



فاعلية برنامج تدريبي في مساعدة طلبة الصف الثاني متوسط على اكتساب قيم ومهارات حل النزاعات ووساطة الاقران في ثلاثة مدارس في مدينة دهوك

م. جيهان احمد عبدالله
د. مأمون عبدالصمد محمد
جامعة دهوك

Abstract

The aim of this research was to identify the skills and values acquired by students through a training program on conflict resolution and peer mediation, which was implemented over three consecutive days in three schools located in the western part of Duhok city. The program targeted eighth-grade students (equivalent to second intermediate level), with a total of 80 students of both genders participating as trainees. These participants were divided into three groups: 23 male students from a boys' school, 34 female students from a girls' school, and 14 male and 9 female students from a coeducational school. The program was conducted at the beginning of the 2024–2025 academic year, specifically during the months of October and November 2024.

To achieve the research objectives, we developed two instruments: A Conflict Resolution Scale and a Peer Mediation Scale. The study revealed statistically significant differences between the pre-test and post-test mean scores on both scales, in favor of the post-test scores. The results also showed a correlation between the two scales, both before and after the implementation of the program.

Among the findings was the absence of a gender effect (male or female) on students' scores in both the pre- and post-tests for the Conflict Resolution Scale, as well as the pre-test for the Peer Mediation Scale. However, gender was found to have a significant effect on the post-test scores of the Peer Mediation Scale.

Furthermore, the study indicated that the school variable had no significant effect on students' average responses regarding conflict resolution. Similarly, no significant effect of the school variable was found on students' average responses of the Peer Mediation Scale in the pre-test. However, a significant school effect was observed in the post-test results of the Peer Mediation Scale

Email:

Jehan.abdullah@uod.ac.maamoon
n.mohammed@uod.ac

Published: 1- 9-2025

Keywords: حل النزاعات، وساطة الاقران، البرنامج التدريبي، الصف الثامن الاساسي(الثاني متوسط)، المدرسة.

هذه مقالة وصول مفتوح بموجب ترخيص
CC BY 4.0

(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

الملخص

كان الهدف من هذا البحث هو معرفة المهارات والقيم التي اكتسبها الطلبة من الصف الثاني متوسط من برنامج تدريبي على حل النزاعات ووساطة الاقران تم تطبيقه في تسعة ايام في ثلاث مدارس غربي مدينة دهوك كل مدرسة ثلاثة ايام متتابة، وقد شارك في البرنامج كمتدرب 80 من الطلبة من كلا الجنسين مقسمة على ثلاث مجموعات 23 طالبا في مدرسة الذكور و34 طالبة من مدرسة البنات و14 ذكر و9 انثى من المدرسة المختلطة، وذلك في بداية العام الدراسي 2024-2025 في شهري تشرين الاول وتشرين الثاني من 2024 وقام بالتدريب اربعة مدربين من خريجي قسم السلام وحقوق الانسان في كلية العلوم الانسانية جامعة دهوك، ولتحقيق اهداف البحث قمنا بتطوير مقياس حل النزاعات ومقياس وساطة الاقران، وقد اظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية احصائية بين متوسطي درجات الاختبار للمقياسين القبلي والبعدي لصالح المقياس البعدي، وايضا وجود علاقة ارتباط بين المقياسين سواء قبل البرنامج او بعده، ومن بين النتائج عدم وجود تأثير للجنس (ذكر او انثى) في نتائج الاختبار القبلي والبعدي لحل النزاعات وايضا نتائج الاختبار القبلي لوساطة الاقران ووجود تأثير للجنس على نتائج الاختبار البعدي لوساطة الاقران، ومن نتائج الدراسة ايضا عدم علاقة اثر لمتغير المدرسة في متوسط اجابات الطلبة مع متغير حل النزاعات، كما انه لا توجد علاقة اثر لمتغير المدرسة في متوسط اجابات الطلبة لمتغير وساطة الاقران في الاختبار القبلي ولكن توجد علاقة لمتغير المدرسة على اجوبة وساطة الاقران في الاختبار البعدي.

المقدمة

لاشك ان كل القطاعات في المجتمع تتأثر بالصراعات والحروب او تتوقف عن العمل وذلك حسب نوعية النزاع ومستواه فيما يتعلق ب قطاع التعليم يلاحظ دائما انه من اولى القطاعات التي تتأثر بالحرب والصراعات ويتوقف وهو من ناحية اخرى من اولى القطاعات التي يتم النظر اليه والامل في تحقيق الايجابية وبناء السلام من خلاله.

لقد شهدت العقود الماضية زيادة في الوعي العالمي بتأثير النزاع على أنظمة التعليم وأهمية التعليم للأطفال والشباب كجزء من إعادة الإعمار بعد النزاع. وقد وضع المدافعون عن حماية الطفل وحقوق الطفل القضايا المتعلقة بالأطفال والنزاع على الأجندة الدولية. وفي حالات الطوارئ والنزاع وما بعد النزاع والدول الهشة، قد يوفر التعليم فوائد حماية فورية للفتيات والفتيان. ويمكنه توفير مساحة آمنة جسدياً للتعليم والتطور النفسي والاجتماعي والتفاعل مع الأقران والبالغين الموثوق بهم وفرص الحصول على الغذاء والرعاية الطبية. ويمكن للتعليم أن يخفف من التأثير النفسي والاجتماعي للصراع من خلال خلق الاستقرار والبنية والامل في المستقبل. وعلاوة على ذلك، قد تحمي المعلومات الحاسمة ومهارات

حل المشكلات الأطفال والشباب من الاستغلال والأذى والاختطاف وتجنيد الأطفال والعنف الجنسي والعنف القائم على النوع الاجتماعي. كما يمكن لتعليم بناء السلام أن يوفر معلومات منقذة للحياة. ويمكن للتعليم الذي يعزز حقوق ومسؤوليات الأطفال، وخاصة المشاركة والمواطنة النشطة، أن يوفر فوائد طويلة الأجل للمجتمع. (Smith, 2009, p1)

كما ان التعليم يشكل عنصراً أساسياً في تشكيل الهوية، ويمكنه أن يعزز المجتمعات المتماسكة، فضلاً عن دعم بناء الأمة، والقيم الإيجابية، وتحقيق العديد من الأهداف الإنمائية، وفي السياقات المتأثرة بالنزاعات والهشة، يمكن للتعليم أيضاً أن يلعب دوراً حاسماً في دعم عمليات السلام وبناء الدولة. (Hewison, 2013, p170).

و التعليم قد يُنظر إليه أيضاً باعتباره أداة قوية للتنمية الإيديولوجية. والتعليم أيضاً وسيلة يتم من خلالها نقل القيم الاجتماعية والثقافية من جيل إلى جيل.

من المنطقي أن يركز صناع السياسات التعليمية والممارسون على ضمان الوصول إلى تعليم جيد في سياقات المضطربة، فالبلد الذي يزيد عدد الشباب الملتحقين بالمدارس بنسبة عشرة في المائة يقلل من خطر النزاع بنسبة أربعة في المائة. وتوجد ابحاث تؤكد بأن معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي تشكل مؤشراً قوياً للاستثمار التعليمي العادل. وتُظهر بأن "زيادة الالتحاق بالتعليم الابتدائي من انحراف معياري واحد تحت المتوسط إلى انحراف معياري واحد أعلى من المتوسط تؤدي إلى انخفاض بنسبة 73% في احتمال اندلاع حرب أهلية". كما أن الالتحاق بالتعليم الثانوي للبنين له تأثير متزايد على الحد من احتمالات اندلاع النزاع. (Hewison, 2013, p170).

اشكالية الدراسة

الخطر الأكبر لتعليم هذا العصر والسنوات المعاصرة ينطبق عليه وصف غوستاف لوبون انه "يؤدي للطفل الذي تلقاه تفرزا عنيفا من البيئة التي ولد فيها والغربة الشديدة في الخروج منها فالعامل لم يعد يرغب في ان يبقى عاملا والفلاح لم يعد يرغب في ان يبقى فلاحا وآخر البرجوازيين لم يعد يرى لاولاده من مهنة ممكنة الا ان يصبحوا موظفين ذوي رواتب لدى الدولة وبدلا من تحضير رجال المستقبل لمواجهة الحياة فإن المدرسة لاتحضرهم الا للوظائف العامة حيث لا يتطلب النجاح اي جهد شخصي او مبادرة ذاتية من طرف الطالب فهو يخلق في اسفل السلم الاجتماعي جيوشا من الناقمين على وضعهم والمستعدين للتمرد ويخلق في اعلى السلم الاجتماعي بورجوازية متشككة وساذجة في آن معا، فهذه البورجوازية من جهة تثق ثقة خرافية في الدولة ومن جهة اخرى تلومها باستمرار وتتهم الحكومات باقتراف اخطائها الخاصة بالذات وهي عاجزة عن القيام بأي مبادرة او مشروع بدون تدخل السلطة". (لوبون، 1991، 108-109)



هذا الوصف الذي عمره حوالي قرن ينطبق بشكل كبير جدا على حال التعليم بلدنا في هذه السنوات، فالتعليم تغيير كثيرا في حاله وحال الشخص الذي يتلقاه عن القرن الماضي حيث كانت العقيدة والفكر هي بأن الشهادة العلمية هي التي ستصنع المستقبل لحاملها وكان كل فرد يرى بأن قيمته في قيمة شهادته ووظيفته، فقد اصبح الهدف من التعليم هو اكتساب الشهادة واصبحت الشهادة العلمية لاتنتفع في اكتساب الوظيفة واصبح الخريجين ناقلين على السلطة واصبحت الفكرة النمطية سلبية جدا عن المدرسة وانتشرت ثقافة التفاهة والسخرية من المدرسة والتعليم والامتحانات وحتى المدرسين.

انخفض قيمة المدرسة والتعليم بين الطلاب والخريجين بسبب انخفاض عدد الفرص الناتجة عنها اوعدم ملائمتها مع توقعات افراد المجتمع

وإن الاشخاص الذين يقبلون في زمن ما مجموعة من المعايير المتماسكة داخليا يشعرون بالحرمان النسبي بصفتها دلائل صحيحة للتصرف بموجبها، ولكن لاحقا شعر هؤلاء بأن تلك المعايير اصبحت تحديا حقيقيا لهم ولاتوجد بدائل عنها، وعندما يكون المجتمع متحلا من معايير السلوك اي فاقد لها سيكون هناك اشخاص فارغين من المعايير المتماسكة ولم يكن لهم من قبل هكذا معايير ولاشك بأن سخط هؤلاء سيكون مضاعفا عن سخط الاشخاص الذين كانت لهم معايير مسبقا ولكن تعرضت معاييرهم فيما بعد للفقدان والتهديد. (غير ، 2004، ص96)

وفي وصفه للنظام المدرسي الشبيه بنظام التعليم الحالي للالقيم يشير غوستاف لوبون الى افكار الفيلسوف فالتحضير النظري والمدرسي على مقاعد الدرس ثقيل بالدرجات والشهادات ويرى لوبون بأن هذا نظام ضد الطبيعة وضد المجتمع لانه يؤجل باستمرار مرحلة التدريب العملي وذلك بواسطة نظام التعليم الداخلي.(لوبون،1991، ص113) اي أن تأجيل التدريب بحد ذاته مشكلة رئيسية في التعليم الذي يركز فقط على التلقين ولا يعطي للطلاب او الفرد مجالا للمبادرة والابداع.

بهذا اصبح النظام التعليمي الذي من المفترض ان تكون وسيلة للتنمية والتطور اصبح بحد ذاته عقبة في مواجهة التنمية والتماسك الاجتماعي بشكله العمودي .

وتصبح المهمة أكثر صعوبة في فترة تاريخية فقدت فيها التقاليد العائلية والمجتمعية وأصبح المستقبل غير قابل للتنبؤ. وفي فترة التغيير الاجتماعي السريع، لم يعد الجيل الأكبر سناً قادراً على توفير نماذج تعليمية مناسبة للجيل الأصغر سناً.(Erikson, E. 1959,p51)

وبالرغم من انه يوجد العديد من الدراسات تناولت موضوع البرامج التدريبية على وساطة الاقران في المدارس باللغة الانكليزية من دراسة (Kacmaz,2011) تناولت الدراسة التدريب على حل النزاعات ووساطة الاقران واجراءاتها من وجهة نظر الوسطاء في ازмир-تركيا، ودراسة (Nix,Hale,2007) وقد

ركزت الدراسة على برنامج وساطة اقران كان موجودا مسبقا في مدرسة عامة داخل مدينة لم يذكر اسمها في الولايات المتحدة.

والواقع توجد دراسات عربية قليلة جدا عن هذه الموضوع مثل دراسة (حمام، 2013) بعنوان فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الاساسية العليا، في غزة. وفي العراق لم نجد ابدا دراسات عن البرامج التدريبية على وساطة الاقران او الوساطة الطلابية ونتائجها وأثارها وهذا هو مسعانا في دراستنا هذه.

اهمية الدراسة:

تكمن اهمية هذا البحث في انه يتناول برنامج تدريبي على حل النزاعات ووساطة الاقران في مدينة دهوك تم وضعه من قبل الباحثة بالاعتماد ايضا على بعض البرامج السابقة ودور هذا البرنامج على اكتساب الطلبة لسلوكيات ومهارات بهذا الشأن وهو موضوع لم يسبق ان تم بهذا الشكل في العراق بالرغم من قيام الكثير من المنظمات الانسانية بتنظيم ورش عمل في المدارس عن حل النزاعات في مدارس دهوك ولكن لاتوجد ابحاث تتناول نتائج هكذا برامج. اما الدراسات السابقة فقد فكلها تمت في بلدان ومناطق خارج العراق فدراسة (حمام، 2013) ركزت على غزة ودراسة (Kacmaz, 2011) ركزت على مدرسة في ازمير-تركيا ودراسة (Nix, Hale, 2007) تمت في الولايات المتحدة، فأهمية دراستنا يظهر في كونه يركز على داخل العراق.

ان التدريب بحد ذاته مهم جدا في المدارس الحديثة بغض النظر عن محتواه وهدفه لانه يحقق مشاركة الطلاب في ادارة شؤونهم وهو بذلك يشبه مشاركة المواطنين في ادارة المجتمع، فمشاركتهم في تحديد حاجاتهم ومشكلاتهم والعمل لاشباع تلك الحاجات وحل المشكلات بشكل تعاوني يؤدي الى تعلمهم اساليب لحل المشكلات بشكل ديمقراطي فيتغير سلوكياتهم وينمون بشكل مرغوب ولايصبحون اتكاليين بل يلجؤون الى اسلوب المساعدة الذاتية في تحديد اهدافهم ورغباتهم. فالمشاركة تؤدي الى التعلم وعدم المشاركة لاتؤدي الى التعلم والتغيير. (كشك، 2017، ص 89)

لأنقصد هنا بأن تضمين التدريب في المدرسة وخاصة على مهارات حل النزاعات سوف يحل كافة مشاكل الطلبة ولكن يمكن ان يكون وسيلة يجدون فيها انفسهم وجسرا بين الحياة المدرسية والحياة العملية خارج المدرسة انها استعداد لكيفية ادارة العلاقات مع الآخرين بشكل مرن، لانها تتعلق باشياء وحوادث لا بد ان تحدث في حياة الشخص وليست غريبة عنه اطلاقا.

التدريب من جانب آخر يضيف الجودة الى الحياة المدرسية التي يقصد منها تقييمه لحياته في المدرسة ورضاه عنها بكافة جوانبها سواء الجانب التعليمي، او علاقاته مع المدرسين، او علاقاته مع زملائه في المدرسة. (براهمية، بن عربية، بوطاروس، طلبة، 2022، ص 15)



والمدرسة بصفتها ثاني اهم بيئة يقضي الطلبة معظم وقتهم فيها بعد المنزل فإن تنمية المهارات المتعلقة بكيفية التعايش مع الآخر تقع على عاتق هذه المؤسسة لانها تمثل الجهة الرسمية للتربية بالشكل الذي يخدم مصلحة الاقليم في الحفاظ على السلام بين المكونات. ولانه لاتوجد مواد دراسية خاصة ب معرفة طرق التواصل ومهارات حل النزاعات ووساطة الاقران فإن وجود هكذا برامج تدريبية مهمة جدا للطلبة ان لم يكن ضرورة.

من 12 الى 15 سنة يكون الانسان في فترة المراهقة وما يميز هذه الفترة هوتمكنه من ربط الخلاف بالعلاقة فينظر للخلاف ضمن اطار علاقاتي وهو مدرك بانه لايمكنه الحديث عن الحلول بشكل مستقل عن التفاوض والتعاون ولانجد لدى المراهق فوارق كبيرة بين استراتيجيات تعامله مع الآخرين وتعامله مع ذاته، الا ان ذلك لايلغي خصوصية هذه المرحلة العمرية ومن ما يميزها الحساسية المفرطة لردود فعل الآخرين وعندما يواجه نزاعا ما فإنه يشعر ب صعوبة التعايش ويكون اسلوبه عن حل المشكلة عبارة عن توجيه الاتهام للآخرين ويجعل الاجواء الاجتماعية والنفسية في حالة ازمة ويحاول الهروب من هذه الاجواء ولهذا توجد النسبة الكبيرة في الهرب من المدرسة والتسرب منها بين المراهقين. (اسماعيل، 2022-2023، ص48-49) (السباعي، 2013، ص30-31)

وفي مرحلة المراهقة يصل المراهقون الى متطلبات البلوغ فهم يفرضون مسؤوليات كاملة تقريبا في كل اتجاهات الحياة فالمراهق يوسع ويقوي شعوره للفاعلية الذاتية بتعليمه كيفية تعامله بنجاح مع المصاعب التي لم يتمرن عليها بعد، وسوف يتماشى المراهق مع متطلبات جديدة وعند وجود سيطرة مبكرة على هذه المهمات يعني وجود شعور ثابت من الفاعلية الذاتي يسهم في الحصول على منافسات ونجاحات اكثر. (حمادي، خلف، 2012، ص377)

وقد لوحظ ان هناك علاقة وثيقة بين سلوك المراهقين وسلوك الأقران بشكل شائع فيما يتعلق بتعاطي المواد والسلوك المعادي للمجتمع إن عدم وجود أصدقاء أثناء فترة المراهقة والافتقار إلى دعم الأقران يرتبطان بضعف التكيف المدرسي والدافعية، في حين أن وجود أصدقاء في المدرسة يرتبط بالمزيد من المشاركة في الأنشطة المدرسية وعلاوة على ذلك، فإن خصائص الأصدقاء قد تؤثر أيضًا على دافعية المراهقين وسلوكهم عادةً ما يصادق المراهقون أولئك الذين يتواصلون معهم بشكل متكرر ويتشاركون معهم مواقف واهتمامات مماثلة ويطورون أيضًا مواقف واهتمامات مماثلة لتلك التي لدى أصدقائهم منطقيًا، فإن الارتباط بالأصدقاء ذوي المواقف الإيجابية تجاه المدرسة من شأنه أن يشجع المشاركة في المدرسة، في حين أن الارتباط بالأصدقاء الذين يتصرفون بشكل سيء قد يثبط المشاركة في المدرسة. (Simons–Morton,Chen,2009,p19)

قد يكون من الصعب على الآباء أن يظلوا مشاركين في حياة أطفالهم في سن المراهقة المبكرة نظرًا لتعقيد الحياة الحديثة وطبيعة نمو المراهقين في سن المراهقة المبكرة والبيئات غير الشخصية للعديد من المدارس المتوسطة الحديثة. ومع ذلك، من خلال التغلب على هذه العقبات، قد يسهل الآباء تكيف أطفالهم مع المدرسة ومشاركتهم فيها. يواجه الآباء تحديًا لإيجاد طرق للبقاء مشاركين بنشاط في حياة أطفالهم في سن المراهقة المبكرة ويتم تذكيرهم بأن الأقران هم مصدر مهم للتأثير على سلوك المراهقين وأن الآباء يمكنهم ممارسة بعض التأثير على تطوير صداقات المراهقين. (Simons-Morton, Chen, 2009, p21)

سبب آخر لاختيار المدارس المتوسطة هي ان هذه المدارس المتوسطة تمتلك الركائز الاساسية اللازمة لتنفيذ مثل هكذا برامج وبالتالي انتاج مناخ قادر على تعزيز النمو الشخصي الايجابي لدى المراهقين وخاصة في تطوير مهارات حل النزاعات. (Whiteside, 2016, p1)

اهداف الدراسة

اولا: معرفة الفروق في مستوى المعرفة ومهارات حل النزاعات والوساطة بين الاقران لدى طلبة الصف الثاني متوسط قبل وبعد البرنامج التدريبي

ثانيا: معرفه علاقة الارتباط مابين وساطة الاقران وحل النزاعات.

ثالثا: معرفة الفروق في مستوى مهارات التوسط بين الاقران في النزاع او حلها في القياسين القبلي والبعدي بين الاولاد والبنات.

رابعا: معرفة الفروق في مستوى مهارات التوسط في النزاع او حلها في القياسين القبلي والبعدي بين المدارس الثلاث.

اسئلة الدراسة:

اولا: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى المعرفة ومهارات حل النزاعات والوساطة بين الاقران لدى طلبة الصف الثاني متوسط تعزى الى البرنامج التدريبي

ثانيا: هل هناك علاقة الارتباط مابين وساطة الاقران وحل النزاعات.

ثالثا: هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى مهارات التوسط بين الاقران في النزاع او حلها في القياسين القبلي والبعدي يعزى الى متغير الجنس (الاولاد والبنات).

رابعا: هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى مهارات التوسط في النزاع او حلها في القياسين القبلي والبعدي يعزى الى متغير المدرسة.

حدود الدراسة:

١. **الحد البشري:** اقتصر الحد البشري لافراد الدراسه على ٨٠ من طلبة الصف الثامن الاساسي (الثاني متوسط) بواقع 43 من البنات و 37 من الاولاد.
٢. **الحد المكاني:** تم التدريب في ثلاث مدارس تابعة لتربية غرب مدينة دهوك مدرسة ليلان للبنات ومدرسة اورديخان للبنين ومدرسة مازي المختلطة.
٣. **الحد الزمني:** تم تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة افراد في مدة زمنية 3 ايام متتالية بواقع ساعتين لليوم الواحد كان الفارق بين التدريب في مدرسة واخرى اسبوعا واحدا في بداية السنة الدراسية 2024-2025.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية

البرنامج التدريبي: "مجموعة من الانشطة المخططة المتتالية المتكاملة المترابطة التي تقدم خلال فترة زمنية محددة وتعمل على تحقيق الهدف العام للبرنامج" (عبدالنبي، 2004، ص8)

وساطة الاقران: وساطة الاقران هي طريقة تصالحية لحل النزاعات بين الأشخاص حيث يقوم طرف ثالث محايد من مجموعة أقران او زملاء بإحضار الأشخاص المتنازعين من اجل ان يتفاوض الأشخاص المتنازعون على اتفاق متبادل . (Thomas,2008, p5)

الوساطة: هي عملية يقوم من خلالها طرف ثالث محايد بمساعدة اثنين او اكثر من المتنازعين على التوصل الى كيفية حل النزاع، المتنازعون وليس الوسيط هم الذين يقررون شروط اي اتفاق يتم التوصل اليه. (Liebmann,2000, p10)

حل النزاعات: حل النزاعات هو طريقة أو استراتيجية تُمكن الناس من التفاعل مع بعضهم البعض بطرق إيجابية من أجل حل خلافاتهم. (Stomfay–Stitz, 1994,p279)

الاطار النظري للدراسة:**اولا: مفهوم وساطة الاقران**

وساطة الاقران هي عملية الحل البديل للنزاعات (ADR) تهدف الى معالجة النزاع المدرسي بطريقة بناءة، غالبا يتم وصف تجارب المشتركين في برامج وساطة الاقران في المدارس بانها (حل النزاعات لاطفال المدارس من قبل اطفال المدارس). (Coakley,2019, p1)

هناك العديد من التعريفات المختلفة التي اعطيت لوساطة الاقران كبرنامج للتدريب على حل النزاعات في المدرسة من قبل الطلبة وفيما يلي نورد البعض من هذه التعريفات.

وساطة الأقران هي أحد أشكال حل النزاعات التي تُستخدم غالبًا في البيئات المدرسية والتي تتضمن الاستعانة بطرف ثالث، من المفترض أن يكون شخصًا محايدًا، للمساعدة في حل نزاع بين شخصين أو

أكثر . فهو شكل من أشكال التواصل بين الأشخاص من خلال استخدام عملية تركز على تطبيق أساليب حل المشكلات لتحقيق الاتفاق بين المتنازعين أو فيما بينهم. (Sheperis, 2003, P3-4)

وساطة الأقران هي طريقة تصالحية لحل النزاعات بين الأشخاص حيث يقوم طرف ثالث محايد من مجموعة أقران أو زملاء بإحضار الأشخاص المتنازعين من أجل ان يتفاوض الأشخاص المتنازعون على اتفاق متبادل . (Thomas, 2008, p5)

وتسمى وساطة الاقران بالوساطة الطلابية ايضا وخاصة في الابحاث العربية ويتم تعريفها بأنها من "البرامج التربوية الوقائية التي يتم تفعيلها في المدارس من اجل تخفيف ظاهرة النزاع ومنع العنف بين الطلبة وتطوير قنوات الاتصال بينهم ومن اجل تنمية المهارات الاجتماعية التي تؤهلهم لتسوية نزاعاتهم مع الآخرين بالطرق والوسائل السلمية التي تعتمد على مبدأ ربح-ربح اي فوز كلا الطرفين المتنازعين. تحدث الوساطة عبر الزملاء الوسطاء من الطلبة ويسميه البعض بمحققي السلام ويتم تأهيلهم ليقوموا بهذه العملية بطرق واساليب موضوعية ومحايدة". (دويك، 2016، ص34)

والوسطاء الأقران هم تلاميذ المدارس الذين يتوسطون في المشاجرات بين التلاميذ الآخرين. ويمكن اختيارهم بسبب الصفات الشخصية الناضجة أو قد يخرجون من عملية تدريب مناسبة. (Silcock, 1997, p5)

وتعرف الباحثة وساطة الاقران بأنها عبارة عن برنامج تدريبي يتم تقديمه للطلبة في المدارس او اي مكان آخر وتهدف الى تزويدهم بالمهارات اللازمة لحل النزاعات من اجل اكسابهم الكفاءة الذاتية في التعامل مع المشكلات دون الحاجة الى تدخل القائمين على الادارة المدرسين والتدريسيين في كافة النزاعات. ويميز بيتمان ومور بن حل النزاعات ووساطة الاقران و يرون انه: "على الرغم من أن الناس يستخدمون في كثير من الأحيان مصطلحي "حل النزاعات" و"وساطة الأقران" بشكل تبادلي، إلا أن هناك في الواقع العديد من تنسيقات البرامج المختلفة. يمكن أن تحتوي برامج حل النزاعات على أي مجموعة من المكونات التالية:

- (أ) المناهج الدراسية والتدريس في الفصول الدراسية.
- (ب) ورش التدريب والمعاهد للكبار والشباب في ادارة النزاعات، ومنع العنف، ومهارات الاتصال، والتنوع الثقافي/الوعي بالثقافات المتعددة، والتفاوض، والوساطة.
- (ج) التعاون وبناء التوافق في الآراء بين المدارس.

اما برامج وساطة الأقران فتعمل في جوهرها، على تعزيز استخدام مهارات التيسير والتوفيق والتفاوض من قبل المتدخلين المحايدون من الأطراف الثالثة الذين يساعدون الأطراف المتنازعة في حل نزاعاتهم. ويعتمد تنفيذ برنامج حل النزاع في كثير من الأحيان على الالتزام بالإيمان بالاستراتيجيات

- اللاعنفية لحل النزاع، وتحديد من يحتاج إلى البرنامج، ومعرفة الاستراتيجيات المتاحة، والتمويل".
(Bettmann, Moore, 1994, p15-16)
- نلاحظ هنا ان التمييز بين برامج حل النزاعات من ناحية وبرامج وساطة الاقران من ناحية اخرى تمييز دقيق جدا وهناك عدد كبير من ابرز المنظرين والباحثين لا يقومون بهكذا تمييز دقيق فالأخوة جونسون الذين ينسب لهم تطوير برامج التعلم التعاوني ووساطة الاقران لا يميزون بين برامج التدريب على حل النزاعات ووساطة الاقران بل يستخدمون المصطلحين كمرادفين او يستخدمون التدريب على وساطة الاقران في بعض البحوث، و التدريب على حل النزاعات في دراسات اخرى. (Johnson, Johnson, 1995, p99) (Johnson, Johnson, Dudley, 1992, p95) (Johnson, Dudley, Acikgoz, 1994)
- وهناك باحثين آخرين يستخدمون كلا المصطلحين او اختصارها معا للإشارة الى انهما مرادفات حين يتعلق الامر بالتدريب. (Smith, 2002)
- حتى بعض الباحثين الذين يميزون بين برامج حل النزاعات وبرامج وساطة الاقران يرون بأن برامج وساطة الاقران يجب ان لا يتم تنفيذها ككيان منفرد ولكن كجزء لا يتجزء من برنامج حل النزاعات المدرسي الشامل الذي يوفر للوسطاء وغيرهم الفرصة لتطوير مهارات حل النزاعات. (Crawford, Bodine, 1996, p24)
- تتشترك العمليات البديلة لتسوية المنازعات في النظام القانوني وبرامج الوساطة بين الأقران في المدرسة في العديد من الميزات والخصائص منها:
١. استخدام العمليات غير الرسمية التي تتكون غالباً من عمليات التفاوض والوساطة وغيرها من العمليات غير العدائية.
 ٢. تحدي النماذج التقليدية للتحكم الاجتماعي، وتقديم أجندة (إصلاحية) جديدة تتضمن قيماً وأدوات وأساليب جديدة لتحديد وإدارة القضايا التي لم تتمكن المنهجيات والأنظمة التقليدية من معالجتها بفعالية.
 ٣. تركيز على العدالة الإجرائية .
 ٤. تدرك أن النزاع، بما في ذلك السلوك المعادي للمجتمع، غالباً ما يتطلب نهجاً اجتماعياً وشخصياً وداعماً بدلاً من الحلول العقابية والتأديبية.
 ٥. تُظهر كل من برامج وساطة الأقران والعمليات غير العدائية في النظام القانوني اتجاهًا عامًا لتحويل التركيز من النظام التقليدي للعقوبات والانضباط والعقاب إلى التفاعل والحوار.
 ٦. الاعتراف بحق الأفراد وقدرتهم على تحمل مسؤولية إدارة قضاياهم الخاصة.
 ٧. محاولة اكتشاف ومعالجة المشكلات الأساسية التي قد تكون سبباً للصراع.

٨. خلق بيئة للحوار والتواصل بأسلوب غير عدائي وحل المشكلات. (Mcwilliam, 2012, p43-44)
- الوساطة المدرسية اكثر تعقيدا من الاشكال الاخرى للوساطة لاعتبارات منها:

 1. التزام المدرسة بتطبيق القانون بشكل دقيق وصارم واحترام النظام ومع ذلك هناك احتمالات ان يكون هناك عنف.
 2. وجود العقوبات المدرسية.
 3. يفترض في القانون الذي يفرض على المدرسة انه يشمل الجميع ولا يوجد اية مبررات لتغييره او حتى مناقشته.
 4. صورة المدرس او المعلم النمطية تتطلب منه فرض قوته وشخصيته لانه مثال للعلم والمعرفة ويجب خضوع الطلاب لتعليماته ونظامه في المقابل. (السباعي، 2013، ص26)

- هذه الخصائص تجعل من المدرسة مؤسسة قائمة على اساس ترسيم حدود التصرفات والسلطة وهذا لا يستبعد ان يكون هناك رد فعل معاكس وبروز تصرفات معارضة وخاصة عندما يتعلق الامر بالمراهقين (السباعي، 2013، ص26).
- خصائص وساطة الاقران:**

 1. صرامة وحزم في استخدام الوساطة لدى جميع الاشخاص الموجودين في البيئة التي تتم فيها من معلمين واداريين وطلبة واولياء الامور.
 2. انها جهود طوعية ولا بد من وجود موافقة مسبقة لاطراف النزاع حتى تكون قابلة للتطبيق وحتى تكون النتائج دائمية.
 3. الوساطة عملية مرنة ومنظمة في آن واحد حيث انها تبدأ منذ موافقة الاطراف واشتراك الوسيط معهم للاعداد لعملية ما كما انها قد تتضمن محادثات مسبقة تتم بطريقة غير رسمية. (بولبازين، 2019-2020، ص48-49)
 4. تدرك الوساطة أنه في نهاية المطاف، لا يمكن حل النزاعات إلا إذا قامت الأطراف باختيار القيام بذلك بأنفسهم. لا يمكن للأطراف الثالثة مثل الوسطاء والمحكمين أبداً حل النزاع بشكل حقيقي وأن السلطة تقع في أيدي وقلوب الأطراف وحدها. (Cohen, 2005, p30)
 5. انها تعطي فرصة لاكساب مهارات اجتماعية وسلوكية لدى الطلبة بحيث يستفيد منها في كافة نواحي الحياة سواء في التعامل مع الاصدقاء او في المنزل او في مكان العمل في المستقبل وكل من يمكن له ان يتعامل معه
 6. تؤدي الوساطة الى تعزيز فهم ايجابي للنزاع والنظر اليه كفرصة للتطور والابداع والنمو
 7. وبما انها تطوعية فإن التكاليف فيها تكون قليلة كما ان الاضرار النفسية ان وجدت تكون قليلة.



8. كما يمكن تطبيق وساطة الاقران او الوساطة المدرسية في كافة المراحل الابتدائية والمتوسطة (الاساسية) والاعدادية. (خلايفية ومدوري، 2020، ص51)
9. حتى الاطفال الصغار يمكن تعليمهم وتدريبهم والوساطة المدرسية وكيفية التفاوض بشكل تكاملي وبناء. (Johnson, Johnson, Dudley, 1992, p98)

ثانيا: مفهوم حل النزاعات

قد ينشأ النزاع من عدة محفزات - شخصية ومهنية وتنظيمية. في حين أن العوامل المتعلقة بالممارسة مثل الهوية المهنية، والقوالب النمطية، والسلوك داخل المجموعة وخارجها وتجاوز الحدود قد تؤدي إلى النزاع، يجب ألا ننسى أن البشر، على الرغم من كونهم كائنات اجتماعية، متنوعون من نواحٍ عديدة. بعض الناس يكرهون أو غير قادرين على العمل مع بعضهم البعض لأسباب معقدة ومتعددة. على المستوى الأساسي، يختلف الأفراد وأعضاء الفريق. قد يكون لدى المتدربين الذين يأتون إلى بيئات الممارسة بالفعل صراعات شخصية مع أقرانهم ناشئة عن لقاءات سابقة، أو قد تتطور هذه النزاعات. (histlethwaite & Jackson, 2014,p4)

تنشأ النزاعات عندما يفشل شخص واحد أو أكثر في التوصل إلى اتفاق بشأن أي قضية، ولا تتداخل احتياجاتهم ورغباتهم وتفضيلاتهم وأهدافهم وقيمهم مع تصوراتهم، وهو أمر لا مفر منه. لذلك، فإن النزاع جزء طبيعي وحتمي من الحياة. (Turan, Bahadir, & Certel, 2015,p3391)

مع غياب تعريف شامل للصراع، قدم العديد من الباحثين من تخصصات متعددة تعريفات مختلفة. نشأ بعض هذه التعريفات من تخصصات مثل علم النفس، والعلوم السلوكية، وعلم الاجتماع، والاتصال، والأنثروبولوجيا. (Kapusuzoglu, 2010,p96)

في أواخر الستينيات، اقترح يوهان غالتونغ (1969؛ انظر أيضًا 1996: 72) نموذجًا مؤثرًا للصراع يشمل كلاً من النزاعات المتماثلة وغير المتماثلة. واقترح أنه يمكن النظر إلى النزاع على أنه مثلث، مع التناقض (ج) والموقف (أ) والسلوك (ب) في رؤوسه، يشير التناقض هنا إلى حالة النزاع الأساسية، والتي تتضمن "عدم توافق الأهداف" الفعلي أو المتصور بين أطراف النزاع المتماثل، يتم تعريف التناقض من خلال الأطراف ومصالحهم وتضارب المصالح بينهم في النزاع غير المتكافئ، يُعرف بالأطراف وعلاقاتهم وتضارب المصالح المتأصل في هذه العلاقة. يشمل الموقف تصورات الأطراف وتصوراتهم الخاطئة عن بعضهم البعض وعن أنفسهم. قد تكون هذه التصورات إيجابية أو سلبية، ولكن في النزاعات العنيفة، تميل الأطراف إلى تكوين صور نمطية مهينة عن بعضها البعض، وغالبًا ما تتأثر المواقف بمشاعر مثل الخوف والغضب والمرارة والكراهية. يشمل الموقف عناصر دافعة (شعورية) وتنافسية (إيمانية) وإرادة جامحة. غطي الموقف العناصر الانفعالية (الشعور) والمعرفية (الاعتقاد)

والحركية (الرغبة والإرادة). جادل غالتونغ بأن جميع المكونات الثلاثة يجب أن تكون موجودة معاً في صراع كامل. إن بنية النزاع بدون مواقف أو سلوكيات صراعية هي بنية كامنة (أو هيكلية). يرى غالتونغ النزاع كعملية ديناميكية تتغير فيها البنية والمواقف والسلوك باستمرار وتؤثر على بعضها البعض. ومع تطور الديناميكية، تصبح تشكيلاً واضحاً للصراع، حيث تتعارض مصالح الأطراف أو تصبح العلاقة التي تربطهم قمعية. ثم تنظم الأطراف نفسها حول هذه البنية لتحقيق مصالحها. إنها تطور مواقف عدائية وسلوكيات صراعية. وهكذا يبدأ تشكيل النزاع في النمو والتكثيف. ومع حدوث ذلك، قد يتسع نطاقه، ويجذب أطرافاً أخرى، ويتعمق وينتشر، مما يؤدي إلى صراعات ثانوية داخل الأطراف الرئيسية أو بين الغرباء الذين يجذبون إليه. وهذا غالباً ما يعقد بشكل كبير مهمة معالجة النزاع الأصلي الأساسي ومع ذلك، في نهاية المطاف، يجب أن يتضمن حل النزاع مجموعة من التغييرات الديناميكية التي تعني تهدئة سلوك النزاع، وتغييراً في المواقف، وتحويلاً في العلاقات أو المصالح المتضاربة التي تشكل جوهر بنية النزاع. (Ramsbotham, Miall, & Woodhouse, 2011, p10-11)

حل النزاعات هو طريقة أو استراتيجية تُمكن الناس من التفاعل مع بعضهم البعض بطرق إيجابية من أجل حل خلافاتهم. تستند برامج الوساطة بين الأقران على أساس حل النزاعات التطبيقي. (Stomfay, 1994, p279)

الدراسات السابقة:

دراسة: Nix, Hale. 2007

استهدفت الدراسة فحص عملية الوساطة في النزاع بين طلاب المدارس المتوسطة من خلال الملاحظات النقدية ومن خلال معالجة تصورات المتنازعين حول تجاربهم وتم فحص التفاعلات والوساطات التي تمت ملاحظتها من خلال الطرق اثر بها التزام الوسيط بنص البرامج او انحرافهم عنه على عملية الوساطة وعلى تصورات المتنازعين لتجربة الوساطة التي تتم من اجلهم، وهل ان مساهمة الوسيط بنصهم او الانحراف عنه يؤدي الى تعزيز او اعاقه اتخاذ القرارات التي تركز على المتنازعين وكان الهدف الثاني من الدراسة هو فحص عملية وساطة الاقران في المدرسة من وجهة نظر المتنازعين. وقد ركزت الدراسة على برنامج وساطة اقران كان موجودا مسبقا في مدرسة عامة داخل مدينة في الولايات المتحدة كان النهج المتبع هو نهج الكادر وكان من بين 323 طالبا يعمل 27 طالبا كوسطاء (16 ذكر و 11 انثى) وكان يتم تدريبهم خلال فترة الدراسة وكان يستغرق ست ساعات في بداية كل عام دراسي مع عقد دورات اضافية على مدار العام الدراسي. وقد استخدمت الدراسة المنهج التفسيري وتم جمع البيانات من خلال الملاحظات المباشرة للنزاعات التي تم التوصل اليها عن طريق الوساطة.

وتوصلت الدراسة الى نتائج سلبية بما انها كانت تتم في مدرسة كانت توصف بانها معرضة للخطر بسبب النزاعات المستمرة وبالتالي كان الوسطاء عاجزين عن فرض خطاب الصدق وتجنب الكذب من قبل المتنازعين في جلسة الوساطة ووقفوا عاجزين عن تنفيذ الوساطة ومع ذلك كانت هناك بعض الايجابيات منها تنفيذ الوسطاء عملية الوساطة بأمانة بالإضافة الى ذلك تم تقييم البرامج من قبل المتنازعين بشكل ايجابي، ومن بين الاستنتاجات المهمة هو ان التركيب الديموغرافي للمدرسة كان بمثابة تذكير بان الافراد من خلفيات مختلفة وتجارب متتابعة في المنزل غالبا ماتكون لديهم اهداف مختلفة لحل النزاعات.

دراسة: Kacmaz, 2011

تناولت الدراسة التدريب على حل النزاعات ووساطة الاقران واجراءاتها من وجهة نظر الوسطاء وكان الهدف من الدراسة هو تحليل تجارب الطلاب كوسطاء اقران في المدارس الابتدائية من خلال وجهات نظرهم واثاء التوسط في النزاعات الشخصية لطلاب المدارس الابتدائية في السنتين الرابعة والخامسة.

اجريت الدراسة في مدرستين ابتدائيتين تقعان في بوكا -ازمير، تركيا . المدارس التي اجريت فيها الدراسة تخدم الطلاب في المستويات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا وتلقى مامجموعه 5220 طالبا من 12 فصلا دراسيا تدريبا على حل النزاعات والوساطة بين الاقران لمدة ساعتين اسبوعيا لمدة 16 اسبوعا. وبعد التدريب تم اختيار 12 طالبا وسيطا من كل فصل دراسي من قبل اصدقائهم ليصبح المجموع 144 طالبا وقد عمل الطلاب المختارون كوسطاء اقران في فرق مكونة من شخصين لمدة اسبوعين لكل منهما. وتم تقديم البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية خلال العام الدراسي 2006-2-7 واقامت الدورات التدريبية في المدارس خلال ساعات الدراسة.

وتم استخدام المقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات النوعية واجريت مقابلات مع ما مجموعه 60 طالبا. وأشارت النتائج الى ان وسطاء الاقران كانوا بالفعل سعداء بعملية الوساطة وشعروا بالخصوصية لمساعدة اصدقائهم على صنع السلام وذكروا بأن عملية الوساطة حسنت احترامهم لذاتهم وثقتهم بأنفسهم وساعدت في تطوير مهاراتهم في حل النزاعات والتواصل ومكنتهم من فهم الطلاب الآخرين والاسباب الكامنة وراء الشجار وخفضت النزاعات بين الاشخاص وتحسين علاقاتهم مع اقرانهم واستخدم الطلاب الوسطاء المهارات التي اكتسبوها خارج سياق المدرسة ايضا ومع ذلك افاد عدد قليل من الطلاب ان المتنازعين اظهروا مقاومة واساءوا فهم عملية الوساطة واستخفوا بها ولم يستمعوا لبعضهم البعض مما جعل الطلاب الوسطاء يشعرون بالعجز.

دراسة: حمام، ٢٠١٣

الدراسة المعنونة ب: فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الاساسية العليا، استهدفت الى التعرف على مستوى القدرة على حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى عينة مختارة من الطلبة الشمولين ببرنامج تدريبي على الوساطة الطلابية في غزة ومن اجل معرفة فاعلية هذا البرنامج والكشف عن الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وقد خدم البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثة المرحلة الاساسية العليا من الصف السابع حتى نهاية الصف العاشر وبالتحديد الصف العاشر وتمت خلال العام الدراسي 2011-2012 في مدرستين واحدة للبنات واخرى للبنين في غزة واستخدمت الباحثة بالاضافة الى البرنامج التدريبي، مقياس حل المشكلات الاجتماعية والذي يعتبر احد المقاييس النفسية وايضا مقياس التحكم بالغضب. ومن نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات حل المشكلات والسيطرة على الغضب (للإناث والذكور) للمجموعتين التجريبيتين بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس حل المشكلات بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس التالي لصالح المجموعة التجريبية. وبالرغم من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة في درجات مقياس التحكم بالغضب في القياس البعدي الا ان تلك الفروق اختفت في القياس التتبعي التالي للقياس البعدي المباشر بعد البرنامج التدريبي.

فوائد الدراسات السابقة: كل دراسة من الدراسات السابقة تم في منطقة او بلد مختلف من العالم وبثقافة وسياق مختلف وقد ساعدتنا على ادراك اهمية تطوير اعداد برنامج تدريبي يأخذ بنظر الاعتبار ثقافة وقيم مدينة دهوك وخاصة فيما يتعلق باختيار الامثلة والقصص التي سيتم سردها والنزاعات التي سيتم الاشارة اليها وشرحها كمثال في ايام التدريب بل ساعدت الدراسات ايضا على الاخذ بنظر الاعتبار الجو المدرسي ومدى اهمية ملائمة البرنامج مع سياسة المدرسة وصياغته بشكل مختلف من حيث عدد الساعات والايام وحتى في اختيار نهج البرنامج فليس ممكنا مثلا توقف الدروس في المدرسة كلها لثلاثة ايام من اجل البرنامج بل يجب اختيار نهج الكادر الذي يعني اختيار عدد محدود من الطلبة او صفا واحدا يجري فيه التدريب اما بقية الصفوف فتكون الدراسة عادية.

الطريقة والاجراءات:

في البداية كتبت الباحثة مقترح المشروع لاقامة ثلاث ورشات تدريبية في ثلاث مدارس مختلفة في مدينة دهوك مدرسة للبنين ومدرسة للبنات ومدرسة مختلطة وتم تقديم المقترح مع الدليل التدريبي المعد لهذا الغرض الى الجهات المختصة من اجل الحصول على الموافقات في كل من الجهات التابعة لوزارة التعليم العالي جامعة دهوك والجهات التابعة لوزارة التربية وهي المديرية العامة لتربية محافظة دهوك.

عملت الباحثة على اعداد الدليل التدريبي واعتمدت في صياغته ووضعه على الادبيات السابقة التي تتناول اهم ما يجب تضمينه والمحتويات اللازمة للتدريب ومدى ملائمتها للصف الثاني متوسط في مدينة دهوك ، وكان اكثر دليل تدريبي موجود بالانكليزية متناسب مع هذه المرحلة العمرية هو دليل جامعة ماين في الولايات المتحدة الامريكية المعد من قبل (Block,Blazej,2005) تم الاعتماد عليه بشكل كبير في محتوى يومي الثاني والثالث كثيرا مع الاضافات الاخرى من قبل الباحثة نفسها حيث ان لها خبرة سابقة في مجال التدريب على حل النزاعات وادوار الطرف الثالث في النزاع ومهارات الاستماع الفعال. بالاضافة الى اخذ مشورة المشرف على الاطروحة والمدرسين الخبراء في قسم السلام وحقوق الانسان بجامعة دهوك حيث تم تقديم سمينار عن هذا الدليل التدريبي في القسم بتاريخ 30 ايلول 2024 وحضره اساتذة القسم الذين كان لهم خبرة سابقة في وضع هكذا مناهج تدريبية سابقة لمركز دراسات السلام وحل النزاعات بجامعة دهوك وتمت المناقشة على اهم المحاور وقبول الدليل التدريبي باعتباره يصلح للتدريب وتم مناقشة اهم المعوقات والمخاوف بهذا الشأن وتم التأكيد كثيرا على اهمية تدريب المدرسين بعناية وتأهيلهم جيدا واهمية قيامهم بتجربة قبل التدريب من اجل الحصول على نتائج ايجابية. وبعد ذلك تم تخصيص يومين من اجل تدريب المدرسين على الدليل التدريبي وكان اربعة مدرسين متطوعين من خريجي قسم السلام وحقوق الانسان اثنتين من البنات واثنين من الشباب. تدريبوا على الدليل التدريبي وتم توزيعهم الى فريقين كل فريق مخصص لمدرسة مع تبادل الادوار في المدرسة الثالثة.

محتوى البرنامج التدريبي:

كان الهدف الرئيسي للبرنامج هو تطبيقه وتجربته على الطلبة في مدارس دهوك كأول برنامج من نوعه يهدف ويركز على الوساطة كوسيلة بديلة لحل النزاعات وبسبب عدم وجود برامج سابقة كهذه في المدارس في كردستان وعدم وجود بحوث تدل على وجود هكذا برامج في العراق بالرغم من وجود ورشات تدريبية سابقة على حل النزاعات بشكل عام، تم تقسيم الدليل التدريبي الى ست ساعات موزعة على ثلاثة ايام متتالية بدون انقطاع، بمعدل ساعتين لكل يوم، اليوم الاول للتدريب كان مخصصا لمعرفة معنى النزاع ونوعيه الهدام والبناء معززا بالامثلة والتمارين والنصف الثاني من الوقت المخصص للتدريب كان لمعرفة طرق التعامل مع النزاع.

وقد تم استخدام نموذج توماس - كيلمان المشهور في شرح الاستراتيجيات الرئيسية في التعامل مع النزاع وكيفية تعامل الطلبة معها كأطراف في النزاع وبعدها تم سؤالهم عن الحل النموذجي للنزاع على شيء ما بين طالبين او طالبتين كنشاط داخل القاعة التدريبية.

اليوم الثاني: كان مخصصا للتدريب على الاستماع الفعال ومعنى الاستماع الفعال ومعوقاتها، اما النصف الثاني من اليوم الثاني فكان مخصصا لمعرفة معنى وساطة الاقران ومبادئها والتميز بينها وبين

التحكيم بشكل بسيط وحسب المستوى المعرفي للطلبة والتعرف على مبادئ الوساطة وخطوات الدخول كوسيط في النزاع رافق الشرح انشطة ترفيهية ومفيدة كتمارين ولعب ادوار .

اليوم الثالث: تم تخصيصه للتعرف على مهارات وساطة الاقران والتدريب العملي على هذه المهارات منها مهارة الشعور بأخرين من خلال معرفة حركات لغة الجسد التي تصدر عن الاطراف اثناء تدخله في النزاع، ومهارة الاستماع واعادة الصياغة، والتدريب على نبرة الصوت المقبولة بصفته وسيطا، والتدريب على عملية تعليمه من اجل معرفة حاجات كلا الطرفين والتي ادت الى حدوث النزاع واهمية تفكيره باحتياجاتهم، وايضا ماهي الاسئلة المقبولة التي سيقوم بسؤالها للطرفين وماهي الاسئلة غير المقبولة، وتفكيره في الحالات التي يكون من الصعب البقاء على الحياد في التدخل واهمية السيطرة على مشاعره في تلك الحالات، وايضا تم تدريب الطلبة على مسألة مهمة وهي مسألة وجود منظور مختلف لكل طرف في النزاع وكيف يمكن ان يكون كلا الطرفين على حق وذلك من خلال عرض صور على الطلبة تحتوي تلك الصور على وجهين في وجه واحد وكيف يمكن ان يكون الطلبة الموجودين في الصف يرون الصورة الواحدة بشكل مختلف. وايضا سرد قصة عن اختلاف التصورات وكيف ان جمع كافة التصورات تخلق الصورة الصحيحة لنفس الشيء .

بدأ التدريب في النصف الاول من السنة الدراسية ٢٠٢٤-٢٠٢٥، بدأ البرنامج التدريبي اولا في شهر تشرين الاول في مدرسة البنين في الاسبوع التالي بدأنا التدريب في المدرسة الثانية وهي مدرسة البنات، وبعد اسبوعين بدأ التدريب في المدرسة الثالثة المختلطة وذلك في شهر تشرين الثاني.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي في البحث لانه كان ملائما لطبيعة بحثنا وقد قمنا ب تصميم المجموعة الواحدة بقياس (قبلي وبعدي لمتغير وساطة الاقران) للمجموعة التجريبية وفي هذه التصميم يتم قياس قبلي لجميع افراد عينة البحث ثم تطبيق البرنامج التدريبي (متغير مستقل) ثم قياس بعدي لنفس المجموعة ويتم اجراء المقارنات وفقا للاساليب الاحصائية بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج ويكون اي تغيير في درجات القياس البعدي سببه المتغير المستقل (البرنامج) والجدول التالي يبين تصميم البحث.

الجدول رقم (1)

التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة	قياس قبلي	المتغير المستقل	قياس بعدي	الفرق
تجريبية	مهارات حل النزاعات ووساطة الاقران	البرنامج التدريبي	مهارات حل النزاعات ووساطة الاقران	المقارنة ما بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من 4878 طالبا وطالبة في الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة التابعة لمديرية تربية غرب دهوك وعددهم 43 مدرسة موزعة على مدارس للبنين ومدارس للبنات ومدارس مختلطة، ويقدر عدد الاولاد ب 2637 وعدد البنات ب 1441 بنتا.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث بشكل عشوائي مثل كل البرامج التدريبية التجريبية، وتكونت من 80 طالبا وطالبة من الصف الثاني متوسط، من ثلاث مدارس حكومية مختلفة وتابعة لتربية غرب مدينة دهوك، وهي مدرسة اورديخان للبنين 23 طالبا ومدرسة ليلان للبنات 34 طالبة ومدرسة مازي 1 المختلطة عددهم 23 منهم 9 بنات و 14 اولاد.

كان حجم الفصول في مدرسه البنين والمدرسه المختلطة متوافقا مع المعيير الدولية للحجم المثالي للفصل الدراسي الي يتراوح ما بين 15 الى 25 طالبا داخل الصف او الفصل، بالرغم من ان متوسط احجام الفصول في المدارس الثانوية هو مرتفع كثيرا في المناطق الحضرية وهو 42 طالبا ومن ناحية ثانية هو متوسط منخفض في المناطق الريفية حيث يبلغ 13 طالبا طبقا لتقرير صادر عن مؤسسة رند للتعليم. (فيرنيه، كولبيرتسون، كونستانت، 2012، ص21)

الجيد انه لم تسجل حالات غياب الطلبة في ثلاثة ايام الورشة في اي من المدارس، وحصل 80 من الطلبة على ثلاثة ايام كاملة من الورشة او البرنامج التدريبي. ولكن تم استبعاد اربعة اوراق اختبارات لوجود نقص في عدد الاجابات وبلغ عدد الطلبة الفعليين الذين تم تحليل نتائجهم للاختبار 76 ، منهم 41 طالبة و 35 طالبا.

ادوات الدراسة

اولا: مقياس حل النزاعات



قمنا بانفسنا باعداد اداة مركبة لقياس اتجاهات ومهارات الطلبة في حل النزاعات قبل البرنامج التدريبي وقياس اثر البرنامج التدريبي على معرفتهم ومهاراتهم بعد الانتهاء من البرنامج وقد تكون الاداة من قسمين، القسم الاول: اختبار معرفي (اختيار من متعدد)، وقد كان الهدف من هذا القسم قياس الجانب المعرفي لدى المشاركين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

القسم الثاني: مقياس ليكرت الثلاثي لقياس اتجاهات الطلبة عن حل النزاعات قبل وبعد البرنامج التدريبي من اجل معرفة الفرق تضمن المقياس عدة عناصر رئيسية. وقد كان الاسئلة متعلقة بالمحاور التدريبية التي ركز عليها البرنامج التدريبي وقد اعتمدنا على دراسات سابقة وخاصة نموذج توماس-كيلمان عن الاستراتيجيات الرئيسية للتعامل مع النزاع شمل الاختبار سبعة أسئلة متعددة الخيارات وكان مجموع الاجابات على فقرات المقياس 40 درجة مابين خمس او ست درجات حسب اهمية السؤال وما اذا كان يتضمن احتمالية كبيرة للصحة او احتمالية متوسطة للصحة، مما ساعد في تقييم الفهم العميق للمحتوى ولتطوير معايير تقييم محددة، مثل مدى الدقة في إجاباتهم وملائمتها مع النموذج المذكور ومدى القدرة على تطبيق المفاهيم في سياقات عملية، لضمان الحصول على تقييم شامل وموثوق.

ثانيا: مقياس وساطة الاقران

قمنا ايضا باعداد اداة مركبة لقياس معرفة الطلبة بوساطة الاقران واتجاهاتهم ومهاراتهم في الوساطة وكان القسم الاول من الاختبار يتكون من اختبار معرفي (اختيار من متعدد) من اجل قياس الجانب المعرفي للطلبة عن وساطة الاقران، ويتم اعداد الاسئلة استنادا الى الاهداف التعليمية للبرنامج التدريبي ومحتواه وكانت الاسئلة في هذا القسم تحمل ستة درجات من مجموع 60 درجة لهذا المقياس لكل اجابة صحيحة وثلاثة درجات للاحتمال المتوسط في الصحة، اما القسم الثاني من المقياس استخدمنا مقياس ليكرت الثلاثي لقياس اتجاهات الطلبة قبل وبعد البرنامج التدريبي اسئلة هذا القسم كانت تحمل خمس درجات لكل سؤال من مجموع 60 درجة لمقياس وساطة الاقران.

اعتمد الباحثان على مدى تمثيل المقياس للميادين او الفروع المختلفة للقدرة او السمة التي يقيسها كذلك على التوازن بينها بحيث يصبح من المنطق ان يكون محتوى المقياس صادقا شريطة ان يمثل جميع القدرة او السمة المراد قياسها (عبدالرحمن، 2008، ص158)

صدق الاختبار:

من اجل التأكد من صدق مقاييس الدراسة تم عرض فقرات المقياس بشكلها الاولى على مجموعة من الاساتذة والخبراء للحكم على صلاحيتها اي اننا اعتمدنا الصدق الظاهري (عبدالرحمن، ص199) وبعد المناقشة واخذ الفقرات تم استبعاد فقرتين من اصل 20 فقرة وبقيت 18 فقرة لكل من الاختبار القبلي

والبعدي مع اجراء تعديلات بسيطة في اللغة والاسلوب بما يتناسب مع مستوى وعمر طلبة الصف الثامن الاساسي (الثاني متوسط).

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل

برنامج تدريبي

المتغير التابع

مهارات حل النزاع

وساطة الاقران

المعالجة الاحصائية

تم الاعتماد على برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك للإجابة على اسئلة الدراسة والحصول على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين للنتائج .

نتائج الدراسة ومناقشتها

هنا سنقوم ب عرض نتائج البحث من خلال الإجابة على أسئلة البحث:

نتيجة السؤال الاول الذي كان ينص على انه هل هناك فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى المعرفة ومهارات حل النزاعات والوساطة بين الاقران لدى طلبة الصف الثامن الاساسي تعزى الى البرنامج التدريبي .

لمعرفة الإجابة قمنا باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجوبة الطلبة على اسئلة الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

الجدول رقم (2) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الطلبة عدد المشاركين (٧٦) ست وسبعون طالبا وطالبة على نتيجة (حل النزاعات) وهي ٤٠% من مجموع الاختبار

الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		مجموع الدرجات	عدد الاسئلة	المقياس
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	40	7	(حل النزاعات)
المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي			
6.854	29	6.962	22.5			

وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حمام، 2013) حيث ازداد المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي عن القبلي لمجموع الطلبة بالنسبة لمقياس حل المشكلات وتم تفسيره على ان برنامج الوساطة الطلابية يملك مؤشرا على نجاحه في زيادة قدرة الطلبة على حل المشكلات.

الجدول رقم (3) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الطلبة المشاركين (٧٦) ست وسبعون طالبا وطالبة على نتيجة المتغير وساطة الاقران وهي 60% من مجموع الاختبار

الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	مجموع الدرجات	عدد الاسئلة	المقياس
المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	60	11	وساطة الاقران
الانحراف المعياري	الانحراف المعياري			
47	28			
8.556	9.902			

يتبين لنا من الجدولين السابقين ان المتوسط الحسابي لاجوبة الطلبة في الاختبار البعدي على اسئلة حل النزاعات بلغ 29 من ال 40 في حين كان يبلغ فقط 22.5 في الاختبار القبلي.

وايضا بلغ 47 من 60 على اسئلة الاختبار البعدي لوساطة الاقران في حين كان 28 فقط في الاختبار القبلي

وقمنا بحساب الفرق بين المتوسطات الحسابية لنتائج حل النزاعات ووساطة الاقران في الاختبار القبلي وكانت النتيجة كما هو واضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (4) يبين الفرق بين المتوسطات الحسابية لنتائج مقياس حل النزاعات ووساطة الاقران في الاختبار القبلي

المقياس الذي يتم مقارنته	الفرق في المتوسط	الانحراف المعياري	الخطا المعياري	فترة الثقة	القيمة T	درجة الحرية	SIG
حل النزاعات القبلي- البعدي	-6.896	7.894	0.905	من -8.698 الى 5.091	-7.615	75	0.001
وساطة الاقران القبلي- البعدي	-18.066	11.334	1.300	من -20.656 الى -15.476	-13.896	75	0.001

فيما يتعلق بمقارنة المتوسطات الحسابية لمقياس حل النزاعات في الاختبار القبلي والبعدي بما ان الدالة الاحصائية هي -6,895 وهي سالبة يعني ان متوسط الاختبار البعدي اعلى بكثير من القبلي وال (sig)

اقل من 0.05) بكثير فهذا يعني انه يوجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية بين مهارات حل النزاعات للطلبة في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وفيما يتعلق ب مقياس وساطة الاقران في الاختبارين القبلي والبعدي بما ان الدالة الاحصائية هي 18.066- وهي سالب يعني ان متوسط الاختبار البعدي اعلى بكثير من القبلي و (sig) اقل من 0.05 (يعني ذلك انه يوجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي .

نتيجة السؤال البحثي الثاني هل توجد علاقة ارتباط بين مقاييس الاختبار: تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة ماذا كانت توجد علاقة ارتباط معنوية ذات دلالة احصائية مابين وساطة الاقران وحل النزاعات

النتيجة في الجدول الاتي:

الجدول رقم (5) بين علاقة الارتباط ما بين متوسط اجابات الطلبة قبل البرنامج للمتغير المستقل (وساطة الاقران) مع المتغير المعتمد (حل النزاعات) تبين انه يوجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية احصائية لان الدالة الاحصائية هي 0.002 SIG وهي اقل من 0.05، بينما قوة العلاقة كانت متوسطة وهي 0.357

وساطة الاقران الاختبار القبلي	حل النزاعات الاختبار القبلي		
1	0.357	معامل ارتباط بيرسون	وساطة الاقران الاختبار القبلي
	0.002	القيمة الاحتمالية (ثنائية الطرف)	
76	76	العدد	
0.357	1	معامل ارتباط بيرسون	حل النزاعات الاختبار القبلي
	0.002	القيمة الاحتمالية (ثنائية الطرف)	
76	76	العدد	

الجدول رقم (6) يبين علاقة الارتباط ما بين متوسط اجابات الطلبة بعد البرنامج للمتغير (وساطة الاقران) مع المتغير (حل النزاعات) اي في الاختبار البعدي تبين انه يوجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية احصائية لان الداله الاحصائية هي: 0.000 SIG وهي اقل من 0.05، بينما قوة العلاقة كانت متوسطة الى قوية جدا وهي 0.516

وساطة الاقران الاختبار البعدي	حل النزاعات الاختبار البعدي		
1	.516	معامل ارتباط بيرسون	وساطة الاقران الاختبار البعدي
	.000	القيمة الاحتمالية (ثنائية الطرف)	
76	76	العدد	
.516	1	معامل ارتباط بيرسون	حل النزاعات الاختبار البعدي
.000		القيمة الاحتمالية (ثنائية الطرف)	
76	76	العدد	

نتيجة السؤال البحثي الثالث : هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى مهارات التوسط بين الاقران في النزاع او حلها في القياسين القبلي والبعدي يعزى الى متغير الجنس (الاولاد والبنات). للحصول على الاجابة قمنا باحتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بشكل مستقل للذكور والاناث قبل البرنامج وبعده وكما يلي

الجدول رقم (7) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للطلبة الذكور عدد المشاركين (35) خمس وثلاثون طالبا على نتيجة حل النزاعات

المقياس	عدد الاسئلة	مجموع الدرجات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
(حل النزاعات)	7	40	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			21	6.678	27	7.361

الجدول رقم (8) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للطالبات الأناث عدد المشاركات (41) احدى واربعون طالبة على نتيجة المتغير حل النزاعات

الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		مجموع الدرجات	عدد الاسئلة	المقياس
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	40	7	(حل النزاعات)
24	7.245	30	5.803			

الجدول رقم (9) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للطلبة الذكور عدد المشاركين (35) على نتيجة المتغير وساطة الاقران

الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		مجموع الدرجات	عدد الاسئلة	المقياس
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	60	11	وساطة الاقران
27	8.770	44	8.058			

الجدول رقم (10) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للطالبات الاناث عدد المشاركات (41) على نتيجة وساطة الاقران

الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		مجموع الدرجات	عدد الاسئلة	المقياس
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	60	11	وساطة الاقران
26	9.201	52	7.255			

لمعرفة التباين بين اجابات الطلبة من حيث الجنس قمنا بتحليل التباين ANOVA بين المجموعات وكما يلي:

الجدول رقم (11) تحليل التباين الاحادي بين المجموعات حسب الجنس

الجنس	تسميات القيم	العدد
1	ذكر	35
2	انثى	41

وكانت نتائج التحليل كالآتي:

لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للجنس على المتغير حل النزاعات في الاختبار القبلي

نظرًا لأن القيمة الاحتمالية (Sig..0.924) أكبر من 0.05

الجدول رقم (12) اختبارات تاثيرات متغير الجنس على المتغير حل النزاعات في الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة الفرق	القيمة الاحتمالية
التباين بين المجموعات	4.517	26	.174	.593	.924
التباين داخل المجموعات	14.364	49	.293		
التباين الكلي	18.882	75			

لايوجد تأثير ذو دلالة احصائية لمتغير الجنس على حل النزاعات في الاختبار البعدي، نظرًا لأن القيمة الاحتمالية (Sig.0.053) اكبر من 0.05

الجدول (13) اختبارات تأثيرات متغير الجنس على المتغير حل النزاعات في الاختبار البعدي

مصدر التباين الجنس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة الفرق	القيمة الاحتمالية
التباين بين المجموعات	8.158	23	.355	1.720	.053
التباين داخل المجموعات	10.724	52	.206		
التباين الكلي	18.882	75			

نظرًا لأن القيمة الاحتمالية للدالة الاحصائية (Sig.0.966) أكبر من 0.05، فإن ذلك يعني أنه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للجنس على المتغير وساطة الاقران في الاختبار القبلي.

الجدول رقم (14) اختبارات تأثيرات متغير الجنس على المتغير وساطة الاقران في الاختبار القبلي

تحليل التباين ANOVA

مصدر التباين الجنس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة الفرق	القيمة الاحتمالية
التباين بين المجموعات	6.065	35	.173	.541	.966
التباين داخل المجموعات	12.817	40	.320		
التباين الكلي	18.882	75			

الجدول (15) اختبارات تأثيرات متغير الجنس على المتغير وساطة الاقران في الاختبار البعدي

مصدر التباين الجنس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة الفرق	القيمة الاحتمالية
التباين بين المجموعات	9.034	24	.376	1.950	.023
التباين داخل المجموعات	9.847	51	.193		
التباين الكلي	18.882	75			

نظرًا لأن القيمة الاحتمالية للدالة الاحصائية (Sig.0.023) اقل من 0.05 من فإن ذلك يعني أن هناك تأثيرًا ذا دلالة إحصائية للجنس على متغير وساطة الاقران في الاختبار البعدي. فيما سبق يتبين لنا بأنه لم يكن لمتغير الجنس اثر او تأثير في التباين بين اجوبة الطلبة في الاختبارين القبلي والبعدي على نتيجة اسئلة مقياس حل النزاعات لان الدالة الاحصائية في الحالتين كانت اكبر من 0.05 ونفس النتيجة بالنسبة للاختبار القبلي على اسئلة وساطة الاقران. ولكن حدث العكس في الاختبار البعدي على اسئلة وساطة الاقران كان للجنس تأثير في الاجابة وكان التأثير ذات دلالة احصائية ايضا وذلك لصالح البنات بمعنى ان اجوبة البنات كانت اقرب الى الاحتمال الصحيح من الذكور. نتيجة السؤال البحثي الرابع :

لا توجد علاقة اثر لمتغير المدرسة في متوسط اجابات الطلبة مع متغير حل النزاعات، كما انه لا توجد علاقة اثر لمتغير المدرسة في متوسط اجابات الطلبة لمتغير وساطة الاقران في الاختبار القبلي ولكن توجد علاقة لمتغير المدرسة على اجوبة وساطة الاقران في الاختبار البعدي النتيجة: يمكن الحصول على الاجابة من خلال تحليل التباين ANOVA وكما يلي:

المدرسة	تسميات القيم	العدد
1	اورديخان	23
2	ليلان	32
3	مازي 1	21

الجدول التالية تبين علاقة اثر (انحدار) لمتغير المدرسة في متوسط اجابات الطلبة قبل البرنامج للمتغير المعتمد (حل النزاعات) تبين انه لا يوجد علاقة اثر ذات دلالة معنوية احصائية لان الدالة الاحصائية

هي $SIG = 0.621$ وهي اكبر من 0.05 بمعنى ان علاقة الاثر لم تتغير بتغيير المدرسة وهذا يدل على ان مستوى ثقافة الطلبة عن الاجوبة متقارب جدا في المدارس الثلاثة.

الجدول رقم (16) اختبار تأثير متغير المدرسة على حل النزاعات في الاختبار القبلي

مصدر التباين المدرسة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة الفرق	القيمة الاحتمالية
التباين بين المجموعات	14.069	26	.541	.887	.621
التباين داخل المجموعات	29.879	49	.610		
التباين الكلي	43.947	75			

الجدول التالية تبين علاقة اثر (انحدار) لمتغير المدرسة في متوسط اجابات الطلبة بعد البرنامج للمتغير المعتمد (حل النزاعات) تبين انه لا يوجد علاقة اثر ذات دلالة معنوية احصائية لان الداله الاحصائية هي $SIG = 0.202$ وهي اكبر من 0.05 بمعنى ان علاقة الاثر لم تتغير بتغيير المدرسة

الجدول رقم (17) اختبار تأثير متغير المدرسة على حل النزاعات الاختبار البعدي

مصدر التباين المدرسة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة الفرق	القيمة الاحتمالية
التباين بين المجموعات	16.189	23	.704	1.319	.202
التباين داخل المجموعات	27.758	52	.534		
التباين الكلي	43.947	75			

الجدول التالية تبين علاقة اثر (انحدار) لمتغير المدرسة في متوسط اجابات الطلبة قبل البرنامج للمتغير (وساطة الاقران) تبين انه لا يوجد علاقة اثر ذات دلالة معنوية احصائية لان الدالة الاحصائية هي 0.659 SIG وهي اكبر من 0.05 بمعنى ان علاقة الاثر لم تتغير بتغيير المدرسة

الجدول رقم (18) علاقة اثر متغير المدرسة في وساطة الاقران في الاختبار القبلي

مصدر التباين المدرسة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة الفرق	القيمة الاحتمالية
التباين بين المجموعات	19.014	35	.543	.872	.659
التباين داخل المجموعات	24.933	40	.623		
التباين الكلي	43.947	75			

الجدول التالية تبين علاقة اثر (انحدار) لمتغير المدرسة في متوسط اجابات الطلبة بعد البرنامج للمتغير (وساطة الاقران) تبين انه يوجد علاقة اثر ذات دلالة معنوية احصائية لان الدالة الاحصائية هي 0.002 SIG وهي اقل من 0.05 بمعنى انه توجد علاقة لمتغير المدرسة في متوسط اجابات الطلبة على اسئلة وساطة الاقران في الاختبار البعدي.

الجدول رقم (18) اختبار تأثير متغير المدرسة على وساطة الاقران في الاختبار البعدي

مصدر التباين المدرسة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة الفرق	القيمة الاحتمالية
التباين بين المجموعات	24.281	24	1.012	2.624	.002
التباين داخل المجموعات	19.667	51	.386		
التباين الكلي	43.947	75			

توصيات الدراسة:

ونقترح ما يلي بعد الانتهاء من هذا البحث:

1. نوصي بتقديم برامج تدريبية مستندة على حل النزاعات ووساطة الاقران في المدارس الثانوية في العراق سواء اثناء الدوام الرسمي او بعد الدوام او حتى قبله وذلك حسب المدرسة وظروفها.
2. نوصي منظمات المجتمع المدني باجراء هكذا برامج ودعمها من الناحية المالية ومن ناحية توفير الكادر او المدربين وتدريبهم ثم قيام هؤلاء المدربين بتدريب الطلبة نظرا لان هذه البرامج تحتاج الى ميزانية وتكلفة وان كانت بسيطة الا انها ذات اهمية بالغة.
3. نوصي المديريات العامة للتربية والادارات المدرسية بتقديم التسهيلات اللازمة من اجل استقبال هذه البرامج في مدارسهم وتحسين الجو المدرسي.

قائمة المصادر:

المصادر العربية:

اولا: الكتب

- تيد روبرت غير، لماذا يتمرد البشر، ترجمة ونشر: مركز الخليج للابحاث، ط1، 2004، دبي-الامارات
- جورج فيرنيه، شيلي كولبرتسون، لؤي كونستانت، الاولويات الاستراتيجية لتحسين الحصول على تعليم عالي الجودة في اقليم كوردستان - العراق، منشورات مؤسسة رند، 2012.
- سعد عبدالرحمن، 2008، القياس النفسي: النظرية والتطبيق، ط5، هبة النيل العربية، الجيزة-مصر.
- غوستاف لوبون، سيكولوجية الجماهير، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقى، ط1، 1991، بيروت-لبنان.

رسائل الماجستير:

- بولبازين. بدرالدين، دور مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني في استخدام تقنية الوساطة المدرسية للتخفيف من العنف المدرسي في الطور الثانوي، مذكرة محملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر، 2019-2020
- حمام. راوية، 2013، فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الاساسية العليا، رسالة ماجستير في الصحة النفسية، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.
- عامري، اسماعيل : الوساطة في المؤسسات التعليمية العامة والخاصة، رسالة ماجستير عن الوساطة الاسرية والاجتماعية الفوج الرابع في جامعة سيدي محمد بن عبدالله، فاس-المغرب، 2022-2023، ص 48-49

الابحاث المنشورة:

- فراس طالب حمادي، ظافر ناموس خلف، الفاعلية الذاتية وعلاقتها بدافعية الانجاز والسلوك التنافسي لدى لاعبي المباراة، بحث منشور في مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العدد 7 ، ايار 2012

- احمد سيد احمد عبدالحميد كشك، 2017ن العلاقة التشاركية بين المدرسة والمجتمع واثار ذلك على العملية التعليمية (دراسة تحليلية من منظور التخطيط الاجتماعي، مجلة جامعة فيوم للعلوم التربوية والنفسية، عدد خاص بابحاث المؤتمر:العلمي الرابع عشر بكلية التربية جامعة الفيوم، الفترة 24-26/10/2017
- السباعي، خلود: الوساطة المدرسية: مبررات التخصص وبيداغوجيا العمل، مقال، مجلة علوم التربية ، ع56، يونيو2013، ص ص 16-39، المغرب
- براهمية، ماجدة، بن عربية، أميرة، بوطاروس، حسناء & ... ،خديجة. (2022). جودة الحياة لدى المراهق المتمدرس.
- نصيرة خلايفية & ،يمينة مدوري. (2020). الوساطة المدرسية كاستراتيجية للحد من ظاهرة التنمر المدرسي. *Journal of Psychological & Educational Sciences*, 6(1).

Books in English:

- Crawford, D., & Bodine, R. (1996). Conflict resolution education. *A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Program Report–October*, 35-37.
- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. Good Year Books
- Ramsbotham, O., Miall, H., & Woodhouse, T. (2011). *Contemporary conflict resolution*. Polity. Research's in English;
- Stomfay-Stitz, A. M. (1994). Conflict resolution and peer mediation: Pathways to safer schools. *Childhood Education*, 70(5), 279-282.
- Turan, M. B., Bahadir, Z., & Certel, Z. (2015). The relationship with the personal qualities of ability about conflict resolution of physical education and sport teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3390-3396.
- Bettmann, E. H., & Moore, P. (1994). Conflict resolution programs and social justice. *Education and Urban Society*, 27(1), 11-21.
- Block, M. F., & Blazej, B. (2005). Resolving conflict with a peer mediation program: A manual for grades 4–8. Augusta, ME: Maine Centers for Disease Control. Retrieved from http://umaine.edu/peace/files/2011/01/PEER_MEDIATION_FINAL_11.pdf.
- Coakley, A. (2019). Peer mediation—conflict management in a class of its own. *Journal of Mediation & Applied Conflict Analysis*, 6(2).
- Erikson, E. (1959). Theory of identity development. E. Erikson, *Identity and the life cycle*. Nueva York: International Universities Press. Obtenido de <http://childdevpsychology.yolasite.com/resources/theory%20of%20identity%20erikson.pdf>.
- Hewison, M. Conflict-sensitive education and gender. <https://www.cedol.org/wp-content/uploads/2013/11/9-Conflict-sensitive-education-and-gender.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Dudley, B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Mediation quarterly*, 10(1), 89-99.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., & Acikgoz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *The Journal of Social Psychology*, 134(6), 803-817.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. ASCD.
- Kacmaz, T. (2011). Perspectives of primary school peer mediators on their mediation practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 125-141.
- Kapusuzoglu, S. (2010). An investigation of conflict resolution in educational organizations. *African journal of business management*, 4(1), 96.
- Kapusuzoglu, S. (2010). An investigation of conflict resolution in educational organizations. *African journal of business management*, 4(1), 96.. An investigation of conflict resolution in educational organizations. *African journal of business management*, 4(1), 96.

- McWilliam, N. (2010). A school peer mediation program as a context for exploring therapeutic jurisprudence (TJ): Can a peer mediation program inform the law?. *International journal of law and psychiatry*, 33(5-6), 293-305.
- Nix, C. L., & Hale, C. (2007). Conflict within the structure of peer mediation: An examination of controlled confrontations in an at-risk school. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(3), 327-348.
- Ramsbotham, O., Miall, H., & Woodhouse, T. (2011). *Contemporary conflict resolution*. Polity. كتاب
- Sheperis, S. F. (2003). *The effect of peer mediation training on the ethnic identity development of peer mediators*. University of Florida.
- Silcock, P., & Stacey, H. (1997). Peer mediation and the cooperative school. *Education* 3-13, 25(2), 3-8.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & society*, 41(1), 3-25.
- Smith, A. (2009). Education and Conflict. Think piece prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 The Hidden Crisis Armed conflict and education.
- Smith, S. W., Daunic, A. P., Miller, M. D., & Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of social psychology*, 142(5), 567-586.
- Stomfay-Stitz, A. M. (1994). Conflict resolution and peer mediation: Pathways to safer schools. *Childhood Education*, 70(5), 279-282.
- Thistlethwaite, J. E., & Jackson, A. (2014). Conflict in Practice-based Settings: Nature, Resolution and Education. *International Journal of Practice-based Learning in Health & Social Care*, 2(2).
- Thistlethwaite, J. E., & Jackson, A. (2014). Conflict in Practice-based Settings: Nature, Resolution and Education. *International Journal of Practice-based Learning in Health & Social Care*, 2(2).
- Thomas, K. W. (2008). Thomas-kilmann conflict mode. *TKI Profile and Interpretive Report*, 1(11).
- Turan, M. B., Bahadir, Z., & Certel, Z. (2015). The relationship with the personal qualities of ability about conflict resolution of physical education and sport teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3390-3396.
- Whiteside, R. (2016). Peer Mediation as a Viable Option for School Conflict Resolution Programs. *Undergraduate Journal of Service Learning & Community-Based Research*, 5, 1-10.