برامج التربية من أجل السلام بالتعليم قبل الجامعي في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

د/ أمل أحمد حسن محمد

• **مستخلص البحث**:

تحظى التربية من أجل السلام باهتمام دولي وإقليمي ومحلى، ولا سيما أن عالم اليوم أحوج أكثر من ذي قبل لمواجهة المشكلات التي يعاني منها الجنس البشري والصراعات المرتقب زيادتها في السنوات القادمة؛ هذا بالإضافة إلى تنامي معدلات العنف المجتمعي ومظاهره؛ مما يدعم ضرورة السعي لتحقيق السلام بكافة أبعاده مع النفس وفي الأسرة وداخل المجتمع ومع البيئة. لذا هدفت هذه الدراسة إلى رصد تجارب بعض الدول في مجال التربية من أجل السلام وتقديم أوجه الاستفادة منها للإرتقاء بمستوى تقديم هذا الاتجاه التعليمي المعاصر بنظام التعليم بمصر. لتحقيق هذا الهدف تم الاستناد إلى المنهج الوصفي التحليلي حيث أنه أكثر ملائمة لطبيعة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث تجارب في مجال التربية من أجل السلام بالدول الآتية: أيرلندا الشمالية، والبوسنة والهرسك، وسيراليون، والتي تم اختيارها لكونها عاصرت فترة من الصراعات والنزاعات الطويلة نسبيا، تلتها مبادرات لدمج التربية من اجل السلام في النظام التعليمي. وقد تم تحليل التجارب الثلاث في ضوء عدد من المحاور شملت: السياق العام للدولة، والجهود المبكرة للتربية من أجل السلام، وأسسها، وأهدافها، وآليات تضمينها في نظام التعليم، وتدريب المعلمين بكل دولة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من الدروس المستفادة التي تم رصدها من خلال ما ورد من أدبيات عربية وأجنبية، وتجارب الدول الثلاث، والتي تم تصنيفها تحت المحاور الأتية: فترة الصراع وطبيعته، أسس التربية من أجل السلام، وأهدافها، وآليات تضمينها في نظام التعليم، وتدريب المعلمين.

Programs of Peace Education in pre-university Education on the light of some countries' experiences, and the extent of benefit in Egypt

Abstract

Education for peace has got an international, regional and local interests. In particular, today's world desperately needs more than ever before to face the problems afflicting the human race, and the conflict expected to increase in the coming years. This situation confirms the importance of achieving peace in all dimensions with oneself, family, society, and the environment. This study aimed to investigate the experiences of some countries in the field of education for peace and to draw some benefits from them. For achieving this aim, the study followed the Descriptive-Analytic Approach because of its appropriateness to the nature of the study. The sample of study dealt with three experiments in the field of education for peace in Northern Ireland, Bosnia and Herzegovina, and Sierra Leone, which were chosen after passing through a relatively long period of conflicts and disputes. By analyzing the three experiments, the similarities and differences among countries were reviewed in terms of, period and nature of conflict, foundations, objectives and content of the programs, teacher training. The study achieved some benefits through reviewing literature and analyzing the three experiences. The suggestions of the study were classified under some themes, including: foundations of peace education, its objectives, contents, and teacher training.

• المقدمة:

أصبح العالم اليوم قرية صغيرة تموج بالتطورات والتغيرات السريعة المتلاحقة، وتشهد طفرة هائلة في مجالات عديدة أبرزها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي ساهمت بدورها في تهميش الحواجز السياسية والثقافية والاجتماعية بين الدول، ومن ثم غدت النظم الاقتصادية والسياسية والثقافية والتكنولوجية والبيئية في دول العالم متصلة ومعتمدة على بعضها البعض. فخلال العقود الأخيرة من القرن العشرين ومع مشارف القرن الحادي والعشرين، حققت البشرية قفزات غير معهودة في قطاعات مختلفة، وعملت على ربط الأفراد والشعوب بعلاقات جديدة وإعادة قائمة على التبادل والتعاون. رغم ذلك، شهدت تلك الفترة أيضا أشكالا جديدة من مظاهر الصدام والعنف والصراع ليس فقط بين الدول ولكن داخل الدولة الواحدة كذلك.

تشير أدبيات العولمة أن الوحدة الوطنية لكثير من الدول قد تجزأت نتيجة التعددية الدينية والعرقية والثقافية، المتزامنة مع مطالب الأقليات والجماعات المختلفة بالاستقلال عن الدولة الأم. "لذلك أتهمت العولمة بأنها ساعدت على تقوية الكوميونات الداخلة في تركيب الدولة على حساب الوحدة الوطنية، وذلك من خلال؛ الهجرة التي أدت إلى وجود تنوعات عرقية ودينية؛ والتغيرات الاجتماعية التي انتشرت بفعل العولمة مشجعة النزعات العرقية والدينية داخل الدولة الواحدة؛ وحركة انتقال الأشخاص عبر الحدود مما قلل الفروق القائمة بين الوافد والمقيم؛ وبالتالي فقدت الدول عناصرها من التناغم الداخلي والترابط بين أبنائها، وتمايزها عن غيرها من الدول" (علي الطراح، وغسان منير،٢٠٠٢،٦٠).

كما تزامنت هذه الظاهرة مع زيادة نشاط حركات الدفاع عن حقوق الإنسان والديمقراطية والعدالة الاجتماعية والتوزيع العادل للثروات والموارد القومية. فيشير صبحي الطويل "أن البنى الاجتماعية في جميع أقاليم العالم أفرزت مفارقات واختلافات واضحة في توزيع الدخل والبطالة والتهميش والتفرقة العنصرية والعنف المدرسي والجريمة المنظمة والصراع المسلح...الخ" (صبحي الطويل،٢٠٠٣،٢٦). لذا بدا النصف الثاني من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، زاخرا بالنزاعات والحروب ومظاهر العنف المختلفة، وملئ بتوترات جديدة بين الهوية الفردية والجماعية على الصعيد المحلي والإقليمي والدولي. فانتشرت الصراعات العرقية والمذهبية والدينية والسياسية كالصراع على الحقوق والحريات والعدالة والانفصال والحكم الذاتي في كثير من المجتمعات حتى صارت أحد ملامح العصر.

منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية والجهود متواصلة من أجل إرساء ثقافة عالمية تقوم على السلام والاحترام المتبادل والحوار البناء بين الشعوب المختلفة وداخل الدولة الواحدة، فكان الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وجهود منظمة الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة، وكذلك إعلان الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ٢٠٠٠ عاما دوليا لثقافة السلام، و٢٠٠١ -٢٠١٠ عقدا دوليا لثقافة

السلام واللاعنف لأطفال العالم. كما قدم تقرير "التعليم ذلك الكنز المكنون" الذي أعدته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين أربع دعائم لأي نظام تربوي؛ كانت إحداها "تعلم لتعيش"، وفيه تم التأكيد على كيفية العيش مع الآخرين، وتجنب العنف، والتنافس بدلاً من الصراع. فالعالم الذي نهيئه لأجيال المستقبل سيعتمد على قدرتنا على رفض المداخل العنيفة وغير السلمية. لذا "كانت التربية من أجل السلام الركيزة الأساسية لتحسين علاقات البشر في الأسرة، وفي المدارس، وفي أماكن العمل، وداخل البلدان وعبر الحدود" (Murithi,2009,223).

ورغم أن الجهود المبكرة لمنظمة الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها استهدفت منذ البداية تحقيق السلام الدولي والتفاهم العالمي في أعقاب الحرب العالمية الثانية، إلا أن التربويين في مجال التربية من أجل السلام قد تجاوزوا اليوم هذا الإطار. حيث أضحت هذه العملية أكثر شمولاً متضمنة أبعاداً دولية وإقليمية ومحلية وشخصية، لتصبح قيم السلام والتسامح والتضامن والعدل ونبذ العنف واحترام كرامة الإنسان وحقوقه، المرجعيات التي يجب أن توجه سلوك الأفراد وممارساتهم وأنشطتهم في شتي مناحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعقائدية والبيئية...الخ، وعلى كافة المستويات؛ بين أفراد المجتمع الواحد وطوائفه، وبين الدول والثقافات والأنظمة المختلفة.

تأسيساً على ما سبق، يعد الاهتمام بالتربية من أجل السلام من ضروريات العصر، ولا سيما أن عالم اليوم أكثر حاجة من ذي قبل لهذا التوجه. فالصراعات المتوقعة خلال السنوات القادمة لن تكون لأسباب أيدلوجية أو دينية فحسب، بل أيضاً لأسباب بيئية واجتماعية واقتصادية...الخ. ويستلزم ذلك مزيد من الجهد البشري لدرء المشكلات المجتمعية والعالمية، والسعي الدؤب لرفع مستوى رفاهية الشعوب، هذا بالإضافة إلى العمل على تحقيق السلام بكافة أبعاده مع النفس وفي الأسرة والمجتمع والبيئة، كأحد أليات الاستقرار والتنمية المستدامة. وبخاصة أن السلام قيمة من أرقى القيم البشرية، تتلاءم وتتوافق مع حاجات الإنسان وفطرته في كل زمان ومكان.

- **الدراسات السابقة** :

نالت التربية من أجل السلام اهتماماً واسعاً خلال العقدين الماضيين، مما أفرز عدد من الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية التي لم تقتصر فقط على مراحل التعليم النظامي، بل تجاوزتها إلى مراحل وقطاعات أخرى كرياض الأطفال وتعليم الكبار وإعداد المعلم. ونظراً لكثرة ما كتب حديثاً في هذا المجال وخاصة الأدبيات الأجنبية، تم حصر بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا المجال سواء كانت ميدانية أو تقويمية أو تجريبية، مع إرجاء الدراسات ذات الطبيعة التنظيرية للاستفادة منها أثناء عرض الإطار النظري. وفيما يلي سيتم عرضها وفق ترتيبها الزمني.

• **أولاً: الدراسات العربية** :

هدفت دراسة مساعد الهارون (١٩٩٦) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو بناء السلام في ضوء التطورات السياسية والنفسية التي رافقت المجتمع الكويتي في السنوات التي أعقبت الغزو العراقي لدولة الكويت. تضمنت أداة الدراسة ثلاثة محاور أساسية هي: التربية من أجل الانسجام والتآلف مع المجموعات الخارجية، التربية في مجال حقوق الإنسان، التربية من أجل الوحدةٍ الوطنية والعلاقات بالشعوب الأخرى. اشتملت عينة الدراسة على ٢٠٠ مدرسا ومدرسة، وعلى ٨٦٥ طالبا وطالبة. توصلت الدراسة إلى أن هناك اتجاهات سلبية لدى الطلاب تجاه غير المسلمين. كما كانت اتجاهات المعلمين ايجابية نحو حقوق الإنسان، بينما كانت استجاباتهم أكثر سلبية من اتجاهات الطلاب فيما يتعلق بالاتجاه نحو غير المسلمين وكذلك الذين لا يؤمنوا بالديانات السماوية.

في حين تناولت دراسة إيمان عبده (٢٠٠٠) معالم وجوانب قيمتي التسامح والسلام من خلال تحليل محتوى ثلاث مصادر للتربية الاسلامية، شملت القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وكتاب خُلق المسلم للشيخ محمد الغزالي. توصلت نتائج الدراسة إلى غياب الاستراتيجية الواضحة الهادفة لتنمية قيم التسامح والسلام بمناهج التربية الاسلامية بمصر، كما أوصت بضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين لتوجيه نظرهم نحو الاهتمام بكلتا القيمتين عند تخطيط الدروس اليومية وتنفيذها.

أما دراسة عيسى أبو زهيرة (٢٠٠٤) فهدفت إلى التعرف على دور المدارس بفلسطين في تحقيق أهداف التربية السياسية، والتحقق من دورها في تشكيل عقلية ونفسية الطفل تجاه الآخر، ودرجة تأثيرها في تشكيل رؤية وتصور الطفل للتسامح. تمت الدراسة من خلال تحليل محتوى جميع المواد الدراسية التي تُدرس بالصف الأول وكذلك الصف السادس الإبتدائي. أظهرت النتائج أن المناهج تعطي أهمية بالغة لاحترام الأديان الأخرى والتسامح والتعايش، كما تغرس في التلاميذ قيم المشاركة والتعاون في التغلب على المشكلات الحياتية والأزمات المختلفة.

كما قام مصطفى أبو الشيخ (٢٠٠٩) بدراسة سعت إلى التحقق من مدى تضمين ثقافة السلام والقيم الإنسانية العالمية المشتركة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية بالأردن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالاستعانة بقائمة تحليل محتوى شملت إثنتي عشرة قيمة إنسانية. تكونت عينة الدراسة من كتب التربية الاجتماعية والوطنية (من الصف الأول حتى الرابع) خلال العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. توصلت النتائج إلى وجود تباين واضح في مدى تضمين ثقافة السلام والقيم الإنسانية في كتب الصفوف الأربعة، وفي كل منها منفردة، وأن توزيع تلك المفاهيم والقيم لم يكن منظم ولا مخطط بالدرجة الكافية.

أما دراسة إبراهيم الحنشلي (٢٠١٢) فتناولت دور التعليم الثانوى فى تنمية قيم السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية فى ضوء بعض

المتغيرات العالمية المعاصرة. قام الباحث بتطبيق استبانة على عينة بلغت ٨٠٠ طالبا بالمرحلة الثانوية بمدينة صنعاء، كما قام بتحليل محتوي الكتب الدراسية بذات المرحلة. أسفرت الدراسة الميدانية عن بعض النتائج كان أهمها: حصول قيمة "الأمن" على أعلى ترتيب من وجهه نظر عينة الدراسة، بينما نالت قيمة "التسامح" المرتبة السادسة والأخيرة. كما توصلت نتائج تحليل المحتوى إلى وجود مجموعة من القيم متضمنة بشكل واضح في الكتب الدراسية مثل: قيمة الأمن، والتعاون، والعدل، والمساواة في الحقوق والواجبات، بينما لم يتم تضمين البعض الآخر بالمستوى المطلوب مثل: قيم التسامح، ونبذ العنف، والولاء.

كما هدفت دراسة حنان الصادق (٢٠١٢) إلى التعرف على وجهات نظر معلمات رياض الأطفال نحو أبعاد ثقافة السلام وتحليل واقع ممارساتها التربوية بهذه المؤسسات. لذلك تم تصميم استبانة تغطي ثلاثة أبعاد لثقافة السلام وهي البعد المعرفي والمهاري والقيمي، وتم توزيعها على جميع معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنوفية خلال العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١. أسفرت نتائج الدراسة الميدانية عن درجة تحقق متوسطة للبعد المهاري والقيمي، بينما تحقق البعد المعرفي بدرجة منخفضة.

كذلك هدفت دراسة محمد لاشين ومروة عزت (٢٠١٢) إلى تحليل واقع الجهود المبذولة في مجال التربية من أجل السلام بالتعليم الجامعي في مصر، واقتراح بعض آليات تضمينها خلال عدة أبعاد شملت: المقررات الدراسية، والأنشطة والاتحادات الطلابية، والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وتوصلت نتائج الدراسة الميدانية التي تم تطبيقها على عينة مكونة من ١٠٠ فردا من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الأزهر وبني سويف والمنيا إلى وجود درجة عالية من القبول من جانب أفراد العينة تجاه تضمين ثقافة التربية من أجل السلام في جميع الأبعاد المقترحة بالدراسة.

أما دراسة نعمة عبد الجليل (٢٠١٢) فقد هدفت إلى التعرف على مدى فعالية التعلم الالكتروني في إكساب أطفال الروضة بعض مفاهيم التربية من أجل السلام، بالمقارنة بالطريقة العادية. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لإختبار صحة فرض الدراسة الذي نص على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي لإختبار مفاهيم التربية من أجل السلام المصور لطفل الروضة لصالح درجات أطفال المجموعة التجريبية. وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية استخدام التعلم الالكتروني في إكساب أطفال الروضة بعض مفاهيم التربية من أجل السلام.

- **ثانيا: الدراسات الأجنبية** :

هدفت دراسة هوسويا Hosoya (1999) إلى تقصي طبيعة التعلم من أجل التفاهم العالمي في اليابان، والتعرف على آراء المعلمين واتجاهاتهم نحوه. في ضوء ذلك تم تحليل السياسات والمواد التعليمية، وإجراء مقابلات مع 21 معلما يابانيا يقومون بتدريس اللغة الإنجليزية في ثلاث مدارس مختلفة في ولاية

كاناجوا. أظهرت النتائج أن دراسة المعلمين لعدد متنوع من المقررات، والحصول على الدرجة الجامعية، والإقامة لفترة بالخارج، والمشاركة بالأنشطة عامة، كانت جميعها من أبرز العوامل الايجابية المؤثرة على اتجاهات المعلمين نحو التعلم من أجل التفاهم العالمي.

أما دراسة هيرش Hursh (2001) فقد هدفت إلى تقييم أثر أحد برامج التربية من أجل السلام على عشرة فتيات أمريكيات من خلال ثلاثة معايير هي: إدراكهن لنموهن الشخصي، والتغير في تصوراتهن لهويتهن الثقافية، والتغير في تصوراتهن تجاه الفلسطينيات والإسرائيليات المشاركات في نفس البرنامج. وقد صمم البرنامج عام ٢٠٠٠ لمساعدة ٣٨ فتاة فلسطينية وإسرائيلية بالمرحلة الثانوية على تنمية بعض المهارات ليصبحوا بناة سلام في مجتمعاتهم المحلية، واستمر البرنامج ثلاثة أسابيع، بالإضافة إلى أسبوعين في معسكر صيفي تضمن العديد من الأنشطة. استخدمت الدراسة المنهج الكيفي من خلال الملاحظة والمقابلات الشخصية وتحليل مقالات المشاركات. أظهرت النتائج الدور المهم الذي لعبته الفتيات الأمريكيات كطرف ثالث في عملية بناء السلام بالمعسكر عن طريق الوساطة وتقديم الدعم المعنوي وإجراء المقارنات عبر الثقافية. كما عبر معظمهن عن شعورهن بتغيير كبير تمثل في اندماج أكثر في قضية الشرق الأوسط، وثقة أكبر في قدرتهن على القيام بأنشطة جديدة ودور فعال في مجتمعاتهن.

كما هدفت دراسة كنج King (2005) إلى تقييم برنامج تم تنفيذه مع مجموعة من الطلاب البروتستانت والكاثوليك بأيرلندا الشمالية من خلال سلسلة من الحوارات حول الهوية الثقافية والقومية. استعانت الدراسة بالمنهج الكيفي من خلال تحليل الوثائق وإجراء الملاحظات والمقابلات مع طلاب كلتا الطائفتين، وكذلك مع القائمين على البرنامج الذي استمر أربعة أشهر، استخدم الطلاب خلالها استراتيجيات متنوعة لتخفيض جوانب الخلاف المعرفية والقيمية فيما بينهم. وأشارت النتائج إلى إمكانية توظيف الحوار كاستراتيجية لتدريب المواطنين على تعزيز ثقافة السلام والديمقراطية في المجتمعات ذات الطبيعة التعددية.

كذلك هدفت دراسة مودي Moody (٢٠٠٦) إلى التعرف على واقع التربية من أجل السلام في بعض مدارس هيروشيما وناجازاكي، وعلى طبيعة المناهج الدراسية التي تدرس بهما وكيفية تدريسها. تم جمع بيانات الدراسة من خلال مقابلات شخصية مع معلمين ومدراء ومسئولي التعليم بالمدينتين. أظهرت النتائج مدى تأثير قرب موقع حادث القنبلة النووية على كمية الوقت المخصص لتعليم السلام في المدينتين، كما تبين أن تعليم السلام يختلف من مدرسة لأخرى. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة سرد الأفراد الذين عاصروا إلقاء القنبلتين لخبراتهم الواقعية عند تدريس السلام، هذا بالإضافة إلى تضمين قضية نزع السلاح النووي التي تعد الأكثر شيوعا في هذا النوع من التعليم.

أما دراسة كيديفرKadivar (2007) فهدفت إلى بحث أثر ممارسة تعليم السلام متعدد الثقافات على الجوانب الاجتماعية والعاطفية لطلاب المرحلة

الثانوية بلوس أنجلوس. استخدمت الدراسة مزيج من المداخل والأدوات البحثية، من خلال تطبيق استبانة حول الجوانب الاجتماعية والعاطفية للعملية التعليمية، وإجراء مقابلات شخصية وملاحظات داخل الفصول الدراسية. وقد تم تصنيف البيانات إلى عدة محاور شملت: الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، ومهارة إدارة العلاقات، والخطط المستقبلية لمواصلة التعليم، والأهداف الحياتية، والثقافة المدرسية. شملت الدراسة ثلاثين طالبا كمجموعة تجريبية، وثلاثين طالبا آخرين كمجموعة ضابطة. وقد كان لتعليم السلام متعدد الثقافات أثر واضح في تعزيز خبرات الحياة اليومية، وزيادة تفاعل المشاركين، كما أنعكس على فهم شامل للنفس والآخرين.

كما تناولت دراسة كلاركل Kallarackal (2007) إمكانية تطبيق برنامج NESNIM (حركة التكامل القومي لطلاب الشمال الشرقي) المستخدم في الهند كنموذج لتعليم السلام في المناطق التي تتسم بالتعددية الدينية والعرقية في أماكن أخرى من العالم. تكونت عينة الدراسة من بعض الشباب من مجموعات عرقية ودينية مختلفة لديهم عداء مسبق تجاه بعضهم البعض، تم تعريضهم لبعض الخبرات التعليمية الحياتية في ظل مناخ من المودة في إطار مجموعة من الدروس وورش العمل والأنشطة الرياضية والثقافية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مقابلات شخصية مع ٣١ مشاركا في البرنامج، وتطبيق استبانة على ١٦٥ مشاركا آخرين. وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تخفيض العدائية بين المجموعات العرقية والدينية المختلفة.

وهدفت دراسة دماير Demir (٢٠١١) إلى تقصي آراء المعلمين في تركيا حول جوانب مفهوم السلام والتربية من أجل السلام والتعرف على وجهات نظرهم نحو مشكلات تطبيقها وتوقعاتهم وإقتراحاتهم. استعانت الدراسة بالمدخل الكيفي من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة مع ١٣ معلما. أسفرت النتائج عن وجود تصورات متشابهة لدى العينة تجاه مفاهيم السلام على المستوى العالمي والوطني والشخصي، وأن لديهم مستويات منخفضة من الوعي والمعرفة والمهارات ذات الصلة بثقافة السلام. كما أشارت العينة إلى أن نظم الامتحانات المتبعة تعد أحد المعوقات التي تحول دون قيام المؤسسات التعليمية بواجباتها ومسؤولياتها بشأن تربية فعالة من أجل السلام.

أما دراسة ساجكال وآخرين .Sagkal et al (٢٠١٢) فهدفت إلى التعرف على أثر برنامج التعليم من أجل السلام على تنمية قيمة التعاطف لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بتركيا خلال العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١. لتحقيق هذا الهدف تم الاستعانة بالمنهج التجريبي من خلال تطبيق برنامج التعليم من أجل السلام على المجموعة التجريبية التي بلغت ١٥٨ تلميذا وتلميذة، في حين بلغت المجموعة الضابطة ١٢٣ تلميذا وتلميذة. وباستخدام مقياس مؤشرات التعاطف، تم إجراء إختبار قبلي وإختبار بعدي لكلا المجموعتين، وتوصلت النتائج إلى فعالية برنامج التعليم من أجل السلام المنفذ على المجموعة التجريبية بالمقارنة بنتائج المجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة رشيد Rasheed (٢٠١٥) إلى تقييم أثر استراتيجيتين مختلفتين للتعلم التعاوني بالمرحلة الثانوية هما: التعلم معاً، والجدل البناء، على التربية من أجل السلام. تكونت عينة الدراسة من ٩٩ طالبا وطالبة من ثلاث مدارس مختلفة بنيجيريا، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين وتم تنفيذ استراتيجية واحدة فقط مع كل مجموعة. أشارت نتائج التحليل المتعددة الأبعاد إلى حصول المجموعة التي استخدمت استراتيجية الجدل البناء على نتائج أفضل في الجوانب المعرفية، بينما حصلت المجموعة التي استخدمت استراتيجية التعلم معاً على نتائج أفضل في مهارات حل النزاعات. في ضوء ذلك أوصى الباحث بضرورة الجمع بين الاستراتيجيتين لتحقيق نتائج أكثر فعالية.

بعد استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال التربية من أجل السلام يمكن استخلاص الملاحظات الآتية:

- هناك اهتمام بارز بأبحاث ودراسات التربية من أجل السلام على المستوى المحلى والإقليمي والدولي، حيث شملت الدراسات عدد متنوع من مناطق العالم عربية وإفريقية واوروبية وأسيوية وأمريكية، كذلك تناولت مراحل تعليمية مختلفة بدءا من مرحلة رياض الأطفال حتي التعليم الجامعي.
- تمت الدراسات في بيئات متباينة، فلم تقتصر فقط على المجتمعات المتعرضة لصراعات ونزاعات داخلية سياسية أو طائفية أو عرقية...الخ، بل شملت أيضا مجتمعات تتسم بقدر نسبي من السلام كمصر والأردن والولايات المتحدة الأمريكية واليابان والكويت وتركيا. مما يشير إلى أهمية هذا المجال وكونه لا يستهدف ولا يقتصر فقط على مجتمعات الصراعات والنزاعات، بل إنه ضرورة فرضتها تداعيات العولمة بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية على كافة المجتمعات مهما بلغت من درجة استقرار وأمن وسلام داخليا وخارجيا.
- اختلفت الدراسات في درجة تناولها للتربية من أجل السلام؛ حيث تم المزج بين هذا المجال ومجالات أو قضايا أخرى وفقا لظروف وغايات كل مجتمع ومتطلباته. فقد تم تناول التربية من أجل السلام من منظور عالمي أو إقليمي أو قومي أو نفسي/اجتماعي، أو الجمع بين منظورين أو أكثر، من ثم ظهرت عدة مفاهيم وقيم مقترنة بمفهوم السلام منها على سبيل المثال لا الحصر: العلاقة بالشعوب الأخرى، التفاهم العالمي، التسامح، قبول الآخر، الديمقراطية، حقوق الإنسان، الوحدة الوطنية، التعايش السلمي، العدل والتعاون، التعددية الثقافية والعرقية.
- استهدفت معظم الدراسات الأجنبية تقييم أثر المناهج الدراسية، أو تقييم أثر برامج معدة خصيصا لمجال التربية من أجل السلام وموجهه لفئات مستهدفة معينة، كذلك جمعت بعض الدراسات بين المدخلين الكمي والكيفي، بينما تم استخدام المدخل الكيفي فقط لتحقيق أهداف البعض الآخر من خلال إجراء المقابلات وتسجيل الملاحظات وتحليل الوثائق. كما تنوعت المداخل البحثية الخاصة بالدراسات العربية بين تحليل محتوى المناهج الدراسية، ودراسات ميدانية، وكذلك تجريبية.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب أضافت أبعاداً مهمة في وضع تصور عام للدراسة وتحديد دقيق لمشكلتها وأهدافها، كذلك ساهمت في وضع التصور العام لمحاور الإطار النظري للتربية من أجل السلام من حيث المفهوم والأهداف والنماذج والمجالات...الخ.
- رغم زخم الأدبيات التي تناولت الجوانب النظرية والتطبيقية للتربية من أجل السلام وبخاصة الأجنبية، أظهر هذا العرض بوجه خاص قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الجانب التحليلي لتجارب التربية من أجل السلام في بعض الدول ــ في حدود اطلاع الباحثة ــ مما يشير إلى جدوى الدراسة الحالية كأحد الإسهامات في هذا المجال.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**:

تدعم هيئة اليونسكو دائماً الجهود والمبادرات المختلفة لتحسين مضامين وأساليب التعليم والتدريب من أجل إرساء ونشر دعائم السلام، وبخاصة تلك التى تمت خلال العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم (٢٠٠٠ -٢٠١٠)، هذا بالإضافة إلى جهود ومبادرات عديدة قامت بها منظمات وهيئات أخرى على كافة الأصعدة الإقليمية والمحلية. واستجابة لأهداف عقد السلام، صاغت كثير من الدول سياستها الخاصة وضعت الآليات المناسبة لدمج قيم السلام ومبادئه في أنظمتها التعليمية.

ففي مصر تشير الأدبيات والتقارير إلى أن المؤسسات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني قد بذلت جهدا ملحوظا خلال عقد السلام، وأن قطاع التعليم على وجه الخصوص بادر بالاهتمام بمعالجة هذه القضية قبل حلول هذا العقد. فعلى سبيل المثال نصت توصيات مؤتمر وزراء التربية العرب لعام ١٩٩٤ والمنعقد بالقاهرة، على وضع هدف استراتيجي لتعزيز التعليم في الوطن العربي من خلال دمج قضايا السلام القائم على العدل، والديمقراطية، والتسامح، والتفاهم، وحقوق الإنسان، ونبذ العنف، وحل النزاعات سلميا في المناهج الدراسية، إيمانا بأن تعميم التعليم الأساسي سيدعم التنمية والديمقراطية والسلام في المنطقة العربية (UNESCO,1994,8).

وبتتبع سلسلة التقارير القومية للتعليم بمصر خلال التسعينات وبداية الألفية الثالثة، تم رصد مجموعة من الإصلاحات التربوية في هذا الصدد. فخلال العقد الأخير من القرن العشرين تم تضمين عدد من القضايا المعاصرة بمناهج التعليم العام، منها على سبيل المثال: التربية من أجل السلام، وحماية البيئة والمحافظة عليها، والتسامح، والعدالة، ومقاومة العنصرية، ونبذ العنف، والوحدة الوطنية، وحقوق الإنسان، وحقوق الطفل، والتمييز ضد المرأة، والعولمة (Arab Republic of Egypt,2001,29). كما أكدت التقارير التي توالت بعد ذلك على دمج هذه الموضوعات في المناهج الدراسية مع ربطها بالتنمية المستدامة من خلال المحتوى والممارسة الفعلية الملائمة لهذه القيم، وتحديدا تم تضمينها في مقررات اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والحساب...الخ (Arab Republic of Egypt,2004,72).(Arab Republic of

(Egypt,2008,90). ومن ثم أصبحت التربية من أجل السلام -منذ المبادرة الشاملة لإصلاح التعليم الأساسي التي بدأت في التسعينات -محور رئيس عند تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها في مصر (UNESCO,2007,14).

سعى هذا الجهد المتواصل إلى رفع مستوى التعليم، وغرس قيم المجتمع المتحضر الذي يدافع عن الديمقراطية وحقوق الإنسان، وينبذ العنف ويؤثر التسامح والسلام، ويتبنى أنماط تفكير بديلة لإدارة الخلافات بطريقة تحافظ على سلامة المجتمع وتماسكه...الخ. رغم ذلك شهد المجتمع المصري خلال السنوات القلائل الماضية مظاهر مختلفة للعنف بكافة أشكاله وأنماطه، وبمعدلات غير مسبوقة. حيث أنتشرت ظاهرة العنف داخل المنازل والمؤسسات التعليمية، وفي الشوارع ...الخ متخذه أبعادا سياسية واجتماعية، وتعليمية، وبيئية وحضارية، ومحدثة أضرارا جسدية للنفس وللآخرين، وإتلاف للبيئة وللممتلكات العامة...الخ.

لقد أشاد الكثيرون- أفراداً ودول ومنظمات- بثورات الربيع العربي ومنها ثورة ٢٥ يناير بمصر، وكذلك بالمظهر السلمي الحضاري الذي عبر به أفراد المجتمع عن مطالبهم وحقوقهم، رغم الغضب الكامن في نفوسهم (Samura,2012). رغم ذلك تزامنت تلك الأحداث مع قدر ليس بالقليل من أعمال العنف التى صاحبها تدمير وفوضى وتهديد لأرواح المواطنين وممتلكاتهم. ويرى كمال السعيد أن هذا السياق يؤسس لجغرافيا سياسية جديدة للعالم العربي، فهناك نظم تسقط، وأخرى تولد، وبين السقوط والميلاد، تحدث توترات مختلفة، مصحوبة بقدر من العنف، كما تؤسس أيضا لعنف ذي أبعاد جديدة (كمال السعيد،٢٠١٢). ويمكن ترجيح وجهه النظر هذه بدرجة أو أخرى، حيث يطلعنا التاريخ البشري على حدوث قدر كبير من عدم الاستقرار والقلاقل على كافة الأصعدة المجتمعية في أعقاب الثورات، مما ينذر باستمرار التوترات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتي لن تمر بدون خلاف أو عنف أو نزاع. من هنا تأتي الحاجة إلى السعي لمزيد من الاهتمام بالقيم الحضارية والسلوك الرشيد لمواجهة هذه الفترة الانتقالية العصيبة.

لذلك أضحت التربية من أجل السلام بمفهومها الشامل أكثر ضرورة من أي وقت مضى؛ وذلك لتفعيل قيمها ومبادئها لدى الطلاب والتلاميذ لتصبح محرك أساسي لسلوكهم وممارساتهم اليومية، وبخاصة أثناء سنوات التعليم العام، حيث أن ما يجري على الساحة من عنف وتعصب سيجد صدى واسع لدى فئة الطلاب؛ الأمر الذي سيزيد من معدلات العنف ليس فقط على المستوى السياسي بل على المستوى الأسري والمدرسي والمجتمعي بشكل عام.

وتأسيساً على ما سبق، وفي ظل توفر عددٍ من الأدبيات التنظيرية المتنوعة في مجال التربية من أجل السلام، سيكون من المجدي الإطلاع على بعض التجارب العالمية المختلفة في هذا المجال سعيا للاستفادة منها في تعزيز السلام على المستوى القومي وتحقيق التماسك الاجتماعي، وتدعيم أواصر التبادل والتعاون والتعايش السلمي على كافة الأصعدة الإقليمية والدولية.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما طبيعة برامج التربية من أجل السلام بالتعليم قبل الجامعي في بعض الدول وما مدى إمكانية الاستفادة منها في مصر؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الأسس النظرية للتربية من أجل السلام في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة ؟
- ما تجربة كل من أيرلندا الشمالية والبوسنة والهرسك وسيراليون في مجال التربية من أجل السلام بالتعليم قبل الجامعي؟
- ما الإجراءات المقترحة لتطوير التربية من أجل السلام بالتعليم قبل الجامعي في مصر؟

- **أهداف الدراسة**:

- التعرف على الأسس النظرية للتربية من أجل السلام في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة ؟
- رصد وتحليل تجارب كل من أيرلندا الشمالية والبوسنة والهرسك وسيراليون في مجال التربية من أجل السلام بالتعليم قبل الجامعي؟
- تقديم بعض الإجراءات المقترحة لتطوير التربية من أجل السلام بالتعليم قبل الجامعي في مصر؟

- **أهمية الدراسة**:

تنبع أهمية الدراسة من خلال المبررات الآتية:

- المساهمة في تربية جيل من الأطفال والشباب قادر على التعايش في ظل إطار من المبادئ المشتركة للسلام والتسامح وحقوق الإنسان والديمقراطية...الخ، وبخاصة في ظل التزايد الملحوظ في معدلات الصراع والعنف بجميع أشكاله على الرغم من تطور الوعي بوحدة المصير الإنساني وبأهمية السلم كمسلمة من مسلمات التنمية والرخاء، وبإعتباره هدفا إنسانيا وغاية نبيلة تسعى الإنسانية لتحقيقها على إمتداد تاريخها.
- التمسك بمبادئ الثقافة العربية الأصيلة والعقائد الدينية السمحة التي تدعو إلى تبني قيم التسامح والسلام وحقوق الإنسان والمساواة والحرية...الخ، والعمل على غرسها في عقول النشء وممارستها كنهج وكدستور حياة.
- الاهتمام الدولي الملحوظ بالتربية من أجل السلام، وبذلك تعني الدراسة الحالية بإحدى القضايا العالمية المشتركة التي تنادي بها المعاهدات والمواثيق الدولية سعيا لإحلال السلام وتحقيق التعاون بين الأمم والشعوب وفيما بينها.
- قلة الدراسات الوصفية التحليلية كما أتضح من استعراض الدراسات السابقة العربية، مما يدعم إجراء الدراسة الحالية كمحاولة لإثراء الأدبيات العربية ببعض التجارب العالمية في هذا الميدان، والتي قد تشجع على إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث في المستقبل.
- قد تلقي دراسة تجارب بعض الدول فى مجال التربية من أجل السلام الضوء على نماذج مختلفة لتنفيذ مثل هذه البرامج وما لها من ايجابيات وما عليها

من مثالب؛ مما قد يسهم فى تقديم رؤية مستقبلية مدروسة لما يجب أن تكون عليه هذه البرامج، وبما يُمكن التخطيط الموضوعي لها.

- يمكن أن تسفر الدروس المستفادة من هذه الدراسة عن تقديم بعض المقترحات التي قد يكون له أثر فى وضع بعض الخطط والإجراءات من قبل المعنيين وصانعي القرار لإدماج التربية من أجل السلام في البرامج الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة بشكل أفضل.
- تزويد القائمين على تخطيط وتطوير البرامج التربوية بكليات التربية ببعض المعلومات عن مدى حاجة الطالب المعلم إلى الإلمام ببعض المعارف والقضايا والمهارات الجوهرية في مجال التربية من أجل السلام، وذلك بغرض تضمينها في برامج الإعداد أو التأهيل التربوي، وكذلك من خلال برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة.

- **منهج الدراسة**:

استعانت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي؛ نظراً لملائمته لطبيعة وهدف الدراسة وأسئلتها؛ فمن خلاله يمكن التنظير للتربية من أجل السلام وأهدافها وأسسها ومداخلها بطريقة علمية منظمة، بالإضافة إلى رصد وتتبع تجارب بعض الدول في هذا المجال وتحليلها وتفسيرها، مما يساهم في ربط الجانب النظري بالواقع التطبيقي للظاهرة موضع الدراسة.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة على الآتي:

- دراسة التربيةِ من أجلِ السلامِ من حيث المفهوم الشامل للسلام وبأبعاده المتنوعة عالميا وإقليميا ومحليا وشخصيا.
- استعراض ثلاث تجارب مختلفة في مجال التربية من أجل السلام لكل من: أيرلندا الشمالية، والبوسنة والهرسك، وسيراليون. وقد أستند مبرر اختيارها في كونها مرت بفترة من الصراعات والنزاعات الطويلة، أعقبتها حركة إعمار شملت عدة قطاعات كان التعليم إحداها، وكذلك نظراً لتوفر برامج أو مشروعات للتربية من أجل السلام مدعومة ماديا وفنيا من قبل هيئات ومنظمات عالمية مختلفة؛ مما أضافى عليها رؤية متكاملة غنية بخبرات تربوية وثقافية متنوعة.
- معالجة التربية من أجل السلام في مراحل التعليم ما قبل الجامعي فقط.
- شملت عناصر تحليل كل تجربة من تجارب الدول العناصر الآتية: السياق العام للدولة، نبذة عن الجهود المبكرة للتربية من أجل السلام، أسسها، أهدافها، تضمينها في النظام التعليمي، وتدريب المعلمين.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التربية من أجل السلام** Education for Peace

تُعرف الدراسة الحالية التربية من أجل السلام إجرائياً بأنها: عملية تزويد التلاميذ والطلاب بالمعارف وإكسابهم المهارات، وتشكيل اتجاهاتهم الايجابية من

خلال مواقف مختارة ومضبوطة لتحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف التربوية القائمة على مبادئ الحرية، والعدالة، والديمقراطية، والتسامح، والتضامن، وكافة حقوق الإنسان التي ترفض العنف وتقوم على تنمية بدائل له؛ من خلال الحوار والتفاوض والوساطة وباستخدام الطرق السلمية لحل المشكلات بكافة أنواعها وعلى جميع مستوياتها.

• **برامج التربية من أجل السلام** Programs of Peace Education

تُعرف الدراسة الحالية برامج التربية من أجل السلام إجرائياً بأنها: إطار متكامل من السياسات والاستراتيجيات والأنشطة المترابطة والمنفذة خلال فترة زمنية محددة لتحقيق الأهداف الساعية والداعمة لبناء السلام وإرساء دعائمه وتحقيق الاستقرار والتنمية المستدامة في دولة ما من خلال قنوات التعليم الرسمي، بدعم مالي و/أو فني من قبل جهات مانحة وبالتعاون مع الحكومة الوطنية و/أو مؤسسات المجتمع المدني.

• **خطة السير في الدراسة**:

للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- عرض إطار عام تضمن مقدمة الدراسة واستعراض الدراسات السابقة وتحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وأهميتها، والمنهج المتبع وحدود الدراسة ومصطلحاتها.
- استعراض الإطار النظري للدراسة بتحليل ما ورد من أدبيات حول التربية من أجل السلام والمفاهيم المرتبطة بها وأهدافها ونماذجها ومجالاتها المختلفة.
- عرض وتحليل ثلاث تجارب مختلفة في مجال التربية من أجل السلام في كل من أيرلندا الشمالية، والبوسنة والهرسك، وسيراليون.
- تقديم عدد من الاجراءات المقترحة للارتقاء بممارسات التربية من أجل السلام بمصر.

• **أولاً: الإطار النظري للدراسة**:

• **إطار مفاهيمي** :

• **السلام** Peace:

يشير برثرتون وآخرون Bretherton et al أن كلمة سلام peace اشتقت في عصر الإمبراطورية الرومانية من الكلمة اللاتينية باكس pax، والتي كانت تعني حينئذ وقف القتال وحكم الرعايا (Bretherton et al.,2003,220). ويعرف قاموس كامبريدج السلام بأنه "حالة تتصف بغياب مظاهر الحرب والعنف، وبخاصة عندما يعيش الناس ويعملون معا بسعادة وبدون خلافات، كما يعني السكينة والهدوء وغياب الإزعاج والقلق، والمشكلات، والأفعال غير المرغوب فيها" (Cambridge,2014).

وقد ظل مفهوم السلام يعني غياب الحروب أو النزاعات داخل الدولة أو بين الأمم حتى منتصف القرن العشرين، حيث بدا أن هذا المغزى لا يعبر بشكل دقيق عن طبيعة العلاقات المتشابكة عالميا وقوميا. لذا بدأ يقترن مفهوم السلام بمصطلحان يبدوان متناقضان، رغم كونهما متكاملان؛ وهما السلام الايجابي

والسلام السلبي."ويقصد بالسلام السلبي غياب مظاهر العنف والنزاع والحرب،أما السلام الايجابي فيتضمن توافر معايير العدالة والتعايش بانسجام مع البيئة، والمشاركة الفعالة للأفراد في بناء وطنهم" (Harris & Morrison, 2003,12). فلم يعد مصطلح السلام يشير إلى مجرد غياب أشكال العنف وصوره، بل أصبح يتضمن أيضا تحقيق تكافؤ الفرص وتوافر العدالة الاجتماعية والاقتصادية ودعائم الديمقراطية التي تعد لبنات أساسية لتحقيق سلام إيجابي في مجتمع ما.

أجمع عدد من الباحثين على ضروة إبراز الجانبين السلبي والايجابي للسلام، فعرفه أحمد العلوي بأنه "غياب النزاع والعنف، وحضور ذهنيات تؤمن بدورها في بناء مجتمع يتميز بالتناغم والأمن والتفاهم والتعايش"(أحمد العلوي،٢٠٠٨). كما عرفه محمد صديق بأنه طاقة كامنة داخل الإنسان تحركها دوافع الخير والحق والعدل، وتؤدي إلى الإحساس بالتوازن مع النفس ومع الآخرين؛ فالسلام نلاحظه من خلال نتائجه المتمثلة في غياب الحروب ونبذ العنف وتحقيق العدالة والتنمية، وممارسة الاحترام والتسامح المتبادلين بين الناس (محمد صديق،٢٠٠٢ أ، ٦٦).

ويعد جالتونج Galtung من رواد هذا المنظور، حيث يرى أن معظم الأفراد يستحضرون المفهوم السلبي للسلام عند غياب مظاهر العنف المنظم أو الجماعي، ويؤمنون به أكثر من قناعتهم بالمفهوم الايجابي والمتمثل في توافر العدالة والمساواة (Galtung,1996,14). لذلك يرى جالتونج أن دول العالم النامي تعاني من غياب السلام الايجابي حتى في ظل غياب مظاهر العنف والعدوان المباشر (Galtung,1995). من هذا المنطلق بات تحقيق السلام الايجابي مطلبا وشرطا مسبقا لتحقيق السلام بمنظوره السلبي، فكثير من المشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية تعد الشرارة الكامنة التي تولد الخلافات والنزاعات والصراعات والحروب.

ويجسد أحد تقارير البنك الدولي هذه الصورة مشيراً إلى الإرتباط الوثيق بين الصراعات وتدني الوضع المجتمعي العام لبعض البلدان مطلقا عليها الدول الهشة؛ حيث تعجز هذه الدول عن الوفاء بالأهداف الإنمائية للألفية الثالثة، وحيث تسير أوضاع التردي العام في المجتمع جنبا إلى جنب مع الصراعات والنزاعات داعمة بعضها البعض (البنك الدولي،٢٠٠٩). لذلك لم يعد مفهوم السلام بمدلوله الضيق ملائم لملامح القرن الحادي والعشرين، بل أصبح للسلام أبعادا عدة ترتبط بإشكاليات وقضايا متنوعة؛ كالعدل، واحترام حقوق الإنسان، والأمن، والحفاظ على البيئة، والاستقرار، والتسامح، والتعاون، وفهم الآخر، والديمقراطية، وحرية التعبير والمشاركة السياسية، وعدم التمييز، وعدالة توزيع الموارد، والتي تدخل جميعها في إطار أبعاد السلام بمدلوله الشامل.

- **التربية من أجل السلام** Education for Peace :

يشير مصطلح التربية من أجل السلام إلى المناهج التي تقدم مفهوم السلام، وسبل تحقيقه، وأساليب تحويل الاتجاهات السلبية والسلوكيات العنيفة إلى طرق سلمية لحل المشكلات الشخصية والمجتمعية (Ashton,2007,40). كما

تعرف بأنها عملية تمكن المشاركين من الإلمام بالمعارف وإكتساب المهارات وتحسين الاتجاهات والقيم والمعتقدات التي تدعم ثقافة اللاعنف والسلام والتنمية المستدامة؛ وتمكينهم من التحليل النقدي للأسباب الجذرية للعنف والحروب والصراعات والظلم الاجتماعي، والعمل على إيجاد حلول بديلة للعنف (Turay & English,2008,288).

كما عرف فونتن Fountain التربية من أجل السلام في أحد تقارير اليونيسيف، بأنها عملية تعزيز المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لإحداث تغيرات سلوكية تمكن الأطفال والشباب والكبار من منع الصراع والعنف، ومن حل النزاع سلميا؛ ومن تهيئة الظروف المواتية لتحقيق السلام، سواء على المستوى الشخصي الداخلي، أو بين الأفراد، أو بين الجماعات على المستوى الوطني، أو على الصعيد الدولي (Fountain,1999,1).

أما هاريس وموريسون فقد قدما وصفاً أكثر عمقاً للتربية من أجل السلام؛ بوصفها "فلسفة وعملية". وتنطوي التربية من أجل السلام كعملية على تزويد الأفراد بالمهارات والاتجاهات والمعارف لتحقيق عالم آمن وبناء بيئة مستدامة، أما كونها فلسفة فتتضمن تعليم اللاعنف والمحبة والرحمة واحترام كافة أشكال الحياة (Harris & Morrison,2003,28).

وبالرجوع إلى تصنيف جالتونج Galtung للسلام الايجابي والسلبي، يمكن النظر للتربية من أجل السلام أيضا من منظورين أحدهما ايجابي والآخر سلبي. فالتربية من أجل السلام السلبي تتمثل في كيفية التعامل مع النزاعات أو الحروب وكيفية تفاديها أو منع تكرارها، بينما يمكن تصور التربية من أجل السلام الايجابي بأنها الاستراتيجية المستدامة الطويلة المدي التي تعمل على تعزيز المعارف والمهارات والاتجاهات الملائمة لمواجهه العديد من صراعات الحياة اليومية والتعامل معها والعمل على بناء مواطن يتبنى القيم والمبادئ الحضارية ويتمسك بالسلوك الرشيد في كل مناحي الحياة.

يتضح مما سبق أن تعريفات التربية من أجل السلام قد اتفقت جميعها على إدراج الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في هذه العملية بهدف إعادة تشكيل معارف وفكر وسلوك وممارسات الأفراد في إتجاه يتبنى السلام والتسامح وينبذ العنف والنزاع. كما أشار بعضها بشكل صريح أو ضمني إلى أهمية إدارة الصراعات والنزاعات، حيث يمثلان ملمحين من ملامح الحياة على وجه الأرض ليس في الألفية الثالثة فقط بل منذ بدء الخليقة و إلى ما شاء الله، ومن ثم فإن حتمية وقوع المشكلات والخلافات والنزاعات أمر وارد بدرجة كبيرة نظرا لتنوع الجنس البشري وإختلاف أفراده من حيث الخصائص والسمات والاهتمامات والاتجاهات، الأمر الذي يستدعي التعامل البنّاء معها والوصول إلى بدائل أخرى أكثر ملائمة.

- **برامج التربية من أجل السلام** Programs of Peace Education:

في إطار التعاون الإنمائي للأمم المتحدة، ينظر لمدخل "البرنامج" على أنه عملية تسمح للحكومات بالتعبير عن أولوياتها الوطنية وتحقيق أهداف التنمية البشرية المستدامة في ذات الوقت؛ في إطار برنامج وطني تشاركي متماسك

يضم سياسات واستراتيجيات وأنشطة مترابطة خلال فترة زمنية محددة لتحقيق أهداف قومية شاملة أو متوسطة أو صغيرة. وتحت قيادة الحكومات الوطنية، تقوم الجهات المانحة بدعم أحد عناصر إطار العمل الوطني أو عدة عناصر وفقا لاهتماماتها؛ مما يشجع على إحراز تكامل بين جميع الموارد المتاحة (الوطنية والخارجية) في تلبية الأولويات الوطنية. وقد جاء هذا التوجه نتيجة إخفاق "نهج المشروع" في تحقيق بعض الأهداف الإنمائية بالمستوى المأمول. حيث اخذ عليه انعزالية المشروعات، وطغيان اهتمامات الجهات المانحة على حساب الأولويات والاحتياجات الوطنية للدول المستفيدة. رغم ذلك يمكن الاستعانة بمدخل المشروعات عند تعذر استخدام مدخل البرنامج (UNESCO,1997). وبالإضافة إلى ما سبق، وفي سياق التربية من أجل السلام يعد "البرامج" أداة للمساهمة في بناء السلام وتحقيق الاستقرار والتنمية داخل دولة ما أو في نطاق عدة دول (Wessells,2013,90).

• **أهداف التربية من أجل السلام** :

تتنوع برامج التربية من أجل السلام وتختلف غاياتها من مجتمع إلى آخر تبعا لإختلاف السياق المجتمعي؛ ولا سيما الظروف الاقتصادية والاجتماعية والعقائدية، وكذلك أوضاع المجتمع السياسية. فتختلف غايات هذه البرامج ومحتواها في المجتمعات التي تعاني من صراعات أو التي تعافت مجددا منها عن تلك الموجهة لبيئات مقبلة على صراعات داخلية أو حروب أهلية، وتختلف كثيرا في المجتمعات المستقرة نسبيا. ومن المتوقع أن تكون الغاية علاجية في المجتمعات التي تعاني من صراعات، بينما ستكون وقائية في الحالتين الأخيرتين.

ولهذه البرامج أشكال وصيغ متنوعة تبعاً لاحتياجات وظروف المجتمعات المختلفة. حيث يرى غادري Ghaderi: "أن للحرب أسباب مختلفة، لذا سيتحقق السلام بوسائل مختلفة؛ بمعنى أن أسباب النزاع تتفاوت من دولة لأخرى، من ثم يجب أن تتكيف برامج التربية من أجل السلام وفق سياق النزاع في كل منها" (Ghaderi,2011, 3431). ففي المجتمعات ذات النزاعات المستعصية الحل، يجب أن يكون الهدف دفع عملية السلام وتسهيل صنعه ودعم المصالحة. حيث تهدف مثل هذه البرامج إلى إعادة بناء أفكار المجتمع -بما في ذلك الطلاب- من قيم ومعتقدات واتجاهات ودوافع وأنماط سلوك بطريقة تسهل حل النزاعات وتدفع عملية السلام وتمهد الطريق للعيش في مناخ من السلام والمصالحة (Bar-Tal & Rosen,2009,559). ويتفق ذلك مع ما ذكره أشتون في كون الغاية من التربية من أجل السلام تتمثل في تحويل اتجاهات الأطفال والشباب نحو رفض ثقافة الحرب وإعتناق ثقافة السلام...ويمكن أن يتم ذلك في سياق تعليمي رسمي وغير رسمي مستهدفا الكبار أو الشباب، أو مجموعات تضم الفئتين معا (Ashton,2007,40). وقد أشار تيدويل إلى نجاح استخدام هذه البرامج في ميندناو بالفلبين كآلية للحد من وقوع المزيد من النزاعات الطائفية (Tidwell,2004,469).

وتحديداً، لخص فاونتن قائمة بأهداف التربية من أجل السلام المقدمة في برامج اليونيسيف في عدة دول، شملت أهداف معرفية ومهارية ووجدانية (Fountain,1999,14-16). "وتتعلق الجوانب المعرفية بالمفاهيم والحقائق

والتعميمات، والجوانب الوجدانية بتمثل ويلات الحروب وأثار الدمار وضرورة تحضر الإنسان وأرتفاعه عن مستوى العنف المباشر، أما المستوي المهاري فيتضمن ممارسة سلوك التسامح في الحياة اليومية" (محمد صديق،٢٠٠٢ أ، ٧١-٧٢). ويتطابق ذلك مع رأي أبيب وآخرين Abebe et al في وصف التربية من أجل السلام بأنها عملية تستهدف تطوير المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات والقيم التي تمكن المتعلمين من تحديد وفهم القضايا المحلية والعالمية، والقدرة على حل النزاعات وتحقيق العدالة بطرق سلمية (Abebe et al.,2006,14).

وتأسيساً على ما سبق، تشمل برامج التربية من أجل السلام جانب معرفي يهدف إلى تزويد الطلاب بالمعلومات المتعلقة بالأحداث التاريخية، وهوية الآخر ومصالحه، والمصالح المشتركة بينهما...الخ. إلا أن التركيز الرئيس لهذه البرامج يجب أن يوجه نحو التأثير في القيم والسلوك؛ فينبغي التركيز على السلام كقيمة في حد ذاتها، وكذلك القيم الأخرى كاللاعنف والحوار والتسامح والانفتاح. هذا بالإضافة إلى ضرورة التدريب على مهارات وعادات الإصغاء والاتصال الفعال، واتخاذ القرارات، والعمل ضمن فريق، وحل المشكلات عن طريق التفاوض والوساطة، وذلك في مراحل التعليم المختلفة حتى تصبح نمط حياة وعادة ما أن يملكها الفرد حتى يبدأ باستخدامها بصورة يومية في كل جوانب حياته.

• **أسس التربية من أجل السلام**:

تستند التربية من أجل السلام على عدد من الأسس يمكن إيجازها في: حتمية الصراع كظاهرة بشرية، ودور التنشئة الاجتماعية في دعم ثقافة السلام وليس ثقافة العنف، وكون السلام مفهوم متعدد الأبعاد، والتعليم الرسمي أحدِ دعائم السلام، والتربية من أجل السلام أحد مقومات التنمية المستدامة، وأخيرا المنظور الأخلاقي للتربية من أجل السلام.

• **حتمية الصراع كظاهرة بشرية**:

الصراع ظاهرة ذات أبعاد متناهية التعقيد، بالغة التشابك، يمثل وجوده أحد معالم الواقع الإنساني الثابتة، حيث تعود الخبرة البشرية بالصراع إلى نشأة الإنسان الأولى، حيث عرفتها علاقاته في مستوياتها المختلفة: فردية كانت أم جماعية، وفي أبعادها النفسية أو الثقافية أو السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو التاريخية (منير بدوي،١٩٩٧، ٣٥).

ورغم أن التنوع والاختلاف قد يبدوان أسباباً رئيسة لتولد الصراعات بكافة أشكالها وأنواعها، هناك من يرى أنهما من أسرار بقاء الحياة على الأرض ونموها وتطورها. وهذا ما يؤكده روث Roth بأن "التنوع أمر ضروري في العالم البيولوجي، وكذلك بين البشر، إلا أن البشر وحدهم هم القادرون على التفاعل في وئام ويمكنهم الفهم والتعبير عن خلافاتهم وذلك بما لديهم من قواسم مشتركة" (Roth,2009,53). وقد أكدت الإعلان العالمي للتنوع الثقافي في مادتيه الأولى والثانية على أهمية التنوع والاختلاف بين البشر (UNESCO,2002,41).

وفي ميدان التعليم، تستند معظم الجهود الرامية للحدِ من الصراع وخلق ثقافة السلام على فرضية مفادها أن الصراع يشكل بعدا متأصلا في الحياة البشرية -ولا مفر منه وربما مفيد -وفي ذات الوقت تفترض التربية من أجل السلام أيضا أن النفس البشرية قادرة على تعلم سبل السلام (Clarke-Habibi,2005,34) وإيمانا بكون الصراع ظاهرة حتمية، ولن نستطيع القضاء عليه أو منعه تماما، لذا فمن الأجدر عدم تجاهله أو تجاهل مصادره، بل يجب التعامل معه وتوجيهه وإدارته بكفاءة من أجل حياة أكثر سلما وأمنا.

• **دور التنشئة الاجتماعية في دعم ثقافة السلام وليس ثقافة العنف**:

أشارت بعض الأدبيات إلى دور مؤسسات المجتمع على اختلافها في تنمية ودعم الاتجاهات والممارسات السلبية لدى الأطفال كالعنف والتعصب والصراع...الخ. فيرى دانش "أن كل جيل من الأطفال والشباب يتم تكوينه وفقا لمنظور قائم على الصراع داخل المنزل، أو في المدرسة أو داخل المجتمع، وذلك من خلال قصص الأبطال والقادة وعبر وسائل الإعلام المختلفة... فطالما أعطى البشر طوال تاريخهم الأولوية للتعليم من أجل الصراع والإستعداد للحرب، والحفاظ على المجتمع الأكبر بإعداد كل جيل للتضحية في وقت وميدان الحرب" (Danesh,2006,56-57).

ويضيف كل من بارتال وروزن Bar-Tal & Rosen أيضاً أن " نظام التعليم يضطلع بدور تكويني بارز في التنشئة من أجل الصراع من خلال الكتب المدرسية والمواد التعليمية، وتوجيهات المعلمين. ويعد هذا النوع من التنشئة الاجتماعية قويا جدا لأنه يصل إلى جميع أفراد الجيل الواحد في أي مجتمع من خلال التعليم الإلزامي. ومع سن البلوغ يصبح غالبية الأعضاء مشتركون في نفس المعتقدات والاتجاهات والقيم والعواطف" (Bar-Tal & Rosen,2009,558). من هذا المنطلق فنحن نحيا في غابة، يعتمد النجاح فيها على قدرتنا على البقاء، والقوة هي الأداة الأساسية لتحقيق الانتصار فيها. لذلك ينشأ كل جيل وهو على يقين وألفة وراحة مع سبل المنافسة والصراع والعنف وليس مع قيم التعاون والوئام والسلام (Danesh,2006,58).

وهنا تجدر الإشارة إلى ديباجة الميثاق التأسيسي لليونسكو، الذي نص على " لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب بناء حصون السلام". وبالفعل قد تتولد الحروب وتنشأ الصراعات في عقول البشر، رغم ذلك يستطيع البشر أيضا تحقيق السلام والأمن والتسامح. وفي هذا الصدد "تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على محاربة مظاهر العنف من خلال ما يسمى بالإتجاه الوقائي، الذي يقصد به بناء مناعة ذاتية مقاومة للعوامل المسببة لخروج السلوك البشري عن جادة الصواب، وداعمة لثقافة السلام والتسامح" (أحمد كنعان،٢٠٠٩، ٤٠).

وحتى يمكننا تحقيق السلام يتحتم علينا أن نتعمق أكثر في الجذور الثقافية للحرب والعنف، وأن نعيد شكيل قيمنا واتجاهاتنا وسلوك حياتنا اليومي. وهذا التغيير يتطلب تعاون كل فرد وعائلة، بل وكل مدرسة أو مؤسسة في المجتمع. في ضوء ما سبق لن تؤتي التربية من أجل السلام ثمارها إلا من

خلال ثقافة مجتمعية مساندة ومناخ داعم. لذا تسعى بعض برامج التربية من أجل السلام المدروسة بعناية إلى دمج أفراد المجتمع المحلى كأطراف فعالة ومؤثرة وذات دور حيوي لنجاح هذه العملية.

• **السلام مفهوم متعدد الأبعاد**:

تتطلب التربية من أجل السلام وضع رؤية شاملة ومتكاملة، تؤمن بأن السلام لن يتحقق إلا من خلال الاعتراف بأنه حالة متعددة الأبعاد والمستويات. فيشير كلارك حبيبي Clarke-Habibi إلى الحاجة لنظرية متكاملة ايجابية للسلام تأخذ في الاعتبار بشكل كلي ديناميكيات السلام داخل الشخص وبين الأفراد، وبين المجموعات، وبين الدول (Clarke-Habibi,2005,38). وهذا ما أكده دانش Danesh من ضرورة وضع نظرية متكاملة تستند على كون السلام حالة نفسية واجتماعية وسياسية وأخلاقية وروحية داخل الشخص نفسه، وبين الأشخاص، وبين المجموعات والمنظمات الدولية والعالمية وفي جميع جوانب الحياة البشرية (Danesh,2006,55).

من ثم فإتساع مستويات السلام وشموليتها واتصالها بكل مجال من مجالات الحياة يستلزم معالجة هذه العملية لجميع هذه الأبعاد بدءا من السلام مع النفس، والسلام مع الأفراد، والسلام مع المجموعات المختلفة داخل الوطن الواحد، والسلام العالمي مع الدول والثقافات الأخرى، والسلام مع البيئة الطبيعية.

• **التعليم الرسمي أحد دعائم تحقيق السلام**:

يعد التمدرس فترة بالغة التأثير في حياة الطفل؛ حيث أنه يثري حياته الشخصية والاجتماعية، ويعزز لديه قيم عديدة، ويؤثر على نمط حياته مستقبلا. من ثم جاءت أهمية التعليم المدرسي في تكوين شخصية التلاميذ والطلاب والكوادر الشابة وإكسابهم فن العيش معا في ظل احترام وعدالة وحب وسلام متبادل (Udayakumar,2009,2). لذا أصبحت أنظمة التعليم مسئولة عن مقاومة تأثير العوامل المؤدية إلى الخوف من الآخرين واستبعادهم، وعلى مساعدة النشء على التعبير الحر والتفكير النقدي والأخلاقي والأنشطة الخلاقة. من ثم تسعى السياسة التعليمية والمناهج الدراسية، ومضامين الكتب المدرسية حول العالم إلى تعزيز التفاهم والتضامن والتسامح بين الأفراد والأمم ومحاربة العنف. وحيث أن الحياة المدرسية عامل رئيس في التنشئة الاجتماعية، كما أن لديها أكبر قوة تأثير على النشء، فقد أستندت التربية من أجل السلام داخل المؤسسات التعليمية على عدة مبررات كالأتي : (Bar-Tal & Rosen, 2009, 560)

- يصل التعليم المدرسي إلى شريحة كبيرة من المجتمع؛ حيث يُلزم جميع الأطفال والمراهقين بالحضور والانتظام.
- المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية الوحيدة التي يمكنها تحقيق أهداف التربية من أجل السلام على نطاق واسع وعن قصد، كما تمتلك السلطة والشرعية والموارد والأساليب ومتطلبات التنفيذ.

- يحدث التعليم المدرسي أثناء السنوات الأولى من تكوين الطفل، ومرحلة المراهقة، والتي تعد من أكثر مراحل النمو انفتاحا وإقبالا على الأفكار والمعلومات الجديدة.
- في إطار التعليم المدرسي، يُطالب الطفل بتعلم المعارف وتبني القيم الموجهه إليه، وغالبا ما يتقبلها كحقائق.

في ضوء ما سبق، يرجح التبكير بتقديم التربية من أجل السلام منذ بداية دخول الطفل المدرسة في عمر الخامسة أو السادسة، على أن تستمر في المرحلتين التاليتين، ثم تتوج ببرامج جامعية تقدم على نحو متخصص ودقيق.

- **التربية من أجل السلام أحد مقومات التنمية المستدامة**:

يلعب السلام والاستقرار دورا جوهريا في بناء معالم الحضارة المعاصرة في شكل مكاسب اقتصادية واجتماعية وثقافية للفرد والمجتمع على حد سواء والعكس صحيح. حيث "ينعكس الصراع على كل جانب من جوانب الحياة البشرية؛ فيدمر الموارد المادية للشعوب ويلحق إصابات جسدية ونفسية بالبشر، ويسبب التفكك الاجتماعي والفقر والمرض وانهيار معالم الحياة على المستوى الفردي والمجتمعي والأخلاقي والروحي" (Danesh,2006,59).

وفي غياب السلام لا يمكن أن يحدث تعليم أو تنمية، إذ أنهما مرتبطان مباشرة بسيادة السلام؛ فبرامج التنمية والاستثمار لا يكتب لها النجاح في بلد أو منطقة تشهد حالة من عدم الاستقرار أو الحروب أو النزاعات (محمد صديق،٢٠٠٢أ، ٦٦). من ثم تتطلب التنمية بكافة أشكالها وأنواعها بعض الشروط والظروف والتي من أهمها السلام الحقيقي الذي يؤدي إلى الاستقرار، وبالتالي يوفر بيئة مناسبة للتنمية والاستغلال الأمثل للطاقات البشرية. فالواقع يؤكد أن الدول التي تعاني من العنف والنزاعات الطائفية أو الحروب تمثل مناطق طاردة للاستثمارات الداخلية والخارجية بنوعيها. هذا بالإضافة إلى أن تصاعد أعمال العنف على المستوى الداخلى أو الخارجي تتطلب توجيه معظم موارد الدولة للقطاع العسكري، وتخفيض ميزانية كافة القطاعات الخدمية ومنها ميزانية التعليم.

- **المنظور الأخلاقي للتربية من أجل السلام**:

غالبا ما ترتبط التربية من أجل السلام بمعالجة الصراعات بكافة أشكالها وأنواعها وبأضرار الحرب والأسلحة...الخ، وهنا تصبح قضية تدريس مثل هذه الموضوعات محل جدل بسبب حساسية عرضها للأطفال ومدى مناسبتها لأعمارهم. فعلى سبيل المثال "عند بدأ تقديم التربية من أجل السلام في المدارس الاسترالية في ثمانينات القرن العشرين، ظهر جدل واسع حول أخلاقيات مناقشة موضوعات الحرب والعنف مع الأطفال. رغم ذلك أستندت حجة الرد في ضرورة تعريف الأطفال بهذه القضايا وفهمها وتحليلها من منطلق حمايتهم في المقام الاول (Bretherton et al.,2003,222).

كما كشف تحليل محتوى كتب التربية المدنية التي كانت تستخدم في ثمانينات القرن العشرين بمدارس لبنان إلى " وجود تركيز أكثر على معالجة التعاون داخل الأسرة بالمقارنة بالتعاون بين أفراد المجتمع الكبير. علاوة على

معالجة التسامح الديني بطريقة مثالية، حيث لم تتطرق المناهج إطلاقاً للخلافات والصراعات الدينية والاجتماعية أو طرق حلها" (نمر فريحه، ٢٠٠٣،١٠٩). وقد تتكرر هذا السيناريو أيضاً في أيرلندا الشمالية، حيث فشل بعض المربين الداعين للسلام في مهمتهم بسبب وجود عقبة خطيرة تمثلت في مقاومة كل من الآباء والمعلمين لتضمين القضايا السياسية بالمناهج التعليمية، وتعمد تجاهل المشكلات في محاولة لإبقاء المدارس كما لو كانت جنة السلام (تيرنس دوفي،٢٠٠٠،٢٩).

واليوم ومع مشارف الألفية الثالثة، يتعرض كثير من الأطفال لمشاهد الحرب والعنف من خلال وسائل الإعلام المختلفة، كما يتعرض بعضهم بالفعل لخبرة مباشرة مع صراعات مسلحة وربما يصبحوا مشاركين فيها. وحتى المجتمعات التي يسودها قدر كبير من الاستقرار والسلام، تزيد حركة اللاجئين في جميع أنحاء العالم من إحتمال أن يتواصل أطفالها مع أطفال لاجئين من مناطق عديدة حول العالم. وهكذا، يصبح الحديث عن الحرب والصراع، فرصة لمناقشة وتوضيح وتصحيح ما يدركه الأطفال وما يشاهدونه حولهم بالفعل. الأمر الذي يستدعي ضرورة تناول القضايا المرتبطة بالصراع والسلام وتوضيحها للأطفال بدلاً من تهميشها، مع مراعاة الأسس النفسية والاجتماعية والعقلية لكل فئة عمرية.

- **مجالات التربية من أجل السلام**:

تذخر الأدبيات بعدد متنوع من المجالات التي تتضمنها برامج التربية من أجل السلام. فقد قدم أعضاء فريق العمل بأحد تقارير التربية من أجل السلام المعد تحت رعاية جامعة السلام بكوستاريكا، عدد من المجالات المقترحة وكانت كالأتي:(Abebe et al.,2006,16)

- حقوق الإنسان: كحقوق الطفل، وحقوق المرأة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان والحقوق المدنية والسياسية، وحقوق كبار السن وغيرها.
- التحول نحو اللاعنف، وتسوية الصراعات وإدارتها، والوساطة...الخ.
- التعليم من أجل العدالة الاجتماعية، والقضايا الاقتصادية مثل التجارة المشروعة والفقر والتنمية.
- التعليم متعدد الثقافات كالتحيز الثقافي والعنصري والصور النمطية والتمييز، ومعالجة مشاكل اللغة والعرق.
- التنمية المستدامة كقضايا الصحة والأمن البشري والإضرار بالبيئة.
- تنمية مهارات الحكم والقيادة من خلال الديمقراطية والمواطنة والتربية المدنية، والعمليات الانتخابية، والمشاركة، والمجتمع المدني، ووسائل الإعلام.
- تعليم السلام الشخصي والداخلي كالثقة بالنفس، والصفات الشخصية، والرحمة.
- قضايا الجنسين كأدوار الجنسين في بناء السلام، والعدالة بين الجنسين.

كما اقترح موريسون أيضاً عدداً من المجالات التي يمكن تضمينها في المناهج الدراسية سواء في شكل مقرر منفصل، أو موزعة ومتخللة المناهج الدراسية المختلفة، والتي يمكن إيجازها في الأتي: تاريخ التربية من أجل السلام ودراسات

السلام، تاريخ حقوق الإنسان وقضاياه المعاصرة، تاريخ الحروب، أسباب العنف وآثاره، منظومة الأمم المتحدة، نزع السلاح، اللاعنف وحل النزاعات، المصالحة، الثقافات المختلفة، قضايا النوع الاجتماعي، وأخيرا استدامة واستمرارية الحياة على كوكب الأرض من خلال ثلاث ركائز للسلام هي العدالة والتنمية الاقتصادية والحفاظ على البيئة .(Morrison,2011,822).

ويرجع هاريس Harris هذا التنوع في موضوعات التربية من أجل السلام إلى المراحل المختلفة التي مر بها هذا المجال وبخاصة خلال القرن العشرين، وتأثر كل مرحلة بمجموعة من التربويين كانت لهم رؤى مختلفة لمفهوم السلام، أنعكست على منظوراتهم التربوية. فقد أتخذت أولى المراحل من السلام العالمي وقضاياه المختلفة بؤرة الاهتمام في أعقاب الحربين العالميتين، ثم توجه الاهتمام نحو المستوى الوطني بجهود مجموعة من التربويين الإنسانيين من خلال تناولهم لأشكال العنف المدني وصوره المختلفة ثقافيا وعرقيا ومذهبيا...الخ. ثم أخذت التربية من أجل السلام منحى جديد مع نهايات القرن العشرين مع دعوات مناصري الحفاظ على البيئة وحمايتها، هذا بالإضافة لأصحاب مدرسة الفلسفة النسائية والتي تبنت القضايا المرتبطة بالجنسين (Harris,2002,15-17).

وفي ظل هذا التنوع الثري بموضوعات مختلفة، يكتسب الطلاب مهارات متنوعة مثل: مهارات التواصل وأساليب حل المشكلات، والعصف الذهني، بالإضافة إلى تنمية الجوانب الثقافية، وإبداء التعاطف، ومقاومة العنف. ومن القيم التي يتم التركيز عليها العدالة، والاحترام، والديمقراطية. وتتضمن المعارف المقدمة فهم ديناميكيات الصراع الاجتماعي والحرب. كما يتعلم المشاركون أساليب فعالة للتعامل مع الصراعات، مثل التفاوض والوساطة .(Tidwell,2004,465).

في ضوء ما سبق، يمكن ملاحظة اتساع وتنوع مجالات التربية من أجل السلام، حيث تغطي أبعاد السلام المختلفة شخصيا وقوميا ودوليا، وتتوافق مع عدد كبير من القضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتنموية والبيئية. لذلك أصبح من الشائع المزج بين هذه الموضوعات لإرتباطها الوثيق كمنظومات موثرة في بناء سلام شامل ومستدام، كما تشترك جميعها في الإلتزام والسعي نحو تحسين نوعية الحياة على الأرض بجميع مستوياتها وأبعادها.

• نماذج التربية من أجل السلام ومداخلها :

تشكل برامج التربية من أجل السلام حول العالم نطاق واسع ومتنوع من الموضوعات والقضايا. فقد يتبني بعض المربين مجال ما وينظر إليه كأحد مداخل هذا الفرع من فروع التربية." فنجد مدخل قائم على الديمقراطية وحقوق الإنسان، وآخر قائم على حماية البيئة، ثالث قائم على المواطنة، أو على نزع السلاح...الخ، وقد يتم الجمع بين مدخلين أو أكثر، إلا أن غالبية المربين المعاصرين يؤمنون بدمج هذه المداخل في مدخل شمولي واحد يجمعها بلا إستثناء. ومن ثم يتم تكييف البرامج المنفذه في كل دولة حسب احتياجاتها

وظروفها وسياقها العام، فيتم التركيز على بعض الموضوعات وجعلها الموضوعات المحورية في برنامج دولة ما، في حين يتم معالجة البعض الآخر كموضوعات مساعدة أو فرعية، الأمر الذي قد يختلف تماما عند التطبيق في سياق دولة أخرى" (Reardon,2012,336).

فعلى سبيل المثال يكون مدخل "التربية متعددة الثقافات" هو الأنسب في مجتمع يمر بصراع سببه التنوع العرقي، ويكون مدخل "التربية القائمة على حقوق الإنسان" أكثر ملائمة لمجتمع تثار به قضايا العدالة الاجتماعية والاقتصادية (Reardon,2012,336). كما تشير الممارسات الفعلية لتطبيقات متنوعة في هذا المجال، فقد تبنت الولايات المتحدة الامريكية بعض مشروعات التربية من أجل السلام لمواجهه مشكلات العنف المدرسي وتعزيز بيئة مدرسية أمنه للطلاب، بينما تبنى الاتحاد السوفيتي سابقا ودول أوروبا الشرقية المدخل القائم على حماية البيئة. وفي جنوب إفريقيا تم تنفيذ المدخل القائم على المجتمع الديمقراطي، وفي اليابان مدخل لتعريف الأجيال بمأسي الحرب والدمار، وفي أيرلندا الشمالية أنصب الاهتمام على مدخل التعليم القائم على التفاهم المتبادل بين البروتستانت والكاثوليك (Hursh,2001,2). وفي الدول النامية مازال التركيز منصب على معالجة قضايا الفقر وحقوق الإنسان والتنمية ومحو الامية في إطار برامج التربية من أجل السلام ومشروعاتها المختلفة (Salomon,2009,108).

في ضوء ما سبق، يبدو أن هناك عوامل سياسية ومجتمعية قد تتيح تقديم بعض الموضوعات وقد تحد أو تعيق تقديم البعض الآخر وفقا لظروف المجتمع والسياق الذي تتم فيه هذه البرامج. لذا صنف برانتمير Brantmeier نماذج التربية من أجل السلام إلى نموذج مباشر وآخر غير مباشر، أو ما يطلق عليه تعليم السلام الصريح والضمني، حيث "يشير تعليم السلام الصريح إلى تقديم معلومات مباشرة حول الحرب والسلام، أما تعليم السلام الضمني فيشير إلى أنواع التعليم الموجهة نحو القيم والسلوكيات السلمية الأساسية التي يجب أن يتمسك بها كل مواطن في أي مجتمع مفتوح مهذب متحضر" (Brantmeier,2003,6).

يتم تبني النموذج المباشر للتربية من أجل السلام عندما تكون الظروف المجتمعية والسياسية مؤاتية، والنظام التعليمي مستعد إداريا وتربويا لهذا التوجه. ويتناول هذا النموذج موضوعات الصراع على نحو صريح، ويحاول تغيير المعتقدات المجتمعية، والاتجاهات، والقيم، والسلوكيات ذات الصلة بثقافة الصراع (Bar-Tal & Rosen,2009,567). وعندما تكون الظروف السياسية والمجتمعية غير ملائمة، ولا تسمح بأي إشارة صريحة للصراع، يمكن تقديم ما نسميه بالتربية غير المباشرة من أجل السلام. وعادة ما يكون هذا هو الوضع عندما يكون الصراع مازال مستمرا ومصحوبا بأعمال عنف، مع وجود تأييد من قبل غالبية المجتمع باستمرار الصراع حاملين مخزون نفسي واجتماعي سلبي تجاه الطرف الآخر. في مثل هذه الحالات، تعارض وزارة التربية وقطاعات المجتمع الأخرى التعرض للتربية من أجل السلام على نحو مباشر، فلا يتم معالجة موضوعات مثل النزاع، وتطوره التاريخي، وخسائره، وصورة الآخر، بل تُعالج

موضوعات عامة ذات صلة بالسلام، أو مجموعة من الموضوعات والمهارات التي لا تشير إلى الصراع القائم على الإطلاق (Bar-Tal & Rosen,2009,563).

ويقترح بارتال وروزن عدة موضوعات ملائمة لهذا السياق مثل التفكير التأملي، والتسامح، والتعاطف العرقي، وحقوق الإنسان، وتسوية النزاعات. وذلك بهدف تشجع الانفتاح، والتفكير الناقد، وتنمية أفكار بديلة وتأملها. كما يضيفا أن جميع هذه الموضوعات تساهم مساهمة كبيرة في توطيد دعائم الديمقراطية والإنسانية، لذلك يجب أن تكون جزءا من أي نظام تعليمي (Bar-Tal & Rosen,2009,564).

وحيث أن طبيعة الصراعات والنزاعات تختلف وتتفاوت من مجتمع إلى آخر، فيستطيع المعلمون اختيار تركيبات وتوليفات متنوعة تناسب سياق المجتمع، وثقافته وبنيته (Bar-Tal & Rosen,2009,563). ويتفق ذلك مع رأي سلومن في عدم وجود صيغة نموذجية للتربية من أجل السلام، بل يمكن تكييف كل مشروع أو برنامج وفقا للظروف الداخلية لكل مجتمع ومتطلبات التمويل (Salomon,2002,7).

وتعد نماذج التربية من أجل السلام ومداخله المختلفة دليل واضح على كون النظم التعليمية ليست نظم اجتماعية قائمة بذاتها، بل لها علاقة وثيقة بباقي مؤسسات المجتمع، مؤكدة على القوى والعوامل المجتمعية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية المختلفة السائدة في المجتمع الذي يحيط بها.

- **متطلبات تنفيذ برامج التربية من أجل السلام** :

يتوقف نجاح برامج التربية من أجل السلام على عدد من الظروف السياسية والمجتمعية، وكذلك على جوانب النظام التعليمي والمناخ السائد فيه. وإذا لم تتحقق هذه الشروط، قد تواجه هذه البرامج صعوبات جمة وربما يكون مصيرها الفشل. فعلى سبيل المثال يشير يابلون Yablon أن أكثر من ٢٠٠ برامج للتربية من أجل السلام مدعوم من جهات مانحة مختلفة، تم تصميمه للتعامل مع الصراع العربي الاسرائيلي خلال السنوات الأخيرة، لكنها لم تحقق أهدافها بالشكل المتوقع ولم تحدث التغيير المطلوب (Yablon, 2010, 342). وربما تكون هذه هي النتيجة الطبيعية لتنفيذ هذه النوعية من البرامج في ظل مناخ لا يدعمها ولا يتماشى مع الواقع المعاش لشعب يفتقر إلى ممارسة أبسط حقوقه الإنسانية، والتي تجعل من مثل هذه البرامج مجرد مثاليات لن تتحقق ما لم يتم حل مشكلة الصراع سياسيا بالشكل الذي يرضي الجانب الفلسطيني ويحقق له قدر من الاستقرار الدائم. وفيما يلي عرض مختصر لمتطلبات تنفيذ برامج التربية من أجل السلام.

- **المتطلبات السياسية والمجتمعية** :

هناك بعض الظروف السياسية والمجتمعية اللازمة لنجاح برامج التربية من أجل السلام خاصة في المجتمعات المتورطة في نزاعات، ويُسهل توافر هذه المتطلبات إنطلاق هذه النوعية من البرامج، كما يضفي عليها الشرعية داخل مؤسسات التعليم. وتشمل هذه الفئة المتطلبات الآتية: (Bar-Tal & Rosen,2009,561)

• **دعم عملية السلام**:

تتطلب برامج التربية من أجل السلام توفر الرغبة لدى معظم فئات المجتمع لإجراء عملية السلام مع الخصم، وذلك من خلال الأحزاب السياسية الرئيسة والمنظمات والغالبية العظمى من المجتمع المدني. هذا الدعم ضروري لإضفاء الشرعية على هذه البرامج؛ فالأطفال والمراهقين يجلبوا معهم إلى المدارس وجهات نظر والديهم، والمجتمع المحلى، وعندما لا يدعم غالبية أعضاء المجتمع عملية السلام، سيقترن تعليم السلام داخل المؤسسات التعليمية بعدم الثقة والرفض. وهذا يتوقف بدرجة كبيرة على قوة ونوع نشاط المجموعات المعارضة لعملية السلام.

• **درجة نضج المجتمع**:

يتعلق هذا المطلب باستعداد المجتمع ودرجة نضجه لتقبل برامج التربية من أجل السلام. ويختلف هذا المطلب عن المطلب السابق؛ فأعضاء المجتمع قد يكونوا مستعدين لعملية السلام ولكن لم يأن الوقت بعد لتغيير مخزونهم المرتبط بالصراع، وحينئذ تتناقض أهداف التربية من أجل السلام مع الفكر السائد داخل المجتمع منذ فترة طويلة. ويرتبط توفر هذا المطلب بدرجة انفتاح المجتمع ودرجة تقبله للحلول البديلة.

• **الدعم الحكومي والسياسي**:

يعتمد نجاح برامج التربية من أجل السلام على وجود سياسة معتمدة رسمياً من قبل القيادات (كرئيس الجمهورية أو رئيس الوزراء)، حيث يتطلب ذلك النظر لهذه البرامج كجزء رئيس من سياستهم الموجهة نحو تحقيق السلام. وهذا الدعم يضع تعليم السلام في مقدمة الأهداف المجتمعية، معلنين إلتزام الحكومة بالسلام وباعتباره أحد الأولويات وهدفا وطنيا.

• **المتطلبات التعليمية**:

رغم أن الظروف السياسية والمجتمعية الموضحة سابقاً، توفر المناخ الاجتماعي والسياسي العام اللازم لتنفيذ برامج التربية من أجل السلام، إلا أنها غير كافية. حيث يتطلب التنفيذ الفعلي داخل النظام التعليمي، توفر العديد من الشروط التعليمية اللازمة لدعم هذه البرامج في المدارس. وتشمل هذه المتطلبات ما يلي:(Bar-Tal & Rosen,2009,561)

• **الدعم الوزاري**:

يشير إلى دعم السلطات التعليمية العليا (وزير التربية والتعليم) لبرامج التربية من أجل السلام. وهذا يجعل العمل في إطارها يتسم بالشرعية ويخلق مناخ تعليمي مصبوغ بالرسمية، ويمد المعلمين بالحافز والتشجيع.

• **وجود سياسة واضحة المعالم**:

من المتوقع أن يتطلب تعميم هذه البرامج القيام بتعديلات رئيسة في النظام التعليمي من خلال برامج قصيرة وطويلة الأمد. وينبغي أن ينظر للبرامج القصيرة الأجل على أنها برامج مؤقتة تلبي احتياجات عاجلة تستهدف تغيير بعض الأوضاع حتى يتسنى إعداد البرامج طويلة الأجل وتنفيذها. ومن المفترض

أن توجه البرامج طويلة المدى نحو تكوين ثقافة جديدة بالمجتمع تلعب فيها روح السلام دورا بارزا. ولتنفيذ هذا الهدف، يجب أن تنعكس هذه السياسة في المناهج والكتب المدرسية الجديدة، وعند تطوير المواد التدريبية الموجهه للمعلمين، ومدراء المدراس، وجميع العاملين بقطاع التعليم.

• **توفر التنظيم الإداري والكوادر البشرية**:

تحتاج وزارة التربية والتعليم إلى موارد كافية لتنفيذ برامج التربية من أجل السلام. كذلك يحتاج التنفيذ توفير إطار تنظيمي، وجهود دائمة ومستمرة ومتفانية، وكذلك توفير عدد من الخبراء والمتخصصين الذين يمكنهم دمج هذه البرامج في مراحل التعليم المختلفة. بالإضافة إلى ضرورة التقييم المستمر لتحديد البرامج ذات الكفاءة.

وتعقيباً على ما سبق، قد يتبادر إلى الأذهان صعوبة توافر جميع هذه المتطلبات مجتمعة، أو ربما تستبعد فكرة تطبيق مثل هذه البرامج حتى تتسنى الظروف الملائمة. أن طرح هذه المتطلبات لا يجب أن يثبط من تنفيذ تطبيق برامج التربية من أجل السلام، وقد جاء عرضها كمؤشرات تحذيرية للتحديات والعقبات التي قد تنشأ عند التطبيق. فللظروف السياسية والمجتمعية تأثير واضح وأكيد على نظم التعليم عامة وعلى تنفيذ هذه البرامج بوجه خاص. كما تعد المتطلبات التعليمية ضرورية وأساسية لتبني السياسة الجديدة وتنفيذها في إطار ممارسات إدارية وتنظيمية تدعم مثل هذا النوع من التعليم.

• **تضمين التربية من أجل السلام في أبعاد منظومة التعليم**:

تتألف منظومة التعليم من مجموعة متنوعة ومتكاملة من المكونات البشرية والمادية والمعنوية، وفيما يلي سيتم استعراض بعض مكوناتها وعلاقتها برامج التربية من أجل السلام.

• **محتوى برامج التربية من أجل السلام** :

تتفاوت الآراء حول الصيغة الملائمة لدمج محتوى التربية من أجل السلام في التعليم المدرسي؛ فهل تقدم كمقرر منفصل، أم يتم تضمينها في كافة المناهج الدراسية. وبصرف النظر عن صيغة التنفيذ المنتقاة، يرى برثرتون وآخرون " أن من الأفضل تقديم مقرر تمهيدي لتمكين المعلمين والأطفال من الحصول على المعرفة والخبرة والمهارات الضرورية في هذا المجال" (Bretherton.et.al., 2003, 221).

وعند تناول السلام بمفهومه الشامل في المناهج التربوية، يجب مراعاة التوازن بين عدة جوانب أو مستويات تتمثل في أبعاد السلام المختلفة: السلام النفسي، والسلام مع الآخرين، والسلام مع الكائنات الأخرى، والسلام مع مكونات البيئة (مساعد الهارون، ١٩٩٦،٥٥). وتتسق هذه الجوانب مع ما اقترحته مريم الأنصاري بتقديم قضايا السلام في المناهج الدراسية من خلال مجموعة من المسارات المختلفة تبدأ بالأسرة والمجتمع المحلي، والوطن، ثم العالم بثقافاته ومنظماته المختلفة، وأخيرا البيئة بجميع مكوناتها (محمد صديق،٢٠٠٢ ب، ٧٦-٧٧).

وفي المجتمع العربي الإسلامي، تعالج كثير من المواد الدراسية العديد من المعارف والقيم والقضايا المتضمنة بالفعل في برامج التربية من أجل السلام؛ كقضايا التسامح وحقوق الإنسان والمساواة والديمقراطية والبيئة...الخ. حيث "يجد المتعلم إشارات مفصلة ومعالجات مستفيضة للقيم المرتبطة بالسلام في مناهج اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية والتربية الوطنية...الخ" (محمد صديق،٢٠٠٢ أ، ٧١). فتساعد الدراسات الجغرافية في دعم مبادرات السلام من خلال دراسة العلاقات بين الناس، والثقافات المتنوعة، وإدراك الفوارق بين وجهات النظر المختلفة مما يساهم في فهم الطالب لطبيعة التنوع البشري (Boaduo et al.,2009,271).

كما تعالج مادة العلوم قضايا متعددة منها أخلاقيات استخدام الطاقة النووية والكيماويات والتخلص من النفايات وإعادة استخدام المخلفات. وفي علوم البيئة هناك دعوة صريحة للمحافظة على البيئة والحد من التلوث وجميع مظاهر الإعتداء على البيئة بما فيها من أرض وماء وهواء. فالعدوان على البيئة لا يقل خطورة أو عنف عن الإعتداء على الإنسان (محمد صديق،٢٠٠٢ أ، ٧٥).

أما التربية الدينية فتعد من المواد الدراسية الخصبة لتقديم كثير من القيم المرتبطة بالتربية من أجل السلام. "فاليوم، لا تزال الأديان والمعتقدات كما كانت عليه بالأمس، عوامل ثقافية ذات تأثير قوي جدا على ممارسات البشر وعلى مؤسساتهم، وأن هذه القوة الهائلة يمكن أن تستخدم بفعالية من أجل السلام أو من أجل الحرب (خوان إستبان، ٢٠٠٣، ١٧٨). لذا يجب أن يؤكد التعليم الديني من أجل السلام على الركن الرابع من أركان التعليم في القرن الحادي والعشرون- كيف تعيش جنبا إلى جنب مع الآخرين -في ظل إدراك جماعي للتنوع الديني، وتشجيع للعلاقات الإنسانية الصادقة من خلال بث روح التواضع والمساواة والثقة المتبادلة والتفاهم، وتعزيز احترام أوجه التشابه والاختلاف والتفرد، وتقدير قيمة الانفتاح والاستماع للآخر، وحل النزاعات من خلال الحوار الخلاق (Baidhawy,2007,15-16).

ونظراً لاتساع مضمون ومجالات التربية من أجل السلام، فإنها لا تقتصر فقط على الدراسات الاجتماعية وعلوم البيئة والتربية الدينية، بل يمكن دمجها عند تعلم مواد دراسية أخرى كاللغات المختلفة، وعند ممارسة الفنون والرياضيات.

- **الأنشطة وطرق التدريس**:

يعد تضمين مجالات التربية من أجل السلام في المناهج الدراسية خطوة جوهرية لنجاح هذه العملية ولكنها غير كافية، حيث يجب غرس قيم السلام في نفوس الأطفال والطلاب تدريجيا من خلال المواقف التعليمية المختلفة، والأنشطة والمسابقات المدرسية. فإحياء النزعة نحو السلام والأمن والتسامح لا يتأتى بالتلقين، بل عن طريق ممارسات يصبح بفعلها الطالب قادر على التصرف والسلوك وفق هذه القيم. ولن يحدث ذلك إلا من خلال بناء نسيج أمن من الحياة المدرسية يحصل فيه الطلاب يوميا وباستمرار على قدر كاف من التدريب على إقامة مجتمع سلمي متسامح وواعي.

ويقدم محمد صديق عرضاً أكثر تفصيلاً لبعض الأليات التي يمكن للمعلم توظيفها مثل استخدام الحوار وإجراء المناقشات بين الطلاب، ومن خلال الصحافة المدرسية، والأنشطة الطلابية كالمحاضرات والمناظرات ومهرجانات الشعر والخطابة، والمعسكرات الكشفية والأنشطة والمنافسات الرياضية، وكذلك إقامة برلمانات الطلاب، وألعاب المحاكاة لسير عمل المؤسسات الديمقراطية، وتدريبات مدرسية بين الطلاب لحل النزاعات بالطرق السلمية (محمد صديق،٢٠٠٢ب،٧٧).

كما تساعد مشاركة الطلاب في أنشطة تعاونية على تعميق قيمة السلام وشحذ قواهم على التحليل والنقد مما يستدعي استخدام أساليب تعليمية مميزة وطرق تدريس مدروسة بعناية. وثمة استراتيجيات عديدة يمكن للمعلم استخدامها لتمكين المتعلمين من إدراك المعلومات واستعمالها قصد غرس قيم العدل والسلام. وقد أشار أحمد العلوي (٢٠٠٨) إلى مجموعة من الأساليب تسعى إلى ربط قيم العدل والسلام بالبعد السلوكي للطلاب، ومنها: المحاضرة المباشرة، ودراسة الحالات، وأداء المهام، ومجموعات العمل بكافة أشكالها، وحل المشكلات. على سبيل المثال "يمكن للمعلم أثناء لعب الأدوار، تشجيع الطلاب على تقمص وجهات نظر الآخرين من خلال تبديل الأدوار، أو بوضع نهايات مختلفة للمواقف التعليمية، أو بتقديم تعليقات ملائمة حول مشاعر الشخصيات الأخرى بهدف تحقيق الأهداف وضمان وصول المعنى كاملا (Bretherton et al.,2003,222).

في ضوء ذلك، تبرز أيضاً أهمية البيئة المدرسية والصفية الداعمة لهذا النوع من التعليم، والذي يقوم فيها المعلم بدور حاسم وفعال في نجاح هذه الصيغة التعليمية؛ حيث يجب أن تتصف الفصول الدراسية بالسلمية والانفتاحية والرغبة في المشاركة، وكذلك العمل على تحقيق التوازن بين تشجيع التنافس واستشعار حساسية اخلاقية تجاه مشاعر الآخرين (Morrison,2011,822).

لذلك يعد التصميم الجيد لاستراتيجيات التدريس والأنشطة المصاحبة والإدارة الصفية الفعالة جميعها من مقومات نجاح برامج التربية من أجل السلام، بحيث تستطيع هذه البرامج أن تحدث الأثر المرغوب في سلوك الطلاب. فالسلام كمفهوم وكقيمة وكممارسة ينبغي أن يزاوله التلاميذ والطلاب في سلوكهم اليومي وفي علاقاتهم مع أفراد أسرهم وجيرانهم وأصدقائهم في مواقف الحياة اليومية، ولن يحدث ذلك ما لم يستشعر الطلاب هذه القيم مع زملائهم ومعلميهم وأن يتعاملوا مع النزاعات بصورة بناءة.

- **تدريب المعلمين** :

يشير المكون السابق، إلى حاجة المعلم إلى الإلمام باستراتيجيات تدريسية غير تقليدية فعالة ومتنوعة. كذلك ينظر للتواصل الفعال بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين بعضهم البعض، كعنصر جوهري في نجاح العملية التربوية. وحيث أن عملية غرس قيم العدل والسلام لن تأتي إلا من خلال التواصل والتفاعل، لذا فالتربية من أجل السلام بحاجة لمعلم يحسن التواصل مع طلابه ويدعمه فيما بينهم. مما يلقي الضوء على درجة كفاءة المعلم في أداء مهامه، وإلى ضرورة تأهيله وتدريبه باستمرار لتلبية مثل هذه المسئوليات. فالأدبيات دائما ما تؤكد

أهمية دور المعلم -كعنصر رئيس في منظومة التعليم- في نجاح أو فشل أي خطة أو برنامج أو مشروع تعليمي رائد أو جديد.

وحيث إن المعلمين يشكلون جزء من المجتمع الأكبر، فمن المتوقع أن يأتي عدد كبير منهم بمشكلاته الاجتماعية وخلفياته الثقافية وأرائه الشخصية إلى حجرة الدراسة. وهذا يتطلب تدريب المعلم، ودعم اتجاهاته الايجابية وتغيير السلبي منها، وثقل مهاراته التدريسية والفنية والادارية. فمن الضروري قبل البدء بتقديم هذه النوعية من البرامج، تعريف المعلمين بمجال التربية من أجل السلام وموضوعاتها وطرق تدريسها والمصادر التعليمية المناسبة لتقديمها، هذا بالإضافة إلى تدريبهم على استراتيجيات التعلم التعاوني، وإعادة تنظيم بيئة الفصل لجعلها أكثر فعالية.

وتأكيداً لما ورد، أشار برنتمير إلى "ضرورة تضمين السلام ومجالاته المختلفة في برنامج إعداد المعلم إذا أريد لأهداف عقد السلام التي نادت به هيئة الأمم واليونسكو أن تتحقق" (Brantmeier,2003,4). وهذا ما أكده محمد صديق بأن " تضمين المناهج لمفاهيم ثقافة السلام ومخاطر النزاعات والحروب لا يكفي، بل لابد من تهيئة المعلم من خلال عقد دورات تدريبية تمكنه من توجيه سلوك المتعلمين نحو الاتجاه المرغوب (محمد صديق،٢٠٠٢ ب، ٧٨). ويحذر برثرتون من أن "انخراط المعلم في برامج التربية من أجل السلام دون بعض التدريب يعد قرار غير مهني. وأن دور المعلم كنموذج للسلوك السلمي، وعلاقته مع طلابه تعد جانب بالغ الأهمية في عملية التعلم. فمن خلال سن القواعد والالتزام بالقيم التي تحكم علاقة الطلاب مع معلميهم، يمكن للطلاب ممارسة تجربة فعلية لثقافة السلام" (Bretherton et al.,2003,222).

تأسيساً على ما سبق، وفي ظل النظر للتعليم كمنظومة ذات علاقات متبادلة ومتفاعلة ومتكاملة، مما يجعل ناتج النظام هو حصيلة جميع أنشطتها ومكوناتها معاً، لذلك لا يمكن التقليل من شأن أحد العناصر أو تهميش دوره في هذه العملية، الأمر الذي يستدعي أن ينال كل مكون من مكوناتها نفس القدر من الاهتمام لنجاح جهود التربية من أجل السلام.

- **ثانياً: تجارب بعض الدول في مجال التربية من أجل السلام:**

تشير أدبيات التربية من أجل السلام إلى تنوع غاياتها ومحتواها وأساليبها ومجالاتها؛ ويرجع ذلك إلى تباين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي توجه السياسة التعليمية حول العالم. ومن أجل التعرف على بعض الممارسات الفعلية لبرامج أو مشروعات التربية من أجل السلام عالمياً، تم تناول ثلاث تجارب مختلفة لثلاث دول عاصرت فترات اتسمت بأعمال عنف ونزاعات وخلافات داخلية، تلتها عدة مبادرات وجهود قومية و/أو دولية لاجتياز أزمة ما بعد الصراع، وكانت برامج التربية من أجل السلام واحدة من هذه الجهود. وقد انصبت هذه التجارب على البرامج التي تم تطبيقها في أيرلندا الشمالية، والبوسنة والهرسك، وسيراليون.

- **التربية من أجل السلام في أيرلندا الشمالية** :

- **السياق العام لأيرلندا الشمالية** :

تعد أيرلندا الشمالية Northern Ireland أصغر الدول الأربع التي تكوّن المملكة المتحدة، وتحتل الركن الشمالي الشرقي من جزيرة أيرلندا، وتصل مساحتها إلى سدس مساحة الجزيرة (الموسوعة العربية،٢٠١٤أ). تم فصل أيرلندا الشمالية عن جزيرة أيرلندا عام ١٩٢٠، حينما صوَّت برلمان غرب منستر Westminster على قانون تقسيم أيرلندا إلى وحدتين سياسيتين، لكل منهما دستورها الخاص، هما: جمهورية أيرلندا في الجزء الأعظم من الجزيرة، وأيرلندا الشمالية التي تتكون من مقاطعة أولستر القديمة وتتبع المملكة المتحدة (IBE,2010 b,2) (Pray& Kai,2007,139).

ينحدر معظم سكان أيرلندا الشمالية من أصل إنجليزي واسكتلندي، ويعتنق غالبيتهم المذهب البروتستانتي،أما البقية فينتمون إلى المذهب الكاثوليكي وينحدرون من أصول أيرلندية. كذلك تختلف الطائفتان سياسيًا، فالبروتستانت اتحاديون يفضلون أن تبقى أيرلندا الشمالية تابعة للمملكة المتحدة، والكاثوليك وطنيون يرغبون في جعل أيرلندا الشمالية جزءا من جمهورية أيرلندا. ويشكل التناحر بين الفئتين أكبر المشكلات التي تواجه أيرلندا الشمالية (موسوعة المعرفة،٢٠١٤ أ).

وفي العقود الأخيرة من القرن العشرين، وصل الصراع ذروته، محدثاً أعمال عنف نتج عنها وقوع العديد من الوفيات والإصابات. وفي تسعينيات القرن العشرين، جرت سلسلة من جهود وقف إطلاق النار بين الجانبين، أدت في النهاية إلى إتفاق أصبح يعرف باسم اتفاق الجمعة العظيمة بالنسبة للكاثوليك، وباسم اتفاق بلفاست بالنسبة للبروتستانت. وتواجه عملية السلام تحديات عديدة خاصةٍ من جانب المعارضين من كلا الطرفين. ورغم أن أعمال العنف قد أنتهت تقريبا، إلا أن ملامح الصراع مازالت مستمرة (Niens & Cairns,2005,338).

في ضوء ما سبق، يبدو أن للصراع في أيرلندا الشمالية خلفيات متعددة وأبعاد متنوعة تاريخيا ودينيا وسياسيا ...الخ؛ مما أستدعى تبني صيغ تعليمية ملائمة لتحجيم الهوة القائمة بين الطائفتين منذ أمدٍ بعيد، والسعي نحو مستقبل أمن لهذا المجتمع.

- **نبذة عن الجهود المبكرة للتربية من أجل السلام في أيرلندا الشمالية**

في أعقاب أعمال العنف التي وقعت بأيرلندا الشمالية، ظهرت مجموعة من المبادرات والجهود المختلفة لإرساء ثقافة السلام، إلا أن بعضها اتسم بالجزئية، والبعض الآخر افتقر إلى التنسيق، حيث تم معظمها من خلال بعض المدارس أو الكنائس بجهود فردية متفرقة دون وجود دعم حكومي رسمي. ورغم أنها كانت جهود رائدة إلا أن عائدها كان ضعيفا (تيرنس دوي،٢٠٠٠، ١٩).

وفى السنوات الأخيرة ظهرت عدة مبادرات للتربية من أجل السلام، وجاءت هذه الجهود من خلال مستويات مختلفة. كما استهدفت فئات متنوعة؛ شملت

المدارس والتنظيمات الشبابية والمجتمع المحلي وقطاع التعليم العالي وتعليم الكبار. وقد تضمنت البرامج الموجهه لهذه الفئات مشروعات في أيام العطلات تضم بعض الأطفال الكاثوليك والبروتستانت، أو برامج تدريسية في التاريخ والسياسة، أو أنشطة مختلفة لتوطيد العلاقات في أجواء رسمية وغير رسمية. ورغم أن هذه الجهود حالفها النجاح أحياناً والإخفاق أحياناً أخرى، إلا أنها تعد بوادر جيدة لدمج التربية من أجل السلام في العديد من جوانب النظام التعليمي بأيرلندا الشمالية (تيرنس دوفي، ٢٠٠٠، ١٨).

ومن أكثر المبادرات التي دار حولها الكثير من الجدل، رغبة البعض في إقامة مدارس مشتركة أو ما أطلق عليه "سياسة التعليم المتكامل"، بهدف إيجاد بيئة تربوية مشتركة محايدة يتم فيها تعزيز الاتصال الطبيعي بين أطفال وشباب كلتا الطائفتين في إطار التعليم الرسمي (تيرنس دوفي،٢٠،٢٠٠٠). وفي ظل هذا التوجه، أنشأت مجموعة من الآباء والأمهات أول مدرسة متكاملة تابعة لكلية ليجان Lagan College، في بلفاست عام ١٩٨١ (McGlynn,2004,85). وتشير الأدبيات إلى وجود سعي حثيث نحو إنشاء هذه النوعية من المدارس؛ فمع بداية القرن الحادي والعشرين شكلت هذه المدارس نسبة خمسة في المائة فقط من المدارس في أيرلندا الشمالية (Nolan,2007,285). كما تشير أحدث احصاءات عام ٢٠١٥ لمكتب التربية بأيرلندا الشمالية، أن عدد المدارس المتكاملة وصل ٦٢ مدرسة، ألتحق بها ٢١٩٥٦ طفلاً خلال عام ٢٠١٤/٢٠١٥، بنسبة ٧٪ من إجمالى عدد المدارس (Department of Education of Northern Ireland,2015).

وبالتوازى مع جهود توسيع نطاق المدارس المتكاملة، تأتي مبادرة "التربية من أجل التفاهم المتبادل"، والتي تعد إحدى المبادرات الاستراتيجية التي تبنتها وزارة التعليم بأيرلندا الشمالية منذ منتصف الثمانينات، كما أنها أكبر مشروع للتجديد في السنوات الأخيرة. وقد هدفت إلى تنمية مفهوم التعليم من أجل التفاهم المتبادل، بإدماج ذلك في كل جزء من أجزاء المنهج. وتشير التقارير الوزارية إلى نجاح هذا البرنامج بدرجة كبيرة (تيرنس دوفي، ٢٠٠٠، ١٨ -١٩).

- **أسس التربية من أجل السلام في أيرلندا الشمالية** :

تعد أيرلندا الشمالية مجتمع منقسم إنقساماً شديداً، يعيش فيه معظم البروتستانت والكاثوليك في مناطق معزولة عن بعضهم، ويستخدمون خدمات محلية منفصلة، ويذهبون إلى مدارس مختلفة (Nolan,2007,285). ويؤكد كل من نينز وكارينز حقيقة هذا المجتمع المنقسم وخصوصا عندما يتعلق الأمر بالمدارس؛ حيث أن أكثر من ٩٠٪ من الأطفال يحضرون إما مدارس تتبع طائفة الكاثوليك أو البروتستانت (Niens & Cairns,2005,337). لذلك تعد معظم المدارس طائفية الطابع، ومن ثم لا توجد صلات تذكر بين أطفال الطائفتين...وقد نشأ هذا النسق كنتيجة طبيعية للتعصب الطائفي والانقسام السياسي، ولهذا لم تكن المدارس إلا إنعكاسا طبيعيا للانقسامات التاريخية والسياسية الكبرى لهذا المجتمع (Pray& Kai,2007,140).

ورغم أن قانون إصلاح التعليم بانجلترا لعام ١٩٨٨، والذي تم تطبيقه في أيرلندا الشمالية عام ١٩٨٩، قام بتوفير فرص الإلتحاق والتسجيل بالمدارس بصرف النظر عن انتماءات الطفل الدينية، الأمر الذي لم يكن متاحا قبل صدور هذا القانون، إلا أن المدارس المنفصلة مازالت الأكثر شيوعا وذلك لأسباب مجتمعية وليست تشريعية (Brock & Alexiadou,.2007,834). وتشير البحوث التربوية في أيرلندا الشمالية منذ أوائل السبعينات إلى الآثار الضارة للفصل المذهبي في تعزيز الاتجاهات السلبية لدى الطائفتين، واستمرار الصراع بينهما. نتيجة لذلك، كان من الضروري تبني سياسات وأساليب للحد من ملامح الفصل والعزل بين الطائفتين وزيادة فرص الاتصال بينهما (Kupermintz & Salomon,2005,295).

تقوم فلسفة العمل وفق هذه السياسة على إفتراض أن التواصل والتفاعل من خلال توفير بيئة ومناخ مناسب يلتقي فيها أطفال كلتا الطائفتين، سيؤدي إلى اكتساب قيم التسامح وتقدير الذاتٍ وتقبل الاختلاف الثقافي والديني والسياسي. وكلما كان الاتصال مستمرا وقويا كلما قلت الاتجاهات السلبية السائدة تجاه الطرف الآخر (تيرنس دوفي، ٢٠٠٠، ٢٨). وقد أشارت نتائج دراسة ماك جلين التي تمت على بعض مدراء المدارس المتكاملة إلى قناعتهم بدور هذه المدارس في تنمية التسامح وتشجيع التفكير النقدي من خلال توفير فرص التفاعل الرسمي وغير الرسمي يوميا بين فئات ذات خلفيات ثقافية مختلفة. كما أكد على وجود عوائد طويلة الأجل بشأن احترام التنوع، وتكوين الصداقات بين المجموعات، وتصوراتهم نحو الهوية، وكذلك تنامي شعور مشترك من التعاطف والتسامح، مؤكدا أن التعليم المتكامل يحمل إمكانات كبيرة لبناء التماسك الاجتماعي، وتعزيز المصالحة (McGlynn,2004,87-91).

كما تشير الأدبيات إلى أن فئة الطلاب تعد من الفئات الواعدة والقابلة لتقبل فكر التربية من أجل السلام بالمقارنة بالراشدين. وهذا يدعم ضرورة تنفيذها في المراحل العمرية المبكرة ومع الشباب، حيث "أوضحت نتائج الدراسة المسحية التي قام بها تيرنس دوفي أن الشباب في سن المراهقة وفي سن العشرين كانوا أكثر تقبلا لأنشطة الاتصال بين الجماعات المحلية وأكثر تحقيقا للفهم المتبادل، بينما كانت درجة المقاومة أكبر لمن هم في سن الأربعين فأكثر. ومن الأمور المشجعة في هذا الصدد أن هذا القطاع من الأطفال والشباب سيصبح أكثر تأثيرا في المستقبل وأن عدده سيزداد مع مرور الوقت (تيرنس دوفي، ٢٠٠٠، ٢٧).

- **أهداف التربية من أجل السلام في أيرلندا الشمالية** :

طبقا لتقرير المكتب الدولي للتربية، ينص الهدف العام للتعليم في أيرلندا الشمالية على المساهمة في تنمية الأطفال والشباب أخلاقيا وثقافيا واجتماعيا وروحيا وعقليا وبدنيا؛ وكذلك المجتمعات المحلية كافة (IBE,2010 b, 2). إلا أنه في مجتمع منقسم كأيرلندا الشمالية، تمثل المناهج الدراسية جزءا من ثقافة المجتمع، كما تعكس معظمها ولاء كل فرد إلى طائفته (تيرنس دوفي،

٢٠٠٠ ،٢١). وفي ظل هذا السياق، يجب أن يضطلع التعليم بدور حاسم في وضع الأساس للمصالحة لاستعادة الوئام وتقليل المشاعر العدائية بين الأطراف المتنافسة بعد الصراع (Zembylas,2013,101).

ولتحديد الأولويات الأساسية لأهداف التعليم في أيرلندا الشمالية تم تصنيف وظائف التعليم في المجتمع في ثلاث إيديولوجيات تؤكد على الفردية والمعرفة والمجتمع، على أن يعكس نظام التعليم القيم المختلفة للمجتمع، وكذلك يساهم في تشكيل مستقبله (McGlynn,2004,87). وبالفعل أقترح مجلس المناهج والامتحانات والتقييم بأيرلندا الشمالية أن يستهدف المنهج الدراسي المنقح، توفير فرص تعلم هادفة لمساعدة الشباب وتنميتهم للمساهمة في تقدم المجتمع. وحيث أن الصراع الذي حدث قد أثر سلبا على الثقة بين الأفراد والمجتمعات المحلية، فكانت الوظيفة الأساسية للتعليم في المقام الأول سياسية؛ من خلال إعداد الأجيال القادمة للعمل معا من أجل الصالح العام، وإعادة بناء رأس المال الاجتماعي الإيجابي وتعزيز التماسك الاجتماعي (McGlynn,2004,87).

وطبقاً لأخر تعديلات المناهج الدراسية، أكد المنهج المنقح لعام ٢٠٠٦ والمطبق على سنوات الإلزام الأثني عشرة بشكل أكبر على تنمية شخصية الطلاب وعلى دعم التفاهم المتبادل. من خلال ذلك سيتعلم الطلاب عن أنفسهم، وعن كيفية التفاعل مع البيئة المحيطة سواء كانت أفرادا أو مجتمع محلي أو على الصعيد العالمي، متضمنا الصحة الشخصية، والوعي الثقافي والروحي، والتنمية المستدامة (IBE,2010 b,11).

لذلك تمثل الهدف من مبادرة "التعليم من أجل التفاهم المتبادل" بأيرلندا الشمالية، في زيادة التسامح والتفاهم بين الثقافات من خلال تثقيف الأطفال بالتراث الثقافي والتاريخي الثري لأطراف النزاع، ولتعزيز إحترام الذات وإحترام الآخرين، وتحسين العلاقات بين الجماعات ذات الخلفيات الثقافية المختلفة. في ضوء ذلك، يتعلم الطلاب احترام ذواتهم وتقديرها وكذلك احترام الآخرين وتقديرهم، كما يعترفون بقيمة ودور الفئات الأخرى داخل المجتمع، مدركين الجوانب الثقافية المشتركة، وكذلك عناصر الاختلاف والتنوع، وأخيرا طرق التعامل مع الخلاف سلميا (Spence,2009,159)

وفيما يتعلق بالمدارس المتكاملة ودورها في بناء السلام وتحقيقه، فقد تمثلت أهدافها-بالإضافة إلى أهداف التربية من أجل التفاهم المتبادل- في تعزيز احترام التنوع، وكيفية التعامل مع الرموز الثقافية، ودعم وتأكيد الهوية الوطنية (McGlynn,2004,88-91).

- **تضمين التربية من أجل السلام بأيرلندا الشمالية** :

في ظل تاريخ أيرلندا الشمالية ووضعها الراهن، تعد بعض المفاهيم الأساسية لمناهج التربية من أجل السلام كالسلام والديمقراطية، والتعاون والعدل، والتسامح والفهم المتبادل، والهوية والمساواة ذات أهمية بالغة. فهذا التعليم في جوهره نموذج لتعليم المواطنة يسعى لتشجيع وترسيخ الاتصال بين الجماعات

المحلية، وهذه القيم الأساسية تمثل لب اهتمامات التربية من أجل السلام في بيئة تتسم بالعِدائية السياسية (تيرنس دوي،٢٠٠٠، ٢٢). وقد قدمت التشريعات المطبقة حاليا موضوعات إلزامية مترابطة عبر المناهج الدراسية من أجل التفاهم المتبادل والتراث الثقافي تطبق في جميع المدارس (McGlynn,2004,86).

فقد كان من أهم الإصلاحات التي شملها قانون الإصلاح التعليمي ١٩٨٩، وضع منهج محوري لكل المدارس ومنها أيرلندا الشمالية، يضم ٦ مقررات إلزامية تغطي مجالات عبر ثقافية، ويهدف إثنان منها إلى المساهمة في تحسين العلاقات بين أفراد الطوائف المحلية، وهذان المقرران هما "التربية من أجل التفاهم المتبادل"، و"التراث الثقافي" (Nolan,2007,286) .

وتجاهد المدارس لتعكس الهويات الثقافية المتنوعة الممثلة لمجتمعات التلاميذ بالإضافة إلى التعرف على الثقافات الأخرى من خلال برامج واسعة النطاق للزيارات المدرسية وتبادل الخبرات، سواء في أيرلندا الشمالية وخارجها؛ من أجل تشجيع الطلاب على استكشاف جوانب هويتهم وتنمية تصوراتهم لذواتهم. كما أن أيرلندا الشمالية أصبحت مجتمع متعددة الثقافات، لذلك ظهرت حاجة ماسة إلى تبني مداخل متعددة الثقافات؛ بحيث تُعالج الفوارق الثقافية في سياق يشجع الطلاب على التساؤل والاستفسار حول التفاوت الثقافي القائم في المجتمع (McGlynn,2004,91).

وفي إطار التعليم متداخل الثقافات، يشير جادش إلى ضرورة تدريس بعض الذكريات التاريخية حتى الأليمة التي صورت أعمال العنف في أيرلندا الشمالية في مناهج التاريخ بهدف توفير معنى ومضامين تربوية مشتركة لما ترتب على هذه الوقائع من اتفقات سياسية (Jagdish,2009,1020).

- **تدريب المعلمين في أيرلندا الشمالية على التربية من أجل السلام.**

لطريقة تقديم المنهج أثر جوهري على المتعلم يوازي تأثير المنهج التعليمي، من ثم كان لممارسات المعلم وسلوكياته دور كبير في هذه العملية. ولذلك كان على الجهة المسئولة عن مراجعة المناهج في مثل هذا المجتمع أن تتأمل حالة الممارسات الحالية وتضع مداخل جديدة تسمح بالتجديد، وبتطبيق التربية من أجل السلام (تيرنس دوي، ٢٠٠٠، ٢١).

ومن أبرز الجهود في هذا المجال، مشروع " كوادر التربية من أجل السلام " الذي تبنته كلية ماجي بجامعة أولستر بين عامي ١٩٨٨ و١٩٩٥، والذي يعد مشروعا رائدا في مجال وضع المواد الأساسية والمساعدة والحزم التدريسية وأدلة المعلم التي تعين المعلمين أثناء تنفيذ برنامج التعليم من أجل التفاهم المتبادل. كما قدمت نفس الجامعة برامج تعليمية للحصول على درجة جامعية في دراسات السلام والصراع، بالإضافة إلى برامج على مستوى درجة الدبلوم والماجستير منذ عام ١٩٨٧ . وتقدم هذه البرامج الدراسية تدريبا ورؤى دولية جديدة، كما ساهمت في إرساء ثقافة السلام بالمجتمع المحلي (تيرنس دوي، ٢٠٠٠، ٢١).

رغم ذلك أشار سميث إلى وجود تحفظات عدة من جانب المعلمين تجاة تطبيق التربية من أجل السلام في أيرلندا الشمالية، في ظل غياب التدريب المناسب لهم (Smith,1999). فعلى سبيل المثال قد يتعرض المعلمون بالمدارس المتكاملة لتدريس كثير من القضايا الخلافية أو المثيرة للجدل، مما يستلزم الاستعداد والثقة والتأهيل الملائم للتعامل مع مثل هذه الموضوعات الصعبة (McGlynn,2004,88). ومن ثم تحتاج عملية تدريب المعلمين إلى عناية فائقة لتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة والضرورية للقيام بالمسئوليات الملقاه على عاتقهم. وقد يكون لتهميش هذا العنصر أثر بالغ الضرر على سياق التربية من أجل السلام، وربما يؤدي إلى نتائج عكسية عندما يعجز المعلم عن إدارة الحوار أو أن ينقصه الإلمام الجيد بقضية خلافية ما وأبعادها المختلفة.

وتشير بعض الأدبيات الحديثة إلى وجود جهود متواصلة للإرتقاء بمستوى أداء المعلم تجنبا لملامح القصور التي حدثت في الماضي. "حيث بدأ يتوفر للمعلمين الجدد التدريب المناسب بوجه عام ولمعالجة العديد من القضايا الخلافية على وجه الخصوص (McGlynn,2004,88). وبالرجوع إلى الموقع الرسمي لمكتب التربية بأيرلندا الشمالية يتضح توفر دليل للمعلم لكل مرحلة دراسية، بالإضافة إلى أربع برامج تدريبية بغرض التنمية المهنية للمعلمين الجدد وذلك منذ العام الأول لعملهم بقطاع التعليم (Department of Education of Northern Ireland,2014). كما يدعم مجلس التعليم المتكامل بأيرلندا الشمالية المعلمين بالمدارس المتكاملة من خلال تقديم عدة أليات للتنمية المهنية لرفع مستوى أدائهم، شملت: الوساطة بين الأقران، ومكافحة التحيز، ومشروعات الشراكة عالميا(Northern Ireland Council for Intergrated Education,2014).

تأسيساً على ما سبق، يتضح وجود برنامجان مختلفان، أو صيغتان مختلفتان لدعم جهود التربية من أجل السلام بأيرلندا الشمالية. حيث جاءت "التربية من أجل التفاهم المتبادل" لتصبح الصيغة العامة الإلزامية المطبقة في جميع المدارس بغض النظر عن انتماءاتها الدينية أو الطائفية، بينما يُنظر للمدارس المتكاملة بأليتها وسبل دعمها حكومياً ومجتمعياً كصيغة اختيارية متاحة لكلتا الطائفتين ومدعومة حكومياً لتعزيز فرص التواصل بينهما.

- **التربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك** :
- **السياق العام في البوسنة والهرسك**:

تقع البوسنة والهرسك Bosnia and Herzegovina في جنوب شرق أوروبا، ويحدها من الشمال والغرب والجنوب كرواتيا، ومن الشرق صربيا والجبل الأسود، ولها منفذ من جهة الجنوب الغربي على البحر الأدرياتيكي تحتله كرواتيا. في عام ١٩١٨ أصبحت البوسنة والهرسك جزءاً من مملكة الصرب والكروات وسلوفينيا التي أعيد تسميتها فيما بعد لتصبح يوغوسلافيا. وفي عام ١٩٤٦م أصبحت يوغوسلافيا دولة فيدرالية تتكون من ست جمهوريات إحداها جمهورية البوسنة والهرسك. تشكل الشعوب السلافية أغلبية سكان يوغوسلافيا، وأكبر الجماعات فيها هم مسلمو البوسنة ثم الصرب والكروات. وقد عارض معظم الصرب استقلال البوسنة الذي أعلنه مسلموها عام ١٩٩٢، مما أدى إلى نشوب حرب أهلية استمرت لمدة ثلاث سنوات (موسوعة المعرفة،٢٠١٤ ب).

تعد حرب البوسنة والهرسك (١٩٩٢ -١٩٩٥) نزاع دولي مسلح. تشكلت أطرفه من البوسنة والهرسك وجمهورية الصرب والجبل الأسود وكرواتيا. وقد خلفت الحرب وراءها ألاف القتلى والجرحى والمعاقين، هذا بالإضافة إلى الأمراض العصبية والنفسية التي أصابت نصف الناجين من السكان. كما خلفت سنوات الحرب تدمير شبه كامل للبنية التحتية من منازل ومستشفيات ومدارس...الخ. وقد انتهت الحرب بإتفاقية دايتون للسلام Dayton Peace Agreement الذي وقعها أطراف النزاع في ديسمبر ١٩٩٥ (Magill,2010,13) (Burmeister,2013,21).

عانت البوسنة والهرسك بعد نهاية الحرب وعقد اتفاقية السلام من آثار التدمير الناجم عن الحرب الأهلية، لذلك بذلت جهود دولية عديدة لإعادة الإعمار على المستوى المادي والاقتصادي والسياسي؛ بهدف مساعدتها على الخروج من هذه الأزمة. وفي أثناء ذلك كان معظم الأطفال والشباب والبالغين يحملون ذكريات أليمة عن الحرب، بالإضافة إلى وجود درجة كبيرة من الخوف المسيطر على تفكير كل فئة من السفر إلى مناطق إقامة الطرف الآخر، واتسمت المشاعر باليأس تجاه مستقبل البوسنة والهرسك. فقد تسببت الحرب في انهيار ثقة السكان في الطبيعة البشرية، تاركه فكرة الصراع بكل أبعاده عالقة في أذهان العامة (Clarke-Habibi,2005,41). كما سيطرت حالة من الإحباط العام توحي بمستقبل غير واضح المعالم لهذا البلد (Magill,2010,13). لذلك أعربت نسبة كبيرة من الشباب في عدة استفتاءات عن رغبتهم في مغادرة هذا البلد ومواصلة حياتهم خارجه (Burmeister,2013,28).

- **نبذة عن الجهود المبكرة للتربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك**:

تضرر نظام التعليم في البوسنة والهرسك بشكل كبير من آثار الحرب الأهلية، كما انعكست العداوات العرقية بعد الحرب في المناهج والكتب المدرسية والتي كانت تختلف بشكل كبير من منطقة إلى أخرى*. كذلك حُرم المعلمون خلال تلك الفترة من التدريب أثناء الخدمة ومن برامج التنمية المهنية، كما لم تتاح الفرص الكافية للمعلمين حديثي التخرج من الإلمام بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهه التحديات والمشكلات التعليمية الناتجة عن هذه الأزمة (Danesh,2006,69).

بعد مرور أربع سنوات من توقيع اتفاق دايتون للسلام، قُدمت حلقات دراسية لمدة ثلاثة أيام للصحفيين من مختلف أنحاء منطقة البلقان حول طرق حل النزاعات بطرق سلمية وذلك بدعم من حكومة لوكسمبورج (Porter &

---

* قبل نشوب الحرب الأهلية، قطنت طوائف الشعب المختلفة مدن معزولة بعضها عن بعض، كما التحق أطفال كل طائفة بمدارس منفصلة عن الطوائف الأخرى طبقا للنطاق الجغرافي الذي تقيم به كل طائفة. كذلك تلقي أطفال كل طائفة مناهج تختلف كلياً عن مناهج الطوائف الأخرى، وبلغة تدريس مختلفة. وقد أرجع البعض أحد أسباب قيام الحرب الأهلية إلى هذا السياق المجتمعي المنفصل بين الطوائف المختلفة (Weinstein et al.2007,5). وتشير الأدبيات إلى استمرار هذا الوضع لدرجة وجود ٥٢ حالة مدرسية يطلق عليها "مدرستان تحت سقف واحد"، حيث أن كل مبني مدرسي يستوعب فترتين دراسيتين مختلفتين يوميا. كل فترة دراسية مخصصة لأطفال طائفة ما يدرسون مناهج مختلفة بلغة تدريسية مختلفة وتحت إدارة ومجلس تعليمي محلي وميزانية مختلفة عن أطفال الفترة الأخرى (Weinstein et al.2007, 67-68).

(Lorimer,2005,16). كان الخوف والقلق أنذاك مازال يسيطر على مجموعة المشاركين متعددي الأعراق الذين جاءوا للتدريب. وعلى مدار الحلقات الدراسية، اشتركت المجموعات في مناقشة عدد من القضايا حول القوى المحركة للصراع، والسلطة، والعنف، وحل المشكلات، وبناء الوحدة. وبنهاية الحلقات الدراسية، كانت اتجاهات المشاركين قد تغيرت، وظهرت علامات الصداقة، والثقة المتبادلة. وكانت النتائج مبهرة لدرجة جذبت اهتمام وزير التربية والتعليم باتحاد البوسنة والهرسك، الذي أعرب عن عظيم دهشته من المردود الايجابي لهذه الحلقات. كما أشار إلى الحاجة الماسة لبرنامج من هذا النوع لتقديمه للأطفال والشباب (Danesh,2006,70) (Clarke-Habibi,2005, 41-42).

بدأ برنامج التربية من أجل السلام بدعم من وزيري التربية والتعليم باتحاد البوسنة والهرسك وجمهورية صربيا، ومنسق مكتب الممثل السامي للأمم المتحدة المسئول عن إعادة هيكلة نظام التعليم في البوسنة والهرسك من خلال منحة من حكومة لوكسمبورج (Danesh,2006,70). تمت المرحلة التجريبية خلال (يوليو٢٠٠٠ / يونيو٢٠٠٢) بثلاث مدارس ابتدائية* وثلاثة مدارس ثانوية في سراييفو وبانيا لوكا وترافنيك نوفابيلا، والتي تمثل ثلاث مدن يقطنها مجموعات عرقية مختلفة هم: مسلمو البوسنة والهرسك، والكروات (الكاثوليك)، والصرب (ارثوذكس). تم تنسيق جميع جوانب التنفيذ من خلال طاقم مكون من ٢٤ فردا، منهم ١٨ مدرسا من المدارس المشاركة، و٦ متخصصا في برامج التربية من أجل السلام من جامعة Landegg الدولية بسويسرا (Clarke-Habibi,2005,42).

خلال السنة الثانية من تنفيذ المرحلة التجريبية، تلقى البرنامج تأييد من جانب وزارة التربية والتعليم في البوسنة والهرسك لتوسيع نطاق البرنامج ليشمل ٣٠٠ مدرسة ثانوية، و١٢٠٠ مدرسة ابتدائية في خطة منفذه على مرحلتين. في نفس الوقت، اكتسب البرنامج الدعم والمساندة من ثمانية معاهد تربوية وفرت الدعم والتدريب أثناء الخدمة لعدد ٥٠٠٠٠ معلما (International Education for Peace Institute,2004,3).

وفي سبتمبر ٢٠٠٣، بدأ البرنامج في توسيع نطاق التنفيذ ليشمل ١٠٠ مدرسة ثانوية من خلال استثمار خبرة المعلمين المشاركين في المرحلة الأولى للمشروع في تدريب وتوجيه الجيل الثاني من المعلمين، وذلك بفضل منحة لمدة ٤ سنوات من قبل الوكالة السويسرية للتعاون والتنمية، ومنحة تكميلية من الوكالة الكندية للتنمية الدولية (Clarke-Habibi,2005,50). كما تزامنت هذه المرحلة مع إقرار قانون التعليم الابتدائي والثانوي لعام ٢٠٠٣، وكذلك صياغة منهج

*وفقا لتقرير المكتب الدولي للتربية لعام ٢٠١٠ يمثل التعليم الابتدائي في البوسنة والهرسك مرحلة التعليم الأساسي، ويبدأ من عمر السادسة ويستمر لمدة تسع سنوات دراسية الزامية، تليها مرحلة التعليم الثانوي (IBE, 2010 a ,4).

محوري مشترك للمرحلة الابتدائية والثانوية، يطبق في جميع مدارس الطوائف المختلفة سواء كانت حكومية أو خاصة (IBE,2008,12). وفي ضوء هذا القانون سُمح لمدارس التعليم الابتدائي بصياغة نحو ٣٠٪ فقط من المنهج المقدم وفقا لرؤيتها الخاصة، وفي ضوء متطلبات سوق العمل، واحتياجات المجتمع المحلي، واحتياجات التلاميذ مع الالتزام بالمعايير التعليمية (IBE,2010a,8) (Weinstein et al.,2007,68).

في عام ٢٠٠٥ بدأت خطة تعميم البرنامج، وفي إطار ذلك تشكلت لجنة استشارية بدأت عملها من خلال محورين، تمثل الأول في مراجعة المناهج الدراسية وتزويد الحكومة بإطار يكفل تضمين التربية من أجل السلام في المناهج الدراسية، أما الثاني فشمل التعهد بتنفيذ هذه المهمة بالمستوى المأمول. وجرت متابعة هذه المهمة بالتعاون الكامل بين حكومة البوسنة والهرسك، وبعثة البوسنة والهرسك في المنظمة الاوروبية للأمن والتعاون، ومعهد التربية الدولي للسلام وفروعه، ومعهد التربية من أجل السلام بمنطقة البلقان (Danesh,2006,70).

• **أسس التربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك**:

يُنظر للصراع كسمة ملازمة للواقع البشري، وتشكل هذه السمة اتجاه سلبي نحو العالم. وينعكس هذا الاتجاه على إدراك الفرد للواقع، والطبيعة البشرية، والغرض من الحياة، والقوانين التي تحكم العلاقات الإنسانية. كما يحدد إلى أين نتجه، وما ندركه من حولنا، وما دورنا الذي نؤمن به وكيف ينبغي أن يكون. وتتشكل وجهات نظر الأفراد نحو العالم من خلال الأسرة والدين والثقافة والمدرسة والمناخ السياسي، ووسائل الإعلام، وخبرات الحياة...الخ، كما أنها تؤثر على كل أفكارنا وما نشعر به وما نسلكه من أفعال (Clarke-Habibi,2005,39). وحتى تصبح جهود التربية من أجل السلام ذات فعالية، يجب أن تعالج اتجاه الأفراد السلبي نحو العالم، والأهم من ذلك أن تهدف إلى تحويل هذا الاتجاه إلى اتجاه سلمي (Clarke-Habibi,2005,40).

من ثم قام برنامج التربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك بدراسة اتجاه الأفراد نحو العالم والعمل على استبدال الواقع القائم على الصراع بتصورات ومبادئ قائمة على الوحدة، مع الاعتراف بأننا كائنات نفسية واجتماعية وسياسية وأخلاقية وروحية، وأن الطبيعة البشرية متطورة وقابلة للنضج، إلا أن التحدي الرئيس للحياة يتمثل في زيادة قدرتنا على بناء الوحدة في ظل التنوع داخل أنفسنا، وفي علاقاتنا، وفي العالم بأسره. كما تدفعنا هذه النظرة لإحلال السلام داخل أنفسنا، ومزاولة السلام مع الآخرين، وأن نعد أنفسنا وأطفالنا للحفاظ على السلام في حياتهم الشخصية والمهنية، وعلى تحقيق خطوات واسعة نحو السلام والوحدة (Clarke-Habibi,2005,40).

في ضوء ذلك، تمت صياغة برنامج التربية من أجل السلام في إطار رؤية إيجابية تحويلية تتميز بالاعتراف بوحدانية الإنسانية والأرض، وأهمية الوحدة في ظل التنوع، وتطبيق معايير العدالة والمساواة، وحل النزاعات بطرق سلمية.

ويقوم هذا البرنامج على أساس أن السلام يمثل بعداً أصيلاً داخل جميع البشر في جميع جوانب الحياة: بين الفرد وذاته، وفي علاقاته بالآخرين، وفي العلاقات بين الجماعات، وفي تنظيم وإدارة المجتمع (Clarke-Habibi,2005,42). من ثم شملت هذه النظرية المتكاملة نطاق واسع من مداخل تعليم السلام عن طريق عرض السلام كظاهرة متعددة الأبعاد: نفسية واجتماعية وسياسية وروحية (Danesh,2006,75). وقد جاء الاهتمام بإعداد برنامج يتسم بنظرة كلية شمولية ليس من جانب الاكاديميين في هذا المجال فقط، بل أيضا من خلال رؤية عدة فئات حكومية وغير حكومية...الخ. حيث أسفر اجتماع تشاوري بشأن هذا الأمر عن قناعة جميع المشاركين بضرورة تبني مدخل تكاملي حتي يحقق هذا البرنامج الهدف المنشود منه (Fitzduff &Jean,2011,21).

تأسيساً على ما سبق، تقوم أسس التربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك على النظرة الشمولية التكاملية للسلام بالنظر إليه في جميع أبعاده النفسية والروحية والاجتماعية والسياسية...الخ. كما استندت أيضا على الدور التحويلي للتربية في تغيير الانماط السلبية للسلوك والاتجاهات والأفكار، واستبدالها بأنماط ايجابية تدعم السلام داخل كل فرد وتعززه فيما بينهم. ومن ثم تعد هذه العملية عملية بناء طويلة الأمد، هدفها إحداث تغيير شامل وعميق الجذور في أفراد المجتمع.

• **أهداف التربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك**:

وفقا لاتحاد وزارة البوسنة والهرسك للتربية والتعليم والعلوم والثقافة والرياضة، يهدف التعليم في المرحلة الابتدائية إلى تعزيز النمو الطبيعي للطفل فيما يتعلق بالهوية الفردية والاجتماعية والثقافية، والمساهمة بفعالية في تشكيل شخصية ودودة تتقبل القيم الثقافية. كما يهدف التعليم الثانوي إلى إعداد الطلاب لمواصلة تعليمهم بمؤسسات التعليم العالي و/أو للالتحاق بسوق العمل في مختلف المجالات والميادين مع توفير الفرص المختلفة للنمو الوظيفي، وبتوفير التدريب المناسب لتحسين المهارات الحالية وإكساب مهارات جديدة، وتوفير التدريب المهني للبالغين في مختلف المهن (Batarilo&Lenhart,2007,130)

وجاء في تقرير المكتب الدولى للتربية لعام ٢٠١٠ أن التعليم الابتدائي في البوسنة والهرسك يهدف لتحقيق عدة مخرجات تعليمية من خلال جميع المواد الدراسية المقدمة بهذه المرحلة، وتمثل أحد هذه المخرجات في تنمية الطلاب لقبول دور المواطنة المسئولة من خلال؛ الاعتراف بعادات الآخرين وثقافتهم، وتأييد المساواة، والمساهمة بايجابية في دعم السلام والتسامح (IBE,2010a,11).

أما فيما يتعلق ببرنامج التربية من أجل السلام المطبق في البوسنة والهرسك، فقد أشار دانش أن دمج التربية من أجل السلام في المناهج الدراسية بالبوسنة والهرسك، استهدف تحقيق أربعة غايات هي: بناء نظرة قائمة على الوحدة تجاه العالم، وغرس ثقافة السلام، ودعم ثقافة الشفاء، وجعل التعليم من أجل السلام إطار لجميع الأنشطة التعليمية (Danesh,2006,70). ورغم أن البرنامج تم تنفيذه في العديد من السياقات المجتمعية الرسمية وغير الرسمية، إلا أنه سعي عند التنفيذ في سياق المدرسة إلى تطبيق قيم السلام في جميع

جوانب الحياة المدرسية ومجتمعها المحيط، وإلى إدماج المعلمين لمبادئ السلام في جميع الدروس اليومية في كل مجال وموضوع دراسي وفي جميع الصفوف الدراسية. وبذلك يتم وضع الأساس والهيكل الضروري لتحقيق سلام دائم داخل مختلف المجموعات المحلية وفيما بينها، ويكتسب كل جيل جديد من المواطنين الأفكار والمهارات الضرورية لتقليل حدوث فرص الصراع وتكريس مواهبهم وطاقاتهم لخلق ثقافة نابضة بالسلام (Clarke-Habibi,2005,42).

بعد تنفيذ البرنامج، عبر كثير من المعلمين وأولياء الأمور والطلاب عن الإحساس بالأمل وبسلام داخلي، وبتحسن في العلاقات الأسرية، كما أعربوا عن التأثير الايجابي للبرنامج على مهاراتهم في حل الصراعات، وتخطيط مستقبلهم، وتنمية علاقاتهم مع الآخرين، بل وعلى اتخاذ القرارات الخاصة بهم. وكان الأثر الأكثر أهمية شعورهم بحالة سلام مع أنفسهم وتحسين قدرتهم على التأثير الايجابي في سلوك الآخرين (Clarke-Habibi,2005,48). وقد أرجعوا العائد من البرنامج إلى تجاوزه لحدود الأيديولوجيات السياسية، والمعتقدات الدينية والانتماءات العرقية، وشعارات السلام، وتركيزه على حقائق حول قضايا الحياة، ومن ثم كان من السهل تقبله والثقة فيه (Danesh,2006,70).

- **تضمين التربية من أجل السلام في التعليم العام بالبوسنة والهرسك**:

تضمن برنامج التربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك تصميم نموذج شمولي يمكن تطبيقه على جميع المواد الدراسية والتخصصات، وكذلك بناء منهج دراسي جديد لمرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي (Clarke-Habibi,2005,50-51). وقد تجاوز هذا البرنامج المجالات الشائعة مثل حقوق الإنسان، والديمقراطية والخصومة، واستراتيجيات اللاعنف، وتقنيات حل النزاعات، ودخل حيز مناقشة المسائل الأساسية الكامنة أكثر وراء الطبيعة البشرية، وطبيعة التنمية الفردية والجماعية، والمبادئ العلمية العالمية، والمبادئ الأخلاقية والمعنوية والروحية التي تشكل الأساس الذي تقوم عليه كل أشكال الحياة (Clarke-Habibi,2005,51).

تم تنفيذ البرنامج بإدماج مبادئ السلام في كل موضوع دراسي، وأسندت هذه المهمة للمعلمين. وقد استلزم ذلك قيام المعلمين أنفسهم بإعادة فحص موضوعات المناهج القومية القياسية وكذلك الأنشطة في ضوء مبادئ التربية من أجل السلام. ورغم صعوبة هذه المهمة في البداية لنظرا لحداثة هذا النهج، بالإضافة إلى التزامهم بالمناهج الدراسية الوطنية، فقد بدأت تتشكل تدريجيا مجموعة متميزة من الأفكار والأنشطة قام المعلمون بتصميمها بأنفسهم. على سبيل المثال، تم استخدام نصوص الأدب لمناقشة الطبيعة البشرية، والوحدة، والعالم، واستخدام القوة، وكثيرا ما تم طرح مبدأ الوحدة في حصص الفيزياء والكيمياء والأحياء والدراسات البيئة، كذلك قام المعلمون بمساعدة طلابهم على ربط كل موضوع دراسي بقضية بناء مجتمع سلمي في البوسنة والهرسك وفي العالم (Danesh,2006,72).

وعندما تمكن الطلاب من مفاهيم التربية من أجل السلام ومبادئه من خلال المشاركة الفعالة والنقاش والتشاور، تم تحفيزهم على التعبير عن تصوراتهم وادراكاتهم بطرق مختلفة، من خلال الفنون والتجارب العلمية، والعروض الشفوية، والمقالات. على وجه الخصوص أصبحت الفنون وسيلة قوية يستطيع الطلاب من خلالها إيصال رسائلهم عن السلام إلى المجتمع الأكبر . شملت هذه العروض مجموعة واسعة من الأنشطة الفنية مثل: المسرح، والموسيقى، وعروض الدمى، والتمثيل الصامت والرقص. بالإضافة إلى ذلك، تم إعداد عروض لكل مادة دراسية من خلال الفنون البصرية، والملصقات، وإلقاء الشعر والمؤلفات الأدبية، والفيديوهات، ووسائل الإعلام الأخرى (Danesh,2006,72). وقد ذكر الطلاب والمعلمون أن الأثر الأكثر قيمة في تطبيق هذا النهج كان الإحساس المتزايد بالتعاون الذي نشأ بين الطلاب والمعلمين، وكذلك الفرصة التي أتيحت للطلاب لإجراء أبحاث مستقلة حول بعض القضايا المؤثرة على حياتهم ومستقبلهم. كما أعرب الطلاب عن تقديرهم للفرصة التي أتيحت لهم لاستخدام مواهبهم وقدراتهم في التعبير عن مشاعرهم وتصوراتهم. كذلك كان للتربية من أجل السلام آثار ايجابية على المدارس، تمثلت في تحسين العلاقات داخل وخارج المدرسة، حيث أصبح التعاون بين الآباء والمدرسة، وبين المعلمين وأولياء الأمور أفضل (Clarke-Habibi,2005,45).

كما تم الاستفادة من فعاليات وأحداث ومناسبات السلام القومية والإقليمية التي تُعقد طوال العام، وتتضمن تبادل أفضل العروض عن السلام من خلال وفود تمثل كل منطقة وتتكون من فئات متنوعة من الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين ومدراء المدارس. وقد وفرت هذه الأحداث للوفود فرص التعبير عن حماسهم لعملية بناء السلام وإقامة أواصر الثقة والتعاون، وأتاحت للطلاب الفرصة لإظهار أفكارهم لجمهور العامة حول مبادئ السلام وعملياته (Clarke-Habibi,2005,45-46).

- **تدريب المعلمين في البوسنة والهرسك على التربية من أجل السلام**:

استلزم تنفيذ برنامج التربية من أجل السلام الاعتماد بدرجة كبيرة على المعلمين وخبراتهم ومهاراتهم في ربط كل موضوع درسي بقضية بناء مجتمع سلمي في البوسنة والهرسك وفي العالم بأسره، وقد استدعى ذلك ضرورة تدريبهم بغرض التمكين من إدارة الحوار الهادف داخل الفصول الدراسية، وكذلك التفكير الناقد وتحقيق أهداف البرنامج (Magill,2010,13). وعندما بدأ البرنامج كانت طرق التدريس المتبعة تقليدية للغاية، والأساليب التربوية نمطية، كما أبدى العديد من المعلمين رغبتهم في حضور الدورات التدريبية فقط من أجل الحوافز المالية التي سيتلقوها نظير المشاركة (Clarke-Habibi,2005,46). واستعدادا لبدء العام الدراسي ولبداية تطبيق المرحلة التجريبية الأولى للبرنامج، تلقى عدد من المعلمين والموظفين دورات تدريبية مكثفة في جامعة Landegg الدولية حول أصول التربية من أجل السلام. شملت الموضوعات التي تم تناولها الآتي:(Clarke-Habibi,2005,43)

- الجوانب البيولوجية والنفسية والاجتماعية والمعنوية والروحية للطبيعة البشرية ودور المعلمين وأولياء الأمور في تربية النشء علي السلام.

- طبيعة الوحدة الوطنية في سياق التنوع.
- ديناميكيات العنف في الأسرة، والبيئة المدرسية، والمجتمع، وكيفيه التعامل معها.
- أثر البيئة المنزلية ووسائل الإعلام والمجتمع على تنمية المفاهيم السلمية للأطفال.
- التحول من الاتجاه نحو الصراع والسلوك المرتبط به إلى الاتجاه نحو السلام.
- المبادئ العالمية لحقوق الإنسان وواجباته، والمساواة بين الجنسين، وتطبيق هذه المبادئ في الحياة اليومية.
- مبادئ وأخلاقيات الديمقراطية والقيادة من أجل السلام، وممارسة حل النزاعات بطرق سلمية واتخاذ قرارات غير عدوانية.
- حاجة الأطفال والبالغين المصابين بصدمات نفسية إلى عملية الشفاء.

كما عقدت دورات تدريبية مكثفة مماثلة مرتين سنوياً لجميع المعلمين والإداريين، وموظفي الدعم في المدارس المشاركة. وكان الغرض من هذه الدورات التدريبية تزويد جميع العاملين في المدارس بالمعرفة بمبادئ السلام، وتوفير فرصة للتعبير عن تجاربهم الخاصة، وبناء رؤية جديدة للطبيعة البشرية ولثقافة السلام التي من شأنها أن تتخلل كل جانب من جوانب الحياة المدرسية (Clarke-Habibi,2005,44). وكذلك تم دعم ومساندة المعلمين بشكل مستمر ودائم من قبل أعضاء فريق التربية من أجل السلام، الذي كان يجتمع معهم أسبوعيا، وأحيانا يوميا، للتشاور بشأن تخطيط الدروس ورصد خطوات تنفيذ البرنامج داخل الفصول الدراسية (Clarke-Habibi,2005,45).

كما ساهمت عدة منظمات خارجية في تقديم التدريب المناسب لمعلمي اللغة الأجنبية الثانية وبخاصة مناهج اللغات الإنجليزية والألمانية، حيث تولى معهد غوته ووكالة Kulturkontakt النمساوية زمام المبادرة في تزويد المعلمين بالتدريب المناسب على المنهج الجديد وطرق تدريس اللغة الألمانية. كما تم تنظيم عدة ندوات وورش عمل للارتقاء بتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من قبل عدة ناشرين، مثل مطبعة جامعة أكسفورد، وماكميلان، وكامبريدج، ولونجمان، بالإضافة للمجلس الثقافي البريطاني والسفارة الامريكية التي قدمت مجموعة من الندوات عبر الإنترنت كجزء من برنامج التطوير المهني للمعلمين (Burmeister,2013,41-42).

وعلى مدار شهور التنفيذ الأولى، زادت الحماسة الحقيقية للبرنامج. كذلك بدأت أساليب التدريس في التغيير، وأصبحت أقل سلطوية، وأظهرت الممارسات الفعالية المزيد من مظاهر إبداع المعلمين والطلاب على حدٍ سواء. واكتشف المعلمون أن عناصر الارتباط والتلاقي بين المواد الدراسية التي يدرسونها وبين مبادئ السلام كثيرة، رغم شكوكهم نحو إمكانية تحقيق ذلك في البداية (Clarke-Habibi,2005,47). كما أكد عدد من المعلمين في تخصصات مختلفة إلى أثر البرنامج على تطوير رؤيتهم لمحتوى المقررات التي يدرسونها،

وعلى تغيير طريقتهم في التعامل مع الطلاب، وعلى اكتساب مهارات جديدة مثل: مهارة اتخاذ القرارات، والاستماع إلى الآخرين، وتأمل الأفكار، والتقليل من نزعة الهيمنة، وتحجيم الثرثرة، و الاهتمام بوحدة الجماعة، وتقدير قيمة الاختلاف والتنوع (International Education for Peace Institute,2004,4).

تشير تجربة التربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك إلى أن مجرد تزويد الطلاب والمعلمين بفهم لمبادئ ومتطلبات السلام، مع توفير أدوات تعليمية ملائمة، لم تغير فقط طرق التعليم والتدريس داخل الفصول الدراسية والمدارس، بل استهدفت أيضا تحسين تصوراتهم تجاه النفس، والآخرين، وجميع مناحي الحياة بشكل جذري. وتنم هذه التجربة عن عملية فريدة من نوعها لمصالحة حقيقية وشفاء على مستوى الأفراد والمجتمع المحلي، الأمر الذي انعكس بشكل ايجابي على سلوكيات الأفراد على المستوى الشخصي وعلى المؤسسات التعليمية والمجتمع بأسره.

- **التربية من أجل السلام في سيراليون**:

- **السياق العام لسيراليون** :

تقع جمهورية سيراليون Sierra Leone في غرب إفريقيا، وتحدها من الشمال والشرق غينيا، ومن الجنوب الشرقي ليبيريا، وتطل من جهة الغرب والجنوب الغربي على المحيط الأطلسي (الموسوعة العربية،٢٠١٤ب). كانت سيراليون إحدى المستعمرات البريطانية حتى اعلان الاستقلال عام ١٩٦١ (Bretherton et al.,2005,356). يتحدث سكانها الإنجليزية ولغة الكريول، ويعتنق أكثر من نصفهم الإسلام، حيث تبلغ نسبة المسلمين ٦٠٪ من إجمالي عدد السكان، بينما تصل نسبة المسيحيين إلى ١٠٪، والنسبة الباقية تعتنق ديانات محلية مختلفة (CIA,2015). وتجدر الإشارة إلى وجود درجة عالية من التسامح والتعاون بين الطوائف الدينية المختلفة، كما تتسم العلاقات والتعاملات بينهم بالإخلاص والولاء والألفة ...الخ (Bretherton et al.,2005,361).

تصنف سيراليون فى عدد من التقارير العالمية بأنها من أكثر الدول فقراً *، فيشير تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة لعام ٢٠٠٤ أن سيراليون كانت أدنى مرتبة من ١٧٧ أمة شملها التقرير، وكذلك ثالث أدنى نصيب للفرد من الناتج المحلي الإجمالي وأقل متوسط للعمر المتوقع، وأعلى معدل وفيات للرضع (UNDP,2004). ووفقا لكتاب حقائق العالم لعام ٢٠١٥ وصلت نسبة الأمية في سيراليون إلى ٥١.٩٪ (CIA,2015).

ومن أكثر مفارقات هذه الدولة، أن سكانها فقراء للغاية، رغم أنها تعد مصدر مهم للماس، فقد تصدرت المركز الأول عالميا في استخراج الماس عام ٢٠١٣ (CIA,2015). ومن ثم يعد استخراج الماس المصدر الرئيس للعملة الصعبة، كما يمثل حوالي نصف صادراتها. وقد أدت الانقلابات التي توالت في تسعينات القرن

* تشير الاحصاءات الرسمية الحديثة إلى تحسن نسبي في الاقتصادي القومي وانخفاض في معدلات الفقر(UNESCO,2013, 3).

العشرين إلى ضعف الحكومة المركزية وظهور جريمة منظمة لتهريب الماس الخام من مناجمه بأسعار منخفضة، واصطلح على تسميته "بالماس الدموي "Blood Diamond" (Remmert-Fonts,& Ngegba,2006,9-10).

أدى تزايد الجريمة المنظمة إلى وقوع حرب أهلية كان هدفها السيطرة على مناجم الماس. ويصف التقرير العالمي للتنمية البشرية لعام ٢٠٠٤ هذه الحرب بأنها حالة من حالات الصراع على الموارد الطبيعية (UNDP,2004,41). وقد تزامنت هذه الأحداث مع مجموعة من الأوضاع والسياقات المجتمعية اتسمت بنقص فرص العمل وارتفاع معدلات البطالة وانخفاض المستوى التعليمي، هذا بالإضافة إلى الفساد الذي ساد جميع المستويات مما أثار حالة من الإحباط العام والآمال المحطمة (Remmert-Fonts & Ngegba,2006,10). وهذا يدعم بعض وجهات النظر التي رأت أن أعمال العنف قد نشبت من أجل تحقيق العدالة والمساواة وإعادة توزيع الموارد وليس من أجل الاستحواذ عليها (Novelli,2011,8).

بدأت أعمال العنف في عام ١٩٩١ بهجمات شنتها الجبهة المتحدة الثورية ضد الحكومة، ومنذ ذلك الحين نشبت حرب أهلية دامت إحدى عشرة سنة، وتوقفت في عام ٢٠٠٢ بفضل تدخل الأمم المتحدة. ويشير التقرير العالمي لثقافة السلام لعام ٢٠٠٥ أن لطبيعة أعمال العنف في سيراليون أبعادا سياسية واقتصادية واجتماعية، ومنها على سبيل المثال تجارة الماس (Adams& Manonelles, 2005, 14).

كما ساهمت الأوضاع المتردية على كافة المستويات، بالزج بسهولة بالأطفال والشباب في هذه الأحداث وتجنيدهم وتسليحهم من طرفي الصراع بأسلحة آلية. وقد شارك كثير من الأطفال والشباب في الحرب عن رغبة؛ لعدم رضاهم عن الأوضاع السائدة آنذاك و من أجل إحداث نقلة نوعية في المجتمع (Remmert-Fonts & Ngegba,2006,10).

وصفت أوضاع ما بعد انتهاء الصراع في سيراليون؛ بسكان جرحى وأناس مشردون، وعدد كبير من القتلى وخسائر جسيمة، ودمار شبه كامل للبنية التحتية (Novelli,2011,7-8). فخلال الحرب فقد الاف الأشخاص أروحهم، كما تشرد حوالي ٢ مليون شخص، أي ما يقدر بحوالي ثلث المجموع الكلي للسكان (CIA,2015). وقد ساد شعور في القرى والريف خاصة بعدم إيمانهم بعملية السلام، بسبب حالة الدمار والخراب التي عاصروها أثناء الحرب وفي أعقابها وجهادهم المستمر لتوفير احتياجات الحياة الأساسية. كما كانت هناك أعداد كبيرة من المقاتلين – منهم الكثير من الأطفال - مازالوا يحملون الأسلحة رغم انتهاء الحرب على المستوى الرسمي (Wessells,2005,366).

- **نبذة عن الجهود المبكرة للتربية من أجل السلام في سيراليون** :

أثرت أعمال العنف على المدارس والمؤسسات التعليمية والنظام التعليمي بدرجة كبيرة، حيث دمرت مئات المدارس، كما حرم نحو ٧٠٪ من الفئة العمرية التي كانت تستحق الحصول على التعليم من الخدمات التعليمية المناسبة (Novelli,2011,8) (Remmert-Fonts & Ngegba,2006,9-10). وقد استجابت هيئات دولية عديدة لهذه الكارثة الإنسانية بتوفير الدعم المالى، والخبرة الفنية

في مجموعة مختلفة من القطاعات. ففي قطاع التعليم على سبيل المثال، أشار برثرتون وآخرون أن " في أعقاب الحرب وحتى عام ٢٠٠٥ كان أكثر من ٨٠٪ من المدارس في سيراليون يدار من قبل منظمات غير قومية مثل اليونيسيف، والمجلس النرويجي للاجئين، وذلك بسبب ضعف قدرة وزارة التربية والتعليم والعلوم والتكنولوجيا بسيراليون على رصد وتنسيق وتقديم الخدمات التعليمية نتيجة التدهور الشديد والخسائر الناتجة عن انهيار الاتصالات والبنية التحتية (Bretherton et al.,2005,356). وقد جاءت هذه الجهود في ظل الاعتراف بدور التعليم في تخفيف الفقر والقضاء عليه كسبب من أسباب وقوع الصراع في سيراليون وكدرع واق أمام تكرار هذه التجربة في المستقبل (Dupuy,2008,158)، وكأحد دعائم تحقيق السلام الايجابي (Coller,2000, 2).

ركزت الجهات والمنظمات المانحة في الفترة التي أعقبت وقف إطلاق النار مباشرة على عدة قضايا منها نزع السلاح وإعادة إدماج الأطفال المقاتلين مرة أخرى إلى المجتمع كاستراتيجية لمنع تكرار العنف بين الشباب في المستقبل، مع جهودها الأخرى لتحقيق النمو الاقتصادي والاستقرار السياسي وإعادة الإعمار. بينما لم تنل برامج أو مشروعات التربية من أجل السلام ما تستحقه من اهتمام في تحقيق دورها في دعم المداخل المختلفة للسلام (Freeman,2008). فقد أشار نوفيلي إلى وجود اهتمام واضح بقضايا الأمن والديمقراطية والموارد والطاقة كعلاج لمواجهة تداعيات النزاع، كما وجهت الأولويات لتوفير دعم مالي وفني لقطاع التعليم من قبل المنظمات الدولية، إلا أنه تم تهميش دور التعليم من أجل السلام في استراتيجيات بناء السلام المنفذة بعد انتهاء الصراع Novelli, 2011, (34).

رغم ذلك ظهرت بعض الجهود الداعمة لدور التعليم في تحقيق السلام في سيراليون والحفاظ عليه من خلال عدد محدود من البرامج والمشروعات التي تبنتها منظمات المجتمع المدني منها على سبيل المثال لا الحصر، "مشروع بناء السلام في مدارس سيراليون" الذي نفذته منظمة سيراليون الخضراء خلال مارس–ديسمبر /٢٠٠٦ مستهدفا عدد من القضايا منها السلام وحقوق الإنسان والتنمية (Remmert-Fonts &Ngegba,2006,17).

ويرى برثرتون وآخرون أن تحقيق السلام في مجتمع مزقته الحرب كسيراليون، يستلزم مراعاة جميع الخلفيات والممارسات والسياسات التي قد تؤدي إلى وقوع الحرب مرة أخرى، وكذلك اتخاذ اللازم نحو الالتزام بإرساء أسس المجتمع السلمي الأمن وتكوين وإعداد بناة السلام (Bretherton et al., 2003, 221). وبخاصة أن كثير من المشكلات والقضايا المجتمعية التي أدت إلى تصاعد أعمال العنف لم تتحسن بعد بالمستوى الذي يأمله سكان سيراليون، الأمر الذي قد ينذر بنشوب الحرب الأهلية مرة أخرى (Samura,2012). حيث يشير كولير أن بعد انتهاء عمليات حفظ السلام باستراتيجياتها العسكرية في البلاد التي مرت بحروب أهلية، تصل نسبة وقوع وتكرار أعمال العنف إلى ٤٠٪، وتقل هذه النسبة بمعدل نقطة مئوية واحدة مع مرور كل سنة من السلام والأمن والاستقرار (Collier,2000,6) .

وإيماناً بالدور الرئيس الذي يمكن أن تلعبه المؤسسات التعليمية في هذا الصدد، يمكن الإشارة إلى أحد المشروعات الرائدة في هذا المجال. حيث تم تنفيذ مشروع لإنتاج مواد التربية من أجل السلام، وتصميم طرق التدريس الملائمة من خلال إحدى شركات إنتاج المناهج الدراسية والنشر بأستراليا، بدعم من البنك الدولي، وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العلوم والتكنولوجيا في سيراليون. شمل هذا المشروع مرحلة التعليم الأساسي*؛ بداية من الصف الأول حتى الصف التاسع (Bretherton et al.,2003,220).

انصب تركيز الشركة المنتجة للحقيبة التعليمية على مدي مناسبتها لسياق الحياة في سيراليون؛ لذا ذهب أثنين من الخبراء الاستشاريين في يناير ٢٠٠٢ إلى العاصمة فريتاون لمقابلة مسئولي وزارة التربية والتعليم والعلوم والتكنولوجيا بسيراليون. كذلك شملت هذه الزيارة لقاءات مع عدد من المعلمين، قدموا خلالها بعض الملاحظات المفيدة عند إنتاج الحقيبة مثل: ضرورة إدراج أسماء، وتقاليد وعادات...الخ، مستخلصة من مجتمع سيراليون وليس من بلدان أو مناطق الأخرى (Bretherton et al.,2003,225).

تم إعداد برنامج التربية من أجل السلام في سيراليون من خلال منهجية متكاملة، تضمنت تخطيط كل مرحلة من المراحل وتنفيذها ومراقبتها وتقييمها. وقد ساهم الدأب في رصد وتقييم كل خطوة من خطوات إعداد البرنامج في تحسين الحقيبة التعليمية وتوفير مزيد من المعلومات حول عدد من القضايا الجديرة بالاهتمام في نظام التعليم بسيراليون (Bretherton et al., 2005, 362).

- **أسس التربية من أجل السلام في سيراليون**:

قضت سنوات الصراع والنزاع في سيراليون على كثير من الأرواح وكذلك أطاحت بالكثير من طموحات الكثيرين وآمالهم وأحلامهم، والشيء الوحيد الذي خلفته ورائها مشاعر مليئة بالمعاناة والأسى وحياة يومية قاسية (Samura, 2012) لذلك كانت هناك حاجة للعمل على بناء علاقات إيجابية تشجع التعاون بين الناس وتدعم التعامل مع الاختلافات والنزاعات بطرق غير عنيفة. في ضوء ذلك، تم إعداد حقيبة التربية من أجل السلام في سيراليون بناء على عدة افتراضات، وكانت كالأتي: (Bretherton et al.,2003,224-225))

- يمكن أن يتم دمج مفاهيم السلام بطرق كثيرة ومتنوعة، فيمكن أن تصبح موضوع منفصل في المناهج الدراسية، أو موزعة في جميع المناهج الدراسية، أو مدخل مدرسي شامل. لذا تم تبني المداخل الثلاثة السابقة مجتمعة بدلاً من السعي نحو تأييد مدخل على حساب آخر.
- عند حصر الخبرات العالمية السابقة في مجال التربية من أجل السلام، لوحظ أن بعضها تم إعداده دون الرجوع إلى المناهج الدراسية المطبقة ودون تقييم

* يشير تقرير عام ٢٠١٣ لوزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا بسيراليون أن التعليم الأساسي يتكون من مرحلتين: المرحلة الابتدائية وتبدأ في عمر السادسة ومدتها ست سنوات، والمرحلة الثانوية الدنيا ومدتها ثلاث سنوات (UNESCO,2013, 15).

الاحتياجات الفعلية للمجتمع. ونتيجة لذلك، تُعامل على أنها مواد ملحقة ويتم إسقاطها من المناهج الدراسية في أقرب وقت مع حلول متطلبات أخرى. من أجل ذلك تم ربط الحقيبة التعليمية بشكل متسق وكجزء أساسي في المواد التعليمية المطبقة فعليا في مدارس سيراليون.

- يمكن إكساب الأطفال معلومات مفيدة وذات معنى حول السلوكيات السلمية من خلال الوحدات التعليمية، والمهام المنظمة تنظيما جيدا، ولكن الأهم أن تصبح هذه القيم هي المرجعية التي تحكم تصرفات المحيطين بالطلاب وسلوكياتهم.
- لتصبح التجربة ناجحة، تحتاج حقيبة التربية من أجل السلام طرق تدريس فعالة، وتتطلب مشاركة الطلاب في أنشطة متنوعة توفر لهم فرص أكبر للاندماج في المواقف التعليمية واكتساب سلوكيات ومهارات جديدة. وهذا بدوره، يشير إلى ضرورة الاهتمام ليس فقط بالمحتوى التعليمي بل وبطرق التدريس كذلك.
- لابد من الاعتراف بالصدمة النفسية التي أفرزتها الحرب، لذا سيحتاج المعلمون إلى التعاطف والصبر مع الأطفال الذين تعرضوا لصدمات نفسية، وتشجيعهم على الحديث علنا عن تجاربهم، وذلك في إطار مساعدتهم على إعادة التكيف. وحيث أن المعلمين أنفسهم جزء من هذا المجتمع، لذا فهم أيضا في حاجة إلى الاعتراف بالصدمة الخاصة بهم والتعامل معها. من ثم كان من أهم عناصر الحقيبة حث المعلمين على إظهار الحب والرعاية وتوفير الأمن لكل طفل وذلك بتوفير الوقت اللازم للتعبير عن أنفسهم والشعور بأن حديثهم موضع اهتمام.
- يمكن أن يشارك المجتمع المحلي في بعض مكونات البرنامج بهدف دعم السلام والأمن في سيراليون. وهكذا، أكد أحد محاور الحقيبة التعليمية على أهمية تعزيز الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، ولا سيما من خلال مشاركة الأباء في تعليم أطفالهم وفي الحياة المدرسية.
- سيراليون بلد شديد التدين، وهذا سلاح ذو حدين، حيث يعد فرصة مواتية للتركيز على قضايا السلام والإنسانية، وفي ذات الوقت يمثل مشكلة لوجود قناعة لدى الكثيرين بترك الأمور تسير كما هي بدون تدخل لأن ما يحدث هو إراده الله. ولذلك تم التركيز في هذه الحقيبة على تشجيع المعلمين والطلاب على المشاركة، وبذل مزيد من الجهد في تقديم الدعم الكافي لكيفية تدريس المضمون وتعليمه، وبالتالي التأثير في المجتمع المحلي.

- **أهداف التربية من أجل السلام في سيراليون**:

ينظر معظم سكان سيراليون لقطاع التعليم بعد انتهاء الصراع بوصفه طريقا حاسما لبناء الأمة سواء كان بجهود رسمية أو غير رسمية. حيث أشار تقرير لجنة سيراليون لتقصي الحقائق والمصالحة لعام ٢٠٠٤ أن سكان سيراليون ينظرون للتعليم عموما بوصفه أداة ممتازة لإعادة الإعمار (Samura,2012).

بعد انتهاء أعمال العنف كان هناك عدة قضايا تحتاج قدر كبير من الاهتمام، وأنصبت على: علاج مظاهر تدمير النظام المدرسي، ومعالجة الصدمة

التي يعاني منها الأطفال والمجتمع ككل، والحاجة إلى إعادة دمج المقاتلين الأطفال الذين تم تجنيدهم، والتحدي المتمثل في فهم الماضي وإعادة بناء مجتمع آمن (Bretherton et al.,2005,356).

وفيما يتعلق بإعادة إدماج المقاتلين السابقين الذين تم تجنيدهم أثناء الحرب، يشير ويسيلس (٢٠٠٥) أن الأطفال في جميع أنحاء العالم، يتم الزج بهم كجنود وإرهابيين نتيجة التجنيد الإجباري من قبل الأيديولوجيات المتطرفة. وبالنظر إلى سيراليون كحالة، تعد التربية من أجل السلام عنصرا أساسيا في نهج شامل لإعادة إدماج الأطفال الجنود السابقين ومنع مشاركة الشباب في العنف والإرهاب. وفي سياق ما بعد الصراع، تحفز التربية الفعالة من أجل السلام التعاطف والتعاون والمصالحة، والعمليات المجتمعية للتعامل مع الخلاف بطرق غير عنيفة، وتؤدي هذه العمليات دورا رئيسا أيضا في الوقاية من انخراط الأطفال في أعمال العنف مرة أخرى (Wessells,2005,363). وعموما تهدف التربية من اجل السلام في السياق المدرسي بسيراليون إلى التأثير في معارف وسلوكيات واتجاهات عدة فئات. فتستهدف فئة التلاميذ والطلاب في محاولة لتحسين مهارات حل النزاع، واتجاهاتهم نحو المستقبل وتعزيز تصوراتهم نحو الأمان والاحترام من خلال التعلم النشط، كما تسعى لتعزيز الحس العاطفي للمعلمين، ومهارات حل النزاعات، والتسامح من خلال طرق وأساليب تدريس فعالة، وفيما يتعلق بالثقافة المدرسية إجمالا فتهدف إلى نمذجة القيم والمهارات؛ ومشاركة الموظفين والطلاب في صنع القرار(Bretherton et al.,2003,226).

- **تضمين التربية من أجل السلام في التعليم العام في سيراليون** :

تكونت حقيبة التربية من أجل السلام المطبقة في سيراليون من أربعة أقسام رئيسة. شمل القسم الأول مقدمة في فلسفة التربية من أجل السلام، وشمل القسم الثاني مجموعة من الوحدات موزعة عبر المناهج الدراسية تغطي قضايا متنوعة. وفي القسم الثالث تم تقسيم وحدات المناهج الدراسية إلى مجالات مختلفة تضمنت: اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، والصحة والتربية البدنية، والفنون، موزعة على الصفوف الدراسية من الصف الأول حتى التاسع. وأخيرا، تم تصميم العديد من الأنشطة المدرسية والمجتمعية بشكل متكامل بهدف بناء مدرسة ومجتمع أكثر سلما (Bretherton et al.,2005,358).

شملت الحقيبة التعليمية أربع قضايا رئيسة؛ شكلت مكونات الوحدات الدراسية المختلفة، وكانت كالآتي: التعامل مع الصدمات النفسية، والاتصال، وإدارة الصراع، وحقوق الإنسان، والديمقراطية. ورغم أن وحدات الحقيبة المقدمة شملت كل هذه القضايا، إلا أنه كان من الضروري أيضا تقديمها بشكل صريح ومباشر، وتزويد المعلمين بوحدات ودروس لتقديمها في أي مجال وعلى أي مستوى دراسي (Bretherton et al.,2003,227).

واعترافاً بأن طريقة التدريس لا تقل أهمية عن المواد التي يتم تدريسها، لذا تم تصميم الحقيبة لتجمع بين المحتوى وطريقة تقديمه في آنٍ واحد. لذلك

تضمنت كل الدروس المُقدمة إرشادات محددة بشأن الوقت اللازم، وأهداف الدرس، وكيفية الاستعداد لتدريسه، والأدوات المطلوبة، والطريقة التي يجب أن يعرض بها، وتعليمات بشأن كيفية تدريسه، وما يجب على الطلاب القيام به، وكيفية إنهاء الدرس. كذلك تم اقترح الأنشطة الإضافية، وأساليب التقويم المناسبة، والأنشطة الأخرى التي قد يرغب المعلمون القيام بها بعد ذلك (Bretherton et al.,2005,358).

كما طُلب من المعلمين تخصيص عدد من اللقاءات الدراسية على مدار عدة أيام متتالية أو خلال أسبوع محدد لتنمية مهارات الطلاب في مجال ما (إدارة الصراعات على سبيل المثال)، كذلك يمكن للمعلم عرض واحدة أو أكثر من أنشطة التعامل مع الصدمات النفسية في مادة دراسية معينة. وقد تم تصميم الحقيبة بحيث لا يستطيع المعلم تجاهل أو تخطي أو إسقاط أي موضوع من الموضوعات الأربع الرئيسة للحقيبة بسبب كونها مدمجة تقريبا بنفس القدر من الأهمية في كل المناهج الدراسية (Bretherton et al.,2003,227). كما تضمنت الحقيبة التعليمية أيضا مجموعة من التقنيات التي أثبتت فعاليتها في التعامل مع الصدمات النفسية وتحقيق الشفاء، وتمثلت في: الألعاب، والفنون، وأنشطة الاسترخاء الجماعية(Bretherton et al.,2003,224) .

وخارج إطار الفصل الدراسي، كان هناك ضرورة للعمل على بناء علاقات إيجابية تشجع التعاون بين البشر والتعامل مع الاختلاف والتنوع بطرق سلمية. في ضوء ذلك، احتوت الحقيبة على قسم مخصص للمدرسة ككل والأنشطة المجتمعية، بهدف تعزيز العلاقات السلمية والايجابية داخل المدرسة، وبين المدرسة والمجتمع، وداخل المجتمع ككل. وشملت الوحدات القائمة على المدرسة أربعة مجالات هي: (Bretherton et al.,2003,228)

- السلوك والانضباط، وذلك من خلال مدخل العواقب أو النتائج المنطقية المترتبة على سلوك ما، والتي تعد مبادئ معروفة من قبل الجميع ويجب أن تحترم من قبل الطفل وغيره من المحيطين.
- فحص ودراسة جميع المواد الدراسية كوسيلة لإشراك المزيد من المعلمين والتأكد من أن نهجها ومضمونها مناسب لبناء عالم أكثر سلاما.
- تشجيع الطلاب في المدرسة على المشاركة، سواء داخل الفصول الدراسية أو على نطاق أوسع من خلال إنشاء ممثلين للمجالس الطلابية.
- تبني أساليب تدريسية مناسبة تنطوي على الاهتمام بالطلاب ومشاركتهم.

وقد قدمت مجموعة من الأفكار لربط المدرسة بالمجتمع، والمجتمع بالمدرسة، وتم إعداد قائمة بها لمساعدة المدارس لتحديد نقطة الانطلاق.

- **تدريب المعلمين في سيراليون على التربية من أجل السلام**:

أسفرت الزيارة التي أجريت في بداية المشروع أن هناك قصور واضح في إعداد المعلمين وتدريبهم. وهذا يعني أن مجرد تزويد المعلمين بالمحتوى يعد إجراء غير كافٍ، ما لم يحصلوا أيضا على إرشادات مفصلة بشأن كيفية التدريس بلغة واضحة وبسيطة، وأن يكون تركيب الحقيبة ميسر وسهل الاستخدام للغاية.

ومن ثم ستصبح الحقيبة بمثابة أداة فعلية لتطوير المعلمين مهنياً مما سينعكس ايجابا على طرق تدريسهم، ويكسبهم مهارات فنية مفيدة مثل إدارة المناقشة و تعزيز مشاركة الطلاب، والعمل الجماعي، وحل المشكلات (Bretherton et al., 2003, 226).

وعند تصميم الحقيبة، كان هناك إعتقاد قوي بأن إنشاء المزيد من المدارس والمجتمعات المحلية السلمية في سيراليون، ومساعدة الشباب على العمل بطرق سلمية، يعتمد بدرجة كبيرة على المعلمين. ولن يكون هناك جدوى من الأنشطة الرائعة والأفكار المطروحة في الحقيبة، إذا تمت إدارة الفصول الدراسية بطرق سلطوية أو غير سلمية. بالتالي، أصبح توفير الإرشادات والتعليمات التربوية للمعلمين باستمرار أحد المحاور المهمة، بحيث يتسق تدريسهم مع رسالة السلام. وعلى وجه الخصوص تم توجيه المعلمين للتعرف على الطلاب بشكل أفضل، وإلى أهمية الاستماع إليهم، وتنويع أساليب التدريس، وإشراك الطلاب في الأنشطة وتشجيعهم على ذلك، وتقديم تغذية مرتدة إيجابية وتقديم الثناء، وتجنب معاقبتهم جسديا وإقامة صلات مع المجتمع المحلي (Bretherton et al., 2003, 226).

ومما يلفت الانتباه في تجربة سيراليون، التعاون الواضح في بناء حقيبةٍ تعليمية وظيفية، واتخاذ كافة الإجراءات التي تجعل من استخدامها أمرا يسيرا ويحقق الفعالية في ذات الوقت. فعادة ما توجه انتقادات إلى الحقائب التعليمية عموما بأنها غير مُفعلة ومكانها الأرفف، رغم ذلك تم إستخدم هذه الحقيبة على نطاق واسع. ويمكن تفسير ذلك، على الأقل جزئيا، بسبب التعاون الذي حدث بين المنظمات غير الحكومية ووزارة التربية والتعليم والعلوم والتكنولوجيا بسيراليون في تطوير وتوزيع الحقيبة. حيث تم إعداد الحقيبة لتكون جزءا لا يتجزأ من المنهج المدرسي الحكومي، ومع وجود اسم وزارة التربية والتعليم والعلوم والتكنولوجيا بسيراليون على الغلاف أصبح المعلمون أكثر استعدادا وإقبالا على استخدام الحقيبة. مما كان له مردود واضح على التربية من أجل السلام في سيراليون، وبالتالى العوائد القريبة والبعيدة لها.

- **نظرة تحليلية لتجارب الدول الثلاث** :

من خلال ما تم عرضه من تجارب بعض الدول في مجال التربية من أجل السلام، يتضح تقاسمها جميعا في أهمية وضرورة مثل هذه النوعية من البرامج لمجتمعاتها، إلا أنه يمكن ملاحظة بعض التفاوتات التي قد تكمن في تصورات كل دولة لماهية السلام وأسسه وأهدافه وآليات تحقيقه. ومن هنا ظهرت بعض التشابهات والاختلافات في برامج التربية من أجل السلام فيما تم عرضه من تجارب، والتي سيتم تناولها من خلال تحليل عدة جوانب تشمل: فترة الصراع وطبيعته، أسس التربية من أجل السلام، وأهدافها، وتضمينها في التعليم العام، وتدريب المعلمين.

- **فترة الصراع وطبيعته** :

تباينت فترة الصراع في الدول الثلاث، إلا أنها اشتركت وتقاسمت درجة كبيرة من المعاناة والأسى والدمار وبخاصة في حالتي البوسنة والهرسك، وسيراليون؛ وانتهت جميعها بعقد اتفاقية سلام بين أطراف النزاع. ومن الملاحظ

أن أطول صراع دام في أيرلندا الشمالية مما جعل جذوره ممتدة لعدة قرون ومحملة بمزيج من الرواسب التاريخية والدينية والسياسية والاقتصادية والنفسية. وتمثلت الأطراف المتنازعة في: الغالبية البروتستانت المنحدرين من أصل إنجليزي واسكتلندي والمتقيدون بكثير من العادات والتقاليد الإنجليزية، والأقلية الكاثوليك المنحدرين من أصول أيرلندية والراغبون في عودة أيرلندا الشمالية إلى جمهورية أيرلندا. وقد وصلت درجة الاختلاف بين الطائفتين إلى أقصى مدى للحد الذي جعلهم يختلفون أيضا في مسمى الاتفاقية التي أوقفت النزاع الدائر بينهم.

أما حرب البوسنة والهرسك، فقد استمرت ثلاث سنوات (١٩٩٢ - ١٩٩٥)، ودارت بين المجموعات العرقية والدينية الرئيسة وهم: مسلمي البوسنة والهرسك، الكاثوليك الكروات، وأرثوذكس الصرب. أما عن فترة الصراع في سيراليون فأمتدت حوالي العقد (١٩٩١- ٢٠٠٠)، في شكل صراع سياسي اقتصادي، مستبعدا الأسباب العقائدية والدينية. ومن الملفت للإنتباه تشابه أطراف النزاع في حالتي أيرلندا الشمالية والبوسنة والهرسك، حيث أن الصراع الذي دار فيهما نشأ بين طوائف المجتمع ولأسباب سياسية وعقائدية بغرض السعي نحو الحكم الذاتي والانفصال بالدرجة الأولى، كما تشابهت الحالتين أيضا في طبيعة الحياة المنفصلة والنسق المنعزل بين الطوائف على المستوى الاجتماعي والمؤسسي. في حين اختلف الوضع إلى حدٍ كبير في حالة سيراليون، حيث وقع الصدام بين الحكومة وبين أحد المجموعات الثورية التي سرعان ما أنضم إليها الكثيرون الناقمون على الأوضاع المتردية على كافة الأصعدة وبخاصة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ومن ثم كان الهدف تحقيق العدالة الاجتماعية والتوزيع العادل لموارد الدولة.

- **أسس التربية من أجل السلام** :

تبنت كل تجربة من تجارب التربية من أجل السلام رؤيتها الخاصة التي تتوافق مع طبيعة المجتمع والملابسات والظروف القائمة بعد انتهاء الصراع. فقد قامت أسس العمل في أيرلندا الشمالية على افتراضية مفادها أن مظاهر العزل بين الطائفتين في كافة مناحي الحياة أكد ودعم جوانب الاختلاف والتباين مما زاد الفجوة القائمة بينهما، ومن ثم فإن التواصل والتفاعل بتوفير بيئة ومناخ مناسب يلتقي فيها أطفال كلتا الطائفتين سيؤدي إلى اكتساب قيم التسامح وتقبل الاختلاف الثقافي والديني والسياسي، مما سيكون له مردود ايجابي على المدى البعيد في الحد من الاتجاهات السلبية السائدة تجاه الطرف الآخر. هذا بالإضافة إلى تعديل المناهج الدراسية وبناء مناهج محورية تعمل كأرضية مشتركة تدعم وتعزز التقارب الفكري والثقافي والحضاري بين الطوائف المختلفة، مستهدفة تحقيق الصالح العام، وتعزيز التماسك الاجتماعي.

قامت التربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك على الاتجاه المبني على النظرة الايجابية للكون وبالنظر للتربية كعملية تغيير وتحويل متعمدة، تهدف

إلى استبدال السلوكيات القائمة على الصراع بتصورات ومبادئ وسلوكيات قائمة على الوحدة في كل مظاهر الحياة البشرية. ومن ثم اتخذت هذه التجربة منظورا فلسفيا بدرجة كبيرة؛ مخاطبة كوامن النفس البشرية وجاعلة من السلام بعدا أصيلا داخل جميع البشر وفي جميع مناحي الحياة: بين الفرد وذاته، وفي علاقاته بالآخرين، وفي العلاقات التي تربط الجماعات داخل المجتمع.

أما في حالة سيراليون، فقد قامت جهود التربية من أجل السلام بالاستناد إلى توجهين متكاملين؛ أحدهما عام وموجه لجميع التلاميذ بمرحلة التعليم الإلزامي، والآخر استهدف الفئة العمرية التي تجاوزت فرص التعليم النظامي والتي تم الزج بها في سياق الصراع، مما استلزم إعداد برامج تربوية تأهيلية علاجية لإعادة إدماجهم بالمجتمع بغية القضاء على فرص العودة لممارسة أعمال العنف التي ألفوها خلال فترة الصراع. بينما تمثل التوجه الثاني في إعداد حقيبة التربية من أجل السلام التي تم تجريبها وتعميمها بمدارس سيراليون، واستندت على أسس فنية مهنية بدرجة كبيرة، تمثلت في: تبني عدة مداخل لإدماج مبادئ السلام في المناهج الدراسية وبشكل مترابط ومتسق في إطار المنهج القومي المطبق تجنبا لعدم الحذف أو الإسقاط، مع توجيه الاهتمام بجميع المحيطين بالطلاب وسلوكياتهم سواء داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، وكذلك توجيه عناية لتحقيق التوازن بين المحتوى التعليمي وطرق التدريس.

• **أهداف التربية من أجل السلام** :

تختلف أهداف التربية من أجل السلام من مجتمع لآخر تبعًا لاختلاف ظروفه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وقيمه العقائدية، وكذلك طبيعة الصراع والأسباب التي أفرزته وما نتج عنه من توابع. ففي أيرلندا الشمالية تستهدف التربية من أجل السلام تنمية شخصية الطلاب، ودعم التفاهم المتبادل، وتحسين العلاقات بين الجماعات ذات الخلفيات الثقافية المختلفة، والسعي نحو زيادة التسامح بين الطوائف من خلال تعريف النشء بالتراث الثقافي والتاريخي لأطراف النزاع، وتعزيز إحترامهم لذواتهم وللآخرين، وتأكيد قيمة ودور كل فئة في بناء دعائم المجتمع السلمي الأمن، وكذلك اكسابهم طرق التعامل السلمي في ظل الاختلاف والتباين والتنوع.

أما تجربة التربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك فقد استهدفت تعزيز النمو الطبيعي للطفل، والمساهمة بفعالية في تشكيل الشخصية الودودة التي تتقبل القيم الثقافية المختلفة، وتعتراف بعادات الآخرين وثقافتهم، وتدعم المساواة، وتساهم بايجابية في تحقيق السلام بكافة أبعاده. أما حالة سيراليون، فهدفت التربية من أجل السلام إلى معالجة الصدمات النفسية التي تعرض لها الأطفال والمجتمع ككل، والسعي نحو إعادة دمج الأطفال الذين تم تجنيدهم أثناء فترة الصراع، وإعادة بناء مجتمع أمن. كما استهدفت أيضا تعزيز قيم التعاطف والتعاون والمصالحة، والسلوكيات الحضارية الداعمة للتعامل مع الخلاف بطرق غير عنيفة، وتحسين مهارات حل النزاع.

رغم تنوع واختلاف السياق الاجتماعي والسياسي والعرقي لكل دولة من الدول السابقة، وكذلك طبيعة الصراع والأسس التي قامت عليها جهود التربية من أجل السلام، إلا أنه يلاحظ درجة كبيرة من أوجه التشابه في مضمون أهداف التربية من أجل السلام في كل منهم؛ من خلال تكرار ظهور بعض الجوانب الداعمة لقيم التسامح والسلام والحل السلمي للنزاعات، وكذلك تنمية المواطن الذي يمتلك مهارات التعامل مع الاختلاف والتنوع البشري.

• **دمج التربية من أجل السلام في التعليم العام** :

قدمت أيرلندا الشمالية بعض مجالات التربية من أجل السلام في شكل موضوعات إلزامية مترابطة عبر المناهج الدراسية من أجل التفاهم المتبادل والتراث الثقافي؛ وذلك من خلال مقررين تم تضمينهما منذ صدور قانون إصلاح التعليم، وهما "التربية من أجل التفاهم المتبادل"، و"التراث الثقافي". هذا بالإضافة إلى ايلاء اهتمام ببعض مجالات التربية ما أجل السلام الأخرى كالديمقراطية، والتعاون والعدل، والتسامح، والهوية، والمساواة، والمواطنة.

بينما تم تصميم التربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك من خلال بناء منهج دراسي جديد لمرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، وبدمج مبادئ السلام في جميع المواد الدراسية، مع ربط كل موضوع دراسي بقضية بناء مجتمع سلمي على المستوي الشخصي والمحلي والقومي والعالمي. كما لم تقتصر هذه التجربة على محتوى المواد الدراسية فقط بل تم تعزيز عملية التعلم من خلال المشاركة الفعالة والابداعية لجميع أطراف العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وقيادات مدرسية، في إطار البيئة المدرسية وخارجها.

أما حالة سيراليون فاتسمت بحاجة ماسة لتصميم دقيق ومتميز لدمج التربية من أجل السلام عبر المناهج الدراسية، لذا تكونت الحقيبة المعدة لهذا الغرض من مجموعة متنوعة من المكونات شملت عدة قضايا، تمثلت في: التعامل مع الصدمات النفسية، والاتصال، وإدارة الصراع، وحقوق الإنسان، والديمقراطية. كما تم اتخاذ الإجراءات اللازمة التي تكفل ادماجها في الدروس اليومية، وكذلك في إطار خطط ممتدة تركز بشكل مكثف على واحدة من هذه الموضوعات خلال عدة أيام دراسية. كما تم دعم كل جزء من المحتوى الدراسي بالأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المناسبة. كذلك تم تشجيع التواصل مع المجتمع المحلي من خلال اقتراح عدد من الأنشطة المجتمعية المتنوعة.

من خلال ما تم عرضه، يتبين أن هناك تباين في أليات تضمين التربية من أجل السلام في الدول الثلاث. فيلاحظ أنه تقديمها في أيرلندا الشمالية تم بقدر من الحذر رغم توفر مبدأ الإلزامية، وفي نطاق مقررين فقط كما تم الإشارة سابقا، وربما يعد هذا مؤشر للصراع الذي لا يزال كامن والوضع المتوتر بين فئات المجتمع مما يشكل نوع من المقاومة والتحفظ تجاه هذا النوع من البرامج. ومن خلال المنهجية الشمولية التي تبنتها البوسنة والهرسك بتقديم تعليم مستدام للأطفال فقد تم إدماج مبادئ السلام في الدروس اليومية في جميع الصفوف الدراسية وموضوعاته المستعرضة في المناهج الدراسية. وقد تتشابه

سيراليون مع حالة البوسنة والهرسك في تخلل موضوعات التربية من أجل السلام في كل المواد الدراسية، وكذلك في الاهتمام بالجوانب التطبيقية من خلال التركيز بشكل رئيس على الأنشطة التعليمية، وعلى إدماج المجتمع المحلي كأطراف فعالة في العملية التعليمية. بينما يكمن وجه الاختلاف في حالة سيراليون عن الدولتين السابقتين في غياب المنظور الفلسفي والأسس التي تم بناء البرنامج في ضوئها، مع التأكيد بدرجة كبيرة على الجوانب المهنية والفنية لعمليتي التدريس والتعلم.

• **تدريب المعلمين** :

في ظل الوضع الراهن بأيرلندا الشمالية، والموضوعات الصعبة والقضايا الخلافية التي يتحتم على المعلمون الاستعداد للتعامل معها ومعالجتها، كان من الضروري توفير التدريب المناسب للمعلمين الجدد والقدامى لتأهيلهم بشكل مناسب؛ من خلال انخراطهم في برامج واسعة النطاق للزيارات المدرسية داخل أيرلندا الشمالية وخارجها، وتبادل الخبرات وتلقي دورات تدريبية متنوعة.

وباسترجاع حالة البوسنة والهرسك، اتضحت أهمية تدريب المعلمين وتأهيلهم للقيام بأدوارهم بالمستوى المأمول. ويعد هذا الإجراء أمر جوهري، وبخاصة أن كثير من تفاصيل العمل في برنامج التربية من أجل السلام في البوسنة والهرسك تم إسنادها للمعلمين منذ البداية. هذا بالإضافة إلى الدعم الفني المستمر الذي توفر من قبل أعضاء فريق التربية من أجل السلام بشكل متواتر وبخاصة خلال المرحلة التجريبية الأولى. ومن الجدير بالملاحظة أن مستوى تأهيل المعلمين المشاركين بالمرحلة الأولى للمشروع وصل إلى درجة من المهارة والكفاءة والقدرة؛ مما وفر قدر من الثقة لتوظيف خبرتهم في تدريب وتوجيه الجيل الثاني من المعلمين المشاركين في المراحل التالية.

كما أولى برنامج التربية من أجل السلام في سيراليون أهمية لتوجيه الطلاب والتلاميذ لتبني السلوكيات السلمية؛ وذلك بتوفير الفرص لممارستها من خلال وحدات تعليمية ومهام منظمة تنظيما دقيقا. لذلك قامت عملية تدريس الوحدات علي مشاركة الطلاب في أنشطة متنوعة وفي مواقف جديدة من أجل اكتساب مهارات متنوعة، كما تم تشجيع المعلمين على توظيف بعض التقنيات التي أثبتت فعاليتها في التعامل مع الصدمات النفسية التي عاني منها الطلاب والمعلمون على حدٍ سواء. وقد تطلب ذلك توفر المعلم المؤهل تأهيلا شديد الكفاءة، الأمر الذي افتقر إليه نظام التعليم في سيراليون. لذلك حرص القائمون على تخطيط وبناء الحقيبة التعليمية على ضمان فعاليتها ونجاحها؛ من خلال بساطة لغة الحقيبة وتوفير جميع الارشادات والتوجيهات الفنية والمهنية بطريقة واضحة وبمنتهى الدقة. وكان لهذا الإجراء فائدة مزدوجة تمثلت في ضمان نجاح الحقيبة ومن ثم تحقيق أهداف التربية من أجل السلام، وكذلك النظر إليها كأداة وألية للتنمية المهنية للمعلمين وتحسين أدائهم التدريسي وممارساتهم الفنية بوجه عام.

من خلال ما سبق يتضح أن الدول الثلاثة تشابهت في أهمية تدريب وتأهيل المعلمين وحرصت على توفير دعم فني بشكل أو آخر. إلا أن الاختلاف في الوضع

والمستوى المهني للمعلمين في كل مجتمع جعل هناك تفاوت في درجة الاستعانة بهم والاعتماد على مهاراتهم. فمن المرجح أن المعلمين في كل من أيرلندا الشمالية والبوسنة والهرسك يمتلكون مستوى مرتفع من المهارة المهنية بالمقارنة بأقرانهم في سيراليون، لدرجة جعلت القائمون على البرنامج في البوسنة والهرسك يسندون للمعلمين مهمة تصميم مواد التربية من أجل السلام والقيام بتنفيذها، بل وبتوظيف خبراتهم للتدريب في هذا المجال. في حين لوحظ في حالة سيراليون، ضعف وتدني المستوى المهني للمعلمين، وغياب فرص التنمية المهنية الأمر الذي استدعي اتخاذ اجراءات بديلة لدعم المعلمين مهنيا.

تأسيساً على ما سبق، يتضح أن لطبيعة الصراع وفترة استمراره في المجتمعات التي تجاوزت الصراعات، انعكاسات واضحة على تباين أسس وأهداف وأليات تضمين التربية من أجل السلام في النظام التعليمي، هذا بالإضافة إلى تباين المجتمعات البشرية من حيث فلسفاتها العامة التي تشكل نسيج قيمها وأهدافها ومعتقداتها وتقاليدها ونظمها التعليمية بطبيعة الحال.

- **توصيات الدراسة**:

فى ضوء الإطار النظري للدراسة، وما تم عرضه من تجارب بعض الدول في مجال التربية من أجل السلام، تقدم الدراسة عدة توصيات يُؤمل أن تكون ذات جدوى في تحسين وتطوير أسس وأهداف وممارسات التربية من أجل السلام في نظام التعليم بمصر. تم تصنيف توصيات الدراسة تحت عدد من المحاور، هي: أسس التربية من أجل السلام، وأهدافها، وتضمينها في المناهج، وإعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة.

- **أسس التربية من أجل السلام** :

- النظر للتربية من أجل السلام باعتبارها ضرورة ملحة لتحقيق الاستقرار المجتمعي سواء في أوقات الحرب أو السلم.
- دمج التربية من أجل السلام في جميع المراحل التعليمية بدءاً من رياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي مع الأخذ في الاعتبار الأسس النفسية والاجتماعية والعقلية لكل فئة عمرية.
- اتباع نهج شامل يتضمن جميع أبعاد السلام، ليشمل السلام بين الدول والشعوب، وبين أفراد الأسرة وداخل المجتمع الواحد، مع التركيز أيضا على جميع جوانب السلام النفسية والاجتماعية والإقتصادية والسياسية والبيئية.
- تكييف مجالات التربية من أجل السلام وفقاً لمتطلبات المجتمع واحتياجاته والمناخ السائد فيه، الأمر الذي قد يختلف عن مجتمع أخر، وربما داخل نفس المجتمع بعد فترة زمنية ما.

- **أهداف التربية من أجل السلام**:

- تعزيز ونشر القيم الإنسانية المشتركة كالتسامح، وتقبل الآخر، والتعاون والعمل الجماعي، ومساعدة الآخرين واحترامهم، والتعايش السلمي والتفاهم المتبادل، والحوار القائم على احترام الآخر.
- بناء المواطن الذي يؤمن باحترام حرية الإنسان وحقوقه الأساسية، بما ييسر التفاهم والتسامح والوئام بين كافة الأمم وجميع الفئات العرقية والدينية والثقافية داخل المجتمع الواحد.

- تنمية المهارات الداعمة لاستقلالية الرأي والتفكير النقدي لإعداد الطلاب للتكيف مع المواقف الصعبة وغير المتوقعة، مع تحقيق التوازن بين الاستقلالية الفردية والتشاركية الجماعية في حل المشكلات لتحقيق مجتمع قائم على السلام والديمقراطية والتعاون البناء.
- تنمية القدرة على تقبل التنوع البشري والاختلاف الثقافي والعقائدي والسياسي...الخ مع العمل على تنمية مهارات الاتصال والتواصل والتفاوض والوساطة.
- تنمية مهارات حل المشكلات والبحث عن بدائل مختلفة للمشكلة الواحدة.
- بناء المواطن القادر على المساهمة بايجابية في تنمية وازدهار ورقي وطنه والمساهم بفعالية في تحقيق مظاهر ومعالم السلام الايجابي.

- **المناهج الدراسية والممارسات التربوية الداعمة للتربية من أجل السلام**:

- مراعاة التوازن بين أبعاد السلام المختلفة والعلاقة بينها؛ من خلال تعزيز الإحساس بالسلام الداخلي، وغرس مقومات الانتماء الوطني متمثلا في الولاء للأسرة والمجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة، والمجتمع الإقليمي بمنظماته وهيئاته، بالإضافة إلى الانتماء العالمي؛ من خلال معالجة القضايا الكوكبية المشتركة.
- التأكيد على دور كل مادة من المواد الدراسية في تحقيق أهداف التربية من أجل السلام؛ بحيث تتخلل جميع المواد الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية، وألا تقتصر على محتوى دراسي بعينه دون غيره، هذا بالإضافة إلى تجنب أسلوب التلقين واتباع مدخل حواري قائم على إعمال العقل يدعم السلوكيات القويمة وينبذ الممارسات القائمة على العنف.
- العمل على تحقيق أهداف التربية من أجل السلام عن طريق التدريب والممارسة في مواقف إجرائية حياتية تتم من خلال بيئة تعلم مفتوحة، بتوفير مواقف تفاعلية حقيقية وممارسات يومية يدرك من خلالها الطفل أهمية قيم السلام والتسامح واللاعنف؛ كما تحثه على التفاعل والتواصل الاجتماعي والمشاركة التي تقوم على مبادئ الحرية، والعدالة، والديمقراطية، والتضامن، وكافة حقوق الإنسان التي ترفض العنف وتسعى إلى منع الصراعات من خلال الحوار والتفاوض.
- توضيح خصائص البشر المختلفة وأوجه التشابه والاختلاف، وقيمة هذا التباين في تحقيق التكامل البشري، مما يساهم في إدراك النشء لأهمية احترام الآخرين مهما كانت تباينـاتهم الثقافية أو العقائدية أو الفكرية، ومهما كانت الفروق الاقتصادية والأيديولوجية بينهم.
- تكييف المناهج الدراسية وتحديث مضامينها لتراعي التغيرات الاقتصادية والاجتماعية الداخلية والخارجية لتوفير الفرصة للنشء للإلمام والوعي بالقضايا المعاصرة داخليا وخارجيا.
- تجنب الممارسات القمعية داخل المدرسة أو داخل الفصول الدراسية وتبني الاستراتيجيات القائمة على العلاقات الإنسانية، وممارسة الديمقراطية والتعبير الحر؛ للعمل على تشكيل بيئة سلمية في المدارس ومن ثم في المجتمع.

- العمل على ربط المحتوى التعليمي بواقع المتعلم حتى يصبح ذا معنى وأكثر إقناعًا من خلال استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس غير التقليدية لإكتساب مهارات الحوار والتأمل، والوساطة، والتعاون، والتحويل السلمي للصراع عوضا عن استخدام الأساليب العنيفة.
- تبني طرق التدريس المتمركزة حول التلميذ من خلال توظيف أنشطة وأساليب تساعده على الاندماج بفعالية داخل العملية التعليمية من خلال الأنشطة البحثية والمناقشات الجماعية، والمحاكاة ولعب الأدوار.

- **إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة**:

- توجيه عناية خاصة لتحسين برامج إعداد المعلم بما يحقق أهداف التربية من أجل السلام على المستوى القومي والإقليمي والعالمي؛ بحيث تتضمن الجوانب النظرية والتطبيقية التي من شأنها أن تجعل الطالب المعلم على وعي بأهمية قيم السلام والتسامح وبأساليب غرسها في التلاميذ والطلاب.
- تشجيع ودعم التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في مجال التربية من أجل السلام من خلال توفير الدورات التدريبية، والمؤتمرات، وورش العمل، مع إثابة الممارسات المتميزة في هذا المجال.
- توجيه القيادات التعليمية والمدرسية لضرورة تعزيز دور المعلم ودعم ممارساته وأنشطته الساعية لتحقيق أهداف التربية من أجل السلام.
- تبني أنماط حديثة في الإدارة المدرسية تقوم على توسيع قاعدة المشاركة في إدارة المدرسة، بتوفير قنوات اتصال فعالة تعمل على تعزيز مشاركة المعلمين والتلاميذ والآباء والمجتمع المحلي في صنع القرار التعليمي، مما يساهم في توفير مناخ مدرسي محفز على نجاح التربية من أجل السلام ومتسق مع مبادئها.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم محمد صالح الحنشلي (٢٠١٢). دور التعليم الثانوي في تنمية قيم السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض المتغيرات العالمية المعاصرة (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اسيوط.
- أحمد العلوي (٢٠٠٨). دليل إدماج قيم العدل والسلام في المناهج التربوية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، http://www.isesco.org . ma/arabe/publications/kiyam-islamiya/Menu.php تاريخ الدخول: ٢٠١٤/٢/١١.
- أحمد علي كنعان (٢٠٠٩). دور المناهج التربوية في تعزيز السلام، المؤتمر الدولي لوزارة الأوقاف بالجمهورية العربية السورية بالتعاون مع السفارة البريطانية "رسالة السلام في الإسلام"، قصر المؤتمرات، دمشق ١-٢ /٦/ ٢٠٠٩. http://www.syrianawkkaf.org/ articles/File/alslam/2-1.doc، تاريخ الدخول: ٢٠١٤/٢/١١.
- إيمان عبده حافظ (٢٠٠٠). قيم التسامح والسلام في التربية الاسلامية في التعليم العام، مجلة كلية التربية ببنها، ع اكتوبر، ٤٨ -٧٩.
- البنك الدولي (٢٠٠٩). العمل في البيئات الهشة والمتأثرة بالصراعات، http://web.worldbank.org/wbsite/external/extarabichome/newsarabic/0,,contentMDK:20652394~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1052299,00.html تاريخ الدخول: ٢٠١٤/٢/٢٨.

- تيرنس دوي (٢٠٠٠). تعليم من أجل السلام في مجتمع منقسم: إرساء ثقافة السلام في أيرلندا الشمالية، مستقبليات، مجلة فصلية للتربية المقارنة، ع ١١٣، مكتب التربية الدولي، اليونسكو، جنيف، ١٧ - ٣٤.
- حنان محمد فوزي الصادق (٢٠١٢). أبعاد ثقافة السلام وممارستها التربوية في مؤسسات رياض الأطفال ، دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمات في محافظة المنوفية، مجلة رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، ع ١٠، ٦٠ -١٤٥.
- خوان إستبان بيلدرين (٢٠٠٣). تفسيرات الاتجاهات الكوكبية من منظور المجتمع المتعدد الثقافات في أمريكا اللاتينية، مستقبليات مجلة فصلية للتربية المقارنة، مج ٣٣ (٢)، ع ١٢٦، مكتب التربية الدولي، اليونسكو، جنيف، ١٧٧ -١٨٨.
- صبحي الطويل (٢٠٠٣). تغيير المناهج الدراسية، مستقبليات مجلة فصلية للتربية المقارنة، مج ٣٣ (١)، ع ١٢٥، مكتب التربية الدولي، اليونسكو، جنيف، ٢١ -٢٩.
- علي أحمد الطراح، غسان منير حمزة (٢٠٠٢). العولمة والدولة الأمة والمجتمع العالمي، حوليات آداب عين شمس، مج ٣٠، ٣٥ -٨٢.
- عيسى أبو زهيرة (٢٠٠٤). التسامح والمساواة في المنهاج الفلسطيني، مواد الصفين الأول والسادس الأساسي نموذجا، مجلة تسامح، السنة الثانية، ع ٤، ٦٩ -٨٠.
- كمال السعيد حبيب (٢٠١٢). الجغرافيا السياسية الجديدة والعنف في العالم العربي، مجلة السياسة الدولية، مؤسسة الاهرام، العدد التسعون بعد المائة، http://www.siyassa.org.eg/NewsQ/2733.aspx تاريخ الدخول: ٢٠١٤/٣/١٥.
- محمد صديق حسن (٢٠٠٢ أ). التعليم وثقافة السلام (الحلقة الثانية)، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٣١، ع ١٤٠، ٦٢ -٧٧.
- محمد صديق حسن (٢٠٠٢ ب). ثقافة السلام للطلاب، طرق التقديم والصعوبات (الحلقة الثالثة)، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٣١، ع ١٤١، ٧٤ -٩٢.
- محمد عبد الحميد لاشين، ومروة عزت عبد الجواد (٢٠١٢). أليات تضمين ثقافة التربية من أجل السلام بالتعليم الجامعي في ضوء متطلبات التربية الدولية، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية ببنها، ع ٩٢، ٢٩ -٩٧.
- مساعد الهارون (١٩٩٦). المناهج التربوية وثقافة السلام، من ثقافة الحرب إلى ثقافة السلام، التربية ومهام الزمن الجديد، الكتاب السنوي الحادي عشر، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- مصطفى حسين أبو الشيخ (٢٠٠٩). مدى تضمين مفاهيم ثقافة السلام والقيم الإنسانية العالمية المشتركة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع ٦٥، ج ١، ٢٥٧ -٢٧٥.
- منير محمود بدوي (١٩٩٧). مفهوم الصراع دراسة في الأصول النظرية للأسباب والأنواع، مجلة دراسات مستقبلية، مركز دراسات المستقبل جامعة أسيوط، ع ٣، ٣٥ -٨٠.
- الموسوعة العربية (٢٠١٤أ). أيرلندا، http://www.arab-ency. com/index.php?module=pnencyclopedia&func=display_term&id=159544&vid=24&searchwords=x-3r4etp، تاريخ الدخول: ٢٠١٤/٣/١٥.
- الموسوعة العربية (٢٠١٤ب). سيراليون، http://www.arab-ency. com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=display_term&id=10787&vid=24&searchwords=0-3Rx-Ht5uQ، تاريخ الدخول: ٢٠١٤/٥/١٨.
- موسوعة المعرفة (٢٠١٤أ). أيرلندا الشمالية، http://www.marefa.org/index.php/%d8%a7%d9%8a%d8%b1%d9%84%d9%86%d8%af%d8%a7_%d8%a7%d9%84%d8%b4%d9%85%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9، تاريخ الدخول: ٢٠١٤/٣/١٠.
- موسوعة المعرفة (٢٠١٤ب). سيراليون، http://www.marefa.org/index.php/%D8%B3%D9%8A%D8%B1%D8%A7%D9%84%D9%8A%D9%88%D9%86، تاريخ الدخول: ٢٠١٤/٥/٢٥.

- نعمة حسن عبد الدايم عبد الجليل (٢٠١٢). فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني في إكساب أطفال الروضة بعض مفاهيم التربية من أجل السلام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- نمر فريحه (٢٠٠٣). التعليم والترابط الاجتماعي في لبنان، مستقبليات مجلة فصلية للتربية المقارنة، مج ٣٣ (١)، ع ١٢٥، مكتب التربية الدولي، اليونسكو، جنيف، ١٠١ - ١١٤.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Abebe, T.T.&Gbesso, A. & Nyawalo, P.A.(2006). Report of the working committee meeting on peace education in Africa, University for Peace,Addis Ababa, Ethiopia. Retrieved at 2014, May25,from https://www.yumpu.com/en/document/view/6078253/peace-education-in-africa-upeace-africa-programme
- Adams, D. & Manonelles, M. (2005). World report on the culture of peace, civil society report at midpoint of the Culture of Peace Decade, The Foundation for a Culture of Peace, Retrieved at 2014, January 25, from http://www.fund-culturadepaz.org/spa/informeculturadepaz/informe/ informeeng.pdf
- Arab Republic of Egypt (2001). Education development, national report of Arab Republic of Egypt from 1990 to 2000, Ministry of Education, National Center for Educational Research and Development (NCERD), Cairo - Egypt. Retrieved at 2013, December 22, from http://www.ibe.unesco.org/international/ice/ natrap / Egypt.pdf
- Arab Republic of Egypt (2004). Development of education in Arab Republic of Egypt (2000-2004), Ministry of education, National Center for Educational Research and Development (NCERD), Cairo - Egypt. Retrieved at 2013, December 22, from http://www. ibe.unesco.org/ international/ice/natrap/Egypt.pdf
- Arab Republic of Egypt (2008). The development of Education in Egypt, national report (2004-2008), Ministry of education, National Center for Educational Research and Development (NCERD), Cairo - Egypt. Retrieved at 2013, December 22, from http://www. ibe.unesco.org/ National_Reports/ICE_2008/egypt_NR08.pdf
- Ashton,C.V.(2007).Using Theory of Change to Enhance Peace Education Evaluation, Conflict Resolution Quarterly,Vol. 25,No.1,39- 53.
- Baidhawy, Z.(2007).Building harmony and peace through multiculturalist theology-based religious education: an alternative for contemporary Indonesia, British Journal of Religious Education, Vol. 29, No. 1, 15-30.
- Bar-Tal, D. & Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models, Review of Educational Research, Vol. 79, No. 2, 557–575.
- Batarilo, K. & Lenhart, V. (2007). Bosnia and Herzegovina. In W. Hörner, et al. (Eds), The education systems of Europe, 128–145. Dordrecht, Springer.
- Boaduo, N.A. & Milondzo, K.S. & Adjei, A. (2009). Genesis of peace education in an era of xenophobia and terrorism: The case of Africa, The Journal of Pan African Studies, Vol.2, No.9, 260-274.

- Brantmeier, E.J. (2003). Peace Pedagogy: exposing and integrating peace education in teacher education, paper presented at the annual meeting of the American Association of Teacher Education, ERIC, ED 472 625.
- Bretherton, D. & Weston, J. & Zbar, V.(2003). Peace education in a post-conflict environment: the case of Sierra Leone, Prospects, Vol. 33, No. 2, 219-230.
- Bretherton, D. & Weston, J. & Zbar, V. (2005). School-based peace building in Sierra Leone. Theory into Practice, Vol. 44, Issue 4, 355–362.
- Brock, C. & Alexiadou, A. (2007). United Kingdom, In W. Hörner et al. (eds.),The Education Systems of Europe, 826–851.Springer, Netherlands.
- Burmeister, A. (2013). Education in Bosnia and Herzegovina (BiH), Teachers' dilemma in BiH: between supporting ethno-nationalist ambitions and promoting social transformation. Master Thesis, Universität Wien, Retrieved at 2014, April 22, from http://othes. univie. ac. at/30901/1/2013-12-18_0748021.pdf
- Cambridge Dictionaries Online (2014). Peace definition, Retrieved at2014,January20,from http://dictionaries.cambridge.org/results.asp?dict=A&searchword=peace.
- CIA (2015). Sierra Leone, World Fact Book, Central Intelligence Agency. Retrieved at 2015, January 20, from https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sl.html
- Clarke- Habibi, S. (2005). Transforming worldviews: the case of education for peace in Bosnia and Herzegovina, Journal of Transformative Education, No. 3, 33-56.
- Coller, P. (2000). Economic Causes of Civil Conflict and their Implications for Policy, Washington, World Bank. Retrieved at 2014, February 25, from http://users.ox.ac.uk/~ econpco/research/pdfs/Economic CausesofCivilConflict-ImplicationsforPolicy.pdf .
- Danesh, H.B. (2006). Towards an integrative theory of peace education, Journal of Peace Education, Vol. 3, No. 1, 55–78.
- Demir, S. (2011). An Overview of Peace Education in Turkey: Definitions, Difficulties, and Suggestions: A Qualitative Analysis, Educational Sciences: Theory & Practice, Vol.11, No.4, 1739-1745.
- Department of Education of Northern Ireland (2015). Integrated Schools. Retrieved at 2015, January 25, from http://www.deni. gov.uk/index/schools-and-infrastructure-2/schools-management/ 10-types_of_school-nischools_pg/16-schools-integrated schools _pg. htm
- Dupuy, K.E. (2008). Education in Peace Agreements, 1989–2005, Conflict Resolution Quarterly, Vol. 26, No. 2, Wiley Periodicals, Inc. and the Association for Conflict Resolution, 149-166.
- Fitzduff, M. & Jean, I. (2011). Peace Education, state of the field and lessons learned from USIP grant making, United States Institute of Peace, Washington,D.C., Retrieved at 2014, March 22, from http://www. usip. org/publications/peace-education
- Fountain, S. (1999). Peace education in UNICEF, Working Paper Series, Programme Division Education Section, New York, UNICEF, Retrieved

at 2014, January 25, from www.unicef.org/education/files/PeaceEducation.pdf
- Freeman,C.F. (2008). The Failures of Post-Conflict Reconstruction in Sierra Leone and The Threat to Peace, Institute for International Peace Studies, University of Notre Dame. Retrieved at 2014, May 25, from http://www.beyondintractability.org/casestudy/freeman-failures
- Galtung, J. (1995). The Challenge of Peace, Newsletter for the war-torn societies project, UNRISD, Vol.2, 1-2.
- Galtung, J. (1996). Cultural peace: Some characteristics. In from a culture of violence to a culture of peace, Peace and Conflict Issues Series, UNESCO Publishing, 75–92.
- Ghaderi, M. (2011). Peace-based curriculum based on the theories of "difference" and "similarity", Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol.15, 3430–3440.
- Harris, I. (2002). Peace education theory, a paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, ERIC, ED 478 728.
- Harris, I.M & Morrison, M.L. (2003). Peace Education, 2nd ed., Jefferson, NC: McFarland & Company, Inc.
- Hosoya, S. (1999). Japanese foreign language teachers attitudes toward education for international understanding, Doctoral Dissertation, University of California.
- Hursh, L.H. (2001). A peace education study: perceptions of U. S. adolescent women in an international peace building camp, Doctoral Dissertation, Denver University.
- IBE (2008). Development of Education in Bosnia and Herzegovina: state report, Ministry of civil Affairs of Bosnia and Herzegovina, International Conference on Education, 48th Meeting session, Geneva. Retrieved at 2014, April 22, from http://www. ibe.unesco.org/National_Reports/ ICE_2008/bosniaher_NR08.pdf
- IBE (2010 a). Bosnia and Herzegovina, World Data on Education, 7th ed., International Bureau of Education, UNESCO. Retrieved at 2014, April 22, from http://www.ibe.unesco.org/en/worldwide/ unesco-regions/ europe-and-north-america/bosnia-and-herzegovina.html
- IBE (2010 b). United Kingdom, Northern Ireland, World Data on Education, 7th ed., International Bureau of Education, UNESCO. Retrieved at 2014, April 22, from http://www.ibe.unesco.org/en/ worldwide/unesco-regions/europe-and-north-america/united-kingdom-of-great-britain-and-northern-ireland.html
- International Education for Peace Institute (2004). Education for Peace – World Program, Bosnia and Herzegovina, Assessment of Selected Elements of the Program, Retrieved at 2014, April 22, from http://efpinternational.org/wp-content/uploads/2011/11/ efp_ reader.pdf
- Jagdish, S.G. (2009). The future of intercultural studies in multicultural societies, R. Cowen and A. M. Kazamias (eds.), International Handbook of Comparative Education, Springer International Handbooks of Education, Vol. 22, 1009–1026. Springer, New York

- Kadivar, S. (2007). Toward a new paradigm: multicultural peace education, Doctoral Dissertation, Walden University.
- Kallarackal, E.J. (2007). Peace education in Northeast India: NESNIM as a model of peace education in multi-ethnic settings, Doctoral Dissertation, Fordham University, New York.
- King, J.T. (2005). A difficult dialogue: educating citizens in a divided society, Doctoral Dissertation, University of Washington.
- Kupermintz, H. & Salomon, G. (2005). Lessons to Be Learned From Research on Peace Education in the Context of Intractable Conflict, Theory into Practice, Vol.44, No.4, 293–302.
- Magill, C. (2010). Education and fragility in Bosnia and Herzegovina, International Institute of Educational Planning, UNESCO, Paris. Retrieved at 2014, April 25, from http://unesdoc. unesco. org/images/0019/001910/191060e.pdf
- McGlynn, C. (2004). Education for peace in integrated schools: A priority for Northern Ireland?, Child Care in Practice, Vol. 10, No. 2, 85–94.
- Moody, R.D. (2006). Peace education curricula in selected schools of Hiroshima and Nagasaki, Doctoral Dissertation, Seattle University.
- Morrison, M.L. (2011). Peace Education, In D. K. Chatterjee (ed.), Encyclopedia of Global Justice, 820-824. Springer, Dordrecht, New York.
- Murithi, T. (2009). An African perspective on peace education: Ubuntu lessons in reconciliation, International Review of Education, Vol. 55, 221–233.
- Niens, U. & Cairns, E. (2005). Conflict, contact, and education in Northern Ireland, Theory into Practice, Vol. 44, Issue 4, 337–344.
- Nolan, P. (2007). Difference, diversity and difficulty: problems in adult peace, education in Northern Ireland, International Journal of Educational Development, Vol. 27, 282–291.
- Northern Ireland Council for Iintergrated Education (2014). Training Staff, Retrieved at 2014, March 25, from http://www.nicie.org/teachers/ training-for-staff
- Novelli, M. (2011).The Role of Education in Peace-building: Case Study – Sierra Leone, UNICEF, New York. Retrieved at 2014, May 25, from http://www.unicef.org/education/files/EEPCTPeacebuilding_CaseStudy_ SierraLeone.pdf
- Porter, L. & Lorimer, M. (2005). Peace Education, Encounter: Education for Meaning and Social Justice, Vol.18, No.1, 13-18.
- Pray, M. & Kai, J. (2007). Comparing Systems, In M. Bray et al. (eds.), Comparative Education Research: Approaches and Methods, 123–144. Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Rasheed, A.A. (2015). Effects of Learning Together, Constructive Controversy in Students' Acquisition of Knowledge and Skills in Peace Education, Aspect of Social Studies, European Researcher, Vol.93, Issue.4, 325- 330.

- Reardon, B. A. (2012). Education for Sustainable Peace: Practices, Problems and Possibilities, In P.T. Coleman & M. Deutsch (eds.), Psychological Components of Sustainable Peace, 325-352. New York: Springer.
- Remmert-Fonts, I. & Ngegba, S. (2006). Evaluation Report, peace building projects in Sierra Leone, Institut für Auslandsbeziehungen (IFA), Germany. Retrieved at 2014, May 25, from https://cms.ifa.de/fileadmin/content/foerderprogramme/zivik/downloads/evaluation_sle.pdf
- Roth, K. (2009). Peace education as cosmopolitan and deliberative democratic pedagogy, In J. Zajda and H. Daun (eds.), Global Values Education: Teaching Democracy and Peace, Globalization, Comparative Education and Policy Research 7, (49-63), Dordrecht, Springer.
- Sagkal, A.S. & Turnuklu, A. & Totan, T. (2012). Empathy for Interpersonal Peace: Effects of Peace Education on Empathy Skills, Educational Sciences: Theory & Practice, Vol.12, No.2, 1454-1460.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), Peace education: The concept, principles, and practices around the world, (3–13), Mahwah, NJ: Lawrence
- Salomon, G. (2009) Peace Education: Its Nature, Nurture and the Challenges It Faces. In Joseph de Rivera (ed.) Handbook on Building Cultures of Peace, (107-121). Springer Science, Business Media, LLC.
- Samura, F. (2012). Peace Education in Sierra Leone, E-international Relation Students, Retrieved at 2014, May 25, from http://www.e-ir.info/2012/05/02/peace-education-in-sierra-leone/ , accessed 10 April 2014.
- Smith, R. A. (1999). Schools as institutions for peace in Northern Ireland: pupils', parents' and teachers' perspectives on the community relations dimension, Research paper, Retrieved at 2014, March 25, from http://www.educatejournal.org/index.php/ ducate/article/download/53/49
- Spence, R. (2009). Education in Post-conflict Environments: Pathways to Sustainable Peace? In P. Willis et al. (eds.), Rethinking Work and Learning, Technical and Vocational Education and Training Issues, Concerns and Prospects 9, Springer Science+Business Media.
- Tidwell, A. (2004). Conflict, peace, and education: A tangled web, Conflict Resolution Quarterly, Vol. 21, No. 4, 463-470.
- Turay, T.M. & English, L.M. (2008). Toward a global culture of peace: A transformative model of peace, Journal of Transformative Education, No. 6, 286-301.
- Udayakumar, S. P. (2009). Peace education in India: A proposal, Peace Prints: South Asian Journal of Peace building, Vol.2, No.1, Retrieved at 2014, January 20, from http://www.wiscomp.org/ peaceprints. htm 4
- UNDP (2004). Human Development Report, Cultural liberty in today's diverse world, United Nations Development Program, New York, USA. Retrieved at 2014, January 22, from http://hdr.undp. org/en/content/ human- development-report-2004

- UNESCO (1994). Final Report, Fifth Conference of Ministers of Education and those Responsible for Economic Planning in the Arab States, June 11-14, Cairo. Retrieved at 2014, January 22, from http:// www.unesco.org/education/pdf/11_195.pdf
- UNESCO (1997). Questions and answers on the concept of the program approach. Retrieved at 2014, March 25, from http://www.unesco. org/education/educprog/erd/english/gen/appro_prog.html
- UNESCO (2002). UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, Retrieved at 2014, March 27, from http://unesdoc. unesco.org/images/ 0012/001271/127160m.pdf
- UNESCO (2007). Thinking and building peace through innovative textbook design, Report of the inter-regional experts' meeting on developing guidelines for promoting peace and intercultural understanding through curricula, textbooks and learning materials, June 14-15, Paris, Retrieved at 2014, March 22, from http://unesdoc.unesco. org/images/0016/001612/161254e.pdf
- UNESCO (2013). Sierra Leone, Education Country Status Report, Ministry of education, science and technology, UNESCO-Dakar Office. Retrieved at 2014, May 10, from unesdoc.unesco.org/ images/0022/ 002260/226039e.pdf
- Weinstein, H.M & Freedman, S.W. & Hughson, H. (2007). School voices, challenges facing education systems after identity based conflicts, education, citizenship and social justice (ecsj), Vol.2, No.1, 41–71.
- Wessells, M. (2005). Child soldiers, peace education, and postconflict reconstruction for peace, Theory into Practice, Vol. 44, Issue 4, 363–369.
- Wessells, M.G. (2013). Cosmology, Context, and Peace Education: A View from War Zones. In P.P. Trifonas & B. Wright (eds.), Critical Peace Education: Difficult Dialogues, 89-99. Springer Dordrecht Heidelberg New York London.
- Yablon, Y. B. (2010).Religion as a basis for dialogue in peace education programs, Cambridge Journal of Education, Vol.40, No.4, 341–351.
- Zembylas, M (2013). The affective (re)production of refugee representations through educational policies and practices: Reconceptualising the role of emotion for peace education in a divided country, International Review of Education, Vol.58, 465–480.

❋❋❋❋❋❋❋