المملكة العربية السُّعودية
وزارة التعليم
جامعة القصيم
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

تقويم مقرر الاجتماعيات في التعليم الثانوي(نظام المقررات) في ضوء تضمينه لقيم التسامح

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة بكلية التربية بجامعة القصيم

إعداد الطالب:
خالد بن ناصر البطاح
الرقم الجامعي ٣٦١١٠٠٣٤٢

إشراف
الدكتور/عبد الحميد صبري عبد الحميد جاب الله
أستاذ مناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية المشارك

العام الجامعي١٤٣٩هـ /٢٠١٨م

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of education

Qassim University

College of Education

Department of Curriculum and Teaching Methods

Evaluation of the educational secondary stage social course (courses system) concerning its content from forgiveness values

Thesis submitted to complete the requirements for obtaining a master's degree in the curriculum and general teaching methods, Faculty of Education, Qassim University

BY:

Khalid bin Nasser Al–Battah

361100342

Supervised by:

Dr. Abdelhamid Sabry Abdel Hamid Gaballah
Professor of Curriculum and Teaching Methods Social Studies Co

2017–2018

مستخلص الدِّراسة

عنوان الدراسة: تقويم مقرر الاجتماعيات في التعليم الثانوي (نظام المقررات) في ضوء تضمينه لقيم التسامح

هدفت هذه الدراسة تقويم كتاب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية (نظام المقررات) في ضوء تضمينه لقيم التسامح، وتقديم وحدة دراسية تتضمن قيم التسامح اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية. ومجتمع الدراسة الذي تعرَّضَت له تمثل في كتاب الاجتماعيات للصف الأول الثانوي في طبعة ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، نظام المقررات، وعينة الدراسة شملت الأهداف والمحتوى والأشكال والأنشطة المضمنة في كتاب الاجتماعيات، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل محتوى كتاب الاجتماعيات للكشف عما فيه من قيم التسامح، وعمل مقارنة لقيم التسامح المعدة مسبقا، وبالتالي محاولة فهم المشكلة وتقديم المقترح لحلها.

وقد أعد الباحث أداة الدراسة المتمثلة في قائمة بقيم التسامح اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، التي ينبغي تضمينها مقرر الاجتماعيات لهذه المرحلة، تم عرضها على السادة المحكمين لتقويم وتحكيم القائمة، بعد عملية التحكيم تم تحويلها لبطاقة معيارية، وإعدادها في شكل بطاقة تحليل محتوى كتاب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج: ١- هناك تفاوتا في نسب توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات، وتراوحت نسب توافر قيم التسامح في مجالاتها الرئيسة ما بين ٩.٣٤% في حالة التسامح الاجتماعي ومظاهره وبين ٣٤.٠٩% في حالة التسامح السياسي ومظاهره، ٢- أعلى قيم التسامح توافرا في المقرر هي قيم التسامح السياسي ومظاهره والتسامح الديني ومظاهره على الترتيب، بينما كانت أقل القيم توافرا في كتاب الاجتماعيات هي قيم التسامح الاجتماعي ومظاهره يليها قيم التسامح الفكري ومظاهره.

وقد قام الباحث في نهاية الدراسة بناء على هذه النتائج بتقديم مقترح لوحدة مطورة، عمل من خلالها على تنمية قيم التسامح في المجالات المختلفة، سيما قيم التسامح في المجال الاجتماعي، لتكون أنموذجًا لواضعي المناهج لتطوير كتاب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية وتنمية قيم التسامح عبرها.

كلمات مفتاحية: تقويم– مقرر اجتماعيات– المرحلة الثانوية – قيم –مجالات التسامح.

Abstract

Evaluation of the educational secondary stage social course (courses system) concerning its content from forgiveness values

The social studies have an important role for establishing the basics of values and behaviors which strongly related to the human practices in his environment, even, it is on the social, religious, scientific and political level. For this, the main objective of this study was evaluating the forgiveness areas which is included in the social courses within the courses system of the educational secondary stage. Within this study, the descriptive analytical method was used. The forgiveness values which should be included in the educational secondary school social course were identified. Two studies were conducted. The first, a list of forgiveness values which should be met by the students of the secondary educational stage was prepared. This list was divided into four fields; intellectual, religious, scientific and social field and, then, this list was introduced for evaluation by arbitrators. After this, the forgiveness list was transformed into a questioner card to evaluate the educational secondary social course content .

The study material was the student book of the social course followed to the courses system of the first year of secondary school, 1437-1438 edition. The sample was including the aims, the contents, the figures, and the activities in the student book of the social course followed to courses system introduced to the first year students of the secondary school .

The obtained results indicated that there is a difference in the availability of forgiveness values between its types. The lower availability was shown with the social forgiveness and its phonemes and it was 9.34%, however, the higher availability of the forgiveness values was shown in the political type and its phonemes and it was 34.09%. The highest forgiveness values were achieved in case of the political type, followed by the religious one and its phonemes, however, the lower availability for forgiveness values was clear with social forgiveness type and it's phonemes.

In conclusion, the researcher introduced a proposed and developed unit for developing forgiveness values in different fields, social forgiveness field in particular. This proposed unit can be used as a guideline for developing social courses for the secondary educational stage and developing forgiveness values through it

Keywords: Evaluation – Social course – Secondary educational stage – Values – Forgiveness fields

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
مستخلص الدراسة	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ح
فهرس الملاحق	ط
الفصل الأوَّل: المدخل العام للدراسة	**١-٨**
مقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٤
أسئلة الدراسة	٥
أهداف الدراسة	٥
أهمية الدراسة	٦
حدود الدراسة	٦
مصطلحات الدراسة	٦
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**٩-٨٨**
١- التسامح.. المفهوم، الجذور، الأبعاد	١٠
٢- التسامح في الحضارات والأديان	١٩
٣- التعليم الثانوي خصائصه وأهدافه	٢٧
٣-١: التعليم في المملكة العربية السعودية	٢٧
٣-٢: التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية	٢٩
٣ -٣: مفهوم التعليم الثانوي	٣٠
٣-٤: طبيعة طلاب المرحلة الثانوية من حيث (خصائصهم، حاجاتهم، اهتماماتهم)	٣١

الموضوع	الصفحة
٣-٥: أهداف التعليم الثانوي	٣٣
٤- الدراسات الاجتماعية ودورها التربوي	٣٦
٤-١: مفهوم الدراسات الاجتماعية	٣٦
٤-٢: أهمية الدراسات الاجتماعية وطبيعتها	٣٧
٤-٣: الأهداف التربوية للدراسات الاجتماعية	٣٩
٥- تنمية القيم عبر الدراسات الاجتماعية	٤١
٥-١: مفهوم القيم (Values)	٤٢
٥-٢: أهمية القيم	٤٥
٥-٣: تصنيف القيم	٤٨
٥-٤: قيمة التسامح	٥١
٥-٥: تدريس القيم (قيم التسامح) وتنميتها عبر الدراسات الاجتماعية	٥٣
أولًا: الطرائق العرضية	٥٤
١- القدوة	٥٥
٢- القصة	٥٩
ثانيًا: الطرائق التفاعلية لتدريس القيم وتنميتها	٦٣
أ- الحوار والمناقشة	٦٣
ب- لعب الأدوار	٦٧
ثالثًا: الطرائق الكشفية لتدريس القيم	٧١
أ- حل المشكلات	٧١
ب- الاستقصاء	٧٦
٦- الدراسات السابقة	٨٠
٦-١: التعقيب على الدراسات السابقة	٨٧
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**٨٩-٩٨**
منهج الدراسة	٩٠
مجتمع الدراسة	٩٠
عينة الدراسة	٩١

الموضوع	الصفحة
إجراءات الدراسة	٩١
أداة الدراسة	٩٢
ثبات أداة التحليل	٩٧
الأساليب الإحصائية	٩٨
الفصل الرابع: مناقشة النتائج وتفسيرها	**١٣٨-٩٩**
أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	١٠٠
ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	١٢٦
ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	١٢٨
مقدمة	١٢٨
اختيار الوحدة	١٢٩
قيم التسامح المضمنة في الوحدة المطورة	١٣٢
أهداف الوحدة المطورة	١٣٤
أساليب واستراتيجيَّات التدريس المتَّبعة في هذه الوحدة	١٣٦
تحكيم الوحدة	١٣٧
الصورة النهائية للوحدة المطورة:	١٣٨
المصادر والمراجع	**١٣٩**
أولا: المصادر	١٤٠
ثانيًا: المراجع	١٤١
ثالثا: الكتب المترجمة	١٤٨
رابعا: المقالات الإلكترونية	١٤٨
خامسا: المراجع الأجنبية	١٤٩
الملاحق	**١٥٠**

الفصل الأوَّل

المدخل العام للدراسة

مقدمة.

مشكلة الدِّراسة.

أسئلة الدِّراسة.

أهداف الدِّراسة.

أهمية الدِّراسة.

حدود الدِّراسة.

مصطلحات الدِّراسة.

الفصل الأول: المدخل العام للدراسة

مقدمة:

للدراسات الاجتماعية التي يدرسها الطلاب في مدارسنا العربية أثر محوري في تشكيل الاتجاه الفكري لديهم، فعن طريق تناول محتوى وسياق الوقائع التاريخية المرتبطة بالعمق الحضاري والديني للناشئة يمكن توجيه وتعديل سلوكيات الطلاب فيما يخص التفاعل الاجتماعي والتعامل الأخلاقي بين أفراد المجتمع وغير ذلك من أمور كثيرة، فيستطيع المعلم بالمحتوى الذي يقدمه وبحادثة أو قصة تاريخية واحدة جذب أذهان الطلاب توجيهها بما يحقق دلالات ذلك المحتوى، ومما يدعم ذلك العنصر التشويقي الطبيعي الملازم لطرح الوقائع والقصص التاريخية وسياقها؛ ولذلك كان لهذا السياق بمحتواه وطرقه وأنشطته الأثر البالغ في رسم وتوجيه ثقافة المجتمع، وإمداد أفراده بالكثير من القيم وتعزيزها؛ ومن أهمها قيم التسامح.

والمتأمل في نصوص الشريعة يرى أن الأصل دائمًا في المعاملة مع الآخر المخالف بالعقيدة هو البر والعدل والإحسان، ﴿لاَ يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ [الممتحنة:٨]. ويقول الخالق عز وجل: ﴿يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات:١٣] وقد فسر ابن كثير الشعوب بالعجم والقبائل بالعرب، (ابن كثير ، ج ٧/ ٢٠٠٢) وقد علق ابن عطية بتفسيره المحرر الوجيز «وقصد هذه الآية التسوية بين الناس» (ابن عطية، ٢٠٠١ ، ص١٥٢) وفي الحديث : «**أحب الدين إلى الله الحنيفية السمحة**» (البخاري، كتاب الإيمان، ١/ ٢٢، برقم ٣٨).

وبالرغم من أن التسامح لم يرد ذكره لفظًا في القرآن الكريم، إلَّا أنه ورد ما يفيد معناه أو ما يقاربه أو يدل على معناه، حين تمت الدعوة إلى: التقوى والتشاور والتآزر، والتواصي، والتراحم، والتعارف، والعفو، والصفح، والمغفرة، وعدم الإكراه. وكلّها من صفات «التسامح» مؤكدة حق الاختلاف بين البشر (عبد الحسين ٢٠٠٩، ص ١).

وقد رأى بعض الباحثين (إبراهيم، ٢٠١٢، ص٤) التسامح فريضة إسلامية، وجعله آخرون (العبادلة، ٢٠١٢، ص٣١) أصلًا أصيلًا من أركان الشريعة الإسلامية، وقد بانت قيم التسامح

(مثل الرحمة والرفق واللين والعفو والإحسان.. إلخ)، جلية في القرآن والسنة في المعاملات والعبادات، وفي الفكر والحوار مع غير المسلمين (أبو خضير ٢٠٠٧، ص٢)، وهذا التسامح الذي دعا إليه الإسلام بتلك القيم المتبادلة، التي تحمل بطياتها الإصلاح والسلام والتقدم لا تنبئ بأية حال عن مسكنة وضعف، بل حرص الإسلام على دعم سبل الرحمة واللين بين أفراد المجتمع الإسلامي، والعيش المشترك بين المجتمع الإسلامي والمجتمعات الأخرى غير المسلمة، ليعيش الناس في استقرار يمكنهم من عمارة الأرض التي خلق الإنسان لأجلها، فبطبيعة الحال ليس هناك مجتمع منطوٍ على نفسه غير متفاعل مع غيره، لا سيما في العصور المتأخرة التي تقولبت فيها المجتمعات بقالب واحد بما يلزم تفاعلًا بينهم، حيث أضحت فيه قيم التسامح مواثيقَ تؤطر ذلك التفاعل لتتحقق الإرادة الإلهية بعمارة الأرض (بالقاسم، ١٩٦٩، ص١).

وقد كان الأفراد في المجتمعات التقليدية يكتسبون المعارف والقيم التي تؤهلهم لحياة سوية مطمئنة من ذويهم ومحيطهم البسيط، دون الحاجة للتعليم النظامي، لكن في المجتمعات الحالية لم يعد للآباء مقدرة على تولي هذه المهمة؛ لاتساع محيط المعرفة، والتزايد السريع في نقلات التغير والحداثة. فكان لزامًا على التربية والتعليم النظامي الإحساس، وتحمل مسؤولية التربية القيمية من خلال منظومة متكاملة، تكون المناهج فيها حجر الأساس الواضح في هذه المهمة (المرعول، ١٤٢٤هـ، ص ١).

وفي عالم طغت فيه مظاهر العنف، وتلاشت في ظلها قيم السلام والتسامح على كل المستويات، كثف الباحثون جهودهم الحثيثة لتقصي دوافع هذا الواقع؛ يتلمسون أفضل السبل والوسائل لاستحداث طرائق تمكن من مواجهة حالات تزايد العنف والعدوان والكراهية، وإذا كانت تلك الجهود قد نجحت في بناء استراتيجياتٍ ارتكزت على العوامل الاقتصادية والسياسية والأمنية؛ لاستئصال نوازع العنف ومحاصرته، إلا أن عقودًا من الزمن أثبت لفريق لاحق من الباحثين إخفاق تلك الجهود كحلول نهائية ناجعة، في وقت بان لهم –بما لا يدع مجالًا للشك– أهمية الأنظمة التربوية، ودورها الكبير في هذا المجال، بل وصل الأمر إلى تحميل الأنظمة التربوية السائدة مسؤولية كبيرة تجاه هذا الخلل الاجتماعي الخطير، فكان أن خرجوا بقناعة أن في التربية يكمن داء العنف ودواؤه (وطفة،٢٠٠٩، ص ١).

ومن أخطر المشكلات التي تهدد الأمن المجتمعي عامة، والمدرسي خاصة، تنامي ظاهرة العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما بات أمرًا مثيرًا للقلق، وملفتًا للانتباه! (آل رشود، ٢٠٠٠، ص١٢). وبما أننا نرى الجهود الوطنية الجبارة في مكافحة التطرف والعنف بكافة أشكاله وأنواعه، ونبذ أسباب الحقد والكراهية؛ حيث سخرت وسهلت كل ما له صلة في هذا الشأن لتحقيق الأمن والأمن الفكري بالذات، فإن التربية والتعليم بدورهما يضطلعان بدور محوري في هذا المجال، سيما ما يتعلق بالتنشئة الصالحة بما يتوافق مع منهجنا العقدي واتجاهاتنا الدينية والاجتماعية.

كما أن المتأمل لواقعنا يجد أنه لا يكاد يمر علينا وقت قصير إلا ونصطدم بفاجعة هنا وهناك! إذ لم يقتصر الأمر على ما نشاهده ونسمع به في وسائل الإعلام من المآسي خارج بلدنا؛ إذ بات الوطن مسرحًا للكثير من الأحداث الأليمة، فابن يقتل أباه أو خاله أو أخاه أو صديقه! ومسجد يفجر! ومنشأة تدمر! وفي وسط ذلك الكثير من الضحايا الأبرياء، حتى لترى أن قيم التسامح أضحت تتلاشى شيئًا فشيئًا، ويحل محلها قيم الحقد والكراهية التي تعددت مصادر تغذيتها، وبات من الصعب السيطرة عليها إلا بمواجهة فكرية علمية تحمل إشاعة قيم التسامح وغرسها، ليس كصفات حث عليها الدين ونهجها الأسلاف فحسب، وإنما كتربية على أساس أنها حاجة إنسانية مشتركة يؤمن بها العالم برمته.

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحث في مجال العمل معلما للدراسات الاجتماعية لم يلحظ توجهًا مباشرًا من خلالها لغرس قيم التسامح مع تحمله بطبيعتها وبشكل غزير من تلك القيم، فغلب عليها طابع السرد المعلوماتي، وإغفالها تعزيز الجوانب القيمية، بما فيها قيم التسامح، رغم أن الدراسات الاجتماعية وضعت في السياق التعليمي لتعزيز تلك الجوانب لدى الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة.

كما أكدت العديد من الدراسات على وجود ضعف في تناول قيم التسامح لدى الطلاب، ومنها دراسة الصايغ (١٤٢٧هـ)، والتي أكدت ضعف تناول القيم الخلقية، ومنها قيم التسامح، وأوصت بتكثيف مزيد من الدراسات حول موضوع التربية الخلقية، ومنها كذلك دراسة الغويري (٢٠٠٦)، والتي أوصت بفحص مدى احتواء المقررات الدراسية على موضوعات تعزز القيم

الفكرية؛ بهدف إعادة بنائها بما يخدم التربية القيمية ومنها قيم التسامح، وكذلك دراسة السيقلي (٢٠١١)، ومن أهم توصياتها إعادة بناء المقررات الدراسية في ضوء تعزيز قيمة التسامح؛ لتكون جزءًا لا يتجزأ منها؛ بهدف تلبية حاجات الدراسين ومجتمعهم من قيم التسامح. كما يلاحظ أن هذ الموضوع قد تم التطرق له بشكل أو بآخر بالنسبة للمقررات الأخرى بشتى المراحل الدراسية في المملكة العربية السعودية، بينما قلت (على حد علم الباحث) الدراسات التي تناولت قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات المقرر تدريسه لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وهذا ما دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة للوقوف على درجة توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات في التعليم الثانوي بنظام المقررات، مما يتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة :

١. ما القيم اللازم توافرها في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية؟
٢. ما مدى توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة في نسب توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟
٤. ما التصور المقترح لوحدة دراسية مطورة تتضمن قيم التسامح بكتاب الاجتماعيات (مقررات) واللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

من خلال ما سبق تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١- تقديم قائمة لقيم التسامح اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية.
٢- التحقق من توافر هذه القيم بكتاب الاجتماعيات (مقررات) المقرر تدريسه لطلاب المرحلة الثانوية.
٣- الكشف عن الفروق بين نسب توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية.
٤- تقديم وحدة دراسية مطورة تتضمن قيم التسامح بكتاب الاجتماعيات (مقررات) واللازمة لطلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة بتسليط الضوء على ما يلي:

١- تقديم قائمة علمية لقيم التسامح يمكن الإفادة منها في تضمين تلك القيم بمناهج الاجتماعيات بالمرحلة الثانوية.

٢- توجيه مطوري المناهج لتضمين قيم التسامح في مناهج الاجتماعيات لتكون أكثر فاعلية في تعزيز هذه القيم.

٣- إظهار وجه المملكة العربية السعودية من خلال كتاب الاجتماعيات نظام المقررات في المرحلة الثانوية فيما يخص قيم التسامح.

٤- تقديم الإفادة للباحثين التربويين في دراساتهم التربوية ذات الصلة بموضوع التسامح.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية:

- تناولت الدراسة كتاب الاجتماعيات نظام (مقررات) طبعة ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ.

الحدود المكانية:

- حُددت الدراسة على كتاب الاجتماعيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية وفق نظام المقررات.

مصطلحات الدراسة:

١-التقويم:

عرفه بلوم بأنه: عبارة عن إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة (العتوم، ٢٠١١، ص٣٥٠) بينما عرفه ثورندايك وهاجن بأنه: عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف من جوانب التربية وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق الأهداف (الحموري، ١٩٩٦، ص١٠).

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: عملية منظمة، تهدف إلى جمع المعلومات حول توافر قيم التسامح التي تم التوصل إليها والمضمنة بقائمة تحليل المحتوى في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعيات؛ لاتخاذ قرارات التصويب والتحسين في ضوء ما تم التوصل إليه.

٢- مقرر الاجتماعيات:

عرفته وزارة التربية والتعليم بأنه محتوى ينطلق من مادتي التاريخ والجغرافيا كمحاور أساسية والمواد الأخرى؛ باعتبارها مكملة للخبرات والمعارف المتصلة بالعلاقات الإنسانية، التي تنمي قدرات المتعلمين في مختلف المجالات، وتوسع مداركهم (مقدمة كتاب الاجتماعيات، مقررات، ١٤٣٦-١٤٣٧هـ).

٣-نظام المقررات:

هو نظام عام للمرحلة الثانوية يتيح للطالب إنهاء هذه المرحلة في سنتين ونصف، ويتيح له كذلك معادلة المواد التي حصل على دورات فيها، وقد تمت الموافقة على تطبيق النظام بموجب القرار الصادر من المقام السامي رقم (٧ م ب/ ٧٠١)، بتاريخ ١١/ ١٠/ ١٤٢٥هـ (دليل التعليم الثانوي، نظام المقررات، الإصدار الخامس ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ، ص٥- ١١).

٣-قيم التسامح:

القيم:

ورد في القاموس التربوي: هي المبادئ الأخلاقية والجمالية، والمعتقدات والمعايير التي تعطي ترابط القرارات وتوجهها لشخص وأفعاله؛ حيث يعتنق هذه المبادئ أو تفرض عليه من غالبية المجتمع (السحيمي، ٢٠١١، ص٥).

التسامح:

يشير ابن منظور في لسان العرب إلى التسامح والتساهل باعتبارهما مترادفين (ابن منظور،٢٠٠٣، ٧/ ٢٨٩) ويقول الفيروز آبادي في القاموس المحيط: المساهلة كالمسامحة، وتسامحوا وتساهلوا، وتساهل أي: تسامح، وساهَلَه أي ياسَرَه (الفيروزآبادي،٢٠١٠، ٣٢١) ولعل أول من استخدم مصطلح التسامح بمعنى «التساهل» هو فرح أنطوان في العام ١٩٠٢ (شعبان، ٢٠٠٩، ص ١)

وفي الاصطلاح: هو ما تميز به الإسلام في تعامله من بذل ما لا يجب تفضلا (الجرجاني، ج ١، ص ١٠٥).

وجاء تعريفه لدى اليونسكو بأنه: الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثري لثقافات العالم وأشكال التعبير، وللصفات الإنسانية، وذلك بإدراك الانفتاح والاتصال، وحرية الفكر والمعتقد، والوئام في سياق الاختلاف؛ لإحلال السلام محل ثقافة الحرب (اليونسكو، ١٩٩٥).

وعليها يُعرِّف الباحث قيم التسامح إجرائيًّا بأنها: مجموعة المعتقدات والأخلاقيات والمبادئ التي تجعل الفرد يتقبل ويحترم ويقدر الاختلاف والتنوع الثقافي والحضاري والفكري، ويتفاعل مع الآخرين دون تجاوز أو تعصب.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدِّراسات السابقة

مقدمة:

المبحث الأول: التسامح.. المفهوم، الجذور، الأبعاد

المبحث الثاني: التعليم الثانوي خصائصه وأهدافه

المبحث الثالث: الدراسات الاجتماعية ودورها التربوي

المبحث الرابع: تنمية القيم عبر الدراسات الاجتماعية

المبحث الخامس: الدراسات السابقة

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

الحديث عن التسامح وقيمه الكثيرة في المجالات المختلفة ليس مرتبطًا بالضرورة بديانة معينة أو مكان معين أو زمان معين، بل إن تلك القيمة الأصيلة وجدت مع الإنسان في مهده الأول، وكانت سبيلًا آمنًا للتعايش بين الناس، للدلالة على أن الأصل في الفطرة البشرية هو اللين والرحمة وحب الخير وإرساء المثل العليا التي بها يرتقي الإنسان؛ لذلك فإن الباحث في هذا الفصل تناول – بجانب الحديث عن مفهوم التسامح – الجذور الأولى لهذا المصطلح وأبعاده وخصائصه المختلفة، والتسامح في الحضارات والأديان السماوية والوضعية.

كما أنه تحدث في هذا الفصل من خلال المبحث الثاني عن التعليم الثانوي وخصائصه، فالمملكة العربية السعودية تولي هذه المرحلة أهمية خاصة؛ نظرًا لارتباطها بكثير من العوامل المتعلقة بطبيعة المرحلة نفسها، التي يتشكل وعي الطالب خلالها إزاء القضايا المختلفة، الفكرية والعلمية والنفسية والمهارية وغير ذلك، وربط الباحث هذا المبحث بمبحث آخر تحدث فيه عن الدراسات الاجتماعية ودورها التربوي المنوط بها، حيث إنها السبيل لتنمية الوعي الوطني والسياسي للطلاب تجاه الأمة العربية والإسلامية في المقام الأول، بجانب الكثير من القيم التربوية التي عرضنا لها خلال هذا المبحث، وبحثنا في المبحث الرابع كيفية تنمية القيم عبر هذه الدراسات الاجتماعية من خلال عدد من الطرق، مثل الطرائق العرضية كالقصة والقدوة، والطرائق التفاعلية مثل الحوار والمناقشة ولعب الأدوار، والطرائق الكشفية مثل حل المشكلات والتدريس الاستقصائي، وأخيرًا ختم الباحث هذا الفصل بالحديث عن الدراسات السابقة التي أجراها باحثون وباحثات للقضية ذاتها التي أتناولها في هذه الدراسة.

١ – التسامح.. المفهوم، الجذور، الأبعاد

كثيرة هي المصطلحات والمفردات المتداولة في مجتمعاتنا اليوم التي تحتاج إلى تحديد دقيق لمعانيها ومدلولاتها؛ وذلك لأن استخدام هذه المصطلحات دون ضبط المعنى الحقيقي لها، يساهم في تشويه هذا المصطلح على مستوى المضمون، كما أنه يجعله عرضة للتوظيف الأيديولوجي المتعسف؛ لذلك فإن تحديد معنى المصطلحات والمفردات المتداولة يساهم في خلق الوعي الاجتماعي السليم لها. ومن بين تلك المصطلحات التي تحتاج إلى تحديد معناها الدقيق

وضبط مضمونها الفلسفي والاجتماعي مصطلح التسامح؛ حيث إن هذا المصطلح متداول اليوم في كل البيئات الأيديولوجية، ويتم التعامل مع هذه القيمة ولوازمها الثقافية والسياسية باعتبارها ثابتة من ثوابت المجتمعات المتقدمة، لذلك فنحن بحاجة إلى ضبط المعنى الجوهري لهذا المصطلح، وتحديد مضمونه وجذوره الفلسفية والمعرفية، وبيان موقعه في سلم القيم والمبادئ الاجتماعية (محفوظ، ٢٠١٢، ص ٩).

وقبل أن نتطرق إلى مفهوم التسامح في الإطار العربي أو الإسلامي، من الأهمية إلقاء نظرة سريعة على حركة تطور هذا المصطلح في الإطار المعرفي والسياسي الغربي، فلفظة تسامح «**Tolerance**» مشتقة من اللفظة اللاتينية «**Tolerantia**»، والتي تعني التساهل، ومن الكلمة اللاتينية «**Tolere**»، أي يعاني ويقاسي. وفي اللغة الإنجليزية هناك مقابلان لكلمة التسامح، الأول «**Tolerance**»، ويعني: استعداد المرء لتحمل معتقدات وممارسات وعادات تختلف عما يعتقد به، والثاني «**Toleration**»، ويعني: سياسة التسامح المتبعة مع كل الآراء الدينية وأشكال العبادة المناقضة أو المختلفة مع المعتقد السائد. وقد حاول بعض الكتاب مثل كريك **Crick** التمييز بين هذين اللفظين، بما يتيح لهم تعيين الأوجه المختلفة للتسامح، فاقترح كلمة «**Tolerance**» لوصف فعل التسامح نفسه، وكلمة «**Toleration**» لوصف المبدأ المعلن والقائل بأن على المرء أن يكون متسامحًا (عبد الله، ٢٠٠٦، ص ٢١).

ومن الناحية التاريخية فإن مصطلح «**Toleration**» كان هو السائد في القرن السادس عشر في مواجهة الحروب الدينية التي شهدتها أوربا بين الكاثوليك والبروتستانت، ولذلك تميز مفهوم التسامح في ذلك الوقت بالطابع الديني، وكان مجرد سلوك فاضل، مما يفترض ضمنًا عدم وجود مساواة بين طرفي عملية التسامح، وبذلك يعني هذا المفهوم تسامح الأسمى مع الأدنى، بمعنى تسامح هؤلاء الذين يتمتعون بميزة أرقى سواء كانت تعليمًا أو ثروة، أو الانتماء إلى طبقة أعلى مع أولئك الذين يفتقرون لمثل هذه المزايا. أما مصطلح «**Tolerance**» فلا يفترض هذا التدرج، بل يعني الإقرار بالمساواة بين كافة الأطراف، وقيام التسامح على هذا الأساس يعني احترام المختلِف مهما كان مصدر اختلافه، ويعود أساس هذا المفهوم إلى ما رفعته الثورة الفرنسية من شعارات مثل الحرية والإخاء والمساواة، فكان نتاج ذلك تساوي الوضع القانوني

والمعنوي لكل البشر، بمعنى تحول مفهوم التسامح من مفهوم ذي طابع هرمي يقوم على تفضل طرف على طرف آخر إلى حق لكل البشر (عدلي، ٢٠٠٠، ص ٣٦، ٣٧).

وقد سبق النبي الكريم ﷺ العالمين جميعا في تقرير دلالة التسامح في تعامله مع اليهود والمشركين وغيرهم في كثير من المواقف الدالة على ذلك، انطلاقا من روح الشريعة الإسلامية التي تقر القيم والسلوكيات – ومن أهمها التسامح واللين والعفو والرحمة –كأساس للتعامل بين الناس، لكن أول من استعمل مصطلح التسامح – كمصطلح – هو المصلح البروتستانتي «مارتن لوثر كينج» في حدود عام ١٥٤١م، وذلك عندما ربط التسامح بحرية الاعتقاد والإيمان والضمير، وتزامن هذا مع بروز النزعة الإنسانية عند مجموعة من المصلحين اللاهوتيين المسيحيين، الذين تركوا بصمة واضحة في جهودهم لإصلاح الكنيسة في الغرب، ومن هؤلاء إرازموس **Erasmus**، وميشال دي لوسبيتال **Michel De Lospital**، ومونتان **Montan**، وينظر هؤلاء الفلاسفة الثلاثة على أنهم مؤسسو فكرة التسامح في عصر النهضة. لقد أكد هؤلاء على ضرورة تحقيق الوئام المدني بين مختلف الفئات والتيارات المسيحية. وهذه الدعوة هي التي أدت إلى المصالحة بين الكاثوليك والبروتستانت في عام ١٥٩٨م، ولم تكن هذه المصالحة على حساب المعتقدات الخاصة، ولكن من أجل التعايش معًا، بوصفهم إخوة وأحبة ومواطنين. وفي هذا السياق التاريخي يدعو جان بودان **Jean Bouden** الملوك والحكام إلى ضرورة الاستعانة بأهل الخبرة ممن لا ينتمون إلى ملتهم، لأن المملكة مكان لجميع المواطنين الذين يطيعون القانون رغم اختلاف مللهم ونحلهم، وحيث يتخلى الجميع عن معتقداته من أجل القانون العام، وهكذا نجد أن فكرة التسامح في هذه الفترة كانت تعتمد على التمييز بين طاعة المواطن والقانون العام في المجتمع وبين الحرية الداخلية لكل عضو في المجموعة (عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ص ٦٧، ٦٨).

ويرى الجابري أن مفهوم التسامح ولد في بؤرة الإيديولوجيا والسياسة، ليوظف توظيفًا سياسيًّا وأيديولوجيًّا، ضد السلطة أو معها، فقد ظهرت كلمة التسامح أول ما ظهرت في كتابات الفلاسفة، وعلى حواشي الفلسفة في القرن السابع عشر الميلادي زمن الصراع بين البروتستانت والكنيسة الكاثوليكية، حينما نادى أولئك بحرية الاعتقاد وطالبوا الكنيسة الكاثوليكية بالتوقف عن التدخل في العلاقة بين الله والإنسان، وبضرورة التسامح مع المخالفين،

الشيء الذي يعني السماح لهم بحق الوجود وحق التعبير عن مذهبهم والقيام بالشعائر الدينية على الطريقة التي يعتقدون أنها الأصلح (الجابري، ١٩٩٧، ص ٢٥، ٢٦).

لقد نتج عن حركة الإصلاح الديني في أوربا في القرن السادس عشر تعدد العوامل التي أدت إلى إضعاف سلطة الكنيسة، ومن أهمها تعدد الانشقاقات في المسيحية، ونشأة عديد من الطوائف والشيع بالإضافة إلى سعي الملوك للحد من نفوذ الكنيسة الزمني، بسبب انتشار الفساد فيها، والإفراط في المادية. وقد أدى ذلك إلى انتشار الصراع والتناحر بين الطوائف والمذاهب المختلفة، فبعد أن كانت هناك مؤسسة واحدة تدعي ملكية الحقيقة المطلقة، أصبح هناك طوائف عديدة تدعي كل منها ملكية تلك الحقيقة، وكان اشتعال الحروب الدينية في ذلك الوقت هو التعبير الواقعي والعملي عن سيادة روح التعصب ونفي الآخر في المجتمع الأوربي (عدلي، ٢٠٠٠، ص ٨٠، ٨١).

وقد تجلى استشعار هذا الخطر والسعي إلى التخلص منه في إسهامات عديد من الفلاسفة ورجال الدين والسياسة، الذين اعتبروا أن الإقرار بالحق في الاختلافات وغرس قيمة التسامح هو المخرج الوحيد من هذا المأزق، حتى نادى بعضهم بحق الخطأ، أي بضرورة السماح للخطأ بالوجود من غير أن يتعرض لهجوم سوى الهجوم الذي يشنه عليه العقل. ومع ذلك فقد برهن تطور الأمور أن المنادين بالتسامح، وحتى الذين أعلنوا تمسكهم به بقوة لم يكونوا مستعدين دائمًا للسير بهذا المبدأ إلى أبعد مما يتحمله المذهب الذي يدينون به، وتقتضيه مصلحة الدولة التي ينتمون إليها، ويرضون عنها. ولذلك نجد دعاة التسامح من البروتستانت أنفسهم شأنهم شأن كثير من فلاسفة التنوير في كل من فرنسا وإنكلترا وغيرهما، يضعون حدودًا لحرية الاعتقاد ، خصوصًا إذا كان المذهب الذي يعتقده الخصم مخالفًا لمذهب الدولة القومية التي ينتمون إليها، ويعملون على خدمتها وتقويتها، وبعبارة أخرى إذا كان تابعًا لمؤسسة أجنبية، والمقصود هنا الكنيسة الكاثوليكية ومقرها في روما. ومن هنا أخذ التشريع للتسامح يخضع للمصلحة القومية، في وقت كانت فيه النزعة القومية في أوربا الحديثة في عنفوانها. ولذلك اعتبرت أن الكاثوليك في هذه الحالة غير جديرين بالتسامح؛ لأنهم يدينون بالولاء إلى سيد أجنبي، والمقصود به البابا في روما (الجابري، ١٩٩٧، ص٢٦).

ويمكن بصفة عامة تحديد ثلاث مراحل لنشأة مفهوم التسامح الديني في أوربا، تتمثل المرحلة الأولى في مرحلة الخروج على الكنيسة، والثانية مرحلة تغير أوضاع الكنيسة، أما الثالثة، فهي مرحلة الديموقراطية الحديثة. وقد بدأت المرحلة الأولى بوجود مجموعات صغيرة انشقت على الكنيسة، ولكنها كانت عاجزة عن خلق الظروف الاجتماعية الملائمة لانتصار أفكارها. أما المرحلة الثانية فتتعلق بتغير أوضاع المؤسسة الدينية وفشلها في مواجهة المنشقين عليها، مما دفعها إلى إبداء قدر من المرونة إزاء الاختلافات، وقد ساعد على ضعف الكنيسة سعي الدولة لتقليص نفوذها وتجريدها من قوتها الاقتصادية. أما المرحلة الثالثة في تكريس مبدأ التسامح فقد تواكبت مع بدء عملية التصنيع، وما ارتبط بها من تقدم تكنولوجي. فقد أدى التصنيع إلى ظهور التخصص وتقسيم العمل، وبالتالي الفصل بين العمل والمنزل، وغرس مبدأ العقلانية، فلم يعد الإنسان يعتمد على الحقائق والمعتقدات الدينية عند التعامل مع مشاكل العمل، حيث سادت الاعتبارات العقلانية عالم العمل. ولم يقتصر التحول على المجال الاقتصادي فحسب، بل امتد أيضًا إلى النظام الإقطاعي الذي أصبح يتسم هو الآخر بالحياد والموضوعية والعقلانية بدرجة أو أخرى، ومن ناحية ثانية فقد أدى التقدم التكنولوجي وزيادة الوعي إلى تقليص دائرة المقدس وإضعاف فكرة وجود قوة خارقة تتدخل في الحياة اليومية للأفراد، ومن ناحية ثالثة فقد ترتب على التصنيع تحرك أعداد كبيرة من البشر إلى المدن، مما أدى إلى الاستقلال الاقتصادي للفرد، والاختلاط بأفراد من قوميات وجنسيات مختلفة، وقيام العلاقات على أساس المصلحة، وبالتالي العقل. ونخلص من ذلك إلى أن مفهوم التسامح بدا ذا طابع ديني في القرن السادس عشر، وحتى القرن الثامن عشر، ولكن مع تطور المجتمع وما طرأ عليه من عمليات تحديث وما صاحبها من تغيرات وآثار سياسية وثقافية وفكرية، اتسع مجال التسامح ليشمل بجانب التسامح الديني كافة أشكال وأنماط الاختلافات الأخرى. وقد ظل مبدأ التسامح ملازمًا لمفهوم الدولة المدنية أو المجتمع المدني، الذي يصون الحقوق الطبيعية لأفراده، ويؤسس التقدم الإبداعي في كل المجالات على أساس حق أفراده في الاختلاف؛ ولذلك أصبحت الاجتهادات الحديثة تميل بوجه عام إلى توسيع آفاق التسامح، لا لتشمل كل ما هو مخالف روحيًّا وأخلاقيًّا فحسب، بل كل ما هو مخالف سياسيًّا واجتماعيًّا (عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ص ٦٩، ٧٠).

إنه في إطار البحث عن حلول فلسفية ومعرفية ومجتمعية للاختلافات التي كانت تعصف بالمجتمعات الغربية تم نَحْتُ وبلورة مفهوم التسامح كإجابة بديلة للاختلافات العقدية والسياسية، فالاختلافات تقتضي التسامح وهو مسؤولية حضارية، وواحد من حقوق الإنسان، فحينما تسود الكراهية لأسباب وعوامل دينية أو سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية يكون التسامح هو الحل الذي تبرزه التجربة الغربية للتعامل مع دوافع الكراهية، وعلى ضوء ذلك تكون قيمة التسامح هي لمعالجة مشاكل الاختلافات الإنسانية، التي قد تقود إلى شيوع ظاهرة الكراهية والعنف، وبالتالي فإن التسامح فضيلة أخلاقية، وضرورة سياسية ومجتمعية، وسبيل لضبط الاختلافات وإدارتها (محفوظ، ٢٠١٢، ص ١٠، ١١).

وتأسيسًا لما تقدم طرحه في السطور السابقة عن التسامح، فإن هناك العديد من أوجه الاختلاف والتباين تشترك في توضيح شتى أبعاد وخصائص مفهوم التسامح، نوجزها في النقاط التالية:

– يؤدي مفهوم التسامح دورًا أساسيًّا في المناقشات المعاصرة حول مشكلات المجتمع متعدد الثقافات، وتتعدد معاني هذا المصطلح، فهو بالنسبة للبعض حالة مرغوبة من الاحترام أو الإدراك المتبادل، بينما للبعض الآخر يمثل علاقة براجماتية على أفضل تقدير، وعلاقة قمع وكبت على أسوأ تقدير. إلا أن الأطروحة الرئيسة التي يتضمنها هذا المفهوم أنه يعتبر فضيلة أخلاقية، وقيمة للعدالة ومطلبًا للرشد والعقل (عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ص٧٠).

– هناك مفارقة واضحة في مفهوم التسامح، تتمثل في أن الحضارة الغربية التي أفرزت هذا المصطلح ليست حضارة متسامحة إزاء الآخر بأي حال من الأحوال، فهي حضارة تقوم على فكرة استعلائية مستمدة دينيًّا من فكرة «الشعب المختار» التي ورثتها المسيحية الغربية عن العهد القديم، والذي يتحدث عن بني إسرائيل القدماء الذين يزعمون أن الرب اختارهم وميزهم على سائر البشر. وقد صاغت الحضارة الغربية، الكاثوليكية ثم البروتستانتية فيما بعد مفهوم التسامح لحل مشكلات ثقافية واجتماعية أوربية في أواخر العصور الوسطى، وبداية عصر النهضة بعد أن تفاقمت أزمة الذين تمردوا على مفاهيم الكنيسة الضيقة في مختلف الجوانب العلمية والثقافية والاجتماعية. وقد أدى تزايد نجاح معارضي الكنيسة وفشل سياسات محاكم

التفتيش إلى تراجع الكنيسة ورفع شعار التسامح لحل هذه المشكلات (عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ص٧٠).

– تقوم قيمة التسامح على مبادئ أخلاقية معينة، هذه المبادئ تعتمد على عدم انتهاك البعد الإنساني للآخرين، ويمكن أن يحدث عندما تكون هناك محاولة لفرض وجهة نظر مختلفة، أو مطلب بأن يتصرف الشخص بطريقة تتعارض مع معتقداته الخاصة، أو معتقدات الآخرين في نفس الوقت. هذه الطبيعة الأخلاقية للتسامح لا تتطلب من الفرد أن يخفف من إيمانه أو معتقداته، ولكنها تتطلب بدلًا من ذلك احترامًا مطلقًا لاعتقاد الآخر، حتى إذا لم يكن هناك مبادئ مشتركة بين هذا الفرد والآخر. وهذا هو الأساس الحقيقي للحقوق الإنسانية، كما أنه أساس التسامح الحق الذي لا يرفض السعي إلى الحقيقة والبحث عنها (عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ص٧١).

– قد يسامح الفرد عمن أساء إليه، أو لا يسامح وفقًا لمجموعة من الظروف المختلفة، كحجم الإساءة، ومدى الضرر النفسي أو المادي الناجم عنها، وهل هذا الضرر يمكن أن تزول آثاره، أم أنه سيترك ندوبًا لا تمحى، فضلًا عن مدى علاقته بالمسيء واعتذار المسيء أو عدم اعتذاره، والضغوط المختلفة التي تمر على الفرد من الأهل والأصدقاء وغيرهم لكي يعفو أو لا يعفو (القحطاني، ٢٠١٦، ص ٥٧).

– التسامح ليس – كما يعتقد دائمًا – صفة مميزة للتهذيب يمكن أن تتعادل مع قيم أخرى مماثلة كالأدب والكياسة والحب والحرية، كما أنها لا تمثل الآلية المحركة للرغبات البشرية بالرغم من اختلافها من فرد لآخر، ولكن التسامح الحقيقي له نفس الأساس الذي تنهض عليه القيم السابقة، وهذه الأسس تتقاسمها في الوقت نفسه قيمتا الحرية والحقيقة(عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ص٧٢).

– يشير مفهوم التسامح إلى العلاقة بين شخصين أحدهما مسامح، والآخر مسامح معه، مثلما يحدث على سبيل المثال بين الوالدين وأطفالهم، وبين الأصدقاء، وبين الأعضاء في جماعة دينية. ويشير ذلك إلى إمكانية اختلاف أسباب وحدود التسامح، كما يثير تساؤلًا عما إذا كان أطراف التسامح: أفراد أو جماعات أو دولة. وكذلك التساؤل عما إذا كانت موضوعات

التسامح تتعلق بسمات شخصية أو ممارسات وأفعال معينة أو معتقدات (عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ص٧٢).

– التسامح سمة من سمات الشخصية لدى الفرد، فهو يميل دائمًا إلى العفو عمن أساء إليه في كل المواقف والأزمنة، بصرف النظر عن أي اعتبار آخر، وهذه هي المثالية في التعامل مع الغير (القحطاني، ٢٠١٦، ص ٥٧).

– يطرح التسامح مشكلات عديدة متعلقة بمضمونه وتاريخه وعلاقاته الدينية والسياسية والفلسفية وحدوده ومجالاته وإمكانياته، فهو أخلاقي وديني وفلسفي وسياسي وحقوقي، وله مضامين عديدة ومستويات مختلفة تتمثل أساسًا في حرية المعتقد والتعبير والإقرار بالاختلاف والتنوع مع ضرورة التعايش والتعاون. ومع التطور التاريخي، تطور مفهوم التسامح ليجمع بين مجموعة القيم تلك، الأخلاقية والفلسفية والدينية والسياسية، التي صاغها المجتمع الدولي في العقود الأخيرة، فالتسامح قيمة أخلاقية أولًا؛ إذ لا يمكن فهمه إلا كنقيض للتعصب، وقيمة فلسفية صقلتها تجارب التعايش الإنسانية، وقيمة دينية لا يمكن فهمها بعيدًا عن مفهوم المحبة والإخاء، وقيمة سياسية تقبل بالحجة والاختلاف، وقيمة حقوقية تدعو لعدم التمييز وتحدد الحقوق والواجبات في إطار المواطنة، وبالإضافة إلى ذلك يمثل التسامح قيمة سياسية، حيث يعد شرطًا أساسيًّا لممارسة ديموقراطية حقيقية. ومن ثم فإن العيش في مجتمع متسامح هو العيش في مجتمع يتقبل النقد ويقر الاحترام، فكل فرد فيه يعبر بحرية عن فكره دون أن يفرضه على الآخرين (عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ص ٧٣، ٧٤).

– يجب التمييز بين التسامح باعتباره ممارسة، والتسامح باعتباره اتجاهًا، فمن الممكن أن يطلق على السياسة الشرعية للدولة، والتي تكفل حريات معينة للأقليات، بأنها متسامحة، كما أنه من الممكن أن يطلق على الاتجاهات الشخصية التي تقبل ممارسات معينة – قد يعترض عليها أشخاص آخرون – بأنها متسامحة. والحالة الأولى يمكن أن توجد بدون الحالة الثانية، حيث يمكن للدولة على سبيل المثال أن تكفل حقوقًا معينة للأقليات حتى إذا رفضت الغالبية العظمى من المواطنين الدوافع التي دفعت الدولة إلى فعل ذلك؛ ولذلك فإن تحليل التسامح الذي يركز على المستوى البنائي الخاص بالتعايش السلمي بين مختلف الجماعات

الثقافية، يثير تساؤلًا أساسيًّا يتعلق بنوع اتجاه أو فضيلة تسامح مواطني هذه الدولة (عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ص٧٥).

وفي الدائرة الإسلامية والعربية، لا يوجد في النصوص الإسلامية مفردة «التسامح»، واللغة العربية القديمة لم تعرف الدلالات الحديثة التي يحيل إليها المصطلح اليوم، فهذه الكلمة لم تتجاوز معاني التساهل وغض النظر عن غير المرضي، كما جاء في المعاجم وفي مختلف المصادر الأدبية، لكننا نجد ما ينهض بهذه الدلالات وبنسب متفاوتة، موزعًا بين عبارات ومصطلحات أخرى، من قبيل «الوفاق، المسامحة، التسالم، العدل، التفهم، التحابّ»، وهي تمثل الجهاز الاصطلاحي الذي تعتمده خاصة الخطابات الاجتماعية والأخلاقية والفلسفية الرامية إلى تشريع الاختلاف والتأليف بين المجموعات البشرية، ولا يتوقع أن مجتمعًا تعدديًّا مثل المجتمع العربي الإسلامي ظل بعيدًا عن كافة مقتضيات التنظير المبدئي لشروط التقارب والتسالم والاعتراف المتبادل بين الطوائف والأديان والمذاهب والأعراق، كما لا يتوقع أن السياسات التي عرفها لم تراهن على الاستفادة من هذا التنظير بشكل من الأشكال (الوريمي، ٢٠١٥، ص١٠، ١١).

إن مصطلحات «الرفق، التساهل، السماحة، اليسر، التيسير....» كلها مفردات تتقارب في مضمونها وجوهرها من المضمون المتداول لمصطلح التسامح، الذي يعني على المستوى الفعلي التوليف بين الاعتراض والقبول، فليس كل ما ترفضه عقليًّا أو تناقضه معتقديًّا تمارس بحقه القطيعة والحرب، وإنما المطلوب التسامح الذي يحتضن في جوهره الاعتراض والقبول في آن واحد. فالإسلام يعترف بالحقوق الشخصية لكل فرد من أفراد المجتمع، ولا يجيز أي ممارسة تفضي إلى انتهاك هذه الحقوق والخصوصيات، ولا ريب أنه يترتب على ذلك على الصعيد الواقعي الكثير من نقاط الاختلاف والتمايز بين البشر، ولكن هذا الاختلاف لا يؤسس للقطيعة والجفاء والتباعد، وإنما يؤسس للمداراة والتسامح مع المختلف، لا بمعنى الاستخفاف بالقيم أو الفرار من المسؤولية، وإنما الرفق والتيسير والمسامحة.

إن الحقيقة الكاملة والناجزة، لا يمكن الوصول إليها دفعة واحدة، وإنما هي بحاجة إلى فعل تراكمي يستفيد من كل العقول والجهود والطاقات الإنسانية، بوصفها حقائق جازمة ومطلقة؛ وذلك لأن هذا التعامل، هو الذي يؤسس للدوغمائية التي ترى في قناعتها الحقيقة المطلقة،

فتمارس على ضوء ذلك التشدد والتطرف على قاعدة امتلاك الحقيقة المطلقة. وعلى اعتبار أننا كبشر لا نمتلك هذه الحقيقة المطلقة، وإنما هي موزعة بين البشر، وتحتاج إلى إنصات وتواصل مستمر بينهم، لذلك فإن التسامح هو الخيار السليم الذي ينبغي أن يتم التعامل به. إن المنظومة الأخلاقية التي شرعها الدين الإسلامي من قبيل الرفق والإيثار والعفو والإحسان والقول الحسن والألفة والأمانة، وحث المؤمنين به إلى الالتزام بها، وجعلها سمة شخصيتهم الخاصة والعامة. كلها تقتضي الالتزام بمضمون مبدأ التسامح، بمعنى أن تجسيد المنظومة الأخلاقية على المستويين الفردي والاجتماعي يفضي لا محالة إلى شيوع حالة التسامح في المحيط الاجتماعي. فالسماحة تقتضي القبول بالآخر، واليسر والتيسير يتطلبان التعايش مع الآخرين، وحتى لو اختلفت معهم في القناعات والتوجهات. والرفق يتطلب توطين النفس على التعامل الحضاري مع الآخرين، حتى لو توفرت أسباب الاختلاف والتمايز معهم (محفوظ، ٢٠١٢، ص ١١، ١٢).

٢- التسامح في الحضارات والأديان:

حديثنا عن جذور مصطلح التسامح ومفهومه وأبعاده لا ينفي إطلاقًا الوجود التطبيقي على أرض الواقع لفكرة التسامح نفسها، ومدلولها المتجسد في كثير من المفاهيم والألفاظ الموحية بفكرة التسامح، فالبشرية منذ أمدها الأول تعرف اللين والعفو والرفق والتساهل والرحمة، بل كانت تعد تلك الأمور ضرورة لضرورة الوجود نفسه، فسنة الوجود قد اقتضت أن يكون وجود الناس على الأرض في شكل تجمعات بشرية، وهي إن اتفقت فيما يجمع بينها من وحدة الأصل والحاجة إلى الجمع والحرص على البقاء والرغبة في التمكن من مقومات الحياة، والسعي في إقامة التمدن والعمران والتوق إلى الارتقاء والتقدم، فإنها كذلك تباينت فيما تنفرد به كل مجموعة من خصوصية عرقية ودينية وثقافية يسر لها أن تتقبل تلك الأفكار وهذه الأخلاق التي أساسها الاختلاف (المطيري، ٢٠١٥، ص ٤٦٠).

وإذا بدأنا بأقدم الديانات التي ظهرت في المجتمعات القديمة نجد أن الهندوكية أو البراهمية- ديانة غالب الشعب الهندي- تتناول في نصوصها القديمة (الفيدا والأجاما والأوبانيشاد) قيم الخير والشر والحكمة، وضرورة السلوك الأخلاقي، وبوجه خاص أهمية الواجب والتسامح والسلوك الحميد نحو الآخرين، الذين يعانون من الحاجة، وهي تدعو المؤمنين أن يستوفوا بإخلاص مسؤولياتهم الأرضية نحو جميع الناس، بما يجاوز الذات والأسرة دون تفرقة، وذلك

بممارسة الاهتمام بآلامهم مع نكران الذات، وبصفة خاصة الإحسان والتسامح والرحمة بالجائعين، والمرضى والمشردين وسيئي الحظ. والحياة البشرية جميعها رغم الاختلافات الواسعة بين الأفراد تعتبر مقدسة تستحق الحب والاحترام بدون تفرقة بين أفراد الأسرة أو الغرباء، والصديق أو العدو، ولهذا السبب كان أول مبدأ أخلاقي في الهندوكية هو عدم جرح الآخرين، وهذا الأمر وارد بشكل مباشر وشامل، «عدم الجرح (أهيمسا) هو عدم إحداث ألم لأي كائن حي في أي وقت من خلال فعل صادر من القلب أو اللسان أو الجسد..» (لورين، ٢٠٠٠، ص٢١).

والديانة البوذية التي تأسست على يد الفيلسوف بوذا بدأت بالكلام عن الموضوعات العالمية للعلاقات الإنسانية، والاحترام العميق لحياة كل شخص وحريته، والرحمة في وجه الألم الذي يعانيه الإخوة في البشرية، وهاجم نظام الطبقات الجامد الذي كان سائدًا على أيامه (لورين، ٢٠٠٠، ص ٢٢) .

وقد تأسست البوذية على أربع حقائق يطلق عليها «الدهراما»، منها: أن الألم موجود في كل مرحلة من مراحل الحياة، ولأن أسبابه ناتجة من الشهوة والرغبة لدى الإنسان؛ فإن هذا الألم يمكنه الزوال متى زالت أسبابه من الشهوة والرغبة، والوصول للسعادة ممكن في حالة اتباع «الطريق الثماني النبيل»، ويتكون هذا الطريق من: «المعرفة الحقة، والعزم على مقاومة الشرور، والحياة بعطف ورقة، والقول الحق، والسلوك السليم، والحياة بشكل لا يؤذي الآخرين، وبذل الجهد في الطريق المستقيم، وتيقظ الإنسان لما يجري حوله وداخله، ثم التأمل الصحيح بأن يركز الإنسان فكره ويتأمل فيما يقوم به» (الغمري، ٢٠٠٨، ص٢٨).

وكان بوذا ينادي دائمًا: «لا تؤلم الآخرين بطرق تجدها مؤلمة لذاتك» (الغمري، ٢٠٠٨، ص٢٨).

والكونفوشية التي هي ديانة أهل الصين، والتي تنتسب إلى الحكيم كونفوشيوس – ركزت في تعاليمها بشكل أكثر على العلاقات الإنسانية بين البشر والحياة الأخلاقية على الأرض، وأن التناغم والتعاون سيحدث عندما يحترم جميع الأفراد واجبهم ومسؤوليتهم نحو الآخرين، بالتغلب على مصالحهم الشخصية وأنانيتهم، وعندما يعاملون جميع الكائنات البشرية على أن لهم نفس الجدارة، وأن يعترفوا أن «بين البحار الأربعة جميع البشر إخوة»، وتنظر إلى الطبيعة

البشرية على أنها صالحة بطبيعتها، وتوجه تحذيرات شديدة للحكومات المستبدة التي قد تستغل شعبها أو تفشل في العمل على رفاهيتهم، وعندما سئل الحكيم عما إذا كان هناك قول مأثور واحد يستطيع أن يعمل به طوال اليوم وكل يوم أجاب: «لا تفرض على الآخرين ما لا ترضاه لنفسك»، ويمكن أن نعثر على جميع التعاليم باتباع (الطريق) (**jen**)، وهو لغويًّا جمع بين رمز الإنسان واثنين، الذي يرمز إلى العلاقة المثالية والعالمية بين البشر، وقد اختلف في ترجمتها على أنها الصلاح والإحسان، والحب والمشاعر القلبية الإنسانية، ويمثل فضيلة جميع الفضائل، والشرط لتحقيق الإنسانية الكاملة في التعامل مع الآخرين، شاملة إظهار القدرات البشرية في أحسن صورها، والتوسع إلى ما وراء العلاقات الشخصية والعائلية المباشرة، لتشمل العالم في جملته، وكما يشرح القول الكونفوشي الشهير: «إذا كان هناك صلاح في القلب سيكون هناك جمال في الشخصية، وإذا كان هناك جمال في الشخصية سيكون هناك انسجام في البيت، وإذا كان هناك انسجام في البيت سيكون هناك نظام في الأمة، وإذا كان هناك نظام في الأمة، سيكون هناك سلام في العالم» (لورين، ٢٠٠٠، ص ٢٣).

وقد وضع كونفوشيوس كثيرًا من القواعد على هيئة أقوال، ومنها «القاعدة الذهبية»، ونصها: «لا تفعل للآخرين ما لا ترغبه لنفسك، وافعل للآخرين ما تود أن يُفعل لك» (الغمري، ٢٠٠٨، ص ٢٩).

ورغم كل تلك التعاليم التي حاول مؤسسو هذه الديانات الوضعية من خلالها غرس قيم التسامح والمحبة والرحمة في نفوس أتباعها، إلا أنه وبمرور الزمن نبذ أتباع هذه الديانات كل تلك التعاليم، فكان نتاج ذلك هذا الكم الهائل من الحقد والكراهية والاضطهاد لأصحاب الديانات المخالفة لهم والقسوة والعنصرية المقيتة وغير ذلك من ممارسات كثيرة في الهند والصين.

وإذا انتقلنا إلى الديانات السماوية نجد أن رسالة التوراة –قبل أن يعتريها التحريف على يد أحبار اليهود– دعت إلى المحبة والحق وعدم الرق والعبودية، وأمرت اليهود بطاعة الله، ومحبة الناس، كما نادت بكل ما يجعل الحياة آمنة يسودها السلام والخير (غوشة، ١٩٧١، ص ١٦٧)..

فسفر التكوين يبدأ بأن يتحدث عن أبوة الله المشتركة لجميع الناس والأهمية الأساسية لخلق الإنسان كأعضاء في أسرة واحدة وكأفراد لهم قيمة، ويلي ذلك مناقشة عن سيادة الله وعن

قداسة الفرد والقيمة المتساوية لأبناء الله والعلاقات الإنسانية، والمسؤوليات المحددة بوضوح لأفراد تجاه الآخرين (لورين، ٢٠٠٠، ص ٢٧).

وإذا نظرنا إلى بعض القيم المتجسدة في التوراة، نجد أن سلب الحياة من أي إنسان على سبيل المثال في الشريعة اليهودية من الجرائم الكبرى، كما أن التوراة كانت مانحة لحق المساواة وقبول الآخر وجعل البشر متساوين في الحقوق والواجبات، ولا فرق بين غني وفقير «الغني والفقير يتلاقيان، صانعهما كليهما الرب» [الأمثال ٢٢: ٢]، ولا بين مقيم وغريب «وإذا نزل عندك غريب في أرضكم فلا تظلموه» [اللاويين ١٩: ٣٣] (يوسف، ٢٠٠٨، ص٢١).

أما الديانة النصرانية فقد توسعت في موضوع المسؤولية والرحمة والعفو هذا تجاه الآخرين بشكل مباشر، فقد تحدى المسيح عليه السلام النظام القائم على أيامه، وقدم تعاليمه عن قيمة جميع البشر في نظر الله، وتكلم مرة بعد أخرى عن إظهار الحب والرحمة والحاجة، وأن يعطي من ذات نفسه للآخرين، وأن يكسو العريان ويعالج المرضى ويطعم الجائع ويرحب بالغريب ويعطي الأمل لليائس، ويهتم بالمستضعفين في العالم، وقد أظهر مستوى من الاحترام للمرأة والأطفال والمنبوذين والغرباء، وجده كثير من معاصريه غير ملائم، مستخدمًا واحدًا من أقوى أمثاله التعليمية وأشهرها في العهد الجديد من الكتاب المقدس ليسأل السؤال الأكبر والعالمي والمثير، «من هو جاري؟»

أجاب المسيح وقال: إنسان كان نازلًا من أورشليم إلى أريحا فوقع بين أيدي لصوص، فعروه وجرحوه ومضوا وتركوه بين حي وميت، فعرض أن كاهنًا نزل في تلك الطريق فرآه وجاز مقابله وكذلك لاوي أيضًا، إذ صار عند المكان جاء ونظر وجاز مقابله، ولكن سامريًّا يعتبر منبوذًا من المجتمع لما رآه تحنَّن، فتقدَّم وضمَّد جراحه وأركبه على دابته وأتى به إلى فندق واعتنى به»، وينتهي المثال بهذه الكلمات: «أي هؤلاء الثلاثة ترى صار قريبًا للذي وقع بين اللصوص؟»، فأجاب الرجل الذي سأل السؤال الأول: «الذي صنع معه الرحمة»، فقال له المسيح: «إذًا أنت أيضًا اصنع هكذا» (لورين، ٢٠٠٠، ص ٢٣، ٢٤).

ومن أهم المبادئ التي ظهرت في تعاليم الإنجيل مبدأ «كل البشر متساوون في إنسانيتهم»، فهو مبدأ عام في شريعة الإنجيل وركيزة من ركائزه الثابتة التي تحدد علاقة الإنسان بأخيه الإنسان، «وصنع

من دم واحد كل أمة من الناس يسكنون على كل وجه الأرض» [أعمال ١٧: ٤٦] (يوسف، ٢٠٠٨، ص ٤٥، ٤٦).

أما في ديانة الإسلام وحضارته، فإن الإسلام دين عالمي يتجه برسالته إلى البشرية كلها، تلك الرسالة التي تأمر بالعدل وتنهي عن الظلم، وترسي دعائم السلام في الأرض، وتدعو إلى التعايش الإيجابي بين البشر جميعًا في جو من الإخاء والتسامح بين الناس بصرف النظر عن أجناسهم وألوانهم ومعتقداتهم، فالجميع ينحدرون من نفس واحدة. فهو دين يسعى من خلال مبادئه وتعاليمه إلى تربية أتباعه على التسامح إزاء كل الأديان والثقافات، فقد جعل الله الناس جميعا خلفاء في الأرض التي نعيش فوقها، وجعلهم شركاء في المسؤولية عنها، ومسؤولين عن عمارتها ماديًّا ومعنويًّا، كما يقول القرآن الكريم: ﴿ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُواْ إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُّجِيب﴾ [هود: ٦١]، أي طلب منكم عمارتها وصنع الحضارة فيها، ومن أجل ذلك ميز الله الإنسان بالعقل وسلحه بالعلم حتى يكون قادرًا على أداء مهمته وتحمل مسؤولياته في هذه الحياة، بغض النظر عن جنسه ولونه وعرقه إلى آخر ما هنالك من تلك الاختلافات.

ولهذا يوجه القرآن الكريم خطابه إلى العقل الإنساني الذي يعد أجل نعمة أنعم الله بها على الإنسان، ومن هنا فإن على الإنسان أن يستخدم عقله الاستخدام الأمثل، وفي الوقت نفسه يطلب القرآن من الإنسان أن يمارس حريته التي منحها الله له والتي هي شرط ضروري لتحمل المسؤولية، فالله سبحانه لا يرضى لعباده الطاعة الآلية، التي تجعل الإنسان عاجزًا عن العمل الحر المسؤول، فعلى الإنسان إذن أن يحرص على حريته وألا يبددها فيما يعود عليه وعلى الآخرين بالضرر. ومن شأن الممارسة المسؤولة للحرية أن تجعل المرء على وعي بضرورة إتاحة الفرصة أمام الآخرين لممارسة حريتهم أيضًا؛ لأن لهم نفس الحق الذي يطلبه الإنسان لنفسه، وهذا يعني أن العلاقة الإنسانية بين أفراد البشر هي علاقة موجودات حرة يتناول كل منهم عن قدر من حريته في سبيل قيام مجتمع إنساني يحقق الخير للجميع، وهذا يعني بعبارة أخرى أن هذا المجتمع الإنساني المنشود لن يتحقق على النحو الصحيح إلا إذا ساد التسامح بين أفراده، بمعنى أن يحب كل فرد فيه للآخرين ما يحبه لنفسه.

ولا شك أن في وعينا بأننا خطاءون يواكبه في الوقت نفسه وعينا بمسؤوليتنا التي ترتكز عليها كرامتنا الإنسانية، الأمر الذي يمكننا من السلوك القويم المتسامح حيال الآخرين الذين يشاركوننا في الإنسانية، والذين ينبغي أن يربطنا بهم رباط التضامن الإنساني المشترك، والتسامح كما ألمحنا يقوم على الاعتراف بحرية وكرامة كل إنسان. ونحن مطالبون أخلاقيًّا ودينيًّا أن نكون متسامحين مع كل البشر، بغض النظر عن انتماءاتهم العرقية والثقافية والدينية والأيديولوجية (زقزوق، ٢٠٠٤، ص ٤٨، ٤٩).

ولا يكتفي الإسلام بتعليم أتباعه هذا التسامح الشامل بوصفه شرطًا من شروط السلام الضروري للمجتمع الإنساني، بل يطلب منهم الالتزام بالسلوك العادل الذي لا يقبل بالآخر فحسب، بل يحترم ثقافته وعقيدته وخصوصياته الحضارية، وخير وصف يمكن أن نطلقه على هذا التسامح أنه تسامح إيجابي وليس تسامحًا حياديًّا، وفي هذا يقول القرآن الكريم: ﴿لاَ يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ [الممتحنة: ٨]. فالله تبارك وتعالى لم يستخدم في هذه الآية وفي غيرها من الآيات الكثيرة، أسلوب الأمر بطريق مباشر، وإنما استخدم أسلوب التنبيه والتوجيه الذي يتطلب استخدام العقل الإنساني. ومن عادة القرآن أن يعالج المشكلات بطريقة متدرجة، تتفق مع ثقافة كل فرد، والإسلام لا يريد أن يقول للناس كلامًا ليحفظوه ويعملوا به بطريقة آلية، وإنما يريد تربية النفس وتحقيق الذات والعمل المسؤول الذي يؤدي إلى اقتناع.

ويشتمل النص القرآني السابق على ثلاثة أمور؛ أولها: أن الله سبحانه وتعالى لم ينه عن التسامح مع الآخرين. وثانيها: أن التسامح مع الآخرين الذين لم يعتدوا على المسلمين والتعايش الإيجابي معهم بالبر والقسط هو العدل بعينه. وثالثها: التأكيد على أن من يسلك هذا السبيل يحظى بحب الله سبحانه وتعالى. وبهذا الأسلوب المقنع الذي يخلو من الإكراه على فعل شيء ما، أو الامتناع عنه تصل الرسالة القرآنية، رسالة التسامح، إلى النفوس في يسر وسهولة وتحقق الهدف المطلوب، وهو نشر التسامح بين الناس على أوسع نطاق (زقزوق، ٢٠٠٤، ص ٥٠).

والإسلام حث من خلال القرآن الكريم، ومن خلال التوجيهات النبوية على حسن الخلق، لأن التعامل الأخلاقي والحضاري مع الآخرين قد يحولهم من موقع العداوة والخصومة إلى موقع الولاء والانسجام. إذ يقول الله تبارك وتعالى: ﴿وَلاَ تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلاَ السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا

الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾ [فصلت: ٣٤]. وجاء في تفسير قوله تعالى: (ﭐ ﭑ ﭒ) [البقرة: ٨٣]، أي للناس كلهم، مؤمنهم ومخالفهم، أما المؤمنون فيبسط لهم وجهه، وأما المخالفون فيكلمهم باللين لاجتذابهم إلى الإيمان، فإنه بأيسر من ذلك يكف شرورهم عن نفسه، وعن إخوانه المؤمنين.

ويمتدح الباري عز وجل أولئك النفر الذين يتجاوزون مصالحهم الخاصة من أحل المصلحة العامة، ويؤثرون الآخرين على أنفسهم. إذ قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّؤُوا الدَّارَ وَالإِيمَانَ مِن قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلاَ يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [الحشر: ٩]. ويأمر الله تعالى عباده بالعدل والإحسان في كل أحوالهم وأطوار حياتهم؟ إذ يقول عز من قائل: ﴿إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [النحل: ٩٠]. ومن خلال هذه المنظومة القيمية والأخلاقية، نرى أن المطلوب من الإنسان المسلم دائمًا وأبدًا وفي كل أحواله وأوضاعه أن يلتزم بمقتضيات التسامح ومتطلبات العدالة (محفوظ، ٢٠١٢، ص ١٣).

كما أن الإسلام أقر التعددية الدينية التي تقتضي قبول الآخر، بغض النظر عن ديانته التي يدين بها، فالأديان السماوية جميعها، تعد في نظر الإسلام حلقات متصلة لرسالة واحدة، جاء بها الأنبياء والرسل من عند الله على مدى التاريخ الإنساني، ومن هنا فإن من أصول الإسلام الإيمان بجميع أنبياء الله ورسله، وما أنزل عليهم من وحي إلهي، ومن أجل ذلك يمتاز الموقف الإسلامي في أي حوار ديني بأنه موقف منفتح على الآخرين ومتسامح إلى أبعد الحدود، فقد أقر الإسلام منذ البداية بالتعددية الدينية والثقافية، وصارت هذه التعددية من العلامات المميزة في التعاليم الإسلامية (زقزوق، ٢٠٠٤، ص ٥٤).

والمتتبع لسيرة النبي المصطفى ﷺ يجد كما هائلا من التوجيهات التربوية التي حرص النبي من خلالها على غرس قيمة التسامح في نفوس المسلمين، في تعاملاتهم مع بعضهم البعض، وفي تعاملاتهم مع غير المسلمين، ومن أمثلة ذلك ما ورد في السنة النبوية في توجيه المسلمين للسامحة في القض وإنظار المعسر وفي البيع والشراء، فقال ﷺ: «**رحم الله رجالا سمحا إذا باع، وإذا اشترى، وإذا اقتضى**» (البخاري، كتاب البيوع، ٢/٧٣٠، رقم ١٩٧٠).

وضرب لنا ﷺ أروع الأمثلة للتسامح في المعاملة عندما ألغى العنصرية وأزال الحواجز النفسية والعصبيات القبلية، بحيث يكون الرباط بين المسلمين هو رباط الأخوة؛ إذ لا فضل لعربي على أعجمي، ولا أبيض على أسود إلا بالتقوى، ومن أشهر المواقف التي تدل على هذه الوجهة النبوية، مؤاخاته ﷺ بين الأحرار والموالي، فآخى بين عمه حمزة بن عبد المطلب، وزيد مولى رسول الله ﷺ، مما كان له أثره المحسوس في سرعة الاندماج بين الأفراد بعضهم بعضا في مظهر الإخاء الذي كان له التأثير البارز في القضاء على الفوارق الاجتماعية والقضاء على العنصرية والتفاخر والتخلي عن صفات الأنانية وحب الذات، فأقام ﷺ مجتمعا جديدا أساسه التضامن والتكافل الاجتماعي (المخزنجي، ١٩٨٧، ص٩، ١٠).

ومن أنصع وأجل الأمثلة على التسامح مع غير المسلمين وثيقة المدينة أو دستور المدينة، فعندما جاء النبي ﷺ إلى المدينة وجد بها يهودا توطنوا، ومشركين مستقرين، فلم يتجه فكره إلى رسم سياسة للإبعاد أو المصادرة والخصام، بل قبل – عن طيب خاطر وتسامح – وجود اليهود والوثنية، وعرض على الفريقين أن يعاهدهم معاهدة على أن لهم دينهم وله دينه، وكان من بين بنود تلك الاتفاقية أو الوثيقة: «لليهود دينهم وللمسلمين دينهم»، فكانت الوثيقة تنطق برغبة المسلمين في التعاون الخالص مع يهود المدينة لنشر السكينة والأمن والاستقرار في ربوعها، وقد نصت بوضوح على أن حرية الدين مكفولة، فليس هناك أدنى تفكير في محاربة طائفة أو إكراه مسستضعف، ترسيخ دعائم العيش المشترك بين المسلمين وغيرهم داخل حدود المدينة (الغزالي، ٢٠٠٠، ص١٤٢).

وقد استطاع الإسلام من خلال تشريعاته السمحة، أن يخلق حضارة شهد لها الزمان بالأفضلية والتفرد في مختلف النواحي وعلى كل المستويات، سيما فيما يتعلق بالجانب الأخلاقي وقبول الآخر وإقرار سياسة التسامح في التعامل بين المسلمين وغيرهم، فالمؤرخ الإنجليزي الحجة «سير . توماس آرنولد»، شهد على هذه السماحة وقبول الآخر فقال: «إنه من الحق أن نقول: إن غير المسلمين قد نعموا بوجه الإجمال في ظل الحكم الإسلامي، بدرجة من التسامح لا نجد لها معادلًا في أوربا قبل الأزمنة الحديثة» (آرنولد، ١٩٧٠م، ص ٤٦١).

٣- التعليم الثانوي خصائصه وأهدافه:

٣-١: التعليم في المملكة العربية السعودية:

حياة الناس عامة والأمم في جميع الأزمان وفي كل مكان تقوم على مجموعة من الأسس التي ترتبط بها ارتباطًا وثيقًا، تعمل على تهذيبها وتثقيفها وحفظ تراثها وعقائدها وبناء حضارتها الراقية الزاهية، أحد هذه العوامل التعليم، فالتعليم له قيمته الكبرى وأهميته في أي وقت وأي مكان، وفي أي حضارة، ومن هنا كان الاهتمام الكبير من قبل الدول بالتعليم لما له من مفعول السحر في القيام بالدول وبناء الحضارات وتهذيب الإنسان، وتنفق من أجل ذلك المليارات بهدف ضبط التوازن الأخلاقي في المجتمع من ناحية، واستطاعة السير في ركب الحضارة والرقي من ناحية أخرى..

وقد مر التعليم في المملكة العربية السعودية بعديد من المراحل التطورية حتى غدا بعد عشرات السنين المقوم الأساس الذي تقوم عليه التنمية الشاملة في الوقت الحاضر، والذي ساهم بشكل كبير في التحولات الثقافية والفكرية التي تشهدها المملكة في الآونة الأخيرة. والتعليم في المملكة العربية السعودية يتسم بالعديد من السمات، منها:

- **الإشراف الكامل للدولة على التعليم:** حيث تشرف الدولة من خلال وزارة التربية والتعليم وجهات رسمية أخرى على التعليم العام للبنين والبنات، وما في مستواه إشرافًا كاملًا، فتضع لها الخطط والبرامج والمناهج، وتتابع تنفيذها وتحكم نتاجها وتوجه سياساتها، كما أن اللجنة العليا لسياسة التعليم تشرف إشرافًا عامًّا على التعليم في المملكة، وتراقب تطوراته وتتبع نتائجه.

- **إلزامية تدريس الشريعة الإسلامية:** فالتعليم يقوم على روح الشريعة الإسلامية، ويعني ذلك أن الشريعة الإسلامية هي دراسة إلزامية في جميع مراحل التعليم وأنماطه ومستوياته الحكومي منها والأهلي. ومن ناحية أخرى فإن الدولة تستهدف من جعل التعليم مرتبطًا بشدة بالشريعة الإسلامية أن يتزود الطالب والطالبة بالقدر المناسب والضروري جدًّا من الثقافة الإسلامية التي تمكنه من أن يعيش كمواطن مسلم، ومن شأن هذه الثقافة الإسلامية أن تهيئ للمتعلم الفرص للأمن الروحي والثقافي في مواجهة التيارات الفكرية الأخرى، خاصة تلك التيارات الدخيلة على الثقافة الإسلامية، كما أن للتأكيد العلمي على دراسة الشريعة الإسلامية

في مراحل التعليم المختلفة أهدافًا أخرى لا تقل أهمية، من أبرزها الحرص على التماسك والتلاحم الاجتماعي الوطني، وهو أحد أهم الأهداف السياسية للدولة.

– **مجانية التعليم**: فالتعليم في البلاد ذو اتجاه ينوع به لأن يكون مجانيًّا، بل وتقوم الدولة على دعم الدارسين وحفزهم بالمزايا المادية والعينية، وقد كان لمجانية التعليم في العهد السعودي دور بالغ الأثر في إحداث النقلة التعليمية الكمية والنوعية، وكانت هذه المجانية مترافقة مع سمو مكانة التعليم في تفكير القيادة السعودية منذ بداية الطريق، ومنسجمة مع السياق الإسلامي للخدمة التعليمية، وسدا للذرائع التي قد ينزع بها البعض، فيمنع أبناءه أو أوصياءه من الحصول على هذه الخدمة، وتأكيدًا على أن هذه المجانية ستعمل على إفساح الطريق لتسريع النهضة والارتقاء بمستوى الفكر المحلي ليتمكن من التغلب على الظروف بأنواعها (العتيبي، ٢٠١٢، ص ٧٣).

والتعليم في المملكة العربية السعودية، من أجل أن يُخرج الأجيال الصالحة التي تتمتع بنفوس سوية، تحمل من القيم التربوية ما يؤهلها أن تقوم بدورها الريادي في المجتمع السعودي، والنهضة والتنمية السعودية تقوم على عدد من المصادر الرئيسة، والتي تتمثل في:

– **العقيدة الإسلامية**: فمعلوم أن أي نظام تعليمي يتشكل في ظل الإطار الثقافي للمجتمع، والمؤسسات الدينية، ونظمه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية؛ وحيث إن الأصل في السياسة التعليمية هو كتاب الله وسنة رسوله ﷺ فإن أهداف التعليم تنبثق من الإسلام عقيدة وشريعة وأخلاقًا؛ ذلك لأن المملكة دولة إسلامية تطبق الإسلام وتجعله منهاجًا لحياتها، فالعقيدة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان، بما تحمله من مبادئ ومنهج شامل للإنسان والكون، وبدعوتها إلى الحياة المتوازنة المعتدلة، وتكريمها للإنسان بالعقل والإرادة وبقيمها السامية وأسسها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الفاعلة والمرنة، حيث يقود الإسلام البشرية إلى سعادة الدنيا والآخرة.

– **أوضاع المجتمع وحاجاته**: حيث يعد المجتمع بأوضاعه وواقعه الراهن وحاجاته المتجددة وأنماطه الثقافية السائدة مصدرًا مهمًّا لاشتقاق الأهداف التعليمية، والمجتمع السعودي مجتمع إسلامي عربي متمسك بتعاليم الإسلام الراسخة، وفي الوقت ذاته هو مجتمع متفاعل مع العالم الخارجي، يتطلع إلى التقدم والتطور السريع في كافة المجالات.

– **اتجاهات العصر وخصائصه:** بما أن المملكة العربية السعودية جزء لا يتجزأ من العالم، فلا بد أن تتفاعل معه، وتتأثر به، لهذا كان لزامًا عند التفكير في تحديد أهداف التعليم الأخذ في الحسبان بما يجري في العالم من حولنا، وما يحكمه من عوامل واتجاهات، فهو عالم يتميز بالانفجار العلمي والتقني والمعلوماتي، وسرعة الاتصال، وانتقال الأفراد، والسلع، والأفكار، والتخصص الدقيق في إطار وحدة المعرفة، وانتشار المبادئ الداعية إلى توفير العدالة الاجتماعية، وتوفير الفرص التعليمية، وتأكيد أهمية التعليم الذاتي، والتعليم المستمر، هذا فضلًا عن الاهتمام بإدخال الوسائل التقنية والعملية كجزء أساس في برامج التعليم العام، تحقيقًا للتكامل بين الجوانب الإنسانية والنظرية من جهة، والجوانب التقنية والتطبيقية في إعداد المواطن من جهة أخرى.

– **حاجات المواطن السعودي ومطالب نموه:** فالتربية تستهدف ذات الفرد وشخصيته الإنسانية، وتعمل على تنميتها في مختلف الجوانب العقلية والانفعالية والمهارية التي تمثل جميع جوانب السلوك الإنساني، ممثلة في العقل والقلب واليد؛ ولهذا فإن دراسة طبيعة المتعلمين وخصائصهم أمر ضروري للوصول إلى أهداف ذات أهمية للعملية التعليمية (الشيخ، ١٤٣٠هـ، ص ٣٦، ٣٧).

٣–٢: التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية:

حتى الأربعينيات وأوائل الخمسينيات من القرن العشرين لم يكن نموذج مدرسة ثانوية تفتح أبوابها للجميع موجودًا سوى في الولايات المتحدة الأمريكية، والاتحاد السوفيتي سابقًا، أما في أوربا وأمريكا اللاتينية وكثير من بلدان العالم الآخر، فقد كان نموذج التعليم بعد الابتدائي نوعًا من التعليم المنوّع، يتمثل في أنواع مختلفة من المدارس ذات التوجه المهني أساسًا إلى جانب المدرسة الثانوية الأكاديمية التقليدية، التي لم يكن القصد منها استقبال جماهير الطلبة؛ فلم تكن مصممة لذلك بمعنى أن فرص التعليم الثانوي كانت مقصورة على أبناء الأغنياء دون غيرهم، وظل هذا تحديًا يواجه أوربا إلى أن تمكنت من فتح باب التعليم الثانوي أمام الجميع، حدث هذا في البلدان المتقدمة أولًا، ثم انتقل منها إلى كافة بلدان العالم، وشهد التعليم الثانوي على مستوى العالم توسعًا وزيادة هائلة، وتشير إحصاءات اليونسكو إلى أن عدد الملتحقين بهذا النوع من التعليم على مستوى العالم بلغ ٤٠ مليونًا من الطلاب عام ١٩٥٠م، ثم أصبح ٤٠٠ مليون

طالب عام ١٩٩٧م. وفي إفريقيا كان عددهم مليونًا، وصل إلى ٣٤ مليون، أما في آسيا فقد كان ١٥ مليونًا، وصل إلى ٢٤١ مليونًا لنفس الفترة السابقة.

وفي المملكة العربية السعودية تضاعفت مدخلات التعليم المتوسط والثانوي خلال العقود القليلة الماضية عدة مرات، في عدد من المدارس والمعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات. ففي عام ١٤٢٧هـ، بلغ عدد المدارس الثانوية ٤٣٩٦ منها ٢٢٠٧ مدرسة للبنين، و ٢١٨٩ مدرسة للبنات، وبلغ عدد طلابها ١٠٠٠٨٠١ طالبا وطالبة، منهم ٥٣٨٣٥٠ طالبًا، و ٤٦٢٤٥١ طالبة (الشيخ، ١٤٣٠هـ، ص٢٦، ٢٧).

فالتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية يحتل مكانة متميزة في السلم التعليمي، ويلقى اهتمامًا كبيرًا من المعنيين بالتعليم، وأيضًا من الآباء والأبناء؛ وذلك لأنه يؤهلهم لمواصلة تعليهم والالتحاق الجامعي والحصول على مواقع متميزة في المجتمع، والتحاقهم بسوق العمل المناسب لقدراتهم، فالمرحلة الثانوية على ذلك لها طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم فيها، وهي تستدعي ألوانًا من التوجيه والإعداد، وتضم فروعًا مختلفة يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة، وهذه المرحلة تشارك غيرها من المراحل في تحقيق الأهداف العامة للتربية بالإضافة إلى ما تحققه من أهداف خاصة (العتيبي، ٢٠١٢، ص٨٠، ٨١).

٣ –٣: مفهوم التعليم الثانوي:

يقسم التصنيف الدولي التعليم إلى عدة مستويات رئيسة، هي: مستوى التعليم الابتدائي، والثانوي، والعالي، وتبعًا لهذا المنظور الذي تأخذ به شتى بلدان العالم فإن التعليم الثانوي يغطي المرحلة المتوسطة من فترة التعليم، وهي الفترة من ١٢ إلى ١٨ عامًا من حياة الفرد. وتقسم فترة التعليم الثانوي في معظم النظم التربوية في العالم إلى مرحلتين هما: المرحلة الأولى من التعليم الثانوي، ويطلق عليها في بعض البلدان مرحلة التعليم المتوسط أو الإعدادي، أو الثانوية الدنيا، وتمتد الدراسة بها لمدة ثلاث سنوات في الغالب. والمرحلة الثانية من التعليم الثانوي ويطلق عليها المرحلة الثانوية، أو الثانوية العليا، وتمتد الدراسة بها لمدة ثلاث سنوات (الشيخ، ١٤٣٠هـ، ص٢٥).

فالمرحلة الثانوية هي المرحلة أو الحلقة النهائية من مراحل أو حلقات التعليم العام، يلتحق بها الطالب بعد اجتياز المرحلة المتوسطة، ويقضي بها ٣ سنوات دراسية لينتقل بعدها للدراسة الجامعية أو خوض الحياة العملية.

وتعرف السياسة التعليمة السعودية المرحلة الثانوية بأنها: مرحلة لها طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم، وهي تستدعي ألوانًا من التوجيه والإعداد، وتضم فروعًا مختلفة يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة، وهي مرحلة تشارك غيرها من مراحل التعليم في تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم، بالإضافة لما تحققه من أهدافها الخاصة (حكيم، ٢٠١٢، ص ٨٢).

٣-٤: طبيعة طلاب المرحلة الثانوية من حيث (خصائصهم، حاجاتهم، اهتماماتهم):

تعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل في حياة الطلاب، فهي المرحلة الانتقالية بين المرحلة الأساسية والأولية، وبين المرحلة الجامعية، لما لطلابها من سمات وخصائص تؤثر على شخصياتهم وسلوكهم في حياتهم العلمية والعملية في المستقبل. فهذه المرحلة بمثابة العمود الفقري في العملية التعليمية، فهي تمثل مكانة وسطى، تصل ما بين التعليم الأساسي من جهة، والتعليم العالي من جهة أخرى (الشيخ، ١٤٣٠هـ، ص٢٧).

أضف إلى ذلك أنها تقع عليها تبعات أساسية وحيوية، فهي تزود الفرد بمعلومات ومهارات وعادات وظيفية واقتصادية وقيم واتجاهات إيجابية، وتشهد نهايتها نضج التلاميذ وميولهم وتمايز قدراتهم، كما تتبلور فيها ملامح المستقبل المهني، أو الوظيفي، تبعًا لإدراك الطالب لحقيقة ما لديه من ميول وقدرات واستعدادات (الشيخ، ١٤٣٠هـ، ص٢٧، ٢٨).

كما تقابل المرحلة الثانوية مرحلة عمرية متميزة من مراحل نمو المتعلمين، وهي مرحلة المراهقة التي تقع فيما بين ١٤ إلى ١٨ سنة بصفة عامة، والتي تعد مرحلة التغيرات الجسمية والجنسية السريعة المتلاحقة التي تحرك الحاجات وتثير الانفعالات، وتنمى القيم والاتجاهات وتبرز القدرات والطاقات والاستعدادات، وتبلور الميول والمهارات، وهي مرحلة تمتزج فيها الرغبة في الاستقلال بالحاجة إلى الاعتماد على الأبوين، ويتقلب المراهق فيها بين الهدوء والثورة والتعاون واللامبالاة والتفاؤل واليأس، وتمتزج في سلوكه رواسب الطفولة بتطلعات الرجولة وتصرفات الناضجين الكبار بهفوات الصغار. وبهذه الصفة، وبحكم موقع المرحلة الثانوية في

السلم التعليمي فإنه يقع عليها تبعات أساسية وحيوية، من حيث الوفاء بحاجات المتعلمين في مرحلة من أهم مراحل حياتهم من ناحية، وإعدادهم في الوقت نفسه لمواصلة تعليمهم، أو الوفاء باحتياجات المجتمع إلى القوى البشرية من ناحية أخرى (الخالدي، ٢٠١٥، ص٣٩، ٤٠).

فمرحلة الثانوية التي تمتد من الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة، هي مرحلة مراهقة متوسطة، ولها بعض السمات والخصائص التي تظهر على الطلاب في هذه المرحلة، تتصل بالقدرات الجسمية والقدرات الذهنية والقدرات العاطفية.

فمن ناحية القدرات الجسمية فإن سرعة نمو المراهق تقل مقابل زيادة القدرة على التحكم في العضلات والأعصاب، حتى يكتمل النمو في السابعة عشرة، ويصبح كل من الجنسين على استعداد للزواج من الناحية الجسمية، ويصبح المراهق قادرًا على تكون العادات الصحية السليمة مع استمرار احتياجه من الطعام والنوم، وكثيرًا ما يلجأ إلى أحلام اليقظة، وتظهر عليه علامات القلق والتوتر النفسي، ويصبح غير قادر على فهم وجهات نظر الكبار، ويضيق صدره بنصائحهم؛ ولذلك نجده في هذه المرحلة يتجه إلى صحبة الأصدقاء وتقوية علاقاته بهم، لإحساسه بأنهم يتكلمون لغته، ويفهمون مشاعره، وعندئذ يشعر بينهم بالاستقلال والحرية.

أما من ناحية القدرات العقلية فالطالب تزداد قدرته على الاستفادة من الناحية التعليمية، مع زيادة القدرة على العمليات العقلية مثل التخيل والتفكير، كما يتصف بالفضول وحب الاستطلاع، ويكون فلسفة خاصة به، ولكن طلاب هذه المرحلة يتصفون بالطموح الكبير الذي يكون في أغلب الأحيان فوق طاقتهم، ويظهر لديهم الولاء للمبادئ العليا مع الرغبة في الاختلاط بالآخرين، ويظهر لديهم الرغبة في التأكد من صحة المعتقدات، كما يميلون إلى الحرية الذهنية ويحتاجون إلى بعض الإرشاد في كيفية استعمالها، ويميلون إلى المعلومات الدقيقة التي يحاولون الحصول عليها من المصادر الموثوق بها؛ ولذلك تعد هذه المرحلة مرحلة يقظة عقلية، ومرحلة حريات عاطفية. فالحرية العاطفية يتم تكوينها في هذه المرحلة، حيث يميل المراهق إلى تكوين علاقات مع الجنس الآخر، وتأخذ الشخصية طريقها للنمو والتكامل، ويصبح الطالب قادرًا على تكوين العلاقات، وقادرًا على اتخاذ القرارات، وتتكون الآراء المهنية والمعتقدات الدينية ويصبح لديه الإحساس بالترابط الوثيق بعد أن تكون لديه القدرة على الرقابة الذاتية القوية؛ ولذلك نجد طالب هذه المرحلة يمر بمرحلة صراع بين هذه المتغيرات الجديدة، ويترتب

على ذلك نوع من التنافر بين الطالب وأسرته التي لا تعترف بحقوقه والتي تحد من حريته، وتقلل من شأنه وتنهاه عن أمور لا يقتنع بها، وتطالبه الأخذ بسلوك معين لا يتفق مع الظروف الاجتماعية الحديثة التي يعيش فيها.

أما القدرات الاجتماعية التي تميز هذه المرحلة، فأهمها رغبة الطالب واهتمامه بإثبات رجولته بشكل قد يفسر بأنه ميل للتحرر من سلطة الكبار، الذين يصفهم المراهق دائمًا بأنهم لا يفهمونه؛ ولذلك يميل إلى توجيهاتهم ولا يأخذ بها إلا بما يقتنع به بعد عدة مناقشات كبيرة، فقد بدأ يشعر بذاته، ويبحث عن حريته واستقلاله (الخالدي، ٢٠١٥، ص٤١، ٤٢).

لذلك فإن طبيعة مرحلة الثانوية طبيعة شاقة وعسيرة، تحتاج من القائمين عليها توفير المناخ الملائم والمرن للتعامل مع عقلية هذا المتعلم وهذا المراهق بكل ما يعتمل في نفسه من تغيرات وتحولات، فمهمة التعليم الثانوي إذن هي التأثير المنظم في سلوك الطلاب وإعدادهم اجتماعيًّا ونفسيًّا للمشاركة الإيجابية الفاعلة في تقدم المجتمع، ومن هنا كانت خطورة هذه المرحلة التعليمية؛ لأنها مرحلة تدرج وانتقال بين مرحلة التعليم الأساسي والمراحل الأخرى المتعددة، سواء أكان تعليميًّا جامعيًّا أم عاليًا أم خوض غمار الحياة ذاتها. ومن ثم فإن التحدي الحقيقي يتمثل في محاولة إيجاد صورة متكاملة لما ينبغي أن يكون عليه التعليم الثانوي، حتى يمكن أن يحقق الأهداف المرجوة منه، ومصدر هذا التحدي هو تعدد العوامل المؤثرة في هذا التعليم، اقتصادية كانت أو اجتماعية أو ثقافية أو غير ذلك، وكذلك يمكن التحدي في تداخل هذه العوامل وتشابكها، والحاجة إلى الأخذ بها عند الإقدام على أي تطوير.

٣-٥: أهداف التعليم الثانوي:

قبل أن أتطرق إلى أهداف التعليم الثانوي أستعرض الأهداف العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية، حيث تنبثق الأهداف العامة لنظام التعليم السعودي من فلسفة التعليم التي تقوم في جوهرها على الفلسفة العامة للمجتمع السعودي، والتي تستمد أسسها وأركانها وتوجيهاتها من الإسلام عقيدة، وعبادة، وخلقًا، وشريعة، وحكمًا، ونظامًا متكاملًا للحياة. ولهذا فإن غاية التعليم وهدفه الأسمى يتمثل في فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملًا، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية، وبالمثل العليا وإكسابه

المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصاديًّا وثقافيًّا وتهيئة الفرد ليكون عضوًا نافعًا في بناء مجتمعه (وزارة المعارف، ١٩٩٥، ص ١٠).

وفي إطار الرؤية الواضحة لتوجهات المملكة وغايتها من نظام التعليم، يمكن تصنيف الأهداف العامة للتعليم إلى ثلاثة جوانب، هي الأهداف المعرفية، والأهداف المهارية، والأهداف الوجدانية، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الجوانب ليست منفصلة عن بعضها، بل هي مرتبطة ومتداخلة ومتكاملة.

أولًا: الأهداف المعرفية:

تناولت الأهداف العامة للتعليم الجانب المعرفي، حيث ركزت على جانب الأصالة والمعاصرة؛ وذلك بدراسة وتحليل واستيعاب التراث السعودي الإسلامي العربي عبر التاريخ، واستلهام العبر والعظات من نجاحاته أو إخفاقاته دون المساس بالثوابت العقدية التي قامت عليها سياسة التعليم في المملكة. وأما جانب المعاصرة فيعني ما يتطلبه العصر بناء على التحولات والتحديات التي تواجه المواطن السعودي من إعادة صياغة مناهج التعليم، وتحديث أساليب وطرق التدريس وتأمين وتنويع الأدوات المعينة على ذلك؛ من أجل الوصول إلى مصادر المعلومات المتدفقة، وتحويل المعرفة إلى قوة بناء وتحديث (الشيخ، ١٤٣٠هـ، ص ٣٩).

٢- الأهداف المهارية:

وتعني الأهداف العامة لنظام التعليم في هذا الجانب بتنمية المهارات الوظيفية التي تكسب المتعلم السعودي المرونة اللازمة في الحركة والسهولة في أداء الأعمال الدقيقة، والتحكم في آلاتها، والسرعة في استخدامها، من أجل حل المشكلات، وإتقان العمل، ومواجهة مواقف الحياة المتجددة، إضافة إلى تزويد المتعلم السعودي المهارات اللازمة لإجادة وإتقان المهن الحرفية، وبذلك تتحقق حاجات المجتمع من الكوادر الفنية المتخصصة في المجالات المختلفة لتنفيذ أطر التنمية في البلاد (الشيخ، ١٤٣٠هـ، ص ٤٠).

٣- الأهداف الوجدانية:

فيعمل نظام التعليم في المملكة على تنمية الجانب العاطفي، وما يتصل به من مشاعر واتجاهات واهتمامات وميول، وقيم إيجابية نحو العلم والمجتمع، وما كان من إبداع مبتكرات ومخترعات في شتى مجالات الحياة (الشيخ، ١٤٣٠هـ، ص ٤١).

وبالتأمل في هذه الأهداف الثلاثة نلاحظ أنها ركزت على عديد من المحاور:

- محور إسلامي، وذلك بتعميق وتمكين الإسلام من نفوس الناشئة، ويمكن ذلك بتحقيق الولاء والبراء لله تعالى وحده، وجعل الأعمال خالصة لوجهه الكريم، ومتابعة لشرع الرسول ﷺ، مع بيان أن الإسلام يخدم كل جوانب الحياة، فأي أمر يرغبه يجد به مستندًا في الإسلام يحقق له ذلك الأمر وفق نظام محدد وشرع ميسر.
- محور تربوي تعليمي، حيث تظهر في هذه الفترة بعض القدرات والاستعدادات لدى الشباب، ويعظم واجب المربين في تعهدهم، وتوجيههم وفق ما يناسب أهداف التربية الإسلامية ويحققها ، ولا بد لهذا من تنمية التفكير والبحث العلمي.
- محور عملي إنتاجي، وهذا بالنسبة لسائر الطلاب، فيجب تهيئتهم للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق.
- محور وقائي، يتحقق بإكسابهم أهمية المطالعة النافعة، والرغبة في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، واستغلال أوقات الفراغ على وجه مفيد تزدهر به شخصية الفرد وأحوال المجتمع (عيسى، ١٣٩٩هـ، ص٣٤).

أما أهداف المرحلة الثانوية فإنها تتمثل في النقاط التالية:

- متابعة تحقيق الولاء لله وحده، وجعل الأعمال خالصة لوجهه، ومستقيمة في كافة جوانبها على شرعه.
- دعم العقيدة الإسلامية التي يستقيم بها نظر الطلاب إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة، وتزويدهم بالمفاهيم الأساسية والثقافية الإسلامية، التي تجعله معتزًّا بالإسلام، قادرًا على الدعوة إليه والدفاع عنه.
- تمكين الانتماء لأمة الإسلام الحاملة لراية التوحيد.
- تحقيق الوفاء للوطن الإسلامي العام، وللوطن الخاص (المملكة العربية السعودية)، بما يوافق هذه السن، من تسامٍ في الأفق، وتطلع إلى العلياء.
- تعهد قدرات الطالب واستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة، وتوجيهها وفق ما يناسبه وما يحقق أهداف التربية الإسلامية في مفهومها العام.

- تنمية التفكير العلمي لدى الطالب، وتعميق روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي واستخدام المراجع، والتعود على طرق الدراسة السليمة.
- إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين وإعدادهم لمواصلة الدراسة بمستوياتها المختلفة، في المعاهد العليا والكليات الجامعية في مختلف التخصصات.
- تهيئة سائر الطلاب للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق.
- تخريج عدد من المؤهلين مسلكيًّا وفنيًّا لسد حاجة البلاد في المرحلة الأولى من التعليم، والقيام بالمهام الدينية والأعمال الفنية من زراعية وتجارية وصناعية وغيرها.
- تحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة.
- إعداد الطلاب للجهاد في سبيل الله روحيًّا وبدنيًّا.
- رعاية الشباب على أساس الإسلام وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية، ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام.
- تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالب الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة (وزارة المعارف، ١٩٩٥، ص١٩ - ٢١).

٤- الدراسات الاجتماعية ودورها التربوي:

٤-١: مفهوم الدراسات الاجتماعية:

استخدم مفهوم الدراسات الاجتماعية منذ عام ١٩٢٠م، حيث قصد به الإلمام بدراسة الموضوعات التي لها علاقة بفهم المجتمع والعيش فيه، وهي عبارة عن موضوعات وضعت أصلًا للطلاب الذين هم في مستوى أقل من المستوى الجامعي، غير أن أهمية هذه الدراسات أخذت تتضح ببروز فكرة المساقات الدراسية والوحدات القائمة على موضوعات معينة في الدراسات الاجتماعية.

وقد تبلور مصطلح الدراسات الاجتماعية بالتحديد عام ١٩١٣م عندما اجتمعت لجنة برئاسة توماس جونز عالم الاجتماع، وبتكليف من رابطة التربويين الأمريكيين، وقد أعلنت اللجنة أن الهدف الأساس للدراسات الاجتماعية هو تحقيق المواطنة الصالحة، وعرفت اللجنة المواطن الصالح على أنه: هو الذي يقدر الطبيعة وقوانين الحياة الاجتماعية والذي ينتمي باقتناع ذكي وسليم لأفكار أمته ووطنه، والذي لديه إحساس بالالتزام نحو قريته أو بلده أو مدينته، ثم

وطنه والمجتمع الإنساني بأسره، بالإضافة إلى ذلك فإنه يمتلك الذكاء والقدرة على المشاركة النشطة والفاعلة في بناء مجتمعه. كما عرفت الدراسات الاجتماعية على أنها: جميع المواد الدراسية التي ترتبط مباشرة بتنظيم المجتمع البشري وتطويره، والإنسان كعضو في الجماعات البشرية (سعادة، ١٩٨٤، ص٣٠).

وقد أصدرت لجنة كاليفورنيا تعريفًا للدراسات الاجتماعية بأنها: تلك الأجزاء من العلوم الاجتماعية التي تختار من أجل خلق المواطن الصالح في مجتمع ديموقراطي. وعرفها التربويون بأنها: تلك العلوم الاجتماعية المبسطة والمعدلة لأغراض تربوية، وهي المصدر الذي تلجأ إليه الدراسات الاجتماعية في استقصاء المعلومات المناسبة للتلاميذ (السكران، ١٩٨٩، ص١٩).

كما أنها تعني: جملة المقررات التي تعالج العلاقة بين الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه وعلاقات المجتمع بغيره من المجتمعات، كما تعنى بدراسة علاقات الإنسان وميادين سلوكه وعلاقة الإنسان ببيئته والمشكلات التي تنشأ عن هذه العلاقات، وتشمل الاجتماعيات التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع. وهي كذلك: البرنامج الذي يتضمن دراسة العلاقات الإنسانية، التي تبدو مهمة لتعليم التلاميذ وتهدف بصورة أساسية إلى تنمية المواطنة المسؤولة عندهم، عن طريق تزويدهم بالمعارف وطرائق التفكير والمهارات والاتجاهات والقيم الضرورية لذلك. ويهتم هذا البرنامج بالتفاعل بين الناس والبيئة الطبيعية والبشرية من حولهم، بينما يعمل التلاميذ فيه على التأكد من التفاعل البشري لتحديد العلاقات بين الإنسان والأرض، والإنسان والقوانين، والإنسان والقيم، ويشتمل محتوى هذا البرنامج موضوعات دراسية وطرائق تدريس مستنبطة من ميادين العلوم الاجتماعية وغيرها من العلوم ذات الصلة من أجل دراسة موضوعات ومشكلات مختارة (شلهوب، ٢٠١٤، ص٢٦).

٤-٢: أهمية الدراسات الاجتماعية وطبيعتها:

تستقي الدراسات الاجتماعية مادتها من المعارف والمهارات والقيم التي تشكل مخرجات الفروع المختلفة للعلوم الإنسانية الاجتماعية والإنسانية، وتعمل على تكييف هذه المخرجات بما يتناسب مع مرحلة نمو المتعلم كإكسابه الكفايات الأساسية الضرورية للمواطن بما يسمح له بالتفاعل الإيجابي مع المجتمع، وأنظمته ومع البيئة على الصعيدين المحلي والعالمي، فهي على ذلك تتميز عن العلوم الطبيعية والبيولوجية والتقنية في أن محور اهتمامها هو الإنسان، فهي

تتناوله كفرد له ثقافة وتاريخ واحتياجات وتطلعات مستقبلية ودوافع يخضع إلى تأثيرات خارجية بسبب تقنيات الاتصال المتطورة مما يؤثر في أنماط سلوكه وطبيعة القرارات التي يتخذها في تفاعله مع المجتمع المحلي والمكان الذي يعيش فيه، إضافة للتفاعل المتزايد مع المجتمعات العالمية (شلهوب ٢٠١٤، ص٢٦، ٢٧).

كما تسهم الدراسات الاجتماعية في تنمية العلاقات البشرية كالتعاون والتبادل الثقافي والحضاري وتقديرها، وتنمية الفعالية الاقتصادية من خلال تشجيع العلاقات المرتبطة باستخدام الإنسان للمصادر المتوافرة لتحقيق الإشباع المطلوب لسد الحاجات غير المحدودة، وتنمية الفهم الذاتي من خلال الشخصية المتكاملة للمتعلم، والتي تنعكس على سلوكه وتعامله مع الآخرين (الشديفات، ٢٠١٠، ص٣).

فتستطيع الدراسات الاجتماعية والإنسانية تزويد المتعلمين بالكفايات التي تساعدهم على بناء العلاقات السليمة، فموضوع العلوم الاجتماعية هو الإنسان في مختلف مجالات حياته، فالإنسان يتفاعل مع بيئته ويبني مكانه الاجتماعي من خلال ثقافته والقرارات الذاتية لأفراده، وهو مجال الجغرافية، كما أن الإنسانية منذ أن وجدت على سطح الأرض وحتى الآن كان لها مسيرة من التطور، ومرت بعصور وتتالت عليها أحداث، وظهرت عبر الزمن شخصيات ساهمت في صناعة التاريخ مع شعوبها وهو مجال التاريخ، والإنسان يعمل وينتج السلع ويتبادلها من خلال عمليات البيع والشراء وهو مجال الاقتصاد، وهو يعيش في مجتمع له قيمه ومعتقداته وعاداته التي تشكل الإطار العام الذي ينظم علاقات الأفراد ضمن المجتمع الواحد وغيره من المجتمعات، وهذا مجال علم الاجتماع، كما أن الناس يعيشون ضمن وحدات سياسية وإدارية ويختارون نظم الحكم التي تناسبهم ويضعون قوانينهم الخاصة لحماية وتنظيم شؤون حياتهم، وهو مجال السياسة والقانون، كما أن الإنسان يسعى دائمًا ليدرك العلاقات التي تربطه مع الطبيعة والمجتمع والتاريخ، ليرتقي بوجوده على نحو إنساني أفضل، وهو مجال الفلسفة، كما يسعى إلى تعرف الظواهر النفسية والشعورية واللاشعورية والكشف عن قوانينها العامة، وهو مجال علم النفس (شلهوب، ٢٠١٤، ص٢٧).

في ضوء ذلك يمكن استقراء طبيعة الدراسات الاجتماعية فنلخصها في النقاط التالية:

- علاقة الإنسان بنفسه.

- علاقة الإنسان بأخيه الإنسان في الماضي والحاضر.
- علاقة الإنسان بالمجتمع الذي يعيش فيه.
- علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية.
- المشكلات التي تنشأ عن هذه العلاقات.
- دراسة التغير في سلوك الإنسان على ضوء هذه العلاقات والنشاطات المتعددة (السكران، ١٩٨٩، ص٢٣، ٢٤).

وللدراسات الاجتماعية أهمية كبيرة، فهي المجال الرئيس الذي يتيح للمتعلم معرفة:

- بيئته المحلية ووطنه وأمته والعالم من حوله ومكانته في هذا العالم والتحديات التي يتعرض لها.
- خصائص المجتمع الذي يعيش فيه من حيث تاريخه ومعتقداته وتقاليده وقيمه التي تميزه عن غيره وتحفظ هويته.
- طموحات مجتمعه المستقبلية.
- نماذج من أشكال تكيف المجتمعات مع بيئاتها قديمًا وحديثًا.
- الثقافات الأخرى وتفهمها وبناء جسور التعاون معها.
- التغيرات التي حصلت وتحصل في المجتمعات العربية وفي العالم (شلهوب، ٢٠١٤، ص ٢٧، ٢٨).

٤-٣: الأهداف التربوية للدراسات الاجتماعية:

يعكس مفهوم الأهداف التربوية طموحات المجتمع وتطلعاته، ويعكس ملامح الصورة الإنسانية التي يريدها المجتمع ويرتضيها لنفسه، فالأهداف التربوية تتجسد في منظومة أفاعيل تهدف إلى تحديد صورة الإنسان المستقبلي التي يريدها المجتمع لنفسه، بما يجب أن تكون عليه هذه الصورة من سمات وخصائص وماهيات، وغالبًا ما تكون الأهداف التربوية محض إجابة عن تساؤلات تربوية تقليدية قوامها: ما صورة الإنسان الذي نرغب في بنائه تربويًّا؟ أي إنسان نريد؟ أي مجتمع نريد؟ ما حدود هذه الصورة؟ وما طبيعة الأدوات التي يمكن أن تُعتمد في تحقيقها؟ وتنبثق من الإجابة عن هذه التساؤلات الغائية فلسفة تربوية تستجيب نقديًّا لمسألة هوية الإنسان وكينونته التربوية. فيتجلى الهدف التربوي في تصور ذهني أو في فكرة تنحو إلى

التحقق في إطار الزمان والمكان. وهذا يعني أن الهدف يتضمن جانبين: يتمثل الجانب الأول في التصور الذهني الذي يأخذ شكل فكرة تنطوي على نية التحقق، بينما يتمثل الجانب الثاني في الوسائل والإمكانيات التي تكفل لها أن تتحول إلى حقيقة حية في إطار الزمان والمكان، وتبقى هذه الصورة حالة ذهنية أو تصورًا فكريًّا يتحين الفرص ويبحث عن الوسائل التي تكفل له حضوره في ميدان الحياة التربوية حقيقة حية واقعية (وطفة، الأنصاري، ص٨٩).

ويعرف الهدف التربوي بأنه: الغاية المقصودة من رسم الخطط التربوية اللازمة لحياة المجتمع وتقدمه، والأهداف التربوية هي المحددات التي تحدد وتوضح مسار التربية في المجتمع والمرامي التي تسعى التربية لبلوغها من أجل نفع المجتمع (هندي وآخرون، ١٩٨٩، ص٢١). أو هو إحداث التغيير المرغوب في سلوك الفرد، أو في حياته الشخصية أو في حياة المجتمع، أو في البيئة التي يعيش فيها الفرد، أو في العملية التربوية نفسها، أو في عمل التعليم بوصفه نشاطًا أساسيًّا ومهنة من المهن الأساسية في المجتمع (الشيباني، ١٩٨٨، ص٢٨٢)..

وترتبط أهداف الدراسات الاجتماعية ارتباطًا وثيقًا بالأهداف العامة للتربية، حيث تعمل على تنمية المفاهيم والتعميمات والاتجاهات المرغوب فيها، والتي تبدأ بالمرحلة الابتدائية، بحيث تتعمق أركانها تدريجيًّا من خلال دراسة الطالب للحقائق والمعلومات الجغرافية والتاريخية والثقافية والاجتماعية، وذلك بتدريس الموضوعات المختلفة والتي تسعى إلى تنمية الأهداف التربوية بما يتناسب وطبيعة الكوادر الاجتماعية التي تمثل موضوعًا مهمًّا في حياة التلاميذ وحياة الناس كافة، فهي تعمل على تنشئة المواطن الصالح والفعال في خدمة مجتمعه ووطنه وأمته والمجتمع الإنساني بأسره (شلهوب، ٢٠١٤، ص٢٩).

وعلى عاتق المواد الاجتماعية تقع المسؤولية والتحدي معًا في أن تنهض بالدور الأكبر في تعليم الأجيال الصغيرة والشابة وإعدادهم للحياة في عالم معقد كهذا، فإذا كان لسائر ميادين المناهج الدراسية بعض الأهداف الاجتماعية، فإن منهج المقررات الاجتماعية فريد في بابه، من حيث إن محتوياته ومواد الدراسة فيه وأهدافه تنصب كلها على دراسة الناس، لا سيما الجماعات الإنسانية؛ حيث إن للجماعات فعالية حقيقية أكثر مما للأفراد (جوناثون س، ماكلندون، ١٩٦٤، ص ١٨، ١٩).

٥- تنمية القيم عبر الدراسات الاجتماعية:

ترتفع كثير من الأصوات في أجزاء مختلفة من بقاع الأرض، منددة بوجود أزمة خلقية وسلوكية تهدد حضارة الإنسان المعاصر، وتتخذ تلك الأزمة صورًا مختلفة في كل بلد، فهي أحيانًا حركات تمرد من الشباب على السلطة والأعراف والتقاليد، وهي أحيانًا انغماس كامل في اللهو والمجون والجنس، وهي تارة أخرى حركات عنف ضد الأموال والأرواح والممتلكات، وقد تكون كل هذا في وقت واحد، ويستطيع الباحث أن يرصد الشكوى من أعراض تلك الأزمة الخلقية على مستوى جميع القارات آسيا وإفريقيا وأوربا والأمريكتين وغيرها، لا فرق بين قارة وقارة، فالكل يعاني من أعراض تلك الأزمة سواء تلك الدول الغنية المتقدمة أو تلك الدول الفقيرة النامية، وسواء تلك الدول الملكية أو الجمهورية أو الديكتاتورية. ولقد أعطت سهولة الاتصالات التي أثمرتها التكنولوجيا الحديثة هذه الهزات الأخلاقية والسلوكية صفة العالمية، ولم يعد بمقدور مجتمع من المجتمعات إغلاق معابره أمامها أو النجاة من آثارها، وفي خضم هذه الأزمات الأخلاقية والسلوكية تجد المجتمعات العربية والإسلامية نفسها أمام أعراض خطيرة من الأزمات الأخلاقية التي تهددها، رغم رصيدها الهائل من القيم الأخلاقية والمناعة الاجتماعية (النقيب، ٢٠١١، ص١٤٧).

وعد طرح قضايا القيم والأخلاق للمناقشة والحوار تتعالى الصيحات تعبيرًا عن مظاهر الأزمة الخلقية المعاصرة، مع إيماءات برفض الواقع الذي نعيشه، وفي نفس اللحظة يكون الأمل معقودًا على المؤسسات التعليمية والتربوية ورجال التربية ومفكريها في طرح الأساليب التربوية للخروج من أزمة القيم إلى أمن الحياة. ويكاد يجمع التربويون على أهمية دراسات القيم والبحث العلمي في طرق وأساليب تنمية القيم لتأكيد الاعتبارات الخاصة بمكانة القيم وأهميتها في تخطيط العملية التربوية والقياسات المرتبطة بجودة نتائجها، كما تتمثل في تحديد نموذج الإنسان الذي تسعى المؤسسات التعليمية إلى إخراجه، بما يعني تهيئة الناشئين والشباب ليعيشوا حياة مجتمعهم بوعي القيمة ومسؤولية الإنجاز، الأمر الذي يؤكد أن السياق الثقافي والحضاري هو قاعدة الفكر في تكوينات القيم وضمان تماسكها، وهو المرجعية الملائمة التي أجمع عليها المجتمع تعبيرًا عن هويته، وهذا السياق الثقافي يعد بمثابة المنظمة الكلية الجامعة للحوار حول الإنسان، والوطن، والقيمة (ممدوح، ٢٠١٥، ص٥٤٠، ٥٤١).

وقد اهتم كثير من علماء التربية بموضوع القيم، واعتبروه أحد المجالات الأساسية في مجال التربية والتعليم، كونها مصدرًا أساسيًّا للأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها في المتعلم، وإن فقدان القيم لدى الأفراد يؤدي إلى اضطراب السلوك ويوصل إلى الانهيار والتفكك داخل المجتمعات، فمجتمع بلا قيم، مجتمع في طريقه إلى زوال، فكم من الدول والحضارات والأمم العظمى، تفككت وانهارت بسبب تخليها عن القيم الأساسية والرئيسة للتعايش بين أفراد المجتمع، ونظرًا لأهمية القيم كان ينبغي لنا أن نعرف كيف يمكن أن ننمي تلك القيم، ومن أبرزها، بل أهمها، قيمة التسامح عبر الدراسات الاجتماعية التي تهدف إلى تحقيق الأمن والتعايش والتواصل بين فئات المجتمع على اختلاف عقائدها ومذاهبها ونظراتها وثقافاتها.

٥-١: مفهوم القيم (Values):

تورد المعاجم اللغوية مجموعة من الدلالات لكلمة قيمة، وجمعها «قيم»، وتظهر الأصول اللغوية أن كلمة القيمة مشتقة من الفعل «قوم»، الذي تتعدد موارده ومعانيه، فقد استخدمت العرب هذا الفعل ومشتقاته للدلالة على معان عدة، يعنينا منها ثلاثة، وهي:

١- الديمومة والثبات، وهو ما يشير إليه أصل الفعل «قوم»؛ لأنه يدل على القيام مقام الشيء، يقال: ما له قيمة، إذا لم يدم على الشيء ولم يثبت عليه (الزبيدي، ٢٠٠٠، ٣٣/ ٣١٢). ومنه قول الله عز وجل: ﴿يُرِيدُونَ أَن يَخْرُجُواْ مِنَ النَّارِ وَمَا هُم بِخَارِجِينَ مِنْهَا وَلَهُمْ عَذَابٌ مُّقِيم﴾ [المائدة: ٣٧]، أي دائم، وقوله: ﴿إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي مَقَامٍ أَمِين﴾ [الدخان: ٥١].

٢- السياسة والرعاية، ومنه ما قالته العرب عن الذي يرعى القوم ويسوسهم، فالقيّم: السيد وسائس الأمر، وقيم القوم: الذي يقوم القوم ويسوس أمرهم (ابن منظور، ٢٠٠٣، ١٢/ ٤٩٦).

٣- الصلاح والاستقامة، فالشيء القيم ما له قيمة بصلاحه واستقامته، ومنه قول الله عز ﴿قُلْ إِنَّنِي هَدَانِي رَبِّي إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِّلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِين﴾ [الأنعام: ١٦١]، أي مستقيمًا.

فتتفق المعاني اللغوية الثلاثة مع المدلول العام الذي تحمله مفردة قيمة، فالقيم تتسم بالثبات، وفيها معاني الرعاية والصلاح والاستقامة (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٩، ٢٠).

أما مفهوم القيمة في الاصطلاح، فيصعب الوقوف على الدلالات الاصطلاحية للقيمة، وما تتضمنه من معان عند من يستعملونها كافة، فالقضية القيمية شائكة المسائل، كثيرة التفريعات، تضرب أصولها التاريخية إلى آلاف السنين، وذكرت في مداولات الفلاسفة وكانت إحدى قضاياهم المهمة التي درسوها وخاضوا فيها تنظيرًا وتأطيرًا، وبغض النظر عن مذهب الفلاسفة ورؤاهم، تبقى القيم قضية الإنسان الأولى، ومنطلق تفكيره، ومحط تأملاته، فجوهر الإنسان يقوم عليها، ويؤسس حولها، إذ لا معنى لحياة الإنسان بلا قيم تحكم تفاعله مع عوالم الأفكار والأشياء من حوله، وعندما يتجرد الإنسان من قيمه الفاضلة فإنه يتجرد في واقع الأمر من حقيقة إنسانيته ومعناها ووجودها.

ونظرًا لأهمية القضية القيمية سواء في بعدها التنظيري أم في حقيقة واقعها العملي فقد تناولها العلماء والدارسون بالتحليل والتفسير والبيان، الأمر الذي تمخض عنه وجهات نظر متعددة، شارك فيها الفلاسفة والتربويون وعلماء الاجتماع والسياسة، وكان خلاصة ذلك كمًّا هائلًا من المعرفة والفلسفة والنظريات، واختلاف حول القيم وطبيعتها، ما بين مضيق لدلالتها، أو موسع لها (الجلاد، ٢٠١٣، ص٢٠).

وفيما يلي بيان ثلاثة اتجاهات رئيسة توضح مفهوم القيمة:

الاتجاه الأول: القيم مجموعة المعايير والمقاييس التي يحكم بها على الأشياء من حيث الحسن والقبح.

حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن القيم عبارة عن معايير محددة يمكن من خلالها إصدار حكم على الأشياء والتصرفات من حيث كونها سيئة أو جيدة، مقبولة أو مرفوضة، حسنة أو قبيحة. ومن التعريفات الموضحة لذلك:

- القيم هي مجموعة المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمام أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة (أبو العينين، ١٩٨٨، ص ٣٤).
- القيم عبارة عن محكات ومقاييس نحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة

بها، أو من حيث قبحها وعدم قيمتها وكراهيتها أو في منزلة معينة ما بين هذين الحدين (الكيلاني، ١٤٣٠هـ، ص٤٢٧).

- القيم هي مجموعة من المعايير والمقاييس المعنوية بين الناس، يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانًا يزنون به أعمالهم، ويحكمون به على تصرفاتهم المادية والمعنوية (الشافعي، ١٩٧١، ص٣٧٥).

الاتجاه الثاني: القيم تفضيلات يختارها الفرد.

ينظر هذا الاتجاه إلى القيم نظرة فيها درجة كبيرة من العمومية، حيث ربط بعض الباحثين بين القيم والتفضيلات التي يختارها الفرد، فتفضيلاتنا للأشياء هي في حقيقتها قيمنا التي نتمثلها، ونحن عندما نميل لسلوك ما ونختاره، فإن مبعث ذلك إنما يكمن في تفضيلنا له على غيره من أنماط السلوك الأخرى، وذلك لاعتقادنا بأن هذا التفضيل إما أن يكون إيجابيًّا بأن يجلب لذة، أو سلبيًّا يدفع الألم كما قرر ثورندايك (**Thorndike**) بقوله: إن القيم هي مجموعة من التفضيلات المبنية على شعور الإنسان باللذة والألم، وهذان يعدان المحكين الرئيسين للحكم على القيم وتكونها، فتمسك الإنسان بالقيم منوط إما بتحقيق لذة أو بدفع ألم، أما ما سوى ذلك فإنه يكون عديم القيمة على الإطلاق.

وقد تمسك بهذا الاتجاه موريس (**Morris**) الذي وصف القيم بأنها «علم السلوك التفضيلي»، إذ إن أي سلوك للفرد يمثل تفضيلًا لمسلك على الآخر، والمسلك المختار هو الأحسن والأكثر قبولًا، والأكثر أهمية في نظر الفرد، وطبقًا لتقديره وإدراكه للظروف القائمة، فبالقياس إلى المسالك تعبر القيم دائمًا على أفضل أحكامه وأحسنها في العمل في مواقف الحياة، ومعنى ذلك أن الفرد يستعملها كلما اختار مسلكًا أو كلما اتخذ قرارًا يفضل به مسلكًا معينًا من بين عدة بدائل؛ لأن مختارات أحكامه وموازناته بين عدة ممكنات، وقراراته للعمل، مسائل دائمة، تواجهه باستمرار في كل وقت وفي كل خبرة من خبرات حياته (دياب، ١٩٨٠، ص ٢٣، ٢٤).

وأيد هذا الاتجاه هالستد (**Halstead**) الذي عرف القيم بأنها: المبادئ والمعتقدات الأساسية، والمثل، والمقاييس، أو أنماط الحياة التي تعمل مرشدًا عامًّا للسلوك، أو نقاط تفضيل

صنع القرار، أو لتقويم المعتقدات والأفعال، والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالسمو الخلقي والذاتي للأشخاص (الجلاد، ٢٠١٣، ص٢٣).

الاتجاه الثالث: القيم حاجات ودوافع واهتمامات واتجاهات ومعتقدات ترتبط بالفرد:

يمثل هذا الاتجاه نظرة علماء النفس للقيم، وبالخصوص علماء النفس الاجتماعي الذين يحددون نظرتهم للقيم في سمات الفرد واستعداداته واستجاباته، فيما يتصل بالآخرين، وعليه فهم يختلفون عن علماء الاجتماع الذين يتعاملون مع القيم الجماعية (**Group Valyes**) إذ يركزون على القيم الفردية (**Individual Values**) ومحدداتها سواء أكانت نفسية أم اجتماعية أم جسمية... إلخ، وهذا ما جعل نظرتهم للقيم نظرة مرتبطة بالفرد، فنراهم يربطون بين القيم والحاجات والدوافع والاهتمامات والمعتقدات والسلوك والسمات والاتجاهات. وقد يكون هذا الاتجاه أعم اتجاهات تعريف القيم وأكثرها تفريعًا وتداخلًا مع المفاهيم النفسية المختلفة التي ترتبط بعلاقة ما مع القيم، ولكنها لا تمثلها تمثيلًا تامًّا (الجلاد، ٢٠١٣، ص٢٤).

٥-٢: أهمية القيم:

المجتمع الإنساني هو في حقيقته بناء معياري، يعكس حياة معنوية يمثلها الأفراد، تتميز بالقوة والأصالة، ذلك أن هذا المجتمع يتمثل ويتجسد في نظام مكون من الأعضاء والوظائف، يميل إلى الاحتفاظ بنفسه بعيدًا عن العوامل الهدامة التي تهدده من الداخل والخارج على السواء، ولذا يميل الأفراد في اتصال مشاعرهم الفردية أن يكون هذا الاتصال تعبيرًا عن روابط متقاربة، حتى يتيح لتلك المشاعر أن يؤثر بعضها في البعض الآخر تأثيرًا إيجابيًّا، ومن ثم ينبعث عن هذه حياة نفسية من نوع آخر، تختلف عن حياة الفرد بصورة خاصة، والمجتمع في عمومه لا يتكون دون وجود هذا البناء المعياري، وهو بالإجمال أفكار تنطوي على صورة الحياة الاجتماعية، وتتضمن الملاحظات التي تتعلق بها، ويحمل البناء الخطوط الأساسية لتلك الحياة وتطورها. ومن هذا البناء المعياري تتكون قواعد السلوك، هي بالأحرى مقاييس من خلالها يحكم على السلوك بأنه مقبول أو غير مقبول، وهي في النهاية نوع من التحديات الثقافية للسلوك المرغوب فيه، والتي تعطي الفرد كما تعطي المجتمع شكله وشخصيته وهويته، وهذا كله يضمه ويحتوي معنى القيم. فتعتبر القيم صورة للمجتمع؛ لأنها الضابط والمعيار الأساسي للسلوك الفردي الاجتماعي والديني، وهي تنتظم فيما يسمى بالبناء الذي يعكس أهداف المجتمع من التربية؛ إذ لا سبيل

إلى تحديد الأهداف التربوية لتكون معبرة عن طبيعة الإنسان وطبيعة المجتمع إلا عن طريق القيم، أو على الأقل تحتل المساحة الأعظم في مجال تحديد الأهداف (أبو العينين، ١٩٨٨، ص٧، ٨).

وبالنسبة للفرد فإن القيم تلعب دورًا كبيرًا في توجيه سلوك الأفراد وأحكامهم واتجاهاتهم، خاصة فيما يتصل بما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه من أشكال السلوك، ووفقًا لما يضعه المجتمع من قواعد ومعايير تضبط السلوك في القيم السائدة في مجتمع ما؛ سيما في المناهج الدراسية التي تعتبر المدخل الرئيس لتعليم القيم منذ سني عمره الأولى، لذلك فإن أهمية القيم بالنسبة للفرد تتضح في القضايا الرئيسة التالية:

أولًا: القيم جوهر الكينونة الإنسانية: رسالة الإنسان ووظيفته تتلخص في الاستخلاف والاستعمار وقوام ذلك الالتزام بمعايير الهداية والفضيلة، فاستعمار الكون، أي تعميره وتوظيف ما فيه للرقي بحياة الإنسان وتقدمه يعبر عن الجانب المادي المحسوس، أما الاستخلاف فيركز في بعده الأساسي على الجانب المعنوي الذي يظهر منظومة من القيم والمعايير ثم يتسع ليشمل البعد المادي، فرسالة الإنسان على الأرض استخلاف واستعمار، والاستعمار يقوم على الاستخلاف، بمعنى أن قيم الإنسان هي التي تعطي لتقدمه المادي والحضاري معناه الحقيقي، وإلا تحول ما يعمره الإنسان من مواد إلى عوامل تخريب لا تعمير، فيصير العلم والتكنولوجيا وسيلة لتدمير الإنسان والانحطاط به. ومن هنا يتبين أن القيم ومعاييرها هي التي تمثل جوهر الإنسان الحقيقي، فبالقيم يصير الإنسان إنسانًا، وبدونها يفقد إنسانيته ويرد إلى أسفل سافلين، ويصبح كائنًا حيوانيًّا بهيميًّا تسيطر عليه الأهواء وتقوده الشهوات، فينحط إلى مرتبة يفقد فيها عنصر تميزه الإنساني الذي وهبه الله له.

ثانيًا: القيم تحدد مسارات الفرد وسلوكياته في الحياة: حيث ينبع السلوك الإنساني من القيم التي تنشأ بدورها عن التصور والمعتقد والفكر، فتفكير الإنسان في الأشياء والمواقف التي تدور حوله وبناء تصوراته عنها هو الذي يحدد منظومته القيمية، ومن ثم تصدر أنماط السلوك وفق هذه المنظومة، وبناء على ذلك تأتي أهمية القيم كمنظمات لسلوك الأفراد فيما ينبغي فعله والتحلي به، وفيما ينبغي تركه والابتعاد عنه. ولكي نكسب الفرد السلوكيات الحسنة ونبعده عن السلوكيات السيئة فإنه ينبغي أن نعزز لديه منظومة القيم الإنسانية الفاعلية والصحيحة المبنية على القناعة

والقدرة والإرادة، ونعمل بذلك على تحديد مسارات الفرد واتجاهاته في مواقف الحياة المختلفة، فيسلك عندما يواجهه الموقف أو المشكلة وفقًا لما لديه من تصورات وقيم.

ثالثًا: القيم حماية للفرد من الانحراف والانجرار وراء شهوات النفس وغرائزها: فسياج القيم الذي يضعه الدين والعرف والعادات وغيرها حول الإنسان يحفظه من الانحراف النفسي والجسدي والاجتماعي، وبدون هذا السياج يكون الإنسان عبدًا لغرائزه وأهوائه وشهواته التي لا تقوده إلا للدمار والفناء، وعندما تضعف قيم الفضيلة في النفس تسيطر الرغبة وتظهر كأنها سيدة في المكان والزمان، فتجرف الإنسان في تياراتها المتضاربة فلا يدري في أي وادٍ هلك.

رابعًا: تزود القيم الإنسان بالطاقات الفاعلة في الحياة وتبعد عن السلبية: فقيم الفضيلة تعزز لدى الإنسان الطاقات الفاعلة وتمكنه من التفاعل الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة، فأهدافه واضحة، ومساراته بينة، وقناعاته مبصرة، ومنظومته القيمية مسيطرة، وهو ينتقل من نجاح إلى نجاح، ومن إنجاز إلى إنجاز، يكتسب الثقة بنفسه ويدعو الآخرين بسلوكه السوي إلى الثقة به، فتفيض نفسه بالسعادة والطمأنينة والأمن. أما عندما تسيطر القيم السلبية على الإنسان فإنها تورثه العجز والضعف وسوء الحال، فأعماله سيئة وأفكاره سيئة، وحالته في تردٍّ، وهو ينحدر من فشل إلى فشل، فيفقد ثقته في نفسه وتقديره لها، ويعيش في قمم التعاسة يشكو الزمان والمكان والإنسان، وينسى أنه سبب ذلك كله (الجلاد، ٢٠١٣، ص٤١ – ٤٤).

أما أهمية القيم للمجتمع، فإنها تتمثل في النقاط التالية:

١– القيم تحفظ للمجتمع بقاءه واستمراريته: حيث تشهد الحقيقة التاريخية أن قوة المجتمعات وضعفها لا تحدد بالمعايير المادية وحدها، بل إن بقاءها ووجودها واستمراريتها مرهون بما تمتلكه من معايير قيمية وخلقية، فهي الأسس والموجهات السلوكية التي يبنى عليها تقدم المجتمعات ورقيها، والتي في إطارها يتم تحديد المسارات الحضارية والإنسانية، ورسم معالم التطور والتمدن البشري، وفي حالة اختلال الموازين وفقدان البناء القيمي السليم، فإن عواقب ذلك لا محالة وخيمة تؤول بالمجتمع إلى الضعف والتفكك والانهيار، وتلك سنة بشرية أثبتها التاريخ الإنساني، حيث زالت حضارات بشرية كانت مثالًا في القوة والسيطرة والهيمنة، زالت وطواها النسيان، وتجاوزها الزمن عندما تفشى فيها الظلم، وحكمها الجبروت وساد فيها فساد القيم والأخلاق.

٢- القيم تحفظ للمجتمع هويته وتميزه: ذلك أن القيم تشكل محورًا رئيسًا من ثقافة المجتمع، وهي الشكل الظاهر البين من هذه الثقافة التي تعكس أنماط السلوك الإنساني الممارس فيه، ونظرًا لتغلغل القيم في جوانب الحياة كافة، فإن هوية المجتمع تتشكل وفقًا للمنظومة القيمية السائدة في تفاعلات الأفراد الاجتماعية. فالمجتمعات تتمايز وتختلف عن بعضها بما تتبناه من أصول ثقافية ومعايير قيمية تشكل نواحي الحياة المختلفة، وتظهر القيم كعلامات فارقة، وشواهد واضحة لتمييز المجتمعات عن بعضها، ومن هنا فإن الحفاظ على هوية المجتمع تنبع من الحفاظ على معاييره القيمية المتأصلة لدى أفراده، والتي هي جزء من عمومياته الثقافية، فإن زعزعت هذه القيم أو اضمحلت فإن ذلك يكون مؤشرًا دالًّا على ضعف الهوية المميزة للمجتمع وضياعها.

٣- القيم تحفظ المجتمع من السلوكيات الاجتماعية والأخلاقية الفاسدة: حيث تؤمن القيم للمجتمع حصنًا راسخًا من السلوكيات والقيم والأخلاق التي تحفظ له سلامته من المظاهر السلوكية الفاسدة، مما يجعله مجتمعًا قويًّا بقيمه ومثله، تسوده قيم الحق والفضيلة والإحسان وتحارب فيه قيم الشر والفساد. ومما يزيد من أهمية القيم وأثرها في المحافظة على بناء المجتمع صحيحًا ونظيفًا من السلوكيات ما نشاهده اليوم من تحول المجتمع البشري اليوم إلى قرية صغيرة، حيث لا حواجز تحول دون امتزاج الثقافات وتداخلها بكل عناصرها الإيجابية والسلبية، وتعدد وسائل الاتصال والتكنولوجيا ونقلها للخبيث والطيب، والمفيد والضار، الأمر الذي قد يؤدي إلى تسرب قيم سلبية هدامة تحمل مضامين سلوك اجتماعي وأخلاقي مرفوض يؤثر سلبيًّا في بناء المجتمع القيمي والأخلاقي، وصحته ونظافته من عوامل الضعف والفساد (الجلاد، ٢٠١٣، ص٤٤ - ٤٦).

٥-٣: تصنيف القيم:

تتعدد التصنيفات المقترحة للقيم والتي تجيء معبرة عن فلسفة أصحابها ونظرتهم للقيم كمفهوم ونظرية ومنظومة، وكل تصنيف يعتمد معيارًا محددًا، ويضم تحته منظومة القيم الخاصة، وإنه من الصعب تصنيفها تصنيفًا شاملًا؛ ولذلك حاول الكثير من العلماء تصنيف القيم لتمييزها عن بعضها البعض، ومن تلك التصنيفات:

أولًا: التصنيف على أساس المحتوى:

ويعتبر تصنيف سبرنجر ممثلًا جيدًا لهذا البعد، ويعتمد على أساس معين، وهو إمكانية تصنيف الأشخاص إلى ستة أنماط: **القيمة النظرية،** وتتضمن اهتمامًا عميقًا باكتشاف الحقيقية أو سيادة الاتجاهات المعرفية وتجسم نمط العالم أو الفيلسوف. **والقيمة الاقتصادية،** وتتضمن غلبة الاهتمامات العملية والجوانب النفسية في الحياة، وهي واسمة لرجل الأعمال. **والقيمة الاجتماعية،** وتتضمن محبة الناس وإدراكهم كغايات، لا كوسائل لمآرب أخرى بشكل يجسم نمط الشخص الاجتماعي. **والقيمة الدينية،** وهي تتضمن الاهتمام بالشؤون الدينية والسعي نحوها. **وأخيرًا القيمة السياسية،** وتتضمن توجهًا حيال العلاقات الاجتماعية ليس بدافع الحب، بل بدافع السيطرة والرغبة في القوة. فهذا التقسيم السداسي يصنف أنواع الشخصيات طبقًا لاهتماماتها واتجاهاتها حيال أشياء أو مواقف أو أشخاص (أبو العينين، ١٩٨٨، ص٢٨، ٢٩).

ثانيًا: تصنيف القيم على أساس الإلزام أو الشدة:

تصنف القيم في هذا المحور على أساس مقدار ما تمليه من إلزام لدى الأفراد والمجتمعات، حيث توجد ثلاثة مستويات للإلزام ممثلة في:

- **القيم الإلزامية:** وهي التي تتصل اتصالًا وثيقًا بالمبادئ وتمثل الفرائض والنواهي.
- **القيم التفضيلية:** وهي القيم التي يشجع المجتمع أفراده على الاقتداء بها، والسير تبعًا لها، ويكافئ المجتمع من ينجح في هذا بطريق أو بآخر، ولكنها لا تمثل مكانة الإلزام القدسية التي تتطلب العقاب الصارم الحاسم الصريح لمن يخالف، ومن ذلك النجاح في الحياة العملية والحصول على الثروة والترقي في ميدان العمل.
- **القيم المثالية:** وهي القيم التي تتطلب الكمال في أمور الدنيا والدين معًا، ومن ذلك القيم التي تدعو إلى مقابلة الإساءة بالإحسان، وقد يعجز الفرد في واقع الأمر على الالتزام بها، ولكنه مع ذلك إذا تبناها عدل كثيرًا من سلوكه حيال من يعتدون أو يسيئون إليه (أحمد، ٢٠٠٣، ص ٢٥٤).

ثالثًا: تصنيف القيم على أساس الدوام:

وتنقسم القيم وفقًا لهذا التصنيف إلى نوعين، **قيم عابرة**، وهي القيم العارضة التي لا تدوم طويلًا، وإنما توجد لوقت قصير مؤقت، لارتباطها بحدث ما أو ظاهرة معينة، تزول بزوالها، فقد تظهر قيمة معينة بين طلبة الجامعة تتعلق بموضة ما، أو سلوك معين، ثم سرعان ما تتلاشى وتذهب. **وقيم دائمة**: وهي القيم التي تدوم طويلًا ويتناقلها الناس من جيل إلى جيل، وتتخذ صفة الإلزام والتقدير كالقيم الخلقية من صدق وأمانة وعدل (الجلاد، ٢٠١٣، ص٥١).

رابعًا: تصنيف القيم على أساس الوضوح:

وهي تنقسم إلى قسمين، **قيم ظاهرة أو صريحة**، وهي التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام والسلوك، مثل القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة. **وقيم ضمنية**، وهي القيم التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الاختيارات والاتجاهات التي تتكرر في سلوك الأفراد، ويعتقد البعض أن هذه هي القيم الحقيقية؛ لأنها تعبر عن النوايا بغض النظر عن السلوك، مثل ملاحظة الميول والاتجاهات والقيم المرتبطة بالسلوك الجنسي والسلوك الاجتماعي بصفة عامة (قشلان، ٢٠١٠، ص٧١، ٧٢).

خامسًا: تصنيف القيم على أساس العمومية:

ويقصد بهذا التصنيف مدى شيوع القيمة وانتشارها، وتصنف القيم فيه إلى صنفين: **الأول: القيم العامة**، وهي القيم الشائعة والمنتشرة في المجتمع، بغض النظر عن فئاته وطبقاته وبيئاته، وتمثل هذه القيم الإطار القيمي العام الذي يحتكم إليه أفراد المجتمع في سلوكياتهم وأحكامهم، كالمعتقدات الدينية والزواج والأسرة ورعاية الوالدين والتكافل الاجتماعي. **الثاني: القيم الخاصة**، وهي القيم التي ترتبط بفئة خاصة، أو تتحدد بزمان ومكان معينين، ومن أمثلتها: الاحتفالات بالمناسبات الدينية، والعادات والتقاليد الخاصة بالأفراح وغير ذلك (الحربي، ١٤٣٠هـ، ص٢٩).

سادسًا: تصنيف القيم على أساس المقصد:

وتنقسم القيم باعتبار مقصدها إلى قسمين: **الأول: قيم وسائلية**، وهي القيم التي تعد وسيلة لغايات أبعد، فهي ليست مقصودة لذاتها، بل لتحقيق غاية عليا أبعد منها. **الثاني: قيم غائية**، وهي القيم التي تكون غاية في حد ذاتها. ويصعب التمييز بين القيم الوسائلية والغائية؛ وذلك نظرًا لتداخلها وامتزاجها بعضًا ببعض، وتبعًا للظرف والزمان الذي يظهر إليها فيه:

فمثلًا: تحصيل العلم في الجامعة يمكن أن يكون وسيلة لتحقيق العمل والسعادة في الحياة، ولكنه في الوقت نفسه غاية يسعى الطالب لتحقيقها في مرحلته الجامعية (الجلاد، ٢٠١٣، ص٤٩).

سابعًا: تصنيف القيم بحسب الأعمال:

وتصنف القيم بحسب الأعمال إلى أربعة أنواع: **الأول: القيمة المادية،** وهي الكسب المادي، أي ما يحصل عليه الإنسان من مادة ملموسة ومحسوسة، كالطعام والسيارة والنقود، وما ينتفع به من مادة، كالملابس التي يلبسها، وقد بين الله سبحانه وتعالى للإنسان أسباب الحصول على المادة كالعمل في التجارة والصناعة والزراعة. **الثاني: القيم الخلقية،** وهي القيم التي يحققها المسلم باتصافه بالصفة أو بالصفات التي طلب الله منه أن يتصف بها، قال ﷺ: «**وخالق الناس بخلق حسن**». ومن هذه الأخلاق الصبر، حيث قال تعالى: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ اصْبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَاتَّقُواْ اللّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ [آل عمران: ٢٠٠]. أي اتصفوا بالصبر، فهذه الصفات الخلقية تظهر على المسلم عندما يقوم بأعماله من عبادات ومعاملات وعقوبات ومطعومات وملبوسات، حسب أوامر الله ونواهيه. **الثالث: القيم الإنسانية،** وهي نابعة من العقيدة الإسلامية، وتكون متناسقة مع كل فضيلة من الفضائل التي دعت إليها العقيدة، من أجل تكريم الإنسان، وهي التي تحكم علاقة الفرد بربه، وعلاقة الإنسان بغيره، ومن هذه الأعمال إغاثة الملهوف بغض النظر عن الجنس واللون والدين. **الرابع: القيم الروحية،** وهي القيم التي تتضمن الاهتمام بالمعتقدات والقضايا الروحية والدينية والغيبية والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون (قشلان، ٢٠١٠، ص ٧٢).

٥-٤: قيمة التسامح:

من خلال تلك التصنيفات للقيم كنظرية وكمنظومة يدرك المدقق لها، أن قيم التسامح – على اختلافها وتعددها – من القيم التي تدخل في إطار كل نظرية من هذه النظريات، وكل تصنيف من هذه التصانيف، فهي وسائلية حينما تعد وسيلة لغايات أبعد.. غايات أعلى وأبعد منها، وفي الوقت نفسه غائية؛ لأنها قيمة في حد ذاتها، وهي إلزامية حينما تتعلق بالمصلحة العامة للمجتمع والدولة، أو أمن وسلامة الآخرين، وتفضيلية حينما نشجع الأجيال على تمثلها لضرورتها للمجتمع وما حولهم، ومثالية؛ لأنها من فضليات القيم التي يرجى أن تكون مترسخة في النفوس، ويكون أثرها كبيرًا في توجيه سلوك الأفراد نحو المثل العليا وتعطي نموذجًا

وقدوة حسنة للآخرين، وهي عامة لا ترتبط بفئة معينة ولا طبقة ولا بيئة محددة، بل تتمثلها المجتمعات والأفراد في سلوكياتهم وتعاملاتهم مع من حولهم، وهي كذلك خاصة إذا ما أراد الفرد أن يرتقي بفكره وثقافته وتعامله مع غيره من الناس، إلى آخر ما هنالك من تصنيفات تكون قيم التسامح جزءًا أصيلًا منها..

لذلك تبدو أهمية قيم التسامح للفرد والمجتمع في جوانب عديدة تتمثل في ضرورتها للعلاقات الإنسانية، ودورها في حفظ حقوق الإنسان وبناء ثقافة السلام وتفعيل الديموقراطية وروح المشاركة، وهي ركيزة العيش المشترك في مجتمع متعدد الأطياف الدينية والثقافية والعرقية، وهي كذلك الرد الأخلاقي على التعصب بجميع أشكاله حتى يمكن تهذيبه، فلا يصل إلى حد العنف. وفوق ذلك فإن غياب قيمة التسامح عن حياة المجتمع يؤدي إلى بروز مشكلات خطيرة، فغيابه يعني انتشار ظاهرة التعصب والعنف وسيادة عقلية التحريم، أو التجريم، سواء على الصعيد الفكري أو السياسي أو الاجتماعي أو الثقافي أو ما يتعلق بنمط الحياة.

وتحقيق أهمية قيم التسامح وتفعيل دورها لا يتم إلا إذا أدرك الأفراد هذه القيم وعرفوها، وتمثلوها في سلوكهم، وهو ما يتطلب تعليمهم لهذه القيم وتربيتهم عليها، سيما الشباب في المرحلة الثانوية، وقد أكد التربويون أن تحقيق القيم من أهم مقاصد التربية ووظائفها، والمتعلم في أي فئة عمرية يحتاج إلى أن يتعلم كيف ينبغي أن يسلك في الحياة، وليس فقط عن طريق نقل المعرفة الخلقية، ولكنه يحتاج إلى أن تتكون لديه عادات خلقية عن طريق الممارسة. ذلك أن بناء القيم التربوية مسؤولية عامة تسهم فيها التربية بمؤسساتها الرسمية وغير الرسمية، ويشير هذا البناء إلى العملية التي يتشرب فيها الأفراد مضامين النظام التعليمي للمجتمع الذي يعيشون فيه، ويتعرفون على الأحكام المعيارية للصواب والخطأ، والخير والشر، وما هو زائف وما هو حقيقي. وفي ضوء ما سبق أدركت الأنظمة التربوية على مستوى العالم أن إعداد الإنسان وتربيته على قيم التسامح والعيش المشترك، ليكون قادرًا على التوافق الإيجابي مع الآخر تواصلًا وتفاهمًا وتعاونًا أصبح مطلبًا مهمًّا، لا سيما في ظل العصر الذي نعيش فيه بمقتضياته ومستجداته، الذي تحول فيه العالم إلى قرية كونية صغيرة (الغويري، ٢٠٠٦، ص ٤، ٥).

إن عالمنا الذي نعيش فيه مذهل بأبعاده الإنسانية الجديدة، عالم تتضافر فيه العولمة والعالمية والأممية، تتقارب فيه الأمم وتنكمش معه الحدود، وتتغير فيه الأشياء على إيقاعات ضوئية

اقتضاها اتحاد الزمان والمكان في عقدة كونية واحدة، فالحدود الجغرافية بين الدول تسقط وتغيب تدريجيًّا، ويذوب جليد الثقافات في مسار التقارب والتلاحم، ووفقًا لهذا المشهد الكوني تضعنا هذه التحولات وتلك التغيرات الثقافية والسياسية والاجتماعية في مواجهة حقيقية مع التعدد والتنوع في الثقافة والقيم وأنماط الحياة، وهو تنوع قائم على مبدأ الصيرورة الخاطفة التي تدمر الصيغ التقليدية للوجود الإنساني، وتؤدي إلى ظهور أنماط اجتماعية جديدة قائمة على عناصر التعدد والتنوع الثقافي والاجتماعي. وفي دائرة هذا التحول التاريخي فإن أنظمة القيم وطرق الحياة المختلفة تتقارب وتتآلف وتتعايش في دائرة وحدة كونية وثقافية. فالعالم الذي نعيش فيه عالم التنوع، وبالتالي فإنه يجب على الجميع مواجهة الاختلاف والتنوع حيث يشكل التعايش مع الآخر والتفاعل مع حضوره الإنساني تحديًا يوميًّا رهانه التسامح الإنساني في أعمق دلالاته الإنسانية (وطفة، ٢٠٠٩، ص ١٨، ١٩).

ومن أجل هذا التعايش على مبدأ التسامح يتوجب على المربين وصناع السياسة التربوية العمل معًا على بناء استراتيجيات متقدمة لترسيخ دعائم التسامح والسلام في عالم يفيض بالتنوع والاختلاف، حيث يبرز التسامح بوصفه المبدأ الضامن للحياة الإنسانية والديموقراطية التي تقوم على الأمن والسلام والمحبة والقبول على مبدأ الاختلاف. وفي هذا المدار يتوجب على التربية أن تركز على بث المعارف التسامحية وبناء المهارات التربوية الضرورية لهذه الغاية، وذلك من أجل بناء الحياة الاجتماعية وتأصيل مقوماتها على مبدأ التسامح وقبول الآخر على مبدأ الحقوق الإنسانية المشتركة (وطفة، ٢٠٠٩، ص١٩).

٥-٥: تدريس القيم (قيم التسامح) وتنميتها عبر الدراسات الاجتماعية:

تكوين القيم وتشكيلها عند الإنسان يتم بطريقة تراكمية تتأثر بمجموعة من العوامل والخبرات التي يمر بها الفرد في أطوار نموه المختلفة، ويبدأ تشكيل القيم واكتسابها بصورة فيها درجة كبيرة من العمومية والتشرب والتقليد، وبخاصة في مرحلة الطفولة التي تأخذ في الميل إلى التخصصية والذاتية والثبات والوعي، مما يجعلها عملية تعاونية فردية واجتماعية، يتحملها الفرد باعتباره مختارًا ومسؤولًا عن أعماله، وتتحملها المؤسسات التربوية والاجتماعية كونها بيئة التربية التي ينشأ فيها الإنسان ويكتسب من خلالها خبراته ومعارفه وأنماط سلوكه. كما أن تعلم القيم يرتبط ويتأثر بدرجة كبيرة بالمرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم، إلا أن الاتجاه العام للدراسات

التربوية والنفسية يبين أن القيم تتشكل بخطوطها العريضة وسماتها العامة في مرحلة الطفولة، ثم تتعمق وتتخذ سماتها السلوكية والتصورية الواضحة في مرحلة المراهقة، ثم تستمر في الثبات أو التغير حسبما يتعرض له الفرد من خبرات وتجارب وتعلم وتعليم، مما يعني أن أهم مرحلتين يتم فيها اكتساب القيم وتشكيلها هما مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة، إلا أن ذلك لا ينفي استمرار اكتسابها وتطورها في المراحل الأخرى، فتعلمها واكتسابها لا يتوقف عند عمر معين، إلا أنها تصبح أكثر ثباتًا وأقل عرضة للتغير مع نمو الإنسان ونضجه حيث يميل إلى الاستقرار الإدراكي والوجداني (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٠٥).

وتنمية القيم عبر الدراسات الاجتماعية إنما يتم من خلال عدد من الطرائق التي تعتمد معيار الفاعلية والتي يتحدد في ضوئها دور كل من المعلم والطالب في الموقف التعليمي، وبناء على هذا المعيار تصنف طرائق تدريس القيم وتنميتها إلى ثلاثة أنواع، هي:

١- **الطرائق العرضية:** التي تركز على دور المعلم حيث يعرض الموضوعات القيمية المدمجة في مقرر الدراسات الاجتماعية على الطلبة بصورة مباشرة عن طريق القدوة والقصة.

٢- **الطرائق التفاعلية:** وهي التي تركز على تفاعل المتعلم بصورة واضحة في الموقف التعليمي وتحفزه على التفكير والمشاركة الفاعلة مع المعلم والمتعلمين والمادة الدراسية، وتضمنت طريقتي الحوار والمناقشة ولعب الأدوار.

٣- **الطرائق الكشفية:** وهي الطرائق التي تدفع المتعلم إلى البحث والاكتشاف وتقصي المعرفة والتعلم الذاتي، نتيجة لتأثير موضوعات المقرر، وتضمنت طريقتي حل المشكلات والتدريس الاستقصائي.

أولًا: الطرائق العرضية:

تقوم الطرائق العرضية على عرض المعلومات على الطلبة بصورة مباشرة من المعلم، ويكون دور المتعلم فيها التلقي والاستقبال، والطرائق العرضية مهمة في عملية تعلم القيم وتعلمها، حيث يتم من خلالها توضيح القضايا القيمية ومعالجتها من خلال عرض المعلومات والمعارف وتحليلها عبر مقرر الدراسات الاجتماعية، وبيان التجارب والخبرات الإنسانية المتعلقة بها، وضرب الأمثلة والنماذج السلوكية الإيجابية، وهذه الطريقة تتم من خلال أسلوبي القدوة والقصة.

١- القدوة:

إن نظرية ما مهما تبلغ من صحة المنهج ودقة الفكر، وإن تعليما ما مهما يكن رائعًا ويقع من الناس موقع الإعجاب، وإن هداية ما مهما تجمع من صنوف الخير، كل أولئك لا يغني غناء يثمر ثمرة ولا يبقى على الدهر، إلا إذا كان له من مثله يعلمه، ويدعو إليه بأخلاقه وفضائله، ويعرفه إلى الناس بالقدوة والأسوة، فيقتدي بدعوته عن طريق العمل بعد العلم، معجبين بسجاياهم، معظمين لأخلاقهم، مكرمين طهارة قلوبهم وزكاء نفوسهم، ونظافة أخلاقهم، ورجاحة عقولهم، وحصافة آرائهم، وسداد أفكارهم (علي، ٢٠٠٢، ص٣٥٦).

والقدوة هي الاسم من الاقتداء بالغير، ومتابعته والتأسي به على الحالة التي يكون عليها، حسنة أو قبيحة، وهي في التعبير اللغوي مشتقة من مادة «قدو»، التي تشير إلى معاني التشبه بالشيء والاهتداء به، والقَدْوُ: أصل البناء الذي يتشعب منه تصريف الاقتداء، والقِدْوة والقُدْوة: الأسوة، يقال: فلان قدوة يقتدى به. قال ابن الأعرابي: القَدْوة: التقدم، يقال: فلان لا يقاديه أحد ولا يماديه أحد، ولا يباريه أحد، ولا يجاريه أحد، وذلك إذا برَّز في الخِلال كلها (ابن منظور، ٢٠٠٣، ١٥/ ١٧١).

والقدوة الحسنة هو ذلك الشخص الذي اجتمعت فيه الخصال الحسنة والصفات العليا والأخلاق الفاضلة بحيث يمثل بسلوكه أنموذجًا متميزًا بحيث يحتذي به الآخرون ويتأسون به، ولا يعني هذا كمال ذلك الإنسان ومثاليته، بل يشير إلى تميزه ورفعة ما يتحلى به من خصال وسمات؛ ولذلك فإن التربية بالقدوة تربية فاعلة باتجاهين؛ تجاه الذات وتجاه الآخرين، فهي تطالب الفرد بأن ينمي ذاته ويطور نفسه، ويحقق أعلى درجات الكمال البشري من خلال اكتساب الإيمان والعلم والعمل، والتحلي بالصفات الحسنة، تحقيقًا لقول الحق سبحانه وتعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا﴾ [الفرقان: ٧٤]. فإذا ما أتم بناءه الذاتي انتقل أثر ذلك تلقائيًّا وبصورة فاعلة للآخرين الذين يجدون في هذه الذات الإنسانية الراقية صفات ومآثر تدفعهم إلى الاقتداء والتأسي بها (الجلاد، ٢٠١٣، ص ١٠٩).

وتكمن أهمية القدوة في نقطتين مهمتين:

- القدوة تعبر عن تأثر الإنسان بالإنسان، فالله تبارك وتعالى جبل بني آدم، بل سائر المخلوقات على التأثر بين الشيئين المتشابهين، وكلما كانت المشابهة أكثر كان التفاعل

في الأخلاق والصفات أتم، حتى يؤول الأمر إلى أن يتميز أحدهما عن الآخر إلا بالعين فقط، ولما كان بين الإنسان مشاركة في الجنس الخاص، كان التفاعل فيه أشد، ولأجل هذا الأصل وقع التأثر والتأثير في بني آدم، واكتساب بعضهم أخلاق بعض، بالمشاركة والمعاشرة، فالناس يتأثرون ببعضهم البعض في الأقوال والأفعال والاتجاهات والأفكار والاعتقادات وسائر الأخلاق، مما يعطي أهمية كبيرة لأسلوب القدوة وتأثيرها البالغ في الأفراد والجماعات والمجتمعات (الحازمي، ٢٠٠٠، ص٣٨٧، ٣٨٨).

- القدوة تجسيد لمعاني القيم، فالقيم مفاهيم تجريدية يصعب على المتعلم فهمها وتحديد مظاهر سلوكها نظريًّا، فالتسامح والنجاح والاعتراف بالخطأ، وتحمل المسؤولية والسعادة، والحرية... قيم سامية، ولكنها تبقى معاني رمزية تجريدية تجعل تعلمها قضية صعبة ما لم تتضح معانيها وتظهر حية واقعية مشاهدة. إن القيم تمثل فضائل إنسانية سامية، والفضيلة والتزامها أمر شاق على النفس، صعب على الإنسان ما لم تصل النفس إلى مرتبة عشق الفضيلة والسمو بها، وعندئذ تلذ لتمثلها وتسعد بها، ويسوؤها ما ترى من سلوكيات تخالفها، وحتى نعزز القيم الفاضلة في نفوس المتعلمين ونرسخ لديهم أن التزام القيم الفاضلة والمبادئ السامية هو الطريق الصحيح لحياة فاضلة وسعيدة، وأن تمثلها لا يمثل المستحيل أو غير الممكن، مهما كانت صعوبات ذلك وعوائقه نضرب لهم المثال تلو المثال، في سلوكنا نحن مباشرة، وفي إيراد نماذج وقدوات تمثلت القيم والفضائل وتحملت صعوباتها، ولكنها في نهاية المطاف وصلت إلى ما أرادت، وحققت أروع الأمثلة البشرية، حتى أصبحت مثالًا يقتدي به الآخرون (الجلاد، ٢٠١٣، ص١١٢، ١١٣).

وحتى تحقق القدوة فعلها التربوي، فإن ذلك يتطلب أن نضع في مقررات ومناهج الدراسات الاجتماعية نماذج مشرفة نهتدي بها في حياتنا، نقتفي آثارها، ونسلك مسلكها، ونتبع منهجها في الحياة، وثقافتنا الإسلامية وتاريخنا بحر زاخر بالعديد من النماذج التي يمكن الاقتداء بها، منها:

أ- الرسل والأنبياء عليهم الصلاة والسلام: المجتمع الإنساني يحتاج أشد الحاجة في بلوغه الكمال وسلوكه سبيل الرشاد إلى هداة ودعاة ومربين، طهرت حياتهم وزكت نفوسهم وصفت

قلوبهم من وصمات الشرور وشبهات الآثام، ولعنات الجهل، وتكون سيرتهم كاملة في كل ناحية من نواحي الحياة الإنسانية، ولم يجتمع ذلك إلا في أنبياء الله عز وجل. والذي يجعل الأنبياء والرسل خير قدوة أنهم أصحاب رسالة، والرسالة في منطلقها الأساسي الأول اصطفاء الله تعالى لإنسان تتوافر فيه سمات الصدق والذكاء والأمانة والمقدرة على التبليغ، ففي الرسالة عامل مهم من عوامل الاصطفاء الإلهي المطلق، وهو الاجتباء الاختياري الخالص، فليست الرسالة مركزًا اجتماعيًّا يسعى الإنسان إليه كمن يريد زعامة أمته أو قيادة شعبية بحتة؛ ذلك أن القيادة هي نوع من العلاقة بين الشخص وبيئته، وتكون لإرادته وبصيرته قوة التأثير على أفراد جماعته، وقيادتهم في السعي لبلوغ هدف مشترك، وهذا الهدف قد يكون شريفًا أو غير ذلك، وقد يكون خلقيًّا أو قد لا يكون (علي، ٢٠٠٢، ص٣٥٧).

إن الأنبياء والرسل عليهم السلام، هم حملة الهداية ومصابيح الحق والضياء، وقادة الحقيقة والإصلاح، تمثلت فيهم عليهم السلام قيم الحق والجمال والفضيلة، ورسموا بحياتهم أروع الأمثلة لكل قيمة فاضلة، وجاهدوا وصبروا وتحملوا كل الصعوبات والمشقات والآلام من أجل وضع أنموذج قيّم لكل باحث عن الفضيلة والكمال، وأفنوا حياتهم في سبيل إخراج الناس من الظلمات إلى النور، وإعلاء الحق وإزهاق الباطل، فقدموا المثل الأعلى والصورة المتكاملة للشخصية الإنسانية في أروع صورها وأنقاها، ﴿أُوْلَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ قُل لاَّ أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِنْ هُوَ إِلاَّ ذِكْرَى لِلْعَالَمِينَ﴾ [الأنعام: ٩٠]، ﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ إِذْ قَالُوا لِقَوْمِهِمْ إِنَّا بُرَاء مِنكُمْ وَمِمَّا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ كَفَرْنَا بِكُمْ وَبَدَا بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةُ وَالْبَغْضَاء أَبَدًا حَتَّى تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَحْدَهُ إِلاَّ قَوْلَ إِبْرَاهِيمَ لأَبِيهِ لأَسْتَغْفِرَنَّ لَكَ وَمَا أَمْلِكُ لَكَ مِنَ اللَّهِ مِن شَيْءٍ رَّبَّنَا عَلَيْكَ تَوَكَّلْنَا وَإِلَيْكَ أَنَبْنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِير﴾ [الممتحنة: ٤].

ومن سير الأنبياء التي زخرت بالكثير من القيم، سيما قيم التسامح، قصة نبي الله يوسف عليه السلام، فكان التسامح متمثلًا في كل موقف من المواقف التي تعرض لها، سيما العفو عن إخوته الذين أساؤوا إليه في صغره، وأساؤوا إلى أبيه، لكنه بعد تلك السنوات وهذه المدة الطويلة، كان كنف نبي الله يوسف عليه السلام هو الجامع لإخوته وأسرته من جديد، فعفا عنهم وشملهم برعايته في موطنه الجديد مصر؛ لذلك يجب أن تدرج سيرته عليه السلام في

الوحدة الخاصة بتاريخ الأنبياء والرسل في منهج كتاب الاجتماعيات، بجانب إخوانه من الرسل عليهم السلام.

ب- الرسول مُحَمَّدﷺ: فشخصية الرسول خير قدوة يتعلق بها الإنسان، فقد كان ﷺ أنموذجًا فريدًا ونبراسًا هاديًا في كل شأن من شؤون الحياة، فالمتمعن في سيرته ﷺ يجد أنه كان مثالًا ناطقًا وصادعًا بالحق والخير والفضيلة، ومجافيًا ومنازعًا للباطل والظلم والعدوان، وعلى مدى سني حياته وتقلباتها، فكان لا يأمر الناس بشيء ولا ينهاهم عن شيء إلا وهو يفعل بما يأمر، وينصرف عما ينهي، ليبني لنا بذلك منهجًا تربويًّا أساسيًّا، ويثبت بالبراهين العملية والتجارب الفعلية أن ما يدعو إليه هو أمر ممكن التنفيذ، وإذ يجعل الدين الذي ندين به قدوته الدائمة في شخصية رسوله، فهو يجعلها قدوة متجددة على مر الأجيال متجددة في واقع الناس، إنه لا يعرض عليهم هذه القدوة للإعجاب السالب والتأمل التجريدي في سبحات الخيال، إنه يعرضها عليهم ليحققوها في ذوات أنفسهم، كل بقدر ما يستطيع أن يقبس، وكل بقدر ما يصبر على الصعود، ومن ثم تظل حيويتها دافقة شاخصة، ولا تتحول إلى خيال مجرد تهيم في حبه الأرواح دون تأثر واقعي ولا اقتداء (علي، ٢٠٠٢، ص ٣٥٨، ٣٥٩).

ويتوجب لمن أراد الاقتداء بالرسول مُحَمَّد ﷺ أن يقرأ سيرته قراءة واعية، وأن يرتبط برابطة وجدانية قوامها المحبة والاتباع لهديه ووصاياه وتوجيهاته، وهو ما حرص مقرر الدراسات الاجتماعية على بيانه بعرض جوانب مهمة من سيرته ﷺ، في دعوته وفي جهاده وفي معاملاته مع الناس، والتي كانت تذخر بالكثير من القيم المراد تعليمها وغرسها في نفوس الناس.

ج- الصحابة والتابعون ورجال الفكر والعلم والدعوة: ومن الذين يقتدى بهم الصحابة والصحابيات رضوان الله عليهم، الذين تربوا في مدرسة النبوة، ونهلوا من معينها الصافي الرائق، وضربوا أروع الأمثلة في الفداء والتضحية والصبر والبر والإحسان والعفو والرحمة والتسامح والرفق... إلخ، ولا يقف التاريخ الإسلامي الخالد عند جيل الصحابة معينًا للقدوات والنماذج المشرقة، فقد كان جيل التابعين وتابعيهم مثالًا ثريًّا للقدوة والاقتداء وتمثل القيم الحسنة فيهم، كما وجد في كل عصر من عصور الإسلام الزاهرة قديمًا وحديثًا مشاعل ضياء، ومنارات هدى تشكل كل شأن من شؤون الحياة ومجال من مجالاتها، ومن واجبنا أن ندرس حياة هؤلاء العظماء وأن نبرزها للشباب والناشئة من أبنائنا وبناتنا حتى تكون لهم قدوة صالحة في حياتهم

تقودهم إلى السلوك الحسن وتحقيق السعادة والطمأنينة والنجاح في الحياة؛ لذلك يجب أن تتضمن مقررات الدراسات الاجتماعية مثل هذه النماذج، وتوضيح جوانب الاقتداء التي زخرت به حياتهم والقيم التي تساموا بها إلى مدارج الرقي الأخلاقي والسلوكي الصالح..

٢- القصة:

القصة لغة من قصَّ أثره قصًّا وقصيصًا، إذا تتبعه، والخبر: أعلمه، ومنه قوله تعالى: ﴿قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ فَارْتَدَّا عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصًا﴾ [الكهف: ٦٤]، أي رجعا من الطريق الذي سلكاه يقصان الأثر، وقوله تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ﴾ [يوسف: ٣]، أي نبين لك أحسن البيان، والقاص: من يأتي بالقصة، وقص عليه الخبر قصصًا، والاسم أيضًا القَصص – بالفتح – وضع موضع المصدر حتى صار أغلب عليه، والقِصص – بالكسر جمع القصة التي تكتب (الرازي، ١٩٩٥، ص٥٦٠).

والأسلوب القصصي من أنجع الأساليب التربوية وأكثرها قبولًا واستحسانًا من المتعلمين، فللقصة سحرها البديع، وتأثيرها الكبير على نفس السامع وعقله، ولها فعلها التربوي في غرس الإيمان والقيم الفاضلة، والاتجاهات في نفس الفرد، فالإنسان يميل بطبعه وسجيته للقصة، ويجد فيها غذاءه الروحي والعقلي، ويعطيها حواسه واهتمامه ووجدانه؛ لذلك استثمر القرآن الكريم بأسلوبه التربوي الفريد القصة ووظفها لتعميق الإيمان وتهذيب السلوك والرقي بالأحاسيس والعواطف، وتعزيز القيم والاتجاهات. فالقصة لها أهمية كبرى في سرعة نفاذها وقوة تأثيرها، واستمرار أثرها إذا ما قورنت بالكلام العادي المرسل؛ لأنها تمثل الحياة بكل معانيها من نشاط وحركة، وتفكير وانفعال، ومواقف يميل الإنسان بفطرته إلى سماعها وقراءتها أو روايتها (الجلاد، ٢٠١٣، ص ١٢٠، ١٢١).

وهناك مجموعة من المؤثرات والمميزات المرتبطة بالقصة، تعطيها قوة وسحرًا، منها:

- **المؤثرات النفسية:** حيث تتضمن القصة مؤثرات نفسية متنوعة تعمل على إثارة انفعالات ومشاعر وعواطف المستمعين وتوجيهها لتقمص شخصيات القصة والتفاعل معها، ومن ثم حدوث إسقاطات شخصية المتلقي ينفس من خلالها طاقاته النفسية المخزونة فمشاعر الخوف والسعادة والحزن والشجاعة التي ترافق أحداث القصة تنتقل إلى المستمع فيتفاعل معها، وهذا التفاعل يمثل في حقيقته امتزاجًا بين الشعور الذي تبثه القصة، وبين الشعور الذي يحمله المستمع.

- **المؤثرات الخيالية:** فتعتمد القصة التصورات والأخيلة والتشويق كعناصر رئيسة في بنائها الفني والأدبي، وهي بذلك تثير قدرات متلقيها التصويرية والخيالية وتحرره من واقعه لتذهب به إلى الفضاءات الزمانية والمكانية الفسيحة، فيمتد الخيال القصصي ليشمل أبعاد الزمن الماضي والحاضر والمستقبل، وأبعاد المكان القريب والبعيد بلا حدود أو حواجز، وأبعاد الأحداث والشخوص على سعة تنوعها واختلافها.
- **المؤثرات الإدراكية:** وتعتمد القصة المؤثرات الإدراكية التي تقود المتلقي إلى التفكير والاستنتاج والتأمل في زمان القصة ومكانها وشخوصها وأحداثها، وكلما ازدادت الأحداث تعقيدًا ازداد العقل تفكيرًا وتشوقًا للبحث والاكتشاف حتى إذا ما حلت عقدة القصة انتقل التفكير إلى التدبر والاستنتاج وبناء القواعد العامة التي استخلصها من القصة وأحداثها (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٢١، ١٢٢).

واستخدام الأسلوب القصصي في تنمية القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال مادة الدراسات الاجتماعية، لا بد أن يمر بمراحل متعددة، يسبقها التخطيط الفعال للتدريس بالأسلوب القصصي، الذي يساعد المعلم على النجاح في أدائه والوصول إلى قلوب طلبته وتحقيق أهدافه، فعلى المعلم الاهتمام بالتخطيط وعدم الاعتماد على ثقافته العامة، واطلاعه السريع على القصة التي ينوي تدريسها أو سردها على المتعلمين. وفي هذه المرحلة يقوم المعلم باختيار القصة التي ينوي سردها أو قراءتها، وفي هذه الحالة نجد المعلم بين واقعين، فإما أن تكون القصة مقررة ومختارة في منهج أو مقرر الدراسات الاجتماعية، وإما أن تكون مساندة للمادة التعليمية يختارها المعلم نفسه، وفي كلتا الحالتين يجب أن تتوافر في القصة شروط أهمها:

- أن تكون مناسبة لمستويات المتعلمين العقلية واللغوية والوجدانية ومتوافقة مع المرحلة العمرية النمائية التي يمرون بها.
- أن تكون قصة هادفة تعزز لدى المتعلمين القيم والاتجاهات الإيجابية، وتحارب القيم والاتجاهات السلبية، مراعية لنفسية المتعلمين ووجدانهم بحيث لا تثير فيهم الخوف والفزع والقلق والتعاسة، بل تبث فيهم الثقة والأمان والطمأنينة والسعادة.
- أن تكون قصيرة ومشوقة، ملائمة لواقع الطلبة ومتجاوبة مع مشكلاتهم وظروف حياتهم.

- أن تكون متنوعة، ما بين القصة الدينية، والاجتماعية، والتاريخية، والعلمية، والسياسية، والفكاهية إلى آخر ما هنالك من الموضوعات المتعددة (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٢٩).

خطوات التعليم بالقصة:

الخطوة الأولى: التمهيد:

التمهيد خطوة رئيسة لأي موقف تعليمي، يأخذ زمنًا قصيرًا في بداية المحاضرة الدراسية ما بين ثلاث إلى خمس دقائق، وخلال خطوة التمهيد يقود المعلم طلبته للتعرف على موضوع القصة بسلاسة ومنطقية، وهو بذلك يحقق مجموعة من أهداف منها: جلب اهتمام الطلبة لموضوع الدرس، وصرف انتباههم عما لا علاقة له به، وتهيئتهم لسماع القصة وتلقيها، وتعريفهم بهدفها وشخصياتها والتركيز على ما تتضمنه من أفكار ومعان وقيم. وللتمهيد صور متعددة، فقد يمهد المعلم للقصة من خلال:

- ربط موضوع القصة بدرس سابق.
- توجيه مجموعة من الأسئلة القصيرة والعامة.
- إثارة مشكلة ما تتعلق بموضوع القصة.
- ربط موضوع القصة بالأحداث الجارية.
- الأحاجي والألغاز السهلة والمثيرة.

الخطوة الثانية: طريقة عرض القصة:

تتنوع الطرائق التي يمكن أن يستخدمها المعلم لعرض القصة، فقد يعرضها بطريقة القراءة الصامتة ثم الجهرية، أو بالوسائل التعليمية الحديثة، أو بتمثيل القصة، ورغم أهمية الطرائق السابقة وضرورتها إلا أن سرد القصة بأسلوب حيوي هو الذي يجعل تأثيرها واضحًا عند المتعلمين؛ لأن في ذلك تفاعلًا مباشرًا بين المعلم وطلبته، وهنالك فرق بين سماع القصة وبين قراءتها، فسرد القصة إذا أجيد يبث فيها روحًا جديدة قوية تجعلها ماثلة أمام الطلاب وتحيلها صورًا واضحة زاهية، وتعطي كل شخصية طابعها وصبغتها الحقيقية، أما عند قراءة المرء لنفسه فإن الحوادث تمر أمام ذهنه سريعًا دون وعيها وعيًا كافيًا (عبد المجيد، ١٩٥٦، ص٢٨).

الخطوة الثالثة: مناقشة القصة وتحليلها:

لا ينتهي تدريس القصة بعرضها وسردها، بل تأتي بعد ذلك خطوة مناقشتها وتحليلها، وهي خطوة لا تقل أهمية عن سابقتها، بل هي الجوهر المستخلص من الحصة، والذي يساعد الطلاب في التعرف على القيم في مقررات الدراسات الاجتماعية وتنميتها في نفوسهم، وفي هذه الخطوة يحرص المعلم على:

- مناقشة عناصر القصة من أحداث وشخصيات وبيئة زمانية ومكانية، والعقدة وحلها، وتحليل ما ورد فيها من أحداث، وحث الطلبة على استنتاج العبر والدروس منها.
- مناقشة الاتجاهات التي تضمنتها القصة والتعمق في فهمها وبيانها، وتوضيح أثرها على المتعلم وعلاقاته بالآخرين، وربطها بمواقف الحياة التي يعيشها المتعلم وطلب أمثلة مشابهة لها.
- مناقشة القيم السلبية والاتجاهات غير المرغوبة، وتحذير الطالب من سلوكها، وبيان أثرها الضار عليه وعلى أسرته والمجتمع من حوله (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٣٤).

الخطوة الرابعة: التقويم:

يهدف التقويم إلى التعرف على مدى تحقق أهداف الدرس وفهم الطلبة للموضوع الذي عرضته القصة، ويتم التقويم بأساليب متعددة، منها:

- توجيه أسئلة حول فكرة القصة وأحداثها وشخصياتها وزمانها ومكانها، كأن يسأل المعلم ما الشخصية التي أحببتها في القصة، وما سبب حبك لها، أو يختار حدثًا معينًا ويسأل الطلبة عن رأيهم فيه، وهكذا...
- ملاحظة مدى تفاعل الطلبة مع المشاهد الوجدانية التي مرت خلال سرد القصة، ويُطلب منهم استنتاج القيم الإيجابية والسلبية وتقويمها.
- توجيه الطلبة إلى كتابة القصة أو سردها بلغتهم الخاصة، فيُكلَّف طالب مثلًا بسرد جزء، ثم طالب آخر بجزء ثان، حتى نهاية القصة (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٣٤).

الخطوة الخامسة: الإغلاق:

يأتي الإغلاق في آخر المحاضرة الصفية، ويأخذ الدقائق الخمس الأخيرة من وقتها، وفيه يُشعر المعلم الطلبة بانتهاء الحصة والإغلاق مثله مثل التمهيد من حيث الأهمية لأن درجة

التركيز والانتباه تكون فيه عالية؛ لذا ينبغي عليه ألا يهمله أو ينهي المحاضرة بدونه، ويهدف الإغلاق إلى تلخيص ما تم في الموقف التعليمي، وإعطاء ملخص مركز له، ويتم التركيز فيه على القضايا العامة التي تعلمها، وبيان القيم والاتجاهات والمعاني التي هدفت القصة إلى غرسها وبيانها. ويتم إغلاق الموقف التعليمي بأكثر من صورة منها:

- التأكيد على موضوع القصة والأفكار الرئيسة التي تناولتها وكتابتها على لوحة العرض.
- التركيز على القيم والاتجاهات وتحديد التعيينات والواجبات الخاصة بها.
- الإجابة على استفسارات الطلبة وأسئلتهم.
- تعزيز تعاون الطلبة والثناء عليهم وعلى حسن تفاعلهم واستجاباتهم (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٣٥).

ثانيًا: الطرائق التفاعلية لتدريس القيم وتنميتها:

تعتمد الطرائق التفاعلية على إعطاء المتعلم دورًا فاعلًا في العملية التعلمية التعليمية، وذلك من خلال توفير فرص المشاركة في الموقف الصفي وفسح المجال أمامه للحوار والمناقشة، وتنمية أنماط التفكير المختلفة، وتعميق التواصل بينه وبين المعلم والطلبة على حد سواء، وهذه الطرائق التفاعلية تتمثل في نمطين من أنماط التعليم وتنمية القيم، وهما الحوار والمناقشة، وتمثيل الأدوار.

أ- الحوار والمناقشة:

الحوار والمناقشة شكل من أشكال تلاقح العقول، مما لا بد معه أن تنتج أفكار جديدة، وتتضح علاقات كانت مجهولة، وتبرز تفسيرات توضح ما كان مستغلقًا على الفهم، ويقدم معلومات كانت غائبة عن بعض أطراف الحوار (علي، ٢٠٠٢، ص٤٠٦).

والحوار والمناقشة من أكثر طرق التدريس ملاءمة لتعلم القيم وبيانها وتعزيزها، فالحوار يفتح الفرصة أمام الطالب للتعبير عن أفكاره وتصوراته المختلفة حول القضايا القيمية المعروضة للنقاش، وهو بذلك يكشف صحتها وخطأها، ويعمل على نقدها وتقويمها بمنهج علمي صحيح، وسيطلع على آراء وتوجهات وأفكار أخرى نحوها، كما يكشف الحوار عن منهج تفكير الطلبة وموقفهم من القضايا القيمية المختلفة وطريقتهم في التعامل معها.

وفتح قنوات الحوار والتواصل مع المتعلمين يجعل المربي والمعلم أكثر قربًا منهم وفهمًا لنفسياتهم ومداركهم وميولهم ومشكلاتهم، ومن ثم يكون أكثر تحديدًا لمنهج التخاطب معهم،

واختيار أساليب التعليم والتوجيه المتبادل بينه وبينهم، فيشعرون بالقرب منه والمودة له، فتنشأ الثقة التي هي أساس التوجيه التقويمي (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٣٨).

فالحوار الناجح يشجع الطلاب على الكلام والتعبير عن أفكارهم وآرائهم، وكشف المدفون من مشاعرهم وقيمهم ومخاوفهم وآمالهم، مما يجعل التعامل معهم أكثر قربًا منهم، وشعورًا بهم، وتفهمًا لأفكارهم وسلوكياتهم، وفي المقابل يعمل التلقين الأصم والتعليم السلطوي على فرض تصورات وقيم دون ترسيخ قناعات عقلية تدعمها، ويجعل المعلم يسبح في فضاء يراه المتعلم تحليقًا في سماء بعيدة لا علاقة له فيها، لأنه تعليم يقوم على اتصال أحادي الاتجاه، تفرض فيه وجهات النظر وينعدم فيه التفكير والحوار (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٣٩، ١٤٠).

والحوار يعرف في اللغة بأنه المجاوبة ومراجعة النطق والكلام في المخاطبة، وقد حاوره، وتحاوروا: تراجعوا الكلام بينهم، وهم يتراوحون ويتحاورون (الزبيدي، ٢٠٠٠، ١١/ ١٠٨)، أما في الاصطلاح فيعرف بأنه تواصل لفظي بين اثنين أو أكثر، يتم من خلاله تبادل الحديث والأفكار والآراء بصورة منظمة وموضوعية لتحقيق هدف معين، وهو من المهارات اللفظية التي لا يستغني عنها الإنسان في تصريف شؤون حياته المختلفة، ويحتاج إليه التربويون في العملية التربوية بصورة دائمة وملازمة لعملية التعليم والتهذيب (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٤١).

أما المناقشة فتدل – لغة – على البحث عن الشيء واستخراجه، وتعرف اصطلاحًا بأنها تواصل لفظي بين اثنين أو أكثر، يتم خلالها تبادل الحديث والآراء والأفكار بصورة معمقة وموضوعية وهادفة للوصول إلى قرار أو حل لمشكلة معينة. ويفرق بينها وبين الحوار والمناقشة باعتبار الهدف المقصود من كل منهما، فالهدف من الحوار هو عرض الأفكار من غير قصد إلى التعمق والاستقصاء، أما المناقشة فتعتمد على التعمق والبحث والاستقصاء للآراء والأفكار، ومن هنا يجمع التربويون فيطلقون على هذه الطريقة «الحوار والمناقشة» في إشارة إلى عرض الأفكار والآراء والبحث المعمق في معناها ودلالاتها وأدلتها.

وبناء على ذلك فإنه يمكن تعريف طريقة الحوار والمناقشة بأنها: مجموعة من النشاطات التعليمية تقوم على التواصل اللفظي والتفاعلي بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم حول موضوع ما أو مشكلة محددة، مع التعمق في البحث والرغبة الجدية في حل المشكلة أو الوصول إلى قرار فيها (الجلاد، ٢٠٠٤، ص٣٤١).

أهمية الحوار والمناقشة في تنمية القيم:

القيم معان تصورية وشعورية وسلوكية، تؤسس على قناعات عقلية معتمدة على الأدلة والبراهين وأنماط مختلفة من التفكير، وهي تعد من كوامن النفس وسر من أسرارها، تظهر في صورة محددات سلوكية يعتمدها الأفراد في اتخاذ القرارات، وتحديد الاختيارات القيمية التي يرغبون بها أو يرغبون عنها. فطبيعة الموضوعات القيمية تجعل الحوار والمناقشة من أفضل الأساليب التفاعلية التي تستخدم لتدريسها، وذلك للأسباب التالية:

- يساعد الحوار في الكشف عن آراء الطلبة وتصوراتهم حول الموضوعات القيمية ومدى وعيهم لدلالتها ومعانيها، واقتناعهم بأهميتها وجدواها في الحياة، فعند محاورة الطلاب مثلًا في قيمة التسامح، يستطيع معلم الدراسات الاجتماعية أن يكتشف كيف ينظر طلبته لهذه القيمة ومدى وعيهم لأهميتها ووسائل اكتسابها ومظاهرها وغير ذلك من أمور متعلقة بهذه القيمة، وقد يصعب الوقوف على شيء من ذلك.
- يبين الحوار منهج التفكير الذي يعتمده الطلبة لإعادة النظر والتفكير فيها بصورة أعمق، وبمنهج أكثر منطقية وأشد نقدًا، فالحوار يفتح الأذهان على جوانب خفية من الموضوع القيمي الذي يدور النقاش حوله، ويعمل على عرض الأفكار والأدلة ونقدها، وبيان الصحيح والسقيم منها، ويؤسس منهج التفكير النقدي الذي يخضع القيمة للفحص والنظر والنقد ثم يصل إلى إصدار قرار بشأنها.
- يعمل الحوار على تقريب وجهات النظر والوصول إلى قضايا عامة تشكل الأساس الذي ينطلق منه الطلبة لدراسة القيم وفهمها والتعرف على حقيقتها، كما يبين المشكلات النفسية والاجتماعية والفكرية التي تواجههم، والتي قد تشكل عوائق صلبة في طريقة بناء منظومتهم القيمية الخاصة (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٤٢).
- يعتمد الحوار والمناقشة على الملاحظة والمشاهدة والتفكير مع المقارنة والتجربة والتمحيص والتدقيق، ولذلك فهي تصلح لتنمية القيم كأهم وأيسر وسيلة تعليمية (الزنتاني، ١٩٩٣، ٤٧٤).
- يسهم الحوار والمناقشة في التعرف على دور العقل في تقبل القيم وتعلمها، فالعقل يمثل جانبًا مهمًّا يقوم عليه الحوار والمناقشة، وعن طريقه يتمكن الطالب من التمييز بين

القيم، الحسن والقبيح، والحق والباطل بالحجة والبرهان والإقناع، لا بالقسر أو التقليد الأعمى (علي، ٢٠٠٢، ص٤٠٩).

متطلبات نجاح الحوار والمناقشة:

الحوار والمناقشة طريقة تربوية لها أصولها وإجراءاتها المتبعة، وهي لا تقف عند مجرد إلقاء بعض الأسئلة على المتعلمين أو إعطائهم مجالًا للحديث خلال الموقف التعليمي ثم العودة إلى التلقين أو الشرح والوصف من جديد، فعندما نصف موقفًا تعليميًّا بأنه موقف حواري فذلك يعني أن هنالك قضية أو مشكلة مطروحة يسعى المتحاورون إلى الوصول إلى حلها، أو اتخاذ قرار بشأنها، فكل فرد له دوره في الحوار والمناقشة، فقد يطرح فكرة جديدة أو يدعم وجهة نظر أو يخالها، وقد يعلل أو يشرح أو يفسر بعضًا من الأفكار والآراء المعروضة، وهذا يتطلب مجموعة قضايا على معلم الدراسات الاجتماعية أن يراعيها أثناء جلسات الحوار والمناقشة حتى يتحقق له ما يتوخى من أهداف، من أهمها:

١- تحديد أهداف الحوار والمناقشة، فالحوار الذي يجري بلا هدف حوار فاشل، لا أهمية له، فعلى معلم الدراسات الاجتماعية أن يسأل نفسه: ما الأهداف التي أريد تحقيقها من جلسة الحوار والمناقشة؟ وكيف يسعى لتحقيقها وما الذي يلزمني من مواقف وأسئلة ومواد...؟ فتحديد الهدف يعين في توجيه دفة الحوار والمناقشة وتركيزها في موضوع محدد، فلا يخرج الحوار عما وضع له، فيكون حوارًا سطحيًّا. فعندما يطرح المعلم قضية قيمية للمحاورة والمناقشة كقيمة التسامح، فعليه أن يحدد الهدف أو مجموعة الأهداف التي يسعى لتحقيقها، فقد تتضمن تعريف التسامح وأهميته ومظاهره وتمثله... إلخ.

٢- الاستعداد الجيد للمناقشة، سواء من جهة معلم الدراسات الاجتماعية أو من جهة طلبة المرحلة الثانوية، فيهيئ المعلم ما يلزمه من أسئلة ومواد ومصادر تعليمية ووسائل توضيحية، ويحدد إجراءات المناقشة التي سيتبعه، ومكانها وطريقة إدارتها، كما يقوم الطلبة بالاطلاع على مصادر المعلومات الخاصة بموضوع المناقشة وتدوينها، واستخلاص أهم الأفكار التي يودون عرضها.

٣- توفير بيئة حوارية مناسبة، فالحوار لا يمكن أن يتم بصورة فاعلة، إذا لم تتوافر بيئة صفية مناسبة، ويتضمن ذلك إشاعة روح الديموقراطية والحرية عند عرض الآراء ومناقشتها،

وتقدير الآراء والأفكار المطروحة وعدم السخرية منها، أو التقليل من أهميتها، وتشجيع الطلبة كافة للحوار والمناقشة والحديث وإبداء الرأي، والمساواة بينهم وإشاعة جو من التقدير والاحترام المتبادل.

٤- تعميق قيمة الحوار والمناقشة عند الطلبة، فالحوار قيمة غائية في حد ذاته، وهو كذلك وسيلة، أما كونه وسيلة فلأنه يستخدم للإقناع، وتعديل السلوك، وتقويم الاتجاه، والتواصل مع الآخرين، لتقريب وجهات النظر والوصول إلى التفاهم والاتفاق، وهو غاية تحرص التربية على غرسها عند المتعلمين، لتمكنهم من التعبير عن ذواتهم وتقديرها، وبيان موقفهم بصورة صحيحة ومقبولة.

٥- إكساب الطلبة مهارات الحوار والمناقشة، فالحوار مهارة لفظية على الإنسان أن يتعلم أصولها، ويتدرب عليها، حتى يؤديها على وجهها الصحيح والمقبول، وليس الغرض هنا استعراض مهارات الحوار والمناقشة كافة، وإنما التركيز على المهارات الأساسية التي لا بد من توافرها لتحقيق حوار ونقاش ناجح؛ كالاستماع الجيد الذي يتضمن التركيز فيما يقوله الآخرون والتوقف عن الكلام وعدم المقاطعة وإشعار المتحدث بالرغبة في الاستماع، وتشجيعه على الحديث وكتابة الملحوظات السريعة. وكذلك التحدث بلباقة، بالتفكير قبل الكلام، ودقة اختيار الكلمات والتعبيرات والبدء بنقاط الاتفاق لا الاختلاف، والتحدث بصوت مسموع وواضح.. إلى آخر ما هنالك من أمور (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٤٣، ١٤٤).

ب- لعب الأدوار:

لعب الأدوار من أهم الطرق التفاعلية التي يمكن توظيفها في تدريس القيم، وهي تدعم قاعدة عامة في تعلم القيم وتعليمها؛ من أنه كلما عملنا على مزج القيم بحياة الطلبة وإثارة تفكيرهم بها كلما كان ذلك أدعى إلى تصورها وفهمها، ومن ثم اكتسابها والعمل بمقتضاها، فمثلًا إذا كنا نتحدث عن التسامح، قد يتساءل البعض: ما الذي نقصده بالتسامح، وما صوره، وحدوده، وما المعايير التي نحكم من خلالها على إنسان ما بأنه متسامح أو غير متسامح؟

قد نجيب عن كل تلك الأسئلة بعبارات تقريرية تلقينية، فيعمل الطلبة على حفظها، ولكننا في هذه الحالة لا نستطيع القول إننا علَّمنا القيم بصورتها الوجدانية، بل بصورتها المعرفية، وقد

نعتمد على طرائق تفاعلية كالقصة وحل المشكلات، فنقترب أكثر من وضع القيمة في قالب حيوي قريب من الطلبة، وننزلها من تجريدها لتصبح أكثر حسية، أما عندما نوظف لعب الأدوار فإننا نعمل على دمج القيمة بمواقف حياتية وتمثيلية مباشرة، حيث يكون المشهد الحسي المباشر هو موضوع القيمة وفحواها، معبر عنها بشخصيات ماثلة تتكلم، ومواقف عملية تشاهد، وأحداث تمر أمام عيون الطلبة، فتثير تفكيرهم وتحرك حواسهم ومشاعرهم، فيؤيدون المواقف وينقدون بعضها، ويتخذون قراراتهم العقلية حول ما عرض عليهم من مشاهد ومواقف تمثيلية، ومن هنا يبدأ تعلم القيم واكتسابها (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٥٠).

وللعب الأدوار تعريفات كثيرة ومتعددة، منها: هي مجموعة الإجراءات التفصيلية الخاصة التي تتيحها في إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والخبرات، من خلال قيامهم بأدوار شخصيات تمارس تلك السلوكيات أو المهارات أو تتبع تلك المعارف، بقصد إبرازها وتسليط الضوء عليها، ومعرفة القصور فيها وعلاجها في فترة محددة هي المحاضرة (العماوي، ٢٠٠٩، ص٢٤).

وهو كذلك تمثيل أو تبسيط لواقع أو مهارة يدعو إليها تعلم المنهج ويقوم المتعلمون من خلاله بالتفاعل مع غيرهم من الأقران ضمن أدوار محددة تحكمها ويتعلمون سلوكًا مقصودًا. فهو أحد أساليب التعليم والتدريب، يمثل سلوكًا حقيقيًّا في موقف مصطنع، ويساعد على الإدراك القيمي وخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة، والتوصل لحلول للمشكلات التي يواجهونها (المصري، ٢٠١٠، ص٢٢، ٢٣).

أهمية لعب الأدوار في تعليم القيم:

تتمثل أهمية لعب الأدوار في تعلم القيم وتعليمها في النقاط التالية:

- إثراء خبرات الطلبة الوجدانية والشعورية من خلال عرض القيمة في صورة تمثيلية مشاهدة، يشارك الطلبة جميعًا في أداء أدوار محددة فيها، فالممثلون يتقمصون الأدوار ويتفاعلون معها، والمشاهدون يلاحظون وينتقدون، فالطالب الذي يمثل دور العالم وهو يبحث ويقرأ ويؤلف، يشعر من خلال تقمصه لهذا الدور وما يتضمنه عمل العالم ودوره في الحياة، والطالبة التي تمثل دور الأم الحنون تشعر بمعنى الحنان الذي تكنه لها أمها وأبوها وأفراد أسرتها، أما المشاهدون فيدركون ما يمر به الممثلون من مواقف وجدانية وشعورية فيقتربون

أكثر من فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، كما أن المشاهد يمكن أن يتصور نفسه في موضع الممثل ويفترض أنواع السلوك الممكنة أن تصدر عنه.

- توفير مواقف تجريبية لمواقف ومشكلات الحياة المختلفة وكيفية التعامل معها، والأمر الذي يرسخ عند الطلبة منهج التعامل مع الأحداث والظروف، ففي واقع الحياة نلحظ أن الفرد غالبًا ما يتعامل مع المشكلات والمواقف وفق الترتيب الآتي: الشعور، فالتصرف، فالتفكير. ثم بعد انقضاء الموقف وتقويمه يتمنى لو أنه تصرف بطريقة مغايرة، أما في تمثيل الأدوار فإن الطلبة يتعلمون أن يشعروا أولًا، ثم يفكروا ثانيًا، ثم يتصرفوا ثالثا (الشعور فالتفكير فالتصرف)، وهذا يساعدهم على أن يتخذوا القرارات المناسبة لأفعالهم بناء على النتائج المتوقعة لما يصدر عنهم من سلوك، وهي قضية أساسية في تعلم القيم وتعليمها.
- تهيئ هذه الطريقة الفرص المناسبة للطلبة لكي يجربوا ويتدربوا على ممارسة السلوك (**Rehearsal of Behavior**)، ففيها تتوافر فرص حقيقية للطلبة لكي يعبروا عن مشاعرهم ويكتشفوا مواقف الحياة في بيئة صفية آمنة، ويتعرفوا على الأفكار الحقيقية في واقعها العملي المشاهد، ويحددوا نتائج السلوكيات الصادرة عنهم وإمكانية تعديلها، وفي تمثيل الأدوار هنالك فرصة دائمة لتجريب أفكار جديدة، وللتعلم من الأخطاء (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٥١، ١٥٢).

خطوات طريقة لعب الأدوار:

الخطوة الأولى: تهيئة المجموعة المشاركة في لعب الأدوار:

ويقصد بالتهيئة شرح عملية لعب الأدوار للطلاب وإعطاؤهم النظرية الكافية عن هذا الأسلوب، وتقديم الموضوع الدراسي أو المشكلة أو الموقف الذي سيتم عرضه بهذا الأسلوب.

الخطوة الثانية: توزيع الأدوار:

يتولى المعلم اختيار المشاركين وعرض الأدوار عليهم ووصفها، وفي ضوء رغبات الطلاب، وقدراتهم كما يراها المعلم، يتم توزيع الأدوار.

الخطوة الثالثة: تجهيز المسرح أو المكان:

ويحسن أن يتم ذلك بالتشاور مع الطلاب، فيتم اختيار الأدوات والوسائل التي يتم بها لعب الأدوار، ويتم الاتفاق على خطة العمل وأسلوب السير في التمثيلية، وإعادة صياغة الأدوار والاندماج في ظروف حل المشكلة.

الخطوة الرابعة: إعداد المشاهدين:

ويتم في هذه الخطوة إعداد المشاهدين أو المراقبين، والتأكد من فهمهم لموضوع المشاهدة وتحديد ما سيتم ملاحظته.

الخطوة الخامسة: أداء الأدوار:

تقوم مجموعة من الطلاب الذين تم تدريبهم على لعب الأدوار، بتنفيذ السيناريو فيبدأ لعب الأدوار ويستمر التمثيل إلى أن يعطي المعلم التعليمات بإيقاف لعب الأدوار.

الخطوة السادسة: المناقشة والنقد والتطوير:

ويتم في هذه الخطوة التي تعقب التمثيل مباشرة إعادة لعب الأدوار، والاستماع إلى آراء المشاهدين وملاحظاتهم، وآراء المعلم، وفي ضوء المناقشات التي تدور حول ما ظهر من إيجابيات وسلبيات يتم التطوير.

الخطوة السابعة: إعادة العرض والتقييم:

تقوم المجموعة التي قامت بلعب الأدوار بإعادة تقديم تلك الأدوار في ضوء ما تم مراجعته وما اقترح المشاهدون والمعلم من تحسينات، وفي ضوء الأداء يتم اقتراح المزيد من السلوك البديل للوصول إلى الأفضل والأجود.

الخطوة الأخيرة: الاستنتاج والتعميم:

وفي هذه الخطوة يدور نقاش حول عملية لعب الأدوار، يشترك فيها الطلاب الذين قاموا بالدور، والمشاهدون، والمعلم ويتم التوصل إلى التعميمات والمبادئ العامة للسلوك وربط الموقف التعليمي التمثيلي بالخبرات والمشاكل السائدة (شاذلي، ٢٠٠٧، ص٢٠، ٢١).

ثالثًا: الطرائق الكشفية لتدريس القيم

أ- حل المشكلات:

الحياة الجديرة بهذا الاسم، هي تلك الحياة التي لا تخلو من مشكلات، فالحياة دون أهداف أو دون مشاكل معناها نصف حياة، فالفرد العادي لا يمكن أن يعيش حياته الخاصة دون أن يواجه مشاكله الخاصة، ودون أن يصل إلى حل أو بعض حل لها، فطبيعة الحياة نفسها تتطلب مقابلة المشكلات والعمل على حلها، وقد تظهر في حياة الفرد مشكلات لا حصر لها، وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم، فهناك مشكلات تتصل بعلاقة الأفراد ببعضهم، ومشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات، وبعضها تتعلق بإدراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها، وأخرى خاصة بالأخلاق، ويمكن القول: إن حل المشكلات يحتاج إلى طرق علمية سواء أكانت بطرق مباشرة أو غير مباشرة، ويحتاج ذلك إلى مهارة وقدرات يستخدم فيها المعلومات للوصول إلى الحلول المنشودة (عبد الهادي، ٢٠٠٤، ص١٤٦).

ونظرًا لطبيعة الموضوعات القيمية التي تستند إلى التفكير واتخاذ القرارات بشأن مجموعة من البدائل المتاحة بعد دراستها والمقارنة بينها بحرية واختيار محض، فإن استخدام طريقة حل المشكلات يعد من الطرائق الأساسية والفاعلة في بيانها وتصورها وإقناع المتعلم بها.

ويعرف حل المشكلات بأنه تصور عقلي يتضمن سلسلة من الخطوات المنظمة التي يضعها الطالب بغية التوصل إلى حل للمشكلة التي تواجهه، ويعرف باعتباره طريقة تدريس بأنه: موقف تعليمي يعتمد فيه المعلم على عرض موضوع الدرس بصورة مشكلة، تدفع المتكلم إلى البحث والتفكير بخطوات منظمة متسلسلة للتوصل إلى حل لها (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٥٥).

فحل المشكلات ليس إلا نوعًا من التعلم، يشبه في طبيعته الأنواع الأخرى التي تتضمن علاقات معقدة، ويخضع لنفس القوانين التي تخضع لها، فالفرد الذي يعمل على حل مشكلته لديه دافع لمواجهة المشكلة بحيث يحقق أهدافه، وحل المشكلات في الأساس عبارة عن بحث بيانات عن مشكلة لا يتوافر حلها، وإعادة ترتيبها وتقويمها، وهو يستلزم استبصارًا، أي اكتشافًا للعلاقات بين الوسائل والغايات أكثر مما تستلزمه أشكال أخرى من التعلم (النخالة، ٢٠٠٥، ص٧٩).

أهمية طريقة حل المشكلات في تدريس القيم:

طريقة حل المشكلات من الطرق المهمة والفاعلة في تدريس القيم، وذلك للأسباب الآتية:

- تتميز طريقة حل المشكلات بعنايتها بتنمية مهارات التفكير عند الطلبة وبخاصة حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد، وهي مهارات أساسية في تعليم القيم، فاستخدام حل المشكلات يضع المتعلم أمام موقف تعليمي يثير تفكيره في قيمة ما، فيعمل تفكيره في دراسة جوانبها المختلفة، والنظر في البدائل المطروحة عليه ونقدها والترجيح من بينها، ومن ثم يتخذ قراره بشأنها وهو على علم ودراية ووعي بنتائج هذا القرار، وفرق بين أن يلقن الطالب قيمة التسامح مثلًا وبين أن يتعلمها عن طريق حل المشكلات، حيث تطرح عليها بإثارة مشكلة ما تثير تفكيره وتدفعه للتأمل والنظر والاختيار من بين البدائل بعد التفكير في عواقب كل بديل، وفي هذه الحالة تجد القيمة لها قاعدة صلبة من القناعة العقلية الراسخة التي تؤدي إلى تثبيتها في فكر المتعلم ووجدانه، فهو يقدر قيمة التسامح لأنه مقتنع بها، وعالم بآثارها ونتائجها في حياته.
- تسهم طريقة حل المشكلات في توضيح معاني القيم المتعلمة، فترسخ مفاهيمها الصحيحة، وتعدل مفاهيمها الخاطئة، يتصور الطلبة مفهومًا خطأ لقيمة التدين وما ينبني عليه من مظاهر وأمور كثيرة، فيربطها نتيجة فهمه الخطأ بالبعد عن الحياة واعتزال الناس أو بنبذ طبقة من الناس المختلفة معه عقائديًّا أو مذهبيًّا أو سلوكيًّا أو غير ذلك، إلا أن عرض هذه القيمة بطريقة حل المشكلات يجعل الطالب يعيد النظر في بنائه المفاهيمي للقيمة، وتصويب معناها وتصوراته عنده.
- تجعل طريقة حل المشكلات القضايا القيمية جزءًا من حياة الطلبة وواقعهم المعيش، وهي بذلك تعطي القيم معنى وجودها، وتجعلها موضوعًا حيًّا لا خياليًّا أو جامدًا، فهذه القيم تثار في مشكلات يلمسها طالب المرحلة الثانوية ويعيشها وقد يمر بها في مواقف حياته اليومية، فهي ليست شعارات ترفع أو رؤى تتخيل، بل واقع حي مشاهد، مما يدفع الطلبة للاهتمام بها، وتعزيز رغبتهم في دراستها وتعلمها، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحوها (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٥٦).

خطوات حل المشكلة:

حل المشكلات إجرائيًّا يشير إلى جميع النشاطات العقلية والعملية التجريبية التي يستخدمها المعلم كأسلوب لغرس القيم في نفوس الطلاب، فينمي مهارة الطلاب الخاصة بجمع المعلومات وتسجيلها، وصوغ الفرضيات واختبارها وتجريبها والتوصل في نهاية الأمر إلى الاستنتاجات من هذه التجارب، فهذا الأمر يتطلب قيام المعلم والطالب بمجموعة خطوات عملية منظمة، إلا أنه ليس بالضرورة أن تسير الخطوات المتضمنة في الطريقة العلمية – طريقة حل المشكلات – خطوة إثر خطوة وفق نظام جامد الخطط، ولا أن تؤخذ وفق نظام مطلق متتابع، وإنما ينتقل من خطوة لأخرى أمامًا وخلفًا، فيغير ويبدل ويفسر ويتنبأ ويبحث ويجرب في معالجة المشكلات للوصول إلى حلها (النخالة، ٢٠٠٥، ص٨٥).

إن طريقة حل المشكلات طريقة مهمة وفاعلة في توظيف مهارات التفكير والبحث والتأمل والتنقيب والتساؤل والتجريب والنقد؛ لذلك نراها تتشابه مع طريقة الاستقصاء ومهارة اتخاذ القرار وتتوافق خطواتها مع خطوات البحث العلمي، ومن هنا تأخذ مكانتها الكبيرة وأهميتها البارزة في العملية التعلمية التعليمية، وتتمثل خطوات حل المشكلات في الآتي:

الخطوة الأولى: الشعور بالمشكلة:

تهدف هذه الخطوة إلى لفت انتباه الطلبة للمشكلة وإحساسهم بها، وفهمهم لمضمونها ومعناها، ويمكن للمعلم أن يحقق ذلك من خلال السلوكيات الآتية:

- تقديم المشكلة بالحديث الشفهي عنها وذلك بعد التأكد من انتباه الطلبة كافة، وبإمكانه استخدام أساليب تركيز الانتباه لبيان مضمون المشكلة، حيث يقول مثلًا: «انتبهوا إلى المعلومات الآتية وافهموها جيدًا...».
- تقديم بعض المعلومات الأولية التي تعين الطلبة على فهم المشكلة ووعي مضمونها، وذلك من خلال قراءة ما ورد عنها في الكتب والصحف والمجلات أو عرض بيانات إحصائية.
- طرح مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم الطلبة لمحتوى المشكلة.
- عرض مشهد تمثيلي يقوم به معلم الدراسات الاجتماعية أو الطلبة تثار من خلاله المشكلة، أو فيلم تسجيلي وغيرها (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٥٨).

الخطوة الثانية: تحديد المشكلة:

وتعني تعريف المشكلة بوضوح، وذلك عن طريق صياغتها في صورة سؤال محدد وواضح ومفهوم يدفع الطلبة إلى التفكير في الحلول المقترحة لحلها، ويتم ذلك بتوجيه المعلم لطلبته لاستحضار المشكلة في أذهانهم والتفكير فيها بعمق وتحديد عناصرها، ثم يعطي الطلبة وقتًا لصياغة المشكلة في شكل سؤال واضح ودقيق يرتبط بجوهر المشكلة، وبعد ذلك يستمع المعلم لإجابات الطلبة ويناقشهم فيها، ويستبعد الأسئلة غير الدقيقة والعامة، ويتوصل إلى صياغة المشكلة المناسبة ويدونها على لوحة العرض (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٥٨).

الخطوة الثالثة: جمع البيانات والمعلومات:

وفي هذه الخطوة يبدأ الاتجاه نحو البحث عن حل للمشكلة، وحتى يكون الحل صحيحًا وسليمًا فإنه سيعتمد على المعلومات والبيانات، ولا شك أن طبيعة البيانات والمعلومات المطلوبة تختلف باختلاف المشكلة المطروحة، فقد يستقيها المتعلم من المراجع والكتب العلمية، أو عن طريق إجراء التجارب ورصد الملحوظات، وقد تكون معتمدة على جمع الإحصائيات أو إجراء الاستفتاءات والمقابلات وغير ذلك، فهذه العملية عملية منظمة ودقيقة، تتطلب الاعتماد على المصادر الموثوقة علميًّا، وأن تكون مرتبطة بالمشكلة ارتباطًا وثيقًا بعيدة عن العشوائية والعمومية والاستطراد، كما ينبغي أن تكون منظمة ومصنفة ومبوبة، حتى يتمكن المتعلم من تحليلها تحليلًا عميقًا بغية استخلاص حلول مؤقتة للمشكلة (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٥٨، ١٥٩).

الخطوة الرابعة: اقتراح حلول مؤقتة للمشكلة:

في ضوء إحساس الطلبة بالمشكلة وتحديدهم لها، واعتمادًا على ما جمعوه من بيانات ومعلومات تبدأ مرحلة التفكير في اقتراح أكبر قدر ممكن من الحلول المؤقتة للمشكلة، ويتم ذلك عن طريق تشجيع المعلم للطلبة للتفكير الحر موظفًا مبادئ العصف الذهني لاستمطار الأفكار والحلول وتوليدها، فيحث الطلبة على:

- توليد أكبر كمية ممكنة من الحلول.
- إعلان تلك الحلول بحرية تامة دون خوف أو تردد.
- تجنب نقد أفكار الآخرين أو السخرية منها.
- إثراء أفكار الآخرين والزيادة عليها بدون التعرض لنقدها.

ويقوم معلم الدراسات الاجتماعية بكتابة ما يقترحه الطلبة على لوحة العرض أولًا بأول، دون إهمال أي حل مقترح أو التقليل من شأنه، ويحث الطلبة على توليد الأفكار، حتى إذا ما انتهت المقترحات بدأ الطلبة من خلال المناقشة الجماعية، وبإشراف المعلم بتصنيف الحلول وبلورتها، وصياغتها في عبارة واضحة محددة، وتكتب على لوحة العرض لتمثل الحلول المقترحة للمشكلة (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٥٩).

الخطوة الخامسة: المفاضلة بين الحلول واختيار الحل/ الحلول الأفضل:

يتم في هذه الخطوة فحص الحلول فحصًا دقيقًا متأنيًا، والمقارنة بينها وبيان إيجابيات وسلبيات كل حل منها، وفيها يتم استبعاد الحلول غير المناسبة والإبقاء على حل أو حلول تتوافق مع المشكلة وتقدم حلًّا لها، وتجري المفاضلة وفق معايير موضوعية من أهمها:

- إسهام الحل المؤقت في حل المشكلة فعليًّا لوجود أدلة منطقية أو تجريبية تؤيد هذا الحل.
- سهولة التنفيذ لتوافر الإمكانيات والوقت اللازم لتنفيذه.
- انخفاض درجة المخاطرة المتوقعة من تنفيذه.
- انخفاض درجة المعارضة بين الذين سيطبق عليهم (الجلاد، ٢٠١٣، ص ١٥٩).

الخطوة السادسة: تجريب الحل وتنفيذه:

في هذه الخطوة يتم اختبار مدى صحة الحل عن طريق وضعه موضع التجريب والتنفيذ، ومن خلال تنفيذه يمكن التعرف على مدى قدرته على حل المشكلة ومواءمته لها، فإذا حل المشكلة فإنه يعتبر حلًّا مناسبًا وصحيحًا، وإن فشل في حلها أو ظهرت له عيوب كثيرة، فعندئذ يمكن التفكير في غيره من الحلول أو تعديله وفق ما يتطلبه الحال (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٦٠).

الخطوة السابعة: تقويم الحل:

وتكون هذه الخطوة أثناء تنفيذ الحل أو بعد تنفيذه، ويتم من خلالها الحكم على مدى فاعلية الحل المعتمد للمشكلة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل أدى الحل إلى الانتهاء من المشكلة؟ ما الدليل على ذلك؟
- ما المشكلات والصعوبات التي ظهرت في مرحلة التنفيذ؟

- هل للحل سلبيات؟ وكيف يمكن الاستفادة من هذا الحل لحل مشكلة مشابهة؟ (الجلاد، ٢٠١٣، ص ١٦٠).

ب- الاستقصاء:

الاستقصاء يعد من أساليب التدريس والتقويم في آن واحد، أساسه التعلم الذاتي واستثارة التفكير لدى المتعلم بإشراف المعلم، ويمثل جانبًا من جوانب التعلم الموجه، وهناك اختلاف في تسميته؛ ولذا فإن تحديد معنى واحد للاستقصاء يعتبر أمرًا صعبًا، خاصة وأن هناك تعددًا في المصطلحات التي تستخدم في تعريفه؛ حيث يعتبره البعض استراتيجية للتدريس أو طريقة، ويصفه البعض أنه التفكير التأملي، أو حل المشكلة، أو التفكير الناقد، أو الاستكشاف، لكن القاسم المشترك بين هذه المعاني أنه طريقة محددة يستخدمها المربون والمعلمون في التربية والتدريس، وهو طريقة لتحليل المعلومات وتوظيفها؛ لذلك فقد عرفه البعض بأنه: استراتيجية يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي يثيره، ويشكله في ظاهرة ما، فيدفعه لاستخدام خطوات حل المشكلة القائمة على الأسلوب العلمي في التفكير للوصول إلى تعميم فكرة ومبدأ يمكن على أساسه اتخاذ قرار ما. ومن ثم يمكن تطبيق هذا القرار على مواقف جديدة وكثيرة، فهي طريقة علمية تعليمية منظمة، يكون الطالب فيها مركز الفاعلية، ويوضع في موقف تعليمي يحتم عليه التفكير (سليمان – السيد ٢٠١٠، ص١٦٦).

أو هو طريقة للتعلم تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم، تركز على البحث والتقصي للمعرفة والبحث عنها وفحصها، وتوظيف مجموعة من مهارات التفكير كالملاحظة والقياس والتنبؤ والاستنتاج وصياغة الفروض... للوصول إلى تعميم فكرة أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ قرار ما (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٦٤).

ويتميز التدريس بالاستقصاء بأن دور معلم الدراسات الاجتماعية فيه يقل كثيرًا عن دوره في التدريس التقليدي، فدور طالب الثانوية العامة في طريقة الاستقصاء كبير؛ لأن الاستقصاء طريقة تجعل الطلاب يحددون مشكلة معينة ترتبط ببعض موضوعات دروسهم المقررة عليهم، ويسعون لحلها، ثم يقترحون الحلول في ضوء أدلة معينة، وبعد ذلك يتوصلون إلى استنتاجات جيدة يمكن تطبيقها على بيانات جديدة يعممونها بعد ذلك (سليمان – السيد ٢٠١٠، ص١٦٦).

أهمية أسلوب الاستقصاء:

نظرًا لطبيعة التدريس بالاستقصاء الذي يدفع بالمتعلم إلى تقصي المعرفة وتحليلها والوقوف على مصادرها ومعانيها، ومن ثم معالجتها عقليًّا من خلال مجموعة عمليات عقلية وصولًا إلى حل مشكلة ما، أو اتخاذ قرار بشأن مسألة معينة، فإنه يعد من طرائق تدريس القيم الفاعلة في الدراسات الاجتماعية؛ وذلك من خلال النقاط التالية:

- تتوافق طبيعة التدريس بالاستقصاء مع طبيعة الموضوعات القيمية التي تعتمد في تأسيسها على القناعات العقلية والذهنية، وتقديرها الذاتي وإلا فقدت القيم أهميتها وعوامل التزامها والعمل بمقتضاها، والتدريس بالاستقصاء يعلم المتعلم أن يقف أمام المشكلة أو الموقف الذي يواجهه ويحاول اكتشاف قضاياه والتعرف عليه بعمق من خلال استقصاء المعرفة والتفكير فيها وتحليلها، حتى يصل إلى قرار بشأن الموقف الذي يواجهه، وهذا هو الأساس الذي تقوم عليه القيمة.
- يتضمن التدريس بالاستقصاء تعليم الطلبة مهارات التفكير الناقد، والتفكير الناقد من أهم عناصر تعليم القيم؛ إذ يتضمن النظر إلى المواقف والقضايا القيمية وغيرها نظرة نقدية، تقوم على فحص الأدلة، والتأكد من البراهين، فهو تفكير تأملي معقول، يركز على اتخاذ القرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب، وهو يركز على تحديد ما يجب الاعتقاد به وما ينبغي فعله.
- ينمي التدريس بالاستقصاء قيم المعرفة وطلب العلم والبحث عند المتعلمين، ويعزز لديهم التعليم الذاتي، والنظر إلى القضايا القيمية بموضوعية ومنطقية، وتقبل وجهات نظر الآخرين، والتعرف عليها، والبحث العميق عن العلل الكامنة وراء السلوكيات والتصرفات وما تبنى عليه من تصورات واتجاهات عقلية ومعرفية (الجلاد، ٢٠١٣، ص ١٦٤، ١٦٥).
- ينمي التدريس بالاستقصاء بين الطلبة روح التعاون، واحترام وتقبل آراء الآخرين (سليمان – السيد ٢٠١٠، ص ١٧٤).

نماذج التدريس بالاستقصاء:

نظرًا لما حازه الاستقصاء من اهتمام بالغ من التربويين فقد صممت له نماذج مختلفة، حاول كل منها أن يبرز طبيعة العملية الاستقصائية التي يمارسها الفرد، سواء في جانبها المعرفي أو القيمي أو التطبيقي، ومن أشهر تلك النماذج:

نموذج سوخمان الاستقصائي:

نموذج سوخمان (**Suchman**) الاستقصائي هو نموذج تدريسي سعى فيه سوخمان إلى تغيير نمطية التدريس، بحيث أصبح المتعلمون باستخدام هذا النموذج المستهدف يفكرون كعلماء صغار (الصرايرة، ٢٠٠٧، ص٨)، يقوم على أساس عرض أحداث متناقضة، ورغم أن اهتمام سوخمان كان موجهًا بالدرجة الأولى إلى القضايا المعرفية والعقلية، إلا أن ما جاء به يمكن تطويعه ليتلاءم مع الجوانب القيمية والوجدانية، فالأحداث المتناقضة قد تكون مادية مشاهدة ترتبط بقضية علمية، كما يمكن أن تكون قيمية تتعلق بمتناقضات حول أحكام قيمية معينة كعرض موقف يتضمن صراعًا بين قيمتي الأمانة والخيانة أو الصدق والكذب، أو الحرية والديكتاتورية (الجلاد، ٢٠١٣، ص١٦٦).

وقد استند هذا النموذج إلى مجموعة من الافتراضات، من أبرزها:

- **إمكانية تعلم الطلبة بأنفسهم:** فيتبنى سوخمان مفهوم التعلم الذاتي، بحيث يمكن إعداد وتطوير متعلمين مستقلين بما لديهم من معارف وخبرات وأساليب للوصول إلى المعرفة والمعلومات والخبرات.
- **تدريب الطلبة على الاستقلال المعرفي الاستقصائي:** وذلك من خلال تدريبهم على السير وفق الطريقة الاستقصائية والتساؤلية، وتفسير القضايا المألوفة علميًّا.
- **الإنسان – بطبيعته – محب للاستطلاع راغب في الاستكشاف:** فالطلبة تواجههم مواقف تعليمية تعلمية، والمعلم هو المعنيّ بتنظيم حب الاستطلاع لدى الطلبة في هذه المواقف، ووفق مواد وخبرات ملبية لذلك.
- **المعرفة بجميع أنواعها ليست ثابتة، وإنما هي مؤقتة وعرضة للتطور والتغير والتعديل:** مثل هذا الاتجاه من المعرفة يجب نقله للطلبة لحثهم على التفكير المستمر فيما يحيط بهم من ظواهر، وعدم التسليم على نحو أعمى بما هو قائم من مبادئ

ونظريات وتفسيرات، فالعلماء يولدون مبادئ ونظريات وتفسيرات لا تلبث أن تزول وتحل محلها مبادئ ونظريات أخرى جديدة؛ إذ ليس هناك إجابات نهائية أو حاسمة في ميدان العلم والمعرفة (الصرايرة، ٢٠٠٧، ص٨).

خطوات نموذج سوخمان الاستقصائي:

تتمثل خطوات نموذج سوخمان بالخطوات الآتية:

١-عرض الموقف أو الحدث المتناقض.

٢-طرح أسئلة من قبل الطلبة وذلك من أجل الحصول على معلومات توضح الأحداث المتناقضة وتساعد على تفسيرها.

٣-مناقشة الأفكار التي توصل إليها الطلبة، وتعميق البحث فيها من خلال البحث والاستقصاء بحيث يتمكنون من الوصول إلى تفسيرات وحلول أعمق وأشمل.

٤-إجراء مناقشة يقودها المعلم لمساعدة الطلبة على تقديم تفسيرات محتملة للحدث والتحقق من صحة تلك التفسيرات أو النظريات (الجلاد، ٢٠١٣، ص ١٦٧).

٦- الدراسات السابقة:

للاقتراب أكثر من أهداف هذه الدراسة حاول الباحث التركيز في المقصد الرئيس الذي تطلبه، وما يخدمه من أدوات وقوائم لقيم التسامح ومن نتائج توصلت إليها الدراسات السابقة لها، ووجد ما يلي:

فقد قامت **Jacobs, Mignom (2000)** بدراسة عنوانها **(مراجعة كتاب التسامح والتربية والتعليم للعيش مع التنوع والاختلاف)** وهدفت من خلالها التأكيد على أهمية دور التربية على تنمية ثقافة التسامح مع اقتراح العديد من الإجراءات العملية في التربية على التسامح ونشر ثقافته، وسلكت الدراسة المنهج الوصفي والمسحي، وقد برهنت الدراسة في نتائجها أن التربية الموجهة لتنمية التسامح أسهمت في تقليل العنف والتمييز العنصري، مع إبراز الدور المحوري للبيئة المدرسية بمكوناتها في نشر ثقافة التسامح.

وناقش **Tangney june (2005)** موضوع **(التسامح مع الذات، قضية مفهوم، ونتائج تجارب)** مستهدفًا الكشف عن الآثار النفسية والاجتماعية لمسامحة الذات، وعلاقة ذلك مع التسامح مع الآخرين، وهدفت أيضًا إلى تقديم العديد من المواد التعليمية اقترحت تضمينها لمناهج التعليم التي تخص قضية التسامح الذاتي وتوجهه، وقد نهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المسحي، بأداة الاستبانة التي جاءت على ثلاثة محاور؛ شملت مسامحة الآخرين كمحور أول، ثم طلب العفو منهم بمحورها الثاني، وركزت بمحورها الثالث على قضية التسامح الذاتي مع النفس. وقد شملت عينتها فئات متعددة من الطلاب الجامعيين، والآباء، والأصدقاء، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها ميل الغالبية إلى التسامح مع الآخرين، مع امتلاكهم قدرة جيدة على ضبط النفس، وذلك يعزى لابتعادهم عن مسامحة ذواتهم بسهولة؛ إذ إن التسامح الذاتي مع النفس يؤدي إلى ردة فعل قاسية تجاه الآخرين، والتسبب بالضيق لهم بدون إحساس ذاتي بالانزعاج.

وأجرت الغويري (٢٠٠٦) دراسة **(قيم التسامح المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في الأردن، ودرجة وعي معلمي التربية الإسلامية بها)**، هدفت من خلالها إلى الكشف عن قيم التسامح التي تضمنها الكتاب، وكيفية توزيعها فيه، كما استهدفت الدراسة المعلمين والمعلمات؛ بقصد توضيح أثر الجنس في تقدير أهمية قيم التسامح، وقد نهجت

الدراسة منهج التحليل الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، واستخدمت الدراسة أداتين، **إحداهما** قائمة التحليل التي تكونت من (٤٥) فقرة، صنفت في سبعة مجالات، هي: التسامح العقدي، التسامح القانوني، التسامح الشخصي، التسامح الثقافي، التسامح الاجتماعي، التسامح السياسي، التسامح الاقتصادي. **والثانية** مقياس في صورة استبانة؛ للكشف عن تقدير معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لأهمية قيم التسامح. وقد خلصت بالنهاية بإيضاح العدد الكمي لقيم التسامح بالكتاب المذكور، وتفاوت توزيعها على وحدات الكتاب في مجالاته السبعة، وأثبتت عدم تأثير الجنس على قيم التسامح. كما انتهت الدراسة إلى جملة توصيات أهمها: الانتباه إلى تعزيز قيم التسامح عند تطوير أو إعادة بناء كتب التربية الإسلامية، كما أوصت بإجراء مزيد من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوعها، كهذه الدراسة المزمع إجراؤُها.

كما ناقش أبو خضير (٢٠٠٦) موضوع (**التسامح وآثاره التربوية في الفرد والمجتمع**) حيث قصدت الدراسة إلى إيضاح مفهوم التسامح في القرآن والسنة، وإظهار آثاره التربوية على الفرد والمجتمع، وقد انتهج الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي للقرآن الكريم، وكتب الحديث التسعة، وهي: صحيح البخاري، ومسلم، وسنن الترمذي، والنسائي، وأبي داوود، والدارمي، وابن ماجه، ومسند أحمد، وموطأ مالك. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن مفهوم التسامح بالقرآن والسنة ينطوي على معنى اليسر والسهولة، باعتدال ووسطية، كما بينت مظاهر التسامح في القرآن والسنة على خمسة مظاهر، وهي: المعاملات، والعبادات، والعلاقة مع غير المسلمين، والتسامح الفكري، والتسامح بالحوار.

كما خلصت الدراسة إلى عدد من الآثار التربوية لمفهوم التسامح على الفرد والمجتمع، أبرزها طمأنينة الأنفس، وبث روح الأمل، والتفاؤل فيها؛ وذلك لاستشعارها العفو من الله ومغفرته، كما أكدت الدراسة إلى أن التسامح ينافي مرارة الحقد والغضب والثأر بين النفوس، ويؤدي إلى تآلفها، وشيوع المحبة بين أفراد المجتمع، وقد وصلت الدراسة إلى توصيات من أبرزها: تدريب المعلمين، وتثقيف أولياء الأمور للوصول بهم إلى معاني التسامح، ونبذ التعصب، كما دعت الدراسة المؤسسات التربوية إلى التركيز في مناهجها على مفهوم التسامح، وإظهار أبعاده وأهميته للمجتمع.

وقام الحازمي (١٤٣٢) بدراسة (**التوجيهات التربوية للتسامح من خلال كتاب السيرة النبوية لابن هشام**) حيث هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم التسامح في الإسلام، وأسسه وأهميته، وبيان ضرورة الاستفادة من التوجيهات التربوية للتسامح في السيرة النبوية، من لدن المؤسسات التربوية، وقد نهجت الدراسة المنهج الاستنباطي والمنهج الوصفي، وأسلوب تحليل المحتوى، واستخدمت أداة الاستبانة لرصد التوجيهات التربوية للتسامح في السيرة النبوية، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن التسامح لم يقتصر على المسلمين فيما بينهم، وإنما شمل العلاقة مع غيرهم، كما استنبطت الدراسة (١٥) توجيهًا تربويًّا يدعو للتسامح في ثلاثة مجالات، هي العقدية والخلقية والاجتماعية، وكانت الخلقية أكثر تكرارًا من غيرها، وبينت الدراسة أن التكرار الصريح لهذه التوجيهات فاق التكرار الضمني تقريبًا بثلاثة أضعاف.

كما قام كل من **Lester, E., & Roberts, P. S** (**2011**) بدراسة (**التعرف على الأديان العالمية في موديستو، كاليفورنيا: التعهد بتدريس التسامح في المدارس العامة**)، فبعد الجدل الثقافي والديني في موديستو، كاليفورنيا حاول قادة المجتمع زيادة التسامح والاحترام؛ وذلك بطلب تدريس مقرر فريد من نوعه يدرس أديان العالم لطلاب المدارس الثانوية. على ضوء ذلك قام الباحثان باتريك روبرتس من جامعة فرجينيا للتكنولوجيا، والباحثة إميلي ليستر من جامعة ماري واشنطن، بعمل دراسة باستخدام المنهج التجريبي عن أداة الاستبانة، تناقش تأثير تدريس الدين في المدارس العامة، نشرت في مجلة السياسة والدين عام ٢٠١١م، وقد أشارت النتائج بأن الطلاب الذين درسوا هذا المقرر أظهروا زيادة كبيرة في قيمة التسامح التقبلي، (والذي يعني الرغبة في الامتناع عن ممارسة السلوك التمييزي او العنصري)، وكذلك زيادة في قيمة الاحترام الفعال (الذي يعني الاستعداد لاتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهة التمييز العنصري)، وأيضًا أظهرت النتائج بأن هذه الدراسة تربط المقرر الذي تمت دراسته من قبل طلاب المدارس الثانوية ببحوث العلوم السياسية وآثارها على برامج التربية المدنية، والتي تعزز القيم الليبرالية والديمقراطية.

كما أجرى السيقلي (٢٠١١) دراسة (**مدى تضمين محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقيمة التسامح وتصور مقترح لإثرائها**) هدف منها التعرف على مجالات التسامح المفترض تضمينها في مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة فلسطين ومدى توافرها بتلك المناهج، كما قصد الباحث وضع تصور مقترح لإثراء هذه المناهج من مجالات

التسامح وقد نهجت هذه الأطروحة المنهج الوصفي باستخدام تحليل المحتوى وقد استعان بأداة قائمة التحليل وحكمها لتحديد مجالات التسامح. وقد خلص البحث الى افتقار كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في فلسطين لمجالات التسامح على الصعيد الديني والاجتماعي والعلمي والسياسي ، كما كشفت الدراسة عن ضعف اتصال تلك المناهج بواقع الطلبة من قيم التسامح علاوة على القصور الواضح في تلبية حاجاتهم من تلك القيم، كما بينت الدراسة تدني مناهج التربية الإسلامية في تدريس الأحكام الشرعية المتعلقة بقيمة التسامح، وكان من أبرز توصياتها إعادة بناء مناهج التربية الإسلامية في ضوء تعزيز قيمة التسامح؛ لتكون جزءًا لا يتجزأ منها، بهدف تلبية حاجات الدراسين ومجتمعهم من قيم التسامح، كما أوصت بضرورة تكامل مقررات التربية الإسلامية في صفوف المرحلة الثانوية؛ بحيث يتم طرح قيم التسامح بشكل متدرج وبنظام هرمي متوازن. كما نوهت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين والمعلمات؛ لرفع كفايتهم العلمية للنهوض بمستوياتهم بغية الأداء الجيد للقيم التي تحويها المقررات الدراسية.

وقام الخيري (١٤٣٦ هـ) بدراسة (**دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية قيم التسامح لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث**) حيث ركزت الدراسة بهدفها إلى دور معلمي التربية الإسلامية، ذكورًا وإناثًا، بتنمية قيم التسامح لدى طلاب المرحلة الثانوية، في نطاقها المكاني الموضح، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأداة الاستبانة، التي خصصها لبحث متغيرات الدراسة، كنوع الجنس والعمر وسنوات الخبرة ونوع المؤهل ودرجته، وقد خلصت الدراسة إلى الدور الكبير والفعال الذي يمارسه المعلمون والمعلمات في تنمية قيم التسامح، مع ظهور بعض الفروقات بين المستهدفين، تعزى لسنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء الأبحاث العلمية التربوية المرتبطة بثقافة التسامح، ودعمها والأخذ بنتائجها وتوصياتها. كما أكدت على تنمية ما يساعد المعلمين والمعلمات في نشر ثقافة التسامح، كدعم تفاعلهم المجتمعي، ورفع مستواهم الذاتي، من خلال معايير الصدق، والأمانة، والموضوعية، والإخلاص.

وقامت العثمان (٢٠١٤) بدراسة (**تطوير محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية في ضوء قيم الحوار والتسامح والتعايش وقياس أثره في الاتجاهات نحو العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**) وهدفت الدراسة إلى تطوير محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية، في ضوء قيم الحوار والتسامح والتعايش، وقياس أثر ذلك في الاتجاهات نحو العنف، لدى طلاب

المرحلة الأساسية العليا في الأردن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في إطارها النظري، والمنهج شبه التجريبي، للتحقق من أثر متغيرها المستقل، المتمثل في الوحدة التعليمية المطورة، المتضمنة لقيم الحوار والتسامح والتعايش، على متغيرها التابع، وهو الاتجاهات نحو العنف، واستخدمت أداتين؛ الأولى قائمة قيم الحوار والتسامح والتعايش شملت (٨٣) قيمة، والثانية مقياس اتجاهات نحو العنف تكون من (٤٥) فقرة، توزعت على مجالين؛ الأول العنف اللفظي، والثاني العنف الجسدي، وقد تكون أفراد الدراسة من (٨٠) طالبًا، موزعين على شعبتين ضابطة وتجريبية، وقد عرضت التأكد من صدق أدواتها وثباتها، وأعدت مفتاحًا لتصحيح القياس، وأظهرت النتائج أن درجة توافر قيم الحوار والتسامح والتعايش في محتوى الكتب المذكورة كانت قليلة، بتكرار بلغ (١٢٤) تكرارًا، مع توزيع غير منتظم، كما وجدت فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (**a=0.05**)، بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة، على مقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، التي درست الوحدة التعليمية المطورة. وقد أوصت الدراسة على التأكيد على مؤلفي الكتب التعليمية الاهتمام بقيم الحوار والتسامح والتعايش، والتدرج المنظم لها، وبناء برامج لتعليمها، وتضمين هذه البرامج في محتويات المناهج التعليمية.

وأجرت الرحيلي (٢٠١٤) دراسة (**التطبيقات العملية المعاصرة للتسامح، دراسة ميدانية في مدينة مكة المكرمة**) وقد هدفت الباحثة من الدراسة التعرف على مفهوم التسامح بمعناه الصحيح، وتوضيح أصوله في الكتاب والسنة، وتمييزه عن التساهل والتهاون، وقد اتبعت الدراسة منهج البحث الاستقرائي والتحليلي في إطارها النظري، أما الجزء الميداني فقد نهجت المنهج الوصفي والتحليلي، حول ما أفادت به عينة مجتمعها، من خلال وصفها لثقافة التسامح؛ وذلك بالاستعانة بأداة الاستبانة، التي احتوت على مجالات التسامح، وتصنيف شرائح مجتمعها، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن قيم التسامح في مقدمة القيم الإسلامية التي يجب أن يتحلى بها المسلم، وأن مصطلح التسامح في معناه ذو أفق واسع، وقد يتخذ مبررًا لأفعال غير حميدة؛ لذا أظهرت الدراسة تفاوت الوعي سلبًا وإيجابًا، بالتطبيقات الخاطئة للتسامح، كما ركزت الدراسة في نتائجها على المعنى الصحيح للتسامح، بأن المطلوب من المسلم التسامح، مع إظهار شموخ الإسلام وعزته.

وأجرت **Elston, A. D (2014) دراسة (تعليم التسامح من خلال مادة الفنون اللغوية لتوعية الطلاب في مدارس المرحلة المتوسطة)** وقد بحثت هذه الدراسة الوصفية كيف أن وعي وإدراك الطلبة للتسامح يتفاوت تبعًا لبيئة مدارسهم. وإضافة إلى ذلك ركزت الدراسة على مواقف ووجهات نظر المعلمين حول تضمين عناصر العدالة الاجتماعية في منهج الفنون اللغوية لطلاب الصف الأول متوسط. وكانت بيئة الدراسة ممثلة من مدراس في مناطق ريفية ومدنية وضواحي المدن في أقاليم الوسط الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن خلال الدراسة، قيَّمت الباحثة وعي الطلبة للتسامح من خلال استخدام الجلسات النقاشية. في المقابل استُخدِمت المقابلة شبه الرسمية لقياس وجهات نظر ومواقف المعلمين فيما يخص تدريس مسائل وقضايا التسامح في حصص مادة الفنون اللغوية للصف الأول متوسط. لقد تم تدوين الجلسات النقاشية والمقابلات وتحليلها وتقسيمها إلى مواضيع لاستخلاص النتائج التي توصلت إليها الدراسة. وبالإضافة إلى الملاحظات الميدانية، احتفظت الباحثة بمذكرة يومية وذلك لتوثيق الردود الشخصية للتجارب والخبرات في كل مدرسة. وفي أغلب الحالات لم تُظهر نتائج الدراسة اختلافات جذرية في العلاقة بين البيئة المدرسية وبين معرفة ووعي الطلاب لقيمة التسامح، ومع ذلك فإن المقابلات شبه الرسمية مع المعلمين أظهرت تباينًا في البيئات المدرسية ومواقف المعلمين تجاه تدريس التسامح. وكذلك أظهرت النتائج أن المعلمين في الضواحي كانوا أكثر ميلًا للتطرق لقضايا التسامح في منهج الفنون اللغوية للصف الأول متوسط. وأخيرًا فإن الآثار المترتبة على التعليم هي أنه يجب على المعلمين أن يوفروا الفرص من خلال المناهج الدراسية للطلاب؛ وذلك لتعلم المهارات التي من شأنها أن تشجعهم على أن يصبحوا متسامحين ومتقبلين لأفراد المجتمع.

وناقشت (كامل، ٢٠١٧) بإعداد **دراسة بعنوان (تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض قيم التسامح)**، هدفت من خلالها إلى تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض قيم التسامح، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي في إجراء هذه الدراسة، حيث قامت ببناء قائمة ببعض قيم التسامح كقائمة معيارية للمؤشرات المرتبطة بهذه القيم، وتم تحليل المناهج الثلاثة لهذه المرحلة في ضوئها، حيث توصلت إلى العديد من النتائج أبرزها: تعكس مناهج الدراسات الاجتماعية للصفين الأول

والثاني الإعدادي هذه القيم بدرجة كافية. لا تعكس مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي هذه القيم بدرجة كافية، لذلك أوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج الصف الثالث الإعدادي في ضوء هذه القيم.

كما أجرى (عبد الوهاب ٢٠١٧)، **دراسة بعنوان (مناهج الدراسات الاجتماعية وتنمية التسامح)**، هدف من خلالها البحث في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد التسامح، فنظرا لما يواجهه المجتمع من تحديات لها تأثير كبير على تماسكه وصلابته في مواجهة التحديات العالمية، فالسؤال الذي يتبادر إلى الأذهان: كيف تساعد مناهج الدراسات الاجتماعية على تنمية أبعاد التسامح وقبول الآخر والتعايش السلمي. وتوصلت الدراسة إلى أنه لمناهج الدراسات الاجتماعية دور في تحقيق التسامح من خلال عدد من الآليات، منها: إعطاء المتعلم معلومات وحقائق تساعده على أن يكون مواطنا عامليا من خلال دراسته لثقافات الشعوب وقضايا السلام العالمي في إطار معتقداتنا العربية والإسلامية، والمساهمة في تصحيح المفاهيم الخاصة بالحرب والسلام عن طريق الدعوة إلى الود والتفاهم والتوجه لحل المشكلات بالطرق السلمية، وعدم التفرقة بين الأفراد والشعوب داخل المجتمع الواحد بسبب الدين أو اللون وغير ذلك من عوامل مهمة سردها الباحث من الممكن تنمية قيم التسامح في نفوس الطلاب عبر مناهج الدراسات الاجتماعية.

٦-١: التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

١- يلاحظ أن جميع هذه الدراسات مع هذه الدراسة قد أكدت على قيم التسامح بشكل عام كضرورة تربوية ملحة وعلى الدور المحوري للتربية في تعليمها.

٢- كما اتفقت جميعها على اتباع منهجية بحث واحدة، وهي المنهج الوصفي بأداة الاستبانة، عدا دراسة باتريك واميلي (٢٠١١)، ودراسة العثمان (٢٠١٤)، اللتين أضافتا المنهج شبه التجريبي في جانبهما الميداني، أما دراسة كامل (٢٠١٧)، فإنها اتبعت المنهج الوصفي في تحليل مقرر الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية دون استخدام أداة الاستبانة في التحليل.

٣- وبالنظر لنوعية أسلوب المنهج الوصفي المتبع فقد اتفقت معظمها مع هذه الدراسة باتباع أسلوب تحليل محتوى المقررات الدراسية عدا دراسة الخيري (١٤٣٦هـ) وجاكوبز (٢٠٠٠) وتاجيني (٢٠٠٥) وايملي ايلستون (٢٠١٤) والتي اتخذت بطبيعتها طابعًا مسحيًّا استقصد عيناتها من طلاب ومعلمين.

٤- وامتد اتفاق هذه الدراسة مع بعض هذه الدراسات بتطبيقها على المرحلة الدراسية، وهي المرحلة الثانوية كدراسة الخيري (١٤٣٦هـ) وباتريك روبرتس واميلي (٢٠١١). وتباينت بقية الدراسات على شتى المراحل الدراسية.

٥- وبالتأمل بالتوصيات المنبثقة من نتائج هذه الدراسات فقد جاءت هذه الدراسة ملبية للعديد منها أو مشتركة معها بنفس الهدف، فقد أوصت دراسة الخيري (١٤٣٦هـ) بإجراء العديد من الدراسات العلمية التربوية حول موضوع التربية الخلقية والمرتبطة بثقافة التسامح، ودعمها والأخذ بنتائجها وتوصياتها، بينما اشتركت هذه الدراسة مع دراسة الغويري (٢٠٠٦) ودراسة السيقلي (٢٠١١) والعثمان (٢٠١٤) بالحث على مخططي المناهج بتزويدها بأكبر قدر من القيم الخلقية بشكل عام وقيم التسامح بشكل خاص، ودعت دراسة أبو خضير(٢٠٠٦) المؤسسات التربوية إلى التركيز في مناهجها على مفهوم التسامح وإظهار أبعاده وأهميته للمجتمع. مما تسهم به هذه الدراسة، ولعل هذه الدراسة تكون استجابة لما دعت إليه دراسة الحازمي (١٤٣٢هـ) من التأكيد على

التوجيهات التربوية للتسامح في ضوء السيرة النبوية سيما أن أحد فصول محتوى مقررها اختص بدارسة السيرة النبوية.

أوجه الاختلاف:

بالرجوع للحدود الموضوعية والمكانية لهذه الدراسات كدراسة الغويري (٢٠٠٦)، وأجريت بالأردن، ودراسة السيقلي (٢٠١١)، وأجريت بفلسطين، أو على مقرر اللغة الانجليزية، كدراسة الشهراني (١٤٣٦هـ)، وأجريت بالسعودية، أو الكتب التاريخية، كدراسة الحازمي (١٤٣٢هـ)، أو التربية الوطنية والمدنية، كدراسة العثمان (٢٠١٤)، وأجريت بالأردن، أو المرحلية كدراسة كامل (٢٠١٧)، وأجريت بمصر، فقد انفردت هذ الدراسة (بحد علم الباحث) بحدودها الموضوعية والمكانية؛ إذ شملت كتاب الاجتماعيات في التعليم الثانوي بنظام المقررات، بالمملكة العربية السعودية.

كما تختلف دراسة عبد الوهاب (٢٠١٧)، في طريقة التناول، حيث إن هذه الدراسة تهتم بالجانب النظري ليس إلا، دون أن يكون هناك جزء تطبيقي بها ميداني أو تحليلي، أما هذه الدراسة فإنها تختلف عنها في أنها نظرية تطبيقية بإجراء تحليل لتقويم كتاب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

أوجه الاستفادة:

١- أما ما يتعلق بإفادة هذه الدراسة من هذه الدراسات، فتمثلت إجمالًا بالجانب النظري، والإجراءات والتوصيات، وبناء أداتها والنتائج من كل ما أوردته من دراسات سابقة.

٢- والوقوف على بعض قيم التسامح ومجالاته، ولاسيما من الدراسات القريبة منها، كدراسة الغويري (٢٠٠٦)، ودراسة الخيري (١٤٣٦هـ)، ودراسة السيقلي (٢٠١١)، ودراسة العثمان (٢٠١٤).

الفصل الثَّالث:

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

إجراءات الدراسة

أداة الدراسة

ثبات أداة التحليل

الأساليب الإحصائية

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

تهدف الدراسة إلى تقويم كتاب الاجتماعيات من خلال قيام الباحث بتحديد قائمة معيارية يستطيع عبرها قياس توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات من عدمه، ولأجل الوصول إلى هذه القائمة كان لزاما على الباحث اتخاذ عدد من الإجراءات التي من خلالها يصل إلى القائمة التي تحوي القيم اللازم توافرها في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية، من أهم تلك الإجراءات الحديث عن منهج الدراسة وعينة ومجتمع الدراسة وإجراءات إعداد هذه القائمة إلى آخر تلك الإجراءات المهمة التي تمثل عاملا رئيسا من عوامل اكتمال الدراسة.

منهج الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة التي تستهدف تقويم كتاب الاجتماعيات وعلى أساسه بناء قائمة بقيم التسامح اللازمة لطلاب الثانوية، فستتبع الدراسة المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه: منهج يرتبط بظاهرة معاصرة، بقصد وصفها وتفسيرها، (العساف، ٢٠١٢، ص١٧٧) ويستخدم هذا المنهج لدراسة الواقع، أو الظاهرة ووصفها بدقة، سواء كان ذلك بالكيف أو الكم؛ فالكيف وصف يوضح الخصائص، والكم وصف رقميّ لبيان المقدار أو الحجم، أو درجات الارتباط مع الظواهر الأخرى، (عبيدات، ص ١٣) وحسب الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث وأشار إلى عديد منها في بحثه، فإن هذا المنهج هو أنسب المناهج البحثية لتحقيق أهداف الدراسة، وللوصول إلى استنتاجات تساعد على تطوير المحتوى وواقعه الحالي؛ حيث ستقوم الدراسة بوصف كتاب الدراسات الاجتماعية، بواقعها الحالي، وتحليل محتواه؛ للكشف عما فيه من قيم للتسامح، وعمل مقارنة لقيم التسامح المعدة مسبقًا، وبالتالي محاولة فهم المشكلة وتقديم المقترح لحلها.

مجتمع الدراسة:

تعرضت الدراسة في مجتمع بحثها لكتاب الدراسات الاجتماعيات، للصف الأول الثانوي في طبعته الأولى ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، نظام المقررات كتاب الطالب.

عينة الدراسة:

تشمل الدراسة في عينة بحثها الأهداف والمحتوى، والأشكال والأنشطة في كتاب الاجتماعيات للصف الأول الثانوي الطبعة الأولى ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، نظام المقررات كتاب الطالب.

إجراءات الدراسة:

- مراجعة البحوث والأدبيات السابقة ذات العلاقة بقيم التسامح، وأهميتها وضرورة تضمينها بالمقررات الدراسية، وعلاقتها بخصائص طلاب المرحلة الثانوية، واحتياجاتهم المختلفة.
- بناء أداة الدراسة، ومن ثم تعرض على المحكمين من ذوي الاختصاص؛ لمعرفة مدى مناسبتها للعينة، وذلك باتباع الخطوات التالية:

١-مراجعة الأدبيات والدراسات المتعلقة بقيم التسامح.

٢-مراجعة خصائص واحتياجات طلاب المرحلة الثانوية.

٣-مراجعة القوائم التي أعدت لقيم التسامح في الدراسات السابقة.

٤-وضع قائمة بقيم التسامح المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

٥-عرض القائمة على المحكمين.

٦-تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين.

٧-تحويلها لقائمة معيارية.

٨-إجراء عملية التحليل.

٩- رصد النتائج.

١٠- وضع دليل معلم للوحدة الدراسية المقترحة، وذلك من خلال:

- اختيار محتوى مناسب.
- توزيع القيم على المحتوى بحيث يتناسب المحتوى مع القيم المضمنة.
- صياغة دروس الوحدة بالاستراتيجيات.
- صياغة الأنشطة.
- تحكيم الوحدة.

- تعديل الوحدة المطورة في ضوء آراء المحكمين.

أداة الدراسة:

نص السؤال الأول للدراسة على ما يلي:

ما القيم اللازم توافرها في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية؟

وللإجابة على هذا التساؤل ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد الأداتين الآتيتين:

أولاً: قائمة بقيم التسامح اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، والتي ينبغي تضمينها مقررات الاجتماعيات لهذه المرحلة، والتي تم تقسيمها إلى أربعة مجالات، تم عرضها على المحكمين للنظر في القائمة وتقويمها بما يرونه مناسبا لطبيعة ومجتمع الدراسة.

ثانيًا: بطاقة تحليل لمحتوى كتاب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية.

وفيما يلي شرح مفصل لآليات بناء أداتي الدراسة:

أولا: قائمة مجالات قيم التسامح:

١-الهدف من القائمة:

الهدف الأساس من الدراسة هو التعرف على مجالات قيمة التسامح المضمنة في محتوى كتاب الاجتماعيات، وبالتالي تستهدف القائمة تحديد مجالات قيم التسامح والقيم المضمنة بكل مجال من هذه المجالات، واتخاذها معيارًا لتحليل مقررات الدراسات الاجتماعية التي يدرسها الطلبة.

٢- مصادر اشتقاق القائمة:

اعتمد الباحث في بناء القائمة على العديد من المصادر، هي:

أ- الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، سيما دراسة (السيقلي، ٢٠١٢).

ب- أدبيات الدراسة التي تناولت قيم التسامح.

ت- الكتابات النظرية حول قيمة التسامح وكيفية تعزيزها عبر المنهج.

ث- الأهداف العامة لكتاب الاجتماعيات في المرحلة الثانوية.

٣- وصف القائمة:

استهل الباحث القائمة بمقدمة توضح عنوان الدراسة وما يرجوه من السادة المحكمين من إبداء آرائهم حول القائمة، سواء بالموافقة أو الإضافة أو الحذف ووضع التعديل المقترح من قبلهم إن وجد.

وقد تكونت القائمة في صورتها في صورتها الأولية من مجالات أربعة: (الديني، الفكري، الاجتماعي، السياسي)، يندرج تحتها تقسيمات هذا المجال، ويتفرع من كل تقسيم عبارات فرعية تنتمي إليه، وقد بلغت العبارات الفرعية لثلاث مجالات (الديني والفكري والسياسي) ١٠ فقرات، والمجال الرابع (الاجتماعي) ٩ فقرات، فيكون إجمالي العبارات ٣٩ فقرة موزعة على مجالات التسامح، وبعد عرض القائمة على السادة المحكمين في صورتها الأولية (ملحق رقم ١)، وإجراء التعديلات والحذف والإضافة والتعديل تم التوصل إلى الصورة النهائية من القائمة (ملحق رقم ٢)، وقد جاءت مجالات التسامح قيم التسامح كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١) مجالات التسامح وعدد الفقرات المشتملة للقيم

المجال		عدد الفقرات المشتملة للقيم بالمجال
المجال الأول	**الديني**	**١٠**
المجال الثاني	**الفكري**	**١٠**
المجال الثالث	**الاجتماعي**	**٨**
المجال الرابع	**السياسي**	**١٠**
مجموع القيم		**٣٨ فقرة**

٤-ضبط القائمة:

تم ضبط القائمة من خلال التأكد من صدق الأداة وشمولها وصلاحيتها لتحقيق هدف الدراسة، عن طريق إجراءين:

الأول: الصدق الظاهري الذي يقصد به مراجعة مدى انتماء القائمة السابقة إلى المجال المعرفي نفسه الذي توجد فيه، بمعنى أن الفقرات أو المجالات لا تنتمي إلى مجال آخر.

الثاني: صدق المحكمين، حيث قام الباحث بعرض القائمة على المحكمين للنظر فيها وإجراء التعديلات المناسبة لها، وقد رأى المحكمون أن القائمة صالحة لتحقيق أهداف الدراسة، بعد إجراء عدد من التعديلات الخاصة بصياغة بعض الفقرات وحذف أو إضافة بعضها للقائمة، وكان مما أبداه المحكمون من ملاحظات:

- رأى بعض المحكمين فصل الجمل المركبة إلى فقرات جديدة، مثل الفقرة التي تنتمي لقيم مجالات التسامح الفكري (تنمية القدرة على التفكير العلمي وقبول الرأي الآخر)، تم فصلها إلى فقرتين بناء على رأس السادة المحكمين، (تنمية القدرة على التفكير العلمي)، و(قبول الرأي الآخر).
- أشار بعض المحكمين بتعديل بعض فقرات مجالات التسامح، وقد استجاب الباحث إلى التعديلات المقترحة من قبل المحكمين حسب نسبة الاجتماع حول التعديل.
- أشار بعض المحكمين بحذف بعض فقرات القائمة لتكرارها في فقرات أخرى، واستجاب الباحث لذلك.
- أشار بعض المحكمين بحذف بعض الفقرات التي يرون أنها غير مناسبة للمملكة العربية السعودية، لكن الباحث رأى ضرورة وجودها كقيمة من قيم التسامح الديني التي أقرها الإسلام، بغض النظر عن مناسبتها أو عدم مناسبتها للمجتمع أو الدولة، كما في فقرة (ترسيخ التعددية الدينية في المجتمع).
- اقترح أحد المحكمين فيما يتعلق بثبات أداة التحليل أن يكون جزءًا من المقرر من قبل الباحثين، وليكن على سبيل المثال وحدة واحدة من كتاب الاجتماعيات وليس كل المقرر، وهو ما أثبته الباحث للأخذ به في التحليل.
- أغلب المحكمين اقترحوا تعديل بطاقة التحليل الرئيسة، لتتحول إلى قائمة معيارية، لبحث توافر الفقرات في كتاب الاجتماعيات من عدمه، وصاغ الباحث فقرات القائمة الرئيسة على ذلك فعدل صيغة (تنمية قيم... ترسيخ قيمة... تعزيز قيم) إلى (ينمي المقرر قيم.... يرسخ المقرر قيمة.... يعزز المقرر قيم....) وهكذا.
- اقترح بعض المحكمين تغيير مكونات التحليل من (موجودة – غير موجودة) إلى (موجودة بصورة صريحة – موجودة بصورة ضمنية)، وأضاف الباحث كذلك مقترح بعض المحكمين (التكرار)، وهو ما أثبته الباحث في بطاقة التحليل الرئيسة.

ثانيًا: بطاقة تحليل المحتوى:

قام الباحث بإعداد بطاقة التحليل كما جاءت في الملحق رقم (٣)، والمتضمنة للمجالات الأربعة للتسامح لتقويم مدى توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية، ومن ثم البدء بالتحليل وفق المبادئ والأسس التالية:

(أ) تحديد الهدف من التحليل:

قام الباحث بتحديد الهدف من هذا التحليل، والذي يكمن في تقويم كتاب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية في ضوء توافر قيم التسامح.

(ب) تحديد فئات التحليل:

وحدة التحليل الفقرة، حتى يتم استخراج القيمة، فالقيمة لا يستدل عليها من مجموعة كلمات بل من معاني الفقرات (السيقلي، ٢٠١٢، ص٨٧).

(ج) معايير فئات التحليل:

راعى الباحث عند تحديد فئات التحليل عددًا من الأسس، منها الانتماء الدقيق للمجال المعرفي والمهاري والوجداني الذي تنتمي إليه هذه الفئات، وكذلك الشمول، حيث يحاول الباحث من خلالها قدر الاستطاعة الإحاطة بمجالات قيم التسامح دون إغفال أي جانب من جوانبها، بهدف تبصير طلبة المرحلة الثانوية بها، انطلاقًا نحو إثراء الحصيلة المعرفية للطلبة تجاه قيم التسامح. بالإضافة إلى تحديد وحدات التحليل لمعرفة التقدير الكمي للظاهرة المراد تحليلها، والتي اعتمدت فيها على تحديد الفقرة كوحدة للتحليل، لأنها تتناول الموضوع باتساع، ثم تحديد عينة التحليل والتي تتمثل في كتاب كتاب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية، وأخيرًا توصيف كتاب كتاب الاجتماعيات، حيث يقوم الباحث بعرض موضوعات الكتاب كالتالي:

جدول رقم (٢) كتاب الاجتماعيات للتعليم الثانوي

كتاب الاجتماعيات للتعليم الثانوي			
الوحدة الأولى: تاريخ بعض الرسل والأنبياء	– الدرس الأول: الرسل والأنبياء – الدرس الثاني: آدم عليه السلام. – الدرس الثالث: نوح عليه السلام – الدرس الرابع: إبراهيم عليه السلام الدرس الخامس: لوط عليه السلام الدرس السادس: موسى عليه السلام الدرس السابع: عيسى عليه السلام	**الوحدة الثانية: فقه السيرة النبوية**	– الدرس الأول: أهمية دراسة السيرة النبوية – الدرس الثاني: سيرة النبي في العبادة. – الدرس الثالث: سيرة النبي في الدعوة إلى الله (١) – الدرس الرابع: سيرة النبي في الدعوة إلى الله (٢) – الدرس الخامس: سيرة النبي في الجهاد في سبيل الله – الدرس السادس: شمائل النبي (١) – الدرس السابع: شمائل النبي (٢) – الدرس الثامن: سيرة النبي الشخصية الدرس التاسع: سيرة النبي الاجتماعية
الوحدة الثالثة: الأحداث العالمية المؤثرة في	– الدرس الأول: الكشوف الجغرافية – الدرس الثاني: الاستعمار (١) – الدرس الثالث: الاستعمار (٢) – الدرس الرابع: التنصير – الدرس الخامس: الحرب العالمية الأولى (أسبابها) – الدرس السادس: الحربة العالمية الأولى (نتائجها) – الدرس السابع: الحرب العالمية الثانية (أسبابها) – الدرس الثامن: الحرب العالمية الثانية (نتائجها)	**الوحدة الرابعة: الوطن العربي**	– الدرس الأول: الموقع والحدود – الدرس الثاني: وحدة شبه الجزيرة العربية – الدرس الثالث: وحدتا الهلال الخصيب وحوض النيل – الدرس الرابع: وحدتا القرن الإفريقي والمغرب العربي – الدرس الخامس: الإمكانات البشرية في الوطن العربي – الدرس السادس: الثروة الزراعية والحيوانية – الدرس السابع: الثروة المعدنية – الدرس الثامن: النشاط الصناعي
الوحدة الخامسة: قضية فلسطين	– الدرس الأول: فلسطين (الموقع والحدود) – الدرس الثاني: فلسطين (المناخ والسكان) – الدرس الثالث: الحركة الصهيونية وأطماعها في فلسطين – الدرس الرابع: الانتداب البريطاني على فلسطين – الدرس الخامس: الحرب مع اليهود – الدرس السادس: الانتفاضة والخطر الصهيوني – الدرس السابع: موقف العالم الإسلامي والمملكة من قضية فسلطين	**الوحدة السادسة: الأقليات الإسلامية**	– الدرس الأول: الأقليات الإسلامية – الدرس الثاني: الأقليات الإسلامية في آسيا – الدرس الثالث: الأقليات الإسلامية في إفريقيا – الدرس الرابع: الأقليات الإسلامية في أوربا – الدرس الخامس: الأقليات الإسلامية في الأمريكتين – الدرس السادس: الأقليات الإسلامية في أوقيانوسيا

الوحدة السابعة: القوى المؤثرة في	– الدرس الأول: جوانب من مقومات الدولة الطبيعية والبشرية – الدرس الثاني: الولايات المتحدة الأمريكية – الدرس الثالث: الاتحاد الأوربي – الدرس الرابع: روسيا الاتحادية – الدرس الخامس: الصين	الوحدة الثامنة: بعض المنظمات	– الدرس الأول: جامعة الدول العربية – الدرس الثاني: رابطة العالم الإسلامي – الدرس الثالث: منظمة التعاون الإسلامي – الدرس الرابع: منظمة الدولة المصدرة للنفط – الدرس الخامس: هيئة الأمم المتحدة – الدرس السادس: منظمة التجارة العالمية

ثبات أداة التحليل:

ويقصد بثبات التحليل الوصول إلى النتائج نفسها إذا تم التحليل عدة مرات باتباع القواعد نفسها، والإجراءات من قبل الباحث نفسه، أو الوصول إلى النتائج نفسها إذا جرى التحليل أكثر من باحث في وقت واحد متبعًا القواعد والإجراءات نفسها، على أن يقوم كل باحث بالعمل مستقلًّا عن الآخر.

وقد تم التأكد من ثبات التحليل عن طريق تحليل الباحث وحدة من كتاب الاجتماعيات لطلاب الثانوية العامة نظام المقررات وإعادة التحليل مرة أخرى بعد مرور فترة زمنية (١٥ يوم) ثم تم استخدام معادلة هولستي لثبات التحليل:

معامل ثبات التحليل = (٢ ×عدد مرات الاتفاق) ÷ (عدد نتائج التحليل الأول + عدد نتائج التحليل الثاني).

فكانت نسبة الاتفاق بين التحليلين وثبات التحليل لكل مجال من مجالات قيم التسامح وكذلك ثبات التحليل ككل كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣): معاملات ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي

قيم التسامح	نتائج التحليل الأول	نتائج التحليل الثاني	عدد مرات الاختلاف	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	معامل الثبات
التسامح الديني ومظاهره	٥٥	٥٤	٣	٥١	%٩٣.٥٨	٠.٩٣٦
التسامح الفكري ومظاهره	٧	٧	١	٦	%٨٥.٧١	٠.٨٥٧
التسامح الاجتماعي ومظاهره	٥	٥	صفر	٥	%١٠٠	١.٠٠٠
التسامح السياسي ومظاهره	١	١	صفر	١	%١٠٠	١.٠٠٠
التحليل ككل	٦٨	٦٧	٤	٦٣	%٩٣.٣٣	٠.٩٣٣

يتضح من الجدول السابق أن للتحليل معاملات ثبات مرتفعة وبذلك يتضح أن لبطاقة تحليل المحتوى مؤشرات إحصائية مقبولة ومطمئنة، وهو ما يؤكد صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية في تحليل محتوى كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات للتعرف على قيم التسامح المتضمنة في المقرر.

الأساليب الإحصائية :

لمعالجة بيانات هذه الدراسة سوف تستخدم الأساليب الإحصائية التالية :

- معادلة هولستي لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين لتحديد ثبات التحليل.
- حساب التكرارات والنسب المئوية، لحساب تكرار قيم التسامح ونسب تضمينها في المقرر.

* * *

الفصل الرابع:

مناقشة النتائج وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مدى توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في نسب توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما التصور المقترح لوحدة دراسية مطورة تتضمن قيم التسامح بكتاب الاجتماعيات (مقررات) واللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؟

الفصل الرابع: مناقشة النتائج وتفسيرها

التسامح قيمة من القيم الضرورية الواجب غرسها في نفوس الأبناء من الصغر، نظرا لارتباط تلك القيمة بكثير من الأمور الحياتية التي ترافق الإنسان من الصِّغر للكِبَر، وتيسِّر له سبل التعايش مع من حوله على كل المستويات الاجتماعية والدينية والسياسية والفكرية، وقد تمثَّل الهدف الرئيس من الدراسة في التحقق من توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات المقرر تدريسه للصف الأول الثانوي، لذلك كان على الباحث وضع قائمة تحليل محتوى مضمنة قيم التسامح التي يحتاجها طلاب المرحلة الثانوية، والنظر ثانيا في توافر تلك القائمة في كتاب الاجتماعيات محل الدراسة، وهو ما قام به الباحث، وتوصل من خلالها إلى العديد من النتائج التي خصص لها هذا الفصل الرابع لعرضها ومناقشتها وبيان ارتباطها بالدراسات السابقة التي عرضناها في فصل سابق، ومن ثمَّ وضع التصور المقترح للوحدة المطورة التي عمل الباحث من خلالها على تضمين قيم التسامح الواجب توافرها في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على: (ما مدى توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟).

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب الثانوية العامة نظام المقررات، فبلغت فقرات التحليل في كتاب الاجتماعيات كما أحصاها الباحث ٩٠٨ فقرة، موزعة على ثماني وحدات هي مجمل كتاب الاجتماعيات، تضمنت ٣٣٧ فقرة منها قيم التسامح بصورة صريحة، و١٨٢ منها تناولت قيم التسامح بصورة غير صريحة. كذلك بلغت الأهداف التي تم تحليلها في كتاب الاجتماعيات ١٦٠ هدفًا، جاءت قيم التسامح في ٧ أهداف منها بصورة صريحة، وفي ٥٢ هدفًا جاءت قيم التسامح بصورة غير صريحة.

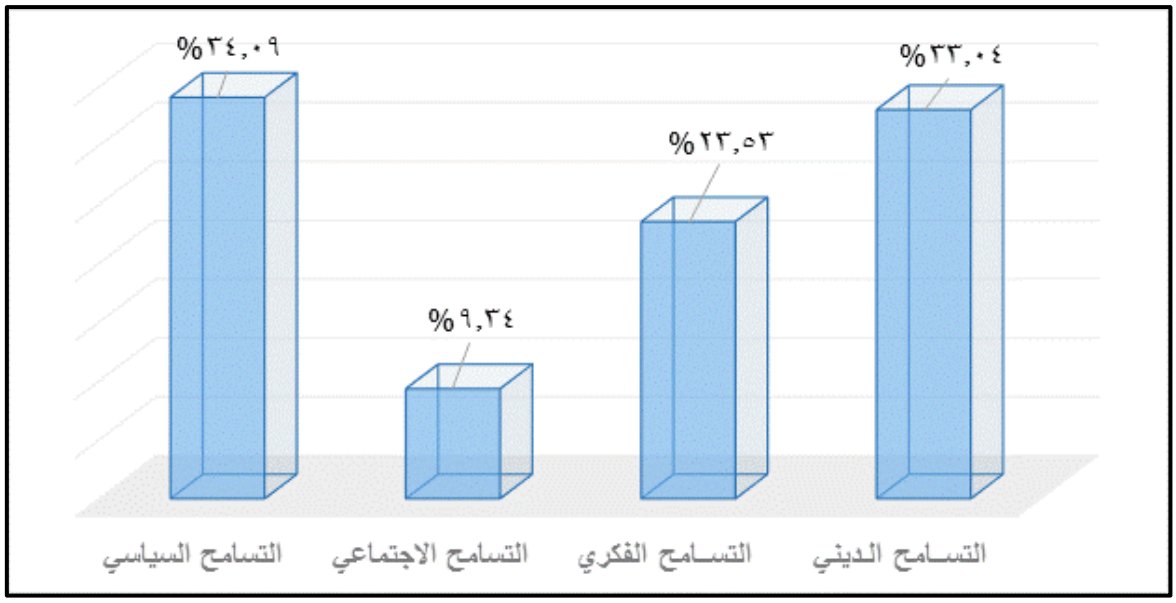
وفيما يلي عرض لنسب توافر تلك القيم في مجالاتها الرئيسة المختلفة، وكذلك مظاهرها الفرعية في المقرر:

١. في حالة المجالات الرئيسة:

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية لقيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية

م	المجالات الرئيسة	الأهداف				المحتوى				المجموع		الترتيب
		صريح		غير صريح		صريح		غير صريح				
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	
١	التسامح الديني	٤	%٠.٦٩	٢٤	%٤.١٥	١١١	%١٩.٢٠	٥٢	%٩.٠٠	١٩١	%٣٣.٠٤	٢
٢	التسامح الفكري	١	%٠.١٧	٥	%٠.٨٧	٧٢	%١٢.٤٦	٥٨	%١٠.٠٣	١٣٦	%٢٣.٥٣	٣
٣	التسامح الاجتماعي	٠	%٠.٠٠	١	%٠.١٧	٣٣	%٥.٧١	٢٠	%٣.٤٦	٥٤	%٩.٣٤	٤
٤	التسامح السياسي	٢	%٠.٣٥	٢٢	%٣.٨١	١٢١	%٢٠.٩٤	٥٢	%٩.٠٠	١٩٧	%٣٤.٠٩	١
	المجموع	٧	%١.٢١	٥٢	%٩.٠٠	٣٣٧	%٥٨.٣٠	١٨٢	%٣١.٤٩	٥٧٨	%١٠٠.٠٠	

يتضح من جدول (٤): أن هناك تفاوتًا في نسب توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات، وتراوحت نسب توافر قيم التسامح في مجالاتها الرئيسة ما بين ٩.٣٤% في حالة التسامح الاجتماعي ومظاهره، وبين ٣٤.٠٩% في حالة التسامح السياسي ومظاهره، والشكل التالي يوضح نسب توافر قيم التسامح في المقرر:



شكل (١): نسب توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية

هذا التفاوت بين توافر قيم التسامح السياسي بنسبة (٣٤.٠٩) وما سواه من قيم التسامح الديني والاجتماعي والفكري، راجع إلى اهتمام المقرر بعرض الكثير من الدروس السياسية المتعلقة بالأحداث العالمية التي شهدها العالم على مر القرن الماضي، مثل الاستعمار الغربي على الدول العربية على سبيل الخصوص وما رافقه من أهداف عنصرية وتدميرية، والحربين العالميتين الأولى والثانية وما رافقهما من نزاع وتطرف وعنف لم يسبق للعالم من قبل تمثُّله، وتأسيس الكثير من المنظمات الدولية والإقليمية التي تعمل على بث روح السلام في العالم كله، بعد تلك الأحداث الدامية التي شهدها العالم، وكان من نتائجها نفوق ملايين البشر، وتدمير معظم البِنَى التحتيَّة في دول أوربا وأمريكا وعدد من دول آسيا، وغير تلك الآثار السلبية السياسية والاقتصادية والاجتماعية لهاتين الحربين العالميتين، ما جعل العالم يتَّحد ولو صوريًّا من أجل الحد من تلك التنافسات الدولية، السياسية والاقتصادية، فظهرت العديد من المنظمات مثل هيئة الأمم المتحدة التي تهدف إلى إرساء دعائم السِّلم السياسي وتحقيق الوحدة السياسية على المستوى العالمي، وجامعة الدول العربية ومنظمة التعاون الإسلامي وغيرهما على مستوى العالمين العربي والإسلامي، فكان اهتمام كتاب الاجتماعيات بتضمين تلك الأحداث المهمة التي من خلالها يعرف الطالب مدى تأثير تلك الأحداث على علاقات التسامح بين الدول بعضها البعض، ولو بصورة غير مباشرة، وهو ما يحسب لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، في إطار جهودها الإقليمية والدولية لتحقيق الأمن والاستقرار في العالم كله.

والحق، هذه النتيجة أدت بالتالي إلى تلك الحالة العامة التي عهدناها على مواطني المملكة العربية السعودية، خصوصًا فئة الشباب منهم من جنوحهم إلى السلم والعيش في استقرار ونبذ للتعصب وغير ذلك من الأمور التي نشهدها بين أوساطنا، فرغم الاضطرابات التي تصيب المنطقة بين الحين والآخر، إلا أن التوجه العام السعودي يسير نحو المسالمة والموادعة والنزوع إلى الاستقرار، ومحاولة التعايش مع كل من يرد إلى المملكة للعمل أو للحج والعمرة وغير ذلك، مهما كانت جنسيته ومهما كان مذهبه، ومهما كان عِرْقه، وأستطيع أن أقول: إن انعدام العنف في المملكة العربية السعودية بأي شكل من أشكاله، إنما هو ناتج من هذه النواتج التي طمحت إليها الدراسات الاجتماعية، في إشاعة السلام والمحبة والمودة لكل من يعيش على أرض المملكة.

وهي نتيجة متوافقة مع النتائج التي توصَّلت لها دراسة (Jacobs, Mignom 2000) والتي بعنوان (**مراجعة كتاب التسامح والتربية، التعليم للعيش مع التنوع والاختلاف**)، من أن التربية الموجهة تسهم في نبذ العنف والتمييز العنصري، مما يبرز أثر التربية في نشر قيمة وثقافة التسامح في المجتمع. وكذلك دراسة (أبو خضير ٢٠٠٦) بعنوان (التسامح وآثاره التربوية على الفرد والمجتمع)، والتي أظهرت نتائجها أن غرس قيم التسامح في النفوس يعمل على بثِّ الطمأنينة في النفس، وشيوع المحبة في المجتمع والتقليل من حدَّة الأحقاد والغضب والثأر في النفوس..

والملاحظة الأكثر أهمية في هذا الجدول الذي يبين مدى الفوارق الشاسعة بين توافر قيم التسامح السياسي وما سواها من قيم، هو تدنِّي وجود قيم التسامح الاجتماعي في هذا المقرر بما نسبته (٩.٣٤%) من قيم التسامح الموجودة داخل المقرر، وهذا لا يتفق إطلاقًا مع الأهداف التي ذكرناها في الإطار النظري لهذه الدراسة بالنسبة لمادة الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، والتي منها: أن الدراسات الاجتماعية منبع التعليم الاجتماعي والتربية الاجتماعية، والتي يمكن من خلالها دخول الفرد إلى الحياة الاجتماعية؛ فيتمثَّلها عن طريق تشرُّبه عادات وتقاليد مجتمعه، وأنها تزيد من اهتمام الطلاب بكثير من المشكلات الاجتماعية الحاضرة، والاتجاه نحو المشاركة الواعية فيما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات، وأن الدراسات الاجتماعية تعد مسؤولة مباشرة عن تنمية الحساسية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي القويم للطلاب، وتقدير كفايتهم وحقوقهم ومشاركتهم في شعورهم، والتآخي والتعاون فيما بينهم وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وضبطها، وتقرير الخدمات العامة.... إلخ. فأين هذه الأهداف مما يحتويه مقرر الدراسات الاجتماعية؟ إن ثمة تناقضًا كبيرًا بين هذا وذاك، فالدراسات الاجتماعية تمثل عصب الاجتماعيات التي تسعى المنظومة التربوية لغرسها في نفوس الطلاب والطالبات في المملكة، وهذا يعكس خللا كبيرًا يجب تداركه.

وهذه النتيجة متوافقة مع ما توصَّلت إليه دراسة (الغويري ٢٠٠٦)، بعنوان (**قيم التسامح المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في الأردن، ودرجة وعي معلمي التربية الإسلامية بها**)، والتي توصلت إلى تفاوت العدد الكمِّي لقيم التسامح في كتاب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، وتفاوت توزيعها على المجالات السبعة التي هدفت

الدراسة لبحثها، وهي: التسامح العقدي، التسامح القانوني، التسامح الشخصي، التسامح الثقافي، التسامح الاجتماعي، التسامح السياسي، التسامح الاقتصادي.

أما فيما يتعلق بالتسامح الديني، فإن النسبة الكبرى التي ظهرت في التحليل وجعلها في مرتبة ثانية تالية لقيم التسامح السياسي بنسبة (٣٣.٠٤) – مردها إلى وجود وحدتين كاملتين تتحدثان عن (تاريخ بعض الرسل والأنبياء عليهم السلام) و(فقه السيرة النبوية)، ورغم أن هؤلاء الأنبياء الذين ضمنهم المقرر صفحاته (آدم، نوح، إبراهيم، لوط، موسى، عيسى)، تتمثل في حياتهم الكثير من قيم التسامح الاجتماعي والفكري التي يتعلم منها بنو البشر، إلا أن الحديث عنهم في المقرر كان مخصوصًا بكثير من الأمور العَقَدِيَّة المتعلقة بهؤلاء الأنبياء والرسل وبطبيعة الرسالات السماوية، سيما الدرس الأول في الوحدة الأولى (الرسل والأنبياء عليهم السلام). أما فيما يخص الوحدة الثانية (فقه السيرة النبوية)، فإنها كذلك ملئت بالحديث عن العبادة وعن كثير من الأمور العَقَدِيَّة الدينية من خلال الأحداث المختلفة التي عرضت للنبي ﷺ، وأوردها المقرر، ولم يشر المقرر لحياة النبي الاجتماعية إلا في درس واحد، الدرس التاسع (سيرة النبي ﷺ الاجتماعية). فهذا الكم من الدروس التي تضمنتهما هاتان الوحدتان زادت من وجود قيم التسامح الديني في المقرر.

٢- بالنسبة للمظاهر الفرعية في المجالات المختلفة لقيم التسامح:

المجال الأول: التسامح الديني ومظاهره

جدول (٥): توافر قيم التسامح الديني ومظاهره في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات

م	مؤشرات قيم التسامح الديني ومظاهره	الأهداف				المحتوى				المجموع		الترتيب
		صريح		غير صريح		صريح		غير صريح				
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	ينمي المقرر القيم الإيمانية المرتبطة بالعقيدة	٢	%١.٠٥	١١	%٥.٧٦	٣٧	%١٩.٣٧	١٢	%٦.٢٨	٦٢	%٣٢.٤٦	١
٢	يعزز المقرر فهم الدين فهمًا صحيحًا	٠	%٠.٠٠	٢	%١.٠٥	١٦	%٨.٣٨	١٣	%٦.٨١	٣١	%١٦.٢٣	٣
٣	يغرس المقرر مبدأ احترام عقائد الآخرين الخاصة بهم	٠	%٠.٠٠	٠	%٠.٠٠	٥	%٢.٦٢	١	%٠.٥٢	٦	%٣.١٤	١٠
٤	يرسخ المقرر مبدأ التعددية الدينية في المجتمع	٠	%٠.٠٠	١	%٠.٥٢	٦	%٣.١٤	٢	%١.٠٥	٩	%٤.٧١	٥
٥	يعمل المقرر على نبذ التعصب والتطرف الديني	٠	%٠.٠٠	١	%٠.٥٢	٧	%٣.٦٦	٣	%١.٥٧	١١	%٥.٧٦	٤
٦	يحث المقرر على التعامل وفق الأخلاق الإسلامية الكريمة	١	%٠.٥٢	٨	%٤.١٩	٢٤	%١٢.٥٧	٨	%٤.١٩	٤١	%٢١.٤٧	٢
٧	ينمي المقرر القدرة على قبول الحوار مع الآخر من أصحاب الديانات الأخرى	٠	%٠.٠٠	١	%٠.٥٢	٥	%٢.٦٢	٢	%١.٠٥	٨	%٤.١٩	٧
٨	يعزز المقرر مبدأ المساواة والأخوة الإنسانية	٠	%٠.٠٠	٠	%٠.٠٠	٦	%٣.١٤	٣	%١.٥٧	٩	%٤.٧١	٥ مكرر
٩	يرسخ المقرر مبدأ الأخوة في الدين رغم تعدد المذاهب	٠	%٠.٠٠	٠	%٠.٠٠	٢	%١.٠٥	٥	%٢.٦٢	٧	%٣.٦٦	٨
١٠	يرسخ المقرر مفاهيم الوسطية والاعتدال في المجتمع	١	%٠.٥٢	٠	%٠.٠٠	٣	%١.٥٧	٣	%١.٥٧	٧	%٣.٦٦	٨ مكرر
المجموع		٤	%٢.٠٩	٢٤	%١٢.٥٧	١١١	%٥٨.١٢	٥٢	%٢٧.٢٣	١٩١	%١٠٠.٠٠	

يتضح من جدول (٥): أن قيم التسامح الديني ومظاهره ظهرت في المقرر بمعدل ١٩١ مرة، وأن هناك تفاوتًا في نسب توافر مؤشرات التسامح الديني في كتاب الاجتماعيات؛ حيث تراوحت نسب التوافر لقيم التسامح الديني ما بين ٣.١٤% و٣٢.٤٦%، وكان:

١. **المؤشر «ينمي المقرر القيم الإيمانية المرتبطة بالعقيدة» في الترتيب الأول من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٣٢.٤٦%**، وهذا مرتبط كما ذكرت من قبل باهتمام المقرر بعرض الكثير من القيم الإيمانية والعَقَدِيَّة التي تضمنتها الوحدتان الأولى والثانية؛ فالأولى تتحدث عن تاريخ بعض الرسل والأنبياء، والثانية تتحدث عن فقه السيرة النبوية، والتي ركزت جُل الدروس فيها على عبادة النبي ﷺ ومعجزاته، وأهمية دراسة السيرة النبوية وغير ذلك من أمور تحمل في طيَّاتها الكثير من القيم الإيمانية والعقدية التي تنتمي إلى قيم التسامح الديني. وهي على العموم في غاية الأهمية؛ لأن الهدف الأساس من تعرف الطلاب على تلك القيم الإيمانية والعَقَدية، بيان كيف كانت حياة الأنبياء والرسل في التعامل مع كل القضايا التي عَرَضَت لهم، وتبليغهم الناس بدعوة الله تعالى، الهادفة أولا وأخيرًا إلى تحقيق الاستخلاف في الأرض وعمارتها، وبالتالي العيش في أمن واستقرار وبُعْد عن العنف، ونَبْذ كل ما من شأنه أن يكدِّر حياة الإنسان وما حوله من كائنات، فإذا استطاع الطالب فَهْم ذلك وترسَّخت في عقله تلك الأمور الإيمانية سَهُل عليه التعامل بتسامح مع كل من حوله من بني الإنسان، فتتحقق بذلك السعادة الأبديَّة والتعايش المشترك مع الأجناس المختلفة والأديان المتعددة التي يدين بها من حولنا، في كل منطقة وكل جزء وكل بلد من بلدان العالم. فمشكلتنا نحن في العالم العربي الآن هو عدم فهم الأمور الدينية والعَقَديَّة فهمًا صحيحًا، ما يخرج لنا أجيالا مريضة نفوسهم، يعتقدون كل الاعتقاد أنه لا عيش لبني الإنسان إلا تحت راية الإسلام وحسب، ونسي أن الإسلام قال في كتابه الكريم ﴿لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لاَ انفِصَامَ لَهَا وَاللّهُ سَمِيعٌ عَلِيم﴾ [البقرة: ٢٥٦]، وقال: ﴿لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ﴾ [الكافرون: ٦]، فالتعددية الدينية لابد أن نؤمن بها ونؤمن بتحقُّقها في هذا العالم، شئنا أم أبينا، وما علينا إلا الدعوة إلى الله بالحسنى وتمثُّل التسامح والقيم الأخلاقية في نفوسنا حتى نُري غيرنا من تعاملاتنا وثقافتنا

التسامحية ما يجبّبهم ويرغّبهم في الدين الإسلامي، أما أن نعيش في عزلة ووحدة عمَّا حولنا من مذاهب وأديان وأجناس، فهذا مما لم يأمر به الله تعالى، ولم يأمر به النبي ﷺ، لذلك عرض المقرر في الوحدة الخاصة بفقه السيرة النبوية صورًا عديدة من التعامل النبوي الكريم مع غير المسلمين من اليهود الذين كانوا يسكنون المدينة بجواره.

٢. **المؤشر «يحث المقرر على التعامل وفق الأخلاق الإسلامية الكريمة» في الترتيب الثاني من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٢١.٤٧%**. فالأخلاق إحدى الأسس والدعائم التي قام عليها الدين الإسلامي؛ لذلك كانت الدعوة المحمدية الأبدية التي تظل راية يرفعها المسلمون في مشارق الأرض ومغاربها «**إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق**»، هي الميسم الذي يسم دعوة الإسلام؛ لذلك كان اهتمام المقرر بتلك الأخلاق الكريمة والحث على العفو والصفح والمغفرة والرحمة وغير ذلك من أخلاق إنما تعبر في الأساس عن تمثُّل ثقافة التسامح في معاملة الغير، أيًّا كان هذا الغير، الجار والأخ والصديق والرفيق والمقيم على أرض المملكة العربية السعودية من العاملين في كل المجالات، وهذا أمر يحسب للمقرر حقيقة، فالاهتمام بالقيم الأخلاقية والتعامل وفقها كما أمرنا النبي ﷺ من أهم الأمور التي يجب تضمينها المقررات الدراسية الثقافية، وليس الدراسات الاجتماعية وحدها. وهذا المؤشر ونتيجته يتفق مع ما توصل إليه (الحازمي ١٤٣٢) في دراسته (**التوجيهات التربوية للتسامح من خلال كتاب السيرة النبوية لابن هشام**) من أن مجال التكرار الخلقي كان أكثر ورودًا في السيرة النبوة لابن هشام عما عداه من مجالات.

٣. **المؤشر «يعزز المقرر فهم الدين فهمًا صحيحًا» في الترتيب الثالث من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ١٦.٢٣%**. يبدأ مؤشر قيم التسامح الدينية في النزول في بقية القيم بعد القيمتين السابقتين، والتي مثلت الأولى فيهما (٣٢.٤٦%) والثانية (٢١.٤٧%). فهذه القيمة بلغ مؤشرها (١٦.٢٣)، وهي معضدة للقيمة الأولى الخاصة بتنمية المقرر للقيم الإيمانية المرتبطة بالعقيدة ومكملة لها، ففهم الدين فهمًا صحيحًا يجنِّب الطلاب – والمسلمين عامة – الكثير من المشكلات والعقبات التي تعترض طريقهم في حياتهم الدنيوية؛ لأن الإسلام دين يسر لا دين عسر، وهو دين

رحمة للعالمين، يدعم العَيْش المشترك للناس كافة، بعيدًا عن الاعتبار بالأديان والأجناس والأعراق، وهو أمر نابع من الفهم الصحيح للدين والشريعة الإسلامية.

٤. **المؤشر «يعمل المقرر على نبذ التعصب والتطرُّف الديني» في الترتيب الرابع من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٥.٧٦%**. هذه القيمة ونسبتها، تعد قليلة جدًّا – من وجهة نظري الباحث– في ظل زيادة مؤشر التطرف الديني في العالم والاتهامات المتكررة من الغرب ووسائل إعلامه للمسلمين بالتطرف والعنف والإرهاب؛ نظرا لما يلمسونه من ممارسات وأعمال وحشية للتنظيمات الإرهابية التي تبتعد بتطرفها ونهجها العنيف عن الدين الإسلامي الصحيح، فداعش وقبلها القاعدة وغيرهما من تنظيمات كثيرة ظهرت على أرض المسلمين، وما كانت تفعله بالمسلمين أنفسهم، سوءات يندى الجبين عن ذكرها حقيقة؛ لذلك يجب على المنظومة التربوية في المملكة العربية السعودية أن تحصِّن الطلاب من هذا الداء القاتل، وتعمل على تقوية التسامح الديني ونبذ التعصب والتطرف الديني الذي يجنِّب الناس الكثير من الأذى ويبث الطمأنينة والأمن في النفوس.

٥. **المؤشر «يرسخ المقرر مبدأ التعددية الدينية في المجتمع» في الترتيب الخامس من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٤.٧١%**. هذه مشكلة كبرى حقيقة أجدها في المملكة العربية السعودية ونظامها في التعامل مع تلك القضية، فالتعددية الدينية أمر واقع كما ذكرت من قبل في تحليلي للقيمة الأولى في مجال التسامح الديني، فبالرغم من أن النظام التربوي يدعم من خلال كتاب الاجتماعيات تنمية القيم الإيمانية المرتبطة بالعقيدة وفهم الدين فهمًا صحيحًا، إلا أنه يحتاج أن يركِّز بعض الشيء على هذه القيمة، وهي إقرار مبدأ التعددية الدينية في المجتمع، وربما كان للتوجه السلفي المحافظ الذي تنتهجه المملكة العربية من عشرات السنين هو الذي تسبَّب في عدم تحريك وتناول مثل تلك القضايا المهمة في المجتمع، وبالتالي تضمينها المقررات الدراسية. لكن أعتقد أن التوجه الجديد الذي بدأت المملكة تنتهجه في الوقت الحاضر ربما يغير من ملامح التعامل مع تلك القضايا الدينية والفكرية المهمة، والتي تجعل الأذهان أكثر قبولا للفئات المتعددة في المملكة العربية السعودية بمذاهبها وأديانها المختلفة.

٦. **المؤشر «يعزز المقرر مبدأ المساواة والأخوة الإنسانية» في الترتيب الخامس مكرر من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٤.٧١%**. هذه القيمة أيضًا من القيم التي تحتاج إلى نظرة من واضعي كتاب الاجتماعيات، فالمساواة والأخوة الإنسانية بغض النظر عن الدين والعرق والمذهب من أهم الأمور التي يجب على الإنسان تمثُّلها في كل حين، فهي تعبر بشكل أو آخر عن مدى تحقق التسامح الديني في النفوس، وهو ما نحتاج إليه في الوقت الحاضر في ظل هذا الانفتاح الفكري والثقافي مع العالم والحضارات الأخرى، وفي ظل توجه الكثير من العمالة الأجنبية المختلفة من دول شرق آسيا إلى المملكة العربية السعودية للعمل، مما يقتضي من المملكة والمنظومة التربوية والتعليمية أن تنظر بعين الاعتبار لهذه القيمة لتحقيق العدل والمساواة في التعامل مع الغير، وهذا ما عملت الشريعة الإسلامية على تأصيله في أذهان ونفوس المسلمين، فالناس جميعًا خلقوا من أصل واحد، وهو آدم عليه السلام، يقول تعالى في أول سورة النساء: ﴿يَاأَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُواْ رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَاء وَاتَّقُواْ اللّهَ الَّذِي تَسَاءلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ [النساء: ١]. فقد جاء الخطاب بيا أيها الناس، ليشمل جميع أمة الدعوة الذين يسمعون القرآن يومئذ، وفيما يأتي من الزمان، فضمير الخطاب في قوله: ﴿پ﴾ عائد إلى الناس المخاطبين بالقرآن، فلما كان ما بعد هذا النداء جامعًا لما يؤمر به الناس بين مؤمن وكافر، نودي جميع الناس، فدعاهم إلى التذكر بأن أصلهم واحد.

٧. **المؤشر «ينمي المقرر القدرة على قبول الحوار مع الآخر من أصحاب الديانات الأخرى» في الترتيب السابع من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٤.١٩%**. هذا الأمر يبين أن هناك خللا ما في كتاب الاجتماعيات حقيقة، يجب النظر إليه، وسد تلك الثلمة التي تظهر في المقرر، فالحوار مع الآخر من أصحاب الديانات من أهم الركائز التي ترتكز عليها ثقافة التسامح، وبدون الحوار مع الآخر من أصحاب الديانات لن يعرف هذا الآخر ثقافتي ولن أعرف أنا ثقافته، فكيف أدعوه إذا كان ثمة مجال لفتح قناة للتواصل الدعوي معهم إذا كنت أنا لا أسمح لنفسي بالحوار معه؟!! هذا أمر مؤلم حقيقة، فالعالم يعيش حالة من التموج الكبير الآن، تتعارف فيه الثقافات المختلفة

والحضارات المتباينة والأديان المتعددة، ونحن نقف جامدين في أماكننا لا نريد أن نتحرك من أجل تحقيق التعايش المشترك مع الآخر من أصحاب الديانات الأخرى، والذي تقوم أهم دعائمه على قبول الحوار مع الآخر، هذا بالرغم من تناول المقرر للكثير من الدروس التي من الممكن أن تتضمن بين طياتها هذه القيمة المهمة.

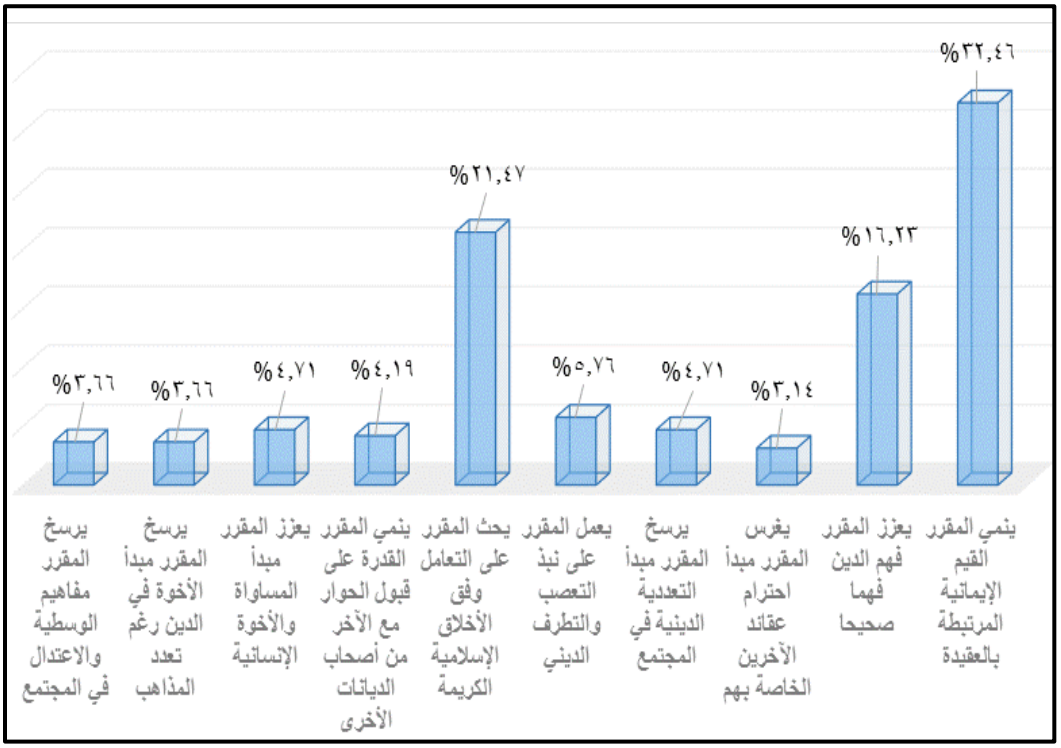
٨. **المؤشر «يرسِّخ المقرر مبدأ الأخوة في الدين رغم تعدد المذاهب» في الترتيب الثامن من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٣.٦٦%**. هذه القيمة ونسبة ورودها في المقرر تحتاج كذلك إلى النظر بعين الاعتبار، فكتاب الاجتماعيات من المفترض أن يتناول دروسًا من الأحداث التي مرت بها الدولة الإسلامية على مر التاريخ، سيما تلك الفترة التي كان فيها انقسام واختلاف في وجهات النظر بين الصحابة رضوان الله عليهم وتابعيهم، ما أدى إلى ظهور الكثير من المذاهب على مر الأعوام والسنين، فضرورة معرفة طلاب الثانوية العامة لهذه المذاهب والاختلافات بينها وبين مذهب أهل السنة، أمر في غاية الأهمية، لكنه لا يغير من الحقيقة شيئًا، وهي أنهم جميعًا منضوون تحت راية واحدة وهي راية الدين الإسلامي، بعيدًا عما يحدث من انتهاكات من بعض الفرق الشيعية المتشددة لكثير من الأمور الدينية التي تبتعد عن روح الإسلام، لكن تظل بعض الفرق قريبة من مذاهب أهل السنة وهم موجودون بيننا وفي بعض الدول العربية، ولا ننكر عليهم مذاهبهم، ففي سلطنة عمان ينتشر مذهب الإباضية وهم أقرب إلى أهل السنة من بقية الخوارج الذين ظهروا على مر التاريخ الإسلام، والشيعة الزيدية في اليمن قريبون كذلك من أهل السنة، فمعرفتهم وغيرهم من الجماعات والطوائف الإسلامية السمحة والمذاهب المتعددة يرسخ في أذهان طلاب المرحلة الثانوية الأخوة في الدين رغم تعدد تلك المذاهب.

٩. **المؤشر «يرسخ المقرر مفاهيم الوسطية والاعتدال في المجتمع» في الترتيب الثامن مكرر من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٣.٦٦%**. هي نسبة قليلة جدًا، بالرغم من أهمية هذه القيمة، فالوسطية والاعتدال مما يميز الدين الإسلامي عن غيره من الأديان، وقد نشد النبي ﷺ تلك الوسطية وهذا الاعتدال في كل أمر من أمور الدين والدنيا، في العبادة وفي المعاملات مع الغير، حتى في أمور الإنفاق، أمرنا الله تبارك

وتعالى بالاعتدال في التصدق، فما بالك بأمور التعامل مع الغير وفي العبادة، فإذا ترسخت قيم الاعتدال والوسطية في نفوس الطلاب والشباب المسلم عامة، لن نجد تعصُّبًا ولا تشدُّدًا في أي أمر من أمور الدين، وبالتالي إشاعة روح الاطمئنان النفسي بين الناس جميعًا والبعد عن التطرف والتشدد وغيرهما من الأمور التي لم يَدْع لها دين ولا ملة ولا شريعة.

١٠. **المؤشر «يغرس المقرر مبدأ احترام عقائد الآخرين الخاصة بهم» في الترتيب العاشر من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٣.١٤%**. هذه القيمة ووجودها في ذيل القيم الخاصة بمجال التسامح الديني يكمل ما تحدثنا عنه في القيم المتعلقة بالحوار مع الآخر من أصحاب الديانات الأخرى وقبول التعددية الدينية، فيجب التنبُّه لها كما ذكرت، والعمل على تعزيزها لصنع جيل من الشباب السعودي متزن نفسيًّا وأخلاقيًّا في التعامل مع أصحاب الديانات الأخرى المختلفة واحترام عقائدهم الخاصة، أيًّا كانت تلك العقائد.

والشكل التالي يعرض لنسب توافر المؤشرات الفرعية للمجال الأول: التسامح الديني ومظاهره:



شكل (٢): نسب توافر المؤشرات الفرعية للمجال الأول: التسامح الديني ومظاهره

المجال الثاني: التسامح الفكري ومظاهره:

جدول (٦): توافر قيم التسامح الفكري ومظاهره في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات

م	مؤشرات قيم التسامح الفكري ومظاهره	الأهداف				المحتوى				المجموع		الترتيب
		صريح		غير صريح		صريح		غير صريح				
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	ينمي المقرر القدرة على التفكير العلمي	١	%٠.٧٤	١	%٠.٧٤	١٠	%٧.٣٥	٨	%٥.٨٨	٢٠	%١٤.٧١	٣
٢	ينمي المقرر قبول الرأي الآخر	٠	%٠.٠٠	٠	%٠.٠٠	٥	%٣.٦٨	٠	%٠.٠٠	٥	%٣.٦٨	٧
٣	يعزز المقرر ثقافة النقد العلمي البنَّاء	٠	%٠.٠٠	٠	%٠.٠٠	٣٥	%٢٥.٧٤	١١	%٨.٠٩	٤٦	%٣٣.٨٢	١
٤	يغرس المقرر قيمة الحوار العلمي الجاد مع الغير	٠	%٠.٠٠	٢	%١.٤٧	٤	%٢.٩٤	٠	%٠.٠٠	٦	%٤.٤١	٤
٥	يعزز المقرر سبل التواصل الثقافي مع الآخر	٠	%٠.٠٠	٠	%٠.٠٠	٦	%٤.٤١	٠	%٠.٠٠	٦	%٤.٤١	٤ مكرر
٦	يعمل المقرر على تنقية الثقافة من مظاهر التعصب	٠	%٠.٠٠	٠	%٠.٠٠	١	%٠.٧٤	٣	%٢.٢١	٤	%٢.٩٤	٩
٧	ينمي المقرر قيمة الانفتاح الفكري على الثقافات الأخرى	٠	%٠.٠٠	٠	%٠.٠٠	٢	%١.٤٧	٤	%٢.٩٤	٦	%٤.٤١	٤ مكرر
٨	يغرس المقرر مبدأ حرية الفكر في المجتمع	٠	%٠.٠٠	٠	%٠.٠٠	٢	%١.٤٧	٠	%٠.٠٠	٢	%١.٤٧	١٠
٩	يساهم المقرر في الحماية من الانغلاق الفكري	٠	%٠.٠٠	٠	%٠.٠٠	٣	%٢.٢١	٢	%١.٤٧	٥	%٣.٦٨	٧ مكرر
١٠	يعمل المقرر على التحصين ضد الأفكار الهدامة والتشويه الثقافي	٠	%٠.٠٠	٢	%١.٤٧	٤	%٢.٩٤	٣٠	%٢٢.٠٦	٣٦	%٢٦.٤٧	٢
المجموع		١	%٠.٧٤	٥	%٣.٦٨	٧٢	%٥٢.٩٤	٥٨	%٤٢.٦٥	١٣٦	%١٠٠.٠٠	

يتضح من جدول (٦): أن قيم التسامح الفكري ومظاهره ظهرت في المقرر بمعدل ١٣٦ مرة، وأن هناك تفاوتًا في نسب توافر مؤشرات التسامح الفكري ومظاهره في كتاب الاجتماعيات، حيث تراوحت نسب التوافر لقيم التسامح الفكري ومظاهره ما بين ١.٤٧% و٣٣.٨٢%، وكان:

١. **المؤشر «يعزز المقرر ثقافة النقد العلمي البنَّاء» في الترتيب الأول من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٣٣.٨٢%**. هذه المؤشر بتلك النسبة الغالبة متوافق للغاية مع المنهج العام للدراسات الاجتماعية الذي يعرض لكثير من الأحداث التاريخية والوقائع الاجتماعية وغير ذلك، ويقدم لها نقدًا علميًّا يعزِّز فهم الطلاب للمعطيات التي ترافق تلك الأحداث والوقائع وما عداها، وبالتالي ترسيخ ثقافة النقد العلمي البناء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهو أمر في غاية الأهمية ويحتاجه الطلاب في كل المراحل، بما يتفق مع أهداف الدراسات الاجتماعية التي ذكرناها، من أنها تعمل على تنمية المهارات العقلية ذات المستويات العليا كالتحليل والتقويم ومهارات التفكير الناقد وتوظيفها في حل المشكلات، واستنتاج الحقائق والمعلومات وتصنيفها وتحليلها ونقدها.

٢. **المؤشر «يعمل المقرر على التحصين ضد الأفكار الهدَّامة والتشويه الثقافي» في الترتيب الثاني من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٢٦.٤٧%**. وهو أمر يعبِّر عن الثَّقافة العامَّة في عالمنا العربي والإسلامي، حيث يعاني طيلة القرون الماضية من صعود بعض الحركات التبشيرية والاستعمارية التي تعمل على هدم الكثير من معالم الهوية الثقافية للأمة العربية والإسلامية، فكان من الطبيعي أن تتضمن الدراسات الاجتماعية الكثير من الدروس التي تعمل على تحصين طلاب الثانوية العامة ضد تلك الأفكار الهدامة والتشويه الثقافي الذي تعمد الدول الاستعمارية الغربية على بثِّه عبر وسائل إعلامها ليل نهار.

٣. **المؤشر «ينمي المقرر القدرة على التفكير العلمي» في الترتيب الثالث من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ١٤.٧١%**. وهي نسبة لا بأس بها، قياسًا بالقيم الأخرى التابعة لمجال التسامح الفكري، وتتفق تمامًا مع ما تسمو إليه الدراسات الاجتماعية، فهي تهدف إلى مساعدة طلاب الثانوية العامة على تنمية التفكير العلمي وفهم

التعميمات القائمة على الاستدلال وفرض الفروض العلمية كما ذكرنا من قبل في الإطار النظري.

٤. **المؤشر «يغرس المقرر قيمة الحوار العلمي الجاد مع الغير» في الترتيب الرابع من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٤٠.٤١%**. من هنا يبدأ مؤشر القيم في الهبوط في هذا المجال، وعدم توافر تلك القيمة – قيمة الحوار العلمي الجاد مع الغير – يخلق فجوة كبيرة بيننا وبين الغير، أيًّا كان هذا الغير، وأيًّا كانت جنسيته ودينه وثقافته، فما يعزز سبل التواصل والتفاعل المشترك ونشر ثقافة التسامح الفكري بكامل قيمه، هو الحوار الجاد العلمي ومعرفة ما الذي ينطوي عليه عقل الآخر تجاهنا، وبالتالي وضع الأسس القويمة للتواصل مع هذا الغير، بهدف التأثير فيه أو تعريفه بنا أو تحقيق أي أمر نريده من خلال هذا الحوار وذاك التواصل.

٥. **المؤشر «يعزز المقرر سبل التواصل الثقافي مع الآخر» في الترتيب الرابع متكرر من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٤٠.٤١%**. هذه القيمة مكملة للقيمة السابقة عليها مباشرة، وكون ضعف المقرر في تعزيز سبل التواصل الثقافي مع الآخر، ينمي لدى الطلاب الشعور بالعزلة والوحدة الفكرية والثقافية في عالم مليء بالتبدلات والتغيرات والتحولات التي طرأت عليه في الآونة الأخيرة، والتي تحتاج منَّا ومن المنظومة التعليمية التربوية، ومن المملكة العربية السعودية نفسها دعم هذا التواصل الثقافي مع الآخر، وفتح قنوات التبادل الفكري والعلمي والثقافي والديني مع الغير من أجل إحداث التماهي الحضاري بيننا وبين غيرنا، الأمر الذي يخلق عالمًا متسامحًا تلتقي فيه رغبات العيش في حرية واستقرار ودون تعصب وتطرف لثقافة ضد أخرى.

٦. **المؤشر «ينمي المقرر قيمة الانفتاح الفكري على الثقافات الأخرى» في الترتيب الرابع متكرر من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٤٠.٤١%**. يسير المؤشر على المنوال نفسه في القيمتين السابقتين، فالمقرر ضعيف في هذا الجانب، ولا يدعم هذه القيم الثلاثة بالنسبة نفسها، رغم أهميتها وضرورة الانفتاح الفكري على الثقافات الأخرى وتعرُّف ما تنطوي عليه تلك الثقافات، ولا ننغلق بثقافتنا وننزوي بها بعيدًا عن تلك الحياة بمتغيراتها الكثيرة، والتي جعلت العالم كله كالقرية الصغيرة كما يقال.

٧. **المؤشر «ينمي المقرر قبول الرأي الآخر» في الترتيب السابع من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٣.٦٨%**. هذه النسبة تعبر عن مشكلة حقيقة لدى عالمنا العربي على العموم، وليس الأمر خاصًّا بالمملكة العربية السعودية وحسب، فكل منا لا يقبل من الآخر رأيًّا، أيًّا كان هذا الآخر، سواء من المتفقين معنا في العقيدة أو المذهب أو غير المتفقين، حتى لو كان هناك نسبة اتفاق مًّا حول قضية مًّا، إلا أنه يظل الاعتداد بالرأي وعدم قبول ما يخالفه وما يناهضه هو أمر لا يقبل النقاش، وهو ما يخلق لنا أجيالا تلو الأجيال متأثرة بهذا الوضع العام في مجتمعاتنا، مما يجب معه التغيير حقيقة؛ لأن تقدمنا ونهضتنا وخروجنا من هذا المأزق الذي وضعنا أنفسنا فيه على مدى القرون الماضية، منوط بقبول الرأي الآخر، ومن ثم قبول الفرد المسلم عامة والطالب السعودي لثقافة التسامح الفكري مع الآخر.

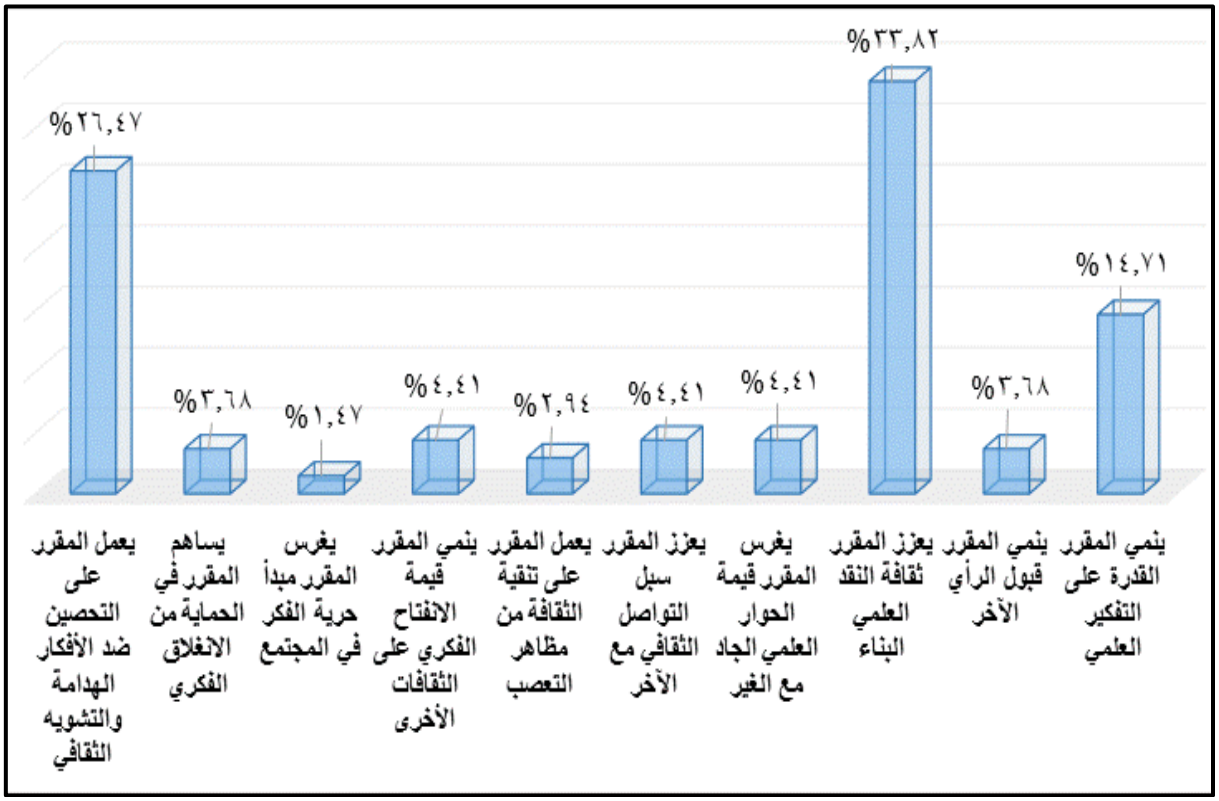
٨. **المؤشر «يساهم المقرر في الحماية من الانغلاق الفكري» في الترتيب السابع متكرر من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٣.٦٨%**. وهو أمر طبيعي نتيجة لضعف القيمة السابقة وهي قبول الرأي الآخر، فلطالما كان هناك عدم قبول للرأي الآخر، فإن النتيجة المحتمة حدوث هذا الانغلاق الفكري الذي لم يستطع المقرر أن يفك طلاسمه ويعمل على حماية الطلاب منه، والذي تسبَّب لنا في الكثير من المشكلات والعديد من الأزمات على المستوى الديني والثقافي والفكري والسياسي وغير ذلك.

٩. **المؤشر «يعمل المقرر على تنقية الثقافة من مظاهر التعصب» في الترتيب التاسع من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٢.٩٤%**. وهي نسبة ضئيلة جدًّا في ظل ما تعانيه ثقافتنا من موات يحتاج إلى إحياء من جديد للتأقلم على الأوضاع الحالية العالمية التي يمر بها العالم في كل مكان، وتمر بها الدولة السعودية على وجه الخصوص، فإننا بحاجة إلى تفريغ الأذهان من مظاهر التعصب المختلفة للرأي والفكر والدين والمذهب وغير ذلك.

١٠. **المؤشر «يغرس المقرر مبدأ حرية الفكر في المجتمع» في الترتيب العاشر من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ١.٤٧%**. هي نسبة كذلك صادمة، تعبر عن الوضع المأساوي الذي وصلنا إليه في مجتمعاتنا العربية، فرغم أن المملكة العربية السعودية تبذل

جهدها في توفير كل ما من شأنه أن يعبر عن حقوق الإنسان والتعبير عن الرأي في المملكة العربية السعودية وفي العالم الإسلامي أجمع، إلا أن المقرر يظل منغلقًا جدًّا على نفسه من هذه الناحية التي تحتاج إلى نظرة من واضعي المناهج والمقررات الدراسية، فإسلامنا كان بمثابة الثورة الفكرية على كل ما هو جاهلي، وجاء ليكفل حرية الفكر هذه في تشريعاته وما أنزل من قرآن، وما سنه النبي ﷺ، فلا يجب أن يكون هذا حال مناهجنا التعليمية ومقرراتنا الدراسية التي تهدف في البدء والمنتهى إلى خلق جيل متزن فكريًّا وعقديًّا ونفسيًّا، يستطيع أن يقدم خدماته وأفكاره وآراءه بحرية للدولة والمجتمع للنهوض به من أزمته.

والشكل التالي يعرض لنسب توافر المؤشرات الفرعية للمجال الثاني: التسامح الفكري ومظاهره:



شكل (٣): نسب توافر المؤشرات الفرعية للمجال الثاني: التسامح الفكري ومظاهره

المجال الثالث: التسامح الاجتماعي ومظاهره

جدول (٧): توافر قيم التسامح الاجتماعي ومظاهره في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات

م	مؤشرات قيم التسامح الاجتماعي ومظاهره	الأهداف				المحتوى				المجموع		الترتيب
		صريح		غير صريح		صريح		غير صريح				
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	يعزز المقرر قيمة التماسك الاجتماعي	٠	٠.٠٠%	٠	٠.٠٠%	٩	١٦.٦٧%	٢	٣.٧٠%	١١	٢٠.٣٧%	٢
٢	ينمي المقرر قيمة التكافل الاجتماعي	٠	٠.٠٠%	٠	٠.٠٠%	١٠	١٨.٥٢%	٢	٣.٧٠%	١٢	٢٢.٢٢%	١
٣	يعزز المقرر المشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع	٠	٠.٠٠%	٠	٠.٠٠%	٣	٥.٥٦%	٤	٧.٤١%	٧	١٢.٩٦%	٣
٤	يرسخ المقرر قيم التمسك بآداب السلوك الاجتماعي	٠	٠.٠٠%	٠	٠.٠٠%	٣	٥.٥٦%	٣	٥.٥٦%	٦	١١.١١%	٥
٥	يقوّم المقرر العادات والسلوكيات الاجتماعية غير الحسنة	٠	٠.٠٠%	١	١.٨٥%	٢	٣.٧٠%	١	١.٨٥%	٤	٧.٤١%	٦
٦	ينمي المقرر قيمة المحافظة على الممتلكات العامة	٠	٠.٠٠%	٠	٠.٠٠%	١	١.٨٥%	٣	٥.٥٦%	٤	٧.٤١%	٦ مكرر
٧	يعزز المقرر روح المسؤولية الاجتماعية	٠	٠.٠٠%	٠	٠.٠٠%	٢	٣.٧٠%	٥	٩.٢٦%	٧	١٢.٩٦%	٣ مكرر
٨	يغرس المقرر قيم التضحية والعطاء	٠	٠.٠٠%	٠	٠.٠٠%	٣	٥.٥٦%	٠	٠.٠٠%	٣	٥.٥٦%	٨
	المجموع	٠	٠.٠٠%	١	١.٨٥%	٣٣	٦١.١١%	٢٠	٣٧.٠٤%	٥٤	١٠٠.٠٠%	

يتضح من جدول (٧): أن قيم التسامح الاجتماعي ومظاهره ظهرت في المقرر بمعدل ٥٤ مرة، وأن هناك تفاوتًا في نسب توافر مؤشرات التسامح الاجتماعي في كتاب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية نظام المقررات، حيث تراوحت نسب التوافر لقيم التسامح الاجتماعي ما بين ٥.٦% و٢٢.٢٢%، وكان:

١. **المؤشر «ينمي المقرر قيمة التكافل الاجتماعي» في الترتيب الأول من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٢٢.٢٢%**. فقيمة التكافل قيمة إسلامية جليلة أرسى دعائمها النبي ﷺ، وهذه النسبة العالية تبين مدى حرص المقررات الدراسية على غرس تلك القيمة في نفوس الطلاب، فالمملكة العربية السعودية معروف عنها جهودها المضنية في هذا المجال داخل المملكة وفي كل دولة من دول العالم العربي والإسلامي؛ لذلك كان اهتمام المناهج والمقررات الدراسية للمرحلة الثانوية بهذه القيمة يعزز من ثقافة التسامح الاجتماعي مع كل المحيطين بنا في أزماتهم الاجتماعية والاقتصادية المختلفة.

٢. **المؤشر «يعزز المقرر قيمة التماسك الاجتماعي» في الترتيب الثاني من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٢٠.٣٧%**. وهي نسبة لا بأس بها، رغم قلة النسبة الشاملة لقيم التسامح الاجتماعي كما بيَّنا سابقًا مقارنة بالمجالات الأخرى، وكونها في المرتبة الثانية حسبما يشير الجدول يوضح الأهمية الكبرى لقيمة التماسك الاجتماعي وتعزيزها في نفوس طلاب المرحلة الثانوية، فهي التي تُبقي المجتمع متَّحدًا ضد أي محاولات لهدمه، خصوصًا في الفترة الآنية التي كثرت فيها الأزمات الخارجية المحيطة بالمملكة العربية السعودية.

٣. **المؤشر «يعزز المقرر المشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع» في الترتيب الثالث من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ١٢.٩٦%**. من هذه القيمة يبدأ المؤشر في الهبوط ليعبر عن الخلل الواضح في كتاب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية، فهذه القيمة على جليل أهميتها وعظيم دورها في نشر ثقافة التسامح الاجتماعي، فإنها لم ترد في المقرر إلا في سبع فقرات فقط لا غير، وهو أمر ينبغي تداركه، فكما ذكرت سابقًا من أهم أهداف الدراسات الاجتماعية أنها تعزِّز من أهمية العمل الاجتماعي للطالب، وأنها تزيد من اهتمام الطلاب بكثير من المشكلات الاجتماعية الحاضرة، والاتجاه نحو

المشاركة الواعية فيما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات، وأن الدراسات الاجتماعية تعد مسؤولة مسؤولية مباشرة عن تنمية الحساسية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي القويم للطلاب، إلى آخر ما هنالك من أهداف اجتماعية يهدف مقرر الدراسات الاجتماعية الوصول إليها وتحقيقها في نفوس الطلاب وسلوكياتهم.

٤. **المؤشر «يعزز المقرر روح المسؤولية الاجتماعية» في الترتيب الثالث مكرر من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ١٢.٩٦%**. وهي نفس النسبة في القيمة السابقة، لم ترد إلا في سبع فقرات كذلك على مستوى المقرر، بما يعني حاجة المقرر لتعزيز توفر تلك القيمة في دروسه، فالمسؤولية الاجتماعية وترسخها في نفس الطلاب في تلك المرحلة المهمة من مراحل عمرهم وتعليمهم في غاية الأهمية؛ لأنها تنمي لديه ملكة الشعور بحاجة المجتمع إليه وتقديم خدماته من أجل تحقيق التوافق والتواصل والتكافل الاجتماعي بينه وبين أفراده.

٥. **المؤشر «يرسِّخ المقرر قيم التمسك بآداب السلوك الاجتماعي» في الترتيب الخامس من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ١١.١١%**. وهي نسبة قليلة للغاية في ظل التوجه العام للمملكة العربية السعودية التي تعمل وتبذل جهدها في المحافظة على قيم وآداب السلوك الاجتماعي التي أُمِرْنا بها، ونزلت بها التشريعات الإسلامية وورثناها عن البيئة العربية التي نحيا فيها، فالعادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية والمحافظة عليها من السموم الداخلة عليها مما تتسم به المملكة العربية السعودية، فكيف يكون حال تلك القيمة في كتاب الاجتماعيات لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ بل يجب أن يكون لها تواجد وبشدة في كتاب الاجتماعيات مما يعزِّز ويرسِّخ في ذهن الطلاب أهمية التمسك بآداب السلوك الاجتماعي ودور ذلك في نشر ثقافة التسامح الاجتماعي في المجتمع السعودي.

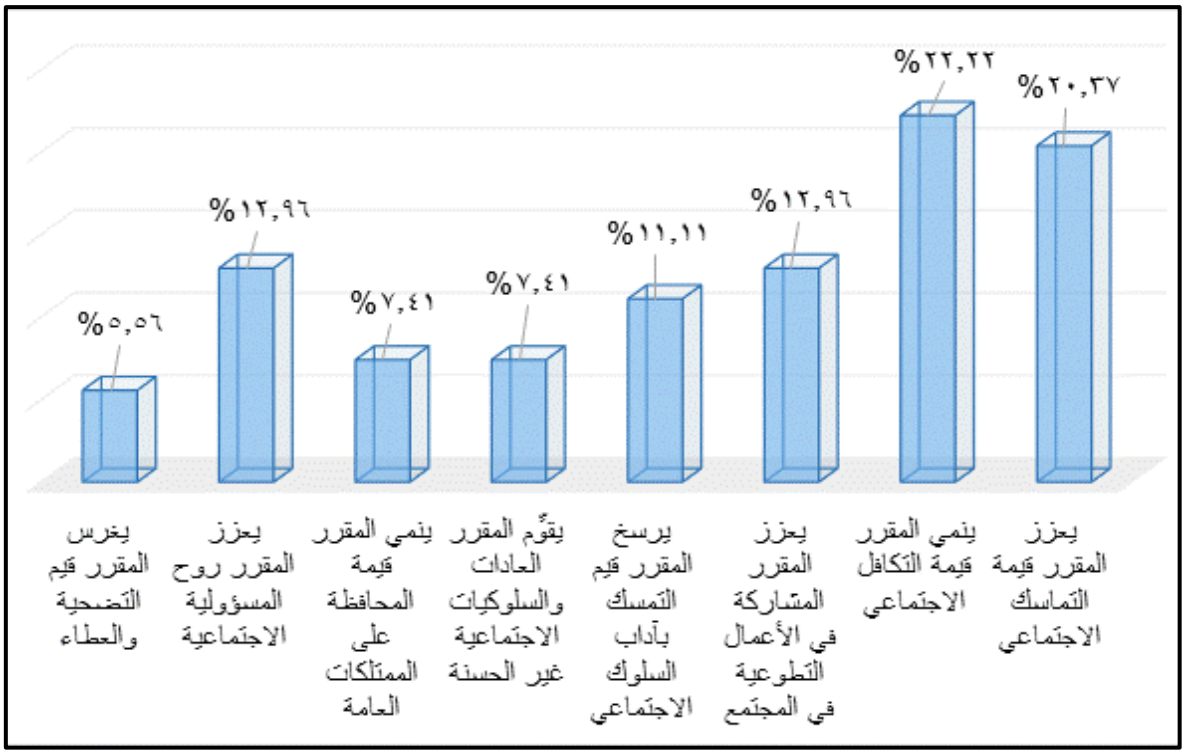
٦. **المؤشر «يقوِّم المقرر العادات والسلوكيات الاجتماعية غير الحسنة» في الترتيب السادس من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٧.٤١%**. هذه القيمة بالتحديد بتلك النسبة غير المنطقية، والتي لم ترد في المقرر إلا أربع مرات فحسب، تثير في النفس تساؤلات كثيرة، فإذا كان ما نراه من الشباب السعودي في جنوحهم إلى تقليد الكثير

من العادات والسلوكيات الغريبة والدخيلة علينا، والتي توصف في مجملها العام بغير الحسنة، فكيف من وجهة نظر الدولة وواضعي المناهج والمقررات التعليمية مواجهة تلك الظواهر الاجتماعية غير السوية التي تزداد يومًا بعد يوم؟ إنه إن لم تكن للمقررات التعليمية – وخصوصًا مقررات التربية الإسلامية وكتاب الاجتماعيات – دور في محاربة تلك السلوكيات فمن يقوم بهذا الدور؟ إن المدرسة بما تشتمله من عناصر التعليم والتي من بينها المقرر، هي مشارك رئيس في توجيه الفرد إلى السلوكيات الاجتماعية الحسنة التي تحفظ هوية المجتمع الذي نعيش فيه؛ لذلك كان من الضروري اهتمام كتاب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية بهذه القيمة التي تشيع ثقافة التسامح الاجتماعي في نفوس الطلاب.

٧. **المؤشر «ينمي المقرر قيمة المحافظة على الممتلكات العامة» في الترتيب السادس مكرر من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٧.٤١%**. يستمر مؤشر قيم التسامح الاجتماعي في النزول مع هذه القيمة، فهذه النسبة الضئيلة يعني ورودها في كتاب الاجتماعيات أربع مرات فقط لا غير، بما يعبر عن الحاجة الملحة لتعديل هذا المقرر وتضمينه لقيم التسامح الاجتماعي بصورة أشمل وأعم من هذه الصورة التي عليها المقرر الآن.

٨. **المؤشر «يغرس المقرر قيم التضحية والعطاء» في الترتيب الثامن من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٥.٥٦%**. أخيرًا هذه القيمة لم ترد في المقرر غير مرات ثلاثة، رغم أهمية القيمة ودورها في غرس ثقافة التسامح في نفوس طلاب المرحلة الثانوية عبر هذا المقرر.

والشكل التالي يعرض لنسب توافر المؤشرات الفرعية للمجال الثالث: التسامح الاجتماعي ومظاهره:



شكل (٤): نسب توافر المؤشرات الفرعية للمجال الثالث: التسامح الاجتماعي ومظاهره

المجال الرابع: التسامح السياسي ومظاهره

جدول (٨): توافر قيم التسامح السياسي ومظاهره في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات

م	مؤشرات قيم التسامح السياسي ومظاهره	الأهداف				المحتوى				المجموع		الترتيب
		صريح		غير صريح		صريح		غير صريح				
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	يؤكد المقرر مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات	٠	%٠.٠٠٠	١	%٠.٥١	١٠	%٥.٠٨	٢	%١.٠٢	١٣	%٦.٦٠	٦
٢	يعزز المقرر قيم نبذ التطرف والإرهاب	٠	%٠.٠٠٠	٠	%٠.٠٠٠	٣	%١.٥٢	٩	%٤.٥٧	١٢	%٦.٠٩	٨
٣	يرسخ المقرر قيمة الولاء والانتماء	٠	%٠.٠٠٠	١	%٠.٥١	٥	%٢.٥٤	٣	%١.٥٢	٩	%٤.٥٧	٩
٤	ينمي المقرر قيمة المواطنة في النفوس	٠	%٠.٠٠٠	٠	%٠.٠٠٠	٤	%٢.٠٣	٥	%٢.٥٤	٩	%٤.٥٧	٩ مكرر
٥	ينشر المقرر ثقافة المقاومة والدفاع عن الوطن	٢	%١.٠٢	٤	%٢.٠٣	٣٨	%١٩.٢٩	٤	%٢.٠٣	٤٨	%٢٤.٣٧	١
٦	ينشر المقرر ثقافة السلام في المجتمع	٠	%٠.٠٠٠	٢	%١.٠٢	٩	%٤.٥٧	٣	%١.٥٢	١٤	%٧.١١	٥
٧	يؤكد المقرر مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل	٠	%٠.٠٠٠	٠	%٠.٠٠٠	٩	%٤.٥٧	٤	%٢.٠٣	١٣	%٦.٦٠	٦ مكرر
٨	ينشر المقرر ثقافة النقد السياسي البناء	٠	%٠.٠٠٠	٢	%١.٠٢	١٧	%٨.٦٣	١٢	%٦.٠٩	٣١	%١٥.٧٤	٢
٩	يرسخ المقرر قيمة الوحدة العربية في النفوس	٠	%٠.٠٠٠	٤	%٢.٠٣	١١	%٥.٥٨	٥	%٢.٥٤	٢٠	%١٠.١٥	٤
١٠	يرسخ المقرر قيمة الوحدة الإسلامية في النفوس	٠	%٠.٠٠٠	٨	%٤.٠٦	١٥	%٧.٦١	٥	%٢.٥٤	٢٨	%١٤.٢١	٣
	المجموع	٢	%١.٠٢	٢٢	%١١.١٧	١٢١	%٦١.٤٢	٥٢	%٢٦.٤٠	١٩٧	%١٠٠.٠٠	

يتضح من جدول (٨): أن قيم التسامح السياسي ومظاهره ظهرت في المقرر بمعدل ١٩٧ مرة، وأن هناك تفاوتا في نسب توافر مؤشرات التسامح السياسي ومظاهره في كتاب الاجتماعيات، حيث تراوحت نسب التوافر لقيم التسامح السياسي ومظاهره ما بين ٤.٥٧% و٢٤.٣٧%، وكان:

١. **المؤشر «ينشر المقرر ثقافة المقاومة والدفاع عن الوطن» في الترتيب الأول من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٢٤.٣٧%**. هذه النسبة العالية تدل على مدى أهمية هذه القيمة، فهي من أجلّ وأعظم ما يحتويه المقرر في جانب التسامح السياسي؛ لذلك فقد وردت القيمة حوالي ٤٨ مرة في المقرر؛ لأن المقرر يحوي بين طياته الكثير من الدروس التي تتحدث عن الاستعمار ومقاومته ونضال الشعب الفلسطيني للدفاع عن أرضه، فهي ثقافة عامّة وتوجه عام للمملكة العربية السعودية في هذا المجال من أجل تنمية الإحساس بالوطن وضرورة الدفاع عنه ضد أي عدوان خارجي يريد أن يفتت وحدته ويسلب إرادته.

٢. **المؤشر «ينشر المقرر ثقافة النقد السياسي البنَّاء» في الترتيب الثاني من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ١٥.٧٤%**. وهي نسبة لا بأس بها، وتكرار تلك القيمة ٣١ مرة في كتاب الاجتماعيات لأن المقرر يهتم بعرض الكثير من الأحداث السياسية في القرن الماضي، وكان لها دورها في تشكيل القوى السياسية في العالم وفي المنطقة العربية على الخصوص، فكان اهتمام المقرر بهذا الجانب يعبر عن حاجة الدولة لترسيخ قيمة النقد الثقافي البناء في نفوس الطلاب لدورها في نشر ثقافة التسامح السياسي.

٣. **المؤشر «يرسِّخ المقرر قيمة الوحدة الإسلامية في النفوس» في الترتيب الثالث من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ١٤.٢١%**. وورودها في فقرات المقرر وأهدافه ٢٨ مرة يظهر اهتمام المقرر بهذا الجانب؛ لأن الأمة من لدن ضعف الدولة العثمانية في القرن الثامن عشر والتاسع عشر، تفككت وحدتها وجعلها طعمة سائغة للدول الاستعمارية التي تعمل إلى اليوم على أن يظل العالم الإسلامي مفرقًا وممزقًا، ما يسهل عليهم تحقيق أطماعهم في العالم الإسلامي، من هنا كان احتواء المقرر على الكثير من الفقرات التي تغرس في نفوس الطلاب قيمة الوحدة الإسلامية.

٤. **المؤشر «يرسخ المقرر قيمة الوحدة العربية في النفوس» في الترتيب الرابع من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ١٠.١٥%**. وهي نسبة مكمِّلة لنسبة القيمة السابقة، وقد وردت في فقرات وأهداف المقرر ٢٠ مرة، للدلالة على أهميتها، بما يتفق مع أهداف الدراسات الاجتماعية وتدريسها، والتي منها كما أوردنا في الإطار النظري: تقوية الاعتزاز لدى الطلاب بالأمة العربية التي ينتمون إليها، وتقدير دورها في خدمة الإنسانية. وتقوية الإيمان في نفوسهم بأهمية التضامن العربي في مواجهة التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تحيق بالوطن العربي والإسلامي. وتقوية الإيمان في نفوس التلاميذ بأن الوحدة العربية هي مطلب أبناء الأمة العربية وأنها تزيد من هيبة الأمة العربية بين أمم الأرض قاطبة. وإدراك المخاطر الشديدة التي تتركها النزاعات العربية على وحدة الأمة من جهة، وتقدمها وتطورها من جهة ثانية.

٥. **المؤشر «ينشر المقرر ثقافة السلام في المجتمع» في الترتيب الخامس من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٧.١١%**. فرغم سعي المقرر لنشر قيمة التسامح السياسي بشدة في نفوس الطلاب، إلا أن هذه القيمة تعد قليلة مقارنة بالقيم الأخرى في مجال التسامح السياسي، فلم ترد إلا ١٤ مرة في فقرات وأهداف المقرر، بما يعني ضرورة احتواء المقرر على دروس تعزز من أهمية السلام في المجتمعات العالمية والإقليمية من أجل العيش في رخاء وأمن واستقرار.

٦. **المؤشر «يؤكد المقرر مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات» في الترتيب السادس من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٦.٦٠%**. وهي نسبة قليلة بالنظر إلى أهمية قيمة مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات، هذه القيمة التي أولاها النبي ﷺ أهمية كبيرة في كل أموره خاصة السياسية منها، فكان يستشير أصحابه في عظائم الأمور، بل كان يستشير زوجاته فيما يعرض له من مواقف وأحداث ويأخذ برأيهن فيها؛ لذلك يجب تقوية هذا الجانب بما يتوافق مع أهداف الدراسات الاجتماعية التي ذكرناها من قبل والتي منها: تنمية الوعي السياسي لدى الطلاب، والقائم على مبدأ الشورى والمشاركة في خدمة المجتمع، بما يؤثر بالإيجاب على نشر ثقافة التسامح السياسي.

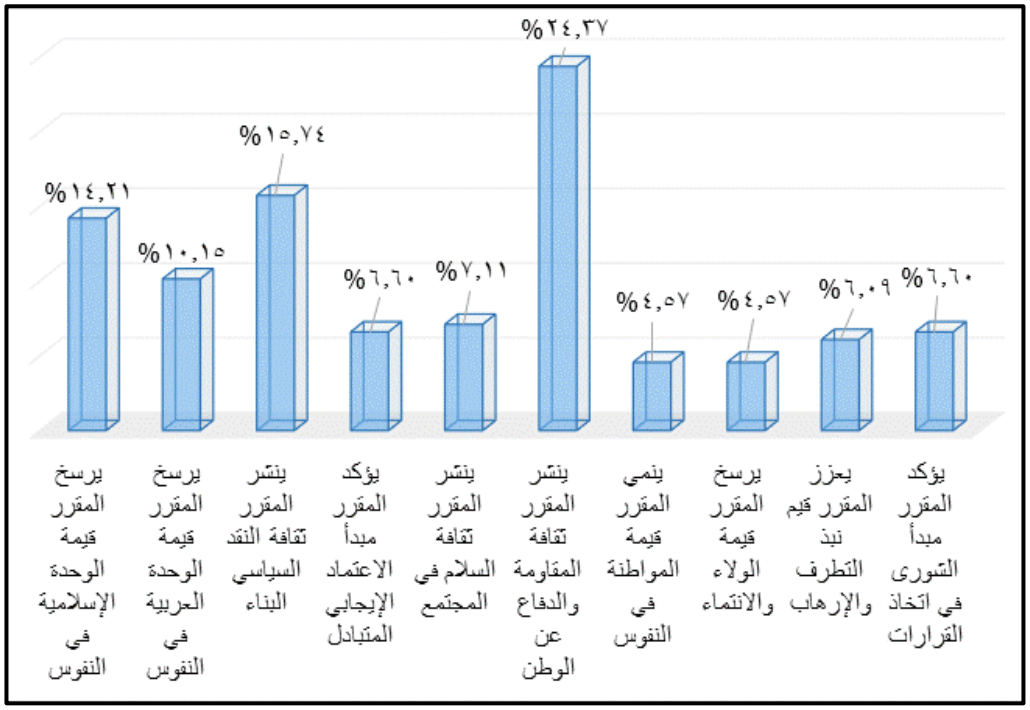
٧. **المؤشر «يؤكد المقرر مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل» في الترتيب السادس مكرر من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٦.٦٠%**. وهي نفس النسبة السابقة، الأمر الذي يحتاج إلى إعادة النظر في هاتين القيمتين وتعزيز وجودهما في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية.

٨. **المؤشر «يعزز المقرر قيم نبذ التطرف والإرهاب» في الترتيب الثامن من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٦.٠٩%**. وهي نسبة قليلة بالطبع نظرًا لأهميتها، فالتطرف والإرهاب الذي يحدث في الدول العربية من حولنا، يقتضي تحصين الطلاب من تلك الأفكار الهدامة التي تعمل على ترويع أمن الناس وتثير القلاقل في البلاد، وهي أهم مظهر من مظاهر التسامح السياسي من وجهة نظري على الإطلاق.

٩. **المؤشر «يرسخ المقرر قيمة الولاء والانتماء» في الترتيب التاسع من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٤.٥٧%**. وهي نسبة لا تتفق مع الأهداف التربوية للدراسات الاجتماعية التي من أساسياتها في تلك المرحلة التعليمية المهمة ترسيخ قيم الولاء والانتماء للوطن، إذ كيف يحب الطلاب أوطانهم وما يعود عليهم من ذلك في نشر ثقافة التسامح السياسي دون العمل على ترسيخ تلك القيم في نفوسهم من الصغر وحتى تلك المرحلة من عمر الإنسان والتي يتشكل التوجه العام للطلاب نحو بلدانهم فيها! وهو ما يحتاج لإعادة النظر فيه والعمل على تقويته.

١٠. **المؤشر «ينمي المقرر قيمة المواطنة في النفوس» في الترتيب التاسع مكرر من حيث نسبة التوافر والتي بلغت ٤.٥٧%**. وهي نفس النسبة في القيمة الماضية، والتي يجب العمل على تنميتها في نفوس الطلاب بما يعود على الوطن من إيجابيات جراء تعزيزها وترسيخها في النفوس.

والشكل التالي يعرض لنسب توافر المؤشرات الفرعية للمجال الرابع: التسامح السياسي ومظاهره:



شكل (٥): نسب توافر المؤشرات الفرعية للمجال الرابع: التسامح السياسي ومظاهره

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية على: «**هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في نسب توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟**».

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية تم استخدام اختبار كاي تربيع في المقارنة بين تكرارات قيم التسامح في المقرر، وذلك للتعرف على أكثر هذه القيم شيوعًا في المقرر، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٩):

جدول (٩): دلالة الفروق بين نسب توافر قيم التسامح في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية

م	المهارات الرئيسة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١	التسامح الديني ومظاهره	١٩١	%٣٣.٠٤	٩١.٢١٢	٣	٠.٠١
٢	التسامح الفكري ومظاهره	١٣٦	%٢٣.٥٣			
٣	التسامح الاجتماعي ومظاهره	٥٤	%٩.٣٤			
٤	التسامح السياسي ومظاهره	١٩٧	%٣٤.٠٩			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١ بين نسب توافر قيم التسامح بكتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات، وللتعرف على

أكثر القيم توافرًا في المقرر، تم استخدام اختبار المقارنة بين النسب المترابطة (الدردير، ٢٠٠٦، ١٢٦-١٢٧) في المقارنة بين نسبتي توافر كل مجالين من مجالات القيم على حدة، كأسلوب للمقارنة البعدية في حالة دلالة قيمة مربع كاي، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (١٠):

جدول (١٠): دلالة الفروق بين النسب المرتبطة للتعرف على أكثر قيم التسامح توافرًا في كتاب الاجتماعيات لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات

قيم التسامح	التسامح الديني ومظاهره ٣٣.٠٤%	التسامح الفكري ومظاهره ٢٣.٥٣%	التسامح الاجتماعي ومظاهره ٩.٣٤%
التسامح الفكري ومظاهره ٢٣.٥٣%	٣.٠٤٢**		
التسامح الاجتماعي ومظاهره ٩.٣٤%	٨.٧٥٣**	٥.٩٤٩**	
التسامح السياسي ومظاهره ٣٤.٠٩	٠.٣٠٥	٣.٣٤٣**	٩.٠٢٦**

** **الفرق بين النسبتين دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من جدول (١٠) أن أعلى قيم التسامح توافرًا في المقرر هي قيم التسامح السياسي ومظاهره والتسامح الديني ومظاهره على الترتيب، بينما كانت أقل القيم توافرًا في كتاب الاجتماعيات هي قيم التسامح الاجتماعي ومظاهره، يليها قيم التسامح الفكري ومظاهره، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين نسبة توافر التسامح السياسي ومظاهره من جانب والتسامح الفكري ومظاهره وكذلك التسامح الاجتماعي ومظاهره من جانب آخر، والفروق لصالح نسبة توافر التسامح السياسي ومظاهره. كذلك كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين نسبة توافر التسامح الديني ومظاهره من جانب والتسامح الفكري ومظاهره، وكذلك التسامح الاجتماعي ومظاهره من جانب آخر، والفروق لصالح نسبة توافر التسامح الديني ومظاهره، بينما كانت الفروق بين نسبة توافر التسامح السياسي ومظاهره والتسامح الديني ومظاهره غير دالة إحصائيًا.

وهو أمر راجع كما ذكرت من قبل لتوافر دروس عديدة تتعلق بالأحداث التي مر بها العالم في القرن العشرين، واحتواء هذه الدروس على كم كبير من المعلومات التي تنمي لدى الطالب عددًا من قيم التسامح السياسي، مثل قيمة نشر ثقافة المقاومة والدفاع عن الوطن وتعزيز قيمة النقد السياسي البناء وترسيخ قيمة الوحدة الإسلامية والوحدة العربية. وما عدا ذلك من قيم سياسية

ومجالات التسامح الأخرى، فإن هناك قصورًا واضحًا في تلبية حاجات الطلاب من أكثر تلك القيم المنتمية لمجالات التسامح الاجتماعية والدينية والفكرية؛ لذلك فإن هذه الدراسة تتفق تمامًا مع دراسة السيقلي بعنوان (**مدى تضمين محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقيمة التسامح وتصور مقترح لإثرائها**)، التي كشف الباحث من خلالها عن ضعف اتصال تلك المناهج بواقع الطلبة من قيم التسامح، علاوة على القصور الواضح في تلبية حاجاتهم من تلك القيم، كما بينت الدراسة تدني مناهج التربية الإسلامية في تدريس الأحكام الشرعية المتعلقة بقيمة التسامح بما يعني ضرورة إعادة بناء مناهج التربية الإسلامية في ضوء تعزيز قيمة التسامح؛ لتكون جزءً لا يتجزأ منها، بهدف تلبية حاجات الدارسين ومجتمعهم من قيم التسامح، وأوصت تبعًا لذلك ضرورة تكامل مقررات التربية الإسلامية في صفوف المرحلة الثانوية؛ بحيث يتم طرح قيم التسامح بشكل متدرج وبنظام هرمي متوازن.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع للدراسة الحالية على: **ما التصور المقترح لوحدة دراسية مطوَّرة تتضمن قيم التسامح بكتاب الاجتماعيات (مقررات) واللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؟**

بناء على النتائج التي توصل لها الباحث في عملية تحليل وتقويم محتوى كتاب الاجتماعيات للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وملاحظة تدني وجود قيم التسامح الاجتماعي على وجه الخصوص، فإنني حاولت تطوير وحدة من وحدات المقرر الدراسي لمادة الاجتماعيات، لتضمينها قيم التسامح، بحيث تلائم ما توصَّل الباحث إليه من ضرورة العمل على تنمية قيم التسامح من خلال هذا المقرر – قام الباحث بما يلي:

مقدمة:

شهد العالم خلال العقود القليلة الماضية الكثير من التحولات والمتغيرات على المستوى السياسي والاجتماعي والفكري والاقتصادي، وفي مجالات أخرى عديدة، وحظيت تلك الحقب بالعديد من أعمال العنف والصراعات والكوارث والأزمات، وخلَّفت وراءها من آثار الدمار والمذابح، جراء تنامي ظاهرة العنف وعدم التسامح وتزايد الحقد والكراهية بين الأفراد والشعوب على حد سواء، والتمييز على أساس من الدين والعرق واللون، حتى بين أبناء الوطن الواحد — ما تعجز الكلمات عن وصفه. وبالرغم من اتساع الدعوة للتسامح عن طريق التنظير الفكري وتعدُّد

المبادرات على الصعيد الدولي منذ نهاية الحرب العالمية الثانية لإقرار مبادئ التسامح في العلاقات الدولية والتعايش السلمي داخل كل دولة وكل مجتمع، فإن ظاهرة عدم التسامح في المجالات المتعددة كالتعصب والعنصرية والإقصاء والهيمنة والعنف ما زالت تنتشر وتتفاقم في شتَّى مناطق العالم؛ مما أدى إلى تزايد نزعة المواجهات العنيفة والكره والحقد بين أطراف الصراع على المستوى الدولي وبين أفراد المجتمع الواحد؛ لذلك كان يجب على واضعي المناهج التعليمية في كل المراحل المختلفة أن تعمل على غرس قيم التسامح في نفوس الطلاب عبر تلك المناهج التي يخطُّونها، سيما المرحلة الثانوية التي يتشكل فيها عقل الطالب نحو هذه القضايا السلوكية والأخلاقية، فيعرف من خلال تلك المناهج والمقررات أن التسامح بما ينطوي عليه من عدالة وحقوق ومساواة لكل البشر بصفة عامة، وأفراد المجتمع الواحد بصفة خاصة، بغض النظر عن لونهم أو معتقدهم أو مذهبهم – يمثل الأساس العقلاني الممكن لتقدم واستقرار وسلام وأمن المجتمعات الحديثة، بكل ما فيها من تنوُّعات مختلفة، وهو القيمة التي تمثل عماد حقوق الإنسان والتعددية والديموقراطية وحكم القانون ونبذ التحيُّز والتعصُّب والاستبداد والعنف، وترسيخ التعاون المجتمعي والمسؤولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع الواحد وغير ذلك من قيم التسامح المراد تضمينها في المقرَّرات والمناهج الدراسية.

اختيار الوحدة:

حينما ننظر إلى كتاب الاجتماعيات لتخيُّر الوحدة التي تسهم في تنمية وتدعيم وترسيخ قيم التسامح الديني والاجتماعي والفكري والسياسي أو أكثرها على الأقل، لا نجد ثمَّة وحدة من وحدات المقرر تفي بهذا الغرض أكثر من الوحدة الثانية الخاصة بالسيرة النبوية، حيث نستطيع من خلالها تضمين ما يقارب ٨٠ بالمائة من قيم التسامح التي تحتاج إلى تنمية في كتاب الاجتماعيات؛ لذلك كان اختيارنا لتلك الوحدة لإجراء التعديلات والإضافات والتطوير، والسبب في ذلك بالطبع يرجع إلى أن السيرة النبوية يروم واضعو المناهج التعليمية منها الكثير من الأمور، فمن خلال أحداث السيرة النبوية التي يعرضها المقرر يرى الطالب كيف كانت حياة النبي من المولد للوفاة، في كل معاملاته وأحواله وأفعاله مع الصحابة رضوان الله عليهم، ومع مشركي مكة واليهود في المدينة ومع أهله وغير ذلك من أمور كثيرة بطريقة شائقة تبعث في نفوس الطلاب حب النبي ﷺ وطموح التأسي بشخصه الكريم في كل عباداته وأحواله ومعاملاته، فالسيرة النبوية خير طريق لتنمية الإيمان في النفوس وتزكية الأخلاق في القلوب،

وإلهاب الكفاح واعتناق الحق والوفاء له، كما أنها تضم ثروة طائلة من الأمثلة الرائعة من القيم التي يجب أن تتناولها كل المقررات المتضمنة دروس السيرة النبوية، سيما قيم التسامح الديني والاجتماعي والفكري والسياسي.

واللافت للنَّظر أن واضعي الكتاب وبالتحديد في هذه الوحدة – الوحدة الثانية الخاصة بفقه السيرة النبوية – وقعوا في تناقض غريب – من وجهة نظر الباحث – حيث إنهم وضعوا عنوانًا للوحدة محددًا وهو (فقه السيرة النبوية)، ثم قسموا الوحدة بعد ذلك تقسيمًا موضوعاتيًّا خاصًّا بشخص النبي ﷺ وشمائله وخِلْقَتِه وأخلاقه وعبادته وخصائصه ومعجزاته ومعاملاته وغير ذلك من موضوعات إنما تدرج في كتب التراجم وليس في كتب التاريخ أو السيرة أو فقه السيرة، ولم يتطرَّقوا في قليل أو كثير من هذه الوحدة للأحداث والمواقف والغزوات وغيرها التي بدأت من لدن ولادة النبي ﷺ ثم البعثة المحمدية إلى يوم وفاته، كما اصطلح على ذلك الباحثون والكتاب، وكما ذكر واضعو المناهج أنفسهم حينما ذكروا في الدرس الأول من هذه الوحدة والذي هو بعنوان: (أهمية السيرة النبوية) بأن السيرة هي: (حياة الرسول ﷺ منذ ولادته حتى وفاته، والأحداث التي وقعت فيها، وما يتصل بها). وكذلك عرَّفوا فقه السيرة النبوية بأنه: (فهم السيرة النبوية فهمًا متعمقًا، لا يكتفي بعرض أحداثها سردًا تاريخيًّا، وإنما تفسيرها واستخلاص الدروس والعبر منها). على ذلك فإن الأصل كما ذكروا في تعريفاتهم للسيرة وفقهها: (عرض الأحداث سردًا تاريخيًّا)، وهو ما يتوافق مع مادة الاجتماعيات التي تنقسم إلى أقسام رئيسة، من أبرزها (علم التاريخ) الذي يعني كما نعلم: العلم الذي يهتم بتسجيل الأحداث وتدوينها وإعطائها تاريخًا محددًا، وكذلك دراسة أخبار وأحداث الماضي للاستفادة منها في الحاضر، فالسيرة النبوية على ذلك جزء من هذا العلم، وهو ما ينبغي أن يقدَّم إلى الطلاب في هذه المرحلة للتعرف على الأحداث والمواقف بطريقة السَّرد التاريخي التي رافقت النبي ﷺ من يوم مولده أو من يوم مبعثه إلى يوم وفاته، ومن ثم النظر إلى تلك المواقف والأحداث بعين الاعتبار وتحليلها والاستفادة منها على كل المستويات العقدية والتعبدية والخلقية والسلوكية والاجتماعية والسياسية والإدارية وغير ذلك من مجالات تَزْخر بها السيرة النبوية، فالأصل كما ذكرت هو (السَّرد التاريخي للأحداث)، والفرع أو الفقه هو (تحليل وأخذ العبر من تلك الأحداث التاريخية).

أما ما صنعه واضعو الكتاب فإنه تقسيم غريب ينافي الحقيقة العلمية التي ذكرناها والمتوافقة مع الجانب الرئيس لمادة الدراسات الاجتماعية في أي منهج وفي أي مقرر وفي أي دولة، وينافي كذلك المنهج العام لمقرر الدراسات الاجتماعية نفسه الذي بين يدينا تحليله.

إنَّ المُسْلِم لا ينبغي أن يحاول لحظة واحدة فهم حياة رسول الله ﷺ على أنه عبقري عظيم أو قائد خطير أو داهية محنك أو صاحب خلق رفيع أو مخلص متقن في عبادته، فمثل هذه المحاولة ليست إلا معاندة أو معابثة للحقائق الكبرى التي تَزْخر بها سيرة النبي مُحَمَّد ﷺ، فلقد أثبتت الحقائق الجلية الناصعة أن النبي ﷺ كان متصفًا بكل صفات السمو والكمال الخلقي والعقلي والنفسي، وكذلك الديني، ولكن كل ذلك ينبع من حقيقة واحدة كبرى في حياته عليه الصلاة والسلام، ألا وهي أنه نبيٌّ مرسل من قبل الله عز وجل، وإن من العبث الغريب أن نضع الفروع في موضع الأصل، ثم نتجاهل وجود الأصل مطلقًا، ولا ريب أن الرد على ذلك لا يكون إلا بلفت النظر إلى الأصل، بل إلى الأصل وحده. لذلك فإنه تبعًا لوجهة النظر هذه كان مقترح الباحث بتطوير تلك الوحدة وتقسيمها وفق التقسيم التاريخي للسيرة النبوية، أو اعتبارها وحدة جديدة مقترحة متوافقة — في رأي الباحث — مع منهج الدراسات الاجتماعية تقوم على السَّرد التاريخي لأحداث بارزة في السيرة النبوية، ثم تحليلها وأخذ الاعتبار منها والعظة، وبالتالي تحقيق الهدف الرئيس من وضعها، وهو تنمية وتدعيم قيم التسامح المختلفة عبر تلك الدروس في نفوس طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

وبطبيعة الحال، فإن شمول الوحدة لكل أحداث السيرة النبوية أمر صعب المنال، ولو على سبيل الاختصار، لذلك فإننا سنتخيَّر بعض الأحداث أو أبرزها لكل مرحلة من مراحل سيرة النبي ﷺ، منذ بعثته عليه الصلاة والسلام، وحتى وفاته، ومن خلال تلك المواقف والأحداث نرى كيف كانت حياة النبي ﷺ الدعوية، وكيف استطاع في هذه الحقبة وتلك السنوات القليلة أن ينشر رسالة الرحمة والتسامح في ربوع الجزيرة العربية، ومنها انطلقت إلى مشارق الأرض ومغاربها، حينما لمس الناس جميعًا قيمة هذه الرسالة والأسس القويمة التي قامت عليها، والتي من أهمها وأبرزها القيم بصفة عامة، وقيمة التسامح بصفة خاصة، فمقترح الوحدة المطورة الذي تخيرناه سيكون تخطيطه كالتالي:

جدول رقم (١١) الوحدة المطورة

الوحدة الثانية: أحداث السيرة النبوية		
الدرس	محاور الدرس	التخطيط الزمني
أهمية دراسة السيرة النبوية	- أهمية دراسة السيرة. - نسب النبي ﷺ وملامح من حياته قبل البعثة.	حصتان
البعثة المحمدية	- التعبد بالغار - الوحي	حصتان
الدعوة إلى الله	- مراحل الدعوة - أهداف وأساليب الدعوة - تحديات الدعوة	ثلاث حصص
الهجرة	- هجرة المسلمين الأولى والثانية للحبشة - الهجرة للمدينة	حصتان
مجتمع المدينة	- بناء المسجد - المؤاخاة - صحيفة المدينة	ثلاث حصص
غزوات الرسول	- بدر - الأحزاب - فتح مكة	ثلاث حصص
حجة الوداع	- خطبة حجة الوداع	حصة واحدة

قيم التسامح المضمنة في الوحدة المطورة:

من خلال النظر إلى الجزء الخاص بتحليل المحتوى، نرى أن عددًا كبيرًا من قيم التسامح في المجالات المختلفة يحتاج إلى تنمية وتدعيم وترسيخ في نفوس طلاب المرحلة الثانوية، سيما قيم المجال الاجتماعي، هذه القيم سأجمعها في الجدول التالي من أجل معرفتها قبل الولوج في الحديث عن تطوير الوحدة:

جدول رقم (١٢) قيم التسامح التي تحتاج إلى تنمية:

المجال	القيمة
التسامح الديني	غرس مبدأ احترام عقائد الآخرين
	قبول مبدأ التعددية الدينية في المجتمع
	العمل على نبذ التعصب والتطرف الديني
	تنمية قبول الحوار مع الآخر من أصحاب الديانات الأخرى
	تعزيز مبدأ المساواة والأخوة الإنسانية
	ترسيخ مبدأ الأخوة الإسلامية رغم تعدد المذاهب
	ترسيخ مفاهيم الوسطية والاعتدال في المجتمع
التسامح الفكري	قبول الرأي الآخر
	غرس قيمة الحوار العلمي الجاد مع الغير
	تعزيز سبل التواصل الثقافي مع الآخر
	العمل على تنقية التراث الثقافي من مظاهر التعصب
	تنمية قيمة الانفتاح الفكري على الثقافات الأخرى
	تأكيد مبدأ حرية الفكر في المجتمع
	المساهمة في الحماية من الانغلاق الفكري
التسامح الاجتماعي	تعزيز المشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع
	ترسيخ آداب السلوك الاجتماعي المنضبط
	تقويم العادات والسلوكيات الاجتماعية غير الحسنة
	تنمية قيمة المحافظة على الممتلكات العامة
	تعزيز روح المسؤولية الاجتماعية
	غرس قيم التضحية والعطاء
التسامح السياسي	تأكيد مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات
	تعزيز ثقافة نبذ التطرف والإرهاب
	ترسيخ قيمة الولاء والانتماء
	تنمية قيمة المواطنة في نفوس الطلاب
	نشر ثقافة السلام في المجتمع
	تأكيد مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل

هذه القيم جميعها في مجالات التسامح الأربعة المختلفة تحتاج إلى تنمية وتضمين في كتاب الاجتماعيات لطلاب الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية، وبطبيعة الحال كما ذكرت من قبل أن هذه القيم جميعها لا يمكن – بأي حال من الأحوال – تضمينها كلها في هذه الوحدة،

ولكننا نحاول أن نغطي ولو ٨٠ بالمائة منها – على أقصى تقدير – داخل تلك الوحدة، وما نقدمه خلال هذه الوحدة المطورة، إنما هو مجرد مقترح ومثال من الممكن تعميمه على بقية وحدات المقرر أو أغلبها، لبيان أن هذا المقرر نستطيع من خلاله أن ندعم وننمي قيم التسامح جميعها التي ذكرناها في الأداة والتحليل.

أهداف الوحدة المطورة:

أولا: الأهداف العامة:

يتوقع من طلاب المرحلة الثانوية بعد دراسة هذه الوحدة أن يكونوا قادرين على:

- اكتساب بعض المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالسيرة النبوية وبعض قيم التسامح المختلفة.
- تكوين صورة إيجابية عن المجتمع المسلم في حياة النبي ﷺ.
- تنمية روح الإخاء وحب الخير والتسامح وغير ذلك من القيم النبوية الأخلاقية في نفوسهم.
- تفهُّم الدور الذي من الممكن أن تؤديه السيرة النبوية في حياة المسلمين.
- تنمية روح النقد والتفكير الصحيح تجاه القضايا المختلفة؛ الدينية والسياسية والاجتماعية.
- تكوين بعض المهارات السلوكية والمعرفية والتعليمية.
- نقد الواقع الاجتماعي والفكري والديني في عالمنا العربي.
- تمثل القيم النبوية في نفوسهم وأحوالهم.
- تطبيق قيم التسامح المختلفة في أحوالهم وتعاملاتهم مع الغير.

ثانيًا: الأهداف المعرفية:

يتوقع في نهاية دراسة الوحدة المطورة أن يكون طالب المرحلة الثانوية قادرًا على أن:

- يصيغ بأسلوبه بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في الوحدة.
- يميِّز بين أنواع ومجالات قيم التسامح المختلفة.
- يتعرَّف على أهمية دراسة السيرة النبوية.
- يحدِّد الأطر العامة التي كان يتعامل بها النبي ﷺ مع من حوله.

- يعطي أمثلة متنوّعة على تمثُّل قيم التسامح في معاملات النبي ﷺ سيما على المستوى الاجتماعي.
- يقيِّم بعض الأحداث الجارية في ضوء السيرة النبوية.
- يحدِّد بعض المخاطر المحدقة بالمجتمعات الإسلامية حال عدم تمثُّل القيم النبوية الخاصَّة بالتسامح.
- يعطي أمثلة متنوعة عن كيفية تمثُّل قيم التسامح في حياتنا اليومية.
- يستطيع أن يصيغ بأفكاره وآرائه كيفية إحلال قيم التسامح في المجتمعات الحاضرة محل العصبية والعنف والكره.
- يتوقع حال المجتمع ومآله إذا حلَّ التسامح بقيمه المختلفة كل أطيافه.

ثالثا: الأهداف الوجدانية:

يتوقع في نهاية الوحدة المطورة أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يثبت أهمية التأسِّي بالسيرة النبوية في حياة المسلم.
- يدرك أهمية تمثُّل القيم النبوية في حياته.
- يكوِّن اتجاهًا إيجابيًّا نحو التعامل مع المحيطين به اقتداءً وتأسيًا بالرسول ﷺ.
- يتقبَّل دور المصلحين في نداءاتهم لبثِّ قيم التسامح في المجتمعات وبين الدول.
- يؤمن بأهمية السلوكيات الأخلاقية والدينية والمجتمعية والسياسية القويمة في معاملاته وأحواله.
- ينبذ السلوكيات المختلفة غير القويمة واللأخلاقية في التعامل مع الغير، أيًّا كان هذا الغير.
- يكتسب الإحساس بالمسؤولية تجاه الدين والمجتمع.
- يعي أهمية الوطن والمواطنة بالنسبة لديه كما كان في حياة النبي ﷺ.
- يشرح معنى الانتماء الوطني كما وَعَاها من أحداث السيرة النبوية.
- يؤمن بأهمية الحوار والتواصل مع الآخرين كما كان النبي ﷺ يفعل.

رابعا: الأهداف المهارية:

يتوقع في نهاية الوحدة المطورة أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يكتب مقالا عن أهمية دور السيرة النبوية في حياتنا.

- يعطي مثالا من التاريخ أو لموقف من حياته العملية تمثَّل فيها فعلا من أفعال النبي ﷺ التي وردت في المقرر.
- يشارك في حملات التوعية ضد التعصُّب والتطرُّف وبث قيم التسامح في النفوس.
- يكتب تحليلا بأسلوبه حول موقف من مواقف النبي ﷺ وما استنتجه من هذا الموقف.
- يكتب مقالا عن قيمة من قيم التسامح الديني أو الاجتماعي وكيفية تمثلها في حياتنا.
- يرصد إحدى الجماعات المتطرِّفة حول العالم ويقترح كيفية التعامل معها.
- يبحث عبر شبكة الإنترنت عن أبرز الدعوات والمؤتمرات التي تتحدث عن التسامح والحوار والتواصل مع الآخرين.
- يشارك عبر مواقع التواصل الاجتماعي ببعض المنشورات التي تتحدث عن قيم التسامح في حياة النبيﷺ.

أساليب واستراتيجيَّات التدريس المتَّبعة في هذه الوحدة:

على معلم مادة الدراسات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية أن يتَّخذ عددًا من الأساليب والاستراتيجيَّات المتوافقة مع هذه الوحدة، ومن خلالها يستطيع أن يصل بالطلاب إلى الاستفادة الكبرى من الوحدة وأنشطتها، وعليه – من خلال هذه الأساليب والاستراتيجيَّات – ألا يكتفي بما هو مذكور بين ثنايا الدروس من أنشطة وأفكار وأحداث وتحليلات، بل أن يعضِّد ما هو موجود في هذه الدروس بأفكار أخرى وتحليلات قد يراها أَوْفق وأوْضح وأثْبت في الوصول إلى الأهداف العامة والخاصة من هذه الوحدة، والتي ذكرناها من قبل، المعرفيَّة والوجدانيَّة والمهاريَّة. كما أنَّه من خلال تلك الأساليب والاستراتيجيَّات يستطيع أن ينمِّي الكثير من قيم التسامح بأسلوبه في التعامل مع الطلاب، مما يكون تطبيقًا عمليًّا منه لهذه القيم، فتترسَّخ القيم في نفوسهم بطريقة أسهل وأقرب إلى الجانب العملي منه إلى الجانب النظري، فحينما يترك المعلم للطلاب سبيل المناقشة والحوار كلٌّ برأيه في حدث ما، فإنه بذلك ينمِّي لديهم الكثير من قيم التسامح، مثل حريّة الفكر وحريّة الرأي وتقبل الرأي الآخر وتنمية الحوار الجاد مع الغير وقبول الرأي الآخر، فإذا رأى من الطلاب سلوكًا غير حسن من الطلاب قوَّمه بالنقاش، فيكون بذلك داعمًا ومعززًا للآداب والسلوكيات الحسنة ونابذًا للسلوكيات غير الحسنة إلى آخر تلك الإضافات العملية التي يضفيها المعلم على الحصَّة الدراسيَّة من خلال

أسلوبه واستراتيجيته في التعامل مع الطلاب داخل حجرة الصف، وفي النهاية يكون قدوة صالحة لطلابه ومضرب المثل في السلوك الحسن في التعامل مع الطلاب، فيكون لدينا من خلال هذه الوحدة قدوتين، القدوة المتمثلة في شخص النبي ﷺ وسيرته والأحداث التي تعرضها الوحدة، وشخص المعلم الذي يحرص على أن يكون مثلا قويمًا في التعامل مع الطلاب داخل حجرة الدرس، ومن أبرز تلك الأساليب والاستراتيجيات:

- القدوة.
- القصة.
- تحليل القيم
- الحوار والمناقشة.
- لعب الأدوار.
- حل المشكلات.
- الاستقصاء.
- العصف الذهني.

تحكيم الوحدة:

بعد أن انتهى الباحث من وضع التصور الكامل للوحدة المقترحة، كان عليه أن يحكِّم هذه الوحدة بناء على وجهة نظر المشرف الموقَّر، الأستاذ الدكتور عبد الحميد صبري عبد الحميد، فعرضتها على عدد من الأساتذة الموقرين، وكانت ملاحظاتهم الرائقة على الوحدة المقترحة مساهمة بشكل كبير في تعديلها واكتمالها على هذا الوجه، الذي أتمنى أن يكون مرضيًا، كما كانت لهم وجهة نظر في عدد من الأمور التي أوجزها في النقاط التالية:

- أحد المحكمين رأى أن الوحدة المقترحة يجب أن تحتوي على مادة علمية، وهو ما استجاب له الباحث بعد مراجعة الأستاذ الدكتور عبد الحميد المشرف الموقر، وبناء على وجهة نظره أدرج الباحث في نهاية الوحدة نموذجًا لدرس من دروس الوحدة كما خطَّط له.
- اقترح محكمان أن تنقل المقدمة وما شملته من اختيار الوحدة وتقسيمها وأهدافها وما استتبع ذلك من عناوين إلى إجراءات الدراسة، لكن وجهة نظر الباحث تجاه هذا

الرأي تتمثل في أن إجراءات الدراسة كانت مخصوصة بتحليل المحتوى وتقييمه، الهدف الرئيس من الدراسة، أما الوحدة فقد أنشأها الباحث بناء على الاستنتاجات التي توصل إليها من تقييم محتوى الاجتماعيات للمرحلة الثانوية، فهي مجرد مقترح من الباحث، لا يمكن – بأي حال من الأحوال – نقلها إلى إجراءات الدراسة، إذ كيف تكون المقترحات قبل الاستنتاجات؟!

- رأى المحكمون ضرورة الاهتمام بالتقويم والتنويع فيه بحيث يتلاءم مع كل درس، ومع الوحدة المقترحة على العموم، وهو ما تداركه الباحث في التعديل.
- رأى المحكمون ضرورة الاهتمام بصياغة الأهداف إجرائيًّا لتتناسب مع الهدف العام من الوحدة، وهو ما استجاب له الباحث وقام بتعديلها حسب وجهة النظر تلك.

في النهاية، كانت ملاحظات الأساتذة المحكمين في غاية الأهمية، استفاد منها الباحث كثيرًا، وأضافت إلى الوحدة الكثير، نسأل الله أن ينفع بعلمهم ويجعلهم ذخرًا للباحثين.

الصورة النهائية للوحدة المطورة:

في ضوء عملية التحكيم تم التوصل للوحدة المطورة والتي تكونت من الدروس التالية (ملحق رقم ٦):

- أهمية دراسة السيرة النبوية
- البعثة المحمدية
- الدعوة إلى الله
- الهجرة
- مجتمع المدينة
- غزوات الرسول ﷺ
- حجة الوداع

المصادر والمراجع

أولا: المصادر:

- القران الكريم.
- البخاري، مُحَمَّد بن إسماعيل أبو عبد الله (١٩٨٧). *الجامع الصحيح المختصر*، تحقيق وتعليق: مصطفى ديب البغا ، دار ابن كثير، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٧هـ.
- ابن عطية، عبد الحق بن غالب (٢٠١٠). *المحرر الوجيز في تفسير كتاب العزيز*، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي مُحَمَّد، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن منظور، مُحَمَّد بن مكرم الإفريقي المصري أبو الفضل (٢٠٠٣). *لسان العرب*، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى.
- ابن هشام، عبد الملك بن أيوب الحميري المعافري أبو مُحَمَّد (١٤١١هـ). *السيرة النبوية*، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت.
- الرازي، مُحَمَّد بن أبي بكر بن عبد القادر (١٩٩٥). *مختار الصحاح*، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون- بيروت، ١٤١٥هـ.
- الزبيدي، مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن عبد الرزاق الحسيني أبو الفيض (٢٠٠٠). *تاج العروس من جواهر القاموس*، تحقيق: إبراهيم الترزي، مراجعة: مُحَمَّد سلامة رحمة – مصطفى حجازي – عبد اللطيف مُحَمَّد الخطيب، وزارة الإعلام، الكويت الطبعة الأولى ١٤٢١هـ.
- الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر مُحَمَّد (٢٠١٠). *القاموس المحيط*، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- وزارة التعليم (١٤٣٦-١٤٣٧هـ). *الاجتماعيات - التعليم الثانوي، نظام المقررات، البرنامج المشترك*، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم (١٤٣٢- ١٤٣٣هـ). *دليل التعليم الثانوي، نظام المقررات، الإصدار الخامس*، المملكة العربية السعودية
- وزارة المعارف (١٩٩٥). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*، اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة، الطبعة الرابعة، ١٤١٦هـ.

ثانيًا: المراجع:

- آل رشود، سعد بن مُحَمَّد بن سعد (٢٠٠٠). *اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف*، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، معهد الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية.
- أبو خضير، منصور أحمد مُحَمَّد (٢٠٠٦). *التسامح وآثاره التربوية في الفرد والمجتمع*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، قسم الإدارة وأصول التربية.
- أبو العينين، على خليل مصطفى (١٩٨٨). *القيم الإسلامية والتربية، دراسة في طبيعة القيم ومصادرها ودور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها*، مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ.
- أحمد، حافظ فرج (٢٠٠٣). *التربية وقضايا المجتمع المعاصر*، دار عالم الكتب، القاهرة، ١٤٢٤هـ.
- باهي، أسامة إبراهيم (١٩٨٣). *الاختلاف والاتفاق القيمي بين طلاب المرحلة الثانوية ومعلميهم*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- البيانوني، عبد المجيد (٢٠٠٠). *رسالة المعلم وآداب العالم والمتعلم*، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة الثانية.
- الجابري، مُحَمَّد عابد (١٩٩٧). *قضايا في الفكر المعاصر*، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى.
- جان، مُحَمَّد صالح علي (٢٠٠٢). *المرشد النفسي إلى أسلمة التربية وطرق التدريس*، مكتبة سالم، مكة المكرمة، الطبعة الثانية.
- الجرجاني، علي بن مُحَمَّد السيد الشريف. *معجم التعريفات*، القاهرة، دار الفضيلة، القاهرة.
- الجلاد، ماجد زكي (٢٠١٣). *تعلم القيم وتعليمها*، دار المسيرة، عمان – الأردن، الطبعة الرابعة.
- الحازمي، خالد بن حامد (٢٠٠٠). *أصول التربية الإسلامية*، دار عالم الكتب، المدينة المنورة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ.

- الحربي، مسفر حميد حامد (١٤٣٠هـ). *دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الإيمانية لدى الطلاب من وجهة نظر طلاب المدارس الثانوية بمدينة جدة، دراسة ميدانية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى
- حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد بن عبد الحميد (٢٠١٢). *نظام التعليم وسياسته*، مكتبة إيتراك، القاهرة، الطبعة الأولى.
- الحموري، محمود عبد الفتاح المحمد (١٩٩٦). *تقويم برنامج تأهيل وتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنية*، رسالة دكتوراة منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، السودان.
- الخالدي، مُحَمَّد عوده هميم مناحي (٢٠١٥). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية القيم التربوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت*، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، قسم الإرشاد النفسي.
- الخيري، عمر ياسين شامي (١٤٣٦ هـ). *دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية قيمة التسامح لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الليث*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- الدردير، عبدالمنعم أحمد (٢٠٠٦). *الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*، دار عالم الكتب، القاهرة.
- دليل التعليم الثانوي، نظام المقررات، الإصدار الخامس (١٤٣٣ هـ). *مشروع تطوير التعليم الثانوي، الإدارة العامة للمناهج*، وكالة التخطيط والتطوير، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- الرحيلي، نوال مُحَمَّد علي(٢٠١٦). *التطبيقات العملية المعاصرة للتسامح، دراسة ميدانية في مدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- زقزوق، محمود حمدي (٢٠٠٤). *التسامح في الإسلام*، المؤتمر العام السادس عشر للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف، القاهرة، ١٤٢٥هـ.
- الزنتاني، عبد الحميد الصيد (١٩٩٣). *أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية*، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس، الطبعة الثانية.

- السبحي، عبد الحي أحمد – القسايمة، مُحَمَّد بن عبد الله (٢٠١٠). *طرائق التدريس العامة ومفهومها*، دار خوارزم، المملكة العربية السعودية.
- السحيمي، عارف بن مرزوق (٢٠١١). *الجامعة وتنمية قيم التسامح الفكري: الواقع و المأمول جامعة طيبة أنموذجا*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة طيبة، كلية التربية، المدينة المنورة، السعودية.
- سعادة، جودت أحمد (١٩٨٤). *مناهج الدراسات الاجتماعية*، دار العلم للملايين، بيروت.
- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠١). *صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية*، دار الشروق، عمان – الأردن، الطبعة العربية الأولى.
- سليمان، يحيى عطية- السيد، فايزة أحمد (٢٠١٠). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية وتطبيقاتها في المرحلة الثانوية*، جامعة الطائف، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٣١هـ.
- السكران، مُحَمَّد أحمد (١٩٨٩م). *أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية*، دار الشروق، عمان – الأردن، ١٤١٠هـ.
- شاذلي، عبد الكريم مُحَمَّد (٢٠٠٧). *لعب الأدوار*، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الثالث والعشرون، العدد الثاني، إصدار يوليو.
- الشافعي، إبراهيم مُحَمَّد (١٩٧١). *الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية*، دار النهضة المصرية، القاهرة.
- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد (٢٠١٠) *استراتيجيات التعليم المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم*، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- الشديفات، باسل حمدان (٢٠١٠). *دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الأول الثانوي في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين والطلبة أنفسهم*، مجلة علوم إنسانية، السنة السابعة، العدد ٤٥.
- الشعوان، عبدالرحمن مُحَمَّد (١٤١٧هـ). *القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية*، مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

- شلهوب، مهاني جميل (٢٠١٤). *فاعلية نموذج في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسية بمادة الدراسات الاجتماعية، دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة السويداء*، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- الشيخ، صلاح بن مُحَمَّد (١٤٣٠هـ). *الاتجاهات الفكرية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، دراسة ميدانية*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، كلية التربية.
- الشيباني، عمر مُحَمَّد التومي (١٩٨٨). *فلسفة التربية الإسلامية*، الدار العربية للكتاب، طرابلس – ليبيا.
- شيرين، كامل (٢٠١٧). *تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض قيم التسامح*، المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (التسامح وقبول الآخر)، عقد في الفترة: ٣- ٤ أكتوبر ٢٠١٧، في دار الضيافة، جامعة عين شمس.
- الصايغ ، عبد الرحمن يحيى (١٤٢٧هـ). *دور المعلم في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض – السعودية.
- الصرايرة، رائد نهار سليم (٢٠٠٧). *فاعلية التدريس باستخدام نموذج سوخمان الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مؤتة – الأردن.
- الصلابي، علي مُحَمَّد (٢٠٠٩). *السيرة النبوية، عرض وقائع وتحليل أحداث*، مؤسسة اقرأ للنشر والترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٣٠هـ.
- الطيار، فهد علي (٢٠٠٥). *العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض*، رسالة ماجستير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، معهد الدراسات العليا، السعودية.
- عبد الله، عصام (٢٠٠٦). التسامح، مكتبة الأسرة، القاهرة.
- عبد المجيد، عبد العزيز (١٩٥٦). *القصة في التربية، أصولها النفسية، تطورها، مادتها وطريقة سردها*، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الخامسة.

- عبد الهادي، نبيل أحمد (٢٠٠٤). *نماذج تربوية تعليمية معاصرة*، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
- عبد الوهاب، أشرف (٢٠٠٦). *التسامح الاجتماعي بين التراث والتغير*، سلسلة العلوم الاجتماعية، مكتبة الأسرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة.
- عبد الوهاب، علي جودة (٢٠١٧). *مناهج الدراسات الاجتماعية وتنمية التسامح*، المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (التسامح وقبول الآخر)، عقد في الفترة: ٣- ٤ أكتوبر ٢٠١٧، في دار الضيافة، جامعة عين شمس.
- عبيدات، ذوقان وآخرون (د. ت). *مذكرات عن مناهج البحث، مفهومه، أدواته، أساليبه*، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
- العتيبي، ملفي عبد الرحمن هادي (٢٠١٢). *التعليم والانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية*، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٤٣٣هـ.
- العثمان، ثريا تسلم هادي (٢٠١٤). *تطوير محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية في ضوء قيم الحوار والتسامح والتعايش وقياس أثره في الاتجاهات نحو العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن*، رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، قسم المناهج والتدريس، عمان- الأردن.
- عدلي، هويدا (٢٠٠٠). *التسامح السياسي، المقومات الثقافية للمجتمع المدني في مصر*، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة.
- العساف، صالح مُحَمَّد (٢٠١٢). *المدخل الى البحث في العلوم السلوكية*، دار الزهراء، الرياض – السعودية.
- عقل، خالد زكي (٢٠٠٤). *المعلم بين النظرية والتطبيق*، دار الثقافة، عمان – الأردن، الطبعة الأولى.
- علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٢). *السنة النبوية رؤية تربوية*، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ.

- العماوي، جيهان أحمد (٢٠٠٩). *أثر استخدام لعب الأدوار في تدريس القراء على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عيسى، أحمد عبد الرحمن (١٣٩٩هـ). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*، دار اللواء للنشر، الرياض.
- الغزالي، مُحَمَّد (٢٠٠٠). *فقه السيرة*، دار الشروق، القاهرة.
- غضبان، منير مُحَمَّد (١٩٩٢). *فقه السيرة النبوية*، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، سلسلة بحوث الدراسات الإسلامية، الطبعة الثانية، ١٤١٣هـ.
- الغمري، دينا (٢٠٠٨). *طريق الحقوق، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان*، دينا الغمري، بردي للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى.
- غوشة، عبد الله (١٩٧١). *رعاية الإسلام للقيم والمعاني الإنسانية في الدولة الإسلامية*، المؤتمر السادس لمجمع البحوث الإسلامية في الأزهر، ٢٦مارس –٢٧ أبريل، القاهرة.
- الغويري، مها سلامة (٢٠٠٦). *قيم التسامح المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في الأردن ودرجة وعي معلمي التربية الإسلامية بها*، رسالة ماجستير، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- القحطاني، سعد مسفر مفرح (٢٠١٦). *أساليب المعاملة الوالدية ودوها في نشر ثقافة التسامح لدى طلال مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، دراسة ميدانية*، جامعة نايف للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، ١٤٣٧هـ.
- قشلان، عبد الكريم منصور ناصر (٢٠١٠). *دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، ١٤٣٠هـ.
- الكيلاني، ماجد عرسان (١٤٣٠هـ). *فلسفة التربية الإسلامية*، دار الفتح، عمان — الأردن.
- محفوظ، مُحَمَّد (٢٠١٢). *التسامح وقضايا العيش المشترك*، المركز الإسلامي الثقافي، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٣٣هـ.

- المخزنجي، السيد أحمد (١٩٨٧). العدل والتسامح الإسلامي، دعوة الحق، سلسلة شهرية، مكبة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، عدد ٦٧.
- المرعول، مُحَمَّد عبدالله (١٤٢٤هـ). *أثر التعليم على تغيير القيم في المجتمع السعودي دراسة سوسيولوجية مطبقة بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة تونس الأولى.
- المصري، دينا جمال (٢٠١٠). *أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المطيري، نبراس عدنان (٢٠١٥). *ثقافة التسامح والتعايش في الأديان السماوية*، مجلة الآداب، جامعة بغداد، العدد ١١٢.
- ممدوح، أيمن عايد مُحَمَّد (٢٠١٥). *دور التربية الخلقية في بناء المجتمع والحضارة الإنسانية المعاصرة، دراسة تحليلية*، مجلة جامعة المدينة العالمية، العدد الثالث عشر، يوليو.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة يونسكو (١٩٩٥). *وثيقة الإعلان حول التسامح*، الدورة الثامنة والعشرين، باريس، فرنسا.
- النخالة، منى مطلق إبراهيم (٢٠٠٥). *أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
- النقيب، عبد الرحمن (٢٠١١)، *أزمة القيم في المناهج التربوية على الصعيد العالمي وانعكاساتها على التربية في العالم الإسلامي*، ضمن: (*القيم في الظاهرة الاجتماعية*، تحرير: نادية محمود مصطفى وآخرون، دار البشير للثقافة والعلوم، القاهرة، الطبعة الأولى).
- هندي، صالح ذياب وآخرون (١٩٨٩). *أسس التربية*، دار الفكر، عمان – الأردن.
- هندي، صالح ذياب – الغويري، مها سلامة (٢٠٠٨). *قيم التسامح المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في الأردن وتقدير أهميتها من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية*، مجلة دراسات العلوم التربوية، م٣٥، ع٢.

- الوريمي، ناجية (٢٠١٦). *في مفهوم التسامح*، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، قسم الدراسات الدينية.
- وطفة، علي – الأنصاري، عيسى (د. ت). *الأهداف التربوية العربية، دراسة تحليلية نقدية مقارنة*، مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٢، العدد ٢٠٠٥.
- وطفة، علي أسعد (٢٠٠٥). *التربية على قيم التسامح*، مجلة التسامح، ع١١، سلطنة عمان.
- وطفة، علي أسعد (٢٠٠٩). *فن التربية على التسامح*، مجلة الدراسات والبحوث، العدد ٥٥٣، تشرين الأول.
- يوسف، هاني مُحَمَّد (٢٠٠٨م). *المنظور المشترك لحقوق الإنسان في الأديان السماوية، رؤى مستقبلية*، دار قباء، القاهرة، الطبعة الأولى.

ثالثا: الكتب المترجمة:

- آرنولد، توماس (١٩٧٠). *الدعوة إلى الإسلام*، ترجمة: د. حسن إبراهيم حسن، ود. عبد المجيد عابدين، وإسماعيل النحراوي، طبعة القاهرة.
- جوناثون س، ماكلندون (١٩٦٤). *تدريس المواد الاجتماعية*، ترجمة: يوسف خليل يوسف، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة – نيويورك، ديسمبر.
- لورين، بول جوردن (٢٠٠٠). *نشأة وتطور حقوق الإنسان الدولية*، ترجمة: أحمد أمين الجمل، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، القاهرة، الطبعة الأولى.

رابعا: المقالات الإلكترونية:

- إبراهيم، صبري عادل (٢٠١٢). *التسامح فريضة إسلامية* ، دراسة منشورة، مسابقة الألوكة الثانية، قسم الدراسات والبحوث. تم استرجاعه في ١٤٣٧/٦/٢٥هـ على الرابط:
http://www.alukah.net/publications_competitions/0/41772
- شعبان، عبدالحسين (١٧-٢٠/١٢/٢٠٠٩). *قيم التسامح*، تم استرجاعه في ١٤٣٦/٨/١٩، من:
http://www.averroesuniversity.org/au/index.php?option=com
- موقع ويب للهيئة الوطنية لحقوق الإنسان، http://nshr.org.sa/

خامسا: المراجع الأجنبية:

- Lester, E., & Roberts, P. S. (2011). *Learning about world religions in Modesto, California: The promise of teaching tolerance in public schools*. Politics and Religion, 4(02).
- Elston, A. D. (2014). *Teaching tolerance in Language Arts for student awareness in middle school* (Doctoral dissertation, University of Dayton). Retrieved from
- Jacobs, Mighnom (2000). *Tolerance and education: Learning to li with Deveristy of difference. By roght, w. paul*, 1997 (B Review), Teaching Theology & Religion, Vol.3. Issuel, Feb.
- Tangney june (2005). *Forgiving the self conceptual issues and empirical findings" Ed. Handbook of forgiveness*. George Mason University.

الملاحق

ملحق رقم (١) قائمة تحليل المحتوى في صورتها الأولية

ملحق رقم (٢) قائمة تحليل المحتوى في صورتها النهائية

ملحق رقم (٣) بطاقة تحليل المحتوى قبل تعديل السادة المحكمين والمشرف

ملحق رقم (٤) بطاقة تحليل المحتوى بعد تعديل السادة المحكمين والمشرف

ملحق رقم (٥) أسماء السادة محكمي الأداة والوحدة المطورة

ملحق رقم (٦) الوحدة المطورة (أحداث السيرة النبوية)

ملحق رقم (١) قائمة تحليل المحتوى في صورتها الأولية

	المجال/ القيمة	منتمية	غير منتمية	صحيحة لغويا	غير صحيحة لغويا	صحيحة علميا	غير صحيحة علميا
	المجال الأول: التسامح الديني وقيمه						
١	تنمية القيم الإيمانية المرتبطة بالعقيدة						
٢	تعزيز فهم الدين فهما صحيحا						
٣	غرس مبدأ احترام عقائد الآخرين الخاصة بهم						
٤	ترسيخ مبدأ التعددية الدينية في المجتمع						
٥	العمل على نبذ التعصب والتطرف الديني						
٦	الحث على التعامل وفق الأخلاق الإسلامية الكريمة						
٧	تنمية القدرة على قبول الحوار مع الآخر من أصحاب الديانات الأخرى						
٨	تعزيز مبدأ المساواة والأخوة الإنسانية						
٩	ترسيخ مبدأ الأخوة في الدين رغم تعدد المذاهب						
١٠	ترسيخ مفاهيم الوسطية والاعتدال في المجتمع						
	المجال الثاني: التسامح الفكري وقيمه:						
١	تنمية القدرة على التفكير العلمي وقبول الرأي الآخر						
٢	تعزيز ثقافة النقد العلمي البناء						
٣	غرس قيمة الحوار العلمي الجاد مع الغير						
٤	تعزيز سبل التواصل الثقافي مع الآخر						
٥	العمل على تنقية الثقافة من مظاهر التعصب						
٦	تنمية قيمة الانفتاح الفكري على الثقافات الأخرى						
٧	تأكيد مبدأ حرية الفكر في المجتمع						
٨	المساهمة في الحماية من الانغلاق الفكري						
٩	تعزيز قبول ثقافة الآخر والاستفادة منها						
١٠	التحصين ضد الأفكار الهدامة والتشويه الثقافي						
	المجال الثالث: التسامح الاجتماعي وقيمه						
١	تعزيز قيمة التماسك الاجتماعي						
٢	تنمية قيمة التكافل الاجتماعي						

٣	تعزيز المشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع						
٤	ترسيخ قيم التمسك بآداب السلوك الاجتماعي المنضبط						
٥	التمسك بالسلوكيات والعادات والتقاليد الحسنة						
٦	تقويم العادات والسلوكيات الاجتماعية غير الحسنة						
٧	تنمية قيمة المحافظة على الممتلكات العامة						
٨	تعزيز روح المسؤولية الاجتماعية						
٩	غرس قيم التضحية والعطاء						
	المجال الرابع: التسامح السياسي وقيمه						
١	تأكيد مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات						
٢	تعزيز قيم نبذ التطرف والإرهاب						
٣	ترسيخ قيمة الولاء والانتماء						
٤	تنمية قيمة المواطنة في النفوس						
٥	نشر ثقافة المقاومة والدفاع عن الوطن						
٦	نشر ثقافة السلام في المجتمع						
٧	تأكيد مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل						
٨	نشر ثقافة النقد السياسي البناء						
٩	ترسيخ قيمة الوحدة العربية في النفوس						
١٠	ترسيخ قيمة الوحدة الإسلامية في النفوس						

ملحق رقم (٢) قائمة تحليل المحتوى في صورتها النهائية

	المجال/ القيمة	منتمية	غير منتمية	صحيحة لغويا	غير صحيحة لغويا	صحيحة علميا	غير صحيحة علميا
	المجال الأول: التسامح الديني ومظاهره						
١	تنمية القيم الإيمانية المرتبطة بالعقيدة الإسلامية						
٢	تعزيز فهم الدين الإسلامي فهما صحيحا						
٣	غرس مبدأ احترام عقائد الآخرين						
٤	قبول مبدأ التعددية المذهبية في المجتمع						
٥	العمل على نبذ التعصب والتطرف الديني						
٦	الحث على التعامل وفق الأخلاق الإسلامية الكريمة						
٧	تنمية قبول الحوار مع أصحاب الديانات الأخرى						
٨	تعزيز مبدأ المساواة والأخوة الإنسانية						
٩	ترسيخ مبدأ الأخوة الإسلامية						
١٠	ترسيخ مفاهيم الوسطية والاعتدال في المجتمع						
	المجال الثاني: التسامح الفكري ومظاهره:						
١	تنمية القدرة على التفكير العلمي						
٢	قبول الرأي الآخر						
٣	تعزيز ثقافة النقد العلمي البناء						
٤	غرس قيمة الحوار العلمي الجاد مع الغير						
٥	تعزيز سبل التواصل الثقافي مع الآخر						
٦	العمل على تنقية التراث الثقافي من مظاهر التعصب						
٧	تنمية قيمة الانفتاح الفكري على الثقافات الأخرى						
٨	تأكيد مبدأ حرية الفكر في المجتمع						
٩	المساهمة في الحماية من الانغلاق الفكري						
١٠	التحصين ضد الأفكار الهدامة وتشوية الثقافة الوطنية						
	المجال الثالث: التسامح الاجتماعي ومظاهره						
١	تأكيد أهمية التماسك الاجتماعي						

٢	تنمية قيمة التكافل الاجتماعي						
٣	تعزيز المشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع						
٤	ترسيخ آداب السلوك الاجتماعي المنضبط						
٥	تقويم العادات والسلوكيات الاجتماعية غير الحسنة						
٦	تنمية قيمة المحافظة على الممتلكات العامة						
٧	تعزيز روح المسؤولية الاجتماعية						
٨	غرس قيم التضحية والعطاء						
	المجال الرابع: التسامح السياسي ومظاهره						
١	تأكيد مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات						
٢	تعزيز ثقافة نبذ التطرف والإرهاب						
٣	ترسيخ قيمة الولاء والانتماء						
٤	تنمية قيمة المواطنة في نفوس الطلاب						
٥	نشر ثقافة المقاومة والدفاع عن الوطن						
٦	نشر ثقافة السلام في المجتمع						
٧	تأكيد مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل						
٨	نشر ثقافة النقد السياسي البناء						
٩	تأكيد أهمية الوحدة العربية في النفوس						
١٠	تأكيد أهمية الوحدة الإسلامية في النفوس						

ملحق رقم (٣) بطاقة تحليل المحتوى قبل تعديل السادة المحكمين والمشرف

مجالات التسامح في كتاب الاجتماعيات		موجودة	غير موجودة
المجال الأول: التسامح الديني وقيمه			
١	تنمية القيم الإيمانية المرتبطة بالعقيدة		
٢	تعزيز فهم الدين فهما صحيحا		
٣	غرس مبدأ احترام عقائد الآخرين الخاصة بهم		
٤	ترسيخ مبدأ التعددية الدينية في المجتمع		
٥	العمل على نبذ التعصب والتطرف الديني		
٦	الحث على التعامل وفق الأخلاق الإسلامية الكريمة		
٧	تنمية القدرة على قبول الحوار مع الآخر من أصحاب الديانات الأخرى		
٨	تعزيز مبدأ المساواة والأخوة الإنسانية		
٩	ترسيخ مبدأ الأخوة في الدين رغم تعدد المذاهب		
١٠	ترسيخ مفاهيم الوسطية والاعتدال في المجتمع		
المجال الثاني: التسامح الفكري وقيمه:			
١	تنمية القدرة على التفكير العلمي وقبول الرأي الآخر		
٢	تعزيز ثقافة النقد العلمي البناء		
٣	غرس قيمة الحوار العلمي الجاد مع الغير		
٤	تعزيز سبل التواصل الثقافي مع الآخر		
٥	العمل على تنقية الثقافة من مظاهر التعصب		
٦	تنمية قيمة الانفتاح الفكري على الثقافات الأخرى		
٧	غرس مبدأ حرية الفكر في المجتمع		
٨	المساهمة في الحماية من الانغلاق الفكري		
٩	العمل على قبول ثقافة الآخر والاستفادة منها		
١٠	التحصين ضد الأفكار الهدامة والتشويه الثقافي		
المجال الثالث: التسامح الاجتماعي وقيمه			
١	تعزيز قيمة التماسك الاجتماعي		
٢	تنمية قيمة التكافل الاجتماعي		
٣	تعزيز المشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع		
٤	ترسيخ قيم التمسك بآداب السلوك الاجتماعي		
٥	التمسك بالسلوكيات والعادات والتقاليد الحسنة		

٦	تقويم العادات والسلوكيات الاجتماعية غير الحسنة		
٧	تنمية قيمة المحافظة على الممتلكات العامة		
٨	تعزيز روح المسؤولية الاجتماعية		
٩	غرس قيم التضحية والعطاء		
	المجال الرابع: التسامح السياسي وقيمه		
١	تأكيد مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات		
٢	تعزيز قيم نبذ التطرف والإرهاب		
٣	ترسيخ قيمة الولاء والانتماء		
٤	تنمية قيمة المواطنة في النفوس		
٥	نشر ثقافة المقاومة والدفاع عن الوطن		
٦	نشر ثقافة السلام في المجتمع		
٧	تأكيد مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل		
٨	نشر ثقافة النقد السياسي البناء		
٩	ترسيخ قيمة الوحدة العربية في النفوس		
١٠	ترسيخ قيمة الوحدة الإسلامية في النفوس		

ملحق رقم (٤) بطاقة تحليل المحتوى بعد تعديل السادة المحكمين والمشرف

		الأهداف				المحتوى			
المجال الأول: التسامح الديني ومظاهره		صريح	التكرار	غير صريح	التكرار	صريح	التكرار	غير صريح	التكرار
١	**ينمي المقرر القيم الإيمانية المرتبطة بالعقيدة**								
٢	**يعزز المقرر فهم الدين فهما صحيحا**								
٣	**يغرس المقرر مبدأ احترام عقائد الآخرين الخاصة بهم**								
٤	**يرسخ المقرر مبدأ التعددية الدينية في المجتمع**								
٥	**يعمل المقرر على نبذ التعصب والتطرف الديني**								
٦	**يحث المقرر على التعامل وفق الأخلاق الإسلامية الكريمة**								
٧	**ينمي المقرر القدرة على قبول الحوار مع الآخر من أصحاب الديانات الأخرى**								
٨	**يعزز المقرر مبدأ المساواة والأخوة الإنسانية**								
٩	**يرسخ المقرر مبدأ الأخوة في الدين رغم تعدد المذاهب**								
١٠	**يرسخ المقرر مفاهيم الوسطية والاعتدال في المجتمع**								
مجموع المجال		**١٠**							
إجمالي الفقرات والأهداف									
		الأهداف				المحتوي			
المجال الثاني: التسامح الفكري ومظاهره:		صريح	التكرار	غير صريح	التكرار	صريح	التكرار	غير صريح	التكرار
١	**ينمي المقرر القدرة على التفكير العلمي**								
٢	**ينمي المقرر قبول الرأي الآخر**								
٣	**يعزز المقرر ثقافة النقد العلمي البناء**								

٤	يغرس المقرر قيمة الحوار العلمي الجاد مع الغير								
٥	يعـزز المقـرر سـبل التواصـل الثقافي مع الآخر								
٦	يعمـل المقـرر علـى تنقيـة الثقافـة من مظاهر التعصب								
٧	ينمـي المقـرر قيمـة الانفتـاح الفكري على الثقافات الأخرى								
٨	يغرس المقرر مبدأ حرية الفكر في المجتمع								
٩	يسـاهم المقـرر في الحمايـة مـن الانغلاق الفكري								
١٠	يعمل المقرر على التحصين ضد الأفكار الهدامة والتشويه الثقافي								
مجموع المجال		١٠							
إجمالي الفقرات والأهداف									
		الأهداف				المحتوى			
المجال الثالث: التسامح الاجتماعي ومظاهره		صريح	التكرار	غير صريح	التكرار	صريح	التكرار	غير صريح	التكرار
١	يعـزز المقـرر قيمـة التماسـك الاجتماعي								
٢	ينمـي المقـرر قيمـة التكافـل الاجتماعي								
٣	يعزز المقرر المشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع								
٤	يرسـخ المقـرر قـيم التمسـك بآداب السلوك الاجتماعي								
٥	يقـوّم المقـرر العـادات والسـلوكيات الاجتماعيـة غـير الحسنة								
٦	ينمي المقرر قيمة المحافظة على الممتلكات العامة								
٧	يعـزز المقـرر روح المسـؤولية الاجتماعية								

٨	يغـرس المقـرر قـيم التضـحية والعطاء							
مجموع المجال	٨							
إجمالي الفقرات والأهداف								
		الأهداف				المحتوى		
	المجال الرابع: التسامح السياسي ومظاهره	صريح	التكرار	غير صريح	التكرار	صريح	التكرار	غير صريح	التكرار
١	يؤكـد المقـرر مبـدأ الشـورى في اتخاذ القرارات								
٢	يعـزز المقـرر قـيم نبـذ التطـرف والإرهاب								
٣	يرسـخ المقـرر قيمـة الـولاء والانتماء								
٤	ينمـي المقـرر قيمـة المواطنـة في النفوس								
٥	ينشـر المقـرر ثقافـة المقاومـة والدفاع عن الوطن								
٦	ينشـر المقـرر ثقافـة السـلام في المجتمع								
٧	يؤكـد المقـرر مبـدأ الاعتمـاد الإيجابي المتبادل								
٨	ينشـر المقـرر ثقافـة النقـد السياسي البناء								
٩	يرسخ المقرر قيمة الوحدة العربية في النفوس								
١٠	يرسـخ المقـرر قيمـة الوحـدة الإسلامية في النفوس								
مجموع المجال	١٠								
	إجمال الفقرات والأهداف								

ملحق رقم (٥) أسماء السادة محكمي الأداة والوحدة المطورة

م	الاسم	المسمى الوظيفي ومكان العمل
١	د/ أيمن عيد بكري	أستاذ مساعد (مشارك)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية – مصر، شعبة بحوث تطوير المناهج، قسم إعداد المواد التعليمية، مناهج وطرق تدريس لغة عربية.
٢	د/ أماني مُحَمَّد طه	أستاذ مشارك، جامعة بيئة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، تخصص طرق تدريس دراسات اجتماعية.
٣	د/ ربيع عبده رشوان	أستاذ مشارك، جامعة القصيم، كلية التربية، قسم علم النفس، تخصص قياس وتقويم.
٤	د/ رغدة عياش العطيوي	أستاذ مساعد، جامعة القصيم، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، تخصص مناهج وطرق تدريس اجتماعيات.
٥	أ. د/ سليم عبد الرحمن سيد	أستاذ، جامعة حلون، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، تخصص مناهج وطرق تدريس فلسفة.
٦	د/ عبد الخالق فتحي عبد الخالق	أستاذ مساعد، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، تخصص طرق تدريس تاريخ.
٧	د/ هنية عبد الصمد علي	أستاذ مشارك، جامعة حائل، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، تخصص مناهج وطرق تدريس تاريخ.
٨	د/ أسماء زكي صالح	أستاذ مساعد، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق تدريس، تخصص طرق تدريس تاريخ.
٩	أ. د/ عيد أبو المعاطي الدسوقي	أستاذ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية – مصر، شعبة بحوث تطوير المناهج، قسم تصميم وبناء المناهج، تخصص مناهج وطرق تدريس علوم.
١٠	د/ مصطفى عبد الوهاب أبو جبل	أستاذ مشارك، جامعة القصيم، كلية العلوم والآداب بضرية، قسم مناهج وطرق تدريس، تخصص دراسات اجتماعية.
١١	د/ إيمان مُحَمَّد عليان	أستاذ مشارك، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية – مصر، شعبة بحوث تطوير المناهج، قسم تصميم المناهج، تخصص طرق تدريس لغة عربية.
١٢	د/ كلثوم مُحَمَّد الزعتري	أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس اجتماعيات، كلية التربية جامعة حائل.

ملحق رقم (٦) الوحدة المطورة (أحداث السيرة النبوية)

دروس الوحدة:

- أهمية دراسة السيرة النبوية
- البعثة المحمدية
- الدعوة إلى الله
- الهجرة
- مجتمع المدينة
- غزوات الرسول
- حجة الوداع

الدرس الأول: أهمية السيرة النبوية:

يتناول هذا الدرس الحديث عن أهمية السيرة النبوية وأثرها في حياة المسلم، وتعريفا لمصطلح السيرة النبوية وكذلك الحديث عن نسب النبي ﷺ وشيء من ملامح حياته في الجاهلية وقبل بعثته عليه الصلاة والسلام.

الزمن: حصتان.

المكان: حجرة الدرس.

محاور الدرس:

- أهمية السيرة النبوية.
- نسب النبي ﷺ وملامح من حياته قبل البعثة.

أهداف الدرس:

بعد نهاية الدرس ينبغي أن يصبح الطالب قادرًا على:

- معرفة مفهوم السيرة النبوية.
- يشرح أهمية السيرة النبوية في حياة المسلم.
- يستنتج كيفية تمثُّل حياة النبي في كل أفعالنا وأحوالنا.
- يدرك دور السيرة النبوية في فهم آيات القرآن وأسباب نزولها.
- يبني خريطة معرفية لنسب الرسول ﷺ.

- يعرف بعضًا من ملامح حياة النبي ﷺ قبل الدعوة.
- يقدِّم نماذج لإيجابية النبي ﷺ في التعامل مع الأحداث المجتمعية المحيطة به.

استراتيجيات التدريس:

- العصف الذهني.
- القدوة.

الأنشطة التعليمية:

- يعد قائمة بأسماء الكتب التي تحدَّثت عن السيرة النبوية.
- يكتب مقالا موجزًا في عشرة سطور عن كيفية تمثل سيرة النبي في حياتنا.
- يستخرج من القرآن الكريم عددًا من الآيات التي تحدثت عن مواقف معينة في السيرة النبوية.

خطوات السير في الدرس:

أولا: التمهيد للدرس:

- عمل مقدمة تمهيدية عن الوحدة وموضوعاتها وأهميتها.
- يسأل المعلم الطلاب عن: مفهوم السيرة النبوية وأهميتها.
- يناقش المعلم الطلاب في آرائهم التي أبدوها عن السيرة ودورها.

ثانيا: عرض أفكار الدرس:

يعرض المعلم على الطلاب أفكار وعناصر الدرس، وهي:

- التعريف بالسيرة النبوية.
- دور السيرة في تمثُّل واقتداء المسلمين بشخص النبي ﷺ.
- علاقة السيرة النبوية بالقرآن الكريم.
- الرعيل الأول من الصحابة وتربيتهم على يد النبي ﷺ.
- نسب النبي ﷺ.
- عمل النبي ﷺ بحرفة الرعي قبل النبوة.
- حلف الفضول وشهود النبي ﷺ له.

ثم بعد عرض هذه الأفكار والعناصر يترك المعلم المجال للطلاب لوضع العديد من الاستنتاجات لكل عنصر من عناصر الدرس، ثم يدع أحد الطلاب لقراءة الجملة التالية من الجزء الخاص بحلف الفضول في هذا الدرس:

«لم تكن حياة الجاهلية كلها ظلام وفساد وترد في الأخلاق، بل كانت تزخر بكثير من القيم الأصيلة كالمروءة والنجدة والشجاعة والكرم والتعاون على فعل الخير ورفع الظلم، وخير مثال على ذلك حلف الفضول...».

- يترك المجال للطلاب لتحليل واستنباط قيم التسامح الاجتماعي المتمثِّلة في حلف الفضول، ثم يبين لهم أهمية شهود النبي ﷺ لهذا الحلف، وضرورة التأسِّي به ﷺ في المشاركة المجتمعية والأعمال التطوعية في المجتمع.

ثالثا: غلق الدرس:

يترك المعلم للطلاب الفرصة للتعبير عن آرائهم في حياة الجاهلية وقيم التسامح التي من الممكن استنباطها من هذا الحدث الذي شهده النبي ﷺ، ثم يلخِّص الأفكار التي استخرجها الطلاب من الدرس ويدوِّنها على لوحة العرض على النحو التالي:

- السيرة النبوية خير مجال للتعرُّف على شخصية النبي ﷺ ومن ثم التأسِّي والاقتداء به.
- من خلال السيرة نتعرَّف على تفسير آيات القرآن الكريم ومعرفة أسباب نزولها.
- من خلال السيرة النبوية نتعرَّف على الجيل الأول من الصحابة وأثر تربية النبي ﷺ لهم.
- النبي ﷺ أشرف الناس نسبًا، فهو من نسل نبي الله إسماعيل الذبيح، وإبراهيم خليل الله.
- رعي الغنم أتاح للنبي ﷺ في شبابه هدوء النفس والتطلع إلى جلال الله في عظمة الخلق والكثير من الأخلاق كالأناة والصبر والحلم والعفو والرحمة والتسامح.
- مجتمع الجاهلية رغم شيوع الكثير من الأخلاق غير القويمة إلا أنه يذخر بالعديد من مكارم الأخلاق.
- القيم الإيجابية تستحق الإشادة حتى لو صدرت من أهل الجاهلية أو من غير المسلمين.
- الظلم مرفوض في كل زمان وفي كل مكان.

- العدل قيمة مطلقة وليست نسبية، بل تتحقق في كل زمان وكل مكان بغض النظر عن الديانة.
- التعاون على فعل الخير حتى مع غير المسلمين من الأمور المحبَّذة والتي تستحق الإشادة والمشاركة.
- الإنسان لابد أن يكون عضوًا إيجابيًّا وفاعلا في المجتمع، وتكون له نظرته ورأيه تجاه القضايا والأحداث المختلفة.
- حلف الفضول مظهر من مظاهر الدعوة لتعزيز السلوك الاجتماعي المنضبط.
- المشاركة في الأحداث الاجتماعية تعزز من روح المسؤولية الاجتماعية للفرد.

التقويم:

- هل يرتبط التسامح بمجتمع معين؟
- بيِّن قيم التسامح المستنبطة من حلف الفضول.

الدرس الثاني: البعثة المحمدية:

يتناول هذا الدرس عرضًا لحال النبي ﷺ قبل نزول الوحي من التعبُّد بغار حراء وفائدة هذه الخلوة التي كان النبي ﷺ يختلي بها بنفسه في هذا الغار، ونزول الوحي وحديث السيدة خديجة رضي الله عنها للنبي ﷺ، وذهابها به إلى ورقة بن نوفل ليقص عليه ما رآه وبشارة ورقة بالرسالة له ﷺ.

الزمن: ثلاث حصص.

المكان: حجرة الصف.

محاور الدرس:

- التعبد بالغار.
- الوحي.

أهداف الدرس:

بعد نهاية هذا الدرس يجب أن يصبح الطالب قادرًا على أن:

- يصيغ بأسلوبه تعريفًا للوحي.
- يشرح حديث عائشة رضي الله عنها عن خلوته بغار حراء والوحي وفزعه ﷺ وذهابه إلى ورقة بن نوفل.

- يذكر أهم الأفكار المستنبطة من هذا الحديث النبوي.
- يعلم منزلة العلم في الإسلام ودوره في ارتقاء الأمم.
- يناقش مع معلمه وزملائه ما يتعلق بفائدة الخلوة والتعبد لله.
- يعدد مناقب النبي ﷺ السلوكية والأخلاقية والاجتماعية التي ذكرتها السيدة خديجة في حديث الوحي.
- يكوِّن نظرة شخصية عن حياة الدعاة أو الرسل والأنبياء وأحوالهم قبل البعثة والنبوة.

استراتيجيات التدريس:

- الحوار والمناقشة.
- القدوة.
- العصف الذهني.

الوسائل التعليمية:

- عرض فيلم تسجيلي قصير عن غار حراء للتعرف على مكانه والمشقة التي كان يتعرض لها النبي ﷺ للوصول إليه.
- أمثلة من القرآن والحديث النبوي متعلقة بمحاور الدرس.

الأنشطة التعليمية:

- البحث في شبكة الإنترنت عن مقال يتحدث عن عبادة النبي ﷺ في غار حراء.
- يكتب ورقة تحليلية موجزة عن رأيه في حديث ورقة بن نوفل للنبي ﷺ.

خطوات السير في الدرس:

أولا: التمهيد للدرس:

- يطرح المعلم بعض الأسئلة لاسترجاع بعض المعلومات عن حياة النبي ﷺ في الجاهلية.
- يعطي سؤالا آخر من أجل إثارة انتباههم، مفاده: كيف كانت صفة عبادة النبي ﷺ في غار حراء؟
- يناقش الطلاب بإيجاز في الإجابة عن السؤال الذي طرحه بعد سماعه مقولاتهم وآرائهم.
- يطلب المعلم من الطلاب قراءة أول سورة العلق.

ثانيا: عرض أفكار الدرس:

- يعرض المعلم على الطلاب محاور الدرس والمجتمعة في حديث عائشة ﵂ عن الوحي.
- يبدأ أولا حديثه عن عبادة النبي ﷺ وخلوته في غار حراء.
- يبين للطلاب فائدة الخلوة للداعي.
- يناقش الطلاب قول عائشة: «**فيتحنث الليالي ذوات العدد**»، وهدي النبي في التوسط والاقتصاد في الأعمال.
- ينتقل المعلم إلى المحور الثاني وهو نزول الوحي على النبي ﷺ، فيعرف الوحي وأنواعه.
- يشرح لماذا خص الله أوائل سورة العلق لتكون أول ما أنزل على النبي ﷺ وفائدة العلم للشعوب.
- يطلب من أحد الطلاب قراءة قول السيدة خديجة ﵂ للنبي ﷺ: «كلا والله! ما يخزيك الله أبدا، إنك لتصل الرحم، وتحمل الكلَّ، وتكسب المعدوم، وتعين على نوائب الحق».
- يترك المعلم المجال للطلاب كي يستنبطوا معاني تلك الكلمات والصفات التي كان يتمتع بها النبي ﷺ.
- يلقي الضوء عن ما دار من أحاديث بين ورقة بن نوفل النبي ﷺ.
- يربط المعلم بين موقف السيدة خديجة ودور المرأة في العصر الحديث.

ثالثا: غلق الدرس:

يترك المجال للطلاب لاستخلاص النقاط المهمة في عرض وتحليل محاور الدرس ثم يوجزها المعلم كالتالي:

- الوحي هو إعلام الله أنبياءه بما يريد أن يبلغه إليهم من شرع أو رسالة أو كتاب بواسطة أو غير واسطة.
- تتعدد صور الوحي وأنواعه، منها الرؤية الصالحة أو بواسطة ملك.
- الخلوة كانت سبيلا للنبي ﷺ للانقطاع عن مشاغل الحياة ومخالطة الخلق وتهذيب النفس وتنقية الروح.

- كانت عبادة النبي ﷺ في غار حراء التفكر في بديع ملكوت السموات والنظر في آياته الكونية.
- تعبد النبي ﷺ في غار حراء دال على التوسط والاعتدال والاقتصاد في الأعمال.
- إشارة الوحي الإلهي في البداية للقلم فيه دلالة على مكانة ومنزلة العلم بالنسبة للإسلام.
- بذل الخير والإحسان إلى الناس كانا من أهم الصفات التي اتصف بها النبي ﷺ.
- المشاركة في الأعمال التطوعية من أهم القيم التي كان يحرص النبي ﷺ عليها في الجاهلية والإسلام.
- كرم الأخلاق سبيل للنجاح والفلاح في الدنيا والآخرة.
- للمرأة دور ريادي في كل عصر حينما تكون عضوًا فاعلا ومؤثرًا في حياة الرجل.
- حديث ورقة بن نوفل للنبي حافل بالمعاني والمعارف الكثيرة، منها أن دعوة الخير والصلاح تجد لها في كل زمن من يقف لها، وهي سنة تدافع الحق والباطل.

التقويم:

- كيف يكون العلم باعثًا على الانفتاح الفكري على الثقافات الأخرى.

الدرس الثالث: الدعوة إلى الله:

يعرض المعلم في هذا الدرس مراحل الدعوة التي أُمر بها النبي ﷺ، والأهداف التي سعى لتحقيقها في نفوس المؤمنين به، ثم الأساليب التي اتخذها النبي في دعوته للناس، والتحديات التي واجهها النبي ﷺ وكيف جابهها واستطاع أن يتغلب عليها.

الزمن: ثلاث حصص.

المكان: حجرة الصف.

محاور الدرس:

- مراحل الدعوة.
- أساليب الدعوة.
- تحديات الدعوة.

أهداف الدرس:

بعد نهاية هذا الدرس ينبغي أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يعرِّف مفهوم الدعوة إلى الله.
- يعدِّد مراحل تبليغ الدعوة منذ بدء الدعوة إلى منتهاها.
- يعدِّد أهداف الدعوة إلى الله التي حاول النبي ﷺ غرسها في نفوس المؤمنين به.
- يعي الحكمة من التدرُّج في تبليغ الدعوة.
- يعدِّد الأساليب التي اتخذها النبي ﷺ في دعوة الناس إلى عبادة التوحيد.
- يتعرَّف على أهمية الحكمة والكلمة الطيبة وتأثيرها في غير المسلم.
- يتفهم دور الحوار والمناقشة في الإقناع والتأثير.
- يدرك المعوقات والتحديات التي واجهها النبي في حياته الدعوية.
- يربط الطالب بين المنهج النبوي في الدعوة وبين ما يجب أن تكون عليه الدعوة في العصر الحديث.

الوسائل التعليمية:

- آيات قرآنية تبين مراحل الدعوة ومنهج النبي في الدعوة.
- أمثلة شارحة لبيان منهج النبي ﷺ في الدعوة.

الأنشطة التعليمية:

- بحث في شبكة الإنترنت عن مقال يتحدث عن تحديات الدعوة وربطها بقضية تجديد الخطاب الديني في مجتمعاتنا العربية والإسلامية.

استراتيجيات التدريس:

- الحوار والمناقشة.
- حل المشكلات.

خطوات السير في الدرس:

أولا: التمهيد للدرس:

- يطرح المعلم قبل بدء الدرس مشكلة من مشاكل الدعوة التي يواجهها الدعاة في العصر الحاضر وأثرها على الدعاة، ثم يسأل الطلاب عن كيفية حل تلك المشكلة وطريقة مواجهتها.
- بطريقة الحوار والنقاش يترك المعلم المجال للطلاب لإبداء آرائهم حول تلك المسألة.
- يربط الطلاب حل المشكلة بمحاور الدرس الثلاثة.

ثانيًا: عرض أفكار الدرس:

- يكتب المعلم على لوحة العرض عناصر الدرس.
- يشرح للطلاب المراحل التي انتقل بها النبي ﷺ في دعوته لرسالة التوحيد.
- ينتقل المعلم إلى الحديث عن المنهج الذي سلكه النبي ﷺ في توجيه دعوته إلى من حوله.
- يحلّل الأساليب الواردة في الآية الكريمة: ﴿ادْعُ إِلى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ [النحل: ١٢٥]. الآية.
- يعدّد الأهداف التي أراد النبي ﷺ الوصول لها.
- يبيّن أهمية تلك الأساليب والوسائل ودورها في استقطاب غير المسلمين للدعوة الجديدة.
- ينتقل للحديث عن المحور الأخير في الدرس وهي تحديات الدعوة التي واجهها النبي ﷺ.
- يطلب المعلم من الطلاب استخلاص الدروس والعبر من هذه المحاور.
- يناقش الطلاب في آرائهم وما توصلوا إليه.
- يربط المعلم أساليب النبي في الدعوة وأساليب الدعاة في العصر الحاضر ومشكلاته في التعامل مع المسلمين وغير المسلمين.

ثالثا: غلق الدرس:

- قبل غلق الدرس يحث المعلم طلابه على اتباع نهج النبي ﷺ في التعامل مع غير المسلمين ودعوتهم للإسلام.

- يترك المعلم في الختام المجال للطلاب للحديث عن بعض المشكلات التي يلاحظونها في دعاة العصر الحاضر وتكوين آرائهم بحرية.

يستخلص الطلاب بمشاركة المعلم عددًا من النقاط المهمة في عرض وتحليل محاور الدرس ويتم تدوينها، كالتالي:

- الدعوة إلى الله تعني دلالة الناس على الله.
- تبليغ الدعوة هو إيصالها إلى الناس.
- بدء الدعوة سرًّا كان من أجل الحفاظ عليها من التربُّص والبطش بها وتمكين ثوابتها في نفوس المقربين من النبي ﷺ.
- إصلاح العقيدة كان من أهم أهداف الدعوة؛ لأنها تمثل الأرض الصلبة التي تشاد عليها صروح الرقي الفكري والروحي والأخلاقي.
- الارتقاء بالفكر أحد أهداف الدعوة المهمة، والذي يعبر عن مكانة العقل في حياة الإنسان.
- أصول النظام الاجتماعي التي قامت عليها الدعوة الإسلامية تتمثل في: الحرية والمساواة والعدالة والمسؤولية الاجتماعية.
- تعددت الأساليب التي اتخذها النبي ﷺ في دعوة غير المسلمين للإسلام من حكمة وموعظة حسنة وقول لين وغير ذلك.
- الحوار والمناقشة مع الغير من أصحاب الديانات الأخرى من أبرز أساليب الدعوة إلى الله.
- التكذيب والإغراء والمخاصمة والمقاطعة والإيذاء النفسي والجسدي من أهم التحديات التي واجهها النبي ﷺ والمسلمون في بداية الدعوة.

التقويم:

- عدِّد قيم التسامح الفكري والديني المتمثلة في أهداف وأساليب الدعوة التي اتبعها النبي ﷺ.

الدرس الرابع: الهجرة

يعرض هذا الدرس أمر النبي ﷺ للمسلمين بالهجرة إلى الحبشة عند اشتداد الإيذاء بالمسلمين، وهجرة النبي المصطفى إلى المدينة.

الزمن: حصتان

المكان: حجرة الصف.

محاور الدرس:

- هجرة المسلمين الأولى والثانية للحبشة.
- الهجرة للمدينة.

أهداف الدرس:

ينبغي بعد الانتهاء من الدرس أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يتعرَّف على الأسباب التي جعلت النبي ﷺ يأمر المسلمين بالهجرة للحبشة.
- يحدِّد سبب اختيار النبي ﷺ للحبشة للهجرتين الأولى والثانية.
- يناقش حديث النجاشي وجعفر بن أبي طالب وأثرها في النجاشي.
- يدرك أهمية قيمة الحوار مع أصحاب الديانات الأخرى.
- يستنتج الثمار التي جناها المسلمون من هجرتهم إلى الحبشة.
- يقارن بين بيعتي العقبة الأولى والثانية.
- يرتِّب أحداث هجرة النبي ﷺ إلى المدينة.
- يشرح أسباب اختيار المدينة مكانًا للهجرة.

الأنشطة التعليمية:

- تحليل ما جاء في حوار النجاشي مع جعفر بن أبي طالب.
- كتابة تقرير مبسط عن التخطيط النبوي للهجرة إلى المدينة.
- استعراض مخطط خرائطي تفصيلي لهجرة المسلمين للحبشة والمدينة.

استراتيجيات التدريس:

- الحوار والمناقشة.
- تحليل القيم.

خطوات السير في الدرس:

أولا: التمهيد للدرس:

- يسترجع المعلم في البداية ما تم عرضه في الدرس السابق.
- يناقش الطلاب في كيفية تعامل النبي ﷺ مع تفاقم حدة إيذاء قريش للمسلمين.
- يستطلع آراء الطلاب في مزية الهجرة للمدينة.

ثانيا: عرض أفكار الدرس:

- يبدأ المعلم في عرض عناصر ومحاور الدرس.
- تعديد الأسباب التي دعت النبي ﷺ لأمر المسلمين بالهجرة للحبشة.
- بيان الصفات التي مدحها النبي ﷺ في النجاشي وكانت سببًا في اختياره دون غيره لإيواء المسلمين.
- يطلب المعلم من أحد الطلاب قراءة النص التالي من حوار جعفر بن أبي طالب للنجاشي:

«أيها الملك.. كنا قومًا أهل جاهلية، نعبد الأصنام ونأكل الميتة ونأتي الفواحش ونقطع الأرحام ونسيء الجوار، ويأكل القوى منا الضعيف، فكنَّا على ذلك حتى بعث الله إلينا رسولا منَّا نعرف نسبه وصدقه وأمانته وعفافه فدعانا إلى الله لنوحِّده ونعبده ونخلع ما كنا نحن نعبد وآباؤنا من دونه من الحجارة والأوثان، وأمرنا بصدق الحديث وأداء الأمانة وصلة الرحم وحسن الجوار والكف عن المحارم والدماء، ونهانا عن الفواحش وقول الزور وأكل مال اليتيم وقذف المحصنة، وأمرنا أن نعبد الله وحده لا نشرك به شيئًا وأمرنا بالصلاة والزكاة والصيام...».

- يناقش المعلم الطلاب في أهم القيم التي قام عليها الدين الإسلامي.
- يفرق المعلم بين الهجرتين الأوليين والهجرة إلى المدينة.
- يحلل الأسباب التي دعت النبي ﷺ لاتخاذ المدينة مكانًا للهجرة.
- ينتقل للحديث عن بيعتي العقبة الأولى والثانية.
- يعرض على الطلاب التخطيط النبوي للهجرة.
- يترك المجال للطلاب الحديث عن الدروس المستفادة من الهجرة.

ثالثا: غلق الدرس:

بعد الانتهاء من عرض محاور وعناصر الدرس يقوم الطلاب باستخلاص النتائج المهمة من هذا الدرس، والتي تتمثل في:

- نشر الإسلام في الآفاق كان أحد أسباب دعوة النبي ﷺ للمسلمين بالهجرة للحبشة.
- يهدف الإسلام إلى نشر القيم والعادات الأخلاقية والسلوكية القويمة.
- هجرة المسلمين للحبشة تعزز من مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الدول.
- حوار جعفر بن أبي طالب مع النجاشي يعزز قيمة الحوار مع أصحاب الديانات الأخرى.
- ينبذ الإسلام العادات الاجتماعية والأخلاقية والسلوكية السيئة.
- التعلق بالأوطان وحب الانتماء لها من صفات المسلمين.
- امتداح الصفات الحسنة في غير المسلمين من الأمور الحسنة التي يجب الاقتداء بالنبي ﷺ فيها.
- دقة التخطيط والتنظيم من النبي كانت سببًا من أسباب نجاح الهجرة إلى المدينة.
- السرية في تنفيذ المخطط من أهم أسباب نجاح الهجرة.
- من هدي النبي ﷺ الاستعانة بغير المسلمين الأكفاء طالما توافرت فيهم الأمانة والثقة.
- الهجرة النبوية كانت سببًا في التأليف المجتمعي بين قبيلتي الأوس والخزرج.
- الهجرة النبوية كانت نقطة تحول كبيرة في مسيرة الدعوة الإسلامية.

التقويم:

- ناقش قيم التسامح الديني والاجتماعي المضمنة في حديث جعفر بن أبي طالب للنجاشي.
- كيف ساهمت الهجرة النبوية في توحيد الصف المجتمعي لقبائل المدينة.

الدرس الخامس: مجتمع المدينة

يتناول هذا الدرس الحديث عن أبرز الأعمال التي قام بها النبي ﷺ فور هجرته للمدينة، والتي ابتدأها ببناء المسجد النواة التعليمية الأولى في المجتمع الجديد، تلاها المؤاخاة التي أجراها النبي ﷺ بين المهاجرين والأنصار وأثر ذلك على تحقيق الوحدة المجتمعية في المجتمع المدني

الجديد، ثم أخيرًا صحيفة المدينة التي من خلالها أسس النبي دعائم الدولة الجديدة التي تقوم على التعددية الدينية بين المسلمين وغيرهم.

الزمن: ثلاث حصص.

المكان: حجرة الصف.

محاور الدرس:

- بناء المسجد.
- المؤاخاة.
- صحيفة المدينة.

أهداف الدرس:

ينبغي أن يكون الطالب بعد هذا الدرس قادرًا على أن:

- يدرك دور المسجد في الإسلام وصناعة الأجيال.
- يعرف أهمية المسجد في ترسيخ قيمة التماسك المجتمعي.
- يتعرف على مفهوم الإخاء ودوره في المجتمعات الإسلامية.
- يستنبط الأهداف التي أرادها النبي من المؤاخاة في مجتمع المدينة الجديد.
- يطَّلع على صحيفة المدينة وقيم المواطنة والمساواة والعدالة والإخاء التي تضمنتها.
- يستشعر عظمة الدين الإسلامي وإيمانه بالتعددية الدينية الموجودة في الدولة الإسلامية.

الأنشطة التعليمية:

- يكتب مقالا موجزًا عن أهداف المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار في مجتمع المدينة.

استراتيجيات التدريس:

- لعب الأدوار.
- القصة.
- تحليل القيم.

خطوات السير في الدرس:

أولا: التمهيد للدرس:

- يطرح المعلم سؤالا عن التنوع القبلي والتعددية الدينية في مجتمع المدينة وهل نجح النبي ﷺ في التعامل مع هذا التنوع أم لا..
- يترك المجال للطلاب لإبداء آرائهم بحرية ويناقش معهم هذه الآراء ويثني على طلابه، ثم يعطي المعلم في دقائق موجزه فكرة عن مجتمع المدينة قبل هجرة النبي ﷺ إليه أو قبل وصول العقيدة الإسلامية إليه، وهذا التنوع القبلي والعصبي والعرقي الكبير الذي تشهده المدينة، وكيف احتوى النبي ﷺ هذا التنوع، ومن ثم كانت المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار من ناحية، وإصدار أول صحيفة أو معاهدة في الدولة الجديدة كانت بمثابة الميثاق لحفظ حقوق إنسان المجتمع الجديد، أيًّا كان عرقه وأيًّا كانت القبيلة التي ينتمي إليها، وغير ذلك من أمور كثيرة.
- يقسِّم المعلم طلابه إلى قسمين، قسم يمثل المهاجرين وقسم آخر يمثل الأنصار، حتى يبين لهم أثناء الحديث عن المؤاخاة ما أحدثه النبي ﷺ من تماسك اجتماعي في الدولة الجديدة، بغض النظر عن اللون أو القبيلة التي ينتمي لها أو الطبقة، فكل المسلمين إخوة.

ثانيا: عرض أفكار الدرس:

- يبدأ المعلم درسه بالحديث عن مسجد المدينة، ولماذا كانت أول أعماله ﷺ بالمدينة بعد الهجرة هو بناء المسجد.
- يذكِّر المعلم الطلاب بمشاركة النبي ﷺ في بناء المسجد، مما يعد دليلا على ضرورة تفاعل المسلم مع الأعمال التطوعية وغيرها مما يعزز روح المسؤولية لديه.
- ينتقل المعلم بحديثه عن المحور الثاني في هذا الدرس، وهو المؤاخاة التي أقامها النبي ﷺ بين المهاجرين والأنصار على أساس الإخاء الكامل بينهم، بحيث ذابت بينهم عصبيات الجاهلية وسقطت فوارق النسب واللون والوطن.
- يسرد المعلم قصة من قصص المؤاخاة ويبرز ما تضمنته من قيم التضحية والعطاء.
- يربط بين حال المجتمع المسلم وحاجته إلى الإخاء في عهد النبي ﷺ والمجتمعات الإسلامية الحالية وحاجتها إلى تجديد المؤاخاة والقضاء على الفوارق الطبقية والعصبية

الجاهلية والتمييز على أساس اللون وغير ذلك من أمور الجاهلية التي عادت إلينا من جديد.

- يمارس بطريقة لعب الأدوار وتقسيم الطلاب إلى قسمين، مهاجرين وأنصار، مفهوم المؤاخاة كما وردت وبنودها ويبين لهم الأهداف المرجوة من هذه المؤاخاة كتطبيق عملي.
- ينتقل بعد ذلك للحديث عن صحيفة المدينة، فيبرز الجوانب المضيئة فيها.
- يطلب من أحد الطلاب قراءة بعض بنود الصحيفة التي أقرها النبي ﷺ.
- يناقش الطلاب في القيم التي تضمنتها الصحيفة.
- يشرح لهم مفهوم المواطنة وكيف طبقها النبي ﷺ على فئات المجتمع الجديد من خلال دستور المدينة.
- يلقي الضوء على إقرار النبي للتعددية الدينية الموجودة في المجتمع المدني الجديد.

ثالثا: غلق الدرس:

- يناقش المعلم طلابه فيما تعلَّموه من محاور الدرس ويترك الحرية للطلاب لإبداء آرائهم الخاصة في الوضع الذي عليه المجتمع الإسلامي الحالي ومظاهر الجاهلية التي يرونها بادية عليهم في العصر الحاضر.
- يلخِّص الطلاب محاور الدرس الثلاثة، ويوجزها المعلم في النقاط التالية:
- **أولا:** المسجد أهم دعامة من دعائم الدولة الإسلامية، من خلاله يكتسب المجتمع صفة الرسوخ والتماسك المجتمعي.
- **ثانيًا:** المشاركة في الأعمال المجتمعية التطوعية وغيرها من أهم ما كان يقوم به النبي ﷺ.
- **ثالثًا:** العامل المهم في المؤاخاة تذويب فوارق النسب واللون والوطن بين المسلمين في المجتمع الجديد.
- **رابعًا:** من أهم مبادئ صحيفة المدينة أن أمة المسلمين أمة واحدة على اختلاف فئاتهم وطبقاتهم وأنسابهم.
- **خامسًا:** اعتبرت الصحيفة اليهود جزءً من مواطني الدولة الإسلامية، وعنصرًا أساسيًّا من عناصرها.

- **سادسًا:** أعلنت الصحيفة خلال بنودها أن الحريات والحقوق مكفولة ومصونة، كحرية الدين وحق الأمن وحق المواطنة وحق العدل والمساواة وغير ذلك من حقوق وحريات كفلها النبي للمقيمين على أرض المدينة، مسلمين ومشركين ويهود.

التقويم:

- كيف كانت المؤاخاة سببًا من أسباب استقرار المجتمع وتأسيس عدد من قيم الأخوة الإنسانية والمبادئ المثالية؟
- اقرأ البند التالي من صحيفة المدينة ثم عقب عليه في حدود فقرتين: «وإن يهود بني عوف أمة مع المؤمنين، لليهود دينهم، وللمسلمين دينهم ومواليهم وأنفسهم إلا من ظلم نفسه وأثِمَ...».
- عدِّد قيم التسامح الديني والاجتماعي والسياسي والفكري في الدرس.

الدرس السادس: الغزوات

بعد هجرة النبي ﷺ والانتقال إلى المجتمع الجديد، كانت ثمة مرحلة جديد في التعاطي مع قضية قتال المشركين التي مرت بمراحل عديدة حسب الأمر الإلهي، كالحظر والإذن به من غير إيجاب ووجوب قتال من قاتل المسلمين، وهي المرحلة التي بدأت مع المجتمع الجديد، فهذا الدرس يتحدث عن غزوة بدر والأحزاب وفتح مكة.

الزمن: ثلاث حصص.

المكان: حجرة الصف.

محاور الدرس:

- غزوة بدر
- غزوة الأحزاب
- فتح مكة

أهداف الدرس:

ينبغي أن يكون الطالب في نهاية الدرس قادرًا على أن:

- يكوِّن اتجاهًا إيجابيًّا نحو قضية القتال في الإسلام.
- يعي مفهوم الغزوات والفارق بينها وبين السرايا.

- يدرك أهم الغزوات التي مرت بها الدولة المسلمة في المدينة.
- يتعرف على أهم الأحداث التي مرت بها الغزوات الثلاثة.
- يتعرف على مفهوم الشورى ودورها في حروب المسلمين.
- يطلع على فتح مكة ومعرفة سلوك النبي ﷺ مع غير المسلمين من أهل مكة.

الأنشطة التعليمية:

- استخدام شبكة الإنترنت لجمع عدد من المقالات التي تتناول السلم والحرب في الإسلام.
- مناقشة المعلم للطلاب في ضرورة تنمية قيم الدفاع عن بلاد المسلمين ضد كل معتد.
- كتابة تقرير عن التسامح والرحمة في حروب المسلمين.

استراتيجيات التدريس:

- الحوار والمناقشة.
- الاستقصاء.

خطوات السير في الدرس:

أولا: التمهيد للدرس:

- يعطي المعلم في البداية بعض الأسئلة لاسترجاع القيم التي تحدَّث عنها في الدرس السابق.
- يربط المعلم قيم الحريات والحقوق والتسامح والرحمة والتعددية الدينية بقضية القتال في الإسلام ومراحل تشريعه.
- يعدد المعلم للطلاب الغزوات التي خاضها النبي ﷺ طيلة حياته الدعوية.

ثانيا: عرض أفكار الدرس:

- يبدأ المعلم حديثه عن غزوة بدر والملابسات التي أدت إلى القتال بين المشركين والمسلمين.
- يعرض استشارة النبي ﷺ للأنصار في الخروج لملاقاة المشركين ومشورة الحباب بن المنذر.
- يتحدث عن مجمل نتاج المعركة وانتصار المسلمين.
- يُبرز عناية وتسامح ورحمة النبي ﷺ والمسلمين بالأسرى.

- ينتقل المعلم للحديث عن غزوة الأحزاب وأسبابها.
- يبين دور سلمان الفارسي ومشورته بحفر الخندق.
- يوضح مشاركة المسلمين جميعهم في حفر الخندق، والنبي ﷺ معهم.
- يتحدَّث عن تأييد الله لنبيه والمسلمين في هذه الغزوة.
- يعدِّد النتائج التي نجمت عن هذه الغزوة.
- ينتقل بعد ذلك للحديث عن فتح مكة والأسباب التي دعت النبي للخروج لمكة.
- يلقي الضوء على تخطيط النبي والتزامه السرية في تحركاته واستعداداته.
- يبرز صورة النبي ﷺ في دخوله مكة حيث الخشوع والتواضع.
- يختم الدرس بالحديث عن العفو العام والتسامح الذي أعلنه النبي لغير المسلمين من أهل مكة.

ثالثا: غلق الدرس:

- يتناقش الطلاب فيما تعلموه من هذا الدرس القيم وفي رأيهم في تسامح النبي ﷺ مع أهل مكة.
- يقوم الطلاب بتلخيص محاور الدرس الثلاثة بمساعدة المعلم، ثم تدوينها في النقاط التالية:
- في المرحلة المكية لم يأذن الله سبحانه وتعالى للنبي والمسلمين برد اعتداءات المشركين.
- شرع القتال بعد الهجرة لرد العدوان عن المسلمين والحفاظ على الدعوة.
- الغزوة هي خروج النبي ﷺ بمجموعة من المسلمين للقاء العدو، سواء حدث قتال فيها أو لم يحدث.
- السَّريَّة هي مجموعة من المسلمين يرسلها النبي ﷺ لاعتراض العدو أو القيام بمهمة حربية.
- استشارة النبي أصحابه قبل المعركة من أهم أسباب النصر في غزوتي بدر والأحزاب.
- بانتصار المسلمين في بدر قويت شوكة المسلمين.
- المعاملة الكريمة لأسرى بدر شاهد على سمو الإسلام في المجال الأخلاقي.

- تحريض يهود بني النضير للمشركين في مكة بقتال المسلمين السبب الرئيس لغزوة الأحزاب.
- نقض قريش لعهدها مع النبي كان مؤذنًا بفتح مكة.
- السِّريَّة التامة التي خطط لها النبي ﷺ ودعا بها ساهمت في دخول مكة فاتحًا ومنتصرًا.
- عفو النبي ﷺ وتسامحه مع أهل مكة يدل على عظمة شخص الرسول ﷺ.

التقويم:

- بم تفسر تسامح النبي ﷺ مع أهل مكة؟

الدرس السابع: حجة الوداع

بعد استتباب الأمر للنبي في المدينة بعد فتح مكة وما أعقب ذلك من أحداث في غزوة حنين وتوافد القبائل من كل حدب وصوب معلنين ولاءهم وإيمانهم بالنبي ﷺ، أعلن النبي نيته بالحج وأشعر الناس بذلك حتى يصحبه من شاء، فهذا الدرس يتعرض لحجة الوداع وبعض المواقف التي حدثت فيها، وخطبتي حجة الوداع وما جاء فيها من قيم جليلة أراد النبي أن يغرسها ويرسخها في الوفود الكثيرة التي تشهد الحج معه في هذا العام.

الزمن: حصة واحدة.

المكان: حجرة الصف.

محاور الدرس:

- حجة الوداع

أهداف الدرس:

ينبغي أن يكون الطالب بعد نهاية هذا الدرس قادرًا على:

- تحليل نص خطبة حج الوداع.
- استنباط القيم السامية التي دعا لها النبي ﷺ في خطبة حجة الوداع.
- استنتاج قيم التسامح في خطبة النبي ﷺ أيام التشريق.

الأنشطة التعليمية:

جمع عدد من المقالات تتحدث عن حجة الوداع وما فيها من مواقف ورؤى وأحداث وقيم بارزة في خطبتي النبي في حجة الوداع.

استراتيجيات التدريس:

- الحوار والمناقشة.
- تحليل القيم

خطوات السير في الدرس:

أولا: التمهيد للدرس:

يمهد المعلم لطلابه للحديث عن محور الدرس بسؤال مفاده: متى فرض الحج؟

يلقي على أسماع الطلاب كلمة عن أهمية فريضة الحج في حياة المسلم وضرورتها في إبراز التماسك الاجتماعي بين الشعوب الإسلامية.

ثانيا: عرض أفكار الدرس:

- يتحدث المعلم في البداية عن فريضة الحج وقول بعض العلماء أن الحج لم يفرض إلا في السنة العاشرة من الهجرة، وعزم النبي ﷺ بعد استتباب الأمور في الدولة الإسلامية على الحج وأعلم الناس أنه حاج ليتجهز من أراد الخروج معه للحج.
- يقرأ على الطلاب خطبة حجة الوداع التي ألقاها النبي ﷺ على جموع المسلمين بعرفة ونصها كالتالي:

«إن دماءكم وأموالكم عليكم حرام كحرمة يومكم هذا، في شهركم هذا، في بلدكم هذا. ألا وإن كل شيء من أمر الجاهلية موضوع تحت قدمي هاتين. ودماء الجاهلية موضوعة. وأول دم أضعه دم ربيعة بن الحارث. (كان مسترضعًا في بني سعد فقتلته هذيل). وربا الجاهلية موضوع، وأول ربا أضعه ربانا، ربا العباس بن عبد المطلب، فإنه موضوع كله. فاتقوا الله في النساء، فإنكم أخذتموهن بأمانة الله واستحللتم فروجهن بكلمة الله، وإن لكم عليهن أن لا يوطئن فرشكم أحدًا تكرهونه، فإن فعلن ذلك فاضربوهن ضربًا غير مبرح. ولهن عليكم رزقهن وكسوتهن بالمعروف. وقد تركت فيكم مالم تضلوا إن اعتصمتم به، كتاب الله، وأنتم مسؤولون عني، فما أنتم قائلون؟ قالوا: نشهد أنك قد بلغت وأديت ونصحت. فقال بإصبعه السبابة إلى السماء وينكبها إلى الناس: اللهم اشهد. اللهم اشهد. ثلاث مرات».

- يقوم الطلاب بتحليل القيم التي ضمنها النبي ﷺ خطبته يوم عرفة.

- يقرأ أحد الطلاب خطبة الرسول في أيام التشريق والتي جاء فيها: «أيها الناس، ألا إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على أعجمي، ولا لعجمي على عربي، ولا لأحمر على أسود، ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى».
- يتناقش الطلاب في أهمية القيم التي تضمنتها الخطبتان في حياة المسلم.

ثالثا: غلق الدرس:

يقوم الطلاب باستخلاص أهم الأمور التي تعلموها من هذا الدرس ويوجزها المعلم في النقاط التالية:

- أشار النبي في خطبة حجة الوداع إلى ضرورة قطع المسلم علاقته وصلته بالجاهلية حتى يحيا حياة لا علاقة لها برجس الماضي وأدرانه.
- الأخوة في الله هي العروة الوثقى التي تربط جميع المسلمين بمختلف طوائفهم وطبقاتهم.
- المساواة بين البشر من أهم الأسس التي يقوم عليها الدين الإسلامي، فلا تفاضل بجنس ولا لون ولا وطن، وإنما التفاضل بالتقوى والعمل الصالح.

التقويم:

- اكتب مقالا موجزًا عن خطبتي حجة الوداع وما تضمنتاه من قيم التسامح الديني والاجتماعي.

* * *

نموذج محتوى الدرس الخامس: مجتمع المدينة:

❖ تأسيس المسجد:

في هذا الدرس

- المسجد الركيزة الأولى للمجتمع الإسلامي.
- المؤاخاة وسقوط فوارق اللون والنسب والوطن.
- دستور المدينة وتأسيس المواطنة والتعددية الدينية في المجتمع.

شرع النبي ﷺ منذ هجرته للمدينة في تثبيت دعائم الدولة الجديدة، على قواعد متينة وأسس راسخة، فكانت أولى خطواته الاهتمام ببناء المسجد، فشارك النبي ﷺ أصحابه البناء، حيث كان يحمل الحجارة وينقل اللبن على صدره، ويحفر الأرض بيديه كأي واحد منهم حتى اكتمل بناءه، وتمثلت أهمية المسجد في الدولة الجديدة في:

- المسجد ركيزة من ركائز بناء المجتمع الإسلامي، لأن المجتمع الإسلامي إنما يكتسب صفة الرسوخ من والتماسك بالتزام نظام الإسلام وعقيدته وآدابه، وإنما يتبع ذلك من روح المسجد ووحيه، يقول تعالى ﴿فِي بُيُوتٍ أَذِنَ اللَّهُ أَن تُرْفَعَ وَيُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ يُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِالْغُدُوِّ وَالآصَالِ رِجَالٌ لاَّ تُلْهِيهِمْ تِجَارَةٌ وَلاَ بَيْعٌ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَإِقَامِ الصَّلاَةِ وَإِيتَاء الزَّكَاةِ يَخَافُونَ يَوْمًا تَتَقَلَّبُ فِيهِ الْقُلُوبُ وَالأَبْصَارُ لِيَجْزِيَهُمُ اللَّهُ أَحْسَنَ مَا عَمِلُوا وَيَزِيدَهُم مِّن فَضْلِهِ وَاللَّهُ يَرْزُقُ مَن يَشَاء بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ [النور: ٣٦ - ٣٨].

مفاهيم ومصطلحات

- الدستور: القانون الأعلى الذي يحدد القواعد الأساسية لشكل الدولة وينظم السلطات العامة فيها، والواجبات والحقوق الأساسية للأفراد والجماعات.
- المواطنة: صفة المواطن الذي له حقوق وعليه واجبات تفرضها طبيعة انتمائه إلى وطن ما، من هذه الحقوق: حق التعليم، حق الرعاية، حق العمل، حق الأمن، ومن الواجبات: الولاء والدفاع عنه.
- التعددية الدينية: هي قبول الأديان المختلفة في مجتمع واحد، وتقتضي احترام عقيدة الطرف الآخر وما يدين به من دين ومذهب، والتعايش السلمي مع الآخرين.

- كونه رمزًا لشمولية الإسلام، حيث أنشئ المسجد ليكون متعبدًا لصلاة المسلمين وذكرهم لله تعالى وتسبيحهم له بعد أن منعوا ذلك في الفترة المكية.
- كان المسجد ملتقى النبي ﷺ بأصحابه والوافدين عليه من القبائل والبلدان المجاورة، طلبًا للهداية ورغبة بدعوته وتصديق رسالته، وكذلك اعتبر المسجد قلعة لاجتماع المجاهدين إذا استنفروا، حيث تُعقد فيه ألوية الجهاد والدعوة إلى الله.
- أنشئ المسجد ليكون جامعة للعلوم والمعارف الكونية والعقلية والتنزيلية التي حث القرآن الكريم على النظر فيها، وليكون مدرسة يتدارس فيها النبي والمسلمون أفكارهم وثمرات عقولهم، ومعهدًا يؤمُّه طلاب العلم من كل صوب للتفقه في الدين على يد النبي ﷺ.

❖ المؤاخاة

الدعامة الثانية التي عمل النبي ﷺ على تأسيسها في مجتمع المدينة هي المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار، الإخاء الذي تمحى فيه كلمة «أنا» ويتحرك الفرد فيه بروح الجماعة ومصلحتها وآمالها، فلا يرى نفسه كيانًا دونها، ولا امتدادًا إلا فيها، فساهم ذلك على ربط الأمة بعضها ببعض، حيث ذابت في المجتمع الإسلامي عصبيات الجاهلية، فلا حمية إلا للإسلام، وسقطت فوارق النسب واللون والوطن فلا يتأخر أحد أو يتقدم إلا بمروءته وتقواه، وقد جعل النبي ﷺ هذه الأخوة عقدًا كاملا نافذًا، لا لفظًا ناقصًا فارغًا، فكانت عواطف الإيثار والمواساة والمؤانسة تمتزج في هذه الأخوة، وتملأ المجتمع الجديد بأروع الأمثال.

حرص الأنصار على الحفاوة بإخوانهم المهاجرين، فما نزل مهاجري على أنصاري إلا بقرعة، وقدَّر المهاجرون هذا البذل الخالص فما استغلوه، وما نالوا منه إلا بقدر ما يتوجهون إلى العمل الحر الشريف، يتضح ذلك في قصة سعد بن الربيع وعبد الرحمن بن عوف رضي الله عنهما، فعندما آخى الرسول بينهما قال سعد لعبد الرحمن بن عوف: إني أكثر الأنصار مالا، فأقسم مالي نصفين، ولي امرأتان فانظر أعجبهما إليك، فسمها إلي أطلقها، فإذا انقضت عدتها فتزوجها، قال عبد الرحمن بن عوف: بارك الله لك في أهلك ومالك، أين سوقكم؟ فدله على سوق بني قينقاع، فما انقلب إلا ومع فضل من أقط وسمن، ثم تابع الغدو، ثم جاء يومًا وبه أثر صفرة[1]، فقال النبي ﷺ: «مهيم[2]»، قال: تزوجت، قال: «كم سقت إليها؟»، قال: نواة من ذهب[3].

وقد حققت هذه المؤاخاة أهدافها، التي منها:

– إذهاب وحشة الغربة للمهاجرين ومؤانستهم عن مفارقة الأهل والعشيرة وشد أزر بعضهم بعضًا.

– نهوض الدولة الجديدة؛ لأن أي دولة لا يمكن أن تنهض وتقوم إلا على أساس من وحدة الأمة وتساندها، ولا يمكن لأي من الوحدة والتساند أن يتم بغير عامل التآخي والمحبة المتبادلة، فكل جماعة لا تؤلف بينها آصرة المودة والتآخي الحقيقية، لا يمكن أن تتحد حول مبدأ ما، وما لم يكن الاتحاد حقيقة قائمة في الأمة أو الجماعة، فلا يمكن أن تتألف منها دولة.

– ترسيخ القيم الإنسانية والمبادئ المثالية بين المسلمين، فمن خلال الروابط الوثيقة التي ألفت بين المهاجرين والأنصار أرسيت قيم إنسانية واجتماعية ومبادئ مثالية لا عهد للمجتمع القبلي بها، وإنما هي من شأن المجتمعات المتحضرة الفاضلة، وفي مقدمة تلك القيم التسامح والرحمة والإيثار وحب الخير والتكافل الاجتماعي.

---

[1] أثر الطيب الذي استعمله عند الزفاف.

[2] مهيم: ما حالك وشأنك أو ما خبرك.

[3] رواه البخاري، ٣/ ٣٥٦٩.

– تذويب الفوارق الإقليمية والقبلية، وهو أمر ليس بالهين في المجتمعات الجاهلية، حيث كانت العصبية هي القوة العليا التي تقوم عليها، أما المؤاخاة فعملت على تذويب هذه الفوارق بصورة واقعية منطلقة من مشاعر التحابب والتآلف التآزر والأخوة بين المهاجرين والأنصار.

❖ صحيفة المدينة

عندما استقر النبي ﷺ بالمدينة، وجد بها يهودًا توطنوا، ومشركين مستقرين، فلم يتجه فكره إلى رسم سياسة للإبعاد أو المصادرة أو الخصام حتى داخل حدود المدينة، فأراد أن ينظم تلك العلاقات بين الأمة والأجانب عنها الذين لا يدينون بدينها، فكتب في ذلك كتابًا سمي بدستور المدينة أو صحيفة المدينة، من أبرز بنودها:

– هذا كتاب من مُحَمَّد النبي «رسول الله» بين المؤمنين، والمسلمين من قريش، وأهل يثرب، ومن تبعهم، فلحق بهم وجاهد معهم.

– إنهم أمة واحدة من دون الناس.

– المهاجرون من قريش على ربعتهم[٤]، يتعاقلون بينهم، وهم يفدون عانيهم[٥] بالمعروف والقسم بين المؤمنين.

– وإن ذمة الله واحدة، يجير على المسلمين أدناهم، وإن المؤمنين بعضهم موالي بعض دون الناس.

– وإنه من تبعنا من يهود، فإن له النصرة والأسوة غير مظلومين ولا متناصر عليهم.

– وإنه مهما اختلفتم فيه من شيء فإن مرده إلى الله وإلى مُحَمَّد ﷺ.

– وإن اليهود ينفقون مع المؤمنين ما داموا محاربين.

– وإن يهود بني عوف أمة مع المؤمنين، لليهود دينهم، وللمسلمين دينهم، مواليهم وأنفسهم، إلا من ظلم نفسه وأثم، فإنه لا يوتغ[٦] إلا نفسه وأهل بيته.

– وإن على اليهود نفقتهم، وعلى المسلمين نفقتهم، وإن بينهم النصر على من حارب أهل هذه الصحيفة، وإن بينهم النصح والنصيحة والبر دون الإثم[٧].

تعلم ذاتي

ارجع لكتاب «حقوق المواطنة.. حقوق غير المسلم في المجتمع الإسلامي» لراشد الغنوشي، وطالع إنسانية العدل الإسلامي كما تمثلت في دستور المدينة.

من ص ٤٧ إلى ص ٥١.

هذه الصحيفة وبنودها التي وضعها النبي ﷺ تتضمن مبادئ عامة، درجت دساتير الدول الحديثة على وضعها فيها، وفي طليعة هذه المبادئ، تحديد مفهوم الأمة، فالأمة في الصحيفة تضم المسلمين جميعهم، مهاجريهم وأنصارهم، ومن تبعهم ممن لحق بهم، وجاهد معهم، أمة واحدة من دون الناس، وهذا شيء جديد كل الجدة في

---

[٤] الربعة: الحال التي جاء الإسلام وهم عليها.

[٥] العاني: الأسير.

[٦] يهلك.

[٧] سيرة ابن هشام ٣/ ٣١ – ٣٥.

تاريخ الحياة السياسية في جزيرة العرب، إذ نقل النبي ﷺ قومه من شعار القبلية والتبعية لها، إلى شعار الأمة التي تضم كل من اعتنق الدين الجديد.

كما أن الصحيفة اعتبرت اليهود جزءً من مواطني الدولة الإسلامية، وعنصرًا من عناصرها، ما يؤكد على أن الإسلام قد اعتبر أهل الكتاب الذين يعيشون في أرجائه مواطنين، وأنهم أمة مع المؤمنين، ما داموا قائمين بالواجبات المترتبة عليهم، فاختلاف الدين ليس سببًا للحرمان من مبدأ المواطنة كما نصت الصحيفة على ذلك، وهو بذلك يؤسس لمبدأ التعددية الدينية في المجتمع الإسلامي الجديد.

أيضًا فإن الصحيفة تدل بوضوح وجلاء على عبقرية الرسول ﷺ في صياغة موادها، وتحديد علاقات الأطراف بعضها ببعض، وفيها من القواعد والمبادئ ما يحقق العدالة المطلقة والمساواة التامة بين سكان المدينة جميعهم، وأن يتمتع بنو الإنسان على اختلاف ألوانهم ولغاتهم وأديانهم بالحقوق والحريات بأنواعها، فقد أعلنت الصحيفة أن الحريات مصونة كحرية العبادة وحق الأمن والمساواة والعدل بين الناس، وغير ذلك مما يضمن الاستقرار في الدولة الإسلامية.

❖ **التقويم**

- كيف كانت المؤاخاة سببًا من أسباب استقرار المجتمع وتأسيس عدد من قيم الأخوة الإنسانية والمبادئ المثالية؟
- اقرأ البند التالي من صحيفة المدينة ثم عقب عليه في حدود فقرتين: «وإن يهود بني عوف أمة مع المؤمنين، لليهود دينهم، وللمسلمين دينهم ومواليهم وأنفسهم إلا من ظلم نفسه وأثِمَ...».
- عدِّد قيم التسامح الديني والاجتماعي والسياسي والفكري في الدرس.

* * *