن ثم يدخل الطالب المرحلة الرابعة من مراحل الغش.

4- مرحلة الغش المنظم (19 سنة فأكثر):

يصبح الغش لدى الطالب خلال هذه المرحلة العمرية عادة متأصلة هادفة أو متخصصة، أو إطارا عمليا غير سوي لفلسفة حياته وتعامله مع الآخرين حيث لا يقتصر الغش فقط على مجال الامتحانات، وإنما يتعداه لمجالات حياتية أخرى، وهكذا يصبح الغش عادة سلوكية غير سوية، ويمثل مشكلة تربوية يعاني منها الفرد والنظام التعليمي ككل مما يتوجب تشخيصها ومعالجتها. (فيصل محمد خير الزراد، 2002)

سادسا: إجراءات وقائية وعلاجية لظاهرة الغش في الوسط المدرسي

لتقليل من مفعول هذه الظاهرة ومحاربتها بشكل جذري تستلزم عدة إجراءات تربوية وتنظيمية تتكاتف فيها جهود جميع أطراف الجماعة التربوية (أولياء أمور، أساتذة ومعلمين، إدارة، تلاميذ والمرشد التربوي) وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي:

1- الإجراءات التربوية:

- 1- تحسيس وتوعية التلاميذ والأولياء والمربين جميعا بالأهمية التربوية للامتحانات والاختبارات ودورها في تقدير المستوى الدراسي و معرفة جوانب النقص والقوة وتحسيسهم حول خطورة ظاهرة الغش على المستوى العلمي للمتعلمين.
- 2- مساعدة التلاميذ عن طريق تعريفهم بمنهجية وإستراتيجية المراجعة من خلال وضع جدول للمراجعة المستمرة لجميع الدروس قصد تعزيز ثقتهم بأنفسهم وضمان استعدادهم الدائم لكل الأسئلة والفروض أو الاختبارات.
- 3- تجنب الأسئلة التقليدية التي تعتمد على الحفظ الببغائي للدروس مع الاعتماد على الأسئلة التي تقيس المستويات العقلية الأخرى (كالفهم، التحليل، التطبيق، التركيب، الاستنتاج) لتدريب المتعلمين على كيفية توظيف المعلومات التي تعلموها و استوعبوها في حل مشكلات مطروحة. والبعد عن الأسئلة الموضوعية و ذلك لأن الأسئلة المقالية تتيح للطالب عرض ما استوعبه من المادة أما الثانية فإنها قد تحصره في جزئية بسيطة. وبشكل يضيق على الطالب فرصة التعبير عما حصله من المادة. ومن أمثلة الأسئلة الموضوعية : أجب بنعم أو لا، اختر الإجابة الصحيحة...إلخ. كما أن الأسئلة الموضوعية تتيح للطالب فرصة ممارسة الغش في الامتحانات.
- 4- تجنب العقلية التي تلزم المتعلمين التقيد الحرفي بما قدم له الأستاذ من معلومات وطرق وفق المبدأ الشائع (بضاعتي ترد إلي) بل يجب تعويد التلميذ على الاجتهاد والإبداع في إيجاد الجواب الصحيح و المطلوب حسب مراجعاته ومعلوماته الخاصة لأن الفائدة من عملية التعلم ليس تخزين المعلومات واسترجاعها بل كل الفائدة تتمثل في تنمية القدرة على التفكير العلمي والموضوعي وفي القدرة على التوظيف للمكتسبات.
- 5- تعويد المتعلمين على إنجاز أعمالهم بأنفسهم ولو كانت فيها صعوبات، على أن تقتصر عملية المساعدة على التوجيهات والإرشادات حول منهجية العمل فقط لتنمية روح الاعتماد على النفس (مسؤولية الأولياء في البيت).
- 6- تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات مع المدرسين والإدارة وتبادل المعلومات وتعزيز الثقة بين البيت والمدرسة من أجل التخفيف والحد من انتشار السلوكيات الخاطئة لدى أبنائنا الطلبة والتخلص منها.
- 7- توضيح مخاطر الغش و تعارضه مع مبادئ الإسلام و مع القيم و الغايات التربوية، من خلال الإذاعة المدرسية، ومن خلال المنابر في المساجد، وأن يتم ذلك في إطار تربوية إسلامية قويمه ترسخ لدى الطلاب قيم الإسلام و أخلاقياته السامية.

8- تطوير نظام التقويم للامتحانات بحيث يركز على قواعد صلبة لا مكان للغش فيها و استخدام الوسائل الحديثة في التقويم.

2- الإجراءات التنظيمية:

1- إجراء الامتحانات في قاعات الدراسة مع تجنب القاعات الكبيرة والمدرجات بهدف التحكم في عملية المراقبة.

2- التقليل من عدد التلاميذ في كل صف أو قاعة امتحانية إلى أقصى حد كلما أمكن (20 تلميذ في كل قاعة على الأكثر).

3- تجنب الجلوس الثنائي والمتقارب بين التلاميذ سواء في الفروض أو الاختبارات أو المسابقات لمنع أي شكل من أشكال الاتصالات.

4- تشديد المراقبة مع ضرورة تفهم حركات وسلوك كل ممتحن تجنباً لسوء الظن والتهام المجاني لبعض منهم. وأحسن طريقة للمراقبة هي تلك التي يكون فيها جلوس المراقبين من وراء الممتحنين والسر في ذلك يكمن في أن هؤلاء حينما يعرفون بأن المراقب موجود ورائهم يخافون من الالتفاف يمينا أو يسارا لاعتقادهم بأنه يركز عليهم.

5- عدم التسامح مع الذين يتساهلون أو يتواطئون في عملية الغش المدرسي. تشديد العقوبة على من يمارس الغش من الطلاب أو من يسمح بالغش من المراقبين، وهنا لا يكفي إلغاء اختبار الطالب، بل لابد من عقاب رادع.

6- كما يستحسن تنظيم الامتحانات الشهرية بنفس الكيفية التي تنظم بها الاختبارات الرسمية من خلال التنظيم الجيد وتجنيب كل الأطراف حتى تعطى لها المصداقية أكثر.

7- تفعيل دور المرشد الطلابي والاختصاصي الاجتماعي في تهيئة الطلاب نفسيا للاختبارات و على أسلوب التعامل الصحيح مع ورقة الأسئلة، وحذا لوت تم إجراء اختبارات - على سبيل التجربة- للطلاب لإزالة الحاجز النفسي لديهم من اختبارات نهاية العام الدراسي. (صلاح أحمد مراد، وأمين علي سلمان، 2002)

سابعاً: آراء الطلبة:

التعريف الاصطلاحي للرأي: "هو تعبير الجماعة أو المجتمع أو الجمهور العام عن رأيه ومشاعره وأفكاره ومعتقداته واتجاهاته في وقت معين بالنسبة لموضوع يخصه أو قضية تهمة ". (زهران، 1984، ص183)

التعريف الإجرائي: هو حكم أو تعبير يكونه الطالب الجامعي الذي يدرس بالمدرسة لنفسه بعد تفكيره في موضوع الغش في الامتحانات ويعبر عنه حسب رأيه.

التعريف الاصطلاحي للطلبة: " يمثلون جمهورا ضخما محتشدا في كليات ومعاهد ومدن بأكملها"، كما يعرفهم بأنهم: «شريحة من المثقفين في المجتمع، نجدهم متمركزين في المعاهد والجامعات لتلقي العلوم والمعارف". (محمد، 1987، ص92)

التعريف الإجرائي: دراستنا سوف تعتمد على عينة من الطالبات والطلبة الجزائريين الذين يدرسون بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، قصد كسب المعارف وتوظيفها في الحياة العملية بعد التخرج.

5. الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولا: منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، وتهدف الدراسة الراهنة إلى التعرف إلى أسباب وأشكال ظاهرة الغش في الامتحانات وشخصية الغشاش من منظور طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي، سكيكدة، وصولا إلى الحد من تفاقم هذه الظاهرة .

ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من 106 طالب وطالبة من طلاب الوسط الجامعي وذلك في السداسي الثاني للسنة الدراسية 2021/2020، وفيما يلي وصف مفصل لهذه العينة:

جدول 01: التكرارات والنسب المئوية للبيانات الأساسية للدراسة

جدول 01: التكرارات والنسب المئوية للبيانات الأساسية للدراسة			
المتغير		التكرار	%
الجنس	ذكر	39	36.8
	أنثى	67	63.2
السنة الجامعية	رابعة	66	62.2
	خامسة	40	37.8

يلاحظ من هذا الجدول أن نسب الإناث المشاركات في هذه الدراسة تفوق نسبة الذكور، وهذا شيء طبيعي يعكس واقع مجتمع الطلبة في الوسط الجامعي، حيث أن عدد الطالبات يعادل تقريبا أربع أضعاف الطلبة (الذكور).

ثالثا: أداة الدراسة:

تم استخدام الاستمارة كأداة رئيسة للدراسة حيث تم الاطلاع على دراسات سابقة لبعض الباحثين التي لها علاقة بمجال الدراسة الحالية للاستفادة منها.

وتضمنت الاستمارة في صورتها النهائية على 4 محاور هي:

المحور الأول: أسباب ظاهرة الغش، ويتضمن 10 عبارات.

المحور الثاني: أشكال ظاهرة الغش، ويتضمن 10 عبارات.

المحور الثالث: مقترحات القضاء على الغش ويتضمن 10 عبارات.

المحور الرابع: شخصية الغشاش، ويتضمن 10 عبارات.

ويتضمن هذا بالإضافة للبيانات الأولية التي تدور حول الجنس والسنة الجامعية.

رابعا: المعالجة الإحصائية:

التكرار: مجموع التكرارات.

النسبة المئوية: تكرار الفئة * 100 / عدد التكرارات.

6. نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم تقسيم نتائج الدراسة بناء على أسئلة الدراسة ليتم ذكرها سابقا كما سيتم استعراض النتائج

ومناقشتها.

السؤال الرئيسي: هل ظاهرة الغش منتشرة بين المتعلمين حسب آراء الطلبة ؟

يكشف الجدول رقم 2 مدى انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات في المراحل التعليمية من منظور

الطلبة والسنوات الجامعية التي تكثر فيها أغلب حالات الغش:

جدول رقم (2) : التكرارات والنسب المئوية لمدى انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات في المراحل التعليمية من منظور الطلبة		
بدائل الإجابة	التكرار	%
هل ظاهرة الغش منتشرة في المراحل التعليمية؟		
نعم	101	95.3
لا	5	4.7
المرحلة التي تكثر فيها هذه الظاهرة؟		
الابتدائية	28	9.62
المتوسط	45	15.46

مشكل الغش في الامتحانات (أسبابه، أشكاله، شخصية ممارسه، وسبل مواجهته) حسب آراء الطلبة الجامعيين
عبد الهادي بية

19.24	56	الثانوية
28.88	84	الجامعية
26.80	78	جميع المراحل
0	0	لا يوجد
في أي سنة من السنوات الجامعية تظهر أغلب حالات الغش؟		
23.13	90	الأولى
17.48	68	الثانية
19.79	77	الثالثة
12.59	49	الرابعة
8.99	35	الخامسة
13.88	54	جميعها
4.11	16	لا يوجد

من خلال الجدول (2) نلاحظ أن نسبة 95.3% من العينة يوافق ونعني أن ظاهرة الغش في الامتحانات منتشرة في المراحل التعليمية مما يدل على عدم الشعور بالمسؤولية على نحو سليم بين شريحة كبيرة من الطلبة، ونجد أن هذه الظاهرة تكثُر في المرحلة الجامعية حيث حصلت على 28.88% وجاءت المرحلة الابتدائية كأضعف مرحلة بنسبة 9.62% وفي السنوات الجامعية ظهرت نسبة الغش في الامتحانات متفاوتة ولكنها متقاربة وكانت السنة الأولى صاحبة أعلى نسبة 23.13% حيث أنها مرحلة تعليمية جديدة وتخوف من المجهول.

وبالرجوع إلى الجدول (2) أيضا نجد أن ما يقارب منتصف العينة تقر أن المرحلة الثانوية تشيع فيها تلك الظاهرة وهذا مؤشر مهم لأن أثره يمتد إلى المرحلة التالية وهي المرحلة الجامعية فالطالب لا يتخل عن عاداته السلبية بسهولة. ولعل طبيعة الدراسة المكثفة في المرحلة الثانوية وتنوع المواد الدراسية من أسباب تفشي الغش في الامتحانات علاوة على أن تلك المرحلة مرحلة حاسمة تحدد المصير المهني للطلاب فعلى ضوء نتائجه في الثانوية يتحدد مستقبله في التخصص الجامعي أو المهنة المستقبلية.

السؤال الفرعي الأول: ما أسباب ظاهرة الغش حسب آراء الطلبة ؟

جدول رقم (3) : التكرارات والنسب المئوية لبنود الاستمارة للمحور الأول: أسباب ظاهرة الغش										
رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	57	53.58	37	34.78	7	6.58	0	0	5	4.7
2	32	30.08	35	32.9	11	10.34	21	19.74	8	7.52
3	20	18.8	26	24.44	25	23.5	34	31.56	8	7.52
4	34	31.56	22	20.68	25	23.5	17	15.98	7	6.58
5	33	31.02	30	28.2	9	8.46	21	19.74	15	14.1
6	30	28.2	27	25.38	16	15.04	23	21.62	9	8.46
7	27	25.38	31	29.14	17	15.98	20	18.8	9	8.46
8	59	55.46	25	23.5	9	8.46	7	6.58	5	4.7
9	35	32.9	43	40.42	12	11.28	11	10.34	5	4.7
10	44	41.36	24	22.56	13	12.28	12	11.28	13	12.22

يبين الجدول 3 أسباب ظاهرة الغش من منظور الطلبة ، وجاء في المرتبة الأولى السبب رقم (08) ضعف الوزع الديني بأعلى نسبة 55.46 % وجاء في المرتبة الأخيرة وكان أضعف سبب للغش السبب رقم (03) كثرة الامتحانات المفاجئة حيث تحصل على أقل نسبة 18.8%.

مشكل الغش في الامتحانات (أسبابه، أشكاله، شخصية ممارسه، وسبل مواجهته) حسب آراء الطلبة الجامعيين
عبد الهادي بية

ومنه نستنتج أن أهم الأسباب التي تدفع بالطالب إلى الغش هي الرغبة في النجاح دون بذل المجهود، وشدة أستاذ المادة، وإرضاء الأهل، والرغبة في الحصول على درجات عالية. وتبين أن سبب الغش أيضا عدم الاستعداد الكافي لمادة الامتحان، وصعوبة الأسئلة، الخوف من الرسوب. تلك الأسباب وغيرها تدفع البعض بصورة أو بأخرى لأن يهرع للغش في الامتحانات لحصد الدرجات وتفادي العقوبات ولتعويض الضعف وسد النقص.

السؤال الفرعي الثاني: ما أشكال الغش الشائعة بين المتعلمين حسب آراء الطلبة ؟

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لبنود الاستمارة للمحور الثاني أشكال ظاهرة الغش										
رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	59	55.46	37	34.78	7	6.58	0	0	2	1.88
2	41	38.54	46	43.24	12	11.28	4	3.76	2	1.88
3	42	39.48	51	47.94	6	5.64	6	5.64	1	0.94
4	61	57.34	40	37.60	10	9.4	1	0.94	1	0.94
5	41	38.54	50	47	7	6.58	5	4.7	2	1.88
6	15	14.1	41	38.54	16	15.04	24	22.56	8	7.52
7	19	17.86	24	22.56	30	28.2	20	18.8	13	12.22
8	13	12.22	13	12.22	19	17.86	25	23.5	33	31.02
9	22	20.68	33	31.02	22	20.68	16	15.04	12	11.28
10	31	29.14	39	36.66	15	14.1	12	11.28	6	5.64

مشكل الغش في الامتحانات (أسبابه، أشكاله، شخصية ممارسه، وسبل مواجهته) حسب آراء الطلبة الجامعيين
عبد الهادي بيه

يلاحظ من الجدول 4 أشكال الغش الشائعة من منظور الطلبة ، فالشكل رقم (04) تبادل الإشارة مع الزميل جاء في المرتبة الأولى، حيث حصل على أعلى نسبة 57.34 % وجاء الشكل رقم (08) إدخال شخص آخر في الامتحان كأضعف شكل من أشكال الغش بنسبة 12.22%.

السؤال الفرعي الثالث: ما المقترحات المقدمة من طرف الطلبة للقضاء على ظاهرة الغش ؟
يتضمن الجدول التالي رقم(5) مقترحات متعلقة بمواجهة ظاهرة الغش من منظور الطلبة:

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية لبنود الاستمارة للمحور الثالث: مقترحات القضاء على الغش										
رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	37	34.72	32	30.08	16	15.04	12	11.28	10	9.4
2	37	34.72	42	39.48	18	16.92	9	8.46	5	4.7
3	43	40.42	46	43.24	7	6.58	7	6.58	2	1.88
4	28	26.32	35	32.9	9	8.46	20	18.8	6	5.64
5	42	39.48	32	30.08	19	17.86	10	9.4	2	1.88
6	61	57.34	25	23.50	9	8.46	12	11.28	4	3.76
7	45	42.30	31	29.14	12	11.28	9	8.46	6	5.64
8	72	67.68	24	22.56	4	3.76	2	1.88	4	3.76
9	54	50.76	33	31.02	12	11.28	3	2.82	4	3.76
10	45	42.30	33	31.02	15	14.10	9	8.46	4	3.76

مشكل الغش في الامتحانات (أسبابه، أشكاله، شخصية ممارسه، وسبل مواجهته) حسب آراء الطلبة الجامعيين
عبد الهادي بية

لقد تم ترتيب المقترحات وفق النسبة المئوية. من الواضح من الجدول السابق أن الحل في تربية التلاميذ على المعايير الأخلاقية الصحيحة بنسبة 67.68% وأدنى نسبة كانت للحل الابتعاد عن الاختبارات المفاجئة بنسبة 26.32%.

ومن الصعب وضع الحلول لمعالجة انتشار ظاهرة الغش دون إصلاح شامل للشأن التعليمي، فإن تداعيات التحديات والعلل المزمنة على الحياة التعليمية الراهنة لا يمكن إنكارها ولهذا يتعين التعامل معها بصورة شاملة.

السؤال الفرعي الرابع: ما هي مميزات شخصية الغشاش حسب آراء الطلبة ؟

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية لبنود الاستمارة للمحور الرابع: شخصية الغشاش										
رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	70	65.80	4	3.76	8	7.52	3	2.82		
2	30	28.2	17	15.98	14	3.16	15	14.1		
3	31	29.14	25	23.5	14	3.16	8	7.52		
4	44	41.36	10	9.4	8	7.52	5	4.7		
5	39	24.44	18	16.92	20	18.8	10	9.4		
6	45	42.3	8	7.52	17	5.98	3	2.82		
7	38	36.66	10	9.4	22	20.68	4	3.76		
8	15	14.1	15	14.1	35	32.9	13	12.22		
9	50	47	4	37.6	22	20.68	6	5.46		
10	39	36.66	9	8.46	20	18.8	7	6.58		

يلاحظ من الجدول(6) سمات شخصية الغشاش من منظور الطلبة، أن يكون بارع في التلاعب جاء في المرتبة الأولى، حيث حصل على أعلى نسبة 65.8% في حين أن يكون يعاني من صراعات نفسية حصلت على أضعف نسبة قدرت ب 14.1% .

أبرز النتائج:

انتشار ظاهرة الغش في الامتحان إذ يوافق 26.80% من عينة الدراسة على أن ظاهرة الغش في الامتحانات منتشرة في جميع المراحل التعليمية.

يرى ما يقارب منتصف العينة أن المرحلة الثانوية تشيع فيها ظاهرة الغش وهذا مؤشر مهم لأن أثره يمتد إلى المرحلة التالية ألا وهي المرحلة الجامعية.

تعود الطالب على سلوك الغش في الامتحانات بمراحل التعليم السابقة من أبرز أسباب الوقوع في الغش في المرحلة الجامعية.

الخوف من الرسوب بالامتحان ورغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع من أهم أسباب ظاهرة الغش من منظور طلبة المدرسة.

تبادل الإشارة مع الزميل من أكثر أشكال الغش في الامتحانات.

الأوراق الصغيرة طريقة قديمة وحديثة في الامتحانات إذ ساعد التصوير الدقيق بأحجام صغيرة، والأجهزة الالكترونية علي تفاقم الظاهرة.

من أهم مقترحات الطلبة فيما يتعلق بسبل مواجهة الغش تربية التلاميذ على المعايير الأخلاقية الصحيحة.

البراعة في التلاعب هي أكثر شخصية تميز الغشاش.

الخاتمة:

من كل ما تم تناوله يتبين أن ظاهرة الغش في الامتحانات قد أزعجت مجتمعات بأكملها، وعليه فقد وجب أن تتحمل كل أطراف العملية التربوية والتعليمية المسؤولية، والعمل على الحد من هذه الظاهرة ببناء مجتمع تسود فيه قيم والصدق والمسؤولية والأمانة في كل مجالات الحياة. مع تسخير كل الطاقات في محاربة هذه الظاهرة والقضاء عليها حتى ننشئ أجيالا سلوكياتها سوية.

المراجع المعتمدة:

- أحمد محمد الزعبي (2010)، سيكولوجية المراهق، ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
زهران عبد السلام (1984)، علم النفس الاجتماعي، ط5، الناشر عالم الكتب، القاهرة.
صلاح أحمد مراد، وأمين علي سلمان (2002)، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
عماد حسين عبيد المرشدي (27 فيفري 2010)، ظاهرة الغش وأثارها على الطالب والمجتمع، جامعة بابل، <https://repository.uobabylon.edu.iq>، تمت مراجعته بتاريخ 2021-05-15.
فيصل محمد خير الزراد (2002)، ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات، دار المريخ، الرياض.
محمد حسن العمارة (2007)، المشكلات الصفية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
مصطفى بن كاسي العلواني (10 مارس 2013)، آفة الغش مالها وما عليها، <http://tawenza-school.org>، تمت مراجعته بتاريخ 2021-05-20.
محمد، علي محمد (1987)، الشباب العربي والتغير الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

التنوير العلمي في العلوم التربوية

Scientific Enlightenment in the Field of Education

حيدو ابراهيم الخليلي، جامعة السودان، السودان
¹hidoukhalil@gmail.com

تاريخ النشر: 2025-06-05

تاريخ المراجعة: 2025-03-15

تاريخ استلام المقال: 2025-02-05

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف مفهوم التنوير العلمي في العلوم التربوية، وتحليل إشكالياته، وتحديد آليات تحقيقه في الممارسات البحثية والتعليمية المعاصرة. تستند الدراسة إلى تحليل نقدي للتراث الفلسفي للتنوير، والنظريات المعرفية الحديثة، والمنهج العلمي في التربية، مع التركيز على التوترات بين المثالية التنويرية والواقعية التطبيقية في السياقات التعليمية العربية والعالمية. تخلص الدراسة إلى أن التنوير العلمي في العلوم التربوية لا يتحقق من خلال نقل المعارف العلمية فحسب، بل يتطلب بناء ثقافة نقدية، وتعزيز التفكير المنطقي، وتمكين الفاعلين التربويين من التمييز بين الادعاء العلمي والعلوم الزائفة، مع مراعاة السياقات الثقافية والتاريخية للمجتمعات. وتقدم الدراسة إطاراً مفاهيمياً متكاملًا يُمكن الباحثين والمربين من تعزيز التنوير العلمي في المؤسسات التعليمية والبحثية.

الكلمات المفتاحية: التنوير العلمي، العلوم التربوية، التفكير النقدي، المنهج العلمي، التربية العلمية، المعرفة التربوية، اللاتنوير.

Abstract:

This study aims to explore the concept of scientific enlightenment in educational sciences, analyze its challenges, and identify mechanisms for its realization in contemporary research and educational practices. The study is based on a critical analysis of the philosophical heritage of the Enlightenment, modern epistemological theories, and the scientific method in education, with a focus on the tensions between Enlightenment idealism and applied realism in Arab and global educational contexts. The study concludes that scientific enlightenment in educational sciences is not achieved solely through the transmission of scientific knowledge, but requires the cultivation of a critical culture, the promotion of logical thinking, and the empowerment of educational actors to distinguish between scientific claims and pseudoscience, while taking into account the cultural and historical contexts of societies. The study presents an integrated conceptual framework that enables researchers and educators to promote scientific enlightenment in educational and research institutions.

Keywords: scientific enlightenment, educational sciences, critical thinking, scientific method, science education, educational knowledge, anti-enlightenment.

المقدمة:

يُعد التنوير العلمي (Scientific Enlightenment) أحد المفاهيم المحورية في الفلسفة المعاصرة للعلوم، إذ يتجاوز مفهوم التعليم العلمي (Science Education) ليشمل بناء ثقافة معرفية نقدية تستند إلى المنهج العلمي في فهم الظواهر الطبيعية والاجتماعية والإنسانية. وفي مجال العلوم التربوية، يكتسب التنوير العلمي أهمية خاصة، إذ يتعلق بكيفية إنتاج المعرفة التربوية، ونقدها، وتوظيفها في الممارسات التعليمية والتربوية (بوينهايم، 2008، ص. 45).

يشهد العالم العربي اليوم نقاشاً متجدداً حول أزمة المعرفة العلمية، وتداعياتها على التنمية التربوية والاجتماعية. فالأنظمة التعليمية في كثير من البلدان العربية ما زالت تعاني من ضعف في تدريس المناهج العلمية النقدية، وسيادة نماذج تعليمية تستند إلى الحفظ والتلقين أكثر منها إلى الفهم والنقد (العطية، 2015، ص. 112). ويُضاف إلى ذلك انتشار ظواهر اللاتنوير (Unreason) في الفضاءات العامة، من خلال ترويج الأفكار الخرافية، ورفض المنهج العلمي، واللجوء إلى التفسيرات الغيبية في فهم الظواهر التربوية والاجتماعية (غرين، 2018، ص. 23).

تنطلق هذه الدراسة من الإدراك بأن العلوم التربوية تقف عند مفترق طرق: فمن ناحية، تتطلب طبيعتها كعلم اجتماعي تطبيقي أن تكون منفتحة على السياقات الثقافية والقيمية؛ ومن ناحية أخرى، يقتضي المنهج العلمي أن تلتزم بمعايير الموضوعية والنقد والتجريب. وهذا التوتر بين المثالية التنويرية والواقعية التطبيقية يُشكل الإشكالية المركزية التي تتناولها هذه الدراسة.

1- الإشكالية:

تتمحور إشكالية هذه الدراسة حول التوتر الجوهرى بين المشروع التنويري في العلوم التربوية -القائم على المنهج العلمي والنقد المعرفي- والضغط الواقعية التي تُضعف هذا المشروع، بما فيها السياقات الثقافية المحافظة، والضغط السياسية، والأنظمة التعليمية التقليدية، وظواهر اللاتنوير المعاصرة. ويمكن صياغة الإشكالية في التساؤلات التالية:

كيف يمكن تحقيق التنوير العلمي في العلوم التربوية في ظل التوترات بين المثالية المنهجية والواقعية التطبيقية، وبين المطالب العالمية للمنهج العلمي والسياقات الثقافية والتاريخية المحلية؟

التساؤلات الفرعية:

1. ما هي المقومات النظرية والتاريخية للتنوير العلمي في العلوم التربوية؟
2. كيف تتفاعل العلوم التربوية مع المنهج العلمي، وما هي حدود هذا التفاعل؟
3. ما هي أشكال اللاتنوير في الممارسات التربوية المعاصرة، وما هي آليات مواجهتها؟
4. كيف يمكن تعزيز التفكير النقدي والمنهج العلمي في الأنظمة التعليمية دون المساس بالهوية الثقافية؟
5. ما هي المعايير التي يمكن من خلالها التمييز بين المعرفة التربوية العلمية وال pseudoscience في مجال التربية؟

2- أهداف الدراسة:

الهدف العام: بناء إطار نظري تحليلي متكامل لمفهوم التنوير العلمي في العلوم التربوية، وتحديد آليات تحقيقه، واقتراح استراتيجيات عملية لتعزيزه في الممارسات البحثية والتعليمية.

الأهداف الفرعية:

1. التحليل المفاهيمي : تحليل المفاهيم الأساسية للتنوير العلمي واللاتنوير، وبناء تعريفات تشغيلية دقيقة في سياق العلوم التربوية.
2. التأصيل النظري: تأصيل الدراسة في التراث الفلسفي للتنوير، والنظريات المعرفية الحديثة، والمنهج العلمي في العلوم الاجتماعية.
3. التحليل النقدي للواقع : تحليل نقدي لأشكال اللاتنوير في الممارسات التربوية المعاصرة، وأسبابها، وتداعياتها.
4. تحديد المعايير: استخلاص معايير التمييز بين المعرفة التربوية العلمية وال pseudoscience.
5. بناء الإطار التكاملي: اقتراح إطار مفاهيمي يُمكن من تعزيز التنوير العلمي في العلوم التربوية.
6. التوجيه التطبيقي: تقديم توصيات عملية للمؤسسات التعليمية والبحثية والسياسية.

3- الإطار النظري للدراسة:

1-3- تعريف التنوير العلمي:

يُعرّف التنوير العلمي بأنه "عملية بناء ثقافة معرفية تستند إلى المنهج العلمي في فهم الظواهر، وتتميز بالنقد المعرفي، والانفتاح على التجربة، والاعتراف بحدود المعرفة" (بونهايم، 2008، ص. 45). ويتضمن هذا التعريف عدة عناصر جوهرية:

- المنهجية: الاعتماد على المنهج العلمي كأساس لإنتاج المعرفة وتقييمها.
- النقد: القدرة على التشكيك في الادعاءات المعرفية واختبارها.
- الانفتاح: الاستعداد لمراجعة الاعتقادات في ضوء الأدلة الجديدة.
- التواصل المعرفي: الاعتراف بحدود المعرفة البشرية وقابلية الخطأ.

2-3- تعريف اللاتنوير:

يُعرّف اللاتنوير (Unreason) بأنه "الاتجاهات الفكرية التي تتجاهل أو ترفض المنهج العلمي والنقد المعرفي، وتلجأ إلى التفسيرات الغيبية، أو الخرافية، أو الأيديولوجية المغلقة في فهم الظواهر" (غرين، 2018، ص. 23). ويتخذ اللاتنوير أشكالاً متعددة:

- الخرافات: الاعتقادات التي لا تستند إلى أدلة تجريبية.
- **ال pseudoscience:** الادعاءات التي تتظاهر بالعلمية دون الالتزام بمعايير المنهج العلمي.
- الأيديولوجية المغلقة: الأطر الفكرية التي ترفض النقد وتقدس النصوص أو القادة.
- النسبية المعرفية المطلقة: الادعاء بأن كل المعرفة متساوية، وأنه لا يوجد فرق بين العلم والخرافة.

3-3- العلوم التربوية:

تُعرّف العلوم التربوية بأنها "مجال معرفي متعدد التخصصات يدرس الظواهر التعليمية والتربوية باستخدام المناهج العلمية، بهدف بناء نظريات وتطبيقات تُحسن الممارسات التعليمية" (زيتون، 2010، ص. 78). ويتميز هذا المجال بخصوصيته:

- التطبيقية: ترتبط مباشرة بالممارسات التعليمية.
- القيمية: لا يمكن فصلها بالكامل عن القيم والأهداف الاجتماعية.
- السياقية: تتأثر بشدة بالسياقات الثقافية والتاريخية.

4-3- النظريات المؤسسة:

النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت

طوّر أدورنو وهوركهايمر (1944/2002، ص. 3) في كتابهما "جدلية التنوير" تحليلاً نقدياً للمشروع التنويري، يُشير إلى أن التنوير، رغم إنجازاته، يحمل في طياته بذور تدمير ذاتي. فالعقل الذي حرره التنوير من سلطة الدين والتقليد، يمكن أن يتحول إلى أداة للسيطرة والتسلط، عندما يُصبح "عقلاً أداتياً" (Instrumental Reason) "يخدم أهداف السلطة والاستغلال.

في العلوم التربوية، يحمل هذا التحذير دلالات عميقة: فالتنوير العلمي لا يعني تحويل العلم إلى أيديولوجية جديدة، أو استبدال سلطة الدين بسلطة "الخبراء". بل يعني تعزيز القدرة النقدية على التفكير المستقل (أدورنو، 1966/1973، ص. 147).

نظرية بوبنهايم المعرفية

يُقدم بوبنهايم (2008، ص. 67) تحليلاً للعلم كعملية معرفية تتميز بـ:

- القابلية للخطأ: (Fallibilism) الاعتراف بأن كل المعرفة العلمية قابلة للمراجعة والخطأ.
- النقدية: (Critical Attitude) الاستعداد المستمر لاختبار الادعاءات المعرفية.
- الموضوعية المنهجية: الاعتماد على المنهج العلمي كضامن للموضوعية، لا على الذاتية الفردية.

يُشير بوبنهايم إلى أن التنوير العلمي لا يتحقق من خلال تلقين "الحقائق العلمية"، بل من خلال تعلم "كيفية التفكير"، أي تعلم المنهج النقدي.

نظرية التفكير النقدي:

يُعرف إنيس (1987، ص. 10) التفكير النقدي بأنه "التفكير العقلاني الانعكاسي الذي يركز على اتخاذ القرار حول ما يؤمن به أو ما يفعله". ويُميز بين عدة مكونات للتفكير النقدي:

- المعرفة التفسيرية: فهم المفاهيم والنظريات.
- المعرفة الإجرائية: القدرة على تطبيق المفاهيم في سياقات جديدة.
- المعرفة الانعكاسية: القدرة على تقييم وتصحيح التفكير الذاتي.

في سياق العلوم التربوية، يتطلب التفكير النقدي القدرة على تقييم الادعاءات التربوية، وتمييز الأدلة القوية من الضعيفة، والاعتراف بحدود المعرفة الذاتية.

نظرية التربية العلمية:

يُقدم هودسون (2009، ص. 123) رؤية للتربية العلمية تتجاوز نقل المعارف العلمية إلى تعليم "العلم عن العلم" (Science about Science) "أي تعليم المتعلمين:

- كيف يعمل العلم (المنهج العلمي).
- ما هي حدود العلم (القابلية للخطأ).
- كيف يتم التفاوض على المعرفة العلمية (السياق الاجتماعي للعلم).
- ما هو العلاقة بين العلم والمجتمع (الأخلاق والقيم).

4-3- أهمية التنوير العلمي في العلوم التربوية:

التنوير بين التاريخ والمعاصرة:

يُرجع مؤرخو الفكر أصول مفهوم التنوير إلى القرن الثامن عشر الأوروبي، حيث جسده شعار كانت الشهير "تجرأ أن تفكر" (Sapere Aude) "وقد تميزت هذه الفترة بالانتقال من سلطة التقليد والدين إلى سلطة العقل والمنهج العلمي في فهم العالم (أدورنو وهوركهايمر، 2002/1944، ص. 3). لكن التنوير، كما يُشير أدورنو وهوركهايمر في تحليلهما النقدي، لم يكن مجرد تقدم تقني ومعرفي، بل كان أيضاً مشروعاً يحمل في طياته بذور تدمير ذاتي، عندما تحول العقل إلى أداة للسيطرة والاستغلال.

في العلوم التربوية، يكتسب التنوير العلمي بعداً خاصاً، إذ يتعلق ليس فقط بكيفية تدريس العلوم، بل بكيفية بناء المعرفة التربوية نفسها. فالتربية، بوصفها مجالاً يتعامل مع الإنسان وقيمه ومجتمعه، لا يمكنها أن تكون "محايدة" بالمعنى الصارم للكلمة. لكن هذا لا يعني أنها يجب أن تتخلى عن المنهج العلمي والنقد المعرفي (بونهام، 2008، ص. 67).

التحديات المعاصرة:

تواجه العلوم التربوية تحديات متعددة تُبرز أهمية التنوير العلمي:

تحدي ما بعد الحقيقة (Post-Truth): في عصر تتضاءل فيه سلطة الحقائق الموضوعية أمام سلطة العواطف والآراء الشخصية، يصبح التمييز بين المعرفة العلمية والادعاء غير العلمي تحدياً جوهرياً (ليوننتيف، 2017، ص. 89).

تحدي العولمة والهوية: كيف يمكن تعزيز التنوير العلمي دون المساس بالهويات الثقافية والقيم المحلية؟ وكيف يمكن التوفيق بين المنهج العلمي العالمي والسياقات الثقافية المتنوعة؟

تحدي التقنية: هل التطور التقني تلقائياً تنويري؟ أم أن التكنولوجيا يمكن أن تكون أداة لللاتنوير، من خلال خوارزميات التضليل وانتشار المعلومات المغلوطة؟

تحدي اللاتنوير المؤسسي: في بعض السياقات، تُصبح المؤسسات التعليمية ذاتها حاضنة لللاتنوير، من خلال تدريس مناهج تتجاهل المنهج النقدي، أو تروج لأيديولوجيات مغلقة (غرين، 2018، ص. 45).

3-5- التحليل النقدي للتنوير واللاتنوير في العلوم التربوية:

-أشكال اللاتنوير في الممارسات التربوية

1. التقليدية المنهجية

تظهر اللاتنوير في صورة تمسك بعض المؤسسات التعليمية بمنهجيات تدريسية تقليدية ترفض النقد والتجديد. فالاعتماد على الحفظ والتلقين كأساس للتعليم، ورفض أساليب التعلم

النشط والتفكير النقدي، يُشكلان شكلاً من أشكال اللاتنوير المؤسسي (العطية، 2015، ص. 112).

التحليل النقدي: التقليدية ليست بالضرورة سلبية، إذ قد تحمل معارف وخبرات متراكمة. لكن التقليدية المغلقة، التي ترفض النقد وتقدس الماضي، تُشكل عائقاً أمام التطور المعرفي.

2- العلوم الزائفة في المجال التربوي (pseudoscience):

ينتشر في المجال التربوي ادعاءات تتظاهر بالعلمية دون الالتزام بمعايير المنهج العلمي. من أمثلة ذلك:

- نظريات التعلم الأنماط: (Learning Styles) رغم انتشارها الواسع، تشير الأدلة العلمية إلى أن نظريات الأنماط (البصري، السمعي، الحركي) لا تملك أساساً تجريبياً قوياً (باشلر وآخرون، 2008، ص. 105).

- البرمجة اللغوية العصبية: (NLP) تُروج كأداة تربوية فعالة، لكن الأدلة العلمية على فعاليتها ضعيفة أو معدومة.

- الدماغ الأيمن والأيسر في التعليم: ادعاءات تبالغ في تخصيص وظائف الدماغ وتطبيقاتها التعليمية.

التحليل النقدي للعلوم الزائفة في المجال التربوي يستثمر في الرغبة المشروعة لدى المربين في إيجاد حلول سريعة وفعالة. لكنه يُضلّهم بعيداً عن الاستراتيجيات المثبتة علمياً، ويُضعف ثقتهم في العلم الحقيقي.

3- الأيديولوجية التربوية المغلقة:

تتخذ اللاتنوير أحياناً صورة أيديولوجيات تربوية ترفض النقد وتقدس نصوصاً أو قادة. سواء كانت هذه الأيديولوجيات دينية أو سياسية أو فلسفية، فإنها تُشكل عائقاً أمام التنوير عندما تُصبح مغلقة على النقد.

التحليل النقدي: هذا لا يعني أن القيم والأيديولوجيات يجب أن تُستبعد من التربية. بل يعني أنها يجب أن تكون موضع نقاش وتفاوض، لا مسلمات غير قابلة للمساءلة.

4- النسبية المعرفية المطلقة:

تظهر اللاتنوير أيضاً في صورة ادعاء بأن كل المعرفة متساوية، وأنه "لا يوجد شيء اسمه حقيقة مطلقة". وهذا الادعاء، رغم ظاهره التنويري، يُضعف القدرة على التمييز بين المعرفة العلمية المثبتة والادعاءات غير العلمية.

التحليل النقدي: النسبية المعرفية الصحيحة تعني أن المعرفة سياقية وقابلة للمراجعة، لا أن كل المعرفة متساوية. التنوير العلمي يتطلب القدرة على التمييز بين درجات اليقين المعرفي.

-التحديات الثقافية للتنوير

تواجه العلوم التربوية تحدياً خاصاً يتعلق بالسياق الثقافي. فالمنهج العلمي، كما نشأ في السياق الأوروبي الغربي، يحمل في طياته افتراضات فلسفية وثقافية قد لا تتوافق بسهولة مع السياقات الثقافية الأخرى (نصر، 2015، ص. 89).

التحديات تشمل:

- العلاقة بين الدين والعلم: كيف يمكن تعزيز المنهج العلمي دون المساس بالإيمان الديني؟
- العلاقة بين التقليد والحداثة: كيف يمكن النقد البناء للتقليد دون رفضه بالكامل؟
- العلاقة بين الفرد والجماعة: كيف يمكن تعزيز التفكير النقدي الفردي دون المساس بالترابط الاجتماعي؟

التحليل النقدي: التنوير العلمي لا يعني نقل النموذج الغربي بالكامل. بل يعني بناء صيغ محلية للتنوير تستثمر المنهج العلمي مع مراعاة السياقات الثقافية. وهذا يتطلب حواراً حقيقياً بين المنهج العلمي والتراث الثقافي، لا استبدالاً لأحدهما بالآخر.

النتيجة الأولى: التنوير كعملية لا كمنتج:

تؤكد الدراسة أن التنوير العلمي في العلوم التربوية ليس منتجاً نهائياً يمكن تحقيقه مرة واحدة، بل هو عملية مستمرة تتطلب تجديداً دائماً. فالمعرفة العلمية قابلة للخطأ والمراجعة، والمنهج العلمي نفسه يتطور. وعليه، فإن التنوير يعني بناء ثقافة نقدية مستدامة، لا الوصول إلى "حقائق نهائية".

النتيجة الثانية: العلوم التربوية بين العلم والقيمة

تُشير الدراسة إلى أن العلوم التربوية تقف في موقع فريد بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية. فهي تستخدم المنهج العلمي، لكنها لا يمكنها أن تكون "محايدة قيمياً" بالمعنى الصارم. التربية تتضمن أهدافاً قيمية (مثل المواطنة، والعدالة، والإنسانية)، وهذه الأهداف لا يمكن اشتقاقها من العلم وحده.

التحليل: هذا التوتر ليس عيباً، بل هو سمة جوهرية للعلوم التربوية. لكنه يتطلب وضوحاً في التمييز بين الجانب الوصفي (ما هو) والجانب التقويي (ما يجب أن يكون). والتنوير العلمي يعني عدم إخفاء القيم وراء ادعاءات علمية زائفة.

النتيجة الثالثة: التفكير النقدي كقلب التنوير

يُشير التحليل إلى أن التفكير النقدي يُمثّل قلب التنوير العلمي في العلوم التربوية. ليس المطلوب تلقين "الحقائق العلمية"، بل تمكين المتعلمين من:

- تقييم الادعاءات المعرفية.
- تمييز الأدلة القوية من الضعيفة.
- الاعتراف بحدود معرفتهم.
- التفكير بشكل مستقل ومسؤول.

النتيجة الرابعة: اللاتنوير المؤسسي أخطر من اللاتنوير الفردي

تخلص الدراسة إلى أن اللاتنوير الذي يتجذر في المؤسسات التعليمية والبحثية أخطر بكثير من اللاتنوير الفردي. فالمؤسسة الملتزمة بالتلقين والحفظ، أو المروجة للعلوم المزيفة، أو المغلقة على النقد، تُنتج أجيالاً من المربين والباحثين الذين يحملون هذا اللاتنوير ويُعيدون إنتاجه.

النتيجة الخامسة: التنوير المحلي لا التنوير المستورد

يُشير التحليل إلى أن التنوير العلمي لا يمكن أن يكون استيراداً للنموذج الغربي. بل يجب أن يكون بناءً محلياً يستثمر المنهج العلمي مع مراعاة السياقات الثقافية والتاريخية. وهذا يتطلب:

- حواراً حقيقياً بين المنهج العلمي والتراث الثقافي.
- نقداً بنّاءاً للتقليد لا رفضاً أعمى له.

- بناء صبغ محلية للتفكير النقدي.

النتيجة السادسة: التقنية ليست تلقائياً تنويرية

تؤكد الدراسة أن التطور التقني ليس تلقائياً تنويرياً. فالتكنولوجيا يمكن أن تكون أداة للتنوير (من خلال الوصول إلى المعلومات، وتسهيل النقد، وتعزيز الحوار)، ويمكن أن تكون أداة لللاتنوير (من خلال خوارزميات التضليل، وانتشار المعلومات المغلوطة، وتعزيز الانعزال). والفرق يتحدد بالسياق الاجتماعي والتربوي الذي تُستخدم فيه التقنية.

الخاتمة:

يُمثل التنوير العلمي في العلوم التربوية تحدياً معرفياً وأخلاقياً في آن واحد. فهو يتطلب ليس فقط نقل المعارف العلمية، بل بناء ثقافة نقدية تستند إلى المنهج العلمي، وتميز بالانفتاح على التجربة، والاعتراف بحدود المعرفة. وقد أظهرت هذه الدراسة أن هذا التحدي يتجاوز المستوى الفردي ليشمل المستوى المؤسسي والمجتمعي.

يخلص التحليل إلى أن التنوير العلمي في العلوم التربوية لا يتحقق من خلال نموذج مستورد أو أيديولوجية مغلقة، بل من خلال عملية مستمرة من الحوار النقدي بين المنهج العلمي والسياقات الثقافية المحلية. وهذا يتطلب تمييزاً دقيقاً بين عدة مستويات:

- **المنهج العلمي كأداة:** يمكن استخدامها في سياقات متنوعة، بشرط الالتزام بمعايير الصرامة والنقد.
- **القيم التربوية كأهداف:** لا يمكن اشتقاقها من العلم وحده، لكن يجب أن تكون موضع نقاش علني ونقد بناء.
- **التراث الثقافي كسياق:** يجب النظر إليه بعين نقدية، لا رفضاً أعمى ولا قبولاً أعمى.

وقد أظهرت الدراسة أن اللاتنوير في العلوم التربوية يتخذ أشكالاً متعددة: من التقليدية المغلقة، إلى العلوم التربوية المزيفة، إلى الأيديولوجية المغلقة، إلى النسبية المعرفية المطلقة. وكل هذه الأشكال تشترك في رفض المنهج النقدي والاعتراف بحدود المعرفة.

وتبقى التحديات المستقبلية كبيرة، خاصة في ظل تزايد ظواهر ما بعد الحقيقة، وتعقيد السياقات الثقافية، وتسارع التطور التقني. فكيف يمكن تعزيز التنوير العلمي في عالم يتضاءل

فيه الاهتمام بالحقائق الموضوعية؟ وكيف يمكن بناء ثقافة نقدية في مجتمعات تعاني من الانقسامات سياسية وطائفية؟

ختاماً، يمكن القول إن التنوير العلمي في العلوم التربوية ليس مشروعاً يمكن إنجازه مرة واحدة، بل هو مسار مستمر يتطلب التزاماً فردياً ومؤسسياً ومجتمعياً. والخطوة الأولى في هذا المسار هي الاعتراف بأننا -جميعاً- قابلون للخطأ، وأن المعرفة العلمية -مهما بلغت من قوة- تظل قابلة للمراجعة والنقد. وهذا الاعتراف ليس ضعفاً، بل هو بداية القوة العقلانية الحقيقية.

قائمة المراجع:

- العطية، ن. (2015). أزمة التعليم في العالم العربي: قراءة نقدية. دار الفكر العربي.
- زيتون، ط. (2010). مدخل إلى علم التربية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- نصر، س. ح. (2015). العلم والحضارة الإسلامية. دار الشروق.
- Adorno, T. W. (1966/1973). *Negative dialectics* (E. B. Ashton, Trans.). Seabury Press. (Original work published 1966)
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1944/2002). *Dialectic of enlightenment: Philosophical fragments* (E. Jephcott, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1944)
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W. H. Freeman.
- Green, J. R. (2018). *The death of expertise: The campaign against established knowledge and why it matters*. Oxford University Press.
- Hodson, D. (2009). *Teaching and learning about science: Language, theories, methods, history, traditions and values*. Sense Publishers.
- Leontiev, A. N. (2017). *Activity, consciousness, and personality* (M. J. Hall, Trans.). Pergamon Press. (Original work published 1978)
- Popper, K. R. (2008). *The open society and its enemies* (Vol. 1 & 2). Routledge. (Original work published 1945)
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>