Inter-Agency Peace Education Programme:

المهارات الحياتيّة الإيجابيّة

دليل تدريب المدرّبين
(المكوّن المجتمعي)
المستوى الثاني

UNESCO

UNHCR

المحتويات

تمهيد ..... **Error! Bookmark not defined.**
ترحيب وتعريف ..... **Error! Bookmark not defined.**
تقديم الدورة ..... **Error! Bookmark not defined.**
الأنظمة النوعيّة – مقاربة مبنيّة على أساس الحقوق ..... **Error! Bookmark not defined.**
نظام التعلّم ..... **Error! Bookmark not defined.**
ما هي القيَم؟ ..... **Error! Bookmark not defined.**
التعلّم المبني على أساس الحقوق ..... **Error! Bookmark not defined.**
تحليل وتحضير جلسات من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة ..... **Error! Bookmark not defined.**
التعلّم الفعّال ..... **Error! Bookmark not defined.**
عرض جلسة (1) من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة ..... **Error! Bookmark not defined.**
مواصفات المدرّب الفعّال ..... **Error! Bookmark not defined.**
علم النفس التنموي لتعلّم الكبار 16
التواصل الفعّال (الإصغاء) 16
عرض جلسة (2) من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة ..... **Error! Bookmark not defined.**
التكيّف مع الفوارق الفرديّة ضمن المجموعة ..... **Error! Bookmark not defined.**
المعلومات الأساسية والثانوية ..... **Error! Bookmark not defined.**
النظريّة التنمويّة لتعلّم الكبار ..... **Error! Bookmark not defined.**
النموّ الفكري ..... **Error! Bookmark not defined.**
النظريّة التنمويّة لتعلّم الكبار ..... **Error! Bookmark not defined.**
النموّ المعنوي أو الأخلاقي ..... **Error! Bookmark not defined.**
نظرية كولبرغ حول نمو التفكير الأخلاق ..... **Error! Bookmark not defined.**
عرض جلسة (3) من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة ..... **Error! Bookmark not defined.**
مهارات طرح الأسئلة ..... **Error! Bookmark not defined.**
عرض جلسة (4) من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة ..... **Error! Bookmark not defined.**
النظريّة التنمويّة لتعلّم الكبار 37
التواصل وديناميكية الجماعة 37
عرض جلسة (5) من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة ..... **Error! Bookmark not defined.**
التعليقات والملاحظات الإيجابيّة ..... **Error! Bookmark not defined.**
تقييم الدورة ..... **Error! Bookmark not defined.**
الخلاصة ..... **Error! Bookmark not defined.**
الملحق الأوّل ..... **Error! Bookmark not defined.**
إستمارة تحليليّة لعروض الجلسات التطبيقيّة ..... **Error! Bookmark not defined.**
الملحق الثاني ..... **Error! Bookmark not defined.**
تمارين للمراجعة ..... **Error! Bookmark not defined.**
مراجعة يوميّة ..... **Error! Bookmark not defined.**
الملحق الثالث ..... **Error! Bookmark not defined.**
أسئلة اختباريّة سريعة ..... **Error! Bookmark not defined.**

الجدول الزمني للدورة التدريبيّة

اليوم الأوّل

0900 - 1000	ترحيب وتعريف (مراجعة سريعة للمستوى الأوّل وللتوقعات المرجوة من هذه الدورة)	5
1000 - 1030	الأنظمة النوعية- مقاربة مبنية على أساس الحقوق	6
1030 - 1045	إستراحة	
10455 - 1215	ما هي القِيَم؟	8
1215 - 1300	تحضير جلسة من دليل ورش العمل المجتمعيّة	11
1300 - 1400	إستراحة الغداء	
1400 – 1445	التعلّم الفعّال	12
1445 – 1530	عرض جلسة	13
1530 - 1545	إستراحة	
1545 – 1630	مواصفات المدرّب الفعّال (الجزء الثاني)	14
1630 - 1700	ألعاب من دليل المعلّم	

اليوم الثاني

0900 - 0930	مراجعة اليوم الأوّل	16
0930 - 1030	علم النفس التنموي - ماسلو	16
1030 - 1045	إستراحة	
1045 - 1300	التواصل الفعّال (الإصغاء)	19
1300 - 1400	إستراحة الغداء	
1400 – 1445	عرض جلسة (2)	20
1445 - 1530	التكيّف مع وجود مستويات مختلفة ضمن المجموعة	21
1530 - 1545	إستراحة	
1545 – 1630	المعلومات الأساسية والثانوية	23
1630 – 1700	ألعاب من دليل المعلّم	

اليوم الثالث

0900 - 0930	مراجعة اليوم الثاني	25
0930 - 1030	النظرية التنموية (النمو الفكري: بلوم)	25
1030 - 1045	إستراحة	
1045 - 1200	النظرية التنموية (النمو الأخلاقي: كولبرغ)	27
1200 – 1300	عرض جلسة (3)	32
1300 - 1400	إستراحة الغداء	
1400 - 1500	مهارات طرح الأسئلة	33
1500 – 1515	إستراحة	
1515 – 1630	عرض جلسة (4)	36
1630 – 1700	ألعاب/أنشطة من دليل المعلّم	

اليوم الرابع

0900 – 0930	مراجعة اليوم الثالث	37
0930 – 1100	النظرية التنموية (النمو العاطفي: بلوم)	37
1100 – 1115	إستراحة	
1115 – 1300	التواصل وديناميكية الجماعة	40
1300 – 1400	إستراحة الغداء	
1400 – 1430	لعبة المنشّط (من دليل المعلّم)	
1430 - 1515	عرض جلسة (5)	41
1515 - 1530	إستراحة	
1530 - 1630	التعليقات والملاحظات الإيجابيّة	42
1630 – 1700	التقييم والخلاصة	44

تمهيد

يتوجَّه هذا الدليل إليك بصفتك مدرباً للمدرّبين. وهوَ يتناول مفهوم "التدريب الجيِّد" والمهارات اللازمة لتطويره. لا تقتصر الإفادة من هذه المهارات على برنامج التربية على السلام وحسب، بل تمتدّ لتشمل كافة أوجه الحياة المهنية للمدرّبين الخاضعين للتدريب.

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، ممّا يتيح للمدرّبين فرص الاطلاع على البرنامج التربوي الرسمي. كما أنّ هذه الألعاب تنشّط المجموعة وتحفّزها. 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 المدرّبين 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 البرنامج وتطبيقها بشكل ناشط.

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 هذا الدليل التدريبي ألعاباً وأنشطة لكسر الجليد والمراجعة. كما هنالك أسئلة للمراجعة ترتكز على الجدول الزمني وموزّعة على المواضيع التي تمت تغطيتها في اليوم السابق.

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.

إحرص دائماً على قراءة الخانات ةالنص العادي قبل البدء بالجلسة وذلك للاطلاع على سير الجلسة.

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 المدرّبين بأنَّ طريقة عملهم 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.

أثناء مراجعة المجالات التي تتطلّب المزيد من العمل من قبل المشاركين، إستخدم دليل المستوى الأوّل.

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.

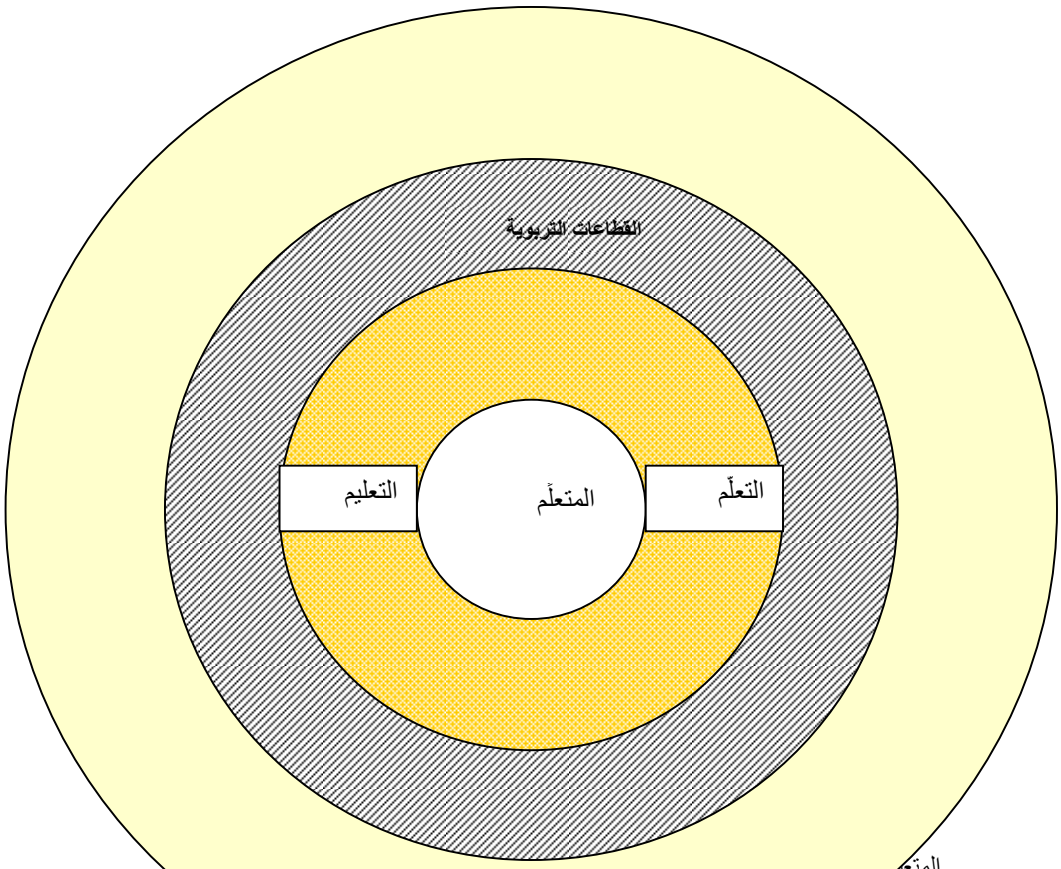
الأنظمة النوعية - مقاربة مبنية على أساس الحقوق

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.

المتعل

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

في المكان الذي تراه المجموعة ملائماً.

وضع المتعلم في المركز. فهو في جميع الأحوال علّة وجود النظام التعلّمي.

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

إذا أردنا أن يكون عملنا 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؟

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

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

مناقشة مفتوحة مع المشاركين.

ما الذي يجدر بنا تأمينه؟

كيف نكفل انتقال التربية على السلام إلى المجتمع؟

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

ما الذي تتطلّبه منّا 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 المدرّبين 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 التعلّميّة) 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.

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.

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

ماذا يعني ذلك؟

مثلاً: كيف يمكنك إبداء الاحترام للمشاركين في الدورة إذا كنت لا تعرف أسماءهم؟

ما هيَ القيم التي تراعيها وتلك التي تتجاهلها عندما تقوم بجلسة تدريبيّة لم تحضرها 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.

محاضرة ونقاش

التعلّم المبنـي على أساس الحقوق

يُعتبر التعلّم المبني 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 المتعلّمين وعائلاتهم، وخصوصاً طريقتنا في العمل: 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، مع العلم أنّ المضمون وبناء المهارات لا يقلاّن أهمية.

المنهجية

تتطلَّب المنهجية المبنية على أساس الحقوق مشاركة فعّالة لمجمل المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات الشاملة.

يمكن تطبيق المقاربة المبنيّة على أساس الحقوق بشكل شامل ضمن الدورة وعلى المستوى الفردي للمدرّب. لكن ذلك يستلزم تدريب المدرّب على تقنيات الإدارة البناءة، واستيعابه والتزامه هو نفسه بمفهوم الحقوق والمواقف والمهارات البناءة.

لا يزال العديد من المدرّبي، حتى يومنا هذا، يعتقدون أنّ القاعة الهادئة هي القاعة الجيدة. هذا ما تدرّبوا عليه. فهم لا يميزون بين ضجة العمل (حين تناقش المجموعات الصغيرة عملها معاً) والضجة الهدامة (عندما يزعج بعض الأشخاص الآخرين بأحاديثهم الجانبية). 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 المدرّب في تحضيره على هذه العناصر، "تصبح ضجة العمل" بنّاءة ومثمرة. إن هذه العناصر هي جزء من العناصر الحيويّة التي تمّ تناولها في المستوى الأوّل من ورشة العمل لتعلّم الكبار. من دون المقاربة المبنيّة على أساس الحقوق، لا يمكن تلبية الاحتياجات الخاصة للمتعلّمين الكبار.

تحليل وتحضير جلسات من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة

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

قسِّم المشاركين إلى مجموعات. يجدر بكلّ مجموعة تضمّن ثلاثة إلى خمسة أشخاص. حدّد لكلّ مجموعة جلسة من فصول الثقة؛ التعاطف؛ المدركات الحسية؛ التواصل الفعّال؛ الانحياز، التنميط، الأفكار المسبقة والتمييز.

أمهل المجموعات خمساً وأربعين دقيقة للاطّلاع على الجلسة وتحضير العرض التطبيقي. إنّه الوقت المحدّد للتحضير.

يجدر بكلّ مجموعة عرض جلستها. (ثمّة وقت مخصّص لذلك خلال الدورة.)

يعمد عندها المشاركون المتبقّون إلى إجراء تحليل معمّق لسبل تحسين النشاط، وذلك باستخدام إستمارة التقييم في الملحق الأوّل

إفسح المجال أمام النقاش الحرّ حول أيّة صعوبات قد تواجه المشاركين خلال تنفيذ هذه الأنشطة.

التعلّم الفعّال

الهدف
تبيان فعاليّة التعلّم الناشط مقارنة مع التعلّم السلبي

نشاط فردي ولمجموعة صغيرة

أبرز ما يميّز التربية على السلام هو أنّ المتعلّمين يتعلّمون كيفيّة استيعاب المعارف التي تعلّموها من حصص التربية على السلام وتطبيقها على أنفسهم.

على الرغم من وجود أربعة عناصر حيويّة في عمليّة تعلّم الكبار، فالعنصر الرئيسي هو التعلّم الناشط. للأسف، إنّ معظم التعلّم الذي يتمّ في البيئات التعلميّة الرسميّة هو تعلّم سلبي. يستلزم هذا النوع من التعلّم الكثير من الوقت للمراجعة، كما أنّه مملّ. إلاّ أنّ العديد من المدرّبين يتمسّكون به لأنّه يجسّد الطريقة التي اعتادوا عليها وتعلّموا من خلالها.

هل ينقل المتعلّمون المعلومات من البيئة التعلميّة إلى المنزل؟

هل يطبّقون المهارات التي تعلّموها؟

هل يتذكّرون المعلومات ويربطونها بالأمور الجديدة التي تعلّموها؟

قسّم المشاركين إلى مجموعات من أربعة إلى خمسة أشخاص.

أطلب من المجموعات تحديد طرق التعلّم الناشط التي يمكنهم استخدامها والاستراتيجيات التي يمكن اعتمادها للإجابة على الأسئلة.

أطلب من المجموعات عرض ملاحظاتها أمام كافة المشاركين.

عرض جلسة (1) من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة

الأهداف
مساعدة المشاركين على فهم الأنشطة وهيكليّتها.
إطلاع المشاركين على الأنشطة وطريقة تنفيذها.

نشاط لمجموعة صغيرة

هذه الجلسات ليست مخصّصة "لإخبار" الآخرين كيف عليهم الاستجابة.
فهي مصمّمة لمساعدة المشاركين على استكشاف حالات معيّنة، ومن خلال إضافة أبعاد وجوانب جديدة، تطوير طرق أكثر إيجابيّة لمواجهة مختلف القضايا والمشاكل.

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

هذا الوقت مخصّص لتقوم إحدى المجموعات الصغيرة بعرض جلستها التطبيقيّة.

تحقّق من مدى التزام المدرّبين بمخطّط الجلسة ومدى فهمهم لها. تحقّق أيضاً من مهاراتهم التدريبيّة الأساسية: العمل على اللوح، مراقبة المجموعة، مدى انحيازهم في ما يتعلّق بمن يختارون للإجابة على الأسئلة، مدى إصغائهم إلى المشاركين، ومدى وضوح طريقتهم في التواصل والمستوى اللغوي الذي يعتمدونه.

عند نهاية الجلسة، إسأل أعضاء المجموعة عن تعليقاتهم ثم قدّم ملاحظاتك الخاصة. إحرص على تقديم التعليقات الإيجابيّة، من دون إغفال الجوانب التي تحتاج إلى التحسين.

مواصفات المدرّب الفعّال

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

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

محاضرة، جلسة مفاكرة ونقاش

المدرّب الناجح في التربية على السلام لا يختلف عن المدرّب الناجح في أيّ مجال آخر. فعدد كبير من مزايا المدرّب الجيد وما ينتج عنها من تصرفات هي نفسها المزايا الضرورية للعيش البنّاء أي للتربية على السلام. لا يمكنك تعليم المتعلّمين عن السلوك البنّاء والسلميّ من دون أن تمارسه أنت شخصيّاً، وإلاّ فيُعتبر ذلك نفاقا.
من الضروري أن تكون قدوة للمتعلّمين، بالإضافة إلى تعليمهم مضمون برنامج التربية على السلام.

إعتمد طريقة المفاكرة لتحديد مزايا المدرّب 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.

ما هي المزايا التي يجدر بالمدرّب 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

التصنيف "ج"

مجموعات من شخصين والمجموعة كاملة

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

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

عند نهاية الجلسة، إلعبوا لعبة من دليل المعلّم.

نهاية اليوم الأوّل

جلسة مراجعة لليوم الأوّل. يُرجى مراجعة الملحق الثالث

علم النفس التنموي لتعلّم الكبار

الأهداف

مساعدة المشاركين على فهم المراحل التي يمرّ بها الأشخاص لمساعدتهم على النموّ والنضوج.

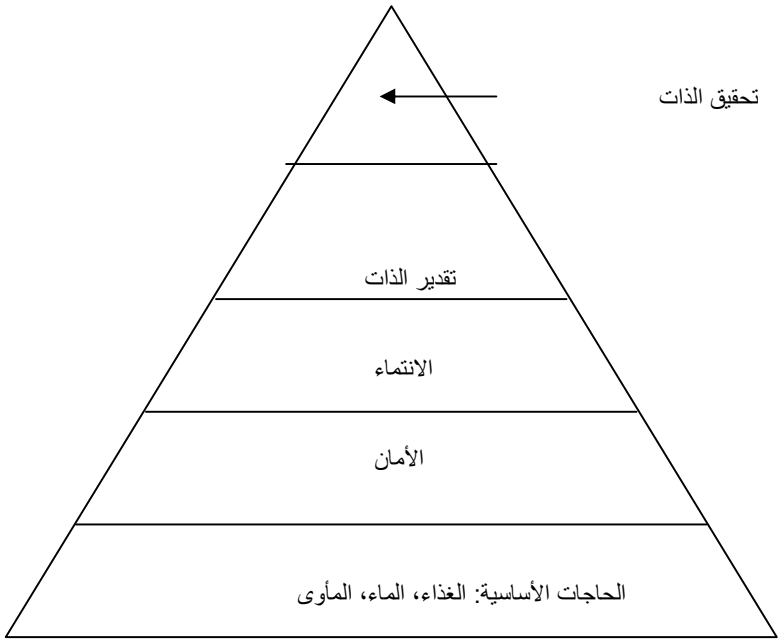
إعطاء المشاركين لمحة عامة عن أسس علم النفس الذي تمّ اعتماده لتطوير البرنامج.

محاضرة ونقاش مفتوح

نظريّة ماسلو حول تدرّج الحاجات البشريّة

لدى جميع البشر، وفقاً لعالم النفس الأميركي أبراهام ماسلو، حاجات تتدرّج بشكل هرمي[1]. 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.



[1] 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 على يدي 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 مجموعة معيّنة. 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

كلّما 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 الشّبه 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.

يسمح لنا هرم ماسلو بمعرفة كيفيّة مقاربة مختلف الأشخاص في مختلف الحالات.

فإذا كان الأشخاص قلقين على سلامتهم الجسديّة، هل يمكن تعليمهم عن السلوك البنّاء؟

إذا كان عليك تعليمهم عن السلوك البنّاء (السلام)، كيف يمكنك ربط ذلك بوضعهم الراهن؟

كيف يمكنك اكتشاف مستوى المشاركين في ورشة العمل، وكيف تعمد إلى مقاربتهم على هذا الأساس؟

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

التواصل الفعّال (الإصغاء)

الأهداف
مساعدة المدرّبين على فهم أهميّة التواصل الفعّال
مساعدة المدرّبين 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، كمدرّبين، حسن الإصغاء وإلاّ لن تتمكّنوا من تحديد درجة فهم المتعلّمين. يتجلّى التعلّم من خلال ما يقوله المتعلّمون والأسئلة التي يطرحونها.

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

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

عرض جلسة (2) من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة

الأهداف
مساعدة المشاركين على فهم الأنشطة وهيكليّتها.
إطلاع المشاركين على الأنشطة وطريقة تنفيذها.

نشاط لمجموعة صغيرة

هذه الجلسات ليست مخصّصة "لإخبار" الآخرين كيف عليهم الاستجابة.
فهي مصمّمة لمساعدة المشاركين على استكشاف حالات معيّنة، ومن خلال إضافة أبعاد وجوانب جديدة، تطوير طرق أكثر إيجابيّة لمواجهة مختلف القضايا والمشاكل.

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

هذا الوقت مخصّص لتقوم إحدى المجموعات الصغيرة بعرض جلستها التطبيقيّة.

تحقّق من مدى التزام المدرّبين بمخطّط الجلسة ومدى فهمهم لها. تحقّق أيضاً من مهاراتهم التدريبيّة الأساسية: العمل على اللوح، مراقبة المجموعة، مدى انحيازهم في ما يتعلّق بمن يختارون للإجابة على الأسئلة، مدى إصغائهم إلى المشاركين، ومدى وضوح طريقتهم في التواصل والمستوى اللغوي الذي يعتمدونه.

عند نهاية الجلسة، إسأل أعضاء المجموعة عن تعليقاتهم ثم قدّم ملاحظاتك الخاصة. إحرص على تقديم التعليقات الإيجابيّة، من دون إغفال الجوانب التي تحتاج إلى التحسين.

التكيّف مع الفوارق الفرديّة ضمن المجموعة

الهدف مساعدة المشاركين على فهم كيفية العمل بشكل فعّال مع الفوارق الفرديّة ضمن المجموعة	نشاط لمجموعة صغيرة

عدّد الخصائص والمواصفات التي تميّز المتعلّمين (مدى قدرتهم على القراءة، ما هي الأنماط السلوكيّة التي يبدونها، ما هي التجارب التي مرّوا بها) والتي عليك أخذها بالحسبان عند العمل معهم.

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

عدّد الاستراتيجيات التي ستستخدمها، نظراً إلى اختلاف خلفيّاتهم وتجاربهم.

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

هل يفهم المتعلّمون مضمون الدروس أو أنّهم يكتفون باستظهارها؟

كم عدد المراجعات المطلوبة؟

أيّ نوع من المراجعات هو الأنسب للمتعلّمين الكبار؟

هل يستطيع االمتعلّمون تذكّر الجلسة السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة؟

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

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

هل يركّز االمتعلّمون أم أنّهم مشتّتون؟

ما هي المدّة التي يركّزون فيها؟

ما الذي يمنعهم من التركيز؟

أطلب من مجموعات النقاش وضع إجابات ليستخدمها المدرّبون.

عليهم عرض اقتراحاتهم أمام كافة المشاركين.

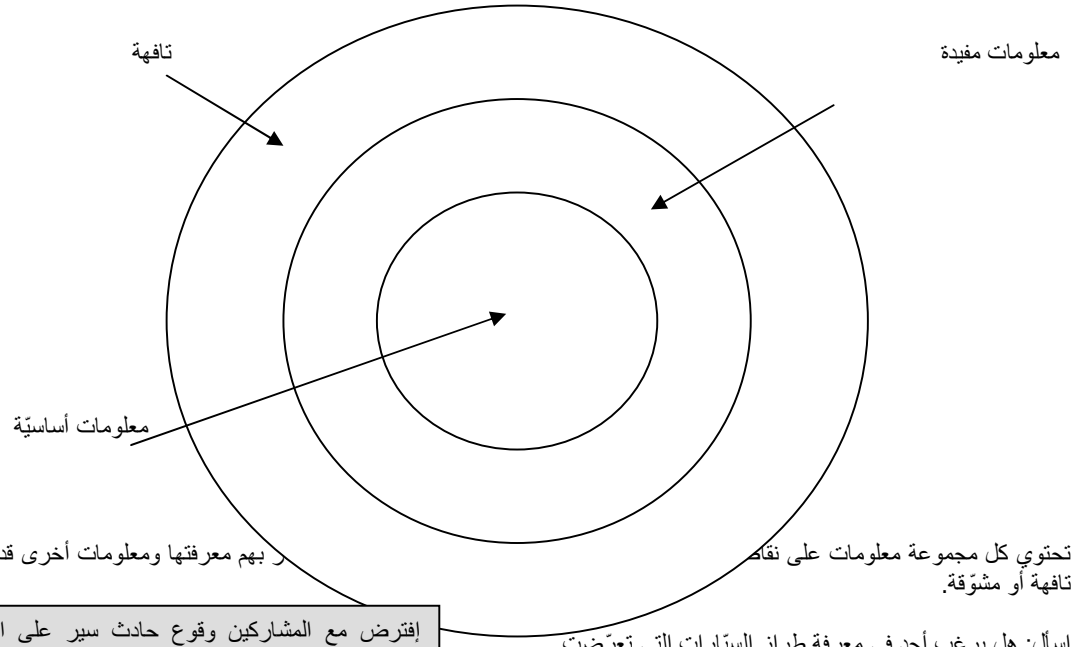
تساعد الجلسات المبنيّة على أساس نشاط معيّن في حال وجود فوارق فرديّة ضمن المجموعة إذ أنّ النشاط غالباً ما ينقسم إلى أجزاء مختلفة يمكن لكلّ شخص القيام بها لتتاح له فرصة التعلّم. كما أنّ العمل الجماعي يساهم في ذلك إذ يتيح للمتعلّمين تعليم بعضهم البعض من خلال المناقشة ضمن المجموعات.

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

المعلومات الأساسيّة والثانوية

الهدف
مساعدة المشاركين على فهم كيفية تحديد الأولويات في المعلومات

محاضرة ونشاط لمجموعة صغيرة



تحتوي كل مجموعة معلومات على نقاط ر بهم معرفتها ومعلومات أخرى قد تكون تافهة أو مشوّقة.

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

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

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.

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

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 جلسات التدريب التي تقوم بها، على الأرجح، خليطاً من كافة أنواع المعلومات، وغير واضحة للمتعلّمين. يستلزم التواصل الواضح التعبير بشكل واضح عن المعلومات الأكثر أهميّة وفهم مدى أهميتها. إذا لم يتمكّن المدرّب من التمييز بين مختلف مستويات المعلومات، فلن يستطيع المتعلّمون أيضاً ذلك.

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.

شكّل مجموعات من أربعة أشخاص واطلب منهم مناقشة طريقة تنظيمهم لجلسة محدّدة.

يجب أن يكتبوا "كيف نعلّم ....." (يجب أن يختاروا الموضوع).

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 أوراقها أمام كافة المشاركين للتحقّق من رأي المجموعات الأخرى.

نعلّم دروساً لا يحتاجها المتعلّمون، في حين نغفل دروساً أخرى يحتاجون إليها.

علينا النظر بعناية إلى المتعلّمين وظروفهم ومدى تلاؤم ما نعلّمهم إياه مع هذه الظروف.

بعد هذه الجلسة، إلعبوا لعبة من دليل المعلّم.

نهاية اليوم الثاني

جلسة مراجعة لليوم الثاني. يُرجى مراجعة الملحق الثاني.

النظرية التنموية

الأهداف
مساعدة المشاركين على فهم تطوّر البرنامج.

مساعدة المشاركين على الاستجابة بطريقة تتلاءم مع مجموعاتهم.

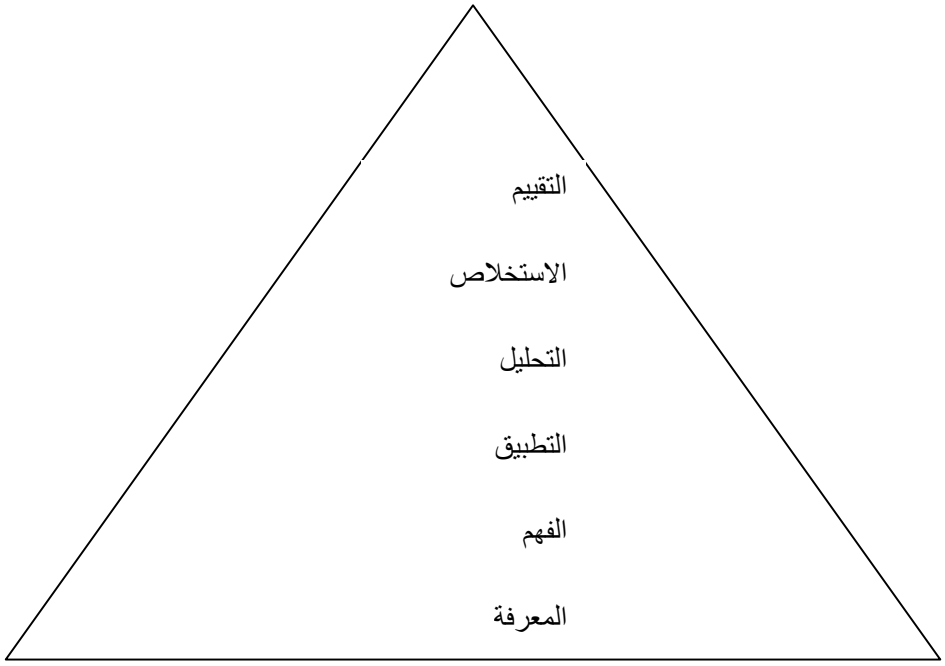
محاضرة ونشاط لمجموعة صغيرة

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[2] بتطوير عدّة تراتبيّات. يظهر الرسم البياني أدناه تراتبيّة أو هرم التعلّم (النموّ المعرفيّ). يترافق النموّ المعرفي لدى المتعلّمين مع النموّ الجسدي والعاطفي والاجتماعي.

يُعتبر هذا التصنيف تراتبيّاً. ممّا يعني أنّ مستويات التعلّم الدنيا يجب أن تسبق المستويات العليا. كما هي الحال مع باقي التراتبيّات، لا ينمو الأشخاص "بشكل 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.



[2] 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 التعلّم الرسمي على تقديم المعرفة إلى المتعلّمين آملين أنّهم سيطبّقونها.

إذا ما راجعنا مبادئ التعلّم لدى الكبار، ندرك أنّ ذلك غير كاف وغير ملائم. 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 المتعلّمون 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. وهذا مناقض تماماً لفلسفة التربية على السلام.

غالباً ما يفشل المتعلّمون لأنّهم لم يفهموا كيفية تطبيق المعرفة أو حتّى أنّه من المفترض بهم تطبيقها. أو أنّهم 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 يتمّ احتساب مساحة مثلّث؟ ما هي الصيغة؟ (1/2 الطول × العرض) إلام ترتكز هذه الصيغة؟ (إلى أنّ المثلّث هو نصف مستطيل). حين لا يفهم المتعلّمونل 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 التعلّم قد تمّ بالفعل. يحصل التعلّم حين يستطيع المتعلّم استيعاب (فهم) المعلومات وتطبيق المعارف واستخدامها في الحياة اليومية، وتحليل المعلومات واستخلاص الأفكار الجديدة.

يقضي التدريب بمساعدة المتعلّم على التعلّم. لا يمكنك التدريب بشكل ناجح ما لم تتفاعل مع المتعلّم وتنطلق من معارفه ومهاراته التي سبق له اكتسابها. ففي هذه الحالة، يمكنك التأكّد من حدوث التعلّم. بما أنّ المتعلّمين الكبار يمتلكون بالأصل معارف ومهارات حياتيّة كثيرة، لا بدّ من تركيز العمل على المهارات التعلميّة الأعلى مستوى لكي يتمكّن المتعلّم من تحليل المواقف والسلوكيّات الهدّامة من خلال الأنشطة والنقاشات، ثم استخلاص السلوكيّات البنّاءة والمواقف الإيجابيّة التي تؤدّي إلى إحقاق السلام.

لا يكفي، في التربية على السلام، أن نكتسب معلومات ومعارف عن السلام والسلوك البنّاء؛ نريد من المتعلّمين تطبيق هذه المعارف في حياتهم اليومية. ممّا يعني أنّه في كلّ درس من دروس التربية على السلام، نحاول مساعدة المتعلّمين 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 المتعلّمين الأخلاقي. لا يكفي أن "تطلب" من المتعلّمين 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 "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. كما أنّ المتعلّمين قد "يتمرّدون" فقط لاكتشاف ما الذي يحصل حينها. هذه إحدى مراحل نموّ المتعلّمين؛ فهم يختبرون الحدود لمعرفة ما يمكن أن يحصل. بمعنى آخر لمعرفة ما هو العقاب الذي سينالونه؟

يستلزم ترسيخ فكرة ضرورة النضال من أجل السلوك الأخلاقي فهماً للمستويات المتعلّقة بتطوير الأخلاقيات، كما يتطلّب من المدرّب الالتزام بهذا المستوى الرفيع من الأخلاقيّات.

نظرية كولبرغ حول نمو التفكير الأخلاقي

لقد طوّر لورنس كولبرغ[3] 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".

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.

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

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 الأشخاص 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 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.

عندما يقرّر المدرّب ابتكار القواعد بنفسه، يجدر به، كلّما تمّ خرق إحدى القواعد، تحديد القاعدة التي تمّ خرقها وتأديب الفاعل حسب ما تقتضيه الحالة. إلاّ أنّه لا يمكن تعليم الكبار بهذه الطريقة في حال اعتماد مقاربة مبنيّة على أساس الحقوق. فإذا لم "يمتلك" المشاركون القواعد (أي إذا كانت مفروضة عليهم)، فلا يكونون هم المسؤولون عن المحافظة عليها؛ تقع هذه المسؤولية كاملة على السلطة (المدرّب). تحطّ هذه الطريقة من شأن المتعلّمين الكبار (إذ أنّها تقلّل من احترامهم كأشخاص راشدين)، كما أنّها تحوّل المدرّب إلى شخص مستبدّ ومتسلّط.

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 .

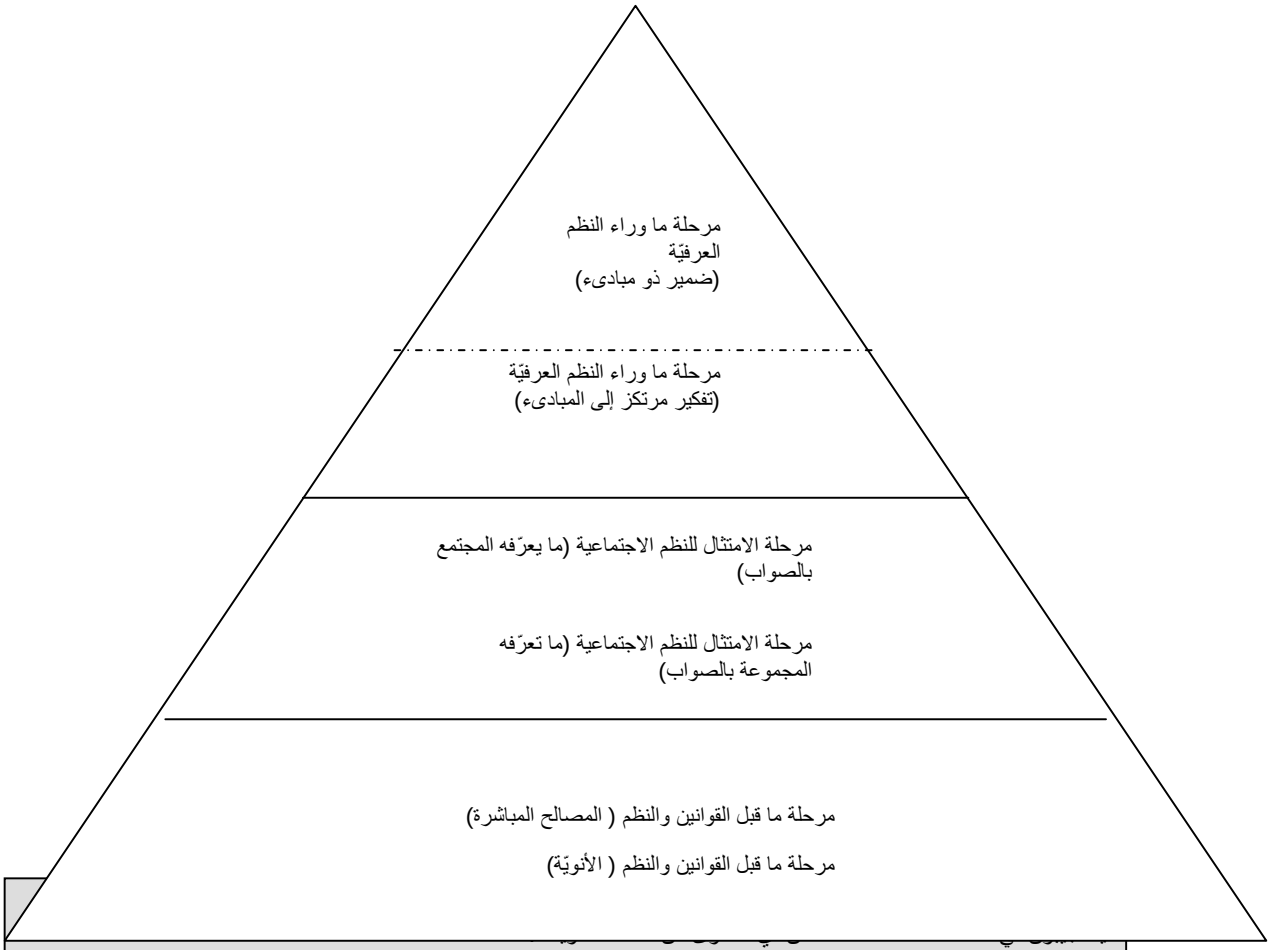
مرحلة ما وراء النظم العرفيّة [المرحلة الخامسة]. يتصرّف الأفراد في هذه المرحلة تبعاً "للمبادىء التي تنطلق منها القواعد". ويدركون أنّه يمكن تعديل "القواعد" في حالات معيّنة، على أن تتمّ هذه التعديلات تبعاً "للعدالة" المتأصّلة فيها بمعناها الأشمل.

يبدأ الأشخاص 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 التالي: 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 بالمتعلّمين إلى هذه المرحلة تحديداً.



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 أخذ كافة نظريات علم النفس التنموي بعين الإعتبار، بالإضافة إلى قدرات المتعلّمين المعرفيّة ومستوى نموهمّ المفهومي والأخلاقي. يجب أن تكون مدركاً لكافة هذه العوامل عند تناول البرنامج وتطوير المبادئ كجزء من مهاراتك التدريبيّة.

من الضروري أن يعي المدرّبون أنّهم لا يستطيعون توقّع مستوى أعلى من المشاركين، يفوق نموّهم وطاقتهم. عليهم، في الوقت نفسه، مساعدة المشاركين على الارتقاء إلى مستوى أعلى من السلّم.

عرض جلسة (3) من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة

الأهداف
مساعدة المشاركين على فهم الأنشطة وهيكليّتها.
إطلاع المشاركين على الأنشطة وطريقة تنفيذها.

نشاط لمجموعة صغيرة

هذه الجلسات ليست مخصّصة "لإخبار" الآخرين كيف عليهم الاستجابة.
فهي مصمّمة لمساعدة المشاركين على استكشاف حالات معيّنة، ومن خلال إضافة أبعاد وجوانب جديدة، تطوير طرق أكثر إيجابيّة لمواجهة مختلف القضايا والمشاكل.

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

هذا الوقت مخصّص لتقوم إحدى المجموعات الصغيرة بعرض جلستها التطبيقيّة.

تحقّق من مدى التزام المدرّبين بمخطّط الجلسة ومدى فهمهم لها. تحقّق أيضاً من مهاراتهم التدريبيّة الأساسية: العمل على اللوح، مراقبة المجموعة، مدى انحيازهم في ما يتعلّق بمن يختارون للإجابة على الأسئلة، مدى إصغائهم إلى المشاركين، ومدى وضوح طريقتهم في التواصل والمستوى اللغوي الذي يعتمدونه.

عند نهاية الجلسة، إسأل أعضاء المجموعة عن تعليقاتهم ثم قدّم ملاحظاتك الخاصة. إحرص على تقديم التعليقات الإيجابيّة، من دون إغفال الجوانب التي تحتاج إلى التحسين.

مهارات طرح الأسئلة

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

إنّ مهارات طرح الأسئلة ضروريّة للتدريب الجيد. من أبرز عناصر تعلّم الكبار الانطلاق من معارفهم ومفاهيمهم. يجب أن تكون قادراً على توجيه المتعلّمين 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 المتعلّم 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.

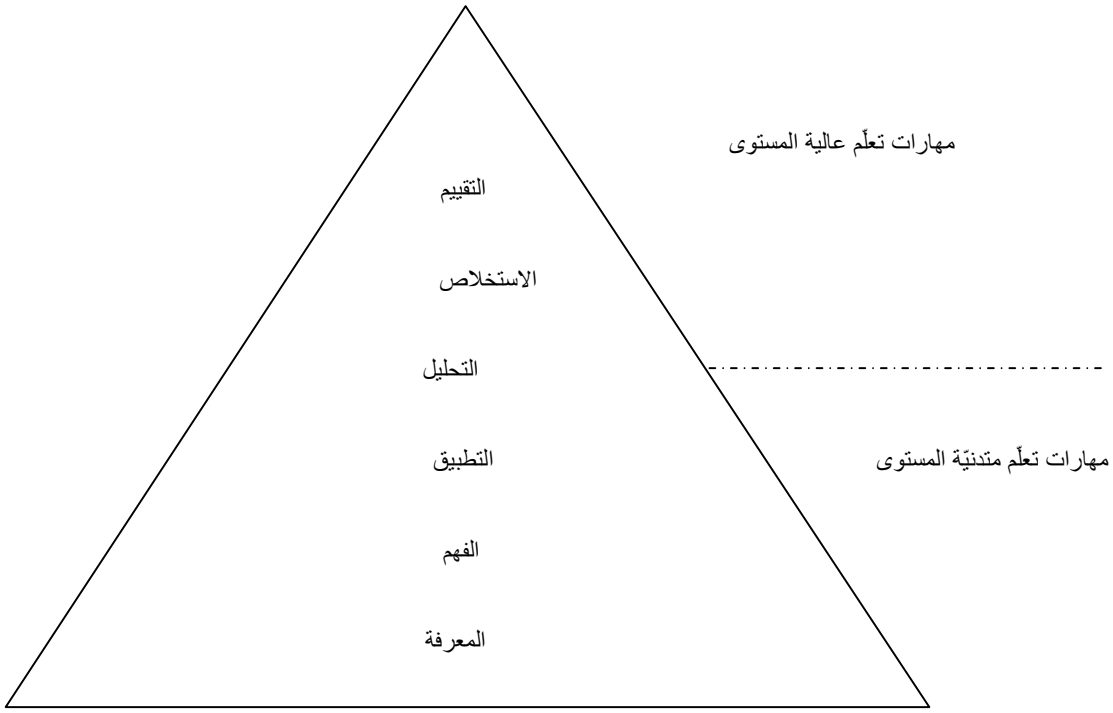
أمّا التفكير التباعديّ، فيعني احتمال وجود العديد من الأفكار والتأويلات النابعة من المعلومات المتوفّرة. تتضمّن ثقافات عديدة قصصاً تقليدية حول نشأة مختلف مظاهر الطبيعة؛ لماذا لون الغراب أسود، ما الذي يجعل شكل جبال معيّنة على ما هي عليه، إلخ. هذه بعض الأمثلة حول التفكير التباعديّ. حين نطرح أسئلة متباعدة، فإنّنا نطلب من المتعلّمين 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 المتعلّم على تطوير مهارات التفكير التحليلي.

غالباً ما يلجأ المدرّبون إلى "لعب" "لعبة" تُسمّى "إحزر ما أريد سماعه".

يطرح المدرّب سؤالاً ويعمد إلى تكراره 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 المتعلّم أو تعزيز معارفه وفهمه، بل تُعزّز الأنا لديك (ذاتك). تذكّر أنّك هنا لإفادة المتعلّم وليس العكس!

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


مهارات تعلّم عالية المستوى
التقييم
الاستخلاص
التحليل
التطبيق
الفهم
المعرفة
مهارات تعلّم متدنيّة المستوى

بالنسبة إلى بتصنيف بلوم، فإنّ الأسئلة المغلقة هي المستخدمة للتحقّق من مهارات التعلّم المتدنيّة المستوى، فيما الأسئلة المفتوحة تُستعمل لمساعدة المتعلّم على تطوير مهارات التعلّم العالية المستوى.

المعرفة:	أي سؤال تكون فيه الإجابة حقيقة واقعة من المعلومات المقدّمة
الفهم:	حين يفهم المتعلّم المعلومات، ويصبح قادراً على نقلها بالشكل الصحيح (إعادة روايتها أو استيعابها وتبنّيها)
التطبيق:	حين يستطيع المتعلّم تطبيق المعلومات على حالة أخرى
التحليل:	حين يتمكن المتعلّم من "أخذ المعلومات على حدة" ورؤية المبادىء والأفكار الكامنة خلف هذه المعلومات
الاستخلاص:	حين يتمكّن المتعلّم من جمع المعلومات والمبادىء والأفكار بطريقة تؤدّي إلى ظهور نتيجة جديدة على صعيد المفهوم وخطّة العمل إلخ.
التقييم:	حين يصدر المتلميذ 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 مستوياتها (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.

عرض جلسة (4) من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة

الأهداف
مساعدة المشاركين على فهم الأنشطة وهيكليّتها.
إطلاع المشاركين على الأنشطة وطريقة تنفيذها.

نشاط لمجموعة صغيرة

هذه الجلسات ليست مخصّصة "لإخبار" الآخرين كيف عليهم الاستجابة.
فهي مصمّمة لمساعدة المشاركين على استكشاف حالات معيّنة، ومن خلال إضافة أبعاد وجوانب جديدة، تطوير طرق أكثر إيجابيّة لمواجهة مختلف القضايا والمشاكل.

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

هذا الوقت مخصّص لتقوم إحدى المجموعات الصغيرة بعرض جلستها التطبيقيّة.

تحقّق من مدى التزام المدرّبين بمخطّط الجلسة ومدى فهمهم لها. تحقّق أيضاً من مهاراتهم التدريبيّة الأساسية: العمل على اللوح، مراقبة المجموعة، مدى انحيازهم في ما يتعلّق بمن يختارون للإجابة على الأسئلة، مدى إصغائهم إلى المشاركين، ومدى وضوح طريقتهم في التواصل والمستوى اللغوي الذي يعتمدونه.

عند نهاية الجلسة، إسأل أعضاء المجموعة عن تعليقاتهم ثم قدّم ملاحظاتك الخاصة. إحرص على تقديم التعليقات الإيجابيّة، من دون إغفال الجوانب التي تحتاج إلى التحسين.

نهاية اليوم الثالث

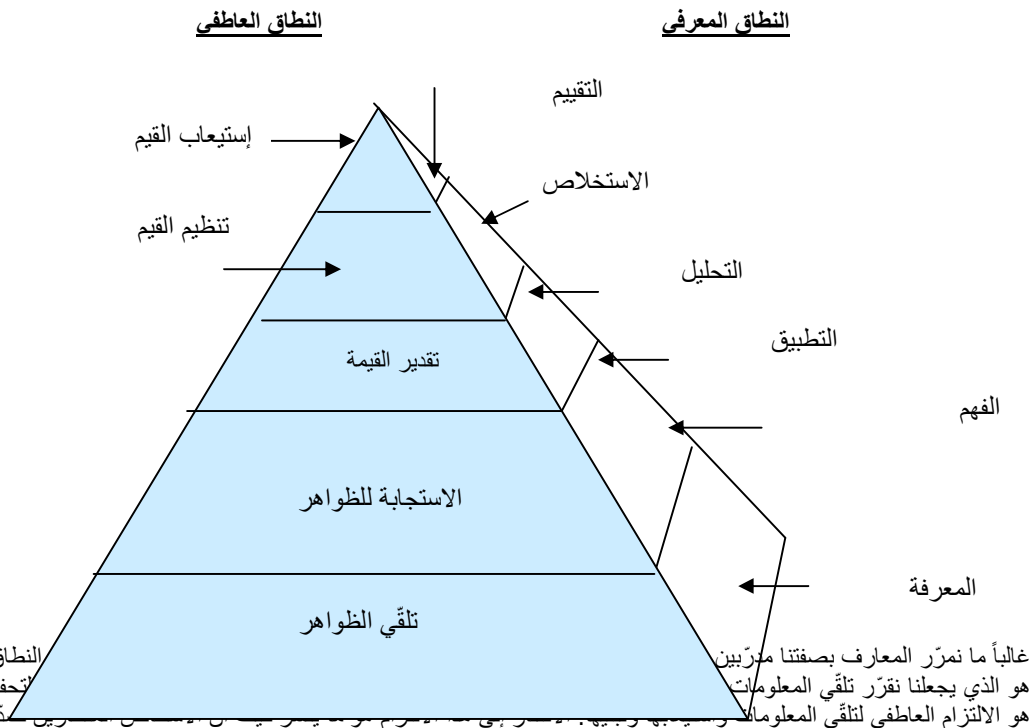
بعد الانتهاء من هذه الجلسة، إلعبوا لعبة من دليل المعلّم.

جلسة مراجعة لليوم الثالث. يُرجى مراجعة الملحق الثاني

النظرية التنموية لتعلّم الكبار

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 مدرّبين النطاق العاطفي، هو الذي يجعلنا نقرّر تلقّي المعلومات التحفيز. التحفيز هو الالتزام العاطفي لتلقّي المعلومات 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 ذات صلة 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 المتعلّم 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

الأهداف
مساعدة المشاركين على فهم التواصل في سياق ديناميكيّة المجموعة

مساعدة المشاركين على التعاطف مع التلاميذ في حالات تقاطع الثقافات

نشاط لمجموعة كبيرة

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.

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.

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].*
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.

لكلّ مجموعة سرعان ما علينا تفادي

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.

ديناميكيّة مختلفة، يصعب على الأشخاص من خارجها فهمها حقيقةً. يؤدّي ذلك إلى الاستبعاد عن المجموعة.

كمدرّبين الحرص على عدم استبعاد أيّ متعلّم عن أية مجموعة. ناقش كيفيّة ذلك.

عرض جلسة (5) من دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة

الأهداف
مساعدة المشاركين على فهم الأنشطة وهيكليّتها.
إطلاع المشاركين على الأنشطة وطريقة تنفيذها.

نشاط لمجموعة صغيرة

هذه الجلسات ليست مخصّصة "لإخبار" الآخرين كيف عليهم الاستجابة.
فهي مصمّمة لمساعدة المشاركين على استكشاف حالات معيّنة، ومن خلال إضافة أبعاد وجوانب جديدة، تطوير طرق أكثر إيجابيّة لمواجهة مختلف القضايا والمشاكل.

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

هذا الوقت مخصّص لتقوم إحدى المجموعات الصغيرة بعرض جلستها التطبيقيّة.

تحقّق من مدى التزام المدرّبين بمخطّط الجلسة ومدى فهمهم لها. تحقّق أيضاً من مهاراتهم التدريبيّة الأساسية: العمل على اللوح، مراقبة المجموعة، مدى انحيازهم في ما يتعلّق بمن يختارون للإجابة على الأسئلة، مدى إصغائهم إلى المشاركين، ومدى وضوح طريقتهم في التواصل والمستوى اللغوي الذي يعتمدونه.

عند نهاية الجلسة، إسأل أعضاء المجموعة عن تعليقاتهم ثم قدّم ملاحظاتك الخاصة. إحرص على تقديم التعليقات الإيجابيّة، من دون إغفال الجوانب التي تحتاج إلى التحسين.

التعليقات والملاحظات الإيجابيّة

الهدف مساعدة المشاركين على فهم ماهية التشجيع الإيجابي وفائدته	محاضرة

لقد أثبت علماء النفس (وأشهرهم سكينر) أنّ التشجيع الإيجابي يجعل التعلّم أكثر فعاليّة ممّا لو تمّ استخدام العقاب. يصحّ ذلك أيضاً بالنسبة إلى تعلّم الكبار.

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 كمربّين، فنميل إلى الاعتقاد بأنّ المتعلّمين يحتاجون إلى التصحيح والتصويب 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 بالمدرّب 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 لتمدحها. يعود ذلك إلى التدريب الذي خضعنا له بمعظمنا والذي يقتضي تصحيح الأخطاء بدلاً من مدح الصواب. يجب ألاّ يغيب عن بالنا، بصفتنا مدرّبين على التربية على السلام، أنّه يُفترض بنا أن نكون قدوة فنمدح العمل الجيّد ولا نركّز فقط على الأمور التي جرت بشكل سيّء.

غالباً ما يعزّز العقاب السلبيّ السلوك السلبيّ. فقد يؤدّي إلى تكرّر السلوك السيّء بدلاً من منعه. مثلاً: لنفترض أنّ القاعدة في المجموعة تقضي برفع اليد قبل الكلام، ولكن في كل مرة تطرح سؤالاً، يرفع متعلّمان 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 الأشخاص لا يتمكّنون من لفت انتباهك إلاّ عبر السلوك السلبي، فمن الطبيعي أن يتصرّفوا بشكل سيّء ليسترعوا الانتباه.

يجدر بنا أن نكون قدوة حسنة لأنّ المتعلّمين 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 المتعلّمين 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 المتعلّمين عندما يخطئون يحدّ من أفعالهم. أمّا إذا كنت تهدف إلى تغيير سلوكهم، فلا بدّ من شرح ما عليهم القيام به وليس فقط ما لا يجب فعله.

يجب إفساح المجال للمتعلّمين، في إطار التعلّم، لتجربة أنماط مختلفة من التفكير. إذا لم نخبرهم سوى ما لا يستطيعون عمله، فهم سيمتنعون في نهاية المطاف عن التواصل. لن يجرّبوا أبداً طريقة أخرى لمعرفة ما إذا كانت صحيحة.

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 للشخص نفسه. ثمّة طرق عديدة للرفض: حاول قدر الإمكان الربط بشكل إيجابي بين ما قاله الشخص وعنصر ما في المعلومة وتطوّر عمليّة الفهم.

يساعد التشجيع الإيجابي على تنمية تقدير الذات في مجموعتك ويسهّل نشوء العلاقة بينك وبين المتعلّمين، كما يشجّعهم على التحوّل إلى متعلّمين حقيقيّين وفعّالين.

تقييم الدورة

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

لقد وصلنا الآن إلى نهاية المستوى الثاني من برنامج تدريب المعلّمين. نأمل منكم ملء الاستمارة التقييميّة. فهذه الاستمارات ستنقل ملاحظاتكم إلى منظّمي هذه الدورة، كما أنّها ستساعدني شخصياً بصفتي مدرّبكم.

ثمّة ورقة منفصلة لكلّ قسم، مقسّمة إلى ثلاثة أعمدة.

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

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**

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 المدرّبين. 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 للمتعلّمين. 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

إستمارة تحليليّة لعروض الجلسات التطبيقيّة

المضمون

هل تعكس الجلسة الضمون نفسه المحدّد في دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة؟

نعم
كلا

هل توضح لك الجلسة ارتباطها بالتربية على السلام؟

نعم
كلا

يُرجى التفصيل:

_____

_____

_____

المنهجية

هل أُتيح لكل فرد من المجموعة تعليم مكوّن من الجلسة؟

نعم
كلا

هل تمّ اعتماد المنهجية المبيّنة في دليل المدرّبين لورش العمل المجتمعيّة؟

نعم
كلا

في حال الإجابة بالنفي، ما هي التعديلات التي أجريت ولماذا؟ هل أدّت هذه التعديلات إلى تحسين الجلسة أم تراجعها؟

_____

_____

_____

_____

كيف تصف مهارات طرح الأسئلة لدى المدرّب؟

أشبه بالأسئلة الاختباريّة	
أسئلة لا تستند إلى الإجابات	
أسئلة منهجيّة	

كيف تصف تصرّفات المدرّب؟

	رسمي		ودود
	غير مبالٍ		واضح
	يَشعُر بالملل		منفتح
	قريب		مهمل
	خجول		غير صبور

هل تعتقد أنّ المتعلّمين قد فهموا مع

الملحق الثاني

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). يُرقَّم 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؟).

أسئلة اختباريّة سريعة

اليوم الثاني

1. لماذا يكون التلميذ في مركز نظام التعلّم؟
2. ما الذي يجب نقله كي تؤثّر الدوائر بعضها في بعض؟
3. أذكر عنصرين يدخلان في تعريف القيم.
4. أذكر عنصرين آخرين يدخلان في تعريف القيم.
5. ما الرابط بين القيم والحقوق؟
6. إشرح عنصرين من التربية المبنية على أساس الحقوق.
7. ما هي العناصر الرئيسيّة للتعلّم الفعّال؟
8. أذكر ثلاث مميزّات للمدرّب 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. كيف توضح النقاط أثناء الإصغاء الفعّال؟
6. ما هو الفرق بين المعلومات الأساسية والمعلومات الثانوية؟
7. ما الذي يعنيه ذلك على صعيد طريقة التعليم؟
8. أذكر ثلاث طرق يجدر بالمدرّب تكييفها للتلاءم مع الفروقات الفرديّة ضمن المجموعة.

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. لماذا تكتسب مهارات طرح الأسئلة الأعلى مستوى هذه الأهمية في التربية على السلام؟