Inter-Agency Peace Education Programme:

المهارات الحياتيّة الإيجابيّة

دليل تدريب المعلّمين
المستوى الثاني

UNESCO

UNHCR

المحتويات

الجدول الزمني للدورة التدريبية .....
تمهيد .....
ترحيب وتعريف .....
تقديم الدورة .....
الأنظمة النوعية- مقاربة مبنية على أساس الحقوق .....
ما هيَ القيَم؟ .....
التربية المبنية على أساس الحقوق .....
المنهجية .....
ورقة عمل حول تطبيق اتفاقية حقوق الطفل .....
التعلّم الفعَّال .....
مواصفات المعلِّم الفعَّال .....
تحليل الأنشطة الواردة في دليل المعلِّم .....
علم النفس التنموي .....
نظرية ماسلو حول تدرّج الحاجات البشرية .....
النظرية التربوية .....
نظرية المقرَّر التعليمي .....
جلسة تعليم مصغَّر .....
التواصل الفعَّال (الاصغاء) .....
النظرية التنموية (النمو الفكري) .....
النظرية التنموية (النمو المعنوي او الأخلاقي).....
نظرية كولبرغ حول نمو التفكير الأخلاقي .....
التكيّف مع مستويات الصف المختلفة .....
جلسة تعليم مصغَّر .....
المعلومات الأساسية والثانوية .....
النظرية التنموية .....
مهارات طرح الأسئلة .....
التواصل وديناميكية الجماعة .....
التعليقات والملاحظات الإيجابية .....
تقييم الدورة .....
الخلاصة .....
الملحق الأول .....
ورقة عمل حول تطبيف اتفاقية حقوق الطفل .....
الملحق الثاني .....
إستمارة تحليلية لجلسات التعليم المصغَّر .....
المنهجية .....
الملحق الثالث .....
الملحق الثالث .....
تمارين للمراجعة .....
المراجعات اليومية .....
الملحق الرابع .....
أسئلة اختبارية سريعة .....

الجدول الزمني للدورة التدريبية

اليوم الأول

0900 - 1000	ترحيب وتعريف (مراجعة سريعة للمستوى الأوّل وللتوقعات المرجوة من هذه الدورة)
1000 - 1030	الأنظمة النوعية- مقاربة مبنية على أساس الحقوق
1030 - 1045	إستراحة
1045 - 1200	ما هيَ القيَم؟
1200 - 1300	التعلّم الفعَّال
1300 - 1400	إستراحة الغداء
1400 – 1430	ألعاب من كتاب دليل المعلِّم
1430 – 1530	مواصفات المعلِّم الجيِّد (الجزء الثاني)
1530 - 1545	إستراحة
1545 – 1600	تحليل الأنشطة الواردة في كتاب دليل المعلِّم
1600 - 1700	ألعاب من كتاب دليل المعلِّم

اليوم الثاني

0900 - 0930	مراجعة لليوم الأول
0930 - 1030	علم النفس التنموي- ماسلو
1030 - 1045	إستراحة
1045 - 1300	النظرية التربوية
1300 - 1400	إستراحة الغداء
1400 – 1430	ألعاب من كتاب دليل المعلِّم
1430 - 1530	جلسة تعليم مصغَّر
1530 - 1545	إستراحة
1545 – 1630	التواصل الفعَّال
1630 – 1700	ألعاب من كتاب دليل المعلِّم

اليوم الثالث

0900 - 0930	مراجعة لليوم الثاني
0930 - 1030	النظرية التنموية (النمو الفكري: بلوم)
1030 - 1045	إستراحة
1045 - 1200	النظرية التنموية (النمو الأخلاقي: كولبرغ)
1200 – 1300	التكيّف مع مستويات الصف المختلفة
1300 - 1400	إستراحة الغداء
1400 - 1500	جلسة تعليم مصغَّر
1500 – 1515	إستراحة
1515 – 1630	المعلومات الأساسية والثانوية
1630 – 1700	ألعاب وأنشطة من كتاب دليل المعلِّم

اليوم الرابع

0900 – 0930	مراجعة لليوم الثالث
0930 – 1100	النظرية التنموية (النمو العاطفي: بلوم)
1100 – 1115	إستراحة
1115 – 1300	مهارات طرح الأسئلة
1300 – 1400	إستراحة الغداء

1400 – 1500	التواصل وديناميكية الجماعة
1500 – 1530	جلسة تعليم مصغَّر
1530 – 1545	إستراحة
1545 – 1630	التعليقات والملاحظات الإيجابية
1630 – 1700	الخلاصة

تمهيد

يتوجَّه هذا الدليل إليك بصفتك مدرباً للمعلمين. وهوَ يتناول مفهوم "التعليم الجيِّد" والمهارات اللازمة لتطويره. لا تقتصر الإفادة من هذه المهارات على برنامج التربية على السلام وحسب، بل تمتدّ لتشمل كافة أوجه الحياة المهنية للمعلمين الخاضعين للتدريب. أخبِر المشاركين أنَّهم سيحصلون على شهادات في نهاية المرحلة الثالثة من التدريب.

على الرغم من أنَّ هذا البرنامج ليس معيارياً، فقد خضع لتجارب شاملة. كما أن ترتيب الجلسات قد صمّم لتوفير نوع من التوزان. يشمل الجدول ألعاباً مأخوذةً من دليل المعلّم. لا بدّ من تطبيق هذه الألعاب إذ يصعب فهمها من خلال القراءة فقط. قبل تطبيق كلّ لعبة، يستحسَن مناقشة أسباب اختيار اللعبة والهدف التعليمي منها.

لا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ أعمال التدريب التي تمّت على مدار السنوات السبع التي طبّق البرنامج خلالها قد توزّعت على ثلاثة مستويات/ مراحل. إنّه أمر ضروريّ بالنسبة إلى المعلّمين الجدد أو غير المدرَّبين، وذلك بسبب صعوبة استيعاب هذا القدر من المعلومات الجديدة. فوجود ثلاث مراحل تدريبية يفرض بطبيعة الحال مراجعة ما سبق في بداية كل مرحلة جديدة (مع أنَّ ذلك لا يظهر هُنا). أما المراجعات اليومية في هذه الدورة فهيَ تقتصِر فقط على هذه المرحلة من التدريب.

تقتضي فلسفة التربية على السلام من المشاركين في البرنامج أن يكونوا قدوة للآخرين فيعكسون روحيّة البرنامج؛ وهذا بالطبع ينطبق أيضاً على المدرِّبين! يُتوقّع منك استيعاب كافة العناصر الواردة في دليل المعلّم وتطبيقها بشكل ناشط.

لقد تمَّ تضمين هذا الدليل خانات أفردت للنقاط الرئيسة الخاصة بك بصفتك المدرب. أمَّا الأنشطة والأفكار الواردة بشكل نصوص عادية، فهي تلك التي يمكنك تبادلها ومناقشتها مع المشاركين. عندما يكون هنالك سلسلة من الخانات، إقرأ من اليمين إلى اليسار، ومن أعلى الصفحة إلى أسفلها.

إستخدم نقاط النقاش التي يطرحها المشاركون كأمثلة وأدوات لتدعيم الاستنتاجات. (إذا شعر المشاركون "بالملكية النفسية" للبرنامج، فسيتمكّنون من استيعاب مضمونه وفلسفته بشكل أفضل).

تشمل ملاحق دليل التدريب ألعاباً وأنشطة لكسر الجليد والمراجعة. كما هنالك أسئلة للمراجعة ترتكز على الجدول الزمني وموزّعة على المواضيع التي تمت تغطيتها في اليوم السابق.

ترحيب وتعريف

إحرَص على أن يرحب مسؤول رفيع المستوى بالمشاركين أو رحب بهم أنت بنفسك.

واحرَص أيضاً على أن تضمّ المجموعة أشخاصاً سبق وتعرّفوا على بعضهم البعض خلال دورة التدريب الأولى. يمكنك عند الضرورة استخدام أحد أنشطة التعريف من المستوى الأوّل.

تقديم الدورة

الأهداف
تمكين المجموعة من التركيز على مضمون الدورة
توليد قناعة لدى المعلّمين بأنَّ طريقة تعليمهم إنّما هي تجسيد لحقوق الإنسان

محاضرة

إبدأ بمراجعة للمستوى الأوّل. إتبع طريقة المفاكرة (Brainstorm) ضمن مجموعات صغيرة.
أطلب من المشاركين تعداد الجوانب التي استوعبوها وتحديد المجالات التي تتطلّب منهم المزيد من العمل.

صُمِمَت هذه الدورة لصقل مهاراتك وتحسين فهمك لمضمون برنامج التربية على السلام ومنهجيته، ولمساعدتك على فهم الطرق والقيم والمواقف الضرورية التي تساعد على تحقيق تغيير سلوكي وموقفي لديك ولدى تلاميذك. ممّا يعني أنه عليك تطبيق كل ما تعرفه عن حقوق الإنسان في هذا الصف. وبما أنّ برنامج التربية على السلام هو برنامج سيروري، *فأسلوب* التعليم لا يقلّ أهميّة أبداً عن *المادة* التي يتمّ تعليمها.

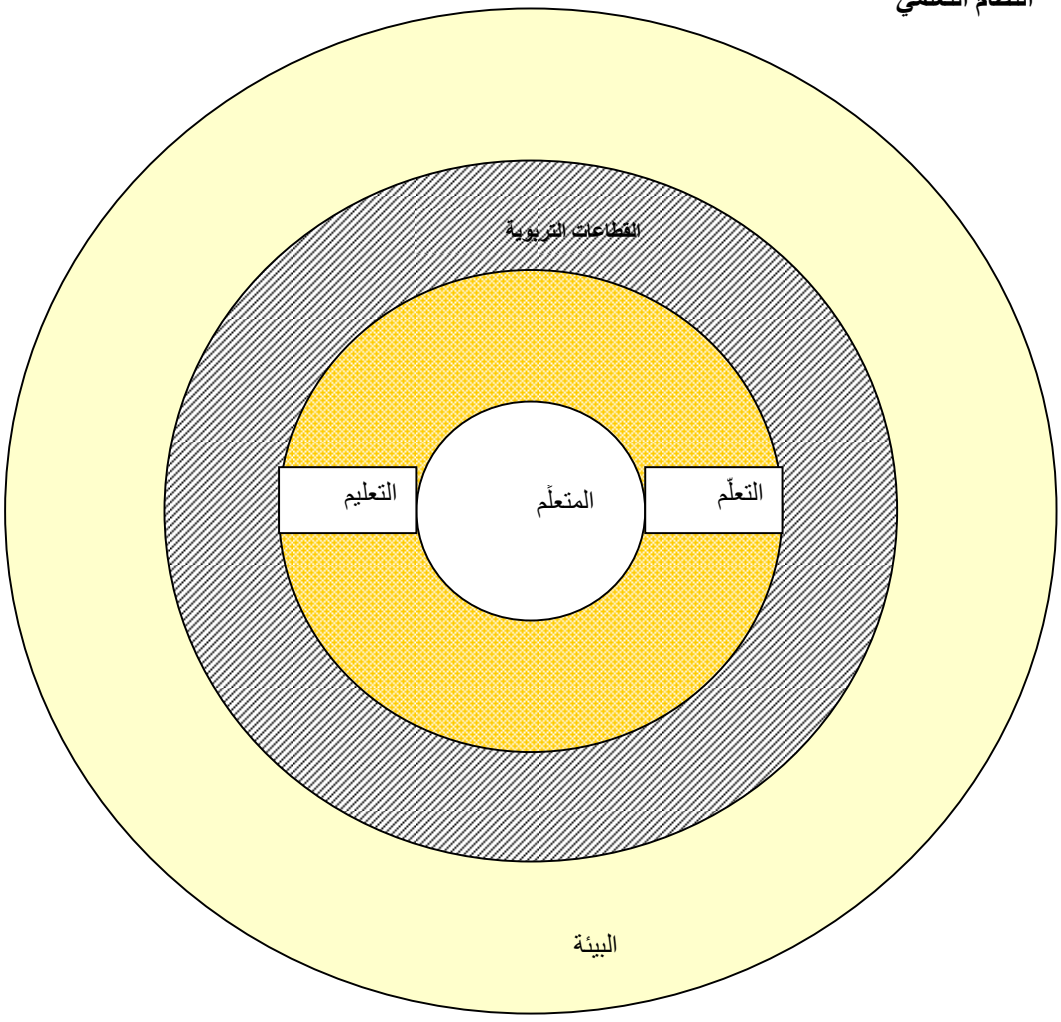
الأنظمة النوعية - مقاربة مبنية على أساس الحقوق

الأهداف
تمكين المجموعة من رؤية تأثير التربية المبنية على أساس الحقوق وارتباطها بالتربية على السلام

توليد قناعة لدى المعلّمين بأنَّ التربية على السلام، بصفتها جزء من النظام التعلّمي، إنّما هي تجسيد لحقوق الإنسان

نقاش وعمل جماعي

النظام التعلّمي



أرسم هذا المخطط على لوح ورقي (أربع أوراق كبيرة مشبوكة معاً)، بحيث يمكن تثبيت بطاقات صغيرة عليه.

المتعلِّم هنا هو محور العملية. ماذا يحدث لو وضعنا عنصراً آخر من النظام في المركز؟

[كالمعلّمين مثلاً. فيكون النظام في خدمة المعلّمين، إلاّ أنّ نتائج التعلّم ستختفي، أو لا تكون متّصلة بأهداف التعلّم.]

لا يمكن تحقيق الأهداف الحقيقية لعملية التعليم إلاَّ من خلال وضع المتعلم في المركز. فهو في جميع الأحوال علّة وجود النظام التعلّمي.

أطلب من المشاركين تحديد عناصر النظام التعلّمي التي يتوقع منهم استخدامها في عملهم. أكتبها على بطاقات صغيرة ثم ضعها على المخطط في المكان الذي تراه المجموعة ملائماً.

في ما يختص بالنوعية، يبقى المتعلم *دائماً* في المركز. ومع أنَّ ذلك قد يبدو بديهياً، فغالباً ما نجد أنفسنا في مواقف قلَّما يؤخَذ فيها المتعلِّم بعين الاعتبار.

إذا أردنا أن يكون تعليمنا فعّالاً، علينا أن نبقي المتعلم وحاجاته في محور مخططاتنا.

ما هي العلاقة/الجسر بين الدوائر الداخلية (المتعلّم؛ التعليم والتعلّم؛ القطاعات التربوية) والبيئة؟

أرسم أسهماً بين الدوائر المختلفة وضع عليها البطاقات: المعرفة، المهارات، القيم، المواقف.

الإجابات المحتملة: الجميع يتواصل مع البيئة، الجميع يأتي من البيئة، هدف التعلّم هو دمج المتعلم بالبيئة دمجاً ناجحاً.

ما الذي يجب نقله إلى الدوائر الداخلية للتأثير على البيئة ولجعلها تؤثر بدورها على النظام ككل؟

ما الذي يجدر بنا تأمينه حتى يتم التواصل بين هذه المكوّنات؟

الإجابات المحتملة: لا بد من نقل المعارف والمهارات والقيم والمواقف.

ما الذي يجدر بنا تأمينه؟

كيف نكفل انتقال التربية على السلام إلى المجتمع؟

مناقشة مفتوحة مع المشاركين.

إذا كنا جديين بشأن دمج المجتمع في مخططنا، فماذا يستوجب ذلك منّا؟

ما الذي تتطلّبه منَّا عناصر التعلّم/التعليم على صعيد التربية على السلام؟

غالباً ما يكون المطلوب في هذا الصدد قليل الكلفة؛ فالمسألة متعلقة بتغيير المواقف وليس بالمال. إنَّها مسألة قيم.

ما هيَ القيم؟

الأهداف
تمكين المجموعة من استيعاب طبيعة برنامج التربية على السلام القائم على تعليم القيَم بقدر ما يعلّم المهارات

إدراك المعلّمين لوجوب تخلّل القيَم كافة الأعمال التي يقومون بها

نقاش وعمل جماعي

إعتمد طريقة المفاكرة Brainstorm أو الجمع السريع للأفكار مع المشاركين لتحديد القيم الضروريّة لقيام المجتمعات المسالمة، والتي يجدر تعزيزها من ونشرها بالتالي من خلال التربية.

أكتب القيم المذكورة على لوح ورقي.

تأكد من أنَّ النقاط المذكورة هي قيَم وليس آليّات.

بعد تصنيف وتفنيد نتائج المفاكرة، تأكّد من أن القيم المذكورة تنطبق على جماعة كبيرة (وليس فقط مجموعة الأشخاص في القاعة).

يجدر بأيّ تعريف للقيَم التأكيد على كونها:

- مثالية
- بنَّاءة وإيجابية
- باتجاهَين (بمعنى أنَّها متبادلة أي "تصرف مع الآخرين تماماً كما تريدهم أن يتصرفوا معك")
- تصحّ بالنسبة إلى جماعة كبيرة أو مجتمع كامل
- مجرّدة (مثلاً: العدالة، التسامح)

ضَع ملصق النظام التعلّمي (مع الملاحظات الإضافيّة) على الأرض.

أكتب القيَم الست الأبرز على أوجه مكعَّب. ثم اطلب من المشاركين تشكيل حلقة حول المخطط بحيث يتمكن الجميع من رؤيته.

أطلب من أحد المشاركين رمي المكعب (بهدوء) على المخطط.

أعطني مثلاً عن شيء واحد يمكن القيام به، يرتبط بالقيمة الظاهرة على المكعب والمجال الذي وقع عليه.

فليكن اللعب سريعاً ومتواصلاً. أطلب مثلاً سريعاً في كلّ مرّة - يرمي المكعب شخص مختلف في كلّ مرّة ولكن يحقّ للجميع الإجابة. أوقف اللعبة بعد أربعة أوخمسة أدوار.

موضوع القيَم هو من المواضيع التي أهملناها بمعظمنا كمربّين على مرّ الأجيال. لقد بات لدينا الآن أمثلة عن دور القدوة الذي نقوم به وقدرتنا على نقل القيَم من خلال عملنا في مختلف عناصر النظام التعلّمي.

ما هو الرابط بين القيَم (وطريقة التعبير عنها في الأنظمة المدرسية) والحقوق؟

ببساطة شديدة، ليست الحقوق إلاَّ تطبيقاً للقيم. وقد أعطيت طابعاً دولياً رسمياً فبات الناس يميلون إلى اعتبارها أدوات قانونيّة.

لم تعُد ضرورة تنظيم الحقوق (وما يرتبط بها من قيَم) مجرّد فرضيّة، بل باتت قناعة إذ أنّ ذلك من شأنه تمكين المتعلمين من تحديد القيم وبالتالي الحقوق المهمة في المجتمع.

إفسح المجال للمشاركين بمناقشة معنى ذلك؛ لكن إذا استمروا بالحديث عن العموميّات، اطرَح عليهم الأسئلة الواردة هنا (أو ما يشابهها).

إننا نحرص في التربية المبنية على أساس الحقوق على أن تعكس كافة الأمور التي نقوم بها، في أيّ نظام تعلّمي، الحقوق الأساسية وعدم منقاضتها أبداً. هذا هو جوهر التربية على السلام.

ماذا يعني ذلك؟

مثلاً: كيف يمكنك إبداء الاحترام لتلاميذك إذا كنت لا تعرف أسماءهم؟

كيف يمكن للعقاب الجسدي أن يبدي الاحترام والكرامة؟

ما هيَ القيم التي تراعيها وتلك التي تتجاهلها عندما تشرح درساً لم تحضره تحضيراً كافياً؟

لقد سمحت لنا لعبة "المكعب" بالتفكير ببعض الأمثلة عمّا يمكننا فعله لتأمين مقاربة مبنية على أساس الحقوق. للحصول على لمحة عامة عن هذه المقاربة للتربية، لا بد من فهم معنى تعبير "مبني على أساس الحقوق" في ما يختصّ بالتربية على السلام.

التربية المبنيّة على أساس الحقوق

محاضرة ونقاش

تعتبر التربية المبنية على أساس الحقوق تأكيداً على المقاربات التي علينا اعتمادها في كلّ عمل نقوم به ضمن النظام التربوي؛ ما نعلّمه، مضمون الكتب، كيف نتفاعل بعضنا مع بعض، كيف نتفاعل مع التلاميذ وعائلاتهم، وخصوصاً كيف نعلّم- المنهجيات التي نعتمدها والمواقف التي نضيفها...

يمكن تقسيم أيَّة عملية تربوية إلى مكوّنين اثنَين على الأقل: المضمون والمنهجية. إلاَّ أن المقاربة المبنية على أساس الحقوق لا تتحقق إلا من خلال ترسيخ كلّ من هذين المكوّنين للآخر. وهي ترتكز على المنهجية وآليّة التعليم أكثر منه على المضمون الذي قد يمليه المقرّر التعليمي. يختلف الأمر في برنامج التربية على السلام، إذ أنّ المضمون لا يقلّ أهميّة أبداً عن المنهجيّة المعتمدة.

المنهجية

ثمّة مستويان للمنهجيّة: المستوى المنهجي للنظام والمستوى الفردي للمعلم. لكن في نهاية المطاف، لا يمكن لأيّ مستوى أن يكون فعالاً دون الآخر، مع العلم أنّ التعليم الجيد يظلّ مفيداً وفعّالاً حتى ولو كان النظام ككل غير مبني على أساس الحقوق.

تتطلّب المنهجية المبنية على أساس الحقوق مشاركة فعّالة لمجمل المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات الشاملة *[مثلاً: إذا كان خوف أولياء التلاميذ لأو خجلهم أو لامبالاتهم أو فقرهم الشديد يمنعهم من حضور الاجتماعات، يتوجب على المدرسة/النظام التأكّد من قدرتها على الوصول إلى المجتمع المحلّي: زيارات منزلية، اجتماعات أخرى، نشاطات مدرسية مفتوحة، ألخ]*. كما يجدر بالمدرسة/النظام الحرص على أن يكون مغزى الرسالة الموجهة إلى المجتمع من خلال المعلمين والإداريين والرسميين مشجعاً على الاندماج.

لكافة أعضاء المجتمع المدرسي - من موظّفين وإداريين ومعلمين وأولياء وتلاميذ - الحق في أن يُعامَلوا باحترام وكرامة. هذا هو المبدأ الأساسي الذي يجب اتباعه، والذي إذا ما طُبّق فعلاً، يحول دون اللجوء إلى معاقبة التلاميذ عقاباً جسدياً، إذ أنّ ذلك يتعارض مع مبدأ المعاملة المحترمة والكريمة. كما أنّ استبعاد الأهل وعدم إشراكهم في كل ما يتعلّمه ابنهم أو جعلهم ينتظرون كثيراً أو إشعارهم بأنهم غير مرغوب فيهم في المدرسة يتنافى مع هذا المبدأ لما فيه من قلّة احترام لهم. في الوقت نفسه، لا يمكن السماح للتلميذ بالإساءة إلى المعلم أو التلاميذ الآخرين لأن ذلك أيضاً انتهاك للكرامات الفردية. باختصار شديد، لا يمكن اللجوء إلى "ألعاب القوة" (التي غالباً ما نراها في الأنظمة المدرسية) من دون أن يتعارض ذلك مع مبادئ الاحترام والكرامة.

يمكن تطبيق المقاربة المبنيّة على أساس الحقوق بشكل شامل داخل الصف وعلى المستوى الفردي للمعلم. لكن ذلك يستلزم تدريب المعلم على تقنيات الإدارة البناءة للصف، واستيعابه والتزامه هو نفسه بمفهوم الحقوق والمواقف والمهارات البناءة.

يمكن استخدام درس "ما هي قواعدنا؟" (راجع دليل المعلم) لمساعدة التلاميذ على الالتزام بالقواعد عن طريق مناقشتها. إنَّ الإدارة الناجحة للصف ترتكز بقوة على اهتمام التلاميذ وتخطيط المعلم. فالمعلمون الذين يقضون معظم وقتهم في الكلام والتنظير والتأديب، يخلقون جوّاً من الملل في الصفّ ممّا يزيد من احتمال السلوك المزعج واللهو والفشل التعلّم، وفي بعض الحالات التسرّب المدرسي.

لا يزال العديد من المعلمين، حتى يومنا هذا، يعتقدون أنّ الصف الجيّد هو الصف الهادئ. هذا ما تدرّبوا عليه. فهم لا يميزون بين ضجة العمل (حين تناقش المجموعات الصغيرة عملها معاً) والضجة الهدامة (عندما يزعج بعض التلاميذ الآخرين بأحاديثهم الجانبية). وتراهم يجتنبون منهجيّات التعليم التي تعتمد على النقاشات المفتوحة. غير أنّ العمل الجماعي لا يشجع على التعاون والاندماج فحسب، بل يعزّز أيضاً استخدام المهارات المعرفيّة العالية: من تحليل وفكر نقدي وتفاوض واستخلاص. يجب رصد هذه المهارات في التخطيط للعمل الجماعي. عندما يركّز المعلم في تحضيره على هذه العناصر، "تصبح ضجة العمل" بنّاءة ومثمرة. إلاّ أنّ سوء تحضير الدرس ينعكس سلبياً على العمل الجماعي الذي، إن كان غير منظم، يصبح وسيلة للإبعاد والتمييز والكسل والاستغلال. فالعمل الجماعي لا يقتصر على توزيع الأمكنة بطريقة معيّنة، بل هو مهارة إداريّة، تتطلّب تحضيراً جيداً من المعلم.

تنصّ اتفاقية حقوق الطفل على حقّ كل طفل في "تعليم موجّه نحو تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنيّة".[1] غالباً ما تحدّ المدارس والأنظمة التربوية هذا الحقّ من خلال تفسيراتها بالقدرات الفكرية فقط، أو حتى بمردود أو نتيجة معيّنة (مثل نتائج الامتحانات) بدلاً من التركيز على الطاقات الكامنة لدى الأفراد. إنّ عمليّة تطوير برنامج تربوي قادر على تنمية الطاقات الكامنة لدى كل طفل تستلزم اعتماد مقاربات متنوّعة، تتيح للطفل فرصة استخدام طريقته المفضلة في التعلّم. كما أنّ هذا النوع من البرنامج التربوي يتطلب صفاً لا خوف فيه، إذ لا يمكن

[1] إتفاقية حقوق الطفل، المادة 29

تنمية شخصية إيجابيّة في ظلّ أجواء من الخوف المستمرّ. يشتمل التطبيق العملي للمادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل داخل الصف إذن على:

- تأمين أنشطة متنوعة بأشكال مختلفة (عمل فردي، ضمن مجموعات صغيرة، ضمن مجموعات كبيرة)، مثل الأبحاث ولعب الأدوار[2] والنشاطات الفنية والألعاب وغيرها من الأنشطة التي تتّسم بهدف تعليمي؛

- عملية تعلّم وتعليم تفاعليّة، تراعي حقّ التلميذ في الإصغاء إليه وتعزّز في الوقت نفسه مستوى أعلى من المهارات المعرفيّة والعاطفيّة؛ وذلك عن طريق الأسئلة المفتوحة والنقاشات التي تنطلق من أجوبة التلاميذ، للاقتراب من تحقيق هدف الدرس التعليمي. يواجه العديد من المعلّمين (والتلاميذ) صعوبة في إدارة النقاشات داخل الصف، فلا بدّ للمعلّم من تنظيم النقاش وتوجيهه، وتأمين جوّ آمن، يوحي بالثقة للتلاميذ، فيتمكّنوا من قول ما يفكرون أو يشعرون به.

- تحلّي المعلم بمهارات جيدة في طرح الأسئلة بنوعيها المفتوح والمغلق (لكن المنظم)، بما فيها تلك التي تركّز على التحليل والاستخلاص (وليس فقط على المعرفة والفهم). يمكن اختصار هذا الأسلوب بـ"إسأل ولا تخبر".

- بيئة نفسيّة صحيّة، يساهم كلّ من المعلّم والنظام في خلقها. يجب تأمين بيئة تعلّمية إيجابيّة، يشعر فيها التلميذ بالأمان الجسدي والفكري والعاطفي والاجتماعي. تؤدّي البيئة السليمة إلى إضفاء جو من الثقة، حيث يساعد المعلّم التلاميذ باستمرار على إيجاد الحلول ويكون التعلم بنّاءً وممتعاً.

[2] أدوار غير مكتوبة يلعبها التلاميذ أنفسهم حول موضوع معين

ورقة عمل حول تطبيق اتفاقية حقوق الطفل
(حسب كلّ مادة)

مقاربة مبنيّة على أساس الحقوق	ممارسات تربوية سليمة	المادة
الإدماج (عدم التمييز على أساس الجنس، الدين، الوضع الاجتماعي، الانتماء العرقي/القبلي، إلخ.)	مهارات المراقبة، مجموعات صغيرة (ومتغيّرة)، طرح الأسئلة إشراك الأهل أيضاً – من خلال الحضور في البيئة التعلّمية، معرفة المواضيع المدروسة وفهمها واستعمالها كمورد إذا أمكن	2 28 30 18
الاحترام	الإصغاء إلى كافة الإجابات، عدم استخدام الأسئلة كعقاب، معاملة التلاميذ والأهل والمعلّمين باحترام ولطف	الديباجة 12، 13
التعلّم حسب الطاقة	تنويع الأنشطة والمواضيع والمنهجية: من دون أن تتمحور حول الامتحان	8، 12، 13
الحماية	تزويد التلاميذ بالمعرفة والمهارات التي تخولهم مواجهة مشاكل الحياة (الصحّة الجنسيّة والإنجابيّة، فيروس ومرض الإيدز، النظافة والممارسات الصحيّة الأساسيّة، البيئة، المخدّرات، التنمّر وحلّ النزاعات بطرق بنّاءة) إلى جانب المواضيع التقليديّة	16، 32، 33، 34
الفرص المتكافئة	قدرة الوصول إلى المدارس/مراكز التعليم (من دون استبعاد أحد استناداً إلى الأقساط المدرسيّة) مساواة في التعلّم التفاعليّ الذي يستند إلى الإدماج وتنوّع الأنشطة لضمان مشاركة الجميع، واستعمال كامل المجالات المعرفيّة والعاطفية لهدف تحفيز طاقات التلميذ الكاملة ونموه التام.	2
الأمان	*القيام بمقام الأهل (loco parentis)*- توفير الرعاية وتحمّل مسؤولية سلامة التلميذ لا يسمح بأيّ نوع من أنواع العقاب الجسدي	19، 34، 37

وزّع هذا الجدول على المشاركين كورقة عمل (الملحق الأوّل)، وافسح المجال لأيّ نقاش مفتوح قد ينشأ

التعلّم الفعّال

الهدف
تبيان فعاليّة التعلّم الناشط مقارنة مع التعلّم السلبي

نشاط فردي ولمجموعة صغيرة

أبرز ما يميّز التربية على السلام هو أنّ الأطفال يتعلّمون كيفيّة استيعاب المعارف التي تعلّموها من حصص التربية على السلام وتطبيقها على أنفسهم.
هل ينقلون المعلومات من المدرسة إلى المنزل؟
هل يطبّقون المهارات التي تعلّموها؟
هل يتذكّرون المعلومات ويربطونها بالأمور الجديدة التي تعلّموها؟

لقد ناقشنا علم النفس التنموي للطفل، ولكن هنالك عنصراً آخر يساعد الطفل على استيعاب المعارف: التعلّم الناشط. للأسف، إنّ معظم التعلّم الذي يتمّ في مدارسنا هو تعلّم سلبي. يستلزم هذا النزع من التعلّم الكثير من الوقت للمراجهة، كما أنّه مملّ ويتسبب بمشاكل سلوكية. إلاّ أنَّ العديد من المعلمين يتمسّكون به لأنهم [وكما يعتقدون] هكذا تعلّموا...

أطلب من المشاركين كتابة أمرين يتذكّرون تعلّمهما على قطعة ورق أو بطاقة. (من الضروري كتابة أمور محدّدة وليس دورات أو أيديولوجيات).
يجب أن يتمكّنوا من تحديد ما تعلّموه، ومن ساعدهم على التعلّم، وكيف تعلّموه، ولماذا.
قسّم المشاركين إلى مجموعات من ثلاثة أشخاص واطلب منهم تبادل الخبرات، ثم اختر مسألةً واحدة يكون تعبّر عن التعلّم الذي حصل..
يقوم ممثّل عن كلّ مجموعة صغيرة بالتحدّث أمام سائر المشاركين عن المسألة التي اختارتها مجموعته: المضمون، المنهجيّة، الحالة والأشخاص.
دوّن الإجابات على اللوح الورقي/اللوح في أربعة أعمدة تحت العناوين الأربعة..

ماذا (تعلّمت)؟	من (ساعدك على تعلّم)؟	كيف (تعلّمت)؟	لماذا (تعلّمت)؟

إلى أيّ حدّ يمكنك تذكّر تعلّمك للمسألة التي وصفتها؟ هذا الأمر رهن بطريقة تعلّمك وإلى أيّ حدّ كنت ناشطاً أو سلبيّاً.
عليك أن تدرك أنَّك تتذكّر بفعاليّة أكبر الأمور التي تتعلّمها بشكل ناشط.

بعد الغداء، إلعب لعبة من دليل المعلّم

مواصفات المعلّم الفعّال

الأهداف
مساعدة المجموعة على تحديد المزايا التي يعتبرونها مهمّة لدى المعلّم الجيّد

تحليل هذه المزايا وتصنيفها لكي يتمّ اكتساب المهارات المطلوبة خلال هذه الدورة

محاضرة، جلسة مفاكرة ونقاش

المعلم الناجح في التربية على السلام لا يختلف عن المعلّم الناجح لأيّ مادة أخرى. فعدد كبير من مزايا المعلّم الجيد وما ينتج عنها من تصرفات هي نفسها المزايا الضرورية للعيش البنّاء أي للتربية على السلام. لا يمكنك تعليم الأطفال عن السلوك البنّاء والسلميّ من دون أن تمارسه أنت شخصيّاً، وإلاّ فيُعتبر ذلك نفاقا.
من الضروري أن تكون قدوة للأطفال، بالإضافة إلى تعليمهم مضمون برنامج التربية على السلام.

إعتمد طريقة المفاكرة لتحديد مزايا المعلّم الجيّد. راجع قواعد المفاكرة. إنه وقت جمع الأفكار وليس مناقشتها. سنسجّل أولاً أكبر عدد ممكن من الأفكار ونترك تصنيفها إلى وقت لاحق. لا يحتاج المشارك إلى رفع يده، بل يمكنه التعبير مباشرة عن الفكرة وتقوم أنت بتسجيلها.

قواعد المفاكرة
يجب إعطاء الأفكار التي ترِد فوراً إلى ذهننا، وليس تلك التي نحلّلها.
تُقبل كافة الأفكار ولا يُسمح بإصدار أيّ انتقاد.
يجوز الانطلاق من أفكار الآخرين (أو توسيعها).
الوقت المحدد هو تقريباً ربع ساعة.

إشرح قواعد "المفاكرة" للمجموعة.
دوّنها على اللوح/اللوح الورقي.
حاول ألاّ تدوّن الأفكار بشكل لائحة إذ أنّ ذلك قد يوحي بهرميّة أو أولويّة ما.
تابع تدوين المزايا/المواصفات حتّى تنتهي أفكار المجموعة أو تنقضي مدّة 15 دقيقة.

ما هي المزايا التي يجدر بالمعلّم الجيّد التمتّع بها؟

التصنيف "أ"

أرسم رسماً كفافياً لشخص ما. أضف الملامح حسب المواصفات المذكورة خلال جلسة المفاكرة (مثلاً عينان كبيرتان للمراقب الجيد، أذنان كبيرتان للمستمع الجيّد، قلب للتعاطف). إسأل ما إذا كان هنالك من شيء آخر يودّ المشاركون إضافته إلى الصورة. ستشكّل الصورة النهائيّة "لائحة التصنيف" لجلسة المفاكرة.

التصنيف "ب"

طابق الأفكار المتشابهة واطلق عليها اسماً مفهومياً (مثلاً يمكن تصنيف فكرتي "فهم المجموعة" و "الاهتمام بالآخرين" ضمن مفهوم "التعاطف"). بعد الانتهاء من كتابة كافة المفاهيم، أمحُ الأفكار التي نتجت عن جلسة المفاكرة. في النهاية، لن تجد على اللوح سوى لائحة بفئات من كلمة أو جملة واحدة. إسأل المشاركين إن كانوا يريدون إضافة أيّة فئات أخرى.

أو

مجموعات من شخصين والمجموعة كاملة

قسّم المشاركين إلى مجموعات من شخصين، واعلمهم بأنّ أمامهم عشر دقائق لتعداد المزايا العشر الأولى التي يعتبرونها أساسيّة للمعلّم الجيّد.

بعد إنهاء اللوائح، تُعرض (أو تُقرأ) أمام المجموعة، ويتمّ تسجيل النقاط الجديدة على اللوح الورقي أو اللوح.

قد يكون من الضروري القيام بهذا التمرين كتمرين تصنيفي بالكامل، وذلك تبعاً لدرجة تعقيد الأفكار التي يطرحها المشاركون.

يُرجى تحديد المزايا الطبيعيّة الفطريّة وتلك التي يمكن التدرّب عليها؟

إذا كانت المزايا كلّها فطريّة برأينا، فلا حاجة إذن إلى التدريب ليصبح المرء معلّماً.

في الواقع، معظم هذه المزايا، أو المكوّنات التي تجتمع معاً لتشكيل هذه المزايا، هي مكتسَبة. فالتعاطف مثلاً ميزة وليس مهارة، ولكن ما هي المهارات التي يمكن تعلّمها لتطوير ميزة التعاطف [الإصغاء، المراقبة، التحليل]؟

على كلّ معلّم منّا مسؤولية مهنيّة تقضي ببذل كلّ ما في وسعنا لنكون أفضل المعلّمين. وذلك ليس لهدف زيادة أجورنا، ولكن لأنّه جزء من نموّنا الأخلاقي كبشر ولأنّ مستقبل مجتمعنا بين أيدينا.

تحليل الأنشطة الواردة في دليل المعلّم

الأهداف مساعدة المشاركين على فهم الأنشطة وهيكليّتها. إطلاع المشاركين على الأنشطة وطريقة تنفيذها	نشاط لمجموعة صغيرة

قسِّم المشاركين إلى مجموعات حسب الصفوف التي يعلّمونها. يجدر بكلّ مجموعة تضمّن ثلاثة إلى خمسة أشخاص.
حدّد لكلّ مجموعة نشاطاً واحداً. يتمّ اختيار الأنشطة من فصول "التواصل"، "الانفعالات"، "المدركات الحسيّة والتعاطف"، "الحزميّة" (*من دليل المعلّم*).
أمهل المجموعات خمساً وأربعين دقيقة للاطّلاع على النشاط وتحضير العرض التطبيقي.
ستنفّذ المجموعات دروسها التطبيقيّة على مرّ الأيام القليلة القادمة.

نظراً إلى التباين الكبير الموجود في هذه الوحدات، من الأفضل إعطاء كلّ مجموعة درساً من المرحلة التعليميّة نفسها التي يعمل فيها الأعضاء. من شأن ذلك إضفاء بعض التنوّع وإعطاء المشاركين لمحة عن هيكليّة البرنامج.

إختر الدروس التي تتوقّع أن يواجه المعلّمون خلال تدريسها بعض الصعوبات.

أمهل المجموعات 30 دقيقة لتحضير الدروس، ثم اطلب من مجموعتين عرض درسها التطبيقي. أمّا المجموعات الأخرى، فتعرض دروسها وفق الجدول الزمني المحدّد.

إنّ الشرح الذي قدّمتموه للتو في الدروس التطبيقية يغطّي المهارات نفسها التي تمّت مناقشتها في القسم المخصّص لتحديد مواصفات المعلّم الجيد.

ممّا يعني أنّه عليكم استيعاب هذه المهارات قبل تعليمها لتلاميذكم.

عند نهاية الجلسة، إلعب لعبة من دليل المعلّم.

علم النفس التنموي

جلسة مراجعة لليوم الأوّل. راجع الملحق الثالث

محاضرة ونقاش مفتوح

الأهداف

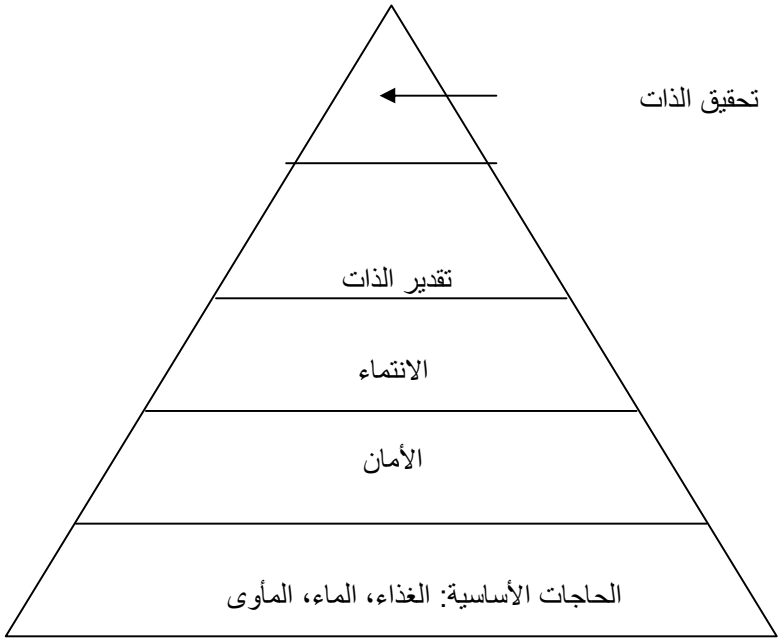
مساعدة المشاركين على فهم المراحل التي يمرّ بها تلاميذهم لمساعدتهم على النموّ والنضوج

إعطاء المشاركين لمحة عامة عن أسس علم النفس الذي تمّ اعتماده لتطوير البرنامج.

نظريّة ماسلو حول تدرّج الحاجات البشريّة

لدى جميع البشر، وفقاً لعالم النفس الأميركي أبراهام ماسلو، حاجات تتدرّج بشكل هرمي[3]. لا يمكن للشخص بلوغ مستويات أعلى من الحاجات ما لم تتمّ تلبية حاجاته الأساسيّة . بحسب ماسلو، ما إن تتمّ تلبية هذه الحاجات، تفقد من قيمتها مقابل الحاجات غير المحقّقة. فالشخص الذي يمتلك الطعام والشراب والمأوى الملائم لا يدرك مثلاً قيمة هذه الأشياء؛ فهو سيشعر بالحاجة إلى الانتماء (الحبّ) أو الشعور بالرضى (تقدير الذات). إلاّ أنّ التجارب العمليّة أثبتت أنّ الأشخاص قد يكافحون لإشباع حاجات في أعلى الهرم، حتّى وإن كانوا لم يحقّقوا بعد كامل حاجاتهم في المستويات الدنيا.

في إطار التربية على السلام، يبقى الهدف مساعدة الناس على الارتقاء عبر مختلف المستويات، وصولاً إلى تحقيق الذات، إذ أنّ الأشخاص غالباً ما يتمكّنون من التفرّغ عند هذا المستوى للعمل من أجل إحقاق السلام.



[3] أبراهام ماسلو، *Motivation and Personality*، نيويورك، هاربر & رو، 1954.

المستوى الأوّل
عند أسفل الهرم، نجد الحاجات الأساسية الضرورية للبقاء: الغذاء، الماء، المأوى والحاجات الفيزيولوجيّة.

المستوى الثاني
يأتي الشعور بالحاجة إلى الأمان في المستوى الثاني. وهو، حسب ماسلو، الأمان العاطفي (الحاجة إلى الحبّ)، ولكنّه أيضاً في سياق النزاعات أو مراحل ما بعد النزاع، الأمان الجسديّ، أي السلامة.

أجريت تجربة على صغار القردة. فأعطي اثنان منها "أمّهات" إصطناعيّات. الأمّ الأولى كانت عبارة عن نموذج مصنوع من الأسلاك مع زجاجة لإرضاع القرد الصغير. وحصل القرد الثاني على نموذج مماثل من الأسلاك، ولكن مغطّى بفراء ومزوّد بيدين "لمداعبة" الصغير (بالإضافة إلى زجاجة الإرضاع). على الرغم من حصول القرد الأوّل على الكميّة الكافية من الغذاء، ما لبث أن مات. لماذا؟ لأنّه لم يحصل على الأمان العاطفي الذي يحتاجه. (الحبّ الذي يحتاجه.)

ومن الأمثلة الإنسانيّة المحزنة على الحاجة إلى الحب، نذكر قضيّة الأطفال اليتامى في رومانيا، الذين كانوا يُتركون في أسرّتهم طوال اليوم مع زجاجات الحليب، من دون حملهم أو مداعبتهم. يعاني العديد من هؤلاء الأطفال اليوم، نتيجة لظروف تربيتهم، من تخلّف عقلي وعاطفي شديد.

من أفضل العادات التربويّة في الثقافات التقليديّة، هو بقاء الطفل محمولاً من قبل أمّه أو شخص آخر أكبر سنّاً. يشعر الأطفال بهذه الطريقة بدفء الشخص الآخر، وبالتالي بالأمان.

المستوى الثالث
عندما يتحقّق الشعور بالأمان، ننتقل إلى الشعور بالانتماء إلى مجموعة معيّنة. يُترجم هذا الشعور في بعض الثقافات من خلال طقوس الابتداء أو العبور، أو تلقّي التعليم حول المجموعة التي ننتمي إليها. يتمّ استغلال هذه المجموعات أحياناً لتفرقة الناس عبر المقارنة بين مجموعة وأخرى. كما أنّ العديد من الناس يتعلّمون الخوف من المجموعة الأخرى أو حتّى كرهها. لا يعني ذلك أنّ المجموعات هي بحدّ نفسها على خطأ، ولكن أننا كأشخاص راشدين، مسؤولون عن تفادي استغلال مفهوم الانتماء إلى مجوعة. تذكّروا أنّ المجموعة التي ننتمي إليها تنمو كلّما تعرّفنا أكثر إلى العالم. فالطفل الصغير ينتمي إلى مجموعة يعرفها مثل عائلته. قد تتألّف المجموعة الثانية من المجتمع المحلّي المباشر (الجيران، القرية أو العائلة الممتدّة). أمّا المجموعة التالية، فقد تكون فئة عمريّة معيّنة أو قبيلة أو عشيرة أو مجموعة جغرافيّة. ثمّ قد يأتي الانتماء إلى وطن معيّن أو قارة محدّدة (أفريقي، آسيوي، أوروبي وأميركي). وفي بعض الأحيان، يدرك البشر أنّهم ينتمون إلى المجموعة الإنسانيّة ككلّ (سكّان العالم).

المستوى الرابع
كلَّما تقدمنا في النموّ، ازداد فهمنا لأنفسنا. فنكتشف أنّنا جزء من مجموعة، ولكنّنا ندرك في الوقت نفسه أنّنا مختلفون عن باقي الأشخاص الذين ينتمون إليها. حين نفهم أنّنا "مميّزون" أو فريدون، ينمو لدينا الشعور بتقدير الذات. فنبدأ عندها بفهم ذاتنا والشعور بالرضى حيالها. يعيش الأشخاص الذين لا يشعرون بالرضى عن أنفسهم في تعاسة شديدة، وغالباً ما يشعرون بالغضب والإحباط، فيسقطوا ذلك على الآخرين. نبدأ عند هذا المستوى بتقدير الفوارق التي نجدها لدى الآخرين. فكم سيكون العالم مملاً لو كان البشر جميعاً متشابهين! التنوّع الثقافي هو قبول المجموعات الأخرى، مع العلم أنّهم يتمتّعون بالحقوق نفسها التي نتمتّع بها وأنّهم بشر صدف انتماؤهم إلى مجموعة أخرى، وأنّهم بدورهم فريدون ومميّزون.

المستوى الخامس
وفقاً لهرم ماسلو، المستوى الأعلى هو الذي نشعر فيه بالراحة مع ذواتنا ونفهم العالم من حولنا، فنكافح لنصبح أشخاصاً كاملين. يتعدّى الأمر هنا قبول الآخر؛ ففي هذه المرحلة، نفهم حقيقةً أنّ أوجه الشبه والفوارق هي التي تساعدنا لنصبح أفضل الأشخاص. فنفهم ونتقبل تحمّل مسؤولية أعمالنا، ونفهم الأخلاقيّات ونعيش وفقاً لمقتضياتها. تصبح مصلحة الآخرين مهمّة بالنسبة إلينا لأنّنا ندرك أنّنا جميعاً مجموعة واحدة على هذا الكوكب.

من السهل إذاً رؤية أنّنا من خلال التربية على السلام، إنّما نعلّم الأطفال أن يكافحوا في سبيل تحقيق الذات وليس فقط الاعتراف بأنّ "السلام أمر جيّد".

النظريّة التربويّة.

الأهداف	محاضرة
مساعدة المعلّمين على فهم العناصر النظريّة للبرنامج إعطاء لمحة عامة للمعلّمين عن تطوّر المقرّر التعليمي تشجيع المعلّمين على ملاحظة سيرورة عمليّة التربية على السلام	

يتمّ اعتماد النظام المدرسي الرسمي، الموجّه إلى مجموعة نخبويّة فقط من المجتمع، في بعض مناطق العالم منذ مئات السنوات. إلاّ أنّ الانتشار الكثيف للمدارس كوسيلة تعليميّة تطال مجموعات كبيرة من السكّان ليس تقليداً قديماً جدّاً. فقد تطوّرت المدارس لتتّخذ الشكل الذي نعرفه اليوم كنتيجة للتغيّرات التي شهدتها المجتمعات وبروز الحاجة إلى عمّال يتمتّعون بمهارات جديدة لا يمكن اكتسابها من خلال التربية التقليدية (حين يتولّى الأهل تعليم أبنائهم).

تُعتبر المدارس اليوم أداة لتقديم تربية عامّة، تتضمّن التنشئة الاجتماعية بالإضافة إلى التدريب على الاستقلالية الاقتصاديّة. تشمل هذه التربية العامة المعرفة والمهارات والقيم الحياتيّة. ولكن هذه القيم قد تختلف أحياناً عن تلك المعتمَدة في خلفية التلميذ الثقافية، ممّا قد يؤدّي إلى نوع من التباعد بين الأهل والأبناء. من الضروري أن يفهم الأهل التعليم الذي تقدّمه المدرسة، ويشعروا بأنّهم مُرحّب بهم داخل مجتمع المدرسة. هذا جزء من المقاربة التربويّة المبنيّة عل أساس الحقوق.

قد يكون من الضروري التناقش مع المشاركين بشأن اهتمام كافة الثقافات بتعليم أبنائها وإن لم تكن المدارس (كما نعرفها اليوم) جزءاً منها. لقد تمّ اعتماد المدارس لتعليم سائر الأطفال لأنّها وسيلة مفيدة لتحضير الأطفال "لينسجموا" مع العالم الحديث.

تُعتبر المدرسة اليوم مؤسّسة للتنشئة الاجتماعية (إلى جانب العائلة والديانة والمجتمع). هذا جزء من سبب تعليمنا للتربية على السلام في المدارس. فنحن نقوم بشكل من أشكال التنشئة الاجتماعية. يدرك العديد من الأهل أنّ المدارس هي مؤسّسات للتنشئة الاجتماعية حتّى ولو لم يسبق لهم ارتياد المدارس. لا يوافقون أحياناً على القيم الاجتماعية التي تُعلّم في المدارس، أو يخشون الأفكار المستجدّة مع تغيّر المجتمعات (جميعنا نخشى ذلك إلى حدّ ما). لهذا السبب، نرى بعض الأهل يعارضون ارتياد أبنائهم للمدارس أو يسمحون فقط لأبنائهم الذكور دون الإناث. في معرض النقاشات التي تجريها مع الأهل في مجتمعك، ذكّرهم أنّه إلى جانب ضرورة ارتياد الذكور للمدرسة لتمكينهم من إعالة أسرهم لاحقاً، فإنّ الفتيات سيصبحن أمّهات، وبالتالي أولى المعلّمات لأطفالهنّ. إذا كانت الأمّهات مثقّفات، فسنحصل على جيل جديد مثقّف. بهذه الطريقة، نتمكّن من إعادة بناء البلد والمجتمع.

يجب أن يعي المعلّمون أنّ ما يعلّمونه والطريقة المتبّعة في تعليمه قد يكونان جديدين بالنسبة إلى المجتمع بشكل عام والأهل والزملاء بشكل خاص. تتطلّب التربية المبنية على أساس الحقوق من المعلّمين جميعاً التعليم من خلال اعتمادهم سلوك ومنهجيّة حقوق الإنسان، إلى جانب تعليم مضمون هذه الحقوق.

لا تكون العديد من القيم المتأصّلة في النظام المدرسي قيماً تقليديّة بالنسبة إلى المجتمع؛ إنها قيم مستقبليّة. فمدارس اليوم تقود المجتمع ولا تعكسه؛ تحاول المدارس تحضير التلاميذ للمستقبل في حين ينظر المجتمع إلى الماضي، إلى التقاليد، إلى الثقافة والأخلاقيّات الاجتماعية.

يستند النظام المدرسي عموماً، والتربية على السلام خصوصاً، إلى مجموعة من النظريات بالإضافة إلى القاعدة الفلسفية لحقوق الإنسان. تشكّل هذه النظريات جزءاً من النظرية التربوية وعلم النفس التنموي معاً.

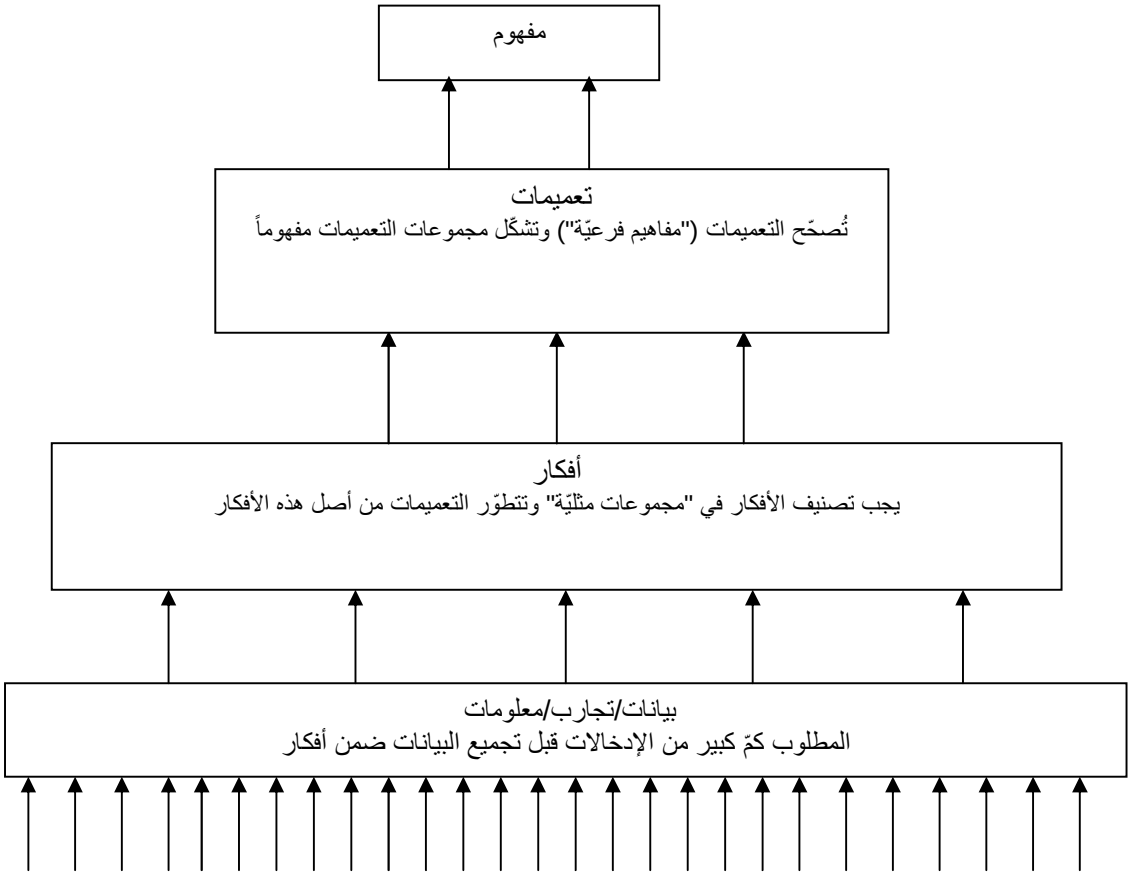
نظرية المقرَّر التعليمي

إنّ برنامج التربية على السلام هو عبارة عن مقرّر تعليمي لولبيّ، حيث تُبنى المفاهيم انطلاقاً من قاعدة مؤلّفة من أمثلة حسية وملموسة. وهي القاعدة نفسها التي تُستخدم لتطوير معظم المقرّرات التعليميّة.

بحسب النظرية، وبما أنّ الأطفال يركّزون بدايةً على أنفسم ولا يدركون إلاّ تدريجياً موقعهم الفعلي في العالم، فطريقة تعلّمهم يجب أن تبدأ بالتعلّم عن أنفسهم، ثمّ تتوسّع لتشمل عالمهم. بالإضافة إلى ذلك، يحتاج الأطفال إلى تعلّم المفاهيم نفسها وفق مستويات متدرّجة، تتلاءم مع مستويات نموّهم المعرفي. لذا نجد بعض الدروس التي تتكرّر عبر مختلف المراحل التعليميّة في التربية على السلام لتعليم المهارات نفسها لكن من خلال أنشطة مختلفة في كلّ مرحلة، ونقاشات وتحليل معمّق في المراحل المتقدمة.

ليس المقرَّر التعليمي مجرّد طريقة لتنظيم المعرفة في موضوع معيّن، بل أيضاً كافة الأمور التي تُعلّم في المدارس أو المؤسّسات التعليمية: الأمور التي نقصد تعليمها وتلك التي لا نقصد تعليمها. *[مثلاً، إذا لجأنا إلى العقاب الجسديّ، فسيتعلّم الأطفال أنّه يحقّ لمن هو أكبر أو أقوى من غيره ضرب أو معاقبة من هم أصغر وأضعف. في الواقع، يؤمن العديد من الأشخاص بذلك – من هنا عدد النزاعات في العالم]* .

تتطوّر المفاهيم عن طريق إعطاء عدّة أمثلة لتكوين فكرة ما؛ ثمّ تُجمع الأفكار لتشكّل تعميماً. تُجمع التعميمات المتشابهة لتشكّل مفهوماً. يحتاج تشكيل المفهوم إلى الآلاف من الأمثلة (أجزاء بيانات).



مثلاً، لنر كيف يكتسب الطفل مفهوم "الحيوان". يرى طفل صغير معزاةً فيقول الأهل "أنظر، معزاة". في المرّة اللاحقة يرى الطفل بقرة. بالنسبة إليه، هي تشبه الأخرى: أربع قوائم، ذنب، أذنان، قرنان، فيقول الطفل "أنظروا، معزاة". "كلّا"، يقول الأهل، "هذه بقرة". في المرّة اللاحقة يرى الطفل كلباً... كم من الوقت يحتاج الطفل لبناء مفهوم "الحيوان". فكّر بالزرافات، الفيلة، الحمير الوحشيّة... كيف يوسّع الطفل تعميمه ليشمل هذه الحيوانات فيطوّر مفهوماً حقيقيّاً للحيوان؟

مثل "الحيوان" هو مثل حسّي وملموس، إذ يمكن فيه رؤية عناصر هذا المفهوم. أمّا المفاهيم المجرّدة كالحبّ والعدالة والسلام والوحدة، فهي أصعب للفهم لأنّها عبارة عن مواقف وقيم، وليست أشياء مرئية وملموسة.

نحاول في التربية على السلام تطوير السلوكيات والتصرّفات وتغييرها؛ لذا فمن الضروريّ إخبار الأطفال لماذا يقومون بمثال معيّن، أي عليك الربط بين المثل والمفهوم.

تعتمد مفاهيم التربية بشكل عامّ على أنّ المعارف والمهارات التي يتم تعليمها في المدرسة تتعزَّز وتقوَّى في العالم الحقيقيّ. فيُصار إلى نقل المعرفة من *الخاص* إلى *العام*. إلاّ أنّ ذلك لا يصحّ دائماً، كما نلحظ في حياتنا اليومية. فتعلّم أسماء الأنهر في بلد ما لا يعني أنّك تعرف اسم النهر الذي تجتازه في وقت محدّد. وعلى الرغم من أنّك تعلّمت الجمع في الرياضيات، فهذا لا يعني أنّك تستطيع جمع ما ستنفقه في متجر معيّن حين تشتري عدداً من الأشياء ما لم تسنح لك فرصة التمرّس على ذلك. في العديد من المواضيع، يتمّ نقل المعرفة ضمن الموضوع المدرسي نفسه، إذ تُستخدم كحجر أساس "للطوبة" القادمة من المعرفة. لكن يندر استخدامها بين المواضيع.

لا يكفي، في التربية على السلام، الأمل بانتقال المعلومات أو المواقف التي تعلّمها الطفل من درس معيّن إلى كافة أوجه حياته الأخرى. بل علينا محاولة ضمان حدوث ذلك؛ يبدو أنّ الطابع "اللولبي" المعزِّز للمقرّر التعليمي أكثر بداهةً في التربية على السلام منه في معظم المواضيع الأخرى.

تظهر التجارب أنّ الأطفال لا ينقلون بالضرورة ما تعلّموه إلى حياتهم، خاصة إذا لم يكن المجتمع يدعم هذه المعلومات. لذا فبرنامج التربية على السلام يتضمّن برنامجاً مجتمعياً وبرنامج توعية عامة.

ماذا تفعل إذا كنت في غرفة من دون نوافذ وشبّ حريق، ولا تستطيع إيجاد الباب بسبب كثافة الدخان؟

تعرفون جميعكم المبدأ الفيزيائي الضروري لإنقاذ حياتكم. ***[المبدأ القائل بأنّ الهواء الساخن يرتفع. إذا كان المشاركون يعرفون هذا المبدأ، فسيتمكّنوا من تطبيقه وإدراك أن الهواء على مستوى الأرض خالٍ من الدخان.]***

بعد استراحة الغداء، إلعبوا لعبة من دليل المعلّم

جلسة تعليم مصغّر

الأهداف	نشاط لمجموعة صغيرة
مساعدة المشاركين على فهم الأنشطة وهيكليّتها. إطلاع المشاركين على الأنشطة وطريقة تنفيذها	

تتولّى الآن مجموعتان من المجموعات الصغيرة شرح الدرس. تأكّد من أن المجموعات تفهم أن الدروس قد صُمِّمت على أساس "ماذا يحصل لو/عندما..."

ذكّر المشاركين الآخرين أنّ عليهم التجاوب مع التعليم وكأنّهم تلاميذ الصفّ.

وزّع الاستمارات التحليليّة على المشاركين (إستمارة لكلّ درس تمّ تعليمه). يُرجى مراجعة الملحق الثاني.

لا تهدف هذه الدروس إلى إعطاء الجواب "الصحيح" بل هيَ نشاطات وألعاب تجسّد ما يحدث في الحياة الحقيقية. فالدروس قد صُمِّمت ليكتشف المتعلّمون طريقة استجابتهم والسبيل لتحسينها.

من الضروري أن يشعر المتعلّمون "بملكية" نفسيّة حيال المعارف والمهارات الجديدة، لذا فلا بدّ من إشراك كافة المتعلّمين في الدرس. لا تكتف أبداً باختيار مجموعة صغيرة لتطبيق لعبة أو نشاط ما؛ يجب إشراك الجميع.

تحقّق من مدى التزام المعلّمين بمخطّط الدرس ومدى فهمهم لها. تحقّق أيضاً من مهاراتهم التعليميّة الأساسية: العمل على اللوح، مراقبة الصفّ، مدى انحيازهم في ما يتعلّق بمن يختارون للإجابة على الأسئلة، مدى إصغائهم إلى الآخرين، ومدى وضوح طريقتهم في التواصل والمستوى اللغوي الذي يعتمدونه في صفّهم.

عند نهاية الدرس، إسأل أعضاء المجموعة عن تعليقاتهم – الأعضاء الذين علّموا والآخرين الذين كانوا يتلقّون الدرس، ثم قدّم ملاحظاتك الخاصة. إحرص على تقديم التعليقات الإيجابيّة، من دون إغفال الجوانب التي تحتاج إلى التحسين.

.

التواصل الفعّال (الإصغاء)

الأهداف مساعدة المعلّمين على فهم أهميّة التواصل الفعّال مساعدة المعلّمين على تحسين مهاراتهم في التواصل	نشاط ضمن مجموعات من شخصين

الإصغاء

الإصغاء هو الجزء الأهمّ في التواصل.

يتطلّب الإصغاء أن يكون المصغي مهتماً، أن يسمع ما يُقال ويتمكّن من توضيح النقاط وتلخيص المعلومات.

قسّم المشاركين إلى مجموعات من شخصين بحيث يكونون مع أشخاص لا يعرفونهم.

سمّهم "أ" و "ب". إمنح الأشخاص "أ" خمس دقائق لرواية قصّة (عن طفولتهم ربّما أو عن أمر ما حصل في حياتهم) ثمّ امنح الأشخاص "ب" خمس دقائق أخرى لرواية قصّة.

لا يمكنهم تسجيل ملاحظات ولكن يمكنهم طرح الأسئلة. أطلب من بعض الأشخاص "أ" إعادة رواية قصّة شركائهم أمام المجموعة الكبيرة. إسأل الشركاء ما إذا كانت القصص دقيقة.

قم بالأمر نفسه مع الأشخاص "ب" واسأل ما إذا كانت القصص دقيقة.

ما هي عناصر الإصغاء الجيّد؟

عليكم، كمعلّمين، حسن الإصغاء وإلاّ لن تتمكّنوا من تحديد درجة فهم التلاميذ. يتجلّى التعلّم من خلال ما يقوله المتعلّمون والأسئلة التي يطرحونها.

ممّا يعني وجوب منح التلاميذ فرصة لمناقشة المعلومات وليس فقط لتكرارها وحفظها غيباً.

إضافة إلى ذلك، فإنّ الإصغاء من دون تحيّز وبنزاهة عاطفيّة يكتسب أهميّة بالغة في التربية على السلام، إذ يكون المعلّمون هم القدوة.

بعد هذه الجلسة، إلعبوا لعبة من دليل المعلّم

جلسة مراجعة لليوم الثاني. يُرجى مراجعة الملحق الرابع.

النظريّة التنموية (النموّ الفكري)

تُعنى التربية على السلام بالنموّ الفكري شأنها شأن أيّ موضوع أو جزء آخر من المقرّر التعليمي. إنّما ما يهمّ التربية على السلام هو فهم كيفية تلاؤم مختلف مجالات النموّ بعضها مع بعض. قام بنجامين بلوم[4] بتطوير عدّة تراتبيّات. يظهر الرسم البياني أدناه تراتبيّة أو هرم التعلّم (النموّ المعرفيّ). يترافق النموّ المعرفي لدى الأطفال مع النموّ الجسدي والعاطفي والإجتماعي.

يُعتبر هذا التصنيف تراتبيّاً. ممّا يعني أنّ مستويات التعلّم الدنيا يجب أن تسبق المستويات العليا. كما هي الحال مع باقي التراتبيّات، لا ينمو الأشخاص "بشل متجانس"، ولكنّنا ننزلق بين المستويات تبعاً للظروف. يُستخدم تصنيف بلوم ضمن أنشطة من البرنامج، ضمن مجالات المفاهيم وبينها.

يُرسم التصنيف عادةً على شكل مثلّث للدلالة على كميّة الوقت وحجم الجهد اللازمين في كل مجال أثناء التعلّم. بعبارة أخرى، نحتاج إلى مجموعة من المعارف أو المعلومات للتدرّب على الفهم، الفهم الجيّد لموضوع جديد قبل التطبيق، إلخ.

[4] ب.س.بلوم، *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. نيويورك/تورونتو، لونغمانز، غرين، 1956

نعتمد في الكثير من المواضيع في المدرسة على تقديم المعرفة للأطفال آملين أنّهم سيطبّقونها. فيكون التعلّم الاستظهاري هو الطريقة الأساسية لتقديم المعارف. يتمّ تطبيق المعارف أحياناً بشكل تلقائي وآلي، نتيجة لطريقة تنظيم المقرّر التعليمي. يتعلّم الأشخاص القراءة ثمّ يمارسونها عبر تحصيل المعرفة لمواضيع أخرى أو لمجرّد المتعة؛ فهم لا يقرأون لمجرّد التمرّس على القراءة. لكننا إن اكتفينا باعتماد هذه الطريقة في التعليم، لن يتمكّن التلاميذ أبداً من الاستجابة لمواقف جديدة؛ سيتوجّب عليهم دائماً اللجوء إلى حلّ أو معرفة تعلّموها سابقاً. باختصار، سيكونون عاجزين عن التفكير من تلقاء أنفسهم، فيصبحوا طريدة سهلة لمن يرغب في التلاعب بهم.

غالباً ما يفشل الأطفال لأنّهم لم يفهموا كيفية تطبيق المعرفة أو حتّى أنّه من المفترض بهم تطبيقها. فهم يمتلكون المعرفة (أي يستطيعون الإجابة على أسئلة الإمتحان) لكنّهم لا يفهمون ماذا يفعلون. ينسى النّاس في هذه الحالة المعرفة سريعاً لأنّها لا تعني لهم شيئاً.

مثلاً: كيف تحتسب مساحة مثلّث؟ ما هي الصيغة؟ (1/2 الطول × العرض) إلام ترتكز هذه الصيغة؟ (إلى أنّ المثلّث هو نصف مستطيل). حين لا يفهم الأطفال أنّ المثلّث هو نصف مستطيل، سيتوجّب عليهم حفظ الصيغة. فإذا نسوها، لا يتمكنون من احتساب مساحة المثلّث.

ليس التعليم كالتعلّم. يمكنك التعليم ولكنّك لا تدري إذا كان الطفل قد تعلّم فعلاً. يحصل التعلّم حين يستطيع التلميذ استيعاب (فهم) المعلومات وتطبيق المعارف واستخدامها في الحياة اليومية، وتحليل المعلومات واستخلاص الأفكار الجديدة.

لا يكفي، في التربية على السلام، أن نكتسب معلومات ومعارف عن السلام والسلوك البنّاء؛ نريد من الأطفال تطبيق هذه المعارف في حياتهم اليومية. ممّا يعني أنّه في كلّ درس من دروس التربية على السلام، نحاول مساعدة الأطفال على فهم وتطبيق وتحليل وتقييم أوضاعهم لكي يقدّموا بدائل بنّاءة عن العنف.

النظرية التنموية (النموّ المعنوي أو الأخلاقي)

بما أنّ التربية على السلام ترتكز على قاعدة أخلاقيّة أو معنويّة قويّة، فمن الضروري أيضاً التأمّل في نموّ الأطفال الأخلاقي. لا يكفي أن "تطلب" من الأطفال أمراً، آملين أن يطيعوك. فأفضل ما يمكن توقّعه هو أن يطيعوك في حضورك. لا شكّ أنّ معظمهم سيعصون أمرك أو طلبك في غيابك. فكم من البالغين ا"يخرقون القواعد" أخلاقيّاً حين لا يمكن لأحد رؤيتهم؟

هل تعتقد مثلاً أنّ الله يستطيع الرؤية في الظلام؟ بالنسبة إلى المؤمنين، الجواب هو بالطبع نعم، فالله على كلّ شيء قدير. إلاّ أنّ هؤلاء الأشخاص أنفسهم قد يخرقون "القواعد" الأخلاقية في الليل- إعتداء، زنى، إغتصاب، سرقة- وكأنّ الله لا يراهم في الظلام. هنالك مثل آخر مألوف جدّاً بالنسبة إلى المعلّمين وهو أنّ الأطفال "يتمرّدون" فقط لاكتشاف ما الذي يحصل حينها. هذه إحدى مراحل نموّ الأطفال؛ فهم يختبرون الحدود لمعرفة ما يمكن أن يحصل. بمعنى آخر لمعرفة ما هو العقاب الذي سينالونه؟

تذكّر أنّ العقاب المرتكز على العنف "يعلّم" الطفل عدم أخذ التربية على السلام على محمل الجدّ. لا تنسَ أنّ الأطفال محيطون في كلّ وقت بأمثلة عن تقبّل العنف في المجتمع: أفلام الفيديو، سلوك الأهل، الاقتتال، الحرب والهالة التي غالباً ما تحيط "بالأبطال" العنيفين. لذا، فترسيخ فكرة ضرورة النضال من أجل السلوك الأخلاقي يستلزم فهماً للمستويات المتعلّقة بتطوير الأخلاقيات، كما يتطلّب من المعلّم (والمدرسة) الالتزام بهذا المستوى الرفيع من الأخلاقيّات.

نظرية كولبرغ حول نمو التفكير الأخلاقي

لقد طوّر لورنس كولبرغ[5] نظرياته بالارتكاز إلى عمل "بياجيه" Piaget حول نموّ الطفل (خاصّة النموّ المعنوي). بحث كولبرغ في مراحل النموّ الأخلاقي وكيفية عكسها لمراحل النموّ الفكري. تعكس كلّ مرحلة تغيّراً في النظرة المعنوية الاجتماعية للفرد. لا يمكن تخطّي هذه المراحل، ولكن يمكن مساعدة الأشخاص وإرشادهم لبلوغ مستويات أعلى.

مرحلة ما قبل القوانين والأعراف [المرحلة الأولى]. يكون الأشخاص في هذه المرحلة أنويّين ولا يرون العالم إلاّ من خلال وجهة نظرهم. (هذه مرحلة الـ "لا قواعد"). فلا تُحترم القواعد إلاّ خوفاً من العقاب ولا تنفّذ الأفعال إلاّ لتفادي العواقب الجسديّة. الطفل أنويّ، لذا فهو يتوقّع أن يكون جميع من في عالمه لخدمته.

إسأل المشاركين عن أوّل أمر يتعلّمه الطفل عند دخوله المدرسة. إفسح المجال للمناقشة ولكن مع الإشارة إلى أنّ الجواب ليس القراءة؛ فأوّل ما يتعلّمه الأطفال هو الجلوس من دون حراك وإطاعة "قواعد" المدرسة والصفّ. هذا ما يدفع إلى ظهور مشاكل في الانضباط – فالأطفال بحاجة للتأكّد من حقيقة هذه "القواعد".

[5] عن د. روبيرت ن. بارغر، جامعة نوتردام، نوتردام، حقوق الطبع 2000

مرحلة ما قبل القوانين والنظم [المرحلة الثانية]. لا يزال الفرد في هذه المرحلة أنانيّاً، إلاّ أنّه يدرك وجود عاقبة لكلّ فعل، وأنّ ذلك قد يصحّ في الحالتين. فكما يُعاقب المرء على فعل خاطىء ارتكبه، فهو قد يُكافأ على الفعل الصحيح. ما يهمّ الفرد في هذه المرحلة هو ما يمكن كسبه من جرّاء فعل مُعيّن. فيقوم الأشخاص بالعمل الصائب لأنّهم سيحصلون في المقابل على منفعة ما (لأنفسهم). تكون الأمور صحيحة بقدر ما تلائم مصلحة الفرد.

مرحلة الامتثال للنظم الاجتماعية [المرحلة الثالثة]. يدرك الأفراد في هذه المرحلة وجود بعض القواعد في مجموعتهم أو في مجتمعهم، ويفهمون أنّ هذه القواعد ضروريّة لحسن سير المجموعة. يمتثل الأفراد في هذه المرحلة بالقواعد إذ يتماهون مع فلسفتها (لأنّهم جزء من المجموعة). فتصبح الأفعال رهناً بما يراه الأشخاص المحيطون بهم كأفعال "صالحة".

عندما يدرك الأطفال أنّ هنالك ثمّة قواعد، يفترضون أنها قواعد مُطلقة. ممّا يعني أنّه لا يمكن خرق هذه القواعد أو تغييرها بأيّ شكل من الأشكال. يبقى بعض البالغين في هذه المرحلة، خاصة إزاء القيم والمعتقدات المترسّخة في عمق شخصيّتهم. لكنّنا نحتاج، سواء كنا أطفالاً أو بالغين، إلى التأكّد ممّا إذا كانت القواعد فعلاً مُطلقة، فنحاول خرقها من دون افتضاح أمرنا. من هنا يتولّد الشعور بأنّهنا لا نخرق القواعد فعلياً عندما لا يُفتضح أمرنا. فلو كانت القاعدة مطلقة، لما استطعنا خرقها من دون انكشاف أمرنا!

بعبارة أخرى، تعود مسؤولية المحافظة على القواعد إلى الشخص الذي يراقب أو "يحفظ أمن" هذه القواعد. ممّا يعكس الموقف القائل "إنني بريء طالما لم ينكشف أمري". معظمنا يعرف جيداً هذه المرحلة، وعدد كبير منّا لا يتخطّى هذه المرحلة في بعض نواحي حياته.

ضمن إطار المدرسة، يعرف الأطفال أنّ هنالك قواعد ويحاولون "خرق" هذه القواعد أثناء مراحل نموّهم ليروا مدى تماسكها. هذا جزء طبيعي من عمليّة النموّ.

من وجهة نظر المعلّم، يعني ذلك أنّه كلّما تمّ خرق إحدى القواعد، يجدر به كمعلّم تحديد القاعدة التي تمّ خرقها وتأديب الفاعل حسب ما تقتضيه الحالة. بما أنّ الطفل لا "يمتلك" القواعد (أي أنّها مفروضة)، فليس من مسؤوليته المحافظة عليها؛ تقع هذه المسؤولية على السلطة (المعلّم).

إسأل المشاركين إن كانوا يستطيعون التفكير بأمثلة عن ذلك . إفسح المجال لمناقشة كيفيّة اجتناب هذه الحالات أو تجاوزها.

مرحلة الامتثال للنظم الاجتماعية [المرحلة الرابعة]. يفهم الشخص في هذه المرحلة أنّ المجتمع بأسره يتبع "قواعد" معيّنة (أوسع من قواعد المجموعة المباشرة). هذه هي المرحلة التي يصبح فيها الأشخاص "أعضاء مسؤولين في المجتمع" ويتصرّفون تبعاً لدورهم في المجتمع .

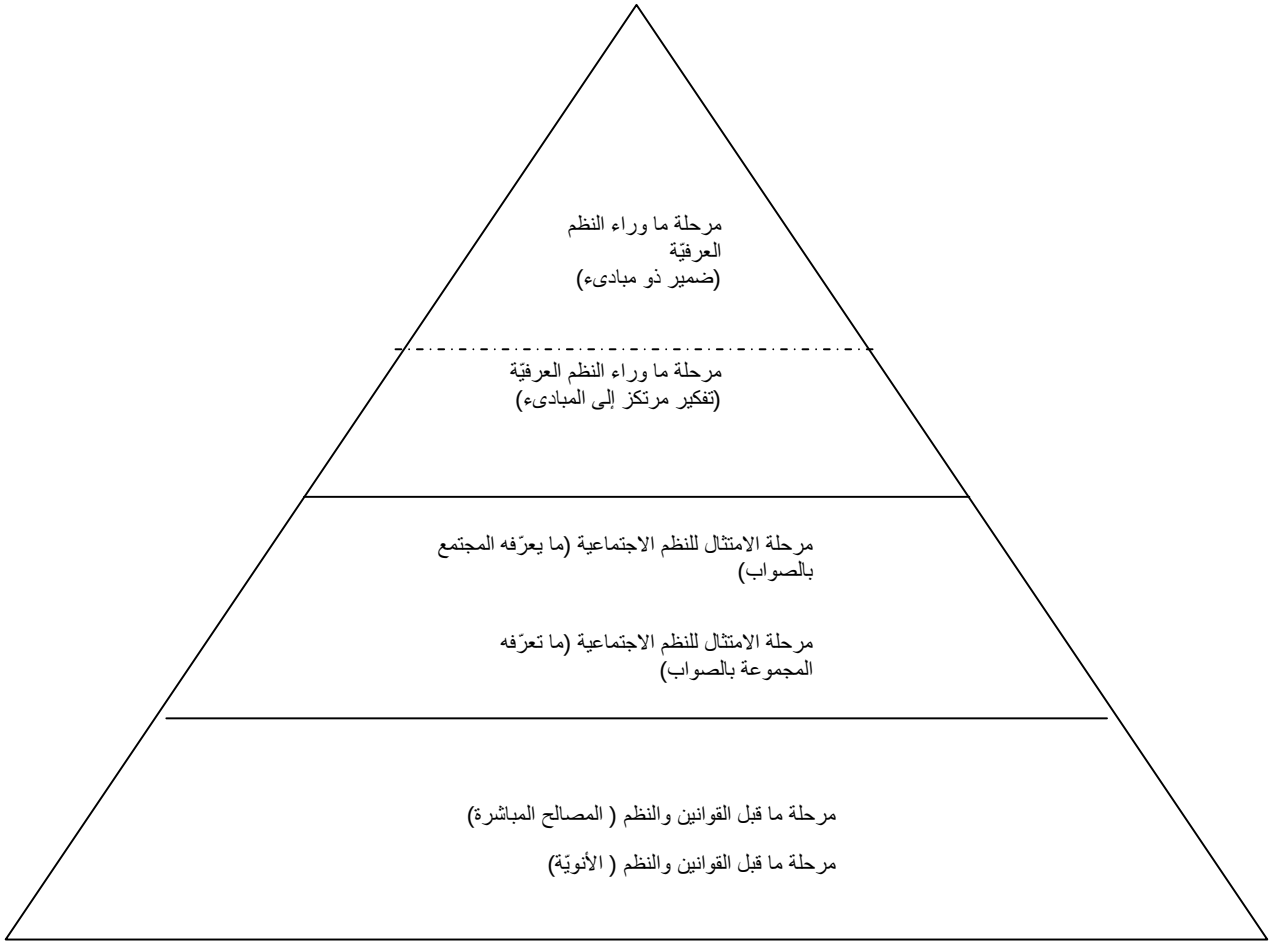
مرحلة ما وراء النظم العرفيّة [المرحلة الخامسة]. يتصرّف الأفراد في هذه المرحلة تبعاً "للمبادىء التي تنطلق منها القواعد". ويدركون أنّه يمكن تعديل "القواعد" في حالات معيّنة، على أن تتمّ هذه التعديلات تبعاً "للعدالة" المتأصّلة فيها بمعناها الأشمل.

يبدأ الأطفال في هذه المرحلة بتقبّل مسؤولية الالتزام بالقواعد. ومع أنَّهم يستمرون باللجوء إلى "سلطة أعلى" عندما يعجزون عن حلّ الصراعات، إلاّ أنهم يستطيعون مناقشة القواعد سويّاً. فقد استوعبوا أنَّ القواعد وجِدَت لتسهِّل أمور الحياة. بدأوا يفهمون مبدأ القاعدة وبالتالي أيّ من القواعد يمكن تعديلها من دون انتهاك المبدأ الذي تقوم عليه. يتطلّب ذلك درجة عالية من القدرة التحليلية والحسّ الأخلاقيّ (ما هو عادل حقّاً لكافة الفرقاء).

مثلاً: يرغب بعض الفتيان بلعب مباراة في كرة القدم، ولكن الوقت لا يسمح بلعب شوطين، مدة الواحد خمس وأربعين دقيقة. فالوقت المتاح هو فقط أربعون دقيقة. يمكنهم تغيير قاعدتين: الأولى تتعلّق بوقت المباراة والثانية هي تبديل الفريقين لأرض الملعب. ما هي القاعدة التي يجدر تعديلها؟

قاعدة وقت المباراة لأنّ تغييرها لا يمسّ مبدأ "العدالة" الأساسي للّعبة، في حين أنّ تغيير قاعدة "تبديل أرض الملعب" قد يكون لصالح فريق دون الآخر..

مرحلة ما وراء النظم العرفيّة [المرحلة السادسة]. تُعتبر هذه المرحلة الخاتمة المنطقية ولكن ليس هنالك من دليل تجريبيّ لدعمها (كما هو الحال بالنسبة للمراحل الخمس الأخرى) *[أي لا يوجد برهان ظاهر].* ترتكز كافة الأفعال في هذه المرحلة على التفكير بمبادىء العدل الأخلاقيّ التي تُستنبط منها القوانين الأخلاقية. تأتي مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على المستوى التاي: إنّ بعض عناصر الأخلاق أهمّ من أيّ مجتمع أو ثقافة واحدة، وهي مشتركة بين كافّة البشر. هذه هي المرحلة التي يقوم بها الفرد بالعمل "الصائب" لأنّه صائب عالميّاً. يتوصّل الأفراد في هذه المرحلة إلى فهم الأخلاقيات والعيش بمقتضاها لأنّهم قد استوعبوا القواعد الأخلاقية وفهموا أنّ هذه هي "الطريقة" الصحيحة للعيش. هذا مستوى عالٍ جدّاً لا يبلغه العديد من الناس. إلاّ أننا من خلال التربية على السلام، نبذل جهدنا للارتقاء بالأطفال إلى هذه المرحلة تحديداً.



إسأل المشاركين عن موقعهم بالنسبة إلى هذا السلّم الأخلاقي الذي وضعه كولبرغ. لا ننمو بمعظمنا بشكل متساو، والعديد من البالغين يستجيبون في حالات مختلفة انطلاقاً من أيّ مستوى من هذه المستويات.

مثلاً: تُعتبر السرقة في مختلف الثقافات والديانات أمراً مخالفاً "للقانون"؛ مهما كان نوعها: السرقة من خلال الغشّ أو النشل أو القوّة أو المنصب. لكن على الرغم من ذلك، لا يزال الناس يسرقون ويحاولون تبرير ذلك. إذا أخذت ورقة من هذه الدورة واستعملتها لغرض آخر، فهذه سرقة. قد يقول العديد من الناس "هؤلاء الأشخاص أثرياء ونحن لا نملك شيئاً". إنّ محاولة إعادة التسجّل كلاجئين (الإدّعاء بالوصول حديثاً) سرقة، واستعمال الحصص الغذائية لبيعها وشراء القات (للمضغ) أو الكحول هو سرقة (من عائلتك). يعتقد العديد من الناس الذين يقومون بمثل هذه الأفعال أنّهم أناس صالحون. في أيّ مرحلة من هذا السلّم يمكن إدراجهم؟

يتطابق المستوى الأعلى من سلّم كولبرغ مع المستوى الأعلى في هرم ماسلو.

يحاول برنامج التربية على السلام المدرسي أخذ كافة نظريات نموّ الطفل بعين الإعتبار، بالإضافة إلى قدرات الأطفال المعرفيّة ومستوى نموهمّ المفهومي والأخلاقي. يجب أن تكون مدركاً لكافة هذه العوامل عند النظر إلى البرنامج وقبل استبدال الدروس الموجودة بدروس أخرى.

من الضروري أن يعي المعلّمون أنّهم لا يستطيعون توقّع مستوى أعلى من الطفل، يفوق نموّه وطاقته. عليهم، في الوقت نفسه، مساعدة الطفل على الارتقاء إلى مستوى أعلى من السلّم.

التكيّف مع مستويات الصفّ المختلفة

الهدف
مساعدة المشاركين على فهم كيفية التواصل بشكل فعّال مع مختلف مستويات الصفّ

نشاط لمجموعة صغيرة

عدّد الخصائص والمواصفات التي تميّز أطفال الصف الأوّل (مدى قدرتهم على القراءة والكتابة، ما هي الأنماط السلوكيّة التي يبدونها) والتي عليك أخذها بالحسبان عند تعليمهم.

أطلب من المشاركين العمل ضمن مجموعات من خمسة أشخاص (أشخاص لم يسبق لهم العمل معهم من قبل).

ضع الآن لائحة بالخصائص التي يجدر بك أخذها بعين الاعتبار أثناء تعليم الصف السادس.

قارن بين اللائحتين

عدّد الاستراتيجيات التي ستستخدمها لتعليم المجموعات المختلفة، نظراً إلى اختلاف خلفيّاتهم وتجاربهم.

لا تنس ما تعلّمته من الجلسات السابقة: مواصفات المعلّم الجيّد وضرورة مطابقة الخلفيّات لربط المعلومات الموجودة لدى الأشخاص.

إذا لم يكن الوقت كافياً، أطلب من كل مجموعة العمل على صفّ مختلف.

أرسم الجدول التالي واطلب من المجموعات ملأه.[كما يمكنك استخدامه *كورقة عمل*]

الصفّ			
طول الدرس			
مستوى اللغة			
القدرة على القراءة			
القدرة على الكتابة			
مستوى الفهم			
مهارات التذكّر			
مهارات الإصغاء			
التركيز			

خذ المستويات بعين الاعتبار عند تحديد الأهداف التي تريد تحقيقها في هذا الصفّ. نقصد بمستوى اللغة التعابير التي يستخدمها الأطفال، وما إذا كانوا يستخدمون جملاً كاملة ويفهمون اللغة التي يستخدمونها.

أمّا القدرة على القراءة، فنقصد بها الأدوات التي يستخدمها الأطفال (علم الأصوات، الكلمات البصريّة، المفاتيح السياقية، المفاتيح الشكلية، إلخ.) وما إذا كانوا يستطيعون قراءة ما يناسب مستوى المرحلة الدراسية (هل يمكنهم قراءة الكتب المدرسيّة؟).

هل يستطيع الأطفال الكتابة بطلاقة؟ هل يتقنون تشكيل الحروف والكلمات؟ هل يمكنهم النسخ بشكل صحيح عن اللوح؟ هل بإمكانهم تركيب جمل ثمّ قصص من تلقاء أنفسهم؟ هل يلفظون بشكل صحيح؟

هل يفهم الأطفال مضمون الدروس أو أنّهم يكتفون باستظهارها؟

كم عدد المراجعات المطلوبة؟ هل يستطيع الأطفال تذكّر الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد؟

هل يركّز الأطفال أم أنّهم مشتّتون؟ ما هي المدّة التي يركّزون فيها؟

إطرح هذه الأسئلة لتوجيه مجموعات النقاش. إذا لم يعرف المشاركون الإجابات، فذلك بحدّ ذاته دليل قويّ على أنّهم لن يتمكّنوا من تقديم تربية نوعيّة.

ساعد المشاركين على رؤية مدى أهميّة معرفة تلاميذهم لكي يتمكّنوا من تعليمهم بشكل فعّال.

تختلف المستويات حتّى ضمن الصفّ الواحد. أنتم تعلّمون أطفالاً وليس مراحل أو صفوفاً أو مواضيع. تُقسم الصفوف وفقاً للسنّ لأنّ ذلك قد يحدّ من أوجه الاختلاف الناتجة عن مراحل النموّ المختلفة، ولكنّه لا يلغي الفوارق. يجدر بكم إدراك قدرات كلّ طفل في الصفّ لكي تنجحوا في تعليم المستويات المختلفة. إذا كنتم تعلّمون صفوفاً كبيرة أو تعلّمون مواضيع مختلفة لعدّة صفوف، فعليكم القيام بمجهود إضافي لإدراك مستويات الأطفال في الفهم. تذكّروا: من مسؤولياتكم التأكّد من تعلّم الأطفال.

تساعد الدروس المبنيّة على أساس نشاط معيّن في حال وجود مستويات مختلفة ضمن الصفّ الواحد إذ أنّ النشاط غالباً ما ينقسم إلى أجزاء مختلفة يمكن لكلّ طفل القيام بها لتتاح له فرصة التعلّم. كما أنّ العمل الجماعي يساهم في ذلك إذ يتيح للأطفال تعليم بعضهم البعض من خلال المناقشة ضمن المجموعات. يمكن تنظيم ذلك عبر الطلب من الأطفال العمل ضمن مجموعات ثنائيّة تضمّ تلميذاً يبدو عليه أنّه قد فهم الدرس لكي يساعد الطفل الثاني على الفهم.

تهدف جلسات النقاش في التربية على السلام إلى مساعدة الأطفال على التعلّم عبر الإصغاء بعضهم لبعض، وتشارك الأفكار الإضافية والعمل الجماعيّ. فذلك يشجّع على التعاون ويلبّي احتياجات مختلف المستويات في الصفّ.

يمكن تلخيص عمليّة التكيّف مع المجموعات المستهدفة، ثمّ تعليم كلّ مجموعة بطريقة فعّالة كما يلي:

- *تقنية الإخبار ثم التعليم ثم الإخبار*. *أخبر* التلاميذ ما تريد تعليمهم إيّاه، (أي تركيز انتباه المجموعة)؛ ثمّ *علّم* المجموعة؛ ثمّ *أخبرهم* ما قد علّمتهم إيّاه للتوّ (المراجعة).
- *الربط* بين المواد الجديدة والمعلومات والمفاهيم التي سبق لهم امتلاكها في الدروس السابقة. إذا كنت تعلّم أطفالاً بعمر ثماني سنوات، إحرص على تلاؤم المعلومات التي تقدّمها مع ما يعرفونه أصلاً (وليس مع ما تعتقد أنّهم يعرفونه أو يجب أن يعرفوه).
- يجب أخذ *خلفيّة* الصفّ بعين الإعتبار واستعمالها لجعل التعلّم ذا معنى. إستخدم أمثلة من حياتهم الخاصّة. تذكّر أنّ الأطفال يأوّلون الجمل بطريقة مختلفة جدّاً؛ فيجدر بك توخّي الدقّة الشديدة في حديثك لأنّهم يستحضرون كافة تجاربهم السابقة إلى التجربة الجديدة.

جلسة تعليم مصغّر

الأهداف مساعدة المشاركين على فهم الأنشطة وهيكليّتها. إطلاع المشاركين على الأنشطة وطريقة تنفيذها	نشاط لمجموعة صغيرة

تتولّى الآن مجموعتان من المجموعات الصغيرة شرح الدرس. تأكّد من أن المجموعات تفهم أن الدروس قد صُمِّمت على أساس "ماذا يحصل لو/عندما..."

ذكّر المشاركين الآخرين أنّ عليهم التجاوب مع التعليم وكأنّهم تلاميذ الصفّ.

لا تهدف هذه الدروس إلى إعطاء الجواب "الصحيح" بل هيَ نشاطات وألعاب تجسّد ما يحدث في الحياة الحقيقية. فالدروس قد صُمِّمت ليكتشف المتعلّمون طريقة استجابتهم والسبيل لتحسينها.

من الضروري أن يشعر المتعلّمون "بملكية" نفسيّة حيال المعارف والمهارات الجديدة، لذا فلا بدّ من إشراك كافة المتعلّمين في الدرس. لا تكتف أبداً باختيار مجموعة صغيرة لتطبيق لعبة أو نشاط ما؛ يجب إشراك الجميع.

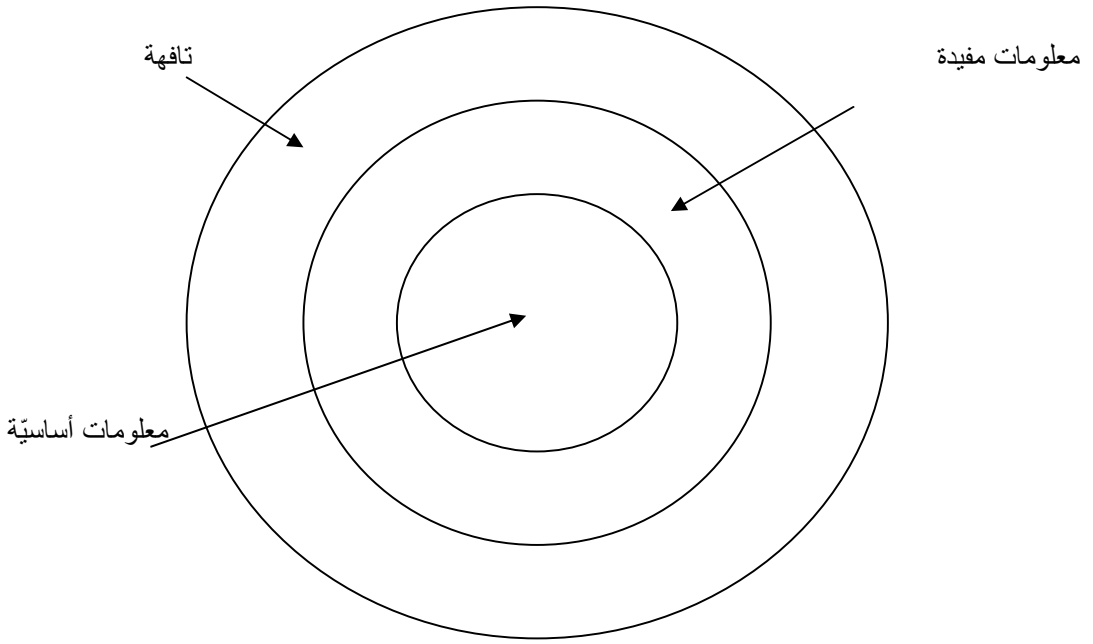
تحقّق من مدى التزام المعلّمين بمخطّط الدرس ومدى فهمهم لها. تحقّق أيضاً من مهاراتهم التعليميّة الأساسية: العمل على اللوح، مراقبة الصفّ، مدى انحيازهم في ما يتعلّق بمن يختارون للإجابة على الأسئلة، مدى إصغائهم إلى الآخرين، ومدى وضوح طريقتهم في التواصل والمستوى اللغوي الذي يعتمدونه في صفّهم.

عند نهاية الدرس، إسأل أعضاء المجموعة عن تعليقاتهم – الأعضاء الذين علّموا والآخرين الذين كانوا يتلقّون الدرس، ثم قدّم ملاحظاتك الخاصة. إحرص على تقديم التعليقات الإيجابيّة، من دون إغفال الجوانب التي تحتاج إلى التحسين.

.

المعلومات الأساسيّة والثانوية

الهدف مساعدة المشاركين على فهم كيفية تحديد الأولويات في المعلومات	محاضرة ونشاط لمجموعة صغيرة



تحتوي كل مجموعة معلومات على نقاط أساسيّة يجدر بالأطفال استيعابها، ومعلومات مفيدة يجدر بهم معرفتها ومعلومات أخرى قد تكون تافهة أو مشوّقة.

إفترض مع المشاركين وقوع حادث سير على الطريق (المحليّة). إسال ما هي المعلومات التي قد يرغبون في طرحها حول هذا الحادث؛ مثلاً هل هنالك من جرحى أو قتلى، ما عدد الأشخاص وما أنواع السيارات التي تعرّضت للحادث، إلخ.

إسأل: هل يرغب أحد في معرفة طراز السيّارات التي تعرّضت للحادث؟ أو ألوان هذه السيارات؟

قسّم المشاركين إلى مجموعات من شخصين. إطلب منهم وصف حادث السير كخبر صحفيّ.

- ماذا سيكون العنوان الرئيسي؟
- ماذا سيتضمّن المقطع الأوّل؟
- ماذا سيتضمّن المقطع الثاني؟

تورد التقارير الصحفيّة الجيّدة المعلومات الأساسيّة في البداية، ثمّ تليها المعلومات المفيدة وأخيراً المعلومات المشوّقة أو "التافهة" (كألوان السيارات مثلاً).

إذا لم تكن تستطيع التمييز بين ما هو أساسيّ وما هو مفيد أو حتّى "تافه"، فستكون الدروس التي تعلّمها، على الأرجح، خليطاً من كافة أنواع المعلومات، وغير واضحة للطلّاب. يستلزم التواصل الواضح التعبير بشكل واضح

عن المعلومات الأكثر أهميّة وفهم مدى أهميتها. إذا لم يتمكّن المعلّم من التمييز بين مختلف مستويات المعلومات، فلن يستطيع المتعلّمون أيضاً ذلك.

شكّل مجموعات من أربعة أشخاص واطلب منهم مناقشة طريقة تعليمهم لدرس محدّد. يجب أن يكتبوا "كيف نعلّم درس ....." (يجب أن يختاروا الموضوع والدرس). عليهم كتابة (على لوح ورقي) مجموعة من النقاط، واختيار لون معيّن للمعلومات الأساسيّة ولون آخر للمعلومات المفيدة ولون ثالث للمعلومات التافهة.

أطلب من المجموعات عرض أوراقهم أمام المجموعة الكاملة للتحقّق من رأي المجموعات الأخرى.

لخّص النقاش عبر الإشارة إلى المشاركين إلى أنّنا غالباً ما نعلّم أموراً غير ضروريّة. فنعلّم الرطانة في حين أنّ اللغة اليومية العادية أكثر ملاءمة وأسهل فهماً. نعلّم التفاصيل قبل أن يكتسب المتعلّمون المفاهيم. نعلّم دروساً لا يحتاجها التلاميذ، في حين نغفل دروساً أخرى يحتاجون إليها.
علينا النظر بعناية إلى التلاميذ وظروفهم ومدى تلاؤم ما نعلّمهم إياه مع هذه الظروف.

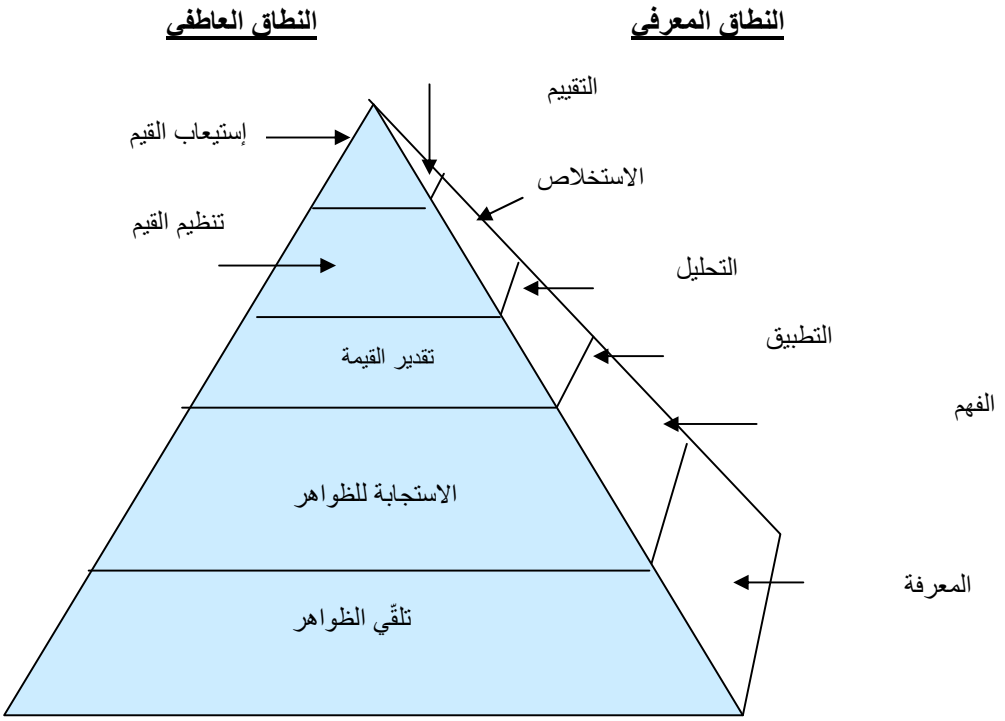
بعد هذه الحصّة، إلعبوا لعبة أو قوموا بنشاط من دليل المعلّم.

جلسة مراجعة لليوم الثالث. يُرجى مراجعة الملحق الرابع.

النظرية التنموية

الهدف مساعدة المشاركين على فهم تطوّر البرنامج وطريقة تلاؤمه مع نموّ المتعلّم	محاضرة ونشاط لمجموعة صغيرة

لقد تناولنا في جلسات سابقة تصنيف بلوم للتعلّم في النطاق المعرفي. إلاَّ أنّ لبلوم تصنيفاً آخر يساعدنا على فهم عمليّة النمو العاطفي والاجتماعي. بما أنّه غالباً ما يتمّ عرض النموّ الأخلاقي بهذه الطريقة، فمن الضروري ملاحظة كيفية ترابطها ضمن النموّ العام للمتعلّم.



غالباً ما نمرّر المعارف بصفتنا معلّمين. ونفترض أن المتعلّمين يتلقّونها. بحسب بلوم، إنّ الالتزام العاطفي، وهو جزء من النطاق العاطفي، هو الذي يجعلنا نقرّر تلقّي المعلومات. لذا فالأشخاص المنحازون ضدّ شخص ما لا يسمعونه على الإطلاق لأنّهم يختارون ألاَّ يسمعوا (أو يصغوا).

تلقّي الظواهر	يتلقّى المتعلّم الظواهر بإرادته (يريد التعلّم). ليس من الضروري نقل المعلومات بشكل رسميّ.
الاستجابة للظواهر	يتفاعل المتعلّم مع المعلومات عبر أسئلة ونقاشات مدروسة، وذلك لبناء معلومات جديدة.
تقدير القيمة	يستطيع المتعلّم تفسير المعلومات الجديدة وتعليلها وربطها بمعلومات أخرى متّصلة بها لتقدير قيمتها عبر مواقف حسّاسة وواعية. يُظهر القدرة على حلّ المشاكل القائمة بين الأشخاص ويبدي تعاطفاً.
تنظيم القيم	يربط المتعلّم بين مختلف أجزاء المعرفة والقيم المتّصلة بها، ويضع الأولويات للمعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة. يدرك أنّ ثمّة توازن بين مختلف القيم. يمكنه حلّ النواعات.
تبنّي القيم	يستطيع المتعلّم تحديد ما هي المعلومات المشبعة بالقيم (والتلاعب) ويطبّق المعلومات/القيم الجديدة في سلوكه. يمتلك نظام قيم مستقل (أي لا يحتاج إلى ضوابط خارجيّة) وهو يتحكّم بسلوكه.

نقصد بالاستجابة للظواهر حين نبدأ فكريّاً بفهم فكرة كأوجه الشبه والاختلاف، التسامح أو الوساطة، لكي نجد حلولاً سلميّة للمشاكل. ثمّ نقرّر مدى أهميّة هذه الفكرة (تقدير القيمة)، لنحدّد أخيراً الأولويات قبل اعتماد هذه القيم. تبنّي القيم هو بقاؤها معنا على الدوام. لذا يصعب تغيير القيم التي تعلّمناها كأطفال إذ نكون قد تبنّيناها وأصبحت جزءاً من تركيبتنا.

وزّع الجدول أدناه عل المشاركين وناقشه مع المشاركين.

أشر إلى أنّ عمليّة الدمج بين ما هو معرفي (فكريّ) وما هو عاطفيّ (عاطفة) اللازمة لتغيير السلوك هي ما نسعى إليه في التربية على السلام.

تشكّل كافة أجزاء النموّ هذه مشتركة التلميذ الشموليّ.
من الضروري النظر إلى كل هذه العناصر وطريقة تفاعلها معاً في معرض عمليّة محاولة تغيير السلوك.

عاطفي ← ↓ معرفيّ	تلقّي الظواهر	الاستجابة للظواهر	تقديرد القيمة	تنظيم القيم	تبنّي القيم
المعرفة	تُسمع المعرفة بشكل ذكي وطوعي	أسئلة مرتبطة بنواحي المعرفة والقيم ذات الصلة	يمكن شرح (وتعليل بشكل منطقي) نواحي المعرفة باهتمام	الربط بين مكونات المعرفة المختلفة والقيم ذات الصلة	التعرّف إلى معايير ومفاهيم سلوكيّة بسيطة محمّلة بالقيم
الفهم	فهم سطحي مع جهوزيّة	يمكن المساهمة في نقاش حقيقي باهتمام	يمكن الاستخلاص لإبداء التعاطف	فهم وتقبّل المسؤولية المترتّبة عن المعتقدات والقيم	فهم معايير ومفاهيم سلوك بسيطة محمّلة بالقيم
التطبيق	تُستخدم المعرفة للارتقاء إلى المستوى التالي، ويُبذل جهد لربط المعرفة بالمرحلة التالية	يمكن تقديم أمثلة ووجهات نظر متباينة خلال المناقشات	يمكن الحكم على القيمة عبر تطبيق كافة مكوّنات المعرفة	يمكن تحديد أولوية القضايا والقيم ذات الصلة (إمكانيّة رؤية التدرّجات الرماديّة وعدم الاكتفاء بالأسود والأبيض)	تطبيق المعايير والمفاهيم الجديدة على حالات معيّنة تبعاً لمواقف مطوّرة حديثاً (ولكن ليس بشكل تلقائي)
التحليل	يمكن الإصغاء مع التمييز وتحديد مواقع التلاعب والانحياز	يمكن تقديم أمثلة ووجهات نظر متباينة خلال المناقشات لدعم تحليل منطقي	يمكن القيام بحكم صحيح على القيمة عبر تطبيق كافّة مكوّنات المعرفة (مع استخدام النزاهة العاطفيّة)	يمكن تحديد أولوية القضايا والقيم ذات الصلة	فهم معايير ومفاهيم سلوك مركّبة محمّلة بالقيم ومدى قابليتها للتطبيق، وتطبيقها في بعض الأحيان
الاستخلاص	يمكن الإصغاء والربط بأجزاء المعرفة ذات الصلة	يمكن صهر وجهات نظر متباينة ضمن كلّ متماسك خلال المناقشات (منشئ/لاعب الفريق)	يمكن ابتكار نقطة متعلّقة بالقيمة ("الوثبة الحدسيّة") عبر تطبيق المستويات السابقة	يمكن التحقّق من الفكرة المحمّلة بالقيم مقابل وجهات نظر أخرى ذات صلة (من دون انحياز)	بعد التحقّق من ناحية المضمون والقيم، تتواصل عمليّة التبنّي عبر التطبيق الخلّاق في شتّى الظروف
التقييم	إمتلاك رأي بشأن ما يتمّ الإصغاء إليه، وهو رأي مرتكز إلى كافة الوقائع	طرح أسئلة إدراكيّة حول ما تمّ سماعه للتحقّق من النقاط	المطابقة بين ما تمّ الإصغاء إليه ونظام القيم الموجود	تقبّل أخلاقيّات النقاط الجديدة ودمجها مع نظام القيم الشخصيّ	تبنّي نقاط جديدة وصحيحة وإدراجها ضمن نظام القيم وتعديل المواقف والسلوك نتيجةً لذلك

مهارات طرح الأسئلة

الهدف	محاضرة ونشاط جماعي
مساعدة المشاركين على فهم مهارات طرح الأسئلة وتمكينهم من استخدامها	

إنّ مهارات طرح الأسئلة ضروريّة للتعليم الجيد. يجب أن تكون قادراً على توجيه الأطفال لتعلّم ما تريدهم أن يتعلّموه عبر طرح الأسئلة الصحيحة.

هنالك أساساً نوعان من الأسئلة: الأسئلة *المغلقة* والأسئلة *المفتوحة*

- تحتمل الأسئلة المغلقة إجابة صحيحة واحدة. وهي تعتمد على مستويات المعرفة والفهم الواردة في تصنيف بلوم.
- أمّا الأسئلة المفتوحة، فهي التي تحتمل تنوعّاً في الإجابات وتستكشف المستويات العليا في تصنيف بلوم: التحليل والاستخلاص والتقييم.
- الأسئلة المفتوحة هي التي تساعدنا على تقييم مدى فهم التلميذ وقدرته على الجمع بين معلومتين للتوصّل إلى إجابة، وعلى اكتشاف إجابات لا يجدها مكتوبة بوضوح في كتابه.

تُسمّى هذه الأسئلة أحياناً أسئلة متقاربة وأسئلة متباعدة. يؤدّي التفكير التقاربيّ (وبالتالي الأسئلة المتقاربة التي تؤدّي إلى هذا النوع من التفكير) إلى تطوير فكرة واحدة وبالتالي خلاصة واحدة.

مثلاً: تتضمّن قصص كثيرة "عبرة"، تكون أحياناً مكتوبة في نهاية القصّة. مهما بلغت درجة تركيب القصّة، وتعدّدت أجزاء المعلومات التي فيها، فالخلاصة الوحيدة في ختامها هي التي يُفترض بها أن تكون العبرة.

كان جدّ عجوز يعيش مع ابنه وعائلة هذا الأخير. كان طاعناً في السنّ وعاجزاً، يحتاج إلى المساعدة لتناول الطعام والمحافظة على نظافته. شعر الابن أنّ الرجل العجوز ليس إلاّ عبئاً إضافيّاً عليه ويسبّب الكثير من المشاكل. في إحدى الليالي، أخذ الابن سلّة كبيرة ووضع والده فيها. سأله الحفيد عمّا يفعل، فأجابه أنّه يريد أخذ الرجل العجوز في رحلة إلى الجبل. قال الحفيد "لا تنسَ أن تعيد السلّة معك". سأله الوالد مستغرباً "لماذا؟". أجابه الصبي الصغير "لكي أتمكّن من حملك إلى الجبل عندما تصبح عجوزاً".

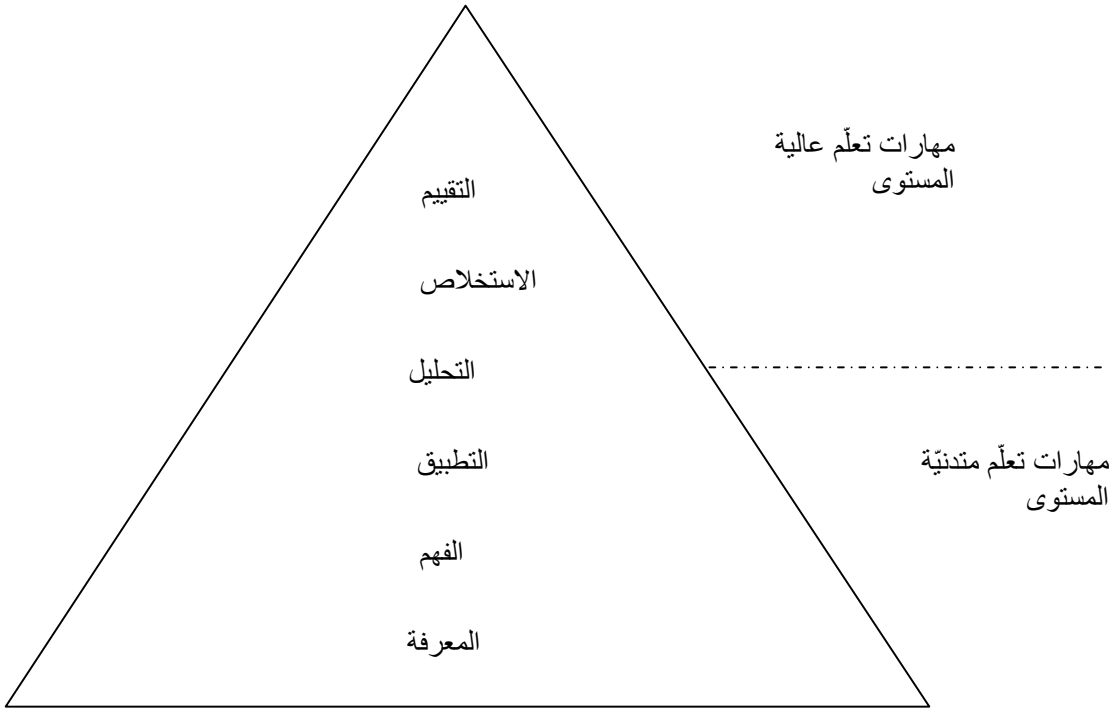
تشكّل هذه القصّة نموذجاً مثالياً عن التفكير التقاربيّ، إذ ما من حاجة فعليّة إلاّ إلى سؤال واحد لتحديد "العبرة" من القصّة.

أمّا التفكير التباعديّ، فيعني احتمال وجود العديد من الأفكار والتأويلات النابعة من المعلومات المتوفّرة. تتضمّن ثقافات عديدة قصصاً تقليدية حول نشأة مختلف مظاهر الطبيعة؛ لماذا لون الغراب أسود، ما الذي يجعل شكل جبال معيّنة على ما هي عليه، إلخ. هذه بعض الأمثلة حول التفكير التباعديّ. حين نطرح أسئلة متباعدة، فإنّنا نطلب من التلاميذ تحليل المعلومات لاستخلاص الأفكار الجديدة انطلاقاً منها. يجب "التحقّق" من هذه الأفكار من خلال

مقارنتها بمعلومات أخرى للتثبّت من صلاحيّتها. يُعتبر التفكير التباعدي والأسئلة المتباعدة من المهارات الرفيعة المستوى، ولكنّها تساعد التلميذ على تطوير مهارات التفكير التحليلي.

إبدأ نقاشاً ممفتوحاً (مع مجموعة كبيرة) عن إيجابيات وسلبيات كلّ من الأسئلة المفتوحة والمغلقة. دوّنها على اللوح.

غالباً ما يلجأ المعلّمون إلى "لعب" "لعبة" تُسمّى "إحزر ما أريد سماعه". يطرح المعلّم سؤالاً ويعمد إلى تكراره على الأطفال حتى يحصل على الإجابة التي تتطابق مع ما يرغب في سماعه (أو الإجابة التي تدور في فكره). إذا كنت ممّن يفعلون ذلك، فلا شكّ أنك واثق من قدرتك على التفكير بكلّ سؤال وإجابة محتملين، وبأن لا أحد يملك إجابة لم تخطر ببالك. ليست هذه "بلعبة" عادلة، فهي لا تساهم في نموّ الطفل، بل تُعزّز الأنا لديك (ذاتك). تذكّر أنّك هنا لإفادة الأطفال وليس العكس!



بالنسبة إلى بتصنيف بلوم، فإنّ الأسئلة المغلقة هي المستخدمة للتحقّق من مهارات التعلّم المتدنيّة المستوى، فيما الأسئلة المفتوحة تُستعمل لمساعدة الطفل على تطوير مهارات التعلّم العالية المستوى. إنّها أيضاً أسئلة دوريّة. قد لا يكون نوع السؤال المغلق الذي يوجّه إلى طفل في الصف الثاني مطابقاً للأسئلة المغلقة التي تُطرح على تلميذ في الصف السابع.

المعرفة:	أي سؤال تكون فيه الإجابة حقيقة واقعة من المعلومات المقدّمة
الفهم:	حين يفهم التلميذ المعلومات، ويصبح قادراً على نقلها بالشكل الصحيح (إعادة روايتها أو استيعابها وتبنّيها)
التطبيق:	حين يستطيع التلميذ تطبيق المعلومات على حالة أخرى
التحليل:	حين يتمكن التلميذ من "أخذ المعلومات على حدة" ورؤية المبادىء والأفكار الكامنة خلف هذه المعلومات
الاستخلاص:	حين يتمكّن التلميذ من جمع المعلومات والمبادىء والأفكار بطرقة تؤدّي إلى ظهور نتاج جديد على صعيد المفهوم وخطّة العمل إلخ.
التقييم:	حين يصدر التلميذ حكماً بشأن المعلومات والمسائل، ويتمكّن من استيعاب كامل الأفكار والمفاهيم الكامنة في المعلومات وتبنّيها

أكتب هذا الجدول على اللوح أو اللوح الورقيّ.

أخبر المشاركين قصّة (قصّة خرافيّة مثلاً) تعرفها جيّداً ولكنّها غير مألوفة بالنسبة إليهم.

قسّم المشاركين إلى مجموعات صغيرة واطلب منهم وضع اثني عشر سؤالاً حول القصّة – سؤالان لكلّ مستوى..

شجّع المشاركين على تعداد كامل الأسئلة، ثمّ فرزها حسب مستوياتهم (هذا نشاط تحليليّ جيّد لهم).

أمهلهم 20 دقيقة.

أطلب منهم تقديم بعض الأمثلة لكلّ مستوى، وناقش ما إذا كانت الأسئلة تتناسب حقيقةً مع المستوى المزعوم. (غالباً ما "تنزلق" أسئلة المستوى الأعلى بين نوع وآخر تبعاً لأعمار التلاميذ).

يجب أن تتمحور كافة الأسئلة حول القصّة.

التواصل وديناميكيّة الجماعة

الأهداف	نشاط لمجموعة كبيرة
مساعدة المشاركين على فهم التواصل في سياق ديناميكيّة المجموعة مساعدة المشاركين على التعاطف مع التلاميذ في حالات تقاطع الثقافات	

قسّم الصفّ إلى مجموعتين. أطلب من إحدى المجموعتين الخروج والانتظار.
أعط كلّ فرد من المجموعة التي بقيت في الداخل بطاقات صغيرة *[أية بطاقة تفي بالغرض، أرسم عليها نجوماً أو أشكالاً صغيرة]*.
إشرح لأفراد هذه المجموعة أنّه لا يجوز لهم التواصل مع أحد ما لم يعطوا أو يستلموا بطاقة. بمعنى آخر، لا يجوز لهم الردّ على أيّ شخص ما لم يعطهم بطاقة. وإذا أرادوا هم التحدّث إلى أحدهم، يتوجّب عليهم إعطاؤه بطاقة.

أمّا المجموعة التي في الخارج، فاطلب منها الدخول والتحدّث والتعرّف على أكبر قدر ممكن من الأشخاص داخل الصفّ.

أمهل المجموعتين عشر دقائق "للتواصل".
أعط بهدوء بعض البطاقات لعدد من أعضاء المجموعة الأولى واسمح لهم بالتواصل مع أعضاء المجموعة الثانية.
إجمع الفريقين معاً واسألهم عمّا كان شعورهم أثناء محاولة التواصل عندما لم يكونوا على علم بقواعد الفريق الثاني.

كرّر التمرين، لكن اطلب هذه المرّة من الفريق الذي كان في الداخل الخروج من الصفّ.
إشرح لأفراد المجموعة التي بقيت في الداخل أنّه لا يجوز لهم التحدّث إلى الآخرين ما لم يحيّوهم بقولهم "كيف حال جدّك؟" فتكون الإجابة الملائمة "بخير، والدجاج أيضاً بخير". إذا لم يتمّ إلقاء التحيّة وإعطاء الإجابة بالشكل الصحيح، عليهم افتراض أنّ الأشخاص الذين يتحدّثون إليهم عديمو التهذيب والابتعاد عنهم.

أطلب مجدّداً من الفريق المنتظر في الخارج الدخول والتحدّث إلى أكبر قدر ممكن من الأشخاص.

تناقش مع المجموعة الكاملة بشأن عناصر التواصل الضروريّة لتشكيل نشاط جماعيّ.
دوّن هذه العناصر على اللوح أو اللوح الورقي. إلفت نظر المشاركين إلى أنّ الصفّ هو مجموعة ويمتلك ديناميكيّة خاصة به، شأنه شأن أيّة جماعة أخرى ينتمي إليها المشاركون. لكلّ مجموعة ديناميكيّة مختلفة، يصعب على الأشخاص من خارجها فهمها حقيقةً. سرعان ما يؤدّي ذلك إلى الاستبعاد عن المجموعة. علينا كمعلّمين الحرص على عدم استبعاد أيّ طفل عن أية مجموعة في المدرسة. ناقش كيفيّة تفادي ذلك.

التعليقات والملاحظات الإيجابيّة

الهدف	محاضرة
مساعدة المشاركين على فهم ماهية التشجيع الإيجابي وفائدته	

لقد أثبت علماء النفس (وأشهرهم سكينر) أنّ التشجيع الإيجابي يجعل التعلّم أكثر فعاليّة ممّا لو تمّ استخدام العقاب.

عمد سكينر إلى قياس الوقت اللازم للجرذان لكي تجد طريقها داخل متاهة. إعتمد نوعين من ردود الفعل. فكان الجرذ يتلقّى صدمة كهربائية كلّما وصل إلى طريق مسدود، ويحصل على طعام في النهاية "الصحيحة" للمتاهة. تعلّمت الجرذان التي حصلت على الطعام بشكل أسرع من التي تلقّت الصدمات. وأسرع الجرذان في التعلّم كانت تلك التي تلقّت ردود الفعل السلبية والإيجابية معاً.

حتّى من دون الإطلاع على هذه التجارب، يعلم معظم الأهل مدى فعاليّة الأسلوب المزدوج. أمّا نحن كمعلّمين، فنميل ألى الاعتقاد بأنّ الأطفال يحتاجون إلى التأديب أكثر من الإطراء. فلا نقدّم لهم التشجيع الإيجابي (فلو كانوا جرذاناً لاكتفينا بالصدمات الكهربائيّة ونسينا أمر الطعام!)

يُعتبر الإطراء العلني في العديد من الثقافات مشيناً بالآداب العامة، ويصعب بالتالي تقبله. نحبّ جميعنا تلقّي المديح حين نقوم بعمل جيد. ولكنّ الإطراء المعمّم يوحي غالباً بنوع من الفوقيّة. يجدر بالمعلّم أن يحلّل بدقّة ما هو جيّد ويعلّق عليه. فالقول مثلاً "أحببت عملك" ليس بنفس فعاليّة "أحببت طريقتك في استخدام الأمثلة الحقيقية وطريقتك في إشراك المجموعة كلّها حين كنت تتكلّم". ثق أنّ المتعلّم سيستخدم بدوره في المستقبل أمثلة واقعيّة ليقدّم بها البراهين وسيكون أكثر حرصاً على إشراك المجموعة كاملةً.

من الأصعب إيجاد نواح إيجابية لدى الطفل لتمدحها. يعود ذلك إلى التدريب الذي خضعنا له بمعظمنا والذي يقتضي تصحيح الأخطاء بدلاً من مدح الصواب. يجب ألاّ يغيب عن بالنا، بصفتنا معلّمي تربية على السلام، أنّه يُفترض بنا أن نكون قدوة فنمدح العمل الجيّد ولا نركّز فقط على الأمور التي جرت بشكل سيّء.

غالباً ما يعزّز العقاب السلوك السلبيّ. فقد يؤدّي إلى تكرّر السلوك السيّء بدلاً من منعه. مثلاً: لنفترض أنّ القاعدة في الصفّ تقضي برفع اليد قبل الكلام، ولكن في كل مرة تطرح سؤالاً، يرفع طفلان أو ثلاثة أيديهم ويصرخون. وتطلب منهم الإجابة، فترسّخ بالتالي السلوك السيئ، وهو الصراخ قبل الحصول على الإذن بالإجابة. فكأنّك بذلك تشجّع السلوك السلبيّ! إذا كان الأطفال لا يتمكّنون من لفت انتباهك إلاّ عبر السلوك السلبي، فمن الطبيعي أن يتصرّفوا بشكل سيّء ليسترعوا الانتباه.

يجدر بنا أن نكون قدوة حسنة لأنّ الأطفال غالباً ما يتعلّمون من "الأجندة الخفيّة". ممّا يعني أنّهم سيتعلّمون ممّا نفعل أكثر ممّا نقول.

إذا لم نشرح بشكل واضح وكافٍ، وإذا لم نقدّم المبادىء/المفاهيم مع مجموعة من الأمثلة، فلا يمكن أن نتوقّع تطوّر الفكر المنطقي لدى الأطفال أو قدرتهم على تقديم حلول بديلة لمعالجة أيّة مشكلة قد تطرأ. فإذا كنت مثلاً تشرح أهميّة التعاطف، يجدر بك إعطاء سلسلة من الأمثلة التي تعكس السلوك التعاطفيّ أي القدرة على وضع نفسك مكان الآخرين.

إنّ الاكتفاء بتنبيه الأطفال عندما يخطئون يحدّ من أفعالهم. فهم قد يمتنعون عن القيام بهذا الأمر تحديداً، لكنّك لا تكون قد شرحت لهم ما هو الصواب. أمّا إذا كنت تهدف إلى تغيير سلوكهم، فلا بدّ من شرح ما يجب فعله للأطفال وليس فقط ما لا يجب فعله. لا يكفي أن نقول "تصرّفوا بشكل جيد". ما معنى ذلك؟

يجب إفساح المجال للأطفال، في إطار التعلّم، لتجربة أنماط مختلفة من التفكير. إذا لم نخبرهم سوى ما لا يستطيعون عمله، فهم سيمتنعون عن تجربة أيّ شيء جديد في نهاية المطاف. لن يجرّبوا أبداً طريقة أخرى لمعرفة ما إذا كانت صحيحة. لا شكّ أننا نواجه جميعنا حالات مماثلة في صفوفنا: حين يجيب الأطفال بشكل خاطىء أو يُقال لهم مراراً وتكراراً أنّهم على خطأ، نراهم يمتنعون عن تقديم أيّة إجابة لاحقاً تفادياً للخطأ.

لا يعني ذلك أنّه يجدر بك تقبّل أمر خاطئ أو معلومات خاطئة. بل عليك وضع أسئلتك بعناية والإصغاء جيداً إلى الإجابات لكي تتمكّن من قبول الجزء الصغير الصحيح، وربما تطلب من الآخرين "الانطلاق منه" للحصول على المعلومات الصحيحة.

إنّ رفضك لإجابة معيّنة لا يعني أبداً رفضك للطفل نفسه. ثمّة طرق عديدة للرفض: حاول قدر الإمكان الربط بشكل إيجابي بين ما قاله الطفل وعنصر ما في عمليّة التعليم.

يساعج التشجيع افيجابي على تنمية تقدير الذات في صفّك ويسهّل نشوءالعلاقة بينك وبين الأطفال، كما يشجّع الأطفال على التحوّل إلى متعلّمين حقيقيّين وفعّالين.

تقييم الدورة

الهدف	نشاط فردي
السماح للمشاركين بإيراد ملاحظاتهم وانطباعاتهم بشأن مختلف عناصر الدورة	

لقد وصلنا الآن إلى نهاية المستوى الثاني من برنامج تدريب المعلّمين. نأمل أن تشعروا بالثقة حيال قدرتكم على تعليم برنامج التربية على السلام.

نرغب منكم ملء الاستمارة التقييميّة. فهذه الاستمارات ستنقل ملاحظاتكم إلى منظّمي هذه الدورة، كما أنّها ستساعدني شخصياً بصفتي مدرّبكم.

ثمّة ورقة منفصلة، مقسّمة إلى ثلاثة أعمدة، لكلّ قسم.

يُرجى وضع الأحرف الأولى من اسمك في عمود واحد من كل استمارة. إختر العمود الذي يصف بالشكل الأفضل ما تشعر به حيال هذه الدورة.

علّق استمارات التقييم على الحائط. يجب أن يكون هنالك واحدة لكلّ من المضمون والمنهجية ووالبيئة النفسيّة والمدرّب.

إقرأ عناوين الأعمدة على المجموعة.

المضمون

فهمت المضمون وسأستخدمه	أظنّ أنّني فهمت ولكنّني أحتاج إلى المزيد من العمل	لم أفهم حقاً

المنهجية

فهمت الطرق المبيّنة وساستخدمها	أظنّ أنّني فهمت وسأجرّب على الأقلّ بعض الطرق المبيّنة	لم أفهم حقاً ولا أشعر أنني قادر على اعتماد هذه الطرق

البيئة النفسيّة

شعرت بارتياح كبير والقدرة على التعبير عن أفكاري وآرائي	شعرت أحياناً بالراحة في التعبير عن نفسي، ولكن ليس بالكامل	لم أشعر بالراحة

الخلاصة

ينتهي هنا المستوى الثاني من تدريب المعلّمين. يتوقّع منكم الآن تعليم برنامج التربية على السلام. لا تنسوا تدوين الملاحظات بشأن الأجزاء التي قد تواجهون فيها بعض الصعوبات، مثل مضمون الدروس أو ارتباط النشاط بمفهوم السلام.

يتوقّع منكم أن تكونوا قدوة لتلاميذكم. فيجدر بكم استيعاب والالتزام برسائل ومفاهيم السلام إذا ما أردتم النجاح في هذا المجال. فكّروا بما يمكنكم فعله لتحسين وتطوير تعليمكم، ودوّنوا النجاحات التي حققتموها.

شكراً لكم ونأمل رؤيتكم جميعاً في مستوى التدريب الثالث.

الملحق الأوّل
ورقة عمل حول تطبيق اتفاقية حقوق الطفل
(حسب كلّ مادة)

مقاربة مبنيّة على أساس الحقوق	ممارسات تربوية سليمة	المادة
الإدماج (عدم التمييز على أساس الجنس، الدين، الوضع الاجتماعي، الانتماء العرقي/القبلي، إلخ.)	مهارات المراقبة، مجموعات صغيرة (ومتغيّرة)، طرح الأسئلة إشراك الأهل أيضاً – من خلال الحضور في البيئة التعلّمية، معرفة المواضيع المدروسة وفهمها واستعمالها كمورد إذا أمكن	2 28 30 18
الاحترام	الإصغاء إلى كافة الإجابات، عدم استخدام الأسئلة كعقاب، معاملة التلاميذ والأهل والمعلّمين باحترام ولطف	الديباجة 12، 13
التعلّم حسب الطاقة	تنويع الأنشطة والمواضيع والمنهجية: من دون أن تتمحور حول الامتحان	8، 12، 13
الحماية	تزويد التلاميذ بالمعرفة والمهارات التي تخولهم مواجهة مشاكل الحياة (الصحّة الجنسيّة والإنجابيّة، فيروس ومرض الإيدز، النظافة والممارسات الصحيّة الأساسيّة، البيئة، المخدّرات، التنمّر وحلّ النزاعات بطرق بنّاءة) إلى جانب المواضيع التقليديّة	16، 32، 33، 34
الفرص المتكافئة	قدرة الوصول إلى المدارس/مراكز التعليم (من دون استبعاد أحد استناداً إلى الأقساط المدرسيّة) مساواة في التعلّم التفاعليّ الذي يستند إلى الإدماج وتنوّع الأنشطة لضمان مشاركة الجميع، واستعمال كامل المجالات المعرفيّة والعاطفية لهدف تحفيز طاقات التلميذ الكاملة ونموه التام.	2
الأمان	*القيام بمقام الأهل (loco parentis)*- توفير الرعاية وتحمّل مسؤولية سلامة التلميذ لا يسمح بأيّ نوع من أنواع العقاب الجسدي	19، 34، 37

الملحق الثاني
إستمارة تحليليّة لجلسات التعليم المصغّر

المضمون

هل يعكس الدرس الضمون نفسه المحدّد في دليل المعلّم؟

نعم
كلا

هل يوضح لك الدرس ارتباطه بالتربية على السلام؟

نعم
كلا

يُرجى التفصيل:

_____

_____

_____

المنهجية

هل أُتيح لكل فرد من المجموعة تعليم مكوّن من الدرس؟

نعم
كلا

هل تمّ اعتماد المنهجية المبيّنة في دليل المعلّم؟

نعم
كلا

في حال الإجابة بالنفي، ما هي التعديلات التي أجريت ولماذا؟

_____

_____

كيف تصف مهارات طرح الأسئلة لدى المعلّم؟

أشبه بالأسئلة الاختباريّة	
أسئلة لا تستند إلى الإجابات	
أسئلة منهجيّة مغلقة	
أسئلة منهجيّة مفتوحة	
أسئلة مبنيّة على إجابات التلاميذ	
مزيج من الأسئلة المغلقة والمفتوحة، لقيام نقاش حقيقي	

كيف تصف تصرّفات المعلّم؟

	رسمي
	غير مبالٍ
	يَشعُر بالملل
	قريب
	خجول

	ودود
	واضح
	منفتح
	مهمل
	غير صبور

هل تعتقد أنّ التلاميذ قد فهموا مغزى الدرس؟ لمَ أو لمَ لا؟

الملحق الثالث
تمارين للمراجعة

1. البطاطا الساخنة. يجلس المشاركون في حلقة ويمرّرون كرة (أو ما شابه ذلك) من شخص لآخر. يصدر المعلّم صوتاً (أو يشغّل موسيقى). حين يتوقّف الصوت/ الموسيقى، يتحتّم على الشخص الذي يمسك بالكرة الإجابة على سؤال. يمكنك العثور على لائحة ببعض الأسئلة المحتملة لهذا النشاط وغيرها من الألعاب والاختبارات السريعة للمراجعة في الملحق الثالث.

2. كلب وعظمة. يشكّل المشاركون فريقين متساويين. يتمّ ترقيم كل عضو من الفريق الأوّل (مثلاً من 1إلى 15). يُرقّم أعضاء الفريق الثاني باستخدام الأرقام نفسها، بحيث يكون هنالك شخصان في الغرفة يحملان الرقم نفسه. يقف الفريقان على شكل صفّين متقابلين، وعلى أبعد مسافة ممكنة. يتمّ وضع أيّ شيء (ممحاة اللوح مثلاً) في وسط الأرض بين الفريقين. حين يقول المعلّم رقماً يتسابق حاملا هذا الرقم لالتقاط الشيء. يجدر بالخاسر الإجابة على سؤال.

3. كرة الكابتن. شكّل فرقاً من ستة إلى ثمانية أشخاص (على أن يتساوى عدد الأعضاء في كافة الفرق). تصطفّ الفرق، بحيث يقف الشخص الأوّل من كلّ فريق في مواجهة الفريق وعلى مسافة متر منه. يحمل كل قائد كرة (أو شيء آخر يمكن رميه إلى أعضاء الفريق). عندما يقول المعلّم "إنطلاق"، يرمي القائد الكرة إلى الشخص الأول الذي يعيدها إليه ثمّ يجلس القرفصاء. ثمّ يعاود القائد رمي الكرة إلى الشخص الثاني الذي يعيدها إليه ويجلس القرفصاء وهكذا دواليك. عندما يلتقط العضو الأخير الكرة، يركض باتجاه القائد. يجدر بالفريق الذي يسبق الآخرين الإجابة على سؤال معيّن لكيّ يسجّل نقاطاً (نقطة للفوز ونقطة للإجابة على السؤال). يمكن للفريق كله المساهمة في الإجابة. إذا لم يتمكّن هذا الفريق من الإجابة أو كان الجواب خاطئاً، تُعطى فرصة الإجابة إلى الفريق الآخر (فيسجّل نقطة).

4. العقل المدبّر. قسّم المشاركين إلى مجموعات من أربعة أشخاص. إطرح سؤالاً. يمكن للفريق الذي يضرب بيده أوّلاً على الطاولة (أو يرفع يده) الإجابة على السؤال. يجوز لأي عضو من الفريق الإجابة، كما يمكن أن تكون جماعيّة. إذا أخطأ الفريق الإجابة، يخسر نقطة، وتحصل الفرق الأخرى على فرصة لتسجيل النقاط.

مراجعات يوميّة

5. إقسم اللوح أو اللوح الورقي في الوسط. أكتب على جهة "أهمّ ما تمّ تعلّمه" وعلى الجهة الثانية "الجزء الأقلّ إفادة برأيي". أطلب من الموجودين ملء العمودين ضمن مجموعات صغيرة أو بشكل فردي. في حال وجود مجموعة كبيرة، يمكن الإستعانة بعدد أكبر من الجداول ويمكن للأشخاص التوجّه إليها لملئها. في حال شعرب ببعض التردّد، أخرج من الغرفة واتركهم لمدّة عشر دقائق ليكملوا التمرين.

6. حضّر استمارة لكلّ موضوع تمّ تناوله أثناء الدورة. مثلاً استمارة بعنوان "مواصفات المعلّم الجيد- تقييم". أرسم "وجهاً ضاحكاً" على جهة و"وجهاً عادياً" في الوسط، و"وجهاً عابساً" على الجهة الأخرى. أطلب من الأشخاص التقدّم لوضع نقطة تحت الوجه الذي يمثّل ما يشعرون به تجاه الموضوع. (هل كان يستحق العناء أم كان مريعاً؟).

الملحق الرابع

أسئلة اختبارية سريعة

اليوم الثاني

1. لماذا يكون التلميذ في مركز نظام التعلّم؟
2. ما الذي يجب نقله كي تؤثّر الدوائر بعضها في بعض؟
3. ما الذي تستلزمه مكوّنات التعليم/التعلّم في سياق التربية على السلام؟
4. أذكر عنصرين يدخلان في تعريف القيم.
5. أذكر عنصرين آخرين يدخلان في تعريف القيم.
6. ما الرابط بين القيم والحقوق؟
7. إشرح عنصرين من التربية المبنية على أساس الحقوق.
8. إشرح عنصرين إضافيين.
9. ما هي العناصر الرئيسيّة للتعلّم الفعّال؟
10. أذكر ثلاث مميزّات للمعلّم الجيّد.

اليوم الثالث

1. أذكر احتياجات المستويات الدنيا في هرم ماسلو.
2. أذكر احتياجات المستويات العليا في هرم ماسلو.
3. صف التجارب التي أجريت على صغار القردة.
4. إشرح ما تبيّنه هذه التجربة.
5. من طوّر نموذج المقرّر التعليمي اللولبي؟
6. ما هو المقرّر التعليمي؟
7. ما هي العناصر التي تدخل في تطوير مفهوم ما؟
8. كيف تتطوّر المفاهيم؟
9. ما الفرق بين المفهوم المحسوس والمفهوم المجرّد؟
10. كيف توضح النقاط أثناء الإصغاء الفعّال؟

اليوم الرابع

1. ما هي المستويات الثلاثة الأولى من سلّم بلوم؟
2. ما هي المستويات الثلاثة العليا؟
3. على أيّ مستوى يركّز التعلّم في التربية على السلام؟
4. لماذا؟
5. إستند كولبرغ في عمله على عالم نفسيّ تربوي شهير. من هو؟
6. ما هي المستويات في تراتبيّة كولبرغ الأخلاقية/المعنوية؟
7. ما علاقة ذلك بتعليم التربية على السلام؟
8. أذكر ثلاث استراتيجيات يمكن استخدامها أثناء تعليم تلاميذ الصفّ الأول.
9. أذكر ثلاث استراتيجيات يمكن استخدامها أثناء تعليم تلاميذ الصفّ السادس.
10. ما الذي تعنيه تقنية "الإخبار ثم التعليم ثم الإخبار" على صعيد طريقة التعليم؟

اليوم الخامس

1. ما الفرق بين المعلومات الأساسية والثانوية؟
2. ماذا يعني ذلك بالنسبة إلى التعليم؟
3. طوّر بلوم نظريّة حول النطاق العاطفي. أيّ نوع من النموّ تتناول هذه النظريّة؟
4. أذكر المستويين الأوّلين في النطاق العاطفي.
5. أذكر باقي المستويات.
6. ما المطلوب لتغيير السلوك؟
7. بيّن ما تتوقّعه من التلميذ الذي يستجيب للظواهر على مستوى التحليل.
8. بيّن ما تتوقّعه من طالب ينظّم القيم على مستوى الاستخلاص.
9. ما نوع الأسئلة التي يجب طرحها إذا ما أردنا اختبار مهارات تعلّمية من المستويات العليا؟
10. صمّم سؤالاً يكون مناسباً لمستوى الاستخلاص.