جامعة، المجلد 20 العدد 2 (1438/2017)، 95-138

مفهوم ونشر ثقافة السَّلم المجتمعيّ من وجهة نظر مجتمعية

عزيز سمعان دعيم*

ملخّص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مفهوم ثقافة السّلم المجتمعيّ ومضمون نشر الإدارة المدرسيّة لثقافة السّلم المجتمعي في مدارس الجليل من وجهة نظر مجتمعيّة. شملت الدراسة عيّنة مجتمعيّة تكونت من 27 فردًا تمّ اختيارهم بالطريقة القصديّة، منهم مديرين ومديرات ومعلمين ومندوبين عن المجتمع والمؤسسات المحليّة والمدنيّة. لتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء أداة مقابلة عبارة عن سؤالين مفتوحين. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ العيّنة المجتمعيّة تنظر إلى ثقافة السّلم المجتمعيّ بعدة مفاهيم وفقًا للترتيب التنازلي التالي: ثقافة السّلم المجتمعيّ هي تطوير علاقات سلميّة سليمة، وتبني منظومة قيم وتوجهات إيجابيّة، وهي مولّدة مجموعة نتاجات إيجابيّة، وهي رفض العنف بكل أشكاله، وهي منظومة سلوكيات إيجابية، وهي تربية، وأخيرًا هي منهجيّة. في حين تبين من النتائج أن العيّنة المجتمعيّة تنظر إلى عملية نشر ثقافة السّلم بعدة توجهات وفقًا للترتيب التنازلي التالي: نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال تطوير مناخ مدرسيّ وصفيّ إيجابيّ، من خلال دور المدرسة كوكيل تنشئة وتنمية تربويّة تعيش هذه الثقافة وحياة القدوة والنموذج الجيّد، من خلال الإشادة والتركيز على نتائجها الإيجابيّة للمجتمع، ومن خلال برامج وفعاليات داعمة ومعززة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسيّة، السّلم المجتمعيّ، نشر ثقافة السلام، الجليل.

المقدمة

يعيش الأطفال والأولاد وسط عالم وفي عصر وصل فيه التقدم والرُقيّ إلى أبعاد لم تخطر ببال أحد، ومع ذلك ما زال عالمنا يعاني من سطوة ثقافة العنف المجتمعيّ والحروب التي تأبى أن تُرَوّض، وبالتالي يعظم دور المدرسة كمؤسسة وبيئة تربوية لتساهم في دعم ثقافة السّلم المجتمعيّ، من خلال التوعية والتعليم والتدريب والعيش وفق هذه الثقافة في الحياة العمليّة المدرسيّة لنجني ثمار السّلام الحقيقيّ، إذ تنتشر ظلالها مبتدئة من السّلام الداخلي

* مدير مدرسة مار يوحنا الإنجيلي، حيفا.

للطفل، هذا الإنسان الصغير الكبير، وممتدة للسّلام المجتمعيّ والسّلم العام بحيث يشمل السّلام البيئي والاهتمام بالتنمية المستدامة.

ثقافة السّلم تتضمّن قيمًا، ومواقفًا وسلوكًا تعكس وتدفع إلى التّفاعل الاجتماعيّ والمشاركة التي تقوم على أساس مبادئ الحرّية، والعدالة، والديمقراطيّة، والتّسامح، والتّضامن، وكافّة حقوق الإنسان التي ترفض العنف وتسعى إلى منع الصّراعات عن طريق معالجة أسبابها الجذريّة لحلّ المشكلات من خلال الحوار والتّفاوض، والتي تكفل الممارسة الكاملة لجميع الحقوق وسُبل المشاركة الكاملة في عمليّة تنمية المجتمع، وتؤكد على أنّ أول وأهم شيء يجب إدراكه هو الحاجة إلى التعلّق بالقيم الروحيّة والوعيّ الذاتيّ ومساعدة الأطفال منذ نعومة أظافرهم على تنمية قدراتهم الداخليّة والتعبير عن إبداعاتهم والتي تساعدهم على تحسين الأوضاع بطريقة أفضل (مؤسسة ثقافة السلام، 2006). ثقافة السّلم المجتمعي تزوّد أجيال المستقبل بالقيم التي تساهم في تشكيل مصيرهم وتمكينهم من المشاركة الفعّالة في بناء مجتمع أكثر عدلًا وإنسانية وحريّة ورخاء وعالم أكثر سلامًا (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1999، 2001، 2004)، وهي مجموعة الفعاليات والعمليات الخاصة بتعزيز المعلومات واكتساب المهارات وتعديل الاتجاهات، وبناء القيم اللازمة لإحداث تغيير في السلوك المواطن والمتعلم للحدّ من النزاعات والعنف على المستويات التنظيميّة والفنيّة كافة وفي حلّها سلميًا، وتطوير فرص وإيجاد بيئات مناسبة للسلام على مستوى الفرد والمجموعات والأقاليم والعالم. ويتضمن مفهوم السّلام مجموعة من المفاهيم الفرعية، منها: التسامح، ونبذ العنف، والرموز الوطنية والعالمية، والنزاعات وأبعادها، وآليات صنع السلام، والتعاون، والتنوع الحضاري، والحوار، والعالميّة (وحدة البحوث والدراسات في مركز دراسات الشرق الأوسط، 2005). تُعرّف اليونسكو ثقافة السّلام بأنها كيان مكون من قيم، مواقف، وسلوكيات مشتركة ترتكز على عدم العنف واحترام الحقوق الأساسية للإنسان بالتفاهم والتسامح والتماسك، كل ذلك في إطار التعاون المشترك والمساهمة الكاملة للمرأة، واقتسام تدفق المعلومات. (اليونسكو، 2010؛ قور 2010). ويعرفها المبيض (2012) بأنها معرفة عملية مكتسبة تتجلى في السلوك الانساني الواعي، في

تعامله في الحياة الاجتماعية مع الوجود على نحو مجمل، يشمل المنطلقات والأسس والمبادئ والوسائل الكفيلة بتغليب حالة السّلم على الحرب، والوسائل السّلمية على الوسائل العنيفة.

السّلم الاجتماعي يعبّر عن حالة السّلم والوئام داخل المجتمع نفسه، وفي العلاقة بين شرائحه وقواه، فإن تحقق يكون عاملًا أساسيًا لتوفير الأمن والاستقرار في المجتمع (الصفار، 2002). وهو سلام الإنسانيّة الحقّة والإخاء الإنساني ومحاربة التمييز بكل أنواعه، ويتلازم مع الديمقراطيّة الاجتماعية، فهو دعوة للسّلام الاقتصادي، وحاضن للسّلام البيئي، ويضمن إنقاذ حقوق الإنسان وأهمّها الحق في الحياة الكريمة، إذ يقوم على الديمقراطيّة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية والدولة الخادمة لكل الشعب (بلال، 2010). ثقافة السّلم المجتمعي، وتسمى أيضًا ثقافة السّلم الاجتماعي أو الأهلي، لها الدور الأساس في تحقيق السّلام الحقيقيّ والمستدام، فالسّلام الحقيقيّ ينبع من مخافة الله سبحانه وتعالى، التي تعمق إدراك الإنسان أيًا كان لسُنة الله الرائعة في الحياة وخطته الفريدة والفضلى لحياة كلّ منا، فهي ثقافة الخير التي تتطلب تعليم وتدريب، لكي ترسل جذورها عميقًا في كيان الانسان فتثمر ثمار السّلام الحقيقيّ، وهي غالبًا ما تكون مضادة لردود الفعل الأولى عند معظمنا (دعيم، 2012). السّلم المجتمعيّ هو مفتاح لتوطيد إرادة إيجابية فاعلة في تبادل رؤى البناء والتطور (الآلوسي، 2003). وهو مفهوم يتصل بنشاط إيجابيّ ويرتبط بأوجه الحياة المختلفة، الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة بما يحقق العدالة في التعاطي مع الآخر، وكفل احترام الاختلافات وتشجيع الحوار وتحويل النزاعات إلى مسار السّلم (ضيف الله، 2002) ويشكّل حصانة للمجتمع، وله دور كبير في تحصين الشباب والنشء لحمايتهم من التشدد والتطرف والإرهاب، ويقوي الجبهة الداخلية باعتبار الشعب كله وحدة واحدة متماسكة في مواجهة تيارات هدامّة وفتن (طه، 2010)،

تفشي العنف داخل المجتمع هو أحد المؤشرات الهامة لانعدام أو لضعف ثقافة السّلم داخل المجتمع. نسبة العنف والإجرام في المجتمع العربي في إسرائيل عالية بشكل خاص من نسبتهم في الدولة، وقد يصل في حالات معينة إلى ضعفين من نسبتهم في المجتمع، وعلى ما

يبدو هذه النسبة في ارتفاع مستمر، وقد يعود هذا الأمر لأسباب عدة، منها: الوضع السياسي والقومي للعرب مواطني دولة إسرائيل، الوضع الاجتماعي-الاقتصادي، نقص في الأراضي والسكن، صراع قيمي وغيره (אינג'אז, 2015). نلمس تأثير هذه الأسباب أيضًا في الفروقات الكبيرة بين المجتمعين (اليهودي والعربي) في الدولة، وذلك في كل الميزات الاجتماعية الأساسيّة وكذلك بكل ما يتعلق بالجنسين. هنالك فروق في التعليم الأساس والعالي، فروق في عدد الأولاد في العائلة، فروق في نسبة ومقدار الفقر، فروق في مدى الاشتراك في دائرة قوى العمل، الأمر الذي يتطلب تدخل الدولة ووزارة التربية، لتقليل فجوة عدم المساواة في التربية، واتخاذ توجّه تفضيل مصحِح تجاه مجموعات الطلاب الضعيفة من الطبقات الاجتماعية-الاقتصادية المنخفضة (אבו-עסבה, 2008). كما أنّ ضُعف التربية القيميّة في جهاز التعليم العربي وغياب حركات شبابية في الوسط العربي، هي من الأمور التي لا تساهم في تقليل العنف، فالعنف يتفشى في المدارس العربية ويصل إلى أبعاد جدّيّة جدّا، ويكاد لا تصل أخباره إلى المجتمع إلا في حالات متطرفة. المعلمون والمديرون غالبًا ما يقفوا مكتوفي الأيدي أمام هذه المشكلة، إذ لا يتوفر لديهم أدوات وأساليب للتعامل مع العنف الطلابي، ونضيف إلى ذلك أزمة الثقة بين المدرسة الممثلة بإدارتها ومعلميها وبين الأهل مما "يزيد الطين بلّة" (זחאלקה, 2007). كما أن السكوت على ممارسات العنف من قبل القيادات المحلية، قيادات سياسية ودينية وجماهيرية أو عدم مقاومتها علنًا تغذي العنف وتمنح شرعية للعنيف ليصول ويجول فالمشكلة هي أن "العنف في الصغر كالنقش على الحجر" (بنا، 2016).

يوضح هاريس (Harris, 2004) أن جذور نظريات ثقافة السّلام بدأت في الماضي نتيجة للتخوف والتحسب من مخاطر الحرب، وهي تمتد وتتفرع اليوم إلى تقصي السّلام الذاتي ودراسة العنف البيئي. كما ويتحدث تركس (2009) عن تعدد أنواع السّلام: السّلام الذاتيّ أو الشخصيّ، السّلام الأسريّ أو العائليّ، والسّلام الوطنيّ أو الإقليميّ أو الدوليّ، وهذه الأنواع الثلاثة تشكل وحدة متكاملة لا يمكن فصل إحداها عن الآخر، بل قد يشكّل كل منها منطلقًا لوجود الآخر. كما أنه ليس هناك شكّ في أن السّلام والتنوع الثقافيّ والاستدامة

جميعها شروط أساس لاتساع الأفق التعليميّ وللتعلّم المستقبلي فكل هذه المناطق الثلاث تتشابك (Wulf, 2013). ويتحدث علي (2012) عن تسلسل وتطور مفهوم السّلام بالآتي، السّلام هو غياب العنف أو الشر وحلول العدالة، ثمّ محصلة التفاعل ما بين النظام المدنيّ والعدالة الاجتماعيّة، بل هو حلول الخير للفرد والمجتمع، ومن ثمّ مبدأ وصِفة أخلاقيّة تقوم على الاستقرار الداخليّ وطمأنينة الروح. وقد تطرقت بيطون (Bitton, 2002) لثلاثة مفاهيم أساس للسّلام: السّلام السّلبي ويركز على مفاهيم غياب الحرب والصراع العنيف، والسلام الإيجابيّ الذي يتعاطى مع أوضاع فيها علاقات جيدة وجيرة طيبة، والسّلام البنيوي وهو وصف لوضع يكون فيه مساواة بين مجموعات متنافسة أو بين مجموعات ثانويّة في نفس المجتمع. كما ويركز السّلام السّلبي على الحرمان الإقتصاديّ، والتطور والتنميّة، والبيئة والموارد، وحقوق الانسان العالميّة والعدالة (Reardon, 1988). إنّ جذور الحرب تكمن في أعماق السّلام، كما أن بوادر السّلام يمكن أن تنطلق من صميم الحرب، فقد أصبح مفهوم السّلام يحمل معنى استباقيًا متضمنًا معالجة أسباب الحرب وآثارها لمنع قيامها من جديد (حزوري، 2011). ويشمل السّلام الإيجابيّ وجود شروط لسلام عادل ومستدام، بما في ذلك الحصول على الغذاء ومياه الشرب النظيفة والتعليم للنساء والأطفال، والأمن من الأذى البدنيّ، وغيرها من حقوق الإنسان المصونة (Martin, 2014). وتذكر سفيتلانة (Svetlan, 2002) ثلاثة توجهات تميّز وجهات نظر بعض المجتمعات للسّلام وهي: السّلام كنمط حياة، السّلام كعملية سياسيّة، والسّلام كضرورة بقاء. وبالتالي هنالك أهمية لتعزيز الوعيّ الفرديّ والجماعيّ بمفهوم السّلم المجتمعيّ وأهميّته وأبعاده، وتكريس هذا المفهوم وتعزيزه في الواقع العمليّ، خاصّة في ظلّ ما تمر به الدُوَل والمجتمعات في الوقت الحاضر من ظروف ومتغيّرات (شبكة الضياء، 2012).

تنطوي أهمية السّلام على الفرضية الداعية لتعليم السّلام للأطفال والمراهقين والبالغين وذلك باعتباره واحد من القيم الأساس في حياتهم الخاصة كي يدركوا أهميته لحياتهم وضرورته في تطور وتقدم البشريّة (Guetta, 2013).

من الملاحظ أن العنف بكل مستوياته في ازدياد مستمر وخاصة بين أبناء الشبيبة في البلاد وفي العالم (גוטליב, 2002, שחר, 2013). الأمر الذي يضع تحديات كبيرة في كيفية علاجه والتعامل معه، فالبعض يشير إلى أنّ الطرق التقليديّة لمعالجة العنف بأنواعها الفردانيّة أو الجماعيّة غير ناجعة لمعالجة "بلطجة" وعنف الشبابّ، في حين أنّ العلاج العائلي أثبت نجاعته في تقليل المشكلة ومنع عودتها من جديد (שחר, 2013). كما أنّ هنالك ضرورة للعمل من خلال أدوات تربوية وأساليب علاجيّة متنوعة، مثل العلاج السلوكيّ-المنطقيّ، للمساهمة في تقليل العنف بين الطلاب، بحيث يتم التركيز على العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، فهذه الطريقة تساهم في تقليل المشاكل السلوكيّة والمتعلقة بالمشاكل الاجتماعيّة، والإجرام، والسلوكيات العنيفة ومشاكل الإصغاء والتركيز (אגבאריה, וחממה, 2012). ويستخدم البعض نموذج برنامج تطوير أبناء الشبيبة لتقليل العنف في المدرسة، والمبني على اختيار انتقائي لأبناء شبيبة في خطر كبير، وخاصة طلاب في خطر التسرب من المدرسة، والمرافق بسلوكيات خطرة (عنف، سموم، إجرام)، بحيث يتم التعامل معهم في إطار المدرسة بمرافقة مختصين تربويين-علاجيين من المجتمع، ويتطلب العمل مع هذه الشبيبة تكاتف وتجنيد المجتمع لهذا البرنامج من خلال تجميع الموارد، ورفع مستوى اندماج الطلاب بالمجتمع. يتم العمل بهذا البرنامج من خلال خمس مراحل أساس وهي:

1. الكشف عن طلاب في حالة خطر كبير لسلوك عنيف، 2. تجنيد عامل اجتماعي يعمل في المجال التطويري والوقائي لتكوين رباط شخصي ذو معنى مع مجموعة الطلاب، 3. بناء برنامج داعم لمجموعة الطلاب بحيث يقوي عوامل الدفاع لدى الطلاب ويمكّن لهم فرصًا للنجاح، 4. بناء خطة تربوية-علاجية (للفرد، للمجموعة، أو عائلية مجتمعية) بحيث تقلل عوامل الخطر، 5. بناء مجموعة مراقبة علنية ومشتركة مع الطلاب وأهاليهم لمتابعة تقدم تحصيلهم (שמש, 2007). كما بالإمكان دمج مجموعة برامج معًا لتقليل العنف بمساهمة وتضافر مدرسي-مجتمعي، إذ يؤكد مدير مدرسة كفر كنا الإعدادية (أ) أن نسبة العنف قبّت بين الطلاب في المدرسة إلى النصف خلال أربع سنوات، إذ قاموا بثلاثة برامج معًا، الأولى بناء خطة مدرسية مشتركة بين المعلمين والأهالي ومجلس الطلبة لتقليل ظاهرة

العنف، والثانية مشـاركة الشـرطة الجماهيرية في برنامج توعية بكل ما يتعلق بالسـموم والكحول والعنف، والثالثة برنامج "التعلّم من النجاحات" بمشـاركة وزارة التربية (אמארה, 2004).

يشـمل التعليم من أجل السّـلام قضـايا مضـامين متنوعة منها، حقوق الطفل، تعليم حقوق الإنسـان، والتعليم من أجل التنمية والتدريب للجنسـين على حدّ سـواء، وتعليم المهارات الحياتية، والتوعية للاحتراس، وإعادة التأهيل النفسـيّ والاجتماعيّ (Shaban, 2012)، ثقافة السّـلام لا تغفل أهمية إفسـاح فرص متسـاوية بين الجنسـين، بما في ذلك المسـاواة أو التكامل بين الجنسـين، بل تعتبر هذا الأمر جزءًا هامًا في بناء السّـلم المجتمعي (Bendra, 2010). من الواضح أنّ الحروب والنزاعات هي السبب الرئيس في الحدّ من تنمية المرأة وتطويرها، لذلك يجب الاهتمام بالمرأة في المناطق التي تأثرت بالحروب والنزاعات، والعمل على تنميتها ومشـاركتها في عملية التنمية، لأن نجاح عمليات التنمية يتوقف على فهم ووعي المرأة وإدراكها، فالمرأة ركيزة أسـاس لتنشـئة الأجيال (موسـى، 2010)، كما أن هنالك ضـرورة لنشـر ثقافة السّـلام من خلال وضـع خطة سـنوية لمراكز الإرشـاد النفسـيّ لتعزيز ثقافة السّلام بدل الحرب، وضرورة تخفيف الآثار النفسيّة عن طريق الإرشاد لأطفال المناطق المتأثرة، إضافة لضرورة توفير الرعاية الصحيّة النفسيّة والتعليم والعدالة في توزيع السلطة والثروة والعمل على إزالة الحقد والكراهيّة والإحساس بالتهميش، فالإرشـاد النفسـيّ له أهمية قصـوى في عملية نشـر ثقافة السّـلام (عبد القادر، 2011)، ومن المهم أن يتم تقديم المحاضـرات والندوات للتوعيّة من آثار العنف، وتكثيف البرامج الهادفة والأنشـطة الرياضيّة والترويحيّة، والعمل على تفهم احتياجات الأفراد الذين يميل سلوكهم إلى العنف، ومحـاولـة تلبيـة احتيـاجـاتهم، وتكثيف الـدورات للعـاملين معهم، والحرص على توطيـد العلاقات بين المشـرفين والأحداث، مما يزيد من احترام الحدث للمشـرفين (الشـمري، 2011). كما أن الانكشاف على العنف أو "البلطجة" في شبكة الانترنت تؤثر سلبًا على الحالة النفسـية وتسـيء لنفسـية المراهق وتسـبب له الشـعور بالوحدة النفسـية والاجتماعية، كما وأن البنـات أكثر اسـتعـدادًا للضـرر من الأولاد من العنف في الانترنـت (האוניברסיטה

הפתוחה, 2014). وبالتالي يمكن النظر للعنف على أنه قوة قسرية، يعمل على تضييق إمكانيات الاختيار لدى الإنسان بشكل متطرف (راديكالي) ويؤذيه بمستويات عدّة: فيزيائي – جسدي واجتماعي – سياسي، مع أنّ العنف الجسدي ما زال يعتبر النموذج الواضح للعنف (הנדל, 2011).

مما لا شكّ فيه أن للمؤسسات التربويّة دورًا هامًا في نشر ثقافة السّلم، فللمديرين أدوار رئيسة وهامة في مجالات ثقافة السّلم بما فيها مجال الصحة المدرسية (عثمان، 1995)، كما أنّ هنالك أهمية خاصة لدور المدير في روح التأييد والدعم والأهمية التي يعطيها للبرنامج والتصريحات والرسائل التي يمررها للطاقم (RAMA, 2013)، فعندما تفعل المدرسة سياسة خاصة لثقافة السّلم تلاقي تقديرًا عاليًا من قبل الأهالي والمجتمع لدور طاقمها في تعزيز مجال السّلم المجتمعي ومنع العنف (RAMA, 2011)، وبالتالي من المهم أن تقوم المؤسسة التربويّة بالتركيز في مناهجها وجميع مناحي الحياة على مفهوم التسامح (أبو خضير، 2006) فهنالك أهمية خاصة لإدخال مادة ثقافة السّلام ضمن المناهج المدرسيّة بحيث يبدأ تعليمها من مرحلة الطفولة وحتى التعليم العالي (عثمان، 2010)، هنالك ضرورة للتركيز على استخدام البرامج التعليميّة القائمة على مفاهيم حقوق الإنسان في تعليم هذه المفاهيم للطلبة، لتنمية الوعي لديهم بحقوق الإنسان ونظرتهم لهذه الحقوق (الخوالدة، 2010)، إضافة لأهمية تطوير العلاقة بين المنزل والمدرسة واستعمال جميع القنوات من أجل تحفيز الطالب وترغيبه في المدرسة والتعاون مع العاملين في المدرسة (المصاروة، 2012)، بما في ذلك إرشاد أبناء الشبيبة لاستخدام أوقات الفراغ بشكل مناسب ومفيد (Berliner, 2015)، فلا غنى عن الشراكة والتشبيك المجتمعيّ لممارسة وتحقيق التعلّم الفعّال ورفع جودة الخدمة، الأمر الذي يتطلب التخطيط المتعمد والاهتمام المستمر، لنجاح قيادة الشراكة من أجل السّلام (Bosma et al, 2010).

يبدأ السّلام في داخل الإنسان قبل أن يصبح ممارسة مع الآخرين وبالتّالي لا يمكن أن تنشأ حضارة سلام إلا بتربية الأجيال على قيم كونيّة وروحيّة، إذ أنّ الإتجاه المادّي الحاليّ يهيئ للحروب، والجهد الذي بُذل في خلق وتطوير المصانع العسكريّة المعدّة خصّيصًا

لصناعة الموت، لو بُذل في تربية الإنسان على السّلام لانعطف تاريخ البشريّة إلى الأفضل (بطرس، 2008)، من خلال عملية التربية للسّلام يتم إكساب عامة الشعب وقادته أدوات ومهارات، تمكّن لهم تحويل المهددات إلى فرص، واستغلال الفرص لتحدي معيقات السّلام والعمل لتطوير وبناء السّلم المجتمعيّ (Roth, 2004). إن تعليم ثقافة السلام بكفاءة وفعالية يقتضي نظاما تعليميًا متطورًا، فأطفال اليوم هم قادة الغد (حسن، 2002). هنالك أهمية كبرى في إدماج مفهوم التربية للسّلام في جميع المراحل التعليميّة ضمن مناهج التعليم، وخاصة للأطفال من جيل الطفولة المبكرة، هذا إضافة لأهمية توعية الآباء والأمهات بدورهم لغرس تربية السّلام في أولادهم (عبد اللطيف وآخرون، 2007)، التعليم للسّلام هو شموليّ ولا يقتصر فقط على الحقائق والمفاهيم، بل يعزز الأهداف التعليميّة، المعرفيّة والوجدانيّة والسلوكيّة (Castro, & Galace, 2010)، والطابع الشموليّ للتربيّة للسّلام يتطلب برامج شاملة في التعليم، والدعوة، والعمل، والقيام بأبحاث متنوعة الوجهات والمستويات (Bacani, 2004).

الدراسات السابقة

هنالك اهتمام عالمي كبير في مجال ثقافة السّلم وتزايد في عدد الدراسات في هذا المجال على مستوى العالم عامة، وهنالك تحدٍ كبير بخصوص الدراسات العربية فهنالك نقص في العدد وفي التنوع. فيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تطرقت إلى مجال ثقافة السّلم ومضامينه المتنوعة، وفقًا للتسلسل الزمني من الأقدم فالأحدث وهي على النحو الآتي: -

في دراسة الصفار (2001) والتي هدفت لدراسة حالة السّلم المجتمعيّ في مجتمعين مختلفين، يتطرق إلى حالة السّلم المجتمعيّ في سنغافورة مقابل حالة السّلم المجتمعيّ في رواندا. فبالرغم من التعددية في كافة المستويات وبالرغم من قلّة الموارد، تعيش سنغافورة استقرارًا داخليًّا ووئامًا، ويتمتع شعبها بمستوى عالٍ في مجال الخدمات المتنوعة، ويُقَدَّر متوسط العمر التقريبيّ للمواطنين 75 سنة. وعلى الطرف النقيض تأتي رواندا والتي تنعم

بمساحة أكبر وتعداد سكان أكثر وبثروات طبيعية، وفيها مجموعتان عرقيتان ينتميان إلى أصل واحد، وديانة ومذهب واحد. لكنها تعيش وضعًا مأساويًّا وتخلفًا شاملًا في كل المجالات والخدمات، ومتوسط العمر التقريبيّ 40 سنة فقط، ويعود كل ذلك إلى افتقاد روندا للاستقرار والسّلم الاجتماعيّ، والتحارب بين المجموعتين.

في دراسة الدفاعي (2005) والتي هدفت للكشف عن حقوق الإنسان الواجب تضمينها في كتب الدراسات الإجتماعيّة في مرحلة التعليم الأساس بسلطنة عُمان، ومعرفة نسبة تضمين تلك الحقوق في كتب الدراسات الإجتماعيّة، بمرحلة التعليم الأساسيّ من خلال تحليل محتواها باستخدام وحدة الفكرة كوحدة تحليل، قام الباحث برصد العبارات أو الفقرات التي تضمنت أي حق من حقوق الإنسان الواردة في القائمة التي أعدها الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في نسبة تضمين حقوق الإنسان لمحتويات كتب الدراسات الإجتماعيّة بشكل عام، ولوحظ أن تضمين حقوق الإنسان في كتب صفي الخامس والسادس أكثر منها في كتب السابع والثامن بضعفين تقريبًا، وأوصى الباحث على ضوء النتائج بضرورة تضمين حقوق الإنسان في محتويات كتب الدراسات الإجتماعيّة لمعظم المراحل الدراسية بشكل منظم ومخطط له مما يساهم في تحقيق المواطنة الصالحة ونشوء الفرد في بيئة ديمقراطيّة سليمة تحفظ له كرامته واستقلاليته وحريته.

وفي دراسة هدفت لبحث شامل لظاهرة العنف في جهاز التربية والتعليم في البلاد وفحص مجموعات الخطر بكل ما يتعلق بالانخراط بالعنف بانواعه ودرجاته المختلفة (בנבנישתי, כסאברי, אסטור, 2006). كانت العينة القطرية ممثلة لمجتمع المدارس، وشملت 27316 طالب/ة من 526 مدرسة من صفوف الرابع حتى الحادي عشر. استخدم البحث الاستبانة المغلقة المبنية. تم توزيع الاستبانات للطلاب في الصف بوجود مندوب عن الباحثين. الصورة التي تمّ استخلاصها من النتائج صعبة، إذ يتبين من النتائج أنّ كل الطلاب تقريبًا انكشفوا على العنف الكلامي في الشهر الأخير، ونصفهم تقريبًا كانوا ضحايا ما يسمى "العنف المعتدل"، وخمس الطلاب كانوا ضحايا عنف صعب. وفي مجموعات الخطر تبين أن الأولاد هم ضحايا عنف أكثر من البنات، ما عدا في العنف الاجتماعيّ غير المباشر، حيث

تبين نسبة البنات أكثر. وتبين أن عدد حالات العنف التي تمّ الإبلاغ عنها من قبل طلاب المدارس الابتدائية، من الأنواع التي تمّ قياسها، كانت أعلى مما في المدارس الإعدادية، وفي الإعدادية أعلى من الثانوية. وتبين أيضًا من النتائج أن الطلاب العرب يتعرضون للعنف بمستويات أعلى بكثير من تلك التي يتعرض لها الطلاب اليهود في كل أنواع العنف ما عدا في العنف الكلامي، وبالتالي من المهم التعامل مع العنف وفقًا لوضعية البيئة الموجود فيها.

وفي دراسة المزين (2009) والتي هدفت إلى التعرّف على دور الجامعات الفلسطينيّة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم، إستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ وقام بتصميم إستبانة اشتملت على (84) فقرة موزعة على ستة محاور تغطي أبعاد الدراسة، وتمّ تطبيقها على عينة عشوائيّة طبقية قوامها (294) طالبًا وطالبة ويمثلون (5%) من مجتمع الدراسة، وهم طلبة في مرحلة التخرُّج من ثلاث جامعات في محافظة غزة: جامعة الأزهر، الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى. وأكدت نتائج الدراسة أنّ ثقافة التسامح تسود الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة بدرجة متوسطة (70%)، وأنّ دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة يتراوح ما بين ضعيف إلى متوسط (65.21%)، وأنّ قيم التسامح الإجتماعي هي أكثر القيم التي تعززها الجامعات بين طلبتها، تليها قيم التسامح العلمي، ثمّ قيم التسامح الديني، وكانت قيم التسامح السياسي أقلّ القيم شيوعًا. وقد أوصى الباحث بأهمية إشاعة مناخ تسامحي داخل الجامعة، من خلال انتهاج نمط إداري تسامحي، وترسيخ احترام كرامة الطلبة، وتفعيل أجواء التواصل والحوار الحضاري داخل الجامعة وفي محيطها الإجتماعي، وكذلك تضمين المناهج والمقررات الدراسيّة المزيد من المواد والمساقات الغنيّة بمضامين ثقافة وقيّم التسامح.

وفي دراسة المواجدة (2010) والتي هدفت إلى الكشف عن دور كتب الثّقافة الإسلاميّة المدرسيّة للصفّين الأول الثانوي والثّاني الثّانوي في نشر ثقافة الحوار والتّسامح مع الآخر في الأردن. تكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من كتب الصّف الأول والثّاني الثّانوي للمرحلة الثّانويّة في الأردن، والتي دُرست في السّنة الدّراسيّة 2009-2010، وقد قام الباحث بتصميم

تصـنيف لمبادئ الحوار والتّسـامح مع الآخر بلغت (17) مبدأ، بعد أن قام الباحث بعرضـها على سـبعة من المحكمين وذلك للتأكّد من صـدق الأداة، وعمل الباحث من أجل التّأكد من الثّبات على تحليل كتب الثّقافة الإسلاميّة مع محلل ثانٍ، فكانت نسبة الاتفاق بين المحللين (86.1%)، ثمّ قام الباحث بتحليل الكتب، عيّنة الدراسـة، واسـتخراج التكرارات والنسـب المئويّة من أجل الإجابة عن أسئلة الدّراسة، وقد أظهرت النّتائج عدم تضمين كتب الثّقافة الإسـلاميّة المدرسـيّة للمرحلة الثانويّة في الأردن الكثير من مبادئ الحوار والتّسـامح. وتوصـي الدّراسـة بضرورة تضمين كتب الثقافة الإسلاميّة لمبادئ الحوار والتّسامح مع الآخر وضرورة مراعاة الشمول والتكامل والتوازن بطريقة منظّمة ومخطط لها.

وفي دراسـة الصـمدي، وأبو قديس ومحاسـنة (Al-Samadi, AbuQudais, Mahasneh, 2010) والتي هدفت إلى تقصـي درجة نشـر ثقافة السّـلام في مسـتوى الإدارة الأكاديمية للجامعة الهاشـميّة في الأردن. تكوّن مجتمع الدراسـة من الإدارات الأكاديميّة في الجامعة وشـمل العمداء ونوابهم في السـنة الأكاديميّة 2008 – 2009، وتكونت العيّنة من 49 متطوعًا. اسـتخدمت الدراسـة إسـتبانة احتوت على 32 فقرة لجمع البيانات، وتضـمنت ثلاثة أبعاد: معرفة ثقافة السـلام، مهارات اللاعنف، التفكير النقدي وسـلوكيات ثقافة السّـلام. أظهرت النتائج أن المديرين الإداريين في الجامعة الهاشـميّة سـاهموا في تعزيز ثقافة السّـلام بين الطلبة بدرجة متوسـطة. كذلك حصـلت أبعاد ثقافة السّـلم المجتمعيّ المتمثلة بالمعرفة والسـلوكيات على أعلى الدرجات، في حين حصلت المهارات على الدرجة المنخفضة. كما وبيّنت أنه لا توجد دلالة إحصـائيّة تتعلق بأبعاد ثقافة السّـلام وبين كل التركيبات السـكانيّة (الديموغرافيّة) المكونة للإدارات الأكاديميّة في الجامعة. وقد أوصـى الباحثون بأهمية التدريب المهنيّ الأكاديميّ للإدارات الأكاديميّة في الجامعة لتطوير هذا المجال.

في دراسـة هدفت لبحث مميزات العنف بالمواجهة (وجهًا إلى وجه) والعنف في الانترنت والعلاقة بينهما (טרבלוס, היימן ושמש, 2011) تكونت عينة البحث من 458 طالبًا من صـفوف السـابع (أجيال 13- 14 سـنة) من مدرسـتين من المدارس الإعدادية في مركز البلاد. تمّ تجميع المعطيات بواسـطة اسـتبانة مررت للطلاب في صـفوفهم. تمت المقارنة بين نوعي

العنف من خلال فحص وظيفة المعتدى عليه أو المعتدي أو الشاهد للعنف. النتائج تشير إلى أن عدد الطلاب المتورطين او المشتركين بعنف وجهًا إلى وجه أكثر بكثير من المتورطين بعنف في الانترنت. وقد وجد ارتباط إيجابي واضح بين الطلاب الذين وقعوا ضحية عنف في الانترنت وبين طلاب الذين وقعوا ضحية عنف خارج الانترنت، وكذلك بين الطلاب العنيفين (البلطجيين) في الانترنت وخارجه.

وفي دراسة نوعية قام بها ديمير (Demir, 2011) بهدف دراسة آراء معلمي الصفوف الابتدائية في تركيا حول الجوانب المختلفة في مفهوم السّلم والتربيّة للسّلام من حيث المشاكل، والتوقعات، والاقتراحات. استخدم الباحث أسلوب المقابلة شبه المهيكلة كأداة لجمع البيانات، وشارك في البحث 13 معلمًا ومعلمة بشكل تطوعيّ، وكشفت النتائج أن الإختبارات الموجّهة ونظام التعليم القائم على الإمتحان هو السبب في عدم قيام ووفاء المؤسسات التعليميّة بواجباتها ومسؤولياتها المتعلقة بالتربيّة للسّلام، وكذلك النضال لتحقيق توقعات الأهالي تجاه البرنامج المرتكز على الإمتحانات يعرقل كل الجهود الأخرى التي يمكن أن تُبذَل من أجل التربية للسّلام. وتبين أيضًا أن لدى المعلمين مستويات منخفضة من الوعي، والمعرفة، والمهارات ذات الصلة بثقافة السّلام.

وفي دراسة نظرية في مجال ثقافة السلام كتب ساكسينا، وكومار وأجاروال (Saxena,Kumar & Aggarwal, 2011) أنه إذا كنا نريد أن يَطمح أطفالنا لعالم سلميّ، علينا تعليمهم الطرق والوسائل التي نستطيع من خلالها تحقيق السلام - داخل أنفسنا وخارجها. التربيّة للسلام هي حاجة الساعة، فالسّلام يعني وجود شعور بالأمان وراحة البال. لكي نجعل التعليم فعالًا وذا معنى يجب أن يكون تعليم العلوم الحديثة مقرونًا بالتعليم من أجل السّلام. السّلام عامل مهم جدًا ويمكن تحقيقه من خلال التربيّة، وقد تقصت الدراسة أهمية ودور العوامل التالية في صنع بيئة سلميّة في المجتمع، منها: البيت وهو المدرسة الأولى للطفل، والأنشطة التعاونيّة، وتطوير مهارة الإصغاء والإستماع والكشف المبكر عن الجنوح، وتشجيع أنشطة إبداعيّة وإيكال مهام وصلاحيات للطلاب والثقة بإمكانيّاتهم، وشراكة بين المدرسة والمؤسسات المدنيّة والمجتمعيّة ودعوة اختصاصيين

نفسـيّن، ومسـتشـارين، ونشـطاء في جمعيات حقوقيّة وإنسـانيّة للقيام ببرامج وندوات ومحاضرات للطلاب.

وقامت حرب (2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق ثقافة السلام، ودور الإدارة المدرسـيّة في نشـرها في المدارس الثانويّة الأردنيّة المنتسـبة لمنظمة اليونسـكو في محافظة إربد. تكونت عينة الدراسـة من (541) طالبًا ومعلمًا في المدارس الثانويّة المنتسـبة لمنظمة اليونسـكو في محافظة إربد للعام الدراسـيّ 2013-2012، تم اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة. واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (69) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسـة أن درجة تطبيق ثقافة السـلام في المدارس الثانويّة الأردنيّة المنتسـبة لمنظمة اليونسـكو في محافظة إربد جاءت بدرجة تقدير متوسـطة، وجاء مجال ثقافة السّـلام من خلال علاقة الطلبة بالمعلمين في المرتبة الأولى، بينما حلّت علاقة الطلبة بالبيئة المدرسيّة في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسـيّة جاء بدرجة تقدير متوسـطة. وبيَّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في وجهة نظر المعلمين تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصـالح الإناث . بينما لم تظهر فروق دالة إحصـائيًا تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات. كما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيّة دالة إحصـائيًا بين دور الإدارة المدرسية في نشـر ثقافة السّـلام ودرجة تطبيقها. وأوصـت الباحثة بضـرورة اعتبار الأنشـطة التعليميّة جزءًا من المنهاج وتوظيفها لغرس قيم ومبادئ ثقافة السّـلام وترسيخها وتجسيدها في مواقف سلوكيّة.

في دراسـة لوضـع تصـور طريق مسـتقبليّ لنظام التعليم في نيجريا بالإسـتناد على ثقافة السّـلام لضـمان الأمن المسـتدام والتطور، يقول موجيكه (Mojekeh, 2013) أنّ ثقافة السّـلام هي أداة مفتاحية في غاية الأهمية في المجالات الحياتيّة والعالميّة، لمكافحة الفقر، تعزيز السلام، العدالة الإجتماعيّة، حقوق الإنسان، الديمقراطية، ثقافة التعدديّة والتنوع، والوعي البيئيّ. ثقافـة السّـلام تُعنى بمفـاهيم فعّالـة من خلال القيم والمهـارات الحيـاتيّـة والمعرفة وذلك بروح المسـاواة، الإحترام، التعاطف والرأفة، التقدير المتبادل تجاه الأفراد والجماعـات والأمم. وبـالتـالي يرى البـاحـث أهميّـة دور المعلمين في وضـع التربيّـة للسّـلام

بمضـــامينها المتنوعة كتحدٍ هام لنظام التربية في نيجيريا، ويدعو الحكومة بكل مســـتوياتها (فديراليّة، دوليّة ومحليّة) لتعزيز تدريب المعلمين والإدارة التربويّة في اتجاه ثقافة السّـــلام، والتفاعل الديمقراطيّ كأحد العناصر الضروريّة في برامج تأهيل المعلمين وتطورهم.

في بحث خاص تناول مشـــروع عالمي قام به الاتحاد الأوروبي في ســـنوات 2011–2012 حول "القريـة الإفتراضـيـة لمنع عنف الأولاد"، اشـــترك في المشـــروع طلاب من عـدة دول (إســـرائيل، ألمانيا، النرويج، بولندا، وبريطانيا) حيث تناول المشـــروع كيفية تعامل الطلاب من خلال المشـاركة مع أسـئلة حول مصـادر العنف، وكيفية منعه وطرق التعامل معه. رافق هذا المشـروع بحث مع صـف من الصـفوف التي اشـتركت فيه من إسـرائيل (وقد اشـتركت مـدرســـتـان في هـذا المشـــروع). هـدف البحـث إلى قيـاس مواقف الطلاب تجـاه المشـــروع، ومعرفتهم للعنف في شـــبكة الانترنت، ومدى تأثُّراشـــتراكهم بالبرنامج على مجال العنف في الانترنت. تكونت عينة البحث من 60 طالبًا: 26 طالبًا من الذين اشـتركوا بالمشـروع و34 من الذين لم يشـتركوا بالمشـروع. وقد أجاب جميع الطلاب المشـتركين بالبحث على اسـتمارة في بداية البحث وفي نهايته. ومن نتائج البحث أن الطلاب الذين اشتركوا بالمشروع أبدوا أهمية لتعلم الموضـوع ومسـتوى رضـا عالٍ من المشـروع، وأشـاروا إلى أنهم تعلموا أكثر عن مخاطر العنف في الانترنت وأن المشـــروع ســـاهم في تقليل العنف، وأضـــافوا أنهم معنيون بأدوات عملية للتعامل مع العنف. في بداية المشـــروع لم يكن أي فرق بين المجموعتين في مســـتوى العنف، في حين تبين في نهاية المشـــروع أنه حصـــل ارتفاع في أبعاد العنف الأربعة (نســـبة معارف وهم ضحايا عنف في الانترنت، نسبة الذين قالوا عن أنفسهم أنهم ضحايا عنف في الانترنت، عدد المتنمرين، نسـبة الشـهود لعنف في الانترنت) لدى المجموعة التي لم تشـترك بالمشروع، ولم يحصل ذلك في المجموعة التي اشتركت (רבין, שמש והיימן, 2013).

وفي بحث قطريّ وأول من نوعه قامت به (Rama, 2015) حول موقف الأهالي من جهاز التربيّة والتعليم الإسرائيليّ ومن البيئة التعليمية لأولادهم في المدرسة، بهدف تطوير سياسة وزارة التربية نحو رفع مسـتوى الشـراكة بين الأهالي وجهاز التربيّة. تمّ البحث في سـنة 2014، وهو أول بحث قطري وواســـع النطاق وقد شـــملت العينة الممثلة 2252 أهالي طلاب من

صفوف الأول حتى الثاني عشر في التعليم الاعتياديّ، استخدم استطلاع الرأي كأداة بحث وتمّ تمريره هاتفيًا. وأظهرت النتائج أن هنالك رضا عام للأهل من المدرسة، وأنّ معظم الأهالي يوافقون على أنه توجد علاقات إيجابية بين المعلمين والطلاب في المدارس، وأنّ معظم الأهالي يشعرون أنهم شركاء لما يعمل في مدرسة أولادهم، ففي المرحلة الابتدائيّة نسبة الأهالي التي تشعر بالشراكة (69%) وهي أعلى من نسبتهم في المرحلة الإعداديّة والثانويّة (62% و61% على التوالي). كما وتبين أن عددًا قليلًا من الأهالي يشعرون أنهم شركاء في تصميم وتقدم أهداف المدرسة (45% من أهالي طلاب المرحلة الابتدائيّة، وفقط 35% من أهالي المرحلة الإعداديّة وكذلك الأمر في المرحلة الثانويّة).

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة، أهمية ثقافة السّلم المجتمعيّ، والتأكيد عليها كثقافة أساس هامة لحياة الفرد وتقدم مجتمع سلميّ متطور. والدراسة الحاليّة تضفي جانبًا هامًا في تقصي مفهوم ثقافة السّلم المجتمعيّ ومضمون نشر الإدارة المدرسيّة لثقافة السّلم وفقًا لوجهة نظر عينة مجتمعية، كما وتتميز في أنها الوحيدة التي تطرقت لهذا المجال في المجتمع العربي في البلاد على حدّ علم الباحث.

مشكلة الدراسة

تتوق مجتمعاتنا ومدارسنا للعيش في مناخ سلميّ، في حين أن الواقع العملي يشير إلى تفشي العنف المجتمعيّ، وبالتالي تهتم هذه الدراسة بالتعرف على مفهوم المجتمع لفكر ثقافة السّلم المجتمعيّ وتقصي ما يعنيه نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربويّة من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة، بهدف تسليط الضوء على حاجة المجتمع لها وأهميتها من خلال التعرف على فكر هذه الثقافة وكيفيّة نشرها نشرها في المدارس والمجتمع.

أسئلة الدراسة:

هذه الدراسة تقصّت الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ماذا تعني ثقافة السّلم المجتمعيّ من وجهة نظر أفراد العيّنة المجتمعيّة؟
2. ماذا يعني نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربويّة من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة لتحقيق أهداف عدّة يمكن إجمالها فيما يلي:

1. التعرف على معنى ثقافة السّلم المجتمعيّ من وجهة نظر أفراد العيّنة المجتمعيّة.
2. التعرف على معنى نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربويّة من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة.

التعريفات الإجرائية:

يقصد بالمؤسسات التربوية إجرائيًّا المدارس العربية في البلاد، الأساسيّة والثانويّة.

السّلم المجتمعيّ:

يبيّن صفار (2001: 6) أنّ السّلم المجتمعيّ هو حالة السّلم والوئام داخل المجتمع نفسه وفي العلاقة بين شرائحه وقواه.

وتعرّف **ثقافة السّلم المجتمعيّ إجرائيًّا**: على أنها ثقافة وتربيّة تهتم بنشر وتعزيز مضامين ومهارات وتوجهات من خلال أنشطة وفعاليات متنوعة تساهم في إكساب الطلبة أدوات واتساع أفق لبناء تواصل وعلاقات سلميّة سليمة بين الطالب مع نفسه، ومع الآخرين ومع بيئته، وهي تشمل مجموعة من العناصر والمكونات والقيّم.

أهمية الدراسة:

تعالج هذه الدراسة موضوعًا في غاية الأهميّة للمجتمع وللأفراد وتبرز أهميتها من خلال المضامين التالية:

- أهمية مفهوم ثقافة السّلم المجتمعيّ ومضمون عملية نشره من قبل الإدارة المدرسيّة.

- يتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة مديرو المدارس والمعلمون وأفراد المجتمع المحليّ وصُناع القرار في مجالات التربيّة على كافة المستويات.
- قد تفيد هذه الدراسة واضعي الإستراتيجيات والرؤى التربويّة لوضع مخططات تساهم في تعزيز ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس.

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة على تقصي مفهوم ثقافة السّلم المجتمعيّ، وكيفيّة نشره من قبل المؤسسات التربويّة، من وجهة نظر شخصيات مجتمعيّة من المجتمع العربيّ في البلاد، لها صلة وثيقة بالتربيّة والتعليم.

الطريقة والإجراءات

تتناول وصفًا لمنهج الدراسة وعينتها، والأداة التي تمّ استخدامها.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفيّ القائم على تكميم النوع Quantifying Qualitative للتعرّف إلى درجة وعيّ العيّنة المجتمعيّة (المكونة من مديرين ومديرات ومعلمين واختصاصيين تربويين ونفسيين ومندوبين عن جمعيات مجتمعيّة ومديري اقسام معارف بلديّة وأهالي) بمفهوم ثقافة السّلم المجتمعيّ، والكشف عن درجة وعيهم بمفهوم نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربوية، علاوة إلى الكشف عن وجهة نظرهم بخصوص دور المؤسسات التربويّة في نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ.

عينة الدراسة وأفرادها:

تمّ تطبيق أداة الدراسة على عيّنة مجتمعيّة، تمّ اختيارها بشكل قصدي لاثراء الدراسة، وهي من مجتمع المؤسسات التربويّة في المجتع العربيّ في البلاد، ولها صلة وثيقة بعملية التربية والتعليم والمدارس، وقد تكونت العيّنة من 27 شخصًا، بواقع 9 مديرين ومعلمين و18 شخصًا من الأهالي ومندوبين عن مؤسسات مدنيّة ومجتمعيّة.

أداة الدراسة: المقابلة:

تمّ بناء أداة المقابلة المؤلفة من سؤالين نوعيين؛ وهما: ("***ماذا تعني ثقافة السّلم المجتمعيّ من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة في المقابلة؟***"، و"***ماذا يعني نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربويّة من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة في المقابلة؟***".

كما خضع سؤالي أداة المقابلة النوعيّة لإجراءات ثبات المصححين، حيث تراوحت نسب الاتفاق الذاتيّ Intra-Rater بين 93.00% وحتى 97.00% بفارق زمني مقداره أربعين يومًا بين عمليتي تحليل المحتوى المُجراة من قبل الباحث، كما وتراوحت قيم الوسط الحسابي لنسبتي الاتفاق البينيّ Inter-Rater للأسئلة بين 95.00% وحتى 100.00% بين الباحث وزميلين أخرين أحدهما يحمل الدكتوراه والأخر منهما يحمل الماجستير؛ وهذه مؤشرات رقمية تعتبر دليلًا على حياديّة الباحث وعدم تحيزه. وقد تمّ اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبيّ بهدف إطلاق الأحكام على النسب المئويّة الخاصة بسؤاليّ المقابلة النوعيّة، وذلك على النحو الآتي:

درجة الاقتناع أو درجة الأهمية	فئة النسب المئوية
كبيرة	أكبر من 66.66
متوسطة	66.66 – 33.34
قليلة	أقل من 33.34

إجراءات الدراسة:

تمّ الرجوع إلى الأدب النظريّ والدراسات السابقة بهدف تطوير أداة الدراسة، ومن ثمّ تحكيم أداة الدراسة والأخذ بملاحظات المحكمين، وقام الباحث بمقابلات متعمقة مع ممثلين عن المجتمع المدرسيّ، المحليّ والمدنيّ، وهي حالات غنية بالمعلومات، بحيث تمّ اختيارهم بناء على وظيفتهم ودورهم المجتمعيّ والمدنيّ والمعلومات والمعرفة التي بحوزتهم ووفقا لتخصصاتهم وعلاقاتهم، الأمر الذي ساهم في دراسة موضوع البحث والتعمق فيه والإجابة إجابة كافية عن أسئلته.

عرض النتائج

أولًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: "**ماذا تعني ثقافة السّلم المجتمعيّ من وجهة نظر العينة المجتمعيّة في المقابلة؟**".

للإجابة عن سؤال المقابلة النوعيّ الأوَّل؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعيّ، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في ردود المستجيبين من أفراد العيّنة المجتمعيّة كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة النوعيّ الأوَّل كوحدة لتحليل المحتوى، ثم تم رصد التكرارات والنسب المئويّة الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار تنازليًا وفقًا للنسب المئوية الخاصة بها، وذلك كما في الجدول 1.

الجدول 1: التكرارات والنسب المئويّة للأفكار المقترنة بما تعنيه ثقافة السّلم المجتمعيّ من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة في المقابلة مرتبة تنازليًا.

الرتبة	الأفكار المقترنة بما تُعنيه ثقافة السلم المجتمعيّ من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة	التكرار	النسبة المئويّة	درجة الاقتناع
	ثقافة السّلم المجتمعيّ هي تطوير علاقات سلميّة			متوسطة
1	سليمة	13	48.15	
	ثقافة السّلم المجتمعيّ هي تبني منظومة قيم وتوجهات			متوسطة
2	إيجابيّة	12	44.44	
	ثقافة السّلم المجتمعيّ هي مولّدة مجموعة نتاجات			متوسطة
3	إيجابيّة	10	37.04	
4	ثقافة السّلم المجتمعيّ هي رفض العنف بكل أشكاله	7	25.93	قليلة
5	ثقافة السّلم المجتمعيّ هي منظومة سلوكيات إيجابيّة	5	18.52	قليلة
6	ثقافة السّلم المجتمعيّ هي تربيّة	5	18.52	قليلة
7	ثقافة السّلم المجتمعيّ هي منهجيّة	5	18.52	قليلة

يلاحظ من الجدول 1 أن هنالك مجموعة متنوعة من التوجهات والتعابير والمضامين التي تشير إلى معنى "ثقافة السّلم المجتمعيّ" وفقًا لوجهة نظر العيّنة المجتمعيّة في المقابلة، وقد

تمّ تصنيفها إلى سبعة أفكار رئيسة، ثلاثة أفكار منها نالت درجة (متوسطة)، وأربعة نالت درجة (قليلة).

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: "**ماذا يعني نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربويّة من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة في المقابلة؟**".

للإجابة عن سؤال المقابلة النوعيّ الثاني؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في ردود المستجيبين من أفراد العيّنة المجتمعيّة كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة النوعي الثاني كوحدة لتحليل المحتوى، ثم تم رصد التكرارات والنسب المئويّة الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار تنازليًا وفقًا للنسب المئويّة الخاصة بها، وذلك كما في الجدول 2.

الجدول 2: التكرارات والنسب المئوية للأفكار المقترنة بما يُعنيه نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربويّة من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة في المقابلة مرتبة تنازليًا.

الرتبة	الأفكار المقترنة بما يُعنيه نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربويّة من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة في المقابلة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الاقتناع
1	نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال تطوير مناخ مدرسيّ وصفيّ إيجابيّ	17	62.96	متوسطة
2	نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال دور المدرسة كوكيل تنشئة وتنمية تربويّة تعيش هذه الثقافة وحياة القدوة والنموذج الجيّد	12	44.44	متوسطة
3	نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال الإشادة والتركيز على نتائجها الإيجابيّة للمجتمع	10	37.04	متوسطة
4	نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال برامج وفعاليات داعمة ومعززة	9	33.33	قليلة

يلاحظ من الجدول 2 أن النتائج الخاصة بالأفكار المقترنة بما يعنيه نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربويّة من وجهة نظر أفراد العيّنة المجتمعيّة في المقابلة، أربعة أفكار رئيسة، وقد صُنِّفت إلى درجتيّ اقتناع من قبل المقابلين؛ هما: أ) متوسطة: لكلٍّ من الأفكار ذوات الرتب (1 وحتى 3). و ب) قليلة: للفكرة ذات الرتبة 4.

مناقشة النتائج

أولًا. مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: "**ماذا تعني ثقافة السّلم المجتمعيّ من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة؟**".

من النتائج يتبين أنه هنالك مجموعة تصنيفات لمفهوم ثقافة السّلم المجتمعيّ وفقًا لوجهة نظر العيّنة المجتمعيّة مما يدّل على إتساع هذا المفهوم بمضامينه وتوجهاته، وعلى كبر التوقعات من الأمور المترتبة عليه. فوفقًا لوجهة نظر العيّنة المجتمعيّة، ثقافة السّلم المجتمعيّ تشمل مجموعة من الأفكار الرئيسة مرتبة ترتيبًا تنازليًا، ثقافة السّلم هي تطوير علاقات سلميّة سليمة، وهي تَبنّي منظومة قيم وتوجهات إيجابيّة، وهي مولّدة لمجموعة نتاجات إيجابيّة، وهي رفض العنف بكل أشكاله، وهي منظومة سلوكيات إيجابيّة، وهي تربيّة، وهي منهجيّة. وهذا يتماشى مع العديد من المراجع الأدبيّة التي تتناول مضامين ثقافة السّلم، إذ يتضمن في مفهومها لثقافة السّلم مجموعة أفكار من بين الأفكار التي تمّ تصنيفها بناء على وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة، فعلى سبيل المثال في تعريف مؤسسة ثقافة السّلام (2006) هناك إشارة إلى عدة توجهات وأفكار أوردتها العيّنة المجتمعيّة، فتعريفها لثقافة السّلام أنها تنمي أسلوب الحوار والتفاوض وتساعد على تحسين الأوضاع بشكل أفضل (بما يتلاءم مع فكر: تطوير علاقات سلميّة سليمة)، وأنها تتضمن قيمًا ومواقفًا وتقوم على أسس مبادئ الحريّة والعدالة والديمقراطيّة والتسامح والتضامن وكافة حقوق الإنسان والقيّم الروحيّة (بما يتلاءم مع فكر: تَبنّي منظومة قيّم وتوجهات إيجابيّة)، وأنها تكفل سُبُل المشاركة الكاملة في عمليّة تنميّة المجتمع والتبادل الثقافيّ والعمل التطوعيّ للشباب (بما يتلاءم مع فكر: مولّدة لمجموعة نتاجات إيجابيّة)، وهي التحوّل من ثقافة العنف إلى السّلام

ونبذ العنف، وترفض العنف وتسعى لمنع الصراعات العنيفة (بما يتلاءم مع فكر: رفض العنف بكل أشكاله)، وهي تدفع إلى التفاعل الاجتماعيّ وتكفل المشاركة (بما يتلاءم مع فكر: منظومة سلوكيات إيجابيّة)، وهي تؤكد أهمية تعزيز التعليم من أجل السّلام في جميع مستويات التعليم (تربيّة ومنهجيّة).

وقد حصلت الفكرة التي نصَّت على أنّ "ثقافة السّلم المجتمعيّ هي تطوير علاقات سلميّة سليمة" على الرتبة 1 وبدرجة (متوسطة)، فثقافة السّلم المجتمعي تشمل مجموعة علاقات وقيم وتوجهات تساهم في تطوير وتعزيز التواصل الإيجابي، والانسجام والتعايش وتكوين علاقات سلمية وصحيّة بناءة بين الإنسان ونفسه أولا، ومن ثمّ مع مَن حوله ومجتمعه والبيئة المحيطة، بما في ذلك علاقات اجتماعيّة مبنيّة على الاحترام بين الكبار والصغار، وبين الذكور والإناث، فالسّلم يبدأ من الفرد ويشمل العائلة ويمتد للحيّ والمجتمع، ويتضمن تقبّل التعدديّة كعامل مُثرٍ للمجتمع، بما فيه من تماسك واتحاد وتكامل وتكاتف اجتماعيّ.

في حصول هذه الفكرة على المرتبة الأولى، منطقٌ واضحٌ جليٌ، يدلّ على أن مفهوم العلاقات السلمية الصحيحة والسليمة هي المفهوم الأول والأهم لمعنى ثقافة السّلم المجتمعيّ، فمنها تنبع معظم الفوائد والنتاجات الأخرى، فعندما نُسأل عن مفهوم معين نحاول أن نتخيله، وعندما نسأل عن السّلم المجتمعي من الطبيعي أنّ أول ما يخطر بالبال هو مجتمع يعيش السّلم بكل معنى الكلمة ويتنفس ثقافة السّلام. فالسّلم الاجتماعيّ هو حالة السّلم والعيش بسلام بين أفراد المجتمع الواحد (الجمعيّة العامة للأمم المتحدة، 2001)، وهو الوئام داخل المجتمع نفسه والعلاقة بين شرائحه وقواه وذلك علامة على صحته وإمكانيّة نهوضه (الصفار، 2002)، وهو الاستقرار الداخليّ وطمأنينة الروح (علي، 2012)، وهو التعايش السلميّ والأهليّ (بلال، 2010)، وهو مفهوم يقوم على أساس توثيق العلاقات الداخليّة بين أفراد المجتمع وقطاعاته ومؤسساته وفئاته مهما تنوعت دينيًا أو ثقافيًا أو عرقيًا أو سياسيًا (شبكة الضياء، 2012)، وتطوير علاقات جيّدة وجيرة طيّبة (Reardon, 1988)، ويشمل السّلام الذاتيّ-الشخصيّ، والسّلام الأسريّ-العائليّ، والسّلام الوطنيّ، ويمتد للسّلام الإقليميّ والدوليّ (تركس، 2009)، والسّلم يبقى المؤشر الأول على

استقرار الحياة العامة في أحضان الرضا والسعادة (الرابطة الأهلية لنساء سورية، 2010)، بل يمكن اعتباره ضرورة بقاء (Svetlana, 2002).

وحصلت الفكرة التي نصّها "ثقافة السّلم المجتمعيّ هي تبني منظومة قيم وتوجهات إيجابيّة" على الرتبة الثانيّة وبدرجة (متوسطة)، فبكل يقين ثقافة السّلم المجتمعيّ يندرج تحتها مجموعة قيم وتوجهات منها: المحبة، والألفة، والتسامح، والتآخي، والعطاء، والاحترام المتبادل، واحترام الرأي الآخر، وتفهم وتقّبل واحتواء الآخر، والتواصل الإيجابيّ، والترابط الاجتماعيّ، والتعاضد، والمساندة، والمواطنة الصالحة، والتكافل الاجتماعيّ والتكاتف حول المصالح العامة، وهي قيم هامة تعمل كالصمغ لضمان الترابط والتواصل الإيجابيّ والعلاقة البناءة في المجتمع.

مما لا شكّ فيه أن مفهوم ثقافة السّلم المجتمعي يشمل منظومة ومجموعة قيم إيجابية بدونها لا يمكن ان يتحقق هذا السّلم، فالقيّم والتوجهات تترجم إلى أفعال وسلوكيات تؤول إلى تغييرات ونتاجات، فحتى يتأسس السّلم ويتمكن وحتى تمتد فروعه وتأثيراته لتشمل كافة المجتمع يجب ان تتجذر وتتعمق قيّمه وتوجهاته في كل أفراد المجتمع من الصغير إلى الكبير. يؤكد تقرير الجمعيّة العامة للأمم المتحدة (2001) أن ثقافة السّلام هي عملية ترمي إلى تعزيز المعارف والمهارات والمواقف والقيّم اللازمة لتغيير أنماط السلوك وتزوّد أجيال المستقبل بالقيّم التي يمكن أن تساعد على تشكيل مصيرهم وهي تحثّ على التشاطر والعطاء وتتواكب مع القيّم الست التي تُعدّ أساسيّة بالنسبة للعلاقات الدوليّة في القرن الواحد والعشرين وهي الحرية والمساواة والتضامن والتسامح واحترام الطبيعة والمسؤوليّة المشتركة، وتقوم على أسس مبادئ الحريّة والعدالة والديمقراطيّة والتسامح والتضامن وكافة حقوق الإنسان كما وتتطلب التعلّق بالقيّم الروحيّة وتنمية الوعيّ الذاتيّ (مؤسسة ثقافة السلام، 2006)، وهي مجموعة من القيم والمواقف الداعية للتمسك بمبادئ الحريّة والعدل والديمقراطيّة والتسامح والتعاون والتضامن والتعدديّة والتنوع الثقافيّ والحوار والتفاهم على مستويات المجتمع كافة (الجمعيّة العامة للأمم المتحدة، 1999)، وهي تتميز بمبادئ وصفات أخلاقيّة (علي، 2012)، وهي كيان من قيم ومواقف مشتركة ترتكز على

احترام الحقوق الأساسيّة للإنسان بالتفاهم والتسامح والتماسك (اليونسكو، 2010؛ قور، 2010)، فالمفهوم الإيجابيّ للسّلام يضمن انقاذ حقوق الإنسان وأهمها الحقّ في الحياة الكريمة المبنيّة على أساس الديمقراطيّة الاجتماعيّة والعدالة الاجتماعيّة والدولة الخادمة (بلال، 2010).

وحلّت الفكرة التي نصَّت على أنّ "ثقافة السّلم المجتمعيّ هي مولّدة مجموعة نتاجات إيجابيّة" في الرتبة 3 وبدرجة (متوسطّة)، ومن هذه النتاجات النابعة من ثقافة السّلم المجتمعيّ، الأمن الاجتماعيّ والبيئة الآمنة، الأمان والطمأنينة، راحة نفسيّة وهدأة بال، تطوير المجتمع ونجاحه، انسجام داخل المجتمع الواحد وعدالة اجتماعيّة، كما وأنها مصدر أمل.

إن من يتبنى ثقافة السّلم المجتمعيّ لا بدّ أن يمتد تفكيره للأهداف والنتاجات المرجوّة من نشر وتطبيق هذا الفكر وهذه المنهجيّة، ويمكن اعتبار هذه الفكرة متفرعة من الفكرة التي حصلت المرتبة الأولى والتي تنص على أن "ثقافة السّلم هي تطوير علاقات سلميّة سليمة"، فتكوين وتطوير علاقات سلميّة سليمة هو أول هدف وأهم نتاج من نتاجات ثقافة السّلم، ومن الصعب أن تزرع وتغرس وتهتم بما تزرعه لفترة طويلة ولا تحصد منه أو تجني منه ثمرًا، لذلك كل من يفكر في تبني ثقافة السّلم ويبذل كل مجهود لنشره وتعزيزه ويستثمر الموارد البشريّة والماديّة لتحقيقه، يضع نُصب عينيه الأهداف المرجو تحقيقها والنتاجات التي تنجم عن تبني هذه الثقافة، مع العلم أن نتاجات ثقافة السّلم تتطلب الكثير من السهر والرعايّة والمثابرة وتحتاج لطول بال وفرص عديدة ومستمرة بلا كلل لانجاحها وتحقيقها، ولا بدّ لبذور السّلم وغروسه أن تنمو وتتمكن في أرضها ووطنها وتزهر وتثمر، وذلك إن وجد من يؤمن بها ويرعاها. تقرير الجمعيّة العامة للأمم المتحدة (2001) يشير إلى أن ثقافة السّلم تساعد على تشكيل مصير أجيال المستقبل وتمكينهم من المشاركة الفعّالة في بناء مجتمع أكثر عدلًا وإنسانية وحرية ورخاء وعالم أكثر سلامًا، وتهتم بصون كوكبنا. كما أنها توفّر الأمن والاستقرار في المجتمع وتشّكل حصانة للمجتمع (الصفار، 2002؛ طه، 2010)، وتساهم في تحسين الأوضاع بشكل أفضل (مؤسسة ثقافة السلام، 2006)، وتدعم

التعاون المشترك والمساهمة الكاملة للمرأة واقتسام تدفق المعلومات (اليونسكو، 2010)، وتؤدي إلى حلول الخير للفرد والمجتمع (علي، 2012)، وهي مرتبطة باشباع الحاجات الأساسيّة للإنسان وتصب في دلالات التنميّة الشاملة سواء كانت اجتماعيّة أو اقتصاديّة أو سياسيّة (حزوري، 2011)، فثقافة السلام تعزز الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة والسلوكيّة بما فيها بناء الوعي للحياة الواقعيّة المُعاشة من وعي لجذور العنف وجذور السّلام، وبناء الاهتمام وتنمية المسؤوليّة الجماعيّة ورعاية الآخرين، وتغيير العقليات (Castro, & Galace, 2010)، هي المنطق اللولبيّ الصاعد للتطوير الإيجابيّ للمجتمع (الرابطة الأهلية لنساء سورية، 2010)، بحيث تعمّ الفائدة على المجتمع كله (طه، 2010)، فهي تنشئ حضارة (بطرس، 2008).

كما وحصّلت الفكرة التي نصَّت على "ثقافة السّلم المجتمعيّ هي رفض العنف بكل أشكاله" على الرتبة 4 وبدرجة (قليلة)، واندرجت تحتها توجهات اللاعنف، وعدم الاستعلاء، ورفض الآراء المسبقة، والابتعاد عن كل ما يثير القلق والمشاكل.

في الكثير من الأحيان يسهل تفسير الأمر بضدّه، وبالتالي واحد من مفاهيم ثقافة السّلم المجتمعيّ يشمل مفهومًا معاكسًا للعنف وكل ما يدور حوله، وهو توجه للتعريف السالب للسّلم ولكنه لا يفي بغرضه، فقد نسمع في هذا المجال توجهات عديد مثل محاربة العنف والتعصب وغيرها، ولكن السّلم لا يعني فقط انهاء العنف بل يمتد إلى تكوين علاقات أيجابيّة بناءة، فمحاربة العنف أمر مهم جدًا ولكن لكي نبني مجتمعًا سليمًا يجب أن نتمتد إلى ما بعد اجتثاث العنف، أي إلى تحقيق العدالة وتطوير العلاقات الطيبة لتنمية المجتمع وعيشه الآمن، فكل مكان يترك خاليًا يعود ويمتلئ بأمور أخرى وقد تكون أشرّ من الأولى، فلا يكفي أن تجتث جذور العنف بل يجب أن يصاحب العملية زرع بذور السلام، وغرس المحبة في القلوب والنفوس. ومن المراجع الأدبيّة والعلميّة في هذا المجال نرى توجهات لتعريف ثقافة السّلم من خلال عكسه، فثقافة السّلم هي نبذ العنف ومنع الصراعات والعنف العلني والهيكلي فهي تعمل على تسوية المنازعات بالوسائل السلميّة وتبتعد عن التعصب والنميمة (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2001)، وترتكز على عدم العنف

(اليونسكو، 2010؛ وقور، 2010)، والحدّ من النزاعات والعنف على المستويات التنظيميّة والفنيّة كافة وفي حلّها سلميًا (وحدة البحوث والدراسات في مركز دراسات الشرق الأوسط، 2005)، وتحمي من التشدد والتطرف والإرهاب وتقوي الجبهة الداخليّة باعتبار الشعب كله وحدة واحدة متماسكة في مواجهة تيارات هدامة وفتن بما يحمي الوطن واستقراره (طه، 2010)، وهي تغليب حالة السّلم على الحرب والوسائل السلميّة على الوسائل العنيفة (المبيض، 2012)، فالسّلم قد يعرّف سلبيًا من خلال مفاهيم غياب الحرب وسباق التسلح والصراع العنيف (Bitton, 2002)، فهو غياب العنف أو الشرّ وحلول العدالة (علي، 2012)، كما ويساهم في ضبط أنواع متعددة من العنف (Harris, 2004). بما أنّ الأبحاث في العالم وفي بلادنا تشير إلى تفشي العنف (גוטליב, 2002, שחר, 2013., אחנג'אז, 2015)، والذي أصبح يمتد من العنف الوجاهي إلى العنف في العالم الإفتراضي وعلى شبكة الانترنت (טרבלוס, היימן ושמש, 2011). وبما أنّ العنف يتفشى بشكل كبير في المجتمع العربي، وأنّ الطلاب العرب يتعرضون للعنف بمستويات أعلى من الطلاب اليهود (בנבנישתי, כסאברי, אסטור, 2006., אינג'אז, 2015)، لذا يتطلب الأمر تكاتف مجتمعيّ لكل أطراف المجتمع (بنا، 2016) بهدف معالجة جادة لهذه الظاهرة بكونها واحدة من العوامل التي تزعزع كيان ومأسسة السّلم في المجتمع، بدورها هدامة لكل علاقة إيجابيّة سليمة.

وحصلت الثلاثة الأفكار الأخيرة على نفس النسبة وبدرجة (قليلة) وبالتالي تمّ تدريجها من رتبة 5 حتى رتبة 7.

وقد اندرج تحت الفكرة ذات الرتبة 5 التي نصَّت على "ثقافة السّلم المجتمعيّ هي منظومة سلوكيات إيجابيّة"، مجموعة من السلوكيات والجوانب العمليّة الفاعلة، منها: المشاركة الفعّالة في حلّ المشاكل بطرق إيجابيّة مسؤولة، والتصرف بصبر وترو وبدون ردود فعل غاضبة عنيفة، والاهتمام بالصحة والبيئة والمصالح العامة، والتعبير عن الرأي دون المَس بمشاعر الآخرين، ومسؤولية ودور كل فرد في إحلال السّلم المجتمعيّ.

كي نضمن حياة السّلم المجتمعيّ يجب ان تترجم المعارف والقيم والتوجهات إلى سلوكيات وتصرفات نعيشها ونتعاطى معها في حياتنا اليوميّة العمليّة على كافة المستويات، وهي

بدورها تطور العلاقات السلميّة وتؤدي إلى نتاجات إيجابيّة، فثقافة السّلم المجتمعيّ هي تحول عن العنف ودعوة للعمل ولتوجيه السلوكيات لدعم الحياة السّلميّة العمليّة، فهي مجموعة الفعاليات والعمليات الخاصة بتعزيز المعلومات واكتساب المهارات وتعديل الاتجاهات لإحداث تغيير في السلوك يُعين الطفل والشاب (وحدة البحوث والدراسات في مركز دراسات الشرق الأوسط، 2005)، وتشجيع الحوار وتحويل النزاعات إلى مسار السّلم (ضيف الله، 2002)، وهي تتضمن سلوكًا يدفع إلى التفاعل الاجتماعيّ والشراكة (مؤسسة ثقافة السلام، 2006)، وتكاتف وتوجيه الجهود والقدرات في خدمة المجتمع والوطن (الصفار، 2002)، ودعوة إلى العمل بدءًا من التصميم على تغيير العقليات والمواقف الشخصيّة والقيام بشيء ملموس تجاه معالجة حالات العنف (Castro, & Galace, 2010)، والعمل على المساواة بين مجموعات متنافسة أو بين مجموعات ثانويّة في نفس المجتمع (Bitton, 2002)، وتضامن متجدد لتنمية المجتمع والعمل لمشاركة النساء الكاملة في ظلّ احترام المبادئ الديمقراطيّة لابتكار اشكال جديدة للتضامن، ومع ذلك يجب الإنتباه إلى أنّ التغيير الدائم في سلوكيات الأطفال والكبار لا يتم بين ليلة وضحاها وبالتالي يتطلب مثابرة واستمراريّة بدون كلل ايمانًا بأهميّة الرسالة (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2001).

واندرج تحت الفكرة ذات الرتبة 6 التي نصَّت على "ثقافة السّلم المجتمعيّ هي تربيّة"، مفاهيم وتوجهات تربويّة كتطوير المدرسة والبيت والمجتمع لسيرورة تربويّة، تهتم بتربيّة سليمة وصحيحة للطفل والولد ليكون عضوًا صالحًا في المجتمع، فيعيش المجتمع حياة السّلم ويعمّ الخير والسّلام.

ثقافة السّلم المجتمعيّ لا يمكنها أن تتأسس وتتمكن في المجتمع دون تدعيم وتعزيز من خلال عملية التربيّة والتعليم على كافة مؤسسات المجتمع ابتداءً من البيت والمدرسة وامتدادًا وتوسعًا في المؤسسات المجتمعيّة والمدنيّة أو المبادرات الخاصة بمؤسسات الدولة الرسميّة، فالأمم المتحدة أعلنت في قراراتها وتصرّح بأهمية تعزيز التعليم من أجل السّلام في جميع مستويات التعليم بما في ذلك التبادل الثقافيّ والعمل التطوعيّ للشباب (مؤسسة ثقافة السلام، 2006؛ الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1999)، وتؤكد الجمعيّة العامة

للأمم المتحدة (2001) بأن التربيّة الفعالة من أجل السّــلام هي بالضــرورة عملية طويلة الأجل وليســت تدخلًا قصــير الأمد ورغم أن أســاس السّــلام قائم في المدارس والبيئات التعليميّة الأخرى فإن الوضــع الأمثل أن تشــمل هذه التربيّة المجتمع بأســره فتعليم ثقافة السّلام بكفاءة وفاعلية يقتضي نظامًا تعليميًا متطورًا (حسن، 2002)، وبالتالي لا يمكن أن تنشــأ حضــارة ســلام إلا بتربية الأجيال على قيم كونيّة روحيّة (بطرس، 2008)، فلا بدّ أن يبدأ عمل التربيّة للسّلام على مستوى المدارس حيث يتعلم الجيل الصغير من أجل توعيتهم وتدريبهم والتعامل معهم بقضاياهم الحساسة (Saxena, Kumar & Aggarwal, 2011)، فقد تبين أن توعية الطلاب على مخاطر العنف ساهمت في تقليله إضافة لحاجة الطلاب لأدوات عملية للتعامل مع العنف (רבין, שמש והיימן, 2013). هذا الأمر يتطلب موارد بشرية متخصصة وموارد مادية كافية ومرافق ملائمة للمساهمة في رفع مستوى التربيّة والتعليم في المدارس العربية بشكل عام والتربية للسّلام بشكل خاص، وبالتالي من المهم أن تقوم وزارة التربية بالتدخّل لتقليل الفجوة الكبيرة بين المدارس اليهودية والمدارس العربية التي تلمس اجحافًا وعدم مساواة، وهو أحد العوامل التي تُضعف التربية القيميّة في التعليم العربيّ (זחאלקה, 2007, אבו-עסבה, 2008).

واندرج تحت الفكرة ذات الرتبة 7 التي نصَّت على "ثقافة السّلم المجتمعيّ هي منهجيّة"، مفاهيم متنوعة منها: ثقافة ومنهجيّة، لغة ومنظومة مصطلحات، أساليب وطرق ومهارات، عادات وتقاليد، دستور ونهج حياة، هوية وانتماء.

ثقافة السّــلم هي منهجيّة تهتم بتهيئة الظروف المؤديّة إلى إحلال السّــلام ســواء على مســتوى التعامل بين الأفراد أو الجماعات أو على المســتويين الوطنيّ والدوليّ، فبناء ثقافة السّلام مهمة تعددّية تطلب تضافر جهود كل الناس في كافة القطاعات وهي امتداد للعمليّة الديمقراطيّة (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2001)، بالامكان النظر للسّلام كمنهجيّة على اعتباره كنمط حياة أو كعمليّة ســياســيّة أو كضــرورة بقاء (Svetlana, 2002)، فالطابع الشــموليّ للتربيّة للسّــلام يتطلب برامج شــاملة في التعليم والدعوة والعمل والقيام بأبحاث متنوعة الوجهات والمســتويات (Bacani, 2004)، ومن المفروض أن يعزز كمنهجيّة على

مستوى العالم أجمع على مثال دعوة المنشور البابوي لسنة 1963 واعلانه "سلام على الأرض" والذي تبعه إعلانات عديدة أخرى (Reardon, 1999)، فالتعليم للسّلام هو شمولي ولا يقتصر على الحقائق والمفاهيم بل يعزز الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة والسلوكيّة (Castro, & Galace, 2010)، فهنالك حاجة لتطوير وتفعيل منهجيات للتعليم الرسميّ للسّلام وتقصي الأنسب منها لكل مجموعة أو حالة (Bodine & Crawford, 1998)، وبالتالي هنالك أهمية كبرى في إدماج مفهوم التربيّة للسّلام في جميع المراحل التعليميّة ضمن مناهج التعليم وخاصة للأطفال من جيل الطفولة المبكرة، إضافة لتوعية الأباء والأمهات لدورهم في غرس تربيّة السّلام في أولادهم من خلال أنشطة مشوّقة ومثيرة للأطفال والأولاد (اللطيف وآخرون، 2007).

ثانيًا. مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: "**ماذا يعني نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربويّة من وجهة نظر العيّنة المجتمعيّة؟**".

مفهوم نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربويّة من وجهة نظر أفراد العينة المجتمعيّة، شمل أربعة أفكار رئيسة، والتي صُنِّفت إلى درجتي اقتناع من قبل المقابَلين؛ هما: أ) متوسطة: لكلٍّ من الأفكار ذوات الرُتب (1 وحتى 3). و ب) قليلة: للفكرة ذات الرتبة 4.

تناولت الفكرة ذات الرتبة 1 التي نصَّت على "نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال تطوير مناخ مدرسيّ وصفيّ إيجابيّ"، وشملت على توجهات التربيّة للقيم والأخلاق وتذويت وعيش قيم وتوجهات إنسانيّة، مثل: المحبة، التسامح، الاحترام، التفاهم، الحوار، احترام التعدديّة ووجهات النظر المختلفة، تقبل الآخر ومساعدته، التعاون والعطاء وعمل الخير واعتبار "الآخر هو أنا"، وتعزيز وتطوير علاقات اجتماعيّة سليمة ومسالمة مبنيّة على الاحترام المتبادل بين مثلث أطراف المدرسة (طلاب، أهالي وهيئة تربوية) وكذلك بين الهيئات والأقسام والأطراف داخل المؤسسة وخارجها، ودمج القوى الإيجابيّة وأصحاب الموارد، وتشابك كل الحلقات المجتمعيّة، وتقبّل خصوصيات الطالب، والقدوة في التصرف ونمط

حياة مُعاش، والمحافظة على بيئة ومناخ اجتماعي–تربوي آمن ومتعاون ومُثرٍ، يمتاز بهدأة البال واللاعنف.

من المنطقيّ جدًا أن تحصّل فكرة نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال تطوير مناخ مدرسيّ وصفيّ إيجابيّ المرتبة الأولى لمعنى نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربويّة، ففاقد الشيء لا يعطيه، وبالتالي ان كانت المدرسة معنية بالتربيّة للسّلام والعيش وفقًا لثقافة السّلم المجتمعيّ يجب أن نبدأ التطبيق والعيش من المجتمع القريب والأصغر، والذي نستطيع العمل فيه ولنا صلاحيّة وسلطة للتأثير فيه وعليه ألا وهو المدرسة، مع ضرورة تأكيد أهمية دور الأهالي في نشر ثقافة السّلم بين أولادهم في المجتمع البيتي المُصغّر، وهكذا تتسع حلقات نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ، فالتوجه الأمثل والأشمل أنّ البيت يربي ويعيش ثقافة السّلم ويمدّ المدرسة بأولاد ترعرعوا على العيش بموجب هذه الثقافة، فتقوم المدرسة برعايتهم وتنميتهم على ثقافة السّلم من خلال توفير جو ومناخ وبيئة اجتماعيّة تربويّة تعليميّة داعمة لها، وهكذا تستطيع المدرسة امداد المجتمع بكوادر شابة تعيش ثقافة السّلم، هذا لا يعفي المؤسسات المجتمعيّة والمدنيّة والرسميّة من مسؤوليّة تعزيز وتأكيد دعمها لمثل هذه الثقافة، من خلال توفير الحقوق المتساوية للجميع والعدالة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة وغيرها. ومع ذلك في حالة عدم قيام البيت والأسرة بواجبها لنشر ثقافة السّلم المجتمعيّ بين أفرادها، هذا الأمر لا يكون سببًا للتخلي عن نشر ثقافة السّلم، بل تأكيدًا للحاجة الماسة لها، فيتطلب الأمر دورًا أهم وأكبر من قبل المؤسسات التربويّة للتعويض عن تقصير الأهل في هذا المجال، وللتأثير الإيجابيّ الذي يتحدى التأثيرات السلبيّة والمناقضة لثقافة السّلم، التي ينكشف عليها الطالب من خلال العنف المجتمعيّ بأنواعه والتعصب وغيره. تبني المدرسة وعيشها لثقافة السّلم في الحياة اليوميّة الاعتياديّة هو أكبر داعم لنشر هذه الثقافة، وتؤيد ذلك دراسات عدّة، ففي دراسة الدفاعي (2005) يوصي بأهمية تضمين حقوق الانسان في الكتب التعليميّة لمعرفتها والتمتع بها وممارستها في الحياة اليوميّة والدفاع عنها لضمان الديمقراطيّة، وفي دراسة أبو خضير (2006) الخاصة ببيان مفهوم التسامح يوصي بضرورة تركيز المدرسة في مناهجها وجميع

مناحي الحياة على مفهوم التسامح وهو أحدى القيم الأساس لثقافة السّلم، وفي دراسة المزين (2009) يشير إلى أهمية إشاعة مناخ تسامحيّ في المؤسسة التربويّة، وتوصي دراسة المواجدة (2010) بأهمية نشر مبادئ الحوار والتسامح مع الآخر لما لها من أثر في نفوس الطلبة لتكوين السلوك الإيجابيّ، وفي دراسة عثمان (2010) يشير إلى أن السّلام يتحقق من خلال حقوق الإنسان وملامسة هذه الحقوق لأرض الواقع.

وتناولت الفكرة ذات الرتبة 2 التي نصَّت على "نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال دور المدرسة كوكيل تنشئة وتنمية تربويّة تعيش هذه الثقافة وحياة القدوة والنموذج الجيّد"، حيث شملت بثّ ثقافة السّلم المجتمعيّ عن طريق الطلاب للأهل وللعائلة، باعتبار كل طالب/ة سفير بل رسول للسّلام، هذا إضافة لكون المدرسة أهم الأطر الاجتماعيّة التربويّة وخاصة بعد فقدان عدد كبير من العائلات دورها التربويّ التقليديّ وتفشي العنف في المجتمع، ونشر المدرسة لفكر ثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال أسلوب ودور المعلم خلال حصص المواضيع التعليميّة، وايمان الإدارة والطاقم المدرسيّ بهذا التوجّه الذي يغلب كل التحديات وبالتالي يجعل الطلاب سفراء سلام في المجتمع، إذ أنّ المدرسة هي الخليّة التي يتوجب عليها أن تنتج مواطنًا صالحًا، فمهمة المدرسة هي مهمة ثقافيّة تربويّة بالدرجة الأولى تسبق مهمة انجاز المنهاج.

هذا الفكر مرتبط بالفكرة الأولى ويستمد قوته منها، فالانطلاقة لنشر ثقافة السّلم هو أن نعيشها، ومن ثم نكون وكلاء وسفراء لنشرها واتساع حلقاتها وتوجهاتها، فمن المفروض أن يكون المدير قدوة وكيل تنشئة وداعمًا وعاضدًا ومساندًا لنشر هذه الثقافة لمعلميه، والمعلمين لطلابهم، والطلاب لأصدقائهم وبيوتهم ومجتمعاتهم. في دراسة عثمان (1995) يتبين من النتائج أنّ للمديرين أدوارًا رئيسة وهامة في جميع مجالات خدمات الصحّة المدرسيّة، وهي بُعد هام من أبعاد ثقافة السّلم المجتمعيّ وأنّ المديرين يدركون أدوارهم في كل المجالات الصحيّة ويمارسونها بدرجة عالية، وتبين من نتيجة دراسة راما (Rama, 2013) أهمية دور المدير في روح التأييد والدعم والأهميّة التي يعطيها للبرنامج والتصريحات والرسائل التي يمررها للطاقم، وأوصى الصمدي وزميليه (Al-Samadi, AbuQudais,

Mahasneh, 2010) بأهمية التدريب الأكاديميّ للإدارات الأكاديميّة في مجال ثقافة السّـلم، وفي دراسـة الدفاعي (2005) يوصـي الباحث بأهمية ممارسـة حقوق الإنسـان في الحياة اليومية والدفاع عنها لتحقيق المواطنة الصـالحة ونشـوء الفرد في بيئة ديمقراطيّة سـلميّة تحفظ له كرامته واسـتقلاليته وحريته، فوجود طاقم معلمين يعيش ويدرك أهمية ثقافة السّـلم المجتمعيّ ويطبقها له أهمية كبيرة في نشـر هذه الثقافة، وفي دراسـة راما (Rama, 2011) نتج أن هنالك تقدير عالٍ لمجهود المعلمين لمنع العنف في المدرسـة، ويؤكد موجيكه (Mojekeh, 2013) أهمية دور المعلمين في وضـع التربية للسّـلام بمضـامينها المتنوعة كتحدٍ هام لنظام التربيّة، وبالتالي من المهم رفع مسـتوى الوعي لدى الهيئة التربويّة – التدريسـيّة ليكون المعلمون وكلاء جيدين في نشـر ثقافة السّـلم، فإن عدم إدراك المعلمين لمضـامين وتوجهات ثقافة السّـلم أو وجود مسـتويات منخفضـة من الوعي والمعرفة والمهارات ذات الصلة بثقافة السّلام لدى المعلمين هي من أسباب عدم قيام المؤسسات التعليميّة بواجبها تجاه ثقافة السّـلم وهذا ما تبين من نتيجة دراسـة ديمير (Demir, 2011)، كما أن وجود موارد بشـريّة مختصـة وداعمة لثقافة السّـلم داخل المدرسـة، مثل اختصـاصـي نفسـي او تخصـصـات قريبة وملائمة لها أهمية قصـوى في عملية نشـر ثقافة السّـلم وبالتالي من المهم تزويد المؤسـسـات التربويّة ومراكز الأنشـطة الطلابيّة باختصـاصـيين ذوي خبرة في الارشـاد النفسـيّ (عبد القادر، 2011)، وفي دراسـة المصـاروة (2012) يوصـي الباحث بضـرورة تطوير العلاقة بين المنزل والمدرسة واستعمال جميع القنوات من أجل تحفيز الطالب.

وتناولت الفكرة ذات الرتبة 3 التي نصَّـت على "نشـر ثقافة السّـلم المجتمعيّ من خلال الإشـادة والتركيز على نتائجها الإيجابية للمجتمع"، وشـملت إشـارات إلى أنّ ثقافة السّـلم المجتمعيّ تقدم وتطور المجتمع وترتقي به إلى مجتمع سليم ومسالم وأفضل، وتوثق الانتماء، وتقلل العنف، فهي بمثابة وكيل تغيير مركزي للمجتمع لتربيّة جيل صـالح يتمتع بمؤهلات وإمكانيات لمواجهة التحديات وتحقيق النجاح الشخصيّ، والعلميّ والمجتمعيّ.

عندما تظهر نتاجات عملية لتأثير ثقافة السّـلم على المناخ المدرسـي بكافة مسـتوياته في تعـاملات الإدارة مع المعلمين، والمعلمين مع الطلبـة، وبين الطلبـة أنفسـهم مع بعضـهم

البعض، ومن ثم امتداد هذه التأثيرات وظهور نتاجات إيجابيّة في المجتمع، هذا الأمر يحفّز ويرفع مستوى الدافعيّة لنشر هذه الثقافة والإشادة بأهميتها وضرورتها وفوائدها على الفرد والمجتمع والدولة، فتتجه طلبًا لنتاجات مجتمعيّة إيجابيّة ومباركة. ومنها، تطوير الشراكة بين المدرسة والمؤسسات المدنيّة والمجتمعيّة (Saxena, Kumar & Aggarwal, 2011)، وتكاتف الجهود المخلصة لتجفيف منابع العنف والتطرف (القضاة، 2009)، وتكوين السلوك الإيجابيّ (المواجدة، 2010)، واعتبار المرأة ركيزة أساسية لتنشئة الأجيال (موسى، 2010)، وتطوير أسلوب حياة صحيّ (Rama, 2013)، وتشجيع التطوع (Berliner, 2015).

الفكرة ذات الرتبة 4 والتي نصَّت على "نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال برامج وفعاليات داعمة ومعززة"، شملت مجموعة مفاهيم وأفكار اندرج تحتها، فعاليات توعية للطلاب والأهالي، ومحاضرات وندوات، ولقاءات بين الطلبة، وتبادل خبرات، وتجنيد قوى مجتمعية إيجابية داعمة، وإكساب الطلاب مهارات وقيم، وبناء مواد تعليميّة – تربويّة مناسبة، واستثمار الحصص التعليميّة لتعزيز ثقافة السّلم المجتمعيّ، وبرامج فنيّة موسيقيّة تربويّة متنوعة، وتطوير أساليب وأدوات ومواد داعمة لثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال استكمالات ودورات وأيام دراسية وتدريب للمعلمين.

بلا شكّ أن محاضرات وبرامج التوعية، والندوات التثقيفيّة الفعالّة، والانكشاف على الجوانب المتنوعة لثقافة السّلم تساهم في نشر وتطبيق ثقافة السّلم المجتمعيّ، وبالتالي من المهم تضمين كتب الدراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة وغيرها في كل المراحل التعليميّة بمضامين حقوق الانسان والتسامح وقيم ثقافة السّلم (الدفاعي، 2005)، وتضمين المناهج والمقررات الدراسية المزيد من المواد والمساقات الغنية بثقافة السّلم وقيّم التسامح ليتم تعليمها من مرحلة الطفولة وحتى التعليم العالي واعتبار الأنشطة التعليميّة في مجال ثقافة السّلم جزءًا من المنهاج (المزين، 2009؛ عثمان، 2010؛ حرب، 2013)، فقد تبين من نتيجة دراسة الخوالدة (2010) وجود فروق دالة في الوعي بحقوق الإنسان تعزى لأثر البرنامج التعليمي لصالح المجموعة التي تمّ تطبيق البرنامج عليها، كما ومن المهم تقديم محاضرات وندوات للتوعية من آثار العنف وتكثيف البرامج الهادفة والأنشطة الرياضيّة والترويحيّة

(الشـمري، 2011)، كما أن توعية الطلاب لمخاطر العنف تسـاهم في تقليله وتحثهم للتعرف أكثر على أدوات تساهم في التعامل الحكيم والسليم معه (רבין, שמש והיימן)، هذا إضافة لضـرورة اسـتخدام أسـاليب وأدوات تربوية علاجية وبرامج لتطوير أبناء الشـبيبة لتقليل العنف في المدارس (אמארה, 2004., שמש, 2007., אגבאריה וחממה, 2012). كما ومن المهم تضـمين العلوم الاجتماعيّة بمفاهيم ومضـامين ثقافة السّـلم، وتعليم العلوم الحديثة مقرونة بثقافة السّـلم، وتطوير مهارات الإصـغاء والاسـتماع والحوار، وتشـجيع الأنشـطة التعاونيّة والإبداعيّة وتخصيص أوقات وفرص للإسترخاء والتأمل ومواجهة العنف الطلابيّ والسـلوكيات غير المنضـبطة بطريقة حكيمة وحازمة (Saxena, Kumar & Aggarwal, 2011)، وغرس القيم (Rama, 2015)، كما ومن المهم إقامة تدريب مهني أكاديمي للإدارات (Al-Samadi, AbuQudais, Mahasneh, 2010)، ودورات تدريبية للمعلمين في مجال ثقافة السّـلم (أو خضـير، 2006) ودورات تثقيفيّة للأهالي ومسـاعدتهم لأدراك واجباتهم تجاه أولادهم والقيام بها على أفضل وجه (أبو خضير، 2006؛ الشطناوي، 2009).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الدراسة بما يلي:

1. ضرورة رفع مستوى الوعي المجتمعيّ لمفهوم فكر ثقافة السّلم المجتمعيّ وما يتضمنه هذا المفهوم من دعم تطوير علاقات سـلميّة سـليمة، وتبني منظومة قيم وتوجهات إيجابيّة والحاجة لترجمتها إلى منظومة سلوكيات إيجابيّة من خلال تربية ممنهجة.
2. تعزيز عملية نشـر ثقافة السّـلم المجتمعيّ في المدارس والمجتمع من خلال تطوير مناخ مدرسـيّ وصـفيّ إيجابيّ ومن خلال دور المدرسـة كوكيل تنشـئة وتنميّة تربويّة تعيش هذه الثقافة وحياة القدوة والنموذج الجيّد، والإشادة والتركيز على نتائجها الإيجابيّة للمجتمع، وتفعيل برامج وفعاليات داعمة ومعززة.

المراجع:

الآلوسي، تيسير. (2003). **لغة الحوار أساس السلام الاجتماعي والسياسي**. استرجع بتاريخ 15.10.2014، عن المصدر. http://www.somerian-slates.com/P018.htm

أبو خضير، منصور. (2006). **التسامح وآثاره التربوية في الفرد والمجتمع**. أطروحة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بلال، عبد الرحيم. (2010). **الطريق إلى السّلام الاجتماعي والتّعايش السّلمي**. استرجع في 1 تشرين الثاني، 2015، عن موقع (سودارس).
http://www.sudaress.com/sudanile/20082

بنا، جلال. (2016). العنف بالصغر كالنقش على الحجر. نشر بتاريخ 20.11.2016 واسترجعت بتاريخ 6.12.2016 عن موقع (يا عيني)
https://www.itu.org.il/?CategoryID=1150&ArticleID=8881

تركس، مجدي. (2009). **العلاقة بين البرنامج في طريقة خدمة الجماعة وتنمية ثقافة السلام الاجتماعي لدى جماعة البرلمان الشبابي**. كلية الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان. استرجع بتاريخ 5.11.2015، عن موقع المنشاوي للدراسات والبحوث.
http://www.minshawi.com/other/terex1.pdf

الجمعية العامة للأمم المتحدة. (1999). **إعلان وبرنامج عمل بشأن ثقافة السلام**، الدورة الثالثة والخمسون (A/RES/53/243 6 October 1999). استرجع في العاشر من أكتوبر 2015، عن المصدر.
http://www.un.org/arabic/documents/instruments/docs_ar.asp?type=declarat

الجمعية العامة للأمم المتحدة. (2001). **العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم**، الدورة السادسة والخمسون (A/56/349).

الجمعية العامة للأمم المتحدة. (2004). **العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم (2001 -2010)**، الدورة التاسعة والخمسون (A/59/223).

حرب، دولت. (2013). **دور الإدارة المدرسية في نشر ثقافة السلام وتطبيقها في المدارس الثانوية الأردنية المنتسبة لمنظمة اليونسكو في محافظة إربد**. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حزوري، بوليت. (2011). **التنمية وبناء السلام في لبنان**. بيروت: أكاديمية بناء السلام.

حسن، محمد. (2002). تقديم ثقافة السلام للطلاب، طرق التقديم والصعوبات (الحلقة الثالثة). **مجلة التربية، قطر، (141)**، 74 – 92.

الخوالدة، محمد. (2010). **بناء برنامج تعليمي قائم على مفاهيم حقوق الإنسان في مادة التربية الوطنية والمدنية والكشف عن أثره في تنمية الوعي بحقوق الإنسان لدى طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحوها في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

دعيم، عزيز. (2012). **حزم أساليب دراسية**. الناصرة: معهد عمواس.

الدفاعي، عيسى. (2005). **مدى تضمين حقوق الإنسان في كتب الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

شبكة الضياء، (2012). **المؤتمر الدولي السلم الاجتماعي من منظور إسلامي**. استرجع يوم 22.10.2015، عن موقع شبكة الضياء. http://www.najah.edu/ar/node/8462

الشمري، سميحان. (2011). **العنف لدى الأحداث في دور الملاحظة الإجتماعية في شمال المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الصفار، حسن. (2001). السلم الاجتماعي: مقوماته وحمايته. **مجلة الكلمة، 8(32)**، 5-22.

الصفار، حسن. (2002). **السلم الاجتماعي: مقوماته وحمايته**. لبنان: دار الساقي.

ضيف الله، عادل. (2002). **دور الصورة في تعزيز السلام الاجتماعي**. السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

طه، بدوي. (2010). **السلام الاجتماعي والتعايش السلمي**. القاهرة: دار غريب.

عبد اللطيف، فاتن، وآخرون. (2007). **مشروع إكساب مهارات السلام لطفل الروضة**. جامعة الإسكندرية. استرجع يوم 25.10.2015، عن موقع. http://uqu.edu.sa/page/ar/104027

عبد القادر، عبد القادر. (2011). **دور الإرشاد النفسي في نشر ثقافة السلام (دراسة حالة طلاب دارفور بجامعة السودان)**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مركز دراسات ثقافة السلام، الخرطوم، السودان.

عثمان، غسان (1995). **دور مديري المدارس الأساسية في تحقيق أهداف الصحة المدرسية كما يراه مديرو المدارس والمشرفون الصحيون في المدارس الأساسية في محافظة إربد**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عثمان، وفاء. (2010). **دور بناء واستدامة السلام في توفير قيم ثقافة السلام (دراسة حالة نازحي الحرب بدار السلام – ولاية الخرطوم** 2008–2010). أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مركز دراسات ثقافة السلام، الخرطوم، السودان.

علي، إسماعيل. (2012). السلام في الإسلام. في جوتيار رشيد (محرر)، **رؤية دينية للتسامح والسلام** (ص. 81 – 110). دهوك: جامعة دهوك، مركز دراسات السلام وحل النزاع.

قور، أبو القاسم. (2010). *مدخل إلى دراسات السلام والنزاعات*. الخرطوم: مكتبة الابتكار.

مؤسسة ثقافة السلام. (2006). **تقرير عن ثقافة السلام في العالم**. (محسن يوسف، مترجم). منتدى الإصلاح العربي، الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية.

مبيض، محمد. (2012). **تعريف مصطلح ثقافة السلام**. استرجع يوم 20.11.2015، عن موقع. http://nbysalam.blogspot.co.il/2012/06/blog-post.html

المزين، محمد. (2009). **دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

المصاروة، أسامة. (2012). **عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين وأثره في العنف المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس محافظة إربد**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المواجدة، بكر. (2010). دور كتب الثّقافة الإسلاميّة المدرسيّة في حوار الحضارات من خلال نشر ثقافة الحوار والتسامح مع الآخر في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)، 24(8)**، 2271-2288.

موسى، نوال. (2010). **أثر السلم على تنمية المرأة (ولاية جنوب كردفان – محلية كادقلي)**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مركز دراسات ثقافة السلام، الخرطوم، السودان.

وحدة البحوث والدراسات في مركز دراسات الشرق الأوسط (2005). مصفوفة "مفاهيم حقوق الإنسان وثقافة السلام والقيم العالمية المشتركة" (حالة الأردن). **مجلة دراسات شرق أوسطية، 10(32 و33)**، 173 -181.

اليونسكو. (2010). اليونسكو حول العالم (أسماء مهدي وزينب شهاب، مترجم). **مجلة دراسات تربوية، وزارة التربية، العراق، 3 (9)**، 207 – 240.

אבו-עסבה, ח׳אלד. (2008). מערכת החינוך הערבית וסוגיית השוויון. מפנה- **(69)**, 50-43.

אגבריה, קותייבה., וחממה, ליאת. (2012). התערבות התנהגותית –קוגניטיבית להפלחתת אלימות בית-ספרית בקרב מתבגרים ערבים. חברה ורווחה- לב- **(ג)**, 425 – 448.

אינג׳אז. (2015). מתווה – תוכנית ממשלתית למניעת אלימות ביישובים ערביים. מרכז מקצועי לקידום הרשויות המקומיות הערביות.

אמארה, עומר. (2004). חוכמת הלב של עומר אמארה. שעיור חופשי- **(72)**. https://www.itu.org.il/?CategoryID=557&ArticleID=1906

גוטליב, דניאל. (2002). אלימות ילדים ונוער, הבטים פסיכולוגיים וחברתיים. רפואה ומשפט- **(38)**, 59 -66.

האוניברסיטה הפתוחה. (2014). אלימות גולשת, חברה מחפשת תשובה. ידיאופ- **(3)**.

הנדל, אריאל. (2011). אלימות. מפתח – כתב עת לקסיקלי למחשבה פוליטית, (3), 53- 73.

זחאלקה, עלי. (2007). בין מסורתיות לפתיחות. פנים – תרבות חברה וחינוך- **(49)**.

https://www.itu.org.il/?CategoryID=1150&ArticleID=8881

טרבלוס, תמר., היימן, טלי, ואולניק-שמש, דורית. (2011). אלימות באינטרנט מול אלימות פנים-אל-פנים בקרב בני נוער. ב- י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי, י' קלמן, י' יאיר (עורכים). האדם הלומד בעידן הטכנולוגי, ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה. (עמ' 174- 180). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

רבין, איל., אולניק-שמש, דורית., והיימן, טלי. (2013). מחקר הערכה – הכפר הווירטואלי למניעת אלימות לילדים (ABV4KIDS): האם פעילויות בכיתה ובמרחב וירטואלי תלת מימדי יכולות לצמצם אלימות ברשת? ב- י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי, י' קלמן, י' יאיר (עורכים). האדם הלומד בעידן הטכנולוגי, ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה. (עמ' 174- 180). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

בנבנישתי, רמי., חורי-כסאברי, מונא., אבי אסטור, רון. (2006). ממצאים מסקר אלימות ארצי-תשס"ה. מפגש לעבודה חינוכית .סוציאלית- **(34)**, 15 – 43.

שחר, רזי. (2013). טיפול נרטיבי בעבריינות נוער. פסיכואקטואליה- **(יולי)**- 7-11.

שמש, אילן. (2007). קידום נוער לצמצום האלימות בבתי הספר. בתוך מניתוק לשילוב **(25)**, (עמ' 125-113). משרד החינוך התרבות והספורט, מינהל חברה ונוער.

Al-Smadi, Rana, AbuQudais, Mahmoud & Mahasneh, Randa. (2010). Academic Administrators Making a Difference: Promoting Peace Education in Jordanian Higher Education. *International Journal of Applied Educational Studies, 9(1),* 67-78.

Bacani, Benedictor. (2004). Bridging Theory and Practice in Peace Education: The Notre Dame University Peace Education Experience. *Conflict Resolution Quarterly*, *21(4),* 503-511.

Bendra, Leila. (2010). *The Silk Road, Gender &Education for Peace in Marocco.* Unpublished Master's Thesis. at the European Peace University (EPU). Munich.

Berliner, Michal. (2015). *The Characterization of the Frequency of Israel Youth's Participation in Leisure Activities: Physical Activity,*

Volunteering, Watching Television, Computer Use, Alcohol Consumption and Drug Use. Unpublished Master's Thesis. in Medical Science To the School of Occupational Therapy of Hadassah and the Hebrew University.

Bitton, Yif`at. (2002). *Perception of "Peace" by Jewish and Palestinian Youngsters as Function of Peace Education Program*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Haifa.

Bosma, Linda., Sieving, Renee., Ericson, Annie., Russ, Pamela., Cavender, Laura., Bonine, Mark. (2010). Elements for Successful Collaboration Between K-8 School, Community Agency, and University Partners: The Lead Peace Partnership**.** *Journal of School Health, 80(10),* 501- 507.

Castro, Loreta., & Galace, Nario. (2010). *Peace Education: A Pathway to a Culture of Peace.* Quezon City, Philippines: Center for Peace Education, Miriam College.

Demir, Semra. (2011). An Overview of Peace Education in Turkey: Definition, Difficulties, and Suggestion: A Qualitative Analysis**.** *Education Sciences: Theory & Practice, 11 (4)*: 1739 – 1745.

Guetta, Silvia. (2013). From peace education to culture of peace: context and issues. *Studi Sulla formazione*, Firenze University Press 1-2013, 167-179.

Harris, Ian. (2004). Peace education theory**.** *Journal of Peace Education, 1 (1),* 5-20.

Martin, Glen. (2014). *What are Peace Studies and Peace Education?* Radford University: Virginia. Retrieved November 13, 2015, from http://www.radford.edu/content/cehd/home/peace-studies/defined.html

Mojekeh, Michael. (2013). Peace Education for Sustainable Security and Development: Envisioning the way forward. *Review of higher education and self – learning (RHESL). 21 (6),* 189 – 199.

RAMA. (2011). *Monitoring the Level of Violence in Schools based on Teacher Reports, 2009 and 2011* . Israel: Ministry of Education. Retrieved September 2,

2015, from http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Nitur_Alimut.htm

RAMA. (2013). *Evaluation of the program "Healthy Lifestyle" by the Health Supervision.* Israel: Ministry of Education. Retrieved September 8, 2015, from http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Orah+Haim.htm

RAMA. (2015). *Parental Attitudes toward the Education System*. Israel: Ministry of Education. Retrieved September 20, 2015, from http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/DCC6C36D-23F8-470B-8CD872B301C9509F/203547/Seker_Horim_2014_Report_Final_ed1.pdf

Reardon, Betty. (1988). *Comprehensive Peace Education, Educating for Global Responsibility*. New York: Teachers College, Columbia University.

Roth, Ayelet. (2004). *Reconstructing reconstructing the Opponent's Narrative in the Intractable Conflict as a way of peace Education by Internet Based communication: Explorative Research*. Unpublished Master's Thesis. University of Haifa.

Saxena, M., Kumar, S., & Aggarwal, S. (2011). Ways and Means of Achieving Education for Peace in Schools**.** *Learning Community, 2 (1):* 161 – 165.

Shaban, Mohammed. (2012). *Peace Education in Palestine*. Palestinian National Authority Ministry of Education and Higher Education General Administration of Curricula.

Svetlan, Zolotovitsky. (2002). *Curriculum Dialogical Scheme and Its Contribution for Peace Education.* Unpublished Master's Thesis. University of Haifa.

Wulf, Christoph. (2013). Human Development in a Globalized World. Education towards Peace, Cultural Diversity and Sustainable Development. *Revista espanola de pedagogia, 254*, 71-86.

ملحق (1)

أسئلة المقابلة مع أفراد عينة مجتمعية

1. ماذا تعني لك ثقافة السّلم المجتمعيّ بشكل عام؟

_____

_____

_____

_____

_____

2. ماذا يعني بالنسبة لك نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في المدارس والمؤسسات التربوية؟

_____

_____

_____

_____

_____

The Dissemination of Social Peace Culture from a Community Perspective

Aziz Samaan Deam

Abstract

The present study aims to identify the culture of social peace in Galilee Schools from a community perspective and present proposals to school administration for ways of disseminating this culture. The study sample consisted of (27) participants, who were purposely chosen, including principals, teachers and representatives of civil society and local institutions. The interview was used in the data collection process. The results showed that the respondents look at the culture of social peace from several perspectives including: the development of sound peaceful relations, the adoption of system of positive values and attitudes, creating a set of positive outcomes, the rejection of violence in all its forms, and the system of positive behaviors. The results also show that there were several proposals for disseminating the culture of social peace arranged in descending order: the development of positive descriptive school environment; the school role as an agent of education and educational development and leading the social peace culture and good role models; the recommendation for the positive results of the culture of social peace for society; and the provision of programs and events that promote the social peace culture.

Key words: School administration, culture of social peace, and Galilee Schools.