نماذج من النظريات المفسرة لاكتساب مهارات السلام وحل النزاعات

طالب الدكتوراه

محمود محمد محمود

قسم دراسات السلام وحقوق الإنسان

كلية العلوم الانسانية/ جامعة دهوك

Mahmood.m@Uod.ac

الأستاذ المساعد الدكتور

جوتيار محمد رشيد

قسم دراسات السلام وحقوق الإنسان

كلية العلوم الانسانية/ جامعة دهوك

jotyar.sedeeq@Uod.ac

الكلمات المفتاحية: النظريات ، اكتساب المهارات، السلام، حل النزاعات.

كيفية اقتباس البحث

محمود، محمود محمد ، جوتيار محمد رشيد ، نماذج من النظريات المفسرة لاكتساب مهارات السلام وحل النزاعات ،مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، حزيران ٢٠٢٦، المجلد:١٦ ،العدد:٦ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نَسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.

مفهرسة في Indexed
IASJ

مسجلة في Registered
ROAD

Examples of Theories Explaining the Acquisition of Peace and Conflict Resolution Skills

PhD Candidate
Mahmood Mohammed Mahmoud
Department of Peace and Human Rights Studies College of Humanities/University of Duhok

Assistant Professor Dr.
Jotyar Mohammed Rashid
Department of Peace and Human Rights Studies
College of Humanities/University of Duhok

Keywords : Theories, skills acquisition, peace, conflict resolution.

How To Cite This Article
Mahmoud, Mahmood Mohammed , Jotyar Mohammed Rashid, Examples of Theories Explaining the Acquisition of Peace and Conflict Resolution Skills,Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, june 2026,Volume:16,Issue 6.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Abstract:

This study aimed to identify the most prominent theoretical frameworks and models that explain how individuals acquire peace and conflict resolution skills, and to clarify the psychological, social, and educational foundations upon which these theories are based in explaining human behavior. The study stemmed from the importance of cultivating a culture of peace in light of the increasing conflicts and tensions the world is witnessing, which have directly impacted human relations within the family, school, and society. The study adopted a descriptive-analytical approach by reviewing and analyzing several relevant theories, such as social learning theory, behavioral theory, cognitive theory, humanistic theory, and others, as well as some educational and social models that focused on promoting the values of

tolerance, cooperation, and dialogue. The study demonstrated that acquiring peace and conflict resolution skills is not solely an innate process, but is influenced by learning processes, socialization, life experiences, and interaction with the surrounding environment. The study also clarified that these theories, despite their differing starting points, agree on emphasizing the importance of dialogue, emotional control, rational thinking, empathy, and positive communication as essential components for building a personality capable of managing conflicts peacefully. The findings indicated that educational institutions, families, and the media play a pivotal role in instilling these skills in individuals from an early age. The study concluded that these theoretical models should be utilized in developing educational and guidance programs aimed at disseminating a culture of peace and enhancing conflict resolution skills, while emphasizing the importance of integrating these skills into educational curricula and school and university activities to contribute to building a more stable and tolerant society.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز الأطر والنماذج النظرية التي فسّرت كيفية اكتساب الأفراد لمهارات السلام وحلّ النزاعات، وبيان الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية التي تستند إليها هذه النظريات في تفسير السلوك الإنساني. وانطلقت الدراسة من أهمية تنمية ثقافة السلام في ظل ما يشهده العالم من صراعات وتوترات متزايدة انعكست بصورة مباشرة على العلاقات الإنسانية داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة وتحليل عدد من النظريات ذات الصلة، مثل نظرية التعلم الاجتماعي، والنظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية الإنسانية، ونظريات أخرى، فضلاً عن بعض النماذج التربوية والاجتماعية التي ركزت على تعزيز قيم التسامح والتعاون والحوار. وقد بيّنت الدراسة أن اكتساب مهارات السلام وحلّ النزاعات لا يتم بصورة فطرية فقط، بل يتأثر بعمليات التعلم والتنشئة الاجتماعية والخبرات الحياتية والتفاعل مع البيئة المحيطة.

كما أوضحت الدراسة أن هذه النظريات، على اختلاف منطلقاتها، تتفق في التأكيد على أهمية الحوار، وضبط الانفعالات، والتفكير العقلاني، والتعاطف، والتواصل الإيجابي بوصفها مكونات أساسية لبناء الشخصية القادرة على إدارة النزاعات بصورة سلمية. وأشارت النتائج إلى أن المؤسسات التربوية والأسرة ووسائل الإعلام تؤدي دوراً محورياً في ترسيخ هذه المهارات لدى الأفراد منذ المراحل العمرية المبكرة. وخلصت الدراسة إلى ضرورة الإفادة من هذه النماذج النظرية في إعداد البرامج التربوية والإرشادية الهادفة إلى نشر ثقافة السلام وتعزيز مهارات حلّ

النزاعات، مع التأكيد على أهمية دمج هذه المهارات في المناهج التعليمية والأنشطة المدرسية والجامعية بما يسهم في بناء مجتمع أكثر استقراراً وتسامحاً.

المقدمة:

موضوع الدراسة: تُمثّل مهارات السلام وحلّ النزاعات إحدى المهارات الإنسانية الجوهرية التي ازدادت أهميتها في ظل التحولات الاجتماعية والسياسية والثقافية المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، وما يرتبط بها من تصاعد مظاهر الصراع والعنف على المستويات الفردية والجماعية والدولية. وفي هذا السياق، لم يعد مفهوم السلام مقتصرًا على غياب الحروب أو الحدّ من النزاعات، بل أصبح يرتبط ببناء ثقافة قائمة على ترسيخ قيم الحوار والتسامح والتفاهم المتبادل واحترام الآخر، إلى جانب تنمية المهارات التي تمكّن الأفراد من إدارة الخلافات بطرائق سلمية وبنّاءة.

وتُعدّ مهارات السلام وحلّ النزاعات من المهارات الحياتية الأساسية التي تسهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وتعزيز العلاقات الإنسانية الإيجابية داخل مختلف البيئات الاجتماعية والتربوية والمهنية. كما أن امتلاك هذه المهارات يساعد الأفراد على التعامل مع المواقف الضاغطة والصراعات اليومية بدرجة أعلى من الوعي والانضباط الانفعالي، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على استقرار المجتمعات وتماسكها.

ومن هنا برز اهتمام الباحثين والمفكرين في مجالات علم النفس والتربية والاجتماع بدراسة الكيفية التي يكتسب بها الأفراد هذه المهارات، ومحاولة تفسيرها من خلال عدد من النظريات والنماذج العلمية التي تناولت دور التعلم والتنشئة الاجتماعية والتفاعل البيئي والخبرات الحياتية في بناء السلوك السلمي. وقد أسهمت هذه النظريات في تقديم تفسيرات متعددة لآليات اكتساب قيم التسامح والتعاون والتعاطف، فضلاً عن توضيح العوامل التي تساعد على تنمية القدرة على الحوار والتفاوض وحلّ المشكلات بصورة سلمية.

وانطلاقًا من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى عرض مجموعة من النظريات المفسرة لاكتساب مهارات السلام وحلّ النزاعات، وتحليل منطلقاتها الفكرية وأسسها العلمية، وبيان مدى إسهامها في فهم السلوك الإنساني المرتبط بثقافة السلام وتعزيزها في المؤسسات التربوية والمجتمعية.

إشكالية الدراسة: أولت العلوم الإنسانية بشكل عام ودراسات السلام بشكل خاص اهتمامًا متزايدًا بدراسة الآليات التي يتم من خلالها اكتساب مهارات السلام وحلّ النزاعات، الأمر الذي أسهم في ظهور عدد من النظريات والنماذج التفسيرية التي سعت إلى تفسير كيفية تعلّم السلوك السلمي وتطوره. وقد تباينت هذه النظريات تبعًا لمرتكزاتها الفكرية والفلسفية؛ إذ ركّز بعضها على

أثر البيئة الاجتماعية والتفاعل الإنساني في تشكيل السلوك، في حين اهتمت نظريات أخرى بالتعلم القائم على الملاحظة والمحاكاة، بينما أكدت اتجاهات أخرى دور العمليات المعرفية والانفعالية في بناء أنماط السلوك السلمي.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية دراسة هذه النظريات من كونها تشكّل إطارًا علميًا يمكن الإفادة منه في تصميم البرامج الإرشادية والمقررات الدراسية الرامية إلى تعزيز ثقافة السلام، وتنمية مهارات الحوار والتفاوض والتعاون بين الأفراد، ولا سيما داخل المؤسسات التربوية والتعليمية التي تؤدي دورًا محوريًا في ترسيخ قيم التعايش وقبول التنوع ونبذ العنف.

وفي ظل التعقيدات التي تشهدها مجتمعات ما بعد النزاع، ولا سيما في إقليم كوردستان والعراق، تبرز أهمية التعليم الجامعي بوصفه أداة فاعلة في بناء السلام وتنمية مهارات حل النزاعات. وفي هذا السياق، تؤدي المقررات الدراسية في تخصصات دراسات السلام وحقوق الإنسان دورًا محوريًا في إعداد الطلبة معرفيًا ومهاريًا للتعامل مع النزاعات بطرق سلمية ومنهجية.

ولا يقتصر دور هذه المقررات على تزويد الطلبة بالأطر النظرية المرتبطة بالنزاع، بل يتعدى ذلك إلى تنمية مهارات عملية، مثل: التواصل، والتحليل، والتفاوض، والوساطة، وإدارة النزاع. ويأتي هذا من خلال تكامل المقررات ذات الطابع النظري مع المقررات التطبيقية، بما يسهم في الانتقال من التعلم المعرفي إلى الممارسة العملية.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى استعراض نماذج من النظريات المفسرة لاكتساب مهارات السلام وحلّ النزاعات، مع توضيح أهم مفاهيمها ومنطلقاتها الفكرية، وتحليل إسهاماتها في تفسير السلوك السلمي وآليات إدارة النزاعات بصورة بنّاءة، بما يسهم في توظيفها في المجالات التربوية والاجتماعية المختلفة.

منهجية الدراسة: يتم الاعتماد على المنهج التحليلي والمنهج المقارن من خلال الاشارة الى موقف كل نظرية من النظريات المفسرة لاكتساب مهارات السلام وحل النزاعات .

خطة الدراسة: يمكن تنظيم النظريات المفسرة لعملية اكتساب المهارات بطريقة تُسهّل عرضها وتحليلها. ولعل أفضل تقسيم أكاديمي هو الجمع بين النظريات ضمن منظورين هما:

المنظور الأول: هو المنظور النفسي الفردي، حيث تركّز هذه النظريات على العمليات الداخلية للفرد: (التفكير، والانفعال، والقيم). والفكرة المحورية لهذه النظريات تقوم على تفسير اكتساب مهارات السلام من خلال: (ضبط الانفعالات ، والتفكير الأخلاقي ، والدافعية الذاتية ، والتعلم الفردي). ويشمل هذا المنظور: النظريات السلوكية مثل : (بورهوس فريدريك سكنر)، والنظريات

المعرفية مثل: (جان بياجيه)، ونظريات النمو الأخلاقي مثل: (لورنس كولبرغ)، والنظريات الإنسانية مثل: (كارل روجرز، أبراهام ماسلو)، ونظريات الذكاء العاطفي مثل: (دانيال جولمان).

المنظور الثاني: هو المنظور الاجتماعي التفاعلي، حيث تركّز هذه المجموعة من النظريات على دور البيئة والتفاعل الاجتماعي في التعلم. والفكرة المحورية لهذه النظريات تقوم على تفسير اكتساب مهارات السلام من خلال: (التفاعل مع الآخرين، والحوار والتفاوض، والنمذجة الاجتماعية، والسياق الثقافي). ويشمل هذا المنظور: نظريات التعلم الاجتماعي مثل: (ألبرت باندورا)، والنظريات البنائية الاجتماعية مثل: (ليف فيغوتسكي)، ونظريات حل النزاع مثل: (يوهان غالتونغ).

لأن مهارات السلام وحل النزاع تقوم أساسًا على هذين البعدين(الداخلي والخارجي). ويمكن توضيح ذلك من خلال مطلبين وعلى النحو الآتي:

المطلب الأول: النظريات ذات المنظور النفسي–الفردي

تُعدّ مهارات السلام وحلّ النزاعات من الكفايات المركّبة التي تتداخل فيها العمليات المعرفية والانفعالية والقيمية، الأمر الذي يجعل تفسير اكتسابها مرتبطًا بمجموعة من النظريات النفسية التي تركّز على البنية الداخلية للفرد. وتنطلق هذه النظريات من افتراض أساسي مفاده أن السلوك السلمي لا يظهر عفويًا، بل يُبنى تدريجيًا عبر التعلم والخبرة.

حيث يرى أنصار **النظرية السلوكية** أن السلوك الإنساني يتكون من مجموعة من العادات التي يكتسبها الفرد عبر مراحل نموه المختلفة، حيث تخضع عملية تكوين هذه العادات لقوانين عقلية تتمثل في قوى الكف وقوى الاستثارة، اللتين تنظمان أنماط الاستجابات الشرطية. ويُعزى ذلك إلى تأثير العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد. كما تركز هذه النظرية على عملية التعلم بوصفها محورًا أساسياً في اكتساب السلوك الجديد أو إطفائه أو استعادته. وبناءً على ذلك، فإن معظم السلوك الإنساني يُعد سلوكًا مكتسبًا من خلال التعلم، وهو قابل للتعديل أو التغيير من خلال تهيئة ظروف وبيئات تعليمية مناسبة[١].

ووفقًا للنظرية السلوكية، تُعدّ المهارات مجموعةً من السلوكيات والعادات التي يكتسبها الفرد ويتعلمها خلال مراحل نموه المختلفة، وذلك من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية. كما تُفسَّر هذه المهارات في ضوء تفاعل قوى الكف وقوى الاستثارة، اللتين تتحكمان في استمرار السلوك الاجتماعي أو توقفه؛ إذ يتم تعزيز المهارات المرغوبة وتكرارها بما يؤدي إلى ترسيخها، في حين يتم كفّ السلوكيات غير المرغوبة والحدّ من ظهورها[٢].

في هذا السياق، تفسّر النظريات السلوكية عملية اكتساب مهارات السلام بوصفها ناتجًا للتعلم القائم على المثير والاستجابة، حيث يتم تعزيز السلوكيات المرغوبة مثل التعاون والتسامح من خلال التعزيز الإيجابي، بينما يتم إضعاف السلوكيات العدوانية عبر الإطفاء أو العقاب المنظم. وقد أسهمت أعمال بورهوس فريدريك سكنر في ترسيخ هذا التوجه، إذ بيّن أن السلوك الإنساني يمكن تعديله والتحكم فيه عبر أنماط التعزيز المختلفة، وهو ما ينعكس على برامج التربية من خلال استخدام الحوافز لتشجيع السلوك السلمي داخل البيئة التعليمية. إذ يعتمد السلوك الإجرائي الذي تحدث عنه سكنر على التعزيز، وبذلك فإن مكافأة الاستجابة الإجرائية يجعلها اكثر إحتمالاً في الحدوث مرة اخرى؛ مما يساعد على التعلم ولكن في الاشتراط الكلاسيكي يكون ظهور الاستجابة قسراً ويظهر المثير الطبيعي بصرف النظر عن سلوك الكائن، اما الاشتراط الإجرائي فيكون نتيجة ظهور الاستجابة حراً وان التعزيز يكون مترتبا على ظهور الاستجابة[٣].

ويرى بورهوس فريدريك سكنر أن تعلم الكائن الحي للاستجابات السلوكية يتم عبر نمطين أساسيين من التعزيز، هما:

- **التعزيز السلبي:** ويقصد به إزالة أو تجنب مثير غير مرغوب فيه نتيجة صدور سلوك معين، الأمر الذي يؤدي إلى تقوية ذلك السلوك وزيادة احتمالية تكراره مستقبلاً.
- **التعزيز الإيجابي:** ويعني تقديم مثير مرغوب فيه عقب حدوث السلوك، بما يسهم في زيادة معدل تكرار ذلك السلوك وتعزيزه[٤].

كما يرى سكنر أن العقاب يُعد أسلوبًا محدود الفاعلية في ضبط السلوك، إذ يقتصر تأثيره غالبًا على إحداث تعديل مؤقت لا يلبث أن يزول مع الزمن، دون أن يحقق تغييرًا سلوكيًا مستقرًا. كما يشير إلى أن العقاب قد يُفضي إلى استجابات انفعالية غير مرغوبة، مثل الخوف أو القلق، وهذه الاستجابات قد ترتبط بمثيرات أخرى غير تلك التي يقصدها المعاقِب، نتيجة لعملية الاشتراط. ومن ثم، يرفض سكنر اعتبار العقاب وسيلة فعّالة أو ثابتة في تعديل السلوك، نظرًا لما قد يترتب عليه من آثار جانبية سلبية ونتائج غير مرغوب فيها[٥]. ولقد حظيت إسهامات بورهوس فريدريك سكنر باعتراف واسع في عدد من الجامعات الأمريكية، نظرًا لاعتماده على الوقائع الموضوعية والمنهج التجريبي المنضبط، حيث اتسمت تجاربه بدرجة عالية من الاتساق. وقد ركّز سكنر بصورة أساسية على مفهوم التعزيز بوصفه آلية مركزية في التعلم، وما تزال مبادئه تُوظَّف على نطاق واسع في مجال العلاج السلوكي. ومع ذلك، تعرّضت نظريته لجملة من الانتقادات، أبرزها تركيزها على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس، مع إغفال نسبي للعمليات العقلية الباطنية التي يصعب ملاحظتها أو التدخل المباشر فيها[٦].

وقد استطاع سكنر بواسطة اسلوب تشكيل السلوك الإجرائي ان يدرب الأفراد على تعلم بعض المهارات، وقد ذهب سكنر الى ان تعلم (اي مهارة) عملية اجرائية، يبادر بها الفرد فيلاقي استجابة مرتبطة بالعمل الذي يقوم به ، ويعزز تكرار هذه الاستجابة لما لاقاه الفرد من تعزيز ، وتصحيح مصحوب بتشجيع خارجي ثم يصبح تشجيعا" ذاتيا[٧]. وهو يُؤكّد أن تعلّم السلوك والمهارات يتم عبر سلسلة من الخطوات المتتابعة التي تنتقل من البسيط إلى المعقّد، بما يسهم في تسهيل عملية الاكتساب. حيث تُقسَّم المهارة إلى مراحل أو مكونات جزئية، ويجري تعلّم كل خطوة على حدة وإتقانها تدريجيًا. وبناءً على ذلك، يُعدّ التعزيز من الركائز الأساسية في عملية التعلم، إذ يتم تقديم الدعم المناسب لكل جزء من أجزاء المهارة بما يسهم في ترسيخها وإتقانها[٨].

وعليه، يؤكد أنصار الاتجاه السلوكي أهمية تعلم الفرد للسلوك والمهارات المختلفة، ولا سيما المهارات الاجتماعية، من خلال تجزئتها إلى مكونات يسهل اكتسابها، مع الاعتماد على التعزيز بوصفه آلية أساسية لدعم السلوك المرغوب. إذ يرون أن الفرد لا يقتصر دوره على الاستجابة للمثيرات، بل يمكن تعليمه مختلف أنماط السلوك عبر تدعيم استجاباته بالمكافأة. وفي المقابل، تضعف هذه الاستجابات أو تنطفئ عند غياب التعزيز أو إيقافه، وهو ما يفسر حدوث التعلم وتعديله في ضوء مبادئ التعزيز[٩].

أما **النظريات المعرفية**، فتنظر إلى اكتساب مهارات السلام بوصفه عملية عقلية تعتمد على إدراك الفرد للمواقف الاجتماعية وقدرته على تفسيرها واتخاذ قرارات مناسبة بشأنها. إذ يُعد جان بياجيه (١٨٩٦–١٩٨٠) عالم النفس السويسري من أبرز الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، وقد بدأ اهتمامه بدراسة تطور التفكير لدى الأطفال منذ عشرينيات القرن الماضي. وتُعد نظريته في النمو المعرفي من أكثر النظريات تأثيرًا في فهم التطور العقلي خلال القرن العشرين. وقد اعتمد بياجيه في أبحاثه على الملاحظة المباشرة للأطفال، مستخدمًا أسئلة مرنة تهدف إلى الكشف عن طريقة تفكيرهم، دون التركيز على صحة الإجابات بقدر اهتمامه بالبنية العقلية والأنماط المنطقية التي يستخدمها الطفل في التفكير. وبعد سنوات من الدراسة والملاحظة، خلص بياجيه إلى عدد من المبادئ الأساسية، من أبرزها أن التطور العقلي هو نتاج تفاعل بين العوامل الوراثية والبيئة، وأن عمليتي النمو العقلي والتعلم عمليتان مترابطتان لكنهما غير متطابقتين؛ إذ لا يشكّل التعلم النمو العقلي بحد ذاته، بل يسهم في دعمه وتوجيهه. كما أكد أن التعلم لا يسبق النضج، بل يعتمد على مستوى الاستعداد النمائي لدى المتعلم، بمعنى أن اكتساب المعلومات لا يكون فعالًا إلا عندما يصل الطالب إلى مستوى مناسب من التطور العقلي يسمح باستيعابها[١٠].

ويرى جان بياجيه أن النمو المعرفي يمر بمراحل متتابعة تؤثر في قدرة الفرد على فهم وجهات نظر الآخرين، وهو ما يُعدّ أساسًا للتسامح والتعايش. ومن هذا المنطلق، فإن تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات تُعدّ مدخلًا رئيسًا لاكتساب مهارات حل النزاعات. حيث يفترض أنصار هذه النظرية أن العوامل المعرفية، مثل التوقعات السلبية والتقويم الذاتي، تمثل الأسباب الأساسية لقصور المهارات الاجتماعية(١١). وأن النمو العقلي عند الإنسان يمر بتحولات تدريجية تبدأ منذ المراحل المبكرة من الحياة. ففي مرحلة الرضاعة، تكون استجابات الطفل سلوكية بسيطة تعتمد على الأفعال المنعكسة، حيث تكون مرتبطة بحاجاته البيولوجية الأساسية. ومع تقدم العمر، ينتقل الطفل من هذه الاستجابات البدائية إلى مستويات أكثر تعقيدًا من السلوك والتفكير، وصولًا إلى مرحلة الرشد التي تتميز بظهور المهارات العقلية المتقدمة والقدرة على التفكير المنطقي. وبذلك، يؤكد بياجيه أن النمو العقلي عملية تطورية مستمرة، تتدرج من أنماط سلوكية بسيطة إلى أنماط معرفية أكثر نضجًا وتعقيدًا(١٢).

وهكذا، يرى بياجيه أن التعلم يرتبط تحديدًا بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم، إذ إن معرفة هذه المرحلة تُعد ضرورية لفهم طبيعة البناء المعرفي لديه. فالبُنى المعرفية التي يمتلكها الفرد هي التي تحدد مستوى استيعابه وقدرته على التفاعل مع الخبرات الجديدة، ومن ثم إعادة تنظيمها ودمجها في البناء المعرفي لديه. وبهذا المعنى، يُعد المتعلم كائنًا نشطًا في عملية النمو، حيث يقوم بتمثيل المعلومات وتنظيمها وإعادة بنائها، بدلًا من تلقيها بشكل سلبي. إذ يتفاعل مع البيئة من خلال عمليات معرفية نشطة تشمل التفكير والإدراك والتصنيف والترميز، مما يؤدي في النهاية إلى إدماج الخبرات الجديدة داخل مخزونه المعرفي بصورة منظمة ومتدرجة(١٣).

ويؤكد إيمري (Emery) أن لدى الأفراد مجموعة من الافتراضات الكامنة التي تنطوي على معتقدات مثبِّطة للذات، مثل: "ينبغي أن أكون محبوبًا من الجميع" أو "يجب أن أكون الأفضل دائمًا". وتبقى هذه المعتقدات في الخلفية إلى أن يتعرض الفرد لخبرة فشل أو انتكاسة، فتُستثار بقوة، مما يؤدي إلى تشويه أنماط التفكير باتجاه سلبي. ولا يقتصر الأمر على ذلك، بل تسهم هذه الأعراض في خلق تغذية راجعة تعزز تلك المعتقدات السلبية مجددًا، الأمر الذي يفضي إلى مزيد من تحريف التفكير واستمرار قصور المهارات(١٤).

وفي إطار متصل، تبرز **نظريات النمو الأخلاقي** ومنها نظرية لورانس كولبرغ (١٩٨٤) التي تُعد من أهم النظريات، وذلك لما تتميز به من دقة في البناء المنهجي، ولِكونها من أحدث النظريات التي تناولت النمو الخلقي وتطور التفكير الأخلاقي بشكل خاص. وتتميز هذه النظرية بثرائها العلمي، إذ أسهمت بشكل كبير في تنشيط البحوث والدراسات المتعلقة بالتفكير الأخلاقي، كما

أنها تُعد امتدادًا وتطويرًا لعمل بياجيه في مجال النمو المعرفي، وهو ما يمنحها قيمة علمية إضافية نظرًا لمكانة نظرية بياجيه ودقتها في المجال التربوي والنفسي. حيث يرى كولبرغ أن النضج الخلقي يتحقق عندما يصل الفرد إلى مستوى متقدم من بناء مفاهيم الحكم الأخلاقي والاختيار الأخلاقي، بحيث يستند في قراراته إلى مبادئ العدالة والإنصاف[١٥].

ولا يمثّل النمو الأخلاقي عند كولبرغ مجرد معرفة أو إدراك متزايد بالقيم الثقافية التي قد تقود أحيانًا إلى نسبية أخلاقية، بل يُنظر إليه بوصفه عملية تحول في البنية المعرفية للفرد وتطورًا في أنماط التفكير الأخلاقي لديه. ويستند كولبرغ في ذلك إلى أن القيم ومضامينها تختلف من ثقافة إلى أخرى، ومن ثم فإن دراسة القيم الثقافية وحدها لا تكفي للكشف عن كيفية تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية أو فهم سلوكه في حل المشكلات المرتبطة بعالمه الاجتماعي. وبناءً عليه، يرى كولبرغ أن فهم النمو الأخلاقي يتطلب تحليل أنماط التفكير الأخلاقي بوصفها أنماطًا عامة مشتركة بين الثقافات، وليس مجرد انعكاس مباشر للقيم الثقافية، مما يتيح دراسة أعمق لكيفية تطور الحكم الأخلاقي لدى الفرد عبر مراحل النمو المختلفة[١٦].

لقد صنّف لورنس كولبرغ مستويات الأحكام الأخلاقية إلى ثلاث مستويات رئيسة، يتدرج من خلالها تطور التفكير الأخلاقي لدى الفرد، وهي على النحو الآتي:

أولًا: المستوى ما قبل التقليدي (٤–١٠ سنوات) (Preconventional Level) في هذا المستوى، تستند أحكام الفرد الأخلاقية إلى مشاعره وإدراكاته الشخصية، دون الاعتماد على معايير اجتماعية راسخة، وينقسم إلى مرحلتين:

- المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب، حيث يتجنب الطفل السلوك الخاطئ خوفًا من العقاب.
- المرحلة الثانية: التوجه الوسيلي النسبي نحو المنفعة الشخصية، إذ يحدد الطفل السلوك الصحيح بناءً على ما يحقق له مصلحة أو منفعة شخصية.

ثانيًا: المستوى التقليدي (١٠–١٨ سنة) (Conventional Level) في هذا المستوى، يبدأ الفرد في تبني معايير المجتمع والالتزام بها، وينقسم إلى مرحلتين:

- المرحلة الثالثة: أخلاقيات التوقعات المتبادلة والمسايرة (التوافق مع الجماعة)، حيث يسعى الفرد إلى نيل رضا الآخرين والالتزام بما يتوقعه المجتمع منه.
- المرحلة الرابعة: المحافظة على النظام الاجتماعي، وفيها يلتزم الفرد بالقوانين والأنظمة للحفاظ على استقرار المجتمع.

ثالثًا: المستوى ما بعد التقليدي (١٨ سنة فأكثر) (Postconventional Level) يمثل هذا المستوى أعلى مراحل النضج الأخلاقي، حيث يعتمد الفرد على مبادئ مجردة تتجاوز القوانين الاجتماعية، وينقسم إلى مرحلتين:

- المرحلة الخامسة: العقد الاجتماعي، حيث يُنظر إلى القوانين على أنها اتفاقات اجتماعية قابلة للتعديل بما يحقق المصلحة العامة.
- المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة، وهي مرحلة متقدمة يستند فيها الحكم الأخلاقي إلى قيم إنسانية عليا مثل العدالة والمساواة وحقوق الإنسان[١٧].

وبناءً عليه، فإن نظريات النمو الخلقي تفسّر السلوك السلمي من خلال تطوّر الحكم الأخلاقي لدى الفرد. حيث يذهب لورنس كولبرغ إلى أن الأفراد ينتقلون من مستوى الامتثال للقواعد خوفًا من العقاب إلى مستوى الالتزام بالمبادئ الأخلاقية العالمية كالعدالة والإنصاف. ويُعدّ هذا الانتقال جوهريًا في ترسيخ سلوكيات السلام، إذ يصبح الفرد قادرًا على حل النزاعات استنادًا إلى معايير أخلاقية داخلية.

من جانب آخر، تؤكد **النظريات الإنسانية** على دور الذات والدافعية الداخلية في اكتساب مهارات السلام، حيث ترى أن الفرد يمتلك نزعة فطرية نحو النمو الإيجابي إذا توفرت له بيئة داعمة. حيث يهدف علم النفس الإنساني إلى فهم الإنسان من منظور شامل يراعي شخصيته ككل، ويُعزز من تقدير تجاربه الذاتية، مع تشجيع عملية النمو الداخلي لديه. ويركّز هذا الاتجاه على الجوانب الإيجابية في شخصية الإنسان، ويُنظر إليه بوصفه كائنًا قادرًا على التغيير والتطور وتحقيق ذاته. وفي هذا الإطار، يسعى علم النفس الإنساني إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الأساسية التي تدعم تنمية الفرد وتحسين قدراته الذاتية[١٨].

وقد أشار كارل روجرز إلى أهمية القبول غير المشروط والتعاطف في تعزيز العلاقات الإنسانية، بينما ركّز أبراهام ماسلو على تدرّج الحاجات الإنسانية وصولًا إلى تحقيق الذات، وهو ما يرتبط بقدرة الفرد على التعايش السلمي مع الآخرين. حيث تقوم المدرسة الإنسانية على فرضية مركزية مفادها أن الطفل هو محور العملية التعليمية، حيث يُنظر إليه بوصفه كائنًا يمتلك طاقات وإمكانات متعددة، وقدرة على النمو وتطوير ذاته بصورة مستمرة. وترى هذه المدرسة أن التعلم الفعّال لا يقتصر على الجوانب المعرفية، بل يشمل تكامل شخصية المتعلم، متأثرة في ذلك ببعض مبادئ نظرية الجشطالت التي تؤكد النظر إلى الفرد كوحدة كلية متكاملة. وبناءً على ذلك، تركّز التربية الإنسانية على تنمية الجوانب الوجدانية والعاطفية إلى جانب الجوانب العقلية، مع إعطاء أهمية خاصة للخبرة الذاتية للمتعلم. ويكمن الهدف الرئيس للتعلم في تحقيق إنسانية

الفرد، بحيث تُعد عملية التعلم ناجحة عندما يصل المتعلم إلى فهم أعمق لذاته وبيئته المحيطة. ومن هذا المنطلق، يُشجَّع المتعلم على السعي نحو تحقيق ذاته إلى أقصى إمكاناته، في حين يضطلع المعلم بدور الموجّه والداعم، الذي يساعد الطالب على اكتشاف ذاته بوصفه كيانًا فريدًا، والعمل على تنمية قدراته الكامنة وتحقيقها(١٩).

وتستند هذه النظرية إلى مجموعة من الفرضيات التي تشكّل إطارها العام، فتؤكد أن سلوك الفرد يرتبط أساسًا بإدراكه الذاتي للعالم؛ إذ يستجيب الإنسان للواقع كما يراه ويفسره شخصيًا، لا كما هو في ذاته. كما أن أنماط السلوك التي يتبناها الفرد تنسجم غالبًا مع مفهومه عن ذاته، والذي يُعد بنية ديناميكية متغيرة وليست ثابتة. وتفترض النظرية أيضًا أن الخبرات التي لا تتوافق مع بناء الذات تُدرَك بوصفها مهدِّدة، لذا فإن فهم السلوك الإنساني يتطلب الرجوع إلى الإطار المرجعي الداخلي للفرد، حيث تتجلى اتجاهاته ومشاعره. وفي المقابل، يمكن تعديل بناء الذات في ظروف داعمة تتسم بالتقبّل والأمان النفسي، مما يسمح بدمج الخبرات الجديدة—even غير المتسقة—ضمن هذا البناء، ويسهم في تعزيز الوعي الذاتي وتحقيق التوازن النفسي(٢٠).

كما تسهم **نظريات الذكاء العاطفي** في تفسير اكتساب مهارات السلام من خلال التركيز على قدرة الفرد على إدراك انفعالاته وتنظيمها، وفهم مشاعر الآخرين والتفاعل معها بشكل إيجابي. ويؤكد دانيال جولمان أن الكفاءات الانفعالية، مثل التعاطف وضبط النفس، تُعدّ عناصر أساسية في إدارة النزاعات بفعالية، حيث تمكّن الفرد من تجنّب التصعيد والتوجّه نحو الحلول التوافقية(٢١).

كما أنّ عدد الحاضرين في الموقف يلعب دورًا مهمًا، إذ قد يميل بعض الأفراد إلى التصرف بكفاءة أكبر في وجود عدد أقل من الأشخاص، في حين قد تنشط مهارات آخرين عند وجود جمهور أكبر، باعتبار أن ذلك يشكل دافعًا للتحدي وتحسين الأداء وإثبات الذات. وإلى جانب ذلك، تُعدّ الثقافة عاملًا أساسيًا في تشكيل المهارات الاجتماعية، إذ تسهم في تعزيز أنماط سلوكية معينة وتشجيع ممارستها ضمن السياق الاجتماعي والثقافي السائد(٢٢).

ويتضح من خلال ما تقدم، أن النظريات النفسية تُجمع على أن اكتساب مهارات السلام يرتكز على تفاعل معقّد بين العمليات المعرفية والانفعالية والأخلاقية، مما يستلزم تبنّي مداخل تربوية شمولية تُعنى ببناء الشخصية المتوازنة القادرة على التعامل مع النزاعات بأسلوب بنّاء. حيث تركز هذه النظريات على دور التعزيز، والعمليات العقلية ، والمستويات الأخلاقية لدى الأفراد ، ودوافع الفرد وحاجاته ومدركاته.

المطلب الثاني: النظريات ذات المنظور الاجتماعي–التفاعلي

إلى جانب البعد النفسي، تلعب البيئة الاجتماعية دورًا حاسمًا في اكتساب مهارات السلام، حيث يتعلم الأفراد أنماط السلوك من خلال التفاعل مع الآخرين ضمن سياقات ثقافية واجتماعية محددة. ومن هذا المنطلق، تبرز مجموعة من النظريات التي تفسّر التعلم بوصفه عملية اجتماعية تفاعلية.

إذ تُعدّ **نظريات التعلم الاجتماعي** من أبرز هذه الاتجاهات، فهي تؤكد أن الأفراد يكتسبون السلوكيات من خلال ملاحظة نماذج الآخرين وتقليدهم. فقد أوضح عالم النفس ألبرت باندورا الذي طور نظرية التعلم الاجتماعي(Social Learning Theory) أن التعلم لا يقتصر على الخبرة المباشرة، بل يشمل التعلم بالملاحظة، حيث يتأثر الفرد بسلوكيات الآخرين ونتائجها.

وفي سياق مهارات السلام، يمكن للطلبة تعلم أساليب الحوار والتفاوض من خلال مشاهدة نماذج إيجابية داخل المدرسة أو الكلية أو المجتمع. وتدور الفكرة الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي حول كيفية تعلّم الأفراد لأنماط السلوك المختلفة، ولا سيما السلوك الاجتماعي، من خلال ملاحظة النماذج أو القدوات والاحتذاء بها. إذ يفترض أنصار هذه النظرية أن اكتساب المهارات والسلوكيات المقبولة اجتماعيًا يتم عبر عملية المحاكاة، التي تُعد عنصرًا محوريًا في عملية التنشئة الاجتماعية. ويُشير ألبرت باندورا إلى أن هذا النمط من التعلم يُعرف بـ"التعلم بالملاحظة"، حيث يمثل إحدى الآليات الأساسية التي يكتسب من خلالها الأفراد أساليب سلوكية جديدة(٢٣).

يعتقد ألبرت باندورا أن كلاً من العوامل البيئية الداخلية والخارجية للفرد تعمل ضمن منظومة مترابطة يعتمد كل منها على الآخر، وأن التعلم يحدث نتيجة للتفاعل المتبادل بين هذه العوامل إلى جانب العمليات المعرفية. وقد أطلق على هذا التفاعل مفهوم "الحتمية المتبادلة"، حيث لا يُفسَّر السلوك الإنساني بوصفه ناتجًا عن الدوافع الداخلية وحدها، ولا عن مثيرات البيئة فقط، بل كنتيجة لتفاعل دينامي بين المحددات الشخصية والبيئية. وفي هذا الإطار، تبرز أهمية العمليات المعرفية مثل الترميز، والتوقع، والتنظيم الذاتي في توجيه السلوك. كما يفترض باندورا أن التعلم بالملاحظة أو النمذجة يُعدّ الأساس في عملية اكتساب السلوك(٢٤). إذ يرى ألبرت باندورا أن عملية التعلم—وخاصة تعلم المهارات الحياتية—تتحقق من خلال ملاحظة النموذج، حتى في غياب الأداء الظاهري المباشر من قبل المتعلم. إذ يُعزى التعلم، في هذا الإطار، إلى عمليات داخلية تتمثل في النشاطات الذهنية التي تدور في ذهن الملاحظ، حيث تتطلب النمذجة المعرفية

والاجتماعية درجة من المعالجة العقلية المنظمة التي تستغرق وقتًا مشابهًا لوقت الأداء الفعلي[٢٥].

ويرى باندورا أن السلوك يمكن اكتسابه دون الحاجة إلى استخدام التعزيز الخارجي، إذ يمكن للفرد أن يتعلم كثيرًا من السلوكيات من خلال القدوة الحسنة أو النموذج الذي يُعد مثالًا يُحتذى به. ويحدث ذلك عبر ملاحظة سلوك الآخرين وأفعالهم، حيث يتم اكتساب السلوكيات وتعلمها من خلال التعلم بالملاحظة، الذي يُعد أحد الأساليب الأساسية في تفسير التعلم الاجتماعي[٢٦].

ومن ثم، فإن عملية النمذجة لا تُعد عشوائية، بل هي عملية هادفة ومنظمة تقوم على الاختيار الواعي للسلوكيات المراد اكتسابها. وتُسهم هذه العملية في توجيه المتعلم نحو تحقيق أهداف محددة، إذ تفترض النظرية أن مختلف السلوكيات المرتبطة بأي مهارة يمكن تعلمها من خلال ملاحظة الآخرين، وانتقاء النماذج المناسبة التي تجسد تلك السلوكيات[٢٧].

تنبثق هذه النظرية من مبدأ "الحتمية التبادلية" (Reciprocal Determinism)، حيث ترى أن سلوك الفرد يتأثر ويؤثر في كل من العوامل الشخصية (الأفكار والمشاعر) والبيئة المحيطة. وبخلاف السلوكية التقليدية، تؤكد النظرية أن التعلم يمكن أن يحدث دون تغيير فوري في السلوك الظاهر[٢٨].

وتفسر النظرية اكتساب المهارات عبر عملية تسمى النمذجة (Modeling)، وهي مراقبة "نموذج" (مدرب، معلم، أو زميل) وتقليد أفعاله. حيث تمر هذه العملية بأربعة مراحل أساسية:

أ. الانتباه (Attention): لا يمكن تعلم أي مهارة ما لم يركز المتعلم انتباهه على الملامح الحاسمة للسلوك. يتأثر الانتباه بخصائص النموذج (مثل جاذبيته أو كفاءته) وخصائص المتعلم (مثل حاجته للمهارة).

ب. الاحتفاظ (Retention): لكي تصبح المهارة ملكاً للمتعلم، يجب تحويل ما تم ملاحظته إلى رموز ذهنية أو صور عقلية أو كلمات ليسهل استحضارها لاحقاً.

ج. إعادة الإنتاج الحركي (Motor Reproduction): هنا يبدأ المتعلم بترجمة الرموز الذهنية إلى أداء فعلي. تتطلب هذه المرحلة التغذية الراجعة والممارسة لتحويل المعرفة النظرية إلى مهارة تطبيقية دقيقة.

د. الدافعية (Motivation): لن يمارس الفرد المهارة التي تعلمها ما لم يتوفر لديه الحافز[٢٩]وقد يكون هذا الحافز:

- تعزيز مباشر: مكافأة يحصل عليها المتعلم.
- تعزيز بديل: رؤية النموذج يُكافأ على سلوكه.

- تعزيز ذاتي: الشعور بالرضا الداخلي عند إتقان المهارة[٣٠].

وتعتبر الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) حجر الزاوية في نظرية باندورا. وهي إيمان الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات المطلوبة لتحقيق هدف معين[٥]. فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية العالية يبذلون جهداً أكبر، ويصمدون أمام الصعوبات أثناء تعلم المهارات المعقدة. وتؤثر الكفاءة الذاتية على اختيار المهارات التي يقرر الفرد تعلمها من الأساس[٣١].

حيث يتضمن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة فكرة أن المثيرات الاجتماعية التي نتلقاها من الوسط الذي نعيش فيه تؤثر في شعورنا بالكفاءة عند قيامنا بمهمات تتطلب مهارات معينه وهذا الشعور يسمى بالكفاءة الذاتية المدركة[٢]. فهي وسيط معرفي للسلوك أذ تحدد طبيعة السلوك الذي يقوم به الفرد ومداه، ومقدار الجهد الذي سيبذله ودرجة المثابرة التي سيبديها في مواجهة المشكلات، والصعوبات التي تعترضه، وتحدد فيما إذا سيدرك المهمة التي يريد الانهماك بها باعتبارها فرصة للتعلم او تهديداً[٣٢].

ويمكن توضيح تطبيقات النظرية في اكتساب المهارات في المجالات الآتية:

- التدريب المهني: استخدام أسلوب "العرض والنمذجة" قبل ترك المتدرب يمارس العمل يقلل من نسبة الأخطاء[٣٣].
- التعليم المدرسي: يتعلم الطلاب المهارات الرياضية أو اللغوية من خلال محاكاة استراتيجيات التفكير التي يظهرها المعلم "بصوت عالٍ[٣٤].
- تعديل السلوك: اكتساب المهارات الاجتماعية (مثل التفاوض أو التواصل) من خلال لعب الأدوار (Role Playing)[٣٥].

وعليه، ترى هذه النظرية أن جانباً واسعاً من التعلم الإنساني يتحقق ضمن السياق الاجتماعي، إذ يكتسب الأفراد معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والتفاعل معهم، بما يتيح لهم فهم أنماط السلوك المناسبة وإدراك أهميتها ونتائجها. كما يتحدد سلوكهم في ضوء ما يمتلكونه من قدرات وقناعات، فضلاً عما يترتب على أدائهم من نتائج[٣٦].

وانطلاقاً من ذلك، أولت هذه النظرية اهتماماً بالغاً بالبيئة الاجتماعية بوصفها إطاراً حيوياً لعملية التعلم، مؤكدةً في الوقت ذاته على الدور الفاعل للمعلم داخل هذه البيئة. وقد جاء هذا التوجه مغايراً لما كان سائداً في أدبيات البحث التربوي من هيمنة نظريات مثل نظرية المحاولة والخطأ ونظرية المثير–الاستجابة، إذ منحت هذه النظرية أهمية أكبر للطابع الإنساني للمتعلم، وأكدت على تفاعله ضمن سياقات اجتماعية دينامية[٣٧].

وفيما يتعلق بشروط تحقق التعلم وفق نظرية التعلم الاجتماعي، فتتطلب توافر مجموعة من المتغيرات لدى كلٍّ من الملاحظ والأنموذج لضمان تكوّن السلوك الناتج عن الملاحظة، ومن أبرز الشروط المرتبطة بالملاحظ ما يأتي:

١. إدراك سلوك الأنموذج؛ إذ لا يمكن محاكاة سلوك غير مدرك.

٢. امتلاك القدرة على أداء السلوك المعروض.

٣. اهتمام الملاحظ بالسلوك المعروض، خاصة إذا كان يلبي حاجة لديه.

٤. توافر أنموذج يمتلك خصائص معينة ويعرض سلوكاً محدداً.

٥. إدراك الملاحظ—مباشرة أو بصورة غير مباشرة عبر وسائط—أن سلوك الأنموذج يحظى بالتعزيز [٣٨].

وفي الإطار ذاته، تؤكد **النظريات البنائية الاجتماعية** أن التعلم يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي وبناء المعرفة بشكل مشترك. ويرى ليف فيغوتسكي أن اللغة والحوار يُعدّان أدوات أساسية في تطوير التفكير. إذ يُعد ليف فيجوتسكي (١٨٩٦–١٩٣٤) أحد أبرز علماء النفس الروس ومن أهم رواد النظرية البنائية الاجتماعية، التي حظيت باهتمام متزايد خلال العقد الأخير من القرن العشرين. وقد نشأت البنائية الاجتماعية بوصفها أحد الاتجاهات الرئيسة في النظرية البنائية، حيث تؤكد على أن المعرفة لا تُستقبل بصورة سلبية من البيئة، بل يتم بناؤها بشكل نشط من قبل المتعلم. فعلى الرغم من بساطة هذا التصور ظاهريًا، إلا أن هناك جوانب عديدة من التعلم لا يمكن اكتسابها إلا من خلال التفاعل مع الآخرين والتعلم بوساطتهم. فيؤكد فيجوتسكي في إطار البنائية الاجتماعية أن التفاعل الاجتماعي يُعد العنصر الأساسي في تنمية الجوانب المعرفية والانفعالية لدى الفرد، لما له من دور محوري في تشكيل الخبرات وبناء المعرفة[٣٩]. حيث يتقدّم الفرد بمساعدة الآخرين الأكثر خبرة. ويُترجم هذا في تعليم مهارات السلام عبر الأنشطة التعاونية، والحوار المنظّم، والعمل الجماعي.

وعليه تعتمد النظرية البنائية الاجتماعية التي قدمها عالم النفس المعرفي فيجوتسكي على المبدأ القائل: بأن التعلم نشاط اجتماعي يمارس فيه المتعلمون أنشطة فردية واجتماعية ، مثل المناقشات والمفاوضات مع المعلمين ومع أقرانهم. إذ يتصور فيجوتسكي أن مناقشة المفاهيم ليس تعبيراً عن الأفكار المتطورة ، بل هي وسيلة نحو تطوير الفكر[٤٠]. فهو يرى أن المتعلم يمتلك القدرة على بناء معرفته الذاتية من خلال ما ينطقه وما يكتبه، وذلك عبر ما يُعرف بالحوار الداخلي. وبناءً على ذلك، فإن عملية التعلم لا تتم فقط من خلال تفاعل المتعلم مع مصادر المعرفة ضمن السياق الاجتماعي، بل تشمل أيضًا دوره النشط في تشكيل معرفته عبر تفكيره

الداخلي. وبعبارة أخرى، يحدث التعلم على مستويين: مستوى اجتماعي يظهر من خلال التفاعل والتعاون مع الأقران وتبادل الخبرات، ومستوى فردي داخلي يتمثل في إعادة بناء المعرفة داخل عقل المتعلم. ووفقًا لهذا التصور، تؤكد نظرية فيجوتسكي على أن التركيز ينصب على كيفية تعلم الأفراد، إذ يتم بناء المعرفة أولًا في السياق الاجتماعي ثم يتم استيعابها وإعادة تنظيمها داخليًا داخل ذهن المتعلم[٤١].

وهكذا، تُعد البنائية الاجتماعية عند فيجوتسكي (Social Constructivism) من الاتجاهات التربوية التي برزت في أواخر القرن العشرين، حيث نقلت الاهتمام من الخبرة الفردية إلى الخبرة الاجتماعية بوصفها الأساس في بناء المعرفة. ووفقًا لهذا التصور، يُنظر إلى اللغة بوصفها أداة محورية لنقل الخبرات وتبادلها بين الأفراد، كما تُعد وسيطًا أساسيًا في تشكيل التعلم وتطوره لدى المتعلم. ويؤكد فيجوتسكي أن التعلم لا يحدث بمعزل عن السياق الاجتماعي، بل يتم من خلال التفاعل مع الآخرين، حيث تلعب البيئة الاجتماعية دورًا مهمًا في تنمية التفكير والمعرفة. ومن المفاهيم الأساسية في هذه النظرية مفهوم "منطقة النمو القريب" (The Zone of Proximal Development)، والتي تشير إلى المسافة بين مستوى أداء المتعلم الحالي ومستوى أدائه الممكن تحقيقه بمساعدة الآخرين الأكثر خبرة، وهو ما يبرز أهمية التوجيه والتفاعل الاجتماعي في عملية التعلم[٤٢].

أما **نظريات حلّ النزاع** ، فهي تركّز بشكل مباشر على تحليل النزاع واستراتيجيات إدارته بطرق بنّاءة. ويُعدّ يوهان غالتونغ من أبرز المنظّرين في هذا المجال، حيث ميّز بين السلام السلبي (غياب العنف) والسلام الإيجابي (تحقيق العدالة الاجتماعية). وتشير هذه النظريات إلى أن النزاع ليس ظاهرة سلبية بالضرورة، بل يمكن أن يكون فرصة للتغيير الإيجابي إذا أُدير بفعالية من خلال التفاوض والوساطة[٤٣] .

ففي مجال استخدام متاحف الحرب والسلام لتعليم الأفراد يشير يوهان غالتونغ إلى أن متحف الحرب يشير إلى المتاحف التي تروي قصة حرب أو حرب معينة. البعض منهم يمجد الحرب بشكل مباشر أو غير مباشر ، ويلهم الكثير منهم الأعمال الداعمة للحرب القادمة (Galtung، ١٩٩٩). فيما يتعلق بمتاحف السلام، يقول ، "يخبرنا متحف السلام عن السلام وكيفية الوصول إلى هناك[٤٤].

وتُظهر هذه الاتجاهات مجتمعة أن اكتساب مهارات السلام لا ينفصل عن السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، إذ تسهم الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام في تشكيل أنماط السلوك والتفاعل. كما تؤكد على أهمية توفير بيئات تعليمية قائمة على الحوار والاحترام المتبادل، بما

يعزز ثقافة السلام ويُنمّي مهارات حل النزاعات لدى المتعلمين. وتُعدّ مؤسسة التعلم الاجتماعي والانفعالي من الجهات التي أولت أهمية كبيرة لتنمية مجموعة من المهارات الأساسية والمتنوعة لدى الأفراد، إذ تشير إلى أن هذه المهارات تمثل أساساً مهماً للتفاعل الاجتماعي الفعّال، والتكيف مع الآخرين، وبناء علاقات إيجابية. وقد أسهم هذا التوجه منذ عام ١٩٧٧ في تعزيز الاهتمام بالمهارات الاجتماعية والانفعالية بوصفها كفايات جوهرية تشمل القدرة على التعاون مع الآخرين، وضبط الانفعالات والتعبير عنها بصورة مناسبة، وتبنّي منظور الآخرين والتعاطف معهم، إلى جانب تنمية التفاؤل والوعي بالذات. كما تتضمن هذه المهارات القدرة على اتخاذ القرار المناسب، وتحديد الأهداف والتخطيط لها، إضافة إلى مهارات حل المشكلات والتعامل مع النزاعات بفاعلية، بما يسهم في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي للفرد(٤٥).

ويُعدّ تصور يوهان غالتونغ لـ"نقطة الانطلاق" في دراسات السلام من المرتكزات النظرية الأساسية في هذا المجال، إذ ينطلق من مبدأ تحقيق السلام عبر الوسائل السلمية بوصفه إطارًا منهجيًا لفهم الظواهر المرتبطة بالصراع والعنف. وفي هذا السياق، يطرح غالتونغ تعريفين متكاملين للسلام، يتمثل الأول في غياب العنف أو الحدّ منه بمختلف أشكاله، بينما يتمثل الثاني في تحويل الصراعات بطرق لا عنفية وإبداعية.

وبناءً على هذين التعريفين، يتحدد مضمون العمل من أجل السلام في السعي إلى تقليل مستويات العنف باستخدام وسائل سلمية، في حين تُعنى دراسات السلام بتحليل الشروط والظروف التي تُمكّن من تحقيق هذا الهدف، أي دراسة الآليات والعمليات التي تسهم في بناء السلام وتعزيزه(٤٦).

الخاتمة:

يتضح من العرض السابق أن اكتساب مهارات السلام وحلّ النزاعات لا يمكن تفسيره من خلال منظور أحادي، بل يتطلب تكاملًا بين العوامل النفسية الداخلية والعوامل الاجتماعية الخارجية. فالفرد يحتاج إلى تنمية قدراته المعرفية والانفعالية والأخلاقية من جهة، وإلى التفاعل مع بيئة اجتماعية داعمة من جهة أخرى. وعليه، فإن تبنّي مقاربة تكاملية في التربية يُعدّ أمرًا ضروريًا لإعداد أفراد قادرين على التعايش السلمي والمساهمة في بناء مجتمعات مستقرة.

كما أن تنمية هذه المهارات لا تقتصر على مرحلة عمرية محددة، بل تُعدّ عملية مستمرة تبدأ منذ الطفولة وتستمر عبر مختلف مراحل الحياة، من خلال ما يتعرض له الفرد من خبرات تربوية واجتماعية وثقافية. لذلك تبرز أهمية الأسرة والمؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام

ومؤسسات المجتمع المدني في ترسيخ ثقافة الحوار والتسامح واحترام الاختلاف، بوصفها ركائز أساسية في بناء السلوك السلمي لدى الأفراد.

وتؤكد الدراسات والنظريات التربوية والنفسية أن اكتساب مهارات السلام وحلّ النزاعات يسهم في خفض مظاهر العنف والتعصب، ويعزز من قدرة الأفراد على إدارة الخلافات بطرق عقلانية قائمة على التفاهم والتعاون. كما أن هذه المهارات تساعد في تنمية المسؤولية الاجتماعية والشعور بالانتماء، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على استقرار المجتمع وتماسكه.

وفي ضوء ذلك، يصبح من الضروري تضمين مهارات السلام وحلّ النزاعات ضمن المناهج والبرامج التربوية، والعمل على تدريب الأفراد على ممارستها بصورة عملية في المواقف الحياتية اليومية، بما يضمن إعداد جيل أكثر وعيًا وقدرةً على مواجهة التحديات الاجتماعية المعاصرة بروح من الحوار والتفاهم والتعايش السلمي.

التوصيات:

يمكن تقديم مجموعة من التوصيات في إطار تنمية مهارات السلام وحلّ النزاعات، ومن أبرزها:

١.ضرورة تضمين مفاهيم السلام والتسامح وحلّ النزاعات ضمن المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية، بصورة تتناسب مع الخصائص العمرية للمتعلمين .

٢.تدريب المعلمين والمرشدين التربويين على استراتيجيات إدارة النزاعات وأساليب التواصل الإيجابي؛ لتمكينهم من نقل هذه المهارات إلى الطلبة بصورة فعّالة .

٣.تشجيع المؤسسات التعليمية على إقامة الأنشطة والبرامج التي تعزز ثقافة الحوار والتعاون والعمل الجماعي بين الطلبة .

٤.تعزيز دور الأسرة في تنمية قيم التسامح واحترام الرأي الآخر لدى الأبناء، من خلال توفير بيئة أسرية قائمة على الحوار والتفاهم .

٥.الاستفادة من وسائل الإعلام ومنصات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة السلام ونبذ العنف والتطرف، وإبراز النماذج الإيجابية في التعايش المجتمعي .

٦.دعم البرامج الإرشادية والنفسية التي تسهم في تنمية الذكاء الانفعالي وضبط الانفعالات والقدرة على إدارة المواقف الصراعية بصورة بنّاءة .

٧.تشجيع إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بمهارات السلام وحلّ النزاعات، وربطها بمتغيرات نفسية وتربوية واجتماعية مختلفة .

الهوامش:

١.وهبة، هدى ابراهيم عبد الحميد(٢٠١٠): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين، رسالة مادستير(غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة حلوان ،ص٥٨.

٢.بو هلالة، أحمد(٢٠١٧): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفعالية الذات لدى أعوان الجمارك بالمدرسة الوطنية للجمارك بوهران، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران ٢، الجزائر، ص٢٢.

٣.الازيرجاوي، فاضل محسن(١٩٩١): أسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل ، ص٢٨٤.

٤.ربيع، هادي مشعان(٢٠٠٨): علم النفس التربوي، ط٢، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأنبار ، ص١٣٦.

٥.الشرقاوي، أنور محمد (٢٠١٢): التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ، ص٨٠.

٦.الجيزاني، محمد كاظم جاسم(٢٠١٨): نظريات التعلم والتعليم الصفي : مفاهيم، نظريات، تطبيقات، مكتبة زاكي للطباعة، بغداد.ص٦٦.

٧.ملحم، سامي محمد (٢٠٠٤): علم نفس النمو (دورة حياة الانسان)، دار الفكر، عمان، الأردن، ص٦١.

٨.علي، سالمة ناجي فايز(٢٠١٢): المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعتي طرابلس وعمر المختار، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بنغازي.، ص٥٢.

٩.علي، سالمة ناجي فايز(٢٠١٢): المصدر نفسه، ص٥٣.

١٠.زيتون ، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد(٢٠٠٣): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب ، القاهرة، ص١٣٦.

١١.عبدالله، معتز السيد (٢٠٠٠): بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، المجلد ٣، دار غريب، القاهرة .ص٢٥٩.

١٢.أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال(٢٠٠٠): علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ص١٩٥.

١٣.قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠١): سيكولوجيا التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ص١٢٠.

١٤.وهبة، هدى ابراهيم عبد الحميد(٢٠١٠): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين، رسالة مادستير(غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة حلوان ،ص٥٩.

١٥.براهيمي، شبلي وزقعار، فتحي وسعيد، محمد(٢٠١٩): الأحكام الخلقية حسب نظرية كولبرج وعلاقتها بالاتجاه نحو الغش في الامتحانات لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد٨، العدد١، ص٣٦٣.

١٦.سفيان، غبايشي وعبد الكريم، نقايس(٢٠١٦): مستوى النمو الأخلاقي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة ورقلة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، الجزائر ، ص٢٣.

١٧.الخريف، نصر الدين محمد سعيد(٢٠٢٥): نظرية كولبرج ودورها التربوي في تنمية مفاهيم القيم الأخلاقية للمتعلمين بمرحلة التعليم الأساسي، مجلة الأصالة ، المجلد ٣، العدد١١، ص٣٦٥–٣٦٨.

١٨.غراب، رحمة(٢٠٢٥): العلاج ذو المنحى الإنساني، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الجزائر، ص٤.

١٩.رشيدة، إيفا فاميلا(٢٠٢١): تطوير نموذج التعليم الافتراضي لمهارة الكلام على أساس نظرية الإنسانية عند كارل روجر "Humanistic Carl Rogers" في مدرسة العارفين المتوسطة الاسلامية باسوروان، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، ص١٨.

٢٠.عميرات، فاطمة(٢٠١٧): أثر برنامج إرشادي مقترح قائم على الارشاد المتمركز حول العميل في تنمية الثقة بالنفس لدى طلبة السنة الأولى جامعي – دراسة تجريبية بورقلة، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص٦٧.

21.Goleman, D (١٩٩٨). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Book, P.317.

٢٢.السيد كريمة، سمير المختار(٢٠٢٢): مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة الشهادة الثانوية بمدينة الزاوية – دراسة ميدانية، مجلة القرطاس، العدد٢١، ص٢٣.

٢٣.عز الدين، (٢٠٠٤): ص٥٦.

٢٤.الحجار ، وفاء خليل (٢٠١٥) : المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المرأة القيادية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، ص٣٢-٣٣.

٢٥.الدفاعي ، حمد سعد وآخرون(٢٠١٣): علم نفس الشخصية، مكتبة زاكي، بغداد، ص٦٧.

٢٦.فرحات، سعاد مصطفى(٢٠١٤): أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني للطفل من ذوي الإعاقة البصرية، المجلة الجامعة، العدد١٦، المجلد ١، ص١١٣.

٢٧.قطامي، يوسف(٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق، عمان، الأردن، ص٤١.

٢٨.منصور، علي (٢٠٠١). *التعلم ونظرياته*. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة تشرين، اللاذقية، ص ٣١٠-٣١١.

٢٩.قانة، زوبيدة والعزاوي، هاجر(٢٠٢١): المهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة – دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر ، ص١٦.

30.Bandura, A (١٩٧٧). *Social Learning Theory*.Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal, P.24-28.

31.Bandura, A (١٩٩٧). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*.W.H. Freeman and Company.P.37-39.

٣٢.أبو غزال، معاوية محمود(٢٠١٣): طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، مؤته للبحوث والدراسات ، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة مؤته، المجلد ٢٨، العدد٦، ص١١٠.

33.Bandura, A .(١٩٨٦) .*Social Foundations of Thought and Action. P.18.*

٣٤.شحادة، فوزي (٢٠١٠). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.ص ١٥٤.

٣٥.جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. دار الفكر العربي، القاهرة. ص٢٨٤.

3٦.Schunk, D. H. (2000): Learning Theories: An Educational Perspective, 3ed, Pearson .P.78.

٣٧.قطامي، يوسف محمود(٢٠٠٥): نظريات التعلم والتعليم ، دار الفكر، عمان، الأردن، ص١٤.

٣٨.قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٥): المصدر نفسه، ص١٢٠.

٣٩.الميـاني، عليـه مسـتيكا(٢٠١٧): تعلـيم مهـارة القـراءة فـي ضـوء النظريـة البنائيـة الاجتماعيـة لفيجوتسكي(Vigotsky) دراسة الحالة في جامعة بالنجكارايا الإسلامية الحكومية،(Al-Ta'rib, Jurnal (Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban Vol. 5, No. 2)، ص١١٧.

٤٠.عمارنة، أماني جودت (٢٠٢٣): درجة توظيف نظرية فيجوتسكي في تنمية مهارات القيادة الابداعية من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة جنين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة العربية الأمريكية ، فلسطين، ص١١.

٤١.الميانى، علية مستيكا (٢٠١٧) : مصدر سابق، ص١١٨.

٤٢.ريان، سوزان خليل محمد(٢٠١٠): فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، ص١٥.

4٣.Galtung, J .(١٩٦٩) .*Violence, Peace, and Peace Research* .Journal of Peace Research, 6(3), P.183.

٤٤.فوثونج، باتبورن(٢٠١٧): تعليم السلام من حكايات المدينة : تعليم السلام من خلال مناظر الذاكرة في ناغازاكي، (https://www.peace-ed-campaign.org/ar/teaching-peace-tales-city-peace-education)

4٥.Elias, M. & Weissberg, R. (2000):Primary Prevention Educational Approaches To Enhance Social And Emotional Learning, The Journal Of School Health ,70(5), P:187.

٤٦.بلهول، نسيم وفشار، عطاالله(٢٠٢٤): دراسات السلام : النشأة والتطور، مجلة دراسات وأبحاث ، المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١٦، العدد٣، ، ص٢٦.

المصادر:

أولاً: الكتب

١.أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال(٢٠٠٠): علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

٢.الازيرجاوي، فاضل محسن(١٩٩١): أسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

٣.جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. دار الفكر العربي، القاهرة.

٤.الجيزاني، محمد كاظم جاسم(٢٠١٨): نظريات التعلم والتعليم الصفي : مفاهيم، نظريات، تطبيقات، مكتبة زاكي للطباعة، بغداد.

٥.الدفاعي ، حمد سعد وآخرون(٢٠١٣): علم نفس الشخصية، مكتبة زاكي، بغداد.

٦.ربيع، هادي مشعان(٢٠٠٨): علم النفس التربوي، ط٢، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأنبار.

٧.زيتون ، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد(٢٠٠٣): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب ، القاهرة.

٨.شحادة، فوزي (٢٠١٠). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

٩.الشرقاوي، أنور (٢٠٠١). علم النفس المعرفي المعاصر. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٠.الشرقاوي، أنور محمد (٢٠١٢): التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

١١.عبدالله، معتز السيد (٢٠٠٠): بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، المجلد ٣، دار غريب، القاهرة.

١٢.العتوم ، عدنان يوسف وآخرون(٢٠٠٥): علم النفس التربوي- النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣.غراب، رحمة(٢٠٢٥): العلاج ذو المنحى الإنساني، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الجزائر.

١٤.قطامي، يوسف محمود(٢٠٠٥): نظريات التعلم والتعليم ، دار الفكر، عمان، الأردن.

١٥.قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠١): سيكولوجيا التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن.

١٦.قطامي، يوسف(٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق، عمان، الأردن.

١٧.ملحم، سامي محمد (٢٠٠٤): علم نفس النمو (دورة حياة الانسان)، دار الفكر، عمان، الأردن.

١٨.منصور، علي (٢٠٠١). *التعلم ونظرياته*. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة تشرين، اللاذقية.

ثانياً: الرسائل والأطاريح

١.بو هلالة، أحمد(٢٠١٧): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفعالية الذات لدى أعوان الجمارك بالمدرسة الوطنية للجمارك بوهران، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران ٢، الجزائر.

٢.الحجار ، وفاء خليل (٢٠١٥) : المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المرأة القيادية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.

٣.رشيدة، إيفا فاميلا(٢٠٢١): تطوير نموذج التعليم الافتراضي لمهارة الكلام على أساس نظرية الإنسانية عند كارل روجر "Humanistic Carl Rogers" في مدرسة العارفين المتوسطة الاسلامية باسوروان، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٤.ريان، سوزان خليل محمد(٢٠١٠): فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
٥. سفيان، غبايشي وعبد الكريم، نقايس(٢٠١٦): مستوى النمو الأخلاقي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة ورقلة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، الجزائر.
٦. علي، سالمة ناجي فايز(٢٠١٢): المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعتي طرابلس وعمر المختار، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بنغازي.
٧. عمارنة، أماني جودت (٢٠٢٣): درجة توظيف نظرية فيجوتسكي في تنمية مهارات القيادة الابداعية من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة جنين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة العربية الأمريكية ، فلسطين.
٨.عميرات، فاطمة(٢٠١٧): أثر برنامج إرشادي مقترح قائم على الارشاد المتمركز حول العميل في تنمية الثقة بالنفس لدى طلبة السنة الأولى جامعي – دراسة تجريبية بورقلة، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
٩. قانة، زوبيدة والعزاوي، هاجر(٢٠٢١): المهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة – دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر.
١٠. وهبة، هدى ابراهيم عبد الحميد(٢٠١٠): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين، رسالة مادستير(غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة حلوان.

ثالثاً :المجلات

١.أبو غزال، معاوية محمود(٢٠١٣): طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، مؤته للبحوث والدراسات ، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة مؤته، المجلد ٢٨، العدد٦.
٢.براهيمي، شبلي وزقعار، فتحي وسعيد، محمد(٢٠١٩): الأحكام الخلقية حسب نظرية كولبرج وعلاقتها بالاتجاه نحو الغش في الامتحانات لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد٨، العدد١.
٣.بلهول، نسيم وفشار، عطاالله(٢٠٢٤): دراسات السلام : النشأة والتطور، مجلة دراسات وأبحاث ، المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١٦، العدد٣.
٤. الخريف، نصر الدين محمد سعيد(٢٠٢٥): نظرية كولبرج ودورها التربوي في تنمية مفاهيم القيم الأخلاقية للمتعلمين بمرحلة التعليم الأساسي، مجلة الأصالة ، المجلد ٣، العدد١١.
٥. السيد كريمة، سمير المختار(): مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة الشهادة الثانوية بمدينة الزاوية – دراسة ميدانية، مجلة القرطاس، العدد٢١.
٦. فرحات، سعاد مصطفى(٢٠١٤): أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني للطفل من ذوي الإعاقة البصرية، المجلة الجامعة، العدد١٦، المجلد ١.

٧. فوثونج، باتبورن(٢٠١٧): تعليم السلام من حكايات المدينة : تعليم السلام من خلال مناظر الذاكرة في ناغازاكي، (https://www.peace-ed-campaign.org/ar/teaching-peace-tales-city-peace-education-memoryscapes-nagasaki/).

٨. الملياني، عليه مستيكا(٢٠١٧): تعليم مهارة القراءة في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي(Vigotsky) دراسة الحالة في جامعة بالنجكارايا الإسلامية الحكومية،(Al-Ta'rib, Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban Vol. 5, No. 2).

رابعاً: المصادر الأجنبية

1.Bandura, A .(١٩٧٧) .Social Learning Theory .Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

2.Bandura, A .(١٩٨٦) .*Social Foundations of Thought and Action.*

3.Bandura, A .(١٩٩٧) .*Self-Efficacy: The Exercise of Control* .W.H. Freeman and Company.

4.Elias, M. & Weissberg, R. (2000):Primary Prevention Educational Approaches To Enhance Social And Emotional Learning, The Journal Of School Health ,70(5).

5.Galtung, J .(١٩٦٩) .*Violence, Peace, and Peace Research* .Journal of Peace Research, 6(3).

6.Goleman, D .(١٩٩٨) .*Working with Emotional Intelligence* .New York: Bantam Book.

7.Schunk, D. H. (2000): Learning Theories: An Educational Perspective, 3ed, Pearson.

Sources:

First: Books

.١Abu Hatab, Fouad and Sadiq, Amal (2000): Educational Psychology, Anglo-Egyptian Library, Cairo.

.٢Al-Azirjawi, Fadel Mohsen (1991): Foundations of Educational Psychology, Dar Al-Kutub for Printing and Publishing, University of Mosul.

.٣Jaber, Jaber Abdul Hamid (1999). Teaching and Learning Strategies, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

.٤Al-Jizani, Muhammad Kadhim Jassim (2018): Theories of Learning and Classroom Teaching: Concepts, Theories, and Applications, Zaki Library for Printing, Baghdad.

.٥Al-Difai, Hamad Saad, et al. (2013): Personality Psychology, Zaki Library, Baghdad.

.٦Rabee, Hadi Mish'an (2008): Educational Psychology, 2nd ed., Arab Community Library for Publishing and Distribution, Anbar.

.٧Zaitoun, Hassan Hussein and Zaitoun, Kamal Abdul Hamid (2003): Learning and Teaching from a Constructivist Perspective, Alam Al-Kutub, Cairo. 8. Shahada, Fawzi (2010). Learning Theories and Their Educational Applications. Safaa Publishing and Distribution House, Amman.

.٩Sharqawi, Anwar (2001). Contemporary Cognitive Psychology. Anglo-Egyptian Library, Cairo.

.١٠Sharqawi, Anwar Muhammad (2012). Learning: Theories and Applications. Anglo-Egyptian Library, Cairo.

.١١Abdullah, Mu'taz Al-Sayyid (2000). Research in Social and Personality Psychology, Volume 3. Dar Gharib, Cairo.

.١٢Al-Atoum, Adnan Yusuf, et al. (2005). Educational Psychology: Theory and Application. Al-Masirah Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.

.١٣Gharab, Rahma (2025). Humanistic Therapy. Faculty of Social and Human Sciences, University of Shahid Hamma Lakhdar, Algeria.

.١٤Qatami, Yusuf Mahmoud (2005). Learning and Teaching Theories. Dar Al-Fikr, Amman, Jordan. 15. Qatami, Yousef and Qatami, Naifeh (2001): Psychology of Teaching, Dar Al-Shorouk, Amman, Jordan.

.١٦Qatami, Yousef (2000): Psychology of Classroom Learning, Dar Al-Shorouk, Amman, Jordan.

.١٧Malham, Sami Muhammad (2004): Developmental Psychology (The Human Life Cycle), Dar Al-Fikr, Amman, Jordan.

.١٨Mansour, Ali (2001). Learning and its Theories. Directorate of University Books and Publications, Tishreen University, Latakia.

Second: Theses and Dissertations

.١Bouhalala, Ahmed (2017): Social Skills and their Relationship to Self-Efficacy among Customs Officers at the National Customs School in Oran, Master's Thesis (unpublished), Faculty of Social Sciences, University of Oran 2, Algeria.

.٢Al-Hajjar, Wafaa Khalil (2015): Social Skills and Their Relationship to Psychological Stress Among Female Leaders in the Gaza Governorates, Unpublished Master's Thesis, Islamic University, Gaza.

.٣Rashida, Eva Famila (2021): Developing a Virtual Learning Model for Speaking Skills Based on Carl Rogers' Humanistic Theory at Al-Arifin Islamic Junior High School in Asuruan, Unpublished Master's Thesis, Graduate School, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang.

٤. Rayan, Susan Khalil Muhammad (2010): The Effectiveness of Using Vygotsky's Strategy in Teaching Mathematics and the Retention of Learning Among Sixth-Grade Female Students in Gaza, Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza.

٥. Soufiane, Ghbaychi and Abdelkarim, Naqais (2016): The Level of Moral Development Among Students of the Institute of Sciences and Technologies of Physical and Sports Activities at Ouargla University, Unpublished Master's Thesis, Kasdi Merbah University - Ouargla, Algeria.

6. Ali, Salma Naji Fayez (2012): Social Skills and Their Relationship to Some Variables Among Students at the Universities of Tripoli and Omar Al-Mukhtar, Master's Thesis (unpublished), Faculty of Arts, University of Benghazi.

٧. Amarna, Amani Jawdat (2023): The Degree of Application of Vygotsky's Theory in Developing Creative Leadership Skills by Social Studies Teachers Among Upper Basic Stage Students in Jenin Governorate, Master's Thesis (unpublished), College of Graduate Studies, Arab American University, Palestine.

٨. Amirat, Fatima (2017): The Effect of a Proposed Guidance Program Based on Client-Centered Counseling on Developing Self-Confidence Among First-Year University Students – An Experimental Study in Ouargla, Doctoral Dissertation (unpublished), Faculty of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria.

٩. Qana, Zubaida and Al-Azzawi, Hajar (2021): Social Skills Among University Students – A Field Study on a Sample of Students from El Oued University, Master's Thesis (unpublished), Faculty of Social and Human Sciences, University of El Oued, Algeria.

١٠. Wahba, Huda Ibrahim Abdel Hamid (2010): Social Skills and Their Relationship to Symptoms of Psychological Loneliness Among Adolescents, Master's Thesis (unpublished), Faculty of Arts, Helwan University.

Third: Journals

١. Abu Ghazal, Muawiya Mahmoud (2013): Seeking Academic Aid and Its Relationship to Academic Self-Efficacy and Academic Achievement, Mu'tah Journal for Research and Studies, Humanities and Social Sciences Series, Mu'tah University, Volume 28, Issue 6.

.٢Brahimi, Shibli, Zaqar, Fathi, and Saeed, Muhammad (2019): Moral Judgments According to Kohlberg's Theory and Their Relationship to the Tendency Towards Cheating in Exams Among University Students, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Vol. 8, No. 1.

.٣Balhoul, Nassim, and Fashar, Atallah (2024): Peace Studies: Origins and Development, *Journal of Studies and Research*, *Arab Journal of Research and Studies in Humanities and Social Sciences*, Vol. 16, No. 3.

.٤Al-Kharif, Nasr al-Din Muhammad Saeed (2025): Kohlberg's Theory and Its Educational Role in Developing Moral Values Concepts for Learners in Basic Education, *Al-Asala* Journal, Vol. 3, No. 11.

.٥Al-Sayed Karima, Samir al-Mukhtar (2025): The Level of Social Skills Among Secondary School Students in Zawiya City – A Field Study, *Al-Qirtas* Journal, No. 21. 6. Farhat, Suad Mustafa (2014): The importance of developing social skills in modifying the aggressive behavior of children with visual impairments, University Journal, Issue 16, Volume 1.