The Islamic University of Gaza
Deanship of Research & Graduate Studies
Faculty of Education
Master of Community Mental Health

الجامعـــــة الإســـــلامية بغـــــزة
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
كليـــــــــــــة التربيـــــــــــــة
ماجســتير صــحة نفســية مجتمعيــة

الجمودُ الفكريُّ وعلاقته بالتسامحِ والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبةِ الجامعاتِ الفلسطينية بمحافظات غزَّة

The Dogmatism and its Relationship to Forgiveness and Social Responsibility among Students of Palestinian Universities in Gaza Governorates

إعداد الباحثة:

علوية سعدي عليان وادي

إشراف الأستاذ الدكتور

مُحمد وفائي علاوي الحلو

قُدّمت هذه الدراسة استكمالًا لمتطلباتِ الحصولِ على درجةِ الماجستير في الصحة النفسية والمجتمعية بكلية التربيةِ في الجامعةِ الإسلاميةِ بغزّة

رجب 1440هـ - مارس 2019م

مُلخّصُ الدِّراسة

هَدفت الدراسةُ إلى التعرُّف على طبيعةِ العلاقة بين الجُمودِ الفكريِّ والتسامحِ لدى طلبة الجامعات، وطبيعةِ العلاقة بين الجمودِ الفكريِّ والمسؤوليةِ الاجتماعية، والتعرف على طبيعة العلاقة بين التسامحِ والمسؤولية الاجتماعية، ومعرفةِ أثرِ المُتغيرات: (الجنس، الجامعة، الكلية، المستوى الدراسي) على كلٍّ من الجمود الفكريِّ وعلاقتها بالتسامح والمسؤولية الاجتماعية، وكذلك التعرف على الفروقِ في الجُمود الفكريِّ، والتسامح، والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

تكوَّنت عيِّنةُ الدراسةِ من (380) طالبًا جامعيًا من الجامعات الفلسطينية الآتية: (جامعة الأزهر، الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى) من مجتمع الدراسة، والذي يبلغُ (38.445) طالبًا جامعيًا من الجامعات الثلاث الموجودة في محافظة غزة. ولتحقيقِ أهداف الدراسة، استخدمت الباحثةُ المنهج الوصفي ، وأدوات الدِّراسة الآتية:

1. مقياس الجمود الفكري من (إعداد / روكيش).
2. مقياس التسامح من(إعداد / آلاء دلول).
3. مقياس المسؤولية الاجتماعية (من إعداد / الباحثة).

أهمُّ نتائج الدِّراسة:

1. تُوجد علاقة طردية بين الجمودِ الفكريِّ ومقياسِ التسامح، حيثُ كانت قيمة معاملِ الارتباط بيرسون تساوي R=0.188 وقيمة sig=0.00 وهذا دالٌّ إحصائيًا عند مستوى معنوية (α=0.05) بمعنى أن الزيادة في الجمودِ الفكري يقابلُها زيادةٌ في مقياس التّسامح، كذلك نلاحظ أنّه تُوجد علاقةٌ طردية بين الجمودِ الفكريّ ومقياس المسؤولية الاجتماعية.
2. لا تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول التسامح وبين الجنس: (ذكر، أنثى).
3. تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراءِ المبحوثين حول المسئولية الاجتماعية وبين المستوى الاقتصادي.

التّوصيات:

1. العملُ على تقديم المساعداتِ العَينية والمادِّية من قِبَل الجامعات والمؤسسات الحكومية والدولية والمحلية للطلبة بشتّى المجالات.
2. تنفيذُ برامج من أجْلِ خَفْضِ الجُمود الفكريّ لدى الطلبة في الجامعات الفلسطينية.
3. تعزيزُ قيمِ التسامح من خلالِ الوعْي المُجتمعيِّ عبرَ وسائلِ الإعلام المختلفة.

ABSTRACT

The study aims at identifying the nature of the relationship between intellectual dogmatism and tolerance among university students. This is in addition to identifying the nature of the relationship between intellectual dogmatism and social responsibility, and between tolerance and social responsibility, and identifying the impact of the variables (gender, university, academic major, and academic level) on both intellectual dogmatism and its relationship to tolerance and social responsibility. The study also aims at identifying significant differences relevant to intellectual dogmatism, tolerance and social responsibility of university students.

The study sample consisted of (380) university students from the following Palestinian universities: (Al-Azhar University, The Islamic University, and Al-Aqsa University). The study population consists of (38,445) university students of the three universities located in Gaza Governorate. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive method and the following study tools:

- The dogmatism scale of (prepared by Rokeash).
- Tolerance scale (prepared by Alaa Daloul).
- Social responsibility scale (prepared by the researcher).

The most important findings of the study:

- There is a positive relationship between intellectual dogmatism and tolerance. Pearson's correlation coefficient was R = 0.188 and sig = 0.00. This is statistically significant at (α = 0.05), meaning that the increase in intellectual dogmatism is offset by an increase in the tolerance scale. There is a direct correlation between intellectual dogmatism and the scale of social responsibility.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the respondents' opinions on intellectual dogmatism attributable to the variable of 'academic level' where the sig value was 0.012 and the test value was 3.71 which is statistically significant at 0.05 level.
- There are no statistically significant differences among respondents' views on tolerance attributed to the variable gender: (male, female).

فهرسُ المحتويات

آية قرآنية .....ث
الإهْداءُ .....أ
شكرٌ وتقديرٌ.....ب
مُلخّصُ الدِّراسة .....ت
Abstract.....ث
فهرسُ المحتويات.....ج
قائمةُ الجَداول.....د
قائمة الملاحق .....ر
الفصلُ الأوَّل الإطارُ العام للدِّراسة 1
مُقدمة:.....2
مُشكلة الدراسة وتساؤلاتها:.....4
أهداف الدراسة:.....5
أهميّة الدّراسة:.....6
حدود الدراسة: 7
مُصطلحات الدراسة: 7
الفصلُ الثاني الإطارُ النَّظري للدِّراسة 9
المبحثُ الأوَّل الجمودُ الفكريُّ.....10
تمهيد:.....10
تعريفُ الجمود الفكريّ:.....11
خصائصُ الشخص ذو التفكير الجامد:.....13
النَّظريات التي فسّرت الجُمودَ الفكريّ "الدجماتية":.....14
الإسلامُ والجمودُ الفكريُّ: 21
طُرق خَفض الجمود الفكري:.....23
المبحثُ الثَّاني التسامُح.....25
تمهيد:.....25
تعريفُ التسامح: 26
نشأةُ وتطور مفهوم التسامح:.....28

أبعادُ التسامح: 29
خصائصُ الأشخاص المتسامحين اجتماعيًا:..... 31
وسائلُ التسامح:..... 34
ضوابط التسامح:..... 34
فوائد ضوابط التّسامح:..... 35
دورُ المؤسسة التربوية في نشرِ قيم التسامح: 36
نظريات التسامح: 37
التّسامح في الديانات السماوية: 42
الجُذور المعرفية والفكرية لمفهوم التسامح في الإسلام: 44
مُنطلقات التسامح في الإسلام:..... 44
الأُسس الفلسفية للتّسامح:..... 48
عوائقُ التّسامح:..... 48
المبحثُ الثالث المسئولية الاجتماعية..... 49
تمهيد:..... 49
أولًا: المسئولية: 50
مفهومُ المسئولية الاجتماعية: 51
مستويات المسئولية وأنواعها: 52
عناصرُ المسئولية الاجتماعية:..... 55
مكوّنات المسئولية الاجتماعية:..... 57
أهمية المسئولية الاجتماعية:..... 60
صفات الشخص المسئول اجتماعيًا: 60
أهميةُ إعداد الشخص المسئول اجتماعيًا:..... 61
المظاهرُ السلوكية للمسئولية الاجتماعية:..... 63
الاعتلالُ الأخلاقيُّ في المسئولية الاجتماعية: 63
مظاهرُ الاعتلال الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية عند الإنسان:..... 64
مظاهرُ الاعتِلال الأخلاقيّ للمسئوليةِ الاجتماعية عند الجماعة:..... 64
العواملُ الفردية الذَّاتية في اعتلال أخلاقية المسئولية الاجتماعية..... 65
العوامل الاجتماعية التي تؤدى إلى الاعتلال الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية:. 66

النظريات المفسرة للمسؤولية الاجتماعية: 66
المسئولية الاجتماعية في الإسلام: 68
أركان المسئولية الاجتماعية في الإسلام: 70
خواصُّ الجانب الاجتماعي في الشخصية المُسلمة: 71
عوامل تنمية المسئولية الاجتماعية: 71
دورُ المؤسسات في تنمية المسئولية الاجتماعية: 72
الفصل الثالث الدراسات السابقة وفرضيات الدراسة 79
أولًا: الدِّراسات التي تناولت مُتغير الجمود الفكري: 80
ثانيًا: الدراسات التي تناولت متغير التسامح: 84
ثالثًا: الدراسات التي تناولت متغير المسؤولية الاجتماعية: 89
التعقيب العام على الدراسات السابقة 95
فرضيات الدراسة: 97
الفصل الرابع منهجية وإجراءات الدراسة 98
مقدمة: 99
منهج الدّارسة: 99
مجتمع الدراسة: 100
عيّنة الدراسة: 100
أدوات الدراسة: 103
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 124
الفصل الخامس نتائجُ الدِّراسة ومناقشة الفروض 125
المحك المعتمد في الدراسة: 126
فرضياتُ الدراسة: 131
الدراسات المقترحة: 139
التوصيات: 139
الصُّعوبات التي واجهت الباحثة أثناء الدراسة: 140
المصادر والمراجع 141
الملاحق 155

الفصلُ الأوَّل

الإطارُ العام للدِّراسة

الفصلُ الأوَّل
الإطارُ العام للدِّراسة

مُقدمة:

لقد عُرِف الإنسانُ بالعقلِ والتدبير وليس بالظاهرِ، أمّا الجمودُ والسكونُ والرُّكون فكلّها صفات الميّت، وهي علاماتٌ لا تختصُّ بالإنسان فقط بل بكُلِّ المخلوقات على وجهِ البسيطة، فلو رأيت شيئًا واقفًا دونَ حِراكٍ فعليك أن تدركَ أنّه أوشكَ على الهلاك والفناء، حتى الماء الراكد لا يجوز التوضؤ منه، فكيف بعقل الإنسان إذا توقَّف عن التفكيرِ والنظر والاستدلال! هذا ما أصابَ الحضارةَ الإسلامية بعد أن بلغت ذروةَ النشاطِ العقليِّ، فكيف إذا نسجت معه صفة التسامح؛ ليمنحَ ويرسِّخَ مبادئ الاعترافِ بالآخرِ، واحترام المناهج، والأفكار والمعتقداتِ، والاختلافات مهما تنوَّعت وتعدَّدَ أتباعُها، وتجمعُ ذلك كلَّه إنسانيَّةُ البشرِ وتكافلهم، وتُنظِّم تعاملات النَّاسِ وتعايشهم بما يتناسبُ مع تنوّعِ دياناتهِم، وأعراقهم، وانتماءاتِهم، وألوانهم، وترتبط معها في تطور البنية المعرفية؛ لتوجّهَ تسامح الفرد نحو إجابات متجددةٍ لوصف حقيقة العقد الاجتماعي بين قدرة التكيف والتحكم فيه، والمجتمع الذي تعيش وتحيا داخله.

ولعلَّ المسؤولية الاجتماعية تعتبرُ ذاتَ أهميةٍ بالغة بالنسبة للمجتمع، والتي جاءت بسبب النقد الكبير للأفكار والمعتقدات، وتنعكس على عملية البيئة غير ملائمة للأهمية. هذه المشاركةُ الاجتماعية لا تكمُنُ فقط في الشعورِ بالمسؤولية، وإنّما أصبحت أمرًا ضروريًا؛ لكسب تعاطف وتسامح المجتمع واحترامه، وبالتالي النجاح والإقبال من الجماهير، والعملية العقلية والوعي الكامل لدى الشخص.

حيث إن الله تعالى أوهبنا العقل البشري الذي نهتدي به إلى طريق الخير، ومناطَ التفكير الذي يُميز بين الخير والشرّ، وبين النَّفع والضُّر، والذي من خلاله يستطيع الإنسان استقراء أحداث الماضي، ورؤية الحقيقة، واستشراف الأحداث المتوقعة في المستقبل (عليان، 2014م).

فالإنسان دائمًا وأبدًا على مرِّ العصور كان ولا يزال يعلم يقينًا التغييرَ وحقيقة التغير، ونتيجة لذلك يؤمن الإنسان في وقتنا الحالي بأنّ الأفكار والآراء التي نقرُّها اليوم قد لا تتوافق مع أحداثِ الغد ولا تناسبها، طالما أنَّ مصدرها هو الإنسان نفسه (الدوسري، 2011م، ص2).

وحيثُ إنّ الجمودّ الفكريّ ظاهرةٌ إنسانية، وأنّ البحث في مظاهرها يعني البحث في جذور التعصّب والانغلاق، وجمود العقل وثنائية التفكير القطْعيّ، والعدوان والتسلُّط، والتي

قد تبدو في حياة الإنسان العادي وفي أسلوب تفكيره وكيفية تناوله للموضوعات والأفكار (إبراهيم؛ وسليمان، 1992م).

لقد أصبح الجمود الفكريّ من الموضوعات المهمّة والجديرة بالدارسة، خصوصًا إذا ما أخذنا في الاعتبار طبيعة الجمود الفكريّ كمتغيرٍ معرفيٍّ من متغيرات الشخصية، وذلك طبقًا لمفهوم (روكيش) الذي يؤكّد على أن الجمود الفكري يعني في جوهره مقاومة التغير في الأفكار والمعتقدات والمعلومات المخالفة لنسَق معتقدات الفرد، إنه كلما ازدادت هذه المقاومة اتّجه نسق المعتقدات إلى الانغلاق والجمود (روبي، 1989م).

وتتجلَّى قيمةُ التَّسامح في الإسلامِ من خلالِ تعميمِ النَّظرة الأخلاقيَّة والإنسانيَّةِ إلى ركائزَ مختلفةٍ وأخلاقٍ شتَّى تُحقّق مجتمعةً المساواة والعدل، وأكَّدت الفلسفة الإسلاميَّة على سُلطةِ كلِّ تلك المفاهيم وارتباطها بالتَّسامح كقيمة في العديدِ من المقدِّمات التي أبرزها فلاسفة الإسلامِ ومنطلقاتهم التي شرحوا التَّسامح من خلالها، فالتَّسامح ضمانُ التقدُّمِ وأساسُ بنائه، ولا يُمكن لرجلٍ واحدٍ أن يحيط بالحقيقة، بل إنَّ الحقيقةَ قد تتعدَّى الجميع فلا يحيطُ بها أحدٌ، كما أنَّ الجميع مُعرَّضون للخطأ، والوصولُ إلى الحقيقة يستدعي المُشاركة من الجميع مهما اختلفوا وتنوَّعوا، وهذا ما يُبيِّن بحقٍّ ضرورة انتهاج التَّسامح وتدجينه كخُلقٍ، مع التمسُّكِ بديمومَته واستمراره مع استمرار الحياة، إنَّ تحقيقَ التَّسامح بين النَّاس وتعميمه بينهم؛ ليشملَ جميع معاملاتهم وأمور حياتهم يتطلَّب تأكيداً تربويًا دُستوريًا يرعاه، ويُنظِّمه، ويضمنُ ترتيبه واستحقاقه، ويكفلُ إنفاذه بلا ضرر ولا غُبن، فقد ضمن الإسلامُ حقوقَ النَّاسِ وأكَّدَ على تمامها وعدم الانتقاصِ من حقوقهم شيئًا، مهما كانت مستوياتهم ودرجاتهم بالنَّسبِ والمالِ والشَّرف وغير ذلك، بل إنَّه راعى الأطراف جميعًا دون انتقاصٍ لحقٍّ أو مُراوغةٍ وميلٍ لفئة، حتَّى إنَّه مَنح النَّاس من أصحابِ الدّيانات الذين يعيشون في أرضِ الإسلام حقوقهم كاملةً، وأوَّلها حقُّ اختيار الدِين، والأمن على اختياره. والإسلامُ بصفته دينُ الإنسانية والتَّسامح يسعى إلى تحقيق التواؤُم والتَّوادِّ والتَّعاطف والإحسانِ بين النَّاس جميعًا، دون حصرٍ لهذه القيم لأفراده أو أتباعه فقط.

وبذلكَ فقد تميَّزَ الإسلامُ بقيمة التَّسامح حتَّى جعلَه سِمته البارزة، ونظَّم هذه القيمة بما يتوافقُ مع معناها الإنساني الشموليِّ، فقضى بضمانِ الحقوقِ أوّلاً، ثمَّ عمَّم العدلَ، ودعا إلى التَّراحم والتَّنازل عن الحقوقِ، والعفو عند القدرة، والعَدلِ بما يملك كلُّ فردٍ من قدرته وسلطته.

وبذلك فإن المسؤولية هي إقرارُ الفرد بما يصدرُ عنه من أفعالٍ، واستعدادُه لتحمّل نتائج هذه الأفعال، فهي القدرةُ على أن يُلزم الفرد نفسه أولًا، والقدرةُ على أن يَفِيَ بعد ذلك

بالتزاماته الاجتماعية بواسطة جهودِه الخاصة وإرادته الحرّة، كم أنّ المسؤولية الاجتماعية لها شروطٌ وواجبات، ويتضمنُ مفهوم المسؤولية الاجتماعية الحقوقَ والواجباتِ (أمين، 1999م، ص ص250-251).

إنّها استعدادٌ مكتسبٌ لدى الفرد يدفعه للمشاركة مع الآخرين في أيّ عملٍ يقومون به، والمساهمة في حلِّ المشكلات التي يتعرضون لها، أو تقبّل الدور الذي أقرَّته الجماعة لهُ، والعملُ على المشاركة في تنفيذه. أستطيع القول بأن المسؤولية عملٌ ملزِم نابعٌ من داخل الفرد نفسه، ولا يكلف بها أي شخص، وإنّما من يتمتع بالحرية الكاملة التي تُلزمه في القيام بالأعمال والمسؤوليات المُلقاة على عاتقهِ؛ حتى يستشعر حجم المسؤولية التي كُلِّف من أجلها، وهُنا تكمنُ أهمية المسؤولية الاجتماعية داخل أي مجتمعٍ من المجتمعات (مختار، 1999م، ص21).

تُعدُّ فئةُ الشباب بشكلٍ عام، والطلبةُ الجامعيّون بشكل خاصٍّ من أهم شرائحِ المجتمع، وأكثرها ثقافةً ووعيًا، ووصفهم وسيلة التغيّر البَنّاء؛ لذا فإن رعايتهم أمرٌ لا بُدَّ منه، فالاهتمام بتلك الفئة يعني الاهتمام بالمجتمعِ وأعمدتِهِ ومستقبلِهِ؛ لأننا في ظلِّ هذه الظروف التي يحياها الشعبُ الفلسطينيُّ عامةً، وفي قطاع غزَّة خاصَّة من عُدوان وصراعٍ إسرائيليّ، وتفكّك، وانقسام، فإنّنا بحاجةٍ إلى التوعية، إذ قد تسهمُ هذه الدّراسةُ في خفضِ الجمودِ الفكريِّ، وزيادةِ التسامح، والمحافظة على المسؤولية الاجتماعية وتنميتها لدى الطلبة الجامعيين في محافظات غزة، ومن هنا كانت الفكرة بدراسة متغيرات الدّراسة مع عينة الدراسة وهم الطلبة الجامعيين.

مُشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعيش الشعب الفلسطيني حياة صعبة وواقع مرير على جميع الأصعدة السياسية نتيجة ما يحدث من حروب متتالية، وأحداث مأساوية متلاحقة يومياً من قتل وقصف وتجريف للأراضي وحصار مستمر من قِبل الجانب الاسرائيلي، ومن جانب آخر حالة الانقسام الوطني بين كافة التنظيمات السياسية، مما انعكس ذلك سلباً على شتى مناحي وقطاعات الحياة ال في المجتمع الفلسطيني. ومن أهم تلك القطاعات فئة الشباب الجامعي الذين لم تتح لهم الفرصة لممارسة حياتهم كبقية الشباب في الدول الأخرى، كما أن فئة الشباب في تلك المرحلة يتميزون بالاندفاع وراء انفعالاتهم، واللجوء إلى العنف والثوران لأتفه الأسباب، وعدم التحكم بأنفسهم، فهم يمرون بأخطر مراحل حياتهم، حيث توقف عليه مصير حياتهم المستقبلي ايجاباً أو سلباً، ومما يزيد الأمر خطورة، انتشار ظاهرة الجمود الفكري لدى بعض الطلبة، ومن هنا تبلورت فكرة الدراسة.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

- **ما العلاقة بين الجمود الفكريّ والتسامح والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟**

ويتفرع السؤال البحثي السابق إلي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى الجمود الفكريّ لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟
2. ما مستوى التسامح طلبة الجامعات الفلسطينية؟
3. ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟
4. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الجمود الفكريّ والتسامح لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الجمود الفكريّ والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟
6. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسامح والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الجمود الفكريّ والتسامح والمسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغيرات: (الجنس، الجامعة، الكلية، المستوى الدراسيّ) لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن العلاقة بين الجمود الفكريّ والتسامح والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية .

2- التعرف على مستوى الجمود الفكريّ لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

3- التعرف على مستوى التسامح لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

4- التعرف على مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

5- معرفة هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الجمود الفكري والتسامح لدى الطلبة في الجامعات الفلسطينية.

6- معرفة هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الجمود الفكريّ والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية

7- معرفة هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسامح والمسؤولية الاجتماعيةّ لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

8- معرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الجمود الفكريّ والتسامح والمسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغيرات: (الجنس، الجامعة، الكلية، المستوى الدراسيّ) لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

أهميّة الدّراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهميةُ النّظرية للدِّراسة:

تتمثلُ الأهمية النظرية للدِّراسة في العلاقة بين الجمودِ الفكريّ والتسامح والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، كما تتمثل بمعرفة مُستوى الجمود الفكريّ كونَها تدرس فئةً مهمةً من فئاتِ المجتمع ألا وهي طلبة الجامعة، فهُم جيلُ المستقبل الذي سوف يقوم بخدمة المجتمع، إذ لا بد أن يتحلوا الطلبة بصفة التسامح ويكونوا على قدر كبير من المسؤولية الاجتماعية . كما تتمثل أهمية الدراسة النظرية بقلّة الدراساتِ السابقة حولَ الموضوع في حدودِ علم الباحثة والتي أجريت في البيئة الفلسطينية. وكذلك في محاولةِ الكشف عن مدى شُيوع الجمود الفكريّ لدى طلبة الجامعة بوصفِ هذا النمط من التفكيرِ بين طلبة الجامعة.

الأهميَّة التطبيقية للدراسة:

تكمُن الأهمية التطبيقية في تزويدِ الباحثين والمهتمين بنتائج هذه الدراسة؛ لوضع خطط وبرامج إرشادية؛ للحدِّ من مستوى الجمود الفكريّ لدى الطلبة، وتوعيتهم بعلاقة الجمود الفكريّ بالمسؤولية الاجتماعية للطلبة، كما تفيدُ الدّراسة العاملين مع الشباب، والعاملين في برنامج الإرشاد والتوجيه النفسي، وقد تفيد كذلك بمعرفة النّمط العام لتفكيرِ الشباب الجامعي في المجتمع الفلسطيني.

حدود الدراسة:

1-الحد الموضوعي:

تقتصر الدراسة على:

(الجمود الفكري وعلاقته بالتسامح والمسئولية الاجتماعية لدي طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظات قطاع غزة).

2-الحد البشري:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

طلبة الجامعات الفلسطينية في مختلف التخصصات والجنس والكلية في محافظات غزة.

3-الحد المكاني:

(الجامعة الإسلامية ، جامعة الأزهر ، جامعة الأقصى) في محافظات قطاع غزة.

4-الحد الزماني:

تم إجراء تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018.

مُصطلحات الدراسة:

1. الجمودُ الفكريّ:Dogmatism

يُعرِّف روكيتش (Rokeach, 1960, p.5) الجمودَ الفكريَّ بأنّه: "طريقة مُنغلقة في التفكير، يمكن أن تُصاحبَ أيَّ أيديولوجيةٍ أو عقيدةٍ بصرفِ النظر عن مُحتواها، مع التّعصب ضدّ أصحاب المعتقدات المُضادة، والتسامح مع أصحاب المعتقدات المتشابهة" (أبو ناهية، 1987).

وتعرف الباحثة الجمود الفكري اجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة خلال إجاباتهم على مقياس الجمود الفكري المستخدم في هذه الدراسة الحالية.

2. التسامح: Forgiveness

قام موليه (Mullet) بتعريفِ مفهوم التّسامح (Forgiveness) على أنه: مجموعةٌ من التّغيرات المعرفية، والوجدانية، والسّلوكية الإيجابية داخل الفرد نحو الشخص المُسيء، والتي تتمثّلُ في تناقصِ المُدركاتِ والانفعالاتِ السّلبية، وتناقصِ التّجنب والدافعية والانتقام، وتزايدٍ في النزعة لعمل الأخرى بصورة واضحة (السيد؛ وشرا، 2001م، ص ص136-137).

وتعرف الباحثة التسامح اجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة خلال اجاباتهم على مقياس التسامح المستخدم في هذه الدراسة الحالية.

3. المسؤوليّة الاجتماعية: Social Responsibility

يَرى زيدان (1999م) أنّ "المسؤوليّة الاجتماعية تعني ضَماناً، أو تكاملاً أو إصلاحًا للضّررِ الواقعِ على الآخرين، وما يترتبُ عليه من الضرر، وتكونُ هذه المسؤولية على مستوى المجتمع" (زيدان، 1999م، ص220).

وتعرف الباحثة المسؤولية الاجتماعية إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة خلال إجاباتهم على مقياس المسؤولية الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.

الفصلُ الثانـي
الإطارُ النَّظري للدِّراسة

المبحثُ الأوَّل
الجمودُ الفكريُّ

تمهيد:

لقد خلقَ الله تعالى الإنسان، وعَرف الإنسانُ الخالقَ الواحدَ الأحدَ الفردَ الصّمد "الله" بالعقلِ، حيثُ إنّ العقل نعمةٌ واسعةٌ من نعمِ الله عليهِ، يُفسحُ له الطريقَ ليتَّسعَ في مجالاتِه واختصاصاتِه، وكذلك فإنّ الجمودَ الفكريَّ له أثارٌ سلبيةٌ على التفكير، بخلافِ الانفتاحِ الفكريّ الذي يعطي اتجاهًا صوبَ التطَور والتقدم، وبناء علاقاتٍ واسعة، والانخراط بالمجتمعاتِ والجامعات والثقافات.

يُعدُّ مفهومُ الجمود الفكري من المفاهيم النّفسية الحديثة نوعًا ما، والتي لقيت اهتمام العديد من العُلماء والباحثين، وبالذات في مجالِ العلوم النفسية تقريبًا مُنذ بداية الستينات من القرن العشرين، ويرجع الفضلُ في استخدام مفهوم الجمود الفكريّ إلى "روكيش"، حيث انتقل ذلك المفهوم من ميدانِ الفلسفة إلى ميدان علم النفسِ عن طريقِ عدّة مصطلحاتٍ مهَّدت لهذا الانتقال، مثل: الفاشية، ومعاداة السامية. يُوجد هناك العديد من المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الجمود الفكري، ومنها: (التعصُّب، التسلُّط، الانغلاق الفكريّ، الصُّورة الفكريّة النَّمطية، القوالب النَّمطية، التّصلُّب، التطرُّف، الفاشيَّة، الجمود الذِّهني، الانحراف الفكريّ، القطعيَّة الجَزميَّة، الصَّرامة العقليّة) (الحربي، 2003م، ص2).

لقد انتقل المفهومُ العام للجمود الفكريِّ من قسم الفلسفة إلى قسم العلوم النّفسية، وذلك بواسطة مصطلحاتٍ مهّدت لعمليةِ الانتقال، ومن هذه المصطلحات: (معاداة الساميَّة، الفاشِيَّة).

كما أن الجمودَ في العلوم النفسيَّة والتربويَّة وتحديدًا في علم النفس هو الصعوبة أو درجة العجز الكامل، وهو تغييرُ برنامج النّشاط الذي حدّده الشخص في الظروف التي تطلبت إعادة إنشائِه بالشكل الموضوعيِّ (معجم علم النفس المعاصر، 1996م، ص270).

ومع ذلك، فإن هناك عدّة مفاهيم متداخلة مع مفهوم الجمود الفكري، ومن هذه المفاهيم: (التسلّط، الصُّورة الفكرية النَّمَطية، الانغلاق الفكري، التعصُّب، التطرُّف، التصلُّب، الجمود الذِّهني، الفاشيّة، الانحراف الفكري، الصَّرامة العقلية، القطعيّة الجَزمية).

ويشيرُ الشهري (2006م) إلى أنّ الجمودَ الفكري قديمٌ قِدَمَ الإنسان، وازدادت الحاجة إلى دراسته بزيادة التفجُّر المعرفي، وحاجة الإنسان لأخيه في مختلف العالم.

تعريفُ الجمود الفكريّ:

أولًا/ التعريفُ اللُّغوي:

إن مصطلحَ الدّجماتية (Dogmatism) وهي كلمةٌ مشتقةٌ من دجما (Dogma) أي الرأي الثابت والرأي الذي يبدو أنه سديدٌ، وهو من أصلٍ يونانيٍّ مشتقٍ من الفعل (Dokeo) ومعناها العام أفكّر أو أظُن، حيث إنها قابلةٌ للتغييرِ؛ لأنه لا يستندُ إلى الحُجج والبراهين العلمية والمنطقية، وأنّ هذه الأفكار أو الظنون هي مشتقةٌ من سُلطةٍ خارجية (وهبة، 1999م، ص ص217-216).

وفي قاموس وبستر (Webster) أنّها نظامٌ من التفكير التأمُّلي القائم على أُسُس ومبادئ قبَلية، أو على حقائق مُثبتة وواضحة بذاتها، ومضادّة للشك أو الرّيبة (علي، 2001م، ص13).

ثانيًا: تعريفُ الجمود الفكريّ "الدجماتية" اصطلاحًا:

يُعتبر روكيش أوّل من أدخل مُصطلح الدجماتية في قاموس علم النفس، ومن خلال جهوده وصل إلى أن الجمود الفكري "الدجماتية" ليس مرادفًا لما يُصطلح عليه بالاعتقاد في الأيدولوجيات المحافظة في مقابل الأيدولوجياتِ اللِّيبرالية، بل هي طريقةٌ في التفكير بغضِّ النَّظر عن المحتوى الذي يتبنَّاه الإنسانُ، حيثُ وصْف الأبعاد الشخصية وجوانبها وتوصيف الجمود الفكري، ويرى روكيش أن الجمود الفكري نظامٌ للعقل يتَّسم بالتفكيرِ المعقَّد والجامد، وهو يمتدُّ في الشخصية على قطبين، **أحدهما** ; الانغلاق الفكري في أعلى درجاته، **والثاني:** هو الانفتاح الفكري، ويتَّسمُ الأشخاص الدجماتيون بالتشدُّدِ للرأي مع أصحاب المعتقداتِ المُناهضة، دون أيِّ محاولةٍ للتَّعرف إلى تلك الأفكارِ والمعتقداتِ إن كانت صوابًا أم خطئًا، وفي مقابل ذلك يتَّسمون بالتسامحِ مع أصحاب المعتقداتِ المتشابهة (الحربي، 2003م، ص1).

وفيما يلي يُقدِّم روكيش تعريفين للدجماتية، هما:

- **التعريف الأول:** وهو التعريفُ الإجرائيُّ الذي اعتمد عليه روكيش في تصميم مقياس الدجماتية، والذي يعتبرُ المصدرَ الخاصَّ باشتقاق الفُروض التي تقدِّم تصورًا للعلاقة الممكن القيام بها بين الخصائص البُنيوية المختلفة لنظام الاعتقاد "الإنكار". ويميّز

التعريفُ الأول بين الدجماتيين وغير الدجماتيين على مستوى الأبعاد الثلاثة التي يتخذها التنظيم المعرفي، وهي:

1. (بُعد الاعتقاد – الإنكار) أيْ علاقة النظامين ببعضهما.
2. (بُعد المركزية – الطّرفية) وهو بُعدٌ لتصنيف المعتقداتِ من حيث الأهمية.
3. (البُعد الزَّمني)ويشملُ الأبعاد الثلاثة: (الماضي، الحاضر، المستقبل).

- **التعريف الثاني:** وهو التعريف النظري، فيَرى روكيش أنّ الدجماتية تنظيمٌ معرفيٌّ مغلقٌ نسبيًا لمعتقداتنا بخصوص الواقع، ينتظم حول مجموعةٍ من المعتقداتِ المركزيّة، محورُها طبيعةُ السُّلطة المُطلقة، ويقدم لنا إطارًا عامًا لفهم أنماطِ التّعصب والتسامح الموجهة نحو الآخرين (الحربي، 2003م، ص12).

ويُعرِّفه حسين عبد القادر في موسوعة علم النفس والتحليل النفسيّ بأنّه: حالةٌ من الانقباضِ المستمرِّ للعضلات، كما يتضمنُ عدم القدرة على تغييرِ أفعال الفرد أو اتجاهاته عندما يقتضى الواقع ذلك (عبد المختار، 2004م، ص428).

كما يُشير فينكيل (Finkel) في موسوعة علم النفس المختصرة إلى أنّ: الجمودَ الفكري مصطلحٌ غير محدّدِ التعريف "إلا أنه يظهر بوضوحٍ عندما يفشلُ الإنسان في تغييرِ سلوكه في المواقفِ الجديدة، والجمودُ عكسُه المرونة، فالشخصُ المَرِنُ قابلٌ للتغيير، يتحمّل الغُموض، مبدعٌ ولديه قدْرٌ من المُوافقة والقَبول (عبد المختار، 2004م، ص428).

ويُعرّفه الطّهراوي (2005) بأنه طريقةُ تفكيرٍ مُغلقة، تتَّصفُ بالجمودِ، والتعسّف، وضيق الأفق، وعدم التسامح، ويتَّصف الفردُ ذو التفكيرِ الجامدِ بالتَّشدد مع أصحاب الأفكار المُناهضة له، دون أن يحاول ويتعرف على تلك الأفكار (الطهراوي، 2005م، ص4).

كما ويعرّفه ستون (Stone, 2004) إنَّ الجمودَ الفكري صفةٌ أو سمةٌ أو أسلوبٌ معرفيٌّ، وطريقة تفكير تتصفُ بها أيُّ مجموعة تدّعي امتلاكَ الحقيقةِ بشكلٍ كاملٍ، وتُجزم أنّ ما تحتويه من معارف لا يقبلُ النقاش فيه ولا التغيير، حتى وإن تغيَّرت ظروفه بشكلٍ عام (القللي، 2012م، ص12).

أما القحطانيّ (2007م) فإنّه يُعرف الجمودَ الفكريّ بأنّه اتجاهٌ نفسيٌّ لدى الإنسان يجعله يُدرك ويعرف إنسانًا معينًا أو مجموعة معينة إدراكًا إيجابيًا أو سلبيًا.

كما عرّفته الدوسري (2011م) أنه التَّثبُّتُ بالرَّأي بغض النظرِ عن تناقضاتهِ مع العقلِ والمنطق، مع تعظيم الذاتِ وأفكارِها (الدوسري، 2011م، ص13).

وعرّفه صالح (2000م) إن الجمودَ الفكري نوعٌ من الاضطرابِ يفتقرُ إلى التجريد، ويأخذ التفكيرَ في صِيغٍ مختلفة (صالح، 2000م، ص129).

ويعرّفه سلامي (Sillamy, 1999) أنّه الإكفاءُ الجازم، واليقينُ المُطلق دون الاستناد إلى البراهين والأدلة وأفكار الآخر، ورفضه لأنّه باطلٌ مطلقٌ (Sillamy, 1999, P. 31).

أمّا تعريفُ خليل (2006م) إنّه عمليةٌ عقليةٌ ونفسيةٌ تضمّنت أفكارًا حريصةً أو ضِمنية تدورُ حول التحيّز لخدمةِ الذاتِ، والشكِّ في قُدراتِ الآخرين (خليل، 2006م، ص19).

وأشارَ غانم (2009م) إلى أنّ الجمود الفكري نشاطٌ فكريٌّ قائمٌ على الرفضِ، والفوضى، والاضطراب، وتذبذُبٍ في العملياتِ الذهنية، وتفسيرِ عاداتِ التفكير، يؤدي إلى ضعفِ الثقة بالنفس والعلاقات الاجتماعية والتَّمركز حولَ الذّات (غانم، 2009م، ص84).

وتعرِّف الباحثةُ الجمودَ الفكريَّ بأنّه شكلٌ من أشكال التفكيرِ المُغلق، التي تتصفُ بالفوضى والتذبذب والتشدُّد في الفكرِ، دون إثباتٍ أو بُرهان.

خصائصُ الشخص ذو التفكير الجامد:

لقد وصفَ بيكون (Becon) الإنسان الدجماتي بأنّهُ يشبه خيوط العنكبوت الذي يغزل نسيجه بدقَّة، ومن خصائصه ما يأتي:

1. يؤمن بالقوة على أنّها عنصرٌ رئيسيّ وأساسيّ في التغيير للواقع.
2. ينفرُ من الأشخاص الذين يقتنعون بغير ما يقتنع هو به.
3. الاعتقادُ أنّ التطورَ مرتبط بأشخاص لديهم عقولٌ فذّةٌ في مجالاتِ الحياة المختلفة (عبد المختار، 2004م، ص429).
4. رفضه السريع لأي مناقشةٍ أو دليلٍ تتعارضُ مع آرائه ومعتقداته.
5. عدم رغبته في اختيار البُرهان الجديد إذا ما تكوّن الرأي الحقيقي فِعليًا.
6. العداء مع أصحابِ الآراءِ المختلفة.
7. النظر إلى الأمور على أنها إما أبيض أو أسود (القللي، 2012م، ص34).
8. يتّصف بدرجةٍ كبيرةٍ من التسلُّطية . (Chattopadhyay, 2003, P. 295)

9. انعدام الأمان والنظر إلى العالم على أنّه مخيف.
10. الميول والاتجاهات المازوشية.
11. إزاحة مشاعر العداء على الأشخاص الغُرباء.
12. الانتماء الكبير للجماعة التي أخذَ أفكارها.
13. محاربة الإبداع ومعارضته وكلّ ما هو قائمٌ على مرونةِ التفكير.
14. الخُرافية والإيمان بمعتقداتها.
15. الاهتمام بشكلٍ كبير بالسلوك الجنسي.
16. يتجنَّبون التَّضارب بين الأفكار (Davies,2005).

النَّظريات التي فسّرت الجُمودَ الفكريّ "الدجماتية":

أولًا: النظرياتُ الفسيولوجية المُفسِّرة للجُمود:

1. نظرية جُولد شتين .Goldstein, K:

لقد قامَ جُولد شتين بدراسةٍ أجراها من خلال ملاحظتهِ للمُصابينَ بخللٍ في الجهاز العصبيّ، وقد وجد أن الجمودَ سِمَةٌ أساسيةٌ لسلوكياتهم؛ مما جعله يعملُ على تفسير ذلك بأنّ الخللَ في الجهازِ العصبيِّ يُسبب عَزلاً في جزءٍ من الجهازِ العصبيّ المركزي، وهذا العزلُ هو سببُ الجُمود، حيثُ يرتبطُ هذا العزلُ بنوعين من الجمودِ، هُما:

أ- **الجُمود الأوليّ:** ويظهر في العجزِ وعدم القدرةِ على الانتقالِ من نمطٍ إلى نمطٍ آخر، بمعنى أنّ الإنسان إذا تعرّض لموقفٍ جديدٍ يتطلّبُ استجابةً جديدة فإنّه إما أن يستمرَّ في النَّمطِ السلوكيِّ السابق – وإن اتخذه في المواقف السابقة ولا يناسب الموقف الراهن–، أو أن يعجزَ عن إصدارِ أيِّ استجابةٍ إذا كان الموقفُ يتضمن أمرًا في غايةِ الشِّدة.

ب- **الجُمود الثّانويّ:** ويرجعُ هذا النَّوعُ من الجُمود إلى خللٍ في النُّخاع الشَّوكي، يُؤدي بالإنسان إلى العجزِ التّام عن الوصولِ إلى المستوى التَجريديِّ في التّفكيرِ والسُّلوك، ويجعله مقيدًا بالمستوى الماديِّ والمَحسوسِ في التفكير والسُّلوك. والفرق بينهما أنّ الأوليَّ ناتجٌ عن اضطرابٍ في ميكانزم تكوُّنِ الأنماطِ، في حين أن الجمودَ الثانويَّ ناتجُ عن اضطراب في العمليات العقلية العُليا التجريدية (مجيد، 2008م، ص ص136–139).

ثانيًا: الجُمود من وجهة نظرِ الطبولوجية:

1. نظريّة كيرت ليفين (Leven) الطبوغرافية:

إنّ للشخصية بناءٌ متميزٌ من النُّظم السّيكولوجية، حيثُ يرى ليفين (Leven) أنّ الجُمودَ هو العاملُ الذي يُحدد العلاقة بين تلك النُّظم القحطاني (2007م، ص28) وقسَّم ليفين الجمود إلى قسمين رئيسين، هُما:

أ- **الجمود الطبوغرافي:** وهو ليس مفهومًا وَصْفيًا خاصًا بالفرد والسلوك، وإنّما هو مفهومٌ ينصبُّ أساسًا على وصفِ بناءِ الشّخصية، فهو أحدُ العوامل الشخصية المؤثّرة في إدراكِ وتنظيمِ المجال السيكولوجي، وتكوين الكُلِّيات، بحيث يمكن أن يجعل الإنسان مرتبطًا بمواقف محددة، وعاجزًا عن مواجهة مواقفَ جديدة.

ب- **الجمود السلوكي:** وهو التَّشبثُ بنمَطٍ سُلوكيٍّ واحدٍ، وبدوافع وحاجات وأهداف ثابتةٍ لا تتغير (مجيد، 2008م، ص ص139-140).

ثالثاً: نظريةُ الصّراع بين الجماعات Intergroup Realistic conflict:

وهي النظريةُ التي تُركز على معرفةِ وكيف تنشأ الاتجاهاتُ العصبيةُ في المجتمع؛ نتيجةً للصراعات المختلفة التي تنتج عن هذه الجماعات، وهي تتمثل في:

1.نظريةُ الصّراع الواقع بين الجماعات:

إن هذه النظرية تفترضُ أن الصراعَ بين الجماعات من شأنه أن يثيرَ اتجاهاتٍ تعصُّبية مُتبادلة فيما بينها، فلكلِّ جماعة مصالُحها التي قد تتناقض مع مصالح الجماعات الأخرى، على اعتبارِ أنها تشكّلُ تهديدًا لها في تحقيقِ أهدافها ومصالحها.

2. نظريةُ الحِرمان النِّسبي:

إنَّ الحرمانَ النسبيَّ يعني التعارُض بين توقُّعات الآخرين عن أشياء – بشروطِ الحياة التي يعتقدون أنّهم يستحقُّونها – وبين قدراتِ بيئتهم الاجتماعية، أو هو التفاوت بين التوقّع والواقع الذي يؤدّي إلى سيطرة الموقف الإحباطيّ على عددٍ كبيرٍ من الأفراد في المجتمع، وهو موقفٌ يواجهون فيه عوائقَ مادّية أو نفسيّة، تَحول دون حُصولِهم على قِيم مُعينة، واحتفاظهم بها (الجزار، 2005م، ص ص55-62).

رابعًا: نظرياتُ التّعلم Theories Learning:

1. نظريةُ التّعلم الاجتماعي Social learning theory:

وهي النظريةُ التي تقول بأنّ الأطفالَ يكتسبون الاتجاهاتِ السلبيةَ إزاءَ مُختلف الجماعات؛ نتيجة سماعِهم لوجهاتِ نظرٍ سلبيّة حولَ هذه الجماعات من قبل الأشخاص المُهمين في حياتِهم، أو نتيجة لمكافأةِ هؤلاء الأشخاص للأطفالِ عند التصريحِ بمثل وجهاتِ النظرِ هذه (**Stephan & Rosen field**, 1978, P.36).

حيثُ إن آشمور وديل بوكا (**Ashmore and Del Boca**, 1976) وجدا أنّ أفكار الأطفال المُتصلّبة تكونُ قريبةً من أفكار أُسرهم وذَويهم، وأنّ الأطفالَ قد يتعلمونها من ملاحظتهم لوالديهم. فإذا صحّ القولُ أن أفكارَ الأطفال تتشكلُ نتيجةً لملاحظاتهم للآخرين ذوي الشأن في حياتهم. فالوالدان هما النموذجُ المباشر الذي يُحاكي الأطفال سلوكياً، فهم يتوحّدون بالراشدين ويكونون عُرضةً لنمذَجةِ أشكالِ وصور الجمود الفكري التي توجد لدى الراشدين والبالغين، وبوجهٍ خاص الوالدين والمدرِّسين؛ لأنّ ذلك يُمثل بالنسبة لهم دعمًا للأشكال المرغوب فيها من السلوكيات (**Stephan & Rosen field**, 1978, P. 89).

وهو المَنحى الذي يذهبُ إليه باحثون، مثل: (باندورا) و(والترز) وغيرهما، ممن يؤكدون على أن التعلم يحدثُ من خلال نموذجٍ اجتماعيٍّ، ومن خلال المحاكاةِ أو التعلم من خلال العِبرة، وهو يتمُّ من خلال دعمٍ ذاتيٍّ بدلاً من الدّعم الخارجيّ (عبد الله، 1989م، ص123).

2. نظريةُ التشريط الكلاسيكي والتشريط الفعّال:

كلاهُما له دورٌ مهمٌ في اكتسابِ الاتّجاهاتِ والأفكارِ التعصُّبية من خلال عمليات التعزيزِ والاقتران المختلفة، فالشخصُ "يكافأ" أو "يعاقب" لاعتناقِه فكرةً أو اتجاهًا مُعينًا، فتوقُّع الشخص "للمكافأة" إذا ما أصدرَ سلوكًا يعكس اتجاهًا تؤيده الجماعة التي ينتمي إليها نحو جماعة أخرى، يؤدّي به إلى تكرار إصدارِه لنفسِ السلوكِ، كما أنّ توقُّعه "للعقاب" إذا ما أصدر سلوكًا يتنافى مع ما تعتنقه جماعتُه من قِيم، ومعايير تؤدّي به إلى تجنُّب إصدارِ هذا السلوك. (عبد الله، 1997م، ص ص144-147).

خامسًا: النظريات الدِّينامية النَّفسية (التحليلية النَّفسية):

وهي تلك النظرياتُ التي تستندُ إلى نظرية التحليلِ النَّفسي، والتي تؤكدُ أهمية وجود ديناميّات معينة لدى شخصية الفرد، وتمارس تأثيرها في تصرفاتهِ المختلفة، وتظهرُ تلك النظريات في مُنحيينِ، هُما: مَنحى الشخصية التسلُّطية، ومَنحى الإحباط والعُدوان.

1. نظرية منحى الشخصية التسلطية (لأدورنو وآخرين):

يمكن النّظر إلى نظرية (أدورنو وآخرون) باعتبارها تربطُ بين أجزاءِ ظاهرةٍ ذات أربعة مستويات، وهي: التّنشئة الصّارمة، والعقاب الذى يتسبب في صراعٍ شديدٍ داخل الفرد، وإلى عداءٍ ضدّ سُلطة الوالدَين، وباتّساع موقفه من السلطة بصورةٍ عامة، يتمُّ كبتُ وإزاحةُ الخوفِ والحاجةِ إلى الاستسلام للسلطة، تظهرُ هذه الميكانزماتُ النّفسية على السطحِ في شكل أعراضٍ من تسعةِ سماتٍ مُتلازمةِ الظهور، هذه السماتُ هي: (التقليدية، الخضوع التسلُّطي، العدوان التسلُّطي، معارضة التأمُّل الذَّاتي، التَّطير والأفكار النَّمَطية، القوّة والخُشونة، التّدميرية، الإسقاط، الجنس)، هذه السمات التي تكوّن الشخصية التسلطية. وأخيرًا تنعكس هذه السمات في صورة معتقداتٍ اجتماعيةٍ، واتجاهات، وسلوكياتٍ تُلاحظ غالبًا في المعتقداتِ المُضادّة للديمقراطية (جون دكت، 2000م، ص ص293–297).

2. نظرية منحى الإحباط والعدوان (كبش الفدا):

يَرى هذا المَنحى أنّ الجمودَ الفكريَّ يؤدي وظيفةً نفسيةً خاصّةً تتلخّصُ في التنفيسِ عمّا يتفاعل في النفسِ من عُدوانٍ وكراهيةٍ وإحباطٍ مكبوت، وذلك عن طريقِ الإزاحةِ والإبدالِ دفاعًا عن الذات (زهران، 2000م، ص219) كما ويَرى الاتجاهُ التحليليُّ أن هناك الكثيرَ من السلوكِ الذي يتحدّد بالغرائزِ وبخاصّة الغريزة الجنسيّة، وعندما يُحبَطُ التعبيرُ عن هذه الغرائزِ تُستثار الغريزةُ العُدوانية، ثم يأتي بعد ذلك فرضُ الإحباط أو العدوان، ويحدثُ هذا عندما يُعاق جهدُ الفرد نحو هدفٍ معينٍ تتحركُ الغريزة العدوانية التي تحرِّكُ السلوكَ بهدفِ تحطيمِ العوائق (Rita. L. Atkinson, et al, 1993, P. 438).

سادسًا: النَّظرية المعرفية:

وهي النظريةُ التي تُعطي اهتمامًا أساسيًا للعملياتِ المعرفيّة والإدراكيّة التي تحدثُ لدى الأفراد، وتقومُ على أساسِها نظريةُ السلوك بين الجماعات، وتعتبرُ هذه النظرية أحدَ الاتجاهات النظريةِ والبحثية الحديثة؛ لاهتمامها بأشكالِ السّلوك المختلفة بين الجماعات، وقد وَضع ملامحَها الأساسية بوجه عام "تافيل وزملاؤه"، وتشير هذه النظرية إلى أهميةِ الدَّور الذي تؤدّيه

العمليات المعرفية في تحديدِ أفكار الأفراد عن الجماعاتِ الداخلية التي ينتمون إليها، والجماعات الخارجية التي لا ينتمونَ إليها والموجودة في المجتمع، ويرتبط هذا العملُ ارتباطاً وثيقاً بالنظرية المعرفية، أو بالكيفيةِ التي تُسهم بها العمليات المعرفية العديدة في نشأةِ الاتجاهات التعصبية بأشكالِها المختلفة بين الجماعات. فهي تمتدُّ بعملية التصنيفِ إلى فئات، وبالإدراكِ الاجتماعي إلى دراسةِ القوالب النَّمطية التي يكوّنها أفرادُ الجماعات المختلفة عن بعضِها البعض، وأشكال التحيُّزات التي تُوجد بين هذه الجماعات، وما يترتبُ على ذلك من تمييزٍ، أي أنّها تهتمُّ بدورِ التَّصورات العقلية في النّظر إلى الأشخاصِ والأحداثِ الاجتماعية (عبد الله، 1997م، ص ص129- 130).

سابعاً: نظريةُ السُّلوك بين الجماعات:

تُمثل هذه الفئة من النظريات أحدَ أهم الاتجاهاتِ البحثيّة النظريّة الحديثةِ المُهتمة بأشكالِ السُلوكِ المُختلفة بين الجماعات، وقد وَضع ملامِحَها الأساسية وقام بصياغتِها بالشكل المطلوب "تافيل وزملاؤه" حيثُ تؤكّد هذه النظريةُ أهميةَ الدَّور الذي تؤدِّيه العملياتُ المعرفية في تحديدِ أفكارِ الأفراد عن الجماعاتِ الداخلية التي ينتمون إليها، والجماعاتِ الخارجية التي لا ينتمون إليها والموجودة في المجتمع، ويرتبط هذا العملُ ارتباطًا وثيقًا بالنظرية المعرفية، أو بالكيفية التي تساهمُ في بناءِ العمليات المعرفيّة والاتجاهات التعصبية بكافّة أشكالها المختلفة بين الجماعات، ويمكن توضيحُ هذه العمليات من خلال نظَريّتين آتيتين، وهُما:

1. التَّصنيفُ إلى فئات:

حيثُ تفترضُ هذه النظرية أنّ العملياتِ الإدراكية للعالم الفيزيقي يمكن تطبيقُها على إدراكِ الفئاتِ الاجتماعية وأعضائِها، بحيثُ تُضفي مجموعةً من القوالبِ النَّمطية على كلّ فئةٍ من هذه الفئات، أي أنّ القوالبَ النَّمطية تنشأُ أثناءَ قيامِنا بعملية التصنيف إلى فئات، وهذه القوالبُ النمطية تُساعدنا في مواجهةِ التفاعل مع الجماعاتِ الأُخرى، حيثُ تقومُ عملية التصنيف إلى فئاتٍ في أغلب الأحيان على أساس "الهاديات السَّائدة".

2. نظريّة الهُوية الاجتماعيَّة:

حيثُ تبدأ نظرية الهُوية الاجتماعية على فرضِ أنّ الهُوية الاجتماعية للأفراد تُستنبط وتُستمد من عُضويتهم في مختلفِ المجالات المتعددة، وتضعُ في حسابهم كلًا من العمليات المعرفية والدافعية في تفسيرِ إدراكِ الجماعةِ، وأشكالِ سلوكها نحو أعضاءِ الجماعة الخارجية، والتي تتحددُ من خلال الصِّياغة الآتية " بالتصنيف إلى فئات " والتي تعطي الشكل للاتجاهِ بين

الجماعة سواءً كان سلبيًا أو إيجابيًا، أو بالقوالب النَّمطية، ثم نقل هذه الأفكار من الجماعة إلى الأفراد الذين ينتمون إليها (عبد الله، 1997م، ص ص129-130).

ثامناً: نظرية أنساق المُعتقدات Belief system theory:

قدَّم هذه النظرية "روكيش" ودعمَها هو وزملاؤه بالعديدِ من الدِّراسات التجريبية. وتقوم هذه النظرية على أساسِ مفهوم: (الجمود) في علاقته بمفهومَي (تفتُّحِ الذِّهن open-minded وانغلاقِه close-minded) وهو ما يُمثل لُبّ أنساقِ المُعتقدات.

وتمتدُّ أنساقُ المعتقدات هذه عبرَ مُتصلٍ ثنائي القطب، يقع الأشخاص: (مُنغلقو الذِّهن (في أحد قطبيه) والأشخاص: (مُنفتحو الذِّهن) في القُطب الآخر. وبين هاتين الفِئتين المتطرِّفتين يقعُ مختلفُ الأشخاص في هذا المُتّصل الذي يُمكن قياسُه بدقّة.

فالشخصُ ذو التفكيرِ الجامد (منغلقُ الذِّهن) لا يستطيعُ أن يتقبّلَ أفكار غيره أو يتفهمها. بينما الشخص (منفتحُ الذِّهن) يمكنه أن يفعل ذلك دونَ أي صعوبات، وذلك على الرَّغم من اختلافِ مضمونها معه (Rokeach, M. A., 1960, P.31).

ويرى روكيش أنّ هناك ثلاثة جوانب هامّة ينبغي وضعُها في الحسبان أثناء تناول أنساق المعتقدات، وهي: (الانفعالية والمعرفية والأيديولوجية)، وأنّ هذه الجوانبَ متصلةُ العلاقة ببعضها البعض، وتُستخدم بشكلٍ تبادُليٍّ على أساس افتراض أنَّ أيَّ انفعالٍ له مظهرٌ معرفيٌّ متطابقٌ معها، وبمعنىً آخر يُمكن القول أنّ: أنساق المعتقدات لها ثلاثةُ أنماطٍ أساسيةٍ من القَبول Acceptance والرَّفض Rejection، هي قبولُ ورفض: (الأفكار، والأشخاص، والسّلطة) والنمط الأول معرفيٌّ، والثّاني يُمثل التّعصُّب والنفور، والثالث هو السلطة (Rokeach, M., 1985, P. P. 153-171) .

لكن مع ذلك، نظراً لأن منحنى أنساق المعتقدات يعدُّ منحنىً معرفيًا بشكلٍ أساسي فهو لا يهتمُّ بالجانبِ الانفعاليِّ للإنسان، وذلك على أساسِ أنّه إذا ما كان الغرضُ السابق صحيحًا نستطيع الوصولَ إلى كافّة أشكال النواحي الانفعالية للإنسانِ من خلال دراسة عملياته المعرفية "فالطريقة التي نقبلُ أو نرفضُ بها الأفكارَ والأشخاصَ والسُّلطة طريقةٌ واحدةٌ، وإن اختلفت مظاهرُها النوعية. وبناءً على ذلك، إذا عرفنا شيئًا معينًا عن الطريقة التي يربط بها الشخص نفسه بعالم الأفكار، فسنكونُ قادِرين أيضًا على معرفةِ الطريقة التي يربطُ بها نفسه بعالم الأشخاصِ والسُّلطة.

وعلى ذلك يَعتبر روكيتش "الدجماتية" عاملًا رئيسًا في التّعصب، وهذا العاملُ الذي يقول به روكيتش يُناظرُ عاملَ التّصلب بالرّأي الذي يقول به "آيزنك" كُبعدٍ من أبعاد الشخصية.

ويمكن أن نميزَ بين ثلاثة أبعادٍ للتكوين المعرفي للشخصية من وِجهة نظر روكيش، وهي:

أولاً: بُعد المعتقدات – اللا معتقدات.

ثانيًا: البعدُ المركزي – الهامشي.

ثالثًا: البعدُ الخاص بالمنظورِ الزَّمني (مكلفين؛ وغروس، 2002م، ص270).

تاسعاً: نظرية الإطار الفكريّ (Mental frame theory):

إنّ الإطارَ الفكري الذي ينظرُ الإنسانُ من خلاله إلى الكون مؤلَّفٌ جزؤه الأكبر من المصطلحاتِ والمألوفاتِ والمُفترضاتِ التي يوحي بها المجتمع إليه، ويعزّزها في أعماقِ عقله الباطن. بناء على ذلك، فإنّ الإنسانَ متأثر بها من حيثُ لا يشعر، فهو حين ينظرُ إلى ما حوله لا يُدرك أنّ نظرتَه مقيدةٌ ومحدودةٌ، وكلٌّ يقينهِ أنّه حرٌ في تفكيره، وهُنا يكمنُ الخطر. فهو لا يكاد يرى أحداً يخالفه في رأيه حتى يثور غاضباً، ويحفّز للاعتداء عليه، وحين يعتدي على المُخالف له بالرأي لا يرى في ذلك ظلمًا، فهو يعتقد أنه يجاهدُ في سبيل الحقيقة، ويكافح ضد الباطل، كما أنّ أغلبَ الحروب والاضطهادات التي شنَّها البشرُ بعضهم على بعضٍ في سبيل مذهب من المذاهب الدينية أو السياسية ناتجةٌ عن وجود هذا الإطارِ اللاشعوريِّ المحيط بعقل الإنسان، فلا يستطيع التخلّص والتحرّر منه إلا نادراً، فهو فرضٌ لازم عليه، والأفذاذُ النادرون هم الذين يستطيعون أن يدركوا ما رُكِّبَ على عقولهم من إطار، ويعترفوا أنهم متحيزون لآرائهم.

يمتازُ الرجل المبدع عن العادي بكونه يعترفُ بالإطارِ الفكريِّ، ولذا فهو أقدر على مواجهة الحقيقة الجديدة من غيره (العامر، 2001م، ص ص2–3).

يري سلامة (2017م) أنه من الطبيعي عندما يكون سلوكُ الفرد نابعًا من الجمود الفكري، ويُكافأ الفرد على ذلك فإنه يعملُ على تكرار مثل هذا السلوك، وذلك تبعًا لمبادئ هذه النظرية. إنّ النظرية المعرفية هي الأساسُ في تغير الفكر عنها بالجمود الفكري، وهي النظرية الأقرب لجامد العقل وتلين العقل واتّساعه، والنظرية المعرفية هي التي تتميز بالعقل والأفكار التي ينتمي إليها الفرد والتكيف مع بيئته، ويحدثُ إغلاق ثابت نسبيًا للفرد من خلال معرفة الأفكار الكمية لديه.

وترى الباحثة أن جميع النظريات التي تحدّثت عن الجمود الفكري كانت نتيجةً لوجود الجمود الفكري لدى بعض الناس. ونظرًا لذلك، فقد أسهم العديدُ من العلماء وتحدّثوا عنه بإسهابٍ؛ لما لهُ من أهميةٍ في تحقيقِ التوازن النفسي و التوازن الجِسمانيّ، ومن ثم التوازن في المجتمع والعيش بسلام وصحةٍ نفسيةٍ جيدة.

ويمكن للباحثة أن تلخص وجهة نظرها عن الجمود الفكري بعدة نقاط كالآتي:

1- الجمود الفكري قد يكون مكتسب ومتعلم من خلال التنشئة الاجتماعية التي تبدأ أولاً بالأسرة ثم المدرسة والأصدقاء. حيث أن الوالدين لهما دور كبير في تعلم الجمود الفكري، لأن الطفل يقلد سلوك والديه منذ الصغر، فمثلاً عندما تنتمي الأسرة لحزب ما، وتسأل طفلهم الأقل من خمس سنوات عن حزبه، سيقول مثلما يقول والديه.

2- الجمود الفكري قد ينشأ من خلال التعزيز، فعندما يُصدر الفرد سلوكاً نابعاً من الجمود الفكري ويُكافأ عليه ، فإنه من الطبيعي سوف يكرر هذا السلوك.

3- الجمود الفكري يؤدي إلى التنفيس عما يدور في عقل الفرد من إحباط مكبوت وكراهية وعدوان، وذلك عن طريق الإزاحة والإسقاط وغيره من ميكانزمات الدفاع.

4- الجمود الفكري قد يكون بسبب الحرمان من الوصول إلى هدف ما، نتيجة معيقات في حياة الفرد سواء كانت معيقات مادية أو نفسية.

وتتبنى الباحثة نظرية الصراع بين الجماعات، حيث ترى أنها قريبة من البيئة الفلسطينية، ومما يؤكد ذلك، هو ما يحدث في مجتمعنا الفلسطيني من صراع داخلي بين الفصائل والتنظيمات السياسية. فنجد أن الفرد الذي ينظم إلى حزب معين، نراه ينتمي له، ويتفاخر ويستقوي به، ويشعر بالولاء والإخلاص له. وعكس ذلك نراه يُبدي الكراهية والعنف ضد الحزب الأخر.

الإسلامُ والجمودُ الفكريُّ:

لقد دعا الدينُ الإسلاميُّ إلى تحرّر الفكر وتحرّر الجسد، فهو يقفُ ضدّ قيودِ الوثنية واستعباد الإنسان للإنسان الآخر، حيثُ إنّ مفهوم حرية الفكر في الإسلام واضحةٌ وصريحةٌ، فلم يقبل الإسلام محاولاتِ الإغراء بحرّية الفكر على أساس التحرر من القيم، أو اتِّهام الموروثات بالزَّيف، ولكنه دعا إلى العقل والبرهان، فحرَّر الإنسان أولًا من الرِّق وأنشأه على الحرية في الفكر والاستقلال والإرادة، ودعاه إلى التخلصِ من عبادة الأوثان، حيث إن الحرية

فكرية تتقيدُ بالحقِّ والدليل، وتقوم على قواعد النظر والاستدلال بعيدًا عن الأهواءِ والأوهام (بحر العلوم، 2004م، ص 221).

إنّ الاختلافَ سُنّةٌ فكريةٌ وكونيةٌ وقانونٌ إلهيٌّ، خاصةً فيما يتعلق بالأفكار، فهو من طبيعة البشر، قال تعالى: ﴿**وَلا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ**﴾ (هود: 118)، فالإنسان بفطرته يحمل سر اختلافه فكرياً عن الآخرين، وإلا كان الناس نُسخًا متكررة بعضها عن بعض (حسون، 1997م، ص15).

أما ثمراتُ هذا الاختلاف والتنوُّع فهي:

1. أنَّ الرُّؤى لا تنفتحُ إلا في أجواءِ الاختلافِ والتّدافع والمُنزلات الشريفة، فهناك مواضيعٌ كثيرة بقي فيها الجمود الفكري إلى الآن دون نُضج، وذلك لعدم الاختلافِ فيها، ومن ثمّ عدم الالتفاف إليها.
2. أنه من ضرورات التكامل، فهو إرادةٌ ربانية وقانون إلهي حكيم ﴿**وَلَوْ شِئْنَا لآتَيْنَا كُلَّ نَفْسٍ هُدَاهَا**﴾ (السجدة: 13).
3. الاعتراف بحق الآخر في التفكير والتعبير، وهذا مصداقٌ للآية المباركة ﴿**وَإِنَّا أو إِيَّاكُمْ لَعَلَى هُدًى أو فِي ضَلالٍ مُبِينٍ**﴾ (سبأ: 24).
4. الموضوعية وعدم احتكار الحقيقة، فإذا كانت هناك حُرمةٌ للأشخاص فليس هناك حرمةٌ للأفكار، ولا مقدَّسات في الحديث، فحتى إثبات وجود الله سبحانه يصبح في إطار المتغير: (المتغير في الوعي لا في الواقع).
5. أنه ابتلاءٌ يأتي من خلال تباينِ منابع الثقافة، وبيئة الأفراد الآخرين ومحيطهم الاجتماعي وظروفهم بشكلٍ عام (بحر العلوم، 2008م، ص147-148).

وترى الباحثة أنّ الدينَ الإسلاميَّ هو أولُ من حرَّرَ الفرد من الجمود الفكري والعبودية، وجعل عبوديته لله الواحد الأحد بالشكل الوسطيِّ لا بالتعصُّب أو الانغلاق، بل بالانفتاحِ على التعاملات جميعًا، مصداقًا لقوله تعالى: ﴿**لو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك**﴾ وهذه دعوة للوسطية والتعامل مع البشر بالبشاشة واللِّين.

طُرق خَفض الجمود الفكري:

تُعتبر طرق خفض الجمود الفكري من الطرق الإيجابية من أجل العيشِ بسلامٍ وأمانٍ في حياةٍ مستقرةٍ وسَطية، تسودُها الصحَّة النفسية، ومن هذه الطرق ما يلي:

1- البناء الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية:

ويتمُّ بواسطةِ الاستبعاد الشامل لكلِّ أنواع الدعم القانوني والمؤسس لهذا التمييز، كذلك خلق الظروف والعوامل التي تُتمّم عملية التطوير، وتشمل تأييدَ وتشجيعَ القوانين والإجراءات المضادّة للتمييزِ العنصريِّ، إضافةً إلى وضعِ برامج وآليات لكسرِ الدوائر المترابطة من استبعاد للأقليات.

2- عملية التأثير الاجتماعي:

هناك أنواع من التدخُّلات كالتالي:

أ- **وسائل الإعلام:** حيثُ يرى كيرت ليفن أنَّ البرامج التي توضِّح أعباءَ التمييزِ والتعصب على الجماعة الكبيرة تكون ذاتَ فعاليةٍ في تحسينِ العلاقات بين أفراد المجتمع.

ب- **التعليم والنظام التعليمي:** والذي له دورٌ مهمٌ في خفضِ التعصب، وتنمية روح التسامح.

ت- **جوّ العمل:** وهو المجالُ الذي يلي التعليم في الأهمية، وفي هذا المجال يكونُ الاتصال بين الآخرين من الجماعات المختلفة شائعًا، ويمكنُ لتنظيمِ العمل ترتيب ذلك.

ث- **الاتّجاهات الفردية والاستعداد الشخصي:** ويتمُّ ذلك بواسطة تقديمِ البرامج ذات الطابعِ المعرفيِّ في شكلِ مواعظ وحكم، من خلال المحاضرات والأفلام والقراءة الحرّة والمناقشة (جون دكت، 2000م، ص ص353-363).

ويوضّح عبد الله (1989م) البرامج والطرق التي تُساهم في خَفض الجمود الفكري، وهي كالآتي:

1- الاتصالُ بشكلٍ مباشرٍ بين الجماعات المختلفة:

والمقصود بهذه العملية الاتصالُ المباشرُ بين الأشخاص في الجماعات المختلفة على حدٍّ سواء، بدون أي وسيط.

2- الدّعاية:

ويُقصدُ بالدعاية نشر أفكار السلام والتسامح؛ من أجلِ خَفضِ الجمودِ الفكريّ لدى الأشخاص أصحاب الفكر المتشدِّد والمُتّصفين بالجمود.

3- الإرشاد والنُّصح:

ويتمُّ ذلك من خلالِ تقديم النصح والإرشاد بواسطة أشخاصٍ ذوي قيمةٍ مجتمعيةٍ، ومن خلال خطباء المساجد والمُدرِّسين بالمدارس.

4- الوقاية من خلال عمليات التَّنشئة الاجتماعية:

إن للأسرة دورٌ مهمٌ في عملية الوقاية للتنشئة الاجتماعية، كونها المؤسسة الأولى التي تستقبل الطفل، ومن ثم ينشأ ويصبحُ رجلًا.

5- العلاج النفسيّ للمتعصِّبين:

مما لا شكَّ فيه أن البعضَ من الناس الذين قد يكونوا دوجماتيين في أفكارهم وتصرفاتهم مع الآخرين يجب أن يُعالجوا نفسيًا؛ من أجل التخفيفِ والحدّ من التعصُّب لأفكارِهم ومعتقداتِهم الخاطئة.

6- البرامج التَّربوية:

إنّ المقصودَ بالبرامج التربوية هي البرامج التي تعمل على تخفيفِ حدَّة الدوجماتية لدى الأشخاص الدجماتيين، وذلك بوسائلَ عديدةٍ من خلال تلك البرامج التربوية الهادفة (عبد الله، 1989م، ص ص278-311).

ترى الباحثة أنّ الفكرَ المتجمِّد قد يكونُ مقيدًا في حدودٍ محدودةٍ ومشروعةٍ، ولا يكونُ الفكرُ حرًا، وإنّما يكون ما بين الشيئين: إما هدىً أو ضلالاً، أو بمَثل آخرٍ: إما أبيضًا أو أسودًا، حيثُ إنّ البعض من الناس ما يزالون مختلفين في أفكارهم، وخُصوصًا ونحن في عصر العولمة والانفتاح، ومع ذلك يوجدُ الكثير من أصحابِ الفكرِ الدّوجماتي أصحاب الفكر المُتصلب والمعقد، حيثُ إن الله تعالى قد شرع لنا الدين، وآمنّا به بوجود العقل والأدلّة الكونية والشرعية على وجوده في الخلائق.

المبحثُ الثَّاني

التسامُح

تمهيد:

إنَّ العالمَ اليوم بحاجةٍ ماسَّةٍ إلى التّسامح بشكلٍ فعَّالٍ، والتعايشِ بشكلٍ إيجابيٍّ بين الناس أكثرُ من أيّ وقت سابق، وذلك نظرًا لكثرةِ الشعوب والحضارات المختلفة التي ما زالت في تزايدٍ مُستمرٍ بفضل الثورات المتزايدة والمتمثلة بالمعلومات والتكنولوجيا، والتي من شأنها إزالةُ كلِّ الحواجز المكانية والزّمانية بين الشعوب والحضارات؛ مما أدى إلى التفاعلِ والاندماجِ بين الناس المختلفين في البيئة والثقافة والوضع الاجتماعي والوضع الديني، وهذا التفاعل يحتاج منّا جميعًا إلى التسامح كمتطلبٍ رئيسيٍّ للعيش في الحياة مع الآخرين.

إنّ التسامحَ فضيلةٌ مهمةٌ، وضرورةٌ أخلاقيةٌ واجتماعيةٌ مهمة في حياتنا ولكل المجتمعات، فالشعوب التي تتّسم بالتسامح وتعيشُ بالتسامح هي التي تستطيع أن تعيشَ حياةً مُريحةً في ظروفٍ غيرِ طبيعيةٍ. إن التسامح هو الذي يُتيح لنا أن نختبرَ نُضجنا وانسجامنا مع كل ما في الحياة من متغيرات وصراعات (جامبولسكي؛ وجيرالدج، 2001م، ص88).

فالتسامح يرتكزُ على المعتقداتِ والآراء المختلفة التي من الممكن التعايش معها، بغضِّ النظر عن مصداقيتها (Calisan & Saglam, 2010, P. 1441).

حيثُ إنّ التسامحَ من ضروريات الحياة بين الناس في مختلف أجناسِهم ودياناتهم، وعلى جميع الأصعدة سواءً الشخصية أو المجتمعية، ويتوجب على التربية في جميع مؤسساتها زرعَ وغرسَ مفاهيم التسامح بشكلٍ كبيرٍ؛ من أجل مساندةِ الشباب على تنميةِ قدراتِهم واستقلالية آرائهم (UNESCO, 1995, P. P. 3-4).

كما أنّ التسامح في المجتمعات المختلفة يشيرُ إلى مدى تقبل وجهاتِ نظر الآخرين المختلفة والأفكار والمعتقدات الأخرى، حيثُ إنّ التسامح هو الدفاعُ عن قيمِ الآخرين واحترام التعدّد، والشخصُ المتسامحُ عليه أن يدافعَ من أجلِ المساواة والحرية؛ لكي يستطيعَ تحمل المشكلات الاجتماعية والمعاناة (Rebar, 1985, P. 772).

تعريفُ التسامح:

1. التسامح لُغة:

يرجعُ أصل مصطلحِ التّسامح في اللُّغة العربية إلى "سمح" أي بمعنى السُّهولة واللين، ويأتي في اللغة العربية مرادفًا لمصطلحِ التَّساهُل (مجمع اللغة العربية، 1965م، ص447).

حيثُ يشيرُ ابن منظور في مُعجمِ لسان العرب إلى أنّ التَّساهلَ والتسامح بوصفهما مترادفان، كما يشير الفيروز آبادي في قاموس المحيط أن المُسامحة كالمُساهلة / وتساهلوا وتسامحوا، وساهَلَهُ بمعنى ياسَرَهُ وأسمَحَ وسامَح أي الموافقة على المطلوب، كما يقول الحُنيفية أن السَّمِحة التي لا ضِيق فيها ولا شدّة (ابن منظور، 1979م، ص20889).

2. التسامُح اصطلاحًا:

التسامح هو الإقرارُ بمبدأ التعدُّد الإنساني، حيثُ إن التسامح ليس عفواً تُصدره الشعوب على أُناسٍ مذنبين، بلْ إنّما هو قَبولٌ بالآخر المختلف، والذي هو تعبيرٌ عن وجودِ فوارق مادية ومعنوية توجد بين أبناء المجتمع الواحد، وحكم الاعتراف بالمغايرة (شقير؛ وعبد العال، 2013م، ص86).

كما يُعرّفه الهالول ومحيسن (2012م) بأنه القدرةُ على تحمّل الآخر وميول الموافقة على ما هو مشترك، وتعطي القدرة على احتمالِ وقوع الخطأ، والقبول بالتعايشِ وبمسافة منتصف الطريق، ويقوم التسامح على أربعة فروض، وهي: (الخطأ والصواب، التفاهم والعقلانية، الاقتراب من الحقيقة، عدم العصمة من الخطأ).

أمّا السيقلي (2012م، ص16) فيعرّفه بأنهُ قبولُ اختلاف الآخرين سواءً في العُرفِ أو في الدينِ أو السياسة، أو عدم منع الآخرين من أن يكونوا آخرين، أو إكراههم على التخلي عن آخريتهم.

كما عرّفه صوباني بأنهُ الاحترام والتقدير والقبول للتنوّع الثقافي، ولأشكالِ التعبيرِ والصفاتِ الإنسانية المختلفة (صوباني، 2012م، ص13).

أما حنفي (1993م، ص175) فيعرّفه بأنّه استعدادُ المرءِ لأن يترُكَ للآخر حرية التعبير عن رأيه، حتى ولو كان مخالفًا أو خطئًا.

كما عرّفه ابن مسكويه بأنّه ليس فضيلةً واحدةً، وإنّما هو فضيلتان، وهما السماحة والمسامحة، وكلاهما أحدُ أشكال الكرم والسخاء، وينتميان في آخرِ المطافِ إلى العفّة، وهي من

كبرى الفضائل والتي يفترض في السلوك الأخلاقي أن يتمثّلها، فهي الطريقُ إلى الخير والسعادة. أما السَّماحة فهي بذلُ بعض ما لا يجبُ، وأما المسامحة فهي تركُ بعض ما يجب (ابن مسكويه، 1982م، ص12).

وقد عرّفه الزمزمي (2007م) أنه التّساهلُ والتجاوزُ والتوسيعُ والتيسيرُ، إحسانًا وتفضيلاً فيما اعتاد الناس فيه المشادّة والمحاسبة والتضييق والتعبير عدلاً ومصاحبًا، ولا يؤخذ ذلك على إطلاقه، وإنّما هو تسامحٌ بضوابط (الزمزمي، 2007م، ص6).

حيثُ إن مارتن ومورس (Martin & Morris, 1982, P. 379) عرّفاه بأنه تقبلُ الأفراد المختلفين منعًا في المعتقدات والأفكار والتقاليد والعادات، وتقبّل الأفكار الجديدة، والترحيب بالغرباء القادمين إلى المجتمع.

كما عرّفه أديب إسحاق (1993م) بأنه رضا المرء برأيه واعتقاد الصحة فيه، واحترامٌ لرأي الغير كائنًا ما كان، رجوعًا إلى معاملة الناس بما يريد أن يعاملوه به، فهو على يقينه لما يراه لا يقطع بلزومِ الخطأ في رأي سواه وعلى رغبته في تطرّق للأذهان، لا يمنع الناس من إظهار ما يعتقدون (إسحاق، 1993م، ص203).

وعرّفه لالاند (lalande, 1997) بأنّه قابلية للفكرِ، أو لقواعدِ التّصرف في تركٍ لكل واحد الحرية في التعبير عن آرائه عندما لا نقاسمه إياها، وهو الاعترافُ بالآخر والتعايش معه والتقدير له والقبول به، ومحاولة للتبادل الخلّاق معه (Lalande, 1997, P.1133).

وقد جاء تعريفُ التسامح في قاموس لاروس الموسوعي G.D.E.L بأنه موقفُ من يَقبلُ لدى الآخرين وجودَ طرقِ تفكيرٍ وطرق مختلفة عما لديه هو، وبالتالي فهو موقفُ من يتحمَل نتائج العواملِ الخارجية عليه، لا سيما العدائي والمضرّ منها، وبهذا يكون التسامح مبدأً توافقيًا، ويكون الغرضُ منه ليس الأخذ بالممنوعات، ولكن الوصول إلى التوقّعات (قاموس لاروس الموسوعي، 1985م، ص10275).

حيثُ **ترى الباحثة** أنّه من خلال التعريفات السابقة يتضحُ أن التسامحَ هو عمليةٌ لعرضِ الأفكار وفهم آراءِ الغير، وهو وسيلةُ انسجامٍ مع فكر غيره من الآخرين، وبذلك يكون قد حقق الفعالية والاستمرارية لخَلق أجواء التفاهمِ بين الناس في كافّة المجتمعات.

نشأةُ وتطور مفهوم التسامح:

لقد تطوّر مفهومُ التسامح في عصرنا هذا، في فترةٍ تميّزت بالصراعات بين الطوائف المسيحية؛ مما دفع المفكرين إلى إيجاد مفهومٍ للتسامح بين جميع الأطراف؛ وذلك للتخفيف من حدّة الصِّراع والنِّزاع، ومع نهاية القرن التاسع عشر أخذ مفهومُ التسامح عدَة أبعادٍ في شتّى المجالاتِ الدينية والعرقية والعقائدية، حتى أصبح منهجًا فلسفيًا.

لقد ظهرَ مفهوم التسامح في عصور الإصلاح الديني، حيثُ عُرفت هذه العصور بالعصورِ الظّلماء في حياة الغرب؛ لأن الجرائم كانت تُرتكب في ذاك العصرِ باسم الأديان، فكانت أولُ رسالة للتسامح في تاريخ البشر تعود للقرون الأولى للمسيحية بالرغم من أن الكاتب لم يكن مسيحيًا، بل كان مفكرًا حرًّا، وحين شاهد اضطهاد الأفراد كتب رسالةً إلى الإمبراطور يطالبُ فيها بإلغاءِ هذه الأساليب العنيفة، وكانت الكنيسةُ تقومُ بتنفيذِ الأوامرِ بشكلٍ كبيرٍ في تعذيب المخالفين. من هُنا ظهر مفهومُ التسامح في القرنين السابع والثامن عشر، والذي عُرف بعصر التنوير، وأصبح مفهومُ التسامح مفهومًا فلسفيًا تكاملت صياغته على أيدي فلاسفة التنوير الكبار أمثال جون لوك وفيلسوف التسامح فولتير (أبو ماجن، 2016م). ويعد التسامح الذي أسّست له فلاسفةُ الغربِ من القيم الإيجابية؛ لأنه يمثّلُ وسيلةً للحفاظ على الأمن الاجتماعيّ، وحماية الحرّيات الفردية، وبالمقابل بدأ مفهوم "اللّاتسامح" كمصدرٍ للشرّ والصراع، ويكون الأخطر على الأفراد، وهو خارجُ كلِّ مذهب، وتظهر خطورته عندهم لتولّده مع الغرائز الأولية (بغدادي، 2008م، ص ص8-15).

إنّ مفهوم التسامح لدى فولتير هو ما يتّسمُ به الفرد من أُنسٍ وأدبٍ، ما يمكّنه من العيشِ مع الآخرين على الرغم من اختلافاتِهم عنه، حيثُ تركَ فولتير لكلِّ شخصٍ الحُرية في التعبير عن رأيهِ، حتى وإن كان مختلفًا معه، حيثُ إن فولتير يرى أن التسامُحَ هو نتيجةٌ لكينونة البشر، فجميعُ البشر يميلون للخطأ، حيثُ سعى فولتير إلى نشرِ رُوح التسامح بعيدًا عن العُنف (عيدي، 2010م، ص27).

أمّا جون لوك فيرى في رسالتهِ عن التسامح، والذي قصد بها التّسامح الديني أنّه ليس لأحدٍ الحقُ في اقتحام حقوقِ الآخرين باسم الدين؛ لذلك نادى بضرورة فَصلِ الدولة والكنيسة، وقام بتأريخ كتابه عام 1689، وأضافَ الفيلسوف جان جاك روسو أفكارًا جديدةً لأفكار جون لوك، خالفت ما كان شائعًا من أفكار هوبز وميكافيللي في القول بالطبيعة الشرّيرة للإنسان (اللاذقاني، 2004م، ص42).

لقد تبنّى الفلاسفةُ العربُ وعلماءُ المسلمين المبادئَ التي وضعَها العالِم العربي (الكندي) والذي يعود إليه الفضلُ في تأسيسِ مفهوم التسامح على الصعيد الفلسفيِّ العربيِّ، فيرى المفكّرون العرب واليونانيون بأنّ الكندي قد وضعَ جُملة من المبادئ للتسامح، وباتت هذه المبادئ بمثابةَ فَرضياتٍ فلسفيةٍ وجمعوا عليها، ومن هذه المبادئ:

1. التّسامح ضرورة لتحقيق الازدهار.
2. الكلّ معرضٌ للخطأ.
3. الوصول إلى الحقيقة يتطلّب جهودًا من الجميع.
4. ضرورة البحث عن الحقيقة ذاتها.
5. الحقيقة لا يُحيط بها شخصٌ واحد، ولم يُحطْ بها جميعُهم.
6. إنّ هذه المبادئ أُسّست على الصعيد النظري فلسفيًا وكلاميًا (عواد، 2003م، ص8).

وترى الباحثة أنّ التسامحَ سمةٌ أساسيةٌ في الإنسان خُلقت من إنسانيتهِ منذُ أن وُجد على هذه الأرض، حيثُ رسّخها الله ورسوله في كتابه وسنة نبيه، ودعا إلى التسامح قبل جميع المفكرين والفلاسفة العرب والغرب؛ لما لها من أهمية في تحقيق السعادةِ ونشرها في المجتمع الذي يعيش فيه.

أبعادُ التسامح:

1. البعد الفكري.
2. البعد الاجتماعي.
3. البعد الحزبي / التنظيمي.
4. البعد الجنسي / النوعي.
5. البعد الديني.

أولًا: البعدُ الفكري:

إن لمفهوم التسامح وجودٌ واضحٌ في النظام الفلسفي والفكري، وهو يُعنى بأبسط صور الإقرار بمبدأ الاختلاف والتعدد الإنساني، والاقتناع بالفروق والاختلاف بين الناس، والمجتمع الذي يفتقدُ احترام المخالفين يفتقد بالضرورة للاستقرارِ والأمن والتعايش والتقدم والازدهار، حيثُ إن ثقافة التسامح تمنحُ الإنسانَ المقدرةَ على احتمالية وقوع الخطأ، بالإضافة إلى الإصغاءِ لرأي الآخرين (الحسن، 2015م، ص71).

كما أنّ من معاني التسامحِ الفكريِّ احترامَ آراء الآخرين وأفكارهم المخالفة والإقرار بالاختلاف معه، حيث إنّ الاختلافَ سمةُ الكون (البداينة، 2011م، ص190).

إنّه موقفٌ وجدانيٌّ وعقليٌّ وسلوكيٌّ يسمح للأشخاص أن يفكّروا ويعتقدوا ويعبّروا عما بداخلهم دون خوفٍ أو ضغطٍ أو إكراهٍ من الآخرين، سواءً كانوا أفرادًا أو جماعةً أو مؤسسةً (الخميسي، 1993م، ص85).

تَرى الباحثة أن التسامحَ الفكريَّ يتعلّق بالفرد نفسه والآخرين، فتسامح الفرد يعنى ألّا يفرض فكرَه ومعتقداته على الآخرين، أما الآخرون فتسامحهم بمعنى قبول اختلاف الآخر معهم بالفكر والمعتقدات دون اللّجوء إلى فرضِ رأيهِ وفكره بأي طريقة كانت. وممكن أن نطلق عليه بأنه الإقرارُ بمبدأ الاختلاف في الأفكار بين الأفراد، والإيمان بالفروق الفردية والاختلاف بين الآخرين، واحترام الآراء المخالفة لآرائنا.

ثانيًا: البُعد الاجتماعي:

يُعتبر التسامح الاجتماعي في عصرنا هذا ضروريًا لاستمرار الحياة، ومما لا شكّ فيه أنّه لا يمكن الاستغناء عنه في تطوّر المجتمع كنظامٍ فكريٍّ وأخلاقيٍّ، حيثُ إن غيابَ التسامح يؤدي إلى مجتمع مُغلقٍ مُتشدد الأفكار والمعتقدات يصلُ به الحدُّ إلى التّطرف، ولكي يسودَ التسامح الاجتماعي يتوجّب على الفردِ المتحضر المتسامح أن يتنازلَ عن جزءٍ من حريته للآخرين؛ إيمانًا منه بضرورة ذلك التنازل؛ لأجل تحقيق انسجامٍ وتكيفٍ حقيقيٍّ بين البشر، إذ إنَّه كلما تطورت قدراتُ الفردِ على التّواصل والتّوافق الاجتماعيّ، كلّما تمتع بصحة نفسية جيدة، وكان قادرًا بشكلٍ أكبر على ضبطِ سُلوكه، حيث إنه يُمارس حياته بالشكل الإيجابي في تعاملاته مع الآخرين، ومع مشكلاتِ الحياة بشكل هادئ وآمن، الأمر الذي يجعلُ من سلوكياته مكافآتٍ اجتماعيةً ونفسية مستمرة؛ لكي تصبح هذه السلوكيات سمة أو صفة ثابتة لديه (الإمارة، 2005م، ص26).

ومن قيمِ التسامح الاجتماعي احترامُ الآخرين، وقُبولهم بالمودّة والرحمة بعيدًا عن العنف، بالإضافة إلى الانسجام، والاتصال والتواصل، والمشاركة الاجتماعية المُتمثلة بالمحبة والتعاطف، وحسن النوايا، واحترام مشاعر الآخرين، بالإضافة إلى كَظم الغيظِ، وضبطِ النفس، كذلك الاعتذار والاعتراف بالخطأ، أو الاعتذار والتواضع، والبشاشة، وإفشاء السلام، بالإضافة إلى التعاون، والتكافل، والعدل، والمساواة (السيقلي، 2012م، ص32).

خصائصُ الأشخاص المتسامحين اجتماعيًا:

1. الجَودة العالية في العلاقاتِ مع الآخرين، والاستقرار في تلك العلاقات.
2. الجَودة العالية في العلاقة مع النفس.
3. الجَودة العالية في العلاقة مع الأهل، والأسرة، والأبناء.
4. الإيمان بالله، والرضا عن الذات والحياة.
5. انخفاضُ الهَواجس في التفكير من أذيَّة الأشخاص الآخرين.
6. الاتِّزان الانفعالي.
7. الصحة الجسمانية والخلوّ من أيّة أمراض تعود إلى عوامل نفسية.

حيثُ يعرض محفوظ (2004م، ص ص58–74) عددًا من المُقوماتِ والمُتطلبات التي يعتمد عليها أمنُ أيِّ مجتمعٍ، ومن خلالِها تتحققُ **أُسُس الحياة الاجتماعية والإنسانية، ومنها:**

1. مساواة الآخر بالذات.
2. المُسالمة واللّاعنف.
3. المنظومة الأخلاقية التي تُراعي قيم المجتمع.
4. إعلاء مصالح الوطن العليا.
5. تطوير ثقافة المجتمع الحرية والفكرية.
6. بناء مؤسسات الحوار بين فئات المجتمع.
7. توطيد مبادئ الحياة الاجتماعية والإنسانية المتمثلة بالتعاون والعدل والتعارف.

ثالثًا: البُعد الحزبيُّ / التّنظيمي:

إنّ المجتمعَ الفلسطيني الذي نَعيش فيه مجتمعٌ مليءٌ بتعدُّدية الأحزابِ السياسية بكافّة أشكالها وصراعاتها السياسية والفكرية، حيثُ أصبح التسامحُ السياسيُّ ضرورةً اجتماعيةً ووطنيةً، خصوصًا بعد الانقسام السياسيّ الذي حصل في قطاع غزة مُنذ 11 عامًا، حيثُ إنّ الأحزاب والفصائل السياسية مُطالبةٌ بالعملِ على نشرِ وتعزيزِ قيم التسامح بين أبناء المجتمع، وذلك من خلالِ التّنشئة والتربية الحزبية التي يتلقّاها أبناءُ الفصائلِ الحزبية الموجودة في المجتمع، والعمل على نشرِ ثقافة التسامح من خلال المؤتمراتِ، والندواتِ، ووُرشِ العمل؛ بهدف الوصول إلى جميع الفئات المجتمعية، فالتسامحُ يُعد من أهم الثقافات السلوكية، والتي تتطلبُ الكثير من السموِّ فوق التعصب الديني والمذاهب العقائدية (سلمان، 2015م، ص5)، كونه شيء يتعلّمه الفرد بكل يُسرٍ، لكن من الصعب تنفيذه (الفقي، 2009م، ص16)، إضافةً إلى ذلك أنه لا

يتحقق فقط بالمواعظِ والخطاباتِ الرَّنانة، حيثُ إنّه يُعتبر تغييرًا كاملًا وشاملًا لما نشأت عليه أجيالٌ من التّعصب، ومثلُ هذا التغيير يحتاجُ إلى طُرقٍ مُحكمةٍ، وقيادةٍ تتمتعُ بالحكمة، وتتّسمُ بالتسامح، وتؤمنُ بذلك إيمانًا تامًا (علي، 2014م، ص201).

ومن قيمِ التّسامح الديني: (الإقرارُ بتعدّد الأحزاب السياسية، المشاركة السياسية، احترام الآخرين وقبولهم، حرية التعبير، المساواة والعدل، احترام حقوق الإنسان، نَبذ أعمال العنف، المُرونة، التعايش المشترك، نبذُ الاستبداد والدكتاتورية، إعلاءُ المصالح العامة، احترامُ التّنوع والتّعدد السِّياسي) (المزين، 2009م، ص212).

رابعًا: البعدُ الجنسيّ / النّوعي:

تُعرِّفه دلول (2018م، ص32) بأنه احترامُ وتقديرُ كلّ جنسٍ للآخر، وذلكَ من خلال مسامحةِ الرّجل للمرأة، وتقديره لها، بالإضافة إلى احترامها في جميع حقوقها دون قمعٍ أو تسلّط، وكذلك الحال مع الرجل، احترامُه هو الآخرُ من قبل المرأة، حيثُ يتضمنُ التسامحُ النوعيُّ أو الجنسي، العنفَ ضدّ المرأة سواءً كان داخل الأسرة بما في ذلك العنف الذي يمارسه الرجل، وكذلكَ العنف الذي يمارسُه أشخاصٌ من خارج الأسرة، والتعصب والعنف الموجود في أماكن العمل وأماكن أخرى خارج محيط الأسرة، حيثُ تُعاني المرأة في العالم سواءً أكانت في المجتمع العربيِّ أم المجتمعِ الغربي من العنف، بغضِّ النظر عن الدينِ، أو السّن، أو الجنسية، أو المكانة الاجتماعية التي تنتمي إليها المرأة، وفي الأغلبِ يكونُ المرتكبُ لذلك العنف هو الرجل، ولكن في سياقٍ آخرٍ سُجِّلت العديدُ من الحالاتِ الشَّاذّة التي يقعُ فيها العنفُ على الرجلِ من المرأة.

ويُعرَّف العنفُ ضدّ المرأة بأنه ما يقابلُ عدمَ التسامح الجنسي، وأي عمل عنيف يُرتكب بسبب النوع الاجتماعي الذي ينجمُ عنه أذى جسديّ، أو جنسيّ، أو معاناة، بالإضافة إلى التهديدِ بارتكاب مثل هذه الأفعال دومًا، والمُتمثلة بالإكراه والحرمان من الحُرية بشكلٍ عام في حياة المرأة (الأسمري، 2007م، ص1).

وتتعرّض المرأة لأشكال عديدة من العنف، ومنها:

1. العنف اللّفظي.
2. العنف الجسدي.
3. العنف النفسي.
4. العنف الاجتماعي.

كما تُؤكّد دلُّول (2018م، ص33) أنّ التسامحَ الجِنسيّ في الوقتِ الحاليِّ موجود فعليًا في الواقعِ الحياتيّ، حيث أصبح هناك احترام للمرأة وحريتها، بالإضافة إلى تقبُّل عملها خارج المنزل، حيث أصبحت المرأة اليوم تُدير العديدَ من المؤسسات والشركات، ويعمل تحت أمرها الكثيرُ من الرجال، ولكن رغم ذلك، ما يزال العنفُ ضد المرأة موجودًا بشكلٍ كبير.

خامسًا: البُعد الديني:

إن التسامحَ الديني هو قبولُ وتقديرُ الآخرين المختلفين بدينهم وعقيدتِهم عن المسلمين، بالإضافة إلى احترام حقه في ممارسة طقوسه وشعائره الدينية من شتى الطوائف المسيحية أو اليهودية، حيثُ يقول جون لوك (1988م، ص47) أنّه ليس لأي شخصٍ سلطة أن يفرضَ على إنسانٍ آخرٍ ما يجب عليه أن يؤمن به، أو أن يفعله لأجل نجاة رُوحه هو؛ لأنّ هذه المسألة شأنٌ خاصٌ، ولا يحقّ لأيّ شخصٍ آخرٍ التدخل فيها، فالله تعالى لم يمنح السلطة لأيّ إنسانٍ، ولا لأيّة جماعة، ولا يمكن لأي إنسان أن يعطيها لإنسان آخر فوقه إطلاقًا.

والتسامحُ الديني حسبَ العديد من التعريفات، وبالتحديد حسب قاموس لاروس الموسوعي هو: احترامُ حرية الرأي، والانفتاح الفكريّ، وحرية التعبير تجاه الديانات الأخرى وعقائدهم المختلفة عمّا نمارسه (G.D.E.L. 1985, P. 10275).

كما أنّ التسامحَ الدينيَّ لا يعني التّساهل، أو التنازل، أو الوقوف على الحياد تجاه الغير، إنّما هو الاحترامُ المُتبادل والاعترافُ المتبادل بحقوق الإنسان العالمية، حيثُ إن التسامح وحدَه قادرٌ على تحقيق العُمق المشترك بين الشعوب المُتنوعة والمختلفة؛ لأنّ الدينَ المعاملة (أحمد، 2007م، ص6).

ويرى الهاشمي (2007م، ص ص10-11) أن تحقيق التَسامح الديني لا يُمكن أن يتحقّق إلا بالتفريق بين الإيمانِ وصُور التعبير المختلفة عن هذا الإيمان، ويؤكّد على صعوبة ذلك الأمر وضرورته في الوقتِ نفسه، حيث إنه يشيرُ إلى التّصوف في كل الأديان، باعتباره

محاولة لتجاوزِ حدود صور التعبير عن هذا الإيمان، مؤكدًا أن الصّوفية كانوا عادة أشخاصًا متسامحين.

ترى الباحثة أنّ التسامح الديني من أعلى مراتب التقدير بين الناس في جميع الطوائف؛ لأنه يُزيل الفوارق بين الطبقات العقائدية والدينية، وهو أمرٌ ضروريٌّ، ويجب أن يتوفر بين جميع الناس؛ للوصول إلى مجتمعٍ مُثقفٍ، وواعٍ، وراقٍ، ومتحضر بالرغم من الاختلاف الواضحِ بين الديانات وبين الأشخاص في عقائدهم.

وترى الباحثة أنّ أهمية التسامح تمثلت بعدة أبعادٍ حثّت على التسامح بين الناس في العديد من الموضوعات؛ لما للتسامحِ من أهمية عظيمة عند الله أولًا، وعند البشر ثانيًا، والتي لولاها لكان المجتمع مختلفًا تمامًا، يسودُه الحقدُ والحسدُ والغيرةُ والشرُّ، فجاء التسامحُ رسالةً من الله تعالى لجميع الناس في شتّى المواقف.

وسائلُ التسامح:

1. احترام حرية الأشخاص الآخرين.
2. الحوار الهادف العقلاني.
3. رَحابة الصدر وتحمل الآخرين.
4. التثقيف وعمليات التعلم المختلفة.
5. التماسك والتضامن الاجتماعي
6. إعطاء الأولويات للمصلحة العامة بدلًا من المصالح الشخصية (حسين، 2010م، ص96).

ضوابط التسامح:

إنّ التسامحَ خُلق عالٍ ومحببٌ للناس، وهو شرطٌ من شروط السَّلام والوئام في الحضارات وبين الشعوب، وغيابُه يعنى انتشارَ العصبية القبلية والجهل والجرم والحرام في كلِّ الأصعدة الفكرية أو السياسية أو الاجتماعية أو الثقافية، وبالتالي فلا بُد للتسامح كغيره من المفاهيم أن يكون له ضوابط ومحددات، وهي كالآتي:

1. ألّا يقصد به التّساهل في الالتزام بتعاليم الدين، وقلة التمسك به، كما لا يُقصد به أن يؤدي إلى التنازل عن الحقوق الأساسية للحياة.

2. أن يكون تسامحًا مع القدرة على ردّ العدوان والإساءة والأذى، فلا يكون صمت الإنسان وسلبيته تسامحًا، فالعفو عند المقدرة (الزمزمي، 2007م، ص3).
3. إن مقتضى الحكمة والنباهة عند الحكم على مصطلح التسامح أن نستقصي ونستوثق من مطلقًا عما يريد به.
4. أن يكون تسامحًا في حَزم، أي أنّه يشرّع التسامح في المَوضع الذي يكون فيه التسامحُ خيرًا.
5. التسامح والتعصب لا يكونان إلا في المعاملة.
6. يجب ألّا نحكم على العاطفة في العفو عن الجُناة والمجرمين في كلّ حال.
7. الانتباهُ إلى ما تُخفيه بعض دَعاوي التَّعدد والتنوع وراءَ مظهر التسامح والرَّحابة الفكرية.
8. التسامُح ليس مطلقًا ولا مفتوحًا في كل الأوضاع والاحتمالات (الخراشي، 2007م، ص ص2-7)
9. لا يجوز أن يُفهم التسامح على ذاك الذي جعله الإسلام أساسًا راسخًا لتنظيم العلاقة بين المسلمين (التويجري، 1998، ص81).
10. لا ينبغي أن يُفهم التسامح على أنه موقفُ ضعفٍ (الميلاد،2007، ص101).

فوائد ضوابط التّسامح:

1. تمسّك الإنسان بدينه وعدم التنازل عنه.
2. حقوق الإنسان الأساسية والضرورية لا ينبغي التسامح فيها أو التنازل عنها، بل يجب الدفاع عنها وحمايتها.
3. التسامح عندما يُقصد به العفو والصَّفح يكونُ قرينَ القُدرة، ولا مَحِلَّ له مع الضعف.
4. لا بُد من التّحلي بالفِطنة والكياسة في المجتمع.
5. التسامح ليس ضعفًا من المتسامح، كما أنه ليس منَّة وتفضلًا.
6. التسامح ونقيضُه التعصب لا يكونان إلا في المعاملات، وليس في أمور العقيدة وحدود الشّرع.
7. إن مصطلحَ التسامح ليس مجرَّد كلمة تحملُ معنىً ما، وإنما هو تعبيرٌ عن موقف ثقافي واجتماعي وأخلاقي.
8. لا بُد من توعيةِ الأجيال بضوابط وفوائد التسامح، وذلك لترشيد سلوكياتهم وتصحيح فهمهم (الميلاد، 2007م، ص101).

دورُ المؤسسة التربوية في نشرِ قيم التسامح:

إن المؤسسة التربوية هي المكان الأنسب والأفضل لعملية التربية على قيم التسامح؛ وذلك لقدرتها على العملِ بالمنهج العلمي والعملي، والانطلاق برؤيةٍ واضحةٍ عمّا يجب تعلمه وتعليمه في إطارِ المشروعِ التربويِّ المُتكامل، والذي يضمنُ وُضوح الرؤيةِ، وتضافر الإمكانات، واتّساق الغايات والمقاصد، وحتى تحقّق التربية التّسامح لا بُد من العمل وَفق منهجٍ مُكونٍ من مرحلتين، والتي قال بها الإمام الغزالي، وهي منهجيةٌ تقوم على التخلية كمرحلةٍ أولى، وعلى التحلية كمرحلةٍ ثانية، حيث إن التخلية تكون من خلال تطهير التربية لمناهجها وبرامجها من كافة أشكال التعصّب والتمييز والكراهية والعنصرية، وتصفية كل أشكال التّفرقة المبنيَّة على الجِنس والعرق والدِّين واللَّون والفكر. أمّا المرحلة الثانية، وهي مرحلة التَّحلية ففيها تتبنى التربيةُ عدة مناهج قادرة غلى تعزيز قيم الحب والتضامن والتسامح بين الأجيال، وبين أفراد المجتمع بشكلٍ عام، حيثُ تتبنى التربية الأخلاقية التَّسامُحية، وتجعلها في مقدِّمة أولوياتها، حيثُ تشمل هذه التربية المجالات السّلوكية والمعرفية، ففي المُستوى السُّلوكي إنّ جوهرَ العملية التربويةِ يهدف إلى إحداث تغيّرات وتحوّلات في المواقفِ المبدئية والسلوكيات العفوية، وذلك من أجل الاستجابة إلى جملة القيم التَّسامحية. أمّا في المستوى المعرفي يتم تزويد الأجيال بالمفاهيم الأساسية لقيم التسامح وكافّة حقوق الإنسان، وتعملُ على توسيع مدارِكهم وآفاقهم المعرفية لمبادئِ الحقِّ، والحبِّ، والخيرِ، والتسامحِ، والعطاءِ، والسَّخاء، والمشاركة، والأُخوة الإنسانية، والعطاءِ، والإيثار، والتعاون، والأُلفة، والحِلم، وكل شيء من شأنه أن يُربي هذه الأجيال على قيم التسامح، ويبني لديهم الرُّوح الإنسانية الحُرَّة المتسامحة والرَّافضة للعُنفِ والتَّعصب.

إنّ الإنسان المتحضّر كما وصفه ابن خلدون هو الإنسانُ الذي يبلغُ درجةً من الرُّقي والتَّقدم في ذاتهِ، بحيثُ تجعله يتصرَّف بصورةٍ اجتماعيةٍ مُناسبة لا تُؤذي الآخرين (وطفة، 2005م، ص ص26-36).

وترى الباحثة أن للأسرة والمجتمع دورًا مهمًا في نشرِ ثقافة وأفكار التسامح، وذلكَ من خلال تعليم الطفلِ مُنذ الصّغر على التسامح، وبثّ أفكاره التي إذا فُطر عليها جعلته سعيدًا في حياتهِ، دون أن يؤذي أحدًا، أو يخطئَ في حقِّ أحدٍ، وبالتالي تكونُ علاقاتُه مع الآخرين علاقةً تسودُها المحبة، ويستطيعُ نشر هذه الثقافة بكلِّ ثقةٍ وقوة دونَ ضعف.

نظريات التسامح:

أولاً: نظرية الاتّجاه المعرفي

إن التسامح هو القابلية على الحكم الصحيح تِجاه مشاعر الأفراد وشخصياتهم، والتي تتبع من تعاطفهم وودّهم، أو هو الاستجابة التلقائية لإشارات الانفعال الصادرة من شخص لآخر، أو الموقف الذي يمرّ به الأشخاص الآخرون، حيث إن "لبس" يرى أن هذا الحكم الصحيح يعتمد على عدة نقاط، وهي:

1. المعرفة حول الأشياء والمواقف الموجودة التي يمرّ بها الإنسان في حياته، حيث إن المعرفة تكون صادرة عن الإدراك الحسي الموجود لدى الإنسان.
2. معرفة الفرد لنفسه هي معرفته لذاته.
3. القدرة على الحكم السليم على مشاعر الأفراد وشخصياتهم، حيثُ يرى "ليس" أن الإنسان المتسامح يشبه الممثلَ الجيد والبارع، الذي يكون لديه القدرة على فهم الأدوار وتقمص الشخصية؛ لذلك يجب أن يكون الشخص المتسامح متفهمًا لمشاعر الآخرين بشكل كبير، حتى وإن اختلفت وجهات النظر معهم (Allport, 1960, P. 531).

وتقولُ النظرية أن التسامح هو قابلية الشخص للحكم السليم على مشاعر الإنسان وفهم شخصيته، فالفرد المتسامح هو الذي يستطيع أن يراعي ويستوعب مشاعر الأشخاص الآخرين، حتى لو اختلفوا معه في العقيدة، أو الدين، أو الرأي، أو الثقافة والوسط الاجتماعي، وبذلك يكون قد تجنّب الصِّدام معهم (Rogers, 1957, P. 95)، إن عملية أخذ الدور التي يقوم بها الشخص المتسامح لا تأتي إلا إن كان للشخص قابليةٌ على التّخيل، أي فهم الأشخاص الآخرين عن طريق أخذ مكانه أو موقفه أو مشاعره بواسطة التخيل، ومن ثم يستطيع فهمهم والتسامح معهم (Mehrabian & Egyptian, 1972, P. 525).

ومن خلال المراحل التي يمرّ بها الإنسان ومعرفته لذاته، سيكون لدى الإنسان اتصالٌ كامل مع ماضيه وحاضره ومستقبله، وهكذا يكون قادرًا على التمييز بين الأشخاص الذين يشعرون بالحزن والفرحِ، ليس في المواقف الحالية فقط، ولكن من واقع خبراته الحياتية الواسعة سيستمرُّ الإنسان بالاستجابة لمواقف الإنسان (Hoffman, 1978, P. 241).

ثانياً: نظرية الاتجاه السلوكي

يرى أصحاب النظرية السلوكية أن التسامح تمّ اكتسابُه بواسطة عمليات الملاحظة والتعزيز والأشراط، فهو يتم بواسطته تعلم الأنماط المتاحة في مجتمع ما سواءً أكان بالتثبيط أم بالتعزيز (Bundura, 1983, P.5).

ويتم اكتسابه كما يتم اكتساب الاستجابات السلوكية المختلفة، حيثُ يتمّ تناقُله بين الناس، كونه جزءًا من معايير الثقافة (Marx, 1970, P. 362).

حيث إن (Hamilton, 1981, P. 326) يقول بأن التسامح هو معيارُ ثقافة الأشخاص في المجتمع، وذلك من خلال عمليات التنشئة المختلفة، والتي تتم بالتناقل عبر الأجيال.

وفي هذا الإطار يكون من اليُسر توضيحُ الأسباب بأن معظم الأشخاص الذين يعيشون في ثقافة واحدة يتشاركون في صورٍ متجانسة من استجابات التسامح أو العصبية، وبهذا يكون لخبرات التعلم التي يمرّ بها الأطفال تأثيرٌ واضح على المسامحة والتسامح في حياة الإنسان (السيد، 1980م، ص92).

أما اكتسابُ التسامح من خلال عملية التعلم بالملاحظة، فيرى باندورا وولترز أنه يتم بواسطة الملاحظة، وهو ما يُعرف بالتعلم بواسطة النموذج الاجتماعي عبر محاكاته؛ لذلك تُعد الجماعة المرجعية الأساسية في التعلم بواسطة النّمذجة (Hoffman, 1963, P. 280) حيثُ يكتسب الأطفال داخل الأسرة عددًا من السلوكيات، وذلك بواسطة تفاعلهم مع أسرتهم، وخصوصًا الأب والأم؛ لأن الوالدين هما النموذج الذي يتعلم الطفل منهما كلَّ سلوك ينتج عنهما، حيث إن كان الوالدان يتصفُ سلوكهم وتصرفهم بالتسامح مع الآخرين، ورَحابة الصدر فسوف يعود ذلك بالنّفع على أطفالهم في المستقبل (Watson, 1973, P. 24)، إضافة إلى ذلك فإن للمدرسة والأقارب دورًا مهمًا وبارزًا في دعم سلوكيات الوالدين بسبب التشابه الواضح بينهم في خلفيتهم الثقافية والاجتماعية (Sears, 1985, P. 402). ومن هذا المنطلق فإن التعلم بالنّمذجة يمكن تنفيذه بالشكل السليم لإحداث استجابات إيجابية مع الأطفال وأسرهم؛ لأن الأطفالَ الذين يتوحّدون مع الكبار تكون النّمذجةُ بالتعلم أيسرَ من غيرهم (Goldstein, 1980, P. 364).

ثالثاً: نظرية التعلم الاجتماعي

توضّح نظرية التعلم الاجتماعي أنّ التسامح يُكتسب مثلما يُكتسب أيُّ سلوك آخر، ويتم تناقله بين الآخرين في المجتمع كونه جزءٌ من معايير الثقافة المجتمعية (Marx, 1970, P. 362).

إن التسامحَ والتعصّب الاجتماعي يُعتبران معايير ثقافة الإنسان، ويتم اكتسابهما بواسطة التربية والتنشئة الاجتماعية، والطفلُ في أسرته يكتسب هذه المعايير، ويستجيب لها، حتى يشعر أن لديه قبول من الآخرين، ويتم تناقل هذه المعايير والسمات بين أفراد المجتمع (Hamilton, 1981, P. 326). حيث يقوم المدرسون بالمدرسة وجماعة الأقران بتدعيم وجهات نظر الوالدين وسلوكياتهم، وذلك لأن هناك تشابهًا كبيرًا في ثقافتهم الاجتماعية، وما يسودها من معايير وقيم اجتماعية أخرى (Sears, 1985, P. 402).

رابعاً: نظرية سومنر (Sumner theory)

لقد اهتم سومنر (Sumner, 1906) بمفهوم التّمركز العقلي، والمقصودُ به التمسك بثقافة وعادات وتقاليد المجتمع الذي ينتمى إليه الإنسان، والابتعاد عن المجتمعات الأخرى، والنظر إليهم على أنهم أقلُّ مستوى من مجتمعه، والتسامح في هذه النظرية هو أن تحترم عادات وتقاليد أيّ مجتمع، بالإضافة إلى عدم الابتعاد عن المجتمعات الأخرى، حيثُ إن هذه النظرية أظهرت التسامح من خلال مجموعة فوارقٍ كالآتي:

1. إن الانفتاح بين أبناء أيّ مجتمع يعكس ثقافة المجتمع، ويكون ذا قيمةٍ مجتمعية.
2. وجود مستويات للتسامح والتعصب بين الأفراد في المجتمع.
3. وجود وجهات نظر إيجابية مُتبادلة بين العديد من الأشخاص داخل المجتمع، والتي يتألّف منها.
4. وجود الاهتمام بالمجتمع الأصلي من المجاميع المختلفة، والتي تؤلِّف المجتمع (Berry Kalin, 1995, P. P.301-314).

لقد أرجعت هذه النظرية التسامح وفق أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية التي يستخدمها ويتعبها الوالدان، ومدى تأكيدهم وتمسكهم بالعادات والتقاليد في المجتمع الذي يعيشون فيه، وينتمون إليه (Jefferies & Rans Ford, 1980, P. 179).

كما يقولُ (Berry Kalin, 1995, P.259) أنّ الشخص المتسامح يكون تمركزُه المعرفي منخفضًا، ولا يكون بعيدًا عن المختلفين معه في الدين والعرق والمجتمع، ولا يميلُ المتسامح إلى التسلط في حياته الاجتماعية، ويكون لديه سماتٌ إيجابية في شخصيته.

خامساً: نظرية جوردن البورت (Gordon Allport theory)

إن التسامح في نظرية البورت هو السمةُ التي تكشف عن نفسها من خلال استجابات الإنسان المختلفة والعديدة، وجميع هذه الاستجابات مُتّسقة، بمعنى أنها تُساعد وتخدم في نفس الغرض ولنفس الهدف، حيثُ يرى البورت أن التسامحَ صفةٌ وسِمةٌ واضحةٌ لدى الإنسان من خلال سلوكياته المختلة، وسمةُ التسامح نابعةٌ من المُرونة العقلية، والتي تؤدي إلى تقبّل وتفّهم الآخرين دون أية صعوبات، حتى لو اختلفوا معه في الرأي والدين والعرق، وتكون المرونةُ العقلية واضحةً، وذلك إيمانًا بأن الشخص المتسامح اجتماعيًا لديه العديدُ من الحُلول للمشكلات، ولا يميل إلى السيطرة، ولا يرفض الاعتذار إذا كان هو من أخطأ، ويكون مُتحملًا لهفوات الآخرين، إن الأفرادَ المتسامحين إيجابيون في سلوكياتهم مع الأشخاص الآخرين المتشابهين لهم في العرق والدين، فالإنسانُ المتسامح يكون آمنًا مع نفسه وذاته، ويتمتع بواقعٍ قوي ومتين، ويستطيع أن يُشبع احتياجاته بنفسه، وبذلك يكون متحررًا من الشعور باللَّوم الاجتماعي، كما أن المتسامحين ينحدرون من عائلاتٍ أنشأت أبناءها على أساليب التسامحِ، والحبِّ، والتّقبل دون اللجوء لأساليب التسلط الوالديِّ، إضافةً إلى ذلك تأثيرُ باقي أفراد العائلة، فلهم دورٌ واضحٌ في تطوير الشخصية المتسامحة (Allport, 1958, P. P.400-401).

وترى الباحثة أن العديد من العلماء تحدّثوا عن التسامح؛ لما له من أهمية على الفرد في كيفية تعاملاته مع الآخرين، وفي علاقاته وصلة رحمه، ومن أجل وجود مجتمعٍ متسامحٍ يسودُه الحب، الأمر الذي ينعكس على الفرد في التعامل مع الآخرين.

مبادئ التسامح:

لقد تبنّى الفلاسفةُ العرب وعلماء المسلمين المبادئ التي رسّخها " الكندي " بصورةٍ واضحةٍ وصريحةٍ وضِمنية، حيثُ تعتبر هذه المبادئ بمثابة افتراضيات، وقد أجمع عليها كافّة العلماء، حيثُ إن الفارابي وابن رُشد والعامري وغيرهم من علماء المسلمين أدركوا أن الخطأ أمرٌ طبيعيٌّ لا مفرَّ منه، وأن المطلوبَ ليس التسامح فحسب، بل افترض أن يكون التسامح على المستوى العملي، وأن يحكمَ السلوكيات الأخلاقية، ومن هنا ظهرت المُنطلقات والمبادئ التي يقوم عليها التسامح، وهي:

المبدأ الأول/ ضرورة البحث عن الحقيقة.

المبدأ الثاني/ الحقيقة لا يحيط بها رجل واحد، ولم يُحط بها جميع الرجال.

المبدأ الثالث/ الكلُّ معرَّضٌ للخطأ.

المبدأ الرابع/ الوصول إلى الحقيقة يتطلب جهود الجميع.

المبدأ الخامس/ التسامح ضرورة لتحقيق الازدهار والتقدم.

هذه هي المبادئ التي أسسها الكندي على الصعيد الفلسفي والنظري عواد (2003م، ص8)، واشتق كارل بوبر (1902-1994) ثلاثة مبادئ من مفهوم التسامح الذي يقدّمه فولتير، وأسّس له نظرة سقراطية، ويرى فولتير أن التسامح يجب أن يكون تبادليًا ويقوم على أساس التفاعل، إضافة إلى ذلك فقد أكّد بوبر أنّ البحث عن الحقيقة والدُّنو منها يكونُ عَبر النَّقد المتبادل، والمبادئ الثلاثة التي اشتقها بوبر من مفهوم فولتير للتسامح، هي:

المبدأ الأول/ قد أكون أنا على خطأ، وقد تكون أنت صوابًا.

المبدأ الثاني/ عبر تفاهمنا حول الأمور بشكلٍ عقلانيٍّ، قد نصلُ إلى تصحيح أخطائنا.

المبدأ الثالث/ إذا تفاهمنا على الأمور بشكلٍ عقلانيٍّ، قد نقترب من الحقيقة (الجرجاني، 1985م، ص108).

ومن مبادئ التسامح في الإسلام كما حدّدها زقزوق (2003م) في دراسة له حول "التسامح في الإسلام" وهي كالآتي:

1. التسامح يرتكز على الاعتراف بكرامة وحرية الإنسان.
2. التسامح شرطٌ من شروط الإسلام الضرورية.

3. الاختلاف بين الناس لا ينبغي أن يكون مُنطلقاً للنزاع والصراع بين الشعوب.
4. الاختلاف في الرأي لا يُفسد للودِّ قضية.
5. الحوار ضرورةٌ من ضرورات العصر.
6. تعليم التسامح عن طريق القدوة الحسنة للأجيال.
7. الأديان السماوية جميعها حلقات متصلة لرسالة الأنبياء.
8. التسامح عنوانٌ للدين الإسلامي.
9. العدوانُ على الحقوق الإنسانية العامة لجميع البشر يعدُّ عدوانًا على تعاليمِ وثقافة الدين (زقزوق، 2003م، ص3-12).

ومن مبادئ التسامح أيضًا:

1. التسامح على مستوى الإنسانية يتجلّى في القُدرة على قَبول الآخر المختلف واحترامه.
2. التسامح في أبعاده يقوم على حقّ الاختلاف، وإدراك معنى التنوع والتعدُّد.
3. إن قراءة الآخر واكتشاف ما يمتلك من معلومات يُمثل قانونًا مهمًا في العلاقات الحضارية.
4. التسامح روح الحضارة وجوهر العدالة.
5. لا يمكن أن تكتمل الذات في مرايا الآخر.
6. الحوارُ هو صوت العقل .

(الشيخ، 2003م، ص2-8).

وترى الباحثة أنّ التسامح يجبُ أن يرتكز على الاعتراف بالإنسان وكرامته، وهو شرطٌ من شروط الإسلام العظيم، وأن رسولنا الكريم أولُ من حثّنا عليهِ، لما لهُ من مكانةٍ عند الله تعالى، ولما لهُ من أهمية في خَلق المحبة، وصفاء القلوب بين الناس جميعًا.

التّسامح في الديانات السماوية:

أولًا/ التسامح في الإسلام:

لقد أكدت الأديان السماوية وعلى رأسها الدين الإسلامي على سلوكِ التّسامح، حيثُ إن الدين الإسلامي يأخذ الدور الأول، فمن يتدبرُ آيات القرآن الكريم يجدُ فيها الكثير من الأدلّة على التسامح والمُسامحة، حيثُ إن المجتمعَ في الجاهلية وقبل الإسلام كان يُميز بين الناس

على أساس اللّون والمال والعشيرة، فجاء الإسلامُ ليُبطلَ جميع أشكال التمييز بين الناس، الأمرُ الذي أدّى إلى تغييرٍ جذري في المجتمعِ من النزاعِ والصراع إلى الحُبِّ والتّسامح والتعاون، وأصبح المقياسُ في التقوى والفضيلة. لقد أكّد القرآن الكريم أنّ الناس متساوون جميعًا في الخلق، حيثُ قال تعالى: ﴿**يا أيها الناس إنّا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبًا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير**﴾ (الحجرات: 13).

وبَعد مَجيء الإسلام امتزجت القيمُ العربية الأصيلة مع مبادئِ الإنسانيةِ والقيم الإسلامية السّامية العظيمة؛ لتصبح العقيدة الإسلامية هي المرجعية الأخلاقية للأمة في كافة مناحي الحياة؛ ليترسَّخ مفهوم الأمة وهويتها ثقافيًا وحضاريًا، وليس عرقيًا أو عنصريًا (شلق، 1993م، ص148).

كما ودَعت الرسالاتُ السماوية إلى العيش بإيجابية بين البشر، وأن يكونَ التعايشُ قائمًا على التسامح والإخاء بين الناس، بغضِّ النظر عن أجناسهم وألوانهم ومعتقداتهم (زقزوق، 2003م، ص4)، لقد كرَّم اللهُ الإنسان، ولم يميز بين أحدٍ من خلقه، امتثالًا لقوله تعالى: ﴿**ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلًا**﴾ (الإسراء: 70).

لقد تجلّى الإسلام في نظرته للإنسانية في قوله تعالى: ﴿**قل يا أيها الناس إني رسول الله إليكم جميعًا**﴾ (الأعراف: 158).

وقد تعايشَ في ظلِّ الإسلام وحكمه أقوامٌ وشعوبٌ وأعراقٌ وقومياتٌ وأجناسٌ وثقافات مختلفة، حيث كان العرب أكثر الفاتحين تسامحًا في التاريخ، فبلغ الإسلام من سماحته وتسامحه منزلة عظيمة أخذت بقلوبِ كبار العالم ومفكّريه الذين أبهرَهم ما يُميز هذا الدين من قيم التسامح والحب والعدل، حيث إن المعاملة الرحيمة سببٌ في إسلام الكثير من الصليبين والدخول في الإسلام (علوان، 1980م، ص ص156-158).

إضافة إلى ذلك، فقد ضمن الإسلامُ حرية الاعتقاد للمسلمين، ومنعَ الإكراه في الدين، وأقرَّ بالتسامح الديني الذي لم يُعرف له مثيل، حيث قال تعالى في كتابه الكريم ﴿**لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي**﴾ (البقرة: 256)، كما قال ابن كثير في ذلك السياق والمعنى "لا تُكرهوا أحدًا على الدخول في دين الإسلام، فإنه يقينٌ واضحٌ وجليٌّ في براهينه ودلائله.

إن التسامح من أهمّ أخلاق المؤمن التي أوصانا بها رسول الله، حيثُ قال: "**بُعثت بالحنفية السمحة**"، أي أن التسامح ليس معناه التنازل للآخرين، بل معناه الاعتراف بالآخر واحترامه، ومنحه حقوقه والتَّغاضي عن زلَّاته.

كما حارب الإسلامُ التعصُّب والعصبية لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "**ليس منّا من دعا إلى عصبية، وليس منّا من قاتل على عصبية، وليس منّا من مات على عصبية**" (أخرجه مسلم).

لقد دعا الإسلامُ حسبما ورد في الكتاب والسنة إلى التمسّك بالعديد من القيم الإنسانية العُليا، ومن هذه القيم التسامح الذي يُعد جوهر الحياة الإنسانية، وأساس السعادة ونشر روح المحبة والعطاء، والتقبل بين البشر في سائر المجتمعات، فالتسامح هو واجبٌ أخلاقيّ وضروريٌّ لضبط خلافات الناس، حيث إن الدين الإسلامي دينٌ عالميٌّ موجّه لجميع البشرية، وخصوصًا أنه يدعو إلى التعايش بمحبةٍ وسلامٍ وتسامحٍ بين البشر، دون التمييز بينهم سواء بالمُعتقدات أو الجنس أو اللون (وطفة، 2004م، ص4-5).

الجُذور المعرفية والفكرية لمفهوم التسامح في الإسلام:

يعترفُ الإسلام في كل تشريعاته وأنظمته بحقوق الإنسان الشخصية لجميع الأفراد داخل المجتمع، ولا يمنح لأحد أحقيَّة في أي ممارسة تقضي إلى انتهاك خصوصياته، ولا سيما أنه يترتب على الصعيد الواقعي الكثيرُ من نقاط الاختلاف بين الناس، ولكن هذا الاختلاف لا يُؤسس للجَفاء والبغضاء والتباعد، وإنما يُؤسس الحبَّ، والتسامحَ، والعطاءَ، والتعاون.

إن منظومة الأخلاق والسلوك التي شرعها الدينُ الإسلامي من قبلُ، والمتمثلة بالعفو، والرِّفق، والإحسان، والألفة، وحثّ المؤمنين على الالتزام بها، وجعلها سمةَ شخصياتهم الخاصة والعامة، جميعها تُفضي إلى الالتزام بمبادئ التسامح (السيقلي، 2012م، ص21-22).

مُنطلقات التسامح في الإسلام:

لقد حدّد العالم القرضاوي (1926م) الركائز والمنطلقات الفكرية للتسامح عند المسلمين، وهي:

1. إقرار ظاهرة التنوع والتعدد كسنّة كونية وظاهرة طبيعية.
2. الاختلافُ واقعٌ بمشيئة الله تعالى المرتبطة بحكمته سبحانه وتعالى.

3. المختلفين في دياناتهم وعقائدهم ليسوا إلينا، ولكن إلى خالق الجميع الله وحده، وليس في هذه الدنيا، ولكن في الآخرة يوم القيامة.
4. اعتبار البشرية جميعها أسرة واحدة.
5. تكريم الإنسان لإنسانيته وحدها.
6. البرّ والقسط للمسلمين من غيرِ المسلمين.
7. العداوة بين الناس ليست دائمًا، فالقلوب تتغير.
8. الدعوة إلى الحوار بالتي هي أحسن.
9. إن أعلى درجات التسامح لدى المسلمين تتجلى في التّسامح الديني.
10. التسامح عند المسلمين الذي يبدو في حسن المعاملة(القرضاوي2008م،ص 8-3).

وترى الباحثة أن الله تعالى خصّ المسلم وغير المسلم بالتسامح، ونهى عن العَداوة والبغضاء، ونادى بين الناس بالمحبة والرحمة، ونهى عن الفحشاء، وأمر بالبر والقسط من المسلمين وغير المسلمين؛ لأن الله عندما خلق الإنسان خلقه في أحسن تقويم، وإن أعلى درجات التسامح تتجلّى في التسامح الديني.

ثانيًا/ التّسامح في المسيحية:

لقد نادى السيّدُ المسيح إلى المساواة بين الناس، وأوصى من حوله بمعاملة الناس كما يُحبون، وقال إنّ المساواة التي يدعوا إليها هي مُساواة في الرُّوح لا الجسد، فجميع الناس متساوون بأرواحهم أمام الخالق عزّ وجل، حيثُ دعا المؤمنون إلى الصبر والتسامح؛ ليهون عليه الخضوع؛ لأن الخضوع بالجسد (المطيري 2015م، ص464).

لقد اشتملت المسيحيةُ على مبادئِ التسامح، فجاءَ في الإنجيل "لقد قيل لكم من قبل أن السن بالسن والأنف بالأنف، وأنا أقول لكم لا تقاوموا الشر بالشر، بل من ضرب خدك الأيمن فحول إليه الخد الأيسر، ومن أخد رداءك فأعطه إزارك، ومن سخرك ميلًا واحدًا، فسِر معه ميلين (الجندي، 1981م، ص201).

وبهذا فإن التسامح الذي دَعت إليه الديانة المسيحية كان بمعنى العفوِ والمغفرةِ، كما يرد في صلاتهم (واغفر لنا ذنوبنا كما نغفر نحن أيضًا للمسيئين إلينا).

ثالثًا / التسامح في اليهودية:

لقد اقتصر التسامحُ في الديانة اليهودية على اليهودي بشكلٍ خاصٍ، وهذا دليل على عدم وجود التسامح بمعناه الواضح والحقيقي، وهو يُشيرُ إلى عدم تقبّل الجميع باختلافِ ثقافاتهم الدينية والاجتماعية والعرقية والعقائدية، لقد ميَّز اليهودُ في الحقوقِ بين اليهودي وغير اليهودي؛ كونه ينتمي إلى شعب الله المختار الذين أخرجهم من أرض الكنانة، فلا يُباعون عبيدًا، وإذا ما افتقر اليهودي وصار خادمًا، فإنّ من الواجب أن يُعامل بلينٍ ورفقٍ، وأن يتحرر بعد ستِّ سنوات من الخدمة. أمّا غير اليهودي، فهو وحدَه الذي يجوز معاملته على أنّه من الرّق سواءً في الحروب أو الشراء، وينبغي مُعاملته بشدّة وقسوة، ولا يجوزُ تحريره أو افتداؤه، بل يظل عبدًا طوال العمر (المطيري، 2015م، ص ص466-467).

وعلى الرغم من ذلك، فإنّ الديانة اليهودية دعت إلى التسامح، فمن وصاياها "كل ما تكره أن يفعله غيرك بك، فإياك أن تفعله أنت بغيرك" (درار، 1996م، ص189).

رابعًا/ التسامح في الفكر الغربي:

لقد توصّلت الحضارة الغربية بمذاهبها المختلفة والمتمثلة بالكاثوليك والبروتستانت إلى مفهوم التسامح، وذلك من أجل حلِّ المشكلات الثقافية والاجتماعية في أوروبا، وذلك أواخر العصور الوسطى، ومع بداية عصر النهضةِ تفاقمت أزمة الحياة الثقافية والاجتماعية نتيجة الصراع بين الكنيسة والذين تمرّدوا على مفاهيمها الضيقة في مختلف الجوانب، حيثُ أدّى تزايدُ نجاح معارضي الكنيسة وفشل سياسة محاكم التفتيش إلى تراجعِ الكنيسةِ، ورفع شعارِ التسامح والاعتراف بالآخر المختلف لحلّ هذه الإشكاليات.

إنّ التسامح في الفكر الغربي من المفاهيم التي ظهرت في عصور الإصلاح الدِّيني التي أعقبت القرون الدَّموية، والتي كانت ترتكبُ الجرائم في ذلك الوقت باسم الدين، حيثُ كان حرقُ الإنسان أو صلبه في ذلك الوقت أمرًا طبيعيًا لدى الغرب في ذلك القرن المظلم (قاسم، 2014م، ص35).

يرى غاليلو (Galileo, 1642) أن التسامح لا يُوجب على الفرد التّخلي عن رأيه ومعتقداته، أو الامتناع عن ظهورها، بل يوجب الامتناع عن نشرِ رأيه بالقوّة والخداع، حيث إن التسامح سمةٌ أخلاقيةٌ عاليةٌ ناشئةٌ من تربيةٍ حسنة، كما أكّد جون لوك على أنّ التَسامحَ والتحرُّرَ من الحقد والشر هو ما أكّدته الكتبُ السَّماوية (Leyden, 1965, P. P.1-3).

إن التسامحَ نتيجة ملازمة لكينونة الناس، حيثُ إن جميع البشر ضُعفاء، وهشُّون، وميّالون للخطأ؛ لذا يجبُ علينا أن نسامح بعضنا البعض بشكلٍ تبادليٍّ، حيثُ يقول المفكر الفرنسي فولتير " أنا لا أؤمن بكل ما تريد أن تقول، ولكنني سأدافع حتى الموت في حقك أن تقول ما تريد" (الغرباوي، 2006م، ص23).

وترى الباحثةُ أن الديانات الأخرى غير الإسلام قد حثّت على التسامحِ، سواءً في المسيحية أو اليهودية أو الفكر الغربي؛ لأنهم يُدركون جيدًا أنّ الفرد كائنٌ إنسانيٌّ بطبعه، خُلق على الفطرة؛ لذلك يجب أن يُسامح، وهذا ما حثَّ عليه ديننا الإسلامي الحنيف، وما يتعلمه الأطفالُ مُنذ الصِّغر.

التأسيسُ الأخلاقيُّ للتسامح:

لقد حلّل نيكولسون Nekleson مفهوم التسامح كونه مثلًا أخلاقيًا، وقام بصياغة تعريفه ضمن مكونات محددة للتسامح كمثلٍ أخلاقي، ومن هذه المكونات:

1. **الانحراف:** حيثُ إنّ التسامح يكون تِجاه شخصٍ مُنحرفٍ، أو سلوكٍ غير سويٍّ من الآخرين.
2. **الأهمية:** إن صاحب الانحراف ليس إنسانٌ تافه، فهو إنسان له إنسانيته.
3. **السلطة:** يمتلك الشخص المتسامح السلطة بيده في أن يتسامح مع من يريد.
4. **عدم الرفض:** إن المتسامح لا يمارس سلطته.
5. **الصلاح:** إن المتسامح شخصٌ حكيمٌ وجيّد نيكولسون (Nekleson, 1992, P.30).

وترى الباحثةُ أن العديد من المفكّرين والفلاسفة الأوروبيين قاموا بالمُعالجات الأخلاقية لمفاهيم التسامح، واعتبروا مسألة التسامح مسألةً أخلاقية؛ لأنها مرتبطةٌ ارتباطًا كبيرًا بالتحمُّل، ورحابةِ الصّدر، والصبر على الآخرين وأفعالهم، إضافة إلى ذلك اعتبرها الآخرون الأكثر كمالًا لحرية الفكر والتفكير، وتأكيدًا لمشاعر الضمير والإحساس.

الأُسس الفلسفية للتّسامح:

1. **الاعتراف بالآخر:** وذلك من خلال ربط مفهوم التسامح في المعنى الإيجابي له بالحرية، وهو اعترافٌ بالآخر، والذي يترتبُ عليه التّخلي عن مزاعمِ الشُّمولية، أي ادّعاء الدين المُهيمن أو الثقافة من مزاعم الشمولية، ولا يكون الغرضُ من الاعتراف بالآخر محورَ الاختلافِ، بل يتوجب الحفاظ عليها؛ لتكون أساسًا متينًا للحوار.
2. **التسامح والحق في الاختلاف:** إن الاعتراف بالآخر على أساسٍ مُزدوجٍ ومتقابل للتسامح يجمع بين الحقِّ في المساواةِ والحق في الاختلاف.
3. **التسامح يوفّر المناخ المناسب** تمامًا لتلقي الأفكار وتطويرها وتمكينها، ومن ثم الإبداع والابتكار في الفكر (أحمد، 2015م، ص87).

عوائقُ التّسامح:

1. الانغلاقُ العقليُّ، والخلفية الجامدة التي يصعُب عليها التعامل مع العقول الأخرى.
2. التخلُّف الحضاريّ، وعدم القدرة على التّوافق بين الثقافات المختلفة.
3. إنكارُ العقل وتغييب دوره بشكلٍ كامل.
4. جهل المتعلم، فلا يجعلُ علمَه ثقافةً ترتقي به في الحضارات.
5. تغلغل آفة التّعصب، والانكفاء على الذات.
6. غياب العدالة الاجتماعية والديمقراطي
7. الرَّغبة المتسلِّطة في السيطرة.
8. قلَّة الوازِع الديني.
9. العصبيَّة القبلية، والعادات والتقاليد (اليازجي، 2001م، ص ص3-8).

وترى الباحثة أنه يوجد العديد من العوائق التي تُعيق مبدأ التسامح في حياتنا الدُّنيا، وتعملُ على غلغلة الأحقادِ بين الناسِ، ونشر الكُره والعداوة بينهم في سبيل الرغبات في السيطرة، والتي تنتجُ من انعدام الوازع الدينيِّ بين الناس في المجتمعات.

المبحثُ الثالث

المسئولية الاجتماعية

تمهيد:

إن الله تعالى عندما خلق الإنسان خلق معَه الغرائزَ والشهواتِ التي تميل إلى الشرِّ والنفس الأمّارة بالسوء، وسلَّط عليه الشيطان؛ ليوسوس له ويظهر له الشرَّ كأنَّه خير، حيثُ إن أداء الإنسان للمسئولية المُوكلة إليه لهُ عبءٌ كبيرٌ عبَّر عنه الله عز وجل بالآية الكريمة: ﴿**إِنَّا عَرَضْنَا الأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإنسان إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولا**﴾ (الأحزاب: 72).

ومن كرمِ الله وفضله بالإنسان، ولتخفيف الأعباء المُلقاة على عاقته، والأمانة والمسؤولية التي حملها، فقد فتح الله عزّ وجل للإنسان أبوابَ جبرِ التقصير في هذه الأمانةِ والمسئولية بواسطة أبواب العفو والتوبة والمغفرة (الغزالي، 2004م، ص484).

إن الشعور والإحساس بالمسئولية يُعتبر من أفضل وأنجح الأساليب في تقويمِ حياةِ الفردِ، وبناء شخصيته، والذي يُبنى على أُسس المعتقدات الدينية والإيمان بالله أولًا وأخيرًا (حيا الله، 1977). لقد اهتمت الشريعةُ الإسلامية بشكلٍ كبيرٍ بالمسئولية، حيثُ قال تعالى: ﴿**ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون**﴾ (آل عمران: 104).

فان للإنسان في هذه الحياة الدُّنيا واجباتٍ وحقوقًا ومسئولياتٍ عديدةً تجاه الله الخالق والواحد الأحد، وتجاه نفسه وأهله وأسرته والمجتمع بأكمل، وهو مُكلَّف بالقيام بمسؤولياتٍ عديدةٍ وفق طاقته ووسعِها، فلا يُكلف الله نفسًا إلا وسعها، وهذا رحمةٌ من الله بخلقه، وتخفيفًا عن ضعفهم (فحجان، 2010م).

كما أنَّ السُّنة النبوية الشريفة أيضًا اهتمت بالمسئولية الاجتماعية، حيثُ قال صلى الله عليه وسلم في الحديث الشريف: "**كُلُّكم راعٍ وكلُّكم مسئول عن رعيته، فالأميرُ الذي على الناسِ راعٍ وهو مسئولٌ عنهم، والرجلُ راعٍ على أهلِ بيتهِ وهو مسئولٌ عنهم، والمرأةُ راعيةٌ على بيتِ بعلِها وولدهِ وهي مسئولةٌ عنهم، والعبدُ راعٍ على مالِ سيِّده وهو مسئولٌ عنه، ألا فكلُّكم راعٍ وكلُّكم مسئول عن رعيّته**" (البخاري، 1999م، ص412).

أولًا: المسئولية:

تعريفُ المسئولية في اللُّغة:

- اشتقت كلمة المسئولية من الفعل الثلاثي سَأل، وقد وردَ في تاج العروس بأن المسئولية "اسم مفعول منسوبٌ إليه مأخوذٌ من سأَل يسألُ مَسئولاً، واسم الفاعل من سألَ سائل، واسمُ المفعول: مَسئول، وفعلُ الأمر اسأل وسَل" (الزبيدي، 1991م، ص ص365-366).
- ويشيرُ المعجم الوسيط إلى أن المسئولية (بوجهٍ عام): حالُ أو صفةُ من يَسأل عن أمرٍ تقع عليه تبعته، يُقال: أنا بريءٌ من مسئولية هذا العمل، وتُطلق (أخلاقيًا) على: التزامِ الشخص بما يصدرُ عنه قولًا أو عملًا، وتطلق (قانونًا) على: "التزامٍ بإصلاح الخطأ الواقعٍ على الغير طِبقًا للقانون" (أنيس وآخرون، 1972، ص411).
- وفي المُنجد أنّ المسئولية: ما يكونُ به الإنسانُ مسئولًا ومُطالبًا عن أمورٍ وأفعال أتاها (معلوف، 1984م).

تعريفُ المسئولية اصطلاحًا:

لقد تناولَ العديد من الباحثين والعلماء والمفكرين مفهوم المسئولية من جميع المداخل والزوايا المتعددة، فعرَّفها الباحثون في العديدِ من المجالات كـ: مجالات القانون، والإدارة، والفلسفة، وعلم النفس، والدين.

حيث عرّفها الشافعي (1982م، ص38) بأنّها "الاستعدادُ الفطريُّ الذي فطر الله عليه الإنسان؛ للقيام برعاية ما وكَّله به من أمور تتعلق بالأمور الدينية والدُّنيوية، وفى ما عليه من الرعاية، حصل له الثواب، وإن كان غير ذلك حصل له العقابُ".

أما زقزق (1983م، ص38) فقد عرّفها بأنّها "صفةٌ وسمةٌ يستمدها الإنسان من فطرتهِ الإنسانية قبلَ أن يتلقاها من الخارج".

وقد عرّفها أيضًا بيصار (1973م، ص284) بأنّها في معناها وإطارِها المُجمل هي "حالةٌ للإنسان يكون فيها صالحًا للمُؤاخذة على أعماله، مُلزمًا بتبعاتها المتنوعة".

كما وعرّفها عُثمان (1996م، ص27) بأنّها "جانبٌ جديدٌ، هو أن المحاسبة تتمُّ على بناءِ معيار يشكّل مقياسًا للسلوك، فهو يقول أنّ المسئولية محتكمةٌ إلى معيار. ويُضيف بأن "المسئولية مُسائلة عن مَهام، أو تصرّف أو سُلوك، وتحديد مدى موافقته بالمتطلبات بعينها".

وحيثُ عرفها بدوي (1976م، ص332) بأنها "إقرارُ الفرد بما يصدر عنه من أفعال واستعداده لتحمل نتائجها".

مفهومُ المسئولية الاجتماعية:

لقد ظهرَ هذا المفهوم في الدِّراسات الاجتماعية والنفسية في المجتمع العربي عام (1971م)، فيما قدَّم عثمان تصورًا عنها، وبيَّن عناصرها التي أوردها كالآتي: (الفهم، المشاركة، الاهتمام) ومن ثم قام بتوسيع هذا التصوّر وتفصيلاته في الدراسات الآتية، ففي عام (1973م، ص109) عمّق تصوُّره ووسّع نظرته للمسئولية الاجتماعية، حيثُ بحث عن المسئولية في الإسلام، وعناصرها، وحدَّد أركانها، والتي تمثلت بالآتي: مسئولية الرِّعاية، مسئولية الهداية، ومسئولية الإتقان، كما قدَّم في دراسته عام (1979م) والتي كانت بعُنوان "المسئولية الاجتماعية في الشخصية المُسلمة" والتي قدَّم فيها تصوُّرًا عن الشَّخصية المُسلمة بشتّى الجوانب، وخصوصًا الجانب الاجتماعي الذي تنتمي إليه المسئولية الاجتماعية. ومن خلال هذا التَّصور أوجَد ضرورةً منهجيَّة تسبقُ التربية على المسئولية الاجتماعية للشخصية المسلمة (عثمان، 1986م).

كما وأشار جاكوبي (Jacoby, 1973) في الدِّراسات النَّفسية والاجتماعية في البيئة الغربية إلى أنَّ الأعوام الماضية من النِّصف الثاني من القرن العشرين كانت بداية تاريخ المسئولية الاجتماعية في المجتمعات الصناعية، وذلك بسبب الانتقادات التي وُجِّهت إلى المشاريع الصناعية آنذاك، وهذا ما جعل للمسئولية الاجتماعية اهتمام واضح وملاحظ من قبل الباحثين بمجالات علم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم، حيثُ إنَّ من ضِمن ما وجِّه لهم من انتقاداتٍ كبتَ مشاعرِ الإنسان، وعدم التعبير عّما بداخله، بالإضافة إلى سلبِ راحته وحرِّيته واستقلاله، وإهمال الجوانب المادِّية على حساب الجوانب الاجتماعية والنفسية (التيه، 1993م).

فيما أكّد شامبرلين (Chamberlain, 1973)على أنَّ كِبرَ حجم المشاريع الصناعية وتنظيمها تنظيمًا هرميًا، والاتصالات المباشرة والمعقَّدة بين العاملين أدّى إلى وجود مشكلاتٍ عديدة، مثل: سوء الفهم، والقلق، والاضطرابات بشكلٍ عام، وأصبحت شخصيةُ الفرد مُستسلمةً وخاضعةً وغير مسئولة (كيرة، 1988م).

فيما ذكر دافيس (Davis, 1975) أنَّ كثرةَ المصطلحات التي أُطلقت على مفهوم المسئولية الاجتماعية تُوضِّح مَغزى هذه النظرة، حيث أُطلق عليه مُصطلح الاهتمام الاجتماعي، ومصطلح الضَّمير الاجتماعي، ومصطلح الاندماج الاجتماعي، ومصطلح الاستجابة الاجتماعية، وهذه المصطلحات هي الأكثرُ استعمالًا وشيوعًا في الدِّراسات الاجتماعية والنفسية (السندي، 1990م).

مستويات المسئولية وأنواعها:

حيثُ قسَّم بيصار (1973م، ص248) المسئولية إلي عدَّة أقسام:

1. **المسئولية الدينية:** وهي التزام الإنسان بأوامر دينه ونواهيه.
2. **المسئولية الاجتماعية:** وهي التزام الإنسان بقوانين المجتمع الذي يعيشُ فيه، والمتمثلة بالعادات والتقاليد.
3. **المسئولية الأخلاقية:** وهي الحالةُ التي تمنحُ الإنسان القدرة أمام نفسه ما يُعينه على تحمّل تبعات أعمالها وآثارها.

أمّا بدوي فقد قسَّم المسئولية إلى ثلاثة أنواع، وهي:

1. **المسئولية الأخلاقية:** وهي التي تتعلقُ بأفعال الإنسان، والتي يكون فيها مسئولًا أمام الله وأمام ضميره، وتتدرج فيها نواياهُ، أي أفعال الباطن عنده.
2. **المسئولية المدنية:** وهي تتعلق بأفعال الإنسان الواضحة والظاهرة، سواءً ما تمَّ منها وتلك التي سوف تحدثُ، وتتحدَّد هذه المسئولية وفقًا للقوانين الوضعية للإنسان.
3. **المسئولية الاجتماعية:** وهي التي تتعلق بالمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، ونحن نكون مسئولين أمام رب الأسرة أو السلطة المكلفة بتوفير المصالح للآخرين (بدوي، 1976م، ص ص225-224).

أمّا عثمان (1986م، ص283) فقد قسّم المسئولية من وِجهة نظره إلى ثلاثة مستويات، وهي:

1. **المسئولية الذاتية أو الفردية:** وهي مسئولية الفرد المُسلم عن نفسه وأعماله.
2. **المسئولية الجماعية:** وهي مسئولية الجماعة عن أعضائها وأنشطتها وقراراتها.
3. **المسئولية الاجتماعية:** هي مسئولية الفرد عن الجماعة بكلِّ ما يخصُّهم.

ويرى اصليبية أيضًا أنّ المسئولية تنقسم إلى ثلاثة أنواع، وهي:

1. **المسئولية المدنية:** وهي التي توجد عند الفاعل، وسبّبت لغيره ضرراً ينبغي أن يقوم بتعويضه عنه، سواءً بقصدٍ أو دون قصد، ومن لواحقِ هذه المسئولية أن يكون الإنسانُ مسئولًا عن أفعالِ غيره من الأفراد الآخرين الموضوعين تحت إمرته.
2. **المسئولية الجنائية:** وهي التي تقعُ على شخص ارتكب جُرمًا أو مخالفة بحقِّ غيره.

3. **المسئولية الأخلاقية:** وهي المسئولية الناشئة عن التزامه بالقانون الأخلاقيِّ، وعن كون الفاعل ذي إرادة حُرَّة (اصليبة، 1994م، ص ص369-370).

يتَّضح مما سبقَ لدى الباحثة أنّ للمسئولية العديد من الأقسام والأنواع، والتي لا تعتمد على مقياسٍ أو معيارٍ محددٍ يمكن اتِّباعه، فلكلّ قسم من الأقسام السابقة للمسئولية تعريفٌ محددٌ وخاص بصاحبه يعبّر عنه من خلال وِجهة نظرِه، ومجال تخصّصه واهتمامه.

ثانيًا: المسئولية الاجتماعية:

إن المسئولية الاجتماعية هي جزءٌ من المسئولية العامة، فالإنسان مسئول عن ذاتهِ، ونفسه، وعن جماعته، والجماعةُ مسئولةٌ عن أفرادها جميعًا في شتَّى أمور ومناحي الحياة، والمسئولية الاجتماعية ضرورةٌ مُلحَّة للصَّالح العام، وفيها تتحققُ الوحدة والتّماسك لدى الفرد في المجتمع والجماعة، وينعُم المجتمع بالأمن والسلام، كما أنّها تفرضُ الاحترام، والتّعاون، والتضامن، والالتزام، والديمقراطية، والحب، والمشاركة الحسنة.

كما وتلعبُ المسئولية الاجتماعية دورًا مهمًا في استقرار حياة الإنسان والجماعة داخل المجتمع، فهي تعمل على إصلاح أنظمة المجتمع، وتحفظ له القوانين من أيّة خروقاتٍ، حيثُ يقوم كل إنسان بمسئوليته وواجباته نحو نفسه والآخرين في مجتمعه، ويعمل ما هو مطلوبُ منه في سبيل السموِّ بالمسئولية والأعباءِ المُلقاة عليه (نجاتي، 2002م، ص291).

إنَّ المسئولية الاجتماعية المأخوذة من الدِّين الإسلامي، والتي تتّصفُ وتتَّسمُ بالسِّمة الإنسانية الشمولية؛ لأنها تشملُ مسئولية الفرد نحو نفسهِ، وأسرته، وأهله، وجيرانه، ووطنه، والعالم بأكمله (الحارثي، 1995م، ص99).

تعريف المسئولية الاجتماعية لُغويًا: "هي ما يكون به الإنسان مسئولًا ومطالبًا عن أفعاله أو أموره (المنجد في اللغة والإعلام، 1992م، ص316).

تعريف المسئولية الاجتماعية اصطلاحًا:

وعرَّفها شريف (2003م، ص106) بأنها "مسئولية الإنسان أمام نفسه عن جماعته المُنتمي اليها، والمسئولية الاجتماعية هي مفهومٌ يعبّر عن مُحصِّلة استجابات الفرد أثناء قيامه بدورٍ محددٍ نحو ذاته وأسرته ومجتمعه، ومعرفته بالحقوق والواجبات من خلال المواقف التي يتعرض لها.

حيث عرفتها أحمد (1989م، ص250) بأنّها "تبعةُ أمرٍ، ولها واجبات وشروط، وواجبات وحقوق".

وعرّفها قاسم (2008م، ص8) بأنّها مسئوليةُ الإنسان عن نفسه، ومسئوليته عن أسرته وأصدقائه تجاهَ وطنهِ ودينه من خلال فهمه لدورهِ في تحقيق أهدافه واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية، ومشاركته في حلِّ مشكلات المجتمع وتحقيق الأهداف.

كما عرَّفها فتح الباب (2003م، ص672) بأنّها "تحمّل الأفراد داخل أيّ جماعةٍ المَهام المُوكلة إليهم من أنشطةٍ، وخدماتٍ، وأعمالٍ، وخدماتٍ تعمل على تحقيق الأهداف، وتنمية المهارات في تحمّل الأعباء، وتؤكد قيام الإنسان بواجباته تجاه جماعته من خلال الإشراف والتوجيه والمتابعة.

أما الجبوري (1997م) فيعّرفها بأنَّها الالتزام الفعلي والذّاتي للفرد تجاه الجماعة، وما ينطوي عليه من اهتمامٍ بها، ومحاولة فهم مشكلاتها، والمشاركة معها في إنجازِ عملٍ ما، مع الإحساس بحاجات الجماعة أو الجماعات الأخرى التي ينتمي إليها (الجبوري، 1997م، ص29).

ويعرِّفها الدليمي (1989م) بأنها التزامُ الفرد بمَضمون القيم والمعايير الاجتماعية التزامًا ذاتيًا وفعليًا، والإحجام عن كلِّ ما يؤدي إلى خرقِها وتمزيقها في أي مجال من مجالات العلاقات الاجتماعية المختلفة (الدليمي، 1989م، ص16).

ويعرّفها الحارثي (1995م، ص98) بأنها "الإدراكُ واليقظة لدى الفرد في وعيهِ وضميرِه وسلوكِه للواجب الشخصي".

ويعرفها زيدان (1979م) بأنها ضمانٌ أو تكاملٌ أو إصلاحٌ للضَّرر الواقع على الآخرين، وما يترتب عليه من الضرر، وتكونُ هذه المسئولية على مستوى من المجتمع (زيدان، 1979م، ص220).

وقد عرَّفها ناصر (2006م، ص195) بأنها "التزامُ الإنسان نحو غيره، والإقرار بما يقوم به من أعمال أو أقوال وما يترتب عليها من نتائج".

كما ويعرّفها زهران (2000، 286) أنها خاصةٌ بالفرد ذاتيًا، ومسئولية نحو الجماعة، حيث يكون الإنسان مسؤولًا عن نفسه وذاته أمام نفسه وأمام الآخرين، وأمام الله سبحانه وتعالى أولًا وأخيرًا.

حيثُ ترى طاحون (1990م، ص24) أن المسؤولية الاجتماعية هي مجموعةُ استجاباتِ الإنسان الصَّادرة عن نفسه، والدَّالة على خوفه وحرصِه على جماعتهِ وعلى استمرارها وتمسُّكها، وتحقيق أهدافها، ودعمها في جميع الجوانب والنواحي، وفهمه للمشكلات التي تواجه جماعته، بالإضافة إلى الهدف الاجتماعي لقراراته وأفعاله، بحيث يدفعه إلى تنفيذ كل الأعمال المَنوطة به على أكمل وجه.

ويعرفها برنكس وكميت (Berkowitz & Kemmeth, 1988) بأنها الميلُ لإبداء المساعدة للآخرين من غير انتظار الحصول على أية منافعٍ شخصية (Bevkowitz & Kemmeth, 1988, P. 170).

وفي اللغة الانجليزية فقد يُشير مصطلح (Responsibility) إلى المسئولية أو القدرة على الدَّفع، ويشتق منه مصطلح (Responsible) أي شخصٌ موثوقٌ به، أو مسئول، أو قادرٌ على الوفاء بالتزاماته أو دفع ديونه، ويُشتق كذلك لفظ (Responsive) أي شخصٌ مُجيب، أو حسّاس، أو سريع الاستجابة (البعلبكي، 2018م، ص781).

وتعقيبًا على ما سبق، ترى الباحثة أن تعريف المسئولية الاجتماعية بناءً على التعريفات السابقة الذكر هي شعورُ الفرد بالواجبات المكلّف بها، والمَنوطة به، وهي الالتزام الذّاتي نحو الجماعة، وتشمل الاهتمام بالآخرين والتعاون معهم من أجل النُّهوض بالمجتمع.

عناصرُ المسئولية الاجتماعية:

أولاً: الاهتمام:

إن المقصود بالاهتمام هو ارتباطُ الإنسان من الناحية العاطفية بجماعته التي ينتمي إليها، سواءً كانت صغيرة أم كبيرة، ذلك الارتباط الذي يُخالطه الحرصُ على استمرار تقدُّمها وتماسكها وبلوغ أهدافها، والخوف من أن تُصاب بأيِّ ظرف يؤدي لإضعافِها أو تفكّكها، ويمكن أن نُميِّز في عنصر الاهتمام هذا مستويات أربع، وهي:

- **المستوى الأوّل:** الانفعال مع الجماعة، ويمثّلُ أقلَّ صورةٍ من صور الاهتمام بالجماعة، وأقلّها تقدمًا، فالإنسان يُساير الحالات الانفعالية التي يتعرَّض لها بصورةٍ انصياعية لا إرادية، فإنَّ الحالة عند هذا المستوى هي حالةُ ارتباطٍ عُضويٍّ بالجماعة، يتأثّر كلُّ عضو من أعضائها بما يجري في الجماعة دون اختيارٍ أو قصدٍ أو إدراكٍ ذاتيٍّ من جانبِ هؤلاء الأفراد، فالفردُ عند هذا المستوى مسيَّر انفعاليًا (عثمان، 1973م، ص12).

- **المستوى الثاني:** الانفعالُ بالجماعة بصورةٍ مقصودةٍ، حيثُ يُدرك الإنسان نفسه أثناء انفعاله بالجماعة.
- **المستوى الثالث:** التوحد مع الجماعة وشعور الإنسان بالوحدة المصيرية معها في الخير للجميع والشر للجميع (زهران، 1984م، ص14).
- **المستوى الرّابع:** تعقّل الجماعة، **ويعني:**

ثانياً: الاهتمام المتفكّر

الاهتمام بالجماعة ومصيرها ودرجة تناسبها مع أنشطتها، وتحقيق أهدافها، وسير مؤسساتها وأنظمتها، هذا الاهتمامُ المتفكِّر يجب أن يقوم على نهجٍ موضوعيٍّ واضحٍ، وهو المستوى الأعلى من مستويات الاهتمام بالجماعة المُرتبط بالنُّمو العقلي (عثمان، 1973م، ص8).

ثالثاً: استبطان الجماعة

بمعنى أن تُصبح الجماعة داخل الإنسان فكريًا على درجاتٍ متفاوتة من الوضوح، أي أن تنطبع الجماعة في فكر الإنسان وتصوُّره العقلي بما فيها من نقاطِ القوة أو نقاط الضَّعف.

رابعاً: الفهـــــم

وهو العنصرُ الفعَّال في المسئولية الاجتماعية، ويعني الإدراك والوعي الذي يقسم إلى قسمين، وهما:

- **القسم الأول:** وهو فهمُ الإنسان للجماعة في حالتها الحاليّة من جهةSK ومؤسساتها ومنظماتها وأنظمتها وقيمها وعاداتها وتقاليدها من جهةٍ أخرى، وفهم الظروف والعوامل التي تؤثّر على مستقبل هذه الجماعة، كذلك فهمها تاريخيًا، والذي بدونه لا يتم فهم مستقبلها، ولا تصّوره، وليس من الممكن أن يكون كلُّ عضو في جماعة قادرًا على فهم هذه الجوانب، وإنما المقصود نوعٌ من الحساسية للجماعة، ونوعٌ من الاستماع إلى نبض الجماعة، ونوعٌ من الوعي العام للواقع الاجتماعي الذي يحياهُ الفرد، والذي هو نِتاجُ تاريخٍ مُبشر بتصوّرات المستقبل.
- **القسم الثاني:** وهو فهم الإنسان للهدف الاجتماعي لأفعاله، فالمقصود به أن يعيَ الفرد آثار قراراتهِ، وتصرفاته، وأفعاله على الجماعة، أي أن يفهمَ القيمة الاجتماعية لأي تصرّف أو فعلٍ اجتماعيٍّ يصدرُ منه (الكفافي؛ والنيال، 1994م، ص26).

خامساً: المُشاركة

إن المقصودَ بالمشاركة بصفةٍ عامة هي اشتراكُ الإنسان مع الآخرين في أي عملٍ حسبَ تخصصه وفهمهِ لهذا العمل، ومساعدة الجماعة على إشباع احتياجاتها؛ من أجل الوصول إلى أهدافها المرجوَّة.

إنّ المشاركة هي العملية التي يلعبُ الإنسان من خلالها دورًا مهمًا في الحياة الاجتماعية لمجتمعه، وتكون لديه الفرصةُ للمشاركة في وضعِ أهداف المجتمع، كما أن المشاركة في العمل الجماعي تؤدي إلى إكساب الآخرين الشعورَ بقوة الانتماءِ إلى الجماعة، وإمكانية التنظيم والتخطيط والتغلب على المشكلات التي تُواجه الآخرين في حياتهم، حيث إن وجودَ وإنشاء علاقات جيدة مع الآخرين يُساهم في بناء احترام الذات، والشعور بالمسئولية نحو الآخرين، إضافةً إلى التخفيف من التوتر بشكلٍ عام (الجوهري، 2001م، ص323).

ورغم أن الإنسان يُولد ولديه الاستعدادُ لتحمّل المسئولية الاجتماعية واكتسابها، إلا أنه في أمسِّ الحاجة إلى تنمية المسئولية الاجتماعية لديه، وذلك بواسطة: الأسرة والجماعة، والمدرسة، والأصدقاء، ودُور العبادة، ومواقع التَّواصل الاجتماعي (زيدان؛ والقاضي، 1987م، ص130).

حيث إن للمشاركة ثلاثة جوانب رئيسة، وهي:

1- **التقبُّل/** وهي تقبُّل الإنسان الأدوار التي يقوم بها في إطار فهمه لها بشكلٍ كامل.
2- **التنفيذ/** وهي أن يشارك تنفيذ الأفعال الإيجابية مع الجماعة بحرصٍ واهتمام في حدود إمكانات الإنسان وقدراته.
3- **التقييم/** وهي المشاركة التقييمية الناقدة المُصحِّحة والمُوجّهة (زهران، 2000م، ص288).

مكوّنات المسئولية الاجتماعية:

أولًا: الفهم:

والمقصود به فهم الفرد للمعلومات التي تهمّ الجماعة، إضافةً إلى احترام نُظم الجماعة، واحترام الفرد لآراء الجماعة، علاوةً على ذلك الأمانة في العمل، والصّدق في الأقوال والأفعال، وفهم الفرد للعاداتِ والتقاليد، والقيم والثقافة والأيدولوجية التي تسودُ الجماعة، إضافة إلى ذلك فهم الفرد لآثار قراراته على نفسه، وفهمه للدَّور الذي يقوم به، والعوامل المؤثّرة به، وفهم تاريخ الجماعة.

ثانيًا: الاهتمام:

والمقصود بالاهتمام هو اهتمام الفرد بنقد الآراء التي تُخالف آراء الجماعة، واهتمامه بالتعرف على المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وحلولها، وكذلك الاهتمام بالمحافظة على ممتلكات الجماعة ومشروعاتها، والاهتمام بكل ما يُنشر عن تلك الجماعة، إضافةً إلى الحرص على تماسكِ وتقدّم الجماعة؛ من أجل تحقيق أهدافها وحمايتها من الضّعف والتّفكك.

ثالثاً :المشاركة:

إن المقصودَ بالمشاركة هو المُساهمة في عملِ الجماعة من حيث العطاءِ، وتحقيق الرَّفاهية، وإشباع الحاجات، وحلّ المشكلات، والمحافظة على بقاءِ تلك الجماعة، ومشاركة الفرد في أنشطة الجماعة دون أيّة ضغوطٍ، كذلك المُساواة في الواجباتِ والحقوق، ومشاركة الفرد في إنجازِ وتنفيذ اتفاقيات الجماعة، بالإضافةِ إلى المشاركة في تطوير نظام العمل داخل الجماعة.

رابعًا: التّعاون:

إن المقصود بالتّعاون هو تعاونُ الزُّملاء في تنفيذ الأعمال التي تُفيد الجماعة، كذلك التعاون مع الآخرين من أجل حلّ مُشكلات الجماعة؛ لتحقيقِ أهدافها، ومفاضلة العمل مع الجماعة على العمل الفردي، والتعاون مع قائد وأفراد الجماعة؛ من أجل المساهمة في حلِّ مشكلاتها، والتعاون مع الجماعة من أجل استمراها.

خامسًا: الالتزام:

إن المقصود بالالتزام هو التزامُ الفرد بإتمامِ عمله بمواعيده داخل الجماعة تبعًا لنظامها الذي تقوم بوضعه، والعمل دون رقيب، وكذلك تقديم الأعذار في حالِ تأخّره عن مواعيده داخل الجماعة، والالتزام بالمحافظة على ممتلكاتها، وكذلك الالتزام في تنميتها اقتصاديًا، والتزام الفرد بعادات وتقاليد الجماعة والنظم السائدة بين أفرادها (حميدة، 1996م، ص ص26-29).

وتــرى الباحثــة أن حميـدة (1996م، ص ص26-29) عنـدما حـدَّد القائمـة السـابقة لمكونـات وعناصـر المسئولية الاجتماعيـة، أضـافَ عناصـر الالتزام والتّعاون علـى الاهتمـام والمشاركة والفهم التي حدَّدها عُثمان كعناصر للمسئولية الاجتماعية بشكلٍ أساسيٍّ.

سادسًا: المكوّن المعرفي:

حيـثُ يـأتي هذا المكـون نتيجـةً للعمليـات العقليـة، ويشـملُ عـددًا مـن المفـاهيم والأفكـار والمعلومات والمعايير عن الجماعة، ويُمثل الرَّصيد الفكري لدى الإنسان الذي يحتفظ به على

شكل معلوماتٍ عن الجماعات التي سوف يحيا بها، ويُمثل المخزونَ الأساسيَّ للإنسان، والذي ينقسم إلى قسمين، وهُما:

1- **جزءٌ وراثي:** وهو يُمثل العقل الجمعي.
2- **جزءٌ متعلم:** ويشملُ المفاهيمَ، وأنماط التفكير، وطُرُقه، والظواهر المختلفة وتفسيرها على قواعد القياس والاستنباط، حيثُ يتأثر هذا المكون بالعوامل الآتية: (الإدراك، الوعي بالذّات، نوع الفرد، فاعليَّة الذَّات، التَّنوع الثقافي للجماعة، الفرديَّة في مقابل الجماعة (محمد، 2001م، ص156).

أمّا المكون المعرفي لدى سيِّد عثمان فهو يُمثل مُكوِّن الفهمِ، وينقسمُ إلى قسمين، وهما:

1- **فهمُ الفرد للجماعة:** وهو الدرجةُ المناسبة من الوعي بالجماعة (فهمها) وذلك من حيث وضعها الحالي، ومؤسساتها، ونُظمها، وقيمها، وعاداتها، وتقاليدها، ووضعها الثقافي، بالإضافة إلى فهم الظروف والعوامل التي تؤثِّر في الجماعة.
2- **فهمُ الفرد للمَغزى الاجتماعيِّ لأفعاله:** حيثُ إن المقصود بذلك أن يدرك الفردُ القيمة الاجتماعية لأي تصرفٍ أو فعلٍ اجتماعيٍّ يصدُر عنه (عثمان، 1996م، ص165).

سابعًا: المكوّن الوجداني

إنّ هذا المكون يتضمّن العديد من العمليات الشُّعورية واللَّاشعورية، وكذلك مشاعر الفرد تجاه الجماعة، حيث ينقسم إلى أربع مكونات، وهي:

المستوى الأول: الانفعال مع الجماعة/ وهو الحالةُ التي ترتبط بالجماعة ارتباطًا عُضويًا، حيث يتأثّر كل عضو من الجماعة بما يسري عليها.

المستوى الثاني: الانفعال بالجماعة/ وهو التّعاطف مع الجماعة، أيْ أن الفرد يُدرك ذاته أثناء انفعاله مع الجماعة.

المستوى الثالث: التوحُّد مع الجماعة/ حيثُ ينتج عن ذلك كل أشكال التَّوحد مع الجماعة، أيْ أن يُصبح هو والجماعة شيئًا واحدًا في كلِّ الظروف.

المستوى الرابع: تعقُّل الجماعة/ حيثُ تصبح الجماعة داخل الفرد فكريًا وعقليًا، أيْ أنه مهتمٌ بتفكير تلك الجماعة (محمد، 2001م، ص157).

ثامنًا: المُكوِّن السُّلوكي

حيثُ يمثّلُ عند عثمان (1996م) مكوِّنَ المُشاركة، والتي تعني اشتراكَ الفرد مع الآخرين فيما يخصُّ الجماعة، وللمشاركة عدَّة مستوياتٍ، منها:

1- تقبُّل الدَّور الاجتماعي للفرد.
2- **المشاركة المُنفَّذة:** وهي درجة هيِّنة من درجات الإيجابية.
3- **المشاركة المُقوِّمة:** وهي التي تُمثل درجةً عاليةً في هرمِ الإيجابية (عثمان، 1996م، ص167).

أهمية المسئولية الاجتماعية:

إنَّ من السِّمات المُهمة للشخصية السَّوية إحساسُ الإنسان بمسؤوليته في جميع اتجاهاتها، سواءً كانت مسئوليته تجاه أسرته، أو تجاه مؤسّسته التي يعمل بها، أو تجاه الزُّملاء والأصدقاء والجيران، بالإضافة إلى غيرهم من الناس الذين يُخالطهم، أو تجاه مُجتمعه بشكلٍ عامٍ، أو تجاه إنسانيته. ولو أحسَّ كلُّ إنسان في المجتمع بمسؤوليته تجاه الآخرين من الأفراد الذين يُكلف برعايتهم والاهتمام بهم، وتجاه الأعمال المَنوطة؛ لأجل التَّقدم والارتقاء المجتمعي، وتعميم الخير على كافّة شرائح المجتمع، حيث إنّ الفرد السَّوي من الناحية النّفسية يحسُّ دومًا بالمسئولية الاجتماعية تجاه الآخرين، ولذلك فهو يميل دومًا إلى مُساندة الأفراد وتقديم المَعونة إليهم، حيث كان "ألفرد أدلر" المُعالج النفسي، يهتمُّ في علاجِ مرضاه بتوجيههم إلى الاهتمام بالآخرين، ومحاولة مساعدتهم ومساندتهم، وتقوية علاقته بالناس داخل المجتمع. إنّ الفرد ذا المسئولية الاجتماعية يُضحي ببعض مصالحه الشخصية من أجلِ المصلحة العامة (نجاتي، 2002م، ص29).

صفات الشخص المسئول اجتماعيًا:

لقد استطاعَ جف "Jeff" وآخرون تحديد الشخص الذي لديه إحساسٌ بالمسئولية الاجتماعية، بأنه ذلك الشخص الذي يمتلكُ الرغبة والاستعداد في تقبُّل نتائجِ سلوكه، ولديه استعدادٌ في الاعتماد والثقة به، وأن يكون جديرًا بالثقة والاعتماد عليه من قبل الأفراد الآخرين، والشعور بالالتزام لجماعته، وليس من الضروري أن يكون الشخص المسئول اجتماعيًا قائدًا في جماعته، أو عالي الذكاء، ولكن لديه الإحساس بالالتزام والانتماء نحو الجماعة والآخرين، ويمكن الاعتماد عليه والثقة به (موسى، 1987م، ص357).

وقد أشارت أحمد (1999م، ص252) إلى مجموعة من المَحكّات التي تكشف عن سماتِ وخصائص السلوك المسئول لدى كلٍّ من الذكور والإناث، وهي كالآتي:

1- أن يكون الفرد جديرًا بالثقة، ويُعتمد عليه دومًا، ويفي بكافة وعوده.

2- إن الفرد المسئول اجتماعيًا هو شخصٌ يتّصف بالأمانة، ولا يحاولُ غش الآخرين، ولا يأخذُ شيئًا على نفقة الأشخاص الآخرين، وعندما يصدُر منه أيُّ خطأ يكون مسؤولًا عنه، ولا يُلقي بأخطائه على الأشخاص الآخرين.

3- إن الشخص المسئول يفكرُ في فعلِ الخير للأشخاص الآخرين، بغضِّ النظر عما سيجنيه، ولديه من الانتماء والخَلاص والولاء لجماعته المنتمي إليها.

4- أن يكون قادرًا على إنهاء الأعمال المُوكلة إليه بصورةٍ كاملةٍ ودقيقةٍ، تدلُّ على مسئوليته عن نتائج هذه الأعمال التي كُلِّف بها وقام بتنفيذها.

وترى الباحثةُ أن الإحساس بالمسئولية الاجتماعية للأشخاص تِجاه مجتمعهم يتوقَّف على مدى شعورهم بالانتماءِ والولاء له، وكلّما ارتفع هذا الإحساسُ، كلّما زاد مستوى الشعور بالمسؤولية الاجتماعية تجاه مجتمعه، ويمكن أن نصف سلوكيات المسئولية الاجتماعية بأنّها سلوكياتُ الشخص الجديرِ بالثقة، والمُعتمد عليه لدى الجماعة التي ينتمي إليها، وأن يكون سندًا لها، وهو سلوكٌ يتَّسمُ بالأمانةِ وتنفيذِ الوعودِ والعُهود، وإنّ من سماتِ الشخص المسئول الآتي: الثقة بالنفس والاعتماد عليها، وكذلك قيامه بواجباته وحقوقه تجاه الآخرين، والتّعاون والتّفاعل معهم.

أهميةُ إعداد الشخص المسئول اجتماعيًا:

تُعتبرُ المسئولية الاجتماعية مطلبًا هامًا من أجلِ إعداد الناشئين؛ ليتحمّلوا مهامهم ويُنفذوها بالشكل المطلوب، كذلك المشاركة في بناء وحداتِ وكيان المُجتمع، حيثُ تُقاس قيمة الشخص في المجتمع بمَدى قدرة تحمله للمسئولية تجاهَ ذاتهِ وتجاه الأفراد الآخرين، بحيثُ يتمتعُ الفردُ المسئول بقدرٍ عالٍ من الصِّحة النفسية.

فالمسئولية الاجتماعية من السِّمات الإنسانية التي يتوجّب تنميتها داخل الإنسان، فالإنسان المتّصف بتحملِ المسئولية الاجتماعية قادرٌ على تحقيق الفائدة لجميع الأشخاص، وتُعدُّ تنشئة الإنسان على تحملِ المسئولية الاجتماعية نحوَ ما يصدُرُ عنه من أقوال وأفعال من أهم المسائل، وهي في قمة الأهمية لتطويرِ الحياة داخل المجتمع، فإذا تحمّل الأشخاص

مسئولياتهم ونتيجة تصرفاتهم، استقرت أوضاعُهم الحياتية، وانتشر العدلُ والمساواة والطمأنينة النَّفسية، إذْ إنّ الهدف من الشعورَ بالمسئولية الاجتماعية هو العمل، فالإنسانُ الذي يشعر بالمسؤولية يُعتبر شخصًا إيجابيًا من الناحية العملية (قاسم، 2008م، ص119).

يُولدُ الإنسانُ بطبعه شاعراً بالمسئولية الاجتماعية، ولديه استعدادٌ فطري وراثي؛ ولهذا يجب على الأسرة تربية وتنشئة طفلها على تحمّل تلك المسؤولية، بالإضافة إلى التّحدث بشكلٍ جيدٍ، والاحترام والتعاون، حيثُ إن عملياتِ تعلّم المسئولية الاجتماعية تبدأ مع أولى خُطوات مرحلة الطفولة المبكرة، وتبدأ بالمسئولية عن ذاته، حيثُ يتعلم الطفل أن يعتمد على نفسه، وأن يكون مسئولاً عن ذاته، فهو يعيش مع أسرته ويقوم فيها بدورِه، وهو قادر على التزام المسئولية تجاهَ بعض الأعمال التي تخصُّه، وبذلك تبدأ المسئولية الاجتماعية للتعلم والاكتساب، وبالتالي فهي قابلة للتغير والتعديل من خلال العمل على تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الأشخاص، باعتبارها سلطة ضابطة تعمل على تهذيب سلوك الفرد وتوجيهه نحو الصواب، كما أن المسئولية الاجتماعية لا تحدثُ من فراغٍ، ولا بمَعزلٍ عن بيئته الاجتماعية، مثل دور العملية التعليمية المتمثل في المعلم، وكذلك بإيجاد الجوِّ المدرسيِّ الملائم، حيثُ أشارت عدة دراسات إلى تفوق البيئة المدرسية على البيئة الأسرية في تفسير تباين الأطفال في المسئولية الاجتماعية (شريت، 2003م، ص ص98-100).

كما وأفادت بعض الأبحاث والدِّراسات أنَّ الذُّكور أكثر إحساسًا بالمسئولية الاجتماعية من الإناث، في حين أثبتت دراساتٌ أخرى أن الإناث أكثر شعورًا بالمسئولية الاجتماعية من الذكور. وربما يرجع هذا التناقض في نتائج الأبحاث والدراسات إلى أن مفهوم المسئولية الاجتماعية يشتمل على عدَّة أبعاد ومجالات، مثل: مجال البيئة، وطبيعة العمل، ومجال الخدمة الاجتماعية؛ لذلك يجب عند تناول مفهوم المسئولية الاجتماعية أن يُراعى أن يكون مُتعدد المجالات والأبعاد، وليس أُحاديَّ الجانب (موسى، 1987م، ص364).

إنَّ من أهم مؤسسات التربية هي الأسرة، ومن ثمَّ المدرسة، والأصدقاء، ودُور العبادة، ووسائل التواصل الاجتماعي. جميُع ما سبق لهم الأثرُ الأكبرُ في عصرنا هذا في تنمية المسؤولية بين الأشخاص داخل المجتمع. إنَّ ما يحدثُ في المجتمع من اضطرابٍ أو خللٍ تعودُ أسبابهُ إلى النقص في نموِّ المسئولية الاجتماعية، حيثُ وضَّح سيد عثمان في دراسته عن المسئولية الاجتماعية أنَّ النَّقص في المسئولية الاجتماعية يكون بسبب التَّغير الاجتماعي والسياسي والاقتصادي المُتَّسم بالسّرعة في المجتمعات العربية الناشئة، حيثُ يبقى التغييرُ في

الشخصية؛ لأنه يمرُّ بمراحل عديدةٍ من مراحل التنشئة، ولهذا فإن الإنسان يشعر بأنه غريب أمام هذا التغيير السريع (شريت، 2003م، ص97).

ويعدُّ الشعور بالاغتراب من المظاهر الخطيرة لتدنِّي المسئولية الاجتماعية لدى الفرد، وهو غُربة عن الذَّات، والواقع، والمُجتمع، ومن أهم أعراضه: اللَّاانتماء، واللَّاهدف، والعُزلة، والضّياع، ورفض التعاون، والانسحاب، واحتقار الذات، كما أنّ تفضيل الأجنبي على الوطني في جميع مظاهره ومعانيه يعكسُ هذا الضّعف في الشُّعور بالمسئولية الاجتماعية في شتّى المجالات، حيث إننا في مجتمعاتنا العربية نُعاني من الضعف بالإحساس بالمسئولية (أحمد، 1989م، ص28).

وترى الباحثة أن نُمو المسؤولية الاجتماعية لا يكونُ إلا من خلال بيئته الاجتماعية والثقافية التي تشجعه على ذلك، والتي تتَّسمُ بالمُرونة، والنِّظام، والاهتمام، والفهم، والمُشاركة، والتّسامح، والتربية، حيثُ تعتبر الأسرة أهمَّ جُزء في دائرة عملية التربية، والتي تُعتبر من أهمِّ وسائل تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأشخاص.

المظاهرُ السلوكية للمسئولية الاجتماعية:

إن للمسئولية الاجتماعية مجموعةٌ من المظاهر السّلوكية، والتي يُمكن تلخيصها كالآتي:

1- المسئولية عن العائلة كالوالدين، والأبناء، والأقارب، والأيتام، وغيرهم.
2- المسئولية المهنية والمتمثلة بالإخلاص في العمل، والإنجاز، والتَّفاني به.
3- المسئولية الأخلاقية المتمثلة في الأمانة، والإيثار، والأمر بالمعروف، والنّهي عن المنكر.
4- مسئولية الخدمات العامة، والاشتراك في المؤسسات والجمعيات الخيرية المختصة بالمساكين والأيتام.
5- مسئولية الحفاظ على سمعة الجماعة، وممتلكاتهم، والدِّفاع عنهم.
6- تحمُّل الفرد مسئولية سلوكه وآرائه.
7- الاهتمام بالمشكلات المجتمعية التي تخصُّ مجتمعه (زهران، 2000م، ص290).

الاعتلالُ الأخلاقيُّ في المسئولية الاجتماعية:

وهي اللَّاسواء في أخلاقية المسئولية الاجتماعية، وحالة العَطب والخَلل، ولها مظاهرُها السَّلبية لدى الفرد والجماعة في المجتمع.

مظاهرُ الاعتلال الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية عند الإنسان:

1- **التَّهاون:** وهو النَّقص في الهَّمة والإرادة للعمل بالشَّكل المطلوب.

2- **اللَّامبالاة:** وهو البُرود الواضح الذي يعتري الجهاز التوقُّعي التَّحسبي عند الفرد، كما يؤثر على باقي أجهزة الجسم لدى الإنسان.

3- العُزلة: والمقصود بها العُزلة النفسية، وهي أن يكونَ الإنسان في الأسرة أو الجماعة حاضرًا بجسدهِ، غائبًا بعقلهِ، وهذه العُزلة من اختياره، وهي بمثابة التعبير عن ضعفِ مستوى الثقة بالجماعة، وهي بمثابة موقف اللّاانتماء للجماعة، والاغتراب عن قيمها ومعاييرها (الحجار، 2003م، ص68).

مظاهرُ الاعتِلال الأخلاقيّ للمسئوليةِ الاجتماعية عند الجماعة:

لقد حدّد قاسم (2008م) مظاهر الاعتلالِ الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية الهامة عند الجماعة كالآتي:

1- **التَّفكك:** إنّ التفكُّك صفةٌ وسِمةٌ كبيرةُ الوضوح؛ وذلك لضعفِ المشاركة القائمة على الاهتمام، والمُستندة إلى الاختيار والإلزام والثقة، ويظهرُ هذا التفككُ الاجتماعي بين الأشخاص على شكلِ نزاعٍ، أو صراعٍ، أو فرقةٍ، بعدما كانت تربطهم علاقاتٌ قويةٌ ومتينة.

2- **التَّشكك:** وهو الرِّيبة والتَّردد، إضافة إلى التَّوجس في تفسير الظواهر وتقدير قيمة الأفراد والأشياء، وفي تصوّر الشيء والمصير، وهو دليلٌ على فوضى الاختيار، ووَهْنِ الإلزام، وضعفِ الثقة.

3- **الفرارُ من المسئولية:** وهو تخلّي الفرد عن المسئولية المُلقاة على عاتقه، وإعلانه عن عدم قدرته على أعباء الجماعة والأفراد.

4- **السَّلب الغائب:** وهو موقفٌ يسيطرُ عليه الانحدارُ، والتَّخلي عن المسئولية، والتراجعُ نحو الحياة، ويرافقه شعورٌ بلا معنى، يسيطرُ عليه الإحباط والضياع، ويغيبُ معه الشعور بالواجبات (قاسم، 2008م، ص35).

العواملُ الفردية الذَّاتية في اعتلال أخلاقية المسئولية الاجتماعية

1- اضطراب الانتظامات الفردية:

إن من أكبر عوامل اضطراب الانتظامات الفردية ما كان متصلًا بالجانب الاجتماعي الأخلاقي، مثل: المسئولية الاجتماعية، وما يأتي من اضطرابات المسئولية الاجتماعية الواسعة، والتي ينعكس تأثيرها بالسَّلب على الجانب الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية.

2- عبءُ التاريخ الشخصي:

إن الذات تواجهُ في تعاملها مع البيئة المحيطة بها خبراتٍ إيجابيةً وسلبيةً، وخبراتٍ ذاتيةً تاريخيةً، تجعل التاريخ الذّاتي عبئًا مودّيًا إلى اعتلالِ أخلاقية المسئولية الاجتماعية (قاسم، 2008م، ص36)

3- السِّمات الآسرة:

حيثُ تتراوح بهذه السّمات حركةُ الجمود المعنوي للإنسان بين طرفين، وهما: الأسْر والحرية، فيصنع الإنسانُ سلبَ وجوده كما يصوغُ إيجابه وسلبه، والسَّلبُ الوجوديُّ يعمل على تعطيلِ جوانب الشخصية وقُواها.

4- الجمود عند الحدود:

وتتميز بأنها تأسرُ الشخصية في وجودها كأسرِها في حُدودها، حيثُ تقفُ الذاتُ متصلبة عند حدودها، فهي تدعمُها وتُعليها وتُقوِّيها، ومن جهةٍ أُخرى تُجمِّد ذاتها، وتُفقدها مرونتها اللَّازمة للحياة النفسية.

5- الدفاع المُفرط عن الذَّات: وتعني حماية الذَّات الزائدة، وهي التي تقف من الجماعة وثقافتها وِقفةَ المدافع دومًا عن وجودها.

6- اضطراب الحاسّة الأخلاقية:

وهي حاسةٌ انتقائية في اتّجاه تنفيذ الأفعال من جانبِ الذات، ولهُ علاقة بالخير والشر للفرد وللجماعة.

7- قُصور التعاطف:

وهو نوعٌ من العجزِ النَّفسي والاجتماعي، إضافة إلى العجزِ عن مشاعر الآخر.

8- فُتور حاسَّة الفكاهة:

إن لحاسّة الفكاهة دورٌ كبيرُ الفعالية، فهي تعملُ على إذابة الجمود والتّصلب، وتبعثُ في الوجودِ الإنساني الحركة والحماس واليقظة والبهجة والسرور (عثمان، 1996م، ص122).

العوامل الاجتماعية التي تؤدى إلى الاعتلال الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية:

1- **اضطراب المعيار:** إن المعيار الاجتماعي هو الذي يُحدد الوجهة، ويحدد القيمة، إليه الاحتكام، وبه الالتزام، ولذا فإن وضوحَه واستقراره ضروريٌّ لسلامةِ أدائهِ لوظائفه بشكلٍ عام، حيث إن الخللَ في هذا المعيار يؤدي إلى آثار سلبيةٍ واسعةٍ وممتدة في شتّى المجالات للفرد والجماعة، فهو يؤدي إلى تشوّش الفهم، وتحطّم الاختيار، وتعطّل الالتزام، كما يؤدي إلى الزَّعزعة في ثقةِ الفرد وطمأنينته، وبذلك تضعُف وتعتلُّ أخلاقية المسئولية الاجتماعية.

2- **تكبيلُ الحرية:** يُعتبرُ نَفي الحرية بمثابة تضليلٍ وتكبيلٍ لأخلاقية المسئولية الاجتماعية، إما بانتفائها، أو سقوطها، أو الهروب منها والاستغناء عنها، أو إزاحتها، فلا مسئولية بدون حرية، والمسئولية بأبعادها كلّها هي وظيفة الحرية.

3- **ارتباك الاقتصاد:** يصاب الاستقرار الاقتصادي غالبا بالقلق والفوضى والارتباك عدة جوانب أهمها عدم وضوح الفلسفة الاقتصادية، أو عدم تبني فلسفة على الإطلاق أو تبني فلسفة اقتصادية مركبة ومرقعة مما يؤدي إلى اختلال في توزيع الموارد وعائد العمل.

4- **عبث السياسة:** وهو عبث بالسلطة أي بالقوة المنظمة للعلاقات بين السلطة المتمثلة بالرئيس أو الحاكم وبين الشعب ويبين الإنسان ومن مظاهره نزعة الاستبداد والتسيد والاستئثار بالسلطة، والتوجيه الشاذ لها وسوء استغلالها؛ مما يصنع نموذجًا أخلاقيًا سيئًا أمام المجتمع ويشوّش معاييره، كما يعطّل عمل الإرادة، ويجعل عملية الفهم والاختيار الحرِّ صعبة، ويُعيق العمل المشارك، ويدمِّر اتجاه الالتزام بالواجب (مشرف، 2009م، ص ص37-38).

النظريات المفسرة للمسؤولية الاجتماعية:

1- نظرية أدلر (Adler):

يرى أدلر أنّ الإنسان من الاستحالة أن يحيا حياته ويعيش بالأمن والأمان مع الأشخاص الآخرين إلا إن كان متعاونًا ومتّحدًا ومتضامنًا معهم؛ من أجل خدمة المجتمع ككل، ومن الصعب عليه أن يُمارس ذلك إلا إذا كان في إطار الجماعة، وذلكَ يتطلّب أن يشعرَ كلُّ إنسان في المجتمع أنه جزء له مكانته وقيمته في المجتمع، وبواسطة ذلك تتحقق المسؤولية المجتمعية تجاه نفسه وتجاه الآخرين من أسرته وأهله ومجتمعه (Adler, 1929, P.31).

2- نظرية فروم (Fromm):

يرى فروم أن الإبداعَ والهدمَ موجودٌ في طبيعة الإنسان البشرية، وإن ما يُسبب ظهور تلك السِّمات أو غيرها هو المُجتمعُ وأفرادُه الذين يحيطون به خلال الحياة، والتنشئة الاجتماعية الموجودة في المجتمع (Fromm, 1947, P.116).

3- نظرية سوليفان (Sullivan):

يرى سوليفان أنّ الفرد إنسانٌ واعٍ، وأنّ أُسُسّ فكرة الإنسان عن ذاته مبنيةٌ على أُسُس علاقاته بالأفراد الآخرين، فهو يعملُ على التأثير والتأثر بهم، وإن اعتزالَهم يكون سببه عدمُ الأمن والأمان، والذي يعتبرُ أحد أسباب انخفاض ونفي المسؤولية الاجتماعية (Sullivan, 1953, P.21).

4- نظرية روجرز (Rogers):

لقد تناولت نظرية روجرز العلاقات بين الإنسان كفردٍ ومُجتمع، وذلك بواسطة ثقتها بالإنسان وبالدوافع التي يمتلكها، وقُدراته والشعور بالمسؤولية لفهم ذاته، والمجتمع المحيط به، وأن هدف النُّمو النَّفسي والتطور الاجتماعي إنتاجُ إنسانٍ شاملٍ لوظائفه النفسية (Rogers, 1954, P. P.122-124).

5- نظرية سترونج (Strong):

لقد ربط سترونج بين تنمية المسؤولية الاجتماعية وبين امتلاك الإنسان لمهاراتٍ محددةٍ، فضلًا عن قدرته في التأثير على الأشخاص الآخرين، وقوّة شخصيته، إضافةً إلى خبرته الكبيرة (Strong, 1968, P. 215).

6- نظرية التعلم الاجتماعية لباندورا:

لقد فسّرت هذه النظرية السُّلوك على أساسِ مشاهدةِ النماذج، ومراقبة الأفعال الصادرة عنه، ومن ثم تقليده، بشرط أن تكونَ النماذجُ لديها القبول والجاذبية (الخيال، 1994م، ص29).

7- نظرية الدَّور Role theory:

لقد أكّد علماءُ هذه النظرية والمعروفة باسم نظرية "الدَّور" على أنّها تنطلق من فكرة أن لكلِّ إنسان في المجتمع موقعٌ ومكانةٌ وقيمة، هذا الموقع أو المكانة يتطلب من الإنسان أن يقومَ

بعددٍ من الأنشطة، والتي لها صفةُ التكرار والانتظام، ويُطلق عليها مصطلح "الدّور" (الخميس، 1409هـ، ص72).

تعقيبًا على ذلك، **ترى الباحثة** أن المسؤولية الاجتماعية مُنذ أن خُلق الإنسان، وحثنا الله تعالى عليها في العديد من الأحاديث النبوية الشريفة؛ وذلك لأنها تكليفٌ وليست تشريف، فالكبير مسئول عن الصغير، والرئيس مسئول عن شعبه، والحاكم عن ولايته، ومن خلال ما سبق، فإنّ الباحثة تتبنى في دراستها في موضوع المسؤولية الاجتماعية نظرية روجرز؛ لأنها أقربُ النظريات إلى مجتمعنا، كونها تدرسُ علاقة الفرد بالمجتمعِ وقدرته على تحمل المسئولية.

المسئولية الاجتماعية في الإسلام:

إن شخصية الإنسان المسلم هي شخصيةٌ متماسكةٌ موحدةٌ ومتناسقةٌ، خلقها الله في أجمل صورها، فقال عزّ وجل في مُحكم تنزيله ﴿**لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم**﴾ (التين: 4) إنَّ الشخصيةَ المسلمة ذات صفةٍ متميزة ومتفرِّدة؛ لأنها تتركبُ وتقومُ حولَ نُواة فُطرت وقُدِّرت تقديرًا من لَدُن حكيمٍ عليمٍ، من أكرم ما يتكوَّن منه جوهر الإنسان: العبودية لله، والتّقوى، والإحسان، ومن هذه النواة الصلبة تتشعَّب كافة جوانب الشخصية المُسلمة في كافَة الجوانب. وينشأ عن هذه النّواة معالمٌ ثلاث، هي: الاستقلال، والكرامة، والحرية. إنّ الحرية نتاجُ العبودية للواحد الأحد الفرد الصمد، والكرامة نِتاجُ الإحسان، والاستقلال نتاجُ التقوى، وهذه المعالم تميِّز الشخصية المسلمة عن غيرها.

إن المسئولية الاجتماعية للإنسان المسلم ذات طبيعةٍ خُلقيةٍ، ودينية، واجتماعية، فهي ذات طبيعة خلقية؛ لأنها إلزامٌ أخلاقي، إلزامٌ يفرضهُ الإنسان من نفسهِ على نفسه، إلزامٌ ذاتيٌّ من رقيبٍ داخلي، وذات طبيعة اجتماعية؛ لأن هذا الإلزام يكون نحو الجماعة أو فعلٍ اجتماعيّ، وذات طبيعة دينية؛ لأنّ ما يفرضه الإنسان على نفسهِ من إلزامٍ ذاتيٍّ يكون المرجعُ فيه والمستهدى به هو تقوى الله (عثمان، 1986م، ص ص35-62).

ويضعُ القرآن وهو الدستور الذي يسير على منهجه الإنسانُ أمام مسئولياتهِ الكبرى عندما يجعله خليفة في الأرض، ومسئولية الخِلافة في الأرض هي مسئوليةُ الرعاية لكلِّ ما استُخلف الإنسان فيه، فقال تعالى: ﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً**﴾ (البقرة: 30).

حيث حدَّد رسول الله – صلى الله عليه وسلم – الجانبَ الاجتماعي من مسئولية الخلافة بقوله "ألا كلكم راع وكلكم مسئولٌ عن رعيته، فالأمير الذي على الناس راعٍ، وهو مسئولٌ عن

رعيته، والرجلُ راعٍ عن أهلِ بيته، وهو مسئولٌ عنهم، والمرأةُ راعيةٌ في بيت بعلِها ووالده، وهي مسئولةٌ عنهم، والعبدُ راعٍ على مال سيِّده، وهو مسئول عنه، ألا كلُّكم راعٍ وكلُّكم مسئول عن رعيته" (الألبانى، 1993م، ص64).

ويتجلّى من الحديث النبوي الشريف أن مسئولية الرِّعاية مُوزعة في الجماعة بلا استثناء، فكلُّ عُضو مهما كان موقعه مسئوّل تجاه نفسه، وتجاه مجتمعه، وهو راعٍ ومسئولٌ عن رعيته (عثمان، 1986م، ص292).

فالمسئوليةُ في الإسلام تحملُ طابع العموم والشمول من مسئولية القائدِ، والعالم، والفرد، والمرأة، والخادم، وأما مسئولياتُ القائد فهي أكبرُ المسئوليات من حيث تطبيق حكم الله، وإقامة الحدود، والعدل بين الرعية في المجتمع، والسهر على مصالحها، وتوفير السعادة للمجتمع، وكذلك وضع الرجل المناسب في المكان المناسب (محمد، 1992م، ص47).

كما أنّ الإسلام أقام الأمة الواحدة، وأمَر المسلمين بضرورة الالتحاق بالجماعة، فقد وضعهم أمام مسئولياتهم الاجتماعية التي حثَّ على الإتيان بها، وهي من صُلب تعاليم ديننا الحنيف، والتي من أبرزها الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وصلة الأرحام، والزكاة، وإكرام الضيف والجار، والبعد عن الغيبة والنميمة، والبعد عن ظلم الناس، والبعد عن أموال اليتامى والمساكين، والتعاون على البر والتقوى (الميداني، 1992م، ص186).

وترى الباحثة أنَّ الإسلام دعا للأمر بالمعروف والنَّهي عن المنكر، وأمرَ بتطبيقه في الحياة الدنيا، ويعدُّ الأمرُ بالمعروف والنَّهي عن المنكر من أهمِّ أنواع المسئولية الاجتماعية، مصداقًا لقول رسول الله – صلى الله عليه وسلم–: "**من رأى منكم منكرًا فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان**" (مسلم، 1987م، ص36).

حيثُ إن كلًا من الفرد والجماعة مسئولٌ عن تطبيق الأمرِ بالمعروف والنَّهي عن المنكر، والأخْذ على يد الظالم، وقول الحق، وعدم الخوف إلا من الله تعالى، وقد قدَّم الله سبحانه وتعالى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر على الإيمان في الآية الكريمة: ﴿**كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم مِّنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ**﴾ (آل عمران: 110).

وامتثالًا لقول الله تعالى وقول رسوله الكريم، فإن لهما أثرٌ عظيم في إصلاح المجتمع وعدم تفكّكه، وقد جعل الله الأمة الإسلامية أفضلَ الأمم، وعظَّم من شأنها؛ لأنها تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر (محمد، 1992م، ص47).

والشخص المسلم مطالب بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في ظل هذا المبدأ لا يكون الشخص المسلم مطالباً فقط بأن يكون فاضلاً في نفسه، ولكن مطالب بأن يكون حارساً على الفضيلة حيثما وجدت وحيثما تكون، وهنا تكون المسئولية فردية وجماعية (الشمري، 2008م، ص33).

حيث يقول محمد (1992م، ص48) ها هو الرسول يُبين أن كلَّ فرد مسئولٌ عن هذا الدين مخاطبًا كلَّ مسلم قائلًا له: "**من لا يهتم بأمر المسلمين فليس منهم**" (الألبانى، 1993م، ص1099).

أركان المسئولية الاجتماعية في الإسلام:

الهداية: وهي متدفقة من الفهم للجماعة ودورِ الإنسان المسلم بها، حيثُ يقسمُ الفهم إلى قسمين: فهم الجماعة، وفهم دور الإنسان فيها، يبعثُ في المسلم حركةً نحو هداية جماعته، كما أنّ الجماعة بحاجةٍ دائمةٍ ومستمرة إلى من يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، قال تعالى: ﴿**وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ**﴾ (آل عمران: 104).

الإتقان: وهي الاتصال بالمشاركة تقبُّلًا وتطبيقًا وتوجيهًا، وتُعدُّ شخصيةُ المسلم شخصيةً مُتقنة؛ لأنَّها مدعوَّة إلى الإتقان في كافة مناحي الحياة، وذلك من حيث: العبادة، والعمل، والتعلم، والإتقان (عثمان، 1986م، ص53).

الرِّعاية: وهي صادرةٌ من الاهتمام بالجماعة المسلمة، ومسئولية الرّعاية في الإسلام موزَّعة في الجماعة كلِّها دون استثناء، كلٌّ من في الجماعة راعٍ، وكلٌّ من فيها مسئولٌ عن رعيَّته. لكلِّ عضو في الجماعة نصيبُه من مسئولية الرعاية في كل عمل يقوم به، فالقرآن الكريم وضعَ الإنسان أمام مسئولياته الكبرى عندما جعله خليفة في الأرض، قال تعالى: ﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً**﴾ (البقرة: 30)، فمسئولية الخلافة في الأرض هي مسئولية الرّعاية لكلِّ من استُخدم الإنسان فيه (عثمان 1986م، ص52).

وترى الباحثة أن الإتقان يجب أن يكون صفةً في أعمال الإنسان، سواءً في العمل أو العبادة، فالشخصية المسلمة يجب أن تبذلَ جُهدها في كلِّ أعماله؛ لأن ديننا الحنيف حثّنا على ذلك؛ امتثالًا لقول الله عز وجل في كتابه الحكيم في العديد من الآيات التي حثَّت على الإتقان والمسئولية، وامتثالًا لقول رسولنا الكريم.

خواصُّ الجانب الاجتماعي في الشخصية المُسلمة:

المَرْحمة: وهي جوهرُ الجانب الاجتماعي في الشخصية المسلمة، وصفةٌ لكلِّ المسلمين، كما أنّها تمثّلُ الاتجاهَ العاطفيَّ في التَّفاعل الاجتماعي، وتسير في اتجاهين متبادلين. ومن دلائلِ المَرحمة الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وبرّ الوالدين، والإحسان، والعدل، والصَّبر، وحسن المعاملة، والصَّبر، والقسط، والعدل (الحجار، 2003م، ص57).

الوعي: وهو الوعيُ بالوجودِ المادي وغير المادي، الحاضر والغائب، ويُوجَّه الشخصُ المسلم إلى وعي وتفهّم العلاقات الاجتماعية، وإدراك مكانته ودوره في الجماعة.

الأُلفة: وهي نتاجٌ طبيعيٌّ للشخصية المُسلمة ذات النّواة الصّلبة، وهي دليلُ صدقٍ، ومقياسُ التَّراحم والمودّة والتعاطف بين كافة المسلمين، ويُمكن تنمية المحبة والألفة داخل الجماعة المسلمة من خلال حُسن الخلق، وحُسن المعاملة مع الآخرين، والاهتمام بالأشخاص الآخرين وكثرة السؤال عنهم، وزيارة الأقارب والأصدقاء والمرضى، والترحيب بالآخرين، وإشعارهم بأهميتهم وقيمتهم، وحسن الإنصات لهم، والحديث بالكلام الطّيب معهم، والرِّفق في معاملته لهم (عثمان، 1986م، ص17).

عوامل تنمية المسئولية الاجتماعية:

إن لتنمية المسئولية الاجتماعية عواملَ عديدة تحدّث عنها الباحثون في المجالات المختلفة، ومن هذه العوامل ما يلي:

أولًا: المعلم:

يعتبرُ المعلمُ من الأشخاص الذين يأتُون في مُقدمة هذه العوامل التَّنموية، وهو رائدُ العملية التعليمية في المدرسة والمجتمع والبيئة التي يعيش فيها، وقائدٌ للعديد من مجموعاتٍ متعددة للتلاميذ الذين هم أملُ الغدِ وقادةُ المستقبل، وسيكون منهم العالمُ، والقاضي، والسياسي، والطبيب، ولهم التأثيرُ المباشر وغير المباشر في غيرهم، إما في وطنه أو في بلادٍ غيرها، حيث إن المعلمَ كقائد يعتبر العنصر الفعّال والرئيس في عملية التعلم والتنشئة لجميع المراحل العمرية المدرسية، فالمعلم هو الذي يُربي ويُنشئ ويُعلم، وله ما ليس لغيره من التأثير على التلاميذ، وهو محورُ العملية التعليمية؛ لذا يجب أن يكون المعلم ذا مسئولية اجتماعية تمتازُ بالعناصر الثلاثة، وهي: (الاهتمام والفهم والمشاركة) حتى يقوم بدوره في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الناشئين، والمعلم يؤثر في تلاميذه بأقواله، وأفعاله ومظهره، وسائر تصرّفاته التي ينقلها التلاميذ عنه أحيانًا بطريقةٍ شعوريةٍ أو لاشعوريةٍ (قاسم، 2008م، ص25).

ثانيًا: المِنهاج الدراسي:

إنّ المقصود بالمِنهاج الدِّراسي المواد الدراسية وكلُّ ما يتعلّمه الطالب بشكلٍ نظريٍّ من القراءة، أو المشاهدة، أو المناقشة، أو الاستماع، مما يتصل بشئون جماعته أو مجتمعه، هذه الدراسةُ النظرية التي تساعدُ الطالب على الارتقاء في اهتمامه بجماعته أيًّا كان شكلُها وحجمُها إلى مستوى تعقّل الجماعة، وهو المستوى الذي لا يقفُ فيه شخصٌ إزاءَ جماعته موقف المُنفعل بها، أو المتوحّد معها فحسب، بل يقفُ منها موقفَ المُتَعقل؛ لفهم ظروفِ حاضرها، والمُستوعب لتاريخها، والمتصوّر لآمالها وأهدافها (عثمان، 1993م، ص 118).

ثالثًا: الجماعات التربوية:

يتأثرُ الفردُ بالجماعة في طرق التفكير المختلفة، بالإضافةِ إلى اكتساب قيمهِ المختلفة وسلوكه وعاداته وتقاليده، حيثُ إنّ الجماعة لها تأثيرٌ على كلِّ أفراد المجتمع؛ مما يُساعد على تكوين القيم الأخلاقية، وينعكس بذلك في طُرق التعامل مع الآخرين (زيدان؛ والقاضي، 1987م، ص132).

دورُ المؤسسات في تنمية المسئولية الاجتماعية:

إنَّ للمؤسساتِ المختلفة الشكلِ والحجمِ والهدفِ دورًا واضحًا في تنمية المسئولية الاجتماعية، ومن هذه المؤسسات المختلفة:

أولًا: الأسرة:

تعتبر الأسرة أقوى الجماعات تأثيرًا في سُلوك الشخص، وهي المؤسسة الأولى للطفل كونها أول من تستقبله بالحبِّ والحنان، وهي العاملُ الرئيس في صَبغ سُلوك الطفل بالصِّبغة الاجتماعية، وفي الأسرة يتمُّ إشباعُ الحاجة إلى الحبِّ والأمن والمكانة، إذ إنها حاجةٌ ضروريةٌ لنموِّ التعاطف والحب مع الأشخاص الآخرين، ونموّ التَّواصل معهم وتقبّلهم، حيث إن الأسرة لا تُمثل وحدةً اجتماعية مُستقلة، بل تَشتق ثقافتها من القيمِ والعادات والتقاليد وأنماط السُّلوك في المجتمع، بالإضافة إلى مقوّمات حياتها بشكل عام من علاقتها بالمجتمع الخارجي واكتساب الثقافة، وهي المزرعةُ الأولى التي تنبت فيها بذورُ الشخصية، فإذا نبتت هذه البذورُ ورُبيت عن المستوى الاجتماعي فإنه يصعبُ بعد ذلك تغييرها (الشرقاوي، 1985م، ص140).

حيثُ ذكر مشرف (2009م، ص ص132-133) أنَّ للأسرة دورًا مهمًا في غرسِ المسئولية الاجتماعية، وذلك من خلال قيامها بالمهام الآتية:

1. **غرس تعاليم الدين الإسلامي:** إنّ الدين الإسلامي الحنيف يتضمن العديد من الآداب والأخلاقيات التي تجعل الإنسان عضوًا صالحًا في المجتمع كالصّدق والمحبة، والتعاون، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والإخلاص، وإتقان العمل، وغيرها، حيث تستطيع الأسرة أن تزرع وتنمي في أبنائها هذه الفضائل والأخلاق والعادات والقيم الاجتماعية التي تدعم حياة الإنسان الذي يُشعره بمسئوليته تِجاه مُجتمعه وأمته.
2. **تعليم الأبناء كيفية التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات الاجتماعي:** يتعلم الأطفال في محيط الأسرة العديدَ من أشكالِ التّفاعل الاجتماعي، حيث إن الأسرة خيرُ من يعلّم الأطفال، مراعين معايير المجتمع وأجهزته وأنظمته والالتزام بها وعدم مخالفاتها، ويجب أن يكون أفراد الأسرة قُدوة للأطفال من خلال الآداب والأخلاق الحسنة في تفاعلهم وعلاقاتهم مع الآخرين.
3. **غرس مفاهيم حب الوطن والانتماء:** إن الأسرة قادرةٌ على أن تزرعَ في أطفالها أسمى معاني والانتماء وحب الوطن من خلال عدة أساليب، منها ما يلي:

أ- الشرح والتوضيح للأبناء في مرحلة التعليم الأولى عمّا يتعلمونه في المدرسة من مواضيع ذات الصلة بالوطن، سواءً في مُقررات التاريخ، أو التربية الوطنية أو الجغرافيا، وما يتميز به الوطن من خصائص اجتماعية وطبيعية واقتصادية.

ب- حثّ الأبناء على المحافظة على الممتلكات العامة، فهي من حق المجتمع، ولراحة جميع أفراده، ومن الواجب رعايتها والمحافظة عليها، وذلك بعدم العبث بالأثاث المدرسي، ولا بالحدائق، وعدم الكتابة على الجدران.

ت- احتواء المنزل على الأشياء التي تُذكِّر الأشخاص داخلَ الأسرة بالوطن، مثل: العلم، أو الخارطة، أو الصور ذات الصلة بالأماكن الأثرية للبلد.

ث- اصطحاب الأطفال والسفر والتنقل بهم إلى أماكن مختلفة في الوطن؛ من أجل التعرف عليه وعلى مناطق وطنهم.

ج- تعويد الأبناء على الالتزام بالقوانين والأنظمة واللوائح وضرورة احترامها.

4. **مراقبة سلوك الأبناء داخل وخارج المنزل:**

يجب على الأسرة ملاحظة ومتابعة سلوك أبنائها من خلال معرفة علاقاتهم بعضهم البعض داخل المنزل، وهل تسير وفق الآداب والأخلاق الحميدة والفضائل، كما يجب على

الأسرة معرفة أنواع القراءات والكتب ومصادر الاطلاع التي يقضي معها الأبناء جزءًا كبيرًا من وقتهم، ومساعدتهم في اختيار الكتب والمجلات ووسائل الترفيه المفيدة.

وترى الباحثة أنه على الأسرة متابعة أبنائها خارج المنزل، فعليها أن تعرف من هم أصدقاؤهم، ومعرفة الزمن الذي يقضيه الأبناء خارج البيت، وكذلك الأنشطة التي يقومون بها ويمارسونها، وسؤالهم دومًا ومحاسبتهم عند ملاحظة التقصير أو الانحراف، ومنعهم من الالتقاء بأصدقاء السّوء الذين يؤثرون عليهم بشكلٍ سلبيٍّ.

ثانيًا: المدرسة:

تعتبر المدرسة هي البيئة الثانية للطفل، ومصنعًا للحياة في شتّى المجالات، وفيها يقضي الطالب جزءًا كبيرًا من وقته اليوميِّ، حيثُ يتلقى العديدَ من أصناف التعليم والتربية والمعرفة، وهي عاملٌ جوهريٌ في تكوين شخصية الطالب، وتقدير اتجاهاته ومعتقداته وسلوكه وعلاقته بالمجتمع الأكبر، إذ تعتبرُ المؤسسةَ الاجتماعيةَ الرَّسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة، كذلك فإنَّ البرامج التي يتم تقديمها داخل المدرسة لكلٍّ من الأطفال والمراهقين لها أهمية كبيرة، وذلك في تدعيم وتعزيز المسئولية الاجتماعية الإيجابية، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، وضغوط الأقران التي يمكن أن تؤدي إلى السلوك السيّء في المجتمع (موسى، 1987م، ص57).

لذلك فإن المدرسة بأنظمتها التربوية والتعليمية ضرورةٌ اجتماعيةٌ لَجأت إليها الدولة؛ وذلك لإشباع الحاجات التربوية والتعليمية التي عجزت الأسرة والأهل عن إشباعها، فأصبحت المدرسة مجتمعًا صغيرًا يعيش فيه الطلبة؛ ليتلقّوا العلم والمعرفة، ويتعلّموا الاعتماد على النفس، وتحمّل المسئولية، واحترام القانون، والتَّمسك بالحقوق وأداء الواجبات، والتضحية في سبيل الحق والعمل (كازدرينيل، 2000م، ص288). والمدرسة كمؤسّسة تربوية واجتماعية تتحدَّد أهدافها العامة باعتبارها نسقًا فرعيًا مرتبطًا ببقية الأنساق التربوية والتعليمية الأخرى، والتي ترتبط جميعها بالأنساق المجتمعية المختلفة (محمد، 1996م، ص34).

وتتحدد أهداف المدرسة كما أجمع علماء التربية فيما يأتي:

1- إعداد الطالب تربويًا وتعليمًا ونفسيًا واجتماعيًا؛ من أجل القدرة على تنمية المجتمع في الحاضر والمستقبل.

2- تنمية الشعور بالانتماء، وإنكار الذات، والإبداع، والتعاون، والشعور بالمسئولية.

3- مواجهة نقص المسئولية الاجتماعية وسلبيات النفس الإنسانية المُتمثلة في الانعزالية.

4- المحافظة على التّراث العلمي والثقافي، والذي يمكِّن الطالب من تنمية المسئولية الاجتماعية من خلال الاحترام والانتماء والقدرة على حل المشكلات، وهذا الهدف يعدُّ من أهم أهداف المدرسة (عفيفي، 1997م، ص38).

ترى الباحثة أن المدرسة هي المؤسسة الثانية التي يتلقى الطفل منها تعليمه الدُّنيوي، وتعتبر مصنع الحياة بشتى المجالات، وفيها يقضي الطالب جزء كبير من وقته اليومي، حيث يتلقى فيها العديد من أصناف التعليم والتربية، وهي عاملٌ مهم في تكوين شخصية الطالب وتقدير اتجاهاته ومعتقداته وسلوكه وعلاقته.

ثالثًا: المسجد:

يعتبر المسجد هو تلك المؤسسة الدينية العقائدية التي يتجمّع فيها المسلمون؛ لتأدية الصلوات كإحدى العبادات التي فرضها الله عليهم. فهي تَعني الخُضوع والخُنوع لأوامر الله سبحانه وتعالى، وتوطيد العلاقات الاجتماعية بين الجيران، ونشر المحبة والتعاطف والرحمة والبر بين الناس من خلال وجود المسجد، وتفقّد بعضهم البعض، ومعرفة الغائب عن المسجد، والسؤال عنه، فإن كان مريضًا يُزار، وإن كان مسافرًا تُراعى أسرته وأبناءه. إنّ البُعدّ الاجتماعي للمسجد لا يقف عند هذا الحدّ، وإنّما يتعدّاه إلى كونه المكان الذي تُقدم من خلاله النصائحُ والإرشادات والتوجيهات في خطبة الجمعة، والندوات والمواعظ الدينية، والتي يحاول من خلالها خطيب المسجد أن يتطرق إلى القضايا والمشكلات المجتمعية مع طرحِ الحلول المناسبة لذلك. إذن فالمسجد هو ذلك المكان الذي يجمع جميعَ الأفراد من أُسر متعددة؛ ليكونوا أسرةً واحدةً، تؤدي واجبًا دينيًا، وتتدارسُ شئون المجتمع وهمومه (مشرف، 2009م، ص134).

حيث إن صلاة الجماعة في المسجد تُساهم في التَّعارف والتآلف والمحبة والإخاء بين المسلمين، وتقوّي الصِّلة الاجتماعية فيما بينهم، وتغرس فيهم العديد من القيم الجميلة، وبذلك يساهم المسجد بشكلٍ كبيرٍ في تنمية المسئولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع (نجاتي، 1984م، ص222).

وبالرغم من أن المجتمع الذي نعيش فيه هو مجتمعٌ مسلم، إلا أنّ مستوى الشعور بالمسئولية الاجتماعية منخفضٌ ومتدنٍ، فهناك فجوةٌ كبيرةٌ بين العلم بالأحكام الشرعية والعمل بها، وهناك عدةُ مظاهر سلبية تكشف عن تدني مستوى الشعور بالمسئولية الاجتماعية في مجالات الحياة المختلفة في مجتمعنا، مثل: إهمال نظافة الأماكن العامة والفوضى والإهمال،

وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين، والحسد والحقد والكراهية بين الناس، وفي الإحجام عن تقديم العون والمساعدة للآخرين، وعدم المحافظة على الممتلكات العامة، والغش، وضعف الإخلاص في العمل، وانعدام الإتقان، وعدم الالتزام بالمواعيد وعدم احترامها، وعدم المبالاة بمشكلات المجتمع وهموم الناس، وغير ذلك (مشرف، 2009م، ص135).

وترى الباحثة أنَّ للمساجد دورًا كبيرًا في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال والكبار، وذلك من خلال زرع قيم المسؤولية أمام الله عن مُمتلكاتهم ومُمتلكات الآخرين، ومن ثم مسؤوليتهم تجاه الأشخاص الآخرين سواءً الأصغر منهم أو الكبار كزوجاتهم ووالديهم، فللمسجد دورٌ بارزٌ وواضح في ذلك.

رابعًا: وسائل الإعلام:

تعتبرُ وسائل الإعلام عاملًا مُهمًا ورئيسيًا في تنمية المسئولية الاجتماعية، خصوصًا في هذا الوقت الحاضر الذي يتطلب فيه الأمرُ الاعتماد على وسائل الاتصال الحديثة في نقل الأحداث المختلفة، وإكساب القيم الاجتماعية والسلوكيات الأخلاقية، ووسائلُ الإعلام متعددةٌ، مثل: الصحف، والمجلات، والراديو، والتلفزيون، والسينما، وغيرها سواء المسموعة، أو المرئية، أو المقروءة. ويقوم الإعلام في كل مجتمع من المجتمعات الإنسانية بدورٍ هامٍ في التثقيف والتنوير والتأثير على سلوكيات واتجاهات الأفراد من خلال استثارة حماسهم، باعتبارها وسيلة أساسية لتحقيق أهداف كثيرة مرتبطة بمختلف مجالات الحياة الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، لذلك فإنّ دورَ وسائل الإعلام دورٌ بارزٌ في توجيه الأفراد وتثقيفهم وإشباعهم بالعقيدة التي تؤمن بها، وربط حياتهم كلها بتلك الأيديولوجية التي تنطلق منها في فكرها وسياستها (صقر، 1990م، ص ص368-370).

ورغم الدور البارز للإعلام، إلا أنه قد يكون عاجزًا أحيانًا عن أن يقدمَ للناس ما يُثري حياتهم وفكرهم وينمي شخصياتهم، وذلك لأنه يعتمد على برامج مُستوحاةٍ من مجتمعاتٍ تختلف عنها في عاداتها وتقاليدها وطرق حياتها ومشكلاتها، وبالتالي كلَّ ذلك من أسباب انتشار الجرائم والانحراف في سلوكيات الشباب، وظهور السلوكيات غير المرغوبة؛ لذا أصبح لزامًا على المسئولين أن ينتقوا ما يستوردونه بما يتفقُ مع الشريعة الإسلامية، وما يحافظ على سلوك الشباب، وأن يقدّموا للشباب ما يُنمي لديهم الوازعَ الدِّيني، ويدعوهم إلى إتِّباع التعاليم النابعة من العقيدة الإسلامية، والتي تساعد على زرعِ السّلوكيات الاجتماعية السليمة لدى الأشخاص في المجتمع، والتي تؤدي إلى تنمية المسئولية الاجتماعية لديهم (هريدي، 1997م، ص135).

وترى الباحثة أنّ وسائل الإعلام تعتبرُ السلطة الرّابعة؛ لما لها من أهمية بالغة في التأثير على الآخرين، من خلال وسائل الإعلام المرئية، أو المسموعة، أو الصحف، فهي تصلُ كلَّ بيتٍ، وكل إنسانٍ، وتُوصل كلَّ فكرة لأيِّ شخصٍ، ومن خلالها يكون الأثر الكبير في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشخص.

من خلال ما سبق كتابته واستنباطه واقتباسه في الإطار النظري في مباحث الدراسة التالية: (الكفاءة الاجتماعية، التسامح، المسؤولية الاجتماعية)، استنبطت الباحثة التالي:

1. إنّ الجمود الفكري من المفاهيم النفسية الحديثة، والتي لقيت اهتمامَ العلماء والباحثين في مجال العلوم الإنسانية، وتحديدًا في علم النفس، حيثُ إنّ هناك العديد من المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الجمود الفكري، مثل: (التَّسلط، الصورة الفكرية النَّمطية، الانغلاق الفكري، التَّعصب، التَّطرف، التَّصلب، الجُمود الذِّهني، الفاشيّة، الانحراف الفكري، الصَّرامة العقلية، القطعية الجزمية) وهذا يعني أن الجمودَ الفكري موجودٌ منذ سنوات عديدة، وازدادت دراستُه نتيجةً للتفجر المعرفي، وحاجة الإنسان للآخرين في شتّى المجالات.
2. لقد سلّط الإطارُ النظريُّ الضَّوء بشكلٍ كبيرٍ على مفهوم الجمود الفكري وكيفية الخلاص منه بشتى الطرق، من خلال علماء النفس والأطباء النفسيين والعاملين في مجال العلوم الإنسانية. أما بالنسبة للتّسامح، فقد حثّنا الله تعالى ورسوله كمسلمين على التسامح، حيث عالمنا الذي نعيشُ فيه بحاجة ماسة إلى التسامح بشكلٍ فعّال؛ من أجل التعايش بشكلٍ إيجابي أكثر من أي وقت مضى، وذلك لأن الحضارات والشعوب المختلفة في تزايدٍ مستمرٍ كل يومٍ بفضلِ الثورات المُتزايدة، كما أنّ التسامحَ فضيلةٌ مهمةٌ، وضرورةٌ أخلاقية واجتماعية مهمة في حياتنا ولكلِّ المجتمعات، فالشعوب التي تتَّسم بالتسامح وتعيشُ بالتسامح هي التي تستطيع أن تحيا حياة مُريحة في ظروفٍ غير طبيعية، فالتسامح هو الذي يُعبر عن مَدى نُضجنا واستيعابنا لما يدور حولنا من أحداث ومشكلات نواجهها بشكل يوميٍّ، وهو من ضروريات الحياة للإنسان. وفي هذه الدراسة فقد بيّنَّا أهمية التسامح وأبعاده ومعناه الحقيقي، وهذا ما ظهر واضحًا في أحاديث الأنبياء والرسل، وكتابات العلماء والمفكرين والفلاسفة الموجودة داخل هذه الدراسة.
3. أما المسؤولية الاجتماعية فقد ورد هذا المصطلح مُنذ قديم الزمان، حيث حثّنا ديننُا على المسؤولية الاجتماعية، ويتجلى ذلك من خلال الآيات والأحاديث الشريفة التي وردت في الإطار النظري، فقد خصَّ الله تعالى الإنسان بالمسؤولية، وألقى عليه الأعباء ليتحملها. ومن هذا المنطلق فقد تمكنت الباحثة بفضل الله تعالى من تِبيان المسؤولية الاجتماعية، وأنواعها، وأبعادها، ومعانيها، والآيات القرآنية التي تدلُّ على أهميتها، وترى الباحثة أن

الشعور بالمسئولية يعتبر من أفضل الأساليب في تقويم حياة الإنسان وبناء شخصيته. ولما للمسؤولية من دورٌ في تكوين شخصية الفرد المسلم فقد اهتمت الباحثةُ بشكلٍ كبيرٍ من خلال الإطار النظري بإظهار كل ما يتعلَّق بمسؤولية الفرد تجاه نفسه وأسرته ووطنه؛ لما لها من أهمية في بناء الشخصية والتَّوافق النفسي، وهذا ما ظهرَ بشكلٍ واضحٍ في كتابات العديد من العلماء عن أهمية المسؤولية الاجتماعية في بناء الشخصية المسلمة من خلال الإطار النظري لهذه الدراسة، وأهميته مع متغيرات الدراسة الأخرى.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

وفرضيات الدراسة

الفصلُ الثالث

الدراســات الســابقة

أولًا: الدِّراسات التي تناولت مُتغير الجمود الفكري:

1- دراسة سلامة (2017م):

هدفت الدِّراسة إلى معرفة العلاقة بين الجمود الفكري والتفاؤل والتشاؤم، والاتجاه نحو التحديث لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثُ المنهج الوصفي التحليلي وأدوات الدراسة الآتية: مقياس الجمود الفكري، مقياس التفاؤل والتشاؤم، مقياس الاتجاه نحو التحديث، وكانت عيِّنة الدراسة مكونةً من عدد (246) طالبًا وطالبة، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: تُوجد علاقة دالة إحصائيًا بين الجمود الفكري والتفاؤل والتشاؤم، توجد علاقةُ ارتباطٍ ذات دلالة إحصائية بين الجمود الفكري والاتجاه نحو التحديث، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للجمود الفكري تُعزى لمتغير: (الجنس، المستوى الدراسي، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية للجمود الفكري تُعزى لمتغير: (الجامعة).

2- دراسة الجبوري؛ وحافظ (2016م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى أسلوب الدوجماتية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وكذلك التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقًا لمتغير (الجنس، التخصص) لدى طلبة المرحلة الإعدادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وكذلك أدوات الدراسة التالية: مقياس أسلوب الدوجماتية، وكانت عينةُ الدراسة مكونةً من عدد (400) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وتمثَّلت أهم نتائج الدراسة فما يلي: انخفاض مستوى الدوجماتية لدى أفراد العينة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب الدوجماتية بين الذُّكور والإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفرعين العلمي والأدبي في أسلوب الدوجماتية.

3- دراسة ميرة؛ وعبد الله (2015م):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الدوجماتي عند طلبة جامعة بغداد، حيثُ استخدم الباحثان المنهج الوصفي، بالإضافة إلى مقياس التفكير الدوجماتي، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (300) طالبًا وطالبة من كليات الجامعة المختلفة، وجاءت أهم وأبرز نتائج الدراسة كالآتي: إن طلبة جامعة بغداد لديهم تفكير دوجماتي، إن طلبة الجامعة من الذكور والإناث متساوون في التفكير الدوجماتي، لا يختلف الطلبة الجامعيون من ذوي الاختصاصات العلمية عن الطلبة ذوي الاختصاصات الإنسانية في التفكير الدوجماتي.

4- دراسة عليان (2014م):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الجمود الفكري وقوه الأنا وجودة الحياة لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأدوات الدراسة التالية: مقياس الجمود الفكري، مقياس قوة الأنا، مقياس جودة الحياة، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الأزهر وطلبة الجامعة الإسلامية بغزة، ويمثلون (3.26) من المجتمع الأصلي للدِّارسة، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا سالبة بين الجمود الفكري وجَودة الحياة لدى طلبة الجامعات، عدا الحياة الأسرية وإدارة الوقت، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا موجبة بين قوّة الأنا وجَودة الحياة لدى طلبة الجامعات، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا سالبة بين الجمود الفكري وقوّة الأنا لدى طلبة الجامعات، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجمود الفكري: (منخفض، مرتفع) في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

5- دراسة حمدونة (2014م):

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف إلى العلاقة بين الجمود الفكري وقلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، وإلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في كلٍّ من الجمود الفكري وقلق المستقبل تبعًا لكلٍّ من الجنس والتخصص العلمي والمستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل أدوات الدراسة في: مقياس الجمود الفكري، مقياس قلق المستقبل. أما عّينة الدراسة فقد تكوّنت من عدد (260) طالبًا وطالبة، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الجمود الفكري وقلق المستقبل، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى قلق

المستقبل لدى الطلبة تُعزى إلى مستوى الجمود الفكري، وإلى عدم وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تُعزى إلى الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الجمود الفكري تُعزى للجنس، في حين لم يكن فروق دالة إحصائيًا في مستوى الجمود الفكري تُعزى إلى الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي والجنس، والتخصص والمستوى الدراسي.

6- دراسة القللي (2012م):

هدفت الدراسة إلي التعرف على سِمات الشخصية الدجماتية لدى طلاب الجامعة من خلال برنامج إرشادي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد تمثلت أدوات الدراسة في: برنامج إرشادي، مقياس سمات الشخصية الدجماتية. أمّا عينة الدراسة فقد تكوّنت من عدد (42) طالبًا وطالبةً من طلبة كلية التربية بدمياط، منهم (21) مجموعة تجريبية (21) مجموعة ضابطة، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: توجد فروق ذات دالّة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية متوسطة ودرجات طلاب الضابطة على مقياس سمات الشخصية الدجماتية في التّطبيق البَعدي ولصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دالّة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق القَبلي ومتوسط درجات طلاب التطبيق البَعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مقياس سمات الشخصية الدجماتية في التطبيق البَعدي، لا توجد فروق ذات دالّة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياسين البَعدي والقَبلي على مقياس سمات الشخصية الدجماتية.

7- دراسة القططي (2012م):

هدفت الدّراسة إلى خفض درجة الدجماتية (الجمود لفكري) لدى المراهقين والشباب الفلسطينيين، كما أنها هدفت إلى إثراء الإطار النظري للدراسة الخاص بموضوع الدجماتية (الجمود الفكري) وفقا لنظرية نُظم المعتقدات لملتون وكوتش. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج التجريبي. أما أدوات الدراسة فتمثلت في: مقياس الجمود الفكري. وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (172) طالبًا في الصف الثاني عشر في إحدى المدارس الثانوية في غزة، وتم اختيار(30) طالبًا حصلوا علي درجات أعلى في مقياس الجمود الفكري، حيث تم تقسيمها إلى (15) مجموعة تجريبية و(15) مجموعة ضابطة، وكانت أهم وأبرز نتائج الدِّراسة ما يلي: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في القياس البَعدي الدّجماتية (الجمود الفكري) ترجع إلى البرنامج الإرشادي المُستخدم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي حصلت علي درجاتٍ أقل على مقياس الدجماتية في الاختيار البعدي، توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي بمقياس الدجماتية (الجمود الفكري) وذلك لصالح القياس البعدي التي حصلت علي درجات أقل من المقياس القبلي، لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي بمقياس الدجماتية الجمود الفكري.

8- دراسة الصراف (2011م):

هدفت هذه الدِّراسة إلى قياس التدين لطلبة كلية الآداب، وقياس الجمود الفكري لطلبة كلية الآداب، وكذلك التعرف إلى العلاقة بين التديُّن والجمود الفكري لدى طلبة كلية الآداب. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثُ المنهج الوصفي. وأدوات الدراسة التالية: مقياس التديُّن، مقياس الجمود الفكري. وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (130) طالبًا من التخصصات الإنسانية الآتية: (اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، الفلسفة، اللغة الإنجليزية، المجتمع المدني)، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: أنَّ الطالبَ الجامعي لا يمتاز بالتديّن الشديد وأنه معتدلٌ في تديّنه، أن الطالب الجامعي يعاني نوعًا ما من الجمود الفكري وقد يكون هذا بسبب الظروف غير الطبيعية التي مرّ بها العراق، هناك علاقة بين التدين والجمود الفكري، إلا أن هذه العلاقة بالسالب، أي أنه كلما ازداد التدين قلّ الجمود الفكري، التشجيع على التحرر من قيود الأفكار البالية والتقاليد الرجعية مما يجعلها جامدة وغير قابلة للتغيير، التوعية الدينية الحديثة وبما يتناسبُ مع الحياة الاجتماعية والسياسية الحديثة.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت متغير التسامح:

1- دراسة دلول (2018م):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين المناخ الأُسري والتسامح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، وكذلك معرفة أثر المتغيرات الديمغرافية (نوع المواطنة، الانتماء التنظيمي، المكانة الاجتماعية والاقتصادية، الجنس، المستوى الدراسي) وذلك على المناخ الأسري والتسامح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. أما أدوات الدراسة كالآتي: مقياس المناخ الأسري، مقياس التسامح. وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (886) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر في قطاع غزة للعام الجامعي (2016-2017م) وتم اختيارهم بالطريقة القَصدية، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: إن العلاقة بين المناخ الأسري والتسامح علاقةٌ محدودةٌ وضعيفةٌ، وهذا ما بيّنته نتائج معاملات الارتباط في الفروض الثلاثة الأولى، كما أن تأثير المناخ الأُسري على التسامح جاءت أيضًا ضعيفة، ولا تأثير مرتفع له على التسامح وهو ما بينته نتائج تحليل الانحدار الخطّي المتعدد بالطريقة التراجعية، حيث بلغت نسبة مساهمة 14.4 في مستوى التسامح.

2- دراسة جاسم (2018م):

هدفت الدّراسة إلى معرفة التسامح وعلاقته بالذَّكاء الاجتماعي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأدوات الدراسة التالية: مقياس التسامح ومقياس الذكاء الاجتماعي، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (500) تلميذًا وتلميذة، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: أن تلامذة الصف السادس الابتدائي يتمتعون بمستوى جيدٍ من التسامح والذكاء الاجتماعي، هناك فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الجنس في مقياس التسامح لصالح الإناث، عدم وجود تفاعل بين مُتغيري الجنس والمستوى الاقتصادي لمقياسَي التسامح والذّكاء الاجتماعي، وجود فروق في المستوى الاقتصادي لعيّنة البحث في مقياس الذَّكاء الاجتماعي، وجود علاقة ارتباطية مُوجبة بين التسامح والذَّكاء الاجتماعي.

3- دراسة المحاسنة (2017م):

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى مدى شُيوع سِمة التسامح لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بأنماطِ تعلُّقهم، ومعرفة إذا كان ثمَّة اختلاف في شيوعِ سمة التسامح تُعزى لمتغيرِ الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى مقياس أنماط التعلّق ومقياس سمة التسامح. وكانت عينة

الدراسة مكونة من عدد (784) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: إنّ شيوعَ سِمة التسامح جاءت بدرجة متوسطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع سِمة التسامح تُعزى لمتغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع سِمة التسامح تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة الكليات الإنسانية والمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الثالثة والرابعة، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة بين سمة التسامح ونمط التعلُّق، في حين لم تكُن هناك علاقة بين سمة التسامح ونمط التعلق.

4- دراسة، النجار؛ وأبو غالي (2017م):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور جامعة الاقصى في تعزيز قيمة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى استبانة دَور التعليم العالي في تنمية قيم التسامح، كانت عينة الدراسة مكوّنة من عدد (320) طالبًا وطالبة، وعدد (40) من أعضاء الهيئة التدريسية، وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي: إن الدرجة الكلّية لدَور جامعة الأقصى في تعزيز قيم التسامح من وجهة نظر الطلبة جاءت بمتوسط (3.22) وبوزن نسبي (64.5%)، ومن وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بلغت (3.18) وبوزن نسبي (63.6%)، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في دور جامعة الأقصى في تنمية قيم التسامح تبعًا لمُتغيري الجنس والانتماء السياسي، ولا يوجد أثرٌ دالٌ إحصائيًا للتفاعلات الثنائية بين الجنس والانتماء السياسي للطلبة، كذلك لا يوجد فروق في دَور جامعة الأقصى في تنمية التسامح تبعًا لمتغير الجنس لأعضاء الهيئة التدريسية.

5- دراسة إبراهيم (2016م):

هدفت الدراسة إلى بناء واختبار نموذجٍ للتسامح في علاقتهِ بكلٍّ من العرفانِ والعواملِ الخمس الكُبرى للشخصية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، بالإضافة إلى أدوات الدراسة التالية: مقياس العرفان، مقياس العوامل الشخصية الخمس الكبرى، مقياس التسامح. وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (396) من طلبة الجامعة، وجاءت أهم وأبرز نتائج الدراسة كما يلي: تم استخراج أفضل نموذج حقق حُسن مطابقة مع بيانات عينة الدراسة الذي تضمن: مسارات موجبة دالة إحصائية من مُتغيري العرفان والانبساطية إلى التسامح، وكذلك مسار سالب دالّ إحصائيًا من متغير العصابية إلى التسامح، ومسار سالب دالّ إحصائيًا من متغير العرفان إلى الوجدان الموجب، ومسارات موجب دال إحصائيًا من متغير العصابية إلى الوجدان السالب.

6- دراسة الفوزان (2016م):

هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين غياب الأب بحالاته وحضوره على مستوى القلق والشعور بالتسامح في البيئة السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن، وأدوات الدراسة التالية: مقياس قمّة التسامح، مقياس حالة وسِمة القلق للكبار. وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (141) مستفيدةً من الضَّمان الاجتماعي غائبات الأب، وعدد (346) طالبة من المرحلة الثانوية حاضرات الأب، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: مستوى القلق كسِمة لدى غائبات الأب مرتفعٌ، بينما كان مستوى القلق كسِمة وحالة لدى حاضرات الأب منخفضٌ، مستوى الدرجة الكلية للتسامح وأبعاده: التسامح مع الذّات، ومع الآخرين، والمواقف منخفض لدى غائبات الأب، بينما كانت الدرجة الكلية للتسامح وأبعاده المختلفة مرتفع لدى حاضرات الأب، هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عكسية بين مستوى القلق كسمة وكحالة وقمة التسامح لدى حاضرات الأب وغائبات الأب، لكن كانت العلاقة أقوى لدى حاضرات الأب، لأن التسامح لديهن مرتفع مما يقلل لديهنّ القلق كسمة وحالة.

7- دراسة نوري (2015م):

هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة الارتباطية بين اجترار الغضب واحتمالية التسامح لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى أدوات الدراسة التالية: مقياس احتمالية التسامح، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (280) طالبًا وطالبة، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: إن أفراد العينة لديهم درجة معتدلة من اجترار الغضب، وليس لديهم أفكار لاحقة للغضب ولا أفكار انتقام، ولكن يتمتعون درجة عالية من ذكريات الغضب واستيعاب الأسباب، وقد تبين أيضًا أن أفراد العينة لديهم احتمالية للتسامح مع الآخرين، ولم تجد الدراسة فروقًا بين الذكور والإناث في اجترار الغضب واحتمالية التسامح.

8- دراسة الشمري (2015م):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وثقافة التسامح لدى طلبة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. ولتحقيق أهداف البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأدوات الدراسة التالية: مقياس المسؤولية الاجتماعية للحارثي (1416هـ)، ومقياس ثقافة التسامح، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (481) طالبًا. وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: هناك علاقة إيجابية طردية بين المسؤولية الاجتماعية وثقافة التسامح،

وجود فروق دالة إحصائيًا في المسؤولية الشخصية تبعًا لمتغير الفئة العمرية والحالة الاجتماعية، وأيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ثقافة التسامح تبعًا لمتغير الفئة العمرية، وتبعًا لمتغير مستوى الدخل الشهري.

9- دراسة داتو (Datu, 2014):

هدفت الدراسة إلى فحصِ علاقة كلٍّ من: العرفان، والتسامح، والسّن، والجنس، وعوامل الشخصية الكبرى بالهناء (ممثلاً في الرضا عن الحياة والسعادة). ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والأساليب الإحصائية المناسبة لتلك الدراسة. وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (210) من طلاب الجامعة الفلبينيين. وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: هناك ارتباط بين كل من العرفان والتسامح مع الذات، والتسامح مع المواقف بشكل دال.

10- دراسة ماكاسكيل ودينوفان (Macaskil & Denovan, 2014):

هدفت الدراسة إلى فحص علاقة بعض متغيرات الشخصية: (التسامح، حب الاستطلاع، الوجدان، التفاؤل، العرفان) بكل من الصحة النفسية والهناء الذاتي المتمثل في الرضا عن الحياة والوجدان بشقّيه الموجب والسالب. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأدوات الدراسة التالية: مقياس متغيرات الشخصية، مقياس الصحة النفسية، مقياس الهناء الذاتي) وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (214) طالبًا من طلاب الجامعة المسجَّلين بالفرقة الأولى، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: وجود العرفان بكلٍّ من الصحة النفسية والوجدان الموجب والرضا عن الحياة، كما أن هناك ارتباط بين التسامح بشكل موجب مع الصحة النفسية والوجدان الموجب والرضان عن الحياة وبشكل سلبي بالوجدان السلبي.

11- دراسة الجبوري (2014م):

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى مستوى التسامح لدى طلبة جامعة كربلاء وقياس مستوى التسامح وفقًا لمتغير الجنس: (ذكور، إناث)، وقياس مستوى التماسك الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وقياس مستوى التماسك الاجتماعي وفقًا لمتغير الجنس: (ذكور، إناث)، والتعرف على علاقة التسامح بالتماسك الاجتماعي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأدوات الدراسة التالية: مقياس التسامح، مقياس رجال للتماسك الاجتماعي. وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (50) طالبًا وطالبة من كلية التربية للعلوم الإنسانية المرحلة الثالثة جامعة كربلاء، ولكافة أقسامها الإنسانية: (العلوم التربوية والنفسية، اللغة الإنجليزية، اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا) وللدراسات الصباحية فقط، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي:

أن طلبة الجامعة لا يتمتعون بالتسامح، ولا يوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في التسامح، وطلبة الجامعة يتمتعون بالتماسك الاجتماعي، ولا توجد فروق في التماسك بين الذكور والإناث، ولا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التسامح والتماسك الاجتماعي.

12- دراسة تشان (Chan, 2013):

فقد هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين كل من العرفان والتسامح والتوجيهات نحو السعادة لدى معلمي المدارس الصينية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة الاستبيان، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (143) من معلمي المدارس الصينية. وجاءت أهم وأبرز نتائج الدراسة كما يلي: إن العرفان والتسامح ارتبطا بشكلٍ دالٍ بكلٍّ من التوجّه الحياتي ذي المعنى والهناء الذاتي، إن العرفان والتسامح أسهما في التوجهات الثلاثة للسعادة، وهي: المتعة، المعنى، الاندماج في التنبؤ الدال بكل مكون من المكونات الثلاثة للهناء الذاتي، كما أن التسامح كان هو المنبأ الدال بالمكونات الثلاثة للهناء الذاتي.

13- دراسة برين (Breen, 2010):

هدفت الدراسة إلى فحص علاقة كل من العرفان والتسامح بعوامل الشخصية والقابلية للتأثير الانفعالي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى أدوات الدراسة التالية: مقياس التسامح، استبيان العرفان، قائمة العوامل الخمس الكبرى. وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (140) من طلاب الجامعة. وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: إن التسامح والعرفان يعتبران سمات متمايزة حيثُ إن الأفراد الذين لديهم مستويات أكبر من العرفان والتسامح لديهم أيضًا الرضا عن الحياة بشكل أكبر، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة بالتسامح مقارنة بالعرفان.

ثالثًا: الدراسات التي تناولت متغير المسؤولية الاجتماعية:

1- دراسة (Zimmer, Carmen M. E., 2018):

هدفت الدراسة إلى معرفة مواعيد تسجيل الدوام في المدارس الإعدادية والمرحلة الجامعية لخلقِ شعورٍ بالانتماء وتحسين المسؤولية الاجتماعية والعاطفية للطلاب. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج التجريبي. وأدوات الدراسة التالية: مقياس المسؤولية الاجتماعية، وبرنامج المسؤولية الاجتماعية المكوّن من 8 جلسات. وكانت عينة الدراسة مكونة من طلاب المرحلة الجامعية وطلاب المرحلة الإعدادية، وقد تكونت عينة الدراسة من (15) طالبًا، وكان الاهتمام الشخصي لصاحب البلاغ بخلق بيئة أكثر ترحيبًا للطلاب في المدارس. وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: على الرغم من تحسن بعض نتائج الطلاب، إلا أن فعالية البرنامج لم تُسفر عن تحسن ملموس لغالبية الطلاب، تتم مناقشة العوامل التي قد يكون لها تأثير على نتائج هذه الدراسة، مثل تكرار ومحتوى المناقشات، وثقة الميسر، والعوامل الخارجية الأخرى التي كان من الممكن أن تؤثر على استجابات الطلاب، وتعالج القيود على هذه الدراسة بما في ذلك طابعها الكمّي البحت، وتقدم اقتراحات للباحثين في المستقبل والمعلمين الثانوي.

2- دراسة شويدح (2016م):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى الأيتام. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج التجريبي. وأدوات الدراسة التالية: البرنامج المعرفي السلوكي، ومقياس المسئولية الاجتماعية. وكانت عينة الدراسة مكونة من (30) يتيمًا جميعهم لديهم انخفاض في مستوى المسئولية الاجتماعية في القياس القبلي، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين، المجموعة التجريبية عدد (15) والمجموعة الضابطة عدد (15). وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم المسئولية الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مفهوم المسئولية الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج في تحقيق هدفه، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة التتبَّعية على مقياس مفهوم المسئولية الاجتماعية في القياس التتبّعي بعد مرور 45 يومًا من تطبيق البرنامج.

3- دراسة جاكاريجا كيتا (2016م):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور المناهج التعليمية في تعزيز مسؤولية طلبة التعليم العالي الشخصية والأُسرية تجاه زملائهم وأصدقائهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدًا على الدراسات التي تمحورت حول الأدوار المختلفة للمناهج التعليمية، وأهميتها في تعديل السلوك بصفةٍ عامة، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية بصفةٍ خاصة، إضافة إلى أداة الدراسة الاستبيان، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (150) طالبًا، وجاءت أهم وأبرز نتائج الدراسة فيما يلي: إن للمناهج التعليمية بمفهومها الحديث دوراً بارزٌ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة من حيث الاهتمام بتعزيز مفهوم المسؤولية الاجتماعية بصفة عامة، ومسؤولية طلبة التعليم العالي الشخصية والأسرية تجاه زملائهم وأصدقائهم وجامعاتهم بصفة خاصة، والتركيز على الفضائل الاسلامية كالإيثار والنصح والتعاون وغيرها.

4- دراسة بو هريرة (2015م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المفترضة بين بعض قيم المواطنة وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الإيجابية المفترضة بين قيمة الانتماء وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، بالإضافة إلى أدوات الدراسة كالملاحظة والاستبيان والاستمارة. وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (470) طالبًا من إجمالي طلبة التدرّج المسجلين بالقطب الجامعي من كلية العلوم الإنسانية وكلية الحقوق والعلوم السياسية. وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: ثباتُ الدَّور الإيجابي لقيم المواطنة في تدعيم المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين من خلال الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لها، كالبُعد الخاص بقيمة الانتماء؛ ليبين لنا التوجُّهات العامة وردَة أفعال عيّنة المبحوثين نحو ما يفرض عليهم السلوك المدني، والتَّحلي بالمسؤولية الاجتماعية في علاقتهم مع محيطهم الاجتماعي.

5- دراسة سلامة؛ وغباري (2015م):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي. وأدوات الدراسة التالية: مقياس التنافر المعرفي، مقياس المسئولية الاجتماعية. وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (362) طالبًا وطالبة من الجامعة الهاشمية. وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: أن مستوى التنافر المعرفي، ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية

كان متوسطًا، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي، ومستوى المسؤولية الاجتماعية تُعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي.

6- دراسة (Aileen Pujols، Yanitzary Alvarado، Lucely Vargas، Lina Gómez, 2015):

هدفت الدراسة إلى تحديد وتحليل مواقف المسؤولية الاجتماعية وتصوّراتها لدى بعض الجمهور الداخلي في جامعة خاصة في بورتوريكو. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون جميع مناهج الدراسة الكمّية، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (356) طالبًا من طلبة الجامعة. وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: هناك علاقة متبادلة بين الجامعات وشعبها الداخلية والخارجية، فيما يعدُّ الجمهور الداخلي جزءًا هامًا في عملية تعلم المسؤولية، وتتضمن مشاركة جهات خارجية، مثل: المجتمعات المحلية، والحكومة، والخريجين. وبعبارة أخرى، يتم تحسين المناهج والتعلم والتدريس والبحث بفضلِ تعليقات ومشاركة الجمهور الخارجي، وإن للجامعات دورًا مهمًا في التنمية المستدامة للمجتمع، وتحسين نوعية الحياة لجميع الجماهير التي تخدمها.

7- دراسة الشمري (2014م):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى التزام المسؤولية الاجتماعية لدى كل من طلاب الجامعات السعودية الحكومية والأهلية، وكذلك التعرف إلى درجة الوعي لدى كل من طلاب الجامعات السعودية الحكومية والأهلية على مقياس الوعي الوقائي الاجتماعي، وتحديد درجة العلاقة بين التزام المسؤولية الاجتماعية لدى كل من طلاب الجامعات السعودية الحكومية والأهلية والوعي الوقائي الاجتماعي لديهم، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المسؤولية الاجتماعية، وكذلك درجة الوعي الوقائي الاجتماعي لدى كل من طلاب الجامعات السعودية تبعًا للمتغيرات الأولية: (العمر، التخصص، الحالة الاجتماعية، متوسط الدخل الشهري للأسرة، نوع التعليم). ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. وأدوات الدراسة التالية: مقياس المسؤولية الاجتماعية، مقياس الوعي الوقائي الاجتماعي. وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (836) طالبًا، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة ارتباطية طردية بين المسؤولية الاجتماعية والوعي الوقائي، فكلّما ارتفعت المسؤولية الاجتماعية ارتفع الوعي الوقائي لدى طلاب الجامعة في الجامعات الحكومية والأهلية، وجود علاقة ارتباطيه طرديّة بين المسؤولية الشخصية والمسؤولية الأخلاقية والوطنية،

فكلما ارتفعت المسؤولية الأخلاقية ارتفعت المسؤولية الوطنية والشخصية ومسؤولية الفرد والمسؤولية نحو البيئة والنظام، وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المظاهر السلبية والمظاهر الإيجابية في الوعي الوقائي، فكلما زادت المظاهر الإيجابية قلّت المظاهر السلبية، وجود علاقة ارتباطية طردية بين التكوين المعرفي والمظاهر الإيجابية في الوعي الوقائي، فكلما زاد التكوين المعرفي زادت المظاهر الإيجابية.

8- دراسة رحماني (2014م):

هدفت الدراسة إلى إبراز الأثر الذي يُخلّفه التزام المؤسسة الاقتصادية بأبعاد المسؤولية الاجتماعية على أدائها المالي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبيان لغرض التعرف إلى واقع تبني أبعاد المسؤولية الاجتماعية من طرف المؤسسة محلّ الدراسة، كذلك الاعتماد على تحليل الوثائق المحاسبية والمالية في حساب مجموعة من المؤشرات لتقييم أدائها المالي قبل وبعد تبني المؤسسة لأبعاد المسؤولية الاجتماعية، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (70) عاملًا، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: أن تبنّي أبعاد المسؤولية الاجتماعية من طرف المؤسسة يؤدي بها إلى تحقيق مبدأ الربح على المدى البعيد، كما يكسبها علاقات جيدة مع عملائها، وكذلك تحسين سمعتها؛ مما يؤدي إلى تحسين أدائها المالي على المدى الطويل، ومنه الوصول إلى مكانة تؤهلها إلى المنافسة مع المؤسسات الكبرى.

9- دراسة عودة (2014م):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المشاركة السياسية (الاتجاه والممارسة) وكل من المسؤولية الاجتماعية وتأثير الأقران لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وكذلك الكشف عن الفروق في المشاركة السياسية (الاتجاه والممارسة) والمسؤولية الاجتماعية وتأثير الأقران لدى أفراد العينة في ضوء متغيرات الدراسة: (الجنس، المستوى الدراسي، التخصص، المستوى الاقتصادي، الانتماء الحزبي). ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واتّبع الأسلوب الارتباطي، وقام الباحث بإعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور: الأول لقياس المشاركة السياسية (الاتجاه والممارسة)، والثاني لقياس المسؤولية الاجتماعية، والثالث لقياس تأثير الأقران، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (366) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: مستوى المشاركة السياسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كان متوسطًا بوزنٍ نسبي (67.7%) وجاء بعد الاتجاه نحو المشاركة السياسية

فـي المرتبـة الأولـى بـوزنٍ نسـبي (69.11%) يليـه بعـد الممارسـة السياسـية بـوزن نسـبي (65.97%).

10- دراسة شراب (2013م):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة كل من الثقة بالنفس والمسؤولية الاجتماعية والتحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الثقة بالنفس كمدخلٍ لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج التجريبي. وأدوات الدراسة التالية: مقياس الثقة بالنفس، مقياس المسؤولية الاجتماعية، مقياس استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي، وبرنامج تنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (32) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الثقة بالنفس والمسؤولية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت الدراسة أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الدراسة.

11- دراسة أبو كوش (2012م):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى السِّمات القيادية والمسؤولية الاجتماعية ودرجتها، ومعرفة العلاقة ما بين الأنشطة الطلابية والسمات القيادية والمسؤولية الاجتماعية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأدوات الدراسة التالية: استبانة السِّمات القيادية واستبانة المسؤولية الاجتماعية، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (840) طالبًا موزّعين على جميع محافظات غزة في المدارس الحكومية والوكالة، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: إن مستوى السمات القيادية وزنها النسبي (78.5%) ويتّضح أن مجال السِّمات الشخصية والجسمية لمقياس السمات القيادية وزنه النسبي (80.8%) وهو أعلى الأوزان النسبية، واحتلّ المرتبة الأولى، ويليه مجال السمات الاجتماعية ووزنه النسبي (78.6%) ثم يليه مجال السِّمات العقلية والمعرفية ووزنه النسبي (78.2%) ويليه مجال السمات الانفعالية والسلوكية ووزنه النسبي (76.2%).

12- دراسة العجلة (2012م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستويات المسؤولية الاجتماعية والصراع النفسي وتوكيد الذات، والتعرف على العلاقة بين المسئولية الاجتماعية وكلٍّ من الصّراع النفسي وتوكيد الذات

لدى أرامل شهداء حرب الفرقان في محافظات غزة، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العيّنة في المسؤولية الاجتماعية والصراع النفسي وتوكيد الذات، والتي يُمكن أن تُعزى إلى عمل الأرملة، وعدد الأبناء في الأسرة، ومكان السكن. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وأدوات الدراسة التالية: (مقياس المسؤولية الاجتماعية، مقياس الصراع النفسي، مقياس توكيد الذات) وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (305) أرملة شهيد وفقًا لإحصائية كلٍّ من الجمعية الوطنية الفلسطينية للشباب وجمعية الدعم النفسي الاجتماعي لعام 2008-2009، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: إن الوزن النسبي للمسؤولية الاجتماعية ككل كان عند مستوى (89.2%) وإن بُعد المسؤولية الدينية والأخلاقية جاء في المرتبة الاولى بوزن نسبي (92.1%) يليه بُعد المسؤولية الجماعية في المرتبة الثانية وبوزن نسبي (98.8%) يليه بُعد المسؤولية الوطنية في المرتبة الثالثة وبوزن نسبي (88%) بينما جاء بُعد المسؤولية الشخصية في المرتبة الأخيرة والرابعة بوزن نسبي (87.6%)، إن الوزن النسبي للصراع النفسي ككل كان عند مستوى (50.5%)، وإن الوزن النسبي لتوكيد الذات ككل كان عند مستوى (88%).

13- دراسة مهدي؛ وجابر (2011م):

هدفت الدراسة إلى بيان كيفية تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية عبر الجهات الفلسطينية والمصرية، والتعرف على أبرز أسس ومبادئ الشراكة الفاعلة بين الجهات ومؤسسات المجتمع. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي والمنهج المقارن كون الدراسة مقارنة بين جامعة الأزهر بغزة وجامعة حلوان بمصر، بالإضافة إلى استبانة المسؤولية الاجتماعية، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (549) طالبًا من جامعة حلوان و(445) طالبًا من جامعة الأزهر بغزة من كلا الجنسين (ذكور، إناث)، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: أن هناك ارتفاعاً كبيراً ملحوظاً في استجابات العينة من الشباب الفلسطيني والمصري (عينة الدراسة) على فقرات بُعد المسؤولية المجتمعية، هناك تشابه إلى حدٍ ما في طبيعة الوعي لدى الشباب الفلسطيني والمصري بمفهوم المسؤولية الاجتماعية المجتمعية، يتبلور ذلك من خلال بعض الفقرات التي حصلت على متوسطات عالية تراوحت بين (10.3-84.3) حيث يرون أنه من اللازم محاسبة كل من يُهمل في عمله، وأن الشخص المخلص في عمله يفيد المجتمع كله، ويشعرون بالفرح عندما يكتشف مصدر ثروة جديدة في بلديهما مثل بئر جديد للبترول، أن هناك ميلاً واضحاً للوعي بالقضايا المجتمعية لدى الشباب الجامعي الفلسطيني (عينة الدراسة) بشكل أكثر من الشباب الجامعي المصري.

التعقيب العام على الدراسات السابقة

تبين لدى الباحثة من خلال العرض السابق بأن الدراسات السابقة تناولت متغيراتٍ نفسية هامة جديرة بالبحث في مجال الصحة النفسية، لذلك ستعقّب على هذه الدراسات من حيث ما يلي:

1- من حيث الأهداف:

نجد أن الدراسات السابقة تنوعت في أهدافها، فهناك دراساتٌ تناولت الجمود الفكري مع متغيرات أخرى، مثل دراسة: (سلامة، 2017م) ودراسة (الجبوري، 2016م) ودراسة (ميرة، 2015) ودراسة (عليان، 2014م) ودراسة (حسونة، 2014م) ودراسة (القللي، 2012م) ودراسة (القططي، 2012م) ودراسة (الصراف، 2011م)، وهناك دراسات تناولت التسامح مع متغيرات أخرى مثل دراسة: (دلول، 2018م) ودراسة (جاسم، 2018م) ودراسة (المحاسنة، 2017م) ودراسة (النجار، 2017م) ودراسة (إبراهيم، 2016م) ودراسة (الفوزان، 2016م) ودراسة (نوري، 2015م) ودراسة (الشمري، 2015م) ودراسة داتو (Datu, 2014) ودراسة ماكاسكيل ودينوفان (Macaskil & Denovan, 2014) ودراسة (الجبوري، 2014م) ودراسة تشان (Chan, 2013) ودراسة برين (Breen, 2010)، وهناك دراسات تناولت متغير المسؤولية الاجتماعية مع متغيرات أخرى، مثل دراسة: (Zimmer, Carmen M.E., 2018) ودراسة (شويدح، 2016) ودراسة (جاكاريجا كيتا، 2016) ودراسة (بو هريرة، 2015) ودراسة (سلامة؛ وغباري، 2015) ودراسة (Aileen Pujols, Yanitzary Alvarado, Lucely Vargas, Lina Gómez, 2015) ودراسة: (الشمري، 2014م) ودراسة (رحماني، 2014م) ودراسة (عودة، 2014م) ودراسة (شراب، 2013م) ودراسة (أبو كوش، 2012م) ودراسة (العجلة، 2012م) ودراسة (نزال وآخرون، 2011م) ودراسة (مهدي جابر، 2011م) ودراسة (ضيافي، 2010م).

2- من حيث المنهج:

تبيّن أن أغلب الدراسات السابقة لجميع المتغيرات كانت تستخدم المنهج الوصفي، باستثناء الدراسات الآتية والتي استُخدم فيها المنهج التجريبي، وهي: دراسة (القللي، 2012م) ودراسة (القططي، 2012م)، ودراسة (Zimmer, Carmen M. E., 2018) ودراسة (شويدح، 2016م) ودراسة (شراب، 2013م).

3- من حيث العيّنة:

تبين أن أغلب الدراسات السابقة في جميع المتغيرات كان عددها متوسط، بينما كانت عينة الدراسات التالية صغيرة مقارنة بعينة الدراسة، مثل: دراسة (القللي، 2012م) ودراسة (القططي، 2012م) ودراسة (الصراف، 2011م) ودراسة (الجبوري، 2014م) ودراسة تشان (Chan, 2013) ودراسة برين (Breen, 2010) ودراسة Zimmer, Carmen M. E., (2018) ودراسة (شويدح، 2016م) ودراسة (جاكاريجا كيتا، 2016م) ودراسة (رحماني، 2014م) ودراسة (شراب، 2013م) ودراسة (نزال وآخرون، 2011م).

4- من حيث الأدوات:

تجد الباحثة أن معظم الدراسات السابقة في الدراسة استخدمت مقاييس من إعداد الباحث نفسه في جميع متغيرات الدراسة، وقد اتفقت الباحثة من حيث الأدوات مع دراسة (دلول، 2018م) في مقياس التسامح فقط، ومقياس الجمود الفكري من إعداد روكيش، ومقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الباحثة.

5- من حيث الاتّفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتَّفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من: دراسة (سلامة، 2017م) ودراسة (ميرة، 2015م) ودراسة (عليان، 2014م) ودراسة (الصراف، 2011م) ودراسة (القللي، 2012م) ودراسة (القططي، 2012م) ودراسة (لجبوري، 2016م) ودراسة (جاسم، 2018م) ودراسة (المحاسنة، 2017م) ودراسة (Zimmer, Carmen M. E., 2018) ودراسة (شويدح، 2016م) ودراسة (غباري، 2015م) ودراسة (شراب، 2013م) ودراسة (جابر، 2011م) ودراسة (شراب، 2013م).

6- ما تميّزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لثلاثة متغيرات، وهي: (الجمود الفكري، التسامح، المسؤولية الاجتماعية)، حيث لا توجد دراسات تناولت متغيرات الدراسة الحالية معًا، ولم يتعرّضوا بوضوحٍ إلى العلاقة بين الجمود الفكري والتسامح والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين في غزة، كما وتميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنه لا توجد أية دراسة محلية في المجتمع الفلسطيني في حدود علم الباحثة قد تناولت متغير الجمود الفكري للطلبة الجامعيين بشكلٍ خاص، كذلك تميزت الدراسة الحالية في أنها تناولت

الطلبة الجامعيين، وهي أهم شريحة في المجتمع، والتي لم يتطرق لها الكثير من الطلبة الباحثين.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها الباحثة في دراستها الحالية، فقد استفادت ما يأتي:

1- إعداد وكتابة المقدمة للرسالة.
2- إعداد الإطار النظري.
3- الاستفادة من المعلومات في بناء المقاييس.
4- الاستفادة الكبرى في عرض النتائج ومناقشة الفروض وتفسير النتائج.
5- الاستفادة في وضع التوصيات والمقترحات.

فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين كل من الجمود الفكري و التسامح والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) في درجات الجمود الفكري تُعزى للمتغيرات الديمغرافية الآتية: (الجنس، الجامعة، الكلية، المستوى الدراسي).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) في درجات التسامح تُعزى للمتغيرات الديمغرافية الآتية: (الجنس، الجامعة، الكلية، المستوى الدراسي).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) في المسؤولية الاجتماعية تُعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية: (الجنس، الجامعة، الكلية، المستوى الدراسي).

الفصل الرابع
منـهجية وإجراءات الدراسة

الفصل الرابع
منهجية إجراءات الدراسة

مقدمة:

تعتبر منهجية الدراسة وإجراءاتها محورًا رئيسًا يتم من خلاله إنجاز الجانب التطبيقي من الدراسة، وعن طريقها يتمّ الحصول على البيانات المطلوبة لإجراء التحليل الإحصائي للتوصل إلى النتائج التي يتم تفسيرها في ضَوء أدبيات الدراسة المتعلقة بموضوع الدراسة، وبالتالي تحقق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

حيث تناول هذا الفصل وصفًا للمنهج المتّبع ومجتمع وعينة الدراسة، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة، وطريقة إعدادها، وكيفية بنائها وتطويرها، ومدى صدقها وثباتها، كما يتضمن الأدوات التي استخدمتها الباحثة لجمع بيانات الدراسة، وينتهي الفصل بالمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهج الدّارسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تمّ استخدام المنهج الوصفي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تُحدثها.

المنهج الوصفي : "المنهج الذي يسعى لوصف الظواهر أو الأحداث المعاصرة، أو الراهنة، فهو أحدُ أشكال التحليل والتفسير المنظَّم لوصفِ ظاهرة أو مشكلة، ويقدّم بياناتٍ عن خصائص معينة في الواقع، وتتطلب معرفة المشاركين في الدارسة والظواهر التي ندرسها، والأوقات التي نستعملها لجمع البيانات". (الجرجاوي، 2010م)

وقد استخدمت الباحثة مصدرين أساسيَّين للمعلومات:

1. **المصادر الثانويَّة:** حيثُ اتّجهت الباحثة في معالجة الإطار النظري للدراسة إلي مصادر البيانات الثانوية، والتي تتمثلُ في: الكتب، والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الانترنت المختلفة.
2. **المصادر الأوليَّة:** لمعالجة الجوانب التحليلية لجأت الباحثُة إلى جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداةٍ رئيسة للدراسة، صُممت خصيصًا لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات في الجامعات الثلاث محلّ الدراسة، وهم: (الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، وجامعة الأقصى).

جدول (4.1):

يوضح توزيع مجتمع الدراسة (الطلاب والطالبات) في الجامعات محل الدراسة

م	الجامعة	حجم المجتمع
1	الجامعة الإسلامية	13698
2	جامعة الأزهر	10166
3	جامعة الأقصى	14581
	العدد الكلّي	**38445**

المصدر: دائرة القبول والتسجيل في الجامعات الثلاث

ملاحظة: حجم المجتمع في جامعة الأقصى بناءً على عدد الطلبة المسجلين والمسددين للرسوم الدراسة.

عيّنة الدراسة:

إن أساليب المعاينة الإحصائية تُستخدم لسحبِ عينة بحثٍ من مجتمعٍ ما؛ لبحث ظاهرة معينة بكافة عواملها وأسبابها، ومهما كان عدد هذه العوامل والأسباب يجب أن يُراعى في اختيار العينات أن تكون ممثّلة للمجتمع؛ لتكون النتائج أيضًا ممثّلة وغير متحيِّزة، وبالتالي فإنه يمكن تعميمها على مجتمع البحث.

ولتحقيق هذا الغرض في هذه الدراسة، فقد تم استخدام المعادلة الإحصائية التالية لتحديد حجم العينة المناسب التي تمثل مجتمع البحث، وذلك وفق ما يلي:

تم احتساب حجم العينة من معادلة روبيرت ماسون لتحديد حجم العينة:

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

حيث أن:

M: مجتمع العينة = (38445 طالب وطالبة).

S: قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95أي قسمة 1.96 على معدل الخطأ 0.05.

P: نسبة توافر الخاصية وهي 0.50.

q: النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50.

n: العينة.

باستخدام المعادلة رقم (1) فإن حجم العينة يساوي:

$$n = \frac{38445}{\left[(0.000651 \times (38445-1)) \div 0.5 * 0.5\right] + 1} = 380$$

بتطبيق المعادلة والتعويض بناء على الأرقام الموجودة، يكون لدينا مجتمع البحث يساوي 380.3 طالبًا وطالبة، وتم احتساب 380 طالبًا وطالبة، وبناءً على ذلك فقد قامت الباحثة باختيار "عينة عشوائية طبقية" من طلبة الجامعات الثلاث: (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) وذلك حسب حجم كل جامعة، ووزعت الباحثة (380) استبانة موزّعة على الكليات: (آداب، تربية، تكنولوجيا، علوم، تخصص آخر) والمستويات: (الأول، الثاني، الثالث، الرابع).

جدول (4.2):

يوضح توزيع أفراد العينة حسب البيانات الخاصة بالطلبة

الخصائص الشخصية	المستويات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	195	51.3
	أنثى	185	48.7
	المجموع	380	100.0
اسم الجامعة	الإسلامية	135	35.5
	الأزهر	100	26.3
	الأقصى	145	38.2
	المجموع	380	100.0
الكلية	آداب	50	13.2
	تربية	100	26.3
	تكنولوجيا	60	15.8
	تخصص آخر	114	30.0
	علوم	56	14.7
	المجموع	380	100.0
المستوى الدراسي في الجامعة	الأول	119	31.3
	الثاني	86	22.6
	الثالث	113	29.7
	الرابع	62	16.3
	المجموع	380	100.0

لقد تم استخدام التكرارات الإحصائية لتحديد خصائص **طلبة الجامعات**، وتحديدًا في مدينة غزة، الذين تم جمع البيانات من خلالهم، وذلك بهدف التعرف إلى صفاتهم من حيث التركيبة العلمية والاجتماعية، والجدول (4.2) يوضح تلك التوزيعات التكرارية.

يبين الجدول رقم (4.2) أن الغالبية من عينة الدراسة هم من الذكور، حيث بلغت نسبتهم (51.3%) للذكور، و(48.7%) من الإناث.

كما يُبين الجدول السابق أن 35.5% من أفراد الدراسة كانوا من طلاب الجامعة الإسلامية، في حين أن 26.3% كانوا من طلاب جامعة الأزهر بغزة، في حين أن 38.2% من هؤلاء الطلبة كانوا من جامعة الأقصى بغزة.

كما يوضح الجدول السابق أن 13.2 % من الطلبة كانوا في كلية الآداب، وأن 26.3% من هؤلاء الطلبة كانوا من كلية التربية، في حين أن 15.8% كانوا من طلبة كلية التكنولوجيا، بينما 14.7% من هؤلاء الطلبة كانوا من كلية العلوم، وأن 15.8% كانوا من الكليات الأخرى غير الكليات السابقة.

كما نلاحظ أيضًا من الجدول (4.2) أن 31.3% من الطلبة كانوا في المستوى الأول، وأن 22.6% كانوا في المستوى الثاني، في حين أن 29.7% كانوا في المستوى الثالث، بينما 16.3% كان من المستوى الرابع.

تم استخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية، وتم توزيع عينة استطلاعية حجمها (50) استبانة لاختبار الاتساق الداخلي وثبات الاستبانة، وبعد التأكد من صدق وسلامة الاستبانة تم توزيع (380) استبانة على عينة الدراسة، وتم الحصول على (380) استبانة بنسبة استرداد (100%). حيث يوضح الجدول رقم (4.3) عدد الاستبانات الموزعة في كل جامعة، حيث تم احتسابها بالرجوع لجدول حجم العينة التي يتم سحبها من مجتمع معين، وحيث أن مجتمع البحث هو 38445 وبالرجوع للجدول نجد حجم العينة هو 380.

جدول (4.3):

يوضح حجم العينة الطبقية الموزعة في كل جامعة

م	الجامعة	حجم المجتمع	حجم العينة
1	الجامعة الإسلامية	13698	135
2	جامعة الأزهر	10166	100
3	جامعة الأقصى	14581	145
	العدد الكلي	**38445**	**380**

أدوات الدراسة:

تم إعداد أدوات الدراسة حول "الجمود الفكري وعلاقته بالتسامح والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة".

وتشتمل على ثلاثة مقاييس:

أولًا: مقياس الجمود الفكري

وصف المقياس:

أعدّه العالم النفسي الأمريكي روكيش (1960م) وقام بترجمته صلاح الدين أبو ناهية، رشاد عبد العزيز موسى (1987م). حيث تم استخدام هذا المقياس في دراسات فلسطينية مختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة (صابر السواركة، 2017م) ودراسات أخرى في البيئة العربية، وتبيّن صلاحية المقياس للتطبيق. ويهدف المقياس إلى التعرف على مستوى الجمود الفكري لدى طلبة الجامعات(الاسلامية، الأزهر، الأقصى). وتضمن المقياس (37) فقرة.

طريقة تصحيح المقياس:

ويقصد به وضع درجة استجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل فقرة، وقد تم تصحيح المقياس على أساس (37) فقرة، بعد أن أعطيت أوزاناً تراوحت بين (6-1) درجات وهي تقابل ستة بدائل للإجابة وهي:(موافقة قوية جداً، موافقة قوية، موافقة ضئيلة، معارضة ضئيلة، معارضة قوية، معارضة قوية جداً) وعلى العكس بالنسبة للفقرات السلبية بعد أن أعطيت أوزاناً تراوحت بين (1-6) درجات وكانت تعطى الدرجات للاستجابة على الفقرات الإيجابية والسلبية في ضوء اختيار أحد البدائل الخمسة.

وتعني الدرجة المرتفعة على المقياس مستوى عالٍ من الجمود الفكري، والدرجة المنخفضة تعني مستوى منخفض من الجمود لدى المفحوصين. ولأجل استخراج الدرجة الكلية للمقياس ، تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في اجابته على فقرات المقياس الـ (37) فقرة. لذا فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (222) درجة. وأدنى درجة (37) درجة.

صدق مقياس "الجمود الفكري":

قام أبو ناهية، موسى (1987) باستخدام طريقتين لحساب الصدق وهي:

1.الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية والزوجية، مع درجات المقياس ككل على حدة، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة أكبر من (0.001) مما يدل على أن مقياس الجمود الفكري يتمتع بقدر من الاتساق الداخلي.

2.صدق التكوين:

تم حساب صدق التكوين عن طريق حساب معامل الارتباط مع مقياس الجمود الفكري المختصر من إعداد ترولدال وبويل (1965)على طلاب وطالبات كليتي التربية والدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر حيث بلغت قيم الارتباطات (0.86) ،(0.87)،(0.85) للذكور والعينة الكلية على الترتيب وهي معاملات دالة إحصائياً وهذا يدل على أن مقياس الجمود الفكري يتمتع بدرجة من صدق التكوين وفقاً لمعطيات البيئة المصرية.

وللتأكد من صدق المقياس في دراستنا الحالية، فقد قامت الباحثة بعرض المقياس على تسعة من المحكمين من ذوي الاختصاص من كليات التربية في قسم علم النفس

معاملات الصدق لمقياس الجمود الفكري في الدراسة الحالية:

صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للاستبانة وذلك باستخدام (SPSS) البرنامج الإحصائي.

جدول (4.4):

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس الجمود الفكري

الترقيم	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	تختلف بشدة المبادئ والقيم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا.	.211**	.001
2	اعتقد أن مبدأ الشورى يقوده الناس الأذكياء.	.360**	.000
3	اؤمن بحرية الرأي ولكن ليس للجميع.	.214**	.001
4	مهاجمة الأفراد الذين لديهم نفس معتقداتنا خطأ كبير.	.286**	.000
5	يجب على الفرد أن يحذر من الأفكار النابعة من مجتمعه اكثر من الوافدة إليه.	.307**	.000
6	يكون الفرد اكثر معرفة بمعتقداته ومبادئه من تلك التي لا يؤمن بها.	.342**	.000
7	لكي اعرف ما يحدث حولي فأنني استعين بالمسؤولين.	.310**	.000
8	قبل إصدار الأحكام على الأحداث استمع لآراء الناس المهمين أو القادة.	.385**	.000
9	أفضل الأصدقاء هم الذين يشبهونني في المبادئ والأفكار والمعتقدات.	.299**	.000
10	حاضرنا كله شقاء وتعاسة وأملنا في المستقبل كبير.	.417**	.000

الترقيم	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
11	أحياناً حتى يحقق الفرد هدفه فعليه أن يغامر ليكسب كل شيء أو ليخسر كل شيء.	.380**	.000
12	كثير من الناس لا يفهمون حقيقة المشكلات الاجتماعية و الخلقية.	.389**	.000
13	معظم الناس لا يعرفون فيما تكون مصلحتهم	.325**	.000
14	من طموحاتي الخاصة أن اصبح فردا عظيما	.396**	.000
15	لو فكرنا في بناء الحضارة الإسلامية لوجدناهم قلة من المفكرين العظماء	.387**	.000
16	اكره بعض الأفراد بسبب مبادئهم وآرائهم المعلنة .	.343**	.000
17	الفرد بدون مبدأ لا يستحق الحياة.	.362**	.000
18	هناك فلسفة واحدة صحيحة طريقة وأسلوب الحياة.	.351**	.000
19	يصبح للحياة طعم ومعنى عندما يكرس الفرد وقته لمبدأ أو فكرة.	.373**	.000
20	في موضوع العقيدة أو الدين نحن لانقبل أو نهادن الذين يختلفون معنا.	.349**	.000
21	عندما يهتم الفرد بسعادته الخاصة فقط يصبح أنانيا.	.320**	.000
22	دمي يغلي عندما أرى فردا يرفض الاعتراف بخطئه.	.494**	.000
23	الفرد الذي يفكر في سعادته أولاً الخاصة لا يستحق الاحتقار.	.183**	.004
24	معظم الأفكار التي تنشر لا تستحق مجرد الورق الذي تطبع عليه.	.346**	.000
25	الإنسان بمفرده مخلوق عاجز ضعيف.	.263**	.000
26	العالم الذي نعيش فيه موحش مخيف.	.384**	.000
27	هناك نوعان من الناس نوع مع الحق ونوع ضد الحق.	.447**	.000
28	معظم الناس لا يلعنون أو يدينون الآخرين.	.367**	.000
29	أود أن أجد شخصاً يساعدني في حل مشكلاتي.	.425**	.000
30	من الطبيعي أن يشعر الفرد بالخوف من المستقبل.	.411**	.000
31	الأعمال المطلوبة كبيرة جدا ولكن الوقت لها قليل جداً.	.344**	.000
32	عندما انفعل ف المناقشة من الصعب علي أن أتوقف.	.269**	.000
33	أكرر ما أقوله في المناقشة عدة مرات لأطمئن بأن غيري يفهمني.	.331**	.000
34	لا استمع إلى ما يقوله الآخرون في المناقشات الحامية.	.248**	.000
35	أن يموت الفرد بطلا افضل من أن يعيش جباناً	.384**	.000
36	من ضرورات الحياة قيام الفرد بعمل هام	.369**	.000
37	لو أعطيت لي الفرصة لقمت بعمل شيء مفيد للعالم	.473**	.000

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01).

وهذا ما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة

ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام ومعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

1. **معامل ثبات ألفا كرونباخ :**

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، وتم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ، فحصل الباحث على القيم الموضحة بالجدول التالي.

جدول (4.5):

معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس:

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الجمود الفكري	37	0.785

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلى (0.785) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2.**طريقة التجزئة النصفية:**

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة جثمان والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.6):

يوضح معاملات الارتباط بين نصفى فقرات المقياس قبل التعديل ومعامل الارتباط بعد التعديل:

المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
الجمود الفكري	37	0.673	0.805

ويتضح من الجدول السابق أن معامل للمقياس الكلي (0.805) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيًا: مقياس التسامح: من إعداد الباحثة آلاء دلول (2018م)

وصف المقياس :

يهدف المقياس إلى التعرف إلى مستوى التسامح لدى طلبة الجامعات(الاسلامية، الأزهر، الأقصى). وتضمن المقياس (57) فقرة. **ويتكون من خمسة مجالات،** وهي:

المجال الأول: التسامح الحزبي/ التنظيمي/ السياسي، ويتكون من (12) فقرة.

المجال الثاني: التسامح الفكري، ويتكون من (10) فقرات.

المجال الثالث: التسامح الديني، ويتكون من (9) فقرات.

المجال الرابع: التسامح الاجتماعي، ويتكون من (13) فقرة

المجال الخامس: التسامح الجنسي، ويتكون من (13) فقرة

حيث أن كل عبارة في المقياس ترتبط بالتسامح وأبعاده، وامام كل عبارة خمسة اجابات تبدأ الاجابة الأولى : دائماً، والثانية غالباً، والثالثة أحياناً، والرابعة نادراً، والخامسة أبداً.

ويضع المبحوث اشارة (x) أمام العبارة التي تتفق وتعبر عن مشاعره والعبارات كلها صحيحة، وبها تدرج يبدأ من النفي المطلق و ينتهي بالتأكيد و والتلازم لهذه المشاعر. ويتم الاجابة عن واحدة من الخيارات التي أمام العبارة.

وطُبّق هذا المقياس على عينة من طلبة جامعة الأزهر، وتبين صلاحية المقياس للتطبيق.

تصحيح المقياس :

تتراوح درجات هذا المقياس من 57 درجة وحتى 228 درجة و تقع الاجابة عن الاستبانة في خمسة مستويات: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين (خمسة درجات، ودرجة واحدة). بمعنى إذا كانت الاجابة(4:دائماً، 3:غالباً،2:أحياناً، 1:نادراً، 0:أبداً)

حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ادراك المستجيب حول ارتفاع مستوى التسامح، حيث ان الفقرات السلبية تحصل على الدرجات التالية(0: دائماً، 1:غالباً 2: أحياناً، 3: نادراً، 4:أبداً) والفقرات السلبية لمقياس التسامح هي كالتالي: (77،85،96،102،103،30،36،37،62،68)

والفقرات الباقية في المقياس هي فقرات ايجابية ويتم تصحيحها وفق الدرجات التالية:

(4:دائماً، 3:غالباً،2:أحياناً، 1:نادراً، 0:أبداً)

- **صدق المقياس:** (التسامح)

يقصد بصدق المقياس أن يقيس ما وضع لقياسه، وللتحقق من صدق المقياس تم حساب الصدق بعدة طرق، هي:

1- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، تكونت من (9) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وفي ضوء ذلك جاءت آراؤهم تؤكد على أن المقياس يقيس ما وضع من أجله، وكان بينهم اتفاق كبير في آرائهم التي قاموا بإبدائها على المقياس، حيث تقبلت الباحثة جميع آرائهم على أكمل وجه وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل للفقرات لكي يزيد ذلك من قوة المقياس، وملحق رقم (1) يوضح أسماء المحكمين.

2- الصدق البنائي: Structural honesty

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التسامح والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (4.7):

معامل الارتباط بين أبعاد مقياس التسامح

الرقم	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	التسامح الحزبي/السياسي	.545**	0.00
.2	التسامح الفكري	.610**	0.00
.3	التسامح الديني	.605**	0.00
.4	التسامح الاجتماعي	.679**	0.00
.5	التسامح الجنسي	.616**	0.00

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.01 \geq \alpha$.

يوضح الجدول السابق معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد التسامح والدرجة الكلية للمقياس، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يعتبر المقياس صادقا لما وضع لقياسه.

3. صدق الاتساق الداخلي Internal consistency :

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد على حدة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (4.8):

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التسامح الحزبي/ التنظيمي/ السياسي والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أقبل العمل مع أفراد التنظيمات الأخرى	.292**	.000
.2	أكَوِن صداقات مع أفراد مختلفين معي حزبيًا	.383**	.000
.3	أقبل أن أنتخب حزبًا مخالفًا عن حزبي إذا وجدته أصلح للحكم	.391**	.000
.4	أؤيد أبناء حزبي سواءً كانوا على حق أو باطل	.066	.204
.5	أشارك المعارضين لي حزبياً في الفعاليات التي يقدموها لخدمة المجتمع	.558**	.000
.6	أتقبل الحركات السياسية جميعها	.421**	.000
.7	أتقبل الطرف الآخر رغم اختلاف قناعته السياسية	.249**	.000
.8	أقبل وجود دستور يشمل جميع أطياف الوطن	.227**	.000
.9	تربطني علاقات إيجابية مع أفراد يختلفون معي سياسيًا	.333**	.000
.10	أرى أنه من الضروري أن يكون لكل مواطن الحق في إبداء رأيه في القضايا السياسية	.333**	.000
.11	أختار المرشح في أي انتخابات وفقًا لكفاءته ومؤهلاته وبغض النظر عن انتمائه أو تياره السياسي	.314**	.000
.12	يحق للمرأة الفلسطينية التواجد في الانتخابات السياسية	.287**	.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يوضح الجدول السابق معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التسامح الحزبي/التنظيمي/السياسي والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يعتبر البعد صادقا لما وضع لقياسه.

جدول (4.9):

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التسامح الفكري والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أتقبل وأحترم من يخالفني الرأي	.296**	.000
.2	أتقبل انتقاد أي شخص لأفكاري	.406**	.000
.3	أتقبل وجود المجموعات الثقافية المختلفة في البلد الذي أعيش فيه	.778**	.000
.4	أفرض آرائي على الآخرين ولا أحترم آرائهم	.746**	.000
.5	أتواصل مع أشخاص من فئات ثقافية وفكرية غير الفئة التي أنتمي إليها	.183**	.000
.6	أعترض على حديث أي شخص من فئات ثقافية وفكرية غير الفئة التي أنتمي إليها	.112*	.029
.7	أعترض على حديث أي شخص يحمل أفكارًا تشددية أو عنصرية اتجاه فئة من فئات المجتمع	.116*	.024
.8	أقبل الذهاب لرحلة تنظمها جماعة تختلف عني فكريًا إذا ما دعيت لها	.263**	.000
.9	أتقبل آراء الآخرين مهما اختلفوا مع آرائي	.240**	.000
.10	أشجع الآخرين على الحوار واحترام الرأي والرأي الآخر	.422	.013

* الارتباط دال إحصائياًعند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يوضح الجدول السابق معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التسامح الفكري والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يعتبر البعد صادقاً لما وضع لقياسه

جدول (4.10):

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التسامح الديني

والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أتقبل وأحترم الآراء والمعتقدات والعادات الدينية للأديان المختلفة عن ديني	.248**	.000
.2	أعتقد أن الجميع سواسية في الإنسانية والتعامل الطيب	.415**	.000
.3	أهنئ المسيحيين بأعيادهم الدينية بكل ود واحترام وتقبل	.391**	.000
.4	أعتقد أن الصداقة مع الآخر لا تتوقف على ديانته وإنما على أخلاقه الحميدة	.515**	.000
.5	أتقبل التعايش بين الأديان وأتجنب التعصب الديني	.477**	.000
.6	أرفض ادعاء الجماعات الدينية المتطرفة والمتشددة	.561**	.000
.7	أعتقد أن العلاقات الاجتماعية يجب أن تقتصر على أبناء الدين الواحد	.010	.845
.8	أتواصل مع أشخاص من طوائف دينية غير الطائفة التي أنتمي اليها	.473**	.000
.9	من حق المسيحيين أن يحصلوا على نفس الحقوق التي يحصل عليها المسلمون.	.374**	.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يوضح الجدول السابق معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التسامح الديني والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يعتبر البعد صادقا لما وضع لقياسه.

جدول (4.11):

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التسامح الاجتماعي والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أقبل الزواج من غير بلدتي الأصلية	.482	.010
.2	أتقبل جميع فئات المجتمع بغض النظر عن المستوى الاجتماعي (غني، فقير، متوسط)	-.325	.023
.3	أقبل زواج أختي لشاب ذي خلق ودين من عائلة فقيرة	.312**	.000
.4	أحترم وأتقبل عادات وتقاليد زملائي المختلفة عني اجتماعيًا	.376**	.000
.5	أحترم حرية الآخرين في اختيارهم للباسهم حتى إن اختلفوا مع لباسي	.487**	.000
.6	أتقبل الذهاب لحضور حفلٍ لا يناسب معتقداتي إذا ما دعيت إليه	.236**	.000
.7	أقبل صداقة الأفراد الأقل مني مكانة اجتماعية	.503**	.000
.8	أرفض الانضمام لمسابقة تضم أفراد أقل مني مكانة اجتماعية	.246**	.000
.9	أدعو إلى التقبل الاجتماعي ونبذ التعصب بين جميع طبقات المجتمع	.119*	.021
.10	يضايقني حصول شخص على منصب مرموق من طبقة اجتماعية غير طبقتي	.259**	.000
.11	أساند الطبقات الاجتماعية المتدنية بأي عمل يخدمهم	.437**	.000
.12	أتعاطف مع جاري الغني عند خسارته لأمواله	.143**	.005
.13	أتجنب مصادقة أبناء الفئات الاجتماعية الأخرى	.213**	.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يوضح الجدول السابق معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التسامح الاجتماعي والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يعتبر البعد صادقا لما وضع لقياسه.

جدول (4.12):

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التسامح الجنسي والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أحترم الجنس الآخر	.241**	.000
.2	أحترم وأتقبل إبداع المرأة وأُؤمن به	.151**	.003
.3	أقبل أن تأخذ أختي حقها كاملًا بالميراث	.614**	.000
.4	أقبل العمل مع أفراد الجنس الآخر والتحاور معهم	.380**	.000
.5	أحترم اختيار المرأة للباسها سواء كان شرعيًا أو غير ذلك	.548**	.000
.6	أتقبل حرية اختيار المرأة لزوجها المستقبلي	.399**	.000
.7	أقبل أن تكون رئيسة عملي امرأة	.445**	.000
.8	أحترم رأي أخي / أختي دائمًا وأتقبله حتى لو كنت غير مقتنع / ة	.396**	.000
.9	أقبل المشاركة بمظاهرة تناصر المرأة وتطالب بالمساواة بينها وبين الرجل	.388**	.000
.10	أقبل أن ترشح المرأة في الانتخابات كالرجل تمامًا	.450**	.000
.11	أقبل الزواج من فتاة حاصلة على درجة علمية أعلى مني	.381**	.000
.12	أعارض أن تسافر أختي للدراسة الجامعية خارج البلاد	.113*	.028
.13	أوافق أن تتولى المرأة مناصب عليا في الدولة	.396**	.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يوضح الجدول السابق معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التسامح الجنسي والدرجة الكلية للبعد، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يعتبر البعد صادقا لما وضع لقياسه.

- **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات مقياس أحداث الحياة الضاغطة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

أ- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ، حيث تبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات المقياس (0.889)، وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائيا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.13):

معامل ألفا كرونباخ لمقياس التسامح

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التسامح الحزبي/السياسي	12	0.824
التسامح الفكري	10	0.699
التسامح الديني	9	0.889
التسامح الاجتماعي	13	0.889
التسامح الجنسي	13	0.879
جميع فقرات المقياس	**57**	**0.889**

ب- طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

تم تجزئة فقرات المقياس إلى جزئين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman brown: معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، حيث تبين أن قيمة معامل الارتباط (0.848)، بينما تبين أن قيمة معامل الارتباط المعدل (0.917)، وهذا يدل على أن الثبات مرتفع ودال إحصائيًا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.14):

طريقة التجزئة النصفية لمقياس التسامح

البعد	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
التسامح الحزبي/السياسي	0.745	0.854*
التسامح الفكري	0.368	0.538*
التسامح الديني	0.798	0.888
التسامح الاجتماعي	0.758	0.862
التسامح الجنسي	0.800	0.889
جميع فقرات المقياس	0.848	0.917

*تم استخدام معادلة جتمان حيث أن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي عدد الأسئلة الزوجية

ثالثًا: مقياس المسؤولية الاجتماعية: إعداد (الباحثة)

وصف المقياس:

يهدف المقياس إلى معرفة مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأزهر، الأقصى). ويتكون من 39 فقرة، مقسّم إلى قسمين:

- **القسم الخاص بالسِّمات الشخصية:** (الجنس، الجامعة، الكلية، المستوى الدراسي).
- **القسم الثاني:** ويتكون من أربعة مجالات:

المجال الأول: المسئولية الشخصية، ويتكون من (10) فقرات.

المجال الثاني: المسؤولية الدينية والأخلاقية، ويتكون من (11) فقرة.

المجال الثالث: المسؤولية الجماعية، ويتكون من (9) فقرات.

المجال الرابع: المسؤولية الوطنية، ويتكون من (9) فقرات.

حيث أن كل عبارة في المقياس ترتبط بالمسؤولية الاجتماعية وأبعادها، وأمام كل عبارة خمسة إجابات تبدأ الإجابة الأولى: دائماً، والثانية غالباً، والثالثة أحياناً، والرابعة نادراً، والخامسة أبداً.

ويضع المبحوث اشارة (x) أمام العبارة التي تتفق وتعبر عن مشاعره والعبارات كلها صحيحة، وبها تدرج يبدأ من النفي المطلق و ينتهي بالتأكيد و والتلازم لهذه المشاعر. ويتم الإجابة عن واحدة من الخيارات التي أمام العبارة.

تصحيح المقياس:

تتراوح درجات هذا المقياس من 39 درجة وحتى 195 درجة و تقع الإجابة عن الاستبانة في خمسة مستويات: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين (خمسة درجات، ودرجة واحدة). بمعنى إذا كانت الإجابة (4:دائماً، 3:غالباً،2:أحياناً، 1:نادراً، 0:أبداً)

حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ادراك المستجيب حول ارتفاع مستوى المسؤولية الاجتماعية، حيث ان الفقرات السلبية تحصل على الدرجات التالية: (0: دائماً، 1:غالباً 2: أحياناً، 3: نادراً، 4:أبداً) والفقرات السلبية لمقياس التسامح هي كالتالي: (9) في البعد الأول.

والفقرات الباقية في المقياس هي فقرات إيجابية ويتم تصحيحها وفق الدرجات التالية:

(4:دائماً، 3:غالباً،2:أحياناً، 1:نادراً، 0:أبداً)

خطوات بناء أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة لمعرفة مستوى مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأزهر، الأقصى). واتبعت الباحثة الخطوات التالية لبناء الاستبانة:

1- الاطّلاع على الأدب الاجتماعي والنّفسي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء المقياس وصياغة فقراته.

2- تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة.

3- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

4- اعداد المقياس في صورته الأولية والذي شمل (44) فقرة. والملحق رقم (2) يوضح المقياس في صورته الأولية.

5- عرض المقياس على (9) من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الاسلامية و جامعة الأزهر وجامعة الأقصى. والملحق رقم (1) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

وبعد اجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف (5) فقرات من فقرات المقياس.

حيث تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب الجدول التالي.

جدول (4.15):

يوضح درجات مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
الدرجة	4	3	2	1	0

تم اختيار الدرجة (4) للاستجابة "دائماً " وبذلك يكون الوزن النسبي في هذه الحالة هو (20%) وهو يتناسب مع هذه الاستجابة.

صدق وثبات المقياس:(المسؤولية الاجتماعية)

- **صدق المقياس:**

يقصد بصدق المقياس أن يقيس ما وضع لقياسه، وللتحقق من صدق المقياس تم حساب الصدق بعدة طرق، هي:

1- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، تكونت من (9) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وفي ضوء ذلك جاءت آراؤهم تؤكد على أن المقياس يقيس ما وضع من أجله، وكان بينهم اتفاق كبير في آرائهم التي قاموا بإبدائها على المقياس، حيث تقبلت الباحثة جميع آرائهم على أكمل وجه وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل للفقرات لكي يزيد ذلك من قوة المقياس، وملحق رقم(1) يوضح أسماء المحكمين.

2- الصدق البنائي: Structural honesty

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (4.16):

معامل الارتباط بين أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
المسؤولية الشخصية والذاتية	.826**	.000
المسؤولية الدينية والأخلاقية	.727**	.000
المسؤولية الجماعية	.810**	.000
المسؤولية الوطنية	.599**	.000

*** الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 =α.**

*** * الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01=α.**

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يعتبر المقياس صادقا لما وضع لقياسه.

1- صدق الاتّساق الداخلي Internal Validity:

يُقصد بصدق الاتّساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتّساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة ومتوسط الدرجة الكلية للمجال نفسه.

- نتائج الاتساق الداخلي:

يوضّح الجدول التالي معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "المسؤولية الشخصية" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادقًا لما وُضع لقياسه.

جدول (4.17):

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "المسؤولية الشخصية" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.1	أشعر بالانزعاج عندما أقصر في واجباتي الجامعية	.613**	.000
.2	ألتزم بالوقت الذي أخصّصه للدراسة	.460**	.001
.3	أخصص جزءًا من وقتي للمطالعة والثقافة العامة	.568**	.000
.4	أعتمد على ذاتي في حلِّ المشكلات التي تواجهني	.576**	.000
.5	أحافظ على هدوئي وضبط نفسي في المواقف الصعبة	.698**	.000
.6	أشعر بالانزعاج عندما يحكم الآخرون عليَّ حكمًا خاطئًا	.500**	.000
.7	أجتهد من أجل تحقيق أهدافي	.572**	.000
.8	أحرص على الالتزام بمواعيدي مع الآخرين	.455**	.001
.9	أسمح للآخرين بالتدخل في شئوني الخاصة	.460**	.001
.10	أتحمل مسؤولية أيّ عمل أقوم به	.434**	.002

*** الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 =α.**

*** * الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة α=0.01.**

يوضّح الجدول السابق معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "المسؤولية الشخصية" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادقًا لما وُضع لقياسه.

جدول (4.18):

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "المسؤولية الدينية والأخلاقية" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	أحاول أن أكون بعيدًا/بعيدةً عن مشكلات الناس	.592**	.000
.2	أبادر بالتبرع بالدم لإنقاذ حياة شخص ما	.304*	.032
.3	أساعد زملائي من الصمّ أو المكفوفين	.611**	.000
.4	أصلي في الأوقات المحددة للصلاة	.598**	.000
.5	أنزعج من الانتقادات السلبية المتكررة للآخرين	.478**	.000
.6	أكون سعيدًا/ةً عندما أقوم بإصلاح ذات البين	.519**	.000
.7	أعتذر للشخص الذي أُخطئ بحقه	.579**	.000
.8	أتبرع لصالح صندوق الطالب المحتاج	.433**	.002
.9	أقدم النصيحة للآخرين بشكل مستمر	.430**	.002
.10	التزم بقوانين الجامعة والمجتمع من حولي	.640**	.000
.11	أخصص جزءًا من وقتي لقراءة ما تيسّر من القرآن الكريم	.458**	.001

*** الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 =α.**

*** * الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة0.01= α**

يوضّح الجدول السابق معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "المسؤولية الدينية والأخلاقية" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha=0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول (4.19):

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "المسؤولية الاجتماعية" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	أحرص دومًا أن أكون شخصًا اجتماعيًا	.655**	.000
.2	أشارك الآخرين في مناسباتهم المختلفة	.713**	.000
.3	أكون سعيدًا/ةً بمشاركة الآخرين في الأعمال التطوعية	.490**	.000
.4	أحرص على الاتصال والتواصل مع الآخرين	.660**	.000
.5	أفضّل الأعمال الجماعية عن الأعمال الفردية	.683**	.000
.6	أستطيع تكوين علاقات بكل سهولة ويسر	.363**	.010
.7	أكون سعيدًا/ةً عندما يُطلب مني تنظيم أية فعالية	.529**	.000
.8	أحرص على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية	.795**	.000
.9	أحافظ على نظافة جامعتي ومجتمعي.	.408*	.048

*** الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 =α.**

*** * الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01=α.**

يوضح الجدول السابق معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " المسؤولية الاجتماعية " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادقًا لما وضع لقياسه.

جدول (4.20):

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "المسؤولية الوطنية" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	ألعب دورًا هامًا في المحافظة على أمن المجتمع	.299*	.035
.2	أشارك أبناء وطني في الأنشطة والمناسبات الوطنية	.359*	.011
.3	أشجع الآخرين على المشاركة في المناسبات الوطنية	.312*	.028
.4	أفتخر بأن لي وطنًا أنتمي له	.304*	.032
.5	أحرص على قراءة كتب التاريخ عن وطني	.432**	.002
.6	أعتقد بأن متابعتي لأحوال الناس أمرٌ وطنيٌ	.385**	.006
.7	أساعد رجال الإسعاف والدفاع المدني	.532**	.000
.8	أستمع إلى أخبار العالم من حولي	.535**	.000
.9	أحترم العادات والتقاليد الوطنية الخاصة بشعبي	.369**	.008

*** الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 =α.**

*** * الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة α=0.01.**

يوضح الجدول السابق معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " المسؤولية الوطنية " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادقًا لما وضع لقياسه.

- **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات مقياس أحداث الحياة الضاغطة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

أ- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ، حيث تبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات المقياس (0.816)، وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائيا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.21):

معامل ألفا كرونباخ لمقياس المسؤولية الاجتماعية

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المسؤولية الشخصية والذاتية	10	0.707
المسؤولية الدينية والأخلاقية	11	0.703
المسؤولية الجماعية	9	0.736
المسؤولية الوطنية	11	0.741
جميع المجالات معًا	42	**0.816**

ب- طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

تم تجزئة فقرات المقياس إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman brown: معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، حيث تبين أن قيمة معامل الارتباط (0.848)، بينما تبين أن قيمة معامل الارتباط المعدل (0.917)، وهذا يدل على أن الثبات مرتفع ودال إحصائيًا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.22):

طريقة التجزئة النصفية لمقياس المسؤولية الاجتماعية

البعد	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
المسؤولية الشخصية والذاتية	0.765	0.867
المسؤولية الدينية والأخلاقية	0.791	0.883
المسؤولية الجماعية	0.675	0.806
المسؤولية الوطنية	0.701	0.824
جميع المجالات معًا	**0.770**	0.870

*تم استخدام معادلة جتمان حيث أن عدد الاسئلة الفردية لا يساوي عدد الاسئلة الزوجية

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تـم تفريـغ وتحليـل الاسـتبانة مـن خـلال برنـامج التحليـل الإحصـائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS-v25).

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- النِّسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages)؛ لوصف عينة الدراسة.

2- المتوسط الحسابي والمتوسط الحسابي النسبي.

3- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

4- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتّساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة، والعلاقة بين المتغيرات.

5- اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي 3 أم زادت أو قلّت عن ذلك. ولقد تم استخدامه للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

6- اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.

7- اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA (One Way Analysis of Variance) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.

الفصل الخامس

نتائجُ الدِّراسة ومناقشة الفروض

الفصل الخامس

نتائجُ الدراسة وعرضُها وتفسيرُها

مقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج المقاييس المستخدمة والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل المقاييس الثلاثة، وذلك بهدف التعرف الجمود الفكري وعلاقته بالتسامح والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من مقاييس الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷5= 0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح "1") وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح بالشكل التالي:

المدى = 5- 1= 4 (أعلى قيمة - أقل قيمة)

طول المدى= 4÷ 5= 1.80 (المدى / عدد الدرجات)

وتم إضافة العدد 1.80 إلى أقل درجة في المقياس وهي واحد صحيح (1) من أجل وضع الحد الأعلى

جدول (5.1):

المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية(معيار الدرجة)	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر(الموافقة)	الوزن
من 1.00- 1.80	من 20% - 36 %	قليلة جداً	1
من 1.81- 2.60	أكبر من 36% - 52 %	قليلة	2
من 2.61-3.40	أكبر من 52% - 68 %	متوسطة	3
من 3.41-4.20	أكبر من % 68-84 %	كبيرة	4
من 4.21-5	أكبر من % 84-100 %	كبيرة جداً	5

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثة درجة التوافر حسب المحك المعتمد في الدراسة.

تساؤلات الدراسة:

التساؤل الأول: ما مستوى الجمود الفكري لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا التساؤل؛ قامت الباحثة باستخدام بعض الإحصاءات الوصفية " المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي" للتعرف على مستوى الجمود الفكري لدى طلبة الجامعات الفلسطينية العاملة في قطاع غزة ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.2):

المتوسطات والوزن النسبي ونتائج اختبار لكل فقرة من فقرات مجال الجمود الفكري

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي	قيمة T	القيمة الاحتمالية
#	**الجمود الفكري**	**3.70**	**0.32**	**73.9**	**43.1**	**.000**

يوضح الجدول السابق أيضًا أن الوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي (3.70) وأن الوزن النسبي يساوي (73.9%) وقيمة اختبار T تساوي (43.1) وأن القيمة الاحتمالية تساوي (0.00) لذلك يعتبر مجال (**الجمود الفكري**) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة α=0.05، مما يدل على أن هناك موافقة كبيرة وذلك حسب المحك المعتمد في الدراسة.

ولتحديد مستوى الجمود لدى طلبة الجامعات الفلسطينية محل الدراسة بشكل أدق تم اعتماد معيار للمقياس من خلال تقسيم درجات المقياس إلى خمس مستويات كما هو موضح في الجدول (5.1)، حيث يتضح لنا من خلال هذا المعيار ودرجة الوزن النسبي أن مستوى الجمود لدى عينة الدراسة فوق متوسط، كما أظهرت النتائج الموضحة في جدول (5.2) أن 1.1% من أفراد عينة الدراسة مستوى الجمود لديهم متوسط، بينما 25.0% من أفراد العينة كان مستوى الجمود لديهم كبير، في حين 73.2% من أفراد العينة كان مستوى الجمود لديهم كبير جداً، ومما سبق يدل على أن مستوى الجمود الفكري لطلبة الجامعات الفلسطينية محل الدراسة كبير وكبير جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطالب الجامعي في ظل الظروف التي يعيشها في قطاع غزة، لاسيما الحصار الإسرائيلي، والحروب المتتالية، والانقسام الداخلي، حيث انعكست هذه الظروف الصعبة التي يعيشها الإنسان الفلسطيني في قطاع غزة على نمط شخصيته، وطريقة تفكيره، فزاد الجمود الفكري.

التساؤل الثاني: ما مستوى التسامح لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا التساؤل؛ قامت الباحثة باستخدام بعض الإحصاءات الوصفية " المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي" للتعرف على مستوى التسامح لدى طلبة الجامعات الفلسطينية العاملة في قطاع غزة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.3):

يوضح المتوسطات والوزن النسبي ونتائج اختبار لكل فقرة من فقرات مجال التسامح

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي*	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	التسامح الحزبي / السياسي	3.80	0.51	76.1	30.9	0.00	3
.2	التسامح الفكري	3.72	0.40	74.3	34.8	0.00	5
.3	التسامح الديني	3.82	0.58	76.3	27.3	0.00	2
.4	التسامح الاجتماعي	3.74	0.36	74.8	40.1	0.00	4
.5	التسامح الجنسي	3.97	0.48	79.5	39.2	0.00	1
.6	مقياس التسامح الكلي للابعاد	3.92	0.52	78.4	34.3	0.00	-

*يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (5) ثم ضرب الناتج في 100

تبين النتائج الموضحة في الجدول (5.3) أن المتوسط الحسابي لمقياس التسامح بشكل عام يساوي 3.92 بانحراف معياري 0.52، وبذلك فإن الوزن النسبي 78.4%، وهذا يعني أن مستوى التسامح لدى طلبة الجامعات الفلسطينية محل الدراسة 78.4% وهذا يعني ان درجة التسامح كبيرة حسب المحك المعتمد بالدراسة.

ولتحديد مستوى التسامح لدى طلبة الجامعات الفلسطينية محل الدراسة بشكل أدق تم اعتماد معيار للمقياس من خلال تقسيم درجات المقياس إلى خمس مستويات كما هو موضح في الجدول(A)،حيث يتضح لنا من خلال هذا المعيار ودرجة الوزن النسبي أن مستوى التسامح

لدى عينة الدراسة فوق متوسط، كما أظهرت النتائج الموضحة في شكل (5.2) أن 11.1% من أفراد عينة الدراسة مستوى التسامح لديهم متوسط، بينما 75.7 % من أفراد العينة كان مستوى التسامح لديهم كبير، في حين 13.2% من أفراد العينة كان مستوى التسامح لديهم كبير جدا ، ومما سبق يدل على أن مستوى التسامح لطلبة الجامعات الفلسطينية محل الدراسة فوق المتوسط **وتعزو الباحثة ذلك** إلى الطالب الجامعي في قطاع غزة يعيش في مجتمع مسلم، حيث الصحوة الدينية الكبيرة، والدين الإسلامي يحث على التسامح والعفو عند المقدرة. وبما أن التنشئة الاجتماعية لها دور كبير في غرس الصفات الحميدة والأخلاق السامية عند الفرد في الأسرة التي يعيش فيها، وبالتالي يؤدي إلى وجود مستوى كبير في التسامح.

التساؤل الثالث: ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا التساؤل؛ قامت الباحثة باستخدام بعض الإحصاءات الوصفية " المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي" للتعرف على مستوى التسامح لدى طلبة الجامعات الفلسطينية العاملة في قطاع غزة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.4):

يوضح المتوسطات والوزن النسبي ونتائج اختبار (T) لكل فقرة من فقرات "مجال المسؤولية الاجتماعية"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	المسؤولية الشخصية	3.93	0.44	78.6	41.5	000	4
.2	المسؤولية الدينية والأخلاقية	4.29	0.46	85.8	54.3	000	1
.3	المسؤولية الجماعية	4.13	0.66	82.6	33.2	000	2
.4	المسؤولية الوطنية	4.05	0.62	81.0	33.0	000	3
.5	المسؤولية الاجتماعية	4.10	0.44	82.0	48.8	.000	-

يوضح الجدول السابق أيضًا أن الوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي (4.10) وأن الوزن النسبي يساوي (82%) وقيمة اختبارT تساوي (48.8) وأن القيمة الاحتمالية تساوي (0.00) لذلك تعتبر مجال **(المسؤولية الاجتماعية)** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة α=0.05، مما يدل على أن هناك موافقة كبيرة وذلك حسب المحك المعتمد في الدراسة.

ولتحديد مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية محل الدراسة بشكل أدق تم اعتماد معيار للمقياس من خلال تقسيم درجات المقياس إلى خمس مستويات كما هو موضح في الجدول (5.1)، حيث يتضح لنا من خلال هذا المعيار ودرجة الوزن النسبي أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى عينة الدراسة فوق متوسط، كما أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (5.1)، أن 8.7% من أفراد عينة الدراسة مستوى الجمود لديهم متوسط، بينما 41.8% من أفراد العينة كان مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم كبير، في حين 49.5% من أفراد العينة كان مستوى الجمود لديهم كبير جداً، ومما سبق يدل على أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لطلبة الجامعات الفلسطينية محل الدراسة كبير وكبير جدا. **وتعزو الباحثة ذلك** إلى أن الطالب الجامعي في ظل الظروف الحياتية التي يعيشها والتي يمر بها كل أبناء الشعب الفلسطيني، وما يتعرض له من ضغوطات صعبة متمثلة في الانقطاع المتكرر للكهرباء، والنقص الحاد في الوقود، وما ينتج عنه من آثار سلبية على الوضع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وبالتالي فإن تعرض الأفراد لنفس الظروف والمعاناة، يؤدي إلى وجود مستوى كبير في المسؤولية الاجتماعية عند الطلبة في الجامعات الفلسطينية.

- **نتائج اختبار t لمجالات الدراسة**

يوضّح الجدول التالي نتائج اختبار t لمتوسط واحد لجميع مجالات الدراسة، وكذلك إيجاد الوسط الحسابي والوزن النسبي.

جدول رقم (5.5)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي ونتائج اختبار t لمتوسط واحد

	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الترتيب
الجمود الفكري	**3.70**	**0.32**	**73.9**	**43.1**	**.000**	**3**
التسامح الحزبي/السياسي	3.80	0.51	76.1	30.9	.000	-
التسامح الفكري	3.72	0.40	74.3	34.8	.000	-
التسامح الديني	3.82	0.58	76.3	27.3	.000	-
التسامح الاجتماعي	3.74	0.36	74.8	40.1	.000	-
التسامح الجنسي	3.97	0.48	79.5	39.2	.000	-
التسامح	**3.81**	**0.33**	**76.2**	**48.5**	**.000**	**2**

	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الترتيب
المسؤولية الشخصية	3.93	0.44	78.6	41.5	.000	-
المسؤولية الدينية والأخلاقية	4.29	0.46	85.8	54.3	.000	-
المسؤولية الجماعية	4.13	0.66	82.6	33.2	.000	-
المسؤولية الوطنية	4.05	0.62	81.0	33.0	.000	-
المسؤولية	**4.10**	**0.44**	**82.0**	**48.8**	**.000**	**1**

يوضح الجدول السابق أن المجال الخاص بالمسؤولية الاجتماعية حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي 82%، في حين أن المجال الخاص بالتسامح حصل على المرتبة الثانية من بين المجالات وبوزن نسبي 76.2%، وأن المجال الخاص بالجمود الفكري حصل على المرتبة الثالثة وبوزن نسبي 73.9%.

فرضياتُ الدراسة:

الفرضيّة الأولى:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α0.05>) بين الجمود الفكري وبين التسامح والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام مُعامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين المتغيرين، حيث كانت نتائج الاختبار كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (5.6):

يوضح نتائج الاختبار على الفرضية الأولى

المحور	الإحصاءات	التسامح	المسؤولية الاجتماعية
الجمود الفكري	معامل الارتباط (R)	0.188**	0.305**
	قيمة المعنوية (Sig)	0.00	0.00
	حجم العينة (N)	**380**	**380**

****دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.01.**

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون، حيث تبين من خلال هذا الاختبار أنه يوجد علاقة طردية **بين الجمود الفكري ومقياس التسامح**، حيث كانت

قيمة معامل الارتباط بيرسون تساوي R=0.188 وقيمة sig=0.00 وهذا دال إحصائيًا عند مستوى معنوية (α=0.05) بمعنى أن الزيادة في الجمود الفكري يقابلها زيادة في مقياس التسامح. كذلك نلاحظ أنه يوجد علاقة طردية **بين الجمود الفكري ومقياس المسؤولية الاجتماعية**، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون تساوي R=0.305 وقيمة sig=0.00 وهذا دال إحصائيًا عند مستوى معنوية (α=0.05) بمعنى أن الزّيادة في الجمود الفكري يقابلها زيادة في المسؤولية الاجتماعية، **وتعزو الباحثة** ذلك إلى أن العلاقة بين الجمود الفكري ومقياس المسؤولية الاجتماعية هي علاقة طردية، فكلما زاد الجمودُ الفكري، كلما زادت المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة. وهذا إن دلَّ على شيء إنما يدل على طبيعة البيئة التي يعيشها جميع الطلاب، وخصوصًا في ظلِّ الحصار والضغوط النفسية التي يعيشها الطلبة في قطاع غزة، الأمر الذي ينعكس على الطلبة في زيادة الجمود الفكري لديهم، وزيادة مسؤولياتهم الاجتماعية تجاه أنفسهم والآخرين، سواء الأسرة أو المجتمع أو الأصدقاء أو الزملاء؛ مما يدلُّ على أن الطلبة الفلسطينيين لديهم إحساسٌ عالٍ بالمسؤولية أكثر من باقي الطلبة في الشعوب الأخرى، وأيضًا العلاقة ما بين الجمود الفكري والتسامح علاقة طردية، فكلما زاد الجمودُ، كلما زاد التسامح؛ وذلك لأن جميع الطلبة يعيشون في البيئة الفلسطينية الغالب والمسيطر عليها سمةُ وصفة التسامح أكثر من باقي الدول الأخرى، وهذه نتيجة طبيعية للطلبة في قطاع غزة أن لديهم مستوى عاليًا من التسامح يزيدُ بزيادة الجمود الفكري المكون لديهم نتيجة العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية والدينية والتنشئة الاجتماعية التي تربّوا عليها، حيث تتفق هذه الدراسة مع دراسة (سلامة، 2017م) ودراسة (ميرة، 2015م) ودراسة (عليان، 2014م) ودراسة (الصراف، 2011م).

الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات آراء المبحوثين حول الجمود الفكري تُعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية: (الجنس، الجامعة، الكلية، المستوى الدراسي).

تم استخدام اختبار "T لعينتين مستقلتين" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وهو اختبار معلمي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات. كذلك تم استخدام اختبار "التباين الأحادي" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذا الاختبار معلمي يصلح لمقارنة 3 متوسطات أو أكثر، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5.7):

يوضح اختبار الفروق– البيانات الديمغرافية

البيانات الشخصية	فئات المتغير	اسم الاختبار	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
الجنس	ذكر	اختبار t لعينتين مستقلتين	3.67	1.9	0.06
	أنثى		3.73		
الجامعة	الإسلامية	تحليل التباين الأحادي(ANOVA)	3.69	0.174	0.84
	الأزهر		3.69		
	الأقصى		3.71		
الكلية	الآداب	تحليل التباين الأحادي(ANOVA)	3.71	4.31	0.002
	تربية		3.79		
	تكنولوجيا		3.65		
	علوم		3.59		
	تخصص آخر		3.69		
المستوى الدراسي	الأول	تحليل التباين الأحادي(ANOVA)	3.64	3.71	0.012
	الثاني		3.71		
	الثالث		3.69		
	الرابع		3.81		
	مقبول		3.73		
	جيد		3.66		
	جيد جدًا		3.75		
	ممتاز		3.87		

من النتائج الموضحة بالجدول السابق للجمود الفكري، لم تظهر أية فروق إحصائية من الذكور والإناث، حيث كانت قيمة sig أكبر من 0.05، قيمة الاختبار تساوي 0.9 وهذا غير دال إحصائيًا. كذلك نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول الجمود الفكري لدى طلبة الجامعات: (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) حيث كانت قيمة sig أكبر من 0.05 وقيمة الاختبار 0.84 وهذا غير دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05. كذلك يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول الجمود الفكري تعزى لمتغير الكلية، حيث كانت قيمة sig تساوي 0.002 وقيمة الاختبار تساوي 4.31 وهذا دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05، ولمعرفة لصالح من كان هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار المقارنات LSD حيث أظهر هذا الاختبار وجود

فرق معنوي بين كلية الآداب والعلوم لصالح كلية الآداب، بمعنى أن الجمود الفكري لدى طلبة كلية الآداب أكثر منه في كلية العلوم، كذلك أظهر وجود فروق في كلية التربية والتكنولوجيا لصالح كلية التربية، كذلك أظهر هذا الاختبار وجود فرق معنوي بين كلية التربية والعلوم لصالح التربية بمعنى أن طلاب كلية التربية كانت درجة الجمود الفكري لديهم أكبر من كلية العلوم.

بمعنى أن طلاب كلية التربية يتميزون بوجود جمود فكري أكبر من باقي الكليات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن وجود بعض الأسباب التي أدّت بطلبة كلية التربية إلى الميل للجمود الفكري بشكلٍ ملفتٍ وواضحٍ بسبب بعض العوامل الذاتية والاجتماعية والثقافية والسياسية ذات الصلة بالمحيط وظروف الطّلبة الحياتية، حيثُ إن هذه العوامل التي يعجز فيها الطلبة عن الوصول إلى أدلة منطقية تؤدي إلى أوهام وتحليلات في التفكير، وربما يرجع ذلك أيضًا إلى المناهج التي تدرس في كلية التربية، والتي لها نمطٌ واحدٌ في جميع الجامعات الفلسطينية؛ لذلك فإن طلبة الكلية التربية يتميزون بوجود الجمود الفكري لديهم أكثر من باقي الطلبة من الكليات المختلفة؛ نتيجةً للأسباب والعوامل السابقة التي ذُكرت، وتتفقُ هذه الدراسة مع دراسة (سلامة، 2017م) ودراسة (الجبوري، 2016م) ودراسة (ميرة، 2015م) ودراسة (القللي، 2012م) ودراسة (القططي، 212م) ودراسة (الصراف، 2011م).

كما يوضّح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول الجمود الفكري يعزى لمتغير المستوى الدراسي في الجامعة، حيث كانت قيمة sig تساوي 0.012 وقيمة الاختبار تساوي 3.71 وهذا دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05 ولمعرفة لصالح من كان هذا الفرق فقد تم استخدام اختبار المقارنات LSD حيث أظهر هذا الاختبار وجود فروق معنوية بين المستوى الأول والمستوى الرابع لصالح المستوى الرابع، بمعنى أن الجمود الفكري لطلبة المستوى الرابع كان أكبر منه للمستوى الأول، كما أظهر هذا الاختبار وجود فرق معنوي بين طلبة المستوى الرابع والمستوى الثالث لصالح المستوى الرابع أيضًا، بمعنى أن طلاب المستوى الرابع أظهروا مستوى عاليًا من الجمود الفكري، **وتعزو الباحثة** هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المستوى الرابع لديهم جمود فكري أكثر من طلبة المستوى الثالث بسبب المفاهيم والأفكار المرتبطة بالاتجاهات السياسية والثقافية والاجتماعية، والتي تكونت لديهم بشكل أكبر من طلبة المستوى الثالث بفعل العمر، حيث إن عمر طلبة المستوى الرابع أكبر من عمر طلبة المستوى الثالث، وبالتالي فإنّ المفاهيم والأفكار والخبرات لديهم أكثر بكثير من طلبة المستوى الثالث، إضافة إلى العوامل الحياتية التي عاشها طلبة المستوى الرابع أكثر من طلبة المستويات الأقل في جميع النواحي، سواء الثقافية أو الاجتماعية أو السياسية ... إلخ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سلامة، 2017م) ودراسة (القللي، 2012م).

الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات آراء المبحوثين حول التسامح تُعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية: (الجنس، الجامعة، الكلية، المستوى الدراسي).

تم استخدام اختبار "T لعينتين مستقلتين" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهو اختبار معلمي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات، كذلك تم استخدام اختبار "التباين الأحادي" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذا الاختبار معلمي يصلح لمقارنة 3 متوسطات أو أكثر، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5.8):

يوضح اختبار الفروق – البيانات الديمغرافية

البيانات الشخصية	فئات المتغير	اسم الاختبار	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
الجنس	ذكر	اختبار t لعينتين مستقلتين	3.83	1.42	0.156
	أنثى		3.79		
الجامعة	الإسلامية	تحليل التباين الأحادي(ANOVA)	3.81	3.402	.034
	الأزهر		3.87		
	الأقصى		3.76		
الكلية	الآداب	تحليل التباين الأحادي(ANOVA)	3.76	2.08	0.08
	تربية		3.87		
	تكنولوجيا		3.74		
	علوم		3.79		
	تخصص آخر		3.83		
المستوى الدراسي	الأول	تحليل التباين الأحادي(ANOVA)	3.78	0.47	0.701
	الثاني		3.83		
	الثالث		3.82		
	الرابع		3.82		
	مقبول		3.79		
	جيد		3.83		
	جيد جدًا		3.85		
	ممتاز		3.70		

يوضح الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول التسامح وبين الجنس: (ذكر، أنثى) حيث كانت قيمة الاختبار تساوي 1.42 وقيمة sig تساوي 0.156 وهي أكبر من 0.05.

كذلك نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التسامح والجامعات: (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) حيث كانت قيمة الاختبار تساوي 3.402 وقيمة sigتساوي 0.034 وهي أقل من 0.05 وهذا دال إحصائيًا، ولمعرفة لصالح من إذا كان هناك فرق، تم استخدام اختبار المقارنات LSD حيث أظهر هذا الاختبار فروقًا بين جامعة الأزهر وجامعة الأقصى لصالح طلبة جامعة الأزهر، بمعنى أن التسامح لطلبة الأزهر كان أكبر منه لطلبة جامعة الأقصى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن طلبة جامعة يتمتعون بنسبةٍ عالية من التسامح أكثر من باقي الجامعات؛ نظرًا لطبيعة العوامل الديمغرافية والظروف المعيشية التي يعيشونها، حيثُ إن طلبة جامعة الأزهر يتمتعون بحريةٍ كبيرةٍ داخل الحرم الجامعي في شتّى المجالات، سواءً في التعاملات مع المدرسين، أو تعاملات الطلبة مع زملائهم، أو غيرهم؛ وذلك بسبب الانفتاح الذي يعيشون فيه سواءً بالجامعة من حضور محاضرات مختلطة، وسواء بظروف حياتهم الأُسرية المتميزة بالانفتاح والحرية، وهذه النتيجة واضحة لدى طلبة جامعة الأزهر، أنهم حصلوا على أعلى درجة على مقياس التسامح، حيث إن تلك النتيجة تتفق مع دراسة (جاسم، 2018م) ودراسة (المحاسنة، 2017م) ودراسة (الجبوري، 2014م).

كذلك يوضّح الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء المبحوثين حول مقياس التسامح يعزى لمتغير الكلية حيث كانت قيمة sig تساوي 0.08 وقيمة الاختبار تساوي 2.08 وهذا غير دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05.

كما يوضح الجدول السابق أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول مقياس التسامح يعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث كانت قيمة الاختبار تساوي 0.47 وقيمة sig تساوي 0.701 وهذا غير دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05.

كما يوضح الجدول السابق أيضًا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول مقياس التسامح يعزى لمتغير الوضع الاقتصادي، حيث كانت قيمة الاختبار تساوي 1.33 وقيمة sig تساوي 0.256 وهذا غير دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05.

الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات آراء المبحوثين حول المسؤولية الاجتماعية تُعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية: (الجنس، الجامعة، الكلية، المستوى الدراسي).

تم استخدام اختبار "T لعينتين مستقلتين" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهو اختبار معلمي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات. كذلك تم استخدام اختبار "التباين الأحادي" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذا الاختبار معلمي يصلح لمقارنة 3 متوسطات أو أكثر، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5.9):

يوضح اختبار الفروق – البيانات الديمغرافية

البيانات الشخصية	فئات المتغير	اسم الاختبار	المتوسط الحسابي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
الجنس	ذكر	اختبار t لعينتين مستقلتين	4.07	1.52	0.123
	أنثى		4.14		
الجامعة	الإسلامية	تحليل التباين الأحادي(ANOVA)	4.10	0.424	0.654
	الأزهر		4.07		
	الأقصى		4.12		
الكلية	الآداب	تحليل التباين الأحادي(ANOVA)	4.17	6.22	0.00
	تربية		4.20		
	تكنولوجيا		3.86		
	علوم		4.10		
	تخصص آخر		4.11		
المستوى الدراسي	الأول	تحليل التباين الأحادي(ANOVA)	3.94	9.44	0.00
	الثاني		4.10		
	الثالث		4.17		
	الرابع		4.27		
	مقبول		4.08		
	جيد		4.11		
	جيد جدًا		4.12		
	ممتاز		4.52		

يوضح الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول المسئولية الاجتماعية والجنس، حيث كانت قيمة الاختبار تساوي 1.52 وقيمة sig تساوي 0.123 وهذا غير دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05.

كما يوضح الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول مقياس المسئولية الاجتماعية من جهة وبين الجامعة، حيث كانت قيمة الاختبار تساوي 0.424 وقيمة المعنوية sig تساوي 0.654 وهذا غير دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05.

كما نلاحظ أيضًا من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول مقياس المسئولية الاجتماعية والكلية، حيث كانت قيمة الاختبار تساوي 6.22 والقيمة المعنوية sig تساوي 0.00 وهذا دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.05 ولمعرفة لصالح من كان هذا الفرق تم استخدام اختبار المقارنات LSD حيث تبين من خلال هذا الاختبار أنه يوجد فرق معنوي بين كلية التربية وكلية التكنولوجيا لصالح كلية التربية، كذلك يوجد فرق بين كلية الآداب وكلية التكنولوجيا لصالح كلية الآداب.

كما يوضح الاختبار أيضًا وجود فروق بين كلية العلوم وكلية التكنولوجيا لصالح كلية العلوم، بمعنى أن طلبة كلية التكنولوجيا حصلت على أقل متوسط حول المسئولية الاجتماعية وهي التي أدت إلى ظهور الفروق الإحصائية بين كلية التكنولوجيا وباقي الكليات، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية وطلبة كلية الآداب أكثر من طلبة كلية العلوم وكلية التكنولوجيا، ويرجع ذلك لأن طالب الآداب والتربية يقع عليه مسؤوليات كثيرة، وأولها فهم وحفظ المناهج الصعبة التي يدرسونها داخل كلياتهم، أما المسؤولية الأخرى فتتمثل في العبء المُلقى على عاتقهم بعد التخرج والعمل بشهاداتهم داخل المدارس أو الجامعات أو المؤسسات في المجالات العلمية التربوية، وتوصيل المعلومات لدى الآخرين، بعكس طالب كلية العلوم وكلية التكنولوجيا؛ لأن المطلوب منهم الفهم فقط وليس الحفظ ككلية التربية والآداب وعملهم بعد التخرج يتمحور في مجالات محدودة، وأيضًا نظرًا لفلسفة كلية التربية وكلية الآداب في تعاملهم مع الطلبة بالحزم الواضح من أجل تخريج طالبٍ قادرٍ على ضبط الصفّ الدراسي داخل المدرسة، حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Zimmer, Carmen M.E., 2018) ودراسة (شويدح، 2016م) ودراسة (غباري، 2015م) ودراسة (شراب، 2013م) ودراسة (جابر، 2011م) كذلك يوضح الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المبحوثين حول مقياس المسئولية الاجتماعية من جهة

ومتغير المستوى الدراسي، حيث كانت قيمة الاختبار تساوي 9.44 والقيمة المعنوية sig تساوي 0.00 ولمعرفة لصالح من كان هذا الفرق المعنوي تم استخدام اختبار المقارنات LSD حيث أظهر هذا الاختبار وجود فروق بين المستوى الأول والثاني لصالح المستوى الثاني، وكذلك بين المستوى الأول والثالث لصالح المستوى الثالث، كذلك يوجد فرق معنوي بين المستوى الأول والرابع لصالح المستوى الرابع، حيث إن متوسط آراء المبحوثين حول مقياس المسئولية الاجتماعية كان يزداد بازدياد المستوى الدراسي، أي أن المستوى الدراسي الأول هو الأقل مسئولية، والمستوى الرابع هو الأكثر مسئولية اجتماعية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المستوى الأول أقل من طلبة المستوى الثاني، والثاني أقل من مستوى طلبة المستوى الثالث، والثالث أقل من مستوى طلبة المستوى الرابع، ويرجع ذلك لحجم المسؤولية التي تزيد على الطالب كلما تقدم في دراسته، بالإضافة إلى تشجيع الأهل والمدرسين والأسرة والأصدقاء والمنافسة بين الطلبة، والتفكير بالمستقبل القريب الذي ينتظرهم بعد التخرج، وهو العمل أو الوظيفة بالشهادة الجامعية، حيث إن طلبة المستوى الأول لم يشعروا بالمسؤولية كما يشعر بها طلبة المستوى الثالث والرابع، حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة(شراب،2013م) ودراسة (شويدح، 2016م).

الدراسات المقترحة:

1- دراسة أحوال وأوضاع الطلبة الجامعيين مع متغيرات جديدة في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة.

2- دراسة متغير الجمود الفكري مع متغيرات أخرى لدى الطلبة الجامعيين.

التوصيات:

- العمل على تنفيذ برامج الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة الجامعيين.
- العمل على تقديم المساعدات العينية والمادية من قبل الجامعات الفلسطينية في غزة والمؤسسات الحكومية والدولية والمحلية للطلبة الجامعيين.
- ضرورة إشراك الطلبة في البحث العلمي والدراسات المتعلقة بهم.
- إجراء دراسات تجريبية على عينة الدراسة مع متغيرات أخرى في الدراسات المقترحة.
- تصميم برامج إرشادية؛ للتخفيف من معاناة الطلبة.
- تشجيع وحثّ الباحثين على دراسة الاحتياجات والأبعاد الأخرى لهذه الفئة مع متغيرات الدراسة الأخرى.

الصُّعوبات التي واجهت الباحثة أثناء الدراسة:

نظرًا لأهمية الموضوع، إلا أنني واجهت العديد من الصعوبات من الناحية العلمية والعملية، فموضوع الطلبة الجامعيين موضوع حساسٌ جداً، حيث يصعُب على الباحث ما يلي:

- دراسة الموضوع، لأنه يمسُّ فئةً مهمة في المجتمع نتيجة الصراع المتمثل بالاحتلال الإسرائيلي والانقسام البغيض.
- قلة المصادر والمراجع الأكاديمية في دراسة متغيرات الدراسة، والدراسات المتعلقة بالطلبة الجامعيين؛ نظراً للمستجدات والأحداث المستمرة في غزة.
- العامل الجغرافي في توزيع الطلبة في شتى محافظات غزة، الأمر الذي أنهك الباحثة في تطبيق أدوات الدراسة.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.**

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، تامر. (2016). النمذجة البنائية للتسامح النفسي في علاقته بكل من العرفان وعوامل الشخصية الخمس الكبرى والهناء الذاتي لدى طلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي*، (46)، جمهورية مصر العربية، مصر.

أحمد، بدرية. (1989). *العلاقة بين المسئولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى طلاب الثانوية العامة: دراسة تربوية*، (4)، ج(17)، جامعة القاهرة، مصر.

أحمد، مصطفى. (2015). دور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في تنمية ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، *12*(39)، مصر.

أحمد، مهند. (2007). *التسامح والتعصب، الحوار المتمدن*، (2090)، موقع إلكتروني: http://www.ahewar.org

الأسمري، شريفة. (2007). العنف ضد المرأة حالات إجرام مشينة ومسيئة للمجتمع، *مجلة الرياض*، (14080)، الشبكة العالمية المعلوماتية (الإنترنت).

الإمارة، أسعد. (2005). اللاعنف والتسامح قمة التوازن النفسي، *مجلة النبأ*، ع(75)، موقع إلكتروني: ps://annabaa.org/nbahome/nba75/012.htm.

البداينة، ذياب. (2011). قيم التسامح في مناهج التعليم الجامعي، *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، *27*(53)، السعودية.

البعلبكي، ردينة. (2018). المسئولية الدولية في حماية المدنيين،(*رسالة ماجستير غير منشورة*).

بغدادي، محمد. (2008). حدود التسامح وعوائقه في الفلسفة الغربية الحديثة، *مجلة علوم إنسانية*، (36)، تونس.

بو هريرة، أبو الفتوح. (2015). قيم المواطنة وعلاقتها بتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي – دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة – (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

التيه، نادية. (1993). المسئولية الاجتماعية ووجهة الضبط، دراسة على عينة من التلميذات في مرحلة التعليم المتوسط، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

جاسم، ندوى. (2018). التسامح وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، *بحث منشور في مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (57)، جامعة بغداد، العراق.

جاكريجا، كيتا. (2016). المناهج التعليمية ودورها في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم العالي، *دراسة أجنبية في مجلة العلوم النفسية والتربوية*، جامعة السلطان زين العابدين، ماليزيا.

جامبولكسي، جيرالدج. (2001). *التسامح أعظم علاج على الإطلاق*، ترجمة: نيل والشي، ط1، الرياض، السعودية: مكتبة جرير.

الجبوري، حميد. (1997). المسئولية الاجتماعية لدى أبناء الريف والمدينة، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، كلية الآداب، جامعة بغداد، بغداد.

الجبوري، راضي؛ وحافظ، ارتقاء. (2016). أسلوب الدجماتية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية الجامعة الإسلامية*، (40)، العراق.

الجبوري، مناف. (2014). التسامح الفكري وعلاقته بالتماسك الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، *بحث منشور في مجلة لأراك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، (6)، جامعة واسط.

الجرجاني، الشريف علي. (1985). *التعريفات*، تحقيق: إبراهيم الإبياري، ط1، بيروت: دار الكتاب العربي.

الجرجاوي، زياد. (2010). *القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستيان*، ط2، غزة، فلسطين: مطبعة الجراح.

الجندي، أنور. (1981). *معالم التاريخ الإسلامي المعاصر*، (د. ط)، القاهرة: دار الاعتصام.

جون دكت. (2000). *علم النفس الاجتماعي والتعصب*، تعريب: إبراهيم، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

الحارثي، زايد. (1995). المسئولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة العربية وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة مركز البحوث التربوية*، (7)، جامعة قطر.

الحسن، يوسف. (2015). *أسئلة الهوية والتسامح وثقافة الحوار*، ط1، دبي: مكتبة دار الصدى للصحافة والنشر والتوزيع.

حسين، هناء. (2010). التسامح في الديانات السماوية، *أعمال مؤتمر الأديان السنوي الأول لسنة 2009*، مطبعة النهار الجديد، بغداد.

حنفي، حسن. (1993). *التعصب والتسامح*، ط1، بيروت، لبنان: أمواج للطباعة والنشر.

حيا لله، حمدي. (1977). *الأخلاق ومعيارها*، (د. ط)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخرايشي، سليمان. (2008). *ثقافة التلبيس (6) مصطلح التسامح*، شبكة صيد الفوائد الإسلامية، موقع إلكتروني: http://www.saaid. net

خليل، زينة. (2006). اضطراب الشخصية الوسواسية وعلاقته بالتفكير الجامد،(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

الخميس، أسماء عبد الله. (1409هـ). برامج رعاية المسنين ودور الخدمة الاجتماعية فيها بمدينة الرياض، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية الآداب.

الخميسي، السيد سلامة. (1993). تربية التسامح الفكري صيغة تربوية مقترحة لمواجهة التطرف، *مجلة التربية المعاصرة*، *10*(26)، جمهورية مصر العربية.

الخيال، افتخار كنعان. (1994). أثر الإرشاد التربوي في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة المتوسطة،(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

درار، محمد. (1996). *كتاب الدين بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان*، ط1، مكتبة السعادة.

دلول، آلاء. (2018). المناخ الأسري وعلاقته بالتسامح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة،(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الدليمي، حسن. (1989) قياس المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في مرحلة ما بعد الحرب، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، كلية الآداب، جامعة بغداد.

الدوسري، أماني. (2011). العلاقة بين الجمود الفكري والمسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

رحماني، الزهرة. (2014). تأثير أبعاد المسؤولية الاجتماعية على الأداء المالي للمؤسسة الاقتصادية دراسة حالة المؤسسة الوطنية للأشغال في الآبار – حاسي مسعود – ورقلة للفترة (2000–2013)، (*رسالة ماجستير غير منشورة*).

زقزوق، محمود. (2003). التسامح في الإسلام، *مجلة التسامح للدراسات الفكرية والإسلامية*، (1)، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عمان.

الزمزمي، محسن. (2007). *التسامح في القرآن الكريم*، شبكة الحوار نت الإعلامية، منتدى الحوار الإسلامي، التسامح في القرآن الجزء الأول، موقع إلكتروني: http://www.alhiwar.net

زهران، حامد. (1984). *علم النفس الاجتماعي*، ط5، عالم الكتب.

زهران، حامد. (2000). *الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية*، (د. ط)، دار عالم الكتب.

زيدان، محمد. (1979). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*، ط1، القاهرة: دار الشرق.

سلامة، ثريا؛ وغباري، ثائر. (2015). التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية، بحث منشور *في المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *12*(122016).

سلامة، صابر. (2017). الجمود الفكري وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم والاتجاه نحو التحديث لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة،(*رسالة ماجستير غير منشورة*).

سلمان، محمد. (2015). التربية على التسامح لدى الفصائل الفلسطينية لمواجهة تداعيات الانقسام الداخلي، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *23*(4)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السندي، محمد. (1990). التوافق الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية السعودية في الريف والحضر،(*رسالة دكتوراه غير منشورة*)، كلية التربية، جامعة ين شمس.

السيد، عبد الحليم. (1980). *الأسرة وإبداع الأبناء*، (د. ط)، القاهرة: دار الثقافة للتأليف والنشر.

السيقلي، محمد صالح. (2012). مدى تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقيمة التسامح وتصور مقترح لإثرائها،(*رسالة ماجستير غير منشورة)*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شراب، عبد الله. (2013). فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*، جامعة عين شمس، القاهرة.

شريف، أشرف. (2003). *برنامج مقترح باستخدام الأنشطة التربوية لتنمية سلوك المسئولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة*، (د. ط)، (د. ن).

شقير، زينب؛ وعبد العال، تحية. (2013). إسهامات البطالة في تحقيق الأمن النفسي والتسامح لدى طلاب الدراسات العليا، دراسة وصفية تنبؤية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *1*(43) السعودية.

شلق، الفضل. (1993). *الأمة والدولة*، ط1، بيروت: دار المنتخب.

الشمري، هادي. (2014). *المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية وعلاقتها بالوعي الوقائي الاجتماعي*، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

الشمري، هادي. (2015). العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وثقافة التسامح لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، (*رسالة ماجستير غير منشورة*).

الشهري، حاسن. (2006). مستوى الانغلاق الفكري (الدجماتية) لمعلمي ومعلمات مراحل التعليم العام الرسمي في المدينة المنورة، *رسالة التربية وعلم النفس*، (27).

شويدح، أيوب. (2016). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الأيتام بمعهد الأمل بغزة،(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشيخ، خليل. (2003). حديث التسامح، كلمة سواء، *مجلة التسامح للدراسات الفكرية والإسلامية*، ع(1)، سلطنة عمان، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية.

صالح، قاسم. (2000). التفكير الاضطهادي وعلاقته بأبعاد الشخصية،(*رسالة دكتوراه غير منشورة*)، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

ضيافي، نوال. (2010). المسؤولية الاجتماعية للمؤسسة والموارد البشرية، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

طاحون، حسين. (1990). تنمية المسئولية الاجتماعية، دراسة تجريبية،(*رسالة دكتوراه غير منشورة*)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الطهراوي، جميل. (2005). الاتجاهات التعصبية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية في إطار عملية السلام،(*رسالة دكتوراه غير منشورة*)، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد الله، معتز. (1989). *الاتجاهات التعصبية*، (د. ط)، الكويت: دار المعرفة.

عبد المختار، محمد. (2004). العلاقة بين الجمود وتقدير الذات لدى عينة مصرية وعمانية، *دراسات نفسية*، *14* (3).

عثمان سيد. (1979). *المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: دراسة نفسية تربوية*، (د. ط)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عثمان، السيد. (1996). *التحليل الأخلاقي للشخصية المسلمة*، (د. ط)، القاهرة.

عثمان، سيد. (1973). *مقياس المسئولية الاجتماعية واستعمالاته*، 13(2)، الكويت، عالم الفكر.

عثمان، سيد. (1986) *المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: دراسات نفسية تربوية*، (د. ط)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العجلة، محمد. (2012). المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالصراع النفسي وتوكيد الذات لدى أرامل شهداء حرب الفرقان في محافظات غزة،(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، الجامعة الإسلامية، غزة.

علوان، عبد الله. (1980). *معالم الحضارة في الإسلام وأثرها في النهضة الأوربية*، (د. ط)، بيروت: دار السلام.

علي، أنعام الهاشمي. (2014). التسامح والعقائدية درب طويل من التضحيات، *مجلة تسامح*، ع(44)، مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، فلسطين.

علي، نبيل. (2001). الدجماطيقية وعلاقتها بالمسؤولية لدى طلبة الجامعة بمحافظات غزة، *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، الجامعة الإسلامية، غزة.

عليان، وفاء. (2014). الجمود الفكري وقوة الأنا وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، جامع الأزهر، غزة.

عواد، محمد. (2003). منطلقات التسامح عند الفلاسفة المسلمين، *مجلة التسامح للدراسات الفكرية والإسلامية*، (1)، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عمان.

عواد، محمد. (2003). *منطلقات التسامح وإشكالية المرجعية في الخطاب العربي*، المستقبل العربي، (224)، دمشق.

عـودة، ياسـر. (2014). المشـاركة السياسـية (الاتجـاه والممارسـة) وعلاقتهـا بالمسـؤولية الاجتماعيـة وتـأثير الأقران لـدى طلبـة جامعـة القـدس المفتوحـة،(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، الجامعة الإسلامية، غزة.

غانم، محمد. (2009). المساندة الاجتماعية المدركة وعلاقتها بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى المسنين المقيمين في إيواء الدولة، *مجلة الدراسات العربية في علم النفس*، *1*(3)، مصر.

فتح الباب، عصام. (2003). مقياس تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الجماعات اللَّاصفية، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، ج2، (14)، جامعة حلوان.

الفقي، إبراهيم. (2009). *قوة الحب والتسامح*، (د. ط)، مصر: دار اليقين للنشر والتوزيع.

الفوزان، غادة. (2016). حالات غياب الأب وعلاقتها بمستوى القلق والشعور بالتسامح، (*رسالة ماجستير غير منشورة)*، المملكة العربية السعودية.

قاسم، جميل. (2008). فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية،(*رسالة ماجستير غير منشورة)*، الجامعة الإسلامية، غزة.

قاسم، قاسم. (2014). *التسامح المغني*، ط1، القاهرة: دار عين الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

القحطاني، ثابت محمد صالح. (1995). *محاضرات في بناء الاستبان*، (د. ط)، مكة المكرمة، السعودية: جامعة أم القرى.

القحطاني، حسين. (2007). التدين وعلاقته بالجمود الفكري (الدجماتية) لدى طلبة كلية المعلمين لمدينة تبوك، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة مؤتة، الأردن.

القرضاوي، يوسف. (2008). *ثقافة التسامح عند المسلمين*، إسلام أون لاين online..net http://www.islam

القططي، وليد. (2012). فعالية برنامج إرشادي لخفض درجة الجمود الفكري لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة،(*رسالة دكتوراهغير منشورة)*، جامعة القاهرة.

القللي، محمد. (2012). فعالية برنامج إرشادي على بعض سمات الشخصية الدجماتية من طلاب الجامعة،(*رسالة دكتوراه غير منشورة*)، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

أبو كوش، يوسف. (2012). السمات القيادية والمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب المشاركين وغير المشاركين في جماعات النشاط الطلابي،(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، الجامعة الإسلامية، غزة.

كيرة، تيسير. (1988). المسئولية الاجتماعية وبعض سمات الشخصية،(*رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة الزقازيق، كلية التربية ببنها.

اللاذقاني، محي الدين. (2004). *التسامح والتعصب في فكر رواد عصر النهضة المجهضة*، جريدة العرب الدولية، الشرق الأوسط، (9201).

أبو ماجن، أحمد. (2016). *مقالة في فن التسامح الإنساني*، موقع الزمان، موقع إلكتروني: www.azzaman.com/AZZAMAN?p=146290.

مجمع اللغة العربية. (1965). *المعجم الوسيط*، ط2، جمهورية مصر العربية: مكتبة الشروق.

المحاسنة، أحمد. (2017). مدى شيوع سمة التسامح لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بأنماط تعلقهم، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *11*(1)، سلطنة عمان.

محفوظ، محمد. (2004). التسامح وجذور اللاتسامح، معنى التسامح وآفاق السلم الأهلي، مجموعة دراسات فلسفة الدين، *مجلة قضايا إسلامية معاصرة*، (29-28)، بغداد، وبيروت.

محمد، صلاح الدين عبد القادر. (2001). تفسير وتنمية المسئولية الاجتماعية دراسات ميدانية، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر.

ابن مسكويه، أحمد. (1982). *تهذيب الأخلاق*، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

مشرف، ميسون. (2009). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة،(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، الجامعة الإسلامية، غزة.

المطيري، عدنان. (2015). ثقافة التسامح والتعايش في الأديان السماوية، *مجلة كلية الآداب*، جامعة بغداد، العراق، (112).

ابن منظور. (1979). *لسان العرب*، (د. ط)، القاهرة، دار المعارف للنشر.

مهدي، ناصر؛ وجابر، محمود. (2011). "دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها" دراسة ميدانية مقارنة بين جامعتي حلوان (ج. م. ع)،(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، وجامعة الأزهر، غزة.

ميرة، أمل؛ وعبد الله، منى. (2015). التفكير الدوجماتي عند طلبة جامعة بغداد، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العراق.

الميلاد، زكي. (2007). *الإسلام والاصطلاح الثقافي*، (د. ط)، المملكة العربية السعودية: دار أطياف للنشر والتوزيع، القطيف.

ناصر، محمد. (2006). *التربية الأخلاقية*، (د. ط)، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

النجار، يحيى؛ وأبو غالي، عطاف. (2017). دور التعليم العالي في تعزيز قيم التسامح من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، سلسلة العلوم الإنسانية، *مجلة جامعة الأقصى*، *21*(1).

نزال، وصفي وآخرون. (2011). *أثر المسؤولية الاجتماعية على الميزة التنافسية لشركة الاتصال الفلسطينية من وجهة نظر العملاء* (حالة دراسية لشركة جوال).

نوري، خديجة. (2015). اجترار الغضب وعلاقته باحتمالية التسامح لدى طلبة الجامعة، *مجلة آداب البصرة*، (38)، العراق.

نيكولسون، بيرت. (1992). *التسامح كمثال أخلاقي، في كتاب التسامح بين الشرق والغرب*، ط1، بيروت: دار الساقي.

وطفة، علي. (2004). *المضامين الإنسانية في مفهوم التسامح*، جريدة الأسبوع الأدبي، (913)، دمشق.

وطفة، علي؛ والراشد، صالح أحمد. (2005). *التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربي*، (د. ط)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

وهبة، مراد. (1999). *المعجم الفلسفي*، ط3، (د. ن).

اليازجي، ندرة. (2001). *السمات العامة للإنسان المثقف الحضاري*، مكتبة معابر الإلكترونية، الإصدار الثاني، موقع إلكتروني: http://www.maaber.org.

اليونسكو (UNESCO). *منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة*، وثيقة إعلان اليونسكو حول التسامح، المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة والعشرين، باريس، فرنسا.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Adler, A.,(1929):PROBLEMS OF NEUROSIS,new York,harper torch books,1964

Allport (1960): Personality: Apsychological Inter pretation. London

Allport ,G.(1958). The Nature of prejudice. Gardencity, New York.

Bandura. A. (1983). Psychological mechanism of aggression. In R. G. Geen. and E. I. Donnerstein (Eds.). Aggression: theoretical

Berkowitz and kemmeth,G.,(1988),letterman, the traditional socially responsible

Berry, J. & Kalin, R.(1995). Multicultural and Ethnocentrism. In Canada Canadian Journal of Behaivioural. Vol.(27)

Breen, W. E., Kashdan, T. B., Lenser, M. L., & F. D.(2010). Gratitude and forgiveness, Convergence and divergence on self-report and informant ratings. Personality and individual Differences,(49),932-937.

CALISKANH. and SAGLAMH.I (2012). AStudy on the Development of the Tendency to Tolerance Scale and an Analysis of the Tendencies of Primary School Students to Tolerance Through Certain Variables. Educational Sciences: Theory & Practice – 12 (2) [Supplementary Special Issue] • Spring • 1440-1445.

Chan, D. W.(2013). Subjective well- being of Hong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. Teaching and Teacher Education, (32), p22-30

Chattopadhyay, Prithviraj (2003): Can dissimilarity lead to positive out comes? The influence of open verses closed mind, Journal of Organizational Behavior, Vol. 24, Issue 3, PP. 295- 312

Datu, J.A.D.(2014). Forgiveness, gratitude and subjective well- being among Filipino adolescents. International Journal for the Advancement of Counselling, (36), 262-273.

Davies, Martin V. (2005): Dogmatism and the distinctiveness of opposite vs. different cognitive system: Release from proactive inhibition for shifts within and between dimensions of meaning. Journal of Research in Personality, Vol. 39, PP. 574- 591.

Fromm,e (1947):man for himself green-wich Fawcett publications tnc.1967

Goldstein. J. (1980). Social Psychology. New York: Academic press.

Grand dictionnaire encyclopedique Larousse (G.D.E.L) V. 10>> P.10275. Larousse p,1985 Librarie Larousse.

G. D. E. L. Boltair ,(1985). Dictionnaire encyclopedique Larousse V. (10),. 10275, larousse, Librarie Larousse

Hamilton,L. (1981). Cognitive Processesin Stereotyping and Intergroup Behaviour. Hill Sdale, Erbium, New. Jersy.

Hoffman. M. (1963). Parent Discipline and the Child Consideration for Other. Journal of Child Development. Vol. (34).

Jefferies,V.&Ransford, E. (1980). Social Stratification, U.S.A.,Journal of Development of Affect. Plenumpress, New York.

Lalande Andre- Vocabularier technique et critique de la philosophie volume -P.U.F-4eme edition, 1997, p.1133.

Leyden. W. (1965). *Jolin Locke and Essayson the Law of the Nature. Weldington*. New York

Lina Gómez & Aileen Pujols ،Yanitzary Alvarado ،Lucely Vargas(2015) Social Responsibility in Higher Educational Institutions: An Exploratory Study

Macaskill, A., & Denovan, A. (2014). Assessing psychological health: The contribution of psychological strengths. British ,Journal Of Guidance & Counselling, (42), 320-337

Martin, D.& Morris, A. (1982). Relationship of the scores on the to lerance scale of the Jakson personality inventory of those on Rokeach's docmatism scals,Journal of Educationally and psychological Measurment. Vol. (42).

Marx, G. (1970). Civil Disorder and Agents of Social Control. Journal of Social Issues. Vol.(26).

Mehrabian. A. & Epstein. N. (1972). A measure of Emotion Empathy. Journal of Personality. Vol. (40

Rebar, A. (1985). The Penguin Dictionary of Psychology, Britain, Penguin Book.

Rogers (1954)

Rogers, G.(1957). The Necessary and Sufficient Candilions of Therapeutic Personality Change. Journal of Consuliting Psychology vol.

Sears. D. (1985). Social Psychology. 5th (ED). Prentice- Hall. London.

Sillamy، N. (1999) Dictionary psychological larousse، paris.

Strong, s(1968) ; counseling, An inter personel in fluence process, journel of counseling psychology, V01.15 >

Sullivan, H (1953) ; the interpersonel thory of psychiatry, Helen swick perry.

Watson. P. (1973). Psychology and Race. Aldine Publishing Company.

Zimmer, Carmen M.E (2018) Circle time check-ins in secondary schools: a classroom approach to improving students' social responsibility

الملاحق

ملحق رقم (1): أسماء المحكمين

م	المحكم	مكان العمل
1-	أ. د. عبد الفتاح عبد الغني الهمص	الجامعة الإسلامية
2-	د. أنور عبد العزيز العبادسة	الجامعة الإسلامية
3	د. جميل عطية الطهراوي	الجامعة الإسلامية
4	أ. د. عايدة شعبان صالح	جامعة الأقصى
5	د. إيمان مصطفى اللدعة	جامعة الأقصى
6	د. تغريد محمد عبد الهادي	جامعة الأقصى
7	د. وفاء جميل عابد	جامعة الأقصى
8	د. باسم علي أبو كويك	جامعة الأزهر
9	د. محمد محمد عليان	جامعة الأزهر

ملحق رقم (2): رسالة إلى المحكمين

الجامعـــــــة الإســـــــلامية – غـــــــزة
عمــادة البحــث العلمــي والدراســات العليــا
كليـــــــــــــــــة التربيـــــــــــــــــة
قســـــــــم علـــــــــم الـــــــــنفس

رسالة إلى المحكمين

الأستاذ الدكتور الفاضل ..... المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**الجمود الفكري وعلاقته بالتسامح والمسؤولية الاجتماعية لدي طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة**" وذلك للحصول على درجة الماجستير في الصحة النفسية المجتمعية. ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة المسؤولية الاجتماعية، حيث ستوجه إلى طلبة الجامعات في محافظات غزة، وهذه الدراسة بإشراف الأستاذ الدكتور/ **محمد وفائي علاوي الحلو**، أستاذ الصحة النفسية بالجامعة الإسلامية.

وتعرف الباحثة التعريف الإجرائي للمسؤولية الاجتماعية بأنها: شعور الفرد بالواجبات المكلف بها والمنوطة به وهي الالتزام الذاتي نحو الجماعة، وهي التي تشمل الاهتمام بالآخرين والتعاون معهم من أجل النهوض بالمجتمع، وتتضمن المسؤولية الشخصية والمسؤولية الجماعية والمسؤولية الدينية والأخلاقية والمسؤولية الوطنية.

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبانة، فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية، علمًا بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي:

مناسبة	غير مناسبة

مع خالص الشكر والتقدير
والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحثة

ملحق رقم (3)

مقياس المسئولية الاجتماعية في صورته الأولية (إعداد الباحثة)

أولاً: المسئولية الشخصية (الذاتية):

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: "شعور الطالب بأنه يؤدي العمل المطلوب منه ويلتزم بواجباته في الوقت المحدد، وأنه يتحمل نتائج تصرفاته وأفعاله تجاه نفسه والآخرين والمجتمع على أكمل وجه".

م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
1	أشعر بالانزعاج عندما أقصر في واجباتي الجامعية			
2	ألتزم بالوقت الذي أخصصه للدراسة			
3	أخصص جزءًا من وقتي للمطالعة والثقافة العامة			
4	أعتمد على ذاتي في حل مشكلاتي			
5	أقوم بمساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم			
6	أحافظ على هدوئي وضبط نفسي في كل المواقف			
7	أشعر بالانزعاج عندما يحكم الآخرون حكمًا خاطئًا			
8	أجتهد من أجل تحقيق أهدافي دومًا			
9	أحرص دومًا على الالتزام بمواعيدي مع الآخرين			
10	لا أسمح للآخرين بالتدخل في شؤوني الخاصة			
11	أتحمل مسؤولية أيّ عمل أقوم به			
ثانيًا: المسئولية الدينية والأخلاقية: **وتعرفها الباحثة إجرائيا:** "قيام الطالب بالسلوك القويم والتزامه بأوامر الله ونواهيه في حديثه وعمله، ومراعاته لمكارم الأخلاق في تعامله مع الآخرين من حوله ومع البيئة المحيطة به".				
1	أحاول أن أكون بعيدًا /ةً عن مشكلات المجتمع			
2	إذا طلب مني التبرع بالدم لإنقاذ شخص لا أتردد			
3	أقوم بمساعدة زملائي من الصم والمكفوفين			
4	أقوم للصلاة متى سمعت الآذان			
5	أنزعج من الانتقادات السلبية للآخرين			
6	أكون سعيدًا/ةً عندما أقوم بإصلاح ذات البين			
7	إذا أخطأت بحق أحد الأشخاص أقوم بالاعتذار			

م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
	له			
8	أقوم بالتبرع للفقراء والمساكين والمحتاجين			
9	أقدم النصيحة للآخرين بشكل مستمر			
10	ألتزم بقوانين الجامعة والمجتمع من حولي			
11	أخصص جزءًا من وقتي لقراءة ورد من القرآن يوميًا			
ثالثًا: المسئولية الجماعية				
وتعرفها الباحثة إجرائيًا: "شعور الطالب بأنه يقوم بواجباته والتزاماته المطلوبة منه اتجاه الآخرين (الأسرة– الجيران– الأصدقاء) بالإضافة إلى المحافظة على حقوقهم وعدم الإضرار بالممتلكات العامة".				
1	أحرص دومًا على أن أكون شخصًا اجتماعيًا			
2	أشارك الآخرين في جميع المناسبات			
3	أكون سعيدًا/ةً بمشاركة الآخرين في الأعمال التطوعية			
4	أحرص دومًا على الاتصال والتواصل مع الآخرين			
5	أقدم المساعدة للآخرين إذا طلب مني ذلك			
6	أفضل الأعمال الجماعية عن الأعمال الفردية			
7	باستطاعتي تكوين علاقات بكل سهولة ويسر			
8	أحرص على المشاركة في البرامج المجتمعية			
9	أكون سعيدًا/ةً عندما يطلب مني تنظيم أية فعالية			
10	أحرص دومًا على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية			
11	أحافظ على نظافة جامعتي ومجتمعي.			
رابعًا: المسؤولية الوطنية				
وتعرفها الباحثة إجرائيًا: "شعور الطالب بأنه يقوم بواجباته والتزاماته المطلوبة منه نحو الوطن وفهمه للمشكلات والقضايا التي تخص الوطن".				
1	أقوم بمساعدة رجال الشرطة في الحفاظ على الأمن			
2	أقوم بالمشاركة في الطقوس الوطنية			
3	مشاركتي في المناسبات الوطنية ذو قيمة عالية			
4	أعتبر خدمة الوطن واجبًا على كل شخص			

م	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
5	شعوري بالانتماء للوطن يشعرني دومًا بالفخر			
6	أحرص على قراءة كتب التاريخ بشكلٍ كبيرٍ			
7	متابعتي لأحوال الناس أمرٌ وطنيٌّ			
8	أقوم بمساعدة رجال الإسعاف والدفاع المدني			
9	أستمع إلى أخبار العالم من حولي			
10	أحترم العادات والتقاليد الوطنية الخاصة بفلسطين			
11	أحرص دومًا على شراء الكتب السياسية			

ملحق رقم (4)

المسؤولية الاجتماعية بالصورة النهائية

مقياس المسئولية الاجتماعية في صورته النهائية (إعداد الباحثة)

البعد الأول: المسئولية الشخصية (الذاتية)						
رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بالانزعاج عندما أقصر في واجباتي الجامعية					
2	ألتزم بالوقت الذي أخصصه للدراسة					
3	أخصص جزءًا من وقتي للمطالعة والثقافة العامة					
4	أعتمد على ذاتي في حل المشكلات التي تواجهني					
5	أحافظ على هدوئي وضبط نفسي في المواقف الصعبة					
6	أشعر بالانزعاج عندما يحكم الآخرون عليَّ حكمًا خاطئًا					
7	أجتهد من أجل تحقيق أهدافي					
8	أحرص على الالتزام بمواعيدي مع الآخرين					
9	أسمح للآخرين بالتدخل في شئوني الخاصة					
10	أتحمل مسؤولية أيّ عمل أقوم به					
البعد الثاني: المسئولية الدينية والأخلاقية						
رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحاول أن أكون بعيدًا/بعيدةً عن مشكلات الناس					
2	أبادر بالتبرع بالدم لإنقاذ حياة شخص ما					
3	أساعد زملائي من الصم أو المكفوفين					
4	أصلي في الأوقات المحددة للصلاة					
5	أنزعج من الانتقادات السلبية المتكررة للآخرين					
6	أكون سعيدًا/ةً عندما أقوم بإصلاح ذات البين					
7	أعتذر للشخص الذي أُخطئ بحقه					
8	أتبرع لصالح صندوق الطالب المحتاج					
9	أقدم النصيحة للآخرين بشكل مستمر					
10	ألتزم بقوانين الجامعة والمجتمع من حولي					
البعد الثالث: المسئولية الجماعية						

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحرص دومًا أن أكون شخصًا اجتماعيًا					
2	أشارك الآخرين في مناسباتهم المختلفة					
3	أكون سعيدًا/ةً بمشاركة الآخرين في الأعمال التطوعية					
4	أحرص على الاتصال والتواصل مع الآخرين					
5	أفضل الأعمال الجماعية عن الأعمال الفردية					
6	أستطيع تكوين علاقات بكل سهولة ويسر					
7	أكون سعيدًا/ةً عندما يطلب مني تنظيم أية فعالية					
8	أحرص على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية					
9	أحافظ على نظافة جامعتي ومجتمعي.					
البعد الرابع: المسؤولية الوطنية						
رقم الفقرة	**الفقرة**	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**أبداً**
1	ألعب دورًا هامًا في المحافظة على أمن المجتمع					
2	أشارك أبناء وطني في الأنشطة والمناسبات الوطنية					
3	أشجع الآخرين على المشاركة في المناسبات الوطنية					
4	أفتخر بأن لي وطناً أنتمي له					
5	أحرص على قراءة كتب التاريخ عن وطني					
6	أعتقد بأن متابعتي لأحوال الناس أمرٌ وطنيٌّ					
7	أساعد رجال الإسعاف والدفاع المدني					
8	أستمع إلى أخبار العالم من حولي					
9	أحترم العادات والتقاليد الوطنية الخاصة بشعبي					

شكراً على حسن تعاونكم،،

الباحثة

ملحق رقم (5)

مقياس التسامح

م	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	البعد الأول **التسامح الحزبي/التنظيمي/السياسي**					
1	أقبل العمل مع أفراد التنظيمات الأخرى					
2	أكَوِن صداقات مع أفراد مختلفين معي حزبيًا					
3	أقبل أن أنتخب حزبًا مخالفًا عن حزبي إذا وجدته أصلح للحكم					
4	أؤيد أبناء حزبي سواءً كانوا على حق أو باطل					
5	أشارك المعارضين لي حزبياً في الفعاليات التي يقدموها لخدمة المجتمع					
6	أتقبل الحركات السياسية جميعها					
7	أتقبل الطرف الآخر رغم اختلاف قناعته السياسية					
8	أقبل وجود دستور يشمل جميع أطياف الوطن					
9	تربطني علاقات إيجابية مع أفراد يختلفون معي سياسيًا					
10	أرى أنه من الضروري أن يكون لكل مواطن الحق في إبداء رأيه في القضايا السياسية					
11	أختار المرشح في أي انتخابات وفقًا لكفاءته ومؤهلاته وبغض النظر عن انتمائه أو تياره السياسي					
12	يحق للمرأة الفلسطينية التواجد في الانتخابات السياسية					
	البعد الثاني **التسامح الفكري**					
1	أتقبل وأحترم من يخالفني الرأي					
2	أتقبل انتقاد أي شخص لأفكاري					
3	أتقبل وجود المجموعات الثقافية المختلفة في البلد الذي أعيش فيه					
4	أفرض آرائي على الآخرين ولا أحترم آرائهم					
5	أتواصل مع أشخاص من فئات ثقافية وفكرية غير الفئة التي أنتمي إليها					
6	أعترض على حديث أي شخص من فئات ثقافية					

	وفكرية غير الفئة التي أنتمي إليها					
7	أعترض على حديث أي شخص يحمل أفكارًا تشددية أو عنصرية اتجاه فئة من فئات المجتمع					
8	أقبل الذهاب لرحلة تنظمها جماعة تختلف عني فكريًا إذا ما دعيت لها					
9	أتقبل آراء الآخرين مهما اختلفوا مع آرائي					
10	أشجع الآخرين على الحوار واحترام الرأي والرأي الآخر					
البعد الثالث **التسامح الديني**						
1	أتقبل وأحترم الآراء والمعتقدات والعادات الدينية للأديان المختلفة عن ديني					
2	أعتقد أن الجميع سواسية في الإنسانية والتعامل الطيب					
3	أهنئ المسيحيين بأعيادهم الدينية بكل ود واحترام وتقبل					
4	أعتقد أن الصداقة مع الآخر لا تتوقف على ديانته وإنما على أخلاقه الحميدة					
5	أتقبل التعايش بين الأديان وأتجنب التعصب الديني					
6	أرفض ادعاء الجماعات الدينية المتطرفة والمتشددة					
7	أعتقد أن العلاقات الاجتماعية يجب أن تقتصر على أبناء الدين الواحد					
8	أتواصل مع أشخاص من طوائف دينية غير الطائفة التي أنتمي اليها					
9	من حق المسيحيين أن يحصلوا على نفس الحقوق التي يحصل عليها المسلمون.					
البعد الرابع **التسامح الاجتماعي**						
1	أقبل الزواج من غير بلدتي الأصلية					
2	أتقبل جميع فئات المجتمع بغض النظر عن المستوى الاجتماعي (غني، فقير، متوسط)					
3	أقبل زواج أختي لشاب ذي خلق ودين من عائلة فقيرة					

4	أحترم وأتقبل عادات وتقاليد زملائي المختلفة عني اجتماعيًا					
5	أحترم حرية الآخرين في اختيارهم للباسهم حتى إن اختلفوا مع لباسي					
6	أتقبل الذهاب لحضور حفلٍ لا يناسب معتقداتي إذا ما دعيت إليه					
7	أقبل صداقة الأفراد الأقل مني مكانة اجتماعية					
8	أرفض الانضمام لمسابقة تضم أفراد أقل مني مكانة اجتماعية					
9	أدعو إلى التقبل الاجتماعي ونبذ التعصب بين جميع طبقات المجتمع					
10	يضايقني حصول شخص على منصب مرموق من طبقة اجتماعية غير طبقتي					
11	أساند الطبقات الاجتماعية المتدنية بأي عمل يخدمهم					
12	أتعاطف مع جاري الغني عند خسارته لأمواله					
13	أتجنب مصادقة أبناء الفئات الاجتماعية الأخرى					
البعد الخامس **التسامح الجنسي (الجنس)**						
1	أحترم الجنس الآخر					
2	أحترم وأتقبل إبداع المرأة وأُؤمن به					
3	أقبل أن تأخذ أختي حقها كاملًا بالميراث					
4	أقبل العمل مع أفراد الجنس الآخر والتحاور معهم					
5	أحترم اختيار المرأة للباسها سواء كان شرعيًا أو غير ذلك					
6	أتقبل حرية اختيار المرأة لزوجها المستقبلي					
7	أقبل أن تكون رئيسة عملي امرأة					
8	أحترم رأي أخي / أختي دائمًا وأتقبله حتى لو كنت غير مقتنع / ة					
9	أقبل المشاركة بمظاهرة تناصر المرأة وتطالب بالمساواة بينها وبين الرجل					
10	أقبل أن ترشح المرأة في الانتخابات كالرجل تمامًا					
11	أقبل الزواج من فتاة حاصلة على درجة علمية أعلى					

	مني					
12	أعارض أن تسافر أختي للدراسة الجامعية خارج البلاد					
13	أوافق أن تتولى المرأة مناصب عليا في الدولة					

ملحق رقم (6)

مقياس الجمود الفكري

رقم	العبارات	موافقة قوية جداً	موافقة قوية	موافقة ضئيلة	معارضة ضئيلة	معارضة قوية	معارضة قوية جداً
1	تختلف بشدة المبادئ والقيم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا.						
2	أعتقد أن مبدأ الشورى يقوده الناس الأذكياء.						
3	أؤمن بحرية الرأي ولكن ليس للجميع.						
4	مهاجمة الأفراد الذين لديهم نفس معتقداتنا خطأ كبير.						
5	يجب على الفرد أن يحذر من الأفكار النابعة من مجتمعه أكثر من الوافدة إليه.						
6	يكون الفرد أكثر معرفة بمعتقداته ومبادئه من تلك التي لا يؤمن بها.						
7	لكي أعرف ما يحدث حولي فإنني أستعين بالمسؤولين.						
8	قبل إصدار الأحكام على الأحداث أستمع لآراء الناس(المهمين أو القادة).						
9	أفضل الأصدقاء هم الذين يشبهونني في المبادئ والأفكار والمعتقدات.						
10	حاضرنا كله شقاء وتعاسة وأملنا في المستقبل كبير.						
11	أحيانًا حتى يحقق الفرد هدفه فعليه أن يغامر ليكسب كل شيء أو ليخسر كل شيء.						
12	كثير من الناس لا يفهمون حقيقة المشكلات الاجتماعية والخلقية.						
13	معظم الناس لا يعرفون فيما تكون						

رقم	العبارات	موافقة قوية جداً	موافقة قوية	موافقة ضئيلة	معارضة ضئيلة	معارضة قوية	معارضة قوية جداً
	مصلحتهم.						
14	من طموحاتي الخاصة أن أصبح فردًا عظيمًا.						
15	لو فكرنا في بناء الحضارة الإنسانية لوجدناهم قلة من المفكرين العظماء.						
16	أكره بعض الأفراد بسبب مبادئهم وآرائهم المعلنة.						
17	الفرد بدون مبدأ لا يستحق الحياة.						
18	هناك فلسفة واحدة صحيحة (طريقة وأسلوب الحياة).						
19	يصبح للحياة طعم ومعنى عندما يكرس الفرد وقته لمبدأ أو فكرة.						
20	في موضوع العقيدة أو الدين نحن لا نقبل ولا نهادن الذين يختلفون معنا.						
21	عندما يهتم الفرد بسعادته الخاصة فقط يصح أنانيًا.						
22	دمي يغلي عندما أرى فردًا يرفض الاعتراف بخطئه.						
23	الفرد الذي يفكر في سعادته الخاصة أولًا لا يستحق الاحتقار.						
24	معظم الأفكار التي تنشر لا تستحق مجرد الورق الذي تطبع عليه.						
25	الإنسان بمفرده مخلوق عاجز ضعيف.						
26	العالم الذي نعيش فيه موحش مخيف.						
27	هناك نوعان من الناس نوع مع الحق ونوع ضد الحق.						
28	معظم الناس لا يلعنون أو يدينون الآخرين.						
29	أود أن أجد شخصًا يساعدني في حل						

رقم	العبارات	موافقة قوية جداً	موافقة قوية	موافقة ضئيلة	معارضة ضئيلة	معارضة قوية	معارضة قوية جداً
	مشكلاتي.						
30	من الطبيعي أن يشعر الفرد بالخوف من المستقبل.						
31	الأعمال المطلوبة كبيرة جدًا ولكن الوقت لها قليل جدًا.						
32	عندما أنفعل في المناقشة من الصعب عليَّ أن أتوقف						
33	أكرر ما أقوله في المناقشة عدة مرات لأطمئن بأن غيري يفهمني.						
34	لا أستمع إلى ما يقوله الآخرون في المناقشات الحامية.						
35	أن يموت الفرد بطلًا أفضل من أن يعيش جبانًا.						
36	من ضرورات الحياة قيام الفرد بعمل هام.						
37	لو أعطيت لي الفرصة لقمت بعمل شيء مفيد للعالم.						

ملحق رقم (7)
تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب عميد كلية التربية هاتف داخلي: 2400

الرقم Ref: ج س غ/63/
التاريخ Date: 04 صفر 1440هـ / 13 أكتوبر 2018م

الأخ الأستاذ الدكتور/ نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية بجامعة الأقصى حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع: تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم كلية التربية تحياتها، يرجى التكرم بالعلم أن الطالبة/ علوية سعدي وادي برقم جامعي 220160441 مسجلة ضمن طلبة الماجستير في كلية التربية تخصص- صحة نفسية مجتمعية، وخطتها بعنوان:

" الجمود الفكري وعلاقته بالتسامح والمسؤولية الاجتماعية لدي طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة"

يرجي التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه في الحصول على إحصائية بأعداد طلبة الجامعة، وتصنيفهم حسب الجنس، والسماح لها بتطبيق استبانة دراستها على الفئة المستهدفة من طلبة المستويين الأول، والرابع بجامعتكم الموقرة، وذلك بهدف البحث العلمي فقط.

والله ولي التوفيق،،،

عميد كلية التربية

أ. د. محمد أبو شقير

* صورة لـ: للملف.

+97082644400 +97082644800 public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps iugaza iugaza mediaiug iugaza
P.O Box 108, Rimal,Gaza,Palestine ص.ب 108 الرمال . غزة . فلسطين

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب عميد كلية التربية هاتف داخلي: 2400

ج س غ/63/ الرقم: Ref:
04 صفر 1440هـ
13 أكتوبر 2018م التاريخ: Date:

الأخ الأستاذ الدكتور/ نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية بجامعة الأزهر-غزة حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع: تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم كلية التربية تحياتها، يرجى التكرم بالعلم أن الطالبة/ **علوية سعدي وادي** برقم جامعي 220160441 مسجلة ضمن طلبة الماجستير في كلية التربية تخصص- صحة نفسية مجتمعية، وخطتها بعنوان:

" الجمود الفكري وعلاقته بالتسامح والمسؤولية الاجتماعية لدي طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة"

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه في الحصول على إحصائية بأعداد طلبة الجامعة، وتصنيفهم حسب الجنس، والسماح لها بتطبيق استبانة دراستها على الفئة المستهدفة من طلبة المستويين الأول، والرابع بجامعتكم الموقرة، وذلك بهدف البحث العلمي فقط.

والله ولي التوفيق،،،

عميد كلية التربية

أ. د. محمد أبو شقير

* صورة لـ: للملف.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب عميد كلية التربية هاتف داخلي: 2400

الرقم Ref: ج س غ/63/
التاريخ Date: 04 صفر 1440هـ
13 أكتوبر 2018م

الأخ الأستاذ الدكتور/ سالم حلس حفظه الله،
نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع: تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم كلية التربية تحياتها، يرجى التكرم بالعلم أن الطالبة/ **علوية سعدي وادي** برقم جامعي 220160441 مسجلة ضمن طلبة الماجستير في كلية التربية تخصص- صحة نفسية مجتمعية، وخطتها بعنوان:

" الجمود الفكري وعلاقته بالتسامح والمسؤولية الاجتماعية لدي طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة"

يرجي التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه في الحصول على إحصائية بأعداد طلبة الجامعة، وتصنيفهم حسب الجنس، والسماح لها بتطبيق استبانة دراستها على الفئة المستهدفة من طلبة المستويين الأول، والرابع بالجامعة الإسلامية، وذلك بهدف البحث العلمي فقط.

والله ولي التوفيق،،،

عميد كلية التربية

أ. د. محمد أبو شقير

* صورة لـ: للملف.

Ref:

Date:

الرقم: ق.ت/ع/045

التاريخ: 2018/10/15م.

عمادة القبول والتسجيل
Admission & Registration Deanship

الأخ الأستاذ الدكتور/ محمد أبو شقير حفظه الله ،،،

عميد كلية التربية – الجامعة الإسلامية ،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

الموضـــوع: تسهيل مهمة طالب الماجستير / علوية سعدي وادي

تهـديكم عمـادة القبـول والتـسجيل أجمـل تحياتهـا، وبنـاءً علـى خطـابكم رقم ج س غ /63/ بخصوص تسهيل مهمة الطالب علوية سعدي وادي المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص صحة نفسية مجتمعية للحصول على إحصائية بأعداد طلبة كليات الجامعة المسجلين في الفصل الأول 2019/2018؛ نفيدكم علماً بما هو مطلوب حسب ما هو موضح في الجدول التالي:

م	المستوى	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
1-	الأول	1624	1917	3541
2-	الثاني	972	1785	2757
3-	الثالث	803	1355	2158
4-	الرابع	484	985	1469
5-	الخامس	68	114	182
6-	السادس	35	24	59
	المجمـــوع	3986	6180	10166

ملاحظة/ الإحصائية المذكورة بأعداد الطلبة حتى تاريخه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،

مدير القبول والتسجيل

الأستاذة/ روضة حمدي جعرور

15/10/2018

القبول والتسجيل – جامعة الأزهر – غزة – Admission and Registration – AL-AZHAR UNIVERSITY - GAZA

نسخة لـ:
- الملف.

عدنان/ مراسلات عام 2018

Gaza - Palestine
P. O. Box: 1277
Tel: +970 8 2641885
+970 8 2641886
Fax:+970 8 2641888
E-mail: alazhar@alazhar-gaza.edu
www.alazhar.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية بغزة
The Islamic University of Gaza

الرقم ..... Ref

التاريخ ..... Date

عدد طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية المسجلين للفصل الأول للعام 2018-2019			
المستوى	طالبات	طلاب	مجموع
1	2849	1969	**4818**
2	1646	1150	**2796**
3	2079	1216	**3295**
4	1564	930	**2494**
5	143	152	**295**
مجموع	**8281**	**5417**	**13698**

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine Tel: + 970 (8) 264 4400 هاتف: Fax: + 970 (8) 264 4800 فاكس: ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps