Inter-Agency Peace Education Programme:

المهارات الحياتيّة الإيجابيّة

ملاحظات عامة
للمدرّبين

UNESCO

UNHCR

الخلفيّة العامة للتربية على السلام

غالباً ما تتّخذ التربية على السلام في العالم شكلاً من اثنين. فهنالك النهج الفلسفي الذي يعتمد على القراءة الفرديّة للمادة ومن ثمّ الاضطلاع بمسؤولية إدراجها ضمن البرامج القائمة. كما هنالك نهج آخر يقضي بإدراج المهارات والقيم ضمن هيكليّة المقرّر التعليمي.

يفترض "النهج الفلسفي" عدّة أمور. أولاً، أنّ الأشخاص الذين يقرأون المواد قادرون وراغبون في تبنّي ما يقرأون. ثانياً، أنّ هؤلاء الأشخاص يتمتّعون بالحرية والخبرة الكافيتين لإدراج هذه المواد في عملهم، وثالثاً، أنّهم يفهمون المستوى المفهومي لكلّ من المتعلّمين والمواد، ويمكنهم بالتالي منهجة المواد بالتعاون مع زملائهم.

ينطلق النهج الثاني من فكرة أنّ الأمور الآنفة الذكر لا يمكن أن تحدث كلّها بشكل تلقائي. إنّ النهج الذي يتبعه هذا البرنامج قائم على تطوير القاعدة المهاراتية لدى الأشخاص الذين ينشدون السلام، وتمكينهم في وجه القضايا الكبيرة التي قد تؤدّي إلى النزاعات.

هذا البرنامج غير مصمّم لحلّ النزاعات. إنّه برنامج للتربية على السلام، صمّم لمساعدة الأشخاص على الحدّ من النزاعات واجتنابها من خلال مساعدتهم على فهم بعضهم البعض بشكل أفضل. فهو لا يختلف من هذه الناحية عن الكثير من البرامج الأخرى المتوفّرة في مختلف أنحاء العالم.

إلاّ أنّ ما يميّز هذا البرنامج هو هيكليّته. فعلى أثر الأبحاث الأولى، تبيّن أنّ العديد من الأشخاص يفهمون جيداً ما يريدونه على مستوى السلام، ولكنّهم لا يستيطعون تحليل مكوّنات السلام وتطبيقها على أنفسهم وعائلاتهم.

إنّ برنامج التربية على السلام الذي تتدرّب عليه هو برنامج بناء قدرات. يُتوقّع منك امتلاك كلّ مفهوم وخاصيّة تعلّمها. ثمّة العديد من المهارات الخاصة بالمدرّب الجيّد التي هي نفسها المهارات المطلوبة من بناة السلام.

يهدف البرنامج إلى تزويد الأشخاص بالمهارات اللازمة لمساعدتهم على مواجهة النزاعات بشكل بنّاء والحدّ من النزاعات المدمّرة. فعندما يدرك التلاميذ كيفيّة نشوب النزاعات ويمتلكون المهارات والمواقف اللازمة لمواجهتها، تقلّ نسبة المشاكل العقيمة التي لا يمكن حلّها.

هذه الملاحظات مصمّمة ليستخدمها المدرّبون كمرجع خلال فترة ما بعد التدريب، وليس كدليل للتدريب. (فدليل التدريب مضمّن في كتاب مستقلّ.)

يتمّ التقديم لمكوّن تدريب المدرّبين بشرح أنّ الدورة، بما أنّها دورة تدريبية، تركّز على ناحيتين: المضمون والطريقة.

يتعلّق المضمون بالأنشطة الواردة في *كتاب دليل ورشة العمل المجتمعية* ومبادئ التعلّم لدى الكبار وعلم النفس التنموي وتقنيات إدارة المجموعات وفلسفة التربية على السلام.

أمّا الطريقة فتتناول الاستراتيجيات المعتمدة في دليل ورشة العمل المجتمعية والتي تستند إلى علم النفس التنموي وتطبيقها من خلال تقنيات الإدارة.

تمّت أوّلاً تغطية مختلف الأوجه النظريّة في هذه الملاحظات، ثم تمّ التطرّق إلى المنهجيّة المتبعة، وصولاً إلى المضمون. القسم المخصّص للمضمون صغير نسبياً إذ أنّ مختلف القضايا قد طبّقت ونوقشت ضمن أنشطة التدريب.

لقد تمّت تغطية كافة العناصر في دورات التدريب الثلاث التي نظّمت. كما تمّ التطرّق إلى عدّة مواضيع بشكل متكرّر. هذا الكتيب هو مجرّد خلاصة موجزة لهذه الدورات.

لقد تمّ التقديم لمختلف مستويات التدريب من خلال جلسة حول التوقّعات المرجوّة في المستوى الأوّل؛ وأُضيفت جلسة أخرى للمستويات اللاحقة، خصّصت للبحث في المشاكل التي تمّت مواجهتها والقضايا التي طرأت حتّى هذه المرحلة والتي تستدعي النقاش. لقد ساعدت هذه النقاشات على تقييم المواد ممّا أدّى إلى إيراد بعض التعديلات الملائمة. لا يتضمّن هذا الكتيّب الجلسات الآنفة الذكر.

ما هو السلام وما هو النزاع؟

في المستوى الأوّل من التدريب، قام المشاركون بجلسة مفاكرة كاملة للإجابة على السؤال "ما هو السلام؟" دوّنت الإجابات على اللوح وهي تشبه إلى حدّ بعيد التالي:

غياب الحرب/الاضطراب التعايش الاستقرار

الانسجام الأمن الطرق السلمية المساواة الوحدة

التحرّر من العنف العدالة الجوّ الهادئ

التسامح حريّة الكلمة الصبر

مفتاح الحياة الثقة غياب الفوضى أو الاضطرابات

التعليم الحريّة المحبّة القضاء على الجهل

لم تدوّن هذه النقاط بشكل لائحة منظّمة، بل بشكل عشوائي في كافة أنحاء اللوح. تمّت مناقشتها وتصنيفها وفقاً للفئات التالية:

- تعاريف نافية؛ غياب...
- مثل وبيانات "رؤيويّة"
- آليّات السلام (كيف يمكن تحقيقه)
- أوجه شخصية داخلية أو ما بين الأشخاص تتعلّق بالفلسفة الفردية

تقضي قواعد المفاكرة بأن يطرح المشاركون النقاط، عدم تدوينها بشكل لائحة، كتابتها بشكل عشوائي في أيّ مكان من اللوح، وأن تكون قصيرة. بعد جلسة المفاكرة، يجب الانتقال إلى تصنيف النقاط. من المستحسن أن تفكّر كمعلّم بالفئات المحتملة لمساعدة التلاميذ على التصنيف قبل كتابة النقاط على اللوح.

ثم انتقلت المجموعة إلى محاولة الإجابة على السؤال "ما هو النزاع"؟

سوء الإدارة	غياب السلم	الخلاف	
سوء التفاهم	الفوضى	المضايقة	التشاجر
العزل	القتال	الاعتداء	الإذلال (إذلال الأشخاص)
الاحتقار	الانحياز	المضايقة المستمرّة	عدم الاحترام
الابتزاز	التعذيب	النزاعات	الاعتداء	إنعدام...
الجهل	سوء التواصل	الافتقار للتحكيم	الفساد	
إنعدام حقوق الإنسان	إنعدام التشاور	إنعدام الحماية		
موقف ضعيف إزاء السلام				

مرّة أخرى، تمّت مناقشة النقاط وتصنيفها:

- غياب...
- مواقف منافية للسلام
- نتائج انعدام السلوك السلمي

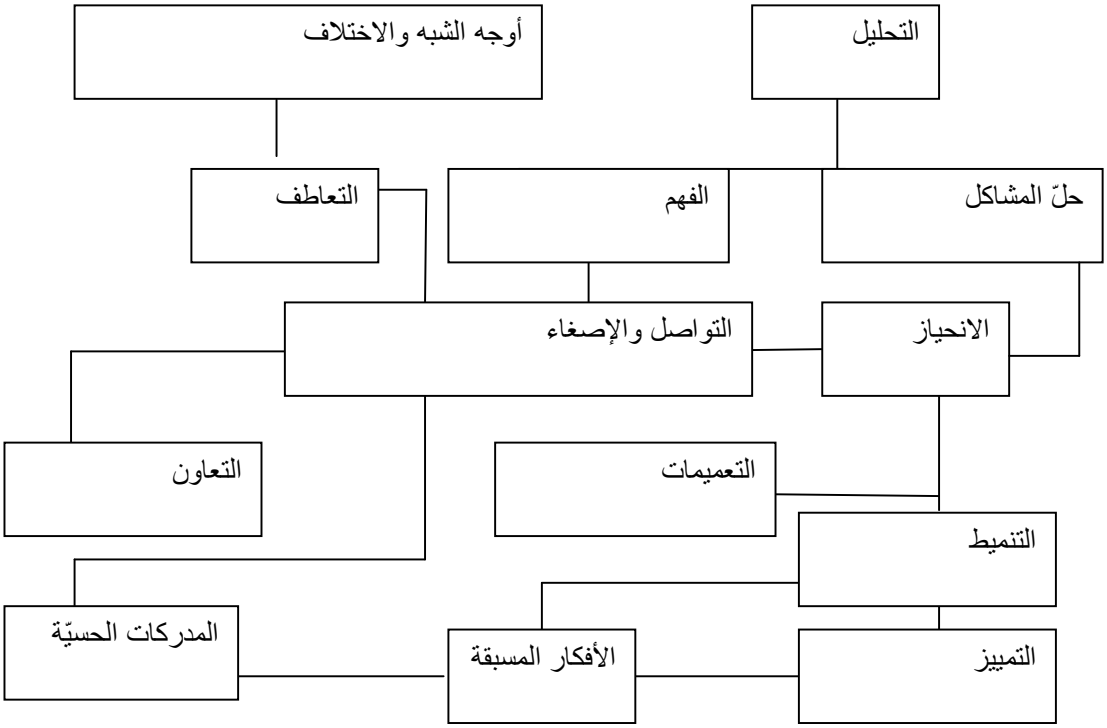
يهدف هذا التمرين إلى إظهار التداخل بين مختلف أسباب النزاعات. فعندما نفهم التداخل والعلاقة المتبادلة، يمكننا البدء بالبحث عن الحلول والاستراتيجيات التي تمكّننا من اجتياز النزاعات واجتنابها.

للتذكير: يقول معظم الناس إنّهم يريدون السلام. لكنّهم غالباً ما يجهلون العناصر التي تؤدّي إلى بناء بيئة سلميّة؛ فمهمّتكم هي بناء القيم والمواقف والمهارات والمعارف التي تؤدّي إلى إحلال السلام. لا يكفي إخبار المشاركين أنّ السلام أمر صالح وجيد. عليكم تعليمهم كيفيّة بناء السلام وطرق تصرّف الشخص المسالم. عليكم مساعدة المشاركين على فهم أنّ السلام يبدأ من داخل الفرد لينتقل لاحقاً إلى الآخرين.

لنأخذ على سبيل المثال عنصراً واحداً من تلك التي تمّ إيرادها: سوء التفاهم.
لقد ذكرت أربع مهارات يمكنها المساعدة على الحدّ من هذا العنصر:

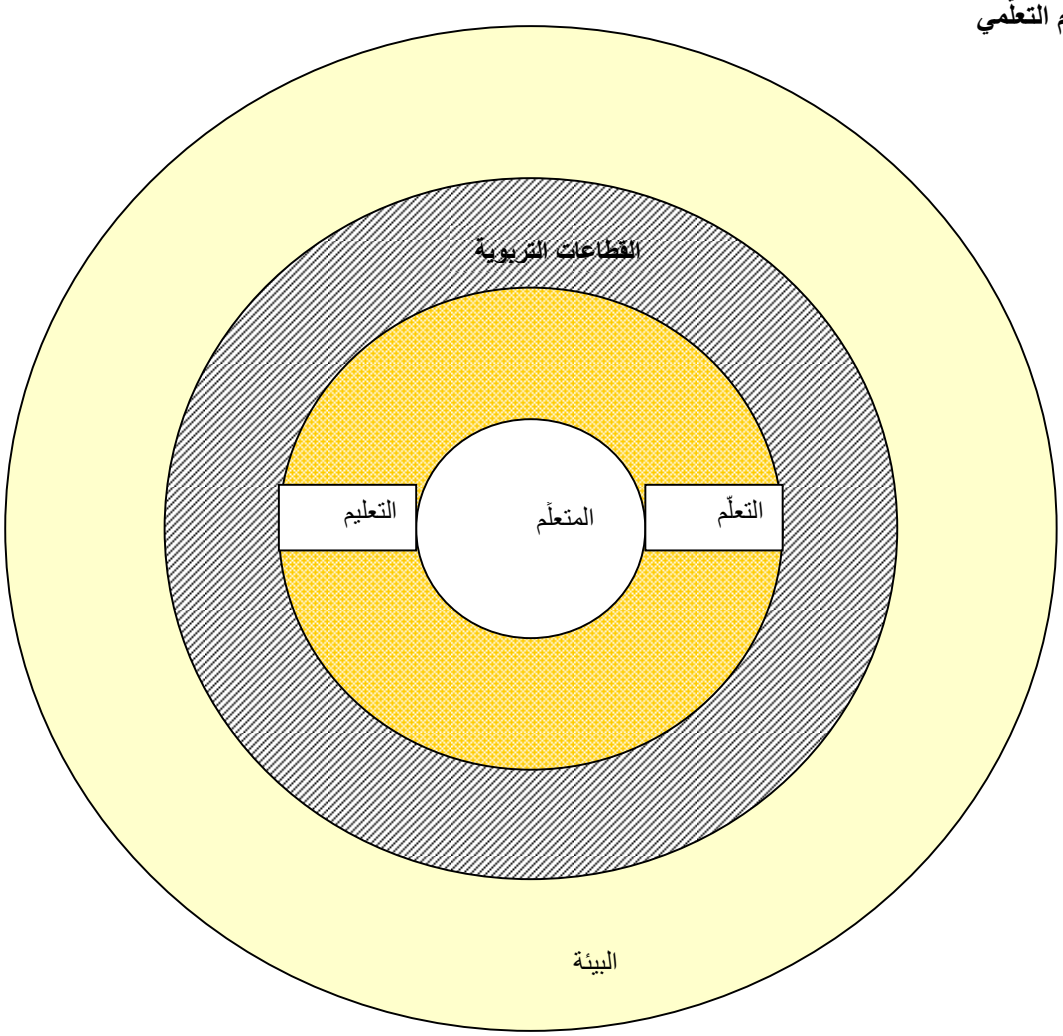
- الإصغاء
- التواصل
- التعاطف
- التعاون

تظهر "الشبكة" في الواقع أن معظم المواضيع الواردة في البرنامج تترابط في ما بينها انطلاقاً من ردّة الفعل حيال "سوء التفاهم". إحدى النقاط الرئيسيّة الخاصة بالتربية على السلام والتي يجب ألاّ تغيب عن بالنا هي أنّها لا تتبع تطوراً خطياً. فهي أشبه بشبكة تتداخل فيها المفاهيم والمهارات. لذا فمن الضروري للبرنامج أخذ هذا التشابك بعين الاعتبار.



Learning System
مقاربة مبنيّة على أساس الحقوق

النظام التعلّمي



لا يمكن تحقيق الأهداف الحقيقية لعملية التعليم إلاَّ من خلال 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 قلَّما يؤخَذ فيها المتعلِّم بعين الاعتبار.

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

إنّ العلاقة أو الجسر بين الدوائر الداخلية (المتعلّم؛ التعليم والتعلّم؛ القطاعات التربوية) والبيئة ترتبط بأننا جميعاً جزء من البيئة. فغاية التعلّم هي تكييف المتعلّم في البيئة بشكل ناجح. علينا ضمان نقل المعارف والمهارات والقيم والمواقف من المتعلّم إلى البيئة، من دون أن يغيب عن بالنا أنّها أيضاً تؤثّر في المتعلّم إذ أنه جزء منها.

ما هي القيم؟

ثمّة فارق بين ما هو قيّم (مرغوب أو مقدّر إلى حدّ كبير) والقيم الفعليّة. القيم هي أمر مشترك بين كافة المجتمعات والثقافات وهي مثل عليا للسلوكيّات، تحظى باحترام المجتمع ككلّ. أمّا الأمور القيّمة فهي خيارات شخصيّة. قد تكون أموراً مادية، مثل البيت أو السيّارة، أو مواقف – ولكنّها لا تخصّ بالضرورة مجموعة كبيرة من الأشخاص.

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)

الرابط بين القيَم (وطريقة التعبير عنها في الأنظمة المدرسية) والحقوق هو أنّ الحقوق ليست إلاَّ تطبيقاً للقيم. وقد أعطيت طابعاً دولياً رسمياً فبات الناس يميلون إلى اعتبارها أدوات قانونيّة.

لم تعد الحقوق (وما يرتبط بها من قيَم) "تُفترض"؛ فضرورة تنظيم هذه الحقوق باتت قناعة إذ أنّ ذلك من شأنه تمكين المتعلمين من تحديد القيم وبالتالي الحقوق المهمة في المجتمع.

إننا نحرص في التعلّم المبني على أساس الحقوق على أن يعكس كافة الأمور التي نقوم بها، في أيّ نظام تعلّمي، الحقوق الأساسية، من دون أن تتناقض معها بأي شكل من الأشكال. هذا هو جوهر التربية على السلام.

مثلاً:

- كيف يمكنك إبداء الاحترام للمشاركين إذا كنت لا تعرف أسماءهم؟
- ما هيَ القيم التي تراعيها وتلك التي تتجاهلها عندما تشرح حصّة لم تحضرها تحضيراً كافياً؟

للحصول على لمحة عامة عن هذه المقاربة للتربية، لا بد من فهم معنى تعبير "مبني على أساس الحقوق" في ما يختصّ بالتربية على السلام.

التعلّم المبني على أساس الحقوق

تقوم التربية المبنية على أساس الحقوق على مقاربة كليّة وشاملة، حيث تعكس كافة عناصر البرنامج التعلّمي - ما نعلّمه، مضمون الكتب، طريقة تفاعلنا بعضنا مع بعض، طريقة تفاعلنا مع المشاركين، طريقة عملنا، المنهجيات التي نعتمدها والمواقف التي نضيفها – مبادئ حقوق الإنسان.

يمكن تقسيم أيَّة عملية تعلّمية 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 تعتمد على التفاعل الناجح بين هذين العنصرين. ففي حين أنّ المضمون قد يكون منظّماً ومنفصلاً أو مدرجاً أو جزءاً من "المقرّر التعليمي الخفي"، لا تتغيّر المنهجيّة القائمة على أساس الحقوق، بل تبقى كما هي.

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

تتطلّب المنهجية المبنية على أساس الحقوق مشاركة فعّالة لمجمل المجتمع في اتخاذ القرارات الشاملة. لكافة أعضاء المجتمع الحق في أن يُعامَلوا باحترام وكرامة. هذا هو المبدأ الأساسي الذي يجب اتباعه، والذي إذا ما طبِّق فعلاً، يحول دون اللجوء إلى القوة أو السلطة من أجل "ضبط" المجموعة، أو الافتراض بأنك تستأهل بصفتك مدرباً قدراً أكبر من الاحترام. كما أنّ استبعاد الأشخاص وعدم إشراكهم بعمليّة التعلّم أو جعلهم ينتظرون كثيراً أو إشعارهم بأنهم غير مرغوب فيهم يتنافى مع هذا المبدأ لما فيه من قلّة احترام لهم. في الوقت نفسه، لا يمكن السماح لأيّ مشارك بالإساءة إلى المدرّب أو المشاركين الآخرين لأن ذلك أيضاً انتهاك للكرامات الفردية. باختصار شديد، لا يمكن اللجوء إلى "ألعاب القوة" من دون أن يتعارض ذلك مع مبادئ الاحترام والكرامة.

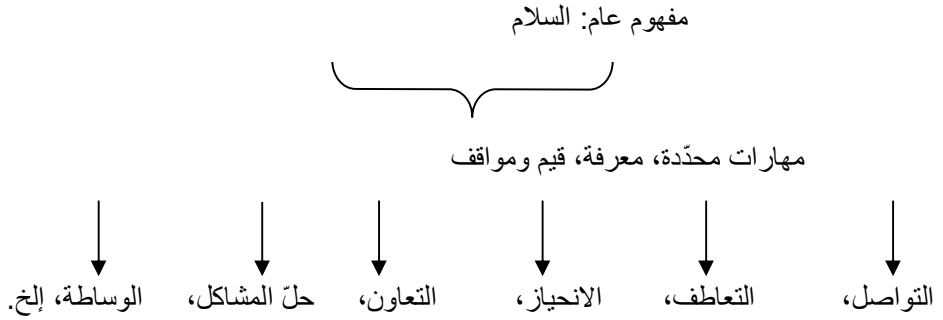
يمكن تطبيق المقاربة المبنيّة على أساس الحقوق بشكل شامل ضمن البيئة التعلّمية وعلى المستوى الفردي للمدرّب. لكن ذلك يستلزم تدريب المدرّب على تقنيات الإدارة البناءة، واستيعابه والتزامه هو نفسه بمفهوم الحقوق والمواقف والمهارات البناءة.

لا يزال العديد من المدرّبين، حتى يومنا هذا، يعتقدون أنّ القاعة الهادئة هي القاعة الجيدة. فهم لا يميزون بين ضجة العمل (حين تناقش المجموعات الصغيرة عملها معاً) والضجة الهدامة (عندما يزعج بعض الأشخاص الآخرين بأحاديثهم الجانبية). فنراهم يجتنبون المنهجيّات التي تعتمد على النقاشات المفتوحة. غير أنّ العمل الجماعي يشجع على التحليل والفكر النقدي والتعاون والتفاوض والاندماج. يجب رصد هذه المهارات في التخطيط للعمل الجماعي. عندما يركّز المدرّب في تحضيره على هذه العناصر، "تصبح ضجة العمل" بنّاءة ومثمرة. إلاّ أنّ سوء التحضير 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 المدرّب.

مبادئ تعلّم الكبار

المتعلّمون الكبار	إستجابة المدرّب
مستقلّون بمعنى أنّ المتعلّمين الكبار يملكون آراء ومعلومات تصحّ أيضاً بالنسبة إلى المجموعة.	إشراك كافة المشاركين في الخبرات التعلّميّة. إتّباع التوقّعات التي يمتلكها المشاركون. إفساح المجال أمام المشاركين لتحمّل مسؤوليّة عروض تطبيقيّة. توجيه المشاركين لاكتساب معارفهم، بدلاً من الاكتفاء بإخبارهم هذه المعلومات. تبيان الطريق لتحقيق غايات المشاركين.
تجارب حياتيّة بمعنى أنّ المتعلّمين الكبار جديرون بالاحترام نظراً لتجاربهم في الحياة.	ربط معارف المشاركين وخبراتهم بالموضوع. ربط النظريّات والمفاهيم بالمشاركين وخبراتهم.
يمتلكون غاية ما يعرف المتعلّمون الكبار ما يريدون تعلّمه.	توضيح أهداف الدورة، ومساعدة المشاركين على رؤية التداخل بين العناصر.
المنفعة والعملانيّة المتعلّمون الكبار بحاجة لمعرفة الدافع وراء تعلّم أمور معيّنة.	تحديد الأهداف والتوقّعات. الربط بين النظريّات والمفاهيم والخبرات الحياتيّة المألوفة. مساعدة المشاركين على رؤية تطبيق العمل الذي يقومون به.
الاحترام المتعلّمون الكبار جديرون بالاحترام نفسه الذي يُمنح للأشخاص الراشدين الآخرين والمدرّب.	الإصغاء بانتباه. نقاش حقيقي. تصوّف ودود ومحترم.

بما أن الكبار يمتلكون المهارات الحياتية، صمّم *دليل ورشة العمل المجتمعية* بشكل ينطلق من العام إلى الخاص.



ممّا يعني أن بإمكانكم، كمدرّبين، الاعتماد على المشاركين لفهم ما يقصدونه بكلمة "سلام"؛ فعندما تقومون بنشاط معيّن أو نقاش ما، تربطون النشاط بالمفهوم مباشرة إذ لا يتوجّب عليكم بناء المفهوم أولاً؛ إنه جاهز وفي انتظاركم.

لا بدّ للمتعلّمين الكبار من إدراج المعلومات ضمن سياق معيّن. بحسب عالم النفس التربوي، جيروم برونر، يجب إدراج كل مادة متعلّمة ضمن سياق معيّن للتوصّل إلى فهمها. وهو يقول إنه *يمكن تعليم أيّ شيء لأيّ أحد طالما تتمّ تجزئته إلى أقسام صغيرة ويتمّ ربطه بالمعارف المكتسبة من قبل*.

يعني ذلك عملياً استخدام أمثلة مستقاة من الحياة اليومية وربط المهارات والقيم والمواقف بثقافة المجموعة التي تعمل معها وديانتها.

ركّز انتباه المجموعة على الموضوع أو الحصّة لكي يتمكّنوا من تحديد هدفك.
أربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والمفاهيم والثقافة التي يمتلكها المشاركون.
ناقش تأثير المعلومات الجديدة على حياة المشاركين.
لخّص أو وضّح المعلومات لمراجعتها والسماح للأشخاص بفهم ما تعلّموه للتوّ.

–Handout

التعلّم الفعّال

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

- هل ينقلون المعلومات من البيئة التعلّمية إلى المنزل؟
- هل يطبّقون المهارات التي تعلّموها؟
- هل يتذكّرون المعلومات ويربطونها بالأمور الجديدة التي تعلّموها؟

من العناصر المهمّة لمساعدة الأشخاص على استيعاب المعارف هو التعلّم الناشط. للأسف، إنّ معظم التعلّم الذي يتمّ هو تعلّم سلبي. يستلزم هذا النوع من التعلّم الكثير من الوقت للمراجعة، كما أنّه مملّ بالنسبة إلى المشاركين. إلاّ أنَّ العديد من المدرّبين يتمسّكون به لأنهم يعتقدون أنهم قد تعلّموا بهذه الطريقة.

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

هدف هذا التمرين إلى تجسيد كيفيّة تعلّم المهارات الخاصة التي تمّ استيعابها (أي المتعلّمة بشكل فعلي).اشتملت عناصر التعلّم الفعّال على:

- أنّك احترمت أو أحببت الشخص الذي كان يعلّمك
- أنّك تعلّمت من خلال تطبيق المهارة بشكل عملي
- كنت محفّزاً للتعلّم، وللانتماء إلى مجموعة (عائلة أو أصدقاء).

تكون قدرة الأشخاص على تذكّر الأمور التي تعلّموها رهناً بدرجة التفاعل التي تضمّنتها عمليّة التعلّم. عليك أن تدرك أنَّك تتذكّر بفاعليّة أكبر الأمور التي تتعلّمها بشكل ناشط.

علم النفس التنموي

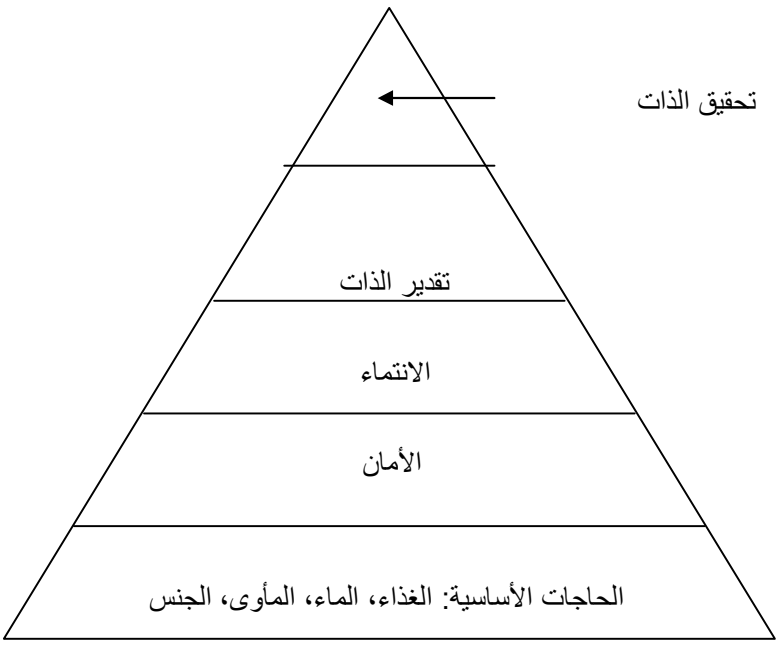
هنالك أربع نظريات تجتمع معاً لتشكّل الأساس النفسي للبرنامج. وهي تترابط معاً وغالباً ما تكون رؤيتها سهلة لدى التلاميذ الذين تعلّمهم.

- نظرية ماسلو حول تدرّج الحاجات البشرية (مكيّفة).
- تراتبية بلوم للنموّ المعرفي أو الفكري
- تراتبية بلوم للنموّ العاطفي
- نظرية كولبرغ حول نموّ التفكير الأخلاقي (مكيّفة).

نظريّة ماسلو حول تدرّج الحاجات البشريّة

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



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.

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 الشبه والفوارق هي التي تساعدنا لنصبح أفضل الأشخاص. فنفهم ونتقبل تحمّل مسؤولية أعمالنا، ونفهم الأخلاقيّات ونعيش وفقاً لمقتضياتها. تصبح مصلحة الآخرين مهمّة بالنسبة إلينا لانّنا ندرك أنّنا جميعاً مجموعة واحدة على هذا الكوكب. يفهم الأفراد في هذه المرحلة أنفسهم ومكانهم في العالم فهماً حقيقياً، ويبلغون نوعاً من التوازن والتناغم. على الصعيد الديني، هذه هي المرحلة التي يكون فيها الأشخاص الأقرب إلى الله.

توازي مرحلة تحقيق الذات مستوى الأخلاقيات في هرم كولبرغ، وإذا ما اعتبرنا التقييم كتجربة حياتية وليس فقط صفية، فستوازي هذه المرحلة أيضاً مستوى التقييم في تراتبية ماسلو.

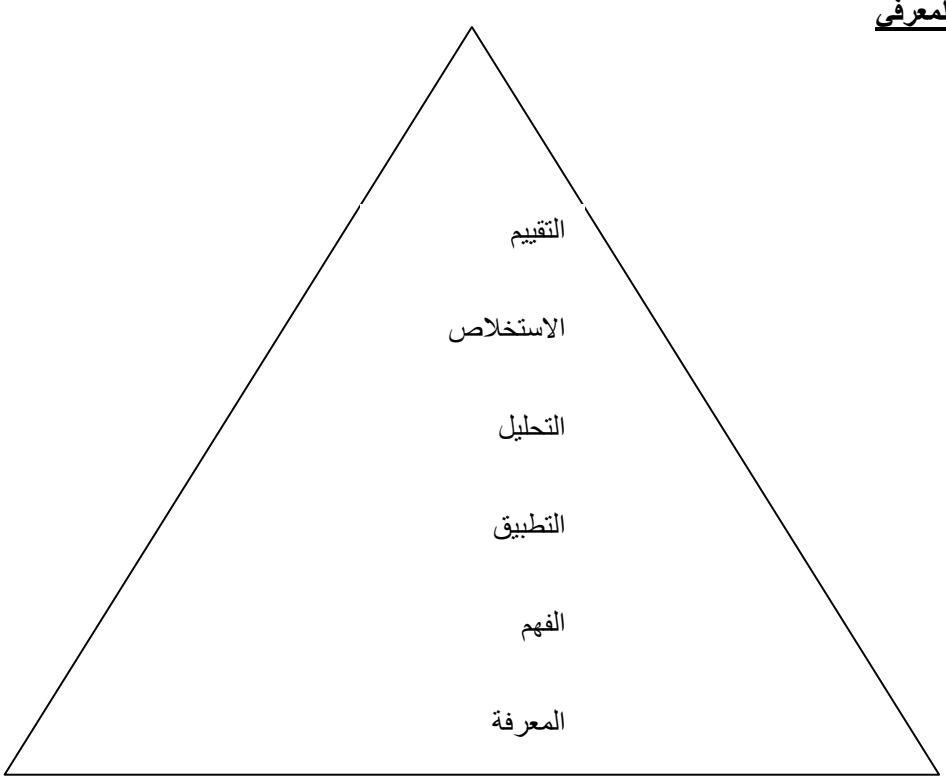
من السهل إذاً رؤية أنّنا من خلال التربية على السلام، إنّما نعلّم الأطفال أن يكافحوا في سبيل تحقيق الذات وليس فقط الاعتراف بأنّ "السلام أمر جيّد".

كما سبق وأشرنا، بحسب ماسلو، ما إن تتمّ تلبية حاجاتنا، تفقد من قيمتها مقابل الحاجات غير المحقّقة. فالشخص الذي يمتلك الطعام الكافي لن يكترث كثيراً بالطعاموالشخص الذي ينتمي إلى مجموعة معيّنة، لن يعود هذا الانتماء مهماً كثيراتً بالنسبة غليه. هذا درس مهمّ في ما يتعلّق بالتعاطف. فعدم تقدرينا لأمر ما لا يعني أنّ غيرنا لا يثمّن هذا الأمر ويحتاج إليه.

أثناء عملها مع النساء من السكان الأصليين في أستراليا، كانت باميلا باكستر (المؤلّفة) تناقش قضايا التمكين وبناء القدرات معهنّ. فقالت إحدى النساء، "لا تتحدّثي لإليّ عن المساوة وحقوق المرأة في حين أنني أحاول إيجاد قطعتي لحم لإطعام أبنائي الأربعة." يبرهن هذا المثال نظرية ماسلو: فبما أنّ حاجات هذه المرأة (أو حاجات أبنائها) الأساسية لم تكن متوفّرة، لم تكن قادرة على التركيز على المستويات الأرقى من الحاجات.

نركّز في التربية على السلام على المستويات الأرقى من هذا الهرم. وذلك لأنها تتعلّق بالحاجات العاطفية والفكرية التي تُشكّل العناصر التي تؤدّي إلى السلام.

تراتبية بلوم للنموّ المعرفي



المعرفة: تعلّم معلومات (أو جمع بيانات)

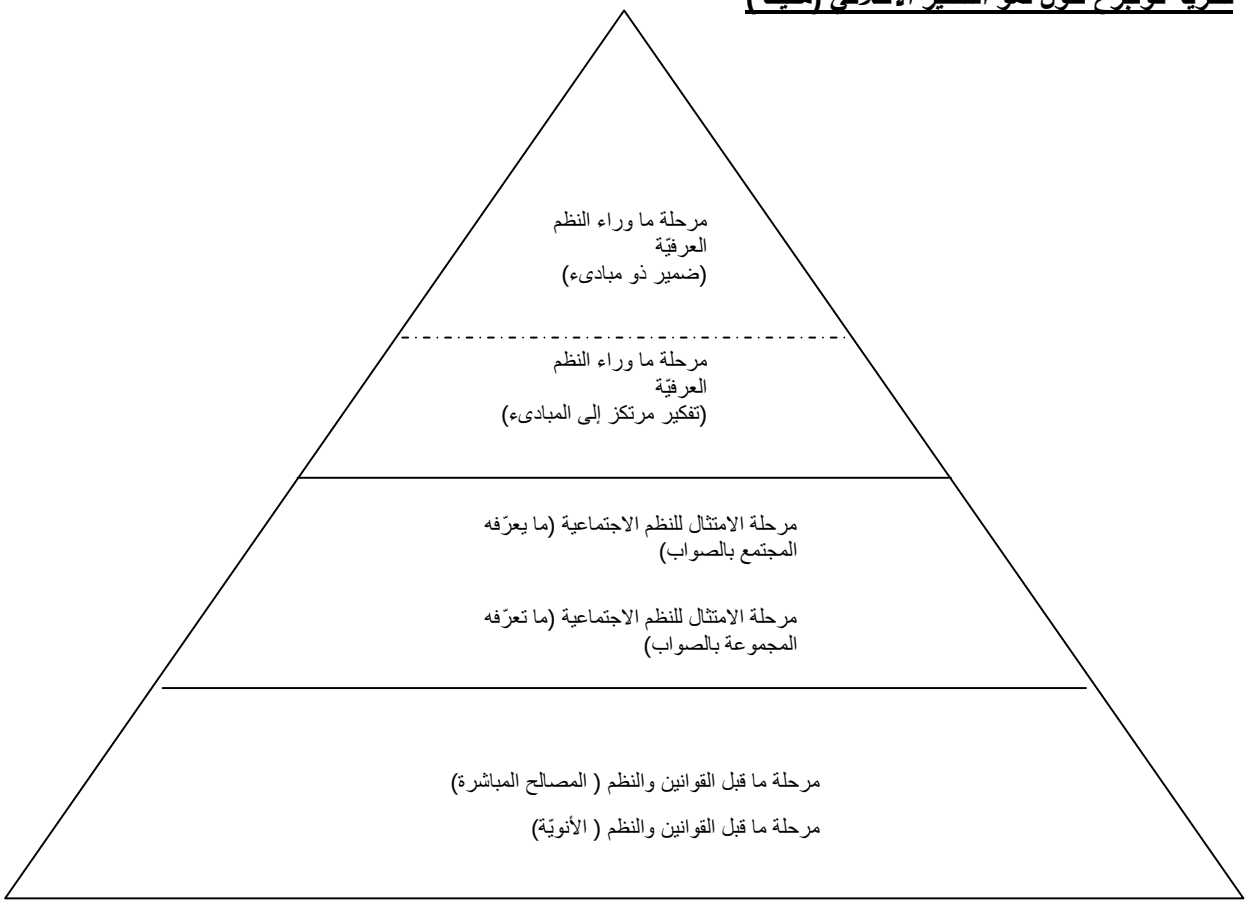
الفهم: فهم هذه المعلومات

التطبيق: القدرة على تطبيق هذه المعلومات على حالة معيّنة

التحليل: القدرة على "عزل" المعلومات وإدراك معناها الحقيقي
الاستخلاص: ربط المعلومات بعضها ببعض بشكل يؤدّي إلى تشكيل رؤية جديدة
التقييم: تقييم المعلومات على ضوء كلّ ما هو معروف ومفهوم

يُعتبر هذا التصنيف تراتبيّاً: بمعنى آخر، لا يمكننا تحليل شيء لا نعلافه. غير أننا نقضي معظم وقتنا، في النظام المدرسي، على مهارات التعلّم الدنيا ونستثني المهارات الأعلى مستوى الضرورية بشكل خاص للمتعلّمين الكبار. يجب التمرّن على مهارات التعلّم الدنيا (المعرفة، الفهم والتطبيق)؛ ولكن إذا ما تمّ ذلك من دون مهارات التعلّم العليا، فلن يتمكّن المشاركون من استيعاب ما تعلّموه. إذا تعلّمت القراءة ولم تحصل على أيّ كتاب، كم من الوقت ستحتفظ بمهارة القراءة؟ (إذا كان لديك الكتب، ولكن فقط كتب بسيطة، فهل تحملك هذه الكتب على التفكير؟ (هل تدفعك مثلاً إلى تحليل المعلومات؟).
مهارات التعلم العليا هي التي تؤدّي إلى الفهم الحقيقي والحكمة. فلو كان التعلّم يقتصر على الاستظهار، ما كان هنالك معرفة أو فهم حقيقي.

نظرية كولبرغ حول نموّ التفكير الأخلاقي (مكيّفة)



بحسب كولبرغ، الطفل لا يملك أيّة قواعد. إنه أنويّ، لذا فهو يتوقّع أن يكون جميع من في عالمه لخدمته. لا يفهم الطفل فكرة المجتمع كما أنه لا يفقه قواعد هذا المجتمع.

مع نموّ الأطفال، يبدأون بفهم القواعد، ولكن هذا الفهم يعتمد على تأثير القواعد عليهم (المصالح المباشرة). بمعنى آخر، يكون الأطفال "صالحين" لكي يحصلوا في المقابل على منفعة ما.

أمّا المستوى الثاني فهو حين يمتثل الشخص لقواعد المجتمع وتصبح هذه القواعد مطلقة. لا يتخطّى العديد من الناس هذه المرحلة في بعض نواحي حياتهم. وهذا ما يعكس عادة الموقف القائل "إنني بريء طالما لم ينكشف أمري". معظمنا يعرف جيداً هذه المرحلة. (المثال المعطى هنا هو تجاوز الإشارة الحمراء في الليل خارج ساعات الزحمة – وهو مثال كان أحد المشاركين قد اختبره. تذكّر أن هذا المثال ليس للبحث في عملية التجاوز نفسها إنما في السبب الذي يدفعك إلى ذلك.)

المرحلة الثانية هي عندما يدرك الأشخاص السبب وراء وجود القواعد، أي يفهمون المبدأ الذي تستند إليه القاعدة ويعرفون بالتالي القواعد التي 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:
الثانية هي تبديل الفريقين لأرض الملعب:

ما هي القاعدة التي يجدر تعديلها؟

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

المستوى الأرقى ضمن هرم كولبرغ هو الخاص بالأخلاقيات الحقيقية، حين لا يعود الأفراد بحاجة إلى قواعد خارجية لكي يتصرّفوا بشكل بنّاء وإيجابي. يتوصّلون 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 بالأشخاص إلى هذه المرحلة تحديداً.

ما معنى ذلك في ما يتعلّق بالتربية على السلام؟

يعني ذلك أن التربية على السلام ليست مجرّد مادة نعلّمها.

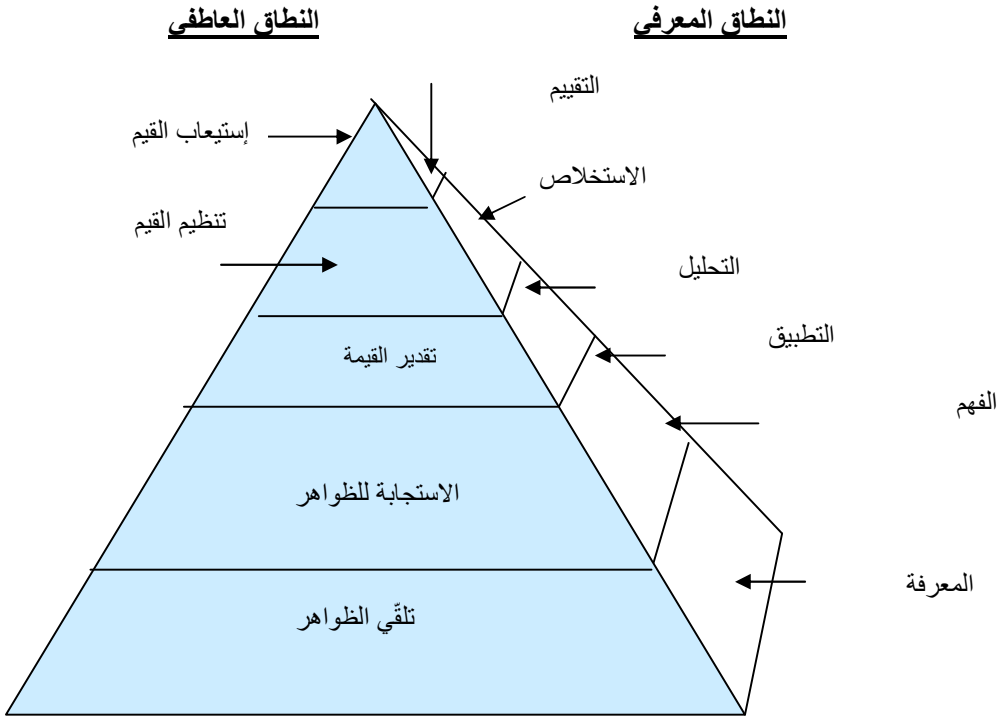
لا بدّ لنا من الالتزام والإخلاص لمبادئ التربية على السلام في مواقفنا وتصرّفاتنا الخاصة.

يجب ألاّ يغيبنّ عن بالنا أنه لا يمكن إجبار الشخص على التصرّف بشكل يفوق مستوى نموّه. تقضي مهمّة المدرّب بتوجيه المشاركين على مرّ مختلف المراحل لكي يتمكّنوا من الانتقال من مرحلة إلى أخرى، إلى أن يبلغوا مرحلة الأخلاقيات الحقيقية.

هذا هو المستوى الذي يجعل من الشخص الذي يبلغه صانع سلام.

النطاق العاطفي لدى بلوم

لقد طوّر بنجامين بلوم تصنيفاً آخر يساعدنا على فهم عمليّة النمو العاطفي والاجتماعي لدى الإنسان. بما أنّه غالباً ما يتمّ عرض النموّ الأخلاقي بهذه الطريقة، فمن الضروري ملاحظة كيفية ترابطها ضمن النموّ العام للمتعلّم.



غالباً ما نقلّص عملية التعلّم إلى مجرّد تمرير المعارف. فنفترض أن المتعلّمين يتلقّونها. بحسب بلوم، إنّ الالتزام العاطفي، وهو جزء من النطاق العاطفي، هو الذي يجعلنا نقرّر تلقّي المعلومات.

يُعتبر التحفيز من العناصر الحيوية لتفعيل تعلّم الكبار. التحفيز هو الالتزام العاطفي بتلقّي المعلومات وتبنّيها واستيعابها. إن غياب هذا الالتزام يفسّر لم لا يتمكّن الأشخاص المنحازون ضدّ شخص ما أن يسمعوه؛ فهم يختارون ألاّ 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 بفهمها. 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.

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

عاطفي ← ↓ معرفيّ	تلقّي الظواهر	الاستجابة للظواهر	تقدير 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

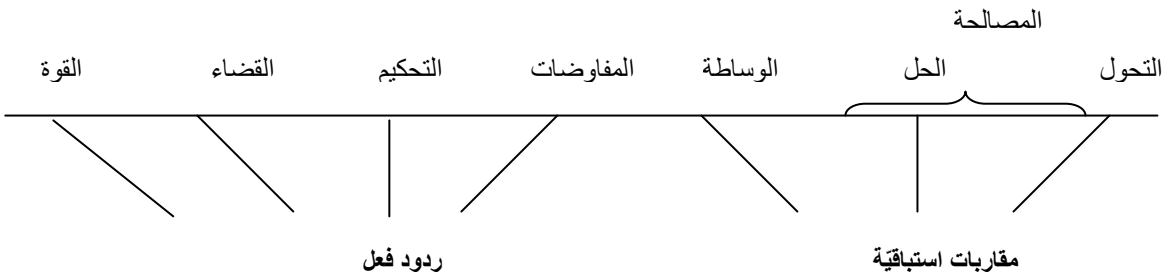
نظريّة السلام والنزاع

يعبّر العديد من الناس عن رغبتهم في السلام ولكنهم لا يفهمون ما هي السبل لتحقيق هذا السلام. معظم الناس يعلمون ما هو النزاع، ولكنهم لا يدركون أنّ بعض محاولات إدارة النزاع قد لا تؤدّي إلى السلام، لا بل إلى المزيد من النزاع. أمّا هدف برنامج التربية على السلام، فهو مساعدة الناس على تحقيق سلام حقيقي ومستدام، ليس فقط بالنسبة إلى الفرد، إنما من خلال الفرد إلى المجتمع المحلي والأمّة بكاملها.

في سلسلة إدارة النزاعات، ثمّة وصف لمختلف أنواع استراتيجيات إدارة النزاعات. تهدف التربية على السلام إلى تمكين الأشخاص من حلّ نزاعاتهم بدلاً من الاكتفاء بإدارتها، إذ أنّ الإدارة غالباً ما تعزّز النزاع.

على سبيل المثال، في حال تمّ استخدام القوة لحفظ السلام، فمن المحتمل أن يقف الأشخاص الذين أُخضعوا بقوّة السلاح في وجه حاملي السلاح ذات يوم، ويتفاقم النزاع بين الفريقين. عندما يُحكم على شخص ما بالسجن أو دفع غرامة ما، غالباً ما سيشعر هذا الشخص بالغضب حيال من تسبّب في الحكم عليه فيحاول الانتقام منه.

غالباً ما تكون خيارات إدارة النزاعات قصيرة الأجل، فلا تؤدّي إلى سلام مستدام. عندما يعتمد الأشخاص على عناصر خارجية لتبقيهم مسالمين، فهم لا يتحمّلون مسؤولية سلوكهم. هذه ليست بطريقة لبناء السلام. لا يمكن تحقيق السلام الحقيقي ما لم يتحمّل الأفراد مسؤولية أفعالهم (أي عندما يبلغ الجميع مرحلة تحقيق الذات). وهذا صعب التحقّق، فما زلنا بحاجة إلى مستويات القضاء والتحكيم. إلاّ أن ذلك يجب ألاّ يمنعنا من السعي إلى السلام الحقيقي من خلال حلّ المشاكل والتحوّل.



يجدر بكلا الطرفين أو الفريقين المعنيين بالنزاع العمل على إدارة النزاع.

القوة غالباً ما تكون موازية للعنف. إنها عندما يتمّ فرض آراء فريق ما على فريق آخر "فيقبل" هذا الأخير بها. تتضمّن هذه المرحلة المستوى الأدنى من المشاركة المتبادلة إذ أن فريقاً واحداً يفرض آراءه على الفريق الآخر.

القضاء هو النظام القانوني الذي يرعى المجتمع. وهو فريق ثالث خارج عن الفريقين المتنازعين. غير أن هذا الفريق الثالث يتمتّع بقوة قانونية/قضائية، ويمكنه بالتالي إجبار الفريقين على الانصياع لقراراته. يستلزم القضاء توفّر العناصر الثلاثة للنظام القانوني: جهة لإلقاء القبض على المذنب (عادة ما تكون الشرطة)، جهة لمحاكمة المذنب وشكل من أشكال العقاب أو النظام الجزائي. ممّا يستلزم بدوره مجتمعاً مستقراً، يسمح بتوفّر هذه العناصر الثلاثة ويضمن عملها من دون فساد.

التحكيم، وهو يتضمّن مستوى أعلى من المشاركة المتبادلة، إذ أنّ الفريقين يستطيعان اختيار الحكم والالتزام بالقرار المتخَذ. الدعم الوحيد المتوفّر للحكم هو الضغوطات الاجتماعية الممارسة على الفريقين للانصياع للقرار الذي تمّ التوصّل إليه من خلال مشاركتهما ومشاركة الحكم. يشبه القانون التقليدي التحكيم إلى حدّ كبير، إذ أنه يستلزم مشاركة المجتمع بكامله للمساعدة على فرض العقاب.

التفاوض، وهو يتمّ من دون تدخّل فريق ثالث. يحاول الفريقان تسوية خلافاتهما بأنفسهما. إلاّ أنّ الحلّ غالباً ما يكون رهناً بقوة أو مكانة أحد الفريقين. كما أنه يسمح لكل من الفريقين الانسحاب من المفاوضات.

إنّ كافة المقاربات الواردة أعلاه لمعالجة النزاعات هي في أساسها طرق لإدارة النزاعات. وهي لا تتمّ إلا بعد وقوع النزاع. كما أنها لا تحاول معالجة الأسباب الكامنة وراءه.

الوساطة، وهي المفاوضات المسهَّلة. تقع الوساطة إلى يمين التفاوض (على السلسلة) إذ أن الفريقين يتفقان خلالها على فكرة محاولة حلّ النزاع بدلاً من مجرد إدارته. لا يصدر الوسيط أي حكم، ولكنّه يساعد على التوصّل إلى الحلّ.

الحلّ، وهو محاولة متبادلة لحلّ المشكلة بشكل يسمح بتحسين العلاقات من خلال معالجة المشكلة. هذا لا يعني بالضرورة معالجة كافة مشاعر السلبيّة، ولكن حلّ المشكلة بحدّ نفسها.

المصالحة، وهي عندما يتمّ التوصّل إلى حلّ طويل الأمد. هنا تبدأ عمليّة نمو السلام الحقيقي. فالمصالحة تعني التخلّص من مشاعر الاستياء والتوصّل إلى حلّ يرضي الطرفين، فيشعر كلا الفريقان بشكل إيجابي حيال النتيجة المحقّقة.

التحوّل، وهو أعلى مستويات المشاركة المتبادلة. يتمّ التحوّل حين يقرّر الفريقان بناء علاقات جديدة، أفضل من العلاقة السابقة (أي أنه يؤثر في النطاق العاطفي بقدر ما يؤثر في النطاق المعرفي). إنه التجسيد العملي للتغيّر الحاصل في المواقف والتصرّفات فلا يعود هنالك من فرصة لعودة النزاع.

يمكن لهذه المقاربات أن تساهم في الوقاية من النزاعات وتقليص حجمها بقدر ما يُستعان بها لإدارة النزاعات. كما يجدر اللجوء إليها قبل نشوب النزاع. لذا فهي مقاربات "استباقيّة". كما أن هذه النهوج لإدارة النزاعات تعمل على حلّ الأسباب الكامنة وراء كلّ نزاع من أجل التوصّل إلى حلّ مستدام.

مواصفات المدرّب الفعال

لا تستلزم كافة عمليّات التعلّم معلّماً. فلا يغيبنّ عن بال المدرّبين أنهم مجرّد عنصر واحد من مجموعة تضمّ عدداً من الأشخاص الذين يساعدون المتعلّمين على التعلّم. لا بدّ، في حالة المتعلّمين الكبار بشكل خاص، من التنبّه إلى أن العديد من المشاركين يمتلكون خبرات حياتية ومعارف خاصة لا تقلّ أهمية عن مهارات المدرّب.

لقد تمّت مناقشة مواصفات المعلّم الفعال لأن المعلّمين هم قدوة بالنسبة إلى المجتمع والأطفال. لا بدّ إذن من فهم التوقّعات التي نرجوها من أنفسنا لكي نتمكّن من فهم ما نحاول تحقيقه هنا.
أُجري هذا التمرين خلال الدورة التدريبية كنقاش ضمن مجموعة صغيرة، لتحديد المواصفات العشر الأهمّ التي لا بدّ للمدرّب من التحلّي بها بحسب رأي كلّ مجموعة.

صُنّفت الأفكار ضمن أربع عشرة ميزة:
النزاهة الأخلاقية والمهنية
المسؤولية المهنية
الاندماج (مع المجتمع المحلي)
حاد الملاحظة
متعاطف و"منفتح"
مبدع وخلاّق
منضبط ومحترم – أهل للاحترام ويحترم الآخرين
حس القيادة والتوجيه
مثال أعلى
حسّ الفكاهة (مقدرات تمثيلية)
دقيق في مواعيده
يقظ وشديد الملاحظة
منتج، حيوي
نظيف

تمّت مناقشة هذه اللائحة واتّفق المشاركون على أهمية هذه المواصفات بالنسبة إلى كلّ عامل مجتمعي، مع التشديد على جوهريتها وضرورتها لمدرّبي التربية على السلام بشكل خاص.
تمّ تقسيم اللائحة بين الصفات التي تدخل ضمن فئة المواهب والمهارات الفطرية، وتلك التي يمكن اكتسابها وتعلّمها، مثل حدة الملاحظة والإصغاء وطرح الأسئلة والتحضير والدقة بالمواعيد وضبط النفس ومهارات إدارة المجموعات.

أمّا المواهب الفطرية فتشمل التعاطف وحس القيادة والخلاقية وحس الفكاهة. إلاّ أنها تتضمّن أيضاً عناصر مهاراتية يمكن تعلّمها من أجل صقل المواهب. لا جدوى بالطبع من المواهب في حال لم نستخدمها ونتمرّس عليها. وهذا ما يجدر بالأشخاص الذين يرغبون فعلاً في أن يصبحوا مدرّبين فعالين القيام به.

الحركات الجسدية

تختلف مدلولات الحركات الجسدية بين ثقافة وأخرى. لكن، بشكل عام، يُعتبر وضع اليدين على الوركين والإشارة بالإصبع إلى الأشخاص والتحديق بهم كتصرّفات عدائية في معظم الثقافات.

أنظر مباشرة في عيون أكبر قدر ممكن من المشاركين. إذا كنت لا تنظر إليهم أبداً فسيشعرون ببعض الدونية، كما أن ذلك من شأنه التقليل من احترامهم. إن طول فترة الاتصال البصري هو رهن بالثقافة المحلية. أمّا التحديق فهو غير ملائم في مختلف الثقافات.

تحلّ بالحماس: تحرّك لأي سبب ملائم. تحدّث إلى المشاركين ولا تكتف بالتحدّث أمامهم. يجدر بحماسك أن ينعكس في عينيك ووجهك وجسمك وصوتك.

إستخدم نظرك المحيطي: أنظر إلى كافة الغرفة عند تركيزك على أحد المشاركين. يجدر بك "النظر من زاوية العين" لكي تتمكن من رؤية ما يفعله الأشخاص الجالسين في أطراف القاعة.

تذكّر أنك إذا كنت أيمن، فستركّز على على جهة اليمين من القاعة. أما إذا كنت عسراوياً، فستركّز على الجهة اليسرى. إحرص على التنقّل في أرجاء القاعة لكي تتمكن من رؤية كامل المجموعة.

إدارة المجموعة

ليست إدارة المجموعة سوى عملية تطبيق كافة المواصفات الخاصة بالمدرّب الفعّال. تذكّر العناصر والمبادئ الرئيسيّة لتعلّم الكبار.

- التحضير هو العنصر الرئيسي لتفادي المشاكل. فإذا لم تكن مستعداً للحصّة، لا تتوقّع أيّ تجاوب إيجابي من قبل المشاركين.
- قبل البدء بأيّة حصّة، لا بدّ من تركيز انتباه المشاركين عليها. يمكن لإلقاء التحية التكفّل ذلك، كما يمكن لنشاط معيّن "لكسر الجليد" أن يساعد على التركيز. من شأن هذا التركيز أن يشكّل حافزاً للمشاركين.
- تذكّر أنه يجدر بك تغيير نبرة صوتك. فالتحدّث بنبرة واحدة يبعث على الملل. لا شكّ أن اهتمام المشاركين يزيد عندما يعكس صوتك حماسك واهتمامك بالحصّة.
- إحرص على اجتناب أيّة حركات جسدية عدائية. ففي حال اضطررت إلى مساعدة أحد المشاركين، لا تنحن أبداً فوقه (فقد تبدو هذه الوضعية عدائية بعض الشيء). من المفضّل القرفصة أو الجلوس بقربه لتكون على مستواه. حاول النظر في الاتجاه نفسه، لكن تذكّر استخدام نظرك المحيطي لكي تظلّ متنبّهاً لباقي أفراد المجموعة.
- تواصل مع المشاركين كأفراد؛ إحفظ أسماءهم، أنظر إليهم مباشرة وعلّق على الأمور الإيجابية التي يقومون بها أو يقولونها.
- أصغ إليهم! إذا كنت تسعى إلى برنامج يتمحور حول المتعلّمين، فلا بدّ لك من الإصغاء إلى المتعلّمين، وذلك ليس فقط عندما يتحدّثون إليك، إنما أيضاً عندما يتحدّثون في ما بينهم. عليك الإصغاء إلى ما يُقال وما لا يُقال، ووضع نفسك محلّ المتعلّمين لفهم السبب الذي يدفعهم إلى قول هذه الأمور (التعاطف).
- لا تطلب التزام الصمت من خلال توجيه تعليمات عامة (مثل "شششش" أو "ليصمت الجميع".) سيفترض كلّ مشارك أنّك تتوجّه بالكلام إلى شخص آخر. توجّه عند الضرورة إلى المشارك الذي يحدث الضجيج، مع العلم أنه من المفضّل أن تتوقف عن الكلام وتنتظر.
- تأكّد من عدم وجود أيّة أسئلة أو استيضاح. إنتظر قليلاً. لا يفكّر الأشخاص دائماً بسرعة، فقد يحتاجون لبعض الوقت. من الصعب البقاء صامتاً لمدّة ثلاثين ثانية. حاول وسترى!

مخطّطات الجلسات التدريبية

لننظر مجدداً في تراتبية بلوم الخاصة بالقدرات المعرفية. يجدر بكل وحدة تغطية كافة مجالات هذه التراتبية.
يمكن تحديد عناصر كلّ جلسة بخمسة: *التحضير؛ المقدّمة؛ المضمون الجديد؛ المراجعة؛ الخلاصة*.

تنطلق هذه العناصر من أربعة مبادئ رئيسية: *التركيز، الربط، النقاش والتلخيص*.

التحضير: يجب عليك امتلاك الجلسة بحيث لا تعود بحاجة إلى الكتاب. يتضمّن التحضير أيضاً تأمين كافة الموادّ التي قد تحتاج إليها، وإعداد أسئلة جاهزة لتفعيل النقاش، والشعور بالثقة والحماس حيال الجلسة.

المقدّمة: إنّها الخطوة الأولى، وهي تقتضي *تركيز* انتباه المجموعة على ما سيتعلّمونه. تذكّر أن تركّز انتباههم ليس فقط على النشاط الذي سيقومون به، إنّما أيضاً على علاقة هذا النشاط بالتربية على السلام.

المضمون الجديد: وهو يشمل النشاط. إنّها الخطوة الثانية. أعط تعليمات واضحة ولا تستخدم جملاً معلّبة تجعل التعليمات مبهمة. فكّر بالأمور التي تقولها. أربط المعلومات التي يتلقّونها في المضمون الجديد بالمعارف أو المفاهيم التي سبق لهم اكتسابها في جلسات أخرى.

المراجعة: إنّه الجزء الموازي لجلسة النقاش الواردة في دليل ورش العمل المجتمعيّة. يرسّخ هذا الجزء تطوّر المفهوم المتّصل بالنشاط الذّي أنجزه المشاركون للتوّ. *المراجعة ليست اختباراً*. المراجعة هي للتأكد من مدى فهم الأشخاص ومساعدتهم إن لم يفهموا. وهي تساهم في تدعيم النشاط والفكرة الرئيسة والمفهوم. يجب أن تكون متيقّظاً في هذا الجزء لطريقة تجاوب المشاركين لكي تحدد مدى استيعابهم للمفاهيم. قد تحتاج في هذه المرحلة إلى تغيير المستوى اللغوي الذي تعتمده، أو اللجوء إلى المزيد من الأمثلة أو التوسّع في شرح المسائل. (يُرجى مراجعة القسم الخاص بإدارة المجموعات). لا جدوى من سؤال المشاركين عمّا إذا كانوا قد فهموا، لأنهم غالباً ما سيجيبون بـ"نعم" خوفاً من ظهورهم بمظهر الأغبياء إن لم يعرفوا. عليك استخدام مهارة طرح الأسئلة لتوجيه المشاركين ومساعدتهم على فهم ما أنجزوه.

الخلاصة: يجدر بالخلاصة "تتويج" الوحدة أو الجلسة. إنها جزء متمّم، يسمح للمشاركين بإدراك كيفيّة ترابط الأجزاء بعضها ببعض. خلال هذا الجزء من الجلسة، يبيّن المدرّب الرابط بين النشاط الذي تمّ إنجازه والمفهوم والقيم الخاصة بالتربية على السلام. تشكّل الخلاصة الخطوة الأخيرة التي يدرك الأشخاص من خلالها ما تعلّموه.

تذكّر أن تشمل كافة أجزاء الجلسة في التخطيط والتحضير. لا يكون التدريب فعّالاً إذا استغرقت المقدّمة عشرين دقيقة في حين أنّ الوقت المخصّص للجلسة هو ثلاثون دقيقة.

لا يجدر الاكتفاء بالنشاط وإغفال جلسة النقاش. فذلك يسيء إلى التلاميذ والبرنامج على حدّ سواء، إذ تتحوّل جلسة التربية على السلام إلى مجرّد جلسة لعب. فيفقد البرنامج عندها معناه إذ لا يقدّم أيّ شيء جديد للمتعلّمين.

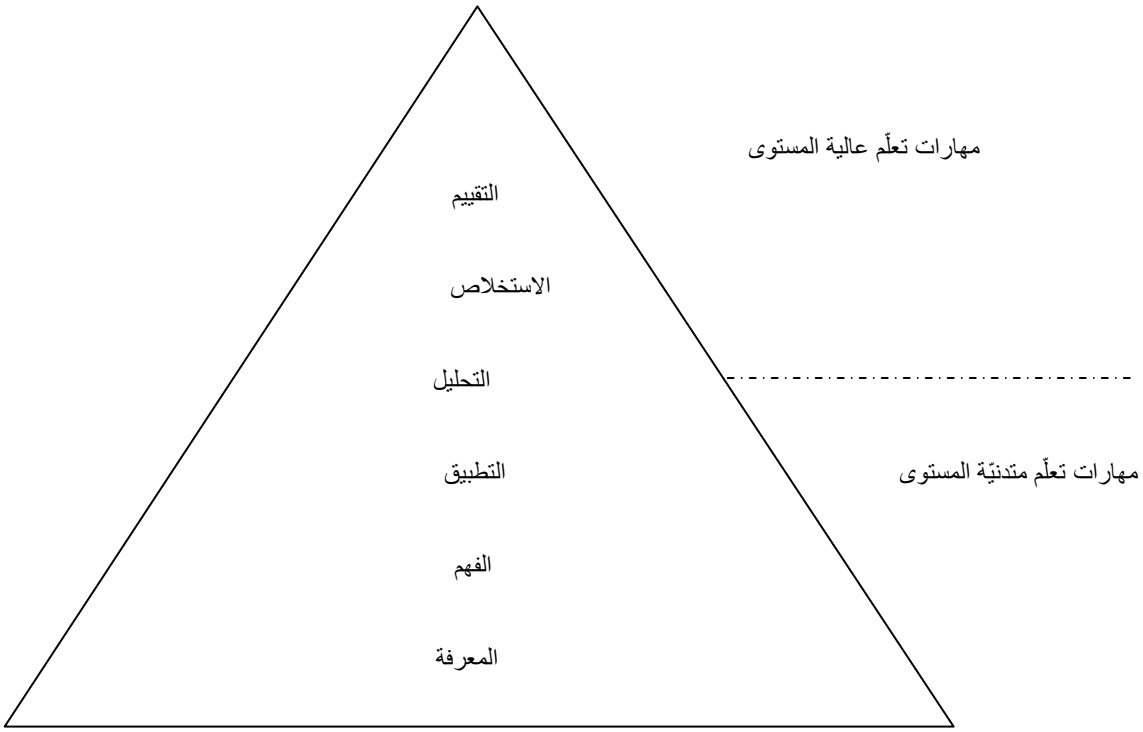
مهارات طرح الأسئلة

إنّ مهارات طرح الأسئلة ضروريّة للتدريب الجيد. يجب أن تكون قادراً على توجيه المشاركين لتعلّم ما تريدهم أن يتعلّموه عبر طرح الأسئلة الصحيحة. غالباً ما يلجأ المدرّبون إلى "لعب" "لعبة" تُسمّى "إحزر ما أريد سماعه". يطرح المدرّب سؤالاً ويعمد إلى تكراره على المشاركين 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.
ثمّة أنواع مختلفة من الأسئلة التي يجب استخدامها تبعاً لكلّ خالة. يمكنك طرح الأسئلة المغلقة لمراجعة المضمون. إنها الأسئلة التي لا تحتمل سوى إجابة صحيحة واحدة. فهي إما صحيحة أو خاطئة (مثل: 3 + 2 = ؟). غالباً ما نميل في الاختبارات والامتحانات إلى طرح أسئلة مغلقة لفحص المعلومات والمعارف التي اكتسبها المشاركون؛ لكننا كثيراً ما نكتفي بهذا النوع من الأسئلة.

أمّا الأسئلة المفتوحة، فلا تقترن بإجابة واحدة صحيحة أو خاطئة. فهي تحرّض الأشخاص على التفكير والفهم والتحليل والاستخلاص والتقييم. يمكن استخدام هذه الأسئلة في أدنى مستويات التعلّم، إلاّ أن استخدامها شائع أكثر في مستويات التعلّم العليا. يمكن لبعض الأسئلة أحياناً أن تبدو وكأنها مفتوحة، في حين أنها في الحقيقة مغلقة (خاصة إذا كان لدى المدرّب إجابة واحدة يعتبرها صحيحة).
على سبيل المثال: سؤال مثل "ما الذي قد يحصل برأيكم في حال...؟" يُعتبر سؤالاً مفتوحاً فقط إذا تمّ تشجيع الأشخاص على قول ما يعتقدونه حقاً. أمّا إذا قرّر المدرّب أن فكرة واحدة هي المقبولة ولم يرض سوى بالإجابة التي تتوافق مع تلك التي تدور في رأسه، فسيتحوّل السؤال إلى سؤال مغلق، ويفقد المدرّب صدقيته ونزاهته.

الأسئلة المفتوحة هي تلك التي تحتمل تنوعّاً في الإجابات. وهي التي تساعدنا على تقييم مدى فهم المشارك وقدرته على الجمع بين معلومتين للتوصّل إلى إجابة، وعلى اكتشاف إجابات لا يجدها مكتوبة بوضوح في كتابه.

لنتذكّر تراتبية بلوم: لا يمكننا في مادة التربية على السلام، التي نحاول من خلالها تنمية المواقف والقيم، الاكتفاء بمعرفة ما يمكن المشاركين استظهاره. علينا مساعدتهم على الارتقاء إلى كافة مستويات التعلّم والتفكير.



بالنسبة إلى تصنيف 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 بطريقة تؤدّي إلى ظهور نتيجة جديدة على صعيد المفهوم وخطّة العمل إلخ.
التقييم:	حين يصدر التلميذ حكماً بشأن المعلومات والمسائل، ويتمكّن من استيعاب كامل الأفكار والمفاهيم الكامنة في المعلومات وتبنّيها

ما هو *كتاب دليل ورشة العمل المجتمعية*؟

المضمون هو المادة التي يتمّ تعليمها. في التربية على السلام، المضمون هو ما نجده في كتاب دليل ورشة العمل المجتمعية. يجب تلقين المضمون من خلال أجزاء صغيرة، تسهّل عملية الفهم وتترابط بشكل منطقي (مثل اللعبة التركيبية). لذا، فالمادة تنساب من موضوع إلى آخر، ولهذا السبب أيضاً تمّ تعديل بعض المواضيع وفقاً لملاحظاتكم. يجدر بالمضمون الارتباط دائماً والارتكاز على المعارف التي يمتلكها المشاركون.

يضمّ كتاب *دليل ورشة العمل المجتمعية* سلسلة من المواضيع المترابطة التي تزوّد المهارات والمعارف، وتساعد على تنمية المواقف البنّاءة. يتضمّن العديد من المواضيع الأوجه الثلاثة مجتمعة.

المهارات	المعرفة	القيم والمواقف
الإصغاء	إدراة النزاعات	أوجه الشبه والخلاف
التواصل	الانحياز، التنميط، الأحكام المسبقة	الثقة
التعبير عن الذات	والتمييز*	التعاطف
حلّ المشاكل*	حلّ المشاكل*	المدركات الحسية
التفاوض*	التفاوض*	الانحياز، التنميط، الأحكام المسبقة
الوساطة*	الوساطة*	والتمييز*
	المصالحة*	التعاون
	حقوق الإنسان*	المصالحة*
		حقوق الإنسان*

✶ تظهر هذه المواضيع في أكثر من فئة إذ أنها تُعتبر كمهارات ومعارف وقيم. على سبيل المثال، ثمّة مهارات يمكن تعلّمها من أجل تحسين حلّ المشاكل والمعارف التي يمكننا اكتسابها بشأن مختلف طرق حلّ المشاكل.

إن مهارات *الإصغاء والتواصل والتعاون* هي كلّها مهارات ومواقف تقع ضمن النطاق الداخلي للشخص والمواقف. أما وحدة *أوجه الشبة والخلاف*، فهي لا تتعلّق بالمهارات؛ إنها وحدة توعية لمساعدة المشاركين على تطوير مواقف أكثر إيجابية إزاء الآخرين. وكذلك الأمر بالنسبة إلى وحدتي *التعاطف والمدركات الحسية*. فمن خلال وحدات التوعية هذه وموقف المدرّب، يتمّ تعزيز مشاعر الاحترام والتقدير حيال الآخرين. وانطلاقاً من مشاعر الاحترام والتقدير هذه، يمكن تطوير فكرة العدالة الاجتماعية.

إن مهارات *حلّ المشاكل والتفاوض والوساطة وحلّ النزاعات* هي كلّها مهارات ترتبط بالعلاقة ما بين الأشخاص. وهي بحاجة إلى كافة المهارات الشخصية الداخلية لتكون فعالة، ولكنها ترتبط بشكل رئيسي بالتعامل مع الآخرين. الهدف هنا هو مساعدة الأشخاص على فهم أسباب تصرّف الآخرين بطريقة معيّنة وكيفية الحدّ من النزاعات من خلال هذا الفهم.

شرح لطرق حلّ المسائل والمشاكل في *دليل مدرّبي ورش العمل المجتمعية*

1. مسألة "البيت" مصمّمة لمساعدة المشاركين على فهم أنه حتى عندما يكون هنالك حلّ واحد لمسألة ما، هنالك عدّة طرق للتوصّل إلى هذا الحلّ. فلا يجدر تجاهل كلّ طريقة غير مألوفة.

2. مسألة "الأعداد" هي عبارة عن تمرين قائم على الاستنتاج المنطقي. يمكن أيضاً حلّها من خلال طريقة التجربة والخطأ، غير أن الحلّ يصبح أسهل في حال تحديد عناصر المسألة أولاً.

3. مسألة "الحيّة والمنازل" شبيهة أيضاً بهذه المسائل، ولكنها تتضمّن افتراضات يمكن للأشخاص القيام بها. من المفترض وجوب انتقال الحيّة بخطّ مستقيم عبر المجمّع.

4. مسألة "النجوم التسع" مصمّمة لمساعدة المشاركين على فهم أننا غالباً ما نطلق الافتراضات بشأن مسألة أو حالة معينة، ممّا يصعب حلّها. فلا بدّ لنا أولاً من التيقّظ للافتراض الذي قمنا به، ممّا يستلزم منّا درجة عالية من الصدق مع النفس لكي نتمكّن من التساؤل حول مدى صحة افتراضاتنا.

5. ترتكز مسألة "الأستاذ" على افتراض شائع وهو أن بعض المهن محصورة بنوع جنس معيّن. قد يكون ذلك صحيحاً تقليدياً، ولكنه لا ينطبق على القرن الحادي والعشرين؛ كما أنه يخلق تنميطاً يتسبّب بدوره في مشاكل نحن بغنى عنها.

6. مسألة "الماء" تتعلّق بالمنطق. غير أنها تجسّد أيضاً ما يحصل عندما يلحظ الناس مشكلة ما قد تؤثّر في حياتهم ولكنهم لا يتحمّلون أيّة مسؤولية حيالها.

7. "الثعلب والمعزة والملفوفة" هي من المسائل المعروفة. وهي تهدف إلى تشجيع المشاركين وإتاحة الفرصة لهم لمراقبة كيفية حلّ مسألة ما بشكل جماعي. يمكن حلّ هذه المسألة من خلال طريقة التجربة والخطأ، غير أن الحلّ يصبح أسهل في حال تحديد عناصرها.

8. مسألة "الزيت" هي تمرين مباشر في المنطق الاستنتاجي. المغزى الرئيسي هنا هو وجوب التركيز على المسألة نفسها وليس على "القصة الإضافية" التي تزيد المشكلة تعقيداً. يمكن حلّ المسألة، غير أن الأشخاص عندما يستشفّون صعوبتها، يركّزون على قضايا أخرى لا تتعلّق بالمشكلة الحقيقية فيسعون إلى حلّها عوض حلّ المسألة الأساسية. غالباً ما يؤدّي ذلك إلى نشوء مشاكل أخرى في المستقبل.

9. تعلّمنا مسألة "مبارة كرة القدم" أنه يُفضّل أحياناً النظر مباشرة باتجاه الحلّ الذي نريد تحقيقه بدلاً من محاولة الإحاطة بكافة جوانب المسألة. يساعدنا هذا التمرين على التركيز على النتائج التي نبتغيها.

10. أمّا مسألة "الفتاة الجميلة والمرابي"، فلا تقتضي حلاً واحداً صحيحاً. فثمّة حلول عديدة محتملة تعكس قيم أصحابها ومواقفهم. فوجهة نظر الأشخاص الذين يعملون على حلّ هذه المسائل هي محور النقاش.
الأشخاص ذوي الخلفية القانونية غالباً ما يختارون مبدأ العدالة المنطقية التي تقضي بالعقاب.
بعض الأشخاص يبحثون عن سابقة تاريخية/ ثقافية لإسناد حكمهم عليها.
وقد يتّخذ البعض موقفاً أخلاقياً فيحكمون على هذا الفعل أو ذاك بصفته مخالفاً للأخلاق – غير أن هذا الموقف لا يحلّ المسألة في معظم الحالات.

قد يرى البعض أن الخطأ الذي يرتكبه الآخرون بحقّنا يجيز لنا مقابلته بخطأ آخر (هرم كولبرغ الأخلاقي).
كما قد يلجأ البعض إلى حلّ مبتكر، مثل محاولة خداع المذنب أو التفكير بحلّ يرضي الجميع.

لا يكون الحلّ جيداً ما لم يحلّ المشكلة بالفعل وكان طويل الأمد.

غالباً ما يعمد الأشخاص إلى توسيع المشكلة لمحاولة حلّها. إشرح لهم أن ذلك غير ممكن في الواقع. فما حصل قد حصل. العبرة التي يجب استخلاصها هنا هي أن المشاكل البشرية تقتضي التفكير والتحليل، وأن الحلّ البسيط أو السهل ليس دائماً هو الحلّ الملائم.

إن حلّ المشاكل هو الجوهر الأساسي لكلّ من التفاوض والوساطة.
يميل معظم المدرّبين إلى الاضطلاع بدور الوسيط. يجب اجتناب هذا الأمر أو اللجوء إليه كآخر حلّ، فمن المهمّ أن نعلّم الأشخاص كيفية حلّ مشاكلهم الخاصة لمساعدتهم على امتلاك الحلّ وتحمّل مسؤوليته. وإلاّ تحوّل المدرّب أو الزعيم إلى شرطي وعاد الأشخاص إلى مستوى القواعد المطلقة في هرم كولبرغ حيث يكون شعارهم "أنت بريء طالما لم ينكشف أمرك".

يؤدّي حلّ المشاكل بشكل طبيعي إلى حلّ النزاعات، بما في ذلك التفاوض والوساطة. إنّ النقاط الرئيسية الخاصة بوحدات حلّ النزاعات في كتاب *دليل ورش العمل المجتمعية* هي:

لا بدّ من استخدام كافة المهارات التي تمّ اكتسابها في مراحل سابقة في حلّ النزاعات. يجدر بالأشخاص أن يكونوا مستعدّين للإصغاء والتواصل بشكل واضح وعدم الانحياز والتعاون.

لقد تبيّن أن المشاركين بحاجة للتذكير بهذه المهارات عند بلوغهم هذا القسم من كتاب *دليل ورش العمل المجتمعية*.

كما تبيّن أنه لا بدّ من تشجيع المشاركين على إيجاد الحلول بأنفسهم فلا يتمّ اللجوء إلى الوساطة المعلّم كمحاولة أخيرة للحلّ.

التقييم

يمكن تجزئة عمليّة التقييم إلى أربعة اقسام:
المضمون
الطريقة
البيئة النفسية والمادية
النتيجة

المضمون
وهو المادة التي تعلّمها. غالباً ما يتمّ تقييم هذا القسم من خلال الامتحانات. لكن، وبما أن التربية على السلام لا تعتمد على الاختبارات أو الامتحانات، فالأنشطة والنقاشات هي التي ستكون شكلاً من أشكال التقييم. إذا كان المشاركون قادرين على المناقشة بشكل منطقي ينمّ عن فهمهم للدرس، يمكنك عندها الافتراض بأنهم قد فهموا المضمون. يجب التمييز بين الأشخاص الذين لا يعيرون الجلسة انتباهاً بسبب شعورهم بالملل وأولئك الذين لا يفهمون. فالمشكلة الأولى ترتبط بك وبطريقتك في التدريب؛ أما الثانية فترتبط بالمضمون.

الطريقة
أي كيف تعمل. ثمّة رابط وثيق بين الطريقة المتبعة والبيئة، وبين المضمون والطريقة. يتمّ تقييم الطريقة من خلال تجاوب المشاركين مع الأنشطة، ومدى قدرتهم على إدراك الرابط بين النشاط والمفهوم.

البيئة النفسية والمادية
تشمل *البيئة المادية* عدد المشاركين والمساحة وكمية الأثاث ودرجة الحرارة والوقت ومستوى الضجيج. لا تستخدم هذه العناصر لتبرير أيّ ضعف في الجلسة. إلحظ هذه العناصر وخذها بعين الاعتبار عند تقييمك من دون تحويلها إلى عائق. إعتبرها تحديات لا بدّ من مواجهتها وليس حواجز.

البيئة النفسية هي أنت، المدرّب: تصرّفاتك وموقفك من المشاركين حماسك حيال الجلسة أو الموضوع وطريقتك في إدارة المجموعة وما إذا كنت تعتمد مبدأ الوقاية لضبط المجموعة وصوتك وحركاتك الجسدية والعمل على اللوح. يجدر بك تقييم كافة هذه الأمور في كلّ جلسة، وذلك ليس بالضرورة بشكل رسمي، ولكن للتنبّه على الأقلّ للنواقص بغية تحسينها في الجلسة اللاحقة.

النتيجة
النتيجة هي الأكثر صعوبة. يجدر بكلّ جلسة أن تكون "واقعية". فالتربية على السلام ليست مادة نظرية. لا بدّ من تطبيق كافة أقسامها. نظراً إلى اقتصار ورشة العمل على 36 ساعة، لا يسهل ملاحظة أيّ تغيير حاصل في السلوك أو الموقف. فعملية تنمية ثقافة السلام تستغرق وقتاً طويلاً، ولهذا السبب تتضمن التربية على السلام أيضاً برنامجاً مدرسياً.

الخلاصة

لا شكّ أن التربية على السلام هي من المجالات التي يصعب العمل فيها. وحتى لو كنت ناجحاً جداً في عملك، فلن يُلاحظّ أحد هذا النجاح؛ لا يمكن ملاحظة المشاكل التي يُعمد إلى حلّها قبل أن تتحوّل إلى مشاكل كبيرة أو نزاعات. كما أن العديد من الناس قد يعتبرونك وكأنك ناكر لثقافتك وأصولك؛ وآخرون قد يلاحظون أنه لا يمكن التحكّم بك ممّا قد يثير غضبهم عليك. لكن في الوقت نفسه، فهذا العمل يكافئك بشتى الطرق. فمن خلاله، وإذا ما اعتنقت بنفسك القيم والمواقف التي تعلّمها، فستحقّق ذاتك وإنسانيتك. لا مجال للتحجّج بالصعاب؛ فهي ليست بأعذار وإنما تحديات لا بد من تخطّيها.

يجدر بمدرّب التربية على السلام الشعور بالمتعة وبأهمية العمل الذي يقوم به؛ يجدر بك كما يجدر بالمشاركين الاستمتاع بالجلسات.

هؤلاء المشاركون هم قادة اليوم، وأولياء قادة الغد. وكلّ ما يمكننا فعله هو مساعدتهم على أن يصبحوا قادة صالحين من خلال تطوير المهارات والمعارف والمواقف والقيم التي تعزّز بناء سلام بناء ومستدام وحلّ المشاكل. فذلك سيساعدنا جميعنا ويفيدنا.