معالجة النزاعات

دليل تدريبي للمرشدين

معالجة النزاعات / دليل تدريبي للمرشدين

تأليف: شتيفان كلاوس
ترجمة: يوسف حجازي

الطبعة العربية الأولى، رام الله ٢٠٠٦
حقوق الطبع محفوظة

الناشر:
مركز الشرق الأوسط للديمقراطية واللاعنف MEND
مركز تدريب وتشبيك النشاط اللاعنفي KURVE Wustrow

لوحة الغلاف:
محمد سعيد بعلبكي، ماركوس فالترت

معالجة النزاعات
دليل تدريبي للمرشدين

"رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة واحدة"
حكمة صينية

تأليف:
شتيفان كلاوس

إشراف:
ديرك شبرنغر

ترجمة:
يوسف حجازي

تحرير:
رامز ملا

مراجعة:
وداد فهمي حجازي

إعداد وتصميم:
PART, Berlin/Germany

الرسومات:
محمد سعيد بعلبكي

رام الله/فلسطين، حزيران ٢٠٠٦

تمويل المشروع:
الوزارة الاتحادية للتعاون الاقتصادي والتنمية BMZ بون/ألمانيا
في إطار برنامج "خدمات السلم المدني"

المنظمات المشاركة في التنفيذ:
مركز الشرق الأوسط للديمقراطية واللاعنف MEND
شارع رام الله، بيت حنينا/القدس، هاتف/فاكس: ٦٥٦٧٣١٠ / ٦٥٦٧٣١١ ـ ٠٢
www.mend-pal.org

مركز تدريب وتشبيك النشاط اللاعنفي KURVE Wustrow
Kirchstrasse 12, 29462 Wustrow/Germany, phone/fax: +49(0)58432-9871-0/11
www.kurvewustrow.org

حقوق الطبع محفوظة. يُسمح باستنساخ أجزاء من هذا الدليل لأغراض تدريبية على أن يذكر المصدر. ولا يحق لأحد أن يعيد طباعة الدليل إلا بعد موافقة مركز تدريب وتشبيك النشاط اللاعنفي "كورفه فوسترو" أو مركز الشرق الأوسط للديمقراطية واللاعنف.

المحتويات

مقدمة ٥

شكر وتقدير ٦

تمهيد **إستراتيجية للتغيير:** ٨
هدف وغاية هذا الدليل التدريبي
كيفية استخدام الدليل التدريبي

القسم الأول: **١- عن النزاعات والعنف واللاعنف والمعالجة البناءة للنزاعات** ١٢

١-١ النزاع والعنف ١٣
١-١-١ تعريف النزاع ١٣
١-١-٢ تعريف العنف ١٥
١-٢ النزاعات والعنف في المدارس ١٦
١-٣ السلوك في النزاعات ١٨
١-٤ المعالجة البناءة للنزاعات ١٩
١-٥ استخدام المعالجة البناءة للنزاعات ٢١
١-٦ المنطلقات الأساسية للمعالجة البناءة للنزاعات ٢٣

القسم الثاني: **٢- التدريب على المعالجة البناءة للنزاعات** ٢٦

٢-١ لماذا التدريب؟ ٢٧
٢-٢ المخطط: التدريب على المعالجة البناءة للنزاعات واللاعنف ٢٧
٢-٣ المسائل المفصلية للتدريب ٢٩
٢-٣-١ كيف يتم تحديد الهدف؟ ٢٩
٢-٣-٢ الإطار: معرفة السياق ٣٠
٢-٣-٣ المتدربون: ما هي طبيعة المجموعة المستهدفة؟ ٣١
٢-٣-٤ الأسلوب: ما هو أسلوب التدريب؟ ٣٢
٢-٣-٥ التقنيات: تصميم وتطبيق دورة تدريبية ٣٣
٢-٣-٥-١ التصميم ٣٣
٢-٣-٥-٢ مناهج وأدوات التدريب ٣٦
٢-٤ دور المدرب / المدربة ٣٨
٢-٥ السياق الأوسع: ما وراء التدريب ٤٠

القسم الثالث: ٣- أنشطة معالجة النزاعات **٤٢**

الفصل الأول: ٣-١ بناء المجموعات ٤٦
الفصل الثاني: ٣-٢ وعي الذات وتعزيز الثقة ٦٦
الفصل الثالث: ٣-٣ التواصل ٩٢
الجزء الأول: ٣-٣-١ التواصل ٩٣
الجزء الثاني: ٣-٣-٢ التغذية الراجعة والتقييم ١١٧
الفصل الرابع: ٣-٤ فهم وتحليل النزاعات ١٢٨
الفصل الخامس: ٣-٥ التعاون ١٥٤
الفصل السادس: ٣-٦ الوساطة ١٦٠
الفصل السابع: ٣-٧ ألعاب ١٧٨

ملحق **١٩٨**

نموذج استمارات التقييم ١٩٩
نموذج جدول الدورة التدريبية ٢٠٢
لائحة المراجع ٢٠٦
قائمة العناوين ٢٠٨

مقدمة

تضافرت جهود الخبراء والمختصين من أفراد ومؤسسات لتطوير مجموعة من المعايير والقواعد التي ستسهم في تشكيل وبلورة منظومة واضحة للتعليم في فلسطين. وبالرغم من عظم الجهد المبذول في هذا السياق، إلا أن عنصر النجاح لتطبيق مثل هذه المنظومة يكمن قبل كل شيء في توفر الكادر المهني المختص للعمل على تنفيذها على ارض الواقع.

ولا بد من التأكيد هنا على أن الإرشاد المدرسي يعتبر واحدا من أهم عناصر العملية التعليمية. ويلعب الإرشاد هنا دورا محوريا في تجميع جهود مختلف الأطراف المنخرطين في العملية وذلك لخلق حالة من الانسجام التام ما بين الطلاب والمدرسين والبيئة الخارجية للمدرسة وصولا إلى أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية وهو الهدف الذي يسعى الجميع لتحقيقه بشتى الوسائل المتاحة.

ويعتبر المرشدون في هذه الحالة هم الأساس في العملية التربوية حيث المدارس هي ساحات عملهم بينما المدرسون والطلاب هم المنتفعون من العملية الإرشادية. ولا بد من الإشارة هنا إلى أن النزاعات اليومية التي تحدث في المدارس هي الشغل الشاغل للمرشدين حيث تأخذ هذه النزاعات العديد من الاشكال وتحدث في اي لحظة متوقعة او غير متوقعة مما يجعل منها عائقا من أخطر العوائق التي تواجه العملية التعليمية.

لذلك، لا بد من التعامل مع الصراعات والنزاعات في المدارس بطريقة استراتيجية ومحاولة البحث عن أسبابها الحقيقية خاصة وأنها تظهر على كافة المستويات وهناك ارتباطات لها بأدق تفاصيل حياة الفرد. من هنا تبرز الحاجة إلى ضرورة توفير الكادر الكافي والمختص من المرشدين الذي يتمتع بالكفاءة اللازمة للعمل في المدارس. وبما أنه لا يوجد هناك إستراتيجية محددة للتعامل مع كافة أشكال النزاعات ومع مراعاة ان آليات التدخل المؤقتة وقت الأزمات، لا يمكنها ان تضع حدا لكافة النزاعات والصراعات، تتضح لنا أهمية وجود كادر متميز من المرشدين في المدارس للحد من آثار النزاعات التي تنشأ.

وقد جاء هذا الدليل ثمرة عمل مشترك طوال السنوات الأربع الماضية بين مركز الشرق الاوسط للديمقراطية ومناهضة العنف ومركز تدريب وتشبيك النشاط اللاعنفي (كورفه فوسترو) -فلسطين وألمانيا. وقد بذلت الجهود المضنية في عملية التخطيط والتنفيذ لإخراج هذا الدليل إلى حيز الوجود ليكون استخدامه سهلا ليس فقط للخبراء والمختصين، وإنما أيضا للعامة. ولا يتطلب الأمر أكثر من استعراض سريع للدليل لفهم محتواه واستخدامه لكونه كتب بلغة سهلة ومباشرة إلى جانب العديد من التمارين العملية الميسرة والتي أدرجت معها أيضا أهدافها المرجوة وذلك لتسهيل تطبيقها. ونتيجة لتعقيد المواضيع التي يتعامل معها الدليل والتي يصعب التعامل معها، يُنصح المستخدمون أولا أن يحددوا تعريفهم الخاص بهم بما يخص المفاهيم التي يتناولها الدليل كالوساطة وإدارة وحل النزاعات. وبالتالي، تصبح عملية تنفيذ التمارين سهلة من خلال إمكانية المرونة في تعديلها بما يتناسب مع مفاهيم المدربين والمتدربين وخلفياتهم.

أخيرا، نؤكد على ضرورة التواصل ما بين مختلف المؤسسات والافراد الذين يستخدموا الدليل من أجل العمل معا على تبادل المعلومات والخبرة والتغذية الراجعة بهدف الاستمرار في عملية تطوير المادة الموجودة هنا.

لمى ترزي / معالجة نفسية عيادية

شكر وتقدير

ثمة عدد من الهيئات والمنظمات والأفراد الذين قدموا العون والمساعدة الجمة لتحقيق هذا المشروع ولانجاز هذا الدليل التدريبي. لذا أتوجه بالشكر الخاص:

إلى مركز تدريب وتشبيك النشاط اللاعنفي "كورفه فوسترو"، فوسترو/ألمانيا، وإلى مركز الشرق الأوسط للديمقراطية واللاعنف، القدس، لتأسيسهما مشروع الشراكة ولتوفيرهما الإطار التنظيمي له.

وإلى الوزارة الاتحادية للتعاون الاقتصادي والتنمية BMZ، بون/ألمانيا على دعمها المادي للمشروع في إطار برنامج "خدمات السلم المدني" ZFD.

وإلى السيد بشار عينبوسي، مدير قسم الإرشاد المدرسي في وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله/فلسطين، على تعاونه في المشروع، ولتوفيره إمكانية التدريب مع المرشدين المدرسيين في القدس وشمال الضفة الغربية.

وإلى جودي زعرور، رام الله، على جهدها الذي بذلته في المشروع ما بين صيف عام ٢٠٠٣ وربيع عام ٢٠٠٦ باعتبارها زميلة نظيرة محلية، امتازت بمهنية عالية، وعلى التزامها العميق في تحقيق المشروع، ومساهمتها في إعداد هذا الدليل. لقد تعلمت الكثير عن الثقافة الفلسطينية من السيدة جودي زعرور التي قدمت لي أعظم العون ليكون عملي فعالا في فلسطين.

وإلى منى ناصر، القدس، على جهدها الذي بذلته أثناء عملها كأول زميلة نظيرة محلية عملت لمدة سنة من أجل الانطلاق بالمشروع، وعلى عملها الذي امتاز بالمهنية، وعلى التزامها في دعم المرشدين المدرسيين، وعلى مساهمتها في هذا الدليل.

وإلى المدربين والمختصين بموضوع معالجة النزاعات: ريموندا منصور، حيفا، وجورج ريوسل، القدس، وبيرت شيلدن، برلين/المانيا، و د. فتحي فليفل، رام الله، وكل من إلكا أنغر وأندرياس بيتر، كولون/ألمانيا، على تمكيني من حضور دوراتهم التدريبية كمتدرب، أو كمدرب مساعد، وكذلك على مدخلاتهم Inputs القيّمة المتعلقة بهذا الدليل أكانت أنشطة، أو مناقشات، أو إرشادات.

وإلى كل المرشدين المدرسيين الذين شاركوا في المشروع، على التزامهم بالبرنامج، وعلى جهدهم المبذول لإغنائه وتطويره، وكذلك على سعيهم للتغيير في المجتمع الفلسطيني. لقد كان من دواع سروري وتشريفي أن أعمل معهم جميعًا.

وإلى مانويلا تسيسكوفين، هرتسيليا، ولمى ترزي، رام الله، على تقييمهم و/أو خدماتهم الاستشارية التي قدموها للمشروع ما بين ربيع عام ٢٠٠٥ وصيف عام ٢٠٠٦.

وإلى كليمونص بوسليو، باريس/فرنسا، على التغذية الراجعة الممتازة حول القسم النظري في هذا الدليل، وعلى تطوير الأنشطة التي تضمنت عددًا وافرًا من الأفكار الخلاقة.

وإلى فطمة بطمة، بتير، على دعمها المهني والمعنوي المستمر لإنجاح هذا المشروع. ومدخلاتها التي لا تقدر بثمن وخاصة خلال دورات التدريب على مسألة النوع الاجتماعي [الجندر] التي ساعدتني على فهم المجتمع الفلسطيني على نحو أفضل.

وإلى هيثم كيلاني، ورائد صادق، ومحمد طرمان، القدس/رام الله، على ترجمتهم أثناء ورشات العمل و/أو ترجمة النسخة السابقة من الدليل وترجمة وثائق أخرى ذات صلة. وأتوجه بالشكر الخاص جدًا للسيد رائد صادق لدعمه الدائم بالرغم من مشاغل عمله المثقلة.

وإلى والديّ الدكتورة هيلدغارد والدكتور فولفغانغ كلاوس، نويشتات/ألمانيا، على دعمهما المعنوي والمالي لي ولعملي في فلسطين خلال السنوات الأربع التي قضيتها في عملي على هذا المشروع.

تمهيد

إستراتيجية للتغيير
هدف وغاية هذا الدليل التدريبي

المدارس في فلسطين

تعتبر المدارس من التحديات المركزية التي تواجهها المجتمعات. وعلى المدارس في فلسطين أن تتعامل مع نمو بشري سريع حيث يكوِّن من هم دون [١] ١٩ عامًا ٥٦٪ من المجتمع الفلسطيني حيث لا يتوفر العدد الكافي لا من المعلمين ولا المدارس[٢] ويتزايد الوضع الاقتصادي صعوبة. فبالكاد تستطيع بعض العائلات أن تغطي التكاليف المترتبة عن إرسال أولادهم وبناتهم إلى المدارس (كتكاليف الكتب، والزي المدرسي، والمواصلات). وتبقى الإجابات على الأسئلة مفتوحة فيما يخص طبيعة حياة الفرد المتأرجحة بين التقاليد والتأثيرات الخارجية وطرق الحياة المبتكرة الملائمة. علاوة على ذلك يلعب الاحتلال دورًا إضافيًا ضاغطًا في كثير من الحالات، أو يكون مسببًا لها. ويبقى التحدي قائمًا أمام بناء نظام تعليمي فاعل، أكان الأمر يتعلق بالموارد المالية أو التنظيمية أو بالبنى التحتية. ولهذا انعكاسات متعددة الجوانب على الناشئين نذكر هنا بعض ظواهرها: بعضهم يعاني من الكرب، أو مصابون برضة نفسية، أو الإفراط النشاطي، أو الانطواء، ولذا يوجِّهون العنف لأنفسهم. كما يعمل بعض الأولاد كبائعين في الشوارع. وتعي وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين الاحتياجات الملحة التي تستدعيها الأوضاع القائمة في المدارس، ولكنها تواجه أسئلة غاية في الصعوبة في الوقت عينه: من يمكنه أن يعمل في هذه الأوضاع الشديدة التعقيد؟ وأين يبدأ تغيير الوضع نحو الأفضل؟ لقد أقرت الوزارة المذكورة نظامًا للتوجيه المدرسي في عام ١٩٩٦/١٩٩٧. ومنذ ذلك الحين هناك مختصون ''مرشدون مدرسيون'' يتحملون مسؤولية متابعة القضايا الاجتماعية في المدارس.

المرشدون ليسوا قوات طوارئ خاصة

إن إستراتيجية معالجة النزاعات واللاعنف في المدارس الفلسطينية عبر تشغيل المرشدين المدرسيين خطوة مبتكرة ومتقدمة، ولا يزال المرشدون يواجهون نفس السؤال الذي طرحناه آنفًا: أين عليهم أن يبدؤوا في ظل هذا الوضع المعقد؟ من المؤكد أن المدارس ستستفيد من تحسُن الأوضاع العامة في فلسطين بشكل عام، وهذا يتطلب مقاربة على مستويات عدة، لكنها خارجة عن أيدي المرشدين. ويمتلك هؤلاء الآن الوسائل للعمل على التغيير على المستوى الاجتماعي إلى حد بعيد، لكن من المهم في هذا السياق أن نتناول النقطة التالية: بالرغم من أن المسألة الاجتماعية هي مهمة المرشدين الأولى، لكن لا يتعين عليهم أن يكونوا ''قوات الطوارئ الخاصة'' في المدارس ولا أن يتعاملوا مع ''كل الحالات''. فهم يواجهون مشاكل متنوعة، لا تنتهي نتائجها بالأعباء التي تثقل عليهم أثناء العمل. وهي تتطلب مهارات مهنية عديدة كذلك، وغالبًا ما تُشكل ضغطًا نفسيًا عاليًا. لذا ومن أجل أن يكون العمل فعالاً، لا بد من الانتقال من التداخل السريع قصير الأمد في سياق التوجيه المدارسي إلى التدخل الاستراتيجي طويل الأمد.

لقد أجرى ''مركز تدريب وتشبيك النشاط اللاعنفي كورفه فوسترو/ألمانيا'' في خريف عام ٢٠٠١ دراسة جدوى بغية إيجاد نقطة انطلاق من أجل التغيير على المستوى الاستراتيجي. وبعد بحث ميداني دقيق وبعد

التشاور مع اختصاصيين محليين خرجت هذه الدراسة باقتراحات تتناول مساعدة المرشدين المدرسيين على تطوير مهاراتهم في حقل معالجة النزاعات. ولم تطل هذه المقاربة معضلات البنى الأساسية والشروط البنيوية. تلا الدراسة مشروع مشترك بين المنظمة المقدسية غير الحكومية "مركز الشرق الأوسط للديمقراطية ومناهضة العنف" و "مركز تدريب وتشبيك النشاط اللاعنفي كورفه فوسترو" شرعنا به في آب/أغسطس ٢٠٠٢ بغية مساندة المرشدين المدرسيين الفلسطينيين من خلال دورات تدريبية حول موضوع معالجة النزاعات.
استمر المشروع لأربع سنوات حتى تموز/يوليو ٢٠٠٦، وكان جزءً من ضمن أعمال برنامج ابتكاري موسع يدعى "خدمات السلام المدني" Civil Peace Service كانت قد طورته مجموعة من منظمات المجتمع المدني في ألمانيا في عام ١٩٩٨. "خدمات السلام المدني" عبارة عن مبادرة من أجل التعاون التنموي تمولها "الوزارة الاتحادية للتعاون الاقتصادي والتنمية" الألمانية، وتهدف لدعم مشاريع المنظمات المحلية الشريكة في البؤر الساخنة التي تسعى للوقاية من انتشار النزاعات العنفية، ولتعزيز المعالجة السلمية للنزاعات أو تسعى لتحقيق السلام.

قدَّم فريق عمل ألماني/فلسطيني أثناء فترة التعاون دورات تدريبية للمرشدين في القدس ورام الله وطولكرم وجنين وقباطية تناولت معالجة النزاعات بالطرق البناءة وذلك في الفترة الواقعة بين تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٢ وتشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠٥. وقد اهتم فريق المشروع بإيصال فكرة المقاربة الإستراتيجية على المدى البعيد فيما يتعلق بالتعامل مع النزاعات والعنف وبتخفيف الثقل عن كاهل المرشدين، إضافة إلى تنمية الكفاءات المتعلقة بالمعالجة البناءة للنزاعات. وتميل العديد من الدورات التدريبية عادةً إلى رفع شأن فكرة التعرُّف على الأدوات من أجل تحقيق الهدف، وتتضمن التدخل السريع والفعال، لكن ينقصها النفس الطويل والمنظور الاستراتيجي تجاه التغيير. لذا فضل الفريق الألماني/الفلسطيني العمل على عدة مستويات بدلا من تنظيم وتقديم "الدورات التدريبية فقط".

ونود أن ننوه بدايةً إلى أن الأسلوب المتّبع في التدريب كان يعكس الفكرة. أي أن فهم معالجة النزاعات هو صيرورة طويلة الأمد ومهمة مستمرة أكثر مما هو تدخل عرضي سريع. كما شكل فهم معالجة النزاعات المُعتمد على الصيرورة عنصرًا من صميم التوجه التفاعلي والتشاركي المتّبع، مع التركيز الإضافي على عملية التعلُّم أكثر من التركيز على إيصال الأدوات وحسب، علاوة على سعى الفريق المُدرب لتقديم العون المستمر للمتدربين من خلال المتابعة التي كانت تلي التدريبات، فاسحين بذلك المجال للمراجعة والتغذية الراجعة بخصوص المسائل التي تم تناولها في الدورات التدريبية. كما جرى العمل على ضمان الاستمرارية حيث تلقت مجموعة مختارة من المتدربين تدريبات إضافية متقدمة، وتم تمكينهم بحيث أصبح بوسعهم تدريب زملائهم الذين لم يتسنى لهم المشاركة في المشروع. وفي الختام تم تطوير هذا الدليل التدريبي الشامل الذي يوثق منهاج معالجة النزاعات والتدريبات التي اتبعت أثناء انجاز المشروع وكذلك الأنشطة والنماذج التي تم مزاولتها واستخدامها.

دليل تدريبي للمرشدين المدرسيين

لا يمثل الدليل فكرة جديدة للغاية، وهو ليس جمعًا لمدخلات ورشات العمل وحسب أو استنساخًا لأنشطة من مصادر أخرى فقط. بل هو جمع شامل لتجارب العمل مع المرشدين المدرسيين الفلسطينيين
على مدار أربع سنوات. وقد تمت مواءمة كل الأنشطة حتى وإن كانت منقولة من مكان آخر –مع ذكر المصدر– لتتناسب مع الفكرة العامة والسياق الخاص؛ كما قمنا باستحداث بعض الأنشطة الجديدة.

هذا وقد نفذ الفريق كل الأنشطة وجربها في السياق المحلي. والجدير بالذكر أنه لا يوجد لغاية الآن سوى القليل من المواد المشابهة باللغة العربية. لذا يسعى هذا الدليل بالدرجة الأولى لدعم المرشدين عند تناولهم المواضيع المطروحة والمتعلقة بالنزاعات والعنف في المدارس. فهو:

- مصدر يُعتمد لمراجعة وتطبيق محتوى وأفكار الدورات التدريبية.
- دليل لتطوير ورشات العمل مع التلاميذ في المدارس.
- دليل لتدريب الزملاء المرشدين أو الراشدين المعنيين بالمعالجة البناءة للنزاعات.

يمكن تطبيق معظم الأنشطة الواردة في هذا الدليل مع الناشئين ممن هم بين ٩ سنوات و١٨ سنة، وبعضها مع من هم بين ٥ و٨ سنوات. وكذلك لدعم العمل مع الزملاء المرشدين خاصةً و/أو الراشدين الآخرين (المعلمين، العائلات، الخ...)، كما يحتوي الدليل على بعض الأنشطة الخاصة بالراشدين فقط. ويُنصح للمستقبل أن يتناول المدرسون خاصة (والعائلات) فكرة المعالجة البناءة للنزاعات. ومن المؤكد أن المدرسين منهمكون إلى حد بعيد في إنجاز مهامهم التعليمية ولا يبدو أن لديهم متسعًا من الوقت.
إلا أن التدريس يعاني من أوضاع تشوبها النزاعات والعنف. وسيعود الإدخال الناجح لبرنامج كهذا على المدرسين وعلى انجازهم لمهامهم التعليمية بالفائدة. وقد يجد المدرسون طرقًا لدمج نشاط أو آخر في برنامجهم التعليمي اليومي[٣]. لكن كل ذلك يتطلب نظرة طويلة الأمد، والتزامًا مستمرًا من المرشدين والمدرسين ومدراء المدارس. وسوف تثمر الجهود المشتركة فقط إذا تعاون الجميع –وحتى العائلات–، وستتوفر عندها إجابات شافية على أسئلة مثل من يبدأ؟ ومن أين نبدأ؟

كيفية استخدام هذا الدليل

يحتوي هذا الدليل على مقدمة، وتمهيد، وثلاثة أقسام مركزية، وملحق. ويتناول القسمان الأول والثاني الجانب النظري. ومن الضرورة بمكان أن تتم قراءة وفهم هذا الجانب قبل البدء بالدورات التدريبية.
يعالج **القسم الأول** التعريفات الأساسية: كيف نعرِّف النزاع؟ وكيف نعرِّف العنف؟ ما هي المعالجة البناءة للنزاعات؟ وماذا نعني باللاعنف؟ وكما تسعى كتب ومقالات كثيرة، نسعى نحن ايضًا في هذا القسم لوضع الأساسيات بين يدي القارئ والقارئة، لتحفيز المرشدين على متابعة التفكير والنقاش مع الزملاء والأساتذة والعائلات ومتابعة الإضطلاع. أما **القسم الثاني** فيلخص المفهوم العملي والتخطيطي للمعالجة البناءة للنزاعات، ويقدم شروحًا للقضايا التي يجب أن تراعى عند التخطيط لدورة تدريبية. ويحتوي **القسم الثالث** على الجزء العملي من الدليل حيث يجمع عددًا متنوعًا من نماذج الأنشطة المتعلقة بفكرة المعالجة البناءة للنزاعات واللاعنف. وقد قمنا بتصنيف الأنشطة إلى أجزاء مختلفة يتناول كل منها موضوعًا معينًا. وتأتي التمارين لتؤكدعلى الفكرة الأساسية المطروحة في القسم الثاني. وهناك تمهيد يسبق كل جزء يفسر الأسس النظرية ويشرح الموضوع. وتسير كل الأنشطة على منهج شرحناه في بداية القسم الثالث.
كما يحتوي **الملحق** على عينة برنامج دورة تدريبية يمكن إتباعه مع التلاميذ ومع الراشدين (هناك إشارة إلى المواضع التي تحتاج للمواءمة)، كما يحتوي على نموذج استمارة الاستقتاء المتعلقة بالتقييم، ولائحة صغيرة بالمراجع، وعناوين صفحات الانترنت، وبعض العناوين الأخرى ذات الصلة. ويمكن أن يشكل نموذج البرنامج مرشدًا للذين يريدون التخطيط والقيام بورشة عمل خاصة بهم.

أما الإرشادات التي أوردناها في القسمين الأول والثاني فتتخذ أهمية بالغة عند التخطيط والتنفيذ للدورات التدريبية، ويجب اعتماد هذه الإرشادات كمرشد عند التخطيط لورشة عمل وليس نماذج الأنشطة أو البرنامج المقترحة في الملحق.

لا ينحصر استخدام الدليل على المرشدين المدرسيين وحسب، بل بوسع العاملين في الحقل الاجتماعي أن يستخدموه كذلك. على أية حال تبقى ثمة صعوبة في المادة المكتوبة، ويفهم المستخدمون الأنشطة على نحو أفضل عندما يقومون بتجريبها عمليًا. لذا ننصح القراء ذوي الخبرة الضئيلة بالاتصال بالأشخاص الذين شاركوا في هذا المشروع أو بمن لديهم خبرة في معالجة النزاعات. أما المرشدون والمدرسون فبإمكانهم أن يتصلوا بوزارة التربية والتعليم العالي في رام الله (أنظر الملحق لمراجعة التفاصيل)، وهناك إمكانية طلب المساعدة من الأشخاص أو المؤسسات التي تملك معرفة وخبرة في هذا الحقل (أنظر الملحق لاختيار الأسماء).

نهايةً، لا يدعي هذا الدليل التدريبي الشمولية ولا قوله الكلمة الأخيرة بخصوص التدريب على معالجة النزاعات واللاعنف! لكنه يطمح لمد يد العون عبر عرضه لمجموعة أفكار تُعنى بتخطيط وتنفيذ الحلقات التدريبية، وبتطوير برنامج للتغيير والعمل عليه. ويمكنكم مزاولة الأنشطة كما وردت هنا ولكن بوسعكم أن تعتبروها مصدر الهام لإبداعاتكم أيضًا. كما يمكنكم تعديل كافة الأنشطة أو تنسيقها بالطريقة التي تناسبكم، ويمكنكم استحداث أنشطة جديدة أو إضافة أنشطة من مصادر أخرى. وليس هناك ضرورة حتمية لاستخدام كافة الأنشطة أو لإجراء تدريب شامل. وكما المعالجة البناءة للنزاعات يحيا هذا الدليل بإبداعاتكم! ليشكل بذلك مصدر عون للمرشدين في عملهم الجاد، ولكل شخص يعمل في هذا الحقل، وليكفل كذلك استمرارية نتائج الجهود التي بذلت في مشروع "مركز الشرق الأوسط للديمقراطية ومناهضة العنف" و "مركز تدريب وتشبيك النشاط اللاعنفي كورفه فوسترو" بعد انتهائه في تموز/يوليو ٢٠٠٦. وفي النهاية نثمن عاليًا تعليقاتكم و/أو تغذيتكم الراجعة ونرحب بها على العنوانين التاليين: stephanclauss@hotmail.com أو info@kurvewustrow.org.

رام الله، حزيران/يونيو ٢٠٠٦

Stephan Clauss

شتيفان كلاوس، منسق المشروع ومدرب على معالجة النزاعات
مركز تدريب وتشبيك النشاط اللاعنفي كورفه فوسترو/ألمانيا

١ الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني، النشرة الاحصائية رقم ٦، ٢٠٠٥.

٢ يبلغ معدل عدد تلاميذ الصف الواحد في المدارس الرسمية ٣٤,٥ تلميذ بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي لعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

٣ لا يستطيع المدرس / المدرسة أن يحول / تحول الصف إلى ورشة عمل، ولكن بالامكان مزاولة بعض الأنشطة الواردة في الدليل، مثل نشاط تخفيف حدة التوتر والاجهاد في الصف، بغية مواصلة العمل بتركيز مع الجميع.

١- عن النزاعات والعنف
والمعالجة البناءة للنزاعات واللاعنف

١ـ عن النزاعات والعنف واللاعنف والمعالجة البناءة للنزاعات

١ـ١ النزاع والعنف

١ـ١ـ١ تعريف النزاع

لدى السؤال عن ماهية النزاع؟ يحتمل أن يجيب أحد منا متسرعًا: "شخصان يتصارعان". لكن عند البحث عن تعريفٍ سديدٍ للنزاع نلاحظ أن الأمر ليس بهذا اليسر. إذ تتنوع المفردات المستخدمة باللغة العربية بحسب نوع النزاع، فعلى سبيل المثال لا الحصر: تستخدم مفردة "نزاع" في السياق الاجتماعي عادةً بينما تستخدم كلمة "صراع" في سياق النزاعات السياسية الحادة. وتحصل النزاعات عادةً بين طرفين من الزملاء أو الأصدقاء، في العائلة أو بين الشعوب، ويشارك فيها عدد كبير أو قليل من الناس. غير أن النزاعات لا تحصل دائمًا بين طرفين وحسب، فأحيانًا يكون المرء في نزاعٍ مع نفسه.

إذا أردنا معالجة النزاعات أو إدارتها أو حلها يجب الاصطلاح على تعريف مشترك، ويتعين أنْ يكون هذا التعريف واضحًا. النمساوي فريدريش غلاسل[١]، أحد المختصين بالعلوم السياسية والخبير في معالجة النزاعات يُعرِّف النزاع الاجتماعي على النحو التالي:
"النزاع هو تفاعلٌ بين شخصين أو أكثر، بين مجموعات أو منظمات تتواجد على طرفيّ نقيض بأفكارها، وأحاسيسها، وأهدافها. ويشعر أحد الطرفين على الأقل بأن الطرف الآخر ينغص عليه أفكاره ومشاعره وأهدافه".

مثلث النزاع

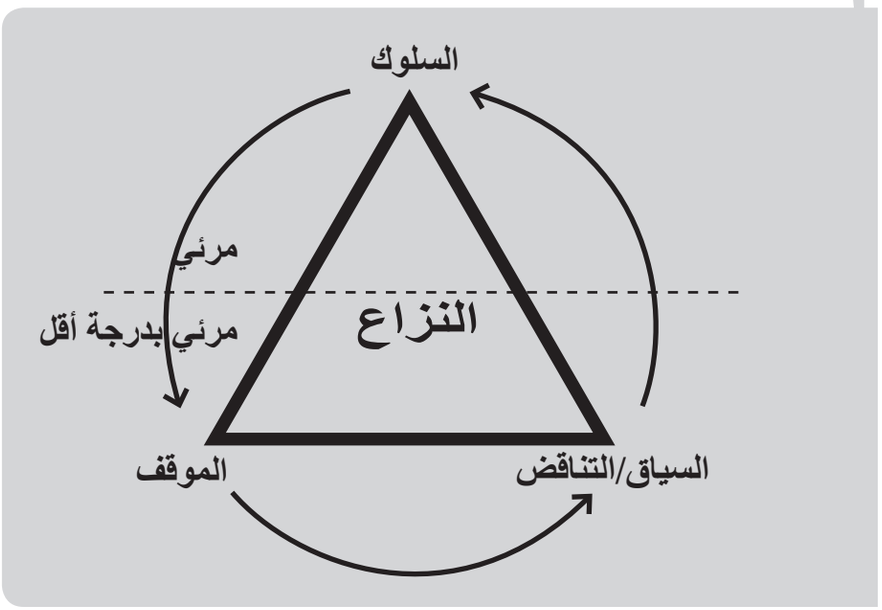
يرى هذا التعريف أنَّ النزاعات مرهونة بالاختلافات. على أية حال، وجود اختلاف ما لا يعني الدخول المباشر في نزاع ما. فالاختلافات مسألة طبيعية وموجودة دائمًا. فنحن نبدو مختلفين في الشكل، ولكل منّا وجهة نظره المختلفة، ثقافة مختلفة، لغة مختلفة، احتياجات مختلفة الخ. المسألة تكمن إذًا في كيفية التعاطي مع الاختلافات. ويتسبب كل من سوء التواصل، وقلة التواصل، أو انعدامه باندلاع النزاع في أغلب الأحيان. ومن الأهمية بمكان أن يكون هناك فهم واضح للنزاع من أجل التعامل معه، بمعنى: من هم الفرقاء؟ ما هي الأهداف؟ وما هي الديناميكيات المحركة للنزاع؟ وربما يمثل يوهان غالتونغ، الأستاذ السويدي والباحث في قضايا السلام والنزاعات أبرز الباحثين هذا المجال.

عرض غالتونغ مثلث النزاع في أحد كتبه[٢] (أنظر الرسم)، ويرى فيه أن النزاع يتضمن ثلاثة عناصر أساسية: السلوك، التناقض، الموقف. **السلوك** هو عادةً أول ما نلاحظه عندما ينفجر النزاع: مجادلة، كلمات قاسية، صراخ، شتائم، انسحاب وقد يصل الأمر إلى حد استخدام العنف. وغالبًا ما يصعب فهم الأسباب العميقة التي سببت هذا السلوك فهمًا واضحًا. وتكون المسببات الخفية عادة غير مرئية أو قليلة البروز. ويبقى بحسب غالتونغ العنصران اللذان يشكلان النزاع ألا وهما **التناقض** و**الموقف**. ويشار بالتناقض إلى أهداف الفرقاء المتنازعين (أو المتناقضين) عند شروع النزاع. ويتضمن ذلك مصالح الطرفين، وأهدافهما، واحتياجاتهما وهلم جرا. أما عنصر الموقف فيشار به إلى الأحاسيس، مثل الخوف، وانعدام الثقة، والتمييز العنصري، الخ...

يوضِّح المثال الذي سنستعرضه الآن عناصر النزاع المختلفة: بدأ شجار بين ولدين أثناء الاستراحة

في باحة المدرسة. تدخل أحد الأساتذة، فأبعد أحدهما عن الآخر، وقرر أن يعاقبهما بأن يكتبا نصًا يتناول سلوك التلاميذ الصحيح أثناء الاستراحة في باحة المدرسة. وبحسب مثلث النزاع، يتمثل **السلوك** بالشجار بين التلميذين من جهة وتدخل الأستاذ من جهة ثانية. كما يتمثل **الموقف** بتصوُّر الأستاذ بأن الوسائل القسرية (أي فرض العقاب) هي الأسلوب الأمثل أو الأكثر فاعلية لمعالجة الوضع. وقد لا يرغب الأستاذ أو لا يستطيع أن يأخذ **السياق** بعين الاعتبار؛ أي الخلفية العميقة للنزاع. على سبيل المثال، قد يكون ضيق المكان وانعدام الوسائل الترفيهية الخاصة بالنشء في باحة المدرسة هي إحدى الأسباب. فبعد الجلوس لساعات طوال في غرفة الصف يحتاج الأولاد لتفريغ طاقاتهم الجسدية على نحوٍ ما. وإذا لم يكن ذلك ممكنًا بسبب ضيق باحة المدرسة، قد يؤدي هذا لزيادة السلوك العنفي لديهم. ويتميز حقل السياق عادةً بميله للاتساع. في هذه الحالة قد يتعلق الأمر بالخلفية الذاتية لكلٍ من التلميذين في المدرسة وفي البيت.

تتداخل وتؤثر عناصر المثلث الثلاثة بـ وعلى بعضها البعض. ويشعر الناس أحيانًا بأنها حلقة مفرغة، فينظرون إلى تعقيدات مجمل النزاع المتراكبة ولا يدرون من أين يبدؤون. على أية حال، من الممكن أن تتحول هذه الحلقة المفرغة إلى "حلقة سحرية"، لأنه إذا جرى العمل ولو على عنصر واحد فمن شأن ذلك أن يؤثر في النهاية على مجمل النظام.



لقد اختار غالتونغ أن يركز على العناصر الأساسية. بيد أن هناك عناصر أخرى للنزاع لا يمكن شملها في هذا النموذج. فهناك نماذج أخرى كثيرة تركز على قضايا أخرى تختلف قليلاً، أو تنظر للنزاع من زاوية أخرى. نذكر من هذه النماذج نموذج جبل الجليد، ونموذج البصلة أو خارطة النزاع، وسوف نعود لهذه النماذج لاحقًا في هذا الدليل.

لا تحصل النزاعات هكذا بلا أسباب. وقد لاحظنا قبل هنيهة كيف أن للشجار جذور تسبقه. دعونا نعاين القصة التالية: مريم تلميذة جديدة في الصف. ويبدو أنها قادرة على تدبر أمورها بنفسها. طلب منها المعلم ذات يوم أن تقرأ بصوتٍ عالٍ باللغة الإنجليزية، راحت سميرة تضحك عليها وتسخر منها. فردت مريم بعنف صارخة بها أن تسكت.

نتساءل ما الذي حصل؟

• في البداية هناك شعور **بالضيق**. كان لسميرة حتى الآن دور رئيس في الصف وتبدو مضطربة بسبب قدوم بنت جديدة. لربما لم يحدث شيء حتى الآن، فلا شيء قد قيل. بيد أن الوضع لا يبدو صحيحًا، ومن الصعب تحديد المشكلة.

• مريم تتفاهم بشكل جيد مع زملائها وزميلاتها الجدد لكنها منزعجة من موقف سميرة المُتسيِّد. وتجد مريم أن سميرة تسعى دائمًا لفرض رأيها ورغباتها على الآخرين. فقد حصلت **حادثة** أثناء إحدى الاستراحات حيث أصرّتٍ سميرة على لعب لعبة معينة. ووجدت مريم أن التصرف غير مقبول وشعرت بالغيظ. كان الحادث بسيطا إذ ظل بوسعهم أن يتفقوا على لعبةٍ يلعبونها، ولم يترك لغاية الآن ردود فعل داخلية عالقة،

لكن كلتاهما شعرتا بالامتعاض والغضب وعدم الارتياح لما آل إليه الحادث.

• على أية حال، بقيت كلتاهما تفكران بتفاصيل الحادثة. وغدت المشاعر والدوافع والمسؤوليات مغلوطة ومشوشة. فلم تفهم سميرة سبب غيظ مريم منها، وظنت مريم أن سميرة تبالغ حقا. تواتَرَ **سوء الفهم**. ولا يوجد جواب شاف عن كيفية معالجة الأمر بشكل يرضي الاثنتين.
• بدأت حدة **التوتر** بالارتفاع. فغدت العلاقة أكثر توترًا وحدة. ونمت مشاعر القلق بينهما. وكل تجربة لاحقة بدت وكأنها تؤكد الموقف السلبي تجاه الآخر. وصارت العلاقة تُبنى على الخوف والقلق المستمر.
• أدى هذا في النهاية إلى **الأزمة** المذكورة في بداية المثال. هذا الانفجار الكبير أو الاصطدام جاء نتيجة التوتر المتنامي. إذ إن استخدام إجراءات شديدة أحيانًا يحول ممارسات طبيعية إلى مسألة صعبة يتأثر بها السلوك. وقد تسُود الأفكار الهدامة أو العنف في العلاقة.

مستويات النزاع

وبينما يؤكد مثلث النزاع على المكانة المهمة لفهم عناصر النزاع المختلفة، يُبيِّن نموذج مستويات النزاع ضرورة الالتفات لتاريخ النزاع (لجذوره) من أجل أن نكون قادرين على فهم ديناميكياته[٣].

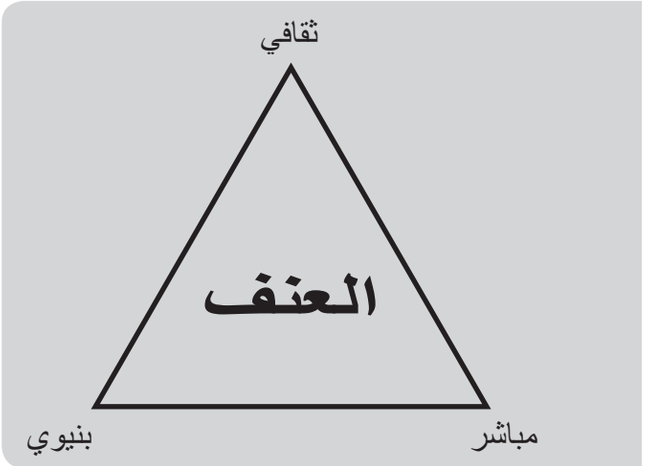
١-١-٢ تعريف العنف

يمكن أن يفهم العنف باعتباره تصعيدًا إضافيًا أو ارتفاعًا لحدة النزاع أو الأزمة، ومع ذلك لا يشكل العنف النتيجة الحتمية لكل نزاع. هذا وقد لمسنا عددًا لا بأس به من التعريفات بالعنف في الفصل السابق الذي تناول النزاع، أي: هناك تاريخ النزاع، إضافة إلى عناصر مختلفة تؤثر على تطور العنف، حيث تكون بعض الجوانب أكثر جلاءً من جوانب أخرى. أما ما ندركه في الغالب فهو سلوك عنفي محدد، أي تفشي العنف الجسدي، كالضرب مثلا. رغم ذلك وفيما يخص النزاع فليس كل ما نراه يعني وجود العنف. يوهان غالتونغ الذي طوَّر تعريفًا معياريًا للعنف حدد التالي: "يقوم [العنف] عندما يكون البشر متأثرين لدرجة يكون معها إدراكهم الجسدي والذهني الراهن أقل من إدراكهم الفعلي[٤]."
لذا يشير إلى أن الضرب ليس وحده عنفًا، بل ثمة عوامل أخرى عديدة تعيق تطور شخص، أو تقف حائلاً دون حسن حاله. ويمايز غالتونغ بين أشكال مختلفة من العنف، مثل: العنف المباشر، والعنف البنيوي.

العنف المباشر: يُعرَف هذا النوع من العنف بالعنف الشخصي كذلك. وهو عبارة عن حادثة مرئية تتضمن عادةً عنفًا جسديًا مثل الضرب أو القتل. ويمكن بسهولة تحديد الفعل أو الأفعال، والقائمون بالأفعال، وممارسو العنف والضحايا. فعلى سبيل المثال يحصل العنف المباشر في المدرسة عندما يتخاصم شابان ويبدآن بضرب بعضهما البعض.

العنف البنيوي: هو شكل غير مباشر من العنف. ويرتبط عادةً بسياقات محددة، قد تكون قوانين مُميِّزة أو ظلم اجتماعي. هذه الأوضاع تحدّ من تطور الناس وتنغص عليهم حياتهم؛ وفي حالات قصوى قد تتسبب بموتهم. ويكون العنف البنيوي في المدرسة على سبيل المثال بسبب ضيق المكان وقلة وسائل التعليم والترفيه. مثال آخر: قد لا يملك الطلبة المواد التربوية أو القرطاسية بسبب فقر حال ذويهم الذين لا يمكنهم تحمل الأعباء المادية لشراء تلك المواد. ويمكن الإشارة إلى العنف البنيوي على أنه العنف غير المباشر كذلك. فالمضايقة في سياق المدرسة حيث يتم العزل المتعمد والمطول لأحد الزملاء الطلبة عن كامل المجموعة هو مثال آخر نجده كثيرًا في المدارس.

العنف الثقافي: يضيف غالتونغ العنف الثقافي إلى العنفين السابقين، المباشر وغير المباشر. إذ غالبًا ما تُستخدم الثقافة من أجل تبرير هذين العنفين. ويمكن أن نعرِّف الثقافة بأنها مجموعة الأعراف والتقاليد التي تعلمناها في باكورة حياتنا. ونصنِّف وفقا لها الجيد والسيئ، الصواب والخطأ، الحقيقة والكذب، المقدس والدنيوي وهلم جرا. كما نستخدم هذه المعايير مقياسًا في حياتنا اليومية، وقد تؤدي إلى تبرير العنف المباشر أو غير المباشر (حرب عادلة، العقوبات الجسدية الضرورية الخ...). والعنف الثقافي طويل الأمد. يمكن أن يكون العنف الثقافي في المدارس حاضرًا إذا كان بعض التلاميذ المحددين -بسببٍ معتنقهم الديني مثلا- معزولين أو مضطهدين بناءً على تقاليد معينة أو عادات سائدة في المجتمع. نجد مثالاً آخرًا في دور الرجال والنساء في مجتمع ما. ويستحوذ الرجال تقليديًا على السلطة في معظم ثقافات العالم. وينعكس ذلك على الحياة المدرسية اليومية: من السهولة بمكان أن توضع سلطة النساء موضع تساؤل بعض التلاميذ، وهذا ما تعاني منه بعض المدرسات.



يكثر الحديث في المدارس عن وجود العنف. ويُقصد بذلك العنف المباشر عادة، أي أن الأولاد يضربون بعضهم البعض. الآن وكما يُبيِّن المثلث فليس العنف المباشر هو العنف الوحيد. ولا يمكن التعامل مع نوع واحد، إذ أن كل أنواع العنف مرتبطة ببعضها البعض. مما يعني أن كل نوع من أنوع العنف قد يستلزم وجود النوع الآخر. فالممارسة الظالمة الناتجة عن العنف البنيوي غالبًا ما تؤدي إلى نوع من العنف المباشر (مثل أن لا يملك التلاميذ المنحدرون من عائلات فقيرة ما يكفيهم من طعام). ومن الأهمية بمكان أن نفهم الجانب الشخصي للعنف في هذا السياق: حادثة ما، فعل أو ظرف ما، قد لا يفسره أحدهم بالعنف بينما يستشعر فيه شخصٌ آخر عنفًا. علاوة على ذلك، من الضروري أن نعي أن كل واحد منا هو جزء من منظومة أكبر في أي عنف قائم: لذا فإن العنف ماثل في كل واحد منا وهو جزء من الحياة اليومية. وفي المحصلة، لا يمكن أن يكون هدفنا إخفاء العنف كليًا، بل أن نجد السبيل للتعامل معه وللتخفيف من حدّته. ويساعدنا الفهم العميق للأنواع المختلفة وللديناميكيات المرتبطة بالعنف على إيجاد السبيل لذلك.

١-٢ النزاعات والعنف في المدارس

يمكن أن نصنف النزاعات في المدارس إلى أنواع مختلفة:

١) نزاعات بين التلاميذ
٢) نزاعات بين التلاميذ والمدرسين

٣) نزاعات داخل الهيئات التعليمية (الأساتذة، هيئة الإدارة، المستشارون)
٤) نزاعات بين أولياء أمور التلاميذ والهيئات التربوية.

معظم النزاعات بين النشء قصيرة المدى، وتبدو أقل تأثيرًا من النزاعات بين الراشدين. لكن بالرغم من ذلك، يجب أن تؤخذ على محمل الجد، وعلى أنها أكبر من مجرد إزعاج لسير العملية التعليمية فقط، إذ ربما يشعر الفرقاء المعنيون بأنها بالغة الأهمية. وعادةً ما تشعل القضايا التالية° فتيل النزاعات:

١) ''اقتراض'' غرض ما أو أخذه دون سؤال صاحبه
٢) الملامسة أو الاصطدام بسبب حادث عفوي
٣) التسبب بتوتير الأعصاب
٤) الأذى المتعمد
٥) التدخل في شؤون خاصة
٦) السخرية
٧) المضايقة (العزل المتعمد والمستمر لشخص ما)
٨) السلوك المتسيد / وكبش الفداء (الخاسر دائمًا أحد التلاميذ، وهو يتحمل مسؤولية كل شيء؛ بينما يقود المجموعة تلميذ آخر باعتباره رئيسها أو باعتباره ''مهرج'' الصف)

يأتي رد الفعل على النزاعات بين النشء متفاوتًا بحسب العمر، والجنس، والمستوى العلمي. ويميل التلاميذ الناشئون لممارسة العنف الشفهي، وقد يدفعهم ذلك للشجار. وترتفع وتيرة العنف عند التلاميذ الأكبر سنًا. بينما يميل التلاميذ ذوو المستوى العلمي الأعلى للتعامل الخفي مع النزاع عبر المنافسة العدوانية، ناشرين الإشاعات والدسائس مثل ممارسة التحريض أو العزل. وعادةً ما يخوض الأولاد الذكور النزاعات على نحو مرئي (العنف الجسدي)، فيما تميل الفتيات لأساليب خفية. أساليب غير جسدية، أكثر ميلاً للتعبيرية، مثل قطع علاقات الصداقة أو النظرات المهينة.

تتخذ النزاعات بين التلاميذ والمعلمين بعدًا آخرًا. وتدور النزاعات عادةً حول الأمور التالية:

١) المحافظة على أجواء عمل فعالة داخل غرفة الصف
٢) إتلاف التلاميذ معدات تخص المدرسة
٣) خرق التلاميذ قواعد المدرسة العامة والتعليمات
٤) أداء التلاميذ التعليمي في المدرسة
٥) تحدي التلاميذ سلطة المعلمين

يستهلك المعلم / تستهلك المعلمة معظم الوقت والجهد عادةً من أجل المحافظة على انضباط الصف أثناء الدرس بغية تحقيق المهمة التعليمية، حيث تكون ردات الفعل المألوفة مثل المطالبة بالالتزام بالهدوء، أو التهديد بالعقاب، أو الانتظار حتى يلتزم التلاميذ الصمت.

ثمة نزاعات داخل الهيئة التعليمية؛ بين المعلمين أنفسهم أو بين المعلمين والهيئة الإدارية. وعادةً ما تشكل هذه النزاعات عبئا ليس على الفرقاء المعنيين وحسب، بل وتؤثر أيضًا على الجو العام في المدرسة.

ختامًا، ثمة نزاعات في الغالب بين المعلمين وذوي التلاميذ، ويتعلق معظمها بالأداء التحصيلي للتلاميذ، حيث يعتقد أولياء الأمور أن أبناءهم لم ينالوا العلامات التي يستحقونها. كما أن هناك نزاعات ترتبط بطريقة التربية. وتؤثر نزاعات الأولاد مع ذويهم في المنزل بدورها على الوضع في المدرسة والعكس بالعكس.

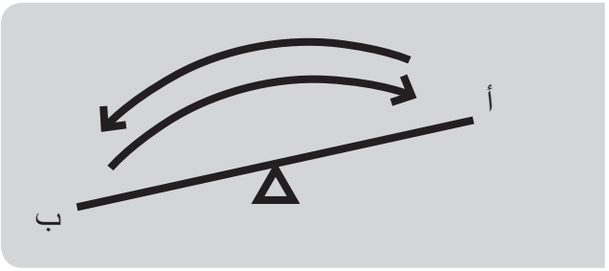
١-٣ السلوك في النزاعات

يتصرف الناس بشكل مختلف عندما ينخرطون في نزاعٍ ما. ويصنِّف دليل شبكة معالجة النزاعات[٦] السلوك إلى ثلاثة أنواع: عراك، وهروب، وانسياب.

١) **العراك** هو رد فعل عنيف في النزاع وهو العنصر المسيطر، ويتضمن اللوم، والتهديد، والعقاب. حيث يرفض الشخص المعني التعامل مع حاجات ومخاوف الشخص الآخر، ويناور ويلقي بالمسؤولية على الطرف الآخر فيما ينكر وجود مشكلة. فحوى تصرف كهذا هو: "أنا على حق وأنت على باطل".
٢) **الهروب** هو رد فعل سلبي. حيث يذعن أحد الفرقاء لسلطة الآخر، فينسحب محاولاً تفادي المجابهة. ويستغني عن احتياجاته لصالح المحافظة على الهدوء. فحوى هذا التصرف: "أنا لست بخير لكن الآخرين بخير".
٣) **الانسياب** هو مقاربة تعمل باتجاه المشاركة بالسلطة أو باتجاه تخطيها. الغاية منها حل المشكلة، وليس الهجوم على الآخرين أو تحاشيهم، بل إيجاد حل يرضى به الجميع. فحوى التصرف هنا: "أنا بخير وأنت بخير".

تبين النماذج التالية[٧] بشيء من الإسهاب هذه السلوكيات المختلفة. دعونا نأخذ مثال التلميذ الذي يغيظه زملاءه في الصف باستمرار.

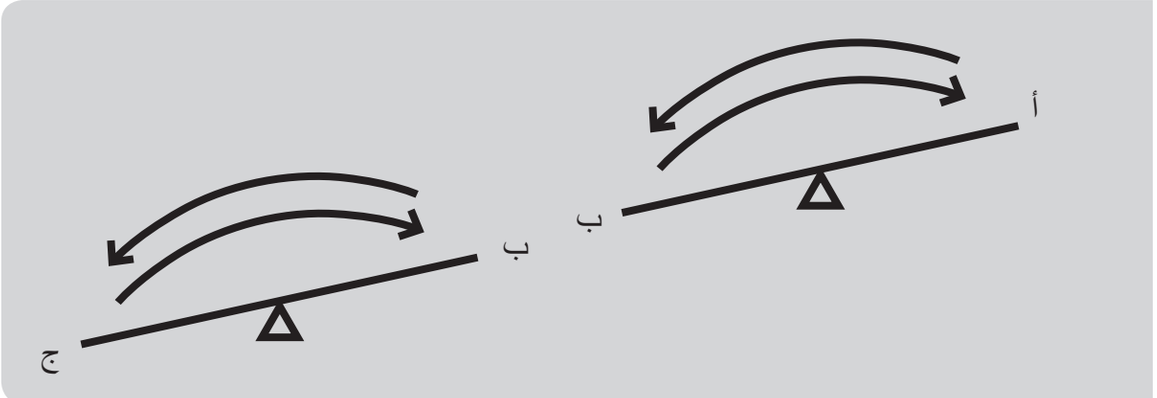
١) الهجوم - الهجوم المضاد



في الحالة أعلاه يرُد التلميذ عندما يعتدي عليه أحد بكلمات أخرى، الشخص "أ" يهاجم الشخص "ب". وقد يكون ذلك شفويًا، إيمائيًا أو جسديًا. ويرد "ب" على الهجوم بهجوم مضاد. هذا يتوافق مع ردة فعل "الشجار" المذكور آنفًا. وغالبًا ما يكون الرد "الطبيعي" على الهجوم بهجوم مضاد. فيما يعكس النشء عادةً سلوك الراشدين بشكل صادق.

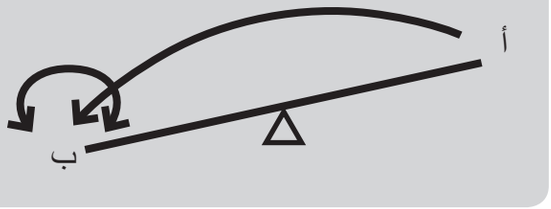
٢) تحويل مسار النزاع:

في الحالة هذه لا يرُد التلميذ على الأرجح بهجوم مضاد كونه سيجابه بذلك مجموعة بأكملها. ربما يكون رده



بأن يحوِّل الهجوم (العدوان) نحو أخ أو أخت أصغر منه. لنتكلم بحسب المخطط، "أ" يهاجم "ب". "ب" يتلقى العدوان ويحوله نحو "ج". ويحدث هذا عادةً عندما يكون الاختلال في موازين القوى بين الفرقاء كبيرًا. لا يتجرأ "ب" بالرد بهجوم مضاد لأن "أ" قوي جدًا. وعدم توازن القوى هي حقيقة واقعة في العلاقة بين التلاميذ والمعلمين. لكن لا يعني ذلك أن ديناميكية كهذه تحدث دائمًا. على أية حال، إذا اعتدى معلم على تلميذ سوف يكون التلميذ ميالاً لأن لا يعترض. وسوف يحوِّل الهجومَ على الأرجح نحو أقرانه أو نحو الأولاد الأصغر منه سنًا.

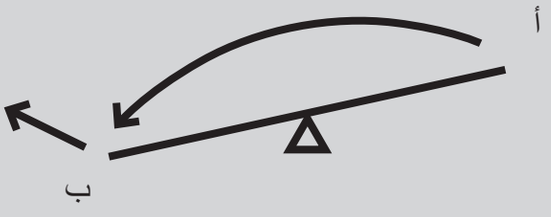
٣) الكبت/تدمير الذات



من المحتمل أن لا يرد التلميذ المذكور أعلاه آليًا بسلوك عنيف. بل يظهر ذلك عادة من خلال تراجع أدائه التحصيلي في المدرسة، وفي الانسحاب والابتعاد عن الآخرين، حتى عن الذين لم يعتدوا عليه، والانقطاع عن التواصل وهلمجر. لنقل بشكل مجرد: "أ" و "ب" فرقاء في نزاع. "ب" يمتص النزاع كله بداخله ويطوره بعدها إلى سلوك عدواني على نفسه أو إلى سلوك تدميري لذاته. والسلوك العدواني على الذات شائع جدًا بين النشء ممن تعرضوا للإساءة في بيوتهم أو في مكانٍ آخر. وبمجرد أن تسنح فرصة صغيرة للمعارضة/للدفاع أو حتى للتحدث عما جرى وحسب، نلاحظ ميلاً للعدوان على الذات.

من الممكن تفسير الحالتين الثانية والثالثة على أنهما إما اقتتال أو رد فعل انهزامي. الثانية اقتتال لأن "ب" يهاجم "ج". في الوقت ذاته تحاشى "ب" المواجهة مع "أ". الحالة الثالثة هي نوع من الاقتتال لأن "ب" يعتدي على نفسه. في ذات الوقت يتحاشى "ب" المواجهة مقررًا على الأرجح أن يكون هادمًا لذاته.

٤) التهرب



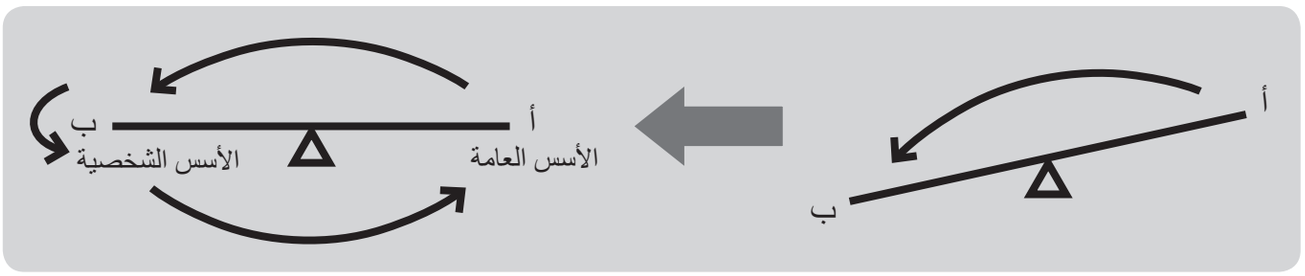
يمكن للتلميذ في هذه الحالة أن يقرر بوعي أو بلاوعي أن لا يتواجه مع زملائه التلاميذ. لكن هذا التجنب يكون صعبًا على المدى البعيد، إذ لن يستطع التهرب فعليًّا من الصف كل يوم. بكلمات أخرى: هناك شخصان في نزاع، وطالما يمارس "أ" الضغط على "ب"، فلن يعارض "ب" النزاع أو يتواجه معه، بل سيحاول أن يتفاداه من خلال التهرب منه. لكن هناك حالات مختلفة يكون فيها تفادي الصدام أكثر حكمة وفعّالية، فيكون الهرب أكثر حكمة.

١-٤ المعالجة البناءة للنزاعات

هناك مفاهيم مختلفة للمعالجة البناءة للنزاعات. فنحن نكتسب السلوكيات الواردة في النماذج الأربعة السابقة من خلال التعليم أو التربية التي نحصل عليها، وغالبًا دون تفكير، تلقائيًا وبالفطرة.

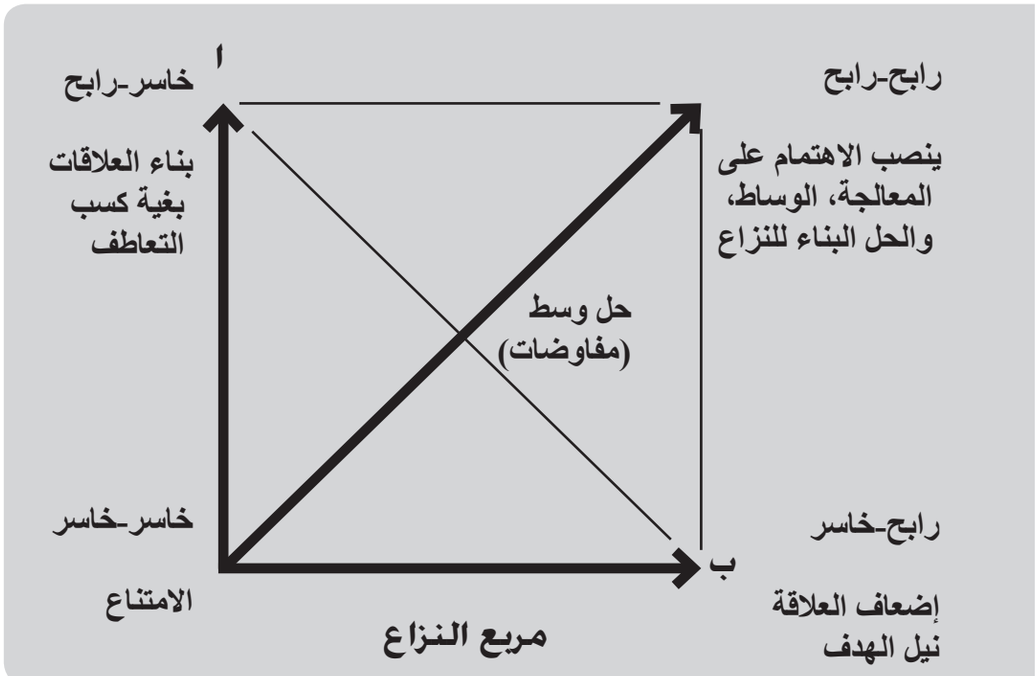
إن إنهاء النزاع لا يتم هكذا وبكل بساطة. لكن المعالجة البناءة للنزاع تكمن في السعي من أجل الاشتغال على هذا النزاع، وفي معرفة مراحل تطوره والأشخاص ذات الصلة به. لذلك لا بد من التوصل إلى

أسس مشتركة يقبل بها الطرفان ”أ“ و ”ب“. ومع دخول ”أ“ و ”ب“ في الشجار، اختار ”ب“ في خطوة أولى أن يجيِّر المجادلة لصالح موقفه. لذا فالوعي الجيد للذات أمر ضروري من أجل إعادة بناء الأسس الذاتية التي كانت قد اهتزت أثناء الشجار. انطلاقًا من هذه النقطة فقط يمكن البدء بالبحث عن أسس مشتركة



مع ”أ“.
أما في المثال المحدد مع التلميذ، فهو سيجد صعوبةً -على الأرجح- في المبادرة للبحث عن أساس مشترك (وهذا لا يعد نجاحًا كبيرًا في الأصل). لهذا فإن المعالجة البناءة للنزاع ليست أداة يمكن استخدامها في حالات النزاع وحسب. الإجراء الفوري جزءٌ من السيرورة كما تبيّن في النموذج. ومن الضروري الاشتغال على وعي الذات مع التلاميذ، ودعمهم في فهم نزاعاتهم، وفي علاقاتهم مع بعضهم البعض. ومن شأن ذلك أن يُمكّنهم في النهاية من التعامل مع النزاع بأسلوب بنّاء كما بيّنا في النموذج الآنف.

تهدف المعالجة البناءة للنزاع إلى التوصل إلى حل يخرج منه طرفا النزاع رابحين، أي ما يسمى بـ ”حل رابح/رابح“. نتعلم عادةً عبر تثقفنا الاجتماعي أن تخطّي الآخرين ودفعهم جانبًا قد يعود علينا بالفائدة. ونشاهد عادةً في التلفاز كيف يمكن للعنف أن يحقق شيئًا ما. ويصعب التخلي عن العنف، خصوصًا في مجموعات الصبيان من نفس الفئة العمرية، خوفًا من نعتهم لبعضهم البعض بالمخنثين. على أية حال، ثمة سبلٌ أخرى لتسوية النزاعات. ويسعى السبيل اللاعنفي لمعالجة النزاعات لإيجاد حلول تسمح لطرفي النزاع بتحقيق أحلامهما ونيل احتياجاتهما. أن تكون مسالمًا لا يعني أن تكون سلبيًا. ولا يتعين تجنب النزاع بل معالجته بشكل واعٍ، وبنّاء، وخلّاق. لهذا أيضًا نتحدث عن المعالجة البناءة للنزاعات.



قد تبدو إمكانية خروج كلا

الطرفين من النزاع رابحين أمرًا سخيفا للوهلة الأولى. لكن ربما ساعدتنا القصة التالية على فهم المعالجات المتنوعة التي توجِّه النزاع نحو الحل "رابح-رابح": ثمة بنتان تتنازعان على برتقالة. كلتاهما تريد أخذ البرتقالة كاملة ولا تريد تركها لغريمتها. استمر الشجار بينهما لفترة طويلة دون أن تكونا قادرتين على التوصل لحل ما، حتى جاءت والدتهما. ماذا حدث الآن؟ فعلت الأم ما سيفعله معظم الناس: قسمت البرتقالة إلى نصفين. وحصلت كل من الفتاتين على ٥٠٪ مما تريد. هذا ما نسميه عادةً **حلاً وسطا**. حل نميل لاختياره بعجالة عندما تبدو لنا استحالة حصول الطرفين على ١٠٠٪ مما يريدان. في "مربع النزاع"، وهو نموذج يصوِّر سُبُل حلٍ مختلفة، يشار لـ "الحل الوسط" في وسط المربع. الاحتمال الآخر يكون بأن تعطي الأم البرتقالة كاملة لإحدى الفتاتين. هذا يؤدي –وبحسب موقع المعني– إلى حل من نوع إما "رابح-خاسر" (الزاوية السفلى يمينا) أو "خاسر-رابح" (الزاوية العليا يسارًا). وقد تقرر الأم أن لا تعطي البرتقالة لأحد –بسبب شناعة الشجار بين الأختين– فنكون أمام الحل "خاسر-خاسر" (الزاوية السفلى يسارًا).

دعونا الآن نفترض بأن الأم قد قسمت البرتقالة. سوف تقبل الشقيقتان بالقرار لتنتهي بذلك المشاجرة، وكانت والدتهما هي صاحبة الاقتراح. بالرغم من ذلك، لا تبدو الشقيقتان سعيدتان حقًا. لماذا؟ تبين أن الأخت الأولى تريد قشرة البرتقالة فقط، لكي تستخدمها في صناعة كعكة. أما اللب فرمته في صفيحة القمامة. والأخت الثانية عصرت نصف البرتقالة لكي تشربها ورمت القشرة. لو سألت الأم عما تريد أن تفعل الأختان بالبرتقالة لعرفت ذلك. بتقسيم البرتقالة حصلت كل من البنتان على٥٠٪ فقط، بينما كانت هناك فرصة حقيقية لأن تحصل الاثنتان على ١٠٠٪، أي الحل "رابح-رابح" (الزاوية العليا يمينًا).

الحل "رابح-رابح" غير ممكن دائمًا. ولا يعني أيضًا أن الحلول الأخرى سيئة. الحل "خاسر-رابح" يعني التخلي عن بعض الأهداف عادةً. من هنا قد تتحقق ألفة ما أو تترسخ العلاقة. وقد يكون هذا ضارًا إذا أدى إلى سلوك تدميري ذاتي. على أية حال، قد يكون هذا حلاً ناجعًا إذا تم التنازل عن الأهداف دون المساس بالاحتياجات الأساسية وفي حال كان الاستمرار بالعلاقة أمرًا أكثر أهمية. أما خيار "رابح-خاسر" فتطبيقه مماثل لكن العكس بالعكس. ويعني الحل الوسط أن يتخلى كلا الطرفين عن جزء من مصالحهما. ويمكن أن يكون الحل مقبولاً إذا لم يتخلى الطرفان عن احتياجاتهما الأساسية. أما في حال التخلي عن الكثير فسيؤدي ذلك لنزاع آخر على الأرجح.

١-٥ استخدام المعالجة البناءة للنزاعات

"لا يمكنني تغيير العالم. بوسعي تغيير نفسي فقط. بتغييري لنفسي استطيع أن أغير العالم"[٨]

يحفز التعامل بشكل بناء مع النزاعات على الاعتراف بالسمة الإيجابية للنزاع، ولا يكون هذا سهلاً عادةً، حيث يشكل القلق، والخوف، والتوتر، والعنف، والعدوانية الخ... رد فعلنا الأول عندما ندخل في نزاع. وفي معظم المجتمعات يُنظر للنزاعات على أنها هدامة، ومزعجة، وتثير الحفيظة أكثر من أنها تحتوي على إمكانيات خلاقة. بالرغم من أن النزاعات
ليست أحداثًا تجري في الفراغ، بل هي ببساطة عارض ومؤشر على وجود خطأ ما وليست السبب بعينه. وهي تعبر عن أن احتياجات الأفراد غير مشبعة تمامًا.
والمعالجة البناءة للنزاعات تدفعنا للعمل من أجل تغيير أوضاعنا نحو إشباع أعلى لاحتياجاتنا. وبذلك نلقي ضوءً مختلفًا على النزاعات ونكتشف مخزونها الخلاق، أي: أنها توفر إمكانية لتعلمنا كيفية التعامل الأنجع لحل مشاكلنا، ومن ثم توفر فرصة لتقريب الناس من بعضهم البعض، ولتعلم الكثير

عن أنفسنا بالتأكيد. إن ما يمكن أن نفعله بهذا المخزون الخلاق يتعلق بمفاهيمنا بالرغم من بقاء خطر التناقض المذكور آنفًا قائمًا. ويعبر المفهوم الصيني للنزاع بشكل جيد عن ازدواجية النزاع، حيث يشمل رمزين: الأول بمعنى المجازفة والثاني بمعنى الفرصة.

الرمز الصيني للنزاع

فرصة مجازفة

قد يتعرض المعلمون والمرشدون المدرسيون في المدارس لليأس بسبب الأوضاع المدرسية القائمة. فبالرغم من الجهود الكبيرة المبذولة والعمل الدؤوب مدى الحياة تبقى الأوضاع الصعبة قائمة على ما يبدو، حيث تستمر النزاعات والعنف. وقد تكمن المشكلة في أنهم يرون في أنفسهم المسؤولين الوحيدين عن حل المشاكل والنزاعات وتخفيف حدة العنف. علاوة على ذلك، يتوكلون بمجمل هذه المهمة لوحدهم. أما نظرة المعالجة البناءة للنزاعات فمختلفة عن ذلك. تتجه المعالجة البناءة للنزاعات بالمجموعة بكاملها نحو تحمل مسؤولية التغيير، ومعالجة المشاكل، وتخفيف حدة العنف. إن تحقيق حالة مقبولة في المدارس ليست مهمة المعلمين أو المرشدين أو المدراء (وحدهم)، بل يتحمل التلاميذ أيضًا مسؤولية في ذلك.

لا تدفع المعالجة البناءة للنزاعات لإنهاء النزاعات والعنف. ولا تغيّر كل العالم والأوضاع دفعة واحدة. على أية حال، تقدم المعالجة البناءة للنزاعات أدوات لإدارة النزاعات والعنف بطرق مختلفة. لذا فهي تشتغل على سلوك الناس الذي من شأنه أن يُغيّر الأوضاع في النهاية، ما يعني أن يتعامل كلٌ مع نفسه بعمق. وتحفز الخطوات التالية على الاهتمام بالعلاقات. فالهدف النهائي للبرنامج يكمن في تعزيز ثقافة (تعليمية) ناجحة في المدارس، أي: أجواء من الثقة والاحترام المتبادلين، ومن الاعتراف بالآخر والقبول به، والتعاون الناجح، وتوزيع المسؤوليات فيما بين التلاميذ والمعلمين وفيما بين المعلمين أنفسهم. وتقوم نجاعة هذه الفكرة على فرضية أن كل المعنيين على درجة عالية من الوعي بالذات، وعلى أن الجو مريح والتعاون ناجح في المدرسة، تلك هي القاعدة للتعامل البناء مع النزاعات ولتخفيف العنف. من الضروري أن توضع كل الأدوات المقترحة في هذا الدليل التدريبي في هذا السياق لكي تصبح جزءً من عملية تعلّم مستمرة. إذ لن تنفع المعالجة البناءة للنزاعات كطريقة طارئة، فهي ليست "سيارة إطفاء" للنزاعات والعنف. ولن تؤدي هذه الأدوات غرضها في حال تطبيقها في الفراغ أو على المدى القصير، بل يجب أن تكون كل الأدوات المذكورة على صلة قوية بواقع الحياة الملموسة في المدارس.

وختامًا نقول: يجب أن نضع هدفًا واضحًا عند المعالجة البناءة للنزاعات. وقد بيَّنا في الفقرات السابقة عددا من الخيارات حول كيفية العمل على النزاعات وأين يكون ذلك. فمن الممكن العمل على السلوك، والموقف، والتناقضات (مثلث النزاع)، والثقافة، والعنف المباشر أو غير المباشر (مثلث العنف)، مع التلاميذ، ومع المعلمين، ومع الوالدين، ومع الإدارة. ولكن من يعمل على كل الأهداف مرة واحدة أو من لا يكون له هدف محدد سينتهي إلى الفشل. من الأهمية بمكان أن يعرف كل منا مؤهلاته وقدراته ("لا يمكننا تغيير العالم!"). ويبدو أن البدء بالعمل مع مجموعة صغيرة أكثر ملاءمة. على سبيل المثال، العمل في صف واحد على السلوك والعلاقات بين المعلمين/المرشدين المدرسيين والتلاميذ قبل متابعة العمل مع الهيئة التعليمية بأكملها، ومع الإدارة، ومع الوالدين أو مجمل النظام الخ...

١-٦ المنطلقات الأساسية للمعالجة البناءة للنزاعات[٩]

تُلخص المنطلقات التالية سمات تعريف طبيعة المعالجة البناءة للنزاعات. وتلعب كل السمات الواردة دورًا مهمًا عند تعلُّم المعالجة البناءة للنزاعات ويجب أن تولى الاهتمام أثناء عملية التدريب. وليس هناك هرمية معينة، إذ تلعب كل سمة من السمات دورًا مهمًا.

١) اعمل على وعي الذات وعلى الثقة بالنفس واحترام الذات
يشكل كل من وعي الذات، والشخصية، وإدراك نقاط الضعف والقوة الذاتية، وردود الفعل الخاصة في الحالات المختلفة الخ... نقاط لا غنى عنها بما يخص القدرة الذاتية على معالجة النزاعات. فمن خلال وعي الذات وتناول المشاعر الخاصة ومشاعر الآخرين، وفهم الجسد والسلوك الذاتيين، تترسخ ثقة مستقرة بالنفس. وهذا مهم لا سيما للنشء حيث أن وعيهم بذاتهم لا يزال في طور النمو. وتساعد الصورة الذاتية الإيجابية على كسر الحلقة المفرغة للممارسات السلبية التي تحصل في حالات النزاع والعنف.

٢) تحمَّلْ المسؤولية
كلنا جزءٌ من نظام، ولذا ينضوي جميع الفاعلين تحت هذا النظام. ما يجعل التفكير بتصنيفات مثل جيد وسيئ، وصواب وخطأ أمرًا مستحيلاً. نحن جزءٌ من كل نزاع ندخله، فيما العنف من حولنا. وقد يكون القبول بذلك صعبًا، لكن من شأنه أن يفتح في الوقت عينه إمكانات كثيرة. وأن نكون جزءً من نظام ما يعني أن هذا النظام سوف يتغيير كذلك إذا استطعنا تغيير أنفسنا! لذا لا بد من أن نلقي بالمسؤولية على عاتقنا وأن نتحمل مسؤولية أوضاعنا بأنفسنا. وإذا استمرينا بإلقاء اللوم على الآخرين فلن تتبدل أحوالنا. ولماذا يغيِّر الآخرون شيئًا يعنينا؟ أما إن قمنا بفعل ما واشتغلنا على أوضاعنا بأنفسنا فستبدأ الأمور بالتغيُّر.

٣) انتبه إلى الحل الذي يقترحه كل واحد منا
لا يستطيع المعلمون ولا المرشدون المدرسيون أن يحلوا نزاعات التلاميذ! الحل ماثل بين يدي أطراف النزاع. ولا يستديم أي حل إن لم يلبي احتياجات كل الأطراف. وغالبًا ما يعرف أطراف النزاع احتياجاتهم على أفضل وجه. وكل ما يمكن أن يحتاجوه هو موجِّه يدعم المتخاصمين في تحقيق احتياجاتهم وفي إيجادهم للحل. هنا يلعب المدرسون والمرشدون المدرسيون دورًا مهمًا، أي يقوموا بحل النزاع مع المتخاصمين.

٤) افصل الأشخاص عن المشكلة
من الأهمية بمكان أن نفصل الأشخاص عن المشكلة. فليس الهدف تغيير الشخص الآخر، بل الاشتغال على المشكلة، بمعنى أننا لا نكره الشخص المعني، بل نكره ما قام به. ويمكِّننا احترامنا للشخص المعني على العمل سويةً على المشكلة، بدلاً من أن نقع أسرى الاتهامات والملامة.

٥) أدركْ أن هناك عدة حقائق
الحقيقة كما نراها –أو الطريقة التي ندرك ونفسر بها الواقع– ذاتية بالتأكيد، تحددها قيمنا، وتربيتنا، وثقافتنا، وخلفياتنا السياسية والتاريخية. هناك حقيقة أخرى كما يراها الآخرون وربما هناك حقيقة كما يراها طرف ثالث. أن نقبل الحقيقة كما يراها الآخرون لا يعني أننا نوافق عليها. لكن من المهم جدًا أن نضع أنفسنا مكان الآخرين لكي نفهم أسبابهم.

٦) ابحث عن معالجة للنزاع بعيدًا عن فكرة النصر والهزيمة

تستغني المعالجة البناءة للنزاعات عن العنف عند تعاملها مع النزاعات عن فكرة النصر والهزيمة، وتقترح العمل من أجل حل بعيد عن هذه الفكرة. هذا لا يعني أن تقف سلبيًا مكتوف اليدين، ولا أن تمتنع عن استخدام العنف ببساطة، بل أن تقوم بعمل مدرك تمامًا. أن نقاتل من أجل الحصول على ما نريده هو الطريقة المعتادة في التعامل مع النزاعات. ويحصل ذلك عادةً على حساب الآخرين (الحل رابح-خاسر). هذه الممارسة تتوجه نحو هدف: إنهاء النزاع، وإنهاء العنف. لكنها تحجب عنا رؤية الصيرورة، أي ما هي المصالح أو الاحتياجات التي دفعت الآخرين ليقوموا بتصرفهم، وما هو تاريخ النزاع، وما هي دوافع العنف، وما هي طبيعة العلاقات؟ إذا نجحنا في التراجع عن مبدأ النصر والهزيمة، سنكون منفتحين على اكتشاف الخلفيات وسنصل إلى حلول مفاجئة، كما جرى في مثال البرتقالة.

٧) افهم النزاع على أنه فرصة للتغيير والنمو

يبدو أن قبول النزاعات على أنها فرصة أمر صعب. لكنها على أية حال مؤشر على أن هناك شيئًا غير صحيح. لذا يمكن فهمها على أنها فرصة للتحسين، وهذا أمر متأصل في النزاعات. ويساعدنا على أن نرى سياق النزاعات بدلاً من أن نرى أهدافنا وحسب. أما أن نستفيد من هذه الفرصة، فأمر يتعلق بنا بشكل واضح.

٨) استمع للآخرين وافهمهم

يتوقف النجاح في معالجة النزاعات على مناح عدة مبنية على القدرة على استيعاب المشاعر والأفكار الخاصة، وعلى التعبير عنها. من ناحية ثانية تكمن الأهمية في أن تكون راغبًا في الإصغاء بعناية للآخرين. وكلما كان هناك وضوح أكبر على مستوى العلاقات كلما كان التعاطي مع النزاع أفضل.

٩) اعمل على التعاون وعلى بناء المجموعة

إن المجموعة الناجحة تتعامل عادة مع النزاع بطريقة بناءة. من هنا تأتي أهمية العمل على بناء المجموعة وعلى العلاقات داخل هذه المجموعة. وهناك حاجة للتعامل مع بعض القضايا مثل بناء الثقة وتنمية القدرة على التعاون. فالتعاون يعني العمل المشترك لتحقيق هدف مشترك وتنحية المصالح الشخصية الأنانية جانبًا.

١٠) استوضح الهدف

ليس التخلص من النزاع هو الهدف، ولا يمكن إنهاء العنف كليًا. فالمعالجة البناءة للنزاعات واللاعنف هما طريقتان للتعامل مع النزاعات وللخروج من حلقة العنف، وليسا الحل. علينا أن لا نفهم المعالجة البناءة للنزاعات على أنها وسيلة وحسب، بل من الضروري أن نملأها بالحياة كل يوم.
ونحن أيضا لا يمكننا تغيير العالم، ولا حتى تغيير المجتمع. ومن المهم أن نحدد العمل على مهمة وعلى مجموعة بشكل واضح، لكي يتسنى لنا تحقيق بعض النتائج.

بناءً على ما سبق، تتطلب المعالجة البناءة للنزاعات كثيرًا من ضبط النفس، والإبداع، والقدرات الديمقراطية. وتتطلب القدرة على التعامل مع الغموض والاختلاف. ويجب أن تكون المصالح المشتركة والمسؤولية في صميم معالجة النزاع ذات التوجه المستدام والمستقبلي. هذا لا يعني أن من لا يمتلك كل القدرات المدرجة أعلاه غير قادر على التعامل بطريقة بناءة مع النزاعات. فكل واحدة منها تمثل طوبةً في مبنى وجزءً من عملية تعلم مستمرة على مدى الحياة، أي أن معالجة النزاعات هي طريقة حياة وليست الحل.

[١] Friedrich Glasl: Konfliktmanagement, Bern/Stuttgart 1990, p. 14.
[٢] Johan Galtung: Peace By Peaceful Means, London: 1996.
[٣] According to The Conflict Resolution Network: Trainer's Manual. Chatswood/Australia, 2004. p. III.4 (http://www.crnhq.org). Friedrich Glasl has presented a much more elaborated model. Cf. F. Glasl: Konfliktmanagement, Bern 1990.
[٤] Johan Galtung: Violence, Peace and Peace Research. Journal of Peace Research, 6 (3), (1969), p. 167-191 (p. 168).

[٥] التصنيف الأول وتفسير النزاع في المدارس في الفقرة التالية نُقلا عن
Jamie Walker: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten, Berlin 1995, p. 12 ff.
[٦] According to The Conflict Resolution Network: Trainer's Manual. Chatswood/Australia, 2004. p. 1.3 (http://www.crnhq.org)
[٧] Pat Patfoort: An introduction to Nonviolence. Brussels 1987 and a model designed by the organization "Graswurzelwerkstatt" Köln.
[٨] Robert Muller, Chancellor of the UN University of Peace/Costa Rica, former UN Assistant Secretary General
[٩] كل الفرضيات الأساسية نقلاً عن:
„Sabine Koerner, Monika Engel: Zivile Konfliktkultur und Konfliktmanagement, Soest/ Germany 2001 p. 10 and „Auf dem Weg ins freundliche Klasssenzimmer, Bund für Soziale Verteidigung, Minden 1999. p. 16 ff.

٢- التدريب على المعالجة البناءة للنزاعات

٢- التدريب على المعالجة البناءة للنزاعات

٢-١ لماذا التدريب؟

لقد أصبحت كلمة "التدريب" عصرية إلى حد بعيد في السنوات الأخيرة، وهذا ليس في فلسطين وحسب. إذ أقيمت دورات تدريبية لا تعد ولا تحصى في مجالات عديدة، بدءً بالمجال الاجتماعي مرورًا بالمجال التقني وصولاً إلى القضايا العلمية. ويبدو أن مصطلح "التدريب" ينطبق على جميع أنواع نقل المعرفة في أي موضوع، ويكاد ألا يكون هناك من لم يشارك في إحدى الدورات التدريبية، الأداة المعجزة التي تصلح لبناء القدرات والعمل على التغيير. لكن أحيانًا يبقى شك في فعّالية التعلّم الحقيقية وكذلك في استدامته. إذن لماذا نختار التدريب منهاجًا لتعلّم معالجة النزاعات؟

القرار لصالح هذا النوع من طريقة التعلُّم يستند على فكرة ومفهوم محددين لمنهج "التدريب". ولا يعني "التدريب"، في سياق استخدام المصطلح في هذا الدليل، مجرد إلقاء المحاضرات المتعلقة بمعالجة النزاعات وباللاعنف، بل يشمل أجزاءً هامة من التمارين العملية التي تكامل المعرفة والخبرة الموجودتين لدى المشارك. ومن شأن مثل هذا الأسلوب في التدريب جعل النظرية مفهومة للمتدربين. إضافة لذلك، فهو أسلوب عملي جدًا يسمح بتطبيق مبادئ المعالجة البناءة للنزاعات مباشرة أثناء الدورة، وفي حال نشوء نزاع ما أثناء التدريب فالفكرة هي تناوله على نحو بناء. ولا يجب أن يبقى الكلام عن التغيير المنشود في ورشة العمل مجرد حديث، بل تلك هي المناسبة لتحقيق التغيير هنا والآن. ما يعني أيضًا أنه لا بد للمدرب أن يعيش ويعرض ما يتحدث عنه أثناء التدريب وخارجه. هكذا لا يصبح التدريب طريقة فقط، بل جزءً من التطبيق. والعمل على هذا النحو من شأنه أن يزيد فعّالية التعلّم لدى المتدربين عموماً، ويقلل من احتمال أن يغادر المشاركون الدورة التدريبية دون أية استفادة.

يضاف إلى هذا نقطة أخرى، وهي ميل التدريب لأن يكون مجرد "حدث" في أحيان كثيرة، فلا يتلوه شيء فيما بعد. ما من شأنه أن يشجِّع على أن تصبح الـ"هنا والآن" للتدريب أيضًا الـ"هناك وعندئذ". لذا ينبغي للتدريب على المعالجة البناءة للنزاعات أن يغدو برنامجًا، أي يُفترض أن تستمر ورش العمل بانتظام بعد التدريب الأساسي، ويجب أن تجد مبادئ المعالجة البناءة للنزاعات طريقها إلى الحياة اليومية في المدارس.

٢-٢ المخطط: التدريب على المعالجة البناءة للنزاعات واللاعنف

كيف يمكن إذن تطبيق النظرية الملخصة في الفصل السابق؟ ستساعد الأنشطة الواردة في القسم الثالث من هذا الدليل في الإجابة على هذا السؤال. ولا بد من أخذ الترتيب السليم لهذه الأنشطة بعين الاعتبار، فترتيبها بشكل عشوائي لن يحقق التأثير المنشود. ومن المهم فهم واختيار وتنظيم الأنشطة باعتبارها جزءً من مخطط يعكس الفكرة الأساسية للمعالجة البناءة للنزاعات. أو بعبارة أخرى: لا يجب تناول قضية العنف في المدارس بشكل انتقائي، ومن حين لآخر فقط، بل هناك حاجة للعمل المستديم والعمل الوقائي:
التركيز على تطوير علاقات وسلوك الطلاب. إذ أن بناء وتحسين قدراتهم الاجتماعية من شأنه أن يساعدهم تدريجياً على تقليل اللجوء للعنف إذا دخلوا في نزاعات أو مواقف صعبة، وأن يدفعهم لتعلم كيفية حل نزاعاتهم بأنفسهم بدلاً من أن يحل المرشدون التربويون والمعلون نزاعاتهم بالنيابة عنهم.

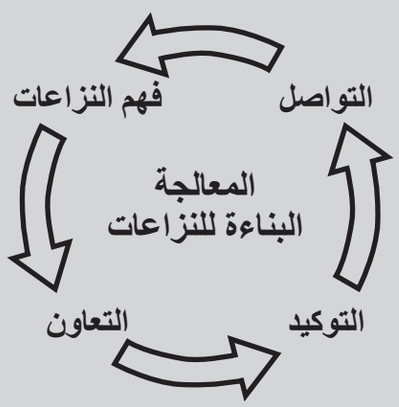
من أجل متابعة هذا الطريق، نقترح مخطط التدريب التالي الذي يتضمن أربع كفاءات مفصلية تتمحور حولها كافة الأنشطة[1]:

التوكيد الذاتي: نتناول هنا قضيتان أساسيتان، ألا وهما وعي الذات والثقة بالنفس. مستندين في ذلك على فرضية مفادها أن السلوك الهدام والعدوان والعنف يعودون جزئيًا إلى نقص في وعي الذات، والخوف، وقلة التقدير من قبل الآخرين. إن العمل على تقوية وعي الذات وخلق صورة ذاتية إيجابية يُفترض أن يكون مخرجًا من دائرة التطبيق السلبي. ولا يستطيع المرء أن يدرك ما يحتاج إليه عندما يدخل في نزاع إلا من خلال إدراك شخصيته. ومن الأسئلة المركزية التي تُسأل في هذا السياق: "من أنا؟"، "ما هي نقاط ضعفي وما هي نقاط قوتي؟"، "من أين أنا؟"، "إلى أين أتوجه؟". يشجع الأطفال على تطوير أنفسهم إذا تلقوا تقديرًا لهم خارج أدائهم المدرسي. كما ويعتبر وعي الذات قضية جماعية أيضًا: "من أنا في المجموعة؟"، "ما هو نوع الهوية التي تتميز بها المجموعة التي أنا جزء منها؟"، "كيف أتفاعل مع المجموعة؟"، وهلم جرا.

التواصل: غالبًا ما يؤدي التواصل المنقوص أو الخاطئ إلى الغضب والنزاعات. لذا فأن العمل على تطوير الكفاءة على التواصل هو أمر حاسم باعتباره جزء من المعالجة البناءة للنزاعات. ومن الضروري أن يكون المرء قادرًا على أن يتحدث عن نفسه، وأفكاره، وحاجاته، ورغباته، مما يعتبر جزءً من القدرة على التوكيد الذاتي. كما لا بد من أن يتم التواصل بدون إبداء حكم على الآخر أو مهاجمته. وتتضمن كفاءة التواصل القدرة على الاستماع إلى الآخر وتفهمه وتقبُّل أن تكون له حقيقة مختلفة. فالتواصل الجيد يوضح العلاقة المتبادلة بين شخصين. وكلما كانت العلاقة أكثر وضوحًا، كلما صار التعامل مع المشاكل الفعلية أسهل.

فهم النزاع: لقد أشرنا في القسم الأول إلى أن النزاعات والعنف مسألتان معقدتان. لذا لا بد من فهم النزاع بوضوح من أجل التعامل معه على نحو بناء. وثمة نماذج مختلفة لتشخيص وتوضيح النزاعات تسهل فهم العوامل المختلفة للنزاع والعنف، مثل الديناميكيات، والمشاركين في النزاع، والخلفية، والسياق، وهلم جرا. ويتضمن ذلك أيضًا اعتبار النزاع فرصة، لا مجرد خطر. من الممكن على هذا الأساس اختيار الطريقة المناسبة لمعالجة النزاع.

دائرة معالجة النزاعات



التعاون: المعالجة البناءة للنزاعات تتطلب التعاون بين الطرفين، مما يتطلب بدوره عددًا من الكفاءات: القبول والتسامح والاحترام المتبادل، والاستعداد للدعم المتبادل. كما يتطلب التعاون السعي نحو هدف مشترك، ألا وهو القناعة بإمكانية التوصل إلى حل يستفيد منه الطرفان [رابح-رابح]. ومن المفترض أن تثبت التجربة أن الاختلافات لا تعطل التعاون بالضرورة، بل قد تكون فرصة لتعاون فعّال.

تكمل "وحدات التدريب على الكفاءات المختلفة" بعضها البعض أكان ذلك من حيث الطريقة أو المحتويات. ويعتبر وجود وعي قوي بالذات حاسمًا من أجل المواصلة في الوحدات اللاحقة. ولا يمكن التعامل مع الآخرين على نحو بناء في النزاع إذا كان المرء لا يعرف نفسه. فالتواصل يساعد المرء على التحدث عن نفسه مع الآخرين وكذلك على التحدث معهم. كما يؤدي فهمُ النزاع إلى التعاون. والجدير بالذكر أن جميع الكفاءات ضرورية من أجل التعامل مع النزاعات على نحو بناء: إن "ركائز" التوكيد الذاتي والتواصل

وفهم النزاع والتعاون تشكل "بيت" معالجة النزاع. بيد أن بناء البيت لن ينتهي: فالعمل على المعالجة البناءة للنزاعات يتطلب عملية تعلّم مستمرة. ويؤدي التعاون إلى ركيزة التوكيد الذاتي الأساسية: أتعرف على نفسي إذا تعاونت مع الآخرين. لذا يمكن اختيار حلقة لتعرض صيرورة التعلّم هذه. والحديث عن التدريب يعني في الحقيقة عدم التوقف عنه أبدًا. ويشير ذلك عمليًا إلى ما ذكر آنفًا، أي عدم اقتصار التدريب على ساعات أو أيام معدودة.

مناحي النزاعات

ويستحسن في كل الأحوال أن تستتبع ورشة العمل الأساسية بورش عمل أخرى تستغرق بضعة ساعات على الأقل. علاوة على ذلك، يفترض أن تطبق فكرة المعالجة البناءة للنزاعات في الحياة المدرسية اليومية، وأن تصبح جزءً من منهج التعليم –المرتجى وعلى المدى البعيد.

لا بد من ذكر بُعدٍ آخر لهذه الحلقة. فالتعلُّم لا يشكل بالتحديد دائرة فحسب، والتعامل مع وجهة نظر معينة يعني في حالات كثيرة ضرورة ضم أبعاد معينة من ركائز أخرى، إذ أن الركائز لا تنفصل بصرامة عن بعضها البعض. وسيتضح ذلك من خلال الأنشطة المختلفة: ففي العديد من الحالات لا يمكن اختيار نشاط معين يُعنى حصرًا بالتواصل مثلاً. هكذا تتشابك كل ركيزة مع غيرها مثل قطع الألغاز puzzle. وكلما تم تحسين مستوى وعي الذات، كلما كان التواصل والتفاعل مع الآخرين أسهل، وكلما تعلم المرء عن نفسه أكثر عبر هذا التفاعل .

٢-٣ المسائل المفصلية للتدريب[٢]

يتطلب التدريب تخطيطًا دقيقًا لا بد من تكييفه بحسب احتياجات المجموعة المستهدفة، ويجب أن تتوافق الأنشطة مع السياق العام والهدف الفعلي للورشة. ويعد التصميم الدقيق للدورة جزءً من فعاليتها. ويفترض أن تؤخذ الجوانب التالية بعين الاعتبار. كما يتعين مناقشة هذه النقاط مع الزملاء من معلمين ومرشدين –حتى من مدارس أخرى– ومن شأن ذلك أن يساعد إدارة المدرسة على إحراز نتائج جيدة.

٢-٣-١ كيف يتم تحديد الهدف؟

يبدو هدف التدريب للوهلة الأولى واضحاً تمامًا: التقليل من العنف في المدرسة. ولكن سرعان ما يتضح من خلال التفكير المتعمق أن هذا الهدف واسع جدًا وغير ملموس، وطموح بحيث لا يمكن التوصل إليه في دورة تدريبية واحدة. لذا يستحسن التمييز بين **الهدف** الذي يحدد المسعى العام، و**الغرض** الذي يعتبر أضيق من الهدف والذي يعتبر التوصل إليه أكثر واقعية. إذن يفترض أن يَتبع تصميم التدريب الغرض أكثر من إتباعه للهدف. ورغم أننا قد أكدنا بأن العمل على المعالجة البناءة للنزاعات هي عملية مستمرة على مدى الحياة، يستحسن مع ذلك تحديد مراحل ذات أغراض محددة لتفادي الضياع. ثمة أداة معروفة ومفيدة لتحديد هذا الغرض، تسمى "SMART" (أي "ذكي" بالإنجليزية). وتعني ما يلي:

- **محدد:** يجب تعريف وتحديد الغرض بشكل دقيق، مثلاً: "العمل من خلال أنشطة تفاعلية في إطار ورشة عمل لمدة ثلاثة أيام (٤ ساعات يومياً) للتدريب على مهارة التواصل لعشرة تلاميذ".
- **قابل للقياس:** يبقى قياس نتائج التطور الاجتماعي صعبًا. بالطبع يمكن قياس اكتمال الورشة المذكورة، إلا أن ذلك ليس إلا قياسًا كمًّيا، وليس من شأنه أن يشير إلى حقيقة التطور الذي حدث لدى التلاميذ. إن قياس التطور الاجتماعي يحتاج إلى ترقب حصيف لمدة طويلة.

الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا السياق: ماذا حدث مع التلاميذ؟ كيف يتواصلون الآن، في حياتهم اليومية، وفي حال النزاع؟ سوف توفر الإجابات في النهاية إمكانية استنباط تقييمات نوعية مفيدة.

- **جذاب:** يجب أن يكون المسعى جذاباً للمجموعة المستهدفة، لا بل ولبقية المعنيين أيضًا: اختر أنشطة ممتعة للتلاميذ ويقدّرها المعلمون، فهكذا يستفيد المعلمون من الجو المحسَّن في الصف كنتيجة للتدريب أيضًا.
- **واقعي:** العمل على تحسين مهارات معالجة النزاعات لمدرسة بأكملها أمر صعب. أما أن يبدأ المرء مع مجموعة صغيرة، فهذا أمر أكثر واقعية.
- **إطار زمني:** لا بد من وضع إطار زمني محدد، وإلا فقد يضيع الغرض.

من أجل متابعة الغرض يمكن أن نستعين بجدول الأعمال التالي:

الغرض	الأنشطة	مؤشرات التقدم	عوامل معرقلة
الغرض وفقاً لـ SMART	ما هي الأنشطة التي تنفذ لأجل التوصل إلى الغرض؟: ورشة عمل مع التلاميذ، مناقشة مع الزملاء، التغيير في الحياة المدرسية اليومية	ما هي المؤشرات التي تشير إلى تطور في التوصل إلى الهدف (مثل: ”يستطيع التلاميذ أن يعبِّروا عما يزعجهم بشكل أفضل“، أو ”ارتفع مستوى وعيهم لمفهوم النزاع	هل هناك أوضاع وظروف من شأنها أن تؤثر سلبًا على المشروع وتمنع الوصول إلى الهدف؟ معرفة الصعوبات المحتملة مسبقاً قد تساعد على إزالتها

٢-٣-٢ الإطار: معرفة السياق[٣]

من أجل تحديد غرض دورة تدريبية ما بشكل دقيق، من المفيد التدقيق في السياق العام الذي يشكل حدودًا معينة. وهناك العديد من المؤثرات الخارجية على الأوضاع في المدارس: وضع المجتمع العام، الموقف السياسي، خلفية كل تلميذ في بيته، وهلم جرا. ومن الصعب التأثير على ما يدور خارج المدرسة. وكذلك يجب مراعاة بعض الحدود داخل المدرسة. على سبيل المثال الانتقال من السياق العام إلى السياق الأضيق: ويميل الوضع السياسي في فلسطين للعب دور هام جداً في هذا النقاش، ويؤثر بوضوح على الأوضاع في المدارس بالتأكيد. بيد أننا بالكاد نجد فرصة لإحداث تغيير في هذا الجانب عبر ما يقترحه هذا الدليل، ولكن ليست هذه غايته. وإن وعي المرء بهذا التأثير، أجدى من الاستسلام له أو الوقوع بالإحباط. الشباب هم من أكثر شرائح المجتمع تأثرا بالصراع السياسي، ومن ردود أفعال الأطفال المباشرة الاضطراب والعنف. يوفر التدريب فرصة لتناول بعض جوانب ذلك عبر فسح المجال لمناقشة ما خبروه من عنف والعمل على تحقيق الطمأنينة عبر الأنشطة اللازمة. كما تعتبر المناقشة العامة مع الأطفال إمكانية أخرى لمواجهة الموضوع بغية إيجاد طرق للتعامل مع ما خبروه.

يشكل المجتمع الفلسطيني عامل تأثير آخر. ما هي ثقافة النزاع والعنف فيه، وكيف يتعامل المجتمع معهما؟ هل هناك نقاش حولهما، وإن كان موجودًا، ما هي طبيعته؟ والعلاقة بين الرجل والمرأة والراشدين والشباب

من المسائل الهامة الأخرى. وإذا كانت طبيعة علاقة المجموعات مع بعضها البعض واضحة، فهذا يساعد على فهم طبيعة النزاعات والعنف. مما يعني بما يخص تنفيذ الدورة التدريبية أن على المدرب أن يكون على درايةٍ بما يتأثر به المتدربون الذين يعمل معهم. ما هي الأسئلة الهامة بالنسبة لهم في هذا المجتمع، وكيف يمكن إثارتها في ورشة عمل من أجل تطوير قدراتهم الاجتماعية؟

تعتبر معرفة الوضع العائلي للشاب أو الشابة عاملاً هامًا أيضًا. ويجب طرح أسئلة مشابهة لتلك التي طُرحت حول المجتمع. كما يلعب عادةً الوضع الاقتصادي دورًا كذلك، فالعائلات التي تكافح من أجل البقاء تسخر معظم مواردها لهذا الغرض، وبالتالي لا يتوفر لديها الوقت الكافي للاهتمام بأطفالها تربويًا وعاطفيًا. وفي بعض الحالات الحادة يُطلب من الأطفال أن يساهموا في توفير دخل العائلة عبر العمل في الشوارع. أن تكون للمدرب معرفة أساسية بذلك كله يساعده كثيرا على فهم طبيعة سلوك طفل معين. ومن المهم جدًا أخذ هذه المعرفة بعين الاعتبار أثناء اختيار الأنشطة.

أخيرًا، السياق القائم في المدرسة يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار. مرة أخرى، الأسئلة ذات الصلة هي مشابهة لتلك المتعلقة بالمجتمع ككل وبالعائلات. ولكن هناك أيضا جانب أكثر عملية من ذلك يخص التطبيق المباشر للتدريب. ما هي طبيعة الجو العام في المدرسة؟ هل توجد في المدرسة ثقافة للتعامل البناء مع النزاعات؟ كيف يتعامل التلاميذ مع بعضهم البعض، وكيف يتعامل موظفو المدرسة مع التلاميذ ومع بعضهم البعض؟ هل سيكون هناك دعم لمثل هذه الدورة التدريبية أم هل يتطلب إقناع الزملاء عملاً إضافيًا؟

لنقل باختصار، هناك أهمية للسياق على صعيدين:
على صعيد عملي: ما الذي يجب مراعاته عند تطبيق الورشة؟ هل هناك غرفة للتدريب، هل هناك متسع من الوقت؟ من يدعمني كمدرب / كمدربة؟ الخ.
أما الصعيد الآخر فيتعلق بمضمون الورشة: التدريب بأكمله يجب أن يكون مرهونًا بالبيئة التي يأتي منها ويعيش فيها المتدربون. ما هي أسئلتهم حول معالجة النزاعات، وكيف يستطيع المدرب / المدربة أن يكيف / تكيف الأنشطة بما يتناسب مع هذا الوضع؟ يجب التوجه إلى المشاركين في موقعهم، ويجب أن "يخاطبهم" محتوى التدريب. وإذا لم تكن الحال كذلك، فقد تفشل ورشة العمل.

٢-٣-٣ المتدربون: ما هي طبيعة المجموعة المستهدفة؟

تتصل مسألة سمات المجموعة المستهدفة مباشرة بمسألة الإطار. ما هي أعمارهم، وما هي خلفيتهم التربوية؟ يتعين تكييف محتوى وأسلوب التدريب وفقًا لهذه المعطيات. هل تناسب الأنشطة أعمارهم؟ ربما كانت بعض الأنشطة أو النماذج معقدة جدًا بحيث لا يفهمها التلاميذ الأصغر سنًا. وقد يكفي منح وقت إضافي للنقاش وللشرح الوافي لتكييف الأنشطة والابتعاد عن النماذج المعقدة، وفي حالات أخرى يجب تغيير التمارين. إذا، لا بد من اختيار "اللغة" المناسبة.

تفصل معظم المدارس في فلسطين الصبيان عن البنات، والقليل منها فقط بدأ بقبول الصفوف المختلطة. إلا أن **سمة النوع الاجتماعي** في المجموعة ستظل تلعب دورًا. يلتقي النشء من الجنسين خارج المدرسة، في الشارع، في البيت، الخ، وبالطبع لديهم أسئلة حول التفاعل بين الرجال والنساء. إن طريقة تعامل كل واحد منا مع الحياة الجنسية، سمة النوع الاجتماعي هي جزء من شخصية المرء وتؤثر على السلوك النزاعي. هذا جزء من الواقع اليومي، ويفترض أن تتناوله العملية التربوية للورشة.

الطريقة المثلى لاستكشاف ذلك هي العمل مع مجموعات مختلطة، وإلا ستظل الحالة أشبه بالمختبر، ولن تحقق النتائج المنشودة. ولكن الأهم من ذلك، أن أية محاولة لإيجاد طرق بناءة للتعامل مع التفاعل الاجتماعي بين الذكر والأنثى بدون دراسة مسبقة لهذه القضية من شأنها أن تشكل مصدرا لنزاعات في المستقبل.

هناك احتمال أن يُفرض على التلاميذ الاشتراك في ورشة عمل في المدارس. ما يعني أن يكون **الحافز** متدنيًا: "وحدة دراسية إضافية مملة!" على من يقوم بالتدريب أن يكون واعيًا لهذا الأمر وأن يتهيأ لمواجهته. غير أنه لا داعي للإحباط إزاء وضع كهذا. إذ تتمتع ورش العمل التي تُعنى بالمعالجة البناءة للنزاعات بإمكانيات كبيرة لتفادي الملل، فالتعلم من دون التركيز على المعلم في العديد من الأنشطة أمر غير مألوف في الحياة المدرسية اليومية. علاوة على ذلك، يمكن استكشاف **احتياجات** التلاميذ من اجل العمل على تحسين الحافز: "ما هي المشاكل التي تواجهونها أكثر في الحياة المدرسية اليومية؟" الأرجح أن يكون الجواب من نوع: "تعكر العلاقة مع صديق أو زميل في الصف". انطلاقًا من هذه النقطة يمكن العمل على تحسين السلوك والعلاقات، وكلما كان الموضوع المثار يهم التلاميذ أكثر، كلما زاد دافعهم للمشاركة.

لا يعبَّر عن الاحتياجات عادةً بشكل ملموس. وغالبًا، عند العمل مع المدرسين مثلاً، يسأل هؤلاء عن وسائل لتهدئة الصف ولتخفيف العنف. أما التلاميذ، فيعبرون غالبًا عن المقصود على نحو أقل مباشرة حتى، يقولون مثلاً: "يجب أن ينتهي الإزعاج". إذًا يجد المتدربون صعوبة في التعبير الدقيق عن احتياجاتهم. ويتعين على المدرسين كمشاركين في دورة تدريب، أن يفهموا أن تغيير الوضع في الصف يحتاج إلى أكثر من مجرد أدوات، بينما على التلاميذ أن يدركوا أن إزعاج الآخرين لهم يعود جزئيًا إلى تعاملهم هم مع الآخرين. في حالات كثيرة يصعب في البداية فهم أسباب الحاجة للعمل على الذات قبل المتابعة. لذا ينبغي أن تكون لدى المدرب / المدربة مهارة الاستشعار والتقمص العاطفي بدرجة عالية لكي يفهم / تفهم الطلب غير المباشر ويكشف / وتكشف الحاجات الخفية.

لدى المشاركين دائما شيء من **الخبرة والمعرفة**. حتى أصغر التلاميذ قد خبر نزاعًا ما واعتبره درسًا. من المهم أن تضم هذه التجارب إلى التدريب في كل الأنشطة، وهي أيضاً طريقة للاعتراف بالتلاميذ، تمنحهم قوة وتساعدهم على تطوير شخصيتهم. وينطبق الأمر ذاته على العمل مع الراشدين حيث تعتبر خبرة الزملاء الراشدين التي اكتسبوها عبر السنوات مصدرًا قيمًا للتعلم في كثير من الأحيان. وعادةً ما تكون لدى الراشدين معرفة أكثر من خلال دراسة جامعية أو تدريبات مشابهة شاركوا فيها في مكان آخر.

أخيرًا يجب طرح السؤال التالي: إلى أي مدى يعرف أعضاء المجموعة بعضهم البعض عند البدء بالدورة؟ إن التعارف وبناء المجموعة هو جزء من المخطط العام. وينبغي الانتباه إلى أن كون التلاميذ يدرسون في صف واحد منذ زمن طويل لا يعني بالضرورة أنهم يعرفون بعضهم البعض أو أنهم يعملون جيدًا كمجموعة. إن العمل على بناء المجموعة يمس بالتأكيد العديد من المسائل الهامة للمخطط: تعلم شيء عن العلاقات، التفاعل مع آخرين، التعاون، الخ.

٢-٣-٤ الأسلوب: ما هو أسلوب التدريب؟

المبدأ الأساسي: يجب أن يتضمن التدريب النظرية وكذلك الأنشطة العملية من أجل تطبيق النظرية. وبما أن الناس والأطفال بشكل خاص يجدون عادةً صعوبة في الإصغاء لمحاضرات تستغرق أكثر من ٣٠ دقيقة، يستحسن اقتصار المحاضرات أو العروض على ١٠ إلى ١٥ دقيقة فقط. بعد هذه الفترة يحدث هبوط حاد

في استيعاب المعلومات المقروءة. الأمثلة العملية والأنشطة والتشجيع على النقاش والتفكير يساعد على تسهيل فهم المواضيع وزيادة فعالية التعلّم. كما تتيح الأجزاء العملية فرصة للمشاركين لإدخال معرفتهم. ولا يجب تقديم المعلومات من قبل المدرب / المدربة فقط، بل يجب التوصل إليها مع التلاميذ. ويصبح الأسلوب ديناميكيًا وتفاعليًا إذا تم مزج الأجزاء النظرية والعملية وأخذت تجارب المتدربين بعين الاعتبار.

ما يحسب لصالح هذا الأسلوب هو الـ"هنا والآن": ليس المطلوب فقط التحدث عن نظرية معالجة النزاعات في دورة تدريبية، بل الإصرار على تطبيقها مباشرة في الوقت ذاته. ويمكن تطبيق ذلك منذ بداية التدريب. من شأن البحث عن القواعد والقوانين والاتفاق عليها لفترة الورشة أن يدمج المشاركين ويدفعهم لتحمل المسؤولية. ففي التدريب يمكن مثلاً العمل في جو مختلف تمامًا عما هو معروف في المدارس عادةً، إذ يفتح التدريب مجالاً للتوكيد الايجابي ولتقدير خالٍ من ضغط التقدير المدرسي [العلامات المدرسية] والتعلم. علما أن غياب التقدير والتوكيد الايجابي، والضغط العالي للتعلم، والفشل في الأداء المدرسي تُعد من أسباب العنف بين التلاميذ!

أخيرًا، يتعين على أسلوب التدريب أن يمنح نوعاً من الحرية للمشاركين فيما يخص المشاركة في أنشطة معينة. فأحيانًا تصعب المشاركة على شخص في نشاط ما، بسبب تجربة خاصة سابقة معينة أو موقف معين لديه. لذا لا يجب إجبار أحد على المشاركة في نشاط ما، إذ يمكن أن يؤدي ذلك إلى نتائج عكسية. وكلما أحس هذا الشخص أنه يستطيع أن يشارك لاحقاً في مرحلة متأخرة، فمن المفترض أن يسمح له بذلك.

٢-٣-٥ التقنيات: تصميم وتطبيق دورة تدريبية

٢-٣-٥-١ التصميم

العناصر الرئيسية للتدريب هي محاضرات مختصرة، وأنشطة عملية، إضافة إلى المناقشة ومراجعة الأفكار. وتتضمن المحاضرات عرض النظرية وشروح عامة حول تنفيذ الأنشطة، بينما تتضمن الأنشطة التنفيذ العملي لمحتوى التدريب. تتبع هذه المقاربة مبدأ مفاده أن فعالية التعلم تظل محدودة إذا تم تقديم المعلومات فقط عبر قراءتها، وتزداد إذا تم شرح المعلومات، وتكون على أفضل وجه إذا كانت هناك إمكانية لتجريب المعلومات عمليًا. إن الإصغاء والفهم وحدهما –أي كسب المعرفة– لا يكفيان، بل على المتدربين أن يطوروا وعيًا من شأنه أن يغير سلوكهم، ما لا يمكن تحقيقه إلا بالتجريب العملي للمعلومات.

إحدى الطرق لإنجاح هذه المزاوجة بين النظرية والممارسة يتم عبر طرح النظرية أولاً ومنح المشاركين فرصة بعد ذلك لتجريبها وتطبيقها ومعايشتها عبر الأنشطة العملية. الطريقة الأخرى هي منح فرصة للمتدربين لتجريب شيء وطرح الخلفية النظرية عليهم فيما بعد. أفضلية الطريقتين مرهونة بالمجموعة المستهدفة والسياق. أما تقديم مقدمة نظرية حول منهج الوساطة في معالجة النزاعات واستتباعه بتمرين عملي، فيبدو منطقيًا. وفي حالات أخرى يزيد التجريب العملي من فعالية التعلّم إذا طُبّق مقدماً حيث يتم فهم الشروحات النظرية حول تحسين التواصل بصورة أفضل، إذا تمت معايشة تحديات التواصل مسبقاً. وقد أثبتت التجربة أن فعالية التعلّم لدى الأطفال أعلى بكثير إذا طبقت الطريقة الأخيرة.

من المهم إعطاء الوقت الكافي لتحضير برنامج التدريب، ولمراعاة الترتيب المناسب للأنشطة. ويفترض أن يتم التخطيط لورشة العمل بدقة، لا سيما إذا كان المرء حديث العهد في التدريب. وهناك ضرورة لوضوح غرض التدريب، ولأن يسعى كل جزء فرعي إلى هدف معين، ويفترض أن يتناسب كل نشاط مع

قضية الجزء الفرعي. هذا يعني على الصعيد العملي مثلاً: الجزء الفرعي هو عن التواصل، ويهدف إلى العمل على التفاعل الشفوي بين التلاميذ (الهدف الفرعي). على النشاط إذن أن يتناسب مع هذا الهدف الفرعي. إضافة لذلك يجب اختيار أو تكييف الأنشطة بحيث تتم مراعاة البيئة التي ينحدر منها المشاركون، لتسمح لهم بمناقشة مواضيع تهمهم. يعني هذا بالنسبة للتلاميذ مثلاً، أن يجعل المدرب ملاحظاته عن طريقة تعاملهم مع بعضهم البعض جزءً من مقدمة لنشاط ما، وأن يناقشها، وأخيرًا أن يطبق أنشطة ذات صلة تسمح بمعالجة ذلك. يفيد المخطط التالي في هذا الغرض:

وقت النشاط	اسم النشاط	عملية التطبيق	الهدف من النشاط	المواد المستخدمة
من ٨,٠٠ إلى ٨,٣٠	ترحيب إحماء	جولة الافتتاحية ممارسة نشاط الإحماء	جلسة تدريب افتتاحية، قضايا التدريب السابق الدخول في جلسة التدريب	”شمس"
من ٨,٣٠ إلى ٩,٣٠	وجه الفأرة	مجموعتان: تُعرض صورة على كل مجموعة. تشكّل الأزواج من عضو واحد من كل مجموعة. تُعرض على الأزواج صورة ثالثة، عليهم أن يرسموا سوياً ما رأوه بدون أي نوع من التواصل مع بعضهم البعض	استيعاب مفاهيم مبنية على خلفيات مختلفة للتواصل	ثلاث صور: فأرة، وجه، وجه فأرة أوراق بحجم A4 أقلام ملونة
استراحة				
(مواصلة الخطة)				

يتضمن المخطط أعلاه عمودًا للجدول الزمني. من المهم تحديد مدة أي نشاط مسبقًا. هناك عمود آخر لتسمية النشاط، وآخر يصف باختصار سير النشاط (ملخصًا، وليس حصرًا، وللتذكير فقط). العمود التالي يتناول الهدف: يضمن تحديد الهدف أن يتناسب النشاط معه عادةً. أما العمود الأخير فيفسح المجال لتسجيل المواد المطلوبة ويضمن عدم نسيانها قبل التدريب. تُعرض أمثلة الجداول في ملحق هذا الدليل. يفترض أن لا تستغرق الوحدة التدريبية أكثر من ساعة ونصف، يتعين بعدها الاستراحة لمدة ١٥ دقيقة. وتُأخذ استراحة أخرى أطول من ذلك، إن تلت الاستراحة القصيرة جلسة أخرى مدتها ساعة ونصف أيضا. ويجب أن يكون هناك تناوبًا في تناول المواضيع الصعبة جدا مع الجلسات الأسهل.

يتوقف تصميم الدورة التدريبية على الظروف القائمة في المدرسة. وفي أكثر الأحيان لا يوجد متسع من الوقت لإقامة جلسات طويلة تستغرق عدة ساعات أو لمدة نصف يوم. وقد تتعدى الجلسات الطويلة جداً قدرات التلاميذ على التركيز أصلاً. لذا ينبغي على المدرب / المدربة أن يبدي / تبدي مرونة وأن يضمن / تضمن في الوقت ذاته أن تقام جلسات التدريب بانتظام عبر بضعة أسابيع أو أشهر أو لمدة أسبوع على أقل تقدير. أما الترتيب المثالي لورشة العمل فهو بضعة أيام متتالية، ويعتبر ذلك أكثر فعالية من يوم واحد في كل أسبوع. ويمكن أن يكون البديل بأن يبدأ المرء بأيام قليلة من أجل بناء قاعدة، وأن يستمر فيما بعد بانتظام لمدة يوم أو بضع ساعات فقط لأيام متتالية ولعدة أسابيع. وتنطبق المرونة كذلك على التدريب ذاته: فإذا أحس المدرب بضغط على المشاركين بسبب نشاط مرهق أو صعب أو بسبب آخر، فعليه أن يستجيب لذلك (عارضًا استراحة، أو نقاشًا، أو نشاطًا مريحًا، الخ).

ثمة قضايا أخرى لا بد من مراعاتها عند التخطيط لدورة تدريبية، وهي:

حجم المجموعة: يفترض ألا يزيد عدد المتدربين في مجموعة واحدة عن ١٠ إلى ١٦ شخصًا، لا سيما إذا كان المدرب وحده / كانت المدربة وحدها مع المجموعة. أي مجموعة يزيد عددها عن ذلك ستكون محدودة الفعالية بما يخص العمل بشكل جدي مع المتدربين. إلا أن الواقع يختلف عن ذلك في كثير من الأحيان للأسف، فليست حالة نادرة أن يزيد عدد التلاميذ في صف واحد في فلسطين عن ٣٠ تلميذًا، وغالبًا ما يوكل إلى المرشدين الاعتناء بمدرستين بدل واحدة. مرة أخرى، التعامل مع هذا الواقع الصعب بدلاً من الشعور بالإحباط تجاهه قد يسمح بإيجاد حلول، فحتى وإن لم يتضمن التدريب جميع التلاميذ، يمكن البدء بمجموعة صغيرة ("SMART!"). كما من شأن البحث عن شركاء للقيام بورشات العمل أن يساعد على تحقيقها.

ترتيب المكان: الجلوس في حلقة دائرية يعزز قيام جو من الانفتاح ويعطي كل تلميذ حيزًا ويشجعه على الكلام. ولا يكون التركيز الأساسي على المدرب / المدربة. إن ترتيبًا كهذا من شأنه أن يقوي روح المسؤولية الجماعية لدى المجموعة ويخلق جوًا تعليميًا إيجابيًا. ولا يتعين أن يكون هناك تردد في تغيير ترتيب مكان عمل الورشة بما يتلاءم مع احتياجات التدريب الناجع. وإذا لم يتوفر المكان المناسب فيفضل البحث عن مكان بديل. ماذا عن قاعة البلدية؟ ولماذا لا نقوم بالتدريب في الهواء الطلق؟ خاصة وأن الطقس في فلسطين يسمح بذلك على مدار السنة تقريبًا.

الالتزام بالوقت: يلعب تحديد الوقت بدقة في الدورة التدريبية أهمية كبيرة. وعلى المدرب أن يحافظ على الجدول الزمني المحدد! فالبدء المتأخر بورشة العمل –ولو بدون تعمد– يعتبر نوع من عدم احترام المشاركين. إذ أنهم فرَّغوا وقتهم لتعلّم شيء ما في ورشة العمل. وينطبق ذلك على الأنشطة كذلك: هنا لا يجوز تجاوز الوقت المحدد بل يتعين إنهاء التدريب في الوقت المعلن عنه في جدول البرنامج.
وما ينطبق على المدرب / المدربة ينطبق أيضًا على المتدربين. حيث يتعين أن يوضَّح / توضح لهم أن تأخيرهم لا يأخذ من وقت المدرب / المدربة بل من وقتهم ووقت زملائهم التلاميذ. ويبدو أن لا أهمية للوقت،
لا سيما في فلسطين حيث تكثر حواجز التفتيش، لذا يجب بذل كافة الجهود لإنهاء هذه الظاهرة. فمن شأن الالتزام بالوقت المحدد أن يكون مفيدًا خاصة لليافعين. إذ سيتعلمون تحمل المسؤولية، وسيشعرون بالأمان عندما يتضح لهم معنى الالتزام بالوقت وأهميته.

الوسائل التربوية: تساعد وسائل الإيضاح المرئية عن مادة التدريس على رفع فعالية التعلُّم بشكل ملحوظ. فالصور والكلمات مجتمعة أكثر فعالية بثلاث مرات من الكلمات لوحدها. وسائل الإيضاح المرئية ممكن أن تكون لوح الورق (أو السبورة العادية) أو جهاز عرض الشرائح الشفافة. ويمكن استخدام أوراق بحجم الملصق لرسم النماذج أو لتسجيل الاستنتاجات والعبر على شكل رؤوس أقلام. الأوراق الملونة، والأقلام الملونة، وأوراق الرسم كبيرة الحجم وسائل مساعدة على تنفيذ الحصص التدريبية التي يشترك فيها الجميع على نحو فعال. في الختام، يجب أن تعطى المواد التدريبية الأساسية للمشاركين بشكل خطي. بيد أن ورشة العمل لا تقوم على الوسائل التربوية وحسب، وإن لم يكن هناك إمكانات مادية لشراء الأدوات اللازمة، فلا مانع من أن تقام ورشة العمل بالرغم من ذلك، فالتعامل مع القصور المادي يحفز على الإبداع وهو مهارة مهمة في المعالجة البناءة للنزاعات!

الخصوصية: يلامس التدريب على المعالجة البناءة للنزاعات عدة نقاط يمكن أن تكون خاصة وشخصية جدًا. في الكثير من الأحيان تسمح درجة معينة من الطمأنينة في ورشة العمل بذكر قضايا معينة أو التحدث عنها أو حتى مناقشتها، يصعب عادةً مناقشتها في مكان آخر. فلسطين مجتمع صغير، لذا فإن عمر الأسرار قصير. من هنا لا يجوز سوء استخدام الثقة التي نشأت أثناء الدورة التدريبية. ينطبق هذا على المدرب / المدربة (أن لا ينقل معلومات معينة إلى مكان آخر مثلاً) وكذلك على المتدربين (أن لا يسخروا من شخص أو شيء حدث أثناء ورشة العمل). لذا فلكتم الأسرار أولوية قصوى. ومن واجبات المدربين أن يوضحوا ذلك للمجموعة مع بداية التدريب.

٢-٣-٥-٢ مناهج وأدوات التدريب

القسم الأول الذي تناول الأسلوب كان قد شجع على القيام بورشة عمل تتّبع خليطًا متنوعًا من المناهج والأدوات: تمامًا كالكعكة الجيدة التي تتكون من عدة مكونات. مكوِّن واحد لا يصنع كعكة أبدًا ومكونات قليلة تصنع ببساطة كعكة باهتة الطعم. على أية حال، علينا أن نكون حذرين: فالإكثار من المكونات وبشكل عشوائي تنتج كعكة رديئة أيضًا. ما يعني بالنسبة للتدريب ضرورة أن تواءم المناهج والأدوات مع الهدف المرجو، والمحتوى، والفئة المستهدفة، وهلم جرا... الغاية العامة لهذه الأدوات هو جعل التدريب تشاركيًا، تفاعليًا وأكثر حيوية.

المحاضرة: لقد أكدنا سابقًا على أن المحاضرات يجب أن تكون قصيرة. فالقدرة على التركيز محدودة. بيد أنه لا يمكن تجنب المحاضرات دائمًا، وهناك ضرورة لشرح النماذج المختلفة، وتبيان خلفيات أنشطة معينة، وهلم جرا... لكن لا تحاضر أبدًا في المجموعة "ما يجب أن يكونوا عليه"، كأن تعظهم مثلاً بأن يشعروا بأن النزاع مسألة إيجابية، أو أن يكونوا مسالمين، وهلم جرا... بل دع المتدربين يخبرون ذلك بأنفسهم. فمجرد إلقاء المواعظ لا يجدي نفعًا.
ومن الممكن أن نقدم محاضرات أكثر حيوية إذا ما اعتمدنا على معارف المتدربين. وجه لهم الأسئلة! فمن الممكن أن يكون لديهم معلومات ما. وحاول الاستفادة من المعلومات المتوفرة لكي تبني عليها.

لعب الأدوار: لعبِ الأدوار عبارة عن محاكاة لظروف الحياة الحقيقية. حيث يستكشف المتدربون من خلال لعب الأدوار طرقًا للتصرف، وردات الفعل، والسلوك في ظل ظروف معينة. كما ويمكن التدرب على مناهج معينة لمعالجة النزاعات، مثل الوساطة أو التواصل اللاعنفي. ومن الفوائد المهمة كذلك، إمكانية التعرف على "الطرف الآخر" من خلال تقمص دوره أثناء نشاط من هذا النوع. يتطلب لعب الأدوار وصف

واضح للحالة التي يجري تمثيلها وللأدوار. كما أن للمدرب دور مهم في تسهيل هذا النشاط.

مسرح المنبر: تطور مسرح المنبر عن لعبة الأدوار. وهو يتيح للجمهور إمكانية التدخل أثناء سير العرض. ولهذا المسرح فائدة كبيرة، خاصة لتجريب طرق متنوعة لمعالجة الحالات الصعبة.

مسرح التماثيل: مسرح التماثيل عبارة عن وسيلة للتعبير عن حالة أو عن نزاع ما عبر لغة الجسد. ويفتح المجال أكثر لاستكشاف لغة الجسد والتواصل غير اللفظي.

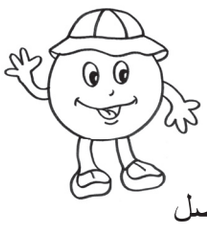
تعتبر لعبة الأدوار، ومسرحا المنبر والتماثيل من مناهج التدريس البديلة. فجميعها حيوية وخلاقة في الوقت عينه، ومحبوبة من قبل الناشئين عادةً. وسنأتي لاحقًا في هذا الدليل على شرح مناهج لعب الأدوار ومسرحي المنبر والتماثيل بتفصيل أوسع.

العصف الذهني: العصف الذهني تقنية تساعد على الجمع السريع لكمٍّ من الأفكار المتعلقة بموضوع معين. يأتي تعريف موضوع ما عن طريق العصف الذهني بعد جمع النقاط والأفكار ذات الصلة. ومن الضرورة بمكان أن تسجل كل الأفكار والنقاط المطروحة على اللوح دون أي اصطفاء، أو حكم، أو تجميع تحت أبواب معينة ألخ... ويجب أن تكون هذه القواعد الأساسية واضحة للمشاركين قبل البدء بالنشاط. ولا يبدأ التصنيف، أو الاصطفاء أو عملية التقييم إلا بعد الانتهاء من العصف الذهني.

المجموعات الدراسية الصغيرة: تضم المجموعات الدراسية الصغيرة في الحالات المثلى من ٣ إلى ٥ مشاركين، يشتغلون على وظيفة معطاة. ويمكن للمدرب / للمدربة أن يشكل / تشكل المجموعات[٤]. ويمكن للمتدربين أن يشكلوا المجموعات بأنفسهم، ما من شأنه أن يدمج قضية تربوية أخرى –التواصل/التعاون– بطريقة عملية إلى التدريب (هنا والآن).
تصلح المجموعات الدراسية الصغيرة للعمل على موضوع معين أو أكثر، إذ أن الفاعلية تكون أكبر منها في المجموعة الكبيرة. حيث تتسنى في المجموعات الدراسية الصغيرة فرصة المشاركة لكل واحد من المجموعة. وهذا منهاج بديل للتدريس، خصوصًا للناشئين الذين لا يعرفونه في حياتهم المدرسية اليومية. وهو يُفعِّل ويشجع على تملك مهارات مثل التواصل والتعاون. وهناك فرصة أكبر في المجموعات الدراسية لاستكشاف تنوع أوفر للأفكار، وللإطلاع الأعمق، وللحلول وهلم جرا، حالما تعود المجموعات لتعرض نتائجها على المجموعة الكاملة. ويستحسن أن تختار كل مجموعة دراسية أحد أفرادها ليقوم بالعرض. وهناك إمكانيات عديدة لماهية المهمات التي يمكن أن توكل للمجموعات ولكيفية ترتيبها. وعلى المدرب / المدربة أن لا يحد / تحد من إبداعه / إبداعها في هذا المجال.

شمس: إن وتيرة الضجيج المرتفعة هي إحدى المسائل التي ترافق الناشئين على وجه الخصوص. بيد أن الراشدين كذلك لا يدعون مجالا للآخرين لإنهاء جملتهم في أغلب الأحيان. شمس حيوان مصنوع من القماش استخدمناه في المشروع أثناء التدريبات لإدارة هذه المسألة حيث انضمت شمس لتسهيل عملية الافتتاح الصباحية، أو تقييم عمل النهار، أو أثناء النقاشات الحامية: من يحمل شمس من حقه أن يتكلم. وتعتبر شمس طريقة ناجعة جدًا لاستبدال الوسائل القسرية بغية إعادة الهدوء حالما تندلع "الفوضى" (أو لمنعها من البداية)؛ فالشخص الذي يحمل شمس هو الوحيد الذي يتكلم. وأصبحت شمس كتعويذة بالنسبة للمشاركين، يستفسرون عنها "أين شمس؟". هذا مثال جيد عن بناء المجموعات، حيث غدت شمس "بمثابة صديق" ولا سيما كأداة لتسهيل التفاعل ما بين أعضاء المجموعة. بالطبع من الممكن أن يؤدي

أي حيوان آخر أو مجرد قلم أو كرة هذا الغرض.
الألعاب: هناك إشارة لعدد من الأنشطة القصيرة تجدونها في نهاية القسم الثالث. مدتها لا تزيد عن خمس إلى خمس عشر دقيقة. الغاية الرئيسة من هذه الألعاب:



- الراحة: للاسترخاء بعد الجلسات المتعبة
- التنشيط: لاستنهاض المجموعة عند تراخي قواها أو بعد وجبة الغداء
- الإحماء: عند افتتاح الجلسة، غالبًا في الصباح
- خفض التوتر: تهدئة المجموعة بعد نقاش حيوي، أو إذا تحول انتباهها أو قامت بالضجيج
- لاستيعاب النقاط المركزية: ثمة ألعاب تساعد على فهم النقاط المركزية مثل التعاون أو التواصل وهلم جرا... وتشكل مدخلاً لها.

المناقشة والمراجعة: النظريةٍ والممارسة تشكلان فيما يخص الفهم جزءً واحدًا. مناقشة النشاط ومراجعة ردود الفعل يساهمان في التعلم ويساعدان على تفادي سوء الفهم أو سوء التفسير وتعززان الفهم العميق في الوقت عينه. يتعين دائمًا أن يكون هناك مجالاً كافيًا للمناقشة. وبوسع النقاش كذلك أن يكون أداةً لتمكين الناشئين، حيث يمكنهم من أن يكتسبوا مهارة التعبير عن أنفسهم ويشعرهم بأن لرأيهم قيمة.
يتم التركيز في المراجعة بشكل مختلف بعض الشيء. فهي تدور حول المناقشة والفهم وتعيد النظر بالصيرورات، كالتفاعل بين المشاركين أثناء القيام بنشاط ما. وبالتالي فالمراجعة أصعب من المناقشة البسيطة لمسألة ما، إذ تتطلب مستوى معينًا من التجريد ووعي الذات. قد يكون هذا صعبًا بالأخص للناشئين. بيد أنها تساعد على التعرف أكثر على الذات وتنمي الوعي بالعلاقات داخل المجموعة، لذا يتعين محاولة مزاولتها معهم.

التقييم والتغذية الراجعة: يتعين أن يلعب التقييم والتغذية الراجعة دورًا مهمًا في كل ورشة عمل. فالتقييم والتغذية الراجعة من المجموعة للمدرب تساعدانه / للمدربة تساعدانها على التأكد من مفعول التدريب بناءً على الأغراض المحددة مسبقًا في SMART. وهناك أساليب مختلفة للتقييم: منها التقييم بجولة سريعة تشبه الإضاءات أو تفصيلية بواسطة الاستمارات.
التغذية الراجعة وسيلة مهمة كذلك فيما بين المشاركين. وهي وسيلة داعمة لإيصال تعليق ما للنظير، حول أدائه أثناء تمرين ما، مثل الإصغاء الفعال على سبيل المثال.
يمكنكم أن تجدوا معلومات إضافية عن التقييم والتغذية الراجعة في نهاية القسم الثالث من هذا الدليل.

٢-٤ دور المدرب / المدربة

للمدرب / المدربة دور مهم في ورشة العمل. لذا خصصنا له هذا المقطع المنفصل. في البداية لا بد لكل مدرب / مدربة من أن يمتلك / تمتلك وعيًا عالٍ بالذات. هذا لا يعني أن عليه / عليها أن يكون / تكون مثاليًا / مثالية في معالجة النزاعات. عليه / عليها على أية حال أن يعي / تعي مكامن قوته / قوتها ومكامن ضعفه / ضعفها: "ما الذي يمكنني القيام به؟ وما الذي لا يمكنني القيام به؟". ولا يحصل هذا حتمًا إلا بعد مراجعة صادقة لمسألة قدرة الشخص على أن يكون مدربًا. ومن المستحسن أن تناقش مسألة الكفاءة مع الزملاء، أو الأصدقاء أو الرئيس في العمل.

يتضمن الوعي العالي بالذات وضوحًا في رؤية الدور في ورشة العمل. ومن الضرورة بمكان أن يتوافق

دور المدرب / المدربة مع الأفكار الواردة آنفًا، ومع أسس المعالجة البناءة للنزاعات. وهذا يعني أن لا وجود للمحاضرات ولا "للأستاذ" في ورشة العمل. بل على المدرب / المدربة أن يؤكد / تؤكد على الطابع التشاركي في التعلّم وأن يقدم / تقدم أسلوبًا تعليميًا يتوافق مع ذلك (تطوير قوانين وقواعد بمشاركة الجميع، الجلوس بشكل دائري وهكذا دواليك...). ويمكن للمدرب أن يكون / للمدربة أن تكون مثالاً يحتذى به للمشاركين إلى حدٍ معين، كأن يكون واضحًا / تكون واضحة بما يخص التدريب، ويتواصل / تتواصل على نحو بناء، أو أن يكون حاضرًا / تكون حاضرةً إذا واجه أحد أعضاء المجموعة صعوبات أو مشاكل ما.

يمكن وصف أحد جوانب دور المدرب / المدربة بالإرشاد والتوجيه: فهو يحدد / فهي تحدد الإطار العام، ويوجه / توجه الأنشطة والسير العام لورشة العمل، وإن دعت الحاجة يقرر / تقرر على سبيل المثال الاستمرار بالمناقشة التي قد تكون أكثر أهميةً من الالتزام بالبرنامج. ويستحسن في هذه الحالة أن توافق المجموعة على هذا التغيير. كما وأن المدرب مسؤول / المدربة مسؤولة عن ضمان سير التدريب بما يتوافق مع احتياجات المتدربين. وفي الختام، على المدرب / المدربة أن يضمن / تضمن لكل مشارك فرصة في الحديث أثناء النقاش. ويقوم المدرب / تقوم المدربة في نهاية النقاش بتلخيص ما ورد وبإنهاء النشاط.

مهما كان حجم اندماج المدرب / المدربة مع المجموعة، ومع دوره / دورها في التمكين، والدعم والتعاطف، يتعين عليه / عليها أن لا يكون / تكون جزءٍ من الأنشطة التي يمهد / تمهد لها، ولا أن يكون "زميلاً" للمتدربين. فمن الصعب جدًا أن تكون مشاركًا إلى حدٍ شخصي كبير في نشاط ما وان تديره في الوقت عينه (انتبه / انتبهي إلى الوقت المحدد، وإلى أن كل المشاركين قد تكلموا، وأن لا يخرج النقاش عن صلب الموضوع وهلم جرا...). علاوة على ذلك، إذا كان المدرب نفسه / كانت المدربة نفسها في المقدمة سيكون هناك مجازفة لأن يصبح التركيز عليه / عليها بدلاً من التركيز على المتدربين الذين يجب أن يكونوا في صلب ورشة العمل. ومن الأهمية بمكان أن يكون لدى المدرب / المدربة وضوحًا بهذا الشأن تجاه المتدربين.

يجب أن يُستكمل التفكير بدور المدرب / المدربة ضمن التدريب بمراجعة طريقة استقباله / استقبالها من قبل المدرسة. "ما هو تأثير طريقة الاستقبال هذه على إعطاء دورة تدريبية؟"، "كيف يتطلع التلاميذ إلي؟"، كيف يتطلع الزملاء إلي؟" "ماذا بشأن الإدارة؟" كلها أسئلة تتعلق بالمدرب الذي / بالمدربة التي قد يكون مرشد تربوي أو أستاذ / قد تكون مرشدة تربوية أو معلمة في ذات المدرسة. وقد تنبري أسئلة تتعلق بالمشروعية: "لماذا يعطي المرشد التربوي/ المرشدة التربوية هذا التدريب؟". حتمًا لا يمكن وليس من الضرورة أو المستحسن أن يغيّر أحدهم دوره الذي يقوم به في المدرسة فجأةً خلال ورشة العمل. كما أن وعي المدرب لدوره / المدربة لوعيها في المدرسة من شأنه أن يساعده / يساعدها على القيام به أو العمل عليه. وعلى كل الأحول يتطلب إعطاء التدريب مناقشة الأمر مع الرئيس (المدير / المديرة) المباشر، ولكن أيضًا مع الزملاء الذين قد يتأثرون به كذلك.

في النهاية، ولعدد من الأسباب يستحسن أن يقوم فريق وليس شخصًا بمفرده بالتدريب، فتضافر عدة تجارب أكبر من تجربة واحدة، ويساعد على توجيه ديناميكيات المجموعة بسهولة أكبر وبمهنية أعلى. والتناوب على توجيه ورشة العمل لا يعني أن الآخرين في استراحة، إذ يحتاج المدرب / المدربة لمن يراقب معه / معها الصيرورات وردود الفعل، إضافة لمن يساهم في التوجيه. ومع أن الواقع المهني لا يسمح بتشكيل فريق مدربين إلا بصعوبة على ما يبدو، إلا أن الناس منفتحون تجاه الحجج القوية عادة، فهناك دائمًا إمكانية لإقناع الزملاء بأن فريق عمل أكثر فاعلية حتى ولو بدا العمل سهلا في البداية. ويمكن أن يكون

الزميل في الفريق أستاذًا زميلاً في المدرسة أو مرشدًا من مدرسة أخرى. وفي هذه الحال يضطر الزميل لتقديم وقته خارج الدوام كي لا يغيب عن الصفوف. أما المرشد التربوي من المدرسة الأخرى فيمكن "تعويضه" من خلال إجراء التدريب من قبل كَلا المرشدين التربويين في المدرسة التي يعمل بها.

٢-٥ السياق الأوسع: ما وراء التدريب

العمل على تحقيق دورة تدريبية وعلى تنفيذها مهمة كبيرة جدًا، تتطلب تحضيرًا شديد العناية والكثير من الترتيبات قبل الشروع بها. ومن الصواب أن لا يقطع شخص كل هذا الطريق بمفرده، فهناك دائمًا إمكانية لإيجاد الدعم والمساندة في المدرسة، حيث يكون لزميل أو لعدة زملاء الرغبة بتقديم العون في شرح الفكرة لمدير / لمديرة المدرسة مثلاً، أو بتحضير وتنفيذ التدريب. ولا يقتصر الأمر على المرشدين التربويين، الذين يمكنهم الاتصال بزملائهم العاملين في المدارس الأخرى، بغية التعاون فيما بينهم ولتبادل الخبرات بين بعضهم البعض.

ليس بوسع شخص بمفرده، أكان أستاذًا أم مرشدًا تربويًا، أن يغيِّر حال المدرسة. ربما يكون الشخص قادرًا على إجراء التدريب وعلى ممارسة مبادئه في حياته اليومية أثناء تفاعله مع التلاميذ. مع ذلك هناك حاجة لكل طاقم العمل، من أساتذة ومرشدين تربويين وهيئة إدارية، لكي يقدموا دعمًا مشتركًا، لا سيما بالنسبة لتنفيذ وتطبيق مبادئ معالجة النزاعات في الحياة اليومية. أي في التفاعل ما بين طاقم عمل المدرسة والتلاميذ كجزء من عملية أو إستراتيجية طويلة الأمد حتى ولو كانت البداية على نطاق ضيق. ويعني ذلك إدخال الأدوات والمهارات المرتبطة بالمعالجة البناءة للنزاعات عمليًا، أي خلق جو من التواصل الجيد، والتعاون، والاحترام المتبادل، وطريقة تعلم معينة، وهلم جرا... وهناك عدد كبير من السبل لتحقيق ذلك. بوسع الأستاذ أن يُظهر احتراما للتلاميذ على نحو مختلف، حيث يكون هناك تقديرًا للشخص بحد ذاته وليس لإنجازه الدراسي وحسب. وهناك نقطة أخرى مهمة، ألا وهي الابتعاد عن التصنيفات من نوع أبيض/أسود أو جيد/سيء أو دمغ التلاميذ بصفة "الفاشل" أو "الممتاز". هذا لا يعني عدم تحديد حدود معينة للناشئين، فالقوانين والقواعد الملزمة ضرورية ومهمة جدًا. بيد أن ثمة فرق بين تطبيق القوانين والالتزام بها قسرًا، وبين أن نجعل التلاميذ يفهمون ما هي الحدود وما فائدتها. يتعين أن تكون واضحًا ومنفتحًا / تكوني واضحة ومنفتحة مع التلاميذ فيما يخص الحدود، ومن شأن الشرح والمناقشة أن تساعدك في ذلك.

من شأن اجتماع موسع لكامل طاقم العمل في المدرسة أن يوضح مجموعة من القضايا ويساعد على إنجازها، مثل: "كيف يمكن الشروع بدورة تدريبية وتحقيقها؟"، ولاحقًا "كيف يمكن دمج فكرة المعالجة البناءة للنزاعات في الحياة اليومية في المدرسة؟". بالإمكان عقد الاجتماع في ساعات ما بعد الظهر، كي لا تضيع الحصص الدراسية التي يترتب على الأساتذة تقديمها. وفي الختام، بمستطاع كل مرشد / مرشدة أو معلم / معلمة أن يقوم /تقوم بمبادرة خاصة. لماذا لا ندعو التلاميذ للقاء بعد ظهر أحد الأيام في مركز البلدية أو نادي الشباب للقيام بورشة عمل؟ هذا النشاط سيكون حتمًا تحت المسؤولية الخاصة وليس من ضمن المدرسة. ولكن ربما يساعد النجاح على تسهيل البدء في المدرسة لاحقًا. كما يمكن أن يبني صلة وصل بين التلاميذ والأماكن التي يمكن أن يقضوا فيها أوقات فراغهم. وهذه طريقة للاستفادة من العناصر المؤثرة من خارج المدرسة.

[1] هذه الفكرة/المخطط منقولة بالدرجة الأولى من كتابين يرتكزان على بعضهما البعض:
Sabina Koerner/Monika Engel: Zivile Konfliktkultur und Konfliktmanagement. Bönen 2001.

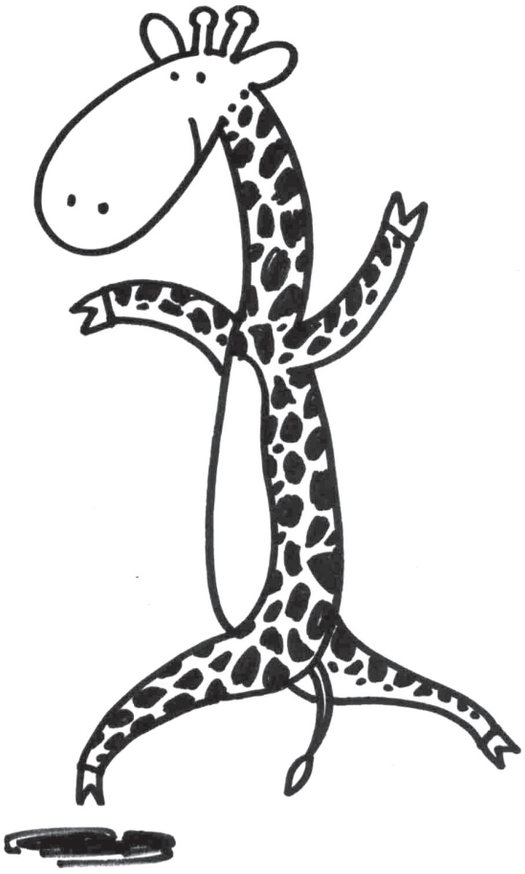
p. 10 ff. and Detlef Beck: Auf dem Weg ins freundliche Klassenzimmer, Minden 1999, p. 10 ff.

[٢] تم نشر دليل مفيد جدًا في الجمعية الفلسطينية الأكاديمية للشؤون الدولية، ويمكنكم شراء نسخة
Nabris, Khalid: Train the Trainer. Passia, Jerusalem 2003. (http://www.passia.org)

[٣] رد فعل مختلف في سياق شديد للعنف -وخاصةً المواجهة المباشرة والمستمرة مع العنف- قد تسبب رضة نفسية. وهذه مسألة لا يمكن التعامل معها في هكذا ورشات عمل ويجب أن تحول إلى شخص مختصٍ.

[٤] هناك عدة طرق لبناء المجموعات. إذا كان هناك حاجةً لثلاث مجموعات مثلاً، يمكن للمدرب / المدربة أن يختار / تختار ثلاثة أنواع من الثمار تعتمدها المجموعات. "كل ثمرة" توصِّل لمجموعة.

٣ـ أنشطة معالجة النزاعات



٣- أنشطة معالجة النزاعات

يتضمن القسم التالي أربعة فصول مركزية تتعلق بمجمل فكرة هذا الدليل التدريبي، وهي: وعي الذات/تعزيز الثقة، والتواصل، وفهم النزاع، والتعاون، بالإضافة لذلك هناك فصل يتناول بناء المجموعات، وآخر يتناول الوساطة، وآخر يعرض بعض التمارين. أما أنشطة بناء المجموعات فمهمة من أجل التأسيس لعموم ورشة العمل. كما ترتبط هذه الأنشطة جزئيًا بالفصول الأخرى، لا سيما بفصلي وعي الذات والتعاون، لذا فهي على نحو ما مدخل عام. أما الفصل المتعلق بالوساطة فهو عبارة عن مثال لمنهج شامل لمعالجة النزاعات. والتمارين عبارة عن أنشطة مقتضبة مكملة لمجمل مخطط ورشة العمل. ويسبق كل فصل من الفصول الستة تمهيدٌ يقدم شروح خاصة وتفاصيل إضافية.

تتِّبع كل شروح الأنشطة نموذجًا محددًا ورمزًا محددًا يأتي على النحو التالي:

إسم النشاط

أهداف النشاط: هدف أو أهداف النشاط محددة.
من الأهمية بمكان أن لا يختار المدرب الأنشطة إعتباطيًا أو بغية إجرائها ليس إلا. ثمة سؤالان مهمان: هل يتلاءم هدف النشاط مع إحتياجات المجموعة؟ بوسع المدرب أن يتأكد من الأمر عبر مراجعة الإحتياجات والمخاوف التي سُجلت في بداية ورشة العمل، وكذلك من خلال معرفته بالمجموعة. والسؤال الثاني: ما هي النتائج التربوية المتوقعة؟ لنأخذ مثالاً بسيطا: يريد المدرب أن يتعرف المشاركون على صعوبات التواصل. هل أصبح الأمر واضحًا للمشاركين بعد إستكمال النشاط؟ التغذية الراجعة تفيدنا دائمًا في التحقق مما إذا توصلنا للهدف الفعلي.

مدة النشاط: الوقت المطلوب لتطبيق النشاط
المدة المشار إليها هنا محددة لمجموعة من ١٠ مشاركين. وبالطبع تتغير المدة مع تغيُّر عددهم، والوقت الذي يحتاجونه لفهم المواد المطروحة، وللمناقشة. ومن الضروري إعطاء مساحة للنقاش والشرح أيضًا، ومن الأهمية بمكان أن لا يتجاوز المدرب الوقت المحدد بسبب كثرة التكرار.

الفئة العمرية: تعطي معلومات بحسب الفئة العمرية التي يناسبها النشاط
الأنشطة موجهة لمشاركين أعمارهم من ٨-٩ سنوات وما فوق. وتقسم الفئات العمرية على النحو التالي: مجموعات من ٩ إلى ١٣ سنة، ومن ١٤ إلى ١٨ سنة، ومجموعات ما فوق ١٨ سنة. وهناك بعض الأنشطة التي يمكن القيام بها مع أولاد تتراوح أعمارهم بين ٥ و٨ سنوات. على أية حال يجب مواءمة الأنشطة لا سيما بما يتناسب مع هذه الفئة العمرية. إذ يحتاج الأولاد الصغار لأمثلة واضحة منقولة من سياق حياتهم مباشرة ومن تجربتهم المعيشية الحية، ويتعين الإبتعاد عن النماذج المعقدة واعتماد النماذج البسيطة، كما ويحتاجون لشرح أكثر من حاجتهم لمخططات ونظريات وهلم اجر....
يبدأ الأولاد من عمر ٨-٩ سنوات بإستيعاب أمور أكثر تعقيدًا. وبالتالي لا داعي

هنا لكثير من المواءمة. وعلى أية حال لا تتعلق المسألة بأعمار المشاركين وحسب، فهناك أولاد عمرهم ٨ سنوات، قادرون على إستيعاب أنشطة في مجموعة أكبر سنًا، كمجموعة من عمر ١٤ سنة مثلاً. فالأمر يتعلق إذًا بالنضج والتجربة. وقد تجد المجموعات الأكبر سنًا أن الأنشطة "صبيانية". ومن الأنسب أن تكون الفئة العمرية متجانسة في بعض الأحيان، ولكن من المفيد أن تكون الأعمار متفاوتة في أحيان أخرى بغية أن يتبادل المشاركون الخبرات. في المحصلة، على المدرب أن يقرر درجة وطريقة التدريب آخذًا مهارات المشاركين بعين الإعتبار، وكذلك خلفيتهم المدرسية ومعرفتهم عن المجموعة. والجدير بالذكر أننا نورد هذه الملاحظات هنا باعتبارها إقتراحات ليس إلا.

المواد المطلوبة: المواد المطلوبة لتطبيق النشاط
لا تتطلب معظم الأنشطة أية مواد إضافية. وثمة أنشطة قليلة تتطلب موادًا نشير إليها تحت هذا البند. ويتعين على المدرب أن يتذكر دائمًا أن المواد بشكل عام تستخدم لتسهيل الفهم.

سير النشاط: شرح تفصيلي لسير النشاط خطوة بخطوة
من الأهمية بمكان أن يقرأ المدرب شروحات سير النشاط بعناية، وأن يتأكد من أنه فهمها. والطريقة الأمثل هي إختبار هذا النشاط في تدريب أثناء دورة مدربين ومن ثم تطبيقه في المجموعات. وسوف يساعد سماع الشروحات من مدربين مخضرمين أو من شخص لديه خبرة في هذا النشاط أو ذاك على إستيعابه. ومن المؤكد أن المدرب لن يقوم بتطبيق النشاط قبل أن يناقشه مع زملائه أو أن يجربه معهم.

تنويعات: هنا نشير لتنويعات على النشاط يمكن تطبيقها
بوسع المدربين أن يعدلوا على معظم الأنشطة. مرة أخرى، من الأهمية بمكان أن نفكر بالهدف التربوي الذي نريد أن نحققه: هل يناسب النشاط المجموعة؟ هل يتوافق مع تطلعاتهم وإحتياجاتهم؟ وهل يمكن تحقيق الهدف التربوي من خلاله؟ إذا كان الجواب بالنفي، فيعني ذلك أن هناك حاجة للتغيير. يتعين على المدربين أن يشعروا بحرية كاملة ليكونوا خلاقين ومبدعين في مواءمة الأنشطة بما يتوافق مع إحتياجاتهم.

نقاط للنقاش: إقتراحات للنقاش ولشروحات إضافية
إن توفير مساحة للمناقشة وللشرح مهمة للإستيعاب وللتبادل داخل المجموعة. وهذا من شأنه أن يعزز العملية التعليمية. ويكمن دور المدربين الهام في الحفاظ على إطار النقاش: يجب أن يأخذ كل واحد فرصة للحديث، ولا يحق لأحد أن يقاطع أحدًا، ولا يتعين أن يطول النقاش أكثر من الوقت الذي يحتاجه.

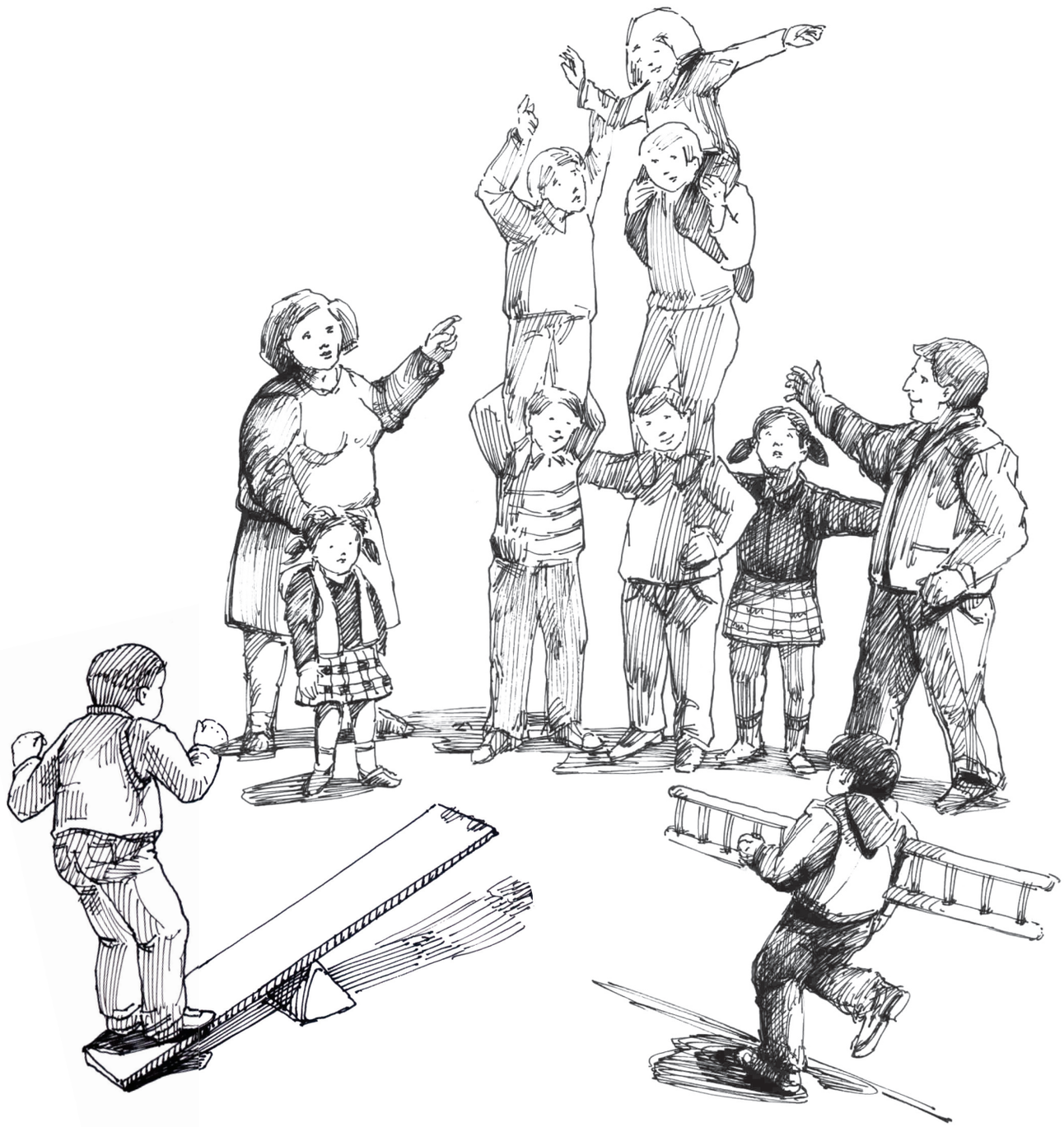
تنبيه: ملاحظات وقضايا يجب مراعاتها
نورد "الملاحظات" هنا بطرق متعددة. فأحيانًا يتعين على المدرب أن يكون حذرًا ومتنبهًا عند تقديمه لنشاطٍ قد يكون على درجة عالية من الحساسية بالنسبة للمشاركين. إضافة لذلك، هناك إقتراحات تخص طريقة التقديم. وفي النهاية ثمة إشارات تدل على تناسب نشاط ما مع نشاط آخر.

المصدر: يذكر المصدر إن كان معروفًا

غالبًا ما تُطبق الأنشطة المتعلقة بمعالجة النزاعات على نطاق واسع في الدورات التدريبية، لذا من الصعوبة بمكان معرفة إسم الشخص الذي يملك حق النشر الأصلي. والكثير من الأنشطة تم تعديلها، أو مواءمتها بما يتناسب مع تدريب معين، وفي عدة أحيان أعدت الأنشطة بناءً على فكرة معينة (مثل نماذج التنويعات). لكننا نسعى لذكر المصدر كلما تسنى لنا ذلك، لنعبر بذلك عن إحترامنا للشخص الذي وضع النشاط.

تشير الغاية من الأنشطة الموجودة في الفصول المختلفة إلى الطريق الذي يجب أن يتّبع أثناء دورة التدريب (نبدأ عادةً بالسهل ومن ثم نتدرج نحو الأكثر تعقيدًا). ويتعين على المدربين أن يدرسوا أيّ الأنشطة تتلاءم مع بعضها البعض بشكل جيد. إضافة إلى أنه لا لزوم لتطبيق كافة الأنشطة من كل فصل. فربما نحتاج لأقل أو أكثر منها. وهناك إشارة للأنشطة الأساسية، والإختيارية، والإضافية في التمهيد الذي يسبق كل جزء، ولبعض الأنشطة ذات الغايات التربوية. مرة أخرى، لا بد من مراعاة إحتياجات المجموعة وما تعطيه التغذية الراجعة. وفي الختام، يمكننا دائمًا العودة إلى الوراء وأن نقوم بأنشطة إضافية حول موضوع معين إذا كان هناك حاجة للمزيد وإن توفر الوقت الكافي من أجل تحقيق فهم أفضل.

٣-١ بناء المجموعات



٣-١ بناء المجموعات

قد يتساءل أحدهم: "لماذا نضيع الوقت ببناء المجموعات؟" فالتلاميذ يلتقون في غرفة الصف، وهم يعرفون بعضهم البعض منذ سنوات، فهل هناك حاجة فعلية للعمل على هذه القضية؟ الجواب: نعم، بالتأكيد! فللمجموعة علاقاتها وديناميكياتها داخل غرفة الصف. فهناك بعض التلاميذ الذين يترافقون طوال الوقت (على سبيل المثال صديقان حميمان أو أكثر)، وهناك "النجوم"، و "رابطو الجأش"، و "المعقدون"، و "أكباش الفداء"، و"القبيحون"، والشخص الذي يشاغب دائمًا، وهلم جرا... وحتى في الصفوف التي يسير عملها عامةً بشكل حسن ثمة انطوائيون. علاوة على ذلك، فإن مشاهدة التلاميذ اليومية لبعضهم لا تعني معرفتهم الحقة ببعضهم البعض. لذا فإن تأسيس مجموعة تعمل بنجاعة هي غاية النشاطات اللاحقة.

يُفيد أحد المنطلقات الأساسية التي جاءت في بداية هذا الدليل التدريبي على أن المجموعات الناجحة هي تلك التي تعالج النزاعات بطرق بناءة. ما يعني فيما يخص بناء المجموعات أن نعمل على التفاعل والعلاقات فيما بين التلاميذ وعلى سلوكهم. يوجد حتمًا في قرارة كل منا فردية ما. أي ثمة تنوعات تسبب المصاعب في بعض الأحيان، وتؤدي لعزل أحد الزملاء التلاميذ أو إلى نزاعات حادة. ولا تكمن الغاية في بناء مجموعة متناغمة تمامًا، وخالية من الإحتكاكات. فهذا أمرٌ مستحيل! لكن من الضرورة بمكان أن نجد السبل إلى التعامل مع بعضنا البعض بإحترام، وإلى إدراك الاختلافات، وتطوير القدرات التي تسمح بإحتواء هذه الإختلافات، لنكون قادرين على فهمها بإعتبارها فرصة للتعلم. كما وأن معرفة طبيعة الديناميكيات، والعلاقات، والإختلافات هي خطوة على طريق المعالجة البناءة للنزاعات.

ارتباطًا بما ورد آنفًا هناك سبب آخر لإعطاء بناء المجموعة وقت أطول وهو: تناوُل المسائل الشخصية -وهي لذلك حساسة- في جلسات التدريب على معالجة النزاعات. حيث تخلق أنشطة بناء المجموعة مساحةً من الطمأنينة أثناء التدريب، ويشعر المشاركون في هذه المساحة الآمنة بالراحةَ التي تجعلهم يتحدثون عن أمور معينة ويشاركون بتجارب لا يودون المشاركة بها عادةً. هذه الثقة بين المشاركين مهمة بالأخص بالنسبة للعمل على أحد الكفاءات المفصلية، نقصد الثقة بالذات. وفي الوقت عينه، تضمن هذه الثقة للمتدربين بقاء المواضيع الحساسة التي يناقشوها أثناء التدريب في إطار المجموعة. وهذا بدوره يفتح المجال واسعًا أمامهم للتعلم ولتبادل الخبرات فيما بينهم وليس التعلم من المدربين وحسب. ويمكن الاستفادة من هذه الإمكانية إذا كان بناء المجموعات ناجحًا منذ البداية.

في الختام، تساعد أنشطة بناء المجموعات المدربين على التعرف على المتدربين بشكلٍ أفضل، بمعنى ما هي خلفية المتدربين –المحلية، والعاطفية، والتعليمية وهلم جرا... ما من شأنه أن يمكّن المدربين على ملاءمة وتحضير الجلسة التدريبية التالية.

تعرض الصفحات التالية بعض الأنشطة التي تساعد أفراد المجموعة على التعرف على بعضهم البعض، وعلى بناء المجموعة، وتساعد المدربين على التعرف على إحتياجات وتخوفات المشاركين. يجب (وليس يمكن!) متابعة بناء المجموعات من خلال التدريب وأنشطة "كسر الجليد" فيما بين جلسات التدريب. وكما بيَّنا سابقًا، من المستحيل أن نفصل "طوب المبنى" عن بعضه البعض بشكل حاد، أي أن بعض الأنشطة المعروضة هنا ستلامس قضايا التواصل وبناء المجموعات وحتمًا مسألة التعاون. وثمة جلسات أخرى ستركز بشكل أكبر على بناء المجموعات، لا سيما تلك المتعلقة بالعمل المشترك.

من الأنشطة الضرورية في هذا الفصل: التوقعات والتخوفات (أو شجرة الفاكهة) وكذلك إتفاقية المجموعة. ويجب أن تتم هذه الأنشطة في بداية ورشة العمل، يسبقها فقط تمرين التعرف على الأسماء (لعبة رمي الكرة وذكر الاسم). علاوة على ذلك، من المهم القيام بأنشطة ليتعرف أعضاء المجموعة على بعضهم البعض (بشكل أفضل).

لعبة رمي الكرة وذكر الأسم

أهداف النشاط: تعرف المشاركين على بعضهم البعض، كسر الحواجز بين المشاركين، تخفيف حدة التوتر

مدة النشاط: من ١٠ إلى ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: كرة (وللتنويع كرتان أو ثلاثة)

سير النشاط:

١) يقف جميع المشاركين على شكل دائرة.
٢) يبدأ أحد المشاركين برمي الكرة لمشاركٍ في الدائرة، ويذكر اسمه/اسمها لحظة رمي الكرة.
٣) المشارك الذي يستقبل الكرة يقوم هو أيضا بتمريرها لشخص آخر ويذكر اسمه/اسمها لحظة رميه للكرة. وهكذا دواليك حتى يحصل جميع المشاركين على فرصة رمي الكرة.
٤) يتعين على آخر شخص يستلم الكرة أن يرمي الكرة باتجاه الشخص الذي بدأ برمي الكرة في بداية النشاط.
٥) الشخص الأول يرمي الكرة باتجاه نفس الشخص الذي كان قد قذف الكرة باتجاهه/ها من قبل وهكذا دواليك محافظين على نفس الترتيب.

تنويعات:

تنويع ١: عندما يحفظ المشاركون هذا الترتيب، يقوم الشخص الذي بدأ النشاط برمي الكرة بالترتيب المعاكس.
تنويع ٢: يرمي الشخص الذي بدأ النشاط كرة ثانية (وثالثة) بعد برهة قصيرة مع المحافظة على الترتيب.
تنويع ٣: تُرمى كرة بحسب الترتيب الأول وتُرمى كرة ثانية بحسب الترتيب المعاكس.
تنويع ٤: يبدأ شخصان (أو ثلاثة) النشاط في الوقت عينه، وينتج بذلك ترتيبان (أو ثلاثة)

تنبيه:

هذا النشاط غير ملائم في حال كان المشاركون يعرفون أسماء بعضهم من قبل، كأن يكونوا تلاميذ من صف واحد. عندها يمكن تعديل النشاط بأن يقول من يرمي الكرة شيئًا يعرفه عن الشخص الذي يرمي إليه الكرة. (أكلته المفضلة، عدد الإخوة والأخوات وهلم جرا...)

المصدر: مجهول

من أنا؟

أهداف النشاط: تعرُّف المشاركين على بعضهم البعض، تشكيل المجموعات، التوكيد الإيجابي، وعي الذات

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: عدد من الأوراق السميكة بحجم ٢١ x ١٠ سم، أقلام خط عريض، دبابيس ولوح من الفلين

سير النشاط:

١) يقوم المدرب/ون بطرح أسئلة على المشاركين. ويقوم المشاركون بكتابة الإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة على ورقة سميكة. (٢٠ دقيقة).
بالإمكان السؤال عن الأمور التالية على سبيل المثال:
- الاسم؟
- التعليم؟
- ما هي مهمتك الأساسية في المدرسة من وجهة نظرك؟
- الخبرة العملية؟
- الهوايات؟

وإذا كان المشاركون من الناشئين أو الأطفال يمكن الاستفادة من الأسئلة التالية كأمثلة:
- ما هو الموضوع المفضل لديك خارج إطار المدرسة أو الدراسة؟
- من هو مطربك المفضل / هي مطربتك المفضلة؟
- ما هو مجال العمل الذي ترغب العمل فيه في المستقبل؟
- ما هي الأمور التي تفضل القيام بها؟

أسئلة أختيارية أخرى مثل:
- الاسم؟
- لماذا اشتركت في هذه الدورة التدريبية؟
- ماذا كنت سأفعل لو لم أحضر هنا اليوم؟
- اذكر / اذكري ثلاث سمات لشخصيتك بحيث تكون إحداها غير صحيحة وستحاول المجموعة اكتشافها.
- ما سبب أول ابتسامة لك في هذا اليوم؟

٢) يثبت المشاركون الإجابات على لوح العرض مستخدمين الدبابيس بحيث تُرتب الإجابات المناسبة تحت السؤال المناسب. ويقدم المشاركون شرحًا مقتضبًا عنها. (٢٥ دقيقة حسب عدد المشاركين)

نقاط للنقاش: يتعين تخصيص وقت إضافي للمناقشة لا سيما إذا كان المشاركون من الناشئين.

تنويعات: يستحسن تعديل هذا النشاط، إذا كان المشاركون يعرفون بعضهم من قبل. تُقسم المجموعة إلى أزواج، ويقوم/تقوم كل شريك/شريكة بكتابة الأجوبة التي تخص شريكه/شريكتها.

المصدر: مجهول

ما نتمناه وما لا نتمناه

أهداف النشاط:
بالنسبة للمجموعة:
- يتضح للمجموعة ما تريده وما لا تريده
- تحضير للقوانين والقواعد

بالنسبة للمدربين:
- التعرف على التوقعات

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: عدد من الأوراق الملونة، إحداها لما نتمناه والأخرى لما لا نتمناه

سير النشاط:
١) اطلب من كل مشارك تدوين ما يتمناه وما لا يتمناه على ورقتين مختلفتي اللون
٢) تُثبت الأوراق على الحائط.

تنبيه:
تكمن فائدة هذه الفعالية في اكتشاف توقعات المشاركين (بمعنى احتياجاتهم ومخاوفهم). ويستحسن القيام بهذا النشاط قبل القيام بنشاط "الاتفاقية" حيث يمكن صياغة القوانين والقواعد بناءً على ما نتمناه وما لا نتمناه.

المصدر:
According to an idea of Andreas Peters, Graswurzelwerkstatt Köln/Germany

شجرة الفاكهة

أهداف النشاط:
بالنسبة للمجموعة: تحضير للقوانين والقواعد
بالنسبة للمدربين: التعرف على التوقعات

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة:
ورقة من القطع الكبير عليها رسمة شجرة مكونة من أربعة أغصان تعلق على الحائط، بطاقات، دبابيس

سير النشاط:
١) قدِّم شجرة الفاكهة للمشاركين
٢) اقرأ الأسئلة الأربعة المكتوبة بمحاذاة كل غصن من الأغصان الأربعة.
- تنبيه: ما الذي أريد التوصل إليه خلال الدورة التدريبية؟
- الحافز: لماذا أنا موجود هنا؟
- التوقعات: ما هي الآمال، والاحتياجات؟
- أفكار، واقتراحات، وعروض: بماذا يمكنني أن أساهم؟ كيف يمكنني أن أندمج؟
٣) اطلب من كل مشارك كتابة إجابة على كل سؤال مكتوب بمحاذاة الأغصان الأربعة على بطاقة
٤) ثبت بطاقات الإجابات بدبابيس بمحاذاة كل غصن يحمل السؤال الخاص بكل إجابة

تنبيه:
تكمن فائدة هذه الفعالية في اكتشاف توقعات المشاركين (بمعنى احتياجاتهم ومخاوفهم). يستحسن القيام بهذا النشاط قبل القيام بنشاط "الاتفاقية" حيث يمكن صياغة القوانين والقواعد بناءً على ما نتمناه وما لا نتمناه.

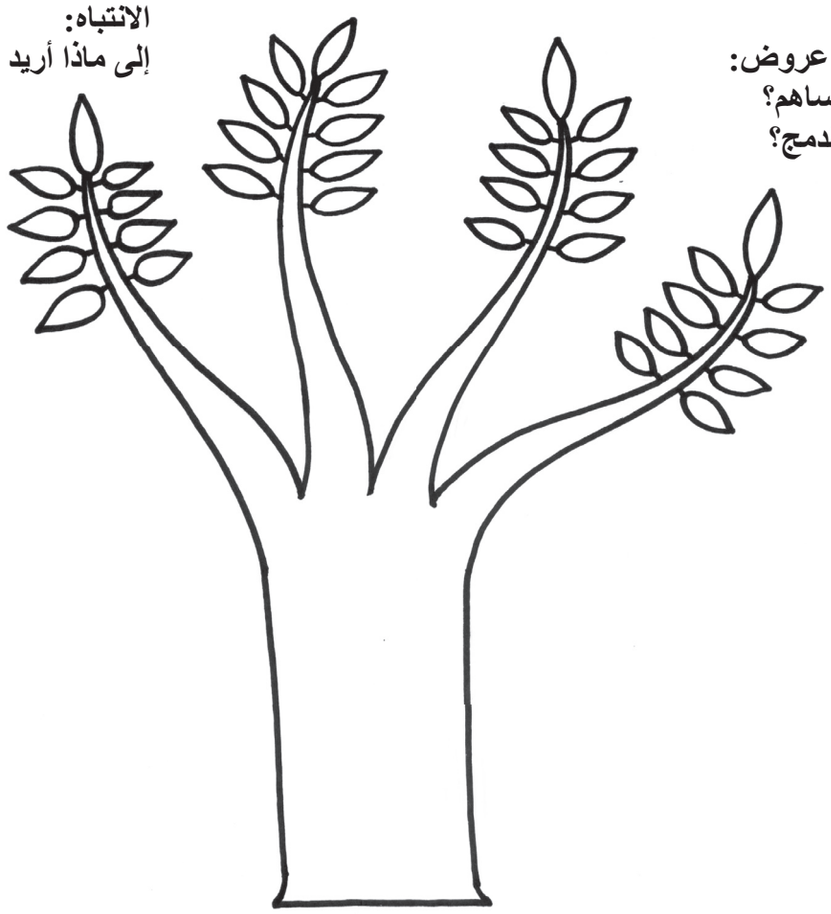
المصدر:
According to an idea of Andreas Peters, Graswurzelwerkstatt Köln/Germany

توقعات:
ما هي الآمال
واحتياجات؟

الحافز:
لماذا أنا موجود هنا؟

الانتباه:
إلى ماذا أريد التوصل؟

أفكار، اقتراحات، عروض:
بماذا يمكنني أن أساهم؟
كيف يمكنني أن أندمج؟



بكرة الصوف

أهداف النشاط:
بناء المجموعة، تعرُّف المشاركين على بعضهم البعض، التعرُّف على التشابهات والاختلافات بين أفراد المجموعة

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: كرة من الصوف أو أي نوع آخر من الخيوط

سير النشاط:
١) تجلس المجموعة على شكل دائري، ويعطي المدرب الكرة الصوفية لأحد المشاركين
٢) يبدأ هذا المشارك بقول شيء عن نفسه، مثل "أحب القراءة"، أو "أستطيع الركض بسرعة"، أو "ولدتُ خارج فلسطين" وهلم جرا...
٣) يرمي الكرة إلى الشخص الذي يملك نفس الصفات أو الرغبات الخ. وفي حال عدم وجوده، تبقى الكرة بيد حاملها ويفكر بالموجودين وبما عليه أن يقول، حتى يتمكن من رمي الكرة لمشارك آخر. وهكذا دواليك...
٤) يناقش النشاط داخل المجموعة (أنظر النقطة التالية)

نقاط للنقاش:
يتعين مناقشة التشابهات والاختلافات القائمة داخل المجموعة. هناك سمات فردية يشترك فيها الجميع (كالتحدث بلغة معينة)، وأخرى تكون مشتركة بين قلة أو حتى بين إثنين فقط، وبعض السمات التي لا تخص سوى شخص واحد.
من المهم للمشاركين أن يعرفوا أن بناء المجموعة لا يعني أبدًا أن على كل أفراد المجموعة أن يكونوا متشابهين. التشابه يساعد بالتأكيد. لكن هل يعني وجود الاختلافات الكثيرة بأن المجموعة يجب أن تتقسم على الفور؟ ما هو حجم الاختلافات التي يمكن قبولها أو التسامح فيها دون أن تتعرض المجموعة للتفكك إلى أجزاء؟ وما هي منافع الاختلافات للمجموعة؟ (قارن مع نشاط "الفرسان الثلاث")

ملاحظات: يتطلب النشاط الشرح والتفسير (انظر نقاط النقاش)

المصدر: مجهول

الاتفاقية

أهداف النشاط:
تشجيع المجموعة على أن تضع لنفسها اتفاقية بشأن جلسات التدريب.
التعلّم والتدرب على عملية أخذ القرارات بالإجماع. ممارسة الديمقراطية.

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة (بحسب عدد المشاركين)

الفئة العمرية: كل الأعمار (مع المواءمة بما يتناسب مع كل فئة عمرية)

المواد المطلوبة: أوراق، أقلام رصاص، لوح ورق flipchart

سير النشاط:
١) قسِّم المشاركين إلى مجموعات من ثلاثة أشخاص أو أكثر بحيث يراعى ضرورة وجود أربع مجموعات على الأقل. (أو أكثر من ذلك على أن يكون عدد المجموعات مزدوج دائمًا).
٢) اطلب من كل مجموعة تحديد عشر نقاط تود تضمينها في الاتفاقية (١٥ دقيقة).
٣) في حال وجود أربع مجموعات: يترتب على كل مجموعتين، بعد القيام بتحديد النقاط، تشكيل مجموعة واحدة أكبر (أي تشكيل مجموعتين في المجمل). وعلى كل مجموعة أن تقوم بدمج النقاط العشر التي كانت قد حددتها من قبل، وتقوم بإعداد مسودة بقائمة مشتركة مؤلفة من عشرة قوانين يتفق عليها الجميع. (١٥ دقيقة).
٤) في حال وجود أربع مجموعات: يتم مناقشة قائمتي القوانين بشكل جماعي بهدف وضع قائمة مشتركة مكونة من عشرة قوانين وقواعد يلتزم بها الجميع طوال مدة ورشة العمل.
بعد الانتهاء يقوم المدربون/الموجهون بتدوين هذه النقاط ومن ثم تعليقها على الحائط طوال فترة التدريب. (١٥ دقيقة)

تنويعات: يمكن القيام بعصف ذهني بغية التوصل لاقتراحات حول القوانين والقواعد العامة. ومن ثم تقرر المجموعة عشر نقاط يتوافق عليها الجميع.

نقاط للنقاش:
١) يمكن مناقشة عملية التوصل إلى الإجماع. الأسئلة التي يمكن طرحها بهذا الصدد:
- هل كانت عملية إيجاد القواعد والقوانين العامة صعبة أم سهلة؟
- هل تولى أحد مسؤولية القيادة أم أن أصوات الجميع كانت مسموعة بالتساوي؟
- كيف يمكن أن تساعدك هذه الوسيلة في اتخاذ القرارات الهامة التي عليك اتخاذها في إطار عملك؟
٢) إن توزيع المدربين لقائمة "قواعد وقوانين أساسية" تقوم عليها عملية التوصل إلى إجماع من شأنه أن يساعد على إنهاء هذا النشاط. يجب الالتزام بـ:
- احترام الآخرين
- تحمّل المسؤولية (لا تقترح إلا ما ستكون قادرا على الالتزام به)

- الإصغاء الفعّال (حاول أن تتفهم من يعارضك ولا تقاطعه)
- ''صيغة-الأنا'' (تحدث بالنيابة عن نفسك فقط، ولا تستخدم صيغة "هو" أو "نحن")
- تخصيص الوقت وفقًا للعدد (قم بتقسيم الوقت المتاح على المشاركين لتعطي كل واحد منهم نفس الفرصة ونفس الوقت للحديث)
- تخصيص وقت للاستراحة (خلال العملية الطويلة للتوصل إلى إجماع)

كلّف المشاركين بالمهمات التالية:
- مراقبة الوقت
- تسجيل أهم النقاط
- إدارة النقاش

(على المدرب أن يقوم بذلك بنفسه في المجموعات ما دون سن ١٤ سنة)

الأساليب المتبعة:
- الحضور الكامل (مناقشة موضوع ما بحضور كل أعضاء المجموعة)
- العرض السريع (جملة/تعليق بسيط)
- عصف ذهني (حيث تُدوَّن جميع الأفكار التي تخطر ببال أي مشارك حول أي موضوع **دون** الحكم عليها)
- توزيع المشاركين إلى مجموعات صغيرة إذا كان عددهم كبير

تنبيه: يتعين على المدرب أن يوضح للمشاركين أن الاتفاقية التي أجمعوا عليها هي عقدٌ فيما بينهم وكذلك فيما بينهم وبين المدرب. الغاية منها أن تتحمل المجموعة المسؤولية من أجل المحافظة على القواعد والقوانين. لا يوجد قوانين مسبقة سوى هذه الاتفاقية التي ترسم لنا طريقة تعاملنا مع بعضنا البعض.

اقتراحات لبعض القواعد العامة والقوانين

القائمة التالية هي عبارة عن عدد من القواعد العامة والقوانين التي يطرحها المشاركون عادة. ويتعين على المدربين أن لا يوزعوها على المشاركين قبل بدء النشاط. وفي المقابل يجب أن يحرصوا على أن يقوم المشاركون بإضافة – إن لم يكن تأليف- قوانين مهمة إلى هذه القائمة. وتعتبر السرية عاملاً مهمًا بشكل خاص.

تحدث/تحدثي بالنيابة عن نفسك

تحدث / تحدثي عن نفسك فقط وعما ترى بأنه مقبول. لا تتحدث بالنيابة عن شخص آخر مستخدمًا صيغة "نحن" أو "المرء..." للتعميم.

حافظ / حافظي على الخصوصية

كل شيء يقال داخل غرفة التدريب يجب أن يبقى في إطار المجموعة. يسمح الجو الذي تسوده الثقة المتبادلة بكسر الحواجز والخوض في مواضيع حساسة أكثر من أي مكان آخر. وفي نفس الوقت من شأنه أن يلزم الجميع بالحفاظ على خصوصية وأسرار المشاركين.

ليحترم كل واحد منكم الآخر

يجب أن يحترم كل واحد الآخر وكذلك الآراء المختلفة. يجب أن ينظر إلى التعددية على أنها مصدر إثراء وفرصة للتعلّم المتبادل.

خذ/خذي بالنوايا الحسنة

بعض الأمور والأفكار التي يتم طرحها قد لا تروق للجميع وقد تجرح مشاعر البعض أيضًا. بالرغم من ذلك، على المجموعة أن تفترض النوايا الحسنة في كل قول أو عمل يتم في إطار المجموعة.

لا تقاطع/لا تقاطعي

لا تقاطع/ لا تقاطعي حديث الآخرين وامنح/وامنحي كل شخص نفس الفترة من الوقت للحديث وطرح التعليقات.

يمكنك التخلي عن إبداء الرأي

بوجه عام، يتعيّن على الجميع المشاركة في التدريب بشكل فعّال لكي تتحقق لهم الفائدة الكبرى. ولكن، إذا كان لدى أي مشارك مشكلة في المشاركة في أي نشاط يمكنه/ها الاحتفاظ بعدم المشاركة دون الحاجة إلى إبداء أي سبب.

الأولوية للقضايا المثيرة

المشاعر القوية، الاعتراضات، المشاعر المجروحة، والأحداث غير المتوقعة يجب أن تعطى الأولوية خلال جلسة التدريب.

الالتزام بمواعيد البرنامج

على المشاركين الالتزام بمواعيد البرنامج المحددة أو المتفق عليها (الوصول إلى التدريب في الوقت المحدد وعدم المغادرة مبكرًا). وينطبق ذلك أيضا على المدربين الذين يجب أن يعطوا استراحات منتظمة وأن لا يتجاوزوا الإطار الزمني المقرر.

ممنوع التدخين/والهواتف النقالة (جزئيًا للراشدين)

يجب إغلاق الهواتف النقالة والسماح بالتدخين أثناء الاستراحات فقط.

المصدر: مجهول

مقابلة الساعة

أهداف النشاط: تشكيل المجموعة، تعرف المشاركين على بعضهم البعض، التوكيد الايجابي

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) يقف المشاركون وجهًا لوجه في دائرتين داخل بعضهما البعض، على أن يكون عدد المشاركين في الدائرتينٍ متساو.

٢) يطرح المدرب سؤالاً، وعلى المشاركين المتقابلين أن يجيبوا عليه. بعدها تدور الدائرة الداخلية بحيث يتبدل المشاركون المتقابلون.

٣)تنتهي الأسئلة عندما يكون قد تقابل كل مشارك مع جميع المشاركين الآخرين.

ويمكن أن تكون الأسئلة على النحو التالي:

- هل لديك إخوة وأخوات، وإذا كان الجواب نعم، كم هو عددهم؟
- ما هو طبقك المفضل؟
- ما اسم أفضل كتاب قرأته؟
- ما هي أثمن هدية بالنسبة لك؟
- ما هو أهم يوم بالنسبة لك؟
- أية أغنية هي الأفضل برأيك؟

المصدر: مجهول

الرسم البياني الاجتماعي

أهداف النشاط: تعرُّف المجموعة على بعضها البعض/تسهيل التواصل داخل المجموعة، التوكيد الإيجابي/وعي الذات

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: قائمة أسئلة

سير النشاط:

١) تمثل الزوايا الأربع للغرفة إجابات للأسئلة أ، ب، ج، د المدرجة أدناه.
٢) اقرأ السؤال الأول أمام المشاركين
٣) اطلب من المشاركين التوجه لإحدى الزوايا الأربع أ، ب، ج، د بحسب الإجابة التي اختارها كل مشارك.
٤) يتباحث المشاركون في كل زاوية فيما بينهم عن سبب اختيار كل واحد منهم لهذه الإجابة.
٥) يلخص أحد المشاركين النقاش الذي دار بين أفراد مجموعته ويعرضه على المجموعة الكبيرة.
٦) تتكرر العملية كلما سأل المدرب المجموعة سؤالاً جديدًا آخر.

١) أين تفضل أن تكون في هذه اللحظة؟
أ - على شاطئ البحر.
ب- في الغابة / أو في مناطق جبليه.
ج- في مدينة كبيرة في دولة أخرى.
د- في أي مكان غير ذلك.

٢) ما هي هواياتك؟ ما هو الشيء الذي تحب القيام به برغبة شديدة؟
أ - ممارسة الرياضة.
ب- الاجتماع بأصدقاء.
د- استخدام الكومبيوتر.
ج- أي شيء غير ذلك.

٣) أين تحب قضاء وقت الفراغ
أ - في المنزل مع العائلة.
ب- الخروج مع الأصدقاء.
د- البقاء وحدي.
ج- غير ذلك.

٤) هل مررت بتجربة الوساطة من قبل؟
أ - نعم، لقد شاركت في عملية وساطة من قبل أو أعرف شخصًا شارك في عملية وساطة.
ب- نعم، وأعرف شخصًا يعمل وسيطًا
د- لا، هذه هي المرة الأولى التي أسمع بها عن الوساطة.
ج- غير ذلك.

٥) ما الجدوى من وجودي هنا؟
أ - أنا هنا لأنني أريد أن أتعلم شيئًا أستفيد منه.
ب- أنا هنا لأنني أريد أن أعمل في مجال الوساطة داخل المدرسة.
د- أنا هنا لأن لدي تجارب سيئة في العراك.
ج- غير ذلك.

نقاط النقاش: ضمن المجموعة (أنظر السابق)

المصدر:
Adapted from an activity of a training in Youth Education Center Kaubstrasse

الشعار الشخصي

أهداف النشاط:
بالنسبة للمجموعة: تَعَرُّف المجموعة على بعضها البعض/بناء المجموعة، التوكيد الإيجابي (لا سيما للناشئين)، وعي الذات
بالنسبة للمدربين: التعرف على احتياجات المشاركين

مدة النشاط: ٥٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار (على أن تواءم الأسئلة بما يتناسب مع الناشئين)

المواد المطلوبة: ورقة من الحجم الكبير لكل مشارك، أقلام ملونة عريضة.

سير النشاط:
١) اطلب من كل مشترك أن يرسم شعارًا يكتب عليه أثناء إجابته على أسئلة يوجهها له المدرب (٢٥ دقيقة)
بعض الأسئلة المقترحة :
- ماذا أريد أن أتعلم؟
- ما الذي أسعى إليه؟
- ماذا أريد أن أعرف عن نفسي؟
- ما هي أهدافي الشخصية للمستقبل؟

أسئلة أخرى خصوصًا للمشاركين الأطفال:
- الموضوع المفضل لدي في المدرسة هو...
- هواياتي هي...
- ما هي الأشياء التي لا أحبها؟
- ما هو أكثر شيء أتقن صنعه؟
أو
- ماذا أريد أن أكون عندما أصبح راشدًا؟
- أكبر أمنيه لي أرجو تحقيقها في المستقبل هي ....
- لو تخيلت نفسي منظرًا طبيعيًا، أي منظر أختار؟
- أي تصرف من الآخرين يضايقني أكثر (سواء من الأصدقاء، العائلة، المعلمين أو غيرهم)
وعلى كل مشارك/مشاركة أن يضع/تضع شعارًا يدل عليه/عليها.

٢) يتم تعليق جميع الرسومات (الشعارات) على الحائط
يقوم كل مشارك بتقديم شرح عن رسمته (٢٥ دقيقة)

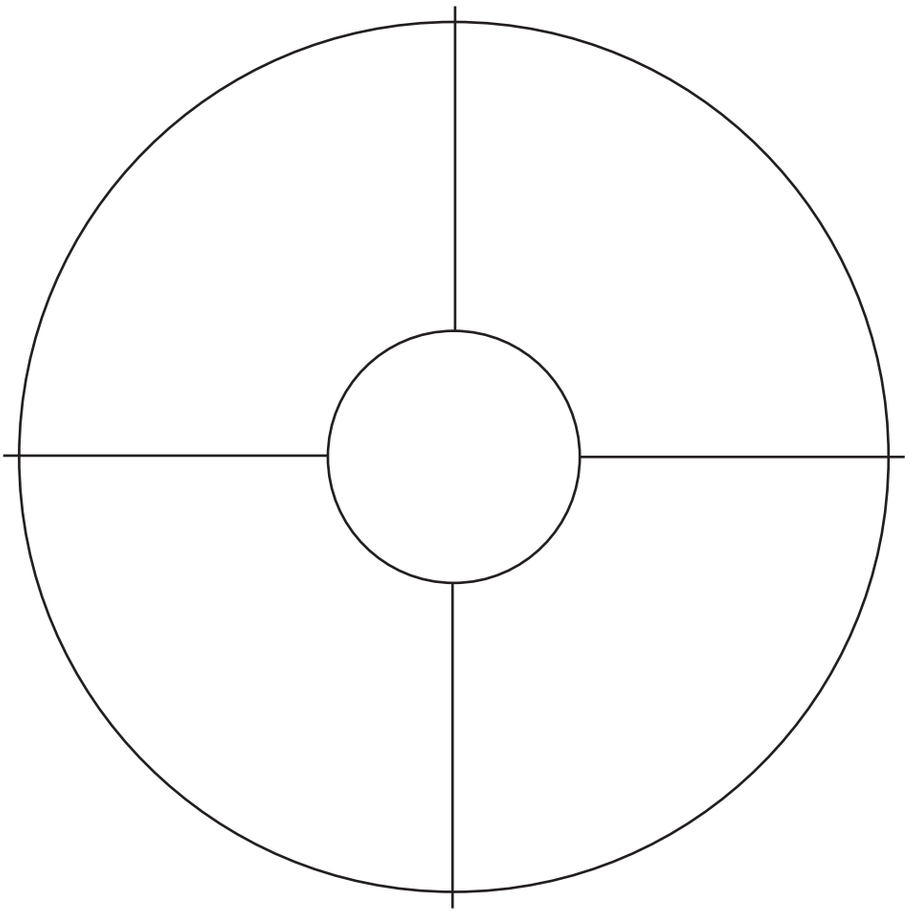
إذا كان المشاركون من الأطفال بالإمكان ربط الرسومات التي تتشابه في

مضمونها بخيوط من الصوف بعد أن ينهي كل المشاركون عرض رسوماتهم. وهكذا فإن هذه الفعالية تضمن فردية وخصوصية كل مشارك من جهة وتظهر أهمية بناء المجموعة من جهة أخرى.

نقاط للنقاش: يجب إتاحة وقت كافٍ لطرح الأسئلة أو لشرح إضافي إن دعت الحاجة. وفي حالة استعمال خيوط من الصوف يمكن فتح نقاش حول شعور المشارك بوجود تشابه بينه وبين أفراد المجموعة. (التشابه والاختلاف داخل المجموعة)

المصدر:

Kurt Faller, Wilfried Kerntke, Maria Wackermann: Konflikte selber Lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mülheim, Ruhr/Germany. p. 31



مقابلة مع شريك

أهداف النشاط: بناء المجموعة، تعرف المشاركين على بعضهم البعض، تعزيز الثقة

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) يجري توزيع المشاركين إلى أزواج (على سبيل المثال عبر توزيع أمثال، معدة مسبقًا وكل منها مكتوب على ورقتين. كل من يملكان شطري المثال يتقابلان مع بعضهما)
٢) يقوم أفراد كل زوج بمقابلة مع بعضهما البعض يطرحان خلالها مجموعة من الأسئلة. وبحسب عمر أفراد المجموعة تتناول الأسئلة أمورًا مثل: الاسم، الوضع العائلي -متزوج أم لا، عدد الإخوة، الهوايات، التوقعات من ورشة العمل، أهم الطموحات وهلم جرا...
(خمس دقائق لكل مشارك = عشر دقائق للمجموعة)
٣) كل مشارك يقدم شريكه أمام المجموعة
(يستغرق ذلك قرابة ٣٥ دقيقة وبحسب حجم المجموعة)

ملاحظات: من شأن الطلب من المشاركين أن يقدم كل منهم شريكه أن يشجعهم على أن يهتموا أكثر. يُطلب من المشاركين أن يعيروا انتباههم عند تقديم الشريك ويجري تحفيزهم على ذلك.
يستحسن تغيير هذا النشاط، إذا كان المشاركون يعرفون بعضهم البعض من قبل. ويطلب المدرب من كل مشارك أن يقدم جاره الذي على يمينه. ويتم التحقق من صحة التقديم فيما بعد.

المصدر: مجهول

الرسومات الشخصية

أهداف النشاط: بالنسبة للمجموعة: التعرف على بعهم البعض
بالنسبة للمدربين: التعرف أكثر على المجموعة

مدة النشاط: من ٥٠ إلى ٦٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: ورقة من القطع الكبير لكل مشارك، أقلام ملونة

سير النشاط:
١) اطلب من كل مشارك أن يقوم برسم لوحة شخصية
الموضوع: التاريخ الشخصي أو الحياة الراهنة. (١٥-٢٠ دقيقة)
٢) قسِّم المشاركين إلى مجموعات من مشاركين إثنين حيث يقومان بشرح اللوحات لبعضهما. (١٠-١٥ دقيقة)
٣) يقوم كل مشارك بعرض لوحة زميله/زميلته أمام جميع المشاركين. (٢٥ دقيقة)

تنويعات: بوسع المشاركين أن يقدموا الرسومات مباشرةً دون شرحها لزميل إن لم يكن ثمة وقت كافٍ.

نقاط للنقاش: بوسع المشاركين طرح أسئلة حول الأمور التي لم يفهموها، أو إضافة شروحات عند الحاجة.

المصدر: مجهول

بينغو

أهداف النشاط: بناء المجموعات، التوكيد الإيجابي، وعي الذات

الفئة العمرية: كل الأعمار (قد يكون هناك ضرورة لمواءمة بعض المواضيع)

المواد المطلوبة: طاولة يخبأ تحتها جدول عليه مجموعة من الخصائص المميزة (كما هو مبين في الجدول أدناه)

سير النشاط:

١) وزع الجدول الذي يحتوي على الخصائص المميزة لكل مشارك.
٢) يربح أول من يتمكن من رسم خط من الخصائص (أفقي، أو عامودي، أو بشكل مائل). يكتمل الخط عندما يستطيع المشارك العثور على ٤ خانات تنطبق مع شخص زميل مشارك آخر.
إذا كانت المجموعة تعرف بعضها البعض بشكل جيد فلا حاجة للاستفسار، أما في كل الحالات الأخرى فعلى المشاركين أن يستفسروا من زملائهم بسرعة.
٣) يتعين على المشاركين التأكد من صحة الإجابات، في حال كتابة الخانات بناءً على معرفة مسبقة.

المصدر:

adapted from: Frank Beckmann, Mediationsstelle Brückenschlag, Lüneburg/ Germany

شخص عيد ميلاده في هذا الشهر	**شخص يحب المطالعة**	**شخص يؤمن بوجود مخلوقات في الفضاء الخارجي**	**شخص يستطيع البقاء تحت الماء لمدة ٩٠ دقيقة**
شخص يحب السفر	**شخص يحب الطبخ**	**شخص يجيد أكثر من 3 لغات**	**شخص يعزف على آلة موسيقية أو يحب الموسيقى**
شخص له أقارب في أوروبا	**شخص يحفظ غيبًا آيات من القرآن**	**شخص له أكثر من 5 أخوة أو أخوات**	**شخص يحب الرياضة**
شخص يحب أن يكون مع أناس كثيرين وليس لوحده	**شخص يحب الرسم**	**شخص يحب العمل في الحديقة**	**شخص زار الولايات المتحدة الأمريكية**

٣-٢ وعي الذات وتعزيز الثقة

٣-٢ وعي الذات وتعزيز الثقة

تهدف الأنشطة التالية بشكل أساسي لاستكشاف دواخل الأشخاص ولاستكشاف تفاعل العالم الداخلي مع العالم الخارجي في الوقت عينه. كيف يتعامل المرء مع ذلك؟ لا يتعين أن يعي المشاركون هذا وحسب، بل عليهم أن يتقبلوا ذواتهم (بمعنى: ''أن أكون راضيًا عن نفسي كما أنا''). فمن يكون مشغولا بنفسه باستمرار يحتاج لشهادة الآخرين به ورضاهم عنه باستمرار. وهذا بدوره يقف حجر عثرة في طريق المعالجة البناءة للنزاعات.

يرتبط هذا القسم من الدليل بأحد الكفاءات المفصلية التي وردت آنفًا في هذا الدليل التدريبي. إذ تبدأ المعالجة البناءة للنزاعات بإدراك الموقف الشخصي تجاه النزاعات.

يحتوي هذا القسم على عدد من الأنشطة التي تهدف لاستكشاف الكفاءات الذاتية في التعاطي مع النزاعات وذلك على مستويات عدة:

١) مستوى السيرة الذاتية:

يتطبع كل إنسان من حيث المبدأ بحسب الطريقة التي تربى عليها. فنحن نتعلم من خلال العيش ضمن عوائلنا كيفية التعامل مع النزاعات، بمعنى: أي سلوك يُعتبر سلوكًا ايجابيًا أو سلبيًا، وما هي مثلنا العليا. ويظهر ذلك خاصة عندما نكون في حالات عاطفية حادة، حيث ندرك عندها شدة تأثرنا بمراحل طفولتنا المبكرة وبخلفيتنا العائلية المستدامة.

٢) المستوى النفسي الداخلي:

تتفاوت ردود الأفعال تجاه النزاعات من شخص لآخر، حيث تتدرج طبيعة رد الفعل من المواجهة مرورًا بتجاهل الصراع أو التهرب منه أو إنكاره، إلى تطوير سلوك عدوانيّ أو هدّام للذات وقد يصل حد الجمود. بيد أن إدراك الشخص لما يعتمل في سريرته يساعده على التعامل مع النزاعات. وغالبًا ما "تساعد" المواقف الشخصية الانطوائية على تجنب المواجهة أو تحمل المسؤولية، بينما يغطي الشعور بالمعاناة على الشعور بالذنب بطريقة ما.

٣) المستوى الظرفي:

يتفاوت فهم الناس للظروف التي ينشأ فيها النزاع. فقد تتسبب حالة ما بالغضب الشديد لشخص معين، بينما لا يكون لها أي تأثير على شخص آخر. وبما أننا نؤثر من خلال أفعالنا، وطريقة تواصلنا، وحضورنا الاجتماعي وهلم جرا بشكل شديد على تعريف الحالة، نؤثر بالتالي على تحديد ديناميكية النزاع. وهناك مسائل أخرى تتعلق بالحالة مثل النوع الاجتماعي [الجندر] وهناك أيضًا الجانب الثقافي، أي: كيف يتفاعل الذكور والإناث مع بعضهم البعض؟ وكيف يتعامل المجتمع مع النزاعات؟ لذا يتعين علينا أن نكون واعين لسلوكنا في ظل ظروف معينة، من أجل أن نكون قادرين على إدارة النزاعات بطريقة بناءة.

٤) مستوى المجموعة:

كيف تتعامل المجموعة مع النزاعات؟ بمعنى: كيف تتعامل المجموعات مع بعضها البعض من جهة، وكيف تتعامل المجموعة مع الأفراد ضمن المجموعة نفسها من جهة ثانية؟ ونعني بـ ''المجموعة'' في هذه الحالة عددًا من الناس (على سبيل المثال في دورة التدريب أو في المدرسة)، أو نعني المجتمع بأكمله. الحياة، والعمل، وحتى مجرد تواجد الناس مع بعضهم البعض يعني عادةً أن هناك نزاعات، أي: نزاعات حول

مصالح مختلفة، وحول السلطة، والحسد، والعزل، وغياب الثقة، والمكانة وهلم جرا... وتشكل المجموعة في الوقت عينه فرصة فريدة لتعلُّم الكثير حول كيفية التعامل مع النزاعات بطريقة بناءة، وذلك على صعيدي الفرد والمجموعة ككل على السواء. ويتناول هذا الدليل التدريبي مستوى المجموعة في كل فصوله، كما نلاحظ في فصل بناء المجموعات (حيث يتم تثبيت القواعد والقوانين الناظمة أو توضيح العلاقة بين التشابهات والاختلافات على سبيل المثال)، أو في قسم تحليل النزاع (تخطيط النزاع).

٥) مستوى النوع الاجتماعي:
يشار بمصطلح النوع الاجتماعي [الجندر] عامةً إلى أدوار الرجال والنساء المختلفة التي نمت في عوائلنا، وفي مجتمعنا، وفي ثقافتنا، واكتسبناها منها. ولمستوى النوع الاجتماعي تأثير عميق على التفاعل الاجتماعي. فهو من حيث المبدأ أحد منابع النزاعات. لذا يستدعي العمل على المعالجة البناءة للنزاعات تناول مستوى النوع الاجتماعي. وعلى أية حال فإن قضية النوع الاجتماعي واسعة لدرجة أنها تتطلب التأمل بها في ورشة عمل خاصة.

يتضمن وعي الذات باعتباره كفاءةً مفصليةً "التوكيد". فأن يكون المرء مدركًا لذاته مسألة، وأن يكون واثقًا من نفسه مسألة أخرى. ومن المهم أن يَخبَر المرء قيمته الذاتية وخاصةً في عمرٍ مبكر. كما يتعين على المدربين أن يدركوا أن التقدير الذي يحصل عليه التلاميذ –إن حصلوا عليه– فبسببٍ أدائهم المدرسي. وفي حال كان التقدير منعدمًا فلا يكون هناك تقدير مدرسي. وهذا بدوره لا يشجع التلاميذ على القيام بأداءٍ أفضل، بل يدفعهم للأسوأ وبالتالي للحصول على نسبة من التقدير أقل وهكذا دواليك. فمن هنا تصبح الغايةً إذًا تعزيز الثقة وكسر هذا الطوق والخروج منه بغض النظر عن العلامات المدرسية. ولا نقصد تعزيز الثقة بالنفس فقط، إذ يرغب بعض التلاميذ وبالأخص الذكور منهم في أن يتبوأ الصدارة. ففي هذه الحالة يتحقق تعزيز الثقة بمنح الآخرين مساحة من التقدير. ويتحتم على المدرب أن يراعي ذلك. هذا ويعرض القسم التالي أنشطة تتعلق بهذه المسألة، وتعزيز الثقة قضية حاضرة في عدد من الأنشطة المختلفة الواردة في هذا الدليل التدريبي.

يكشف التعامل مع وعي الذات، والثقة بالنفس وتعزيز الثقة عادةً عددًا لا بأس به من القضايا الشخصية ولا سيما الحساسة منها. لذا يتخذ البدء بترسيخ علاقات إيجابية مفعمة بالطمأنينة والثقة فيما بين أعضاء المجموعة المتدربة مكانًا مهمًا، وذلك قبل البدء بالأنشطة اللاحقة. ويتعين على المدربين عند تنفيذ الأنشطة التالية أن يكونوا متنبهين للمرحلة التي وصلت إليها المجموعة وكذلك على صعيد الحساسية الفردية. فعلاً، على المدربين أن يتدخلوا في حالات تجاوز حدود اللياقة أو عدم الاحترام. لكن بالرغم من ذلك، يقع جزءٌ من مسؤولية احترام الحدود على عاتق المجموعة نفسها. حيث تقع المسؤولية على كل فرد في أن يعرف حدوده وأن يجد الشجاعة ليعبر عن ذلك بوضوح. إن كل ما ذكرناه آنفًا هو جزءٌ من عملية التعلُّم في هذا القسم.

الأنشطة التالية على قدر من التركيب وتتطلب مقدرة عالية على التجريد. لذا لن يتمكن المشاركون اليافعون على القيام بها جميعًا. بالرغم من ذلك، تصلُح الأنشطة "عرِّف الحدود"، و"صناديق الراحة"، و"ملف الشخصية"، و"الشيء وأنا" لمعظم الفئات العمرية. وتشكل تمارين تعزيز الثقة بديلاً حسنًا (اطلب / اطلبي من الأولاد أن يعدوا قائمة بالأشياء التي يمكن أن يفعلوها بشكل جيد، أو بالأشياء التي حققوها وهم فخورون بها بشكلٍ خاص وهلم جرا). تتراتب الأنشطة التالية بالتصاعد بحسب الصعوبة والتجريد.

عرِّف الحدود

أهداف النشاط: وعي الحدود الشخصية،
التدرُّب على تعريف الآخرين بالحدود الشخصية بشكل واضح

مدة النشاط: ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) يشكل المشاركون مجموعتين متساويتين
٢) تقف المجموعتان مقابل بعضهما البعض، ويتركان مسافة مترين بينهما
٣) المشاركان اللذان يتقابلان هم شريكان؛ يمشي واحد منهما باتجاه الآخر، وعلى الشريك الذي لم يتحرك أن يقول "قف" عندما يشعر بأن شريكه اقترب منه أكثر من الحد الذي يقبل هو به.
٤) يتم تبادل الأدوار بعد دقائق

نقاط للنقاش: تناقش المجموعة أهمية تعريف الحدود الشخصية. أين هي؟ هل هناك صعوبة في تحديدها؟ وكيف يمكن إعلام الآخر في حال تخطيه هذه الحدود؟

تنبيه: هذا النشاط مهم جدًا للمشاركين لكي يُعرِّفوا حدودهم الشخصية. ومن شأنه أن يشجعهم على التراجع عن شيء قد وصل حده الشخصي مثلاً. ويستحسن إعلام المجموعة بهذا التراجع وتوضيح أن أحدًا لن يعاقبهم عليه.

المصدر: مجهول

ملف الشخصية

أهداف النشاط: وعي الذات

مدة النشاط: من ٤٥ إلى ٦٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: ملفات ورقية، أقلام ملونة، أقلام تلوين عريضة، صمغ، مجلات قديمة

سير النشاط:

١) أعط ملفًا لكل مشارك
٢) اسأل المشاركين السؤال التالي: " كيف ينظر الآخرون إليّ؟"، ثم اطلب منهم أن يجيبوا على السؤال من خلال زخرفة الجزء الخارجي من الملف مستخدمين أقلام ملونة، أقلام تلوين عريضة، صمغ، مجلات قديمة.
٣) اطلب منهم زخرفة الملف من الداخل للإجابة على السؤال: "كيف أنظر إلى نفسي؟"
٤) بعد أن ينتهي المشاركون من زخرفة ملفاتهم، أطلب منهم تبادل الملفات مع بعضهم البعض.
٥) وبعد أن تنتهي عملية التبادل، افتح باب النقاش حول السؤال التالي: لماذا ينظر إلينا الآخرون بهذه الطريقة؟ حيث يعبر المشاركون عن مشاعرهم تجاه بعضهم البعض.

نقاط للنقاش: راجع النقطة ٥ في شرح سير النشاط

المصدر: منى ناصر، مدربة تربية خاصة

صناديق الراحة

أهداف النشاط: استخلاص المعلومات، وعي الذات/التوكيد الإيجابي

مدة النشاط: ساعة

الفئة العمرية: الناشئون، لا سيما ما بين ٥ و١٤ سنة، وفي حالات خاصة للشباب والراشدين كذلك، (أنظر بند التنبيه)

المواد المطلوبة: صمغ، مجلات قديمة، ألوان، أقلام ملونة عريضة، أوراق ملونة، صناديق أحذية، صور شخصية لأشياء عزيزة، مقتنيات شخصية

سير النشاط:

١) اطلب مسبقًا من المشاركين إحضار صور أو مقتنيات شخصية عزيزة عليهم، وإن لم يتسع صندوق الأحذية لهذه الأشياء ولم يتمكن المشاركون من إحضارها، عليهم إما أن يحضروا صورة لهذه الأشياء أو يكتبوا أسماءها على ورقة.

٢) يقوم المشاركون بتزيين الصناديق لتبدو جميلة بالنسبة لهم.

٣) بعد الانتهاء من تزيين الصناديق، أطلب من المشاركين أن يضعوا المقتنيات التي أحضروها بداخلها.

تنبيه: تناسب هذه الفكرة الأطفال في الغالب، ولكن بوسعك استخدامها مع الراشدين لكي تذكرهم بالأشياء التي تبعث الأمل في نفوسهم في الأوقات الصعبة.

المصدر: منى ناصر، مدربة تربية خاصة

الشيء وأنا

أهداف النشاط: بناء المجموعة، تعرُّف المشاركين على بعضهم البعض، وتعزيز الثقة، واحترام الذات، أي أن يعي المشارك شخصيته ويدافع عنها.

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: عدد من الأشياء (سيارة صغيرة، زهور بلاستيكية، حيوان مصنوع من القماش، كتاب، قلم، ساعة)

سير النشاط:

١) توضع الأشياء في وسط الحلقة، ويُطلب من كل مشارك أن يختار واحدًا منها. الغرض الذي يتم اختياره، يجب أن يعني لمن اختاره شيئًا ما.
٢) يُعطى كل مشارك فسحة من الوقت ليتحدث عما يعني له الشيء الذي اختاره.

المصدر: مجهول

تسلسل النزاع الزمني

أهداف النشاط: التعرُّف على القدرة الشخصية على التعامل مع النزاعات

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: ٩ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: قطع طويلة من الورق، أقلام تظليل (ماركر)

سير النشاط:

١) يرسم كل مشارك تسلسلاً زمنيًا على الورقة الطويلة يتضمن كل ما حدث. يظلل بالقلم على الأحداث المهمة التي بلورت مقدرته على التعامل مع النزاعات على طول المسار أو الخط.
٢) تُعرض المسارات الزمنية في اجتماع المشاركين العام.

المصدر: مجهول

السمات الشخصية في النزاعات (الإيجابية والسلبية)

أهداف النشاط: فهم النزاع

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق

المواد المطلوبة: لوح ورق، أقلام ملونة عريضة

سير النشاط:

١) اطلب / اطلبي من جميع المشاركين التفكير لمدة عشر دقائق بسماتهم الشخصية التي يرونها إيجابية وتساعد في حالات النزاع.
٢) بعد انقضاء الدقائق العشر، أفسح / أفسحي المجال للمشاركين للتحدث عن سماتهم أمام المجموعة. (يتعين على الموجِّه/ الموجِّهة تدوين هذه السمات على اللوح).
٣) كرر / كرري الخطوتين السابقتين على أن يفكر المشاركون هذه المرة بالسمات الشخصية التي يريدون إصلاحها أو تلك التي يروا أنها تقف حجر عثرة أمام حل النزاع.
٤) وكنتيجة، سيكون لدى المشاركين قائمة بالسمات الشخصية الإيجابية والسلبية التي من شأنها أن تساعد أو أن تعيق عملية حل النزاع.

نقاط للنقاش: من شأن النقاش مع كل المجموعة على هذه النقاط أن يكون مفيدًا

المصدر: مجهول

الكفاءة الشخصية في التعاطي مع النزاعات:
جانب السيرة الذاتية، "مسرح التماثيل"

أهداف النشاط: زيادة وعي دور السيرة الذاتية في تعاطي الفرد مع النزاعات (قارن مع مقدمة هذا الفصل)

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) قسِّم / قسِّمي المشاركين إلى مجموعتين.
٢) اطلب / اطلبي من المشاركين فتح حوار داخل كل مجموعة حول تأثير البيئة العائلية على سلوكهم في حالات النزاع. يتعين على كل مجموعة بعد ذلك أن تتفق على حالة تخص أحد أفرادها. يجب أن تعبر الحالة عن تأثره بخلفيته العائلية.
٣) اطلب / اطلبي من المشاركين إعداد الحالة بحسب أسلوب "مسرح التماثيل"* بغية عرض الحالة أمام جميع المشاركين لاحقًا. يأخذ المشاركون وقتهم من أجل التوصل إلى طريقة تشخيص الحالة في تمثال. ويمكن للتمثال أن يتكون من شخص أو أكثر. المشارك الذي تَعرَض الحالة وضعه لا يشارك في التمثال بل يقوم بدور "الفنان" الذي يصنع التمثال عن طريق توجيه المشاركين الآخرين لاتخاذ شكلٍ معين في التمثال.
٤) تبدأ إحدى المجموعتين بعرض تمثالها. يلتفّ المشاركون الآخرون حول التمثال ويعاينوه. بلا كلام، ولا استفسارات، ولا نقاش، ولا تمثيل.
٥) يجلس المشاهدون بينما يبقى التمثال قائمًا. يبدأ المشاركون بوصف ما يرونه في هذا التمثال. بوسعهم إعطاء التمثال عنوانًا أو اسمًا. وفي خطوة تالية يمكنهم أن يسألوا عن معنى التمثال وعن معنى كل فرد بداخله أيضًا وعن مشاعرهم.
٦) يسأل المدرب/تسأل المدربة الممثلين فردًا فردًا عن أدوارهم وعن مشاعرهم.
٧) يسأل المدرب/تسأل المدربة المشارك الذي عُرضت حالته، عن شعوره تجاه الحالة.
٨) تعرض المجموعة الثانية بشكل مماثل وتناقش بنفس الطريقة.

تنويعات:

إضافة:
يغير المشاهدون الحالة (التمثال) لتخفيف حدة التوتر، أو العداء، أو العنف. من شأن ذلك أن يبيّن بعض الطرق للتعامل مع حالة العائلة.

تنويع:
يمكن الاستعاضة عن مسرح التماثيل بالعمل على منهج "تقمص الأدوار" لاستكشاف عنصر السيرة الذاتية عند اختيار مثال عائلي (للشروح أنظر القسم الثاني، وفصل الوساطة).

نقاط للنقاش:
يتطلب النشاط نقاشًا يتناول الأسئلة ذات الصلة بعنصر السيرة الذاتية، وهي: كيف يجري التعامل مع النزاعات في عائلتي؟ ما علاقة أبي/أمي/أختي/أخي الخ؟ كيف أتصرف في حالات نزاع مماثلة؟ هل أنا سعيد بطريقة تعاطي عائلتي مع النزاعات؟

تنبيه:
يتعين على المدرب أن يضمن أن لا يُجبر أحد على كشف قضية شخصية إن لم يكن يرغب في ذلك.
يجب إعطاء مجال للنقاش أو لإغلاق جرح أعيد نكأه.

المصدر:
inspired by concept of Sabina Koerner and Monika Engel: Zivile Konfliktkultur and Konfliktmanagement. Boenen, Germany 2001, page 17 ff.

* ابتكر الكاتب المسرحي البرازيلي أوغستو بوال "مسرح التماثيل". وهو عبارة عن مجموعة متنوعة من الحركات الإيمائية التي يؤديها الممثل بغية التعبير عن قضية ما. وقد تكون هذه القضية نزاعًا أو حادث عنف. ولكن خلافًا للتمثيل الإيمائي، لا يمتاز "مسرح التماثيل" باستبعاده للكلام فحسب، بل وللحركة أيضًا.
ويتطلب إعداد "مسرحية تماثيل" اشتراك عدد من الأشخاص بحيث يقوم هؤلاء بالتأمل في حالة أو ظاهرة معينة ليقوموا بعرضها لاحقًا على المشاهدين بشكل صامت. بعد ذلك، يقوم الممثلون بالتجمع مشكلين (بأجسادهم) "تمثالاً" صامتًا. يمكن النظر إلى هذا التمثال وكأنه مشهد مسرحي تجمّد الممثلون فيه في أماكنهم عند وصوله نقطة الذروة.

الكفاءة الشخصية في التعاطي مع النزاعات:
العامل النفسي الداخلي

أهداف النشاط: التعامل مع النزاعات الداخلية التوصل لسبل تكفل مواجهة الإساءة للذات، والمواقف الهدامة تجاهها. (راجع مقدمة هذا الفصل)

مدة النشاط: ٦٠ دقيقة

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق (ثمة مواقف متعددة تستدعي شرحًا إضافيًا للصغار)

المواد المطلوبة: ورقة من لوح الورق عليها قائمة بالمواقف المسيئة للذات.

سير النشاط:
١) ابدأ بسرد قصة "المطرقة" لكاتبها باول فاتسلافيك (خبير تواصل).
تتحدث هذه القصة عن رجل انتقل للسكن في حي جديد. هذا يومه الأول في الشقة الجديدة. وقد نقل معه للبيت الجديد أمتعةً كثيرة. وبينما كان الرجل جالسًا على أرض الحجرة وسط كومة الأمتعة التي لم يكن قد أفرغها بعد، أخذ يتأمل الكم الهائل من الصناديق التي تناثرت من حوله في أرجاء الحجرة، وتساءل في نفسه: "من أين أبدأ؟". الواقع، كان الرجل شديد الإنهاك بعد يوم من العمل الشاق نقل فيه جميع الأمتعة إلى مسكنه الجديد. فجأة، جذب عدد من الصور انتباهه، وسرعان ما خطرت بباله فكرة. "حسنًا، وجدتها! سوف أعلق بعض الصور. إذ لن يتطلب مني ذلك الكثير من العمل، وستضفي على بيتي شكلاً أجمل. "فكر الرجل ونهض يهمّ بإحضار إحدى الصور. ووجد علبة من المسامير كان العمال قد تركوها وراءهم بعد أن أصلحوا بعض الأشياء قبيل انتقال الرجل إلى البيت. سالأ الرجل نفسه: "أين المطرقة؟". لم يكن بوسعه أن يتذكر المكان الذي وضع فيه المطرقة، وراح يقول لنفسه لا بد أن البحث سيستغرق طويلا في هذا الكم الهائل من الصناديق.

وخطر بباله: "هي فرصة جيدة أتعرف فيها على جيراني. فأنا متأكد من أن لديهم مطرقة، وفي نفس الوقت ستكون فرصة لكي ألقي عليهم التحية قائلاً: "مرحبًا، أنا محمد، جاركم الجديد". وضع الرجل الصورة على الأرض، وأخذ ينظر إلي جميع الأغراض الموجودة في الغرفة إلى أن لمح ساعة حائط مطروحة فوق أحد الصناديق: كانت الساعة التاسعة والنصف مساءً. "يا إلهي!" فكر الرجل، "لم أدرك أن الوقت قد أصبح متأخرًا. وربما سيغضبون مني إذا ما أزعجتهم في هذا الوقت المتأخر من الليل". وفكر الرجل: "في الحقيقة، عندما كنت أنقل أمتعتي اليوم، نظر إلى رب العائلة بنظرات تنم عن عدم الرضا وكأنه أراد أن يقول لي "كيف تقوم بنقل أمتعتك وتعمل في يوم عطلة مقدس كهذا؟" وأضاف متابعًا "وربما أنه متعود على الراحة والخصوصية في مثل هذا الوقت المتأخر من المساء. وقد لا يكون عندهم مطرقة أساسًا. وحتى لو كان عندهم مطرقة، فربما يكون رب العائلة حريصًا على أغراضه، وقد ينزعج مني إذا لم أرجعها في الحال". وقف الرجل في منتصف الغرفة عاجزًا عن الحركة تقريبا، تراوده فكرة أنه قد حُكم عليه العيش مع جيران مروعين. ولكن بعد برهة قصيرة

أسرع الرجل خارج شقته وقرع جرس باب بيت جيرانه. وإذ برب العائلة يفتح الباب له مبتسمًا، وفتح فمه يريد أن يرحب به. ولكن قبل أن يستطيع رب العائلة أن ينطق بكلمة واحدة أخذ الرجل يصرخ في وجهه قائلاً: "اسمع!! حتى لو كانت عندك مطرقة، فلست بحاجة لأي شيء من أغراضك". ثم أدار الرجل ظهره وأسرع عائدًا إلى شقته، تاركًا ورائه الرجل فاغرًا فمه من شدة الحيرة والارتباك. (٥ دقائق.)

٢) اعرض / اعرضي قائمة ببعض المواقف والسلوكيات التي يتم تبنيها في بعض الأحيان عند التورط في نزاع أو مشكلة (انظر أدناه.) (٥ دقائق.)
٣) قسم / قسمي المشاركين إلى مجموعات الصغيرة. اطلب / اطلبي من المشاركين أن يختاروا ثلاثة مواقف من القائمة أدناه ومن ثم الإجابة على الأسئلة التالية:
لماذا تبني الشخص هذه المواقف وما الذي يحاول تجنبه؟ كيف كان سيكون موقفي في هذه الحالة؟
كيف يمكن التصدي لهذا الموقف المسيء للذات، وما هي الاستراتيجيات البديلة التي يمكن تطويرها؟ (٢٥ دقيقة)

السلوك الهدام والمسيء للذات:
- الأوهام التي تهين الذات و/أو الأوهام المخيفة.
- الانعزال من خلال الانسحاب طواعية.
- إضعاف الذات عن طريق استدراج التغذية الراجعة السلبية
- العالم مليء بالشر والناس يريدون الإساءة لي دائما.
- تعزيز، وتنمية، وترسيخ الشعور بالذنب
- تجاهُل الإشارات التي تصدر عن الجسم (الضغط، الألم، والاضطرابات الجسدية-النفسية)
- الفشل المتعمد (اختيار الوقت غير المناسب للأمر المناسب، تعريض النفس لضغط الوقت)
- خلق جو غير مريح (في البيت، وفي العمل)
- الظهور بمظهر منفر عن قصد.
- التورط في مشاكل مالية.
- اختيار رفاق هدّامين.
- التورط في مواقف خطرة.
- تبني مواقف سلبية تجاه كل شيء.

تنويعات:
ثمة إمكانية لاستكشاف مسألة النوع الاجتماعي [الجندر] من خلال الجانب النفسي الداخلي. هل هناك اختلافات بين الذكور والإناث عند تبني المواقف الواردة آنفًا، ولماذا؟

نقاط للنقاش: تعرض المجموعات النتائج على المجموعة الكبيرة وتناقشها. (٢٥ دقيقة)

تنبيه:

من الأهمية بمكان لفت انتباه كل مشارك ليعيد التفكير بمواقفه الشخصية. ويتعين أن لا يكون النقاش عامًا ودون تخصيص. ويمكن تفادي ذلك عندما يسأل المدرب المشاركين عن نزاعاتهم الشخصية الداخلية. وكيف يتعاملون معها؟ ومن المفيد إعطاء أمثلة نموذجية لحالات محددة. مثالٌ للتلاميذ: الخروج للعب أم المذاكرة للامتحان القادم.
يتعين ترك مساحة للنقاش أو لإغلاق تجربة صعبة أعيد فتحها (جرحٍ قديمٍ نُكأ).

المصدر:

Inspired by concept of Sabina Koerner and Monika Engel: Zivile Konfliktkultur and Konfliktmanagement. Boenen, Germany 2001. page 125 and Manfred Guehrs, Claus Novak: Das konstruktive Gespraech. Lummer Verlag 1991.

الجانب الظرفي:
تقمص الأدوار في معالجة النزاعات

أهداف النشاط: تقييم وتقدير السلوك الشخصي أثناء النزاعات

مدة النشاط: من ٤٥ إلى ٦٠ دقيقة

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) قسّم / قسّمي المجموعة إلى مجموعات فرعية كل واحدة منها تتألف من شخصين.
٢) اطلب / اطلبي من كل مجموعة أن تفكر في حالة نزاع على أن تكون الحالة نموذجية يواجهها هذا الشخص مرارًا وتكرارًا.
٣) تعرض المجموعات النزاعات المختلفة أمام الجميع عن طريق تقمص الأدوار. الشخص صاحب النزاع يوضِّح تصرفه/موقفه. الأسئلة المهمة: لماذا جاء رد فعلي على هذا النحو؟ هل كان ذلك بناءً أم غير بناء؟ ولماذا؟ ما هو دوري في حالات النزاع؟ ما هي الحالات التي تستشيط غيظي؟ ما الذي يساعدني لأهدأ؟
٤) تناقش المجموعة الكبيرة الحالة: ما الذي يمكن القيام به بغية التعامل مع النزاع؟ ما هو السلوك الذي صعّد وتيرة النزاع أو خففه؟

نقاط للنقاش: أنظر ما ورد آنفًا

تنبيه: يتعين على المدرب / المدربة أن يضمن / تضمن أن لا يُجبر أحد على عرض أو مناقشة مسألة لا يريدها، لا سيما عند المناقشة العلنية لحالة النزاع النموذجية لمشارك ما. على المدرب / المدربة أن يكون شديد/تكون شديدة الحذر.

المصدر:

inspired by concept of Sabina Koerner and Monika Engel: Zivile Konfliktkultur and Konfliktmanagement. Boenen, Germany 2001, p. 17

زوايا النزاع
كفاءة التعامل مع النزاعات في المجموعات

أهداف النشاط: التعرُّف على سلوك الفرد في المجموعات

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق

المواد المطلوبة: لوح أوراق مرسوم عليه "زوايا النزاع"

سير النشاط:
يميل الأشخاص الموجودون ضمن المجموعات إلى تبني مواقف وسلوكيات مختلفة. الرسم البياني المدرج أدناه يذكر أربعة أنواع من السلوكيات الشائعة التي غالبًا ما يتم تبنيها. وبذلك فالشخص الذي يميل إلى:

- **الاستمرارية:** يحب أن يكون جديرًا بالثقة، النظام، تدوين الملاحظات، البيئة المألوفة الخ.
- **التقرب من الآخرين:** يرغب في الدفء والتواصل، الخ.
- **التغيير:** يحب النشاط، والترفيه والتنزه، الخ.
- **العزلة:** يحب الفردية، وقضاء الوقت لوحده، الخ.

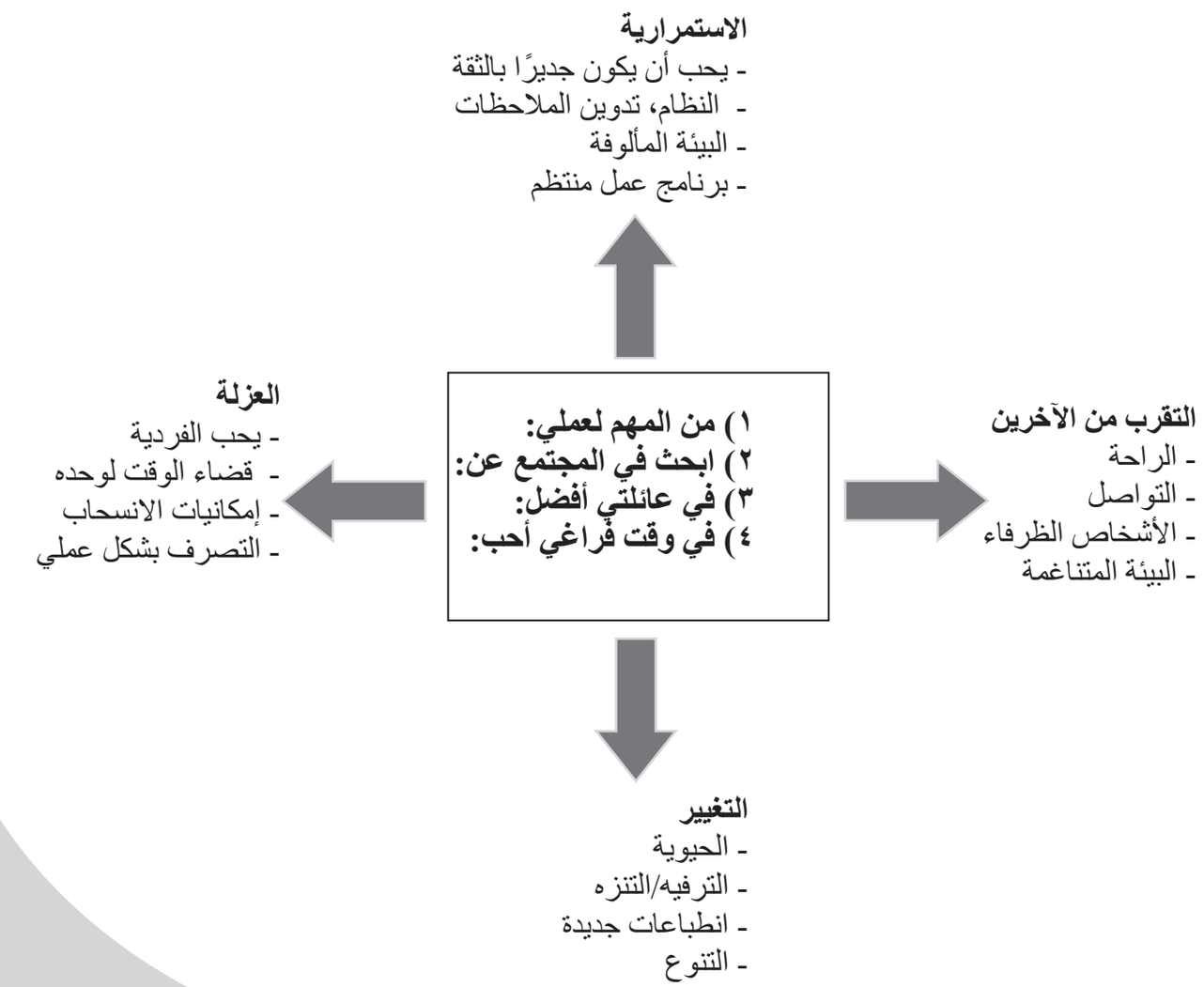
١) حدد / حددي لكل واحدة من الخصائص الشخصية الأربع المذكورة آنفًا زاوية من زوايا غرفة التدريب. ولا تُطلع/تُطلعي المشاركين على التسميات الكاملة (الاستمرارية، التقرب من الآخرين، التغيير...) التي أطلقت على الزوايا.
٢) اقرأ / اقرئي أ الجمل من ١-٤ المدرجة أدناه في الصندوق في وسط الرسم البياني.
٣) بعد قراءة الجمل يتعين على كل مشارك أن ينسب نفسه إلى واحدة من الزوايا.
٤) اكشف / اكشفي في نهاية النشاط عن اسم كل واحدة من زوايا الغرفة.

نقاط للنقاش:
اسأل / اسألي المشاركين: هل ساعدهم هذا النشاط على فهم موقفهم الشخصي تجاه النزاعات، في حال وجود نزاع داخل مجموعة؟ بعد أن يكشف المدرب/تكشف المدربة عن التسميات التي أطلقت على الزوايا، هل يرى المشاركون بأن ذلك يعكس موقفهم؟

تنبيه:
يتعين على المدرب / المدربة أن يتنبه/تتنبه لوجود حدود شخصية. لا يتعين دفع أي مشارك للتصريح بأي شيء. يسأل المدرب/تسأل المدربة المشاركين بشكل انتقائي في هذا النشاط. وعلى الأرجح سيقول أحدهم أن لديه شيء من كل زاوية. هذا حقًا صحيح، لكن التوصل للسمة الأكثر حضورًا هو الغاية (الاستمرارية، أم التقرب، أم التغيير، أم العزلة)

المصدر:

Adapted from Sabina Koerner and Monika Engel: Zivile Konfliktkultur and Konfliktmanagement. Boenen, Germany 2001. page 135 and Barbara Langmaack, Michael Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Weinheim 1985.



نافذة جوهري

أهداف النشاط: فهم العلاقة الجدلية بين وعي الذات والتواصل عند معالجة النزاعات

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: ١٤سنة وما فوق

المواد المطلوبة: أوراق بحجم A4، نموذج جوهري على أوراق من القطع الكبير (أوراق اللوح)

سير النشاط: يجب أن يوضِّح هذا النشاط نموذج جوهري للمشاركين

١) قسِّم / قسِّمي المجموعة إلى أزواج
٢) أعط كل زوج ورقة بيضاء ذات الحجم A4
٣) على كل زوج أن يرسم شيئًا ما على الورقة، وذلك على النحو التالي: يبدأ أحدهما برسم جزءٍ من شيءٍ ما على الربع الأعلى من الورقة (على سبيل المثال، جزء من منزل، أو جزء من حيوان، أو من نبتة، أو من شخص، الخ...) دون أن يراه شريكه.
٤) ثم يطوي الورقة بحيث تظهر أطراف رسمته فقط. أي لا يظهر منها سوى أطراف الخطوط.
٥) يكمِّل شريكه الرسمة بدءً من أطراف الخطوط الظاهرة، ويرسم ما يريد.
٦) يتابَع النشاط حتى يكون كل شريك قد قام بالرسم مرتين.
٧) تُفتح الورقة ويناقش كل زوج ما رسمه عليها.
٨) يستخدم المدربون هذا النشاط لكي يشرحوا نافذة جوهري:

مكشوف: الاثنان يعلمان أنهما يعملان مع بعض على الرسمة.
مستور: أحد الشريكين لا يعرف ما الذي يرسمه الآخر.
مخفي: كلا الشريكان يخفيان عن بعضهما ما يرسمان.
مجهول: كلا الشريكان لا يعلمان شكل الرسمة النهائي.

تنويعات:
يطلب المدرب / تطلب المدربة متطوعًا من المجموعة. يضع عصبة على عينيه ويطلب منه أن يرسم شيئًا على اللوح بحيث يراه الجميع (مكشوف). بادئ ذي بدء لا يتعين على المتطوع أن يخبر المجموعة ما الذي يرسمه. أما هو فيعلم ما هو فاعله، لكن المجموعة لا تعلم (مخفي). وقد لا يستطيع هذا المتطوع أن يرسم على النحو الذي يريده بسبب عصبة العينين (مستور). وفي النهاية لا يعلم أحد مسبقًا عن ماذا ستعبِّر الرسمة عندما تكتمل "مجهول".
يعود القرار لـ"الفنان / الفنانة" بأن يبيِّن/تبيِّن الرسمة عبر توسيعه/توسيعها مساحة "المكشوف" على حساب إغلاق الجزء "المستور". الآن يمكن للمجموعة أن تشارك بالرسم: إنها فرصة "الكشف"!

نقاط للنقاش: الشرح الواضح للخلفية النظرية للنموذج مهم جدًا

تنبيه:
تتطلب نافذة جوهري مساحةً من الانفتاح، وهي أساسٌ للعمل المشترك ولمعالجة النزاعات بطرق بناءة: لتحقيق العمل المشترك، اطلب / اطلبي العون من الآخرين، ويتعين عليك أن تكون واضحًا / تكوني واضحةً فيما لا تستطيع / تستطيعين القيام به، لكي يتسنى للآخرين ملء هذا الفراغ. وقد يكون ذلك صعبًا بالنسبة لمن هم تحت ضغطٍ كبير (على سبيل المثال، بالنسبة لتلميذ يتحدر من عائلة عنيفة، أو لتلميذ أداءه المدرسي سيئ). وربما يكون المدرب قادرًا/المدربة قادرةً على تقديم العون عبر تأكيده / تأكيدها على إمكانية العمل المشترك، وعلى أنه ليس عارًا أن لا يعرف أحدنا كل شيء أو أن يرتكب الأخطاء.

المصدر: تم إعداد نموذج النافذة من قبل جوزيف لوفت وهري إنغهام

نافذة جوهري

نافذة جوهري هي نموذج يستخدم لوصف عملية التفاعل الإنساني. وقد تم اشتقاق الاسم من الأحرف الأولى لأسماء واضعي النموذج: جوزيف لوفت و هري إنغهام. وقد قسموا وعي الإنسان إلى أربع أنواع. لذا جاء نموذجهم على شكل نافذة بأربع خانات، وتمثل كل خانة أحد أنواع الوعي: مكشوف، مستور، مخفي، ومجهول.

١) يمثل الرُبعُ ''المكشوف'' الأشياء المعروفة للشخص المعني وللآخرين على السواء. على سبيل المثال، في بداية العام الدراسي، يتولى أستاذ صفًا جديدًا. تمضي الحصة الدراسية الأولى بالتعارف بين الجميع، حيث تأخذ الأسماء حيزًا في الربع ''المكشوف''. ويتعرف التلاميذ على بعضهم البعض بشكل أفضل خلال السنة: العمر، والسلوك، والمشاعر، والآراء، وهل هم أكثر قساوة أم أكثر حساسية، وهلم جرا. وبهذا تنفتح هذه الخانة تدريجيًا خلال السنة الدراسية.

٢) يمثل الرُبعُ ''المستور'' ما يعرفه الآخرون عن شخص ما لكن لا يعرفه هو عن نفسه. دعونا نتابع معتمدين المثال السابق: في هذه السنة، يريد الأستاذ تعليم الأولاد القراءة، لكنه يلاحظ نتيجة التجربة/المعرفة أن الصعوبات المستمرة في القراءة لدى أحد التلاميذ تعود إلى معاناته من عُسْرِ القراءة لديه، وليس بسبب قلة الممارسة كما يعتقد التلاميذ أو الوالدان. ويعتبر جهل هذه المسألة من قبل التلاميذ وأهاليهم بمثابة المنطقة العمياء أو النقطة العمياء. ويكمن التحدي الكبير للأستاذ الآن، في كيفية إيصال الأمر للتلميذ ولوالديه دون أن يقوم بإحباط عزيمتهم أو إهانتهم. فغالبًا ما يُفهم عسر القراءة خطأً على أنه غباء. وقد يحاجج الوالدان بأن ابنهم ليس غبيًا، وربما يسخر منه زملاءه. بيد أنه لا علاقة البتة بين عسر القراءة ومستوى الذكاء. حيث يتغلب الأولاد عليه عبر جهدٍ تربوي خاص. من هنا، يمكن أن يتسبب عدم التعامل مع عسر القراءة بمخاطر عدة للتلميذ المعني.

٣) يمثل الرُبعُ ''المخفي'' الأمور التي يعرفها أحدهم عن نفسه ولا يعرفها الآخرون عنه.

وربما يكون قد اتخذ قرارًا بعدم إخبار أحد بهذا الشأن أو أخفاءه أو ببساطة لم يتحدث عنه لظنه بأنه ليس مهمًا. الأستاذ لن يقول شيئًا عن حياته الخاصة مثلاً. وبذلك يغدو الربع ,,المخفي'' أكبر.

٤) يمثل الرُبعُ "المجهول" الأمور التي لا يعرفها الشخص عن نفسه ولا يعرفها الآخرون عنه. وقد يقرر أحد التلاميذ أن يستفسر من أستاذه عن حُلم شاهده في الليلة الماضية ولم يفهمه، وربما يكشف بحثهما المشترك عن رموز الحلم إلى مستوى جديد مَن الوعي، أي إلى شيء لم يكن الاثنان يعلمانه من قبل.

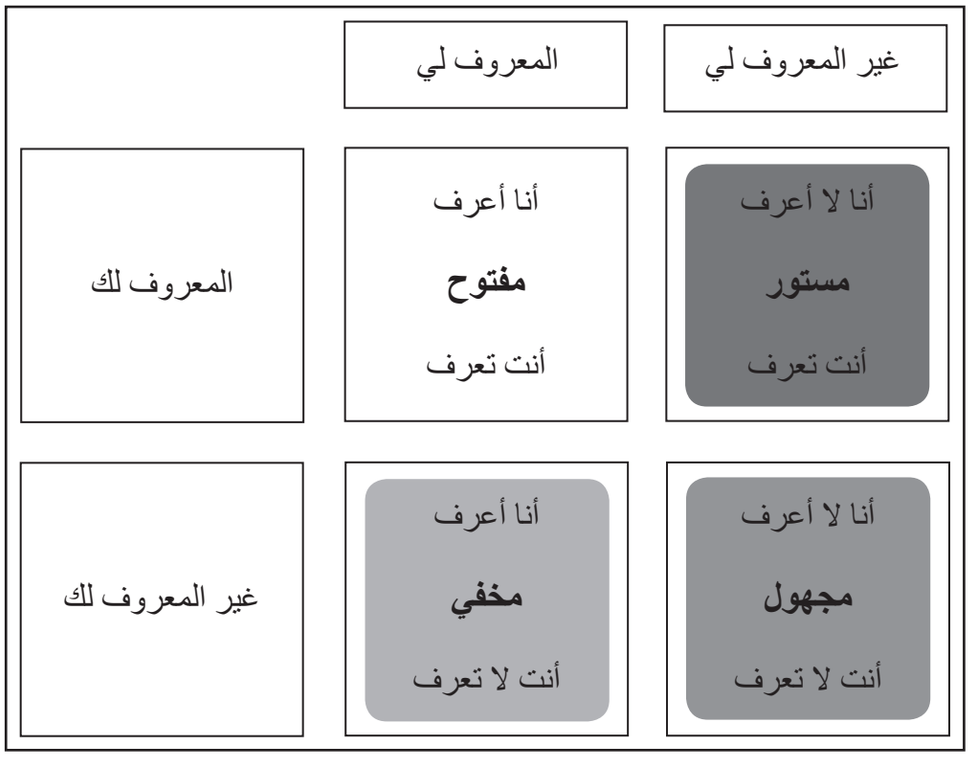
الحدود الفاصلة بين الخانات مرنة. فهي تشبه ظلال النوافذ، التي تتغير عند فتح خانة بإغلاق خانة أخرى بالمقابل. توسيع الخانة ''مفتوح'' يتضمن كشفًا للذات. إنه تفاعل بين شخصين، وهي عملية أخذ وعطاء عادةً. أي عندما يقرر شخص ما أن يخبر شيئًا عن نفسه، من شأنه أن يشجع الآخرين على أن يحذوا حذوه. ويمكن تبيان التفاعل بين طرفين في إطار خانتين فاعلتين من نوافذ جوهري. فعلى سبيل المثال، إذا حضر تلميذ برفقة والديه إلى الأستاذ ليتحدث عن معاناته بسبب استصعابه للقراءة (يوسِّع الربع ''المفتوح'')، وقد يقرر الأستاذ أن يتحدث عن تخميناته بخصوص عسر القراءة (فيكشف بذلك شيئًا من الربع ''المخفي'').

الكشف عمومًا مزدوج المنحى. فغالبًا ما يكون له وجهين: الفرصة والمخاطرة. وفي حالتنا يتضمن فتح خانة ''المخفي'' بما يخص عسر القراءة ''مخاطرة'' الأستاذ بأن يوجه الإهانة للتلميذ والوالدين-ما يجب أن يحسب له حساب أكبر-، تمامًا كتضمنه لفرصة تطوير التلميذ في دراسته. ولكن لنعلم أن المخاطرة ستكون أكبر إن لم نفتح خانة ''المخفي'' في هذه الحالة.

وربما يخاطر الأستاذ الذي يكشف بعضًا من أموره الخاصة (هنا توسَّع خانة المفتوح'') بأن تستخدم هذه المعلومات للإساءة إليه أو لأن يُساء فهمها. بينما سيكون للتلميذ رغبة أكبر في التحدث عن حلمه الخاص مع الأستاذ كلما اتسعت مساحة الخانة ''مفتوح''، وستكبر الثقة بينهما. وكلما اتسعت رقعة هذا الربع كلما ازدادت الفرص لظهور وعي جديد.

على كل واحد منا أن يقرر بنفسه ولنفسه شكل الطريقة المثلى للتعامل مع النافذة. بمعنى إلى أي مدى أكشف أسراري، وإلى أي مدى أريد أن أحتفظ بها لنفسي؟ لكن علينا أن نعلم أنه من المستحيل عمليًا أن يشتغل كل واحد منا على خانة ''مستور'' بمفرده. فالخانة تتضمن ما لا يمكن أن يتوصل إليه الشخص عن نفسه، بينما يمكن للآخرين أن يتبيَّنوه. ولكن من الضرورة أن يكون هناك على الأقل بعض الكشف لكي يتبينه الآخرون. وبوسع الأستاذ أن يسأل تلاميذه عن رأيهم بالحصة بغية تحسين أسلوبه في التدريس وملاءمته مع احتياجاتهم. وفي نفس الوقت، من الممكن أن يشعر الأستاذ أنه من غير المناسب أن يسأل التلاميذ عن رأيهم. في هذه الحالة يطبَق الفكرة على أجواء التعليم العامة، مثل: التقدير، وتثمين الأعمال، والثقة، ومهارات التواصل الجيدة (الإصغاء الفعال/التغذية الراجعة البناءة) ما من شأنه أن يساعد على مزيدٍ من التواصل عبر الربع ''المفتوح'' ومن ثم التوصل إلى درجة أعلى من الوعي.

نافذة جوهري


غير المعروف لي
المعروف لي
أنا لا أعرف
مستور
أنت تعرف
أنا أعرف
مفتوح
أنت تعرف
المعروف لك
أنا لا أعرف
مجهول
أنت لا تعرف
أنا أعرف
مخفي
أنت لا تعرف
غير المعروف لك

مثلث الدراما

أهداف النشاط: فهم الأدوار المختلفة في النزاع،
تعزيز الوعي بديناميكيات النزاعات
(أيضًا بالارتباط بمعالجة النزاعات)

مدة النشاط: ساعة واحدة

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق

المواد المطلوبة: لوح ورق يُعدُ عليه مثلث الدراما

سير النشاط:

١) اقرأ / اقرئي مثلث الدراما بعناية وافهمه جيدًا. قم / قومي بإعداد ورقة على اللوح عليها نموذج مثلث الدراما لكن لا تعرضها الآن.

٢) لا تخبر/ تخبري المجموعة عن مثلث الدراما مسبقًا. اطلب/اطلبي من ثلاث متطوعين أن يلعبوا أدوارًا تمثيلية (شروط التمثيلية تجدها/تجدينها في فصل الوساطة).

٣) يمكن أن تمثل السيناريوهات التالية:

للمعلمين والمرشدين المدرسيين: أنت مرشد مدرسي وتريد أن تقوم بورشة عمل في المدرسة مدتها بضعة أيام. ناقشت فكرة المعالجة البناءة للنزاعات مع أستاذ زميل لك في المدرسة، ووجد الزميل أن الفكرة ممتازة وهو على استعداد عال لمساعدتك لتحقيق ورشة العمل. فيما لا يبدو مدير/ تبدو مديرة المدرسة على اقتناع بالورشة. طلبت مقابلة المدير/ المديرة لمناقشة الأمر، والتحق زميلك بك. كيف سيكون الاجتماع؟ الأدوار الثلاثة هي دور المرشد التربوي ودور الأستاذ ودور المدير/ المديرة.

للتلاميذ: إنه وقت الاستراحة، وساحة المدرسة تعج بالتلاميذ. ثمة أستاذ يتجول ويراقب الوضع. أنت وبعض الأصدقاء تلعبون باللعبة الوحيدة المتوفرة في الساحة. أتى زملاء لكم يريدون اللعب معكم. ترفض ذلك وتطلب منهم أن يبتعدوا، لكنهم لا يتركونك وشأنك. ماذا ستفعل؟ الأدوار الثلاثة: تلميذ يمثل المجموعة التي تلعب، وآخر يمثل المجموعة التي أرادت أن تلتحق باللعبة، وأستاذ.

٤) بينت التجربة في ورشة عمل أن ,,الممثلين'' يميلون دائمًا للسقوط في مثلث الدراما. حلل بعد القيام بالتمثيلية التفاعل الذي جرى بناءً على هذه النظرية. وفي حالٍ لم يدخلوا إلى المثلث، ناقش/ناقشي معهم أنواع السلوكيات الأخرى التي تميل للبروز آخذًا / آخذةً نموذج الدراما بعين الاعتبار.

نقاط للنقاش: ناقش/ناقشي ديناميكيات مثلث الدراما مع المجموعة. اسألهم/اسأليهم لماذا يعتبر المثلث غير بنّاء؟ وما هي الحلول الأخرى الممكنة؟ وكيف يمكن تجنب الوقوع في المثلث؟ (اشرح/اشرحي عن الخانة)

تنبيه: قد يتذكر أحد المشاركون نزاعًا شخصيًا حادا. لذا على المدرب / المدربة أن يكون

متنبهًا / تكون متنبهةً لهذه الحساسيات بين التلاميذ.

المصدر: صمم عالم النفس الأمريكي ستيفين كاربمان أول مثلث للدراما عام ١٩٦٨

مثلث الدراما

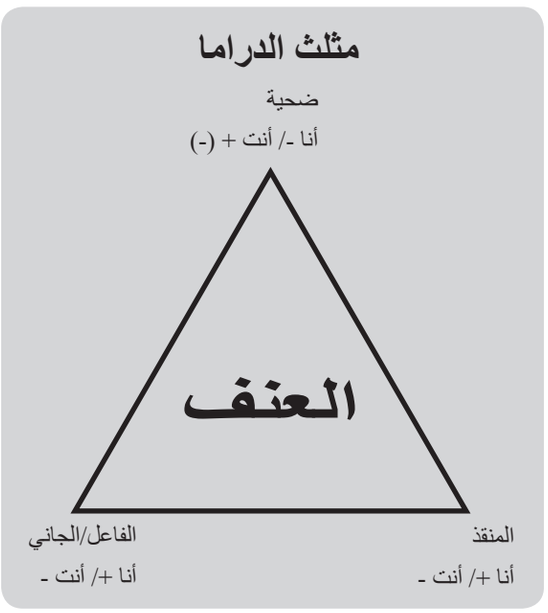
تتضمن النزاعات الجُناة والضحايا. ولا يرغب أحدٌ أن يحتل أيًّ من الدورين عادةً. يبدو أن تقديم العون في النزاعات هو الأنسب. على أية حال، غالبًا ما يعني أخذ دور المنقذ أن يدخل هذا في ديناميكية ما يسمى مثلث الدراما. وعادةً ما تكون هذه الأدوار الثلاثة غير ثابتة (الجاني، والضحية، والمنقذ). حيث يميل الناس لتبديل الأدوار ضمن ديناميكية نزاع في قيد التطور، فيتحول الضحايا إلى جُناة، والجُناة إلى ضحايا، والمنقذون إلى جُناة وهلم جرا... لنأخذ المثال التالي: هناك مجموعة من التلاميذ تلعب في الباحة (الضحايا). أتى تلاميذٌ آخرون (جُناة)، وبدؤوا بالإزعاج ولم يتوقفوا بالرغم من مطالبتهم بأن يكفوا عن ذلك لعدة مرات. أحد التلاميذ من المجموعة الأولى (بدل دوره من ضحية إلى جاني) قرر أن يتوجه للمرشد المدرسي (المنقذ) ليعالج الوضع. (وتحول هذا من منقذ إلى جاني) بدخوله الباحة متحدثًا بكلمات قاسية مع التلاميذ الآخرين (الذين تحولوا من جُناة إلى ضحايا) وأمرهم بأن يكتبوا مقالة يوضحون فيها كيف يجب أن يكون السلوك في فترات الاستراحة. هؤلاء التلاميذ منزعجون بشدة الآن.

تكون خصائص الأدوار المختلفة كالتالي:

يتتبع الجاني الضحية بشكل فعال. ويبدو أنه يعلم بالضبط ما هو الصواب وما هو الخطأ وما الذي يحتاجه. ويبدو له الحل جليًا. أي أن يتكلم بنبرةٍ آمرة، وقاضية ناهية، ومحرِّمة، وفيها لوم، وبصوت مرتفع وقاس ويرفض أي نوع من الاعتراض من البداية. ينال الجُناة عادةً غاياتهم فورًا ويرتفعون بترتيبهم للأعلى، وغالبًا ما يكلفهم ذلك بغض الآخرين لهم. الفرضية الأساسية –أنا بخير وأنت لست بخير.

الضحية: الضحايا هم الأشخاص اللذين يُجنى عليهم فعليًا، فعليهم أن يتحملوا مسؤولية أمر ما أو أن يتقبلوا حالة معينة، مما يعود بالنفع على الآخرين. يتكلمون بحذرٍ عادةً، ويقدمون الأعذار والوعود. لا يتحمل الضحايا المسؤولية: الآخرون يتحملون مسؤولية حالتهم السيئة ومسؤولية معاناتهم. ما يعني للضحايا أنهم لا يستطيعون تغيير أحوالهم بأنفسهم وعليهم بذلك أن يعتمدوا على دعم الآخرين لهم. الفرضية الأساسية –أنا لست بخير وأنت بخير (وفي حالات الإلغاء الحادة: أنا لست على ما يرام وأنت لست على ما يرام).

المنقذ: المنقذون "هم الناس الجيدون".



يتدخلون ويتحملون مسؤولية الوضع بمجمله (النزاع) ومسؤولية الحل أيضًا. يتجنبون الكلمات القاسية حيث يسعون لمساعدة الضحية، وفي نفس الآن يحاولون تهدئة الجاني، ويجهدون لإقناع الطرفين بالحل الذي يقدمونه. يقوم المنقذون بدور قوي: وربما يكسبون احترامًا فائقًا عندما يفرضون حلهم، لكنهم يخلصون إلى التأرجح بين الطرفين إذا لم يقتنع أحد بالحل الذي يقترحونه. الفرضية الأساسية أنا على ما يرام وأنت لست على ما يرام.

الديناميكيات التي تشبه مثلث الدراما ليست بناءة أبدًا. إذ تميل مواضيع النزاع، وأهدافه، ومهامه، ووظائفه، وعقلانيته إلى الاختفاء. و إذا وقعنا أسرى هذا المثلث فسيكون من الصعب الخروج منه.

إن إدراك هذه الأدوار والديناميكيات من شأنه أن يساعدنا بالدرجة الأولى على أن لا نقع في شراك هذا المثلث. علاوة على ذلك، يتطلب البقاء خارج المثلث موقفًا حاسمًا، يفترض: أنا على ما يرام وأنت على ما يرام. وهذا يعني أنني لا أجني عليك ولا أساعدك بل يمكنني أن ألعب دورًا بناءً في معالجة النزاع باعتباري شخصًا متأثرًا، أو أقوم بدور الطرف الثالث (أي أن أقوم بالإصلاح وليس بالمساعدة).

البقاء خارج المثلث
الموقف والإدراك

	أنت لست على ما يرام	أنت على ما يرام
أنا على ما يرام	موقف متعالي (منقذ/مرشد)	موقف بناء (رابح)
أنا لست على ما يرام	موقف مشوش (ضحية)	موقف محبط (ضحية)

هادية وهادي

أهداف النشاط: زيادة الوعي بدور النوع الاجتماعي [الجندر] في العلاقات الاجتماعية

مدة النشاط: من ٢٠ إلى ٤٥ دقيقة (بحسب النقاش)

الفئة العمرية: تسع سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: أوراق اللوح flipchart

سير النشاط:

١) يبحث المشاركون في جنسانيتهم أولاً ومن ثم في جنسانية الجنس الآخر. أما إذا كانت المجموعة مختلطة، فتقسم إلى مجموعة عمل من الذكور وأخرى من الإناث.

أ- ماذا عن الجنس الذكوري؟

للنشء: كيف يتربى الذكور؟ ما هي ألعاب الأولاد الذكور وهلم جرا...؟

لليافعين وللراشدين: ما هو دور الرجال في المجتمع؟ ما هي التصرفات الذكورية المحضة؟

ب- ماذا عن الجنس النسائي؟

للنشء: كيف تتربى البنات؟ ما هو دور المرأة في المجتمع؟ ما هي التصرفات الأنثوية المحضة؟

تدون نتائج المجموعات على اللوح.

٢) يتناول المدرب من كل ورقة على اللوح بعض الأمثلة. أسئلة ذات الصلة:

- لماذا ترتبط بعض الأشياء بالذكر وبعضها الآخر بالأنثى؟
- أي المواقف صحيحة، وأيها غير صحيحة أو صحيحة جزئيًا؟
- ما هو وجه الاختلاف بين الذكر والأنثى؟

تنويعات: يمكن تشكيل مجموعة من الذكور وأخرى من الإناث، إذا كان بين المشاركين صبيان وبنات (رجال ونساء)

نقاط للنقاش: عند النقاش يجب أن لا يتم التأكيد على الإجحاف بحق الإناث أو الذكور، بل التحفيز على التفكير بأسباب الأدوار المختلفة المرتبطة بكل جنس.

تنبيه: يتعين القيام بهذا النشاط مع الصبيان/الرجال والبنات/النساء كلٌّ على حدة. ويتعين أن يكون المدرب / المدربة من الجنس الآخر.

المصدر:

Jamie Walker: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten. Frankfurt 1995, p. 118

تقبُّل الآخر

أهداف النشاط: إيجاد سبيل لتقبل اختلاف الآخرين

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة (بحسب النقاش)

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق

المواد المطلوبة: لوح الأوراق، ورق

سير النشاط:

١) قسم / قسمي المجموعة إلى مجموعات من مشاركين إثنين.
٢) أعط كل مجموعة جملة تعريفية (أنظر أسفل الصفحة) واطلب / واطلبي منهم أن يجيبوا على الأسئلة التالية:
أي الخصائص تتضمن الاحترام أو عدم الاحترام في الحالات التالية؟
أي الخصائص تتضمن التصرف الصحيح وأيهم التصرف الخاطئ؟
٣) اطلب / اطلبي من المشاركين أن يعرضوا النتائج التي توصلوا إليها على المجموعة الكبيرة.

تنويعات: لا يوجد

نقاط للنقاش: يتعين على المدرب / المدربة أن يجمع النتائج ويلخصها / وتلخصها لتسهيل النقاش. تناقش المجموعة خلفيات الآراء المتنوعة. وما هي خلفيات الأشخاص في الحالات المتنوعة التي عُرضت؟ وما هو دافعهم؟ (أنظر أيضًا أسفل النشاط).

تنبيه: لا تكمن أهمية هذا النشاط في استخلاص السلوك الصحيح أو السلوك الخاطئ. ولا يعني بالضرورة القبول والموافقة على ما حصل. السؤال المطروح: كيف أتعامل مع حالة معينة وهل أتقبل الآخر؟ هذا مهم للغاية بالنسبة للمرشدين التربويين، إذ أنهم غالبًا ما يواجهون حالة وسلوك من التلاميذ يستصعبون تقبله أو يرفضونه بالمطلق. بالرغم من ذلك، هناك ضرورة ماسة لإيجاد سبل من أجل التعامل مع الحالة. أما بالنسبة للتلاميذ فيفيدهم النقاش حول الآراء المختلفة التي وردت في تعزيز وعيهم بالذات ووعي الاختلاف بين البشر.

المصدر: ريموندا منصور، مدربة على معالجة النزاعات، حيفا

الوقائع المقترحة: (اختر / اختاري الحادثة التي تتناسب مع عمر الفئة المشاركة):

التقت عائلتان. مدت المرأة العلمانية يدها لتسلم على الرجل المتدين، فأزاح الأخير يده كي يتجنب لمس يدها.

التقى شاب بصبية تحمل حقيبة ثقيلة. حاول أن يأخذ عنها الحقيبة ليريحها. لكنها انتزعت الحقيبة منه، لأنها تؤمن بالمساواة بين الجنسين، وقالت: "أجننت، ماذا دهاك، أتظن أنني لا أستطيع حمل الحقيبة بنفسي؟".

التقى طالب جامعي بأستاذه. مد الطالب يده ليسلم على الأستاذ ويسأله عن حاله. رد عليه الأخير باقتضاب وبرود ومضى في طريقه.

يطلب المدير من الأساتذة (والتلاميذ) أن يأتوا بلباس مناسب للمدرسة.

التقى شاب شابة لا يعرفها من قبل وبادرها القول: "ما أجملك!".

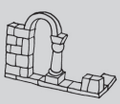
يزور زوجان علمانيان الأماكن المقدسة في القدس، ويصران على أن يدخلا أماكن المسلمين واليهود دون وضع غطاء على رأسيهما.

بينما كان الوالد يروي قصة لضيوفه تدخل أحد أبنائه وقال: "كل ما تقوله ليس صحيحًا".

يطلب معلم من طلابه أن يقفوا له كلما دخل الصف. بعض الطلاب يرفضون ذلك.

حل ضيف على بدو فأعدوا على شرفه منسفًا، ولكنه رفضه ولم يأكل سوى صحن سلطة.

جمعت صبية الهدايا التي قُدمت لها بمناسبة عيد ميلادها في غرفتها، ولم تفتحها بحضور أصدقائها وصديقاتها.



٣-٣ التواصل

٣-٣-١ التواصل

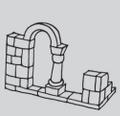
يعتبر الإلمام بالاختلال في التواصل أحد السبل لفهم وتعريف النزاعات. فغالبًا ما يؤدي سوء فهم بسيط إلى النزاعات، بينما يكفي التواصل الواضح أحيانًا لتجنبها في حالات أخرى. وفي حال الدخول في نزاع يعتبر التواصل الفعال قاعدة لا غنى عنها من أجل المعالجة البناءة للنزاعات. فإذا تم توضيح الاحتياجات والمخاوف بالشكل الملائم وجرى تبيان العلاقات، يصبح العمل المشترك على حلٍ يقبل به الطرفان أمرًا سهلاً.

من ناحية، يتضمن التفاعل الفعَّال القدرة على التعبير الواضح عما يدور في داخل الفرد، أي عن: وجهة النظر، والاحتياجات، والمشاعر، والمنغصات وهلم جرا. وتتخذ نقطة وعي الذات التي عالجناها في الفصل السابق أهمية كبرى. فهي لا تطال كيفية التواصل وحسب، بل وتحديد مواضيع التواصل: إذ ليس من السهل استشعار ما يختلج في سريرة الإنسان في حالات كثيرة.

ومن ناحية أخرى، من الأهمية بمكان أن يكون المرء منفتحًا على الآخرين وقادرًا على الإصغاء لهم. ولا يعني الإصغاء أن تكون هادئ وحسب، بل أن تفهم حقًا ما يقوله الطرف المقابل وأن تعرف مشاعره. نحن نميل في حالات كثيرة لأن نحكم مباشرةً، نؤوِّل ما قاله الآخر أو نجهِّز جوابنا الذي يميل لأن يكون هجومًا مضادًا. ويدور نضال حقيقي لمعرفة من على حق ومن على باطل قبل أن يكون واضحًا ما قاله كل من الطرفين.

يتطلب التواصل الجيد التمرين الدائم. ومن شأن الأنشطة التالية أن تسهل العمل على التعبير عن الذات مثل (”رسالة الأنا“ و”رسالة الأنت“) والإصغاء للآخرين (”الإصغاء الفعَّال“). ولا تتضمن عملية التواصل المرسَل والمستقبَل وحسب، فهناك بالطبع الرسالة التي ترسل كذلك. ويختلف معنى الرسالة بحسب السياق، والبيئة، والواقع الخ... التي تتم فيها المحادثة. بالإضافة إلى أن كل رسالة تحمل بداخلها أوجُه متنوعة كما يقول الألماني المختص بفن التواصل ”شولتس فون تون“. وسيساعدنا نموذجه ذو الآذان الأربعة الذي نعرضه في هذا الفصل على فهم ذلك.

كما تساعد التمارين التالية على تحسين مهارات التواصل وعلى فهم صيروراتها بشكل أفضل. بالرغم من هذا، لا يسعنا تعريف النزاع على أنه سوء في التواصل فقط أو أنه تواصل منقوص وحسب. يعتبر التواصل بالرغم من ذلك، إحدى الركائز في صرح المعالجة البناءة للنزاعات كما بيَّنا سابقًا. وحتمًا، ثمة حالات للنزاع يكون فيها التواصل ناجعًا. تمثل أنشطة: وجه-الفأر، والإصغاء الفعال، ورسائل الأنا الأنشطة الأساسية في هذا الفصل. ويمكن إضافة نشاط الآذان الأربعة كنشاط اختياري. هذا النشاط علمي جدًا ومجرد وموجه لليافعين والراشدين. بينما يعتبر نشاط المرسل-المستقبل بمثابة مدخل يساعد على الفهم ويبين بالصورة كيفية إرسال الرسائل وكيفية استقبالها. ويمكن استخدام كل الأنشطة التي وردت قبل نشاط الإصغاء الفعال باعتبارها مدخلاً عامًا.



لعبة الهاتف

أهداف النشاط: فهم تحديات التواصل، التدرب على الإصغاء

المواد المطلوبة: لا شيء

الفئة العمرية: كل الأعمار

سير النشاط:

١) اطلب / اطلبي من المشاركين الجلوس بشكل دائري.
٢) اطلب / اطلبي من أحد المشاركين التفكير بجملة ما، ثم دعه يهمس بها إلى المشارك الذي يجلس بجانبه.
٣) يقوم المشارك الذي سمع الجملة بنقل الجملة همسًا إلى المشارك الذي يليه.
٤) اطلب / اطلبي من المشاركين الاستمرار في عمليةٍ نقل الجملة هذه حتى تصل لآخر شخص في الدائرة، على أن لا يوجه أي مشارك سؤالاً للشخص الذي سمع منه الجملة.
٥) يصرح المشارك الأخير بالجملة التي سمعها بشكل علني أمام المجموعة.

نقاط للنقاش: على الأرجح أن تختلف الجملة التي أرسلها المشارك الأول عن التي سمعها وقالها المشارك الأخير.
اسأل المشاركين عن أفضل الطرق لإيصال الرسالة بشكل أوضح. (على سبيل المثال: أن تلفظ الجملة بوضوح، أو أن تقال الجملة في الوجه مباشرة، أو ضرورة وجود جو أكثر هدوء، أو اختيار جملة بسيطة غير معقدة، الخ). دوِّن هذه الملاحظات على اللوح.
قم بالنشاط مرة ثانية مع أخذ النقاط والملاحظات المدونة على اللوح بعين الاعتبار . بعد تكرار النشاط مرة أو مرتين اسمح للمشارك أن يعود بالسؤال إلى الشخص الذي همس له بالجملة على سبيل المثال (سؤال: هل كان سؤالك ...؟ جواب: لا، مطلقا بل قلت...").
تفتح هذه الفعالية مجالاً للنقاش حول كيفية تحسين مهارات الإصغاء والتواصل .

تنويعات: لا يوجد

المصدر: المصدر الأصلي مجهول، يُستخدم النشاط على نطاق واسع في أماكن عدة.

إشاعات

أهداف النشاط: التمرس على الملاحظة وإعادة الرواية، التعرف على كيفية تطور الإشاعات

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لوحة (صورة) متراكبة/شديدة التعقيد

سير النشاط:

١) اطلب / اطلبي من أحد المشاركين الخروج من الغرفة.
٢) اعرض / اعرضي على المشاركين صورة معقدة ثم خبئها.
٣) اطلب / اطلبي من المشارك الدخول إلى الغرفة مرة أخرى. يقوم أفراد المجموعة بوصف الصورة التي شاهدوها للمشارك.

تنويعات:

يمكن للمجموعة أن تخبَر كيفية تطور الإشاعات من خلال هذا التنويع.
١) يخرج مشاركان من الغرفة بينما تعاين باقي المجموعة الصورة.
٢) تستدعي المجموعة أحد المشاركين لدخول الغرفة وتشرح له ما شاهدته.
٣) يستدعي المشارك الذي دخل إلى الغرفة وسمع الشرح زميله الثاني ويشرح له بدوره ما سمع.
٤) يُخرج المدرب الصورة وتناقش المجموعة كيفية انتقال المعلومات. سيلاحظ المشاركون أن ثمة معلومات فُقِدَت على الطريق بين الروايتين، وأن عدم التواصل أو سوءه يمكن أن يؤدي للإشاعات.

نقاط للنقاش:

ربما يفتح هذا النشاط باب النقاش حول القدرة على الملاحظة. يتعين على المدرب / المدربة أن يناقش / تناقش المجموعة حول عملية الملاحظة وكيف يمكن تحسينها.

المصدر:

Adapted from: Priscilla Prutzman, Lee Stern, M. Leonard Burger, Gretchen Bodenhamer: Das freundliche Klassenzimmer. Gewaltloskonfliktlösung im Schulalltag, Kassel 1996, p. 72

إعادة رواية قصة

أهداف النشاط: التدرب على الإصغاء والانتباه

مدة النشاط: ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) قسِّم / قسِّمي المجموعة إلى مجموعات من مشاركين إثنين
٢) يفكر أحد المشاركين في كل مجموعة صغيرة بقصة قصيرة
٣) يرويها لزميله الذي عليه أن يلخصها
٤) يجب أن يوافق صاحب القصة على التلخيص
٥) يتبادل الزميلان الأدوار ابتداءً من النقطة ٢

تنويعات: يُخبر المدرب / تُخبر المدربة القصة للأطفال إذا كانت أعمارهم بين ٥ و ١٤ سنة. أما إعادة الرواية فتكون مهمة مشتركة بين جميع المشاركين (فرصة للحديث)

تنبيه: يعتبر هذا النشاط تحضيرًا جيدًا للإصغاء الفعَّال

المصدر:

Priscilla Prutzman, Lee Stern, M. Leonard Burger, Gretchen Bodenhamer: Das freundliche Klassenzimmer. Gewaltlose Konfliktlösung im Schulalltag. Kassel/Germany 1996, p. 67.

الرجل القادم من المريخ

أهداف النشاط: فهم أهمية التواصل الفعَّال

مدة النشاط: ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: فنجان، صحن، سكين، شوكة، ملعقة، فوطة مائدة، كعكة

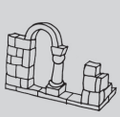
سير النشاط:

١) جهز / جهزي طاولة عليها: فنجان، صحن، سكين، شوكة، ملعقة، فوطة مائدة، بسكويت.
٢) اخبر/اخبري المجموعة بأنك رجل أتى من المريخ وأنك جائع ولكن لا تعرف كيف تأكل.
٣) أطلب من المجموعة أن توجه لك تعليمات لمساعدتك على الأكل.

ستطلب منك المجموعة أن تتوجه / تتوجهي إلى الطاولة وتأكل، لكنك ستذهب /ستذهبي باتجاه آخر فيما يبدو عليك الارتباك. ستلاحظ المجموعة أن عليها أن توجهك بدقة أعلى، وأن تحدد لك متى عليك أن تتوقف، وكيف تستعمل الشوكة والسكين، وأن لا تأكل فوطة المائدة، وهلم جرا... ويتعين عليك أن لا تقوم بما يطلبونه منك إلا عندما يشرحون لك ذلك بدقة متناهية. وهذا من شأنه أن يبيِّن لهم أهمية التواصل الجيد.

نقاط للنقاش: يعتبر هذا النشاط مدخلاً جيدًا لموضوع التواصل عمومًا.

المصدر: مجهول



تمثيل إيمائي

أهداف النشاط: فهم أهمية التواصل الفعَّال.

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: ٩ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: لا يوجد.

سير النشاط:

١) قم بتمثيل إيمائي أمام أحد المشاركين بينما تكون المجموعة في الخارج. (أَخرج مثلاً الملابس من الغسالة وأنشرها على حبل الغسيل).
٢) أطلب من المشارك الأول تمثيل ما رآه لمشارك ثاني يُستدعى من الخارج.
٣) يقوم المشارك الثاني باستدعاء ثالث من الخارج وهكذا دواليك حتى يدخل أخر فرد من المجموعة.
٤) أطلب من المشارك الأخير أن يشرح لبقية المشاركين ما شاهده.

نقاط للنقاش: سوف تختلف النتيجة النهائية عما قام المشارك الأول بتمثيله دون شك. أطلب من المشاركين معرفة أين بدأ التغيُّر بالظهور.
يبيِّن نشاط "التمثيل الإيمائي" سهولة تغيُّر مضمون الرسائل التي تنتقل من شخص إلى آخر. ويُظهر الصعوبة التي قد تواجهنا إذا أردنا أن نتواصل بشكل صحيح.

تنبيه: لا تستحسن إطالة مدة هذا النشاط مع مجموعات الناشئين ذات العدد الكبير. إذ سيصاب من هم في الخارج بالملل وسيقومون بالحماقات. لذا يتوجب وجود مدرب آخر/مدربة أخرى برفقتهم حيث بإمكانه/بإمكانها أن يأخذهم/تأخذهم إلى مكان آخر حيث يناقش/تناقش معهم قضية حصلت أثناء التدريب مؤخرًا.

المصدر:

Training with Youth Education Center Kaubstrasse, Berlin/Germany

وجه الفأر

أهداف النشاط: إدراك أثر التجربة والمفاهيم الشخصية وما إلى ذلك على التواصل

مدة النشاط: ٢٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: ٣ صور: فأر، وجه، ووجه فأر

سير النشاط:

١) في البداية لا يُخبر المدرب / لا تخبر المدربة المجموعة عن اسم النشاط.
٢) تقسم المجموعة إلى مجموعتين متساويتين بالعدد، مجموعة "أ" ومجموعة "ب". المجموعة "أ" تشاهد الوجه (الصورة الأولى في أسفل الصفحة)، بينما تشاهد المجموعة "ب" الفأر (الصورة الثانية في أسفل الصفحة)، ولا تعلم كل مجموعة شيئًا عن الصورة التي تشاهدها المجموعة المقابلة.
٣) توزَع المجموعتان إلى أزواج على أن يكون أحدهما من المجموعة "أ" والآخر من "ب".
٤) يعرض المدرب "وجه الفأر" على الأزواج. (الصورة الثالثة في أسفل الصفحة).
٥) يتعين على كل مجموعة أن ترسم ما رأته، ولا يسمح لأحدٍ بالكلام البتة.
٦) يعاين المدرب / تعاين المدربة مع كل مجموعة نتائج الرسومات وكيفية عمل الأزواج مع بعضهم البعض.

تختلف الانطباعات من شخص لآخر، ويتعلق ذلك: بتجاربهم السابقة، وبملاحظاتهم، وبدرجة تعلُّمهم، وبالبيئة الثقافية، والبَيئة الاجتماعية وهلم جرا... هذه الخلفية الشخصية تؤثر بقوة على كيفية خوض الشخص لتجاربٍ جديدةٍ. لذا نلاحظ أنه عندما يخوض شخصان نفس التجربة يروي كل واحد منهما قصةً مختلفةً عن التجربة، تصل أحيانًا لدرجة التناقض بين القصتين. وتعتبر الأحكام المسبقة ظاهرة قوية تؤثر بشكل حاد على عملية التواصل.

نقاط للنقاش: على المدرب / المدربة أن يحفز المشاركين على التفكير بأنفسهم: متى خبروا حالة كانت فيها الأفكار مختلفة فسببت صعوبة في التواصل؟

المصدر:

Detlef Beck: Auf dem Weg ins freundliche Klassenzimmer, Minden 1999

نعم، ولكن...

أهداف النشاط: التدريب على الامتناع عن الاعتراض الفوري (تمهيد للإصغاء الفعّال)

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار (يجب أن تُكيَّف المواضيع بما يتناسب مع الأعمار)

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) يتطوع اثنان من المجموعة لمناقشة موضوع خلافي يقترحه المدرب / تقترحه المدربة*

٢) يشرح أحد المتطوعين الموضوع من وجهة نظره، بينما يصغي الآخرون له.

٣) ولا يسمح لأولئك الذين يصغون بأن يعترضوا أو يطرحوا وجهات نظرهم أو ما شابه. بل عليهم أن يَمنحوا الشخص المقابل الإحساس بأنهم يصغون له بجدية (المدة ٥ دقائق تقريبًا).

٤) يسأل المدرب / تسأل المدربة الشخص الذي قدم الشرح والمجموعة التي أصغت له الأسئلة التالية: كيف خبروا هذا التمرين وبالأخص لأننا لا نميل في النقاش لأن نصغي لبعضنا البعض. فبينما يتحدث شخص ما شارحًا وجهة نظره، يقوم الشخص المقابل بتحضير "اعتراضه" عادةً. ويكون الهدف النهائي التفوق على الآخر وتثبيت صحة وجهة النظر الذاتية. إن هذه العادة السيئة تقف حجر عثرة في طريق التواصل الناجع.

نقاط للنقاش: هل كانت هناك صعوبات في الإصغاء؟ وإذا كاب الجواب "نعم"، ما هي هذه الصعوبات؟ وكيف كانت بالنسبة للشخص الذي عرض الموضوع؟ وكيف يمكن التمييز بين الإصغاء للآخر من جهة والإحساس بعدم الموافقة على رأيه من جهة ثانية؟

تنبيه: النشاط مدخل جيد للإصغاء الفعّال.
تذكر/ تذكري أن الإصغاء الجيد لا يعني أنك موافق / موافقة على ما تسمعه/تسمعيه!
من أهداف نشاط "رسائل الأنا والأنت" أن يؤكد على كيفية إيصال عدم الموافقة على الرأي المقابل.

المصدر: منقول عن نشاط يعطى في الدورة التدريبية التي يجريها جورج ريوسلَر، مدرب التخفيف من حدة النزاعات de-escalation، القدس

* يجب أن تكون نماذج الحالات المقترحة ذات طبيعة خلافية حادة. ولا يهم أن كانت واقعية أم لا. وكلما كانت أكثر استفزازا وحتى سذاجةً، كلما ازدادت صعوبة عدم الاعتراض الفوري. وهذا تمرين جيد على الإصغاء الحسن والامتناع عن الاعتراض!

يقول المعلم:
- ''العقاب الجسدي وسيلة ضرورية وفعالة لتحقيق الانضباط في المدرسة''.
- '' يجب السماح بالتدخين في المدرسة''.
- ''التعليم مهنة للنساء فقط''.

يقول التلميذ:
- ''يجب زيادة عدد حصص الرياضيات في ساعات بعد الظهر''.
- ''لا داعي لفترات الاستراحة في المدرسة''.
- ''يجب إلغاء المخيمات الصيفية''.

الإصغاء الفعّال

أهداف النشاط: التدرب على الإصغاء بعناية وفهم الطرف المقابل

مدة النشاط: ٦٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) يقوم مدربان بتمثيل القصة التالية التي تمهد لموضوع الإصغاء الفعّال وتوضح أهدافه.

"حيرة بين أمرين.
أنت تشعر بالحيرة. أحد أصدقائك المقربين على موعد هام في القدس. هو يقيم في الضفة الغربية وليس لديه تصريح لدخول القدس. وقد اعتاد أن يلتف من طريق جانبية حول الحاجز لتقابله أنت على الجانب الآخر وتقله بسيارتك إلى المكان الذي يريده في القدس. تقوم بمجازفة، وتخاف من أن يراك أحد الجنود على الحاجز. بالرغم من هذه المخاطرة التي يقوم بها صديقك فإنها أقل خطرًا من ركوب سيارة الأجرة وعبور الحاجز. في الآونة الأخيرة، يرفض سائقوا سيارات الأجرة نقل الركاب من غير حملة هوية القدس خوفًا من الغرامة المالية الكبيرة المفروضة على هذه المخالفة، ومن احتمال زجهم في السجن.
بالرغم من أنك خائف إلا أنك تقوم بهذه الخدمة لصديق تحبه وتخلص له. هذه المرة يتوافق موعد صديقك زمنيًا مع لقاء عائلي خاص بك يتعين عليك حضوره ولا تستطيع بأي شكل من الأشكال إلغاءه.
أنت لا تعرف كيف تتصرف، وبالصدفة تقابل صديق آخر مقرب منك، وتقرر استشارته في الموضوع".

الشخص الذي يروي القصة بحاجة ماسة للحصول على النصيحة والدعم من صديقه. مثِّل القصة بالطريقتين التاليتين:

الطريقة الأولى: لا يستمع الصديق لما يقوله صديقه (الإصغاء غير فعّال).

الطريقة الثانية: الصديق يصغي ويبدي الاهتمام والرغبة في إيجاد حل (الإصغاء فعّال)

٢) اسأل / اسألي المشاركين عن الفرق بين الطريقتين
٣) وضح / وضحي بإيجاز مفهوم الإصغاء الفعّال:
"الإصغاء الفعّال": هو الاستماع الجيد لشخص آخر بهدف فهم ما يحاول التعبير عنه. حيث يتعين عليك فهم المشاعر والمحفزات التي تقف وراء سلوك شخص ما،

ولكن هذا لا يعني بأن عليك الموافقة على وجهة نظره.
٤) اطلب / اطلبي من المشاركين التمرن على الإصغاء الفعّال: قم / قومي بتشكيل مجموعات بحيث تشتمل كل واحدة على ثلاثة مشاركين (أ، ب، ج) . يقوم المشارك (أ) من كل مجموعه بالحديث عن مشكلة أو نزاع أو تجربة عاطفية حادة مر بها إلى الشخص (ب) من نفس المجموعة. يحاول المشارك (ب) التدرب على الإصغاء الفعّال. يقوم المشارك الثالث (ج) بالمجموعة بدور المراقب. أعط مدة عشر دقائق للنقاش.
٥) يتبادل أفراد المجموعة (أ، ب، ج) وجهات النظر حول تجربتهم في هذه النشاط.

أسئلة توجه لـ (ب) (الإصغاء):
- كيف تدبرت أموري خلال "الإصغاء الفعّال"؟
- ما هي الصعوبة التي واجهتها خلال النشاط؟
- ما الشيء الذي كان بوسعي أن أفعله بشكل أفضل؟

أسئلة لـ (أ) (التحدث):
- ما هي الأشياء التي وجدتها مفيدة في هذه النشاط؟
- كيف كان شعوري خلال المحادثة؟
- ما هي الأشياء الأخرى التي كان باستطاعة (ب) أن يفعلها؟

أسئلة لـ (ج) (المراقبة):
- صف لنا طريقة جلوس (أ) و (ب) مقابل بعضهما البعض(لا سيما (ب)).
- كيف تعامل (ب) مع الإصغاء الفعّال؟
- ما هي الأشياء التي سارت بشكل حسن؟
- ما هي الأمور التي تقترحها من أجل التحسين؟
٦) كرر النشاط حتى يقوم كل مشارك بدور (أ، ب، ج) لمرة واحدة.

نقاط للنقاش: يناقش المشاركون داخل المجموعة الكبيرة تأثير الإصغاء الفعّال عليهم. ما هي الصعوبات؟ وما الجديد؟ كيف يمكن الاستفادة من الإصغاء الفعّال في الحياة اليومية؟ هل هناك ضرورة لمواءمتها؟ وإذا كانت الإجابة نعم، كيف؟

تنبيه: هذه النصائح قد تساعد (ب) أثناء "الإصغاء الفعّال":
- قم بتكرار ما سمعته وصياغته بكلماتك الخاصة، ويمكنك أن تبدأ حديثك على الشكل التالي: "إن كنت قد فهمتك بشكل صحيح، فأنت تعني كذا وكذا"؛ تأكد من صحة تلخيصك لما سمعته عن طريق طلب التأكيد من (أ).
أعط (أ) فرصة كافية كي يعبر عن نفسه دون مقاطعته. وتأكد من أنك تتحدث أقل مما يتحدث هو. عليك عدم الحكم على أقوال (أ) أو تأويلها.

المصدر: النشاط واسع الانتشار، والمصدر مجهول

رسائل "الأنا" و "الأنت" وفقًا لروزنبرغ

(أنظر شرح منهج روزنبرغ بعد التمهيد)

أهداف النشاط: التمرّن على التواصل الفعّال

مدة النشاط: ١٥ دقيقة للشرح إضافةً إلى ٣٠-٤٥ دقيقة للنشاط

المواد المطلوبة: لوح من الأوراق Flipchart، قصاصات من الورق مكتوب عليها أمثلة من أوضاع نزاع معينة، نماذج (انظر النماذج المرفقة)

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق. يتعين على المدربين مراعاة إعطاء وقت كاف للناشئين. (راجع "التنويعات" الخاصة بالناشئين)

سير النشاط:

١) اقرأ ووافهم فكرة التواصل وفقًا لمارشال روزنبرغ.
٢) اقرأ قصة الذئب وقصة الزرافة (أنظر المادة المرفقة "أ").
٣) اشرح بشكل مختصر ومفهوم رسائل **"الأنا" و "الأنت".** (أنظر المادة المرفقة "ب").
٤) أعط مثالاً وأطلب من المشاركين أن يعلقوا عليه. (أنظر المادة المرفقة "ج").
٥) شكل مجموعات من مشاركين إثنين، وأعطهما الأوراق التي تحتوي على حالات نزاع معينة (أنظر المادة المرفقة "د"). يتعين على المشاركين استخدام التواصل اللاعنفي وفقا لـ"روزنبرغ".

– ماذا حدث؟
عبر عن معاينات واقعية دون إبداء حكم بالحالة.
استخدم لهذا الغرض جملاً من نوع: "لقد خبرت وضعك ووضعي في هذه المسألة كالتالي..."
- ما هي ردود فعلي؟
صف مشاعرك وردود أفعالك كما عايشتها. ويمكنك البدء بجمل على نحو: "أني أشعر بأنني...."
- ما الذي أريد من خصمي أن يفعله؟
عبر عن رغباتك دون أن يبدو ذلك مطالبة أو أمر. يمكنك البدء في الحديث على نحو: "وددت لو أنك..."

٦) بعد إعطاء المجموعات وقت للنقاش، تقوم كل مجموعة بقراءة الحالة التي تناولتها، وما توصلوا اليه أمام الجميع.
٧) انهي النشاط بالإشارة إلى عناصر التواصل الفعَّال الأربعة. (أنظر شكل ورقة البرسيم).

نقاط للنقاش:
كيف تؤثر رسائل "الأنا" على تطور النزاع؟
ما هو تأثير هذه اللغة على أطراف النزاع؟
كيف يمكنني المحافظة على مصداقيتي دون أن أبدو مدعاةً للسخرية.

تنبيه:
كما أنه من المفيد والضروري أن يتدرب التلاميذ الذين هم دون سن الرابعة عشرة على رسائل الأنا بشكل عملي. وعلى أية حال، يتوجب على المدرب أن يتأكد من شرحه المسهب وأن يأخذ الوقت الكافي ليتأكد من أنهم فهموا المقصود. كما وأن نشاط الـ"نعم، ولكن..." تمرين مفيد ويساعد على التمهيد للموضوع.

المصدر:
قام مارشال روزنبرغ -مدرب على التواصل اللاعنفي- بضم عدد من التقنيات، والوسائل، والأفكار التي تُعنى بالتواصل ومعالجة النزاعات إلى فكرة المعالجة اللاعنفية.
The exercise templates are Detlef Beck: Auf dem Weg ins freundliche Klassenzimmer. Minden, 1999, p. 85.

التواصل وفقًا لمارشال روزنبرغ

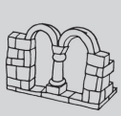
مارشال ب. روزنبرغ، دكتور أمريكي الجنسية متخصص في علم النفس السريري. يصنف روزنبرغ التواصل إلى محادثة من نوعين أساسيين يستطيعان التأثير على سير النزاع إما بطريقة هدّامة أو بناءة. ويتحدث روزنبرغ عن لغة الذئب ولغة الزرافة.
تتسم لغة الذئب بأنها لغة الاتهام واللوم، ويكثر فيها استعمال ضمير المخاطب "أنت" بغية إرسال رسائل إلى الشخص المخاطب. وعادة ما يؤدي ذلك إلى ردود أفعال مضادة تزيد من حدة النزاع، ومن شأن ذلك أن يقلل بشكل ملموس من فرص معالجة النزاع بطرقٍ تُرضي طرفي النزاع.
وفي المقابل، هناك لغة الزرافة التي ترسل إشارات مختلفة. فالشخص الذي يتحدث هذه اللغة يعبر عن كيفية معايشته للنزاع، ولذا يستخدم رسائل "الأنا". فيزيد بذلك فرص التوصُّل إلى معالجة يتوافق عليها الطرفان.
بيد أن هذا النشاط لا يهدف إلى "أن تكون لطيفًا" فحسب. بل إنه يركز عل الحاجة إلى وعي الذات في اكتساب مهارات معالجة النزاعات. ويركز كذلك على كيفية تنمية الفعاليّة. فاللوم والاتهام لن يذهبا بطرفي النزاع إلى أي مكان، بل سيعملان على تصعيد النزاع.
وبناء على ما سبق، يمكن تصنيف مميزات كل من اللغتين كالتالي:
رسائل "الأنا" (لغة الزرافة):
- تعبر عن المشاهدات
- تصيغ مشاعر الشخص الحقيقية، وتترك للشخص الآخر تحمل مسؤولية تصرفاته.
- يمكنها أن تعزز الرغبة في التغيير الذاتي
- نادرًا ما تتضمن أحكامًا سلبية تطال الآخر
- لا تؤثر سلبًا في العلاقات

رسائل "الأنت" (لغة الذئب):
· تطلق الأحكام على الشخص الآخر (تفترض إن هنالك خلل ما في الشخص الآخر)
· تطلق التعميمات عبر استخدام ضمائر من نوع "أحدهم" و "نحن"، بدلاً من الإشارة إلى الشخص عينه.
· تتضمن صيغة الأمر، وما على الشخص الآخر أن يقوم به أو لا يقوم به.
·تتهم وتلقي اللوم على الشخص الآخر، وتشتمه و/أو تهدده.
· غالبًا ما تثير ردود أفعال مضادة حادة، فتؤدي بالتالي إلى تفاقم النزاع.

المادة "أ" -قصة الذئب والزرافة

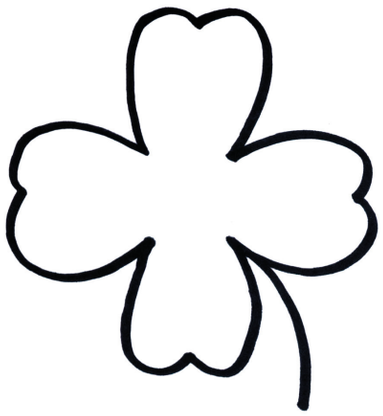
الذئب:
"أنا الذئب. غالبًا ما أكون غاضبًا من نفسي ومن الآخرين. وعندما يخبرني أحد بشيء ما أشعر بأنه يهاجمني، فأقف منه موقف الدفاع عن النفس، فهو البادئ أبدًا. ليس أنا بل الآخرون هم المسؤولون. فقد فعلت كل ما بوسعي فعله. بدأت أفكر بأنه لا بد من وجود شيء خاطئ عند هؤلاء الأشخاص، إنهم أغبياء جدًا وغير ودودين، وهذا ما أقوله لهم أيضًا، وفي وجوههم مباشرةً. بيد أنهم غير مكترثين، وغالبًا لا يستوعبون ذلك. بل يبدؤون الهجوم علي، بالرغم من أنني لم أرتكب أي خطأ. ماذا يمكنني أن أفعل بعد كل هذا؟
في أحيان أخرى أصاب بخيبة أمل، وذلك عندما أغضب من نفسي فأشعر بالإحراج والشعور بالذنب والغباء. أوجه لنفسي كلمات سيئة مثل "إنني غبي حقًا"، و"إنها غلطتي"، و"كان علي أن أولي الأمر اهتمامًا أكبر"، أو أن أقول "أنا شخص غير محبوب، لا يحبني أحد".
أحب استخدام كلمات تهين الآخرين، ولدي رغبة في أن أخيب آمالهم وآمالي أيضا. فأنا لا أثق بالآخرين، وأؤمن بأن الإنسان شرير بطبعه. لا يحاول الآخرون تقديم أي مساعدة لي، بل على العكس يحاولون استغلالي من أجل مصالحهم. من الأفضل أن أرى الذئب في الآخرين فقط -ولكن هذا ليس الواقع. فأنا الذئب (يشير المدرب إلى نفسه) جزء من كل شخص بمن فيهم أنا نفسي، (ويشير المدرب من ثم إلى جميع المشاركين في الغرفة) قائلاً وأنت، وأنت، وأنت.

الزرافة:
"أنا الزرافة، وأنا أيضًا موجودة في كل واحد منكم... في نفسي أنا، وأنت، وأنت، وأنت... أنا أؤمن بأن كل شخص مرغوب فيه، ولكلٍ قيمه. وأنا أعرف أن لكل واحد منا مصالح وأمنيات وحاجات مختلفة. لكني في الوقت نفسه إيجابية، وأؤمن أنه لا يجب أن نحصل على مصالحنا على حساب الآخرين. بوسع الزرافات أن تستوعب ما يدور في خلد الآخرين بغض النظر عما يجاهرون به. فالزرافات تولي انتباهًا عاليًا للإصغاء الفعَّال، ويتميزن بذكاء حاد بحيث يبتعدن عن إيذاء الآخرين، فلا يوجِّهون كلمات مهينة لأي شخص حتى وان كانوا غاضبين منه. أحاول أن استمع لما يوحيه لي قلبي، ما الذي يدور في خلدي، بماذا أشعر؟ وماذا أريد؟ وعندها فقط أبدأ الحديث .
أو أحاول أن اعرف ما الذي يختلج في قلوب الآخرين وبماذا يشعرون؟ وماذا يريدون؟ ومن ثم أبدأ بالكلام ، وأسعى دائمًا لاستخدام الكلمات المشجعة والداعمة لهم، وأنا جزء من كل شخص، مني أنا (يشير المدرب إلى نفسه)، وجزء منك أنت، ومنك، ومنك (يشير المدرب إلى جميع المشاركين).



المشاهدات
... نتحدث عما نراه.
- فرق بين المشاهدة والحكم

مشاعر
... نتحدث عن عواطفنا وأحاسيسنا
- أعبر عن شعوري تجاه الأشياء التي أشاهدها بدلا من توجيه الاتهامات واللوم.



أمنيات
... نقول ما الذي نحب أن نحصل عليه
- نطلب ما يمكن تحقيقه فقط.
- أقول ما الذي أريده، وليس ما لا أريده.
- تجنب قول ما الذي يفكر الآخرون به؟

الاحتياجات
... نتحدث عما نحتاجه لأنفسنا.
- نعبر عن حاجاتنا التي هي مصدر مشاعرنا
- أعبر عن الوضع الحالي الذي لا يلبي احتياجاتي.

المادة "ب": العناصر الأربعة للتواصل الجيد (انظر الجدول) رسالة "ألأنا" ورسالة "الأنت"

رسائل "الأنا" (لغة الزرافة)	رسائل "الأنت"(لغة الذئب)	نماذج
لغة تأمل: ما هي لغة الجسد؟ هل الصوت عال أم منخفض؟	لغة تصنيف: تبيَّن للآخر بأن فيه عيب ما.	قل: "إذا تكلمت بصوت أعلى من صوتي..." بدلا من أن تقول: "إذا قمت بالصراخ علي بعنف...".
لغة المشاعر: عبّر عن مشاعرك وتحمل المسؤولية عن ذلك.	لغة الاتهامات والمطالب: تحاول أن تجعل الشخص الآخر يشعر بالذنب.	قل: "أنت لا تهتم بي في الآونة الأخيرة" بدلاً من: "أنا حزين لأنك تخرج كثيرًا في الآونة الأخيرة".
لغة الاحتياجات: عبر عن احتياجاتك دون أن تدّعي بأن الشخص الآخر هو المسؤول عن ذلك. وصف الاحتياجات: صف ما تحتاجه.	لغة إطلاق الأحكام: إطلاق الأحكام، وتحليل، وتشخيص ما يقوم به الشخص الآخر. ما يصعِّب على الشخص الآخر إعطاءنا ما نرغب به.	قل "أفضل لو أنك تضع ملابسك في الخزانة بشكل مباشر" بدلا من أن تقول "أشعر بأنك تستغلني، عندما ترمي ملابسك في كل مكان".
لغة الأماني: الأمنية تعبر عن أمر نرغب في أن يفعله الآخرون طواعية. وهي تعبر بوضوح عما نتمناه وليس ما لا نتمناه.	لغة المطالب.	قل: "أود لو أنك تقوم بالتسوق مرة في الأسبوع" بدلا من أن تقول: "أريدك أن تتحمل مسؤولية أكبر تجاه العائلة".

المادة "ج": مؤثرات لغة الزرافة ومؤثرات لغة الذئب

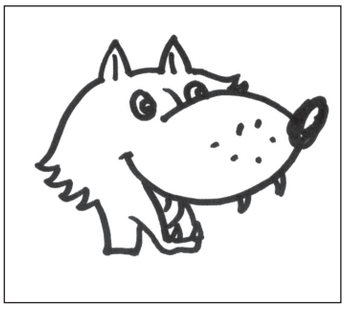
مثال:

جواد: "أيها الغبي! لماذا لم تنتبه؟ لقد كسرت قلمي بحركاتك المتهورة. سوف أجعلك تدفع ثمن تصرفك غاليًا". حمزة: "إخرس! ليس ذنبي أنك لا تحافظ على أغراضك التافهة، وليس ذنبي أن أشياءك تتكسر بمجرد أن تسقط على الأرض".

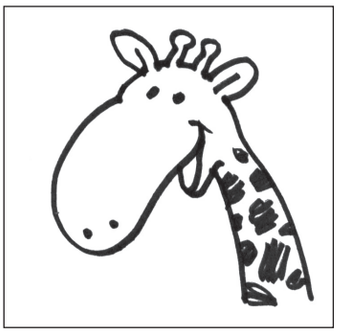
جواد: "الأمر يضايقني حين تركض بجانبي ويقع القلم من على الطاولة، لقد انكسر الآن وسوف أواجه مشكلة مع والدتي".

حمزة: "آسف جدًا. لقد كنت في عجلة من أمري ولم أنتبه لما حدث، سوف أعيرك قلمًا غيره. وإن شئت بإمكاننا أن نذهب سوية إلى والدتك لإعلامها بما حدث".

أي من الجمل السابقة هي لغة الذئب؟ وأيها لغة الزرافة؟ وما هي مؤثرات كل لغة؟



_____
_____
_____
_____
_____
_____



_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

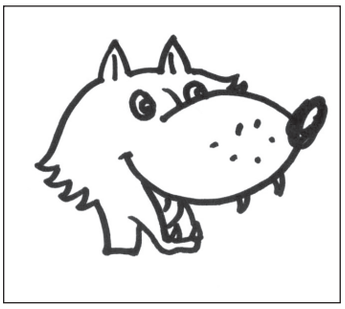
المادة "د": قصاصات من الورق تحتوي على حالات معينة، وعلى الخطوط العريضة لعملية التواصل تبعًا لروزنبرغ.

لغة الذئب ولغة الزرافة:

الحالة الأولى: لقد أعرت دراجتك لصديق، وعندما أعادها لك كان أحد الإطارين مثقوبًا،

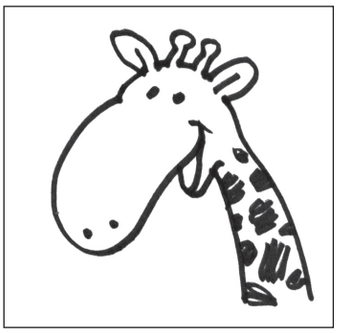
ماذا ستقول... ؟

إن كنت ذئبًا



_____
_____
_____
_____
_____
_____

إن كنت زرافةً



الخطوة ١: ما الذي حدث (المشاهدة)._____
_____
الخطوة ٢: مشاعري/ ما الذي اعتمل في قلبي في هذا الوضع/كيف أثر علي؟ _____
_____
الخطوة ٣: أمنياتي، ومطالبي، واحتياجاتي._____
_____

أستخدم النموذج عينه للإجابة على الحالات التالية:

الحالة الثانية: لقد بذلت جهدًا كبيرًا لإعداد وجبة لم تُعدّها من قبل، لكن العائلة قالت أن طعم الوجبة سيء، ماذا ستقول؟
الحالة الثالثة: تحاول مساعدة أحد تلاميذك الذي يعاني من مشكلة عصبية. لكن التلميذ يقول لك بأنك لن تستوعب مشكلته. ماذا ستقول لهذا الشخص...؟
الحالة الرابعة: قدمت هدية لأحد أصدقائك قبل أسبوع بمناسبة عيد ميلاده، لكنه قام بإعطاءها لشخص آخر ماذا ستقول له؟
الحالة الخامسة: بينما أنت تجلس في غرفة الصف يصطدم احد زملائك بالطاولة التي تجلس عليها ويوقع مقلمتك على الأرض. ماذا ستقول له؟
الحالة السادسة: سمعت شخصًا أنت تحبه يقول عنك أن هندامك غير مرتب. ماذا ستقول له؟
الحالة السابعة: بينما أنت تتمشى أثناء الاستراحة داخل الساحة، تسمع شخص يقول: "انظروا إلى هذا الغبي (ويذكر اسمك). ماذا ستقول...؟

المرسل- المستقبل

أهداف النشاط: فهم عملية التواصل

المدة المطلوبة: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق (يناسب الأطفال الصغار بعد مواءمته)

المواد المطلوبة: أوراق من القطع الكبير، أقلام ملونة عريضة (فلوماستر)، لوح أوراق أعَدَ عليه "نموذج التواصل" المرفق

سير النشاط:

١) قسِّم / قسِّمي المشاركين إلى مجموعات مكونة من مشاركين إثنين، وأعط كل مجموعة صفحة بيضاء بحجم A٣ وقلم تلوين.

٢) اطلب / اطلبي من شخص واحد في كل مجموعة أن يرسم لوحة بسيطة. ولكن دون أن يراها زميله (٥ دقائق).

٣) أطلب/أطلبي من المشاركين في كل مجموعة أن يجلسا على كرسيين، على أن يدير كل منهما ظهره للآخر. ولا يُسمح لهما بالنظر أو الالتفات إلى الخلف.

٤) أطلب من الشخص الذي يقوم بالرسم أن يصف ما رسمه لنظيره، مع الحرص على عدم ذكر موضوع الرسم (كالقول مثلا أن الرسمة هي بيت، أو سفينة، سيارة...الخ). ويقوم المشارك الثاني برسم مخطط للوحة زميله. فإذا كان ما قام برسمه هو بركة على سبيل المثال: فيجب عليه "أن يرسم خطا متموجًا" يرمز إلى سطح الماء.

٥) أطلب من المشاركين مقارنة الرسمة الأصلية مع التخطيط الناتج.

٦) قم بعصف ذهني مع جميع أفراد المجموعة طارحًا الأسئلة التالية:

- ما الذي جعل هذه الفعالية صعبة؟
- ما الذي جعل هذه الفعالية سهلة؟
- ما الذي ساعدك في هذه الفعالية؟

أكتب النقاط التي طُرحت على اللوح.

٧) استعن بهذا المثال العملي لشرح نموذج التواصل.

المرسل (الشخص الذي يقوم برسم اللوحة) يقوم بإرسال رسالة "مشفرة" .

المستقبل (الشخص الذي يحاول تخيل الصورة) يقوم بفك رموز هذه الرسالة من أجل فهمها (في هذا المثال يقوم المستقبل بذلك عن طريق رسم الرسالة بطريقة ملائمة)

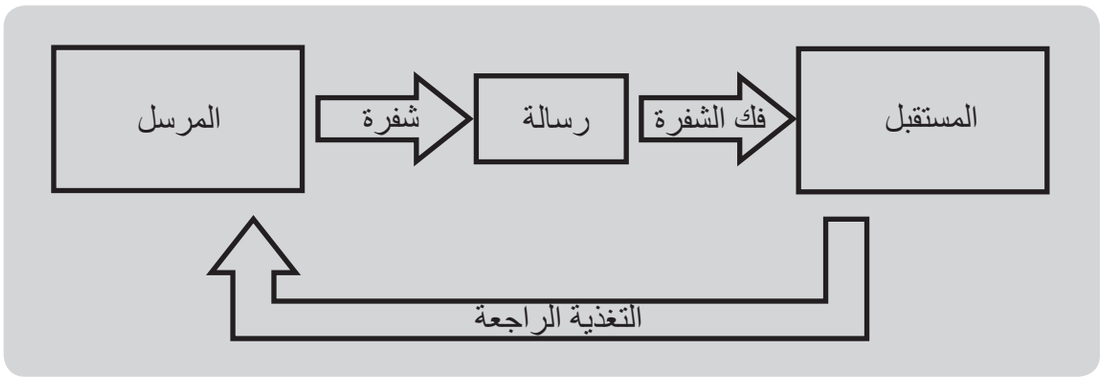
الرسالة المستقبَلة قد تكون صحيحة أو غير صحيحة. يستطيع المشاركون التأكد من ذلك عند القيام في إطار الفعالية بمقارنة الصور في النهاية. أما في الحياة الواقعية فإن تلقي التغذية الراجعة يساعد كثيرًا على ذلك. ويعني هذا أن يقوم المستقبَل بتكرار الرسالة التي استقبلها بكلماته هو، ومن ثم يستفسر إذا كان ما قاله صحيحًا أم لا.

تعتمد سهولة أو صعوبة فك رموز الرسالة (أكانت رسالة واضحة أم مبطنة) على السياق والطريقة التي تم إرسالها بها (فمثلا رسالة ترسل عن طريق الرسم تعتبر رسالة يصعب على المرسَل وضعها في رموز وبالتالي يصعب على المستقبَل فك

رموزها مقارنة مع رسالة تنقل عن طريق مسودة رسم بسيطة). وهنا تصبح التغذية الراجعة أكثر أهمية.

تنبيه: يعتبر هذا النشاط تمهيدًا للتمرين الذي يليه ويتناول الآذان الأربعة. ومن الممكن القيام بهذا النشاط مع الأولاد الذين لم يتجاوزوا سن ١٤ سنة إذا كان لديهم القدرة الكافية على الانتباه. ويحتاج نشاط الرسم إلى شرح إضافي للاستفادة من النموذج. إن الإصرار على أهمية الإرسال الفعلي لرسالة معينة لا يعني بالضرورة أن الآخر قد فهمها على النحو الذي عناه المرسَل. (قارن بالقول الذي غالبًا ما يذكر: لكني قلت لك أن...").

المصدر: فريدمان شولتس فون تون



الآذان الأربعة

أهداف النشاط: رفع الوعي بالمضامين المختلفة التي تحملها رسالة بعينها

مدة النشاط: ٩٠ دقيقة

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق (يتطلب النشاط وقتًا كافيًا وشرحًا دقيقًا للتلاميذ اليافعين)

المواد المطلوبة: - مجموعة من قصاصات الورق تحتوي على محادثة قصيرة بين شخصين.
- لوح أوراق Flipchart مرسوم عليه صورة الآذان الأربعة (أنظر الرسم التوضيحي المرفق)

سير النشاط:

١) اقرأ وافهم الشرح أدناه حول التواصل وفقًا لنظرية شولتس فون تون.
قدم شرحًا مقتضبًا للنظرية. ولكي تُسهَل فهم النظرية على المشاركين عليك التركيز على فكرة الآذان الأربعة وذلك باستعمال الرسم التوضيحي أدناه. حيث يقول شولتس فون تون بأننا نستمع للرسائل الواردة بأربعة آذان مختلفة".
اصنع أربعة آذان من الورق المقوى وضعها على الأرض أمام المشاركين، وأكتب على كل واحدة منها إحدى الكلمات التالية (أذن الرجاء، أذن العلاقة، أذن الواقع، وأذن الكشف عن الذات). ثم تناول المثال التالي:
اقرأ هذه الجملة بشكل مسموع "الساعة الآن الثامنة إلا عشر دقائق".
انتقل من أذن إلى أخرى، وأعط التحليل الممكن بحسب ما تسمعه كل أذن من الآذان الأربعة كالتالي:
"أذن الواقع": "الساعة الآن السابعة وخمسون دقيقة".
"أذن الرجاء": "أطلب منك أن تعجل".
"أذن الكشف عن الذات": "أنا لا أستطيع الصبر أكثر من هذا ولا أريد أن أتأخر".
"أذن العلاقة": "أنت سبب تأخري".
٢) قسِّم المشاركين إلى مجموعات، على أن تكون كل مجموعه من مشاركين إثنين، وأعط كل مجموعه إحدى قصاصات الورق التي تحتوي على محادثة أو حالة ما.
٣) ضع البطاقات الأربع المقصوصة على شكل أذن على الأرض والمكتوب عليها إحدى الكلمات (أذن الرجاء، أذن العلاقة، أذن الواقع، وأذن الكشف عن الذات).
٤) بعد إعطاء كل مجموعة بعض الوقت أطلب من كل مشارك تمثيل المستويات الأربعة لعملية التواصل أمام الجميع.
- يقف مشارك واحد من كل مجموعة بجانب كل أذن ويشرح الحالة للجميع.
- يقوم عضو من أعضاء المجموعة بقراءة الجمل المكتوبةٍ على قصاصة الورق.
- يقوم العضو الآخر بالانتقال من أذن لأخرى محاولاً صياغة مضمون الرسالة بالكلمات.
٥) ومن المتوقع أن يذكر المشاركون أن مضمون الرسالة لا يعتمد على

المستمع فحسب بل على كيفية إرسالها أيضا. وبوسع المدرب في هذه المرحلة التوسع في الشرح والتحدث عن فكرة المناقير (الأفواه) الأربعة.

نقاط للنقاش:
يتعين على المدرب منح وقت إضافي لمناقشة فكرة الآذان الأربعة. فقد أثبتت التجربة العملية صعوبة استيعابها.

تنبيه: إن تمرين الآذان الأربعة يرتبط بطريقة ما بمفهوم روزنبرغ، فكشف الذات عبارة عن رسالة الأنا، والرجاء عبارة عن رسالة الأنت.

المصدر: طور النموذج الأصلي شولتس فون تون.
بوسعك استخدام الحالات التالية كأمثلة مكتوبة على قصاصات الورق:

الحالة الأولى: زوجان يجلسان على أريكة في غرفة المعيشة. تقول الزوجة للزوج: "الجو بارد جدًا هنا".

الحالة الثانية: امرأة قلقة على إحدى صديقاتها المقربات. تقول المرأة لأخيها: "نوال ليست على ما يرام اليوم".

الحالة الثالثة: تلميذ يغادر منزله ليلعب مع أصدقائه في الخارج. أمه تسأله: "متى ستعود إلى المنزل؟".

الحالة الرابعة: يسأل أستاذ التلاميذ في الصف عن وظيفة عليهم إنجازها في بداية الأسبوع القادم: "هل بدأتم بحل الوظيفة؟".

الحالة الخامسة: يعود رجل إلى منزله بعد أن كان في منزل صديقه هشام. يقول الرجل لزوجته: "هشام وعائلته دعونا لشرب الشاي عندهم".

الحالة السادسة: يعود الابن في ساعة متأخرة من الليل، ولدى دخوله المنزل تسأله أمه: "من أين أتيت في هذه الساعة المتأخرة من الليل".

الحالة السابعة: شخص يستغرب مرور الوقت، فيسأل أحد المارة في الشارع: "هل تعرف كم الوقت الآن؟".

هناك أربعة آذان تستقبل الرسالة: أي منها تصغي؟

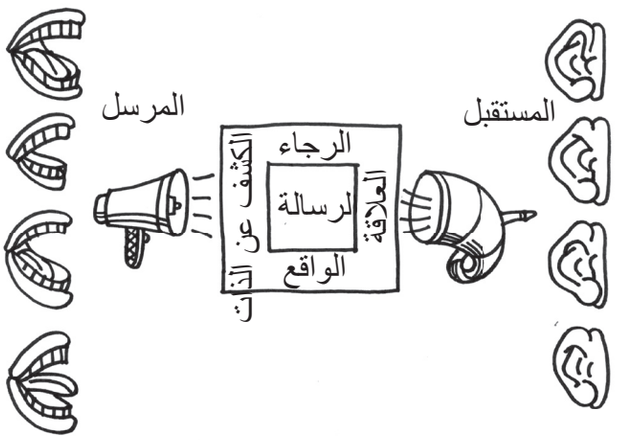
أذن الواقع
تسمع الوقائع في الرسالة؟

أذن الكشف عن الذات
تسمع أي نوع من الأشخاص هو؟

أذن الرجاء
تسمع ماذا يحاول أن يقول لي لكي أقوم به، أو أفكر به، أو أشعر به.

أذن العلاقة
تسمع كيفية فهم المتحدث للعلاقة مع من يكلمه، تسمع بأي سياق يفكر في؟

عن شولتس فون تون



مستويات التواصل الأربعة
وفقًا لنظرية فريدمان شولتس فون تون

"مربع التواصل" أو "نموذج الآذان الأربعة":

يتم إرسال الرسالة من المرسَل إلى المستقبَل (قارن مع نشاط "المرسَل والمستقبَل").
وفقًا لأستاذ علم النفس الألماني فريدمان شولتس فون تون، تحمل كل رسالة بالضرورة أربعة جوانب وهي: جانب المعلومات الواقعية، وجانب الكشف عن الذات، وجانب تعريف العلاقة، وجانب الرجاء، وقد رسم شولتس فون تون هذه الجوانب الأربعه على شكل مربع.

سواء شئنا أم أبينا، فإننا في كل مرة نرسل فيها رسالة نقوم بعملية تواصل على المستويات الأربعة. وكذلك الأمر عندما نستقبل رسالة ما، فإنها لابد أن تتضمن المستويات الأربعة هذه، ويسيطر عادة أحد المستويات الأربعة على بقية المستويات بحسب الحالة. ونحن بالتالي نستخدم أربعة مناقير (أفواه) عندما نرسل رسالة، كما نستقبَل رسالة ما بأربعة آذان. من هنا جاءت تسمية نموذج شولتس فون تون "نموذج الآذان الأربعة".

مستويات التواصل الأربعة:

المستوى الواقعي: ما هي المعلومات التي تحملها الرسالة؟
نقصد هنا الجانب المعلوماتي أو الوقائعي بشكل رئيسي. إذ أن هذا الجانب يتعامل مع الوقائع مثل المواعيد والأمور الفعلية. ويراعي هذا المستوى الوقائع الملموسة: هل المعلومات صحيحة أم لا؟ هل لها صلة بالموضوع الآن أم لا؟ هل هي كافية أم أنني بحاجة إلى مُدخلات input إضافية؟
على المرسل أن يُصرح بوضوح عن المحتوى الفعلي للرسالة. وعلى المستقبَل أن يفتح "أذن الواقع": ما هي المعلومات التي تحتوي عليها الرسالة؟

مستوى الكشف عن الذات : هذا المستوى يعبر عما يختلج في نفس الشخص من مشاعر.
في كل مرة نقول فيها شيئًا فأننا في الوقت عينه نكشف شيئًا ما عن أنفسنا. وقد يكون الشيء الذي نقوله واضحًا ومحددًا كأن نرسل رسالة تبدأ بكلمة "أنا" أو قد يكون ذلك الشيء مبطن نلمّح له. وفي الوقت الذي يكشف فيه المرسل عن مشاعره فان المستقبل أيضًا وفي الوقت نفسه يستمع بأذن **الكشف عن الذات** ما الذي يحاول الشخص المقابل إخباري به عن نفسه؟ وفي أي مزاج هو/هي؟

مستوى العلاقة: هذا المستوى يدل على طبيعة وشكل العلاقة بين المرسَل والمستقبَل.
كل رسالة لا بد وأن تحمل إشارة تدل على طبيعة العلاقة بين الأشخاص الذين يقومون بالتواصل. كيف يفتح المرسل"منقاره" فمه (اللهجة، والكلمات، والإيماء)؟ حيث تصغي "أذن العلاقة" (التي هي بطبيعتها حساسة جدا) كالتالي: "هل الطريقة التي تحدث فيها الشخص المقابل مقبولة"؟ وما هو موقفه أو موقفها تجاهي"؟

مستوى الرجاء: طلب شيء ما.
عندما نرسل رسالة ما فإننا بالضرورة نطلب طلبًا معينًا أو نتمنى من الشخص المقابل أن يقوم بشيء ما نبتغيه. نريد من الطرف المقابل أن يقوم بشيء ما، أو أن يؤثر على نحو ما، أو نريده أن يزوّدنا بمشورة ما، أو بدعم معين... وهلم جرا . وفي الوقت عينه فإن أذن "الرجاء" تكون مفتوحة للاستماع للطلبات": ماذا علي أن أفعل، أو أن أشعر، أو أن أفكر؟

٣-٣-٢ التغذية الراجعة والتقييم

٣-٣-٢ التغذية الراجعة والتقييم

يتعين علينا أن نميز بين التغذية الراجعة والتقييم. فالتغذية الراجعة تعني مراجعة الفترة الوجيزة السابقة، أي: بعد جلسة تدريبية معينة وحسب، أو من شخص لشخص عن موضوع جرى قبل برهة أو للتو. ويستحسن إعطاء فسحة من الوقت للتغذية الراجعة بعد كلّ جلسة تدريبية في ورشات العمل. أما التقييم فيُعنى بمراجعة فترة زمنية أطول، ويتناول نخبة أكبر من المواضيع. وتعتبر عملية الاستبيان [بالاستمارات] وسيلة جيدة للتقييم العام للدورة التدريبية. علاوة على ذلك، فإن الأنشطة الواردة في هذا الجزء من الدليل، مثل "تقييم الهدف"، أو "حوض السمك" يمكن الاستفادة منها لهذه الغاية. كما أن من شأن المزاوجة بين التغذية الراجعة والتقييم أن تقدم الصورة الأفضل عن مدى استفادة المشاركين من ورشة العمل.

هذا القسم موجه إلى المدربين والمتدربين. بالنسبة للمدربين يمكنهم استخدام هذه النشاطات كأدوات لتخطيط ورشة العمل. ويمكن الاستفادة من الأدوات التالية في الحصول على التغذية الراجعة من المتدربين: ''التغذية الراجعة المشفرة''، و''التغذية الراجعة بجملة واحدة''، و''النجمة''، و''التغذية الراجعة بالإبهام''. أما الأدوات الأخرى مثل ''تقييم الهدف''، و''حوض السمك" فيمكن الاستفادة منها على نحو أكبر في التقييم الشامل. علاوة على ذلك، هناك عينات من استمارات الاستبيان في ملحق الدليل يمكن الاستفادة منها في نهاية الدورة التدريبية. من هنا يمكن معرفة مقدار استفادة المشاركين من الدورات التدريبية. وبوسع المدربين على هذا الأساس أن يبدلوا، أو يحسنوا، أو يوائموا التدريب بما يتناسب مع احتياجات المتدربين. ومن شأن ذلك أن يوفر للمدرب / للمدربة القدرة على معرفة المواضيع التي لا زال المتدربون بحاجة لها، والمواضيع التي استوفت حقها في التدريب، والمواضيع التي لم تستوف حقها بعد. ويستحسن رفع مستوى التدريب وإغناءه في الدورات المستقبلية اللاحقة.

كما أن لهذه الأنشطة أهمية مزدوجة بالنسبة للمتدربين: تكمن الأهمية الأولى في منحهم الفرصة لتزويد المدرب / المدربة بالتغذية الراجعة، وتفسح لهم المجال للتعبير عن النقد على نحو إيجابي أكثر منه سلبي. أما الأهمية الثانية فتكمن في مزج هذه الأنشطة بين الفكرة العامة لـ''هنا والآن'' ومفهوم المعالجة البناءة للنزاعات التي تناولناها في البداية، والاشتغال على المهارات ذات الصلة بشكل ملموس. إن إبداء التغذية الراجعة والحصول على فرصة التقييم من شأنهما أن يؤسسا لتواصل حقيقي بين المجموعة والمدرب /المدربة (فيه ذهاب وإياب)، وأن يكسرا روتين التعليم الذي يكون الأستاذ فيه في المركز (مركزية المعلم). كما ويتعين على المتدربين هنا أن يأخذوا على عاتقهم مسؤولية احتياجاتهم. ولكي ينالوا ما يحتاجونه، عليهم مراجعة الجلسات السابقة، والتفكير بكيفية أدائهم، وبكيفية تفاعلهم، وعليهم أن يستخلصوا النتائج، وهذا جزء من وعي الذات. كما يجب إيصال النقد بطريقة بناءة. ومن شأن ذلك أن يمنح المدرب / المدربة الفرصة للتغيير والمواءمة. إن الانفتاح في التعامل والتقدير المتبادل بين المتدربين والمدرب / المدربة من شأنه أن يساعد على خلق جو إبداعي. أما نشاط ''التغذية الراجعة البناءة'' فيعمل باتجاه إيصال النقد الإيجابي والسلبي على السواء –وذلك حتمًا أصعب بكثير– كما يعمل على طريقة تلقيه من قبل المستقبَل. ومن الأهمية بمكان أن يفهم المتدربون النقد باعتباره فرصة للتحسين أكثر منه ''لإيذاء'' أو ''لرفض'' الشخص المعني. ويُستخدم نشاط ''حوض السمك'' في هذا القسم كأداة لتسهيل مناقشة التقييم. وهو على أية حال نشاط مناسب لتسهيل أي نوع آخر من النقاشات بغية تدريب مهارات التواصل. ويعتبر هذا الجزء في المحصلة مثالاً جيدًا لإمكانية تطبيق مفهوم المعالجة البناءة العام عبر تمارين المهارات العملية للغاية.

التغذية الراجعة البنّاءة

أهداف النشاط: تعلُّم وممارسة التغذية الراجعة البنّاءة

مدة النشاط: ٦٠ دقيقة

الفئة العمرية: ٩ سنوات وما فوق (أنظر التنويعات)

المواد المطلوبة: لا يوجد

سير النشاط:

١) يقسم المشاركون إلى أزواج، على أن يجلسوا مقابل بعضهم البعض في دائرتين: الأولى صغيرة في الوسطٍ (داخليه) والثانية كبيرة حول الأولى (خارجية).

٢) اطلب / اطلبي بدايةً من الجميع أن يجلسوا بصمت.

٣) اطلب / اطلبي من المشاركين الموجودين في الدائرة الداخلية تزويد الأشخاص في الدائرة الخارجية بالتغذية الراجعة. ويمكن للمدرب / للمدربة أن يقدم ويشرح / تقدم وتشرح قواعد التغذية الراجعة البنّاءة الأساسية لتسهيل عمل المجموعة (أنظر أسفل الصفحة). وعلى المشاركين أن يذكروا أمرًا أعجبهم بالشخص المقابل وآخر لم يعجبهم.

على سبيل المثال: "الابتسامة لا تفارق وجهك. يعجبني ذلك ويجعلني أشعر بالابتهاج دائمًا". أو: "ألاحظ أنك تُكثِر في توجيه الانتقاد لي، وهو أمر يجعلني أشعر بعدم الثقة. لا أرتاح لذلك، إذ احتاج لبذل جهد كبير حتى أفهم ما تريدني أن أقوم به". هذا ويتعين على الشخص الذي يعطي التغذية الراجعة أن يبذل جهدًا متساويًا في كلتا الجملتين.

- ما الذي فعلته أنت؟
- وكيف كان تأثير ذلك عليّ؟

٤) اطلب / اطلبي من المشاركين أن يبدلوا شركائهم عبر الانتقال إلى الكرسي المجاور.

٥) كرر/ كرري التمرين حتى يكون كل مشارك في الدائرة الداخلية قد زود كل مشارك في الدائرة الخارجية بالتغذية الراجعة. بعد ذلك يقوم المشاركون في الدائرة الخارجية بنفس الخطوات وبتزويد المشاركين في الدائرة الداخلية بالتغذية الراجعة.

تنويعات:

قد يجد من هم بين سن ٩ و١٣ سنة صعوبةً في القيام بهذا النشاط. ويمكن القيام بنشاط بديل يُسمى "الكرسي الحار". حيث يتم اختيار مشارك متطوع ليجلس على كرسي في الوسط. وبوسع باقي المشاركين أن يقولوا له ما أرادوا قوله له عن سلوكه في الصف المدرسي منذ زمن (سلبًا وإيجابًا). على أن يكون ذلك خاليًا من العدوانية والإهانة. ويتعين على المدرب أن يقدم شرحًا عن قواعد التغذية الراجعة البنّاءة الأساسية بما يتناسب مع سن المشاركين.

نادرًا ما تتوفر فرصة في الحياة اليومية المدرسية ليزود التلاميذ بعضهم بالتغذية الراجعة وليعبِّروا عما يزعجهم في زملاء آخرين. لذا فالفكرة الأساسية من هذا النشاط إعطاء فرصة للتلاميذ ليقوموا بذلك. وهذا بحد ذاته اشتغال على العلاقة فيما بين التلاميذ.

نقاط للنقاش:
ما هي الصعوبات التي تواجهني عند إعطاء التغذية الراجعة؟
ما هي الصعوبات التي تعيق تقبلي للتغذية الراجعة؟
هل تعلمت شيئًا جديدًا عن نظرة الآخرين تجاهي؟

تنبيه:
يجب تطبيق هذه الفعالية بعد أن يكون المشاركون قد وصلوا إلى مرحلة أصبحوا فيها مجموعة يعرف أفرادها بعضهم البعض بشكل أفضل.
الكرسي الحار: يتعين على المدرب أن يكون متنبهًا عند القيام بهذا النشاط بحيث لا يفقد السيطرة وتتحول التغذية الراجعة إلى إهانات، أو انعكاسات لقضايا قديمة، أو مناكفة.

المصدر: النشاط مستخدم على نطاق واسع في نظرية التواصل. "الكرسي الحار" مستوحى من جورج روسلر، مدرب تخفيف حدة التوتر، القدس.

يجب كتابة هذه القواعد الأساسية على اللوح أو لوح الأوراق قبل بداية النشاط.

وعند إعطاء التغذية الراجعة يجب مراعاة النقاط التالية:

اختر الوقت المناسب
يجب تزويد التغذية الراجعة في أقرب وقت ممكن بعد وقوع حدث ما. مع مراعاة عدم إعطاء التغذية الراجعة إلا في حال التأكد من أن الشخص الآخر جاهز لسماعها وتقبلها. وقد يكون أكثر الأوضاع ملائمة لذلك عندما يطلب منك الشخص ذاته تزويده بالتغذية الراجعة. ولكن يمكنك أن تبادر بالتغذية الراجعة بنفسك.

استخدم الجمل الواضحة فقط
يجب عليك التوفيق ما بين مشاهداتك ومشاعرك في المقام الأول. حاول أن لا تحلل أو تؤوِّل سلوك أو قول الشخص الآخر. وإذا قمت بذلك، فيتعين عليك أن تقول بوضوح أن هذه فرضيتك أو النتيجة التي توصلت إليها. احرص على أن تكون أقوالك مفهومة من قبل الطرف المقابل (الإصغاء الفعَّال!).

كن بنَّاء
تذكر أنك لا تملك الحق في الحكم على الآخرين. ولكن لك الحرية في إبداء رأيك في بعض الأمور. حاول إبداء النقد البناء فقط مثل: "أعتقد بأنه قد يساعدك عمل [أمر أو جانب معين] بشكل أفضل..."). وهذا من شأنه أن يفسح المجال لتطور الطرف المقابل. فقد يتسبب النقد الهدّام في ظهور مواقف دفاعية. كما يجب عليك إعطاء التغذية الراجعة الإيجابية بدافع التمكين مثل قولك: "لقد سررت فعلاً بما قمت به من... وأعتقد بأن عليك الاستمرار بـ...").

تذكر دائما أن تقوم بالتغذية الراجعة في ثلاثة خطوات:

١) أن تقول للشخص"عليك الاستمرار و المضي قدمًا..." وتثني على شيء جيد قام به.
٢) أن تقول "أثمن ما قمت به..." ولكن بالإمكان القيام به بشكل أفضل.
٣) أن تقول له: "عليك أن تضيف ..." شيء لم يقم به الشخص ولكن عليه القيام به مستقبلاً.

لا اعتراض

يمكن أحيانًا إساءة فهم الفكرة من وراء التغذية الراجعة، فقد تفسر على أنها "نقد" أو "حكم" علينا من قبل شخص آخر. وبالتالي قد يستفز سوء الفهم هذا ردة فعل مثل: الاعتراضات، ومحاولات الإنكار أو التبرير. ولهذا يجب أن يكون سياق إبداء التغذية الراجعة البناءة واضحًا للشخص المستقبَل بحيث لا يحدث ذلك. وتمثل التغذية الراجعة وجهة نظر شخص آخر في تصرفاتنا وسلوكنا من خارج، ويجب أن تؤخذ باعتبارها فرصةً لمساعدتنا على التطور. وعلى الشخص الذي يعطي التغذية الراجعة أن يتذكر دائمًا هذه الجملة: "أنا لا أستطيع أن أقول لك كيف أنت، ولكن بوسعي أن أقول لك كيف أراك وحسب".

إبداء الإطراءات وتلقيها

أهداف النشاط: تعلُّم قبول الإطراءات، التوكيد الإيجابي

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا يوجد

سير النشاط:

١) اطلب / اطلبي من المشاركين الجلوس بشكل دائري.
٢) اختر / اختاري مشارك من المجموعة للبدء بالنشاط.
٣) اطلب / اطلبي من بقية المشاركين وبالتناوب أن يوجهوا إطراءً واحدًا للشخص الذي تم اختياره. (على أن تكون الإطراءات صادقة).
٤) يجب على من يتلقى الإطراء أن لا يضحك، وأن لا يعلق عليه البتة، وما عليه سوى أن يتقبله قائلاً: "شكرًا لك".
٥) كرر الخطوات ٢ و٤ مع كل مشارك حتى يكون الجميع قد حصل على فرصة لتقبّل الإطراءات.

تنويعات:

استخدام نفس النشاط على أن يضيف المشاركون صفة او شيء يعتقدون أن على المعني أن يشتغل على تحسينه.

نقاط للنقاش:

- كيف كان تلقي الإطراء؟
- كيف كان شعورك عند تلقيك للإطراء؟
- كيف كان الأمر بالنسبة لمن أبدى الإطراء؟
- هل وجدتم صعوبة في إيجاد الإطراء؟ إذا كان الجواب نعم، لماذا؟

تنبيه:

يجب أن تكون المجموعة قد تعرفت على بعضها البعض منذ فترة عند القيام بهذا النشاط. ومن الأنسب إجرائه بعد أن تكون المجموعة قد أمضت عدة جلسات مع بعضها البعض.
ومن الأهمية بمكان أن يكون الإطراء صادقًا، وحقيقيًا، وذات مغزى. فليست الغاية مسايرة الآخرين، بل التعبير الحقيقي عن شيء جيد لدى الشخص المعني.

المصدر: منى ناصر، مرشدة في مجال التربية الخاصة

التغذية الراجعة "حمام"

أهداف النشاط: إعطاء تغذية راجعة تركز على الجلسة التدريبية.

مدة النشاط: ١٥-٣٠ دقيقة.

الفئة العمرية: كل الأعمار.

المواد المطلوبة: لوح أوراق flipchart

سير النشاط:
اطلب / اطلبي في نهاية كل جلسة تدريبية أن يعطي المشاركون تغذية راجعة. على أن تنحصر هذه التغذية الراجعة في أربع جمل تبدأ كالتالي:

حسن	كان **حسنًا** بالنسبة لي أن.....
مشوش	بقي **مشوشًا**.....[غير واضح]
إزعاج	كان **مزعجًا** لي أن.....
ممتع	كانت تجربة **ممتعة** لي.....

على أن يكون المدرب / تكون المدربة قد كتب / كتبت الكلمات الأربع التي يجب أن تبدأ بها الجمل على لوح الأوراق.

نقاط للنقاش: لا يوجد

تنبيه: يمكن لهذه الطريقة في التغذية الراجعة أن تساعد على التحضير لنشاط "التغذية الراجعة بجملة واحدة" في الجلسة القادمة.

المصدر: مجهول

التغذية الراجعة بجملة واحدة

هدف النشاط: الحصول على تغذية راجعة مركزة وسريعة.

مدة النشاط: ١٠-١٥ دقيقة.

الفئة العمرية: كل الأعمار.

المواد المطلوبة: لا شيء.

سير النشاط:
١) اطلب / اطلبي من المشاركين تغذية راجعة سريعة .
٢) امنح / امنحي المجموعة بضعة دقائق للتفكير.
٣) يجب أن تكون التغذية الراجعة مكثفة جدًا و**بجملة واحدة فقط**.

تنبيه: يتعين على المدرب / المدربة أن يكون / تكون حاسمًا / حاسمةً بشأن الجملة الواحدة. ولا يسمح لأحد بأن يتكلم أكثر من المطلوب. ومن المفيد منح المشاركين بضعة دقائق للتفكير في كيفية تركيز التغذية الراجعة بشكل مفيد بجملة واحدة.

المصدر: مجهول.

التغذية الراجعة بالإبهام

أهداف النشاط: تغذية راجعة سريعة.

مدة النشاط: ١٠ دقائق.

الفئة العمرية: كل الأعمار.

المواد المطلوبة: لا شيء.

سير النشاط:
اطلب / اطلبي من المشاركين تغذية راجعة سريعة بالإبهام لجلسة اليوم كالتالي:
- توجيه الإبهام للأعلى يعني جيد.
- توجيه الإبهام أفقيًا يعني متوسط.
- توجيه الإبهام للأسفل يعني غير جيد.

المصدر: مجهول.

التغذية الراجعة "نجمة"

أهداف النشاط: تغذية راجعة سريعة من المجموعة.

مدة الفعالية: ١٠-١٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا شيء.

سير النشاط:

١) اطلب / اطلبي من المشاركين الوقوف بشكل دائري.
٢) اطلب / اطلبي من أحد المشاركين الدخول إلى وسط الدائرة، واطلب / اطلبي منه أن يُقيِّم الجلسة التدريبية لهذا اليوم.
٣) اطلب / اطلبي من المشاركين أن يقتربوا أو يبتعدوا عن المشارك المتحدث في وسط الدائرة بحسب نسبة موافقتهم أو عدم موافقتهم على وجهة نظره، ليصبح شكل المجموعة على شكل نجمه غير منتظمة الأطراف.
٤) أطلب/أطلبي من كل مشارك القيام بنفس الدور بحيث يدخل إلى الدائرة ويعلق على الجلسة التدريبية.

المصدر: مجهول.

حوض السمك

أهداف النشاط: مناقشة موضوع ما بتعمق مع مراعاة الاندماج في المجموعة.
(لتقييم الدورة التدريبية مثلاً)

مدة النشاط: بحسب الحاجة ولكن على الأقل ٤٥-٦٠ دقيقة.

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق.

المواد المطلوبة: لا شيء.

سير النشاط:
١) قسِّم / قسِّمي المشاركين إلى ثلاث مجموعات. على كل مجموعة أن تناقش موضوع معين. (أنظر الأمثلة في أخر الصفحة).
٢) أعط المجموعات بعضًا من الوقت لمناقشة الموضوع.
٣) ضع / ضعي أربعة كراسي في الوسط، وضع بقية الكراسي حولها (دائرة خارجية).
٤) اطلب / اطلبي من كل مجموعة أن تختار مندوبًا عنها ليجلس على أحد الكراسي في الوسط. يبقى كرسي فارغ.
٥) يمثل كل مندوب الفرضية/الموضوع الذي اختارته مجموعته، ويناقشه مع المندوبين الآخرين.
٦) يمكن لأي شخص من الدائرة الخارجية في أي وقت يريده أن يجلس على الكرسي الفارغ وأن يشارك في النقاش. أما إذا أراد مشارك من الدائرة الخارجية أن يشارك في النقاش، وكانت الكراسي الأربعة محجوزة، فما عليه إلا أن يربت على كتف أحد الأشخاص الأربعة في الوسط ليتبادل معه الموقع.
٧) بعد انتهاء وقت معين (يكون قد تم الاتفاق عليه قبل بداية النقاش) يتفاعل جميع المشاركين مع بعضهم البعض.

مواضيع/فرضيات يمكن اختيارها:
١) إن المناهج التي تناولناها في التدريب حول التواصل والمعالجة البناءة للنزاعات، من شأنها أن تساعد المرشدين التربويين في عملهم وفي إحداث التغيير في المدارس.
٢) هذه المناهج ما هي إلا نظريات ولا يمكن تطبيقها على أرض الواقع ولا في مواقع العمل اليومية.
٣) يتعين تغيير مجمل الوضع والنظام القائمين ليتسنى لنا تطبيق هذا النوع من المناهج على نحو فعال.
٤) (لكي أقيّم ورشة عمل ما) ماذا تعلمت في ورشة العمل هذه؟ وكيف يمكن أن أستفيد من ذلك في عملي اليومي؟

نقاط للنقاش: يتعين على المجموعة أن تناقش إلى أي درجة يمكن الاستفادة من طريقة نقاش "حوض السمك".

المصدر: مجهول.

التقييم بالتهديف

أهداف النشاط: تقييم الجلسة التدريبية.

مدة النشاط: ١٠-١٥ دقيقة.

الفئة العمرية: كل الأعمار.

المواد المطلوبة:
- "هدف" مقسم إلى جوانب مختلفة لاستخدامه للتقييم.
- ورق لاصق صغير stickers

سير النشاط:

١) قبل البدء بالنشاط، يرسم المدرب / ترسم المدربة "هدفًا" كبيرًا على ورق flipchart مقسم إلى أقسام مختلفة بغية استخدامه في التقييم (انظر الشكل أدناه. ويمكن تغيير أو إضافة أو حذف أي من الأقسام).

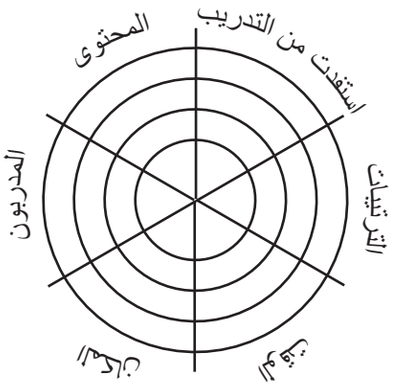
٢) أعط كل مشارك عدد من الأوراق اللاصقة مساوٍ لعدد الجوانب التي سيقيمها.

٣) اطلب / اطلبي من كل مشارك أن يلصق ورقة على كل جانب من الجوانب التي يريد تقييمها، على أن يُلصق الورقة بالقرب من مركز الدائرة إذا كان تقييمه إيجابيًا، أو يبتعد بنسبة معينة عن المركز كلما كان تقييمه أقل إيجابية، ليصل إلى الدائرة الخارجية إذا كان تقييمه سلبيًا.

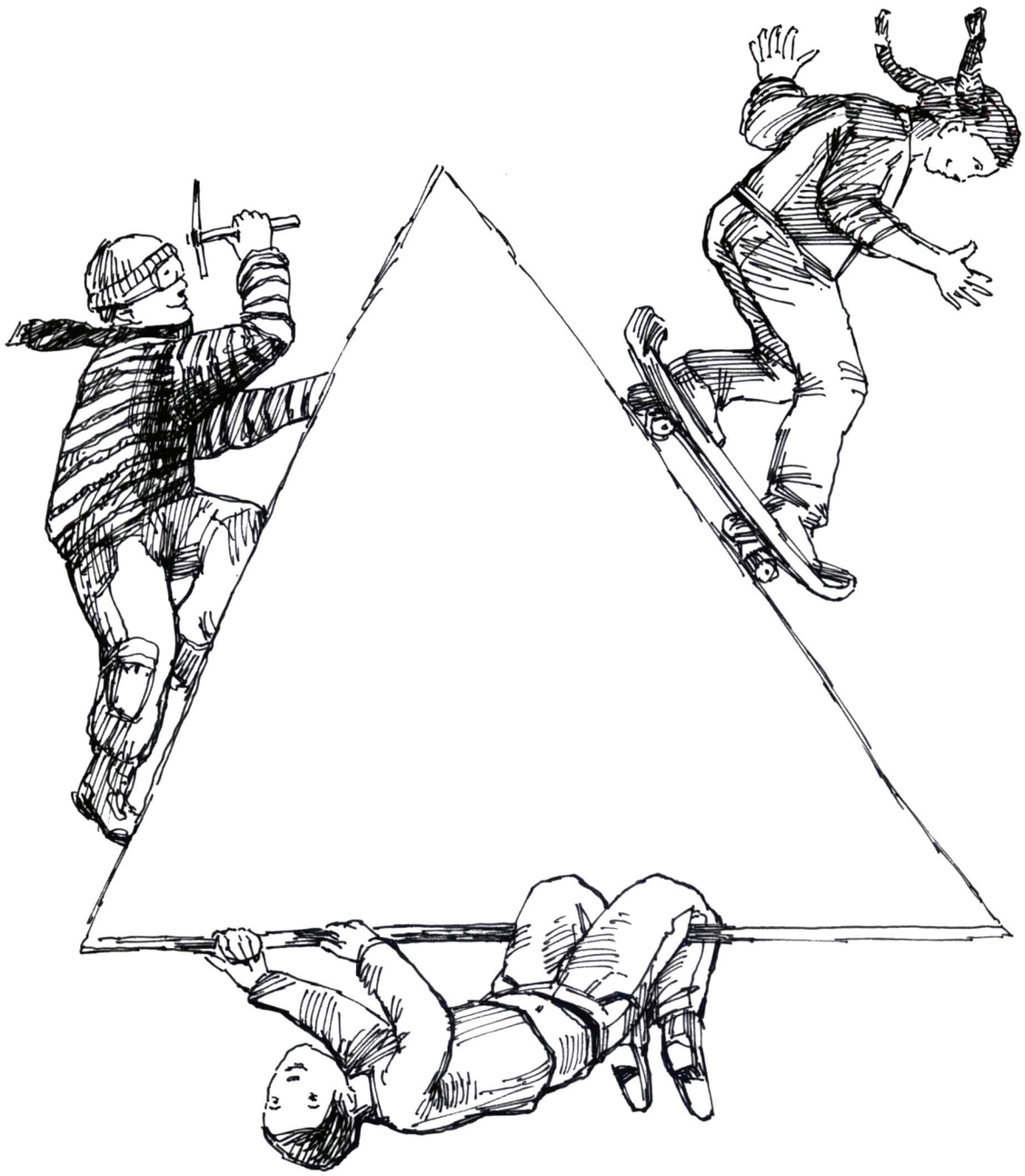
نقاط للنقاش: يمكن للمشاركين استكمال التقييم بالتهديف من خلال توضيحات شفهية.

المصدر:

Training with Youth Education Center Kaubstrasse, Berlin/Germany



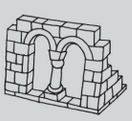
٣-٤ فهم وتحليل النزاعات



٣-٤ فهم وتحليل النزاعات

فهم النزاعات:
كيف نفهم النزاعات الآن؟ على ماذا تنضوي هذه الكلمة؟ ما هو وقعها علينا؟ لكلٍّ منا فهم معين للنزاعات يتبلور من خلال التعليم، والخلفية العائلية، والبيئة الاجتماعية، والبيئة الثقافية المحيطة. لذا فعلى المدرب/ المدربة أن يحفز/تحفز المشاركين في ورشة العمل على معاينة هذه الفهمِ بشكل نقدي. ويبدأ ذلك عبر وضع علامة استفهام على الموقف العام الذي يعتبر النزاعات خطرًا، وتورطًا، ومصدرًا للإزعاج. من هنا أكد القسم الثاني من هذا الدليل التدريبي على الفرص والطاقات الخلاقة الكامنة في النزاعات. حيث تهدف أنشطة "ما هو النزاع؟" و"بارومتر النزاع" إلى العمل على إيصال هذا الفهم. إضافة لذلك، من المفيد أن تصل إلى تعريف واضح للنزاعات مع المجموعة، كما هو الحال عند فريدريش غلاسل (راجع بهذا الصدد القسم الأول). ويجب تناول فهم النزاعات في دورة التدريب على الأقل من خلال الأنشطة التالية: "رسالة إلى مخلوق من الفضاء الخارجي"، و"الشخص والمشكلة / رابح-رابح"، و"البرتقالة".

تحليل النزاعات:
من الممكن لأي حدث عارض أن يتسبب بالنزاعات. ولكن في معظم الحالات يكمن ما هو أكثر من هذا الحدث خلف النزاعات. بمعنى أن هناك كيلاً مليئًا بالماء حتى حافته. ومن شأن هذا الكيل أن يطفح في حال زيادة الماء إليه . بناءً على هذا يكون سبب طفح الكيل ليس زيادة الماء، بل ما هو موجود فيه في الأصل. ومجرد حدوثِ حادث معين، مثل إضافة الماء تؤدي لطفح الكيل. من هنا على المدربين أن يكشفوا عما في الكيل أصلاً. ونقول بهذا الصدد بلغة معالجة النزاعات: عليهم الاطلاع على خلفية النزاعات. وفي هذا السياق يجب أخذ مجموعة من المفاهيم الأساسية بعين الاعتبار.
١) **الشخص والمشكلة:** تستدعي المعالجة البناءة للنزاعات الفصل بين الشخص والمشكلة. وعلى الأطراف المتعارضة أن تتعامل مع النزاع من خلال بحثها عن حلٍ مشتركٍ دون أن تضع الشخص موضع سؤال (راجع النشاط "افصل بين الشخص والمشكلة").
٢) **المستويان الأفقي والعمودي:** سنلاحظ عبر النظر المجرد أن ثمة عمقًا عموديا للنزاعات، ونادرًا ما يكون هذا العمق ظاهرًا للعيان. إذ غالبًا ما يتمسك الناس بمواقفهم حيال النزاع دون أن يعبِّروا عن احتياجاتهم الحقيقية. ومن الصعوبة بمكان معالجة النزاع إذا كانت الاحتياجات غير معلنة. كما أن هناك جانبًا مرئيًا من النزاعات. ويساعدنا نشاط "البصلة" على تحليله. وعادةً هناك أشياء كثيرة مخبأة خلف النزاع. ربما سوء فهم حصل في الماضي، أو صراع على السلطة، أو خلل في العلاقات، أو شعور بالأذى. لكن ثمة أدوات تساعد على إيجاد هذه الأسباب التحتية للنزاعات وعلى وضعها في إطار معين (راجع نشاطات "جبل الجليد"، و"التحليل بأسلوب شبكة العنكبوت"، و"مثلث النزاع"). وللنزاعات جانب أفقي أيضًا إن لم يكن داخليًا، وهو يرتبط دائمًا بالعلاقات. وتساعدنا أنشطة مثل "تخطيط النزاعات" أو "جغرافية النزاع" على العمل على هذه المسألة.
٣) **مستويات النزاع:** تبدأ النزاعات بشكل صغير وإن لم تعالج تغدو أكبر وأكبر وتتصاعد أكثر. وبالطبع كلما كانت درجة التصعيد أعلى كلما غدت المعالجة أصعب وأصعب إن لم تصبح مستحيلة. لذا فإن معرفة درجة التصعيد من شأنها أن تساعدنا على معالجة النزاعات.
يجب تناول موضوع تحليل النزاعات بالتدريب على نشاط "جبل الجليد" على الأقل. أما الأنشطة الأخرى فتساعدنا على توسيع مهارات تحليل النزاعات ومهارات فهمها كذلك.
ومن المهم للمدربين أن يتنبهوا لخط التقاطع بين تحليل النزاعات والعلاج النفسي. فقد تتطلب بعض المسائل المتعلقة بالسلوك والعلاقات عناية مهنية متخصصة، وهذه ليست جزءً من برنامج المعالجة البناءة للنزاعات الذي بين أيدينا.



رسالة إلى مخلوق من الفضاء الخارجي

أهداف النشاط: توضيح تعريف النزاع،
الوصول إلى فهم مشترك للنزاع بين أفراد المجموعة

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:
١) قسم/قُسمي المشاركين إلى مجموعتين متساويتين
٢) على كل مجموعة أن تعد رسالة قصيرة، من ٤ إلى ٥ جمل، تشرح فيها مفهوم النزاع.
على أن تكون الرسالة موجهة إلى مخلوق من الفضاء الخارجي وليس من عالمنا.
٣) يجري عرض الرسالتين أمام جميع المشاركين

نقاط للنقاش: يناقش المشاركون التعريفين المقدمين

المصدر: مستوحى من كتاب
Kurt Faller, Wilfried Kerntke, Maria Wackmann: Konflikte selber lösen. Mülheim, 1996, p. 43

النزاع: مخاطرة أم فرصة؟

أهداف النشاط: مناقشة وكشف المواقف الفردية تجاه النزاع

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة

المواد المطلوبة: لوح أوراق Flipchart

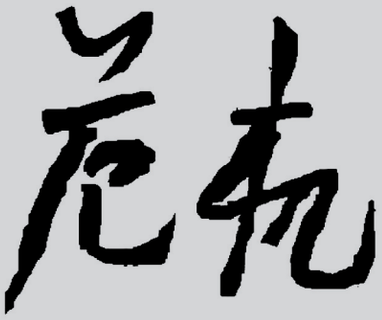
الفئة العمرية: ٩ سنوات وما فوق (يتعين مواءمة النشاط بما يتناسب مع اليافعين)

سير النشاط:

١) اطرح / اطرحي السؤالين التاليين على المشاركين: "بماذا تفكر عندما تكون طرفاً في نزاع؟ ماذا يعني النزاع بالنسبة لك؟ اطلب / اطلبي منهم أن يذكروا كل ما يخطر في ذهنهم عند سماعهم كلمة نزاع".

٢) اطلب / اطلبي من المشاركين أن يقوموا بعصف ذهني، وسجل / سجلي النقاط التي يذكرونها على لوح الورق.

الرمز الصيني للنزاع/ للأزمة



فرصة مجازفة

نقاط للنقاش:

يمكن استخدام هذا النشاط كتمهيد لموضوع النزاع. ويمكن مناقشة الفهم الشخصي للنزاع. الأسئلة المقترحة:

- "لماذا ينظر للنزاعات على أنها سلبية؟"
- "هل النزاعات دائما هدامة؟"

على المدرب/المدربة أن يرسم / ترسم خطًا أو دائرةً على المصطلحات المتعلقة ببعضها البعض (على سبيل المثال: الحرب والسلاح، الحب والعلاقات الحميمة، وهلم جرا)، كما يتعين عليه تسليط الضوء على مفهوم النزاع من زوايا مختلفة.

الغاية من ذلك تسليط الضوء على الفهم المختلف للنزاع من شخص لآخر. وغالبًا ما ينظر إلى النزاع على أنه مزعج، وسلبي، وهدّام للغاية. حتمًا، يمكن للنزاعات أن تكون مخيفة. ولكن بالرغم من ذلك، يمكن أن تكون مصدرًا للتحدي والتطور. يتعلق الأمر على نحو كبير بكيفية تعاملنا مع النزاع.

يُعبَّر الرمز الصيني للنزاع أو الأزمة عن رمزين لهما معنى مزدوج:
الأول يرمز إلى المخاطرة أو الخطر، والثاني يرمز إلى الفرصة السانحة.

يعتبر هذا النشاط مدخلاً قيِّمًا للفصل الفرعي الذي يعنى بفهم النزاعات. ويمكن تناول النشاط اللاحق "جغرافية النزاع".

المصدر: مجهول

باروميتر النزاع

أهداف النشاط: إعادة التفكير بالمفاهيم والمواقف من النزاعات والعنف
التعرف على موقف المجموعة تجاه موضوع معين (على سبيل المثال "الموقف الشخصي من النزاع" أو "ما هو النزاع"، وهلم جرا.)

مدة النشاط: تعتمد على عدد الأسئلة المطروحة والوقت المخصص للنقاش.

الفئة العمرية: كل الأعمار (يتعين مواءمة الأسئلة والجمل بما يتناسب مع الفئات العمرية المختلفة).

المواد المطلوبة: قطع من شريط لاصق أو كراسي لاستخدامها كعلامات لـ ٠٪، و٥٠٪، و١٠٠٪ على أرض قاعة التدريب.

سير النشاط:
يحفز هذا النشاط المشاركين على التفكير بالنزاعات والعنف، وعلى وضع مفاهيمهم موضع السؤال، وعلى التعرف على آراء أخرى.

١) اطرح/اطرحي عددًا من الأسئلة حول فهم النزاع وسلوك الأشخاص المنخرطين في النزاع.
٢) بعد ذلك يصطف المشاركون كلٌّ حسب رأيه بالنزاع في صف على طول خط وهمي يرسم على أرض الغرفة نقطة بدايته ٠٪ (تعني لا أوافق)، وعند الوسط ٥٠٪ (تعني بين بين)، و١٠٠٪ في نهايته (تعني موافق).

أسئلة مقترحة:

الموقف تجاه النزاعات

- أرى في النزاعات تحديًا وفرصة للتغيير والتطور.
- النزاعات تضعني دائمًا تحت الضغط.
- النزاعات تسبب لي الإزعاج.
- التركيب الاجتماعي يعزز النزاعات.
- حل النزاعات يعني دائما وجود شخص خاسر وآخر رابح.
- عندما يحدث نزاع بيني وبين شخص آخر، يكون الحل الأفضل في أن نتجنب بعضنا البعض.
- في بعض الأحيان لا بد من حدوث عراك كبير قبل إيجاد حل للنزاع.
- بعض النزاعات لا حل لها.
- إذا كنت مقتنعًا بأني على حق، لا أعير اهتماما لما يقوله ويفكر به الآخرون.
- لقد مررت مؤخرًا ببعض النزاعات البسيطة في مكان عملي.

النزاعات في سياق الخلفية الذاتية للفرد.

- مرّت عائلتي بالعديد من النزاعات.

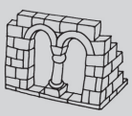
- هل عالجت عائلتي النزاعات بشكل علني أو "بشكل سري".
- أميل إلى جانب أبي/أمي عند حدوث نزاع.
- كانت السطوة في النزاعات لأبي/لأمي.

يكون هناك عنف إذا...
- صرخ معلم في وجه طفل لأنه لم يحضر واجبه المنزلي.
- ضرب أب أحد أبناءه/بناته لأنه/لأنها لم يعود/تعود إلى البيت في الساعة المحددة.
- أجبر الناس على الوقوف لمدة ساعة على حاجز تفتيش من أجل العبور إلى أماكن عملهم.
- قام الجيش الإسرائيلي بإعادة احتلال مدينة وفرض منع التجول.
- فجر شخص نفسه في مكان عام مكتظ بالناس.
- مات طفل من الجوع والمرض في قرية فقيرة.
- تحرش رجل بامرأة في الشارع مستخدمًا عبارات مشينة (إباحية).
- زوَّجت عائلة ابنتها من رجل لا تعرفه لأن العائلة كانت قد وعدته بذلك.

نقاط للنقاش:
يجب أن يقوم مشارك واحد على الأقل بتوضيح الإجابات (يطلب المدرب/تطلب المدربة التوضيحات من المشاركين الذين لديهم مواقف متطرفة ٠٪ و١٠٠٪، أو بين بين)

تنبيه:
الوقوف حول خط الباروميتر والإصغاء للآخرين يسبب الملل لليافعين (والإرهاق للراشدين). بيد أنه من الأهمية بمكان أن تناقش المفاهيم والمواقف من النزاعات.
لذا يتعين على المدربين أن يبدؤوا ببضعة أسئلة ليروا كيفية تفاعل المجموعة. علاوة على ذلك، عليهم أن يتأكدوا من أن طبيعة الأسئلة تتناسب مع طبيعة المشاركين. وبوسع اليافعين الجلوس على الأرض كي لا يقفوا طوال الوقت.

المصدر:
يستخدم النشاط على نطاق واسع لمناقشة المفاهيم والمواقف من النزاعات والعنف. أما المصدر الأصلي فمجهول.



من الشخص والمشكلة إلى رابح رابح

أهداف النشاط: مدخل إلى مفهوم الفصل بين الشخص والمشكلة ومفهوم رابح-رابح

مدة النشاط: من ١٥ إلى ٢٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: نموذج للشخص والمشكلة

سير النشاط:
على المدرب / المدربة أن لا يعلن / تعلن عن خلفية الفكرة قبل البدء بالنشاط! (يأتي الشرح لاحقًا)

١) تُقسم المجموعة إلى أزواج. على أن تكون أحجام الشركاء متساوية تقريبًا.
٢) يقف الشريكان وجهًا لوجه ويصافحان بعضهما البعض.
٣) من يستطيع أن يسحب يد شريكه إلى خاصرته يسجل نقطة. الهدف كسب أكبر عدد من النقاط.
يقوم المدرب بإجراء التمرين مع أحد المتطوعين لتوضيح سيره.
٤) يسأل المدرب المشاركين عن عدد النقاط التي سجلها المشاركون وذلك بعد ٣٠ إلى ٦٠ ثانية من بدء التمرين.
يسجل المدرب النقاط التي كسبها كل زوج من الأزواج على اللوح وليس نقاط كل فرد على حدا.

تنويعات:
الإمكانية ١: يمكن تدعيم التمرين عبر إضافة عناصر منافسة إضافية: في كل مرة يجذب أحدهم يد الآخر لخاصرته، يكسب قطعة شوكولاتة. سيسعى المشاركون بحماسة أعلى لجذب يد الآخرين إلى خاصرتهم! وسيكسب الأقوى معظم قطع الشوكولاتة حتمًا. عندما يستوعب المشاركون فكرة العمل المشترك في هذا التمرين، سيغدو واضحًا وحتى للقوي منهم أنه من الأجدى والأنفع له أن يتعاون مع شريكه!

الإمكانية ٢: يمكن أن يشرح المدرب مربع النزاع للمجموعة مستخدمًا هذا النشاط. (راجع مربع النزاع في الفصل الثاني)

نقاط للنقاش:
سيحاول الشركاء جمع أكبر عدد من النقاط كلٌّ لوحده دون مجموعاته على الأرجح. أما إذا تعاون الشركاء وتركوا أيديهم مرخية، سيساعدهم ذلك على تحريك أيديهم من خاصرة لأخرى بسرعة. وهكذا يكونوا قادرين على تسجيل نقاط عدة بدلاً من التسابق الفردي لكسب معظم النقاط.

يعكس النشاط الموقف العام المشترك في حال الدخول في نزاع أو عند مواجهة المشاكل: ويميل الناس عادةً لرؤية نزاعاتهم في الشخص الآخر. وسيزداد حل النزاع صعوبةً إذا اعتبرنا الشخص المقابل هو مشكلتنا. أي كمن يرى في شريكه في هذا النشاط خصمًا وعليه أن ينتصر عليه.

تتخذ المعالجة البناءة للنزاعات عدة مناحٍ. انفصال الشخص عن المشكلة وحل المشكلة يشكلان سويةً مهمة واحدة. ويسمح لنا هذا المنظور بأن نلقي نظرة من خارج على المشكلة من جهة، ولأن نتوجه لها في ذات الوقت من جهة أخرى. تمامًا كما هو الحال في نشاط المصافحة: فالمشكلة تكمن في كسب أكبر عدد ممكن من النقاط، "الآخر" ليس خصمًا (ليس المشكلة)، بل يبدو أن النزاع مشكلة عامة خارج الأشخاص. هذا الفهم يسمح بكسب أكبر قدر ممكن من النقاط سوية مع الآخر.

تنبيه:
يمكن الاستفادة من هذا النشاط باعتباره مدخلاً لمثال البرتقالة. ومن الممكن أيضًا أن يعرض مثال البرتقالة قبل هذا النشاط، لإعطاء فكرة أولية عن إمكانية الحل رابح-رابح ومن ثم القيام بهذا النشاط. لكن في كل الحالات سيساعد كلا النشاطين على فهم فكرة رابح-رابح والمنافع الكامنة فيها.

المصدر:
The Conflict Resolution Network: Trainer's Manual. Chatswood/Australia, 2004. p. A.1.1 (http://WWW.cmhq.org)

نموذج البرتقالة

أهداف النشاط: عرض فكرة رابح-رابح،
وتمهيد لفكرة البحث تحت قشرة الخلاف الخارجية (نموذج جبل الجليد)

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: برتقالة

سير النشاط:

١) يقوم مدربان بتمثيل قصة البرتقالة (أنظر القسم الأول من الدليل، ص ٢١)، لكن لا تذكر الحل.
٢) أطلب من المشاركين أن يبحثوا عن حل للنزاع يُرضي الطرفين.

تنويعات:

ثمة نموذج مشابه: يتنازع ثلاثة أشخاص على حبة قرع. الأول يريد أن يصنع منها قناعًا، بينما يرغب الثاني بطبخ حساء القرع مستخدمًا اللب، أما الثالث فيريد استعمال البذور.
وهناك نموذج آخر: ثمة شخصان في غرفة تضيئها أشعة الشمس. الأول يريد إغلاق الستائر والثاني يريد إبقاءها مفتوحة. الأول يريد أن ينام، والثاني يرد أن يقرأ ويحتاج لضوء الشمس. تكمن أحد الحلول الممكنة في أن تُغلق نصف الستارة لتعتيم الغرفة، ويُضاء مصباح صغير في الوقت عينه ليتمكن الثاني من القراءة.

نقاط للنقاش:

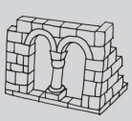
لقد أثبتت التجربة أن معظم المجموعات لا تجد حلولاً للنزاعات الآنفة. ويُقترح عامةً أن تقسم البرتقالة إلى نصفين. وهذا مثال جيد يعبر عن سلوكنا العام ويدل على رغبتنا بإيجاد حل سريع للنزاعات. ويعتبر النشاط مفيدًا لتوضيح مجموعة من القضايا المتعلقة بالمعالجة البناءة للنزاعات:

١) إنه مثال جيد للوصول إلى حل رابح-رابح، (قشرة البرتقالة لإحدى الأختين والعصير للثانية)، بينما يبدو لنا في حالات كثيرة أن المواد الأولية تفرض علينا الوصول لحل وسط، (كأن نقطع البرتقالة إلى نصفين). وهذا يحيلنا أيضًا إلى نشاط المصافحة.
٢) بوسع المدرب أن يبين / المدربة أن تبين كل الحلول الممكنة بناءً على مربع النزاع الذي ورد في الفصل الأول.
٣) من الأهمية بمكان أن يتم اكتشاف خلفية النزاعات قبل المتابعة. ويتناول نشاط جبل الجليد هذا الموضوع بشكل أعمق.
٤) تمرين البرتقالة مثال جيد لدور الوسيط. حيث تتطلب الوساطة التي سنأتي على شرحها لاحقا شخصًا يوجِّه النزاع بدلاً من أن يقترح حلولاً سريعة (كأن يسأل الأختين عما تريدان أن تفعلاه بالبرتقالة).

يتعين على المدربين أن يبينوا الغاية من هذا النشاط في ورشة العمل، مشيرين إلى إمكانية الحل رابح-رابح، وإلى مربع النزاع، وكذلك إلى ضرورة النظر إلى ما تحت القشرة الخارجية.

تنبيه: من المفيد أن تقوموا بهذا النشاط بين تمرين المصافحة ونموذج جبل الجليد.

المصدر: يستخدم هذا النشاط على نطاق واسع لشرح فكرة رابح-رابح. المصدر الأصلي مجهول.



جبل الجليد

أهداف النشاط: كشف وتحليل خلفيات النزاع

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: ورقة كبيرة مرسوم عليها نموذج جبل الجليد،
أوراق كبيرة وأقلام ملونة عريضة

سير النشاط:
في النزاعات المفتوحة ثمة قضايا مرئية وأخرى خفية. أما الأجزاء المرئية فهي تبادل الكلمات القاسية، والإشارات، والإيماءات المهينة، وكذلك العنف الجسدي. بيد أن الذي لا يُشاهَد يكون عادةً أكثر بكثير: الأحاسيس، والعلاقات، والقيَّم، والتركيبة الاجتماعية وهلم جرا. ولكي نتمكن من التعامل مع النزاعات بشكل بناء يجب أن نستكشف القضايا الخفية. ويعتبر التعامل مع ما هو مرئي كالبقاء على السطح بالمعنى الحرفي للكلمة. إذ يمكن إيقاف عراك لفظي عبر تدخل صارم، ولكن أن لم يجري العمل على خلفية هذا العراك، فعلى الأرجح أن يتجدد ثانيةً.
يمكن شرح خصائص النزاع من خلال ما يسمى بجبل الجليد. وكما يبين نموذج جبل الجليد، فإن الأجزاء المرئية للنزاع أقل بكثير من الأجزاء المخفية.

١) اشرح/اشرحي نموذج جبل الجليد: اسأل/اسألي المجموعة عن خاصية جبل الجليد المُميِّزة (١٠٪ فوق سطح الماء، و٩٠٪ تحته).
٢) قسم/قسمي المشاركين إلى مجموعات صغيرة.
٣) أطلب/أطلبي من كل مجموعة أن تفكر في نزاع ما.
٤) أطلب/أطلبي منهم أن يستكشفوا خلفية النزاع تبعًا للتصنيفات الواردة في نموذج جبل الجليد، وأن يدونوها على قطعة كبيرة من الورق بغية عرضها على المجموعة.

نقاط للنقاش:
هل ساعد نموذج جبل الجليد في الكشف عن خلفيات الصراع؟
هل كان أسهل أم أصعب من نموذج "البصلة"؟

تنويعات:
يمكن استخدام القصة التالية لتطبيق نموذج جبل الجليد (من ١٤ سنة وما فوق).

تنبيه:
من المفيد إعطاء المشاركين بعض الملاحظات عن القضايا المرئية والخفية المتعلقة بالنزاع.

المصدر:
يُستخدم نموذج جبل الجليد على نطاق واسع باعتباره نموذجًا لمعالجة النزاعات. المصدر الأصلي مجهول.

كفاح وعارف

كان يا ما كان. كان هناك صديقان حميمان يعيشان في مكان ما في فلسطين. الأول اسمه كفاح، ويعيش مع والديه وأخوته وأخواته في قرية صغيرة تدعى "كفر قوي". وقد كان كفاح يكن مودةً خاصةً لإحدى أخواته، وكانت وتدعى "أمل. وقد بلغت لتوها السادسة عشرة من العمر، وكانت تزداد جمالاً كل يوم. وقد عاهد كفاح نفسه على أن يجد لها زوجًا مناسبًا من القرية.

أما "عارف"، أعز أصدقاء كفاح، فقد كان يعيش سعيدًا مع عائلته في قرية "بيت اللقاء" المجاورة. وكان كفاح وعارف يقومان بأشياء كثيرة معًا، مثل ركوب الخيل، والسباحة، ولعب كرة القدم، والتجول في الحقول. ولكنهما كانا مهتمين بزراعة الزيتون بشكل خاص. وقد وضعا معا خططا كبيرة للمستقبل. فكلا والديهما كان يمتلك حقولا من الزيتون في "جبل الحب" الواقع بين القريتين. وقد أرادا أن يتوليا أمر مزارع والديهما حالما يبلغان سن الرشد لكي يضما المزارع إلى بعضها البعض. وبذلك يكون بوسعهما أن يتحكما بسوق الزيت المحلي، وأن يصبحا شخصين مهمين، وتحظى عائلاتهما بمكانة محترمة في القرية.

وفي إحدى المرات وبينما كان كفاح مشغولاً في مساعدة والده في المزرعة، خرج عارف وحيدًا إلى التلال المحيطة بقريتيهما. لقد كان يومًا ربيعيًا جميلاً، والمروج الخضراء في جبل الحب مغطاة بالأزهار الزاهية. أخذ عارف يتجول بين الأشجار مستمتعًا بأشعة الشمس الدافئة في الصباح. وفجأة، شاهد بين الأشجار فتاةً جميلة تجلس على ركبتيها بين العشب تقطف الأزهار وتغني. اقترب كفاح من الفتاة بحذر كي يعرف الأغنية التي كانت ترددها. لم يرد أن تكتشف الفتاة أمره؛ ولكنه داس على غصن جاف عن غير قصد، فانكسر الغصن وأصدر ضجيجًا جعل الفتاة تلتفت حولها. وعندما رأته ابتسمت له ابتسامة خجولة فاحمر وجهه خجلاً. فاستدار وانطلق مسرعا لأنه أدرك أنها كانت "أمل" أخت أعز أصدقائه.

لم يستطع منع نفسه من العودة إلى جبل الحب على أمل أن يراها ثانيةً. ومع مرور الزمن أخذا يتقابلان بانتظام وبشكل سري بين أشجار الزيتون حيث رآها للمرة الأولى. وقضيا ساعات جميلة معا ولكنهما كانا يخافان باستمرار من أن يراهما أو يمسك بهما شخص ما.

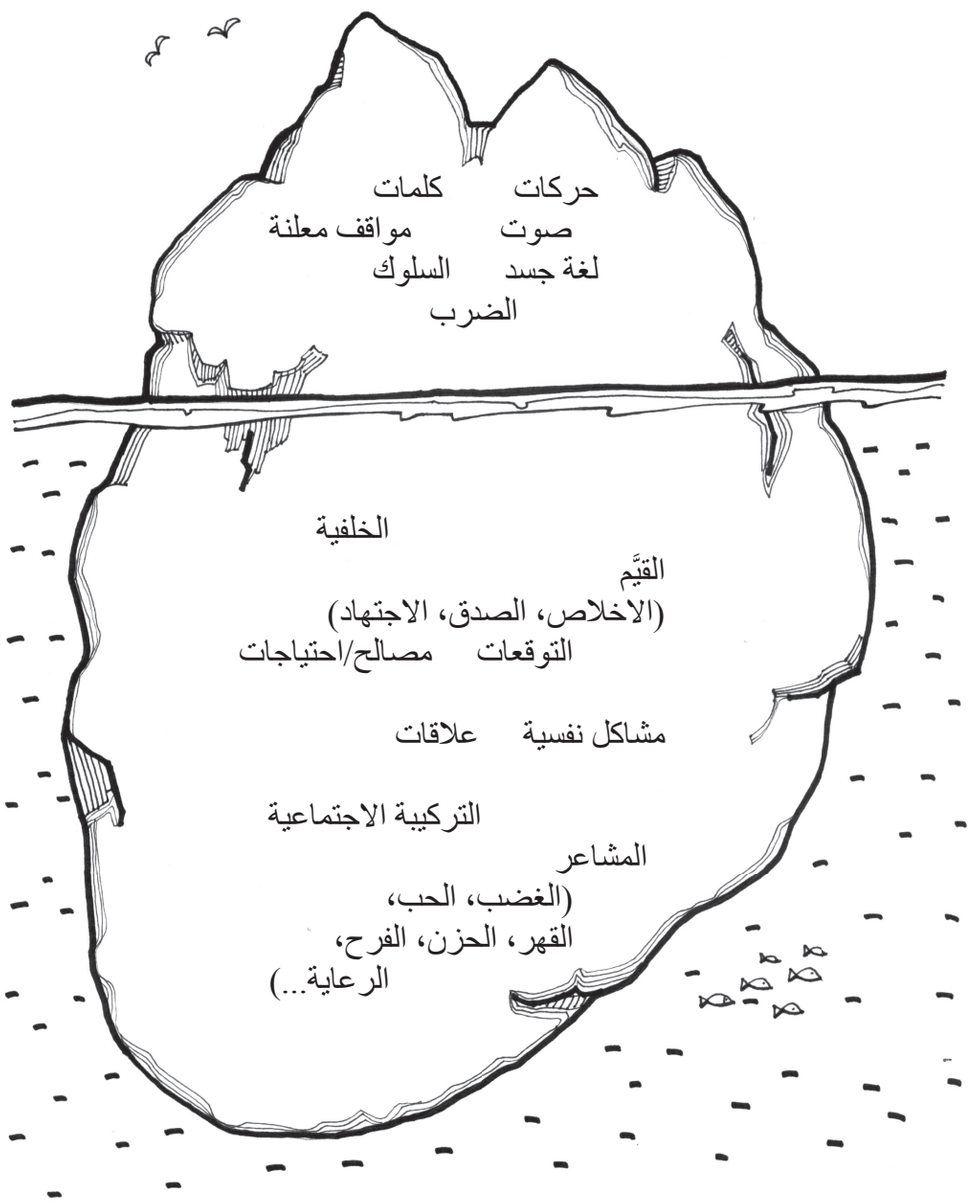
وذات مرة، حدث ذلك! إذ ظهر كفاح فجأةً من بين الأشجار راكبًا حصانه المفضل. وحينما رأى أمل وعارف معًا، تسمّر في مكانه و تجمدت أسارير وجهه. ودونما أن ينبس ببنت شفة، استدار ونخز حصانه عائدا. عندها أصبحت أمل شاحبة وفرت من المكان في الحال.

كان كفاح غاضبًا. كيف لأعز أصدقائه أن يفعل به ذلك؟ عاد إلى البيت وأخبر والده. وسأله ماذا يفعل؟ أجابه والده: "قريبا ستصبح في الثامنة عشر من عمرك، وبعد هذا الصيف ستتولى أمر المزرعة. أنت راشد بما فيه الكفاية لتقرر ماذا عليك أن تفعل".

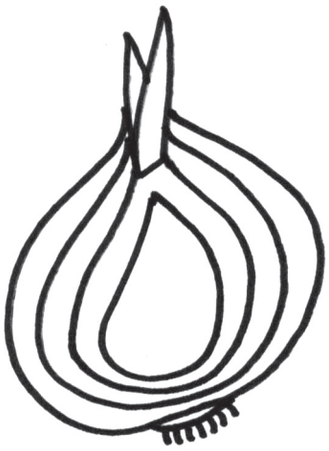
قضى كفاح وقتًا طويلا يفكر بما حدث. واستيقظ باكرا في صباح اليوم التالي، ووجد سرير أخته خاليًا! امتطى جواده وخرج إلى الحقول فوجد عارف وحيدا في بساتين الزيتون. "أنت أفسدت كل شيء! لا أستطيع أن أصدق أنك فعلت هذا! إنس كل ما كان بيننا وكل ما خططناه للمستقبل! لا أريد أن يجمعني بك شيء بعد الآن". وبينما كان يصرخ في وجه عارف قفز عن الحصان وأبرحه ضربًا.

عندما بدأت أشعة الشمس بالبزوغ ببطء من وراء التلال، ترك كفاح عارف خلفه ينزف دمًا. وفي هذه الأثناء كانت أمل في جبل الحب تقطف الأزهار. وحينما رأت ذلك المشهد تركت حزمة الورد وأجهشت بالبكاء.

نموذج جبل الجليد



البصلة



أهداف الفعالية: اكتشاف خلفيات ودوافع النزاعات المختلفة

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: ٩ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: لوح أوراق Flipchart،
ورق من القطع الكبير،
ورق وأقلام رصاص

سير النشاط:
لا نكشف في تفاعلنا اليومي الكثير عن أنفسنا بل نميل لذكر مصالحنا وللمطالبة بها. بيد أن معالجة النزاعات تغدو شبه مستحيلة إذا تعاملنا على أساس هذين المستويين فقط. ومن شأن النظر إلى الاحتياجات فقط، إفساح المجال لإيجاد أرضية مشتركة بين المجموعات، توفر أساسًا للمناقشات التالية ولحل لاحق للنزاع.

١) اشرح / اشرحي الرسم البياني "البصلة" أدناه (١٥ دقيقة):
المواقف:
تُعلن التصريحات جهارًا على مرأى ومسمع من الجميع. فالمواقف هي تعبيرنا عما نريد. إنها وجهة النظر الشكلية والرسمية لشخص أو لمجموعة والتي يمكن اعتبارها مطلبًا أيضًا. وتشير المواقف عادةً إلى أن مسؤولية النزاع تقع على عاتق الخصم، وبالتالي تقع على عاتقه مهمة العمل على التغيير. من هنا يمكن اعتبار الموقف أيضا عملية تسلح تحضيرًا لخوض المعركة.
المصالح:
المصالح هي الأشياء التي نريدها حقًا. وهي تكمن وراء الموقف وتعبر عما نريد أن ننالـه في حالة معيّنة.
الاحتياجات:
تقع الاحتياجات في مركز الاهتمام. ونحرص على تلبيتها (من المفروض أن نفعل ذلك). إنها احتياجات أساسية ومتطلبات حيوية لا يمكن الاستغناء عنها. وهي الأساس الذي يمكن من خلاله تطوير إمكانيات وخيارات الحل إذا ما أخذت على محمل الجد، وإذا ما تم البحث عن الإمكانيات التي تستجيب لهذه الاحتياجات.
لا يبوح المرء عادة باحتياجاته إلا في محيط يتسم بالثقة. لذا، يلعب التحليل والتعاطف دورًا كبيرًا هنا.

٢) أعط مثالاً
الحالة: أم تريد أن يذهب طفلها للنوم في المساء رغم أنه ليس متعبًا. بالرغم من ذلك، تأمر الوالدة الطفل بقسوة بأن يذهب للنوم.

وبالتالي، يمكن أن يكون ذلك.....
.... الموقف: تأمر الأم الولد: "اذهب للسرير الآن ونم"
.... المصلحة: في الواقع، تريد الوالدة مشاهدة التلفاز (ولا تريد إزعاجًا)
.... الحاجة: الوالدة مرت بيوم عمل طويل ومرهق ومتعب، ولذلك تحتاج للراحة.

٣) نشاط (٢٠ دقيقة)
- يشكل المشاركون مجموعتين "أ" و "ب"
- يدافع "أ" عن أحد المواقف المذكورة أدناه، بينما يحاول "ب" كشف المصالح والاحتياجات من وراء ذلك وتدوينها. يمكن لـ "أ" أن يساعد "ب" على إيجاد الحل. (١٠ دقائق)
- يتبادل "أ" و "ب" الأدوار. (١٠ دقائق)
- كل مجموعة تدون النتائج على اللوح.

المواضيع المقترحة للنقاش قد تكون:
- يريد الأب إخراج ابنته من المدرسة والاكتفاء بتعليمها من اجل أن يزوجها وهي في سن الخامسة عشرة، فماذا يمكن أن يكون موقفه، ومصلحته، احتياجاته من وراء ذلك؟
- أحد المعلمين في مدرستك يقوم بضرب التلاميذ بشكل مستمر من أجل تحقيق الانضباط، ماذا يمكن أن يكون موقفه، ومصلحته، واحتياجاته من وراء تصرفه هذا؟
- في جلسة على العشاء مع الأصدقاء يجري نقاش حول الأدوار الاجتماعية للرجال والنساء. يعلن أحدهم بأن دور النساء يقتصر على العمل في المطبخ وتربية الأطفال، بينما يقوم الرجل بالعمل خارج المنزل لتوفير الدخل للعائلة.
- لقد تم تعيينك مرشدًا تربويًا في مدرستك حيث تتمثل إحدى مسؤولياتك في معالجة النزاعات القائمة. ولكن مدير المدرسة لا يقدر هذا العمل، ماذا يمكن أن يكون موقف المدير، ومصلحته، واحتياجاته.

يتعين أن تكون المراحل الثلاث لكل موضوع واضحةً للمدرب/للمدربة. أما الاقتراحات التالية فتساعده / فتساعدها على إدارة النقاش.

الزواج المبكر:
الموقف: محاولة تزويج الابنة بأسرع وقت ممكن.
المصلحة: إتباع التقاليد السائدة والمسؤولية الملقاة على الأب في تزويج ابنته.
الاحتياجات: يرغب الأب في الاطمئنان عن ابنته في بيت الزوجية.
الضرب في داخل المدرسة:
الموقف: في بعض الأحيان لا توجد طريقة ناجعة أخرى غير الضرب بهدف حفظ النظام في المدرسة.
المصلحة: المحافظة على الهدوء داخل غرفة الصف كي يتمكن الأستاذ من التدريس.
الاحتياجات: ضبط الصف بسرعة حيث أن استعمال وسائل أخرى في التعامل مع التلاميذ لتحقيق الانضباط يتطلب وقتًا أطول.
النساء في المطبخ والرجال في العمل:
الموقف: يختلف الرجال والنساء في قدراتهم ولهذا على كلٍّ منهما أن يلعب الدور الذي

يتناسب مع طبيعته.
المصلحة: التزام الرجال والنساء في الأدوار التقليدية في المجتمع.
الاحتياجات: الحاجة في الاستمرار والتعريف الواضح للمسؤوليات المنوطة بالنساء والرجال.

تقع مسؤولية معالجة النزاعات داخل المدرسة على المدير:
الموقف: لا يريد المدير تدخلاً في مسؤولياته من قبل أي شخص آخر.
المصلحة: المحافظة على السطوة والرقابة على ما يحدث في المدرسة.
الاحتياجات: الحاجة للتأكد ولضمان وجود شخص آخر داخل المدرسة للقيام بمعالجة النزاعات دون المخاطرة بأن تتحول المدرسة إلى"مكان تعمُّه الفوضى".

نقاط للنقاش: يتعين توفير الوقت الكافي لمناقشة الأمثلة المختلفة.

تنبيه:
لقد أظهرت التجربة العملية في ورشات العمل أن الفصل بين المواقف والمصالح مسألة صعبة. لذا لا داعي في الحالات الشائقة للإصرار على هذا الاختلاف. بيد أنه من الضرورة بمكان أن يميز المتدربون بين المواقف والاحتياجات. على العموم تتطلب هذه المهمة الشاقة الكثير من الممارسة العملية.
يمكن الاستفادة من هذا النشاط لتعميق فكرة رسائل الأنا: ويؤكد روزنبرغ على أهمية الإعلام عن الاحتياجات الكامنة خلف المواقف بغية الوصول لمحادثة بناءة.
هذا النشاط يشبه نشاط جبل الجليد، ويعتبر أكثر سهولة على الفهم للناشئين. وإن لم يكن هناك متسع من الوقت، يمكن حذف هذا النشاط.

المصدر: يستخدم هذا النشاط على نطاق واسع بمثابة نموذج لمعالجة النزاعات. المصدر الأصلي مجهول.

مثلث النزاع

أهداف النشاط: فهم العوامل المختلفة التي تؤثر في النزاعات (السلوك، الموقف، البنية)، التجسيد البصري لارتباط هذه الجوانب ببعضها البعض من خلال النشاط.

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: ١٤ سنة وما فوق

المواد المطلوبة: قطع من الورق قطع صغير
٦ مشاركين على الأقل
رسم بياني لمثلث النزاع يعرض على لوح الأوراق flipchart

سير النشاط:

١) قم بإعداد قصاصات من الورق. أكتب اسمي مشتركين على كلٍّ منها. بعد ذلك تقوم بطي الورقة وتكتب عليها اسم مشترك آخر يختلف عن من بداخل القصاصة. تأكد من أنك كتبت اسمًا كل مشارك مرة على الأقل.

٢) وزع القصاصات على المشاركين. اطلب منهم أن ينظروا إلى الأسماء المكتوبة في داخل القصاصة، على أن ينظر كل مشارك إلى الأسماء الواردة في قصاصته فقط.

٣) يقف المشاركون في الغرفة. ويسعى كل مشارك لتشكيل مثلث مع الشخصين الذين ظهر اسمهما على القصاصة التي حصل عليها (كل واحد من الثلاثة يعتبر أحد زوايا المثلث). ولكن، يجب الحرص على أن لا يقوم أي مشارك بالتحدث، أو الإشارة، أو لمس من وردت أسمائهم على قصاصته.

٤) سيستغرق المشاركون بعض الوقت من أجل العثور على أماكنهم الصحيحة وتشكيل المثلث مع الشخصين الآخرين. وفي النهاية يجب أن يقف الجميع بلا حراك.

٥) اسأل كل مشارك عن أسماء الشخصين الذين شكل المثلث معهما.

نقاط للنقاش:

قبيل وقوف جميع المشاركين في أماكنهم، يظهر بشكل واضح أن آخر الأشخاص الذين ما زالوا يتحركون سيجبرون غيرهم من الذين وجدوا مواقعهم وثبتوا في مكانهم إلى تغيير هذه المواقع والتحرك من جديد.

بغية التركيز على هذه الظاهرة اطرح على المشاركين أسئلة من نوع:

ما الذي تلاحظه؟

ماذا يحدث عندما يغير شخص مكانه من جديد؟

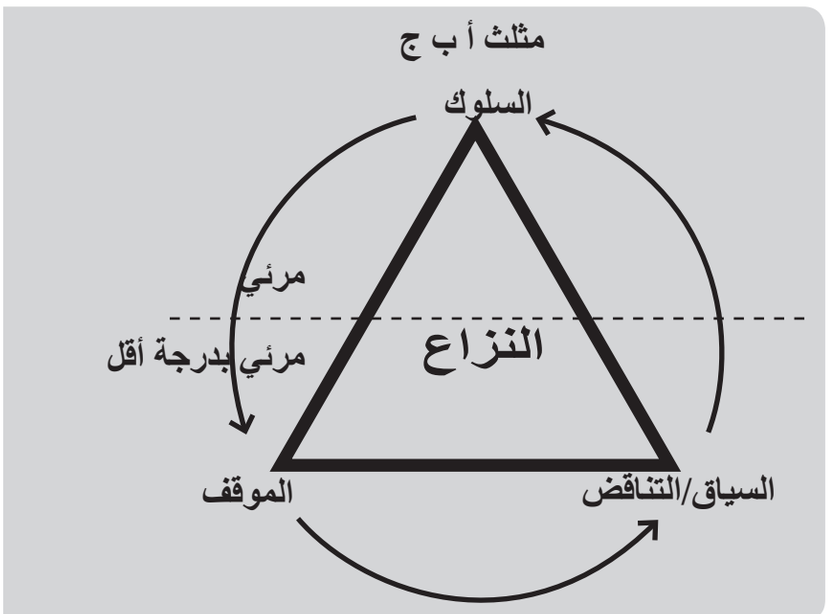
اشرح المثلث و"زواياه" المختلفة (بمساعدة الرسم البياني أدناه). أشر إلى أن تحول النزاع الذي يطرأ على أي زاوية من زوايا المثلث سيؤثر على زوايا المثلث الأخرى. فعلى سبيل المثال: إذا كنت تعمل على السلوك وتمكنت من تغيره، سيؤثر ذلك بالتالي على البنية.

بعد هذا الشرح النظري عد إلى نشاط مثلث النزاع. إذا ما قام أحد الأشخاص ("الزوايا") بالتحرك من مكانه فسيؤثر ذلك على غيره ممن يقفون بجواره (غيره من "الزوايا") وسيجبرهم

على تغيير مواقعهم أيضًا.

دع المشاركين يفكرون بهذه الجوانب المختلفة من خلال طرح أسئلة من نوع:
هل تستطيع تشخيص تركيبة أو موقف معين يحفز على النزاع أو العنف في عملك في المدرسة؟

المصدر:
Triangle activity according to A. Ljubjana Wüstehube, inmedio Berlin/Germany



وفقًا لـ
Christopher R. Mitchell: The structure of Internal Conflict. London 1981

توضيح:
إذا كنّا نعيش في حالة نزاع أو نشهد وضعًا من العنف فإننا غالبًا لا نرى سوى السلوك الراهن. ولكن في الحقيقة ثمة ما هو أعمق من ذلك بكثير في النزاع واندلاع العنف. إذ يندرج في هذا الإطار عوامل مثل الموقف والبنية أيضًا.

السلوك: يعتقد الكثيرون منا ببساطة أن الصراع سلوك وحسب. ونعتمد غالبًا على ما نراه على أرض الواقع: أشخاص يتشاجرون، أو يتقاتلون، أو يصرخون في وجوه بعضهم البعض، أو يضربون، أو يعذبون، أو يقتلون بعضهم البعض. غير أنّ هذا ليس سوى أكثر جوانب النزاع وضوحًا، لأنه الجانب المرئي، ولكن في المقابل توجد جوانب أخرى مرئية بدرجة أقل أو مخفية تمامًا.

النزاع كبنية: غالبًا ما يكون لنزاع ما جذور أعمق في البنية أو السياق أو الظروف المحيطة. ففي الكثير من الحالات نلاحظ وجود علاقة واضحة ما بين العنف عند الأطفال وما بين عدم توفر النشاطات الترفيهية الملائمة لهم. وعلى المستوى الأوسع قد يحدث النزاع بسبب الاضطهاد العام الذي تتعرض له فئة معينة من الشعب. وقد يؤدي هذا القمع إلى نزاع

مرئي في النهاية.

النزاع كموقف: مواقف الأطراف المتنازعة هو جانب آخر من جوانب النزاع. وهو عامل يعزى إلى القيَّم والمشاعر التي يحملها الناس (الخوف وعدم الثقة)، أو مواقفهم كالعنصرية العرقية، والعنصرية تجاه الجنس الآخر.

تتعلق وتؤثر هذه الجوانب الثلاثة على بعضها البعض. وقد يرى بعض الناس أحيانًا هذه العوامل على أنها دائرة مغلقة، وعندما يدركون تعقيدات النزاعات يحتارون من أين سيبدؤون. بالرغم من ذلك، يمكن لهذه الدائرة المغلقة أن تتحول إلى "دائرة سحرية": إذ حتى وإن قمنا بالعمل على جانب واحد فقط، فمن شأن ذلك أن يؤثر على مجمل المنظومة.

مستويات النزاع

أهداف النشاط: فهم مستويات تصاعد وتيرة النزاع

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: ٩ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: لوح الأوراق flipchart، رسم لنموذج "مستويات النزاع" للتوزيع

سير النشاط:

١) اشرح / اشرحي مستويات النزاع معتمدًا/ معتمدةً على النموذج (راجع / راجعي القسم الأول من الدليل)، قرابة ١٥ دقيقة.

٢) وزع ورقة مستويات النزاع على المشاركين. وأطلب/أطلبي منهم أن يبحثوا عن مستويات النزاع المختلفة في نزاع عاشوه مؤخرًا. من ١٠ إلى ١٥ دقيقة.

مستويات النزاع

نقاط للنقاش: تناقش المجموعة النتائج حيث يعرض بعض المتطوعين النزاع الذي تناولوه. قرابة ١٥ دقيقة.

المصدر:

According to The Conflict Resolution Network: Trainer's Manual. Chatswood/ Australia, 2004. p. III.4 (http://www.crnhq.org)

تمرين مستويات النزاع

اختر / اختاري نزاعًا عشته مؤخرًا. قد يكون أمرًا بسيطًا أزعجك، أو أزمةً كبيرة.
ما هو هذا النزاع؟ صفه/صفيه بجملة مجردة.

_____

الشعور بالضيق هل تفكر / تفكري مليًا في هذا الوضع بسبب الضيق الذي سببه لك؟

_____

كيف تشعر/ تشعري أو تفكر/ تفكري تجاهه؟

_____

هل تحدثت/تحدثتي عنه ولو قليلا؟

_____

حادثة هل بإمكانك تذكر مناسبة واحدة أو عدة مناسبات اصطدمت فيها مع أحد حول هذا الموضوع؟

_____

ما الذي سمعته/سمعتيه فسبب لك الشعور بالضيق؟

_____

سوء الفهم هل تعتقد / تعتقدين بأن الشخص الآخر قد أساء تفسير مشاعرك، أو أفكارك، أو مسؤولياتك؟ وكيف؟

_____

_____

هل يمكن أن تكون / تكوني أنت قد أسأت فهم الشخص الآخر؟ وكيف؟

_____

_____

التوتر هل لديك الآن موقف سلبي تجاه هذا الشخص؟ وهل يؤدي أي تفاعل جديد معه لتأكيد وجهة نظرك السلبية تجاهه؟

_____

اشرح / اشرحي ذلك؟

_____

الأزمة

هل حدثت مواجهة كبيرة؟ _____
هل كان هناك ممارسات خطيرة؟ _____
ما هي؟ _____
هل كانت النتيجة إيجابية أم سلبية؟ _____
اشرح / اشرحي ذلك؟ _____

جغرافيا النزاع

أهداف النشاط: تمهيد لموضوع حل النزاعات / مناقشة مفهوم "النزاع".

مدة النشاط: ٦٠ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

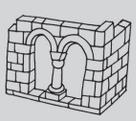
المواد المطلوبة:
- ثلاثة مجموعات من بطاقات الورق المقوى مختلفة الألوان.
- أقلام خط عريض
- قطعة كبيرة من الكرتون أو لوح فلين.

سير النشاط:
١) اطلب / اطلبي من المشاركين التفكير في نزاع شخصي كانوا قد مروا به.
٢) اطلب / اطلبي منهم الإجابة على الأسئلة الثلاث التالية:
من؟ (مع من كان النزاع؟ مع مراعاة عدم ذكر الأسماء ويكتفي بذكر العلاقة مثلا: صديق، أب، أستاذ... وهكذا).
لماذا؟ وقع النزاع؟ وعلى ماذا؟
كيف انتهى النزاع؟
يتعين على المشاركين أن يدونوا كل إجابة على بطاقة مختلفة اللون.
٣) يضع كل مشارك بطاقاته على الأرض ثم يتحدث كل عن تجربته في النزاع. في أثناء ذلك، يوجه المدرب/توجه المدربة أسئلة تساعد المجموعة على فهم النزاع. ويدوِّن ملاحظاته ويصنف/وتدون ملاحظاتها وتصنف النقاط المتشابهة؛ على سبيل المثال النزاع في العائلة، أو المدرسة، أو مع الأصدقاء، وهكذا دواليك.

نقاط للنقاش:
يعتبر هذا النشاط استكمالاً لنشاط العصف الذهني، كما أن نشاطي "ما هو النزاع" و"جغرافيا النزاع" يوسعان النقاش العام حول النزاع. ومن خلال بعض التوضيحات الإضافية من قبل المدرب/المدربة سيتعلم المشاركون التالي:

- بنية النزاع: الأطراف المشاركة في النزاع، موضوع النزاع، وبعض أنواع المعالجات.
- لكل شخص نزاعات، فالنزاعات شيء طبيعي وحاضر دائمًا، و هي جزء من حياتنا اليومية.
- إن أطراف النزاع وأسبابه تختفي لتعود للظهور مرة أخرى، ولكن بشكل مختلف وردود فعل مختلفة، وحلول مختلفة، (حتى عدم التوصل إلى حل، هو نوع من "الحلول". ويبين هذا كم تتشابه النزاعات أو تختلف.

تمثل كيفية التعامل مع النزاعات العنصر الأكثر ضغطًا. ومن خلال هذا النشاط سوف يتعلم المشاركون أن هناك دائما فرصة للتبادل والدعم من أجل إيجاد حل للنزاع.



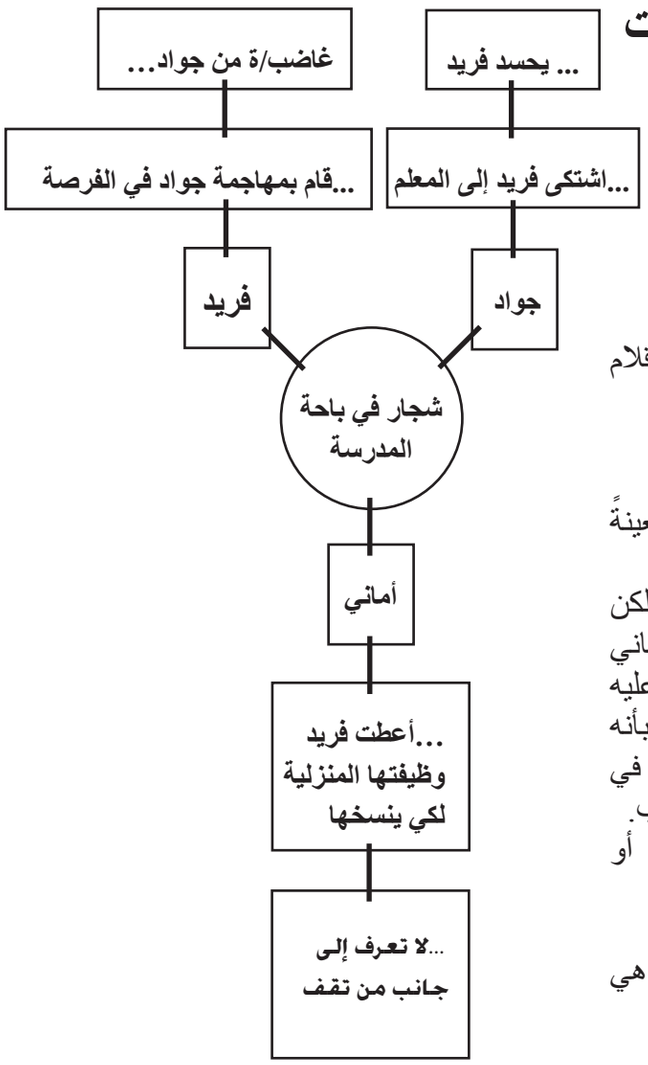
كما تهدف الجلسة التدريبية التالية إلى التعريف بمناهج مختلفة لمعالجة النزاعات (كالوساطة مثلاً).
علاوة على ذلك يتم التدريب الضمني على السلوكيات التالية المهمة للمعالجة البناءة للنزاعات:

الاحترام: عندما يتحدث شخص عن تجربة النزاع التي مر بها، يتعين على الآخرين التعامل معه بجدية ولا يجب الضحك أو السخرية منه.
الثقة: ما يتم الحديث عنه داخل المجموعة يجب أن لا يذكره أحد خارجها.
الإصغاء: الإصغاء لما يقوله الآخرون دون مقاطعة.
التعاون: تبادل الخبرات وتقديم الدعم بين المشاركين.

تنبيه:
يمكن التدريب على هذا النشاط بين نشاطي "ما هو النزاع" و "جبل الجليد". وبوسع المدرب / المدربة عند القيام بنشاط جبل الجليد العودة لنزاعات معينة طرحت أثناء التدريب على نشاط جغرافيا النزاع، وبوسعه أن يسأل / وبوسعها أن تسأل المشاركين عن مشاعرهم وعن خلفية النزاع ("انظر/ انظري تحت القشور").
ويتخذ تحليل شبكة العنكبوت نفس المنحى: فهم بنية النزاعات وما خلفها.

المصدر: مستوحى من نشاط مشابه عن كتاب
Kurt Faller, Wilfried Kerntke, Maria Wackmann: Konflikte selber lösen. Mülheim, 1996, p. 43 as well as by Bert Schilden, trainer for non-violence and conflict resolution, Berlin/Germany

التحليل بأسلوب شبكة العنكبوت



أهداف النشاط: فهم بنية النزاع وتحليله

مدة النشاط: ٦٠-٧٠ دقيقة

الفئة العمرية: ٩ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: لوح أوراق flipchart، أقلام ملونة عريضة

سير النشاط:

١) اشرح/اشرحي الفعالية مستعينًا/مستعينةً بمثال (قصة ورسم):
نسي فريد أن يحضر واجبه المدرسي، ولكن قبل أن تبدأ الحصة الدراسية، أعطته أماني دفتر التمارين لكي ينسخ بسرعة ما كان عليه أن ينجزه بنفسه في البيت. جواد والمعروف بأنه يميل لأماني يرى ذلك، فيقوم بإخبار المعلم. في الاستراحة يتشاجر فريد وجواد. أماني تراقب.

أ) من...؟...هم الفاعلون (الشخص أو المجموعة) في هذا النزاع.
ب) ما الذي كان يفعله هؤلاء؟
ج) لماذا تصرفوا بهذا الشكل؟ وما هي دوافع سلوكهم؟ (١٥ دقيقة)

٢) قسّم / قسّمي المشاركين إلى مجموعتين. على كل مجموعة أن تتبادل فيما بينها الأفكار حول نزاع كانوا قد عايشوه في الماضي. وعلى كل مجموعة الإتفاق على نزاع يقوموا بإدراجه في الرسم البياني "شبكة العنكبوت" (مستخدمين لونًا مختلفًا لكل جانب من جوانب النزاع) (٣٠ دقيقة).

٣) تقوم كل مجموعة بعرض ونقاش رسمها البياني أمام جميع المشاركين (١٥ دقيقة).

نقاط للنقاش:

١) هل كان هنالك صعوبة في تعريف جوانب الصراع الثلاثة وتلخيصها بشكل مجرد؟
٢) هل ساهم تحليل نموذج "شبكة العنكبوت" في التعرف على جوانب الصراع الرئيسة؟
٣) هل تعتقد/تعتقدي بأن هذا النشاط سيساعد على حل الصراع؟

المصدر:

Faller, Kurt; Kerntke, Wilfried; Wackmann, Maria: Konflikte selber lösen, Mülheim an der Ruhr/Germany, 1996, p. 46.

تخطيط النزاعات

أهداف النشاط: تحليل علاقات مختلفة ضمن النزاع

مدة النشاط: ٦٠ دقيقة

الفئة العمرية: من ١٤ سنة وما فوق

المواد المطلوبة: أقلام تظليل عريضة، لوح الأوراق flipchart
أوراق عمل عليها إيضاحات الرموز

سير النشاط: يشترك في النزاع طرفان على الأقل. على الأخص، إذا كان هناك أكثر من طرفان تغدو العلاقات بينهم جميعًا مهمة للغاية. ما هي طبيعة العلاقات فيما بين الأطراف؟ وما هي صلتهم بالنزاع؟
إن تحليل النزاعات هو منهج يشجع على تحليل العلاقات ويسمح بإنتاج صورة للنتيجة النهائية.

١) يختار المشاركون نزاعًا حصل مؤخرًا من أجل تحليله.
٢) يشرح المدرب / تشرح المدربة معنى الرموز المتنوعة بغية رسم تخطيط للنزاع.
٣) يقوم كل مشارك برسم تخطيط للنزاع خلال ٢٠ دقيقة.
٤) يقوم ٤ متطوعين بعرض نتائج مخططهم.

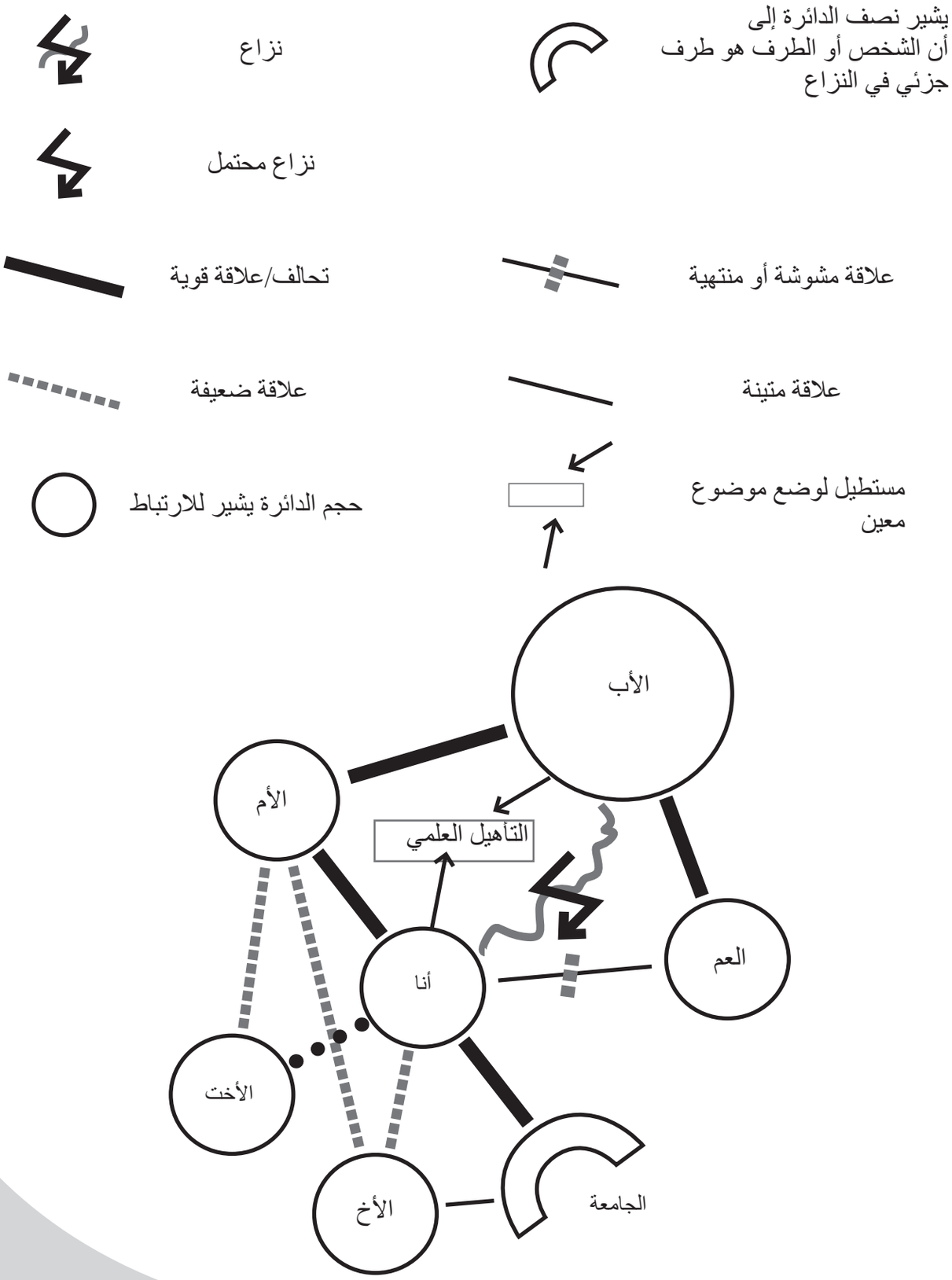
تنويعات: من الممكن للمدرب / للمدربة وللمتدربين أن يضعوا رموزًا جديدةً تساعد على تصوير النزاع بحسب احتياجاتهم.
يمكن استخدام هذا المنهج لاستكشاف الخلفية الذاتية لكل فرد: العلاقة بين الشخص ذاته وأفراد الأسرة الآخرين على سبيل المثال.

نقاط للنقاش: تساعد مناقشة التخطيطات التي وضعها المشاركون على فهم هذه الأداة على نحو أفضل.

المصدر: مستخدم على نطاق واسع كأداة لتحليل النزاعات، المصدر الأصلي غير معروف.

يتناول المثال نزاعًا وهميًا عن فتاةٍ تريد الذهاب للجامعة. بيد أن والدها يعارض ذلك، بينما والدتها تريد أن تدعمها لكنها تصطدم بحدود علاقتها القوية مع الوالد. ولعمها أيضًا علاقة قوية مع والدها، لذا أصيبت العلاقة مع الفتاة بالاضطراب.

تخطيط النزاع:
نموذج مثال وإيضاحات الرموز



٣ـ٥ التعاون

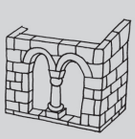
٣ـ٥ التعاون

يأتي التعاون كنتيجة للتشكيل الناجح للمجموعات على نحو ما. لذا يستكمل المقطع التالي أنشطة تشكيل المجموعات بشكلٍ أو بآخر. بالرغم من ذلك لا تعني معرفتنا الجيدة لبعضنا البعض بأننا سنتعاون بالضرورة بشكلٍ جيد. إذ يتطلّب التعاون الفعَّال كفاءات معينة: وعي الذات من أجل معرفة أنفسنا. وهذا من شأنه أن يساعدنا على استكمال كفاءات شركائنا الآخرين في الفريق. كما وأن مهارات التواصل مهمة للتفاعل اللفظي. وقد اشتغل المتدربون على هذا الموضوع في فصل سابق. والآن سيكون لهذا فائدة جمة في تعزيز تعاون ناجع.

عندما تحدثنا عن وعي الذات تناولنا مسألتي الاختلافات وقبول الآخر. وللمسألتين هنا أهمية ما. فلا يجب أن تفهم الاختلافات على أنها تهديدات للصيرورة أو محبطات. على العكس من ذلك تمامًا، إذ يمكن أن تكون مفيدة جدًا للتعاون. ويمكن للخصائص المختلفة أن تكمل بعضها البعض. لذلك يمكن النجاح في الاستفادة من الاختلافات المكمِّلة بالرغم من تنوُّع الخصائص في مجموعة متعاونة، أكثر مما تحققه مجموعة ذات لون وطابع واحد.

يمثل الارتقاء بالتلاميذ ليتحملوا مسؤولية نزاعاتهم إحدى الأفكار الرئيسة في هذا الدليل التدريبي. حيث يتوجب عليهم أن يحلوا نزاعاتهم بأنفسهم، وليس عن طريق شخص آخر. ويكمن أحد المفاتيح لتحقيق ذلك في عمل كل واحد منهم على هذه المسألة ضمن المجموعة، أثناء تعاونهم مع بعضهم البعض. كما يعني وجود مجموعة متعاونة بشكلٍ قوي عدم وجود أحد على هامشها في ذات الوقت. فالهامشيون مصدر نزاعات في الغالب. ولا يمكن دمج الهامشيين إلا من خلال المجموعة نفسها ومن خلال انتقائها لأعضائها. وهذا بدوره جزءٌ من التعاون الناجع.

سيقدم الفصل التالي بعض الأنشطة بهدف تسليط الضوء على مسألة التضامن. إن تعزيز التعاون الجيد قضية موجودة على الجدول الشامل (غير المعلن) لورشة العمل. هذا على سبيل المثال ما تستخدمه مجموعات البحث الصغيرة كأداة تربوية ضمن عدة أنشطة. إن نشاط "الفرسان الثلاثة" في هذا القسم مهم جدًا لمناقشة مسألة التشابهات والاختلافات ولكيفية تعزيز التعاون. علاوة على ذلك، هناك أنشطة أخرى مهمة تتعلق بالتعاون مثل شبكة العنكبوت، التي من شأنها أن تشجع التلاميذ على العمل سويةً بغية الوصول للهدف الذي حددوه.



الفرسان الثلاثة

أهداف النشاط: تشكيل المجموعات، التعرف على بعضنا البعض، قبول الاختلافات والتشابهات.

مدة النشاط: ٤٥ دقيقة

الفئة العمرية: ٩ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) تقسم المجموعة إلى مجموعات صغيرة من ثلاث أعضاء
٢) تقوم كل مجموعة بالتفكير بالتالي:
- ثلاثة أشياء مشتركة
- ثلاثة أشياء غير مشتركة بين عضوين من المجموعة
- ثلاثة أشياء غير مشتركة بين كافة أعضاء المجموعة
٣) تسجل كل مجموعة نتائجها على لوح الورق
٤) تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه أمام المجموعة الموسعة ويقوم الجميع بمناقشة النتائج

نقاط للنقاش: يسأل المدرب/تسأل المدربة المشاركين المختلفين عن تجربتهم في المجموعات الثلاثية الصغيرة.
يجب أن يتجه النقاش في المجموعة الموسعة حول ارتباط التشابهات والاختلافات بالمجتمع (قارن بنشاط "بكرة الخيوط" في فصل تشكيل المجموعات). إلى أي مدى يمكن الاستفادة من الاختلافات والتشابهات ؟

المصدر:

Jamie Walker: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten. Frankfurt 1995, p. 60.

الجمل الصغير

أهداف النشاط:
- تشكيل المجموعات
- التعاون

فترة النشاط: ١٠ دقائق

الفئة العمرية: كل الأعمار

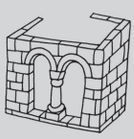
المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط: هناك قطيع من الجمال من بينهم جمل صغير. وبما أن طعم لحم الجمال الصغيرة لذيذ سيأتي لحَّامٌ ويحاول أن يمسك بالجمل الصغير.

١) يتطوع أحد المشاركين للقيام بدور اللحام ويغادر القاعة.
٢) تشكل بقية المجموعة قطيع الجمال. يُعلَّم الجمل الصغير بربطة من القماش، حيث تثبت في مكان لا يمكن للحام أن يلاحظه فورًا (على الحزام خلف الجمل الصغير مثلاً).
٣) يدخل اللحام ويحاول في البداية أن يعرف من هو الجمل الصغير ويسعى من ثم للإمساك به.
٤) على المشاركين الآخرين أن يحموا الجمل الصغير، عبر قطع الطريق على اللحام. على أية حال لا يحق لهم استخدام المقاومة الجسدية وعليهم أن يقبلوا بأن يدفعهم اللحام جانبًا.
٥) تنتهي اللعبة عندما يمسك اللحام بالجمل الصغير.

نقاط للنقاش:
- كيف تصرفت المجموعة تجاه الجمل الصغير؟
- لماذا تصرفت "الجمال" الأخرى على هذا النحو؟
- هل دفعهم العدو الخارجي (اللحام) للتكاتف مع بعضهم البعض؟
- أم تعاونوا من أجل حماية الجمل الصغير؟

المصدر: مستوحى من دورة تدريب قدمها جورج روسلر، مدرب على تخفيف وتيرة النزاعات، القدس



كتلة الجليد العائمة

أهداف النشاط: التعاون وبناء المجموعات.

مدة النشاط: ٢٠ دقيقة.

الفئة العمرية: كل الناشئين (الراشدين).

المواد المطلوبة: مقعد لكل مشارك، بعض الطاولات، أو قطع كبيرة من الورق بدلاً منها.

سير النشاط:

١) ضع/ضعي بعض الطاولات في وسط الغرفة لتشكل جزيرة.
٢) رتب/رتبي كتل جليدية (مقاعد) بعدد المشاركين حول الجزيرة (الطاولات) ليقف المشاركون عليها. على أن تكون كتلة جليدية واحدة فقط (كرسي) قريبة بحيث يمكن الانتقال منها إلى الجزيرة.
٣) عندما يبدأ الجليد بالذوبان، على المشاركين أن يتحركوا بسرعة من عن الكتل المهددة بالذوبان إلى الجزيرة الآمنة. وبوسعهم القيام بذلك عبر الانتقال من كتلة جليدية إلى أخرى، ولكنهم مضطرون للمرور الواحد تلو الآخر لأن كل كتلة لا تتسع بسبب حجمها لأكثر من مشارك.

تنويعات:

التنويع الأول:
يمكن استعمال قطع ورق كبيرة (ورق جرائد) بدلاً من الكراسي والطاولات. على أية حال، إن استخدام الكراسي والطاولات تحدٍ أكبر بالنسبة للنشء. ويمكن استعمال الورق مع الراشدين.

التنويع الثاني:
أن يكون هناك كتلة جليدية واحدة فقط (من عدة أوراق جرائد). المشاركون غرقت سفينتهم فأنقذوا أنفسهم بالوصول إلى هذه الكتلة الجليدية. أمامهم ٥ دقائق فقط لينجوا من الغرق. حيث السفينة تغرق بسرعة هائلة (يقلل عدد الجرائد). الغاية إنقاذ الجميع عبر الوقوف على كتلة الجليد.

نقاط للنقاش:

هناك فرصة لمناقشة مسألة التعاون وتشكيل المجموعات بعد هذا النشاط: هل تعاونت المجموعة مع بعضها البعض؟ لماذا وكيف؟ أين كان الإحساس بالتعاون (أم سقط البعض في الماء)؟

تنبيه:

يتعين على المشاركين مساعدة بعضهم البعض بغية الانتقال من الكراسي إلى الطاولات.

وبوسعهم القيام بذلك عبر دفع الكتل الجليدية لتلتصق ببعضها البعض لاسيما لمن هم بعيدون عن الطاولات. على أية حال، يتعين على المدرب أن لا يقدم أي دعم لإنجاز المهمة. يُتوقع من هذا النشاط أن يعزز التعاون بين المشاركين عبر مواجهتهم لتحدٍ عليهم أن يتعاملوا معه لوحدهم.

تمامًا مثل نشاط شبكة العنكبوت، يُنصح بعدم القيام بهذا النشاط في بداية ورشة العمل، بل في وسطها أو نهايتها.
وقد يجد الراشدون أن هذا النشاط لا يتناسب مع سنهم. ولكن يمكن تقبله إذا أجرينا التنويع الأول مستخدمين الجرائد فقط بدلاً من الكراسي والطاولات. ومن الأهمية بمكان أن يخوض هؤلاء الراشدين التجربة إذا أرادوا القيام بهذا النشاط مع الناشئين لاحقًا.

المصدر:
النشاط عبارة عن مواءمة لنشاطين مشابهين أجريا مع جورج روسلر مدرب تخفيف وتيرة النزاعات في المدارس/القدس وأثناء التدريب في
Training Youth Education Center Kaubstrasse/Berlin, Germany

شبكة العنكبوت

أهداف النشاط: العمل المشترك وبناء المجموعة

مدة النشاط: ٦٠ دقيقة
الفئة العمرية: كل الأعمار
المواد المطلوبة: بكرة خيوط
سير النشاط:

١) يصنع المدرب/تصنع المدربة "شبكة عنكبوت" في منتصف الغرفة، على أن تُمد الخيوط من جهة إلى أخرى وبارتفاع ١٧٠ سم. وأن يكون عدد الفتحات في الشبكة يماثل عدد المشاركين تمامًا. وبما أن المشاركين متباينون في الحجم والطول، يتعين أن تكون الفتحات متباينة في حجمها وارتفاعها كذلك.
٢) على المجموعة أن تتجمع على جهة واحدة من الشبكة. وعليهم أن يعبروا إلى الجهة الأخرى تحت الشروط التالية: يمكن استخدام كل فتحة مرة واحدة فقط (يضع المدرب/تضع المدربة إشارة على الفتحة المستخدمة)، لا يُسمح لأحد بلمس الشبكة، وفي حال لمس أحد المشاركين الشبكة يبدأ النشاط من جديد وعلى الجميع أن يعبروا من الجهة الأولى إلى الأخرى.

لا يوجد توجيهات أخرى للمجموعة لإنجاز النشاط. وعلى المشاركين أن يستنتجوا بأنفسهم الوسيلة التي تساعدهم للوصول إلى الهدف، وأن يتوافقوا على طريقة مشتركة للعبور (كأن يمر كبار الحجم من الفتحات الكبيرة، وصغار الحجم من الفتحات الصغيرة، ويمكن حمل البعض، وبوسع آخرون أن يعبروا زحفًا، وهلم جرا).
من شأن ذلك أن يساعد المدرب على فهم كيفية تنظيم المجموعة لذاتها، وإلى أي مدى هم متعاونون، وإلى أي مرحلة وصل تشكيل المجموعة.

نقاط للنقاش: هذا النشاط مناسب لمناقشة مسألة التعاون مع المجموعة: كيف كان العمل المشترك من أجل أن يعبروا جميعهم الشبكة؟ هل ساعدوا بعضهم البعض؟ لماذا؟ من المثير للمدرب أن يرى/للمدربة أن ترى كيف تعامل المشاركون مع المهمة، ويمكنه/ويمكنها تقديم التغذية الراجعة للمجموعة عن ذلك.

تنبيه: لا يتعين إجراء نشاطِ شبكة العنكبوت في بداية ورشة العمل! حيث أن هناك خطر تهميش الانطوائيين إذا ما أجريَ التمرين في مرحلة مبكرة من التدريب. يؤسس النشاط لعلاقات إيجابية وتعاونية في المجموعة. وهناك فرصة لتطوير الدعم المتبادل، والتعاون، والاحترام تأسيسًا على هذه القاعدة. ومن شأن تحقيق الهدف المشترك (عبور الشبكة) أن يعضِّد العلاقة بين المشاركين. ومن المفيد إنهاء ورشة مدتها يومين بهذا النشاط.
لقد بينت التجربة العملية في التدريبات السابقة أن الأولاد الذين كانوا يرفضون المشاركة في نشاطات تتطلب طاقة جسدية سابقًا، بسبب حجمهم الضئيل، يشاركون في هذا النشاط.

المصدر:
Training Youth Education Center Kaubstrasse/Berlin, Germany

٣ـ٦ الوساطة

٣-٦ الوساطة

إن فكرة هذا الدليل بالأساس وقائية. من شأن العمل على السلوك العام، والعلاقات، والتفاعل بين التلاميذ في مجمل مقاطع القسم الثاني أن يساعد على تخفيف حدة العنف. ولا يمكن للنزاعات أن تزول، لكن يمكن تقليص عددها. إن المناهج المتنوعة التي تناولناها في هذا الدليل التدريبي (الإصغاء الفعّال، رسائل الأنا، وهلم جرا) من شأنها أن تساعد في كثير من الحالات على التعامل على نحو بنّاء مع النزاعات. على أية حال، سيبقى حتمًا حالات أكثر حدةً، لكن هناك أدوات من نوع آخر لمعالجة الحالات الشديدة التوتر. وتعتبر الوساطة واحدة منها. الفكرة الأساسية هنا هي وجود طرف ثالث حيادي يوجه معالجة الخصام بين طرفي النزاع، لاسيما إذا فشلا في إيجاد حل بنفسهما. ويمكن للوساطة أن تكون ناجعة إذا ما توقف طرفي النزاع عن التحدث مع بعضهم البعض.

تتخذ حيادية الوسيط وعدم انخراطه في النزاع أهميةً خاصة. والوسيط ليس قاضيًا يحكم بين "المُذنَب" و"المُحَق"، ولا يصدر الأحكام، بل يتعين على أطراف النزاع أن تجد حلاً مقبولاً من الجانبين بمساعدة الوسيط. بمعنى أن "يربح" الجانبان من خلال هذا الحل "المعالجة البنّاءة للنزاعات". أما الوسيط فيستمع لكلا الطرفين ويحثهم على إبداء وجهات نظرهم حول النزاع. وهو يحاول أن يكشف الخلفية والدوافع الكامنة وراء النزاع. وهكذا يتمكن المتخاصمون من أن يطلعوا وبشكل تلقائي على أمور لم يكن لهم أن يكتشفوها بدون الوسيط. وفي هذه العملية المستمرة، يدفع الوسيط المتخاصمين بشكل تدريجي للتحدث مع بعضهم البعض من جديد. ويعتبر توجيه الوسيط لأطراف النزاع نحو تغيير منظورهم أحد النقاط الحاسمة في هذه العملية، حيث يتعين على كل طرف أن يضع نفسه مكان الطرف المقابل. وعندما يبدأ كل طرف بفهم أسباب تصرفات الآخر، سوف يبحثون عن حل مشترك.

يمكن أن يقوم أحد الزملاء التلاميذ بدور الطرف الثالث في المدارس. في هذه الحالة نتحدث عن وساطة النظير. هذا وقد تأسست "التربية النظيرية" على نتائج أبحاث تقول بأنه بوسع الناشئين أن يتعلموا الكثير مَن نظرائهم عمرًا، لأنهم يتقبلونهم أكثر من الراشدين. ويمكن أن يستفاد من هذه الظاهرة على نحوٍ بنّاء في الوساطة. وهذا يتوافق مع فكرة هذا الدليل الداعية لأن يتحمل الناشئون مسؤولية نزاعاتهم بأنفسهم.
كما يمكن أن يقوم مرشد تربوي بدور الطرف الثالث. وهم يلعبون هذا الدور بطبيعة عملهم بشكل أو بآخر. على أية حال، لا يجب أن يجعل ذلك منهم قوات تدخل سريع في النزاعات.
ختامًا، يمكن لأي أستاذ آخر أو لشخص من الخارج أن يكون وسيطا. ومن الضرورة بمكان التأكد من حيادية الأستاذ إذا توسط في نزاع في صفه. أما فيما يخص الشخص من خارج المدرسة، فيتعين أن نكون مدركين للإرباك الذي يمكن أن يحدث في المدرسة.

عناصر الوساطة الرئيسة هي:

١) استكشاف خلفيات كافة أطراف النزاع:
إن ضرورة استكشاف وفهم خلفيات النزاع من الخصائص الرئيسة للوساطة. وعلى هذا الأساس فقط يمكن تطوير المعالجة المحتملة للنزاع. بالإضافة لأهمية تواجد جميع الأطراف المتنازعة.

٢) الوساطة من خلال طرف ثالث غير متحيز:
الحيادية هي قضية حاسمة في عملية الوساطة. فالوسيط المتحيز يعتبر طرفًا في النزاع، وسوف ترفض

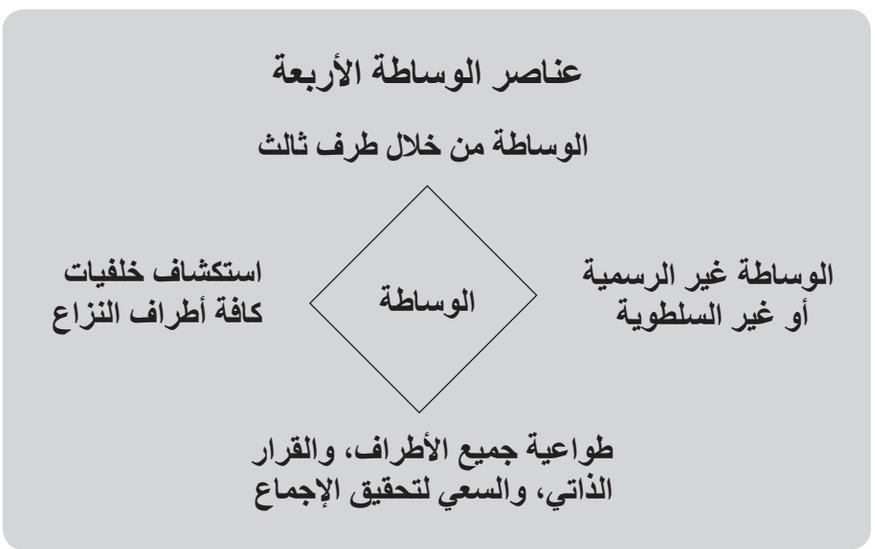
مساعيه بسهولة.

٣) الوساطة غير الرسمية أو غير السلطوية:
إن غياب عامل العقاب، من شأنه أن يتيح فرصة أكبر لتوفير جو تسوده الثقة. هذه الثقة تجعل المشاركين يشعرون بثقة وأمان أكبر، وأن يكشفوا عن خلفيات دوافعهم وتصرفاتهم. ولهذا التموضع في هذه المرحلة من عملية الوساطة، أهمية عالية للوصول إلى حل عادل للنزاع.

٤) طواعية جميع الأطراف، والقرار الذاتي، والسعي لتحقيق الإجماع:
يجب أن تكون مشاركة جميع الأطراف بالوساطة بمحض إرادتها. كما أن القرار الذاتي والتوافق بالإجماع يمنحان فرصة أكبر لتقبُّل الحل واستدامته.

تدمج الوساطة العديد من عناصر المعالجة البنّاءة للنزاعات حتمًا: التأكيد على الفردانية، والقرار الذاتي، ووعي الذات، وتحمل المسؤولية، وعدم التسلط. وتُعتبر الوساطة أسلوبًا "غربيًا" إلى حدٍ ما، وتختلف عن تقليد الصلحة التي ما زالت تُطبق في الشرق الأوسط من أجل حل الخصومات الاجتماعية. فالصلحة تؤكد على الجماعية، وتعتمد على سلطة الشيخ أو كبير العائلة الذي يُعتبر الضمانة لديمومة الحل وليس المسؤولية الفردية. وقد نجد من يقول أن الوساطة والصلحة و بالتالي الفردانية والجماعية يتنافيان. ولكن، هل يجب أن يتنافيان بالضرورة؟ إن عملي في فلسطين لما يقارب مدة أربع سنوات، وكذلك اشتغالي المكثف على هذا الدليل، سمحا لي بالتأمل العميق في هذا السؤال وبالخروج بالخلاصات التالية: مما لا شك فيه، أن ثمة تأكيدًا على الفردانية في هذه الأساليب "الغربية". لكن هناك عنصرًا جماعيًا قويًا أيضًا، فالتلاميذ هم المعنيون بتحمل مسؤولية معالجة النزاعات، وليس المرشد التربوي أو الأستاذ (أي فرد واحد). وهذه ليست مهمة فرد، بل هي مهمة جماعية. لنقارن على سبيل المثال بنشاط "الاتفاقية" حيث يتعين على المجموعة بأكملها أن تتوافق على القواعد المشتركة، وحيث تقع مسؤولية المحافظة على الاتفاقية والالتزام بها على عاتق الجميع. تتنافى الفردانية مع المجتمع إلى مدى معين بغية تحقيق تطور أكبر، ولكن لا يمكن للفردانية أن تقوم بلا الجماعة. والعكس بالعكس بالنسبة للجماعة. بهذا المعنى فإن الصلحة والوساطة لا يتنافيان بل يكملان بعضهما البعض.

According to Christoph Besemer: Mediation. Vermittlung in Konflikten. Freiburg 1991.



مراحل الوساطة الخمس

أهداف النشاط: عرض شامل لمسار جلسة الوساطة.

مدة النشاط: ٦٠ دقيقة

الفئة العمرية: ١١/١٠ سنة وما فوق (ممكن من ٩ سنوات)

المواد المطلوبة: أوراق مدون عليها مراحل الوساطة الخمس (تعلق على الحائط).
أوراق مدون عليها موجز لمراحل الوساطة الخمس (للتوزيع على المشاركين).

سير النشاط:
١) علِّق/علّقي الأوراق التي دونت عليها مراحل الوساطة الخمس (نموذج مقتضب وبدون شرح).
٢) اختر / اختاري قصة نزاع ثم قم / قومي بدعوة مشاركين اثنين من المجموعة ليقوما بتمثيل المراحل الخمس.
٣) اسأل / اسألي المشاركين عما شاهدوه؟ الغاية هنا أن يطبق المشاركون كل الخطوات المطلوبة في كل مرحلة من مراحل الوساطة (طبقًا للأوراق أدناه) .
٤) وزع على المشاركين الأوراق الإرشادية المفصلة لمراحل الوساطة الخمس.

تنويعات:
التنويع الأول:
يمكن القيام بتمثيل الأدوار إذا كان الوقت كافيًا وهناك مدربان في ورشة العمل. حيث يقوم المدربان بتمثيل جلسة وساطة كاملة أمام المشاركين، ويطلبان منهم أن يراقبوا العملية بدقة. ويسجل المدربان الملاحظات على لوح الورق بعد التمثيل. ويوزعانها على مراحل الوساطة الخمس، ويضيفان ما لم يلاحظه المشاركون في الوقت عينه.
التنويع الثاني:
إذا كان الوقت كافيًا (مدة الدورة التدريبية ٤-٥ أيام) لتدريب الوساطة، فيستحسن أن تدمج مراحل الوساطة الخمس مع الكفاءات المفصلية التي تناولناها في هذا الدليل التدريبي. على سبيل المثال:
١) بناء المجموعات والوعي الذاتي.
٢) مهارات التواصل (الإصغاء الفعّالٍ ورسائل الأنا)
٣) تمثيل المرحلة الأولى والثانية (وفقًا للاقتراح المقدم في التنويع الأول).
٤) فهم النزاع (مثال البرتقالة، جبل الجليد)
٥) عرض المرحلة الثالثة مع تمرين.
٦) إضافة في فهم النزاع (تحليل شبكة العنكبوت، جغرافيا النزاع).
٧) عرض المرحلة الرابعة والخامسة مع تمرين.
٨) أنشطة التعاون.

نقاط للنقاش:
من الأهمية بمكان أن يفهم المشاركون خطوات الوساطة. لذا يتوجب إعطاء مساحة للأسئلة وللنقاش. علاوة على ذلك، من المفيد أن تناقش فكرة الوساطة وكيفية تطبيقها في المدارس. وفي هذه الحالة يلزمنا المزيد من الوقت.

المصدر:
تستخدم مراحل الوساطة الخمس على نطاق واسع. وقد كان خبير الوساطة كريستوف بَزَمَر في ألمانيا أول من استحدث هذه الطريقة ومراحلها المختلفة. أما الإرشادات الواردة في هذا الدليل والمتعلقة بالوساطة فقد تمت مواءمتها مع النسخة المتبعة في "مركز تدريب الشباب كاوبشتراسة/برلين".

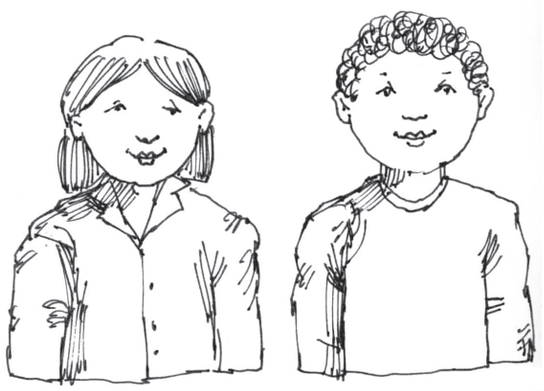
١. المقدمة

٢. وجهات النظر

٣. خلفية النزاع

٤. البحث عن الحلول

٥. الاتفاقيّة



١. المقدمة

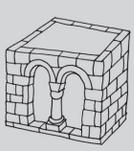
الترحيب
- اشرح/اشرحي مفهوم الوساطة
على سبيل المثال: "الوساطة تعني أن يقوم شخص محايد بالتوجيه بغية إيجاد حل لنزاع بين طرفين").

اشرح/اشرحي دور الوسيط (الوسطاء)
- نحن محايدون
- نحن ندير المحادثات في جلسات الوساطة
- نحن لسنا من يجد الحل ولا نطلق الأحكام
- نحن نحرص على السرية التامة حول كل ما يقال أثناء جلسات الوساطة

تأكد / تأكدي من أن يكون حضور جميع الأطراف إلى جلسات الوساطة بمحض إرادتهم

وضّح/وضّحي القواعد المتبعة خلال جلسات الوساطة
- لا تقاطع/لا تقاطعي الشخص الآخر
- لا إهانات
- لا عنف
- تمسّك / تمسّكي بالحقيقة
- تأكد / تأكدي من أن جميع الأطراف قبلت بالالتزام بكلّ القواعد

وضّح / وضحي الخطوات المستقبلية
- أولا على كل طرف أن يطرح وجهة نظره في النزاع:
- "أ" يوضح وجهة نظره بينما "ب" يستمع.



"ب" يوضح وجهة نظره بينما "أ" يستمع.
يقوم الوسيط/الوسطاء بتلخيص ما يسمعون بعباراتهم الخاصة ليتأكدوا من أنهم فهموا ما قيل بشكل صحيح.

اتفقوا على من سيبدأ بالحديث

٢. وجهات النظر

يعرض أطراف النزاع وجهات نظرهم الواحد تلو الآخر.
أعد ما يقال واستخدم صياغات مختلفة إذا دعت الحاجة؛ والفت النظر إلى الأحاسيس والانفعالات.
استفسر/استفسري إذا لم تكن الأمور واضحة لك.
لخّص/لخّصي:

- ما هو موضوع النزاع؟
- أشر/أشيري إلى النقاط المختلفة في وجهات النظر.
- أشر/أشيري إلى النقاط المشتركة في وجهات النظر.

٣. خلفية النزاع

استكشف / استكشفي خلفية النزاع

- اسأل / اسألي عن الأمور التي حدثت قبل بدء النزاع
- استفسر/ استفسري عن الأسباب الممكنة التي أدت إلى النزاع
- انظر/ انظري تحت سطح جبل الجليد
- اسأل / اسألي عن المشاعر

ابحث وأشر/ ابحثي وأشيري إلى العواطف/المصالح/الدوافع

- وضّح / وضّحي سوء الفهم

لخص وأعِد / لخصي وأعدي صياغة الأقوال المهمة التي ذُكرت دائمًا، واسأل الأطراف إن كان تلخيصك صحيحًا (مرآة الكلام)

قم / قومي بتسهيل عملية تغيير منظور أطراف النزاع

- أعَد / أعدي صياغة الأقوال التي ذُكرت بكلماتك الخاصة
- اسأل / اسألي كل طرف في النزاع ما إذا كان بوسعه أن يفهم سلوك خصمه

ابحث / ابحثي عن نقاط الالتقاء بين أطراف النزاع

- استفسر/ استفسري عن أي تجربة إيجابية مشتركة حدثت قبل أن يقع النزاع
- أشر/ أشيري إلى المصالح المشتركة في النزاع إذا أمكن

اختتم / اختتمي الحديث

- أسئلة نهائية:

- "هل هنالك شيء آخر مهم تودان ذكره؟"
- "هل أنتما مستعدان الآن للبحث عن حل؟"

تذكّر/ تذكّري

· قدم / قدمي وجهة النظر عبر إعادتك لها (مرآة الكلام)
· اسأل / اسألي كلا الطرفين دائمًا
· أكد / أكدي على أن كل طرف من أطراف النزاع يتحدث عن نفسه
لا تطلق/ لا تطلقي الأحكام

٤. البحث عن الحلول

يفكر طرفا النزاع في حلول ممكنة (عصف ذهني) ويدونان أفكارهما على الورق (على أن تحتوي كل ورقة على حل واحد مقترح)

· ما الذي يمكنك أن تساهم به من أجل الوصول إلى الحل؟
· ما الذي ترغب بأن يقوم الطرف الآخر به؟
· ما الذي يمكنكما أن تقوما به سويًا من أجل الوصول إلى حل؟

اجمع/اجمعي الأوراق التي تحتوي على الحلول المقترحة ثم اقرأها/اقرئيها أمام الجميع (بالتناوب ورقة من كل طرف)

· ضع / ضعي أوراق الحلول المقترحة الخاصة بأحد طرفي النزاع أمام الطرف الآخر

يختار طرفا النزاع الحل الذي تم الاتفاق عليه
اسأل / اسألي الطرفين: "هل تظنان أن الحلول عادلة؟
هل تظنان أن الحلول واقعية؟"

من الضروري أن تكون الحلول المقترحة محددة وواقعية.
· وإذا تطلّب الأمر أعد / أعيدي صياغتها للتوضيح

تذكّر/تذكّري

· لا تقترح / لا تقترحي حلولاً على طرفي النزاع

٥. الاتفاقيّة

· اقرأ / اقرئي صيغة الاتفاقيّة والحلول التي توافقا عليها الطرفان
· ثبت/ثبتي الأوراق التي تحوي الحلول ووثيقة الاتفاقية بمشبك واطلب / اطلبي من الطرفين أن يوقعا عليها
· حدد / حددي موعدًا للقاء لاحق (بغية التأكد من أن كل شيء سار وفق ما اتفق عليه)
· دوّن / دوّني التاريخ على الوثيقة
· ضع / ضعي الوثيقة في مغلف
· دوّن / دوّني أسماء الوسطاء والتاريخ على المغلف

وقل / وقولي: "إلى اللقاء"

تمثيل جلسة وساطة

أهداف النشاط: التدرب العملي على الوساطة

مدة النشاط: ٦٠ دقيقة

الفئة العمرية: ١١/١٠ سنة وما فوق

المواد المطلوبة: ٥ أوراق تحتوي على إرشادات عن مراحل الوساطة الخمس.

سير النشاط:

١) وزع / وزعي الأوراق الخمس التي تحتوي على شرح مفصل لمراحل الوساطة.
٢) شكل مجموعة من أربعة مشاركين، اثنان منهما يلعبان دور أطراف النزاع، والاثنان الآخران يلعبان دور الوسيط.
٣) وزع / وزعي ورقة تحتوي على مثال لحالة نزاع معينة (انظر الأمثلة المرفقة).
٤) اطلب / اطلبي من المجموعة أن تمثل الوساطة أمام المشاركين الآخرين (١٥ دقيقة).

نقاط للنقاش: تتمحور نقاط النقاش حول تقييم جلسة الوساطة التي تم عرضها. ويتعين على جميع المشاركين أن يقيِّموا ما شاهدوه. أما المدرب فيكتفي / أما المدربة فتكتفي بتوزيع الأوراق الإرشادية، ويفسح / وتفسح المجال أمام المشاركين لكي يعيشوا التجربة إلى أبعد حد ممكن. وما عليه / وما عليها سوى إضافة بعض الملاحظات التي لم يتنبه لها المشاركون أثناء التقييم.

يتعين على المدرب/المدربة أن يوضح / توضح المسائل التالية للمشاركين قبيل عملية التقييم:

- ليس المطلوب من المجموعة تقييمًا لكيفية تمثيل الأدوار.
- يتعين أن تكون التغذية الراجعة في عملية التقييم بنّاءة (راجع / راجعي نشاط "التغذية الراجعة البنّاءة" في الجزء المتعلق بالتواصل) .
- يجب توجيه التغذية الراجعة ومخاطبة المشاركين المعنيين، وليس مخاطبة المدرب/ المدربة على سبيل المثال.
- يجب مخاطبة الأشخاص بشكل مباشر وشخصي. وتجنُّب استعمال ضمير الغائب مثل أن تقول/تقولي: "كان الوسيط محايدًا". بل يجب استعمال صيغة المخاطب وتوجيه الحديث مباشرة للشخص المعني كأن تقول / تقولي له: "أنت لم تقم بإعطاء الأحكام، ولذا كنت محايدًا، وهذا ما منحني الثقة بك".

يتم التقييم علي ثلاث مراحل :

١) يقوم المدرب بتوجيه الأسئلة للممثلين الذين قاموا بلعب الأدوار أولاً. ينحصر التقييم في هذه المرحلة حول تقييم أدوار المشاركين كوسطاء وكأطراف النزاع. ابدأ / ابدئي بتوجيه الأسئلة للوسطاء: كيف قاموا بمهمتهم؟ وكيف كان شعورهم كوسطاء؟ ثم انتقل/ انتقلي لطرفي النزاع. اطلب / اطلبي منهما التحدث عن تجربتهم مع الوساطة وكيف عايشوا الوسيطين.

٢) قبل الانتقال للمرحلة الثانية تأكد/تأكدي من خروج الممثلين من أدوارهم ومن عودتهم للمجموعة، فلهذا أهمية قصوى. وإلا سيبقون أسرى الدور الذي لعبوه. أي عليهم أن يقيِّموا جلسة الوساطة استنادًا لما تعلموه منها.
٣) يطلب المدرب/تطلب المدربة من المشاهدين إبداء تعليقاتهم وتقييمهم.
يتعين على المدرب أن يدير/المدربة أن تدير عملية التقييم وذلك بتوجيه الأسئلة على النحو التالي:

أسئلة توجه للوسيط:

"كيف كان شعورك؟"
"كيف سارت الأمور برأيك؟"
"هل كنت راض عن نفسك؟ ولماذا؟"
"هل كان هناك مجال للتقدم؟"
حث/حثي الوسيطين على سماع التغذية الراجعة من طرفي النزاع.

أسئلة توجه لطرفي النزاع:

"كيف كان شعورك أثناء جلسة الوساطة؟"
"ما الذي أحببته بشكل خاص؟"
"ما الذي كان مفيدًا في حديث أو أسئلة الوسيطين؟"
"ماذا يتعين على الوسيطين فعله لكي يؤديا عملهما بشكل أفضل برأيك؟"
"كيف كانت نظرتك لخصمك؟ هل كان هنالك أي تغيير تجاهه أثناء جلسة الوساطة؟ إذا كانت الإجابة نعم، أذكر في أي مرحلة ظهر التغيير؟"
أثناء التقييم العام على المستوى الأعلى meta، يمكن للمدرب توجيه الأسئلة التالية:-
"هل ساعد وجود شخص يقوم بالتوسط بين المتنازعين؟"
"هل نسي الوسطاء مسألة ما؟ إذا كانت الإجابة نعم، فماذا نسوا؟" و"هل كان لذلك تأثير؟ وما هو؟"
"أي من التدخلات كانت مفيدة وأيها لم تكن؟"
"ما الذي صعد أو خفف من حدة النزاع"؟
"ما هي النصائح التي تريد أن توجهها للوسيطين؟"

المصدر:

The process of evaluation has largely been inspired by the guidelines given in “Alltagskonflikte durchspielen. Rollenspiele für den Mediationsprozess. Mühlheim an der Ruhr, 2001“

قصص نزاعات

أثناء نشاط "تمثيل جلسة الوساطة"، يطلب المدرب/تطلب المدربة من المشاركين التفكير بنزاع من تجربتهم الخاصة في العمل، أو في المدرسة، أو أي مكان آخر. كما بوسع المدرب أن يستعين / المدربة أن تستعين بالأمثلة التالية المستوحاة من خلافات تقليدية تحصل بين الشباب. بعض أمثلة النزاعات تستغرق وقتًا طويلاً أثناء الوساطة.

عند تناولك لمثال من الأمثلة، قص/قصي مستطيلات الأدوار كل على حدة، بحيث تحتوي كل قصاصة ورق على دور أحد أطراف جلسة الوساطة. ولا يسمح لأي طرف من الأطراف برؤية الدور الذي سيلعبه الآخرون.

المصدر: القصص مستوحاة بعد التعديل من
"Alltagskonflikte durchspielen. Rollenspiele für den Mediationsprozess. Mühlheim an der Ruhr, 2001"

السقوط

معلومات للوسطاء
كاد رامي ومنير أن يتشاجرا في الصف، فأرسلهما المعلم للوساطة.

معلومات لرامي
بينما أنت متوجّه إلى طاولة المعلم تعثرت بشيء ما. تستغرب الأمر قليلا ولكنك تواصل سيرك باتجاه طاولة المعلم. ولكنك تتعثر عند عودتك ثانية حتى تكاد أن تسقط على الأرض. تستشيط غضبًا، وأنت متأكد من أن منير تعمّد أن يُعثرك. لذا تمسك بعنقه بشدة. وهذا ما دفع المعلم لأن يفصلكما عن بعضكم البعض، وأن يرسلكما إلى الوساطة.

معلومات لمنير
أنت تجلس مستريحًا على مقعدك في الصف وتمد ساقيك في الممر بين المقاعد، إذ أن مقعدك لا يتسع لساقيك الطويلتين. يتعثر رامي بقدميك وتشعر أنت بشيء من الألم. حسنًا، لم يكن ذلك مؤلمًا لدرجة كبيرة. ولكن عندما عاد رامي داس على قدميك مرة أخرى، وتسبب لك هذه المرة بألم شديد. بعد ذلك تسمع شخصًا ما يسقط خلفك. وتشعر برامي يمسك بعنقك فجأة. هذا ما دفع المعلم لأن يفصلكما عن بعضكم البعض، وأن يرسلكما إلى الوساطة.

"الشلة" الجديدة

معلومات للوسطاء

كان بشار وكامل حتى هذه اللحظة صديقين حميمين. يدرس كلاهما في الصف الثامن ويبلغان من العمر أربعة عشر عامًا.

استفسر بشار منكم إن كان باستطاعته أن يحضر برفقة كامل من أجل التوسط بينهما. كامل موافق.

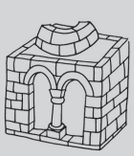
معلومات لبشار

في الحقيقة أنت وكامل كنتما دائما صديقين حميمين. قبل بضعة أسابيع التقيت "بشلة" من الفتيان الرائعين من الصف العاشر. وأصبحت تقضي وقتك معهم بشكل أكبر في الآونة الأخيرة. في الحقيقة، أنت ترغب في اللقاء بكامل ولكنك تلتقي بالآخرين في وقت متأخر من المساء، بينما على كامل أن يكون في البيت في وقت مبكر. بدأت تسمع مؤخرًا أن كامل يروج إشاعات سيئة عنك. حتى أن البعض توجه إليك لسؤالك عن الأشخاص الذين تقضي وقتك معهم. وأنت ببساطة لا تفهم ما الذي يجري. أنت تشعر بأن كامل خانك وجرح مشاعرك. وهذا ما جعلك تطلب منه التوجه للوساطة. وهو وافق على هذا الاقتراح.

معلومات لكامل

صديقك العزيز بشار يقضي وقته في الآونة الأخيرة مع هذه الشلة الجديدة. أنت في الواقع التقيت بهم ووجدت أنهم لطيفون. ولسوء الحظ أنهم دائما يلتقون في وقت متأخر من المساء. لقد أثرت أنت غضب والديك لأنك تأخرت أكثر مما سمحا لك ذات مرة. والآن يمنعانك قطعيًا من الخروج بعد الثامنة.

تخلى بشار عنك تمامًا، وهو يقضي وقته مع الآخرين دائمًا. من يدري ما يفعلونه في هذا الوقت المتأخر من الليل! وأنت خاب ظنك تمامًا ببشار الذي يبدو أنه لم يعد مهتمًا بك إطلاقًا. وأنت حزين وغضبان من جهة أخرى لأنك لا تنتمي للشلّة. اقترح عليك بشار أن تلجئا للوساطة وأنت وافقت. اقترح والداك أن تتوجها إلى وساطة النظير. أعجبتكما الفكرة وذهبتما معًا لاستشارة وسيط.



وظيفة الفيزياء

معلومات للوسطاء

ميرا طلبت اللجوء للوساطة لحل مشكلتها مع سمارة التي تجلس بجانبها في الصف ولكنها لم تعد تتحدث معها على الإطلاق.

معلومات لسمارة

أنت تجلسين بجانب ميرا. أنتما لستما صديقتين حميمتين ولكنكما تتفاهمان مع بعضكما البعض بشكل جيّد. وقد كان أمر عاديًا وطبيعيًا أن تنسخ الواحدة منكما الوظيفة من الأخرى. طلبتَ وظيفة الفيزياء من ميرا مؤخرًا لأنك لم تستطيعين حلّها.

ولكن ميرا أخبرتك بأنها لم تفهمها هي أيضا ولم تتمكن بالتالي من حلّها. ولكن عندما طلبت المعلمة منكما أن تقدما وظيفتيكما ، اكتشفتَ أن ميرا قامت بحلها. أما أنت فحصلت على علامة سيئة لأنك لم تقومي بحل الوظيفة. لقد خاب ظنك بميرا ولم تتكلمي معها بعد ذلك.

ميرا طلبت منك اللجوء للوساطة. ترددتَ في البداية ولكنك عدتَ ووافقتَ على هذا الاقتراح من بعد.

معلومات لميرا

أنت تجلسين بجانب سمارة. أنتما لستما صديقتين حميمتين ولكنكما تتفاهمان مع بعضكما البعض بشكل جيّد. وقد كان أمر عادي وطبيعي أن تنسخ الواحدة منكما الوظيفة من الأخرى. أرادت سمارة -كعادتها- أن تنسخ وظيفة الفيزياء ولكنك أخبرتها بأنك لم تتمكني من حلها. ولكن عندما طلبت المعلمة وظيفتك أنت وسمارة تبيّن بأنك قمت بحلها. أنت لم ترغبي بإعطاء الواجب لسمارة لأنك وجدت أنها تتكل عليك كثيرا. فأنت دائما من يحضّر الوظائف المدرسية، وهي تنسخها بكل بساطة. لذا شعرت بأنها تستغلك في ذلك.

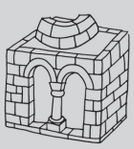
ومنذ هذا الحادث لم تعد سمارة تتحدث معك. وهي تقول لزملائك في الصف بأنك بليدة وكذابة. ولأنك تجدين في ذلك تشويهًا كبيرًا لصورتك طلبت منها اللجوء إلى الوساطة.

هدية؟

معلومات للوسطاء
تشاجر الصديقان رامي وطارق بسبب اسطوانة أغاني (CD). اقترح رامي فكرة حل المشكلة عبر الوساطة.

معلومات لرامي
أنت غاضب من طارق. لقد استمر في الإلحاح عليك لتعطيه أحدث ألبوم للمغنية نانسي عجرم وهو الآن غير مكترث بإعادته لك. ويصّر على أنك قدمته هدية له. وأنت لن تقبل بذلك...
ولأنك لا تعرف كيف تسترجع اسطوانتك طلبت منه أن تتوجها للوساطة. وقد وافقك على ذلك.

معلومات لطارق
استمعت قبل أسبوعين لألبوم نانسي عجرم الجديد في بيت رامي. لقد أعجبك الألبوم وأردت أن يكون لديك مثله أيضًا. عندها أعطاك إياه رامي هدية، أو على الأقل، اعتقدت أنت أنه فعل ذلك. ولكنك الآن مندهش لأنه يريد استعادته فجأة. وفي الواقع، لم يكن الأمر سيئًا لدرجة كبيرة لولا أنك أضعت الاسطوانة...
الآن، طلب منك رامي التوجه إلى الوساطة. وأنت في الواقع تشعر بالتردد إلى حد ما ولكنك وافقت على المجيء.



الإخوة والأخوات

معلومات للوسطاء
سمير وعبير إخوة. وقد توجّها إليكم طلبًا للوساطة. وفكرة اللجوء للوساطة هي فكرة والديهما.

معلومات لعبير (أنت أكبر من سمير بسنتين)
أنتما أخوة. تتشاجران كلما كنتما لوحدكما في البيت. من الأمور التي لم تتفقا عليها مطلقًا، لمن الحق في أن يكون في غرفة الجلوس واختيار ما ستشاهدان في التلفاز. ووصل الأمر لدرجة أنكما ضربتما بعضكما البعض في المرة الأخيرة. عندها تبين لكما أنه لا يمكنكما الاستمرار على هذا النحو.
أنتَ تعتقدين أن والديك يدعان أخيك أن يقنعهما بما يشاء. وذلك بأن عليهما أن يعتنيا به على نحو خاص لأنه لا يزال صغيرا. وهذا ما يجعلك ترغبين بفرض نفسك، على الأقل حينما يكون والداك في الخارج. وفي النهاية، أنت أكبر منه وتفهمين أكثر منه. والداك اقترحا أن يتوجه كلاكما إلى وساطة النظير. أعجبتكما الفكرة وذهبتما معًا لاستشارة وسيط.

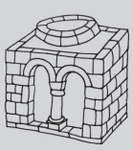
معلومات لسمير (أنت أصغر من عبير بسنتين)
أنتما أخوة. تتشاجران كلما كنتما وحدكما في البيت. من الأمور التي لم تتفقا عليها مطلقًا، لمن الحق في أن يكون في غرفة الجلوس واختيار ما ستشاهدان في التلفاز.
ووصل الأمر إلى أنكما ضربتما بعضكما البعض في المرة الأخيرة. عندها تبين لكما أنه لا يمكنكما الاستمرار على هذا النحو.
في الواقع، أنت تحب أختك الكبيرة. ويفرحك أيضا أن تكون لوحدك معها. ولكن أكثر ما يثير غضبك أنها تثير المشاكل دائمًا وأنت لا تعرف سبب ذلك.
اقترح والداك أن تتوجها إلى وساطة النظير. أعجبتكما الفكرة وذهبتما معًا لاستشارة وسيط.

صفعة على الوجه

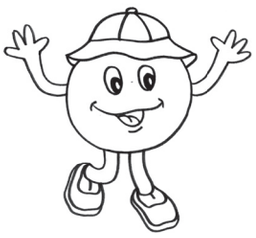
معلومات للوسطاء
ميرا مسؤولة عن مركز للشباب. وقد أرسلت سميرة وحنان إليكم.

معلومات لسميرة
منذ سنة تقريبًا وأنتَ ضمن مجموعة من البنات في مركز الشباب، وأنت في الواقع تحبين المجموعة، لو لم تكن تلك البنت التي تدعى حنان متواجدة في المركز طوال الوقت. وهي إحدى بنات المجموعة منذ وقت طويل (حوالي ثلاث سنوات أو يزيد). تُصدر حنان الأوامر دائما، وينفذ كل شخص أوامرها. في الأسبوع الماضي لم يعد بإمكانك التحمّل أكثر من ذلك، وقمت بمواجهتها بشكل صريح وقلت لها رأيك فيها. ولكنك ربما لم تعبري عن ذلك بطريقة لطيفة. لكن ما حدث بعد ذلك زاد عن حد المعقول من ناحية ثانية. إذ انطلقت حنان نحوك ووجهت لك صفعة على وجهك. ولحسن الحظ دخلت ميرا المسؤولة عن المركز الشبابي في هذه اللحظة، وفصلتكما عن بعضكما. وطلبت منكما أن تلجئا للوساطة وأنتما قبلتما بذلك لإرضائها.

معلومات لحنان
كنت في هذه المجموعة من البنات في المركز الشبابي في السنوات الثلاث الأخيرة. أنت في الواقع تحبينها كثيرًا، ولكن شيئًا غريبًا حدث لك هناك مؤخرًا. حيث صرخت سميرة التي تعدّ جديدة في المجموعة في وجهك الأسبوع الماضي. وطلبت منك التوقف عن إصدار الأوامر للجميع، وقالت لك أنها ترى أن تصرفاتك غير مقبولة على الإطلاق.
لقد صرخت سميرة بصوت عال جدًا وذلك ما جعلك تفقدين صوابك. أنت تكرهين أن يصرخ أحد في وجهك (هذا ما يقوم به والداك دائمًا) وذلك ما جعلك توجهين لحنان صفعة على وجهها –وقد كانت صفعة قوية في الحقيقة. وقع ذلك في لحظة دخول ميرا المسؤولة عن المركز، فتحدثت معكما واقترحت عليكما محاولة حل النزاع عبر الوساطة.
وقد وافقتَ أنتَ على ذلك لخوفك من أن تُفصلي عن المجموعة في حال رفضك للاقتراح. وسيكون ذلك في الحقيقة أمرًا فظيعًا إذا حدث.



٣-٧ ألعاب

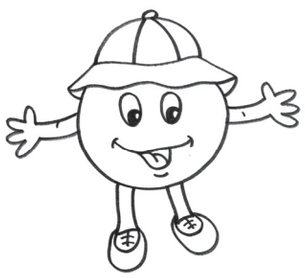


٣-٧ ألعاب

''ألعاب'' مصطلح يجمع عددًا من الأنشطة الصغيرة، لا يستغرق أطولها أكثر من ١٥ دقيقة. هدفها تسهيل سير التدريب بشكل عام، ومن المفيد دمج بعض الألعاب بين حلقات التدريب الطويلة. ولهذه الألعاب وظائف محددة هي:

١) ''الإحماء'' أو ''كسر الجليد'' للبدء بالحلقة التدريبية عند الصباح مثلاً. ومن شأنها كذلك أن ''تنقل'' المشاركين من حياتهم اليومية إلى أجواء ورشة العمل. ولها أهمية خاصة في بداية الدورة التدريبية حيث يلتقي المشاركون مع بعضهم للمرة الأولى إذ تسهل عملية التعارف فيما بينهم (كسر الجليد).
٢) ''الافتتاحيات'' هي مداخل مختصرة للمواضيع المحددة، كالتواصل، والتعاون، الخ... التي سيتم تناولها فيما بعد في الحلقات التالية. وهناك افتتاحيات متنوعة يمكن تكرارها بين الجلسات أثناء تناول موضوع ما.
٣) ''المنشطات'' هي أنشطة تستخدم لاستعادة نشاط المشاركين بعد الجلسات، أو التدريبات، أو المناقشات الطويلة، وكذلك بعد تناول وجبة الغداء. ويتعين على المدرب / المدربة أن يخبر / تخبر المتدربين أنه بإمكانهم أن يطلبوا هذا النوع من الأنشطة إذا شعروا بحاجة لها.
٤) ''المهدئات'' تساعد على التهدئة بعد تمثيل الأدوار أو الإجهاد بعد حلقة شديدة التوتر مثلاً.

بوسعكم أن تستخدموا الأنشطة التالية لأغراض مختلفة وبطرق متعددة. وقد نوهنا في كل نشاط لطريقة مزاولته.



العقدة الغوردية[1]

أهداف النشاط: الإحماء، كسر الجليد

مدة النشاط: من ٥ إلى ١٠ دقائق

المواد المطلوبة: لا يوجد

الفئة العمرية: كل الأعمار

سير النشاط:

١) اطلب/اطلبي من المشاركين الجلوس بشكل دائري، على أن يغمضوا أعينهم ويمدوا أيديهم إلى الأمام نحو وسط الدائرة.

٢) اطلب/اطلبي منهم الاقتراب من بعضهم البعض بحذر محاولين الإمساك بأيدي بعضهم. وعلى المدرب أن يوجه النشاط وأن يتأكد من أن المشاركين يمسكون بأيدي بعضهم البعض بشكل عشوائي ومتقاطع.

٣) اطلب/اطلبي منهم بعد ذلك فتح أعينهم وأن يحاولوا فك العقدة.

المصدر:

Kurt Faller, Wilfried Kerntke, Maria Wackermann: Konflikte selber lösen, Mülheim an der Ruhr 1996, p. 198.

[1] عقدة احكم شدها "غورديوس" فريجيا وقد زعموا أنه لن يحلها الا سيد آسيا المقبل فجاء الاسكندر الكبير وقطعها بسيفه

لعبة إلقاء التحية

أهداف النشاط: الإحماء، كسر الجليد

مدة النشاط: من ٥ إلى ١٥ دقيقة

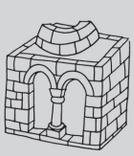
الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا يوجد

سير النشاط:

١) اطلب/اطلبي من المشاركين الوقوف بشكل دائري على أن يكونوا متراصين مع بعضهم البعض.
٢) اطلب/اطلبي من أحد الأشخاص بالدوران خلف المشاركين، وأن يقوم من ثم بالتربيت على كتف مشارك يختاره بشكل عشوائي، ويبدأ بالركض مسرعًا حول الدائرة.
٣) يبدأ لشخص الذي رُبَتَ على كتفه بالركض أيضا ولكن بالاتجاه المعاكس.
٤) عندما يلتقي الشخصان يجب عليهما أن يلقيا التحية على بعضهما ويتصافحا ومن ثم يواصلان الركض.
٥) وسيكون هدف كل منهما الوصول إلى المكان الفارغ من الدائرة قبل الآخر.
٦) ومن يصل المكان الفارغ أولا يصبح جزءً من الدائرة، أما الشخص الآخر فعليه أن يستمر بالدوران حول الدائرة ويربت على كتف شخص آخر، ثم يتم تكرار الخطوات ذاتها.

المصدر: مجهول



الاسم والحركة

أهداف النشاط: الإحماء، كسر الجليد

مدة النشاط: من ٥ إلى ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا يوجد

سير النشاط:

١) اطلب/اطلبي من المجموعة أن تقف على شكل دائري.
٢) يقوم أحد المشاركين/ تقوم إحدى المشاركات بالوقوف في وسط الدائرة، يذكر اسمه/ تذكر اسمها بالترافق مع القيام بحركة إيمائية، ويعود / وتعود بعد ذلك إلى مكانه/مكانها.
٣) يقوم باقي أفراد المجموعة بتكرار الاسم والحركة الإيمائية
٤) تكرر العملية إلى أن يكون كل أفراد المجموعة قد ذكروا أسماءهم.

المصدر: مجهول

لعبة الجريدة

أهداف النشاط: الإحماء، كسر الجليد (تعرف المجموعة على بعضها البعض)

مدة النشاط: من ٥ إلى ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: جريدة قديمة ملفوفة

سير النشاط:

١) اطلب/اطلبي من المشاركين الجلوس بشكل دائري، بينما يقف أحدهم في وسطها.
٢) اطلب/اطلبي من أحد المشاركين الجالسين بإعطاء الصحيفة للمشارك الموجود في وسط الدائرة مع ذكر اسم أحد المشاركين الآخرين.
٣) يحاول المشارك في وسط الدائرة الوصول إلى الشخص الذي ذُكر اسمه وضربه بالصحيفة على ركبته.
٤) التحدي هنا هو أن يستطيع المشارك في وسط الدائرة ضرب ركبة المشارك الذي ذُكر اسمه قبل أن يقوم المشارك المعني بذكر اسمه بنفسه بالإضافة إلى اسم مشارك آخر.
٥) إذا نجح المشارك الآخر بذكر اسمه بالإضافة إلى اسم أحد المشاركين الآخرين قبل أن يضربه الشخص الموجود في وسط الدائرة فعلى الشخص في الوسط أن يحاول ضرب الشخص الآخر المذكور اسمه على ركبتيه بالصحيفة.
٦) يبقى المشارك في وسط الدائرة يحاول أن يضرب ركبة أحد المشاركين قبل أن يذكر الثاني اسمه واسم مشارك آخر أيضًا.

المصدر:

Training Youth Education Center Kaubstrasse, Berlin/Germany

الحاجز

أهداف النشاط: تمهيد للتعاون

الفئة العمرية: ٨ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: حبل

سير النشاط:

١) اربط/اربطي الحبل على عرض الغرفة مع الأخذ بعين الاعتبار ربطه على مستوى مرتفع (ثبته / ثبتيه بين جدارين أو بين كرسيين).

٢) يتجمع المشاركون على جانب واحد من الغرفة وعليهم تخطي الحاجز (من فوق الحبل) إلى الجانب الآخر من الغرفة.

٣) وعليهم أن يتعاونوا فيما بينهم من أجل تجاوز الحبل، فيبدأ مثلاً أطول المشاركين ويحاول أن يحمل مشارك آخر وهكذا إلى أن يعبر جميع المشاركين إلى الطرف الآخر.

نقاط للنقاش:

يفتح المدرب/تفتح المدربة نقاشًا عن موضوع التعاون: كيف كان التعاون في المجموعة؟ كيف ساعد أحدهم الآخر؟ هل هناك حاجة لشخص ما ليقود العملية أم أن المجموعة قادرة على ذلك بنفسها؟ وهلم جرا...

المصدر: مجهول

دائرة المقاعد

أهداف النشاط: تمهيد للتعاون

الفئة العمرية: ٨ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) يقف المشاركون خلف مقاعدهم ويمسكونها بشكل مائل بحيث تستند على الأرجل الخلفية.
٢) تمسك يد بالمقعد لتحافظ على توازنه بينما اليد الأخرى خلف الظهر.
٣) يتم اختيار احد المشاركين قائدًا ليقوم بإعطاء الأوامر.
٤) عند إعطاء الأمر يترك كل مشارك المقعد الذي بيده وينتقل إلى المقعد المجاور من أجل الإمساك به قبل أن يقع على الأرض، ويكمن التحدي هنا في المحافظة على توازن جميع المقاعد على الأرجل الخلفية. ولا يجب أن يقع المقعد إلى الخلف أو إلى الأمام.

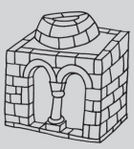
نقاط للنقاش:

يساعد هذا النشاط على توضيح أهمية التعاون، ومن الأهمية بمكان أن يساهم كافة المشاركين مع هذا النشاط. وعلى المدرب / المدربة أن تسهل الفكرة من خلال أسئلة معينة من نوع:
ما هي الأشياء التي تساعد على نجاح الفعالية؟ ما هي المعوقات؟
وبالتالي سوف يفهم المشاركون أهمية الأمور التالية:

- الانتظار حتى يصبح الجميع جاهزين، وفي غاية التركيز.
- ضرورة أن تصدر الأوامر من شخص واحد فقط وبشكل واضح.
- عدم انتقاد المشاركين الذين لم يوفقوا في مسك الكرسي أو الضغط عليهم.

المصدر:

Training with Graswurzelwerkstatt Köln/Germany



إعلان تجاري" لعيناي"

أهداف ألنشاط: تمهيد للتوكيد الايجابي، ويمكن الاستفادة من النشاط في بناء المجموعات والتعاون

الفئة العمرية: ٨ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) يقسم المشاركون إلى مجموعتين.
٢) تعطى كل مجموعه عدة دقائق لتتفق على انجاز إعلان تجاري لتسويق أحد أعضاء جسمهم (مثل العينين، الشعر ،... الخ). كأن يكون ذلك الإعلان على شكل أغنية قصيرة أو عرض ما.
٣) يعرض المشاركون إعلاناتهم أمام بعضهم البعض.

المصدر: منى ناصر، مدربة التربية الخاصة، فلسطين

دور مسرحي لا ينتهي

أهداف النشاط: تمهيد للعب الأدوار، البدء بالتمثيل

الفئة العمرية: ٨ سنوات وما فوق

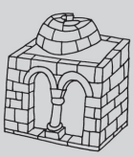
المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) يبدأ مشارك أو اثنين بتمثيل شيء ما (يمكنهما اختيار الموضوع الذي يريدانه).
٢) ينضم بعد فترة وجيزة مشارك ثالث للتمثيل ومن ثم رابع وهكذا حتى يشارك الجميع وفي هذه الغضون يغادر بعضهم حلبة التمثيل.
٣) تختار المجموعة باستقلالية تامة إلى متى تستمر بالتمثيل ومتى تنتهي.

نقاط للنقاش: بوسع المدرب/المدربة أن يبدأ / تبدأ نقاشًا مع المجموعة إذا شعر/شعرت بأن المشاركين قد استصعبوا التمثيل، ويمكن مناقشة الأسئلة التالية: هل واجهت / واجهتي صعوبات؟ لماذا؟ ما الذي يمكن أن يساعدك؟

المصدر: مجهول



الخيال

أهداف النشاط: تمهيد للتمثيل، مدخل لتقمص الأدوار: استلهام الخيال والإبداع، تمهيد لفهم أدوار محددة

الفئة العمرية: ٨ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: أي غرض موجود، على سبيل المثال حقيبة الظهر.

سير النشاط:
١) اختر أي غرض موجود أمامك، على سبيل المثال حقيبة الظهر.
٢) مرر هذا الغرض للمجموعة وعلى كل مشارك التعامل معه على أنه شيء آخر، ككرة مثلاً.

المصدر: مجهول

نشاط المرآة

أهداف النشاط: تمهيد للتمثيل (الوساطة / تقمص الأدوار)
ويمكن استخدام النشاط كمهدئ

الفئة العمرية: ٨ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: موسيقى، غرفه واسعة

سير النشاط:
١) اطلب/اطلبي من كل مشاركين اثنين أن يقفا بمواجهة بعضهما البعض.
٢) أحدهما يقوم بدور الشخص، بينما يقوم الآخر بدور المرآة.
٣) عندما تبدأ الموسيقى لمدة خمسة دقائق، يجب على الشخص الذي يلعب دور المرآة أن يقلد كل شيء يقوم به الشخص المقابل، على أن يبدو ذلك وكأنه انعكاسًا في المرآة.
٤) وبعد ذلك يتم تبادل الأدوار ويصبح الشخص مرآة وبالعكس، ويكرر النشاط

المصدر: مجهول

تمرير القلم

أهداف النشاط: تمهيد للتعاون، ويمكن الاستفادة منه كمنشط

الفئة العمرية: ٨ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: قلم عريض (ماركر) – ساعة إيقاف لضبط الوقت

سير النشاط:
١) يقف أفراد المجموعة على شكل دائري.
٢) التحدي يكمن في القدرة على تمرير القلم من شخص لآخر حول الدائرة بأسرع وقت ممكن. يعتمد الوقت المستغرق لتمرير القلم على حجم المجموعة (على سبيل المثال يستطيع ستة مشاركين تنفيذ المهمة في أقل من ثانية).
٣) أضبط الوقت مستعينًا بساعة إيقاف لضبط الوقت.

المصدر: مجهول

الغمز بالعينين

أهداف النشاط: التنشيط

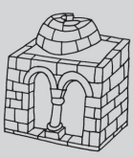
مدة النشاط: من ٥ إلى ١٠ دقائق

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:
١) تقسم المجموعة إلى مجموعتين يزيد عدد مجموعة عن الأخرى بشخص واحد.
٢) تجلس المجموعة الأصغر عددًا على المقاعد وتشكل دائرة وتترك مقعد واحد فارغ. ويقف كل شخص في المجموعة الثانية خلف مقعد.
٣) يقوم الشخص الذي يقف خلف الكرسي الفارغ بغمز أحد أفراد المجموعة فيدعوه بذلك للجلوس على المقعد الفارغ.
٤) يحاول الشخص الذي يقف خلف المشارك المدعو للجلوس الإمساك به قبل أن يتمكن من الجلوس على الكرسي الفارغ.
٥) إذا فشلت عملية توصيل الدعوة عبر الغمز تكرر اللعبة. وإذا نجحت الدعوة يتابع اللعبة من لم يستطع الإمساك بالشخص الجالس أمامه.

المصدر: مجهول



الصفان المتنافسان

أهداف النشاط: التنشيط

مدة النشاط: من ٥ إلى ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: ٨ سنوات وما فوق

سير النشاط:

١) يقسم المشاركون إلى مجموعتين متساويتين.
٢) تقف المجموعتان بحسب التصنيفات التالية:-
- العمر - عدد الأخوة والأخوات - الطول
- عدد اللغات التي يتحدثها كل مشارك (للناشئين الكبار وللراشين)
٣) تفوز المجموعة التي تستطيع أن ترتب نفسها قبل الأخرى.

المصدر: مجهول

الكرات الخطرة

أهداف النشاط: التنشيط

مدة النشاط: من ٥ إلى ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: كرتان

سير النشاط:

١) تجلس المجموعة على شكل دائري على الأرض (يمكن للراشدين أن يجلسوا على كراسي)
٢) توضع الكرات أمام مشاركين متقابلين.
٣) أطلب من كل شخص تمرير الكرة إلى اليسار أو إلى اليمين لزميله محاولا اللحاق بالكرة الأخرى. الهدف هو جعل الكرتان تلتقيان أمام شخص واحد من المشاركين.

المصدر:

Training Youth Education Center Kaubstraße, Berlin/Germany

الفيل والخلاط وشجرة النخيل

أهداف النشاط: التنشيط

مدة النشاط: من ٥ إلى ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا شيء

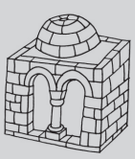
سير النشاط:
١) يقف المشاركون على شكل دائري.
٢) يقف أحد المشاركين في وسط الدائرة .
٣) يشير الشخص الذي في وسط الدائرة إلى أحد المشاركين .
٤) يقوم المشارك المشار إليه بتمثيل شخصية من الشخصيات (فيل، أو خلاط، أو شجرة نخيل، أنظر الشروح) بينما يكمل زميلاه الواقفان إلى اليسار واليمين الشكل المطلوب.

الفيل:
المشارك في الوسط: يمثل خرطوم الفيل: يمسك أنفه بيده اليسرى بينما يدخل اليد اليمنى في الفجوة التي تشكلها يده اليسرى مع أنفه.
المشاركان إلى اليسار واليمين: يشكلان أذني الفيل بحيث يفتحا ذراعيهما على شكل نصف دائرة على جانبي رأس المشارك حتى وسطه.

كنغر:
المشارك في الوسط: يشبك يديه بعضهما ببعض ويشكل بمد ذراعيه إلى الأمام شكل دائري يرمز لجيب الكنغر.
المشاركان إلى اليسار واليمين: يمثلان صغير الكنغر: يقفزان عند جيب الكنغر كل على جانب.

شاورما:
المشارك في الوسط: يمثل سيخ الشاورما، يدور حول نفسه.
المشارك إلى اليسار: حمالة سيخ الشاورما: يفتح ذراعاه من أسفل إلى أعلى "السيخ".
المشارك إلى اليمين: يتظاهر بتقطيع اللحمة من "السيخ".

خلاط:
المشارك في الوسط: يمثل حمالة الخفاقات: يرفع ذراعيه إلى الأعلى بشكل مواز للأرض.
المشاركان إلى اليسار واليمين: خفاقان من كلا الجهتين يدوران حول المشارك في الوسط.



شرائح الخبز المحمص (توست):
المشارك في الوسط: يمثل **شريحة الخبز المحمصة**: يقفز ويقول كلمة (بلانك)
المشاركان إلى اليسار واليمين: يمثلان دور آلة تحميص الخبز (توستر): يمسكان بأيدي بعضهما البعض ويشكلان الشق الموضوع فيه الشريحة المحمصة.

شجرة جوز الهند:
المشارك في الوسط: يمثل شجرة جوز الهند: يرفع يديه إلى الأعلى ويشكل أوراق الشجرة.
المشاركان إلى اليسار واليمين: يستعملان أيديهما لتشكيل حبتان من جوز الهند على الشجرة.

فيروس:
المشارك في الوسط: يمثل دور الفيروس، حركات مضحكة على الوجه ومخالبه تتوجه نحو الرأس.
المشارك إلى اليسار: فأرة الحاسوب: يمثل استخدام فأرة الحاسوب
المشارك إلى اليمين: لوحة المفاتيح: يمثل استخدام لوحة المفاتيح.

بطة:
المشارك في الوسط: يستخدم يديه ليشل منقار البطة.
المشاركان إلى اليمين واليسار: يحركان مؤخرتيهما كما تفعل البطة.

الديك:
المشارك في الوسط: يشكل بيديه عُرف الديك.
المشاركان إلى اليسار واليمين: يحركان أرجلهما على الأرض كما يفعل الديك.

البقرة:
المشارك في الوسط: يشكل ضرع البقرة وأصابعه.
المشاركان إلى اليسار واليمين: يقومان بحلب البقرة.

المصدر:
Priscilla Prutzman, Lee Stern, M. Leonard Burger, Gretchen Bodehhamer. Kassel 1999, p. 47.
بعض الشخصيات مستوحاة من دورات تدريبية مختلفة.

سلطة الفاكهة

أهداف النشاط: التنشيط

مدة النشاط: من ٥ إلى ١٥ دقيقة

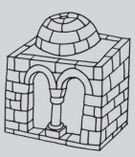
الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) يأخذ المشاركون أسماء فاكهة معينة (مثل التفاح، البرتقال، الموز،الخ...)، ويجب الأخذ بعين الاعتبار ضرورة أن يشترك أكثر من شخص باسم نوع من الفاكهة.
٢) يجلس جميع المشاركين بشكل دائري باستثناء مشارك واحد يقف في وسط الدائرة.
٣) يقوم المشارك في وسط الدائرة بإعطاء الأوامر التالية :
- عندما يذكر اسم الفاكهة يقوم المشاركون الذين يحملون اسم تلك الفاكهة بتغيير مقاعدهم.
- عندما يقول سلطة فاكهة: يقوم الجميع بتغيير مقاعدهم
٤) أثناء عملية تبديل المقاعد يحاول الشخص الواقف في وسط الدائرة الفوز بأحد المقاعد ليجلس عليه. الشخص الذي يبقى بلا مقعد يتابع اللعبة وهكذا دواليك.

المصدر: مجهول



سباق الخيل

أهداف النشاط: التنشيط

مدة النشاط: من ٥ إلى ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) تجلس المجموعة على مقاعد بشكل دائري. يأخذ المدرب / تأخذ المدربة المجموعة إلى رحلة خيالية قائلاً / قائلة لهم: "تخيلوا أننا الآن في باحة لسباق الخيل، وكل واحد منا يمتطي حصانًا يجول به في الباحة".

٢) يضرب كل مشارك بيده على فخذه طوال فترة السباق، ويطلب المدرب / وتطلب المدربة من المجموعة أن تنسق فيما بينها.

٣) يشرح المدرب/تشرح المدربة للمشاركين طبيعة المشاهد المختلفة في سباق الخيل:

أسرع/أبطء: تتناسب سرعة التصفيق طرديًا مع سرعة الخيل فكلما أسرع الخيل زادت سرعة التصفيق والعكس بالعكس.

الحواجز: عندما يقفز الخيل فوق الحاجز يقف الجميع ويعاودون الجلوس على مقاعدهم بعد أن يحط الخيل على الأرض.

الحواجز المائية: عندما تمر الخيل فوق بركة مائية ينكمش الجميع على مقاعدهم.

الخيّال البارز: عندما يمر الخيّال البارز بالقرب من مجموعة من المشاهدين يشير له الجميع باليد اليمنى ويصرخون بصوت عال "أووووه".

الخيّالة البارزة: عندما تمر الخيالّة البارزة بالقرب من مجموعة من المشاهدين يشير لها الجميع باليد اليمنى ويصرخون بصوت عال "أووووه".

الالتفاف إلى اليمين: عندما تمر الخيل من اليمين يميل الجمهور نحو اليمين.

الالتفاف إلى اليسار: عندما تمر الخيل من اليسار يميل الجمهور نحو اليسار.

٤) بعد أن يشرح المدرب/تشرح المدربة هذه المشاهد يطلب / تطلب من المشارك المجاور له/لها أن يعطي التوجيهات للمجموعة وأن يطلب بعد قليل ممن يجلس بجواره أن يفعل ذلك وهكذا دواليك حتى يصل الدور إلى المشارك الأخير الذي يُنهي اللعبة بدخول الخيول إلى الهدف عبر مرورهم بخط النهاية.

المصدر:

Training Center for Training and Networking in Nonviolent Action KURVE Wustrow.

السنجاب

أهداف النشاط: التنشيط

مدة النشاط: من ٥ إلى ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: ١٠ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) يشكل المشاركون مجموعات من ثلاثة أشخاص ويبقى مشارك واحد بدون مجموعة.
٢) يشكل اثنان من أفراد المجموعة شكل بيت السنجاب وذلك بمد أيديهما في الهواء تجاه بعضهما البعض، يقف الشخص الثالث في المجموعة داخل البيت وكأنه السنجاب.
٣) الشخص الذي بقي خارج المجموعات يقوم بإعطاء ثلاثة أنواع من الأوامر وهدفه أن ينجح في إيجاد مكان له في إحدى المجموعات الثلاثة.

- **يسارا**: يبدل المشاركون اللذين يقفون على يسار السنجاب أماكنهم.
- **يمينا**: يبدل المشاركون اللذين يقفون على يمين السنجاب أماكنهم.
- **زلزال**: يبدل جميع المشاركين أماكنهم.

عندما يبدل الجميع أماكنهم يحاول الشخص أن يجد مكانًا له في إحدى المجموعات. الشخص الذي لا يجد لنفسه مجموعة يقوم بإعطاء الأوامر وهكذا دواليك.

المصدر:

Kurt Faller, Wilfried Kerntke, Maria Wackermann: Konflikte selber lösen, Mülheim an der Ruhr 1996, p. 198.

العد البديل

أهداف الفعالية: بناء المجموعة، الاسترخاء، (النشاط مفيد أيضًا كإضافة على بناء المجموعات/التعاون)

مدة النشاط: من ١٠ إلى ١٥ دقيقة
الفئة العمرية: ٨ سنوات وما فوق

سير النشاط:
١) تبدأ المجموعة بالعد من الرقم "١".
٢) عند وصولها إلى عدد يحتوي على ٥ أو عدد يقبل القسمة على ٥ لا تذكره وتقول بدلاً منه "بوه". وكذلك الأمر بالنسبة للعدد ٧ فعند الوصول إلى أي عدد يحتوي على ٧ أو يقبل القسمة على ٧ تقول المجموعة بدلاً منه "باه".
٣) في كل مرة يخطئ فيها احد المشاركين، تبدأ المجموعة بالعد من جديد.
٤) يتعين على المجموعة أن تحدد هدفها، أي العدد الذي ترغب بالوصول إليه.

المصدر: مجهول

جوز الهند

أهداف الفعالية: الاسترخاء، (النشاط مفيد أيضًا كإضافة على بناء المجموعات/التعاون)

مدة النشاط: من ١٠ إلى ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: ٦ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:
اطلب/اطلبي من المشاركين أن يهجوا سويةً كلمة **"جوز الهند"** ولكن باستعمال الذراعين. يبين المدرب/تبين المدربة الأسلوب. فمثلاً يُرمز لحرف **"ج"** بالوقوف وتقويس الجسم إلى اليمين ومد اليد اليسرى إلى الأمام ووضع اليد اليمنى في وسط تقويسة الجسم، وعن الحرف **"و"** بالوقوف وتقويس الجسم إلى اليسار ووضع اليدين بشكل دائري على إلى اليسار وهكذا دواليك.

المصدر:
Training Center for Training and Networking in Nonviolent Action, KURVE Wustrow/Germany

العد في الظلام

أهداف الفعالية: الاسترخاء (النشاط مفيد أيضًا كإضافة على بناء المجموعات/التعاون)

مدة النشاط: من ١٠ إلى ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: ٨ سنوات وما فوق

المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

١) يقف المشاركون بشكل دائري مغمضي الأعين.
٢) يبدأ أحد المشاركين بالعد بصوت عال في الغرفة: "واحد".
٣) يكمل الشخص الذي يليه العد:"اثنين"، ويستمر أفراد المجموعة بالعد على هذا النحو.
٤) الهدف الأساسي هو أن لا يقوم شخصين بالعد في الوقت ذاته، وإذا حصل هذا فعلى المجموعة أن تعيد الكرة وأن تبدأ العد من جديد.
٥) تحدد المجموعة لنفسها هدفًا، كأن يكون العدد الذي تريد الوصول إليه "١٠".

المصدر: مجهول

وقت الإصغاء

أهداف الفعالية: الاسترخاء، (النشاط مفيد أيضًا كتمهيد للتواصل)

مدة النشاط: من ١٠ إلى ١٥ دقيقة

الفئة العمرية: كل الأعمار

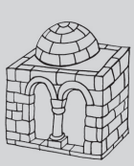
المواد المطلوبة: لا شيء

سير النشاط:

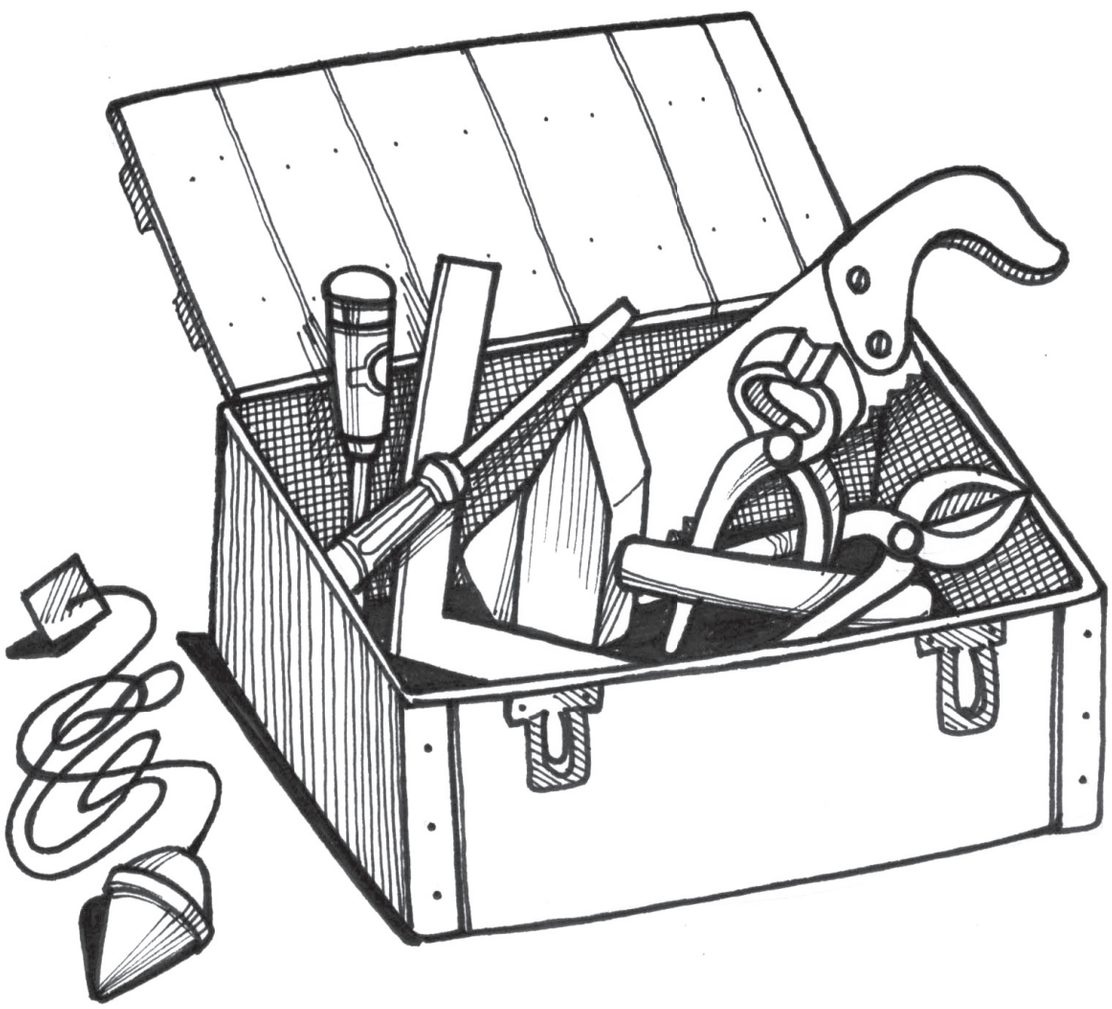
١) اطلب / اطلبي من المجموعة التزام الهدوء التام والاستماع للأصوات القادمة من خارج الغرفة.
٢) بعد مرور دقيقة من الصمت اسأل / اسألي المشاركين عما سمعوه (الهدف تبيان ما يمكن سماعه إذا ما التزمت المجموعة الهدوء).

المصدر:

Priscilla Prutzman, Lee Stern, M. Leonard Burger, Gretchen Bodenhamer: Das freundliche Klassenzimmer. Gewaltloskonfliktlösung im Schulalltag, Kassel 1996, p. 64.



ملحق



ملحق

مثال لنموذج تقييمي
تُعتبر الاستفتاءات أداةً مفيدةً للتقييم الشامل لورشة العمل. حيث أن الأسئلة المكتوبة تحث المشاركين على إبداء أفكار تزيد عما يبدونه في التغذية الراجعة الشفهية. كما تُعتبر الإجابات المكتوبة مصدرًا موثوقًا للمدربين لتحسين النقد الذاتي، وهي في الوقت عينه وثائق عن نتائج ورشة العمل يمكن عرضها على جهة ثالثة [أي على المسؤولين المعنيين أو الممولين على سبيل المثال].
تجدون في آخر الصفحة نموذج استمارة الاستفتاء المعدة بطريقة تناسب تقييم ورشات العمل المتعلقة بمعالجة النزاعات في المدارس. دعونا نكرر هنا، أن مراجعة الهدف قبل إدخال تطبيقات هذه الأداة هي القاعدة العامة. أي لمن هذه الاستفتاءات؟ تتطلب الاستفتاءات على نحو ما درجةً أعلى من القدرة على المراجعة والتجريد عادةً، ويمكن أن تواءم الأسئلة إلى درجة معينة ما يتناسب مع الفئة التي ستجيب عليها. وبالرغم من ذلك لا ينبغي أن تستخدم مع مجموعات الناشئين الذين هم دون سن السادسة عشر عامًا. كما بوسع الناشئين بين ١٠-١٥ سنة أن يكونوا قادرين على تعبئة استمارات استفتاءات مشابهة بعد مواءمتها. ويستحسن استخدام أدوات كالتي أوردناها في الفصل المتعلق بالتواصل والتغذية الراجعة ''التقييم بالتهديف'' مع المتدربين الأصغر سنًا.
ومن المهم هنا أن نأخذ الجهة التي ستستفيد من الإجابات بعين الاعتبار. هل احتاج إلى هذا التقييم لتحسين أدائي بالدرجة الأولى؟ عندها يصبح من الضرورة توجيه أسئلة تتعلق بالمدرب. وإن كنت أريد أن أعرف إلى أي مدى حسَّن المتدربون من مهاراتهم في ورشة العمل، لا بد من توجيه أسئلة حول المهارات قبل وبعد التدريب. على سبيل المثال: إذا كنت أريد أن أعرف شيئًا عن قدرة المتدربين على تعريف النزاع، ينبغي علي أن أسال عن التعريف قبل الورشة وبعدها، ومن ثم أقوم بالمقارنة بين الإجابتين.

المحتوى

١. قبل مجيئي إلى التدريب كان موقفي من الدورة التدريبية يميل إلى

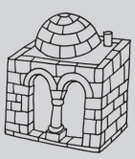
السلبي O O O O O O O الإيجابي

٢. المحتوى كان مقنعًا ويمكن تطبيقه في حياتي اليومية/احتياجاتي في العمل

موافق O O O O O O O غير موافق

٣. المواضيع التالية كانت مهمة بالنسبة لي ولعملي

أ) _____
ب) _____
ج) _____
د) _____
هـ) _____
و) _____



٤-١ تعلمت

o الكثير
o بعض الشيء
o القليل
o لا شيء

٤-٢ حدد

_____
_____
_____
_____

٥. أنوي أن أستخدم المهارات التي اكتسبتها في المجالات التالية

أ) _____
ب) _____
ج) _____
د) _____
ه) _____
و) _____

التدريب/ المدربين

١. أحتفظ بالتدريب في ذاكرتي بشكل جيد

موافق o o o o o o غير موافق

٢. كان التدريب مبرمجًا ومُقدمًا بشكل جيد

موافق o o o o o o غير موافق

٣. كان هناك توازن بين القسم النظري والتمارين العملية

موافق o o o o o o غير موافق

٤. كان الوقت المخصص لورشة العمل كافيًا

موافق o o o o o o غير صحيح

٥. كان تنظيم جلسات التدريب جيدًا (ترتيب الأيام والساعات عبر مجمل الدورة)

موافق o o o o o o غير صحيح

٦. كان هناك ما يكفي من الاستراحات ووقت كافي لتجديد النشاط

موافق o o o o o o غير صحيح

٧. كان أسلوب المدربون حيويًا ومثيرًا

موافق o o o o o o غير موافق

٨. كان المدربون مُلَمّين بمادة التدريب

موافق o o o o o o غير موافق

٩. تعليقات/اقتراحات

_____
_____
_____

المتابعة/الاستكمال

١. أريد أن أتعلم أكثر حول المواضيع التالية

أ) _____
ب) _____
ج)_____د)
_____هـ)
_____و)
_____

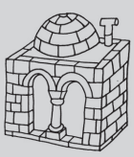
٢. اقترح المتابعة على النحو التالي

_____
_____

٣. تعليقات عامة، انتقادات، اقتراحات حول ما يجب تحسينه

_____
_____

شكرًا لتعاونك



نموذج جدول الدورة التدريبية

نعرض هنا نموذجًا لبرنامج ورشة عمل تتناول معالجة النزاعات. ويدمج الجدول التجربة التي خاضها فريق العمل أثناء إنجاز البرنامج في فلسطين، حيث شارك مرشدون تربويون في ورشات عمل مشابهة ما بين عامي ٢٠٠٢ و٢٠٠٦. كما أن هذا الجدول عبارة عن نسخة موسعة لورشة عمل نفذها المرشدون التربويون مع التلاميذ في الفترة الواقعة بين شهري آذار وحزيران ٢٠٠٦. بعض المرشدين (نذكرهم بالاسم: عبير عناني –القدس، ومريم دلعاب –طولكرم، وجيهان ناجي –الرام، وفؤاد صلاح –قباطية، وأحمد صلاح –جنين، وأمل زين –الرام) تطوعوا لإعداد هذا الجدول سويةً مع فريق عمل مركز الشرق الأوسط للديمقراطية واللاعنف / KURVE.

هذا الجدول موجه للأشخاص الذين لم يكن لهم تجربة سابقة مع مناهج المعالجة البنّاءة للنزاعات كما قدمناها في هذا الدليل التدريبي. لذا ينبغي التعامل مع الجدول باعتباره أساسًا لدورة تدريبية تمهيدية. ومن هنا لم يراعي حتمًا كل النواحي التي ورد ذكرها في الدليل .ماعدا معالجة النزاعات. ولا غنى عن المتابعات والتدريبات المتقدمة. ومن حيث المنطق، يمكن تحقيق أفضل النتائج التعليمية، إذا بدأ المدرب بالمهارات الأساسية كتلك المقترحة في الجدول أدناه، ليبني من ثم عليها أنشطة تتعلق بالوساطة أو الآذان الأربعة مثلاً. ولا يتعين على المدربين أن "يضغطوا كل شيء" في وقت قصير. إذ بينت التجربة أن "القليل يعني الكثير" ويجب اعتبار هذه المقولة قاعدةً أساسية!

ويمكن تطبيق الجدول أدناه مع الناشئين والراشدين على حد سواء، مع أخذ بعض الاعتبارات بالحسبان. وبالطبع تسمح ورشات العمل مع الراشدين بتطبيق أنشطة على مستوى أعلى من التجريد (مثل مثلث الدراما بدلاً من الخصائص الإيجابية والسلبية)، كما يمكن توسيع النقاشات معهم. وقد يجد مستخدمي الجدول أدناه اقتراحات بديلة لأنشطة (أشرنا إليها بحرف "أ" بين مزدوجين). أما إذا كان على المتدربين أن يُمرَروا المعلومات في ورشات عملهم، عندها يصبح من الأهمية بمكان أن يكون هناك جلسات تُعنى بالنواحي التربوية كما جاءت في القسم الثاني من الدليل. ومن المفيد في الوقت عينه أن يخوض الراشدون تجربة تدريب مماثل للتدريب الذي سيقومون به مع التلاميذ.

إن الجدول المفصل أداة مفيدة جدًا في التحضير للدورات التدريبية. وكلما كان الجدول أكثر تفصيلاً كلما كان عمل المدرب أكثر سلاسةً وانسيابا أثناء الدورة. وإذا كان هناك فريق عمل ينفذ البرنامج فلا بد من الاتفاق ضمن الفريق على من يقوم بكل نشاط وأن يشار لذلك في خطة البرنامج. وأخيرًا وليس آخرًا، لا بد من التأكيد على القاعدة الأساس: ينبغي أن يبقى الهدف من كل ما نقوم به ماثلاً أمامنا. من أدرب؟ كم يبلغون من العمر؟ ما هي معلوماتهم؟ وهلم جرا. وتأكد كذلك من مراعاة كل النقاط التي وردت في القسم الثاني من الدليل، لأن الجدول أدناه لا ينفع كما هو لكل ورشات العمل في كل السياقات.

اليوم الأول، الهدف العام: التعرف على بعضنا البعض، بناء المجموعات، اتفاقية المجموعة

الوقت	المحتوى	الشروح / الملاحظات / المناهج	الهدف	المواد المطلوبة
9:00 – 8:00	ترحيب	إعطاء المجموعة معلومات عن التدريب تمهيد ومدخل بنشاط ”شمس“ (حيوان مصنوع من القماش)	مدخل وتمهيد افتتاح الورشة	لائحة حضور وغياب
رمي الكرة وذكر الاسم				
10:00 – 9:15	من أنا؟	إرشادات من القسم الثالث، ”بناء المجموعات“	التعرف على بعضنا البعض	بطاقات من الكرتون، أقلام عريضة، لاصق
استراحة				
11:00 – 10:15	الرسم البياني الاجتماعي ” (أ) مقابلة الشريك	إرشادات من القسم الثالث، ”بناء المجموعات“	التعرف على بعضنا البعض أكثر	أسئلة تتعلق بالرسم البياني الاجتماعي
الاسم والحركة				
11:45 – 11:15	الأمنيات وغير الأمنيات	إرشادات من القسم الثالث، ”بناء المجموعات“	تبين التوقعات، التحضير للنشاط التالي	كمية من بطاقات مختلفة الألوان، أقلام عريضة، لاصق
لعبة الجرائد				
12:45 – 12:00	شجرة الفاكهة	إرشادات من القسم الثالث، ”بناء المجموعات“	تبين التوقعات، التحضير للنشاط التالي	ورق قطع كبير رسم عليها شجرة، بطاقات مختلفة الألوان، أقلام عريضة، لاصق
استراحة				
14:00 – 13:15	اتفاقية المجموعة	إرشادات من القسم الثالث، ”بناء المجموعات“	توافق المجموعة بالإجماع على القواعد المشتركة	ورقة قطع كبير تدون عليها الاتفاقية
14:15 – 14:00	شمس	- تعليق ختامي من كل مشارك/مشاركة، تسهيل ذلك بنشاط ”شمس“	إنهاء جلسات اليوم، تغذية راجعة	شمس

اليوم الثاني، الهدف العام: التوكيد الذاتي، وعي الذات

الوقت	المحتوى	المناهج	الهدف	المواد المطلوبة
9:00 – 8:30	افتتاح الورشة	اعرض برنامج عمل اليوم، اسأل إن كان هناك تعليقات عما قمتم به حتى الآن، تعليقات عامة	افتتاح وتقديم محتوى عمل اليوم	
9:15 – 9:00	تعريف الحدود	إرشادات من القسم الثالث، التوكيد الإيجابي	مساعدة المتدربين على التعرف على حدودهم	
دعاية كمن يريد أن يبيع عينيه				
10:30 – 9:45	الشيء وأنا	إرشادات من القسم الثالث، التوكيد الإيجابي	تطوير بناء المجموعة، حث المتدربين على مراجعة أفكارهم بأنفسهم	عدة أشياء، (سيارة العاب، كتاب، قلم، ساعة، كرة، الخ...)
استراحة				
11:30 – 10:45	مسار النزاع	إرشادات من القسم الثالث، التوكيد الإيجابي	حث المشاركون على التعرف على مواقفهم من النزاعات	أوراق طويلة من الحجم الكبير
لمن الشبابيك الموجودة أدناه				
12:30 – 11:45	السمات الإيجابية والسمات السلبية (أ) مثلث الدراما	إرشادات من القسم الثالث، التوكيد الإيجابي	تعزيز الوعي بالسلوكيات أثناء النزاعات	(أ) معلومات حول مثلث النزاع
استراحة				
13:45 – 13:00	هادية وهادي	إرشادات من القسم الثالث، التوكيد الإيجابي	عامل النوع الاجتماعي [الجندر] في وعي الذات والتوكيد الإيجابي	
14:15 – 14:00	شمس	- تعليق ختامي من كل مشارك/مشاركة، تسهيل ذلك بنشاط ”شمس“	إنهاء جلسات اليوم، تغذية راجعة	حيوان مصنوع من القماش

اليوم الثالث، الهدف العام: مدخل للتواصل

الوقت	المحتوى	المناهج	الهدف	المواد المطلوبة
9:00 – 8:30	افتتاح الورشة	اعرض برنامج عمل اليوم، اسأل إن كان هناك تعليقات عما قمتم به حتى الآن، تعليقات عامة	افتتاح وتقديم محتوى عمل اليوم	
9:15 – 9:00	لعبة الهاتف	ارشادات من القسم الثالث ''التواصل''	مدخل لموضوع التواصل	
9:30 – 9:15	الرجل القادم من المريخ	إرشادات من القسم الثالث ''التواصل''	مدخل لموضوع التواصل	
10:15 – 9:30	المرسل – المستقبل	إرشادات من القسم الثالث ''التواصل''	مبادئ التواصل الأساسية	أوراق بحجم أ 4، طاولة عليها نموذج التواصل
استراحة				
10:30 – 11:15	وجه الفأر	إرشادات من القسم الثالث ''التواصل''	مبادئ التواصل الأساسية	رسمة فأر، وجه، ووجه فأر
11:15 – 11:45	نعم، ولكن...	إرشادات من القسم الثالث ''التواصل''	مدخل للإصغاء الفعّال	
جوز هند واستراحة				
12:30 – 13:30	الإصغاء الفعّال	إرشادات من القسم الثالث ''التواصل''	التدرب على التواصل، مدخل لرسائل الأنا	
وقت للإصغاء				
13:30 – 14:00	التغذية الراجعة ''ح م ام''، شمس	- تعليق ختامي من كل مشارك/مشاركة، تسهيل ذلك بنشاط ''شمس''	إنهاء جلسات اليوم، تقييم	شمس

اليوم الرابع، الهدف العام: متابعة التواصل

الوقت	المحتوى	المناهج	الهدف	المواد المطلوبة
9:00 – 8:30	افتتاح الورشة	اعرض برنامج عمل اليوم، اسأل إن كان هناك تعليقات عما قمتم به حتى الآن، تعليقات عامة	افتتاح وتقديم محتوى عمل اليوم	
9:30 – 9:00	إعادة رواية قصة	إرشادات من القسم الثالث ''التواصل''	التدرب على التواصل	
10:15 – 9:30	تمثيل إيمائي	إرشادات من القسم الثالث ''التواصل''	التدرب على المشاهدة، فهم تحديات التواصل	
استراحة				
10:30 – 11:30	رسائل الأنا	إرشادات من القسم الثالث ''التواصل''	التدرب على التواصل البنّاء	موجودة ضمن النشاط
11:30 – 12:00	إرسال واستقبال الإطراءات	إرشادات من القسم الثالث ''التواصل''	مدخل إلى التغذية الراجعة	
سنجاب واستراحة				
12:30 – 13:30	تغذية راجعة بنّاءة	إرشادات من القسم الثالث ''التواصل''	التدرب على التعبير عن النقد البناء	
من القائد				
13:30 – 14:00	شمس	- تعليق ختامي من كل مشارك/مشاركة، تسهيل ذلك بنشاط ''شمس''	إنهاء جلسات اليوم، تغذية راجعة	شمس

اليوم الخامس، الهدف العام: تحليل النزاع

الوقت	المحتوى	المناهج	الهدف	المواد المطلوبة
9:00 – 8:30	افتتاح الورشة	اعرض برنامج عمل اليوم، اسأل إن كان هناك تعليقات عما قمتم به حتى الآن، تعليقات عامة	افتتاح وتقديم محتوى عمل اليوم	
9:30 – 9:00	رسالة إلى مخلوق من الفضاء الخارجي	إرشادات من القسم الثالث، "التواصل"	تعلُّم كيف نعرِّف "النزاع" تفكير بمعنى النزاعات	
10:00 – 9:30	كيف نعرف النزاع؟	"	تفكير بمعنى النزاعات، (عامةً ولكل فرد بذاته)	
سباق الخيل واستراحة				
11:00 – 10:30	من الشخص والمشكلة إلى رابح رابح	"	تعلُّم فرضيات المعالجة البنّاءة للنزاعات الأساسية	
12:00 – 11:00	مثال البرتقالة	"	مدخل إلى حل "رابح-رابح" وإلى جبل الجليد	برتقالة
سلطة فاكهة واستراحة				
13:15 – 12:30	جبل الجليد	"	فهم المسائل الخفية في النزاع	نموذج جبل الجليد على ورق، قصة (أنظر التمهيد)
الكرة الخطيرة				
13:45 – 13:30	شمس	- تعليق ختامي من كل مشارك/مشاركة، تسهيل ذلك بنشاط "شمس"	إنهاء جلسات اليوم، تغذية راجعة	شمس

اليوم السادس، الهدف العام: زيادة في تحليل النزاع، التعاون، نهاية الدورة

الوقت	المحتوى	المناهج	الهدف	المواد المطلوبة
9:00 – 8:30	افتتاح الورشة	اعرض برنامج عمل اليوم، اسأل إن كان هناك تعليقات عما قمتم به حتى الآن، تعليقات عامة	افتتاح وتقديم محتوى عمل اليوم	
9:45 – 9:00	مستويات النزاع	إرشادات من القسم الثالث، "فهم النزاع"	فهم درجات التصعيد من حدة النزاعات	نموذج مستويات النزاع الورقة المضمنة في النشاط
10:00 – 9:45	الجَمَل	"	فهم ديناميكيات النزاع وضرورة التعاون	to 10:00 9:45
استراحة				
11:00 – 10:15	الفرسان الثلاثة	"	مناقشة وفهم أهمية الاختلافات	
11:30 – 11:00	كتلة الجليد العائمة	"	تعزيز التعاون في المجموعة	
12:30 – 11:30	حوض السمك	"	تطوير وتعزيز كفاءات التواصل	
استراحة				
13:00 – 13:30	التغذية الراجعة بالتهديف	لتقييم استعمل "حوض السمك" لتقييم ورشة العمل	تقييم نهاية اليوم	
14:00 – 13:30	جولة شكر وتقدير	- يلصق كل مشارك / مشاركة ورقة على ظهره، ويكتب له / لها الآخرون شيئًا إيجابيًا عنها	إنهاء ورشة العمل	

معظم المراجع التي استُخدمت أثناء العمل على هذا الدليل هي باللغة الألمانية. لكن هناك عدد وافر من المراجع الانجليزية حول موضوعات معالجة النزاعات واللاعنف. ما نورده هنا ليس سوى نخبة صغيرة، وهي غالبًا الترجمة الانجليزية أو كتب لها شبيهاتها الألمانية. ومن الممكن الحصول على بعض الكتب الإنجليزية في المكتبات في فلسطين مثل المكتبة العالمية الموجودة في شارع رام الله الرئيسي (هاتف: ٠٢-٢٩٥٨٠٨٢، فاكس: ٠٢-٢٩٦٤١٠٦)، أو المكتبة التربوية، شارع صلاح الدين في القدس (هاتف: ٠٢-٦٢٨٣٧٠٤، فاكس: ٠٢-٦٢٨٠٨١٤، http://www.educationalbookshop.com).
حتى وقتنا هذا لا يوجد سوى عدد زهيد من الكتب ودفاتر الدليل التدريبية باللغة العربية حول هذا الموضوع، لاسيما تلك التي تحتوي على إرشادات توجيهية للقيام بورشات العمل. وبالكاد يصل عدد الكتب الإرشادية المذكورة في عموم الضفة الغربية إلى خمس كتب، وقد أوردنا بعضها بين المراجع العربية.

المراجع الانجليزية:

Abu-Nimer, Mohammed: Nonviolence and Peace Building in Islam: Theory and Practice. U.S.A. 2003.

Augsburger, David W.: Conflict Mediation across cultures. Pathways and Patterns. Louisville/ U.S.A. 1992.

Cohen, Richard: Students Solving Conflict. Parsipenny/U.S.A. 1995.

Fisher, Simon; Ludin, Jawad; Williams, Steve; Abdi, Dekha Ibrahim; Smith, Richard; Williams, Sue: Working with Conflict. Skills and Strategies for Action. Birmingham/U.K. 2000 (manual of Responding to Conflict, www.respond.org))

Freire, Paulo: Pedagogy of the Suppressed. 2000.

Galtung, Johan: Peace by Peaceful means. Peace and Conflict, Development and Civilisation. London 1996.

Glasl, Friedrich, Confronting Conflict, Hawthorn Press 1999 (translated by Petra Kopp)

Hollier, Fiona; Murray, Kerrie; Cornelius, Helena: The Conflict Resolution Network: Trainer's Manual. Chatswood/Australia, 2004. (available as pdf-download on the Conflict Resolution Network site: www.crnhq.org))

Jabbour, J. Elias: Sulha, Palestinian Traditional Peacemaking Process. Israel 1996.

Nabris, Khalid: Train the Trainer. Passia, Jerusalem 2003 (http://www.passia.org)

Plink, Documentation of International Pilot Training-Seminar for Peace and Nonviolence. Center for Nonviolent Action, Sarajevo. May 2000. (as pdf file from: cna.sarajevo@gmx.net)

Prutzman, Priscilla: The friendly classroom for a small planet – A Handbook on Creative Approaches to Living and Problem Solving for Children. 1988.

Rosenberg, Marshall: Nonviolent Communication, A Language of Life. Encinitas/U.S.A. 2003.

المراجع العربية:

د. فليفل، فتحي: الدليل التدريبي للقيادات الشابة باستخدام الفن التعبيري، صادر عن مركز بيسان للبحوث والإنماء، رام الله، فلسطين ٢٠٠٤

دليل تدريبي للعاملين في برنامج الدعم النفسي والاجتماعي، صادر عن جمعية الهلال الأحمر الفلسطينية، فلسطين ٢٠٠٥

زين، أمل بالتعاون مع معلمات اللغة العربية: أقلام مضيئة، مجلة فصلية تجريبية، تصدر عن مدرسة بنات أبو ديس الثانوية، فلسطين ٢٠٠٥-٢٠٠٦

صفحات الانترنت

يعتبر الانترنت مصدرًا جيدًا للمعلومات الوافرة بشكل دائم. وفيما يلي عدد من المواقع التي يمكن الاطلاع عليها، ويحتوي البعض منها على مواد باللغة العربية كذلك.

http://www.aeinstein.org
موقع "مؤسسة البرت اينشتاين". وهي منظمة غير ربحية تعمل على دراسات استراتيجيات اللاعنف وعلى تطبيقها في معالجة النزاعات في كل أنحاء العالم. يحتوي الموقع على وثائق أساسية باللغة العربية لإرشاد الباحثين في حل النزاعات واللاعنف.

http://www.crnhq.org
موقع لمنظمة استرالية ويحتوي على دليل موجز للمدربين والمدربات من شبكة حل النزاعات المذكورة أعلاه. ومن الممكن تحميل الدليل على شكل ملف بي دي إف (pdf).

http://www.c-r.org
على موقع مصدر المصالحة هناك مقالات ونشرات متنوعة وروابط تتعلق بالتعامل مع النزاعات في مناطق النزاع.

http://www.mkgandhi.org
الموقع لمؤسسة الكتاب غاندي بومباي سارفودايا ماندال. ويحتوي على وثائق متنوعة تركز على الماهاتما غاندي وحل النزاعات.

http://www.respond.org
موقع منظمة الرد على النزاع، ويقدم حلقات دراسية إلى جانب أمور أخرى وقد قام بنشر دليل تدريبي (انظر الموقع الذي أشير إليه آنفًا).

http://www.transcend.org
شبكة السمو والسلام والتطور التي يديرها يوهان غالتونغ، ويرعى هذا الموقع الذي يشمل الكثير من المواد المتعلقة بمعالجة النزاعات واللاعنف، وبكمٍّ كبير من المواد والعناوين والمعلومات المتعلقة بالتدريب.

قائمة العناوين

جرى المشروع الذي تمت كتابة الدليل في سياقه بالتعاون الوثيق مع وزارة التربية الفلسطينية. ولمعرفة المزيد عن البرنامج أو للاتصال بالمرشدين التربويين المشاركين، الرجاء الاتصال بـ:

وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للإرشاد و التربية الخاصة
السيد بشار عينبوسي
رام الله
رقم الهاتف/فاكس: ٠٢-٢٩٨٣٢٥٠ / ٠٢-٢٩٨٣٢٢٢

بالإضافة إلى ذلك هناك عدد كبير من المنظمات في الضفة الغربية (وبعض المنظمات في غزة) تعنى بمعالجة النزاعات و/أو الإرشاد. من شأن هذه المنظمات أن تساعد في تحقيق معالجة النزاعات في المدارس، وأن تقدم الإرشادات والفرص لمتابعة التعليم. كما أن للعديد من هذه المنظمات دليلها الخاص ووثائقها الخاصة التي يمكن أن تكون مطبوعة لكنها غير متوفرة بالضرورة في المكتبات. إليكم الآن قائمة قصيرة لبعض المنظمات فقط. وبإمكانكم الحصول على مزيد من العناوين من مفكرة باسيا.

جامعة بير زيت
مركز متابعة التعليم
دكتور وليد نمّور
رام الله
رقم الهاتف/فاكس: ٠٢-٢٩٥٦٢٢٩ / ٠٢-٢٩٥٤٣٨٣
يقدم هذا المركز دورات تدريبية في الإرشاد وغيرها من المواضيع

جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني
دائرة العناية النفسية/الاجتماعية
رام الله
رقم الهاتف: ٦/٧/ ٠٢-٢٤٠٦٥١٥ ، رقم الفاكس: ٠٢-٢٤٠٦٥١٨
www.palestinercs.org

هذا القسم من جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني يقدم المشورة والخدمات / الإشراف على عمل الخبراء العاملين على القضايا الاجتماعية وله مراكز في كافة أنحاء الضفة الغربية وقطاع غزة. كما تقدم جمعية الهلال الأحمر الدعم في قضايا هامة أخرى مثل الصدمات النفسية والانتهاكات الجنسية التي من شأنها التأثير الشديد على الأوضاع في المدارس.

مؤسسة التعاون الفلسطينية لحل الصراعات

بناية ام بي سي، رام الله
رقم الهاتف/فاكس: ٠٢-٢٩٦٧٩٣٠/١
www.taawon4youth.org

تحقق تعاون مشروعًا حول حل النزاعات، كما تعمل مع الشبيبة ولها فرعين في نابلس والخليل.

مركز علم تسوية النزاعات والتصالح الاجتماعي (وفاق)
بيت لحم
رقم الهاتف/فاكس: ٢٧٤٥٤٧٥ / ٢٧٦٧٧٤٥
www.ccrr-pal.net

يقدم مركز وفاق ورشات عمل حول تسوية النزاعات في المدارس وللشباب والشابات

المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات
شارع شارل ديغول 35A/116، مدينة غزة
رقم الهاتف/فاكس: ٢٨٤٢٤٤٩ / ٢٨٣٥٦٩٩ ـ٠٨
www.pcdcr.org

حقق هذا المركز برنامج "وساطة النظير" في المدارس، إلى جانب نشاطات أخرى.

مركز وئام
بيت لحم
رقم الهاتف/فاكس: ٧٣٣٣ / ٢٧٧٠٥١٣ ٢(٠) ٩٧٢+
www.planet.edu/~alaslah/

يركز مركز وئام عمله على العمل المجتمعي عبر المزاوجة بين الصلحة ومفهوم الوساطة الغربي ومناهج أخرى لمعالجة النزاعات.

لا يمثل الدليل فكرة جديدة للغاية، وهو ليس جمعًا لمدخلات ورشات العمل وحسب أو استنساخًا لأنشطة من مصادر أخرى فقط. بل هو جمع شامل لتجارب العمل مع المرشدين المدرسيين الفلسطينيين
على مدار أربع سنوات. وقد تمت مواءمة كل الأنشطة حتى وإن كانت منقولة من مكان آخر –مع ذكر المصدر– لتتناسب مع الفكرة العامة والسياق الخاص؛ كما قمنا باستحداث بعض الأنشطة الجديدة.
هذا وقد نفذ الفريق كل الأنشطة وجربها في السياق المحلي. والجدير بالذكر أنه لا يوجد لغاية الآن سوى القليل من المواد المشابهة باللغة العربية. لذا يسعى هذا الدليل بالدرجة الأولى لدعم المرشدين عند تناولهم
المواضيع المطروحة والمتعلقة بالنزاعات والعنف في المدارس. فهو:

- مصدر يُعتمد لمراجعة وتطبيق محتوى وأفكار الدورات التدريبية.
- دليل لتطوير ورشات العمل مع التلاميذ في المدارس.
- دليل لتدريب الزملاء المرشدين أو الراشدين المعنيين بالمعالجة البناءة للنزاعات.

يمكن تطبيق معظم الأنشطة الواردة في هذا الدليل مع الناشئين ممن هم بين ٩ سنوات و١٨ سنة، وبعضها مع من هم بين ٥ و٨ سنوات. وكذلك لدعم العمل مع الزملاء المرشدين خاصةً و/أو الراشدين الآخرين (المعلمين، العائلات، الخ...)، كما يحتوي الدليل على بعض الأنشطة الخاصة بالراشدين فقط. ويُنصح للمستقبل أن يتناول المدرسون خاصة (والعائلات) فكرة المعالجة البناءة للنزاعات. ومن المؤكد أن المدرسين منهمكون إلى حد بعيد في إنجاز مهامهم التعليمية ولا يبدو أن لديهم متسعًا من الوقت.
إلا أن التدريس يعاني من أوضاع تشوبها النزاعات والعنف. وسيعود الإدخال الناجح لبرنامج كهذا على المدرسين وعلى انجازهم لمهامهم التعليمية بالفائدة. وقد يجد المدرسون طرقًا لدمج نشاط أو آخر في برنامجهم التعليمي اليومي[٣]. لكن كل ذلك يتطلب نظرة طويلة الأمد، والتزامًا مستمرًا من المرشدين والمدرسين ومدراء المدارس. وسوف تثمر الجهود المشتركة فقط إذا تعاون الجميع –وحتى العائلات–، وستتوفر عندها إجابات شافية على أسئلة مثل من يبدأ؟ ومن أين نبدأ؟