جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

برنامج قائم على "التربية من أجل السلام" Peace Education في تنمية الأداء المعرفي، والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الصف السلمي لدى الطلاب معلمي البيولوجي

إعداد

د/ رانيا عادل سلامه راغب

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

تاريخ استلام البحث : ١٧ مايو ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ١١ يونيه ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالي تقصي تأثير برنامج قائم على "التربية من أجل السلام" Peace Education في تنمية الأداء المعرفي، والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الصف السلمي للطلاب معلمي البيولوجي؛ ولتحقيق ذلك استخدم المنهجان: الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة بتطبيقين؛ قبلي، وبعدي؛ للتعرف على تأثير البرنامج المقترح، وتمثلت أدوات البحث في؛ استبانتين: مقيدة، ومفتوحة؛ لتقصي واقع "التربية من أجل السلام" لدى الطلاب معلمي البيولوجي، واختبار الأداء المعرفي، ومقياس الذكاء الوجداني، وبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي، وطبق البرنامج على ٢٥ من الطلاب معلمي البيولوجي بكلية التربية جامعة الإسكندرية، ثم عولجت البيانات إحصائيًا، ومن أهم النتائج التي أسفر عنها البحث: (١) تدني مستوى تصورات الطلاب معلمي البيولوجي عن "التربية من أجل السلام"، (٢) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين؛ القبلي والبعدي؛ لصالح التطبيق البعدي في اختبار الأداء المعرفي، ومقياس الذكاء الوجداني، وبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي؛ ومن ثم فالبرنامج المقترح القائم على "التربية من أجل السلام" قد أثر في تنمية الأداء المعرفي، والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الصف السلمي. ومن التوصيات التي أكدها البحث: ضرورة نشر ثقافة "التربية من أجل السلام"؛ لما لها من انعكاسات في تحسين ممارسات المعلمين، وبيئة الصف الدراسي، وتعلم الطلاب.

الكلمات المفتاحية: "التربية من أجل السلام"– إعداد معلم البيولوجي– الأداء المعرفي – الذكاء الوجداني– مهارات إدارة الصف السلمي.

A Program based on Peace Education to Develop Cognitive Performance, Emotional Intelligence, and Peaceable Classroom Management Skills for Biology Student Teachers

Dr. Rania Adel Salama Ragheb

Abstract:

The current research aimed to investigate the impact of a proposed program based on peace education to develop cognitive performance, emotional intelligence, and peaceable classroom management skills for biology student teachers. To achieve this aim, the descriptive method and the one group, pre-post- test experimental method were used. The tools of the research included: An open and closed questionnaire, a cognitive performance test, an emotional intelligence scale (Bar - on and Parker), and an observation sheet of peaceable classroom management skills. This program was applied to 25 biology student teachers at the Faculty of Education, Alexandria University. The main results of this research indicated: (1) the low level of biology student teachers' perceptions about peace education, (2) the development of cognitive performance, emotional intelligence and peaceable classroom management skills of biology student teachers who studied the proposed Program based on peace education. In light of the research results, the recommendations emphasized the need to spread a culture of peace education, because of its implications for improving teacher practices, the classroom environment, and student learning.

Keywords: Peace education- cognitive performance- emotional intelligence- biology teachers' preparation- peaceable classroom management skills.

- مقدمة:

يعد تفشي العنف في المجتمع – وبخاصة المؤسسات التعليمية – من المؤشرات المهمة لضعف "التربية من أجل السلام" (PE) Peace Education الذي تزايد في السنوات الأخيرة؛ نتيجة للتغيرات الاقتصادية، والاجتماعية في مجتمعنا، فضلاً عن ضعف التربية القيمية في تعليمنا؛ مما يؤكد الحاجة لخلق ثقافة سلام قائمة على الديموقراطية، والعدالة، وحقوق الإنسان، والتسامح في المجتمع.

كما يعيش الإنسان حاليًا في عالم يشوبه كثير من الصراعات، والنزاع بشكل أثر سلبيًّا في تفكيره وسلوكه؛ وهنا يعظم دور المؤسسات التربوية في دمج "التربية من أجل السلام" في نظامها التعليمي؛ سواء من خلال مدخلاتها: كالمنهج، والمعلم، أو عملياتها: كأداءات المعلمين السلمية في تعاملهم مع طلابهم.

و"التربية من أجل السلام" –في الأساس– عملية لإشراك الأفراد في تنمية الوعي بأسباب النزاعات، وطرائق حلها دون عنف، والحفاظ على المنفعة المتبادلة، والعلاقات المتناغمة في الحياة اليومية. ووفقًا لـ Harris (2003:9) تهدف "التربية من أجل السلام" إلى تحسين المعرفة والسلوكيات اللازمة؛ لتشكيل عالم آمن وبيئة داعمة؛ ويتحقق ذلك من خلال مساعدة الطلاب في كيفية صنع السلام مع أنفسهم، ومع الآخرين؛ للعيش في وئام، ووحدة مع الذات، والبشر، والطبيعة.

وتعد "التربية من أجل السلام" ذو أهمية خاصة في مجال التربية العلمية؛ خاصة أن طبيعة مادة العلوم ترتبط "بالتربية من أجل السلام " من خلال محتواها؛ كالتنوع، والقضايا الكونية، والتنمية المستدامة، وغيرها وكذلك عملياتها من خلال أداءات معلمي العلوم في الصف.

وأشار Rodriguez and Morrison (2019) إلى أن الأهداف الحديثة للتربية العلمية تتضمن: مراعاة التنوع، والعدالة الاجتماعية التي من شأنها الحفاظ على التفوق الاقتصادي لأمريكا؛ من خلال التكيف مع التغيرات الديموغرافية. وأضافا أن دمج "التربية من أجل السلام" في تعليم العلوم يرتبط بمنع العنف المباشر الناتج عن القهر والظلم الاجتماعي.

ومن منظور عالمي، أكدت الأمم المتحدة للتنمية المستدامة على أهمية "التربية من أجل السلام" في سياق تعليم العلوم من أجل بقاء الإنسان؛ على سبيل المثال: الأهداف المتعلقة

بالصحة، والطاقة، والاستقرار البيئي التي أكدتها؛ من خلال "دعوة عالمية للعمل من أجل القضاء على الفقر وحماية الكوكب، وضمان تمتع البشر بالسلام والازدهار بحلول عام ٢٠٣٠. (United Nations, 2015).

ويتضح إدراج "التربية من أجل السلام" في التربية العلمية؛ سواء أكان ذلك من خلال استكشاف التحيز والذاتية للمعرفة العلمية، والممارسات، أم من خلال استكشاف الفوائد والمخاطر المحتملة للعلم، التي من شأنها إثراء فهم الطلاب للعلم ومكانته في العالم (Vieyra & Edwards, 2021).

ولجعل التعليم مقرونًا "بالتربية من أجل السلام"؛ فإن المعلم من العوامل المهمة في خلق بيئة تعليمية سلمية؛ من خلال الأسلوب المتبع في إدارة صفه مع طلابه بشكل يرتكز على مفاهيم التسامح، والتفاهم، والاحترام، وحرية الرأي، وغيرها من قيم "التربية من أجل السلام"؛ وهذا ما أكده مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١٠) عن دور المعلم في تعزيز ثقافة السلام؛ وحدد بعض الممارسات؛ منها: احترام آراء الطلاب وعملهم، وتشجيع المشاركة، وتحمل المسئولية في العمل الجماعي إعدادًا وتنفيذًا وتقويمًا، وتوفير مناخ من الأمان، والموضوعية، وحرية التعبير بينه وبين طلابه، والتركيز على إكساب الطلاب مهارات الحوار، وأخلاقياته.

وفي السياق نفسه؛ ناقش ويلتشير (٢٠٠١) عدم الاعتماد – بشكل أساس – على محتوى مقرر يتعلق بتعزيز السلام؛ حيث يرى أن الأهم نوعية التفاعل بين المعلم، والطلاب بغض النظر عن المادة الدراسية، كما أضاف إلى ذلك ضرورة أن يكون المعلم مرشدًا، ونموذجًا لطلابه؛ في أثناء تفاعله داخل الصف الدراسي، مع الحرص على معاملة طلابه بكرامة، واحترام؛ من خلال الإصغاء النشط، ومعاملة كل طالب على أنه شخص ذو قيمة، وقادر على التعلم.

وفي نموذج طورته Mutegi (2011) بشأن ما يحتاج معلمو العلوم إنجازه، تضمن تعليم STEM، ومهارات القرن الحادي والعشرين، ونموذج التعلم القائم على المجتمع Community based model of learning، والتربية للجميع؛ وجميعها يتماشى مباشرة مع فلسفة "التربية من أجل السلام".

ونظرًا لأهمية دور المعلم في تعزيز فلسفة "التربية من أجل السلام"؛ فالحاجة ملحة لضرورة فحص برامج إعداد المعلم؛ للتأكد من أن الطلاب المعلمين على استعداد جيد للنجاح في القضايا الحرجة التي سيواجهونها من K–12 في المدارس؛ فيما يتعلق "بالتربية من أجل السلام"؛ وهذا ما هدفت إليه دراسة Munsi and Guha1 (2016); Bartlett (2009)، وكذلك التعرف على مدى وعي الطلاب المعلمين بالمعرفة المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"، ومهاراتها، وقيمها، واتجاهاتها؛ وهذا ما أكدته بعض الدراسات؛ ومنها: Pendon (2016); Gurdogan–Bayir and Bozkurt (2018)، وعليه اقترحت دراسات أخرى دمج "التربية من أجل السلام" في برنامج إعداد المعلم؛ منها: Makoni (2015); Hamman (2017); Ahmed (2020).

ونستخلص من ذلك؛ أن الوضع الراهن يتطلب من القائمين على برامج إعداد المعلمين تضمين "التربية من أجل السلام"؛ بالمكاملة بين المقررات التربوية المختلفة في دعمها، فضلاً عن التركيز على تنمية مهارات المعلم المتصلة "بالتربية من أجل السلام".

ومن المتطلبات اللازمة "للتربية من أجل السلام" اتصاف المعلم بالذكاء الوجداني؛ حيث أشار Valente and Lourenço (2020) في دراستهما إلى أن إدارة الصراع داخل الصف يتطلب من المعلم أن يتسم بالذكاء الوجداني؛ حيث توصلت إلى أن المعلمين الذين لديهم مستويات عالية من الذكاء الوجداني يوظفون استراتيجيات للتعامل مع الصراعات داخل الصف.

والذكاء الوجداني Emotional Intelligence (EI) لدى المعلمين؛ يُمكنهم من فهم أنفسهم، وفهم الآخرين، وكذلك تعلم التفاوض، وغرس جودة القيادة؛ وهذا يسهم – بدوره – في تحقيق سلام عالمي؛ ومن ثم يصير العالم مكانًا أفضل للعيش فيه (Rai, 2014).

وفي مسح للكتابات والبحوث المختلفة؛ يتضح أنها أكدت على كفايات المعلمين الشخصية، وبشكل أكثر تحديدًا: الذكاء الوجداني؛ وبخاصة التعاطف، والعلاقات الشخصية (Stronge, 2007; Jennings & Greenberg, 2009)؛ وتوصلت إلى أن الوعي الذاتي الوجداني يمكّن المعلمين من فهم مشاعر الآخرين (Goleman, 1995)، كما أضاف Cotezee and Jensen 2007); Ramana (2013) أن المعلمين الذين يتسمون بالذكاء الوجداني يُظهرون الرعاية، ويوفِّرون مناخًا عاطفيًا يعزز بيئة التعلم، ويزيد

من فرص تحقيق الأهداف الأكاديمية، ويزيد من قدرة المعلمين على مواجهة التحديات التي تواجههم في التدريس (Stein & Book, 2000)، والدافعية للإنجاز (الزهراء،٢٠١٧؛سليماني، ٢٠١٥؛Morris & Casey, 2006)، والرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية (الخليفي،٢٠١٩؛Pianta, 2006) والكفاءة المهنية (عثمان، ٢٠١٦)، وفي هذا السياق توصلت دراسة خوجب (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني لدى المعلمات والتوافق المهني؛ وهذا يتفق – أيضًا – مع ما توصل إليه (2000) Bar– On؛ من أن الذكاء الوجداني الممثل في إدراك الفرد مشاعره وتوظيفها في اتخاذ قرارات صائبة، وقدرته في التعامل مع الضغوط، والتحكم في انفعالاته وقدرته على التعاطف مع الآخرين، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة؛ يجعلهم أكثر توافقًا. وعلى النقيض عندما يفقد المعلم قدرته على إدارة مشاعره؛ فإن ذلك يسهم في خلق بيئة غير آمنة، وغير متوقعة للطلاب؛ بما يؤثر سلبًا في مشاعر طلابه (Stein & Book, 2000)؛ خاصةً أنه ظهر– جليًا – في الآونة الأخيرة اعتراف متزايد بأهمية الكفايات الاجتماعية العاطفية لتعلم الطلاب Social– learning emotional.

(زكي، ٢٠١٨؛ Shahinzadeh & Barkhordari, 2015)

ورغم ذلك؛ هناك تقصير في التركيز على أهمية الذكاء الوجداني؛ كأحد المفاهيم المهمة التي ينبغي أن تحظى العناية المتزايدة؛ وخاصة في مجال إعداد المعلم؛ الأمر الذي يتطلب إجراء بحوث، تُعنى بتنميته لدى الطلاب المعلمين؛ لأن المعلمين الأكثر توافقًا يصغون إلى طلابهم، ويتقبلون أفكارهم، ويتصفون بالتعاطف، والمودة، والاتزان الانفعالي (نشواتي، ٢٠٠٣).

وتؤثر العواطف Emotions – أيضًا – في تفاعلات المعلم والطالب التي تعد عنصرًا مهمًا في جودة التدريس (Stronge, 2007)؛ بما يسهم في تشكيل المناخ الصفي، وتوفير بيئة مستقرة، وآمنة، وداعمة، ومؤيدة للطلاب؛ مما يترتب عليه تعزيز النمو الشامل، والسلوكيات الإيجابية، والدافعية، والنجاح الأكاديمي للطلاب (Brackett & Katulak, 2006; Jennings & Greenberg, 2009).

ويعد الصف السلمي Peaceable classroom اللبنة الأساسية لبناء المدرسة السلمية، كما أشار Finch (2004) أنه من العوامل الرئيسة في التدريس الفعال، ويقع على

عاتق المعلمين مسئولية خلق بيئة سلمية في صفوفهم؛ لكونها تمكن الطلاب من أن يصيروا متعلمين مستقلين، كما تطور لديهم المسئولية الشخصية والاجتماعية، وتشجع التفكير الشخصي في الإنجازات المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، وتتضمن أهداف التعلم من أجل الحياة.

وأضاف Selanik and Gokdenir (2020) أن خلق المناخ الصفي السلمي يتحقق بالسماح بمناقشة الأفكار بشكل ديموقراطي، وتشجيع الطلاب على التعاطف، وإعطاء الاحترام، وتقبل الآخر.

كما أن هناك روابط قوية بين المعلمين القادرين على خلق مثل هذه البيئة الصفية، وأداء الطلاب داخل هذه الصفوف (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002; Pianta, 2003). وهذا ما أظهرته الدراسات؛ من أن فاعلية إدارة الصف شرط أساس للتعلم المعرفي؛ وحينما يخفق المعلم في التعامل مع سلوكيات الطلاب المتصارعة والجامحة؛ ستتأثر عمليتا: التعلم، والتدريس بأكملهما (Taxer, Becker-Kurz, & Frenzel, 2018).

وهذا يتطلب من المعلم – في إدارته تلك البيئة السلمية – استخدام أساليب تساعد في طمأنة طلابه في أثناء ردود أفعالهم العاطفية، واستخدام تقنيات قائمة على التعاون، وحل المشكلات، ولعب الأدوار؛ لتقليل التنافسية التي تزيد من القلق لدى طلابه، وتطوير مناخ يخلو من الضغوط، والنزاعات داخل الصف، وتطوير دعم الأقران، وتعزيز الثقة بالنفس (Finch, 2001).

ويستخلص مما أورده الباحثون التربويون؛ أن المتعلمين يجدون صعوبة في التعلم الأكاديمي؛ حينما يسود مناخ الصف مشتتات اجتماعية social distraction؛ وهنا يأتي دور الذكاء الوجداني الذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بإدارة الصف بشكل فعال؛ وهذا ما أكدته دراسة Valente, Lourenço, Alves and Domínguez-Lara (2020) التي حللت العلاقة بين الذكاء الوجداني، وإدارة الصف الفعال؛ وتوصلت إلى العلاقة الإيجابية بينهما، وأوصت بضرورة تنمية قدرات الطلاب المعلمين في الذكاء الوجداني؛ من خلال برامج إعدادهم.

- **مشكلة البحث:**

منذ ما يقرب من خمسة عقود، كان المربون معنيين بمجال "التربية من أجل السلام"، وقد جادلوا بأن التعليم لديه مسئولية؛ لمعالجة القضايا ذات الصلة؛ من خلال التعليم في النظام المدرسي، وتدريب المعلمين، وتطوير البيداجوجية المرتبطة بأهداف السلام، و"التربية من أجل السلام"؛ كمفهوم موحد وشامل يسعى إلى تعزيز رؤية شاملة للتعليم (Castro & Galace, 2010).

وقد برزت "التربية من أجل السلام" في أنشطة تقدمها بعض منظمات المجتمع المدني؛ ولكن إجراء هذه الأنشطة لا يعكس تعليم السلام الشامل الذي يمكن أن يولد الثقافة السلمية.

كما أوضح التربويون بأن "التربية من أجل السلام" عمليات؛ لا محتوى تعلم، وأنها تربية حياتية تحقق الوجود الذاتي، والمجتمعي للمتعلمين (عبد العزيز، ٢٠١٨).

ونظرًا لأن المجتمعات تتوق إلى العيش السلمي، وتمثل البيئة الصفية السلمية جزءًا لا يتجزأ من ذلك المجتمع السلمي؛ فمن الضروري إعادة النظر في مدى تقديم برنامج إعداد المعلم لموضوعات ترسخ "التربية من أجل السلام"، وتسهم في تحسين أداء الطلاب المعلمين في ضوء فلسفة "التربية من أجل السلام".

وبرغم العناية العالمية بمجال "التربية من أجل السلام" الذي يعكسه تزايد عدد الدراسات في هذا المجال على مستوى العالم؛ فباستقراء واقع الدراسات العربية يتضح التحدي؛ من حيث نقص العدد، والتنوع (دعيم، ٢٠١٧)؛ فضلاً عن قلة اهتمام باحثي التربية العلمية بمجال "التربية من أجل السلام" (Vieyra & Edwards, 2021)؛ مما ينبغي معه الاستجابة إلى النداءات بأهمية التركيز في الأبحاث على "التربية من أجل السلام"؛ لما لها من دور مهم على مستوى الأفراد أنفسهم، وعلاقاتهم بالآخرين، وانعكاس ذلك بشكل مباشر على المجتمع.

ولتحقيق ذلك ينبغي إمعان النظر في البيئة الصفية، وكيفية إدارتها في ضوء "التربية من أجل السلام"؛ علمًا بأن الإدارة الصفية من أكثر التحديات التي تواجه الطلاب المعلمين (Arends, 2012)؛ وهذا ما أوضحته الدراسة الكشفية التي أجرتها الباحثة؛ للتعرف على مخاوف الطلاب معلمي البيولوجي تجاه التربية العملية، وذلك بإجراء مقابلة شخصية مع عينة من (٤٨) طالبًا معلمًا في الفرقة الثانية شعبة البيولوجي بكلية التربية– جامعة الإسكندرية، في العام الجامعي ٢٠١٧– ٢٠١٨، وأكدوا – من خلالها – أن هناك مخاوف،

وتحديات عديدة؛ أهمها: إدارة الصف، وكيفية التعامل مع الأنماط المختلفة للطلاب؛ وهذا يعكس أهمية مهارات إدارة الصف التي تؤثر– بالتبعية – في أدائهم التدريسي؛ ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Cansiz and Cansiz (2015).

فضلاً عن أن كثير من الطلاب المعلمين يميلون إلى استخدام النمط التسلطي في إدارة الصف؛ وهذا ما أكدته دراسة Sadik and Sadik (2014) التي هدفت إلى التعرف على أنماط إدارة الصف لدى ١٢٣٨ من الطلاب المعلمين في تخصصات مختلفة في كلية التربية، وتوصلت الدراسة إلى أن معظمهم يتمتعون بقدر عالٍ من النمط التسلطي.

ونظرًا لأهمية الذكاء الوجداني فقد أوصت دراسة Justice, Espinoza, Veitch, and Lin (2012)؛ بضرورة تدريب الطلاب المعلمين على الذكاء الوجداني، كما هدف عديد من الدراسات إلى تنميته لدى المعلمين –قبل الخدمة وأثناؤها – مثل: الغافري (٢٠٢٠)؛ Karimzadeh, Goodarzi and Rezaei Wurf and Croft–Piggin (2015); Chan (2008) ;(2012)، وكذلك أهمية الذكاء الوجداني في دعم إدارة الصف السلمي، والعلاقة الإيجابية بينهما (سيد، ٢٠١٥، حيادحين، ٢٠١٧).

وبرغم ذلك أشارت دراسة Jennings and Greenberg (2009) إلى ندرة تدريب الطلاب المعلمين على الذكاء الوجداني، كما أن هناك قصورًا في هذه البرامج عن إتاحة الفرص لتنمية مهارات إدارة الصف –(Freeman, Simonsen, Briere & MacSuga Gage, 2014; Flower, McKenna & Haring, 2017).

لذا عُني البحث الحالي بتنمية الذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الصف السلمي؛ من خلال البرنامج القائم على "التربية من أجل السلام".

ومحاولة للتصدي لمشكلة البحث فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن للبرنامج القائم على "التربية من أجل السلام" تنمية الأداء المعرفي ذي الصلة "بالتربية من أجل السلام"، والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الصف السلمي لدى الطلاب معلمي البيولوجي؟

وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما واقع "التربية من أجل السلام" لدى الطلاب معلمي البيولوجي بكلية التربية من وجهة نظرهم؟

٢- ما البرنامج المقترح القائم على "التربية من أجل السلام" للطلاب معلمي البيولوجي؟

٣- ما تأثير البرنامج المقترح القائم على "التربية من أجل السلام" في تنمية الأداء المعرفي ذي الصلة للطلاب معلمي البيولوجي؟

٤- ما تأثير البرنامج المقترح القائم على "التربية من أجل السلام" في تنمية الذكاء الوجداني للطلاب معلمي البيولوجي؟

٥- ما تأثير البرنامج المقترح القائم على "التربية من أجل السلام" في تنمية مهارات إدارة الصف السلمي للطلاب معلمي البيولوجي؟

- أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١ – تقصي واقع "التربية من أجل السلام" في برنامج إعداد معلمي البيولوجي بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ من وجهة نظر الطلاب معلمي البيولوجي.

٢ – تصميم برنامج للطلاب معلمي البيولوجي قائم على "التربية من أجل السلام".

٣ – تقصي تأثير البرنامج المقترح؛ في تنمية الأداء المعرفي ذي الصلة "بالتربية من أجل السلام" للطلاب معلمي البيولوجي.

٤ – تقصي تأثير البرنامج المقترح؛ في تنمية الذكاء الوجداني للطلاب معلمي البيولوجي.

٥ – تقصي تأثير البرنامج المقترح؛ في تنمية مهارات إدارة الصف السلمي للطلاب معلمي البيولوجي.

- فروض البحث:

يمكن صوغ الفروض على النحو الآتي:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α< ٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب معلمي البيولوجي في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الأداء المعرفي ذي الصلة "بالتربية من أجل السلام".

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α< ٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب معلمي البيولوجي في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لمقياس الذكاء الوجداني.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α< ٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب معلمي البيولوجي في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي.

- أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته؛ من كونه:

١- استجابة لتوصيات الدراسات، والمؤتمرات التي أكدت على أهمية "التربية من أجل السلام"، ودورها في إحداث تغيير في المجتمع، وكذلك أهمية تنمية الذكاء الوجداني، وإدارة الصف السلمي؛ لما له من تأثير على عمليتي: التعليم، والتعلم.

٢- قد يفيد الطلاب معلمي البيولوجي في اختيار الممارسات المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"؛ من خلال البرنامج المقدم في البحث.

٣- قد يفيد الطلاب معلمي البيولوجي في التعرف على كيفية إدارة الصف السلمي؛ مما يؤثر في تحسين أدائهم التدريسي.

٤- يقدم نموذجًا لبرنامج قائم على "التربية من أجل السلام"؛ للمسئولين عن إعداد برامج إعداد المعلمين، وبرامج التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة.

٥- قد يفيد المسئولين عن برامج إعداد المعلمين، والباحثين في توفير بعض الأدوات البحثية الممثلة في: الاستبانتين: المقيدة، والمفتوحة، واختبار الأداء المعرفي، ومقياس الذكاء الوجداني، وبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي.

- حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يأتي:

١- مجموعة من الطلاب معلمي البيولوجي بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الإسكندرية؛ طبقت عليهم الاستبانتين: المقيدة، والمفتوحة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٧– ٢٠١٨؛ للتعرف على واقع "التربية من أجل السلام"، وتحديد احتياجاتهم، واهتماماتهم فيما يتعلق "بالتربية من أجل السلام" من وجهة نظرهم.

٢- مجموعة من الطلاب معلمي البيولوجي بالفرقة الرابعة بكلية التربية، جامعة الإسكندرية؛ طبق عليهم البرنامج المقترح في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨–

٢٠١٩؛ لأنهم أوشكوا على التخرج؛ وفي استعدادهم لتوظيف ما اكتسبوه من معارف، ومهارات في مجال تدريس العلوم.

- منهجية البحث، وأدواته:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي عند إعداد البرنامج المقترح، وأدوات البحث، والمنهج التجريبي "التصميم ذي المجموعة الواحدة" بتطبيقين: قبلي، وبعدي؛ للكشف عن تأثير البرنامج القائم على "التربية من أجل السلام" في تنمية الأداء المعرفي، والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الصف السلمي، فضلاً عن المنهج النوعي في تحليل تصورات الطلاب معلمي البيولوجي؛ للتعرف على واقع "التربية من أجل السلام".

شمل البحث الحالي الأدوات الآتية:

١- استبانة مقيدة واستبانة مفتوحة؛ لتقصي واقع "التربية من أجل السلام". (إعداد الباحثة).

٢- اختبار؛ لقياس الأداء المعرفي. (إعداد الباحثة).

٣- مقياس الذكاء الوجداني . (Bar– on & Parker).

٤- بطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي. (إعداد الباحثة).

- مجموعة البحث:

تألفت مجموعة البحث من (٣١) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة البيولوجي الذين طبق عليهم الاستبانة المقيدة، و(٦٢) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة البيولوجي الذين طبق عليهم الاستبانة المفتوحة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧– ٢٠١٨، و(٢٥) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة البيولوجي؛ بكلية التربية– جامعة الإسكندرية في العام الجامعي ٢٠١٨– ٢٠١٩ الذين طبق عليهم البرنامج القائم على "التربية من أجل السلام".

- تحديد مصطلحات البحث:

"التربية من أجل السلام" Peace Education:

عرَّفتها الباحثة إجرائيًا بأنها: "عملية تعلم تحويلية transformative learning process تزود الطلاب المعلمين بالممارسات اللازمة لتحقيق السلام؛ من خلال نموذجها الموضوعي الذي ركز على التفكير الإيجابي، والتعاطف، والسلام الداخلي، والعيش معًا، واحترام كرامة الإنسان، وقوة الشخصية، والتفكير الناقد، وحل الصراع، والتواصل غير العنيف، وبناء المجتمع السلمي، والعناية بالكوكب (التنمية المستدامة)".

الأداء المعرفي Cognitive Performance:

عرفته الباحثة إجرائيًا بأنه: فهم الطلاب المعلمين للمعرفة المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"، وبيداجوجيتها، والنموذج الموضوعي "للتربية من أجل السلام"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب معلمي البيولوجي في اختبار الأداء المعرفي ذي الصلة.

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence:

عرَّفته الباحثة إجرائيًا بأنه: "مجموعة من القدرات غير المعرفية، والكفايات الممثلة في: الكفاية الشخصية، والاجتماعية، وإدارة الضغوط النفسية، والتكيفية، والمزاج الإيجابي العام، والانطباع الإيجابي كما حددها مقياس Bar–On & Parker؛ والتي تؤثر في قدرة الطلاب المعلمين على النجاح في التعايش مع متطلبات المهنة وضغوطها"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب معلمي البيولوجي في مقياس الذكاء الوجداني.

مهارات إدارة الصف السلمي Peaceable Classroom management Skills:

عرَّفتها الباحثة إجرائيًا بأنها: "قدرة الطلاب معلمي البيولوجي على ترتيب الصف وتنظيمه، وتهيئة البيئة الداعمة "للتربية من أجل السلام"، والمهارات التعليمية المتعلقة ببيداجوجية "التربية من أجل السلام"، والقيادة والتحفيز، والانضباط الصفي"؛ وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب معلمي البيولوجي في بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

خطة البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث؛ اتبعت الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الكتابات، والدراسات السابقة المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"، والذكاء الوجداني، وإدارة الصف السلمي.

٢- إعداد الاستبانة المقيدة، والمفتوحة؛ للتعرف على واقع "التربية من أجل السلام" من وجهة نظر الطلاب معلمي البيولوجي.

٣- بناء البرنامج المقترح القائم على "التربية من أجل السلام"؛ الممثل في: دليل القائم بالتدريس، ودليل الطالب المعلم.

٤- إعداد أدوات القياس، وضبطها علميًا.

٥- تطبيق أدوات القياس على الطلاب معلمي البيولوجي قبليًا.

٦- تطبيق البرنامج القائم على "التربية من أجل السلام" على الطلاب معلمي البيولوجي.

٧- تطبيق أدوات القياس على الطلاب معلمي البيولوجي بعديًا.

٨- رصد النتائج، ومعالجتها إحصائيًا، ومناقشتها.

٩- تقديم التوصيات، والمقترحات.

الإطار المعرفي، والدراسات السابقة:

نُظم الإطار المعرفي للبحث في أربعة محاور؛ شمل الأول: "التربية من أجل السلام"، وتضمن الثاني: الذكاء الوجداني، أما المحور الثالث: فتعلق بإدارة الصف السلمي، على حين تضمن الرابع: العلاقة بين "التربية من أجل السلام"، و الذكاء الوجداني، وإدارة الصف السلمي.

المحور الأول: "التربية من أجل السلام" Peace Education:

أولاً: مفهوم "التربية من أجل السلام"، ونشأتها:

Concept and History of Peace Education:

يمتلئ العالم الذي نحيا فيه بالإرهاب، والعنف، وانعدام الأمن، والتوتر؛ نتيجة للعالم المادي المليء بالفساد، والمنافسة، والبقاء للأصلح وما إلى ذلك.

وإدراكًا لمهمة الأمم المتحدة في إنقاذ الأجيال المقبلة من ويلات الحرب؛ وجهت الأنظار إلى الثقافة السلمية التي تتشكل – بدورها – بالقيم التي تمكنهم من المشاركة الفعالة في بناء مجتمع يسوده الإنسانية، والاستقلالية، والعدل، والرخاء، والتسامح، والتضامن، ونبذ العنف، وعالم أكثر سلامًا (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ١٩٩٨)؛ ولإرساء ثقافة السلام في المجتمع؛ ينبغي أن يكتسب كل فرد المعرفة، والاتجاهات، والقيم، والمهارات ذات الصلة "بالتربية من أجل السلام".

وخلال "التربية من أجل السلام" يبنى لدى الأفراد فهمًا تربويًّا لعالم أكثر عدالة، وسلمية (Wulf, 1999)، كما يتعلمون – خلالها – مهارات حل المشكلات، والتوافق (المواءمة)، والتفكير، ومهارات حل النزاع، وكذلك الاتجاهات؛ مثل: الحب، والاحترام، والتسامح، والتعاطف (Polat, Arslan, & Günçavdı, 2016).

وعرف الباحث الياباني أوكاموتو "التربية من أجل السلام"؛ بأنها: وضع تربوي، أو بيئي معين، يسعى فيه المتعلمون إلى اكتساب صفات التسامح؛ بحيث لا يلجأون بسهولة إلى العنف، ولا التعصب؛ بل يصيروا – بدلاً من ذلك – مبدعين (كسيمبول، ١٩٩٤).

وعرفت منظمة اليونيسيف "التربية من أجل السلام"؛ بأنها عملية لتعزيز المعارف، والمهارات والاتجاهات والقيم؛ لتغيير سلوكيات الأفراد بمختلف أعمارهم، ومنعهم من الصراع، والعنف، وحل النزاع سلميًا لخلق ظروف مواتية للسلام على المستويات المختلفة: الشخصي، والمجتمعي، والعالمي (Fountain, 1999).

وعرف Abebe, Gbesso and Nyawalo (2006) "التربية من أجل السلام"؛ بأنها: عملية تنمية المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، والسلوكيات، والقيم التي تمكن المتعلمين من تحديد فهم مصادر القضايا العالمية، والمحلية، والتعامل مع تلك القضايا بشكل إيجابي ومناسب، وحل النزاعات بطريقة غير عنيفة، وتحقيق العدالة، والعيش؛ وفقًا للمعايير العالمية لحقوق الإنسان، والمساواة؛ من خلال تقدير التنوع الثقافي، واحترام بعضنا، والحفاظ على كوكب الأرض.

وبتحليل التعريفات السابقة عرفت الباحثة "التربية من أجل السلام"؛ بأنها: العملية التي تؤكد كيفية تحقيق السلام الداخلي، والسلام مع الآخرين، والسلام مع الطبيعة لدى المتعلمين؛ من خلال إكسابهم المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي تمكنهم من تحقيق ذلك.

وميز Reardon (2000) بين "التربية عن السلام" Education about Peace، و"التربية من أجل السلام" Education for Peace؛ فالأول: يشير إلى اكتساب المعرفة حول العنف والسلام والآثار السلبية للحرب والعنف، بينما الثاني: يركز على تعلم المهارات الضرورية للعيش في سلام وتعزيز العمل لإيجاد بدائل سلمية؛ ويشمل تطوير المهارات لحل النزاعات بشكل بناء، والتواصل، والمشاركة الديموقراطية، وهذا البعد الذي يرتكز عليه البحث الحالي؛ حيث إنه يتعلق بالممارسات الصفية، وتوفير السياق المناسب لذلك.

وترتبط "التربية من أجل السلام" بمداخل مختلفة منها: التربية الدولية، وتعليم حقوق الإنسان، والتربية التنموية، والتربية البيئية؛ حيث رأى Harris (2004:16) أن تلك المداخل المختلفة يكمل بعضها بعضًا؛ فمثلاً عندما يعرض المعلم القلق إزاء تدمير غابات الأمازون قد يدرس عن حقوق السكان الأصليين المقيمين في تلك الغابات، وكذلك المشكلات المتعلقة بالفقر؛ مما تطلب من السكان اللجوء إلى قطع الأشجار؛ لتوفير احتياجاتهم، كما يمكن أن يشير المعلم إلى دور المنظمات غير الحكومية الدولية في نشر الوعي بهذه المشكلات.

والمتتبع لنشأة "التربية من أجل السلام" – كمفهوم رسمي – يجد أن جذورها تمتد منذ الحرب العالمية الثانية؛ بسبب الحرب الباردة، والخوف من الأسلحة النووية، وتبعه تغير فهم مفهوم السلام عبر التاريخ، وكذلك دوره، وأهميته في النظام التعليمي.

وعند مناقشة تطور "التربية من أجل السلام" ثمة بعض النقاط المهمة في التاريخ حددت أهدافها، وأفعالها؛ حيث جلبت نهاية الحرب العالمية الأولى (١٩١٤–١٩١٨) دعمًا قويًا للحاجة إلى التعاون الدولي، والمساعدة في إدراج هذه الأفكار في النظم التعليمية (UNESCO, 2007). وبعد أن انتهت الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩–١٩٤٥) بملايين من الضحايا، والاستخدام المخيف للأسلحة النووية ضد اليابان في هيروشيما، وناجازاكي في عام ١٩٤٥؛ تأسست الأمم المتحدة؛ "لإنقاذ أجيال من ويلات الحرب"؛ لإعادة تأكيد الإيمان بكرامة الإنسان وقيمته، والمساواة في الحقوق بين الرجال والنساء (United Nations, 2000).

ووضعت "التربية من أجل السلام"؛ كوسيلة لتحقيق تلك الأهداف، وفي عام ١٩٤٦ تأسست اليونسكو؛ كمظلة لمؤسسة الأمم المتحدة، وأعطيت دور التخطيط، وتنفيذ التغييرات

العامة في التعليم؛ وفق وجهات النظر السياسية العالمية للسلام، والدفاع (UNESCO, 2007).

ولقد أشار Knox Cubbon et al. (2011) إلى أنه بتتبع الفكر السابق في مجال "التربية من أجل السلام"؛ يتبين أنها تعود إلى كومينيوس Comenius، وإيراسموس Erasmus، وسقراط Socrates بينما بفحص كثير من الكتابات المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"؛ يتضح أنها تعزى – كممارسة في المدارس – إلى ثلاثة رواد من المفكرين؛ هم: ماريا مونتيسوري Maria Montessori، وجون ديوي John Dewey، وبولو فرير Paulo Freire.

فقد سعت مونتيسوري Montessori – في عملها – إلى تعزيز السلام على المستويات الثلاثة: الفرد، والمجتمع، والعالم؛ حيث يتعلق المستوى الفردي بالوعي المتمركز حول الشخص؛ على حين يشير المستوى المجتمعي إلى العلاقات الشخصية، ويتعلق المستوى العالمي بالثقافة، والبيئة، والوعي على مستوى التفاعل بين الدول.

وعلى الجانب الآخر، أكد ديوي Dewey على "التربية من أجل السلام"؛ من خلال عمله في العلاقات المتبادلة بين التعليم والديموقراطية، مع الإشارة إلى أن أحد أدوار التعليم يتمثل في تعزيز المواطنة النشطة؛ من خلال تشجيع زيادة مشاركة المتعلم في عمليات الديموقراطية.

أما بالنسبة لبولو فرير Paulo Freire؛ فكان له تأثير في بيداجوجية "التربية من أجل السلام"، و"التربية من أجل السلام"؛ كممارسة تحويلية، وقد أسهمت أفكاره في تحسين العلاقة بين المعلم وطلابه، واستخدام "التربية من أجل السلام"؛ كأداة للتغيير المجتمعي؛ حيث إن لفلسفة Freire تضمينات مهمة لكل من: الصف الدراسي، والمجتمع.

ويضاف إلى هؤلاء المفكرين –أيضًا– مدارس عديدة أسهمت – بشكل فعال – في تنمية "التربية من أجل السلام"؛ فعُرف John Galtung بإسهاماته في هذا المجال؛ حيث قدم إطارًا عن السلام الإيجابي والسلبي، وتعد Elise Boulding من المفكرين المؤثرين في تأكيد "التربية من أجل السلام" للدمج بين فكِّر عالميًّا، وطبِّق محليًّا thinking globally and acting locally، كما أن Birgit Brock–Utne له تأثير كبير في "التربية من أجل السلام"؛ عن طريق تأكيد المنظور النسائي feminist prespective، وغيرهم من مفكري

"التربية من أجل السلام"؛ مثل: (Ian Harris, Herbert Read, Betty Reardon and Jane Addams).

(Knox Cubbon et al., 2011).

وتأكيدًا لأهمية "التربية من أجل السلام"؛ فقد أوردت منظمة اليونسكو "أربعة أركان للتربية" في تقرير اللجنة الدولية للتعليم للقرن الحادي والعشرين؛ برئاسة جاك ديلورز Jacques Delors (UNESCO, 1996)، وسلطت هذه الأركان الضوء على اتساع، وعمق رؤية اليونسكو للتعليم داخل المدرسة وخارجها، كما أشارت إلى تنظيم التعليم حول أربعة أنواع أساسية من التعلم طوال حياة الإنسان: تعلم المعرفة، وتعلم العمل، وتعلم العيش معًا، وتعلم أن تكون. وبرغم أنها يمكن تعريفها بشكل منفصل؛ فهي تشكل كلاً متكاملًا، ويجب أن تكون ممثلة في اللقاءات التربوية، والمناهج ككل (Scatolini 2010, Apóstolo).

ويتعلق الركن الخاص بالتعلم للعيش معًا Learning to live together بمبادئ "التربية من أجل السلام"، ويشير "تعلم العيش معًا" إلى تطوير فهم الآخرين؛ من خلال الحوار الذي يؤدي إلى التعاطف والاحترام والتقدير. كما يتعلق –أيضًا– بالاعتراف بترابطنا المتنامي، وبشأن تشارك الخبرات، وتنفيذ المشروعات المشتركة، ومستقبلنا المشترك؛ ومن ثم نتمكن من إدارة النزاعات المحتومة بطريقة سلمية.

وعلى المستوى المحلي، بذلت اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو جهدًا كبيرًا؛ لغرس مفاهيم السلام، واحترام حقوق الإنسان؛ بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم؛ لتحقيق التفاهم، والسلام، ويمكن الاستدلال على ذلك؛ من خلال الجهود المبذولة في عقد ورش عمل، وعقد المؤتمرات، والندوات، وكذلك تنظيم رحلات للطلاب بالخارج، وتأسيس أندية اليونسكو؛ لغرس مفاهيم السلام، وإدراج قيم التسامح في عقول الشباب (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦).

ولكن يلاحَظ تركيز هذه المبادرات على الأنشطة اللاصفية؛ وعدم إعطاء أهمية للعنصر الأساس الذي يمكنه أن يعطي حياة لتلك المبادئ، ويضعها موضع التنفيذ؛ وهو المعلم؛ من خلال تفاعلاته مع طلابه في خلق البيئة الصفية السلمية.

ثانيًا: النظريات التي تستند إليها "التربية من أجل السلام":

Theories based Peace Education:

عرض Johnson and Johnson (2010) النظريات التي تستند إليها "التربية من أجل السلام"؛ وركزت – أساسًا – على العلاقات بين الأفراد، والصراعات، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

أ- نظرية الترابط الاجتماعي: Social Interdependence Theory وترتكز على التعاون، والمنافسة؛ حيث أوضحت أن ثمة نوعين من الترابط الاجتماعي؛ أحدهما: إيجابي (التعاون)، والآخر: سلبي (المنافسة)؛ ويحدث الترابط الإيجابي عندما يرى الأفراد أنه يمكنهم الوصول إلى أهدافهم؛ من خلال التعاون مع الآخرين؛ ومن ثم تعزيز جهود بعضهم؛ لتحقيق الأهداف، أما الترابط السلبي؛ فيحدث عندما يرى الأفراد أنه يمكنهم الحصول على أهدافهم؛ من خلال التنافس مع الآخرين؛ ومن ثم قد ينشأ عن التنافس عرقلة جهود بعضهم؛ لتحقيق الأهداف. وعليه فإنه لخلق السلام، والحفاظ عليه؛ ينبغي أن يسيطر الترابط الاجتماعي الإيجابي على العلاقات بين الأطراف المعنية.

ب- نظرية الجدل البنّاء: Constructive Controversy Theory تكمن وراء الخطاب السياسي، وحل المشكلات إبداعيًّا. ويحدث الجدل عندما تتعارض أفكار شخص، أو آراؤه، أو معلوماته، أو نظرياته، أو استنتاجاته؛ مع أفكار شخص آخر، ويسعى الاثنان للوصول إلى اتفاق، ويتم حل الخلافات؛ من خلال الانخراط فيما أطلق عليه أرسطو: الخطاب المتعمد؛ أي: مناقشة ميزات، وعيوب الإجراءات المقترحة لتجميع الحلول الجديدة؛ أي: حل المشكلات إبداعيًّا.

ج- نظرية التفاوض التكاملية: Integrative Negotiations Theory المبنية على حل تضارب المصالح؛ لتعظيم فائدة المكسب المشترك، والمتبادل. والتفاوض عملية يشارك فيها الأشخاص الذين لديهم مصالح مشتركة، ويعارضونها، ويريدون التوصل إلى اتفاق. وثمة طريقتان للتفاوض؛ الأولى: التوزيعي distributive؛ حيث يكون الهدف هو جعل الاتفاق أكثر ملاءمة للذات منه للمفاوضين الآخرين، والثانية: المتكامل integrative يكون الهدف هو إبرام اتفاق يفيد الجميع، وعندما يتعذر على الأفراد

التفاوض على حل لصراعهم، قد يطلبون المساعدة من الوسيط؛ وهو شخص محايد يساعد شخصين أو أكثر في حل نزاعهم عادة؛ من خلال التفاوض على اتفاق متكامل.

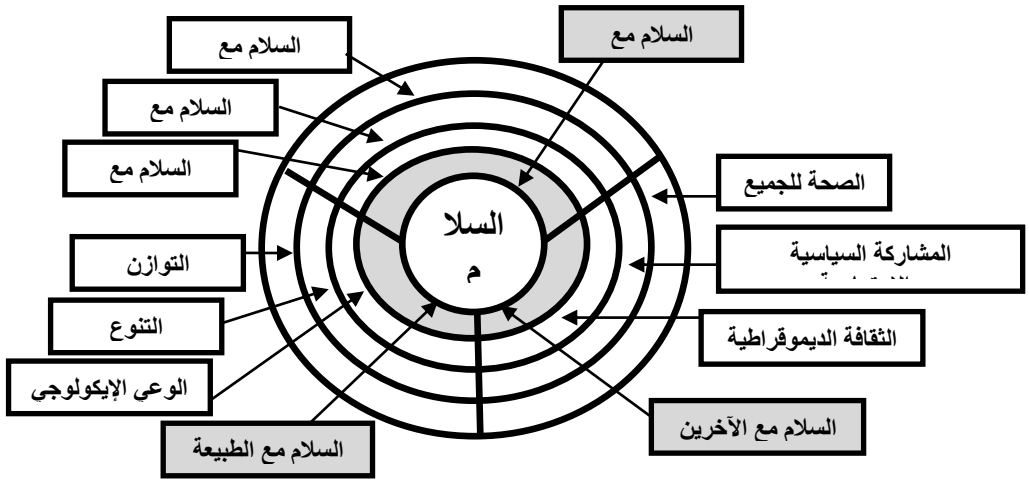
ثالثًا: نماذج "التربية من أجل السلام" Models of Peace Education:

تعددت نماذج "التربية من أجل السلام"؛ والتي أكدت – في مجملها – على المفاتيح الرئيسة "للتربية من أجل السلام"؛ ومنها:

أ– النموذج المتكامل Integral Model:

طور هذا النموذج؛ من خلال الجامعة للسلام، وحكومات أمريكا الوسطى University for Peace and Central American Governments في أثناء المرحلة الأولى لبرنامج ثقافة السلام، والديموقراطية من العام ١٩٩٤ إلى ١٩٩٦. ويأخذ هذا النموذج شكل الماندلا، ويتمركز حول الفرد؛ لكونه يدمج سياقات السلام مع الذات، ومع الآخرين، ومع الطبيعة؛ في المستويات: الخلقية، والوجدانية، والإجرائية.

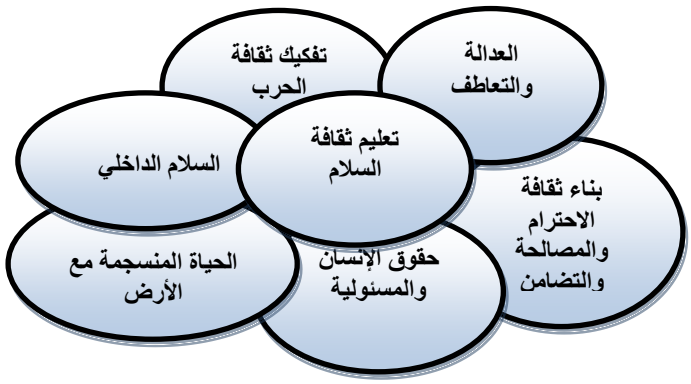
وبالنظر إلى الشكل (١) الذي يوضح النموذج المتكامل؛ يلاحَظ أنه يؤكد على أهمية السلام الشخصي، أو السلام مع النفس؛ وما يشمله من السلام مع الجسم، والقلب، والذهن؛ على حين يتضمن السلام مع الآخرين؛ الصحة للجميع، والمشاركة السياسية، والاجتماعية، والثقافة الديموقراطية، فضلاً عن السلام مع الطبيعة الذي يشمل التوازن الطبيعي، والتنوع البيولوجي، والوعي الإيكولوجي، وينفرد هذا النموذج بالبعد الصحي Brenes–Castro, (2004).



شكل (١):
النموذج المتكامل "للتربية من أجل السلام".
(Brenes-Castro, 2004)

ب– النموذج الكلي Holistic model:

قدم هذا النموذج من قبل (2002) Toh and Cawagas؛ على شكل زهرة؛ لذلك يسمى –أحيانًا– بنموذج الزهرة Flower Model؛ كما يوضحه الشكل (٢)؛ حيث يوجد في مركزه تعليم ثقافة السلام، ويتكون من ست بتلات: (١) تفكيك ثقافة الحرب Dismantling the Culture of War (٢) حقوق الإنسان، والمسئوليات Human Rights and Responsibilities (٣) العدالة والتعاطف Justice and Compassion (٤) بناء ثقافة الاحترام، والمصالحة، والتضامن respect, Reconciliation and Solidarity Building Cultural (٥) الحياة المنسجمة مع الأرض Living in Harmony with the Earth؛ وهذا البعد يتشابه مع النموذج المتكامل الذي يؤكد على السلام البيئي (٦) السلام الداخلي، أو الشخصي Peace Cultivating Inner.



شكل (٢):
النموذج الكلي "للتربية من أجل السلام".
(Toh & Cawagas, 2002)

ج - النموذج الموضوعي Thematic model:

قدمت منظمة اليونسكو UNESCO (2005) في دليل "التربية من أجل السلام"، وإعداد المعلم النموذج الموضوعي "للتربية من أجل السلام"؛ تضمن عشرة موضوعات رئيسة، تستوعب قيم السلام في السياق العالمي، كما يبرز النموذج الخصائص الأساسية للشخص المسالم الذي نود أن نشهده في الأجيال القادمة:

١- فكِّر إيجابيًّا Think positively: ويهدف إلى تطوير عقلية إيجابية لدى الفرد، وهو السمة الأولى للشخص المسالم، وينطوي على بناء مفهوم الذات الإيجابي، وحينما يمتلك الفرد النظرة الإيجابية فإن ذلك يساعده في تقدير ذاته، وتقدير الحياة بكل أشكالها؛ مما يبني – أيضًا – الاتجاهات نحو قبول الآخر، وتقديره.

٢- كن عطوفًا، ولا تؤذ Be compassion and Do no harm: وهي محاولة غرس صفات التعاطف؛ مثل: المحبة، واللطف، والود... وغيرها من الصفات اللازمة؛ لمواجهة العنف في المجتمع.

٣- اكتشف السلام الداخلي Discover inner peace: الذي يختص بحل الصراع النفسي الخاص بالفرد ذاته، ومشكلاته؛ ليصل إلى مستوى من السلام الداخلي، وثمة طرائق لفهم الذات، وعملية التفكير، والسيطرة على العواطف؛ كالغضب، وكذلك فن التهدئة؛ من خلال مناقشة الذهن.

٤– تعلم العيش معًا Learn to live together: الحاجة إلى تعلم العيش معًا في عالم تزايد فيه استقطاب البشر، وكذلك تعلم العمل بانسجام في مجموعات مع الآخرين، ويشمل ذلك موضوعات فرعية؛ كالمشاركة، وبناء الثقة، والمساعدة المتبادلة، وتحمل المسئولية، والقيادة. ويمكن – من خلال التعلم التعاوني – تقليل الاتجاهات التنافسية الأنانية لدى المتعلمين.

٥– احترِم كرامة الإنسان Respect Human Dignity: يستند موضوع احترام الكرامة الإنسانية إلى مفاهيم حقوق الإنسان، والواجبات، والعدالة، ومحاولة تنمية الوعي؛ بأن يعرف الفرد حقوقه وحقوق الآخرين، ويحترمها.

٦– كن شخصيتك الحقيقية Be true self: بمعنى أن قوة شخصيتك في كونك صادقًا، ومباشرًا في التعبير عن مشاعرك وأفكارك واحتياجاتك، والقدرة على التفاعل الاجتماعي الفعال.

٧– فكِّر نقديًّا Think critically: وهي مهارة ذهنية مهمة لحل المشكلات، وتعد سمة من سمات المواطن في المجتمعات الديموقراطية، وينطوي التفكير الناقد على التحليل والتركيب، والنظر إلى أي مشكلة نظرة شمولية لجميع جوانبها، والبحث عن البدائل، والتفكير المنطقي.

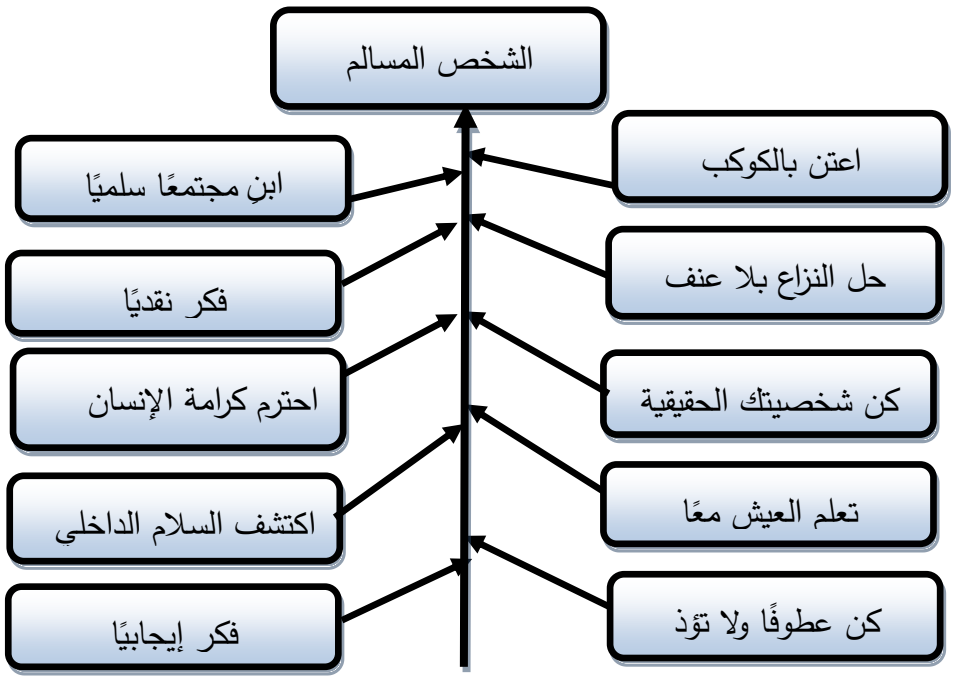
٨– حِل الصراع بلا عنف Resolve conflict non– violently: ويمثل ذلك المكون الأساس "للتربية من أجل السلام"، ومن المهارات الضرورية لحل الصراع؛ مثل: تحليل الصراع، والتفاوض، والإصغاء النشط، والوساطة، والابداع، وحل المشكلات، والبحث عن حلول بديلة.

٩– ابنِ مجتمعًا سلميًّا Build peace community: يزود الفرد بفرص لعرض الحقائق الاجتماعية، وفهم مشكلات الآخرين، والعمل معهم، ويمكن للمدرسة تحقيق ذلك من خلال تنظيم مشروعات تهدف إلى بناء مجتمع سلمي.

١٠– اعتنِ بالكوكب Care for the planet: تعد الاتجاهات نحو العناية بالكوكب قضية تربوية عالمية، تتطلب تكاتف الجميع؛ لما له من تأثير مباشر في مصير البشرية، ويندرج تحت هذا الموضوع أنشطة متنوعة، ومشروعات، وتكليفات تنظمها المدرسة.

ويلاحظ من هذا النموذج تأكيده على مهارات القرن الحادي والعشرين منها: التواصل، والتفاوض، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والمسئولية المجتمعية، وغيرها.

ويمكن تمثيل النموذج الموضوعي في الشكل (٣) على النحو الآتي:

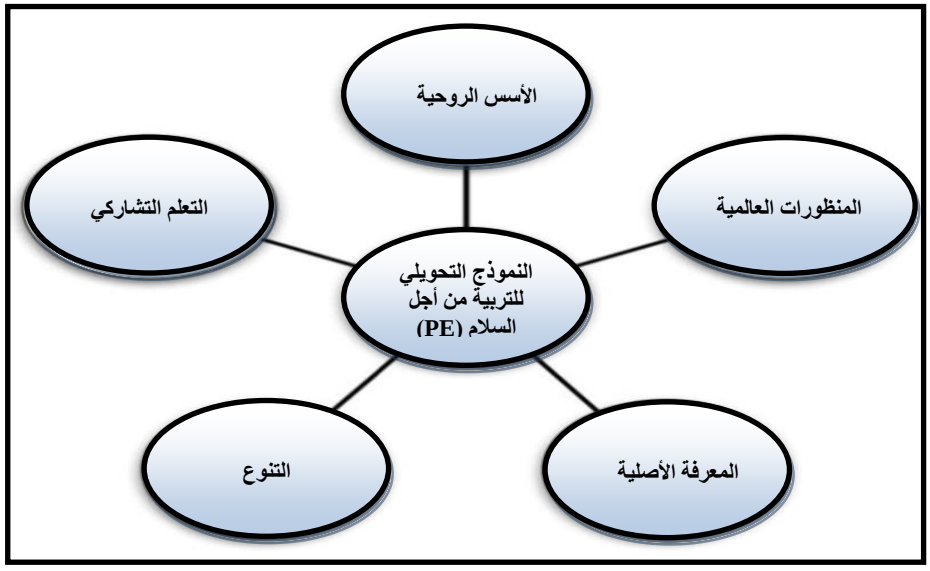


شكل (٣):
النموذج الموضوعي "للتربية من أجل السلام".
(UNESCO, 2005)

د - النموذج التحويلي "للتربية من أجل السلام": Transformative Model

طرح (2008) Turay and English نموذجًا جديدًا "للتربية من أجل السلام" TMPE – كما يمثله الشكل رقم (٤) – ويتضمن خمسة عناصر أساسية: (١) التنوع Diversity: الذي يتضمن قيم الاحترام، والحوار العالمي، ودمج المشاركين في عمليات التأمل الذاتي النقدي، (٢) التعلم التشاركي Participatory Learning: المبدأ المرشد للتعلم التشاركي؛ هو: أن يعي المتعلمون ما يحتاجون تعلمه، وكيفية تعلمه، كما يتطلب التحول لكل من: المعلم والمتعلم، وكذلك قيمهم، وخلال عملية التعلم يحددون المشكلة،

ويحللون أسبابها الجذرية، ويرون القضية من وجهات نظر مختلفة، ويستخدمون البدائل الاستراتيجية؛ لمواجهة الأسباب الجذرية؛ مما يسهم في التحرك نحو الحلول، (٣) المنظورات العالمية Globalized Prespectives: التي تتطلب من المعلم والمتعلمين التفاوض بين العالمية، والمحلية مع التركيز على المجالات الاقتصادية، والثقافية الاجتماعية، وينبغي على المعلمين إتاحة القدرة على العمل عبر الثقافات المتعددة، (٤) المعرفة الأصلية Indigenous Knowing: فمن الجوانب المهمة الاعتراف بأن يكون لدى المشاركين طلاقة في لغات السكان الأصليين، وأساليب الحياة، وأن يكون النموذج التحويلي مرتبطًا بسياق المشاركين، (٥) الأسس الروحية Spiritual Underprinnings: تعني الروحانية – في هذا السياق – البحث عن معنى الحياة، وثمة عديد من البشر لديهم معتقدات، وقيم لكيفية التعامل مع الصراع؛ وهذا يحتاج مشاركة تلك الأفكار لكيفية التعليم عن السلام؛ وعليه ينبغي أن يمتد السلام عبر التعليم بأكمله؛ الفصل الدراسي، والتفاعلات، والعلاقات.



شكل (٤):
النموذج التحويلي "للتربية من أجل السلام".
(Turay and English, 2008)

وبنظرة مدققة للنماذج التي عرضت آنفًا؛ يلاحَظ أن النموذج الموضوعي أكثر النماذج ملاءمة لأهداف البحث الحالي؛ لكونه يتضمن البعد الخاص بمهارات الذكاء الوجداني كالتعاطف، وفهم الذات، والعيش معًا، والإيجابية، وإدارة الضغوط، وكذلك البعد المتعلق بإدارة الصف كالصراع وكيفية التعامل معه في الصف وغيرها من المهارات الفرعية التي يركز عليها هذا النموذج؛ لذلك اعتمدت الباحثة عليه في بناء البرنامج القائم على "التربية من أجل السلام".

رابعًا: برامج إعداد المعلم، و"التربية من أجل السلام":

Teacher Education and Peace Education:

أقر كلٌّ من: Srinivasan (2009:2); Wiggins (2011:230) أن "التربية من أجل السلام" الفعالة تتطلب إعدادًا جيدًا للمعلمين، وإصلاحًا للمناهج الدراسية، وبيئات صف داعمة، ودعمًا إداريًّا، ومجتمعيًّا. ويأتي دور المعلمين في مركز أي تطور ناجح للمدرسة (Reardon, 2001)؛ فالمعلم يحتل موقعًا مركزيًّا في التنفيذ الفعال لفلسفة "التربية من أجل السلام"؛ بمعنى أن البذور التي يزرعها المعلم في المشروعات التعليمية الرسمية، وغير الرسمية تنبت وتنتشر في الساحة غير الرسمية؛ وأشار Akudolu (2010) بأن التنفيذ الفعال "للتربية من أجل السلام" – كما يوضحه المرشد الرئيس في تنفيذها – يتطلب أن يكون المعلم قادرًا على:

- دمج عناصر "التربية من أجل السلام" بشكل مناسب في جميع أنشطة التعلم.
- استخدم مزيد من الأفعال أكثر من الكلمات؛ لقيادة المتعلمين عبر مسارات اللاعنف.
- السعي لتعزيز قيم اللاعنف؛ من خلال إظهار الشعور بالمسؤولية، والتعاون، والإبداع، والتفاهم، والتضامن في المساعي الشخصية، والمهنية داخل المدرسة، وخارجها.
- استخدام التعلم التعاوني، والألعاب التعاونية، وحل المشكلات إبداعيًّا، وغيرها من استراتيجيات التعلم التشاركي.
- استخدم الاستراتيجيات المناسبة لطبيعة المتعلم؛ لتوجيه المتعلمين في إكسابهم مهارات محبة السلام، وصنعه، وتأكيده.
- خلق مناخ تعليمي يركز على المتعلم؛ باستخدام استراتيجيات التعليم المناسبة.
- اعتماد مواقف صديقة للبيئة.

- إظهار المعرفة بالأبعاد الآتية لتعليم ثقافة السلام: (التفاهم المتبادل– السلام واللاعنف– حقوق الإنسان– الديموقراطية– التسامح– التنوع الثقافي واللغوي– المواطنة النشطة).
- إظهار الاستعداد للانخراط في التطوير المهني مدى الحياة.
- إظهار مهارات الرعاية، والتعاطف، والتسامح، والديموقراطية، وحل النزاعات في التعامل مع المتعلمين، والزملاء، وأولياء الأمور، وأصحاب المصلحة في التعليم.
- مساعدة المتعلمين في الانخراط في حرية التعبير عن النفس؛ حتى يتمكنوا – في أثناء الاستماع إلى بعضهم – من إدراك أفعالهم، وتقييمها.

ولإعداد المعلم للقيام بهذه الأدوار؛ فمن الضروري تضمين أبعاد "التربية من أجل السلام" في برنامج إعداد المعلم كما يوضحها الشكل (٥):

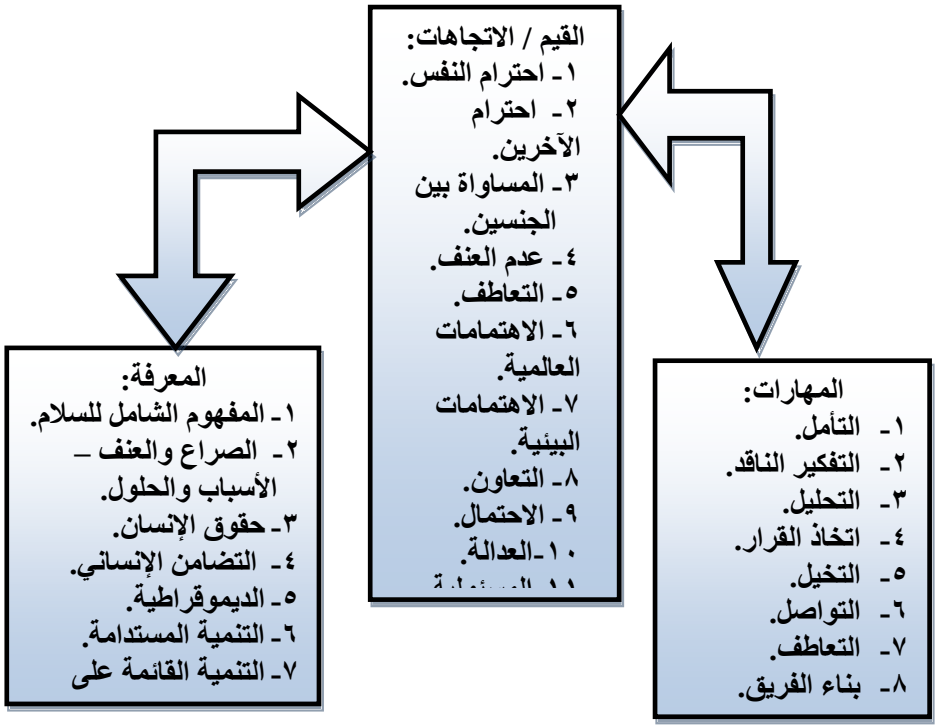
Peace Education Dimention أبعاد "التربية من أجل السلام"	Basic Elements العناصر الأساسية
Knowledge المعرفة	السلام، والعدالة، وحقوق الإنسان، والمشاركة المدنية، ومحو الأمية العاطفية، وغيرها.
Values and Attitudes القيم والاتجاهات	التسامح، والعدالة الاجتماعية، والسلام، والعدل، والتعاون، والتضامن، والمواطنة الفعالة، والمساواة بين الجنسين، والوعي الذاتي، وحل النزاعات بلا عنف، وتعزيز البيئة المستدامة، واحترام الإنسان الحياة، وغيرها.
Skills المهارات	الإصغاء النشط، وفهم أوجه التشابه والاختلاف، والتعاون، والوساطة، والتعاطف، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الذاتي، واحترام الذات، وغيرها.

ويتفق ذلك مع أبعاد برامج "التربية من أجل السلام" التي قدمتها اليونيسف مصر UNICEF Egypt (1995)، والتي صنفتها إلى أبعاد معرفية، ومهارية، ووجدانية؛ حيث تشمل المعرفية: وصف المعايير السائدة بين الجنسين، والتحيزات، والقوالب النمطية، أما المهارية فتتضمن: مهارات التواصل، والاصغاء النشط، وإعادة صوغ المفاهيم، والابداع، أما الوجدانية فتشمل: الرغبة في اتخاذ القرار، وتحديد الخيارات في مواجهة الصراع، والتعبير برضا عن الموقف الذي تم اتخاذه، وتحقيق الأهداف المرغوبة.

ويمكن تمثيل المعارف، والمهارات، والقيم والاتجاهات المرتبطة "بالتربية من أجل السلام" كما حددها Castro and Galace (2010) في الشكل (٦) الآتي:

شكل (٥):

أبعاد "التربية من أجل السلام"، والعناصر الأساسية لكل بعد.



شكل (٦):
الأبعاد المعرفية، والمهارية، والوجدانية "للتربية من أجل السلام".
(Castro & Galace, 2010).

وبتحليل البنية المعرفية، والمهارية، والوجدانية "للتربية من أجل السلام"؛ نستنتج أن مفهوم "التربية من أجل السلام" عملية تحويلية من البيداجوجية التقليدية التي تركز على التعلم عن، أو التعلم لأجل Learning about or learning for؛ إلى المدخل الموجه بالتركيز على استيعاب المعرفة وهو ما يسمى بالتعلم إلى learning to؛ وهو التعلم الحقيقي المرتبط "بالتربية من أجل السلام" الممثلة في تعلم المعرفة السلمية، والمهارات المتطلبة، وكذلك عمليات التأمل في أثناء التعلم، وبعده (McLeod & Reynolds, 2010).

ومن المقررات التي أوضحتها اليونسكو (2005) UNESCO في دليل "التربية من أجل السلام" وإعداد المعلم – والتي من شأنها توفير السياق المناسب لتأكيد مبادئ "التربية من أجل السلام" – مقرر طرائق التدريس؛ وألقت الضوء على أن من النتائج التي تترتب على تضمين هذا المقرر طرائق تدريسية معتمدة على المعلم؛ عدم السماح للطلاب بالتعبير عن هويتهم الفردية لوصفها الأكثر استبدادًا؛ ليس ذلك فحسب؛ ولكن أحيانًا التحكم في الإبداع، والتفكير المتباين، وإحباطهما؛ بواسطة المعلم؛ مما يعد شكلاً من أشكال العنف ضد الكرامة، والحرية الفردية.

بينما يتغير السيناريو عندما يتضمن المقرر طرائق تدريس تدعم المدخل البنائي؛ وفيها يكون المعلم بمثابة البستاني الذي يرعى النباتات في أثناء نموها، وينتهج طرائق محورها المتعلم؛ كالتعلم التعاوني، والمشروعات القائمة على المشكلة، وبحوث الفعل، وحل المشكلات، والاستكشاف، وغيرها، وخلالها يتعاون الطلاب مع بعضهم؛ مما يحفز التعلم المتبادل. وينبغي للمعلم خلال استخدام تلك الطرائق الانتباه إلى قيم الديموقراطية المدمجة في طرائق التدريس التشاركية؛ مقارنة بقيم الاستبداد المتبعة في طرائق التدريس المباشر التقليدية.

وركزت – كذلك – على مقرر التربية العملية الذي يُمكن الطلاب من تطبيق المعرفة النظرية التي اكتسبوها؛ فبمجرد بناء ثقة الطلاب في أنفسهم، وإنشاء علاقة مع المتعلمين؛ يمكنهم تحقيق "التربية من أجل السلام"؛ من خلال:

- تحديد الرسائل المتعلقة بالسلام فيما يخططون للتدريس، وتأكيدها في أثناء التدريس.
- البحث عن أي صراع بين الطلاب داخل الصف، ومساعدتهم في حلها.
- تنظيم الأنشطة المتعلقة بالسلام جنبًا إلى جنب مع طلابهم.

ويتضح مما سبق أن تضمين "التربية من أجل السلام" في برامج إعداد المعلم ليست مقصورة على مقرر بعينه؛ لتعليم مبادئها، ومهاراتها، وقيمها؛ ولكنها تتخلل المقررات الدراسية المختلفة؛ ومنها مقررا: طرائق التدريس، والتربية العملية اللذان يوفران السياق المناسب لذلك.

وبالنظر إلى المجال البحثي؛ نجد بعض الدراسات اقترحت دمج "التربية من أجل السلام" في برنامج إعداد المعلم؛ منها: دراسة Hamman (2017) التي أكدت أهمية إدراج "التربية من أجل السلام" في برامج إعداد المعلمين؛ كوسيلة لإعادة السلام، والوحدة في المجتمع، وتضمنت الدراسة مناقشة مفهوم إعداد المعلمين و"التربية من أجل السلام"، ومنهج "التربية من أجل السلام"، وعناصرها، وإدراجها في التعليم، وتحديات إدراجها، وكيفية التغلب على التحديات المحددة، واتفقت معها دراسة Ahmed (2020) التي أشارت إلى ضرورة دمج "التربية من أجل السلام" في برنامج إعداد المعلم.

وأما عن دراسة Makoni (2015) فأكدت على ضرورة تطوير برنامج "للتربية من أجل السلام" للطلاب المعلمين، واستخدام استراتيجية لبناء سلام إيجابي، وتوصلت الدراسة إلى: (١) غياب السلام الإيجابي في زيمبابوي، (٢) عدم تقديم كليات إعداد المعلمين مقررات في "التربية من أجل السلام"، (٣) تعليم السلام قابل للتنفيذ في كليات إعداد المعلمين، و(٤) لمديري الكليات والمحاضرين والطلاب المعلمين وواضعي السياسات وصانعي البرامج أدوار مهمة يؤدونها في مبادرات "التربية من أجل السلام"، وأوصت الدراسة بضرورة إدخال "التربية من أجل السلام" في برامج إعداد المعلمين؛ لإنشاء بنية تحتية للسلام الإيجابي في صفوفهم الدراسية في المستقبل، ومجتمع زمبابوي ككل.

ولم تقتصر الدراسات – في هذا المجال – على أهمية تضمين "التربية من أجل السلام" في برنامج إعداد المعلم فحسب؛ ولكن أيضًا ضرورة تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وحديثي التخرج على "التربية من أجل السلام"؛ منها دراسة Bjerstedt (1994) التي أجريت؛ للتعرف على آراء أعضاء لجنة "التربية من أجل السلام" (PEC) Peace Education Commission بشأن تدريب المعلمين فيما يتعلق "بالتربية من أجل السلام"، وأكدت النتائج على قلة برامج "التربية من أجل السلام" المقدمة لتدريب المعلمين؛ وأوصت بضرورة التدرج في التدريب المتعلق "بالتربية من أجل السلام" لكل من: المعلمين حديثي

التخرج والمعلمين في أثناء الخدمة، كما قدمت أفكارًا بشأن كيفية الترويج لفكرة تدريب المعلمين على "التربية من أجل السلام".

وفي نفس السياق أكدت دراسة القحطاني، الزامل (٢٠١٥) ضرورة تأهيل المعلم؛ لتدريب طلابه على إدارة الحوار، وتفعيل دور المعلم في غرس قيم التعاون، والتسامح كأحد مفاهيم السلام؛ بما يتسق مع الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم العالمي الذي يتصف بالتفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى، والتعايش، والتسامح مع الآخرين.

خامسًا: تقييم تصورات الطلاب المعلمين عن "التربية من أجل السلام":

Perceptions of Student Teacher about Peace Education

كخطوة استباقية لتطوير برنامج إعداد المعلم؛ فيما يتعلق "بالتربية من أجل السلام"؛ لابد من تحديد واقع "التربية من أجل السلام" لدى المعلمين؛ وهذا ما أجرته دراسة Demir (2011) التي فحصت آراء معلمي الصف في تركيا في الجوانب المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"؛ كمفهومها، والمشكلات، والتوقعات، والمقترحات ذات الصلة، وصممت الدراسة؛ وفقًا لمنهجية البحث النوعي، وكشفت النتائج أن المعلمين المشاركين لديهم تعريفات مماثلة ليس فيما يتعلق بالسلام العالمي ولا الوطني فحسب؛ بل السلام الفردي أيضًا. كما أن نظام التعليم الموجه نحو الاختبار قد تسبب في عدم قدرة المؤسسات التعليمية على الوفاء بواجباتها، ومسؤولياتها المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"، علاوة على ذلك، كشفت الدراسة عن المستوى المنخفض للمعلمين في الوعي، والمعرفة، والمهارات المتعلقة "بالتربية من أجل السلام".

ودراسة Mishra (2011) الاستكشافية التي طبقت على الطلاب المعلمين؛ للتعرف على واقع "التربية من أجل السلام"؛ لبناء ثقافة السلام، ودور مقرر الفلسفة في دعم "التربية من أجل السلام"، ودرست أيضًا وعي الطلاب بها في مرحلة البكالوريوس، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة استناد أي مقرر في برنامج إعداد المعلم إلى تعزيز "التربية من أجل السلام"؛ كأداة تعلم فعالة.

وهدفت دراسة Rubagiza, Umutoni and Kaleeba (2016) إلى فهم دور المعلمين في بناء السلام، والتماسك الاجتماعي في سياقات ما بعد الصراع في رواندا وجنوب أفريقيا، واستخدمت المقابلات شبه المقننة، ومناقشات مجموعة التركيز، والاستبانات،

وملاحظات الصفوف الدراسية؛ لجمع البيانات، وتوصلت إلى عدد من التحديات لبناء السلام المستدام والتماسك الاجتماعي؛ منها: العوامل المترابطة التي تتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين، وإدارة المعلم، والبيئة المدرسية.

وركزت دراسة Pendon (2016) على تقصي مدى وعي الطلاب المعلمين بالمعرفة المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"، ومهاراتها، وقيمها، واتجاهاتها، وطبقت في فرجينيا على ٨٠ من الطلاب المعلمين؛ باستخدام استبانة مقتبسة من Castro and Galace (2010)، وأكدت أهمية اطلاع الطلاب على مخططات "التربية من أجل السلام"؛ لأنها نقطة تحول في المجتمع العالمي.

وحدد Polat et al. (2016) خصائص المعلمين الذين يعلمون "بالتربية من أجل السلام"؛ اعتمادًا على وجهة نظر الطلاب المعلمين الذين شاركوا في برنامج قائم على "التربية من أجل السلام"، وأظهرت نتائج الدراسة ضرورة امتلاك المعلمين المعرفة النظرية، والمفاهيمية بشأن "التربية من أجل السلام"، فضلاً عن الخصائص الشخصية التي تدعم مهارات صنع السلام، وتؤكد اختيار المعلمين، وتدريبهم، وأوصت بإجراء دراسة مماثلة للمعلمين في أثناء الخدمة.

وفحصت دراسة Gurdogan-Bayir and Bozkurt (2018) تصورات الطلاب المعلمين عن مفاهيم الحرب والسلام و"التربية من أجل السلام"، وكانت تصوراتهم على النحو الآتي بأن: أسباب الحرب ترجع إلى الميزات الاقتصادية والسياسية والتمييز الديني والعرقي؛ على حين ارتبط مفهوم السلام بمفاهيم أخرى؛ مثل: العيش معًا، والحرية، والثقة، والسعادة، أما فيما يتعلق "بالتربية من أجل السلام"؛ فقد ركزت على ما يتعلق بالاختلافات، ومنع التمييز.

سادسًا: التربية العلمية، و"التربية من أجل السلام":

Science Education and Peace Education:

فحصت Vieyra and Edwards (2021) الكتابات عن التربية العلمية وعلاقتها "بالتربية من أجل السلام"، وتوصلت إلى الاعتراف بشكل صريح بإمكانية التكامل بين هذين المجالين، وحددت أربعة موضوعات رئيسة في هذا الشأن؛ الأول: مبادرات العلم للجميع Science for All، والثاني: حركة العلم والتكنولوجيا، والمجتمع STS والقضايا العلمية

المجتمعيـــة Socioscientific Issues، والثالـــث: إنهـــاء الاســـتعمار والتنوع Decolonization and Diversity، والرابع: التربية العلمية كنشاط سياسي Science Education as Political Activism.

ويمكن توضيح تلك الموضوعات بشكل تفصيلي على النحو الآتي:

الأول: مبادرات العلم للجميع التي ظهرت؛ نتيجة لاكتشاف عدم مناسبة العلوم لجميع الطلاب، واقتصارها على فئة محددة من الطلاب وهم ذوو التوجه العلمي، أو الهندسي أكثر من غيرهم، ولا تأخذ في حسابها الجانبين: الشخصي والاجتماعي للمتعلم (AAAS, 1993). ويتماشى هذا التوجه المرتكز على الثقافة العلمية للجميع؛ مع مبادئ "التربية من أجل السلام".

الثاني: حركة العلم والتكنولوجيا والمجتمع STS والقضايا العلمية المجتمعيةSSI؛ لها القدرة على معالجة "التربية من أجل السلام"؛ خاصة أنها تركز على الدراسة الطبيعية، والعناية بالبيئة، فضلاً عن أن الوعي بالقضايا الكونية يعد جزءًا أساسًا من "التربية من أجل السلام"، وقد أطلق بعضهم على الوعي بقضايا الكون: "التربية من أجل السلام" ذاتها منذ التسعينيات، كما تضمنت المناهج قضايا حيوية في ضوء التفاعل بين العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع (عبد العزيز، ٢٠١٨)؛ منها: أخلاقيات استخدام الطاقة النووية، والكيماويات، والتخلص من النفايات، وإعادة استخدام المخلفات. وبالنظر إلى مجال العلوم البيئية نجدها تطلق دعوة صريحة للمحافظة على البيئة، والحد من التلوث، وجميع مظاهر الاعتداء على البيئة؛ بما فيها من أرض، وماء، وهواء؛ فالعدوان على البيئة لا يقل خطورة، ولا عنفًا عن الاعتداء على الإنسان (حسن، ٢٠٠٢، ٧٥).

الثالث: التنوع؛ يمكن للعلم من خلال التربية العلمية الارتقاء بوعي المتعلمين وتذوقهم لجوانب الجمال Aesthetics التي يتصف بها العالم الطبيعي؛ فالتنوع والتباين المذهل بين الأنماط التي تتوزع عليها الأنواع النباتية والحيوانية، ونبض الحياة الذي تبديه الكائنات المجهرية، والمظاهر بالغة التعقيد لسلوك الحيوان، والتكوينات الجيولوجية دائمة التغيير عبر الأحقاب والعصور، والتاريخ الموجود في الصخرة والشجرة... كل هذا يمكن أن يوفر فرصًا عديدة تسهم في تكوين مزيد من المشاعر والاستجابات الجمالية، وإكساب المتعلمين أوجه التقدير، والحس الجمالي فيما يلاحظونه، ويفكرون فيه من الموضوعات والظواهر التي

تتضمنها دراستهم؛ الأمر الذي يؤدي إلى تعميق استجاباتهم واتساعها للجمال في الأفكار، والأساليب، والأدوات، والتراكيب، والأشياء، والكائنات الحية التي يتعاملون معها، وهذه الجوانب الوجدانية لها انعكاساتها على البنية الانفعالية للمواطن المتعلم فيكون أكثر تسامحًا مع الاختلاف، وأكثر قدرة على تبين أوجه الاتفاق والتقارب والانسجام والتناغم والتنافس واللجوء للمبارزة، وهذه البنية الانفعالية لها دور كبير في تهيئة بيئة ذهنية لممارسة الديموقراطية (مدحت النمر، ٢٠١٤).

الرابع: التربية العلمية كنشاط سياسي: تنطوي "التربية من أجل السلام" على جهود التربية العلمية التي تعزز السلام؛ خاصة في الصراع، أو العنف (Ekanem, 2014)؛ وبشكل أكثر توضيحًا، فإن تأمل جذور بعض الصراعات؛ يُظهر أنها ترجع إلى انعدام الثقة بين الأفراد وبعضهم، وعدم احترام معارف ولا قيم بعضهم، ويتطلب الحل المقترح لذلك تشجيع الحوار بين الثقافات، والحضارات؛ لضمان نشر قيم السلام (التسامح، والتنوع الثقافي، وتعزيز التنمية). ولكن كيف يمكن للتربية العلمية أن تعزز الحوار بين الثقافات المختلفة؟

يمكن الإجابة عن هذا السؤال؛ من خلال إبراز أهمية الأدلة العلمية –أحيانًا– للحسم في حل النزاعات، كما أن عدم الثقة، ومحاولة إجراء حوار، ستكون بلا جدوى بدون هذه الأدلة؛ على سبيل المثال: مناقشة تغير المناخ، ودور مختلف البلدان في تآكل طبقة الأوزون لا يمكن أن تؤتي ثمارها إلا إذا كان هناك دليل علمي سليم لمناقشة هذه القضية. وبالمثل على الصعيدين الوطني، والإقليمي؛ فإن النزاعات بشأن الحصول على الموارد المائية يجرى مناقشتها؛ من خلال الحوار في المجتمعات العلمية، وكذلك النزاعات المتعلقة بالأسلحة النووية، ويمكن للعلم أن يسهم في دعم القرارات الخاصة بالإدارة المستدامة؛ ومن ثم ردع الصراع العالمي؛ بمعنى: أن المعرفة العلمية مهمة للغاية في الإدارة البيئية؛ ومن ثم تسهم التربية العلمية في تعزيز "التربية من أجل السلام" (Massaquoi, 2009).

وفي ضوء ما سبق عرضه عن العلاقة بين التربية العلمية، و"التربية من أجل السلام"؛ استخلصت Vieyra and Edwards (2021) بعض التوصيات الموجهة إلى معلمي العلوم، والباحثين في مجال التربية العلمية فيما يأتي:

١– التركيز في صف العلوم على طبيعة العلم كمسعى إنساني؛ كما أكدته وثيقة المعايير القومية للتربية العلمية NSES.

٢– إجراء فحص نقدي لمناهج العلوم، والممارسات التدريسية المتضمنة في كلاً من: STS & SSI بشكل صريح، مع إعطاء أهمية خاصة لكيفية المعالجة لتلك المداخل على المستويات: (المحلية– والقومية– والعالمية)، والثقافات المتعددة سواء الداعمة، أو المهددة للسلام.

٣– ضرورة تعزيز التعلم المستمر لمعلمي العلوم، والباحثين في مجال التربية العلمية عن العلوم عبر الثقافات المختلفة.

٤– تشجيع الطلاب والمعلمين لتطبيق فهمهم كلاً من: STS & SSI لتعزيز السلام، مع التركيز على البيداجوجية المناسبة، والإجراءات المعززة للصداقة بين الأفراد، والمجموعات الصغيرة.

سابعًا: مداخل التدريس، واستراتيجياتها في "التربية من أجل السلام":

The teaching Approaches and Strategies in Peace Education:

ثمة مداخل عديدة للتدريس، تتكامل مع أهداف "التربية من أجل السلام"؛ ومنها: المدخل الشمولي، والتشاركي، والتعاوني، والخِبري، والإنساني؛ ويوضحها Casto & Galace (2010) على النحو الآتي:

أ– المدخل الشمولي Holistic الذي يدعم الأهداف المعرفية، والمهارية، والوجدانية؛ والتحول من التركيز على المفاهيم إلى المهارات، والقيم، والاتجاهات.

ب– المدخل التشاركي Participatory الذي يعني: السماح للمتعلمين بالتقصي، والتعاون، والمشاركة، والاندماج في الحوار بين المعلم والطلاب، ومع زملائهم، وممارسة الإصغاء، والتعبير عن أفكارهم بوضوح، وهذه المهارات ضرورية لحل الصراعات.

ج– المدخل التعاوني Cooperative ويقصد به: إتاحة الفرص للمشاركة للعمل معًا، والتعلم أكثر من المنافسة مع الآخرين؛ مما يحسن من العلاقات بين الطلاب، ويقلل من الانقسام، ومشاعر التعصب، ويزيد من الإيجابية؛ ومن ثم يسود التفاعل فيما بينهم بشكل أوسع.

د– التربية الخِبرية Experiential education وتعتمد على المتعلمين في بناء المفاهيم بطريقتهم الخاصة؛ من خلال الخبرة، أو الأنشطة التي يؤدونها في أثناء الموقف التعليمي.

هـ– المدخل الإنساني Humanist الذي يؤكد النمو الاجتماعي، والوجداني للمتعلمين؛ وهذا يتطلب من المعلمين تشجيع طلابهم على احترام بعضهم، ومراعاة التنوع في الصف، كما يغرس هذا المدخل لدى الطلاب بذور الحب، وقيم التعاطف الضرورية لبناء مجتمع سلمي.

أما بالنسبة لاستراتيجيات التدريس والتعلم التي تعكس – بشكل أكبر– الهدف من "التربية من أجل السلام"؛ فمنها: المناقشة، ولعب الدور، والمحاكاة، وحل المشكلات، والمشروعات، والتأمل الفردي، وكتابة اليوميات، وقدح الذهن، والأشكال البيانية، ودراسة الحالة، وغيرها (Casto & Galace, 2010). كما أن المسار الأكثر مناسبة؛ فيكون من خلال الاستقصاء المتمحور حول المتعلم (Reardon & Cabezudo, 2002; Schugurensky, 2004).

ثامنًا: تضمينات "التربية من أجل السلام" Implications of Peace Education:

أشار Galtung (1996) إلى أن "التربية من أجل السلام" جزء أساس من التعليم الصفي؛ مع الممارسة المناسبة للطلاب؛ بشكل يجعلهم يحملونها معهم في عملهم، وبيوتهم، وفي حياتهم الاجتماعية. كما أشار إلى أن للمعلمين دورًا حيويًا في بدء ما يسمى بالتعلم مدى الحياة، كما أن المعلمين – في مجتمع اليوم، وأكثر من أي وقت مضى – معنيون بإعداد الطلاب للعيش مع ثقافات متعددة، ودعم كليات التربية، ووزارات التربية والتعليم، ومختلف المؤسسات التربوية التي ينبغي أن تعي ذلك الدور النامي.

وانطلاقًا من أهداف "التربية من أجل السلام" التي نسعى لتحقيقها؛ وضع Bar–Tal (2002) بعض التضمينات لبيداجوجية "التربية من أجل السلام"؛ وهي أنها:

(١) توجُّه Orientation أكثر من كونها مادة دراسية؛ حيث أنها تزود المواد الدراسية المختلفة بالأهداف، والأطر التعليمية المناسبة.

(٢) تتطلب أذهانًا متفتحة، مع تأكيد التفكير الناقد، والإبداع، ودمج المتعلمين في رؤى بديلة.

(٣) تتعلق بالمشكلات التي تواجه المجتمع، وتركز بشكل – أساس – على كيفية التعامل مع المشكلات الحقيقية.

(٤) تؤكد التعلم الخِبري الذي يعد الطريقة الأساسية لتنمية المهارات والخبرات والاتجاهات ذات الصلة، كما أنه يزيد من الاستيعاب والتفكير أكثر مما حققته مداخل التعليم التقليدية.

(٥) تعتمد على رؤى المعلم، ودافعيته، وقدراته؛ لأنه المسئول عن إكساب طلابه المهارات، والقيم، والاتجاهات، والسلوكيات الداعمة "للتربية من أجل السلام"، وبدون معلم يحتذى به فيما يتعلق "بالتربية من أجل السلام"؛ لن ينجح المسعى.

وتوصلت دراسة Ilfiandra (2020) إلى أن المعيار الحقيقي لنجاح "التربية من أجل السلام" ضمني وليس صريحًا؛ لأنه لا يمكن الشعور بنتائجها بعد التعلم مباشرة، وأوضح أن التأثير الأساس لتضمينات "التربية من أجل السلام" يتجلى في التحول في ثقافة السلام على المستويين: الفردي، والمجتمعي؛ من خلال بناء علاقات قائمة على قيم التضامن، والشمولية؛ ومن ثم يصير التحول الثقافي قوة اجتماعية لبناء صفوف سلمية، ومدارس سلمية؛ مما ينعكس على المناخ الصفي الذي يصير منطقة سلام Zone of peace، تُظهرها سلوكيات الطلاب؛ من خلال الإصغاء لبعضهم، والتحدث باحترام، وصدق، وانفتاح على الآخر.

تاسعًا: التحديات، والفرص Challenges and Opportunities:

ركزت دراسة Harris (2001) على أربعة تحديات رئيسة تتعلق "بالتربية من أجل السلام"؛ (١) التحول من الثقافة العسكرية military culture إلى ثقافة اللاعنف، (٢) كيفية اقناع صانعي السياسات والمربيين تخصيص الموارد لدعم "التربية من أجل السلام"، (٣) كيفية إجراء البحوث التي توضح قيمة تعليم الفرد كيفية السلوك السلمي، (٤) كيفية تطوير استراتيجيات بناء السلام في المدارس.

كما تتمثل أهم التحديات ذات الصلة "بالتربية من أجل السلام"؛ في تركيزها على كيفية تفكير الطلاب بشكل نقدي؛ لا على تعليمهم ما يفكرون فيه، وكذلك في تعارض نهج "التربية من أجل السلام" الشمولي، والتشاركي مع تصميم المناهج الدراسية التقليدية، أو التعليم الصارم القائم على المعايير strict standards– based schooling (Khokhar, 2017).

ولمواجهة التحديات المتصلة "بالتربية من أجل السلام"؛ ينبغي على المدرسة دعم "التربية من أجل السلام"؛ من خلال ما حُدد من قبل التقرير الصادر عن مشروع التربية لحل النزاع في

المؤسسة القومية للتربية في سيريلانكا National Institute of Education for Conflict Resolution Project؛ وعرضه Khokhar (2017) على النحو الآتي:

- تطوير مدخل الإدارة الإنسانية.
- تحسين العلاقات الإنسانية بين المعلم – الطالب، المعلم – المعلم، الطالب – الطالب.
- تطوير المواقف الجيدة لدى الطلاب، والمعلمين؛ كالتعاون، والاحترام المتبادل.
- تنمية النمو الوجداني الصحي لدى الطلاب.
- تيسير التنشئة الاجتماعية؛ من خلال المشاركة في أنشطة التعلم التفاعلي، والتعاوني.
- تحسين انضباط الطالب، وسلوكهم الخلقي.
- تطوير الإبداع لدى كل من: الطلاب، والمعلمين.
- تحسين جودة التدريس، والتعلم.
- دمج برامج "التربية من أجل السلام" في مؤسسات تدريب المعلمين؛ بوصفه أحد متطلبات التنفيذ الناجح "للتربية من أجل السلام" في المدارس.

ولا يمكن الاكتفاء بدور المدرسة لكن من الضروري بناء جسور الدعم بين العناصر الأساسية المعنية؛ من خلال تأكيد التعلم في سياق اجتماعي أوسع، وعدم الاقتصار على المدارس ولا الصفوف الدراسية؛ بمعنى أن تستند "التربية من أجل السلام" إلى أولياء الأمور، والمجتمعات، والشبكات الاجتماعية؛ لتأثيرها في التغيير الإيجابي، والدائم (Akudolu, 2010).

كما يعد شعار "فكِّر عالميًّا، وطبِّق محليًّا" "Think globally, act locally"؛ فكرة أساسية في تعليم ثقافة السلام؛ لأنه يربط النظرية بالممارسة، والقضايا الدولية بالجهود الفردية. ولا يمكن للمربي من أجل السلام العمل بمفرده، كما أن مجتمع "التربية من أجل السلام" الدولي نشط، وينمو؛ من خلال الشبكات، والمنشورات، والحملات العالمية، والمبادرات الوطنية، والبرامج الدولية. كما يعزز المواطنون المعنيون، والمربون، والناشطون – من جميع الأعمار في جميع أنحاء العالم – السلام، ويبنونه؛ من خلال التعليم (Khokhar, 2017).

وختامًا، كان الافتراض السائد في الماضي: أنه كلما زادت المعرفة لدى الأفراد؛ كان ذلك أفضل؛ وعليه كان تأكيد التعلم المعرفي في المدارس على حساب تطوير الجوانب العاطفية،

والاجتماعية، والخلقية، والإنسانية للفرد؛ مما أدى إلى ظهور اضطرابات الشباب، والمواقف المعادية للمجتمع، والمشكلات السلوكية؛ ومن الآليات المهمة لمواجهة ذلك؛ غرس "التربية من أجل السلام" – كجزء لا يتجزأ من برنامج إعداد المعلمين – التي تنطوي على مفهوم نشط للسلام؛ من خلال القيم، ومهارات الحياة، والمعرفة بروح من المساواة، والاحترام، والتعاطف، والتفاهم المتبادل، والتقدير بين الأفراد والجماعات والدول.

المحور الثاني: الذكاء الوجداني Emotional Intelligence:

أولاً: مفهوم الذكاء الوجداني، ونشأته:

Concept and History of Emotional Intelligence:

في الآونة الأخيرة، بدأ التربويون يدعمون أجندة تعليمية أوسع؛ منها: تعزيز المهارات الاجتماعية، والوجدانية للمعلمين والطلاب؛ حيث أشارت الأبحاث إلى ارتباطها بالنجاح في عديد من مجالات الحياة؛ بما في ذلك: التدريس الفعال، وتعلم الطلاب، وجودة العلاقات، والأداء الأكاديمي، كما أظهر التحليل البعدي ل٣٠٠ دراسة؛ أن البرامج المصممة لتعزيز التعلم الاجتماعي، والوجداني أسهمت في تحسن الكفايات الاجتماعية، والوجدانية، والأداء الأكاديمي (Brackett & Katulak, 2006).

ووصف كل من: Salovey and Mayer (1990: 189) الذكاء الوجداني؛ بأنه: "القدرة على مراقبة المشاعر، والعواطف الخاصة، والتمييز بينها، واستخدامها؛ لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله"، كما اقترحا دمج القدرة على تحديد العواطف، واستخدامها، وفهمها، وتنظيمها.

وعرفه Bar-On (1997: 14) بأنه: "مجموعة من القدرات غير المعرفية، والكفايات، والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في التعايش مع متطلبات الحياة، وضغوطها".

واختلف الباحثون في تسمية الذكاء الوجداني؛ فاتفق بعض الدراسات على تسميته بالذكاء العاطفي، ودراسات أخرى بالذكاء الانفعالي، وتبنَّت الباحثة مصطلح الذكاء الوجداني؛ لأنه أشمل، وأعمق من الانفعال.

وبرغم العناية المتزايدة – على مدى العقد الماضي – بالذكاء الوجداني؛ فإن جذوره ترجع إلى القرن التاسع عشر؛ حيث بدأ بزوغ المنشورات في القرن العشرين مع عمل إدوارد ثورنديك Edward Thorndike عن الذكاء الاجتماعي في عام ١٩٢٠. وتوالت كثير من الدراسات المبكرة التي ركزت على وصف السلوك الاجتماعي، وتحديده، وتقييمه، ونشر Doll

Edgar عام ١٩٣٥ أول أداة مصممة لقياس السلوك الذكي اجتماعيًّا لدى الأطفال الصغار، وبعد نشر الاختبار، وصف Wechsler 1940 تأثير العوامل غير الفكرية في السلوك الذكي الذي كان إشارة أخرى لهذا البناء (Bar–On, 2006).

ثانيًا: أهمية الذكاء الوجداني للمعلمين:Importance of Emotional Intelligence

حظي الذكاء الوجداني بالعناية في الأوساط العلمية، كما انتشر بين عامة الناس منذ نشر الكتاب الأكثر مبيعًا لجولمان (Goleman, 1995)؛ ويعزى ذلك لكون الذكاء الوجداني مفتاحًا لتحسين بناء الأفراد، والعلاقات القائمة مع الآخرين، وأساليب التفاوض، ومهارات القيادة (McGrath, 2013).

أوضح Bar - On (1997) أن الأفراد الذين يتعاملون مع الصراع بطريقة عقلانية (إدارة الانفعالات) أكثر نجاحًا في الحياة، وفي التعامل مع الآخرين، ومع الضغوط البيئية.

ويُمَكن الذكاء الوجداني المعلم من تحديد الصعوبات الشخصية الوجدانية، واستخدام المنهج التأملي في المواقف السلبية (Perry & Ball, 2007)، كما يجعل المعلم أكثر قدرة على تنظيم عواطفه في تفاعلاته مع الطلاب (Stein & Book, 2000)، والتفاعل معهم بطريقة مناسبة Brackett, Patti, Stern, Rivers, Elbertson, Chisholm, & Salovey, 2009)؛ لأن سلوكيات المعلمين غير المنظمة تسهم في خلق بيئة غير آمنة للطلاب، ويصعب التنبؤ بتلك السلوكيات التي تؤثر– بدورها – سلبًا في مشاعر الطلاب (Stein & Book, 2000).

وتقديرًا لأهمية الذكاء الوجداني؛ أُعلن في أحد الولايات بأستراليا عن أن المعلمين حديثي التخرج ينبغي أن يظهروا تفوقًا في مقياس الذكاء الوجداني قبل التقدم للتعيين في المدارس العامة؛ مما ترتب عليه ضرورة تنميته لدى الطلاب المعلمين (Turner & Stough, 2020).

ومن الدراسات التي عُنيت بتنمية الذكاء الوجداني لدى المعلمين قبل الخدمة وفي أثناؤها: دراسة Palomera, Fernandez–Berrocal and Brackett (2008) التي هدفت إلى إدراج الذكاء الوجداني في أهداف برنامج المعلم قبل الخدمة، وأكدت على تدريبه على كفايات الذكاء الوجداني؛ لتحسين الأداء الوظيفي لديه.

كما توصلت نتائج دراسة Dolev and Leshem (2016) إلى أن البرنامج التدريبي المقترح حسَّن كفايات الذكاء الوجداني لدى المعلمين المحددة في نموذج Bar–On model ، كما أدمج معظم المشاركين هذه الكفايات في هويتهم الشخصية، والمهنية، والجماعية.

ثالثًا: مهارات الذكاء الوجداني Emotional Intelligence Skills:

تركز مهارات الذكاء الوجداني على درجة التمكن من العالم الوجداني للمرء، والعلاقة بين الشعور والتفكير والممارسة، ومهارة التحكم والسيطرة، والقدرة على إظهار المشاعر بوعي؛ للمساعدة في تحقيق النجاحات، والأهداف المرجوة، والقدرة على الانخراط في مستويات مختلفة من التعاطف؛ من أجل التأثير، والمحافظة، والنمو، والإثراء على السواء؛ العلاقات المهنية، والشخصية.

وبشكل تفصيلي حدد Goleman (1995) المهارات الأربع الرئيسة التي تشكل الذكاء الوجداني؛ فيما يأتي:

(١) الوعي الذاتي: ***Self Awareness*** هو المعيار الذهبي للذكاء الوجداني، والعنصر الأساس الذي تبنى عليه جميع الكفايات العاطفية الأخرى، ويقصد به القدرة على قراءة عواطف الفرد، ويؤثر في توجيه القرارات، كما أن الأفراد الذين يفتقرون إلى الوعي الذاتي أكثر عرضة للعرقلة في حياتهم المهنية من أولئك الذين لديهم مهارات في هذه الكفايات. ويتضمن الوعي الذاتي: حياة الفرد العاطفية الداخلية، ومعرفة مواطن القوة والقيود، وكذلك الثقة بالذات.

(٢) إدارة الذات ***Self Management***؛ وتشمل التحكم في عواطف الشخص، ودوافعه، والتكيف مع ظروفه المتغيرة؛ حيث إن الوعي بالمشاعر فقط لا يكفي؛ ولكن المهم إدارة تلك المشاعر.

(٣) إدراك الآخرين: ***Mindful of Others*** ويعني القدرة على الشعور بمشاعر الآخرين، وفهمها والرد عليها، وفهم الشبكات الاجتماعية، ويشمل هذا البعد: التعامل بفاعلية مع النفس، ومع الآخرين.

(٤) إدارة العلاقات: ***Relationship Management*** القدرة على إلهام الآخرين، والتأثير فيهم، وتطويرهم؛ بإدارة الصراع؛ ويشمل ذلك: القدرة على أن يكون للفرد تأثير واضح في الأصدقاء؛ لتعزيز التواصل، والقدرة على حل النزاعات دون تعريض التواصل للخطر،

والقدرة على حشد الأشخاص نحو الأهداف، والغايات الجديرة بالعناية، مع تمكن الفرد – أيضًا – من السيطرة على العلاقات الاجتماعية، وبناء الفريق، وإلهام القيادة.

رابعًا: مقياس تقييم الذكاء الوجداني: The Emotional Intelligence Inventory

منذ ظهور بنية الذكاء الوجداني من ثلاثة عقود (Salovey & Mayer, 1990)؛ توالت النماذج النظرية، والمقاييس التي استخدمت؛ لقياس الذكاء الوجداني (Petrides & Furnham, 2001)؛ ويعد مقياس بار أون وباركر Bar– On & parker من المقاييس العالمية المعروفة على نطاق واسع؛ لا لأن بار أون قد شارك في التنظير بشأن موضوع الذكاء الوجداني فحسب؛ ولكن هذا المقياس قد حظى – أيضًا – بتطبيق عابر للمجتمعات بشكل واسع؛ نظرًا لأهميته؛ بحيث طبق على عشرات الآلاف من الأفراد من دول مختلفة: (الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وألمانيا، والسويد، وإسرائيل، وجنوب أفريقيا، والمملكة العربية السعودية، والعراق، والجزائر، السودان، ومصر) (جعيجع، منصور، ٢٠١٥).

ويتضمن مقياس (2000) Bar–On & Parker بصورته الأصلية ستة أبعاد هي:

(١) الكفاية الشخصية Intrapersonal: ويقصد بها قدرة الفرد على فهم مشاعره، والتعبير عنها للآخرين.

(٢) الكفاية الاجتماعية Interpersonal: وهي قدرة الفرد على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وتقدير مشاعرهم.

(٣) كفاية إدارة الضغوط Stress Management: وتعني قدرة الفرد على الاحتفاظ بهدوئه أغلب الوقت، والعمل في ظروف ضاغطة.

(٤) كفاية التكيف Adaptability: وتشير إلى قدرة الفرد على أن يتسم بالمرونة والواقعية والفاعلية في السيطرة على التغير، والقدرة على ايجاد طرق عديدة إيجابية.

(٥) كفاية المزاج العام General Mood: وتعني التفاؤل، والنظرة الإيجابية للأمور.

(٦) كفاية الانطباع الإيجابي Positive Impression: ويقصد بذلك ميل الأفراد إلى إيجاد مناخ من الانطباعات الإيجابية عن أنفسهم.

ووفقًا لمقياس Bar - On & Parker؛ فيمكن القول بأنه يركز على شقين:

الشق الأول: الشخصية – فهم المشاعر، وإدارتها داخل النفس، والنظرة المتفألة، والإيجابية.

الشق الثاني: الاجتماعية – التعاطف مع الآخرين، والحفاظ على العلاقات الاجتماعية؛ وهذا يتطلب الوعي بما يشعر به الآخرون (التعاطف)، والتواصل مع الجماعات في المجتمع، والتعاون مع الآخرين (أي: المسئولية الاجتماعية)، وإقامة علاقات مُرضية مع الآخرين.

خامسًا: الذكاء الوجداني، وعلاقتة "بالتربية من أجل السلام":

Emotional Intelligence & Peace Education:

أشار Salomon (2002) إلى أن هدف "التربية من أجل السلام" هو مساعدة الأفراد في كسب مهارات التعاطف؛ ليكونوا قادرين على النظر من منظور "الآخر"، وتطوير التفاهم؛ ومن ثم فتنمية مهارة التعاطف من قبل الطلاب في المدارس يؤدي دورًا مهمًا في ضمان فهمهم مشاعر ووجهات نظر كل منهم، والتركيز على السلوكيات الإيجابية، والخلقية، والسيطرة على السلوكيات المعادية للمجتمع؛ مثل: العدوان، وغيرها (Feshbach & Feshbach, 2009).

وأوضحت نتائج البحوث الارتباطية بشأن العلاقة بين متغيرات التعاطف، ومهارات حل النزاع؛ أن مستويات الميل التعاطفي ارتبطت إيجابًا بمهارات حل المشكلات؛ أما الميول العدوانية فارتبطت بها سلبًا (Wied, Branje, & Meeus, 2007).

وفي دراسة Sagkala, Turnuklu and Totan (2012) التي هدفت إلى قياس تأثير برنامج "التربية من أجل السلام" في مستويات التعاطف لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، أشارت نتائجها إلى أن برنامج "التربية من أجل السلام" الذي طُبِّق على المجموعة التجريبية كان فعالاً في زيادة مستويات التعاطف لديهم.

وكشفت نتائج دراسة Salgado (2016) أن "التربية من أجل السلام" لا يمكن تحقيقها دون تعزيز المهارات الاجتماعية كالتفاهم بين الطلاب، والمهارات العاطفية؛ مثل: التعاطف، وأثبتت أن تعزيز التعاطف يحد من العنف في المدارس؛ مما يؤثر في حياة الأطفال والشباب في البيئات المدرسية، وأكدت أهمية التعاطف (جزء من الذكاء الوجداني)؛ كعنصر أساس لتحقيق السلام، وكيف يمكن للمعلمين تعزيز السلوك الوجداني؛ كوسيلة لتقدم "التربية من أجل السلام".

وأعدت دراسة أخرى لـ Sart (2016) برنامجًا تدريبيًّا للمعلمين، ومديري المدارس في تركيا؛ لفحص تأثير "التربية من أجل السلام"؛ من خلال تحسين الذكاء الوجداني؛ حيث استخدمت الدراسة مقاييس لتقييم الذكاء الوجداني، وحل النزاعات، ومهارات القيادة، وجاءت النتائج؛ مؤكِّدةً أن "التربية من أجل السلام" المقدمة – من خلال تحسين الذكاء الوجداني – زادت من مهارات حل النزاعات.

المحور الثالث: إدارة الصف السلمي: Peaceable Classroom Management

أولاً: الصف السلمي: Peaceable Classroom

يركز مناخ الصف – عادةً – على عدد من السمات الأساسية للتفاعلات الإيجابية بين المعلم، والطالب داخل الصف؛ مثل: حساسية المعلم في الاستجابة لاحتياجات الطلاب، واستراتيجيات إدارة الصف الإيجابية، ومعدلات منخفضة للسيطرة الزائدة (Howes, 2000).

ووفقًا لـ La Paro and Pianta (2003) "يمتاز مناخ الصف الدراسي الأمثل بتدني مستويات الصراع، والسلوك العدواني، والانتقال السلس من نوع واحد من النشاط إلى آخر، والتعبيرات الانفعالية المناسبة، والتواصل، والاحترام، وحل المشكلات، والاهتمام القوي، والتركيز على المهمة، والدعم، والاستجابة للاختلافات الفردية، واحتياجات الطلاب".

وأشار الباحثون إلى أن المناخ الصفي الإيجابي Positive classroom، والتعاون بين المعلم والطالب؛ ينمِّيان مهارات التنظيم الذاتي، وإدارة الصراع؛ مما يقلل من عدوان الطلاب (Wilson, Pianta, & Stuhlman, 2007). كما من شأنه أن يقلل الوقت الذي يقضيه المعلم في إدارة صفه، كما يشجع على السلوك الإيجابي، وتحقيق النجاح للمتعلمين على المستويين: الأكاديمي، والاجتماعي (Reis, 2015). وعلى النقيض يتسم الصف الدراسي المضطرب Deteriorating classroom بزيادة سلوكيات الطلاب المزعجة، والاستنفاذ العاطفي من قبل المعلم، كما يستغرق المعلمون وقتًا في محاولة إدارة تلك السلوكيات (Osher, Sprague, Weissberg, Axelrod, Keenan, Kendziora et al., 2007).

وقد ظهر مفهوم الصف السلمي Peaceable classroom؛ على يد William Kreidler؛ حيث وجد أن الصراع داخل الصف يرجع إلى عدة عوامل؛ منها: عدم التواصل،

والاستبعاد، وعدم قدرة الطلاب على التعبير عن المشاعر بطريقة مناسبة، ونقص العناية، والاحترام المتبادل (Lantieri & Patti, 1996).

وعرف Castro and Galace (2010) الصف السلمي؛ بأنه: الصف الذي يتسم بالتعاون، والتواصل، وتقدير التنوع، والتعبير المناسب عن المشاعر، وحل الصراع بطريقة سلمية؛ لذلك فالصف السلمي صار عنصرًا أساسًا؛ خاصةً مع تزايد مشكلة التنمر التي أثرت في تزايد الصراع.

ويقع على عاتق المعلم السلمي خلق صف دراسي ديموقراطي قائم على التعاون، وتعزيز احترام الذات بين طلابه، كما يكون بمثابة القدوة؛ للمساعدة في مواجهة صور العنف التي يتلقاها الطلاب، ويجلبونها إلى الصف الدراسي (Cuga, Budimansyah & Maftuh, 2020).

وأضاف Ilfiandra (2020) أن المعلم لكي يتمكن من خلق مناخ سلمي؛ فإن ذلك يتطلب منه تصميم الأنشطة التي تدعم ذلك، والمعدة بشكل يقوده إلى كيفية تحفيز طلابه؛ ليكون لديهم رؤى، ومعرفة بشأن أهمية السلام مع أنفسهم، ومع الأصدقاء، ومع البيئة، وعندما يكون المعلم في سلام مع نفسه؛ فسوف ينعكس ذلك على علاقته مع زملائه، والمجتمع؛ ومن ثم ينخفض انتشار العنف المدرسي.

وتعد إدارة الصف العنصر المركزي للخبرة اليومية المهنية لكل معلم (Wright, 2005). كما تعد من التحديات التي تواجه الطلاب معلمي العلوم في سياق التربية العملية؛ وهذا ما آلت إليه دراسة Cansiz and Cansiz (2015)؛ من أن ثمة خمسة تحديات رئيسة، تواجه الطلاب معلمي العلوم في أثناء ممارسة التدريس؛ وهي: التعامل مع الطلاب ذوي القدرات الخاصة، وتغطية المناهج الدراسية، وعدم إلمامهم بالمعرفة البيداجوجية، وإدارة الصف، وتقييم العلوم.

ويقصد بإدارة الصف: الطرائق التي يستخدمها المعلمون في تنظيم الصف، وترتيبه؛ للتركيز على التعاون بين الطلاب، والمشاركة، وتقليل السلوك العدواني. وتتنوع إدارة الصف؛ فمثلاً: في ضوء النموذج السلوكي التقليدي لإدارة الصف تمثل الإدارة شكلاً من أشكال الرقابة، والانضباط الموجه من المعلمين؛ وفيها يضع المعلم القواعد، ويبلغها للطلاب، أما أساليب العقاب فهي ثابتة لجميع الطلاب، والمكافآت – في معظمها – خارجية، ويُسمح للطلاب

بمسؤوليات محدودة. أما إدارة الصف المتمحور حول المتعلم– التي تتماشى مع فلسفة "التربية من أجل السلام" –؛ فيتحمل فيها المتعلم المسؤوليات، ويتسم المناخ الصفي بالدفء، والإنتاجية؛ حيث يشعر الطلاب بالأمان في التعبير عن آرائهم، وأفكارهم. كما يطور المعلمون الجوانب الاجتماعية، والعاطفية، والأكاديمية لدى طلابهم؛ باستخدام عواقب مسؤولة، مع تحقيق الانضباط الذاتي (Freiberg & Lamb, 2009).

ثانيًا: مهارات إدارة الصف السلمي Peacable Classroom Management Skills:

يتفق معظم المربين على أن تمكن المعلم من خلق مناخ صفي سلمي، والسيطرة على السلوكيات غير المرغوبة بالصف؛ يتطلب إلمام المعلم بالمعرفة، والمهارات ذات الصلة بإدارة الصف؛ ويقصد بها: تلك المهارات الإدارية للمعلمين التي تساعدهم في تنظيم صفوفهم وترتيبها، كما أنها تساعد في جعل عملية التدريس والتعلم جذابة، وأكثر فاعلية، كما تسهم في تحسين النظام الصفي (Khan, Shah & Ghazi, 2020).

وقد تنوعت تصنيفات مهارات إدارة الصف التي تناولتها الكتابات، والأبحاث التربوية بشكل عام؛ فصنفها بعضهم؛ لتشمل خمس مهارات – طبقًا لـ Brophy (1986) – وأوضحها على النحو الآتي: التفاعل الإيجابي بين المعلم وطلابه، ومهارات ترتبط باحتياجات الطلاب الشخصية، وأخرى ترتبط باحتياجات الطلاب الأكاديمية، ومهارات مرتبطة بخلق ميثاق للترابط بين الطلاب، ومهارات ترتبط بتحسين الاتجاهات السلبية للطلاب.

بينما ركزت سلام (٢٠٠٩) على المهارات التي تعالج المشكلات الصفية؛ سواء أكانت مشكلات متعلقة بالمعلم، أم بالطلاب، أم بمشكلات تعليمية.

وثمة تصنيف آخر لـ Garret (2014) للمهارات تضمن؛ مهارات مرتبطة بتنظيم البيئة الصفية، ووضع القواعد الصفية وتحديد المهام، وتطوير العلاقات، والأساليب التعليمية لدعم التحفيز للتعلم، والانضباط الصفي.

وصنفتها دراسة Khan et al. (2020)؛ لتشمل: إدارة الوقت، والتواصل الفعال، وترتيب الموارد التعليمية وتنظيمها، والتحفيز والدافعية، وتوقعات وعواقب سلوكيات الطلاب، وخلق بيئة التعلم، وتحسين صنع القرار.

في حين صنفت منظمة اليونسكو UNESCO (2001) مهارات إدارة الصف السلمي بشكل خاص؛ لتتضمن الانضباط الصفي، وتنظيم التعلم، وبناء الشخصية، وحل الصراع، والمشورة Counseling.

وظهرت جلية أهمية مهارات إدارة الصف في الدراسات التي عُنيت بها؛ ومنها: دراسة Demiraslan –Çevik and Andre (2013) التي استخدمت ثلاث حالات لمداخل قائمة على الحالة Case based approach وتأثيرها في مهارات صنع القرار، ومهارات التفكير المتعلقة بمواقف إدارة الصف الواقعية لدى الطلاب المعلمين. وركزت هذه الدراسة على تحليل استجابات الطلاب مفتوحة النهايات حول مشكلات إدارة الصف؛ ولكن أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير في عدد البدائل المستخدمة في اتخاذ القرار، فضلاً عن غالبية استراتيجيات إدارة الصف المستخدمة ركزت على قمع السلوك غير اللائق بدلاً من تعزيز السلوك المناسب، أو مساعدة الطلاب على تطوير التنظيم الذاتي.

ودراسة عبد العزيز (٢٠١٧) التي استهدفت تقصي استخدام البحث الإجرائي؛ مدعومًا بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف، والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، وبينت نتائج الدراسة الضعف الواضح لديهم في مهارات إدارة الصف، ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات الصفية، كما أوضحت الدراسة أن ثمة تحسنًا كبيرًا في مهارات إدارة الصف، والحل الإبداعي للمشكلات الصفية بعد دراسة البرنامج المقترح.

كما أكدت عديد من الدراسات أهمية تدريب المعلمين على المعارف، والمهارات ذات الصلة بإدارة الصف (Emmer and Stough, 2001; Drang, 2011; Hickey et al., 2015; Stough, Montague, Jo–Landmark and Williams–Diehm, 2015)

وبفحص الدراسات، والكتابات التربوية المقدمة في مجال إدارة الصف؛ وبخاصة الصف السلمي بشكل خاص؛ استخلصت الباحثة مجموعة من المهارات يمكن تنميتها لدى الطلاب معلمي البيولوجي؛ وتصمَّم – في ضوئها – بطاقة الملاحظة؛ وهي: ترتيب الصف وتنظيمه، وتهيئة البيئة الداعمة "للتربية من أجل السلام"، والمهارات التعليمية المتعلقة ببيداجوجية "التربية من أجل السلام"، والقيادة والتحفيز، والانضباط الصفي.

ثالثًا: العلاقة بين الذكاء الوجداني، والصف السلمي:

Emotional Intelligence & Peaceable Classroom:

أشارت الكتابات التربوية إلى أن تنمية الذكاء الوجداني (من جانب المعلم الفعال)؛ يمكن أن يسهم في تكوين بيئة صفية إيجابية، كما أشارت الأبحاث إلى أن المعلمين ذوي الذكاء الوجداني يميلون إلى بناء علاقات جيدة مع الطلاب؛ من خلال الانتباه إلى احتياجات طلابهم؛ وما يدعم ذلك ما أشار إليه الباحثون؛ من أن الذكاء الوجداني يشمل الخصائص، والقدرات الأساسية الكامنة التي تدعم فاعلية المعلم الإيجابي، كما أن المعلمين ذوي مهارات التأقلم الأفضل أكثر فاعلية؛ فيما يتعلق بعلاقاتهم مع طلابهم، فضلاً عن أنهم يمتلكون مزيدًا من مهارات إدارة الصف التكيفية Adaptive classroom management skills.

(Emmer & Stough, 2001; Libbey, 2004; Austin, Shah, Muncer, 2005).

وبشكل توضيحي، تشير الأبحاث إلى أن المعلمين الفعالين هم القادرون على تنظيم انفعالاتهم الخاصة، وانفعالات طلابهم (Sutton, 2004)، والذين حصلوا على درجات أعلى في اختبارات الذكاء الوجداني، ويميلون إلى التعامل بشكل أكثر إيجابية مع المواقف السلبية، كما يبحثون عن الحلول الإيجابية داخل الصفوف الدراسية (Perry & Ball, 2007).

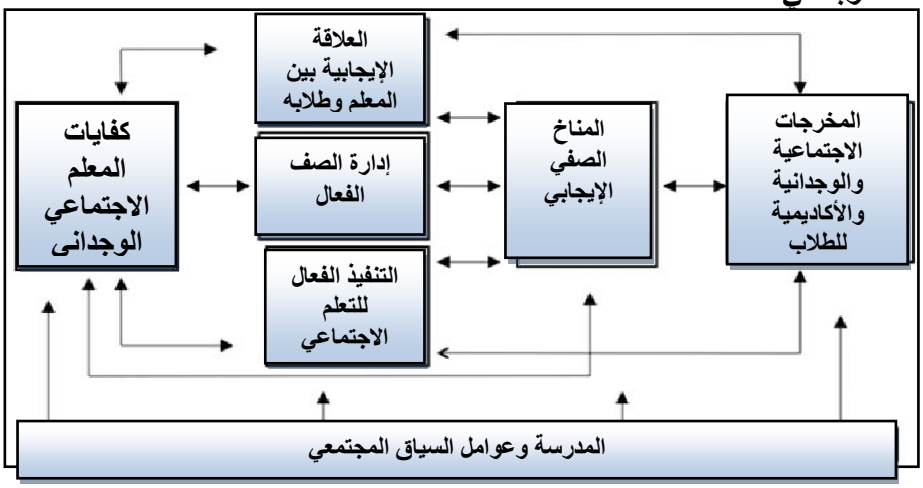
كما سلطت دراسة Nizielski, Hallum, Lopes and Schutz (2012) الضوء على دور الذكاء الوجداني للمعلمين في تشكيل التفاعلات الاجتماعية في الصفوف الدراسية.

وفحصت دراسة Tok, Tok and Dolapçioğlu (2013) العلاقة بين الذكاء الوجداني للمعلمين، وأساليب إدارة الصف، وتألفت مجموعة الدراسة من ٢٣٣ معلمًا، يعملون في ٢٢ مدرسة ابتدائية في تركيا، وكشفت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إيجابية بين الذكاء الوجداني، وإدارة الصف المتمركز حول المعلم؛ ولكنها منحفضة المستوى؛ على حين كانت العلاقة متوسطة المستوى بين الذكاء الوجداني، وإدارة الصف المتمركز حول المتعلم.

ودراسة Kelley (2018) التي ركزت على الذكاء الوجداني، والممارسة الجيدة لإدارة الصف، وتوصلت إلى أن استخدام المعلمين الذكاء الوجداني يسهم في بناء علاقة أفضل مع الطلاب؛ ومن ثم مستويات أعلى من مشاركتهم داخل الصف، فضلاً عن بناء الثقة لدى طلابه.

وعلى النقيض فحصت دراسة Llego and Tamayo (2017) العلاقة بين الذكاء الوجداني، وإدارة الصف لدى معلمي العلوم، ووجدت أن المعلمين الذين اختاروا إدارة الصف المتمركز حول المتعلم؛ لم يتأثر هذا النمط بمستوى ذكائهم الوجداني.

ويمكن إبراز العلاقة بين الذكاء الوجداني وإدارة الصف من خلال النموذج الآتي الذي اقترحه Jennings and Greenberg (2009) لكيفية بناء كفايات المعلم الاجتماعي الوجداني Teacher Social/Emotional Competencies (SEC)؛ كبناء أوسع من الذكاء الوجداني:



شكل (٧):
نموذج الكفايات الوجدانية والاجتماعية للمعلم، وحجرة الصف، والمخرجات.
(Jennings & Greenberg, 2009).

ويتضح من الشكل السابق (٧)؛ ثلاثة متغيرات رئيسة، تؤثر في الصف: (١) العلاقات بين المعلم والطالب Teacher–student relationships (٢) الطالب وإدارة الصف Student and classroom management و(٣) التنفيذ الفعال لبرامج التعلم الاجتماعي الوجداني Effective implementation of Social Emotional Learning programs.

وينظر النموذج إلى الكفاءات الاجتماعية/ العاطفية للمعلمين (SEC)؛ كمسهم مهم في تطوير العلاقات الداعمة بين المعلم والطالب، والقدرة على تعرف مشاعر الطالب الفردية، وفهم التقييمات المعرفية the cognitive appraisals المرتبطة بهذه المشاعر، وفهم كيف

تحفز المشاعر سلوكيات الطالب؛ مما يساعده في الاستجابة بشكل أكثر فاعلية لاحتياجاته الفردية.

وفقًا للنموذج؛ فمن المحتمل أن يُظهر المعلمون الذين لديهم كفايات اجتماعية، وجدانية فاعلية في استراتيجيات إدارة الصف؛ كأن يكون أكثر نشاطًا في التعامل مع سلوكيات الطالب، ويستخدم– بمهارة – أكثر التعبيرات العاطفية، والدعم اللفظي في أثناء التواصل، والحماس والعاطفة للتعلم، ويكون موجهًا أكثر فاعلية، ويدير سلوكيات الطلاب في الصف.

المحور الرابع: علاقة "التربية من أجل السلام"، والذكاء الوجداني، وإدارة الصف السلمي:

Peace Education, Emotional Intelligence and Peaceable Classroom:

بعد العرض السابق "للتربية من أجل السلام"، والذكاء الوجداني، وبيئة الصف السلمي؛ يمكن القول: إنه من الصعب الفصل بينها؛ فمثلاً: للتغلب على مشكلات العنف النفسي؛ كالتنمر، والتصنيف، وعزلة بعض الطلاب، ورفضهم داخل المجموعات؛ يتطلب امتلاك المعلم رؤى، ومهارات شخصية تتعلق بكيفية التغلب على العنف النفسي؛ والقدرة على حل النزاع، ومهارات التعامل مع الآخرين؛ مثل: التعاطف، والاحترام، والمسئولية (**Ilfiandra, 2020**).

ويمكن توضيح تلك العلاقة من خلال دراسة **Galler (2015)** التي هدفت إلى استكشاف كيفية استخدام المعلمين القادة **"leaders of the classroom"** الذكاء الوجداني؛ لخلق مناخ صفي إيجابي، وفهم الآلية التي يمكن أن يؤثر بها ذكاء المعلم الوجداني في قدرته على خلق المناخ الإيجابي والحفاظ عليه، واستكشاف ما إذا كان المعلمون القادة يستخدمون العواطف، ويديرونها بطريقة مختلفة عن المعلمين التقليديين، وقد أسفر تحليل النتائج إلى أن: (١) المعلمون القادة يراقبون باستمرار العواطف داخل الصف، (٢) أعرب المعلمون القادة عن تعاطف أكبر؛ استجابة لشكاوى الطلاب، (٣) المعلمون القادة ذوو الخبرة يظهرون مزيدًا من التعاطف بشأن مجالات المادة الدراسية، (٤) المعلمون القادة يشاركون طلابهم في تقنيات التنظيم الذاتي الوجداني للتصدي لسلوكيات الصف المحبطة، (٥) استخدم المعلمون القادة التقنيات التي تركز على الطلاب؛ لإقامة علاقات معهم.

وبعد استعراض ما سبق؛ يمكن القول: أن السلام احتياج إنساني بدونه يشعر الفرد أن حياته مليئة بالمخاوف، والاضطراب، وعدم التوازن، ويأتي دور المعلم كصانع للسلام **peace maker**؛ من خلال دوره في تعليم طلابه كيفية العيش معًا في سلام، والتغلب على

التحيزات بين الأفراد، والمجتمع، كما أنه معزز "للتربية من أجل السلام"؛ بممارساته التي تتفق مع مبادئها، كما أن فقدان البيئة الصفية سمة السلمية؛ يترتب عليه تأثر عملية التعلم بأكملها.

- إطار البحث الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار البحث الميداني؛ الممثل في إعداد الاستبانتين: المقيدة، والمفتوحة؛ لتقصي واقع "التربية من أجل السلام"، وإعداد البرنامج المقترح، وأدواته، وتنفيذه على مجموعة من الطلاب معلمي البيولوجي، وما أسفر عنه هذا التنفيذ من نتائج.

وللإجابة عن أسئلة البحث؛ اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

أولاً: إعداد الاستبانة المقيدة والمفتوحة:

١ – إعداد الاستبانة المقيدة:

١ – ١الهدف من الاستبانة المقيدة: هدفت الاستبانة المقيدة إلى تقصي واقع "التربية من أجل السلام"؛ من حيث مدى تضمينها في برنامج إعداد معلم البيولوجي، وأهميتها؛ من وجهة نظر الطلاب معلمي البيولوجي.

١ – ٢ تحديد أبعاد الاستبانة: تألفت الاستبانة من (٥٢) فقرة ذات تدرج ثلاثي موزعة على بعدين: (المحتوى، والعمليات)، والجدول الآتي يوضح أبعاد الاستبانة، وعدد فقراتها:

جدول (١):
أبعاد الاستبانة المقيدة، وعدد فقرات كل بعد، والنسبة المئوية:

أولاً بعد المحتوى:							
"التربية من أجل السلام"		**بيداجوجيتها**		**النموذج الموضوعي**		**المجموع**	
عدد الفقرات	**النسبة المئوية**	**عدد الفقرات**	**النسبة المئوية**	**عدد الفقرات**	**النسبة المئوية**	**عدد الفقرات**	**النسبة المئوية**
٦	١١.٥ %	٧	١٣.٤ %	١٠	%١٩.٢	٢٣	%٤٤.٢
ثانيًا بعد العمليات:							
"التربية من أجل السلام"		**بيداجوجيتها**		**النموذج الموضوعي**		**المجموع**	
عدد الفقرات	**النسبة المئوية**	**عدد الفقرات**	**النسبة المئوية**	**عدد الفقرات**	**النسبة المئوية**	**عدد الفقرات**	**النسبة المئوية**
٥	%٩.٦	٩	١٧.٣ %	١٥	%٢٨.٨	٢٩	٥٥.٧ %
المجموع الكلي						٥٢	%١٠٠

١–٣ تصحيح الاستبانة: تكونت الاستبانة من ثلاثة بدائل؛ بالنسبة لمدى تضمينها (درست– غير متأكد– لم أدرس)، أما بالنسبة للأهمية فكانت البدائل (بدرجة كبيرة– متوسطة– قليلة)، وقد أعطيت العبارة درجة واحدة في حالة (لم أدرس/ درجة صغيرة)، ودرجتين في حالة (غير متأكد / بدرجة متوسطة)، و٣ درجات في حالة (درست/ بدرجة كبيرة)؛ وبذلك يتراوح مدى درجات الاستبانة من ٥٢ إلى ١٥٦.

١–٤ صدق الاستبانة:عُرضت الاستبانة على مجموعة محكمي البحث في مجال التربية العلمية[١]؛ للتعرف على دقة صوغها، وفي ضوء آراء المحكمين أعيد صوغ بعض الفقرات.

١–٥ ثبات الاستبانة: طبقت الاستبانة – في صورتها الأولية – على (٣٠) من الطلاب **معلمي البيولوجي من غير مجموعة البحث، وقد بلغ معامل ثبات الاستبانة؛ من**

[١] **ملحق (١): مجموعة محكمي البحث.**

حيث مدى تضمينها – باستخدام معادلة ألفا كرونباخ – (٠.٨٤)؛ ويشير ذلك إلى درجة عالية من الثبات، كما بلغ معامل ثباتها؛ من حيث أهميتها – باستخدام معادلة ألفا كرونباخ– (٠.٩٣)؛ ويشير ذلك إلى درجة عالية من الثبات، كما تبين أن متوسط زمن الإجابة عنها (٢٥) دقيقة؛ وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية[٢] صالحةً للتطبيق.

٢– إعداد الاستبانة المفتوحة: ومر إعدادها بالخطوات الآتية:

٢–١تحديد الهدف من الاستبانة المفتوحة:

هدفت الاستبانة المفتوحة إلى قياس تصورات الطلاب معلمي البيولوجي عن "التربية من أجل السلام"؛ والتي يصعب قياسها بالاستبانة المقيدة؛ وذلك لتحديد مستوى الطلاب المعلمين حول "التربية من أجل السلام".

٢–٢ صوغ مفردات الاستبانة:

صيغت مفردات الاستبانة المفتوحة في (٥) أسئلة من نوع المقال القصير؛ عن "التربية من أجل السلام": مفهومها، ومبادئها، وأهميتها، وممارسات التدريس ذات الصلة، والمهارات والسمات الشخصية التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم في ضوء "التربية من أجل السلام".

٢–٣ تقدير درجات الاستبانة المفتوحة، وطريقة التصحيح:

صُححت الاستبانة المفتوحة؛ باستخدام مقاييس التقدير المتدرجة Rubrics المعد من قبل الباحثة؛ حيث أُعطي الطالب ثلاث درجات؛ إذا كان مستوى الأداء كفؤًا بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاستبانة، ويعطى درجتين إذا كان مستوى الأداء مقبولاً، ودرجة واحدة إذا كان مستوى الأداء أقل من مقبول، وصفرًا إذا لم يجب عن السؤال؛ ومن ثم تكون درجات التقدير الكمي للاستبانة المفتوحة (١٥) درجة.

٢–٤ ضبط الاستبانة:

٢–٤أ التحقق من صدق الاستبانة:

تحققت الباحثة من مدى تمثيل مفردات الاستبانة الأهداف المحددة لها؛ عن طريق صدق المحتوى؛ بعرض الاستبانة – في صورتها المبدئية– على مجموعة محكمي

[١] ملحق (٢): الاستبانة المقيدة.

البحث في مجال التربية العلمية؛ للتأكد مما يلي: تمثيل كل مفردة الهدف الذي وضعت لقياسه، والدقة العلمية لمفردات الاستبانة، وأسلوب صوغها، ووضوح تعليمات الاستبانة.

٢–٤ ب ثبات الاستبانة:

لحساب ثبات الاستبانة؛ استخدمت الباحثة طريقة اتفاق المصححين في حساب الثبات، وحُدد عدد مرات الاتفاق بين المصححين، وعدد مرات عدم الاتفاق، ثم حساب نسبة الاتفاق بين المصححين؛ باستخدام المعادلة التي وضعها Cooper؛ وصُححت الباحثة (٧) من أوراق الاستبانة المفتوحة، وكذلك الباحث الخارجي، وكان متوسط نسبة الاتفاق بين المصححين (٨٥.٧١%)، وتدل هذه النسبة على ثبات الاستبانة المفتوحة، وبعد التأكد من صدق الاستبانة، وثباتها؛ صارت في –شكلها النهائي[٣]– صالحةً للتطبيق على مجموعة البحث.

ثانيًا: إعداد البرنامج المقترح القائم على "التربية من أجل السلام":

صُمم البرنامج؛ من خلال الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"، والذكاء الوجداني، وإدارة الصف السلمي؛ باتباع الإجراءات الآتية:

١– فلسفة البرنامج، ومنطلقاته:

انطلق البرنامج المقترح من عدد من المبررات التي يمكن توضيحها فيما يأتي:

- تأكيد نشر ثقافة السلام التي يتطلبها مجتمعنا، ونبذ العنف؛ وهذا من الصعب تحقيقه في معزل عن دور المعلم، وأدائه مع طلابه داخل الصف.
- نتائج تطبيق الاستبانتين: المقيدة والمفتوحة عن واقع "التربية من أجل السلام" التي أوضحت أن هناك محدودية في فهم الطلاب المعلمين لثقافة "التربية من أجل السلام".
- نتائج عديد من الدراسات التي أكدت أن هناك قصورًا في بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، وكذلك أهمية تنمية الذكاء الوجداني لدى المعلمين في التواصل الفعال مع طلابهم.

[٣] ملحق (٣): الاستبانة المفتوحة، ومقاييس التقدير المتدرجة لتصحيحها.

- تحسين أداء معلمي المستقبل في ضوء مبادئ "التربية من أجل السلام"؛ بما ينعكس على خلق بيئة تعلم سلمية.
- نتائج الدراسات التي أظهرت أن الطلاب المعلمين لديهم مخاوف معظمها متعلق بإدارة الصف في أثناء التدريب الميداني؛ مما يؤكد ضرورة التركيز على تنمية أداءات الطلاب المعلمين؛ فيما يتعلق بإدارة الصف السلمي.
- نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى اعتماد المعلمين في إدارة الصف على النمط التسلطي؛ للحفاظ على هدوء الصف؛ دون مراعاة للجانب الإنساني، والحاجة إلى بيئة صفية تدعم الديموقراطية، والعدالة، والمساواة.
- تقديم تقنيات في ضوء "التربية من أجل السلام"؛ لكيفية تفادي المشكلات التي تنجم عن النزاعات بين الطلاب وبعضهم، والطلاب والمعلمين داخل حجرة الصف.

٢– أهداف البرنامج:

٢–١ الأهداف العامة للبرنامج:

هدف البرنامج إلى تنمية الأداء المعرفي للطلاب معلمي البيولوجي ذات الصلة "بالتربية من أجل السلام"، والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الصف السلمي.

وحددت الباحثة الأهداف العامة للبرنامج المقترح على النحو الآتي:

- تنمية البنية المفاهيمية المتعلقة "بالتربية من أجل السلام".
- فهم المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها فلسفة "التربية من أجل السلام".
- معرفة الجذور التاريخية لنشأة "التربية من أجل السلام".
- تنمية المعرفة عن النظريات التي تنطلق منها "التربية من أجل السلام".
- فهم العلاقة بين التربية العلمية و"التربية من أجل السلام".
- فهم الأدوار المتغيرة للمعلم السلمي.
- فهم التطبيقات التربوية المرتبطة بمدخل "التربية من أجل السلام".
- فهم كيفية إدارة النزاعات بين الطلاب.
- ممارسة المهارات التي ترتكز عليها "التربية من أجل السلام" في الصف.
- تنمية مهارات التفكير الإيجابي، والناقد، والتأملي.

- تنمية مهارات الذكاء الوجداني؛ من فهم الذات، ومشاعر الآخرين، والسيطرة على الانفعالات.
- تنمية مهارات إدارة الصف السلمي.
- تبني الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام مبادئ "التربية من أجل السلام" في خلق صف سلمي.

٢-٢ الأهداف الإجرائية:

بناءً على تحديد الأهداف العامة للبرنامج؛ أمكن صوغ الأهداف الإجرائية الخاصة بموضوعات البرنامج على النحو الآتي:

بانتهاء البرنامج؛ يكون الطالب المعلم قادرًا على أن:

- يستنتج مفهوم السلام في عبارات من إنشائه.
- يقارن تعريفه عن ثقافة السلام من وجهة نظره بالتعريفات المذكورة في الكتابات التربوية.
- يستنتج أشكال السلام؛ وفقًا لما تم عرضه.
- يحلل التعريفات المختلفة "للتربية من أجل السلام"، ويستنتج تعريفًا من وجهة نظره.
- يحدد الأسباب التي تبرز الحاجة إلى "التربية من أجل السلام"، وانعكاساتها على المنظومة التعليمية.
- يميز بين "التربية عن السلام"، و"التربية من أجل السلام".
- يوضح كيفية تطور "التربية من أجل السلام" ونشأتها.
- يحدد الدروس المستفادة؛ من خلال تحليل نشأة "التربية من أجل السلام".
- يحدد مستويات "التربية من أجل السلام".
- يستنتج المهارات اللازم تنميتها لدى الطلاب في ضوء فلسفة "التربية من أجل السلام".
- يوضح كيفية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابه.
- يوضح النظريات التي تستند إليها "التربية من أجل السلام".
- يبرز دور التربية العلمية في تعزيز "التربية من أجل السلام"؛ موضحًا بالأمثلة.
- يستنتج أدوار المعلم السلمي في ضوء طبيعة "التربية من أجل السلام".
- يميز بين أداءات المعلم السلمي والمعلم التقليدي.

- يقيم أداءاته في ضوء مواصفات أداء المعلم التقليدي، والمعلم السلمي.
- يحدد بعض الأداءات التي سوف يتبعها؛ ليصير معلمًا سلميًا.
- يحدد آليات لدمج "التربية من أجل السلام" في تعليم البيولوجي.
- يحدد النظريات التي ترتكز عليها مخرجات التعلم في ضوء "التربية من أجل السلام".
- يحدد خصائص المستوى الذي ينتمي إليه طلابه في التربية العملية وفقًا لنظرية كولبرج.
- يحدد مهارات التفكير الخلقي، وشروط تنميتها.
- يصوغ مخرجات للتعلم؛ وفقًا لفلسفة "التربية من أجل السلام"؛ مستعينًا بكتاب البيولوجي.
- يوضح كيفية مراعاة احتياجات طلابه؛ وفقًا لهرم ماسلو.
- يوظف التقنيات المستخدمة في تهيئة البيئة السلمية.
- يصمم بيئة التعلم متعددة القنوات (Multiple Channels of Learning) موضحًا بمثال لأحد دروس البيولوجي.
- يحدد مداخل التدريس التي تتلاءم مع فلسفة "التربية من أجل السلام".
- يقارن بين طرائق التدريس التقليدية، وتلك التي تدعم "التربية من أجل السلام"؛ من حيث انعكاساتها أو نتائجها على تعلم الطلاب.
- يوظف بعض طرائق التدريس والتي تتوافق مع "التربية من أجل السلام" (التعلم الذاتي– التعلم التعاوني– الفرق– دراسة الحالة– المحاكاة– التعلم القائم على المشروعات– التعلم القائم على المجتمع– حل المشكلات – البحث والاستكشاف– التعلم الخبري).
- يوظف بعض أنشطة التعلم المناسبة "للتربية من أجل السلام" (الجدل– الندوة– حوض السمك– هذا الجانب وذاك الجانب– قدح الذهن– الألغاز– التعبير الذاتي– كسر الجليد– ألعاب تعاونية– أنشطة تأكيد الذات).
- يحدد كيف يمكن لطرائق التدريس أن تشيع جوًا من السلم داخل الصف (إعادة العلاقات المتصارعة بين الطلاب).
- يقارن بين نماذج "التربية من أجل السلام".
- يحدد كيفية الاستفادة من نماذج "التربية من أجل السلام" في تعليم البيولوجي.

- يعرِّف التفكير الإيجابي في عبارات من إنشائه.
- يحدد المجالات المتعلقة بالتفكير الإيجابي.
- يوضح أمثلة للسلوكيات المتبعة داخل الصف؛ لتنمية التفكير الإيجابي لدى طلابه.
- يبين الاستراتيجيات المناسبة للتفكير الإيجابي.
- يميز بين سمات الشخصية الإيجابية، وسمات الشخصية السلبية.
- يحدد مدى توافر سمات الشخصية الإيجابية لديه؛ مستعينًا باستبانة معدة لقياس ذلك.
- يوضح التقنيات المناسبة لكيفية تحول الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية.
- يوظف مهارة التفكير الإيجابي مع طلابه.
- يعرِّف مفهوم التعاطف، أو التراحم من وجهة نظره.
- يحدد بعض السلوكيات التي تعكس مفهوم التعاطف.
- يوضح فوائد ناتجة عن كونه رحيمًا في مجال عمله.
- يستخدم تقنية التواصل غير العنيف في تعامله مع طلابه في الصف.
- يوظف مهارة التعاطف في تعامله مع طلابه سواء في حل المشكلات أو التواصل.
- يستنتج الممارسات الصفية التي تعكس قدرته في التعامل مع طلابه بتعاطف.
- يوضح أهمية ضبط الانفعالات في أثناء سير الدرس.
- يوظف استراتيجيات ضبط الانفعال في تعامله مع طلابه.
- يوظف الأداءات الصفية المناسبة التي تعكس احترام كرامة الطلاب.
- يطور مهارات طلابه في استخدام العمل الجماعي.
- يحدد مفهومه عن الحزم، وكيفية تحقيقه داخل الصف.
- يوظف أساليب التأديب الإيجابي داخل الصف.
- يوظف الممارسات الصفية التي تساعد طلابه في فهم ذواتهم.
- يعرِّف مفهوم التفكير الناقد.
- يستنتج العلاقة بين التفكير الناقد، و"التربية من أجل السلام".
- يوظف الممارسات الصفية التي تدعم التفكير الناقد.
- يوضح مفهوم الصراع؛ مستعينًا بأمثلة صفية.
- يوظف الاستراتيجيات المختلفة لحل النزاعات بلا عنف بين الطلاب.

- يوظف الممارسات الصفية المتبعة لمواجهة الصراعات داخل الصف بطريقة سلمية.
- يوظف مهارة التفاوض في حل المشكلات الصفية التي تواجهه.
- يمارس مهارة الإصغاء النشط.
- يعرِّف المواطنة النشطة ويربطها بتعليم البيولوجي.
- يوضح كيفية تخطيط مشروعات بناء المجتمع، مع عرض مثال في مجال تخصصه.
- يعرف مفهوم التعلم الخدمي، وعلاقته "بالتربية من أجل السلام".
- يصمم أحد مشروعات التعلم الخدمي، وينفذها في مجال تخصصه.
- يوضح مفهوم العناية بالكوكب، وعلاقته بتطوير الحس نحو الطبيعة والتنمية المستدامة.
- يحدد كيفية تعزيز التنمية المستدامة؛ من خلال منهج البيولوجي.
- يصمم أحد مشروعات التنمية المستدامة وينفذه مع زملائه في مجال تخصصه.

٣– تحديد محتوى البرنامج: تضمن محتوى البرنامج شقين:

٣–١الشق النظري: تضمن موضوعات نظرية، تهدف إلى تزويد الطلاب المعلمين بالمعارف ذات الصلة "بالتربية من أجل السلام"، وتضميناتها التربوية؛ مما ينعكس على أدائهم في إدارة الصف، وتنمية الذكاء الوجداني، وتمثلت موضوعات البرنامج فيما يأتي:

-مفهوم السلام، وأشكاله.

-"التربية من أجل السلام"؛ مفهومها ومستوياتها ونشأتها.

- النظريات التي تستند إليها "التربية من أجل السلام".

- "التربية من أجل السلام" والتربية العلمية.

- المعلم السلمي.

- بيداجوجية "التربية من أجل السلام".

- نماذج "التربية من أجل السلام".

- النموذج الموضوعي "للتربية من أجل السلام":

  – التفكير الإيجابي وأداءاته الصفية.

  – التعاطف وأداءاته الصفية.

  – السلام الداخلي وأداءاته الصفية.

- العيش معًا وأداءاته الصفية.
- احترام كرامة الإنسان وأداءاته الصفية.
- كن شخصيتك الحقيقية وأداءاته الصفية.
- تطوير التفكير الناقد وأداءاته الصفية.
- حل النزاع بلا عنف وأداءاته الصفية.
- بناء السلام في المجتمع وأداءاته الصفية.
- العناية بالكوكب وأداءاته الصفية.

٣-٢ الشق التطبيقي: وتمثل في أوراق العمل، ودراسات الحالة، والأنشطة، والتطبيقات التي وضعت متكاملة مع الجانب النظري.

٤- تنظيم محتوى البرنامج:

نظم محتوى البرنامج على النحو الآتي:

٤-١ دليل القائم بالتدريس: ويعد دليلاً إرشاديًّا لكيفية تنفيذ موضوعات البرنامج، وتضمن مخططًا زمنيًّا للبرنامج، يشمل الأهداف، ومصادر التعلم المستخدمة، والمحتوى، والإجراءات المتبعة (السيناريو المقترح).

٤-٢دليل الطالب المعلم: وتضمن المادة التعليمية، والأنشطة، وأوراق العمل، وبعض المراجع، والمواقع على الإنترنت، والقراءات المقترحة.

٥- تحديد استراتيجيات التعليم، والتعلم:

اعتمدت الباحثة على استراتيجيات التعليم، والتعلم المناسبة لأهداف البرنامج، والمدعمة "للتربية من أجل السلام"؛ منها: قدح الذهن، والمناقشات الفردية، والجماعية، ودراسة الحالة الحقيقية، والافتراضية، وعروض التقديم، ولعب الدور، وحل المشكلات.

٦-مصادر التعلم:

تضمنت تلك المصادر:

- جهاز عرض البيانات Datashow، واستخدامه في عروض التقديم ppt المعدة سلفًا من قبل الباحثة لجلسات البرنامج.

- تطبيق WhatsApp؛ حيث أنشأت الباحثة مجموعة إلكترونية على الواتس آب؛ للتواصل بين أفراد المجموعة؛ للنقاش، مع وضع مقاطع فيديو، وصور متنوعة في المجال التعليمي، تفيد الطلاب المعلمين، والتعليق عليها، وتحليلها.

٧- تحديد أساليب التقويم:

٧-١التقويم القبلي: أجري قبل تنفيذ البرنامج؛ وتمثل في اختبار الأداء المعرفي، ومقياس الذكاء الوجداني، وبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي.

٧-٢ التقويم التكويني: تمثل في تنفيذ أوراق العمل، والمناقشات، وتضمن استخدام التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، وتقديم التغذية الراجعة، والأسئلة في أثناء المناقشة.

٧-٣ التقويم النهائي: تمثل في اختبار الأداء المعرفي، ومقياس الذكاء الوجداني، وبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي؛ لتحديد تأثير البرنامج المقترح في مجموعة البحث.

وبذلك يكون البرنامج المقترح [٤] في صورته النهائية.

ثالثًا: إعداد أدوات القياس:

١- إعداد اختبار "الأداء المعرفي":

١-١ تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى تقصي مدى فهم مجموعة البحث المعرفة المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"، وبيداجوجية "التربية من أجل السلام"، ومكونات النموذج الموضوعي "للتربية من أجل السلام".

١-٢ تحديد نوع مفردات الاختبار: تكوَّن الاختبار من ٦٠ مفردة، صيغت في صورة اختيار من متعدد، ويطلب من الطالب المعلم اختيار الاستجابة الصحيحة، ثم تدوينها في ورقة الإجابة.

١-٣ التحقق من صدق الاختبار: عُرض الاختبار- في صورته الأولية- على مجموعة محكمي البحث؛ للتأكد من مدى مناسبة أسئلته الهدف الذي وضعت من أجله، ووضوح المطلوب منها، وملاءمة البدائل المقترحة، ومدى التدقيق العلمي واللغوي، وقد جري التعديل في ضوء آراء المحكمين.

---

[٤] ملحق (٤): البرنامج المقترح.

١-٤ التجربة الاستطلاعية: طُبق الاختبار على مجموعة استطلاعية (٣٣) من الطلاب معلمي البيولوجي (الفرقة الرابعة) من غير مجموعة البحث بكلية التربية – جامعة الإسكندرية في يوم ٢ أكتوبر ٢٠١٨؛ لتحديد المعاملات الإحصائية الآتية:

١-٤-أ معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز: بلغ متوسط معامل السهولة للاختبار ٠.٦١، وبلغ متوسط معامل الصعوبة ٠.٣٨، مما يدل على نسبة مقبولة، وبلغ متوسط معامل التمييز ٠.٥١، وهذه النسبة مقبولة، وقد حذف ٨ من المفردات؛ لانخفاض معامل سهولتها، وتمييزها.

١-٤-ب حساب ثبات الاختبار: حُسب ثبات الاختبار؛ باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون، وكان معامل الثبات ٠.٧؛ وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، كما تبين أن متوسط زمن الإجابة عنه (٦٠) دقيقة؛ وبذلك يكون – في صورته النهائية[٥]–صالحًا للتطبيق، وجدول (٢) الآتي يبين توزيع مفردات اختبار الأداء المعرفي على موضوعات البرنامج.

جدول (٢):

توزيع مفردات الاختبار على موضوعات البرنامج في الصورة النهائية:

الموضوعات	أرقام المفردات	الوزن النسبي
"التربية من أجل السلام"	٣-٤-١٢-١٣- ١٤- ١٥- ١٦- ١٧- ٢٨- ٢٩- ٣٠- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٣٨	%٢٨.٨
بيداجوجية "التربية من أجل السلام"	١-٥-١١-٢٠-٢٢-٣٩- ٤٠-٤٢- ٤٥-٤٧-٥٠-٥١	%٢٣.٠٧
النموذج الموضوعي "للتربية من أجل السلام (التفكير الإيجابي- التعاطف- السلام الداخلي- العيش معًا- احترام كرامة الإنسان- كن شخصيتك الحقيقية- التفكير الناقد- حل النزاع بلا عنف- بناء السلام في المجتمع- العناية بالكوكب).	٢- ٦- ٧-٨- ٩-١٠- ١٨ ١٩-٢١-٢٣-٢٤- ٢٥- ٢٦ ٢٧- ٣١- ٣٢- ٣٣- ٣٤- ٤١– ٤٣- ٤٤- ٤٦- ٤٨- ٤٩- ٥٢	%٤٨.٠٧
المجموع	٥٢	%١٠٠

٢–

[٥] ملحق (٥): اختبار الأداء المعرفي.

٣- مقياس الذكاء الوجداني (Bar– On & Parker):

٢-١ تحديد الهدف من مقياس الذكاء الوجداني: هدف المقياس إلى تقدير مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب معلمي البيولوجي.

٢-٢ تحديد أبعاد المقياس: استخدمت الباحثة مقياس Bar– On & Parker للذكاء الوجداني، وتألف المقياس من ٦٠ فقرة ذات تدرج رباعي موزعة على ستة أبعاد، وتكونت هذه الأبعاد من ١٥ مهارة، وجدول (٣) الآتي يوضح أبعاد المقياس، وأرقام فقرات كل بعد، ونسبها المئوية.

جدول (٣):

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لـ (Bar- on & Parker)، وأرقام الفقرات لكل بعد، ونسبها المئوية:

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
الكفاية الشخصية	٧-١٧-٢٨*-٣١-٤٣-٥٣*	٦	%١٠
الكفاية الاجتماعية	٢-٥-١٠-١٤-٢٠-٢٤-٣٦-٤١-٤٥-٥١-٥٥-٥٩	١٢	%٢٠
كفاية إدارة الضغوط النفسية	٣-٦*-١١-١٥-٢١*-٢٦*-٣٥*-٣٩-٤٦*-٤٩*-٥٤*-٥٨*	١٢	%٢٠
الكفاية التكيفية	١٢-١٦-٢٢-٢٥-٣٠-٣٤-٣٨-٤٤-٤٨-٥٧	١٠	%١٦.٦٦
كفاية المزاج الإيجابي العام	١-٤-٩-١٣-١٩- ٢٣-٢٩-٣٢-٣٧*-٤٠-٤٧-٥٠-٥٦-٦٠	١٤	%٢٣.٣٣
كفاية الانطباع الإيجابي	٨-١٨-٢٧-٣٣-٤٢-٥٢	٦	%١٠
المجموع		٦٠	%١٠٠

*/ العبارات ذات الاتجاه السالب.

٢-٣ تصحيح المقياس: تضمَّن المقياس أربعة بدائل: (نادرًا جدًا– نادرًا– أحيانًا– غالبًا)، وقد أعطيت العبارة درجة واحدة في حالة (نادرًا جدًا)، ودرجتين في حالة (نادرًا)، و٣

درجات في حالة (أحيانًا)، و ٤ درجات في حالة (غالبًا)؛ في حالة الفقرات ذات الاتجاه الإيجابي؛ أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السلبي فيتم عكس الأوزان؛ وبذلك يتراوح مدى درجات المقياس من ٦٠ إلى ٢٤٠.

٢–٤ صدق المقياس:عُرض المقياس على مجموعة محكمي البحث في مجال التربية العلمية؛ لتحديد مدى دقة صوغ فقراته، وفي ضوء آراء المحكمين أعيد صوغ ٢٠ فقرة.

٢–٥ ثبات المقياس: طبق المقياس –في صورته الأولية– على (٤٠) من الطلاب معلمي البيولوجي من غير مجموعة البحث الحالي في يوم ٢ أكتوبر ٢٠١٨، وقد بلغ معامل ثبات المقياس –باستخدام معادلة ألفا كرونباخ– (٠.٨٥٨)؛ ويشير ذلك إلى درجة عالية من الثبات، كما تبين أن متوسط زمن الإجابة عنه (٣٠) دقيقة؛ وبذلك يكون المقياس– في صورته النهائية[٦] – صالحًا للتطبيق.

٤– إعداد بطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي:

٣–١ تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس مهارات الطلاب معلمي البيولوجي في إدارة الصف السلمي.

٣–٢ تحديد مجالات البطاقة: حددت مجالات البطاقة بعد الاطلاع على عدد من الكتابات، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات إدارة الصف؛ وبخاصة إدارة الصف السلمي، وتضمنت بطاقة الملاحظة الأبعاد الآتية: ترتيب الصف وتنظيمه، وتهيئة البيئة الداعمة "للتربية من أجل السلام"، والمهارات التعليمية المتعلقة ببيداجوجية "التربية من أجل السلام"، والقيادة والتحفيز، والانضباط الصفي.

٣– ٣ صوغ مفردات بطاقة الملاحظة: صيغت مفردات البطاقة؛ بحيث تمثل كل مفردة أداءً، أو سلوكًا ذا ثلاثة مستويات (متميز– جيد– مقبول)، وقد بلغ عدد المفردات – في الصورة الأولية للبطاقة – (٤٢) مفردة، وصححت باستخدام مقاييس التقدير المتدرجة Rubrics المعد من قبل الباحثة، وقد أعطيت العبارة ٣ درجات في حال الأداء (متميز)، ودرجتين في حال الأداء (جيد)، ودرجة واحدة في حالة الأداء (مقبول)، وصفر في حالة غياب الأداء؛ وبذلك يتراوح مدى درجات بطاقة الملاحظة من ٤٢ إلى ١٢٦.

[٦] ملحق (٦): مقياس الذكاء الوجداني.

٣-٤ صدق البطاقة: عُرضت البطاقة –في صورتها الأولية– على مجموعة محكمي البحث في مجال التربية العلمية؛ للتعرف على مدى انتماء المفردات للبعد الخاص، ووضوحها، ودقة صوغها، وفي ضوء آراء المحكمين أعيد صوغ بعض العبارات.

٣-٥ ثبات البطاقة: حُسب ثبات البطاقة؛ من خلال طريقة اتفاق الملاحظين باستخدام معادلة كوبر Cooper؛ وبناءً على ذلك؛ لوحظ أداء عدد (٧) من الطلاب معلمي البيولوجي بالتعاون مع أحد الزملاء في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم، وبلغ متوسط معامل الاتفاق ٨٢.٩٩%– مما يدل على أن البطاقة تتسم بدرجة مقبولة من الثبات؛ وبذلك صارت – في صورتها النهائية[٧] – صالحة للتطبيق. ويمكن توضيح أبعاد بطاقة الملاحظة، والنسبة المئوية لكل بعد – في صورتها النهائية– على النحو الآتي:

جدول (٤):
أبعاد بطاقة ملاحظة إدارة الصف السلمي في الصورة النهائية، والنسبة المئوية لكل بعد:

م	الأبعاد	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية
	ترتيب الصف، وتنظيمه.	٤	%٩.٥٢
	تهيئة البيئة الداعمة "للتربية من أجل السلام".	١٥	%٣٥.٧١
	المهارات المتعلقة ببيداجوجية "التربية من أجل السلام".	١٣	%٣٠.٩٥
	القيادة، والتحفيز.	٤	%٩.٥٢
	الانضباط الصفي.	٦	%١٤.٢٨
	المجموع	٤٢	%١٠٠

رابعًا: تطبيق تجربة البحث:

١- تطبيق الاستبانة المقيدة والمفتوحة: طبقت الاستبانة المقيدة على ٣١ طالبًا معلمًا من طلاب الفرقة الثالثة شعبة بيولوجي، بينما الاستبانة المفتوحة طبقت على مجموعة مكونة من ٦٢ من الطلاب معلمي بيولوجي الفرقة الثالثة في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧– ٢٠١٨.

[٧] ملحق (٧): بطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي، ومقاييس التقدير المتدرجة لتصحيحها.

٢- التطبيق القبلي لأدوات القياس: بعد الانتهاء من بناء البرنامج القائم على "التربية من أجل السلام"، وإعداد أدوات القياس، طُبقت الأدوات الممثلة في اختبار الأداء المعرفي، ومقياس الذكاء الوجداني، وبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي قبليًّا على ٣٠ من الطلاب معلمي البيولوجي – الفرقة الرابعة، وبالنسبة لكل من: اختبار الأداء المعرفي، ومقياس الذكاء الوجداني؛ فقد طبقا يوم ٩ أكتوبر ٢٠١٨؛ أما بطاقة الملاحظة؛ فقد طبقت خلال الأسبوعين: الأول، والثاني من شهر أكتوبر في مدارس التربية العملية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨- ٢٠١٩؛ لتحديد مستوى أداء مجموعة البحث قبليًّا.

٣- تنفيذ البرنامج: قامت الباحثة بدور القائم بالتدريس، وتضمن البرنامج الجانب النظري الذي شمل الجلسات، والجانب التطبيقي؛ من خلال ورش العمل، واستغرق الجانب النظري، وورش العمل سبعة أسابيع، بواقع أربع ساعات أسبوعيًّا؛ وذلك في الفترة من منتصف أكتوبر حتى نهاية شهر نوفمبر ٢٠١٨؛ ووفقًا للخطة الزمنية الموضحة في الجدول (٥):

جدول (٥):
الخطة الزمنية لتنفيذ موضوعات البرنامج:

م	الموضوعات	الزمن	التاريخ
١	لقاء تمهيدي.	ساعة	١٦ أكتوبر ٢٠١٨
٢	مفهوم السلام، و"التربية من أجل السلام"؛ مفهومها ومستوياتها ونشأتها والنظريات التي تستند إليها.	٣ ساعات	١٧ أكتوبر ٢٠١٨
٣	التربية العلمية وعلاقتها "بالتربية من أجل السلام"، والمعلم السلمي، مفهومه، وأدواره المتغيرة.	ساعتان	٢٤ أكتوبر ٢٠١٨
٤	بيداجوجية "التربية من أجل السلام": مخرجات التعلم المتوقعة مع تطبيقات عليها وتهيئة بيئة التعلم السلمية.	ساعتان	٢٤ أكتوبر ٢٠١٨
٥	مداخل وطرائق التدريس السلمية أنشطة التعلم المناسبة.	ساعتان ساعتان	٣١ أكتوبر ٢٠١٨
٦	نماذج "التربية من أجل السلام". النموذج الموضوعي "للتربية من أجل السلام". (١) التفكير الإيجابي والأداءات الصفية ذات الصلة.	ساعتان ساعتان	٧ نوفمبر ٢٠١٨
٧	(٢) التعاطف وأداءاته الصفية. (٣) السلام الداخلي وأداءاته الصفية. (٤) التواصل، والعيش معًا وأداءاته الصفية. (٥) احترام كرامة الإنسان وأداءاته الصفية.	ساعتان ساعتان	١٤ نوفمبر ٢٠١٨
٨	(٦) كن نفسك الحقيقية وأداءاته الصفية. (٧) التفكير النقدي وأداءاته الصفية. (٨) حل الصراع بلا عنف وأداءاته الصفية.	ساعتان ساعتان	٢١ نوفمبر ٢٠١٨
٩	(٩) بناء السلام في المجتمع وأداءاته الصفية. (١٠) العناية بالكوكب وأداءاته الصفية.	ساعتان ساعتان	٢٨ نوفمبر ٢٠١٨
	المجموع	٢٨ ساعة	

٤– التطبيق البعدي لأدوات القياس: طُبقت أدوات القياس بعديًا على ٢٥ من الطلاب معلمي البيولوجي – بعد استبعاد ٥ منهم؛ لعدم التزامهم بحضور الجلسات– حيث طبق اختبار الأداء المعرفي، ومقياس الذكاء الوجداني في يوم ٨ ديسمبر ٢٠١٨؛ على حين كان التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في أثناء التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٨– ٢٠١٩.

واعتمدت الباحثة في تقييم مهارات إدارة الصف السلمي – في أثناء التربية العملية – على مقاطع فيديو مصورة من قِبل الطلاب أثناء تنفيذ التدريس داخل صفوفهم بالمدرسة؛ لصعوبة متابعتهم في مدارس التربية العملية.

- **ملحوظات على تجربة البحث:**

١- عبر الطلاب معلمي البيولوجي – منذ بداية التجربة – عن مشاعر القبول للبرنامج، واحتياجاتهم لفهم ذواتهم، والآخرين، والتعرف على كيفية خلق بيئة سلمية داخل الصف الدراسي.

٢- أشار بعض الطلاب إلى أن جلسات البرنامج أسهمت في تغيير تفكيرهم غير الإيجابي عن أنفسهم، وانعكاس ذلك على علاقاتهم مع الآخرين؛ وبخاصة طلابهم في التربية العملية.

٣- أعرب الطلاب معلمي البيولوجي – مجموعة البحث – عن حاجتهم إلى التركيز في إعدادهم على الكفايات الشخصية؛ وبخاصة تطوير مهارات الذكاء الوجداني؛ لانعكاس ذلك على تحسين ممارساتهم؛ فيما يتعلق بإدارة الصف بفاعلية.

- عرض نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها:

أولاً: نتائج البحث فيما يتعلق بالسؤال الأول؛ والذي نصه: ما واقع "التربية من أجل السلام" لدى الطلاب معلمي البيولوجي بكلية التربية من وجهة نظرهم؟

١- النتائج المتعلقة بالاستبانة المقيدة:

جاءت نتائج الاستبانة المقيدة؛ كما هو موضح بجدول (٦) الآتي:

جدول (٦):
النسب المئوية لمدى تضمين أبعاد "التربية من أجل السلام" في برنامج إعداد معلم البيولوجي، وأهميتها:

أولاً: بعد المحتوى:					
النسبة المئوية لمدى تضمينها			النسبة المئوية لأهميتها		
"التربية من أجل السلام"	بيداجوجيتها	النموذج الموضوعي	"التربية من أجل السلام"	بيداجوجيتها	النموذج الموضوعي
%٥٧.٧	%٥٩.١	%٥٠.٤	%٨٤.٢	%٨٩.٠٩	%٨٩.٠٣
النسبة المئوية الكلية		%٥٥.٧٣	النسبة المئوية الكلية		%٨٧.٤٤
ثانيًا: بعد العمليات:					
النسبة المئوية لمدى تضمينها			النسبة المئوية لأهميتها		
"التربية من أجل السلام"	بيداجوجيتها	النموذج الموضوعي	"التربية من أجل السلام"	بيداجوجيتها	النموذج الموضوعي
%٤٨.٦	%٤٧.٧	%٤٦.٨	%٩٠.٩	%٩٤.١	%٩٣.٤
النسبة المئوية الكلية		%٤٧.٧	النسبة المئوية الكلية		%٩٢.٨٦

يتضح من نتائج الاستبانة المقيدة لمدى تضمين أبعاد "التربية من أجل السلام" في برنامج إعداد معلم البيولوجي؛ أن المحتوى ككل تمثل بنسبة ٥٥.٧٣%؛ حيث تمثلت الأبعاد ("التربية من أجل السلام" – بيداجوجية "التربية من أجل السلام" –النموذج الموضوعي) بالترتيب على النحو الآتي: ٥٧.٧%، ٥٩.١%، ٥٠.٤%؛ على حين تمثلت العمليات ذات الصلة ككل بـ ٤٧.٧ %؛ حيث تمثلت الأبعاد ("التربية من أجل السلام" – بيداجوجية "التربية من أجل السلام" – النموذج الموضوعي) بالترتيب على النحو الآتي:٤٨.٦%، ٤٧.٧%، ٤٦.٨%، أما عن الأهمية؛ فقد أجمعت مجموعة البحث على أهميته بنسبة ٨٧.٤٤% بالنسبة للمحتوى؛ حيث تمثلت الأبعاد ("التربية من أجل السلام"– بيداجوجية "التربية من أجل السلام" – النموذج الموضوعي) بالترتيب على النحو الآتي: ٨٤.٢% ، ٨٩.٠٩%،٨٩.٠٣%، بينما٨٦. ٩٢% بالنسبة للعمليات؛ حيث تمثلت الأبعاد ("التربية من أجل السلام" – بيداجوجية "التربية من أجل السلام" – النموذج الموضوعي) بالترتيب على النحو الآتي: ٩٠.٩%، ٩٤.١%، ٩٣.٤%. وبالنظر إلى النتائج يتضح أن مدى التضمين لتلك الأبعاد لم يتعد ال ٦٠% في مجملها، كما يلاحظ أن البعد الخاص بالعمليات جاءت نسبته أقل من المحتوى؛ من حيث تضمينه في برنامج الإعداد، أما عن الأهمية فقد حظيت بنسبة عالية بالنسبة لبعدي المحتوى، والعمليات على السواء.

٢– النتائج المتعلقة بالاستبانة المفتوحة:

حسبت الباحثة النسبة المئوية عن كل سؤال من أسئلة الاستبانة المفتوحة؛ لمجموعة البحث من الطلاب معلمي البيولوجي، كما يوضحها الجدول (٧) على النحو الآتي:

جدول (٧):

النسب المئوية في الاستبانة المفتوحة:

البند	مفهوم "التربية من أجل السلام"	مبادئ "التربية من أجل السلام"	أهمية "التربية من أجل السلام"	ممارسات المعلمين في ضوء "التربية من أجل السلام"	السمات الشخصية للمعلمين	الاستبانة المفتوحة ككل
النسبة المئوية	%٤٥.٦٩	%٢٩.٥٦	%٣٢.٧٩	%٣٠.٦٤	%٢٦.٨٨	%٣٣.١١

تُظهر النتائج الموضحة في الجدول (٧) بالنسبة للسؤال الأول عن مفهوم "التربية من أجل السلام"؛ أن النسبة المئوية للذين أجابوا ٤٥.٦٩%؛ على حين كانت نسبة الذين أجابوا عن السؤال الثاني بشأن مبادئ "التربية من أجل السلام" ٢٩.٥٦%، أما نسبة الذين أجابوا عن أهمية "التربية من أجل السلام"؛ فكانت ٣٢.٧٩%، وكانت نسبة الذين أجابوا عن السؤال المتعلق بممارسات المعلمين ٣٠.٦٤%، أما نسبة الذين أجابوا عن السؤال المتعلق بالسمات الشخصية للمعلمين؛ فكانت ٢٦.٨٨%، وجاءت نسبة الذين أجابوا عن الاستبانة المفتوحة ككل ٣٣.١١%؛ ويمكن توضيح ذلك تفصيلاً فيما يأتي:

– بالنسبة لمفهوم "التربية من أجل السلام": يتضح من نتائج الاستبانة المفتوحة أن هناك تصورات محدودة عن مفهوم "التربية من أجل السلام" لدى الطلاب المعلمين؛ وفقًا لوجهة نظرهم؛ مما يدل على قصور لديهم في فهم "التربية من أجل السلام".

وبتحليل التعريفات التي قدمها الطلاب معلمو البيولوجي عن مفهوم "التربية من أجل السلام"؛ يتضح أن غالبية التعريفات ركزت على القيم ذات الصلة، أو الأسس التي تستند إليها، مع افتقار معظم التعريفات التي تطرقت إلى "التربية من أجل السلام" – من حيث محتواها – إلى بعدي: المعرفة والمهارات، وركز قليل منها على عملياتها، وبعضهم كان لديه خلط بين "التربية من أجل السلام" ومفهوم السلام، كما ركز بعضهم في عرضه المفهوم على دور الأسرة دون التطرق إلى دور المؤسسات التعليمية؛ وفيما يلي بعض التعريفات التي حددها الطلاب المعلمون عن "التربية من أجل السلام":

- "تربية تقوم على الديموقراطية بين المربي والمتربي دون عنف أو عصبية." (S32) (*)
- "التربية من أجل السلام تبنى على حسن التشاور، والتعاون، وحرية التعبير عن الرأي، والاحترام." (S19)
- "تربية الفرد بطريقة خالية من الترهيب وجعل الفرد حر في آرائه واختياراته وعدم فرض أي عقوبات رادعة ترهب الفرد." (S20)
- "التربية من أجل السلام مجموعة من المبادئ والأفكار لإنتاج إنسان سوي نفسيًا وفكريًا". (S40, S46)
- "التربية القائمة على التفاهم والبعد عن العنف وتقبل الرأي الآخر واحترامه والبعد عن الإهانة واشراكهم في أخذ القرارات ليشعروا بقيمتهم." (S43)
- "التربية التي تعتمد على الاحترام المتبادل بين المعلم والطلاب تهدف إلى جعل المتعلم إنسان سلمي مع الآخرين." (S61)
- "القدرة على الاكتشاف وحل المشكلات التي تواجهنا في الحياة الواقعية." (S2)
- "تنشئة متعلم بطريقة التعامل السلمي مع المعلمين واستخدام الطرق الفعالة في عملية التدريس لخلق تعليم سلمي في المجتمع." (S53)

"التربية من أجل السلام تتضمن عدم التطاول على الطلاب بالألفاظ أو الضرب، وتكون البيئة التعليمية مناسبة من حيث الهدوء واستخدام أنسب وآمن الطرق لإجراء التجارب." (S50)

- "نبذ العنف السلوكي." (S5)
- "عدم الإيزاء الجسدي أو المعنوي." (S31, S35, S36, S37, S38, S39, S47, S52, S55, S56)

- بالنسبة للمبادئ التي تستند إليها "التربية من أجل السلام"؛ فتضمنت استجابات الطلاب لعدد من المبادئ غير شاملة لجميعها، واقتصرت – في معظمها – على واحد، أو اثنين من تلك المبادئ، وجاءت بعض الاستجابات غير ذات صلة بمبادئ "التربية من أجل

(*) يشير إلى رقم الطالب المعلم الذي أجاب عن السؤال.

السلام"؛ حيث لوحظ خلط بين المبادئ، وكيفية التعامل مع الطلاب بطريقة سلمية؛ وفيما يلي بعض المبادئ التي حددها الطلاب المعلمون:

- "حرية الرأي لدى الطلاب." (S5, S23, S24)
- "احترام حقوق الآخرين وعدم التعدي عليهم أو جرح مشاعرهم أو التنمر عليهم ." (S30)
- "ترغيب الطلاب في التعلم، ودعم الجانب الفكري، ومراعاة الفروق الفردية." (S26)
- "العقل والمنطق، واستخدام اللين والود، وعدم فرض الآراء، والتشاور." (S31)
- "تحديد المشكلات أو المعوقات لدى الطلاب، وحلها." (S33, S34)
- "الصدق، واحترام الآخرين، الأمانة، والعدل، والتحفيز، والمحاسبة." (S39)
- "تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب." (S47)
- "استخدام وسائل تعليمية متقدمة، والاعتماد على التكنولوجيا." (S53)
- "استخدام أساليب متنوعة للتعزيز الإيجابي أو السلبي." (S51)

- بالنسبة لأهمية "التربية من أجل السلام" شملت عددًا من الأفكار التي ركزت – في معظمها – على الجانب القيمي، وتطرق قليل منها إلى أهمية "التربية من أجل السلام" على المستويين: المعرفي، والمهاري اللذين يمكن تنميتهما؛ من خلال "التربية من أجل السلام"، كما أنها كانت محدودة، وغير شاملة؛ ومن الأفكار التي حددها الطلاب المعلمون – فيما يتعلق بأهمية "التربية من أجل السلام"– ما يأتي:

- "تنمية كيفية تحسين البيئة المحيطة". (S5)
- "تثير متعة الطالب وترغيبه في حضور الحصة بدلاً من حضورة رغمًا عنه". (S19, S20)
- "تساعد في إنشاء إنسان سوي نفسيًا قادرًا على استخدام عقله في جميع مجالات الحياة". (S27)
- "تنمي وعي الطالب وتجعله أكثر استيعابًا بالأحداث الجارية في الطبيعة". (S28)
- "يكون الطالب قادرًا على احترام حقوق الآخرين وعدم التعدي عليهم". (S30)
- " التربية من أجل السلام مهمة وينبغي تعليمها للمعلمين للقضاء على ظاهرة العنف المنتشرة بين الطلاب والقضاء على التطرف الفكري". (S31)

- "إمكانية تفهم فكر وعقول الطلاب، المعرفة الشخصية للطلاب، وتنمية الثقة لديهم، واحترام الطلاب لبعضهم، ولمعلميهم". (S32)
- "ظهور طلاب قادرين على التعامل السلمي واحترام آدمية بعضهم". (S36)
- "تجعلنا نبني جيل واثق من نفسه لديه ثقافة الحوار والمناقشة والاقناع". (S38)
- "تزويد ثقة الطلاب بأنفسهم وخلق جو نفسي صحي قائم على الاحترام المتبادل بين الطلاب وبعضهم وبين الطلاب والمعلم، يزيد حب الطلاب للمعلم، سهولة التواصل مع بعضهم البعض ومع المعلم". (S42)
- "تطوير التعليم والقدرة على ابتكار طرق تدريس وتعليم جديدة وذلك عن طريق توافر السلام وتكون البيئة مناسبة لذلك". (S50)

- أما بالنسبة لممارسات التدريس في ضوء "التربية من أجل السلام"؛ فركزت استجاباتهم على بعض الممارسات دون التعمق، ولا الشمولية في عرضها، كما ركز بعضها على الأهداف، وبعضها على القيم؛ لا الممارسات؛ ومن الاستجابات التي حددها الطلاب المعلمون ما يأتي:

- "التخطيط الجيد، واستخدام طرق تدريس يعمل فيها الطالب بشكل أكبر، استخدام أدوات مناسبة، ومجسمات، ورسومات". (S9)
- "اختيار وسيلة حسنة للعقاب، وزيادة التفاعل خلال العمل الجماعي والتحفيز إن أمكن". (S19)
- "حث الطلاب على التفكير وحرية الاختيار، وعدم استخدام العنف". (S22)
- "تحقيق الذات لدى المتعلمين، والعمل على ابراز شخصيتهم، وإحساسهم بأنه لديهم دور فعال في المجتمع". (S23)
- "توفير التعلم التفاعلي والتطبيق الفعلي للعلوم". (S5)
- "استخدام أنشطة المناقشات العلمية للطلاب". (S25)
- "تشجيع العمل التعاوني السلمي، وحث الطلاب باستمرار على التعامل بالطريقة السلمية". (S33)
- "التعامل بلطف وعدم إحراج أي طالب، ومحاولة اكسابه الثقة، وطرح أسئلة يتعرف من خلالها على نوعية كل طالب". (S37)

- "استخدام الفيديوهات للتربية، وإعطائهم أمثلة من الواقع عن ممارسات التربية من أجل السلام". (S42)
- "العدل والتقدير والاحترام والاخلاص في العمل والقدوة". (S49)
- "القاء محاضرات عن أهمية السلام". (S59)

-أما بالنسبة للمهارات، والسمات الشخصية التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم في ضوء "التربية من أجل السلام"؛ فاتضح – من خلال استجاباتهم – أن بعض الطلاب توصلوا إلى بعض المهارات ذات الصلة، ولكن غالبية الاستجابات ركزت على مهارات عامة دون التطرق إلى المهارات المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"؛ كإدارة التنوع، وبناء السلام، والقيادة، والتفكير الناقد، وإدارة الانفعالات، وإدارة الصراع بلا عنف؛ كما غابت بعض السمات التي ينبغي أن يتمتع بها المعلمون في ضوء "التربية من أجل السلام"؛ منها: عدم التحيز، والمساواة، وأن يكون إيجابيًا، وإنسانيًا تجاه طلابه، ولديه منظور واسع عن الحياة، ويعرف ذاته جيدًا، ويكون موجهًا نحو الحلول solution oriented، ويكون رحيمًا. ومن المهارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلمون فيما يتعلق "بالتربية من أجل السلام" – كما حددها الطلاب المعلمون – فيما يأتي:

- "قوة الشخصية، ومهارة المناقشة، وطرح الأسئلة، والثبات الانفعالي." (S30)
- "التعامل بود وعقل، وتوصيل المعلومة بطريقة سهلة عن طريق استخدام اللين، والتمتع بالقدرة على تحمل الضغط، وعدم الانفعال، ومعرفة قدرة الطلاب الاستيعابية". (S31)
- "مهارة التواصل مع الطلاب". (S42)
- "قدرته على توصيل مفهوم التربية من أجل السلام للطلاب، وقدرته على التأثير في الطلاب، ويقوم ببعض المواقف التي تدل على التربية من أجل السلام حتى يتعلم منه طلابه". (S33)
- "القدرة على تحديد المشكلة، والصبر لإيجاد الحلول والفطنة والذكاء الاجتماعي والعقلي". (S34)
- "تفهم الطالب، التعاطف معه، والإصغاء الجيد". (S35)
- "مهارات التفكير العلمي الموضوعي، مهارة الاستماع الجيد". (S36)

- "التعامل مع الأنماط المختلفة للطلاب، والمرونة في التعامل معهم، والتحكم في الغضب، وإيجاد بدائل مختلفة ومتنوعة في مختلف المواقف". (S37, S46)
- "الصبر، ومعرفة كيفية الوصول إلى الطريقة الأقرب للطالب، والمرونة". (S47)
- "الحزم، والشخصية القوية، والصبر". (S44)
- "أن يكون سوي نفسيًا مدرك لكيفية انتاج أجيال تتسم بالتربية من أجل السلام". (S49)
- "القدرة على التواصل مع الطلاب، وفهمهم والصبر والابداع". (S50)
- "سرعة البديهة للتعامل مع الطلاب والمواقف الحرجة، والذكاء الاجتماعي". (S51)
- "التعزيز، إدارة الصف بدون عنف، وأن يكون المعلم ميسر لتدعيم فكرة التعلم الصحيح". (S58)
- "حب السلام، والتسامح". (S59)
- "حسن التصرف، والصبر، والثقافة عن المادة العلمية أو التعامل مع الطلاب، وتنظيم الوقت". (S62)
- "الكاريزما، والثقة بالنفس". (S52)
- " لديه فن التعامل مع الطلاب، ويبتعد عن العنف في التواصل، واستخدام الأدلة العقلية". (S53)
- "التحدث مع الطلاب بطريقة مهذبة، وصداقة، ومرح لإنشاء متعلم لا يفسد في المجتمع". (S54)
- "يتقن مهارات التعاون، واحترام آراء الآخرين، وعدم التعامل بعنف مع الطلاب". (S56)

ثانيًا: بالنسبة لنتائج الإجابة عن السؤال الثاني؛ ونصه: ما البرنامج القائم على "التربية من أجل السلام" للطلاب معلمي البيولوجي؟

أجيب عن هذا السؤال سلفًا بالجزء الخاص بإجراءات البحث تفصيلاً؛ حيث تضمن:

- مكونات البرنامج القائم على التربية من أجل السلام.
- تنظيم البرنامج في صورتيه: (دليل القائم بالتدريس– دليل الطالب المعلم).
- تنفيذ البرنامج المقترح على الطلاب معلمي البيولوجي.

ثالثًا: بالنسبة لنتائج السؤال الثالث؛ والذي نصه: ما تأثير البرنامج المقترح القائم على "التربية من أجل السلام" في تنمية الأداء المعرفي ذي الصلة للطلاب معلمي البيولوجي؟

للتحقق من صحة الفرض الأول؛ ونصه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α< ٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الأداء المعرفي ذات الصلة "بالتربية من أجل السلام""؛ قورنت متوسطات درجات الطلاب معلمي البيولوجي في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الأداء المعرفي ككل، ولكل بعد من أبعاده، وحساب قيمة *t*، وكذا حجم تأثير تطبيق البرنامج في تنمية الأداء المعرفي للطلاب المعلمين.

ويوضح الجدول (٨) نتائج اختبار هذا الفرض؛ باستخدم اختبار *t* – test لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الأداء المعرفي.

جدول (٨):

قيم "*t*"، ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الأداء المعرفي حيث (ن= ٢٥):

أبعاد الاختبار	التطبيق	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة *t*	η^2
"التربية من أجل السلام"	القبلي	١٥	٤.٥	١.٧١	٣.٣٩	٠.٣٢
	البعدي		٦	١.٨٩		
بيداجوجية "التربية من أجل السلام"	القبلي	١٢	٦.٠٨	١.٢٢	٢.٤٤	٠.٢
	البعدي		٦.٩٢	١.٥٢		
نموذج "للتربية من أجل السلام"	القبلي	٢٥	١٣.٤٨	٢.٢٩	٦.٩١	٠.٦٦
	البعدي		١٦.٩٦	٢.٤٢		
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	٥٢	٢٤.١٢	٣.٢٥	٥.٩٣	٠.٥٩
	البعدي		٢٩.٨٨	٤.٢٦		

يتضح من الجدول (٨) السابق أن قيم "*t*" المحسوبة تجاوزت قيم "*t*" الجدولية عند مستوى (α< ٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا في اختبار الأداء المعرفي ككل، وكل بعد من أبعاده؛ وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبِلَ الفرض البديل؛ وهو: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α< ٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الأداء المعرفي؛ لصالح التطبيق البعدي".

ويتضح من الجدول أن قيمة حجم الأثر للاختبار؛ باستخدام مربع إيتا η^2 كبيرًا؛ مما يؤكد تأثير البرنامج في تنمية الأداء المعرفي ذي الصلة "بالتربية من أجل السلام".

رابعًا: بالنسبة لنتائج السؤال الرابع؛ والذي نصه: ما تأثير البرنامج المقترح القائم على "التربية من أجل السلام" في تنمية الذكاء الوجداني للطلاب معلمي البيولوجي؟

للتحقق من الفرض الثاني؛ ونصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α< ٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لمقياس الذكاء الوجداني"؛ أُستخدم اختبار ***t*** **– test** لمجموعتين مرتبطتين؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لمقياس الذكاء الوجداني، وكذا حجم تأثير تطبيق البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني للطلاب المعلمين.

ويوضح الجدول (٩) نتائج اختبار هذا الفرض؛ باستخدام اختبار ***t*****–test** لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لمقياس الذكاء الوجداني.

جدول (٩):

قيم "t" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لمقياس الذكاء الوجداني حيث (ن= ٢٥):

أبعاد الذكاء الوجداني	التطبيق	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	2ŋ
الكفاية الشخصية	القبلي	٢٤	١٣.٧٢	٤.٢	٢.١٩	٠.١٧
	البعدي		١٥.١٦	٣.١١		
الكفاية الاجتماعية	القبلي	٤٨	٤٢.٠٠	٣.٦٦	٢.٦٤	٠.٢٢
	البعدي		٤٣.٢٨	٣.٦٣		
كفاية إدارة الضغوط النفسية	القبلي	٤٨	٣٢.٢٠	٦.٣١	٣.٣٣	٠.٣١
	البعدي		٣٤.٧٦	٥.٦٨		
الكفاية التكيفية	القبلي	٤٠	٣٠.٩٢	٤.٤٢	١.٨٥	٠.١٢
	البعدي		٣٢.١٦	٤.١١		
كفاية المزاج الإيجابي	القبلي	٥٦	٤٦.٤٨	٦.١٠	٣.٠٢	٠.٢٧
	البعدي		٤٩.٣٢	٥.٧٦		
كفاية الانطباع الإيجابي	القبلي	٢٤	١٦.٧٦	٢.٧٢	٣.٤٦	٠.٣٣
	البعدي		١٨.١٦	٢.١٩		
الدرجة الكلية للمقياس	القبلي	٢٤٠	١٧٨.٣٦	٢١.١٧	٣.٣٦	٠.٣٢
	البعدي		١٨٧.٨٠	٢٣.٣٢		

ويتضح من الجدول (٩) السابق أن قيم "t" المحسوبة تجاوزت قيم "t" الجدولية عند مستوى (α< ٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًّا في مقياس الذكاء الوجداني؛ ومن ثم رُفض الفرض الصفري السابق، وقُبِلَ الفرض البديل؛ وهو: "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α< ٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لمقياس الذكاء الوجداني؛ لصالح التطبيق البعدي".

ويتضح من الجدول – أيضًا – أن قيمة حجم الأثر للمقياس ككل كبيرًا؛ ما عدا الكفاية التكيفية حجم الأثر كان متوسطًا؛ مما يؤكد تأثير البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني.

خامسًا: بالنسبة لنتائج السؤال الخامس؛ والذي نصه: ما تأثير البرنامج المقترح القائم على "التربية من أجل السلام" في تنمية مهارات إدارة الصف السلمي للطلاب معلمي البيولوجي؟

للتحقق من صحة الفرض الثالث الذي نص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α< ٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لبطاقة الملاحظة"؛ أُستخدم اختبار *t* – test لمجموعتين مرتبطتين؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لبطاقة الملاحظة، وكذا حجم تأثير تطبيق البرنامج في تنمية مهارات الطلاب معلمي البيولوجي في إدارة الصف السلمي.

ويوضح الجدول (١٠) نتائج اختبار هذا الفرض؛ باستخدام اختبار *t*–test؛ لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لبطاقة الملاحظة.

جدول (١٠):

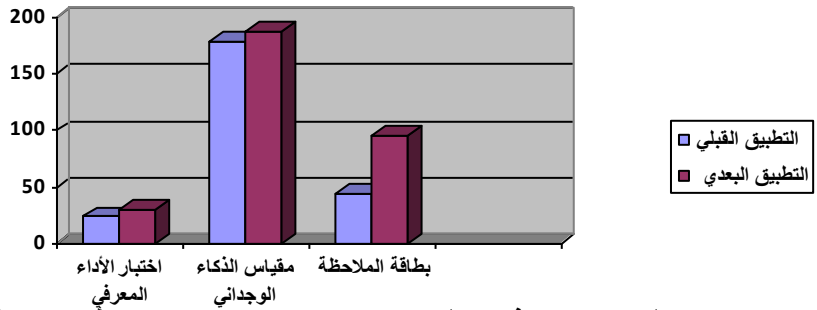
قيم "t" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لبطاقة الملاحظة حيث (ن= ٢٥):

أبعاد بطاقة الملاحظة	التطبيق	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	2η
ترتيب الصف، وتنظيمه	القبلي	١٢	٢.٣٢	٠.٤٧	١٦.٠٤	٠.٩١
	البعدي		٤.٢٨	٠.٤٥		
تهيئة البيئة الداعمة "للتربية من أجل السلام"	القبلي	٤٥	١٧.٠٨	٢.٨٩	١٢.٠٢	٠.٨٥
	البعدي		٣٥.٧٢	٦.٢٢		
المهارات المتعلقة بيداجوجية "التربية من أجل السلام"	القبلي	٣٩	١٣.٠٨	٠.٢٧	٢٣.٥٥	٠.٩٥
	البعدي		٢٨.٨٨	٣.٣٥		
القيادة، والتحفيز	القبلي	١٢	٤	٠.٠٠	٢٣.٢٧	٠.٩٥
	البعدي		٨	٠.٩٦		
الانضباط الصفي	القبلي	١٨	٦.١٢	٠.٣٣	٢٤	٠.٩٦
	البعدي		١٢.٨	١.٣٧		
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	القبلي	١٢٦	٤٤.٥٦	٣.٢٥	١٨.٧٣	٠.٩٣
	البعدي		٩٥.٤٨	١٢.٢٠		

ويتضح من الجدول (١٠) السابق أن قيم "t" المحسوبة تجاوزت قيم "t" الجدولية عند مستوى (α< ٠.٠٠٥)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًّا في بطاقة الملاحظة؛ ومن ثم رُفض الفرض الصفري السابق، وقُبِلَ الفرض البديل؛ وهو: "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α< ٠.٠٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لبطاقة الملاحظة؛ لصالح التطبيق البعدي".

ويتضح من الجدول – أيضًا – أن قيمة حجم الأثر في بطاقة الملاحظة كبيرًا؛ وهذا يؤكد تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات الطلاب المعلمين في إدارة الصف السلمي.

ويمكن تمثيل الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي الموضحة في الجداول: (٨)، (٩)، (١٠)؛ بيانيًا من خلال الشكل الآتي:



شكل (٨): متوسطات الدرجات في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الأداء المعرفي، ومقياس الذكاء الوجداني، وبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي.

ونستخلص من الشكل (٨) السابق: وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب معلمي البيولوجي في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الأداء المعرفي، ومقياس الذكاء الوجداني، وبطاقة الملاحظة؛ لصالح التطبيق البعدي؛ ويمكن أن يُعزى ذلك إلى تأثير البرنامج القائم على "التربية من أجل السلام" في تنمية الأداء المعرفي، والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الصف السلمي.

- تفسير النتائج:

أظهرت النتائج المتعلقة بواقع "التربية من أجل السلام" من حيث مدى تضمينها، وأهميتها من وجهة نظر الطلاب معلمي البيولوجي؛ أنها تركز بشكل أساس على المعرفة ذات الصلة "بالتربية من أجل السلام" دون التطرق في معظمها إلى كيفية تطبيقها بشكل عملي في

التدريس، وبرغم أن الطلاب اشاروا إلى دراستهم لبعض المعرفة المرتبطة "بالتربية من أجل السلام" إلا أن الاستبانة المفتوحة جاءت نتائجها لتؤكد على سطحيةً في فهمها؛ ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن بعض المقررات الدراسية لا تفعِّل مدخل "التربية من أجل السلام"؛ ويتفق ذلك مع دراستي كل من: Makoni (2015)، و Demir (2011) اللتين توصلتا إلى أن الطلاب المعلمين لديهم قصور في المعرفة المتعلقة "بالتربية من أجل السلام"، وكذلك مع دراسة Amin, Jummani, Mahmood, Raziq and Babar (2016) التي توصلت إلى عدم وعي المعلمين – قبل الخدمة، وفي أثنائها – "بالتربية من أجل السلام"؛ ولا ممارساتها؛ ولكن ذلك يتناقض مع دراسة Pendon (2016) التي توصلت إلى وجود وعي لدى الطلاب المعلمين؛ فيما يتعلق بمفهوم "التربية من أجل السلام"، ومهاراتها، وقيمها؛ نتيجةً لتضمينها في المحتوى وخبرات التعليم، والتعلم ذات الصلة.

ويمكن تفسير ذلك – أيضًا – بأن أهداف برنامج إعداد معلمي البيولوجي ينقصه التركيز على مدخل "التربية من أجل السلام"، وأهميته، وانعكاس ذلك على أداءاتهم التدريسية داخل الصفوف الدراسية؛ مما يوفر دليلاً على أن هناك حاجة إلى تقديم آلية لبناء ثقافة السلام الإيجابي لدى الطلاب معلمي البيولوجي؛ وبناءً على ذلك اقترحت الباحثة برنامج قائم على "التربية من أجل السلام".

وبالنسبة للنتائج الموضحة في الجداول: (٨)، و(٩)، و(١٠)؛ فيتضح وجود فروق دالة إحصائيًّا بين التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لصالح التطبيق البعدي، وهذا يتفق مع دراسة كل من: Sagkala, Turnuklu and Totan (2012); Galler (2015); Sart (2016)، كما كان حجم التأثير للبرنامج المقترح كبيرًا في اختبار الأداء المعرفي، و بطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف السلمي، أما بالنسبة لحجم التأثير بالنسبة لمقياس الذكاء الوجداني ككل؛ فكان كبيرًا؛ فيما عدا الكفاية التكيفية كان متوسطًا؛ وقد يعزى ذلك إلى أنه قد يتطلب فترات زمنية أكبر لاكتساب القدرة على المرونة والتغيير، كما يتطلب أيضًا استمرارية في تغيير معتقداتهم عن ردود أفعالهم حيال المواقف التي تواجههم في حياتهم؛ وبخاصة علاقتهم بطلابهم.

ويمكن بوجه عام تفسير نتائج وجود تأثير للبرنامج المقترح القائم على "التربية من أجل السلام" في تنمية الأداء المعرفي، والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الصف السلمي إلى:

- الدافعية لدى الطلاب معلمي البيولوجي؛ لمعرفة موضوعات البرنامج، وفهمها؛ خاصة أنها تركز على الجوانب الشخصية لديهم، أو الجانب الإنساني في التدريس.
- وضوح أهداف البرنامج، وتنوعه، فضلاً عن أن محتوى البرنامج زودهم بخلفية نظرية وافية لموضوعاته، كما أتاح الفرص لمجموعة البحث لتطبيق ما تعلموه في مواقف حقيقية، كما ساعدت أوراق العمل في تحسين ممارساتهم؛ فيما يتعلق بإدارة الصف السلمي، وركز بعضها على أبعاد الذكاء الوجداني.
- تركيز محتوى البرنامج على كيفية تنفيذ مبادئ "التربية من أجل السلام"؛ من خلال الممارسات الصفية لكل بعد من أبعاد "التربية من أجل السلام" المتضمنة في البرنامج.
- اعتماد محتوى البرنامج على النموذج الموضوعي "للتربية من أجل السلام"؛ والذي تضمَّن – في محاوره – موضوعات مرتبطة بالذكاء الوجداني؛ كالتعاطف، وتقدير الذات، وإدارة المشاعر، وفهم الآخرين، كما تضمن بعض الممارسات التي تنطوي على كيفية إدارة بيئة الصف السلمية.
- تنظيم بيئة التعلم في أثناء تنفيذ أنشطة التعليم، والتعلم؛ من خلال تقسيم الطلاب المعلمين إلى مجموعات صغيرة . (٥ مجموعات) . إذا تطلب ذلك، أو تقديم العروض، مع توفير مصادر التعلم المختلفة؛ من أجهزة، وأوراق عمل، ومواد تعليمية لازمة لأداء الأنشطة، وتنوعت الأنشطة – سواء أكانت فردية، أم جماعية – ما بين أنشطة تتعلق بالجانب النظري، وبعضها الآخر يرتبط بالجانب التطبيقي؛ من خلال ورش العمل.
- الاعتماد على طرائق تعليم وتعلم متنوعة تسهم في زيادة مشاركة الطلاب المعلمين، وتسمح بحرية التعبير عن أفكارهم، وآرائهم، كما أنها توفر السياق اللازم لتطبيق مبادئ "التربية من أجل السلام".
- تركيز المناقشات على مواقف المشاركين في البرنامج، أو تجاربهم؛ فيما يتعلق ببعض الموضوعات (مثل: التفكير الإيجابي، وحل النزاعات،... وغيرهما).
- تقديم التغذية الراجعة لأداء الطلاب المعلمين عقب كل نشاط أو ورقة عمل في البرنامج، وكذلك التواصل بين الطلاب معلمي البيولوجي، والباحثة بصفة مستمرة سواء من خلال الجلسات وجهًا لوجه أو من خلال تطبيق الـ What's App للمتابعة وتبادل التساؤلات وتوضيح النقاط الغامضة، وغير المفهومة؛ مما أسهم في تحديد

أوجه القصور ونواحي القوة لديهم؛ ومن ثم تعديل ممارساتهم؛ مما كان له تأثير في تحسين مهارات إدارة الصف السلمي.

- التطبيق العملي لما تعلموه من البرنامج في التربية العملية؛ كان له أثر في كيفية الممارسة الفعلية.

- التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- المعلم هو العنصر الأساس في "التربية من أجل السلام" لبناء الصف السلمي.

٢- تتطلب "التربية من أجل السلام" مجهودًا جمعيًّا لكل المعنيين؛ من خلال تضافر الجميع؛ لتحقيق أهدافها.

٣-نشر الوعي "بالتربية من أجل السلام"؛ من خلال تضمينها في برنامج إعداد معلم العلوم، وبرامج تأهيل المعلمين في أثناء الخدمة؛ لتنمية الأداء التدريسي؛ فيما يتعلق "بالتربية من أجل السلام".

٤-تضمين مقرري: طرائق التدريس، والتربية العملية المعارف، والمهارات ذات الصلة "بالتربية من أجل السلام"، وكيفية الاستفادة منها في تدريس العلوم؛ وبخاصة إدارة الصف.

٥-تقديم برامج لتنمية مهارات معلمي العلوم؛ كالتفاوض، وحل النزاعات؛ بما يمكنهم من خلق مناخ صفي، يتسم بالسلمية.

٦-التركيز على تنمية المهارات الشخصية للطلاب معلمي البيولوجي؛ كالتواصل، والقيادة، والذكاء الوجداني.

٧- تحسين الذكاء الوجداني لدى الطلاب معلمي البيولوجي؛ لما له من تأثير إيجابي في تعلم طلابهم.

٨-ضرورة توفير مناخ صفي إيجابي؛ بما يسمح بنشر الثقافة السلمية بين الطلاب في المدارس.

٩-التحول إلى إدارة الصف السلمي، وإدارة الصراع في البيئة الصفية بشكل سلمي؛ مما ينعكس ذلك في التغلب على العنف لدى بعض الطلاب.

- البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي؛ يمكن اقتراح بعض البحوث المستقبلية في هذا المجال:

١- برنامج تدريبي لمعلمي العلوم في أثناء الخدمة قائم على "التربية من أجل السلام"؛ لتحسين أدائهم التدريسي، وأثره في تحسين أداء طلابهم.

٢- برنامج تدريبي لمعلمي العلوم أثناء الخدمة قائم على "التربية من أجل السلام"؛ لتطوير مهارات إدارة الصف السلمي.

٣- إجراء بحوث؛ لتقصي واقع "التربية من أجل السلام"؛ من حيث مفاهيمها، وأهميتها، وتضميناتها التربوية من وجهة نظر معلمي البيولوجي في أثناء الخدمة.

٤- برنامج تدريبي لمعلمي العلوم في أثناء الخدمة؛ لتنمية ذكائهم الوجداني؛ باستخدام مداخل مختلفة.

المراجع

- أولاً: المراجع العربية:

- جعيجع، عمر، ومنصور، هامل (٢٠١٥). تقنين مقياس الذكاء الوجداني ل بار آون– وجيمس باركر على البيئة الجزائرية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٨، ١٤٩– ١٦٦.
- الجمعية العامة للأمم المتحدة. (١٩٩٨). العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف لأطفال العالم (٢٠٠١–٢٠١٠). الدورة ٥٣، البند ٣١ من جدول العالم، *الأمم المتحدة*، ومتاح على: https://undocs.org/ar/A/RES/53/25
- حسن، محمد صديق (٢٠٠٢). التعليم وثقافة السلام (الحلقة الثانية). *مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، ٣١ (١٤٠)، ٦٢– ٧٧.
- حيادحين، عبد القادر (٢٠١٧). الذكاء الوجداني لمواجهة المشكلات السلوكية الصفية والعنف المدرسي. *مجلة دفاتر البحوث العلمية، المركز الجامعي مرسلي عبد الله بتيبازة*، ١١، ١٣٠– ١٥٠.
- الخليفي، حنان ناصر (٢٠١٩). الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى معلمات المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ٢١٢، ١٢٣– ١٨٢.
- خوجب، عائشة بنت علي (٢٠٠٩). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني: دراسة على معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- دعيم، عزيز سمعان. (٢٠١٧). مفهوم ونشر ثقافة السلم المجتمعي من وجهة نظر مجتمعية. *جامعة*، ٢٠ (٢)، ٩٥– ١٣٨.
- زكي، سعد يسى. (٢٠١٨). *"التربية العلمية والتعلم الاجتماعي العاطفي"*. المؤتمر العلمي العشرون: الثقافة البيئية والعلمية "أفاق وتحديات"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، ٢٥– ٢٦ يونيو ٢٠١٨، ١–١٠.
- الزهراء، شتوح فاطمة (٢٠١٧). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)*. رسالة ماجستير، جامعة زيان عاشور الجلفة.

- سلام، نجلاء عبد الصمد (٢٠٠٩). فاعلية حقيبة تدريبية مقترحة قائمة على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي المدارس الثانوية الصناعية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٤٠ (٢)، ١٧٩– ٢٣٧.

- سليماني، آمال (٢٠١٥). *فعالية برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء الوجداني في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكره، الجزائر.

- سيد، نبيلة فتحي (٢٠١٥). علاقة أبعاد الذكاء الوجداني بمستوى إدارة الصف الفاعلة لدى معلمي المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٦٤ (٤)، ١٦٩– ٢٠٥.

- القحطاني، علي سعد، والزامل، محمد بن عبد الله (٢٠١٥). دور المعلم في نشر ثقافة السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *العلوم التربوية*، ٢٣ (٤)، ٤٤٣– ٤٧٣.

- عبد العزيز، ريحاب أحمد (٢٠١٧). استخدام البحث الإجرائي مدعومًا بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. *مجلة التربية العلمية*، ٢٠ (١٠)، ٧١– ١٢٦.

- عبد العزيز، محمود إبراهيم. (٢٠١٨). *آفاق تربوية للحد من المشكلات البيئية*. المؤتمر العلمي العشرون: الثقافة البيئية والعلمية "أفاق وتحديات"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، ٢٥– ٢٦ يونيو ٢٠١٨، ١٦٥– ١٧٢.

- عثمان، أمل حسن (2016) .*أثر برنامج تدريبي مدمج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة*. المجلة الدولية للتعليم بالانترنت؛ ديسمبر ٢٠١٦، ومتاح على:
https://araedu.journals.ekb.eg/article_13914_529c37d22b790f49d1b2b9af7b7f504f.pdf

- الغافري، حامد حمود، وآخرون (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان الحوسنية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٠)، ١٦٠– ١٩٢.

- كسيمبول، بول. (١٩٩٤). التعليم من أجل السلام: مقاصده، وطبيعته، ومحتواه من منظور أفريقي. ترجمة عزب، صالح أحمد. *مستقبليات*، ٢١ (٤١)، ٢٧٩– ٢٨٦.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٠). *نشر وتنمية وتطوير ثقافة الحوار في المؤسسات التربوية في الدول الأعضاء، مشروع تطوير التعليم*. الرياض: مكتبة تربية الغد.

- نشواتي، عبد المجيد. (٢٠٠٣). *علم النفس التربوي*.الطبعة الرابعة.عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- النمر، مدحت أحمد. (٢٠١٤). *ماذا يمكن للتربية العلمية أن تقدم في مجتمع ديموقراطي*. المؤتمر العلمي السادس عشر: التربية العلمية "موجهات للتميز"، أغسطس ٢٠١٤، ١– ٤.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦). *العلاقات الثقافية في التعليم العالي، مشروع مبارك القومي– انجازات التعليم في خمسة أعوام ٩١– ٩٦*، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.
- ويلتشير، وينثروب (٢٠٠١). التعلم للعيش معًا: من أجل تعزيز التماسك الاجتماعي وثقافة اللاعنف. ترجمة أحمد، أحمد عطية. *مجلة مستقبليات*، ٣١ (٣)، ٤٠٣– ٤١٠.

ثانيًا: المراجع الاجنبية:

- Abebe, T, Gbesso, A., & Nyawalo, P. (2006). *Peace education in Africa. Addis Ababa: University for Peace*. Retrieved from http://www.africa.upeace.org/documents/reports/Peace%20Education,%20FinalReport.pdf
- Ahmed, I. (2020). Preventing and countering violent extremism: A case for integrating peace education into teacher education curriculum in Pakistan. *New Horizons; Karachi*, 14 (2), 241-254.
- Akudolu, L. (2010). *The formal, non-former and informal continuum in peace education curriculum*. The 8th biennial conference on developing peace education curriculum for Nigeria, 18-23 October 2010.
- American Association for the Advancement of Science(AAAS). (1993). *Benchmarks for Science Literacy: Project 2061*. New York: Oxford University Press.
- Amin, S., Jummani, N., Mahmood, S., Raziq, K., & Babar, M. (2016). Peace education practices in pre-service teacher training programs: and analysis. *European Scientific Journal*, 12(25), 323- 330.
- Arends, R. (2012). *Learning to teach* (9th edition). New York: McGraw-Hill.
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80.
- Bar- On, R. (1997). *Bar On Emotional Quotient Inventory, A measure of emotional intelligence.* Toronto, ON- North Tonawanda NY: Multi- Health Systems Inc, 1- 19.
- _____. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.

- _____. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *The Emotional Quotient inventory: youth version (EQ-i)YV*. Technical Manual, Toronto: Multi-Health System Inc.
- Bar-tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 27–36). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bartlett, T. (2009). *Teaching teachers to teach peace: A reflective preservice case study*. Master thesis, Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.
- Bjerstedt, A. (1994). Teacher training in relation to peace education in schools: Views expressed by members of the PEC network. *Peace Education Miniprints*, 67, 3- 19.
- Brackett, M. & Katulak, N. (2006). Emotional intelligence in the classroom: A skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. Mayer (Eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp.1.27). New York: Psychology Press.
- Brackett, M., Patti, J., Stern, R., Rivers, S., Elbertson, N., Chisholm, C., & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. In M. Hughes, H. Thompson, & J. Terrell (Eds.), *Handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies* (pp. 329-358). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Brenes-Castro, A. (2004). An Integral model of peace education. In A. Wenden (Ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (pp77-98). Albany: State University of New York Press.
- Brophy, J. (1986). Classroom management techniques. *Education and Urban Society*, 18(2), 182-194.
- Cansiz, N. & Cansiz, M. (2015). The challenges faced by preservice science teachers during teaching practice. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 2, 40-42.
- Castro, L., & Galace, N. (2010). *Peace education: A pathway to a culture of peace.* Center for Peace Education, Miriam College. Quezon City: Philippines.
- Chan, D. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and inservice teachers in Hong Kon. *Educational Psychology*, 28(4),397-408.
- Cotezee, M. & Jensen, C. (2007). *Emotional intelligence in the classroom: The secret of happy teachers*. Cape Town: Juta & Co.

- Cuga, C., Budimansyah, D., & Maftuh, B. (2020). The effectiveness of peace education learning models toward students' understanding of peaceloving and anti-violence. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 418, 432- 436.
- Demir, S. (2011). An overview of peace education in Turkey: definitions, difficulties, and suggestions: A qualitative analysis. *Educational Science: Theory & Practice*, 11 (4), 1739- 1745.
- Demiraslan-Cevik, Y. & Andre, T. (2013). Examining preservice teachers' classroom management decisions in three case-based teaching approaches. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 25-42.
- Dolev, N. & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1),75- 94.
- Drang, D. (2011). *Preschool teachers' beliefs, knowledge, and practices related to classroom management*. Doctoral thesis. Faculty of Graduate School of The University of Maryland College Park.
- Ekanem, N. (2014). Science education for peace and national development in Nigeria. *Creative Minds and Productivity*, 1(1), 1-6.
- Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Feshbach, N. , & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-98). Cambridg: The MIT Press.
- Finch, A. (2001). The Non-threatening learning environment. *KOTESOL Journal*, 4(1), 133 – 158.
- _____. (2004). Peace begins in the classroom. *Academic Exchange Quarterly*, 8 (4), 219-223.
- Flower, A., McKenna, J., & Haring. C.(2017) Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? Preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169.
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. New York: UNICEF. Retrieved from: https://www.unicef.org/education/files/PeaceEducation.pdf
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D., & MacSuga-Gage, A. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106–120.

- Freiberg J.& Lamb S. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 99–105.
- Galler, D. (2015). *Emotional intelligence and positive classroom climate an exploration of how outstanding teachers use emotional intelligence to create positive classroom climates*. Doctoral thesis, The state university of New Jersey.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage.
- Garret, T. (2014). *Effective of classroom management*. Columbia University: Teacher College.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books
- Gurdogan-Bayir, O. & Bozkurt , M. (2018). War, peace, and peace education: Experiences and perspectives of pre-service teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 148- 164.
- Hamman, A. (2017). Inclusion of peace education in teacher programme curriculum: Tool for promoting peace and unity in Nigeria. *Interdisciplinary Journal of African & Asian Studies*, 1(3), 1-6.
- Harris, I. (2001). *Challenges for peace educators at the beginning of the twenty-first century*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14, 2001).
- Harris, I. (2003). *Evaluating peace education*. Paper presented at The Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- _____. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Hickey, G., McGilliwoy, S., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Lodge, A., Donnelly, M. ve O'Nell, D. (2015). Exploring the effects of a universal classroom management training programme on teacher and child behaviour: A group randomised controlled trial and cost analysis. *Journal of Childhood Research*, 15(2), 174-194.
- Howes, C. (2000). Social- emotional classroom climate in child care, child- teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191-204**.**
- Ilfiandra, R. (2020). Peace education pedagogy: A strategy to build peaceful schooling. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 399, 161-166.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The pro-social classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student

and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

- Johnson, D., & Johnson, R. (2010). Peace education in the classroom: Creating effective peace education programs. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 223–240). Psychology Press.
- Justice, M., Espinoza, S., Veitch, B., & Lin, M. (2012). Emotional intelligence, teacher education, and future studies. *The International Journal of Transformative Emotional Intelligence*, 1, 39-50.
- Karimzadeh, M., Goodarzi , A., Rezaei, S. (2012). The effect of social emotional skills training to enhance general health and emotional intelligence in the primary teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 57 – 64.
- Kelley, J. (2018). *Teacher emotional intelligence and best practices for classroom management*. Doctoral thesis, Brandman University Irvine, California School of Education.
- Khan, G., Shah, R., & Ghazi, S. (2020). Relationship between teachers' classroom management skills and students' academic achievements at secondary level in southern districts' of Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Global Social Sciences Review*, 1 (34), 332-340.
- Khokhar, N. (2017). Need of peace education in teacher training programmes. *Cholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(37), 8782-8789.
- Knox Cubbon, S. & Others. (2011).Teachers without borders: Peace education program: A professional development course for educators. Available at: https://www.achva.ac.il/sites/default/files/achvafiles/r%26d/institute/rd/PEP%20Curriculum%20FINAL%20-%20Sep2011%20Revision.pdf
- Lantieri, L. & Ptti, J. (1996). *Waging peace in our schools*. Boston: Beacon Press.
- La Paro, K., & Pianta, R. (2003). *Class: Classroom assessment scoring system*. Charlottesville: University of Virginia.
- Libbey, H. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Llego, J., & Tamayo, K. (2017). The relationship of emotional intelligence and classroom management of STE science teachers in Pangasinan. *International Journal of Education, Learning and Development*, 5 (2), 12-20.

- Makoni, R. (2015). *Peace education in Zimbabwean pre- service teacher education: A critical reflection*. Doctoral thesis, University of South Aferica.
- Massaquoi, J. (2009). Strengthening peace building through science and technology education. *Science Education International*, 20 (1/2), 5-24.
- McGrath, F. (2013). *Emotional intelligence and conflict resolution*. Presented at: ACLEA 49th Mid- Year Meeting. February 2- 5, 2013.
- McLeod, J., & Reynolds, R. (2010). *Peaceful pedagogy, teaching human rights through the curriculum*. UK: Newcastle University.
- Mishra, L. (2011). Pre-service teacher training for peace education, *International Journal of Peace and Development Studies*, 2(7), 203-210.
- Morris, E. & Casey, J. (2006). *Developing emotionally literate stuff: A practical Guide*. London: Paul Chapman.
- Munsi, K. & Guha1, D. (2016). State of peace education in teacher education curricula of Bangladesh, India, Nepal & Bhutan: A comparative estimation. *International Journal of Research on Social and Natural Sciences*, I (1), 35- 40.
- Mutegi, J. (2011). The inadequacies of 'Science for All' and the necessity and nature of a socially transformative curriculum approach for African American science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 248 (3), 301–316.
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P., & Schütz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 320-329.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora K. et al.(2007). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In A.,Thomas J., Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5^{th} ed., Vol. 4, PP1263–1278). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437–454.
- Pendon, G. (2016). Peace education knowledge, attitudes,values and skills (KAVS) of Pre-Service teachers. *RA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*, 3 (3), 320- 332.

- Perry, C., & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: The key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10, 443–454.
- Petrides, K. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Pianta, R. (2003). *Professional development and observations of classroom process.* Paper presented at the SEED Symposium on Early Childhood Professional Development, Washington, DC.
- _____. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. Everston and C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 685-710). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R., La Paro, K., Payne, C., Cox, M., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225 – 238.
- Polat, S., Arslan, Y., & Günçavdı, G. (2016). The qualities of teachers who instruct peace education: Views of prospective teachers' who attended the peace education programme. *Journal of Education and Practice*, 7 (28), 36- 45.
- Rai, G. (2014). Pathways to the building of a culture of peace in education. *International Journal of Peace, Education and Development*, 2(2 / 3), 95-99.
- Ramana, T.(2013). Emotional intelligence and teacher effectiveness- an analysis. *Voice of Research*, 2(2),19-22.
- Reardon, B. (2000). Peace education: A review and projection. In B. Moon, S. Brown and M. Ben-Peretz (Eds.), I*nternational companion to education* (pp. 397-425). London and New York: Routledge.
- _____. (2001). *Education for a culture of peace in a gender perspective.* Paris: UNESCO Publications.
- Reardon, B., & Cabezudo, A. (2002). *Learning to abolish war*. New York: Hague Appeal for Peace.
- Reis, R. (2015). *Peace studies in elementary classrooms: When, where and how for teachers and students*. Master thesis, Institute for Studies in Education, University of Toronto.

- Rodriguez, A., & Morrison, D. (2019). Expanding and enacting transformative meanings of equity, diversity and social justice in science education. *Cultural Studies of Science Education,* 14 (2), 265–281.
- Rubagiza, J., Umutoni, J., & Kaleeba, A. (2016). Teachers as agents of change: Promoting peace building and social cohesion in schools in Rwanda. *Education as Change*, 20 (3), 202–224.
- Sadik, S. & Sadik , F. (2014). Investigating classroom management profiles of pre-service teachers (Cukurova University sample). *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 116, 2369 – 2374.
- Sagkala, A., Turnuklu, A., & Totan, T. (2012)**.** Empathy for interpersonal peace: Effects of peace education on empathy skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (2), 1454-1460.
- Salgado, M. (2016). *Empathy: A key element to peace education*. Master thesis, University of Toronto.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon, & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 3-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Integration, Cognition and Personality*, *9* (3), 185-211.
- Sart, G. (2016). *Peace education through emotional intelligence for effective leadership*. 10th International Technology Education and Development Conference (INTED 2016), Ispanya.
- Scatolini Apóstolo, S. (2010). The "glocal" dimension of teacher education programmes. In G. Milton (ed.), *International explorations in education*. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Schugurensky, D. (2004). The tango of citizenship learning and participatory democracy. In K. Mundel and D. Schugurensky (eds.) *Lifelong citizenship learning, participatory democracy and social change (*326-334). Transformative Learning Centre, OISE/UT .
- Selanik, T. & Gokdenir, A. (2020). Perception of peace among pre-service teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education,* 9(2), 427-438.
- Shahinzadeh, M. & Barkhordari, M. (2015). Study the relationship between emotional intelligence and academic achievement of school students. *Academic Journal of Psychological Studies*, 4(4), 190- 198.

- Srinivasan, A. (2009). A survey of civil society peace education programmes in South Asia. *Educational Policy Research Series,* 1 (2),1-74.
- Stein S. & Book, H. (2000). *The EQ Edge – Emotional intelligence and your success.* Toronto: MHS.
- Stough, L., Montague, M., Jo-Landmark, L., & Williams-Diehm, K. (2015). Persistent classroom management training needs of experienced teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(5), 36-48.
- Stronge, J. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Sutton, R. (2004) Emotion regulation goals and strategies. *Social Psychology of Education,*7, 379–398.
- Taxer, J., Becker-Kurz, B., & Frenzel, A. (2018). Do quality teacher-student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education*, *22*(1), 209-226.
- Toh, S. & Cawagas, V. (2002). *A Holistic understanding of a culture of peace*. Presented at the APCEIU Expert Consultation on EIU, Fiji.
- Tok, T., Tok, S. & Dolapçioğlu, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and classroom management approaches of primary school teachers. *Educational Research,* 4(2), 134-142.
- Turay, M. & English, L. (2008). Toward a global culture of peace: A transformative model of peace education. *Journal of Transformative Education*, 6(4), 286- 301.
- Turner, K. & Stough, C. (2020).Pre-service teachers and emotional intelligence: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 47, 283–305
- United Nations. (2000). *Origins of peace education*. Retrieved from: http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame2.htm.
- _____.(2015). Sustainable development goals. Retrieved from: https://www.un.org/sustainabledevelopment/
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation UNESCO (1996). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International commission on Education for the twenty-first century. Paris: UNESCO.
- _____. (2001). *Learning the way* of *peace*: A *teachers' guide* to *peace education*. New Delhi: India.
- _____. (2005). *Peace education: Framework for teacher education.* New Delhi , India.

- _____. (2007). About peace education. *Cyber School Bus*. Retrieved from: http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame2.htm
- UNICEF Egypt (1995). *Education for peace project: Description of activities conceived within the project's plan of action* 1995-1997. Egypt: UNICEF.
- Valente, S. & Lourenço A. (2020) Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Front. Educ*, 5(5), 1-10.
- Valente, S., Lourenço, A., Alves, P., & Domínguez-Lara, S. (2020). The role of emotional intelligence capacity for teacher's efficacy and classroom management efficacy. *Rev. CES Psico*, 13(2), 18-31.
- Vieyra, R. & Edwards, S. (2021). Peace in science education: A literature review. *Journal of Peace Education*, 18 (2),121-142.
- Wied, M., Branje, S., & Meeus, W. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.
- Wiggins, J. (2011). The search for balance: Understanding and implementing yoga, peace, and democratic education. *Journal of Peace Education and Social Justice, 5(2),* 216-234.
- Wilson, H., Pianta, R., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81-96.
- Wright, T. (2005). *Classroom management in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wulf, C. (1999). *The other in peace education, peace education: Context and values*. Gennanio: Pensa Lecce Multimedia.
- Wurf, G., & Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of frst-year, pre-service teachers: The role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacifc Journal of Teacher Education*, 43(1), 75–91.