Inter-Agency Peace Education Programme:

المهارات الحياتيّة الإيجابيّة

ملاحظات عامة
للمعلّمين

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 إدراج هذه المادة 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 تعليمهم، وثالثاً، أنّهم يفهمون المستوى المفهومي لكلّ من المتعلّمين والمواد، ويمكنهم بالتالي منهجة المواد بالتعاون مع زملائهم. الأمر أشبه بوضع مقرّر تعليمي. وقلّة من المعلّمين في العالم قادرون على وضع مقرّر تعليمي جديد ما لم يكونوا قد تدرّبوا على ذلك من قبل.

ينطلق النهج الثاني من فكرة أنّ الأمور الآنفة الذكر لا يمكن أن تحدث كلّها بشكل تلقائي. فالعديد من الأشخاص الواثقين من فهمهم لمسألة السلام قد يصعب عليهم تحديد ما يحتاجونه لبناء السلام وما يمكن فعله في هذا الصدد. إنّ النهج الذي يتبعه هذا البرنامج قائم على فكرة أنّه على الرغم من عدد الأشخاص الذين ينشدون السلام، إلاّ أنّ قلّة منهم يدركون الطريقة لتحقيق ذلك ومعظمهم يشعرون بالعجز حيال 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 المكوّنات وتطبيقها على أنفسهم وعائلاتهم. غالباً ما يعجز المعلّمون عن ذلك نظراً لافتقارهم إلى التدريب اللازم وتقيّدهم بالمنهاج والمقرّرات الرسمية، كما أنّهم نادراً ما يحظون بالفرص الملائمة لمناقشة عناصر السلام ضمن أطر الصفوف التي يعلّمونها.

إنّ برنامج التربية على السلام الذي تتدرّب عليه هو برنامج بناء قدرات. يُتوقّع منك امتلاك كلّ مفهوم وخاصيّة تعلّمها. ثمّة العديد من المهارات الخاصة بالمعلّم أو المدرّب الجيّد التي هي نفسها المهارات المطلوبة من بناة السلام.
يهدف البرنامج إلى تزويد التلاميذ 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 المعلّمون كمرجع خلال فترة ما بعد التدريب، وليس كدليل للتدريب. (فدليل التدريب مضمّن في كتاب مستقلّ.)

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

يتعلّق المضمون بالأنشطة الواردة في *كتاب دليل المعلّم* وعلم النفس التنموي وتقنيات إدارة الصف وفلسفة التربية على السلام.

أمّا الطريقة فتتناول استراتيجيات التعليم المعتمدة في دليل المعلّم 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 داخل الصف، 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 تدريب المعلّمين الثلاث التي نظّمت. كما تمّ التطرّق إلى عدّة مواضيع بشكل متكرّر. هذا الكتيب هو مجرّد خلاصة موجزة لهذه الدورات.

لقد تمّ التقديم لمختلف مستويات تدريب المعلّمين 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

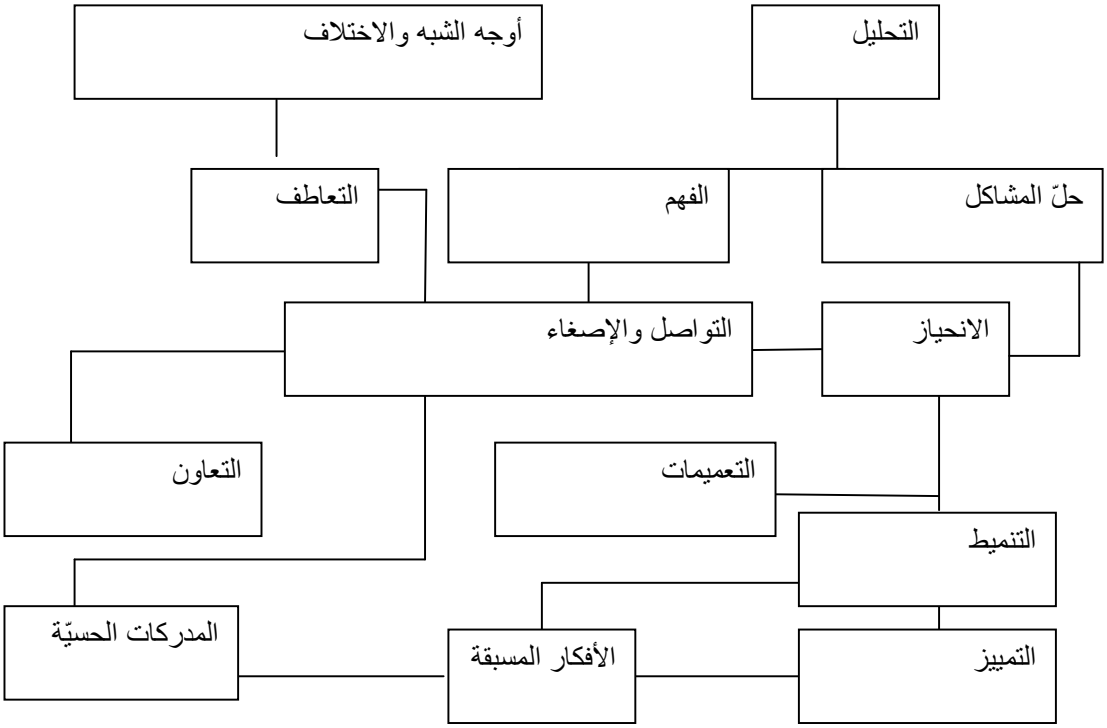
يهدف هذا التمرين إلى إظهار التداخل بين مختلف أسباب النزاعات. فعندما نفهم التداخل والعلاقة المتبادلة، يمكننا البدء بالبحث عن الحلول والاستراتيجيات التي تمكّننا من اجتياز النزاعات واجتنابها.

للتذكير: يقول معظم الناس إنّهم يريدون السلام. لكنّهم غالباً ما يجهلون العناصر التي تؤدّي إلى بناء بيئة سلميّة؛ فمهمّتكم كمعلّمين هي بناء القيم والمواقف والمهارات والمعارف التي تؤدّي إلى إحلال السلام. لا يكفي إخبار التلاميذ أنّ السلام أمر صالح وجيد. عليكم تعليمهم كيفيّة بناء السلام وطرق تصرّف الشخص المسالم. عليكم مساعدة تلاميذكم 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

إحدى النقاط الرئيسيّة الخاصة بالتربية على السلام والتي يجب ألاّ تغيب عن بالنا هي أنّها لا تتبع تطوراً خطياً (مثل مادة الرياضيات). لا بل هي أشبه بشبكة تتداخل فيها المفاهيم والمهارات. لذا فمن الضروري للولب المقرّر التعليمي أخذ هذا التشابك بعين الاعتبار.



ثمّة تداخل مستمرّ في الدورة للمواضيع والمهارات والمعارف والقيم والمواقف. بالإضافة إلى ذلك، ثمّة عوامل اقتصادية واجتماعية وثقافية أخرى لا بدّ من أخذها بعين الاعتبار في المدارس القائمة في حالات التعليميّة الطارئة:

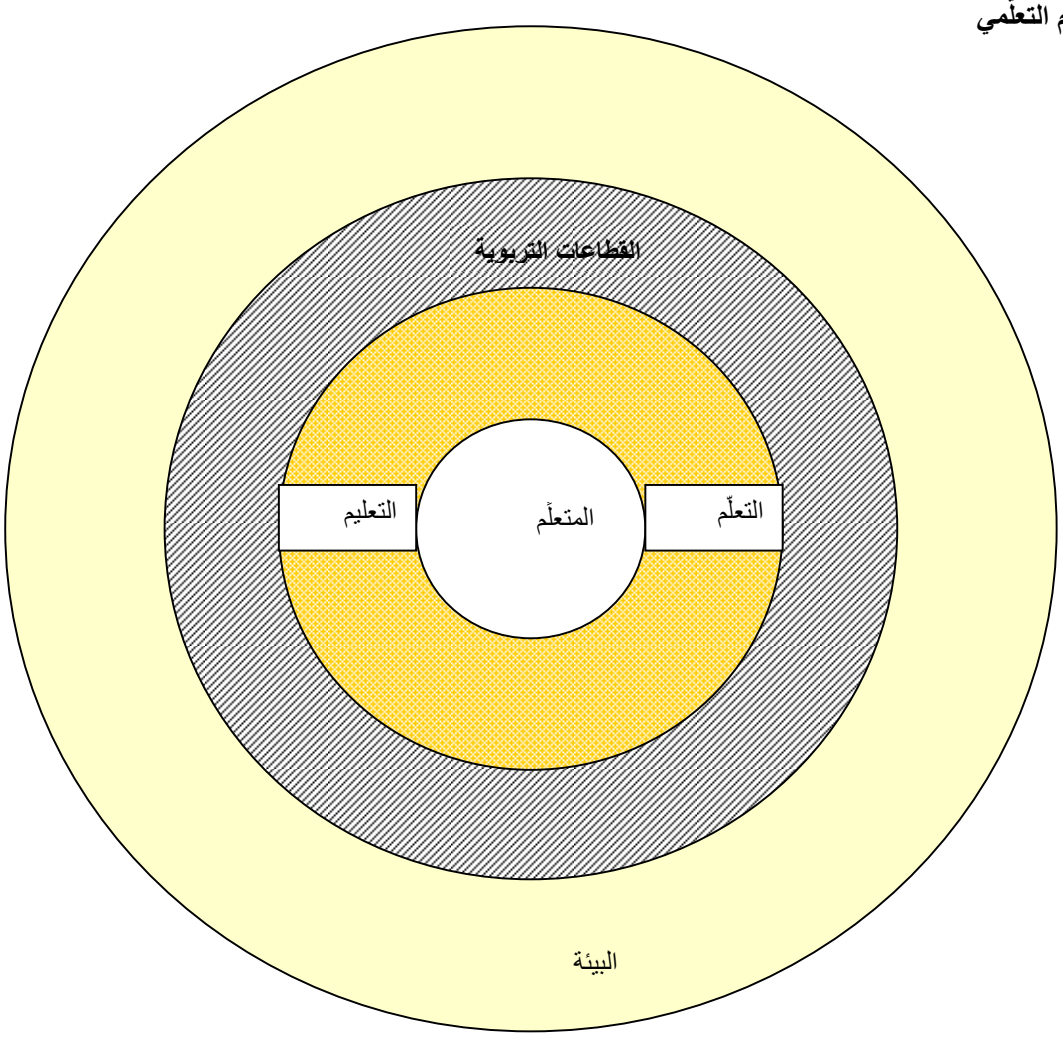
- محدودية الملاعب
- مناهج دراسية مكثّفة
- أطفال تتجاوز أعمارهم العمر الطبيعي للصفوف
- إختلاف لغوي بين الأطفال
- معلّمون من الأقليّات الإثنية.

تمّ تصميم الأنشطة بشكل يحاول أخذ كافة هذه العناصر بعين الاعتبار:
للصفوف الصغرى، تركّز المفاهيم على المشاعر بدلاً من المقاربة المعرفية أو الفكرية أو النظريّة.
أمّا الصفوف العليا، فتتضمّن أنشطة أكثر تركيباً ومفاهيم أكثر صعوبة.

من الضروري قراءة وفهم النقطة التعليمية ضمن نقاط النقاش في دليل المعلّم إذ أنها تكون جوهر الدرس وتساعد على إنجاز هذا الانتقال من الصفّ إلى الحياة العادية.

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 المتعلّمين إذ أنهم 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)

إنّ تعليم القيم هو من أحد أسباب إنشاء الأنظمة المدرسية كجزء من المجتمع، ولكنّه غالباً ما تمّ إهماله لصالح اكتساب المهارات الضرورية للاستقرار الاقتصادي.

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 كجزء من "المقرّر التعليمي الخفي"؛ فضرورة تنظيم هذه الحقوق وإدراجها ضمن النظام التربوي 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، من دون أن تتناقض معهاً بأي شكل من الأشكال. هذا هو جوهر التربية على السلام.

مثلاً:

- كيف يمكنك إبداء الاحترام لتلاميذك إذا كنت لا تعرف أسماءهم؟
- كيف يمكن للعقاب الجسدي أن ينمّ عن الاحترام والكرامة؟
- ما هيَ القيم التي تراعيها وتلك التي تتجاهلها عندما تشرح درساً لم تحضره 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.

التربية المبنيّة على أساس الحقوق

تقوم التربية المبنية على أساس الحقوق على مقاربة كليّة وشاملة، حيث تعكس كافة عناصر النظام التربوي - ما نعلّمه، مضمون الكتب، طريقة تفاعلنا بعضنا مع بعض، طريقة تفاعلنا مع التلاميذ وعائلاتهم، طريقة تعليمنا، المنهجيات التي نعتمدها والمواقف التي نضيفها – مبادئ حقوق الإنسان.

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

تتطلَّب المنهجية المبنية على أساس الحقوق مشاركة فعّالة لمجمل المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات الشاملة [مثلاً: إذا كان خوف أولياء التلاميذ أو خجلهم أو لامبالاتهم أو فقرهم الشديد يمنعهم من حضور الاجتماعات، يتوجب على المدرسة/النظام التأكّد من قدرتهما على الوصول إلى المجتمع المحلّي: زيارات منزلية، اجتماعات أخرى، نشاطات مدرسية مفتوحة، ألخ].

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

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

يمكن استخدام درس "ما هي قواعدنا؟" (الفصل الأوّل من *دليل المعلم*) لمساعدة التلاميذ على الالتزام بالقواعد عن طريق مناقشتها. إنَّ الإدارة الناجحة للصف ترتكز إلى حدّ كبير على اهتمام التلاميذ وتخطيط المعلم. فالمعلمون الذين يقضون معظم وقتهم في الكلام والتنظير والتأديب، يخلقون جوّاً من الملل في الصفّ ممّا يزيد من احتمال السلوك المزعج واللهو.

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

تنصّ المادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل على حقّ كل طفل في "تعليم موجّه نحو تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنيّة".[1] غالباً ما تحدّ المدارس والأنظمة التربوية هذا الحقّ من خلال تفسيره بالقدرات الفكرية فقط، أو حتى بمردود أو نتيجة معيّنة (مثل نتائج الامتحانات) بدلاً من التركيز على الطاقات الكامنة لدى الأفراد. إنّ عمليّة تطوير برنامج تربوي قادر على تنمية الطاقات الكامنة لدى كل طفل تستلزم اعتماد مقاربات متنوّعة، تتيح للطفل فرصة استخدام طريقته المفضلة في التعلّم. كما أنّ هذا النوع من البرنامج التربوي يتطلب صفاً لا خوف فيه، إذ لا يمكن تنمية شخصية إيجابيّة في ظلّ أجواء من الخوف المستمرّ. يشتمل التطبيق العملي للمادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل داخل الصف إذن على:

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

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

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

[1] إتفاقية حقوق الطفل، المادة 29

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

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

–Handout

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

التعلّم الفعّال

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

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

من العناصر المهمّة لمساعدة الطفل على استيعاب المعارف هو التعلّم الناشط. للأسف، إنّ معظم التعلّم الذي يتمّ في مدارسنا هو تعلّم سلبي. يستلزم هذا النوع من التعلّم الكثير من الوقت للمراجعة، كما أنّه مملّ ويتسبب بمشاكل سلوكية. إلاّ أنَّ العديد من المعلمين يتمسّكون به لأنهم [وكما يعتقدون] هكذا تعلّموا.

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).

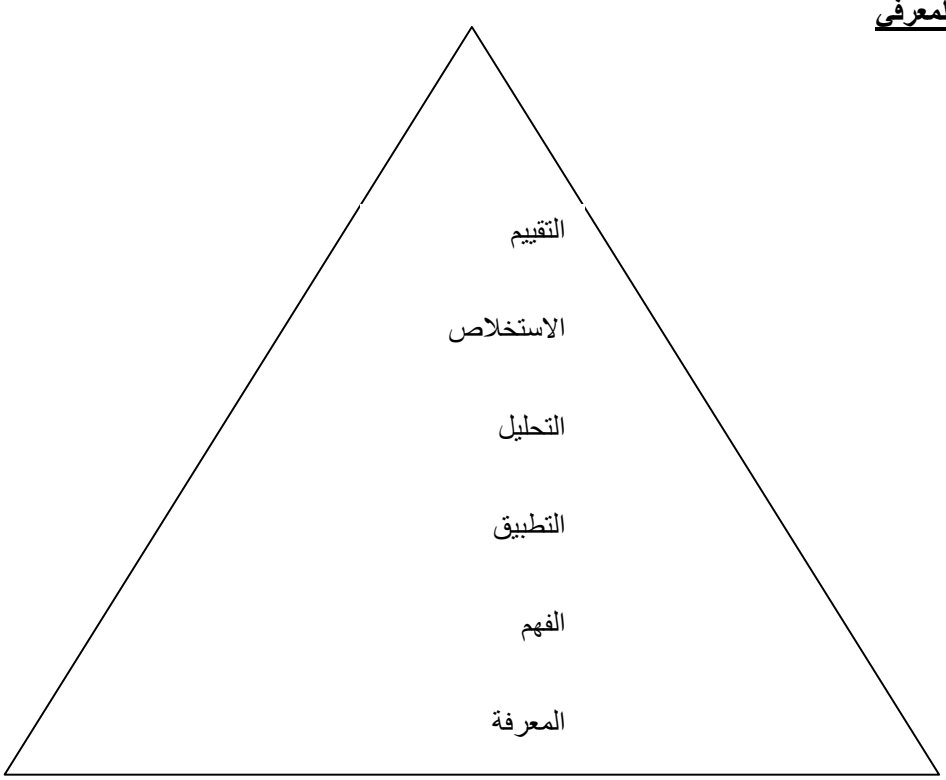
تكون قدرة الأشخاص على تذكّر الأمور التي تعلّموها رهناً بدرجة التفاعل التي تضمّنتها عمليّة التعلّم. عليك أن تدرك أنَّك تتذكّر بفاعليّة أكبر الأمور التي تتعلّمها بشكل ناشط.

علم النفس التنموي

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

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

<u>تراتبية بلوم للنموّ المعرفي</u>



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 (لنأخذ مثلاً الامتحانات؛ هل يُطلب منك في الامتحانات تحليل ما تعلّمته أو تطبيقه فقط؟).

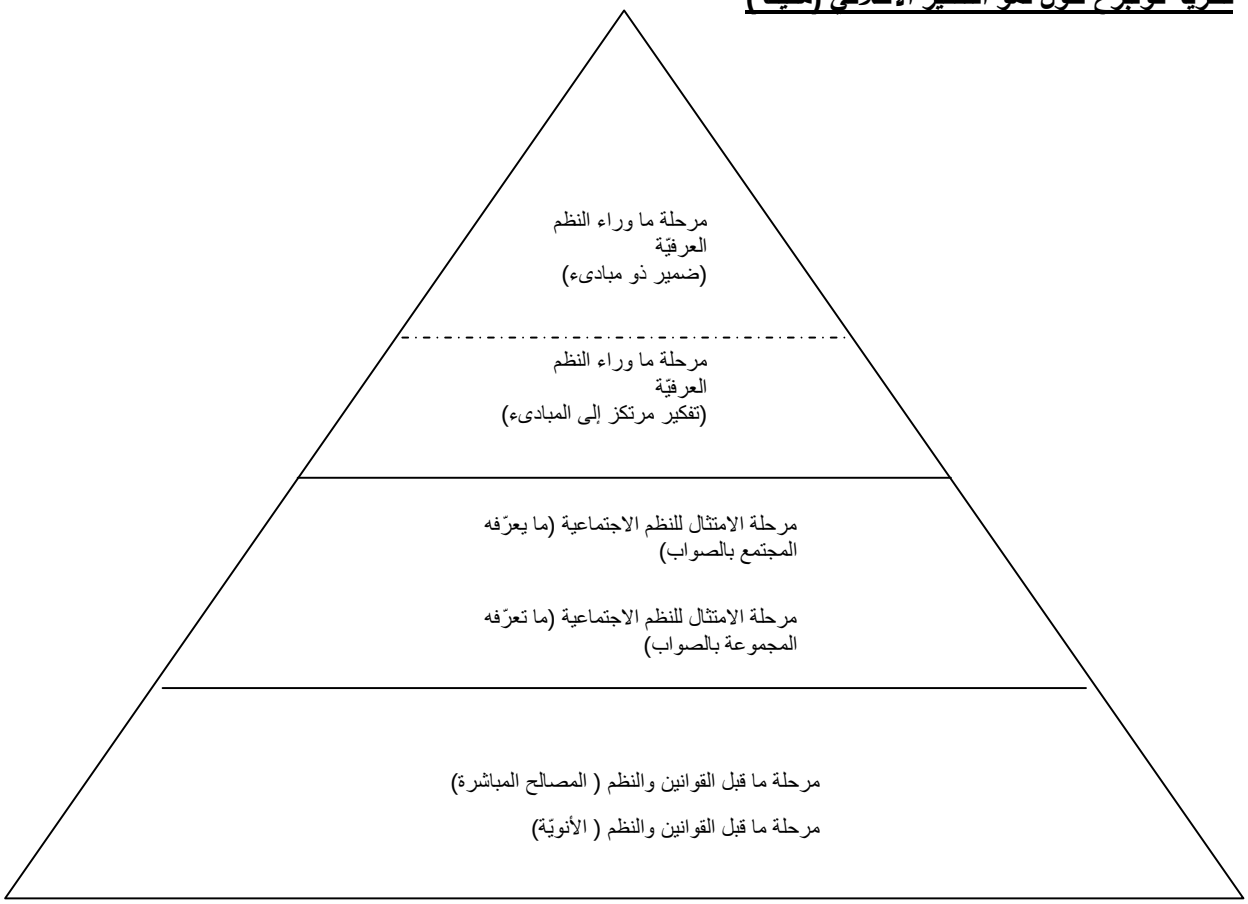
يجب التمرّن على مهارات التعلّم الدنيا (المعرفة، الفهم والتطبيق)؛ ولكن إذا ما تمّ ذلك من دون مهارات التعلّم العليا، فلن يتمكّن التلاميذ من استيعاب ما تعلّموه. إذا تعلّمت القراءة ولم تحصل على أيّ كتاب، كم من الوقت ستحتفظ بمهارة القراءة؟ (إذا كان لديك الكتب، ولكن فقط كتب بسيطة، فهل تحملك هذه الكتب على التفكير؟ (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.

في دليل المعلّم، تركّز دروس الصفوف الدنيا على مهارات التعلّم الدنيا في حين تركّز دروس الصفوف العليا على مهارات التعلّم العليا.

هدفنا في التربية على السلام هو أن يستوعب التلاميذ المادة المتعلَّمة فيحملوها معهم في حياتهم.

ثمّة فارق بين التعلّم والتعليم. في التربية على السلام، يتمّ التركيز على ما تعلّمه الأطفال وليس فقط ما تمّ تعليمهم إياه. في حين أنّ هنالك اعتقاد شائع بأنّ المهارات والقيم والمواقف تنتقل من الصف إلى الحياة الحقيقة، فمعلّم التربية على السلام يجب أن يحرص على حدوث ذلك، ممّا يستلزم منه الملاحظة والالتزام في عمله.

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

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

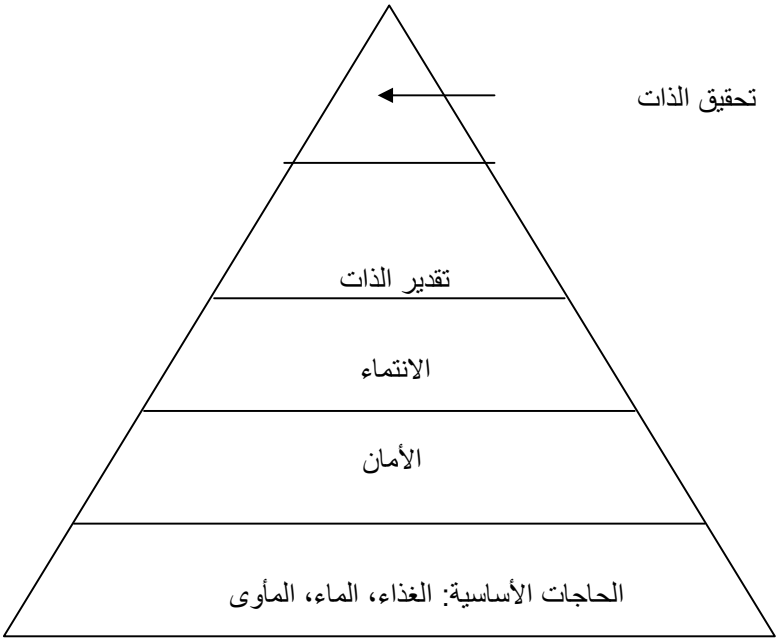
يجب ألاّ يغيبنّ عن بالنا أنه لا يمكن إجبار الطفل على التصرّف بشكل يفوق مستوى نموّه. فالعقاب لا يمكن أن يفهم الطفل الأخلاقيات. تقضي مهمّة المعلّم بتوجيه الطفل على مرّ مختلف المراحل لكي يتمكّن هذا الأخير من الانتقال من مرحلة إلى أخرى، إلى أن يبلغ مرحلة الأخلاقيات الحقيقية.

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

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
كلَّما تقدمنا في النموّ، ازداد فهمنا لأنفسنا. فنكتشف أنّنا جزء من مجموعة، ولكنّنا ندرك في الوقت نفسه أنّنا مختلفون عن باقي الأشخاص الذين ينتمون إليها. حين نفهم أنّنا "مميّزون" أو فريدون، ينمو لدينا الشعور بتقدير الذات. فنبدأ عندها بفهم ذاتنا والشعور بالرضى حيالها. يعيش الأشخاص الذين لا يشعرون بالرضى عن أنفسهم في تعاسة شديدة، وغالباً ما يشعرونَ 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".

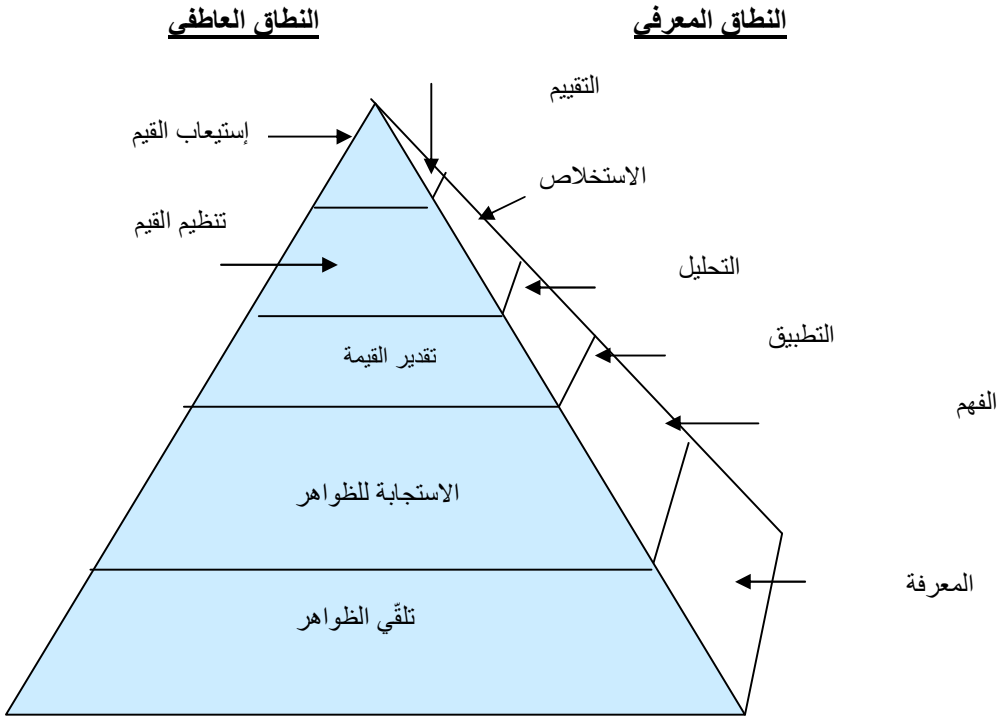
كما سبق وأشرنا، بحسب ماسلو، ما إن تتمّ تلبية حاجاتنا، تفقد من قيمتها مقابل الحاجات غير المحقّقة. فالشخص الذي يمتلك الطعام الكافي لن يكترث كثيراً بالطعاموالشخص الذي ينتمي إلى مجموعة معيّنة، لن يعود هذا الانتماء مهماً كثيراتً بالنسبة غليه. هذا درس مهمّ في ما يتعلّق بالتعاطف. فعدم تقدرينا لأمر ما لا يعني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

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

بعض مبادئ النظرية التربوية

تشكّل المدرسة إحدى المؤسسات التي تعوّد الفرد على الحياة الاجتماعية إلى جانب العائلة والدين والقيم أو الأعراف الاجتماعية والتقاليد. وبما أنّ المدرسة هي مؤسسة رسمية، قد تفقد العائلة السيطرة أحياناً فيتعلّم الأطفال قيماً جديدة ومختلفة عن تلك التي تنقلها إليهم عائلاتهم.

تحاول التربية على السلام تطويق هذا الواقع من خلال برنامج يسعى إلى تلبية رغبات الأهل. غير أنّ الأهل في حالات النزاع أو ما بعد النزاع غالباً مل يكونون أميين ولا يفهمون المادة التي يتعلّمها أبناؤهم. يتعلّم الأطفال بلغة لا يفهمها الأهل الذين غالباً ما يشعرون بأنهم مستبعدون. من المهمّ تذكّر ذلك أثناء تعلّم الأطفال لمادة التربية على السلام، إذ أنّ الموضوع جديد ولا بدّ من إطلاع الأهل على ما تتضمّنه هذه المادة.

لقد صمّم دليل المعلّم والأنشطة التي يتضمّنها البرنامج مع الأخذ بعين الاعتبار النمو المعرفي والعاطفي والأخلاقي للطفل.
النموذج المعتمد لهذا المقرّر التعليمي هو المقرّر اللولبي ونظريات هيلدا تابا[3] لتطوّر المفاهيم. ممّا يعني أنّ المفهوم الذي يبدأ بالتطوّر في الصفوف الصغرى يُعالج من جديد في الصفوف العليا ولكن على مستوى معرفي وأخلاقي أعلى. كما أنّ العمل في كلّ مرحلة يستند ويتوسّع انطلاقاً من المفاهيم التي تمّ اكتسابها في الصفوف السابقة. لذا، فالمفهوم نفسه وحتى النشاط نفسه قد يتكرّر، لكن بأسلوب يتوافق مع النموّ المعرفي للطفل الخاص بكلّ مرحلة.

القضايا الرئيسيّة المضمّنة في عمل برونر[4] والتي تؤثّر في التربية على السلام هي:

- *يمكنك تعليم أيّ شخص أيّ شيء من خلال تجزئة هذا الشيء إلى "جرعات تعلّمية" صغيرة و*
- *يجدر بكلّ ما تعلّمه أن يرتبط بشيء يعرفه المتعلّم (الربط).*

يمكن حتّى تعليم المفاهيم الفائقة الصعوبة للأطفال الصغار في حال تجزئتها إلى أقسام صغيرة. لنأخذ مثلاً القراءة التي تعتبر من المهارات الصعبة. يجب أولاً على الطفل أن يفهم أنّ هذه الخربشة السوداء على الصفحة تعني شيئاً. ثم بعد التعرّف إلى الحروف، على الطفل استيعاب أن هذه الحروف تشكّل كلمات؛ إلى أن يتمكّن من قراءة جمل كاملة ويكتشف أن ثمّة معنى لهذه الجمل والقصص.
من خلال تجزئة عملية القراءة إلى "جزيئات" صغيرة، يتعلّم الطفل القراءة. ولكن إذا أعطينا الطفل الصغير قاموساً وطلبنا منه القراءة، فهل سيتمكّن من ذلك؟؟

[3] Taba, Hilda. A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies: An Inductive Approach, 2nd Ed. Reading, MA: Addison-Wesley, 1972.

[4] Bruner, J. (1973) *Going Beyond the Information Given*, New York: Norton. Bruner, J. (1983) *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton. Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press. Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*, Cambridge, MA: Harvard University Press. Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, A. (1956) *A Study of Thinking*, New York: Wiley. Gardner, H. (2001) "Jerome S. Bruner" in J. A. Palmer (ed.) *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present*, London: Routledge.

تذكّروا أن تقنية "الإخبار ثم التعليم ثم الإخبار" تساعد التلاميذ على ربط المعلومات بشيء يعرفونه في الأصل. عندما تخبر الصف في بداية الحصّة بما سيتعلّمونه، تلفت انتباههم ويتوقّعون أن يتعلّموا ما أخبرتهم به. بعد عملية التعليم، تؤدي إعادة إخبار ما علّمته للتوّ إلى ترسيخ التعلّم فيتكوّن لدى التلميذ أساس يبني عليه المعلم لتعليم الدرس اللاحق.
لهذا السبب، يجدر بالمعلّمين الاستعانة بأمثلة يفهمها التلاميذ ومألوفة لديهم. لهذا السبب أيضاً فإن برنامج التربية على السلام قائم على المناقشة إذ أنّ التلاميذ الذين يشاركون بشكل فعال في تعلّمهم سيقومون بربط المعلومات. فيتمّ عندها استيعاب المادة المتعلَّمة. لا تكون التربية على السلام إلاّ مجرّد حفنة من الألعاب والأنشطة ما لم يتمّ استيعاب التعلّم وتبنّيه في الحياة المعيشة.

لقد صمّم دليل المعلّم بشكل ينطلق من الأنشطة إلى المفهوم. طالما أنّ التلاميذ لا يزالون يطوّرون المفاهيم، لا يمكن العمل انطلاقاً من المجرّد (المفاهيم) إلى الحسي والملموس (الأنشطة). صمّم دليل المعلم بشكل يضمن للتلاميذ أكبر قدر ممكن من الأمثلة لمساعدتهم على تطوير مفهوم معيّن. لا يمكن لأحد أن يكتسب مفهوماً من خلال مثل واحد.

يبدأ التلاميذ من الممارسة الناشطة لمكوّنات السلام وهذه المكوّنات تعيدهم إلى التربية على السلام، ولكن ما من تعريف منهجي للسلام إذ أنّ التلاميذ لا يتمتّعون عامة بالقدرة على التحليل المفهومي.

من الضروري أن يتوافق "المقرّر التعليمي الخفي" مع ما نعلّمه بشكل واع. فإذا لجأنا إلى العنف لمعاقبة أو "تحفيز" التلاميذ، سيصعب علينا إقناعهم بأنّ العنف لا يحلّ المشاكل. علينا كلّنا، بصفتنا راشدين مسؤولين، التصرّف كقدوة حسنة من أجل تعليم التربية على السلام بشكل فعال.

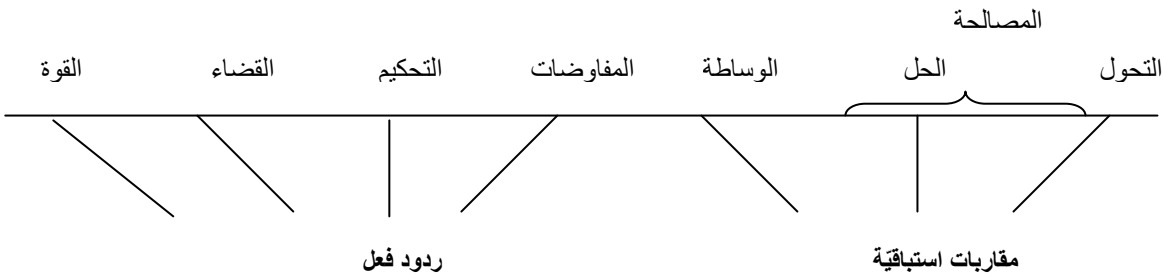
نظريّة السلام والنزاع

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 المعلّم الفعال

تستلزم عمليات التعليم كلّها معلّماً، ولكن الأمر يختلف بالنسبة إلى التعلّم. فلا يغيبنّ عن بال المعلّمين أنهم مجرّد عنصر واحد من مجموعة تضمّ عدداً من الأشخاص الذين يساعدون المتعلّمين على التعلّم. فأولياء المتعلمين والدين والمجتمع يساعدون كلّهم على تعليم الأطفال عن مجتمعهم وعن الحياة بشكل عام.

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 للمعلّم من التحلّي بها بحسب رأي كلّ مجموعة.

صُنّفت الأفكار ضمن أربع عشرة ميزة:
النزاهة الأخلاقية والمهنية
المسؤولية المهنية
الاندماج (مع المجتمع المحلي وأولياء التلاميذ والأطفال أنفسهم)
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 معلّم، مع التشديد على أنها جوهريتها وضرورتها لمعلّمي التربية على السلام بشكل خاص.

بما أن التربية على السلام هي مادة جديدة، فثمة ضغط كبير على معلّميها ليكونوا "معلمين مثاليين". فبصفتهم قدوة يُحتذى بهم، لا بدّ لهم من الشعور برغبة كبيرة في تعليم هذه المادة.

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 الصف.

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 معلّمين فعالين القيام به.

لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار أنّ المعلّمين الذين يعملون تحت الضغط غالباً ما يلجأون إلى طريقة التعليم نفسها التي تعلّموا هم من خلالها، وليس تلك التي تعلّموها في معرض تخصّصهم. ونظراً لظروف التعليم التي تكون سائدة في حالات ما بعد النزاع أو حالات اللجوء، فغالباً ما يكون المعلّمون تحت الضغط. لذا لا بدّ لهم من تذكّر هذه النقطة، وذلك ليس للتذرّع بها ، ولكن لبلوغ الأفضل وتحسين عملهم.

التعليم مهنة صعبة، ولكنه يكافئ أصحابه بشتى الطرق. لا بدّ لمعلّم التربية على السلام أن يتمتّع بالمهارات والمواقف الواردة في اللائحة، ويجسّد مفاهيم التربية على السلام ويكون قدوة حسنة لتلاميذه.

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 التلاميذ. إذا كنت لا تنظر إليهم أبداً فسيشعرون ببعض الدونية – ولا تنس أن جزءاً من عملك كمعلّم يقضي بمساعدتهم على تنمية تقديرهم لذاتهم. إن طول فترة الاتصال البصري هو رهن بالثقافة المحلية. أمّا التحديق فهو غير ملائم في مختلف الثقافات.

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

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

تذكّر أنك إذا كنت أيمن، فستركّز على على جهة اليمين من الصف. أما إذا كنت عسراوياً، فستركّز على الجهة اليسرى. إحرص على التنقّل في أرجاء الصف لكي تتمكن من رؤيته بالكامل.

إدارة الصف

ليست إدارة الصف سوى عملية تطبيق كافة المواصفات الخاصة بالمعلّم الفعّال.

- قبل البدء بأيّ درس، لا بدّ من تركيز انتباه التلاميذ عليه. يمكن لإلقاء التحية التكفّل ذلك، كما يمكن لنشاط معيّن "لكسر الجليد" أن يساعد على التركيز. من شأن هذا التركيز أن يشكّل حافزاً للتلاميذ.
- تذكّر أنه يجدر بك تغيير نبرة صوتك. فالتحدّث بنبرة واحدة يبعث على الملل. لا شكّ أن اهتمام التلاميذ يزيد عندما يعكس صوتك حماسك واهتمامك بالدرس.
- إحرص على اجتناب أيّة حركات جسدية عدائية. ففي حال اضطررت إلى مساعدة أحد التلاميذ وهو جالس في مقعده، لا تنحن أبداً فوق المقعد من الجهة الأمامية (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 لما يحصل في بقية أجزاء الصف.

- تواصل مع التلاميذ كأفراد؛ إحفظ أسماءهم، حتى ولو كان عددهم كبيراً، لا بدّ من حفظ أسماء البعض (وليس فقط المشاغبين منهم). أنظر إليهم مباشرة وعلّق على الأمور الإيجابية التي يقومون بها في الصف.
- لا تلجأ **أبداً** إلى معاقبة أحد التلاميذ بشكل جسدي. فالعقاب هو في الواقع نوع من التشجيع السلبي، بمعنى أنه أمر سلبي يرسّخ السلوك السلبي. فإذا تحوّل العقاب إلى الوسيلة الوحيدة للفت الانتباه، قد يلجأ التلاميذ إلى المشاغبة ليحصلوا على بعض من هذا الاهتمام. أمّا المكافأة فهي نوع من التشجيع الإيجابي، وهي تُقدّم لقاء أيّ سلوك بنّاء. عليك التنبّه إلى كلّ عمل جيد يقوم به التلاميذ لمكافأته وتشجيعه.
- أصغ إليهم! إذا كنت تسعى إلى برنامج يتمحور حول المتعلّمين، فلا بدّ لك من الإصغاء إلى التلاميذ، وذلك ليس فقط عندما يتحدّثون إليك، إنما أيضاً عندما يتحدّثون في ما بينهم. عليك الإصغاء إلى ما يُقال وما لا يُقال، ووضع نفسك محلّ المتعلّم لفهم السبب الذي يدفعهم إلى قول هذه الأمور (التعاطف).

الانضباط.

لا يقتصر الانضباط على العقاب. فكلّنا، والأطفال بشكل خاص، بحاجة إلى الانضباط إذا ما أردنا أن نكون أعضاء فاعلين ومنتجين في المجتمع؛ ولكننا لا نحتاج جميعاً إلى العقاب. العقاب هو عندما ترتكب فعلاً سلبياً ضد شخص لكي "تلقّنه درساً". يمكن للعقاب أن يكون جسدياً، مثل الضرب باليد أو العصا أو العمل الجسدي أو التجريد من الامتيازات أو السجن. كما يمكن للعقاب أن يكون نفسياً، مثل الإذلال والحرمان من الأمور المألوفة والأشخاص المألوفين. عندما يرتبط العقاب بالجريمة، وإذا كان الأشخاص يدركون أن هذا النوع من العقاب يلحق بهم بسبب جريمة ارتكبوها، فهم إذن يرتكبون الجريمة مع معرفة تامة لعاقبة أفعالهم (أي أنهم يدركون أنهم إذا ما قاموا بهذا الأمر تحديداً فسيطالهم عقاب محدّد).

أمّا في المدارس، فغالباً ما يكون العقاب جسدياً ونفسياً. وكثيراً ما يكون عشوائياً وبلا مبرّر. يتمّ العقاب بسبب سوء تصرّف التلاميذ أو بسبب عدم تحضير المعلّم أو بسبب الملل الذي يخيّم على جوّ الصف. كما أنه قد يحدث أحياناً بسبب إحباط التلاميذ لأنهم لا يفهمون الدرس. لا يمكن تبرير العقاب في أيّ من هذه الحالات.

يمكن تناول الانضباط وعملية فرض النظام من ثلاث زوايا:

العقاب الجسدي (الضرب)	**العقاب**	**التشجيع الإيجابي**
الضرب المنظم الضرب غير المنظم	واجبات إضافية إذلال طرد من الصف	المديح مكافآت خارجية، ابتسامات، إلخ

قلّما تدعو الحاجة إلى التأديب إذا كان المعلّم قد حضّر الدرس بشكل كامل، وإذا كان الدرس مشوّقاً والمعلّم مهتمّاً به. كل ما يحتاجه التلاميذ هو التحفيز، وهذه مهمّة المعلّم. فالتلميذ المتحمس والمحب للعلم يكبر ليصبح شخصاً راشداً مثقفاً.

هنالك نوعان أساسيان من التحفيز: الخارجي والداخلي. كلّنا نستجيب إلى أحدهما على الأقلّ. فعندما نتلقّى راتباً لقاء العمل الذي نقوم به، فهذا نوع من التحفيز الخارجي. أمّا الارتياح الذي نشعر به لدى إنجاز العمل والنجاح فيه فهو مثال على التحفيز الداخلي.
في المدرسة، يتجاوب التلاميذ بدايةً مع العمل إذا كان مثيراً للاهتمام، ولكنّهم بحاجة أيضاً إلى تحفيز خارجي، خاصة في السنوات الأولى (قبل نمو حب الاستطلاع لديهم حيال المادة التي يتعلّمونها). كلّما ابتسمت لتلميذ لدى إنجازه عمل ما، أو أوردت تعليقاً إيجابياً، أو عبّرت عن إعجابك بالعمل، أو منحته علامة جيدة أو جائزة أومديحاً، فهذا نوع من التحفيز الخارجي.
التحفيز الخارجي هو التشجيع الذي يتلقّاه التلميذ من الخارج. قد يتّخذ هذا التشجيع شكل مكافأة أو تعبير عن الرضى إزاء عمل جيّد (إبتسامة أو تربيت على الكتف)، أو حتّى علامة مقابل العمل الصحيح.

التحفيز الداخلي هو حين ينجز التلميذ العمل لمتعة التعلّم، أو حين يقوم بعمل مملّ لأنّه يدرك أنّ واجبه يملي عليه القيام به، وليس لأيّ سبب آخر. حين يدرك الطفل أنّ نجاحه في إنجاز عمل ما سيولّد لديه المتعة والشعور بالرضى، فيقوم بهذا العمل، نطلق عليه صفة الانضباط. إلا أنّ الانضباط يأتي من داخل الولد وليس من الخارج أو من شخص يراقبه. إذ ما الذي يمكن أن يحصل إن لم يكن هنالك من رقيب؟
التحفيز الداخلي ينبع من داخل الشخص ولا يحتاج إلى أيّ تشجيع خارجي. إنه جزء من التقدّم باتجاه تحقيق الذات.

يساعد الانضباط الجيّد التلميذ على الانتقال من الحاجة إلى التحفيز الخارجي إلى اكتساب التحفيز الداخلي. أمّا العقاب، فلا يساعد أبداً على الانتقال إلى التحفيز الداخلي. والتحفيز الداخلي، المقرون بنموّ شخصيّة الطفل والارتقاء عبر هرم التراتبية الأخلاقية، هو ما يساعده على القيام بالعمل الصحيح لأنّه صحيح، وليس لأنه مراقب أو خوفاً من العقاب.

جرت جلسة مفاكرة جماعية خلال إحدى الدورات التدريبية لتعداد مختلف أشكال العقاب المعتمدة حالياً في المدارس.

العقاب الجسدي	الضرب بالعصا	العمل اليدوي
الطرد من الصف	الطرد من المدرسة لفترة	
الضغط النفسي ("سأراك بعد انتهاء الصف")		
الإذلال الجسدي والنفسي		

هنالك بشكل عام فئتان من العقاب: العقاب الجسدي والعقاب النفسي. ثمّة أوقات معيّنة تستلزم العقاب، ولكنه ليس بالضرورة الحلّ الوحيد في معظم الأوقات. فالتعليم الجيد لا يعتمد على العقاب لضبط الصف، إنما على التحضير والتعاطف وحسن إدارة الصف وحسّ الفكاهة.

- يُعتبر العقاب الجسدي نوعاً من الاعتداء والانتهاك. وهو يهدف إلى ردع الطفل، غير أنه نادراً ما يردع التلاميذ، تماماً مثل السجن الذي لا يردع مخالفي القانون. أمّا ما يؤدّي إليه العقاب فهو تشجيع الطفل على البقاء في المستوى الثاني من هرم كولبرغ وشعوره بأنه لا يخالف القانون طالما لم يتمّ إلقاء القبض عليه. فالأمر أشبه بلعبة بالنسبة إلى الأطفال مفادها: "لنر ما يمكننا فعله من دون ضبطنا". ممّا يحوّل المعلّم إلى "شرطي" يحاول إلقاء القبض على المذنبين. كما أن ذلك يستوجب قواعد جاهزة لكلّ نوع من الذنوب، ولا شكّ أنه من الصعب عدم إغفال أيّ شيء.

  فعلى سبيل المثال، لنفترض أن المعلم طلب من الصف التزام الصمت ثم استدار ليكتب على اللوح؛ غالباً ما يكون أوّل ما يُسمع في هذه الحالة هو صوت همس. فيستدير المعلّم بسرعة ليعرف من الذي يتكلّم. فماذا يجد؟ البراءة على وجه الجميع! هذه هي لعبة "لنر ما يمكننا فعله من دون ضبطنا". غالباً ما يكون الأطفال هم الرابحون في هذه اللعبة إذ أن المعلّم واحد وهم كثر. لن تتمكّن أبداً من ضبط الصف من خلال هذه التقنية؛ ولا شك أنك ستشعر بالعجز والإحباط والغضب، وتخسر بالتالي الاحترام الذي يكنّه التلاميذ لك.

- في حال اللجوء إلى العمل اليدوي كعقاب، فذلك من شأنه ترسيخ قناعة لدى الطفل بأن كلّ عمل هو عقاب. غير أننا نقضي معظم حياتنا في العمل، ومن الظلم أن نحوّله إلى عقاب. فهل تتحوّل حياتنا كلّها إلى عقاب؟ عندما تتحوّل بعض الأنشطة مثل "ريّ الأشجار" إلى عقاب، لا تتوقّع أن يكبر الأطفال ليصبحوا أصدقاء للبيئة. ماذا لو كان الطفل يستمتع بريّ الأشجار والبقاء خارج الصف؟ يكون العقاب قد انتفى. فيتشجّع التلميذ على مخالفة قواعد الصف مراراً وتكراراً لكي يتمكّن من فعل أمور يفضّلها على البقاء في الصف.

- أمّا طرد التلاميذ من الصف أو من المدرسة لفترة من الزمن، فهو يبلغهم رسالة غريبة. يُفترض بوقت المدرسة أن يكون مخصّصاً للتعلّم. ولكن كيف يمكنك التعلم وأنت خارج الصف؟ إذا كان التلميذ يرغب في أن يكون خارج الصف وحراً، فالرسالة واضحة: خالف قواعد الصف وستكون حراً. بصفتكم معلّمين للتربية على السلام، لا يمكنكم تعليم أيّ طفل (الذي غالباً ما يكون بحاجة إلى دروسكم) وهو خارج الصف. كما تجدر الإشارة إلى أنه إذا كان التلميذ مشاغباً أمام معلّمه، فكم بالأحرى عندما لا يتمكّن المعلّم من رؤيته؟

- العقاب النفسي مذلّ وهدّام. بصفتكم معلّمين للتربية على السلام، يتضمّن عملكم وجوب توفير بيئة دافئة وآمنة وبنّاءة، لا مجال فيها لإذلال التلميذ أو تسخيفه. قد تضطرّون في بعض الأحيان إلى طلب التحدّث إلى أحد التلاميذ بعد انتهاء الصف، وذلك تفادياً لمقاطعة الدرس، ولكن من دون أن يعكس ذلك أيّ تهديد.

لا بدّ في المقابل من توفّر أساليب أخرى لضبط نظام الصف طالما أنه لا يجدر بمعلّم التربية على السلام معاقبة التلاميذ. فأسوأ كابوس قد يواجه المعلمين (في مختلف أنحاء العالم) هو انعدام النظام في الصف.

طُرح السؤال التالي: "ما هي الأسباب الرئيسية التي تؤدّي إلى عدم انضباط الصف"؟

كان الجواب الساحق: الملل.

فكان لا بدّ من طرح السؤال التالي: "ما الذي يسعنا فعله لاجتناب الملل؟"

إبقاء التلاميذ منشغلين	تعليمهم الأساليب السلمية	سرد القصص	تعليم الأغاني
المحافظة على تركيزهم (مع تنويع نقاط التركيز)		توكيلهم بمسؤوليات	
نقاشات ومناظرات		أعمال إضافية	

جاء في معرض النقاش أن طلب أعمال إضافية من التلاميذ إنما هو أقرب للعقاب وقد لا يؤدّي إلى تحفيزهم على الإطلاق. أمّا المجالات الأخرى، فتعتمد كلّها على قدرة المعلّم على أسر انتباه التلاميذ. على المعلّم إذن الاستمرار بالتعليم وتحفيز التلاميذ طوال الحصّة وليس التصرّف كشرطي.

الإدارة البنّاءة للصفّ

- لا تطلب التزام الصمت من خلال توجيه تعليمات عامة (مثل "شششش" أو "ليصمت الجميع".) سيفترض كلّ تلميذ أنّك تتوجّه بالكلام إلى شخص آخر. توجّه إلى التلميذ الذي يحدث ضجيجاً باسمه وسيهدأ الباقون على الفور.
- إبتكر مع الصفّ إشارة تعني "صمت" (مثلاً تكتيف الذراعين)، وقم بها كلّما أردت منهم التزام الصمت، فيقلّدك الجميع ويصمتون. كافىء التلاميذ الذين يستجيبون بسرعة، من خلال ابتسامة أو عبارة إيجابية لتشجيع الآخرين على الاستجابة بشكل أسرع.
- إصغِ إلى التلاميذ في كل ما يقولون، وليس فقط للحصول على الإجابة التي تريد. حاول تقبّل المقاطعة ولكن لا تسمح بالخروج عن الموضوع.
- 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!
- التحضير هو المفتاح لتفادي مشاكل الانضباط، إذ يساعد على "إبقاء التلاميذ منشغلين". لا تتوقّع من التلاميذ التجاوب بشكل فعّال مع الدرس الذي لا تحضّره.

- إذا ما استأثرت أنت بمجمل مسؤولية المحافظة على نظام الصف، فسيتحرّر التلاميذ من مسؤوليتهم الخاصة ويتمكّنون من ممارسة لعبة "الإفلات من العقاب". أطلب من التلاميذ الاضطلاع ببعض المسؤوليات واشركهم في وضع قواعد الصف؛ سيساعدون بهذه الطريقة في حفظ النظام إذ أنهم سيشعرون بملكية القواعد. بالإضافة إلى ذلك، فهذا جزء ممّا تحاول تعليمهم إياه من خلال التربية على السلام، وهو أن يتحمّل كلّ منا مسؤوليته ويمتنع عن إلقاء اللوم على الآخرين.

مخطّطات الدرس
لننظر مجدداً في تراتبية بلوم الخاصة بالقدرات المعرفية. يجدر بكل درس أو وحدة تعليمية تغطية كافة مجالات هذه التراتبية.

1. *التحضير*
إنها مرحلة أساسية. لا بدّ لك من معرفة الدافع وراء كلّ درس، حتى ولو أن مخطّط الدرس قد وضع لك ولست بحاجة للقيام بأيّ بحث إضافي لهذه الغاية. يجدر بك معرفة درسك جيداً بشكل يغنيك حتى عن النظر إلى الكتاب عندما تصبح داخل الصف. من دون التحضير، لن يتجاوب الصف مع حصّتك بشكل إيجابي ولن تشعر بأيّ حافز للعمل ممّا ينعكس أيضاً على عمل التلاميذ.

2. *المقدمة*
تُستخدم المقدّمة لتركيز انتباه الأطفال على ما سيتعلّمونه. فهي تخلق طريقة تفكير معيّنة لدى التلاميذ فيتعلّموا بفعالية أكبر عندما يعلمون ما يُفترض بهم تعلّمه. وإلاّ، فقد تتفاجأ بما يتعلّمونه – وهو قد لا يكون بالضرورة ما نويت تعليمهم إياه!

3. *المضمون*
وهو ينقسم في كتاب دليل المعلم إلى قسمين: الطريقة والنشاط. وذلك لأن طريقة التعليم لا تقلّ أهمية عن المضمون. هذا هو الجزء الرئيسي من كلّ درس.

4. *المراجعة*
إنها الجزء التطبيقي لتراتبية بلوم؛ أما في كتاب دليل المعلم، فهي تشكّل جزءاً من القسم المخصّص للنقاش. ثمّة مراجعة أخرى مندرجة ضمن البرنامج المتسلسل، حيث تتمّ إعادة بعض الدروس (من دون كافة أنشطتها).

5. *الخلاصة*
يجدر بكلّ درس أن ينتهي بخلاصة. يجب اختتام الدرس وليس فقط إيقافه. ذكّر الأطفال با تعلّموه، وركّز انتباههم على الدرس القادم. إمدحهم على عملهم وشجّعهم على تذكّر خلاصة الدرس. لا يجدر بالتلاميذ الخروج من حصّة التربية على السلام مع الانطباع بأن جلّ ما قاموا به هو لعبة أو نشاط ترفيهي.

ترتكز عملية تحضير الدرس على تقنية *الإخبار ثم التعليم ثم الإخبار*. *أخبر* التلاميذ ما تريد تعليمهم إيّاه (أي ركّز انتباههم على الدرس)؛ ثمّ *علّم* الدرس؛ ثمّ *أخبرهم* ما قد علّمتهم إيّاه للتوّ (تلخيص الدرس). إن إخبار التلاميذ بما ستعلّمهم إياه يساعدهم على تركيز انتباههم على الدرس الذي سيتلقّنونه ويحضّرهم لعملية التعلّم. أمّا تعليم الدرس فيرسّخ العمل الذي تمّ في خطوات سابقة ويشكّل الخطوة اللاحقة من عملية التعلّم. ثم يأتي *إخبار* ما تعلّموه للتو ليرسّخ المعلومات والمهارات ويساعد على استيعابها.

تذكّر أن المعلّم الجيد يقول الشيء نفسه بخمس طرق مختلفة. وذلك لأن أسلوب تعلّم الأطفال يختلف بين تلميذ وآخر. فإذا حرصت على التعليم بأساليب مختلفة، ستتأكّد من تعلّم كل طفل في الصف. تذكّر أيضاً أن عملك لا يقتصر على التعليم، وإنما أيضاً على التأكّد من تعلّم تلاميذك.

هنالك أيضاً مقرّر تعليمي خفي. فالأطفال يتعلّمون من أفعالنا أكثر من أقوالنا. إحرص على أن ترسّخ حركاتك الجسدية وتعابير وجهك والقواعد المتبعة في الصف الكلمات التي تقولها عن التربية على السلام.

مهارات طرح الأسئلة

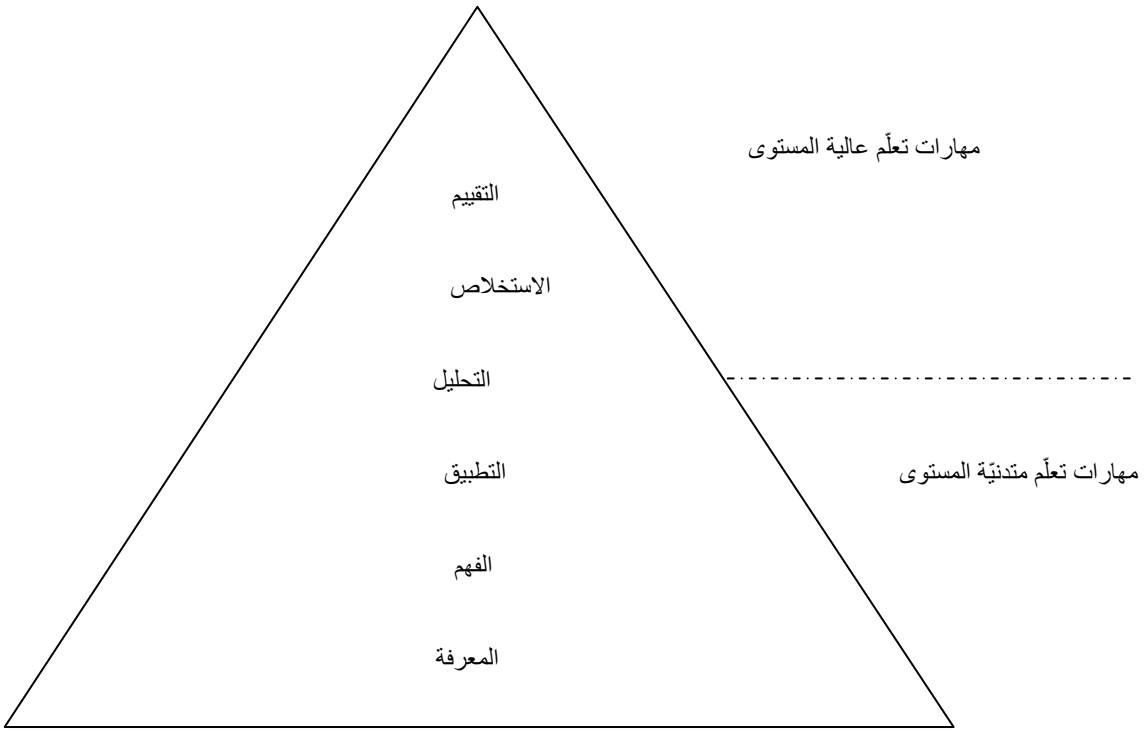
إنّ مهارات طرح الأسئلة ضروريّة للتعليم الجيد. يجب أن تكون قادراً على توجيه الأطفال لتعلّم ما تريدهم أن يتعلّموه عبر طرح الأسئلة الصحيحة. غالباً ما يلجأ المعلّمون إلى "لعب" "لعبة" تُسمّى "إحزر ما أريد سماعه". يطرح المعلّم سؤالاً ويعمد إلى تكراره على الأطفال حتى يحصل على الإجابة التي تتطابق مع ما يرغب في سماعه (أو الإجابة التي تدور في فكره). إذا كنت ممّن يفعلون ذلك، فلا شكّ أنك واثق من قدرتك على التفكير بكلّ سؤال وإجابة محتملين، وبأن لا أحد يملك إجابة لم تخطر ببالك.

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 التلاميذ؛ لكننا كثيراً ما نكتفي بهذا النوع من الأسئلة.

أمّا الأسئلة المفتوحة، فلا تقترن بإجابة واحدة صحيحة أو خاطئة. فهي تحرّض التلاميذ 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 المعلّم إجابة واحدة يعتبرها صحيحة).
على سبيل المثال: سؤال مثل "ما الذي قد يحصل برأيكم في حال...؟" يُعتبر سؤالاً مفتوحاً فقط إذا تمّ تشجيع التلاميذ على قول ما يعتقدونه حقاً. أمّا إذا قرّر المعلم أن فكرة واحدة هي المقبولة ولم يرض سوى بالإجابة التي تتوافق مع تلك التي تدور في رأسه، فسيتحوّل السؤال إلى سؤال مغلق، ويفقد المعلّم صدقه ونزاهته.

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

لنتذكّر تراتبية بلوم: إذ اكتفينا بالأسئلة المغلقة، نكون قد اكتفينا بالسؤال عن المستويات الدنيا للمهارات الفكرية. فنتوقّف عند مستوى المعرفة ولا ندرك ما إذا كان التلاميذ يفهمون ما يكتبون في الامتحانات. لا تمكّننا هذه الطريقة إلاّ من معرفة ما يمكنهم استظهاره. أمّا في مادة التربية على السلام التي نحاول من خلالها تنمية المواقف والقيم، فلا يمكننا الاكتفاء بمعرفة ما يمكن للتلاميذ استظهاره. علينا مساعدتهم على الارتقاء إلى كافة مستويات التعلّم.



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 المعلّم*؟

المضمون هو المادة التي يعلّمها المعلّم. في التربية على السلام، المضمون هو ما نجده في كتب دليل المعلّم. يجب تلقين المضمون من خلال أجزاء صغيرة، تسهّل عملية الفهم وتترابط بشكل منطقي (مثل اللعبة التركيبية). لا بدّ من توفّر عدّة أجزاء من المعلومات لكي يتمكّن الطفل من تطوير مفهوم معيّن. يسمح كتاب دليل المعلم للتلميذ باختبار تجارب معيّنة، تؤدّي به إلى تطوير المفهوم المراد.

لقد صمّم البرنامج على أساس اقتراحات المجموعات المحلية بشأن ما يجدر بالأطفال تعلّمه لاكتساب المهارات الحياتية الإيجابية والسلمية. تمّت مناقشة الأمثلة والنماذج ضمن المجموعات المحلية وتمّت استشارة القادة الدينيين للتأكّد من عدم تعارض البرنامج مع تعاليم مختلف الأديان.
أعرب الأولياء عن رغبتهم في أن يفهم أبناؤهم أسباب النزاع ويكتسبوا مهارتي الإصغاء والتواصل الفعال لاجتناب سوء التفاهم والتمكّن من فهم وجهة نظر الآخرين.

المهارات	المعرفة	القيم والمواقف
الإصغاء التواصل حلّ المشاكل الوساطة * المدركات الحسية * التعاون	* التفاوض * المدركات الحسية السلم والنزاع العدالة الاجتماعية * التعاون	التعاون التعاطف الاحترام والتقدير * العدالة الاجتماعية * 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 المدركات الحسية، ولكنها تخوّلنا قبل كلّ شيء فهم طريقة إدراكنا وما يحدث عندما ندرك الأمور بطرق معيّنة.

الوحدات الأولية مصمّمة لمساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات والمفاهيم الشخصية، أي الخاصة بهم. غالباً ما تؤثر هذه الأمور في طريقة إقامة العلاقات مع الآخرين، غير أن المهارات تظلّ داخل الشخص.

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 التلاميذ على تطوير مواقف أكثر إيجابية إزاء الآخرين. وكذلك الأمر بالنسبة إلى وحدتي التعاطف والمدركات الحسية. فمن خلال وحدات التوعية هذه وموقف المعلّم، 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 التلاميذ على فهم أسباب تصرّف الأشخاص بطريقة معيّنة وكيفية الحدّ من النزاعات من خلال هذا الفهم.

تُستخدم الألعاب والأنشطة لأن التلاميذ لا يمتلكون المهارات الحياتية الكافية للتمكّن من ربط المفاهيم بالخبرات الحياتية. لذا، فالأنشطة موجودة للتمكّن من تطبيق المهارات والمعارف التي تؤدّي إلى تطوير المفاهيم.

تذكّر أن التلاميذ يطوّرون المفاهيم بشكل بطيء، وأنهم لا يلاحظون العناصر التي يتمّ تعلّمها في كلّ درس، ولكنهم يطوّرون المفهوم مع انتهاء الوحدة كلّها.

لقد تمّ تطبيق معظم الدروس خلال الدورات التدريبية. يبدو موضوع حلّ المشاكل هو الأصعب.

شرح لحلّ المسائل والمشاكل

1. المسائل والمشاكل المطروحة في الصفين الأول والثاني هي مسائل تتعلّق بالمنطق وتعتمد على تجارب الطفل. تساعده على تحليل الوضع (غالباً من دون أن يعي ذلك).

2. مسألة "البيت" مصمّمة لمساعدة التلاميذ 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.

3. "الثعلب والمعزة والملفوفة" هي من المسائل المعروفة. يمكن حلّها من خلال طريقة التجربة والخطأ، غير أن الحلّ يصبح أسهل في حال تحديد عناصر المسألة.

4. 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.

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

6. ترتكز مسألة "الطبيب" 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.

7. "الباصات" هي مسألة مصمّمة لمساعدة الأطفال على البحث عن حلول مختلفة بدلاً من الاكتفاء بحلّ واحد. فهذا موقف صعب ويستلزم الكثير من التمرّس.

8. مسألة "النقاط التسع" مصمّمة لمساعدة الأطفال 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.

9. مسألة "لوحة الشطرنج" مصممة لمساعدة الأطفال على أخذ كافة الحلول بعين الاعتبار وعدم الاكتفاء بتلك التي تبدو سهلة. يجب رصد الحلول الطويلة الأمد.

10. مسألة "الأحجية" هي تمرين مباشر في المنطق والتحليل، يساعد الأطفال على التفكير ملياً بكلّ ما يُقال ورصد النقاط المهمّة. فللوهلة الأولى، يبدو حلّ الأحجية مستحيلاً وكأن المعلومات المتوفّرة غير كافية. غير أن تحليل المعلومات بشكل دقيق يسمح لنا بحلّ المسألة بسهولة فائقة.

11. تعلّمنا مسألة "الفائز" 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.

12. أمّا مسائل "الحلول" و"المعلّم" و"الفتاة الجميلة والمرابي"، فحلّها يعتمد على القيم الإنسانية والمواقف وتأثيرها على الحلول التي يختارها الأشخاص. 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.

إلفت انتباه التلاميذ إلى أن الحلّ لا يكون 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 المعلّمين إلى الاضطلاع بدور الوسيط. يجب اجتناب هذا الأمر أو اللجوء إليه كآخر حلّ، فمن المهمّ أن نعلّم التلاميذ كيفية حلّ مشاكلهم الخاصة لمساعدتهم على امتلاك الحلّ وتحمّل مسؤوليته. وإلاّ تحوّل المعلّم إلى شرطي وعاد التلاميذ 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 المعلّم 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 التلاميذ بحاجة للتذكير بهذه المهارات عند بلوغهم هذا القسم من كتاب دليل المعلّم.
- كما تبيّن أنه لا بدّ من تشجيع التلاميذ على إيجاد الحلول بأنفسهم فلا يتمّ اللجوء إلى وساطة المعلّم سوى كمحاولة أخيرة للحلّ، مع الإشارة إلى أنه يمكن للمعلّم مساعدة التلاميذ على إيجاد الحلول.

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 التلاميذ قادرين على المناقشة بشكل منطقي ينمّ عن فهمهم للدرس، يمكنك عندها التأكّد من أنهم قد تعلّموا. يجب التمييز بين التلاميذ الذين لا يعيرون الدرس انتباهاً بسبب شعورهم بالملل وأولئك الذين لا يفهمون. فالمشكلة الأولى ترتبط بك وبطريقتك في التعليم؛ أما الثانية فترتبط بالمضمون.

الطريقة
أي كيف تعلّم. ثمّة رابط وثيق بين الطريقة المتبعة والبيئة التعليمية، وبين المضمون والطريقة. يتمّ تقييم الطريقة من خلال تجاوب الأطفال مع الألعاب والأنشطة، ومدى قدرتهم على إدراك الرابط بين النشاط والمفهوم.

البيئة النفسية والمادية

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

البيئة النفسية هي أنت، المعلّم: تصرّفاتك وموقفك من الأطفال ومدى حماسك حيال الدرس أو الموضوع وطريقتك في إدارة الصف وما إذا كنت تعتمد مبدأ الوقاية لضبط الصف أو العقاب وصوتك وحركاتك الجسدية والعمل على اللوح. يجدر بك تقييم كافة هذه الأمور في كلّ درس، وذلك ليس بالضرورة بشكل رسمي، ولكن للتنبّه على الأقلّ للنواقص بغية تحسينها في الدرس اللاحق.

النتيجة

النتيجة هي الأكثر صعوبة. يجدر بكلّ درس أن يكون "واقعياً". فالتربية على السلام ليست مادة نظرية. لا بدّ من تطبيق كافة أقسامها. نظراً إلى بطء عمليّة تطوّر المفاهيم، لا يسهل ملاحظة أيّ تغيير حاصل في السلوك أو الموقف. فعملية تنمية ثقافة السلام تستغرق وقتاً طويلاً، ولهذا السبب تتضمن التربية على السلام برنامجاً مجتمعياً وبرنامجاً للتوعية العامة. راقب السلوك طوال الوقت واستخدم وقت التعليم في حال تعذّر المراقبة في الملعب.

بعض القضايا العامة

- إن الهدف الطويل الأجل لهذا البرنامج هو تزويد التلاميذ بالمهارات الضرورية لمساعدتهم على التعامل بشكل بنّاء مع النزاعات والحدّ من النزاعات الهدّامة. ففهم كيفية نشوء النزاعات والتمتّع بالمهارات والمواقف اللازمة لمواجهة مختلف عناصرها من شأنه الحدّ من المشاكل التي قد تطرأ.

- أمّا الأهداف المحدّدة فمدوّنة في كتاب دليل المعلّم لكلّ وحدة (وليس لكلّ درس)، إذ انه يستحيل على التلميذ تحقيقها من خلال درس واحد.

- لا يُفترض بالمعلّمين تحضير مخطّط الدرس فهو مضمّن في كتاب دليل المعلم. لكن لا بدّ لهم من وضع خطّة العمل العامة مع تحديد الصفوف التي يعلّمونها والدوس التي سيستخدمونها وتدوين الملاحظات التقييمية لكلّ درس. ***(****لقد تمّت الإشارة إلى أن مخطّط الدرس إنما يهدف إلى إنجاح الدرس نفسه – وليس ليخضع لمراقبة المسؤول أو الناظر****)***.

- يجدر بمعلم التربية على السلام أن يكون عضواً في الهيئة التعليمية المدرسية. فذلك أمر حيوي وضروري لتقبّل البرنامج وأخذه على محمل الجدّ. لا يجدر التعامل مع برنامج التربية على السلام وكأنه مادة من الدرجة الثانية.

الخلاصة

لا شكّ أن التعليم مهنة صعبة، ولا شك أيضاً أن الأمور تزداد صعوبة وتعقيداً في حالات ما بعد النزاع أو في مخيمات اللاجئين. لكن ذلك ليس بذريعة لتبرير التعليم السيء، بل هي تحديات لا بد من تخطّيها.

يجدر بمعلّم التربية على السلام الشعور بالمتعة وبأهمية العمل الذي يقوم به؛ يجدر بك كما يجدر بتلاميذك الاستمتاع بالدروس.

هؤلاء التلاميذ هم 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.