

Contextual and pedagogical considerations in teaching for forgiveness in the Arab world

Ilham Nasser, Mohammed Abu-Nimer & Ola Mahmoud. Compare: A Journal of Comparative and International Education, Volume 44, 2014 - Issue 1, Published Online: 23 Jan 2014

Contextual and pedagogical considerations in teaching for forgiveness in the Arab world

Ilham Nasser, Mohammed Abu-Nimer & Ola Mahmoud

Compare: A Journal of Comparative and International Education, Volume 44, 2014 - Issue 1

Published Online: 23 Jan 2014

تم تنزيل هذه المقالة من قبل محمد أبو نمر، بتاريخ 2014-1-27 تمام الساعة 9:18

مجلة التعليم المقارن والتعليم الدولي

تفاصيل النشر بما فيها تعليمات للكتاب من:

<http://www.tandfonline.com/loi/ccom20>

اعتبارات سياقية وتربوية في تعليم المسامحة في العالم العربي

إلهام ناصر أ.، محمد أبو نمر ب.، وعلا محمود. أ.

أ. كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة جورج ماسون ، الولايات المتحدة الأمريكية.

ب. كلية الخدمات الدولية، الجامعة الأمريكية، واشنطن.

نشرت إلكترونياً بتاريخ 2014-1-23

اعتبارات سياقية وتربوية في تعليم المسامحة في العالم العربي

إلهام ناصر أ، محمد أبو نمر ب، وعلا محمود أ.

أ. كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة جورج ماسون، الولايات المتحدة الأمريكية.

ب. كلية الخدمات الدولية، الجامعة الأمريكية، واشنطن.

تم تطبيق هذه الدراسة بين معلمين عرب في أربع دول في الشرق الأوسط (الأردن، لبنان، مصر، وفلسطين) من أجل دراسة وجهات نظرهم ومنهجيتهم في التعليم من أجل المسامحة في صفوفهم. حيث شارك 87 معلم من صفوف رياض الأطفال وحتى الثاني عشر في مقابلات شبه منظمة كجزء من دراسة أكبر حول التعليم من أجل المسامحة في الإقليم. وقد أظهر التحليل الموضوعي للمقابلات أن المعلمين أوجدوا فرصاً لنمذجة وتعليم المسامحة كجزء من مناهجهم التعليمي. كما وأظهروا رغبة ولهفة لوجود إرشاد توجيهي ومواد مناهج لتعليم المسامحة بشكل منظم في المدارس. وبرزت قوة الدين والدين التاريخي كمصدر إيجابي لتعليم المسامحة. أما النتائج فأبرزت الحاجة لدمج التعليم من أجل السلام والمسامحة في النظام التعليمي، خاصة كنتيجة للتطورات السياسية في الشرق الأوسط، ولتقديم منهجيات لمساعدة المعلمين للقيام بذلك في صفوفهم.

كلمات مفتاحية: تربية المسامحة، معرفة وخبرات المعلمين، الشرق الأوسط، معلمي المدارس.

1. مقدمة

تعد الدراسات عن المسامحة جزءاً من مجال بناء السلام. حيث تم مخاطبة توجهات الناس والمعتقدات التي يحملونها فيما يتعلق بالمسامحة من خلال مجالات مختلفة مثل الدراسات الدينية وتعليم الشخصية وعلم النفس الاجتماعي والفلسفة وحل الصراعات (زيميلاس وميكالود 2011). لكن بالمقابل هناك القليل من الدراسات التجريبية والتي ركزت على المسامحة بين الأفراد في مناطق الصراعات خاصة في الشرق الأوسط ومن بين المهتمين بشكل خاص هم المعلمين الذين ربما يدرسون الموضوع كجزء من التعليم المدني وليس بالضرورة الدراسات الدينية، وهو محتوى شائع في مدارس البلدان العربية. وذات النقص يوجد عند تفحص فهم الناس للمسامحة وتصرفاتهم وسلوكياتهم ذات الصلة.

إن هذه الدراسة هي الأولى في السياق المذكور لاختبار فهم المعلمين والأنظمة التي يستخدمونها في تعليم المسامحة. ففي ظل الظروف الحالية المتمثلة في الاضطرابات في المنطقة، فإن للمعلمين تأثير كبير على الطلاب والمجتمعات. ذلك أنهم عوامل للتغيير الاجتماعي وتحويل مواقف الناس تجاه الآخرين. وبالتالي فإن الأسئلة الرئيسية في هذه الدراسة تركز على كيفية رؤية المعلمون العرب لأهمية تعليم المسامحة وكيف يعلمونها في صفوفهم إذا كانوا يقومون بذلك. إضافة إلى المهارات والأدوات اللازمة للانخراط في هكذا عملية. وفي أي الحالات يختار المعلمون العرب المسامحة على المستوى الشخصي، وما هي المعوقات التي تواجههم. إن هذه المقالة لا تركز على المستوى العام للعنف السياسي في المجتمعات العربية، ولكنها تفحص الأدوار الممكنة التي ربما يلعبها المتعلمون والمتقنون في التعامل مع المسامحة على كافة المستويات في المدارس.

2. الإطار النظري

يلعب المعلمون دورًا مهمًا باعتبارهم وكلاء للتغيير الإيجابي. فمن الطفولة المبكرة، يمكن أن تكون تجارب المدارس مهمة في تشكيل تقدير الطلاب لذاتهم وتطوير المهارات الاجتماعية اللازمة لهم ليصبحوا شبابًا ناجحين (بولتر 2004). تطرح الأبحاث أن دمج القيم الإيجابية وبناء علاقات مع المعلم هي عوامل ضرورية للوقاية من العنف بين الشباب (شومو وميلر 2001، سميث وساندو 2004، مايو وآخرون 2008). فلدى المربين إمكانية لعب دور مهم في بناء ثقافة السلام، خاصة في المجتمعات الأكثر تفرقة والتي تعاني من الصراعات المستمرة (أبو نمر 2000، دافيس 2010) ويمكن استخدام تعليم المسامحة لتجهيز الطلاب لمواجهة "الأخر" والحد من الأفكار النمطية (هوستون وبراون 1986، أبو نمر 1999). إن تعليم المسامحة ليس الحل الوحيد للأمراض الاجتماعية والسياسية، لكنه خطوة مهمة لتحقيق المزيد من السلام في المجتمعات. إضافة إلى ذلك، لا يجب أن يلمح هذا إلى أنه من خلال تعليم المسامحة يمكننا تحقيق العدالة الاجتماعية والسياسية في العالم العربي، ولكنه أحد التدخلات الكثيرة التي يجب عرضها لمواجهة الأوضاع الاجتماعية والهيكلية والسياسية والنفسية والظلم الموجود في المجتمعات العربية.

إن فهم المعلمين للمسامحة في السياقات السياسية والأخلاقية والاجتماعية يؤثر على ما يعلموه وكيفية قيامهم بذلك ويجسد المسامحة في صفوفهم (زيمبيلاس وميكالود 2011). وقد أكد بولدنغ (2000) على الحاجة إلى تقديم تعليم السلام (بما في ذلك المسامحة والتصالح) كمشروع لكل نظام تعليمي وخطوة ضرورية للحد من كل أشكال العنف مؤسساتيًا. وعلى الرغم من أنه طلب من المربين مخاطبة موضوع المسامحة وتعليم الأطفال الاعتذار عندما يرتكبون الخطأ، إلا أن العديد منهم افتقر إلى الأصول التربوية اللازمة لتدريس ذلك (ليكونا، 1992). وهنا، فإن أحد الأهداف الرئيسية لهذا البحث هو تحديد العناصر الضرورية والمهارات اللازمة لبناء منهاج المسامحة.

إن دراسة المسامحة من منظور تربوي حيث يتعدى التعليق كونه نقل المعلومات إلى كونه استثمارًا مؤثرًا في العملية التعليمية (فريير 1999، جيروكس 2004) يبرر الحاجة لاستثمار أكبر في تعليم المسامحة. بناء على النهج الحوارية الفرييري لخلق تغيير اجتماعي، يمكن للمعلمين لعب دور حين يغيرون لأن "أصول التدريس وبالتالي التحرير بناء على التطبيق العملي: التفكير والعمل في العالم من أجل تغييره" (كينت 1977-37). لدى

المعلمين القدرة على رفع الوعي (التوعية بناء على فريير) حول الحاجة للتغيير وبالتالي زيادة الانخراط في التعلم والمناصرة بطرق قد تغير القيم التي سماها كينت ب"القيم المتغيرة" (39).

إن استكشاف أفضل الطرق لمساعدة المعلمين لخلق تلك الفضاءات للحوار ورفع الوعي حول المسامحة سيساهم في فهمنا لطرق تغيير سلوكيات الطلاب والمعلمين. بناء على جيروكس (2004)، "إن الطلاب لا يحتاجون فقط لفهم الاهتمامات الأيديولوجية والاقتصادية والسياسية التي تشكل طبيعة تجاربهم التربوية، لكن عليهم أيضاً مخاطبة الاستثمارات العاطفية القوية التي ربما يجلبوها لهذا معتقدات" (44). في فلسطين، على سبيل المثال، عفونة (2007)، وجدت أنه بسبب البيئات غير المستقرة داخل وخارج المدارس، فإن الأطفال الفلسطينيين أظهرت توجهات عنيفة ورافضة وعانوا من مشاكل سلوكية وعاطفية. إن هذا التشكيل السلبي المتواصل يخلق مخرجات سلبية على شكل دمار نفسي (على سبيل المثال، العنف نحو الآخرين، اضطرابات ما بعد الصدمة، التئمر، نوبات الذعر، الانسحاب الذاتي والخرس). لدى المعلمين القدرة على تحويل الطلاب وخلق بيئات أفضل لتحدي الوضع الراهن.

لا يوجد إجماع بين الباحثين على تعريف للمسامحة (أحمد وبريثويت 2005، تشوبوك 2009، زيمبيلاس وميكالود 2011، زيمبيلاس 2012). ومع ذلك، يتفق الباحثون أن المسامحة-وعلى الرغم من أنها متداخلة-لا يجب أن تخلط مع التصالح أو العفو أو النسيان (إنرايت وغاسين 1992، أبو نمر 2008، تشوبوك 2009، إنرايت 2011، زيمبيلاس وميكالود 2011). يتضمن التصالح المعالم العاطفية والنفسية طويلة المدى والأوسع لمفاوضات اجتماعية وثقافية حيث يعمل طرفين أو أكثر على تطوير مشاعر ومعتقدات جديدة تتضمن التعايش والاحترام (بار نال 2000، هامير 2007، إنرايت 2011). أما المسامحة، على الجانب الآخر، فهي الفضيلة الأخلاقية النابعة من الذات ولا تعتمد على مواقف خارجية عرضية للتعبير عنها (إنرايت 2011). تعرف المسامحة بشكل عام فيما يتعلق بخفض العواقب السلبية الممكنة لعدم المسامحة كالغضب والانتقام والشعور بالمرارة تجاه المعتدي. وبدلاً من ذلك تزيد المكونات الإيجابية العاطفية والإدراكية، بما في ذلك التعاطف والرحمة وحسن النية (المابوك، إنرايت وكاردس 1995، APA 2006، وتشوبوك 2009). مايو وآخرون (2008) يعرفون المسامحة على أنها "عملية متعمدة تحول ردًا انتقاميًا سلبيًا إلى إيجابي" (307). وتعرف المسامحة أيضاً على أنها "الرغبة في ترك شخص ما لحقه في الاستياء والحكم السلبي والسلوك غير المبالي تجاه شخص يضره ظلمًا، في الوقت الذي يثبت فيه الصفات غير المستحقة من التعاطف والكرم وحتى الحب نحوه /ها (إنرايت وجاسين 1992). يقول العلماء بأن المسامحة هي الرحمة غير المثالية المشروطة التي يمكن أن تحدث بصرف النظر عما إذا عبر المعتدي عن أسفه أو ندمه. إنها مزيج معقد من المكونات العاطفية والإدراكية والجسدية (دينهام وآخرون، 2005)

المسامحة أمر شخصي، وتفهم بشكل مختلف بناء على الثقافة والعلاقات الشخصية والخارجية وكذلك الديناميكيات والسياق (مالكولم ورامسي 2006). بينما تعد المسامحة بين الأفراد عملية تحصل بين شخصين على مستوى شخصي حيث يكون لدى الضحية الحق في المسامحة، فالمسامحة بين المجموعات تصف سياقات اجتماعية سياسية معقدة حيث تكون مجموعات محددة في حالة صراع وتتطلب المسامحة الجماعية من أجل أن

تتق الأطراف المتعددية ببعضها البعض (هوستون وآخرون 2004، ماكلينون وآخرون 2004، كادياندو وماليت 2007، تشوبوك 2009، كوين وآخرون 2010، زيمبيلاس وميكالود 2011).

من أكثر المعالم التي تعرف بها حضارة ما هو الدين. في 2003، وصف باباستيفانو أربعة أنواع من أكثر أنماط المسامحة شيوعاً في التقاليد الإبراهيمية اليهودية والمسيحية والإسلام. (1) المسامحة بعد العقاب. (2) المسامحة بدون عقاب. (3) المسامحة غير المشروطة و(4) المسامحة مع وجود ذنب مسبق. إن هذه الأنماط تعزز نظرية تبعية السياق التي تجعل التصنيف من الصعب بمكان حين تكون المسامحة ممكنة أو غير ممكنة، لازمة أخلاقياً أو نابعة من كرم الأخلاق أو مشروطة (باباستيفانو 2003). في إيرلندا الشمالية، وجدت ميستشيرجر وآخرون (2005) علاقة بسيطة بين الانتماء الديني والمسامحة بين المجموعات. وهذا ينسجم مع الأدب المتعلق بكل من المسامحة بين الأفراد (جورسوتش وهاو 1993) والمسامحة بين المجموعات (ماكليرنون وآخرون 2004).

في سياق الشرق الأوسط، تفترض هذه الدراسات أن تعليم وخلق حوارات عن المسامحة على المستويات الشخصية يمكن أن تساهم في التطلعات وإمكانية خلق حوارات اجتماعية وثقافية ودينية ضرورية في تعزيز السلامة الجسدية والثقافية والدينية، خاصة للأجيال الشابة في هذه البلدان والتي تقود التغيير الاجتماعي والسياسي، وهي عملية انتقالية ظهرت ولا يمكن التراجع عنها. ومن أجل التقدم بطريقة إيجابية، فإن على المعلمين وطلابهم "اختراع وإيجاد بنى اجتماعية جديدة ودورات جديدة من العمل" من أجل تحقيق انتقال أكثر سلمية (كينت 1977:39). إضافة إلى ذلك، فإن مناقشة المسامحة في هذا السياق تركز بشكل رئيسي على الصراعات الشخصية والمجتمعية التي تظهر في المدارس. ومع ذلك، فإن العنف الطائفي والسياسي لا يمكن تجاهله من قبل المعلمين. وبالتالي فإننا نفترض أنه من خلال عرض مفهوم المسامحة والتصالح في المدارس العربية كإطار لتقليل العنف الداخلي، فإن المعلمين والطلاب سيكونون محضرون بشكل أفضل للتعامل مع العنف السياسي.

3. أنظمة التعليم العربية: ملامح سياقية أساسية

إن فهم الأنظمة التعليمية العربية خاصة القدرات الأساسية للمعلمين وتطورهم المهني والتحديات التي تواجه المعلمين المنخرطين في التعليم المدني قد تساعد في تقدير تفرد هذا البحث بشأن المسامحة. يواجه المعلمون العرب تحديات في تقديم مواضيع العلوم الاجتماعية في مدارسهم. فهناك الكثير من التقارير التي توثق الأوضاع المزرية لأنظمة التعليم العربية. وبالإشارة إلى أحدث تقرير، فإن العالم العربي برمته متخلف عن الدول الغربية وهذا ما يتضح عند فحص النسبة المتدنية للإنفاق العام على التعليم من الإنفاق العام للحكومات.

إضافة إلى ذلك، ربط الباحثون بين الثورات الحالية في العالم العربي وفشل الأنظمة التعليمية في تقديم الاحتياجات الرئيسية للشباب. بناء على واتكنز (2011، 2): "إن المدارس والجامعات تنتج خريجين يفتقرون إلى المهارات التي يحتاجونها للنجاح في سوق العمل، وهذا السوق بنفسه تعيفه سوء الإدارة الاقتصادية، وبالتالي تكون النتيجة مستويات مرتفعة من التعليم يرافقها بطالة جماعية."

إن نقص التدريب المهني والتربوي للمعلمين ونقص البرامج التربوية التي تركز على التنوع والتفكير الناقد وحل الصراعات هي أجزاء من فشل النظام التعليمي العربي. في استمارة أكثر تحديداً عن أنظمة التعليم العربية، وتحضير المعلمين والمناخ اللازم ومهارات المواطنة، قال فاوور 2012 أنه " لسوء الحظ، إن غالبية أجواء مدارس العالم العربي سلبية بشكل عام. فالعديد من الطلاب لا يشعرون بالأمان الجسدي والاجتماعي والعاطفي في المدارس. هناك نسب كبيرة من المعلمين التحقوا بمهنتهم وهم يعانون من ضعف الإعداد الأكاديمي وتدرجات ما قبل الخدمة، ولا يحصلون على التطور المهني اللازم والمناسب خلال الخدمة." فاوور (2012) أضاف أيضاً أن غالبية الطلاب من الصف الرابع والصف الثامن من البلدان العربية كان تحصيلهم دون المستوى الدولي على مقياس دراسة اتجاهات في دراسة العلوم والرياضيات الدولية. وتابع قائلاً إن العقاب الجسدي وأشكال أخرى للعنف كالتنمر، تعد جزءاً من التجربة اليومية للعديد من الطلاب في مدارس العالم العربي.

حقيقة مشابهة تم توثيقها فيما يتعلق بتحضير المعلمين، حيث كان غالبية المعلمين غير محضرين بالشكل المطلوب ويفتقرون إلى الدرجات الأكاديمية المناسبة لتعليم موادهم (خاصة في الرياضيات). إن هكذا حقيقة بشكل نقص التحضير والتأهيل أكثر شيوعاً في الصفوف الدنيا. على سبيل المثال، من بين 11 دولة عربية تم دراسة بيانات معلمي مرحلة ما قبل المدرسة فيها، خمسة دول فقط كان جميع معلمها مدربين. وعلى مستوى المدارس الابتدائية، من بين 12 دولة، كان جميع معلمي 7 دول فقط مدربين. وعلى المستوى الثانوي، من بين 6 دول، كان معلمو ثلاث دول فقط مدربين. بشكل عام، وبناء على مؤشر المناخ المدرسي في العالم العربي، كانت مؤشرات كافة الدول (ما عدا لبنان، ودبي في الإمارات العربية المتحدة) سلبية، مما يشير إلى وجود مناخ مدرسي سلبي بالإجمال (اليونسكو، 2010).

إن المراجعة الموجزة أعلاه توضح الحاجة لزيادة برامج التعليم الرسمية وغير الرسمية والتي تركز على المهارات والقيم التي تدعم الثقة بالنفس وحل المشاكل واللاعنف والمسامحة والتصالح. وبالتالي فإن بحثنا المقترح هو اختبار التصورات الحالية للمعلمين العرب فيما يتعلق بهذه المفاهيم من أجل تحسين قدرتهم على التعامل مع هكذا تحديات في بيئاتهم التعليمية وبالتالي رؤية أنفسهم كوكلاء للتربية الحاسمة والتعليم التحولي.

4. أساليب وتقنيات

تم تطبيق مقابلات شبه منظمة لجمع وجهات نظر المعلمين فيما يتعلق بتعليم المسامحة. وكان المعلمون المتطوعون جزءاً من دراسة أكبر هدفت إلى استطلاع توجهات المعلمين فيما يتعلق بحالات افتراضية للمسامحة وتبريرهم للمسامحة أو عدمها. استخدم الباحثون منهجية الكرة الثلجية للوصول إلى المتطوعين. وتم تطوير بروتوكول المقابلة بالإنجليزية ثم تمت ترجمته عدة مرات للعربية لضمان الدقة في المحتوى والفهم. وقد أجرى المقابلات أربعة باحثين ميدانيين جمعوا بيانات الاستمارة وكانوا من سكان الدول المستهدفة، وكانت مدة كل مقابلة من 30 إلى 40 دقيقة.

تم اختيار النهج النوعي لاستنباط إجابات المعلمين حول المسامحة لأنه يمنح المشاركين الفرصة للمشاركة (وجهًا لوجه) وبعث وجهات نظرهم حول الموضوع. إضافة إلى ذلك، تم استخدام المقابلات الفردية لمنح المشاركين الخصوصية والمساحة المريحة لتوضيح آرائهم (بلوم وآخرون، 2001). وكان من الضروري نقل هذه الرسالة للمشاركين بسبب تردد المعلمين في التعبير عن آرائهم. كما أن هناك شعور شائع من عدم الثقة في الأبحاث في العالم العربي، خاصة خلال الاضطرابات السياسية والاجتماعية في الإقليم. وتطلب هذا بعض المرونة من جانب الباحثين وأدى إلى تسجيل بعض المقابلات وملاحظات الباحثين أو ملاحظات كتبها المشاركون بأنفسهم عن الآخرين.

في المقابلات، تم استخدام الأسئلة مفتوحة النهاية، وكانت كالتالي: ما الذي تعلمه لطرحة قيمة المسامحة في صفك؟ كيف تعلم طلابك المسامحة؟ هل يتعامل مناهجك مع المسامحة، وكيف؟ ما الذي يحفزك لتسامح؟ من هو رمز المسامحة في مجتمعك؟ ما الذي قد يمنعك شخصيًا من المسامحة وتحت أية ظروف؟ ثم استخدم تحليل المفاهيم (كروجر 1998، و أن 2009) عندما قرأ باحثان المقابلات بشكل منفصل وأوجدا مواضيع مهيمنة لكل من الأسئلة، واتفقا معًا على قائمة من المواضيع المشتركة ودمجا المواضيع المكررة، ثم راجع باحث ثالث البيانات مرة أخرى للتأكيد على المواضيع الرئيسية.

4.1 المشاركون

كان المشاركون في هذه الدراسة معلمون من المدارس والأقاليم في البلدان الأربعة. حيث تمت مقابلة 87 كعمًا ومعلمة لمختلف المستويات والتدابير المعيشية (مناطق ريفية وقروية)، وكان تقسيمهم كالتالي: (26 من مصر، 21 من الأردن، 20 من لبنان و20 من فلسطين (الضفة الغربية). واستطعنا جمع المعلومات الديموغرافية لكل المشاركين ما عدا فلسطين. حيث كان المشاركون متشابهين في ذلك، لكن اثنان منهم كانا يحملان درجات جامعية، وكان متوسط أعمارهم 31 سنة ونصفهم متزوجون بينما النصف الآخر لا، وكان غالبيتهم من المسلمين (ما عدا 7 مسيحيين و2 دروز). كما وسئل المشاركون عن أهمية الدين كما ورد على مقياس ليكرت (1= غير مهم على الإطلاق، 2= غير مهم، 3= مهم بعض الشيء، 4= مهم، و5= مهم جدًا). أشارت الدراسات إلى أن الدين مهم أو مهم جدًا لكل المشاركين من مصر ولغالبية المشاركين من الأردن. في لبنان، حوالي نصف المشاركين آمنوا بأن الدين مهم أو مهم جدًا. أما البقية (وكان عددهم سبعة) فاعتقدوا أن الدين ليس بتلك الأهمية أو ليس مهمًا على الإطلاق. وعلى الرغم من افتقارنا لمعلومات حول أهمية الدين للمشاركين الفلسطينيين، إلا أنه يمكننا القول بأن الدين كان مهمًا لغالبية المشاركين.

5. النتائج

أظهر التحليل النوعي للبيانات مواضيع رئيسية كانت مهمة لدى الدول والديانات المختلفة، وفيما يلي المواضيع المشتركة بين المعلمين:

5.1 الحاجة لتعليم المسامحة

اتفق المعلمون الذين تمت مقابلتهم على أنه من الممكن تعليم المسامحة كجزء من مناهجهم الموجود وأنهم حاولوا تدريس ذلك. لكن ليس لديهم مناهج موحدة وملموس ومنهجي أو منهجية محددة لعرضه. بالتالي، كانت الدراسات الاجتماعية والدينية هي المنهاج الرسمي الرئيسي. وأكد الجميع أن هناك حاجة ملحة لتعليم المسامحة في المدارس العربية خاصة مع بروز أشكال للعنف الاجتماعي والتي تجتاح المدارس ومؤسسات التعليم العالي. إضافة إلى ذلك، كان هناك اتفاق على أن هناك منهجيات محصورة وتقنيات لعرض المصطلح. على الرغم من هذا التحدي، بعض المعلمين العرب يقومون بتدريس مصطلح المسامحة ويتولون المهمة. علق معلم فلسطيني على ذلك مقدماً أمثلة مفصلة على العنف كأحد أكثر القضايا إلحاحاً في المدارس قائلاً: "كمعلم، ألاحظ تأثير التفاز على الأطفال الصغار بدءاً من الصف الخامس وكيف يضربون بعضهم البعض. إنهم يتأثرون بسهولة بالعنف وألعاب الفيديو التي يلعبونها" وتابع قائلاً: "على سبيل المثال، هناك الكثير من المشاكل بين الطلاب الذين يدعمون فريق ريبال مدريد وبرشلونة، لذا أوجدت لعبة لمحاولة علاج هذه الظاهرة. وأخبرتهم أنه بدلاً من القتال علينا الاجتماع في نوادي لخلق أفكار، فكل ما هو عظيم يبدأ بفكرة."

ما ذكر أعلاه يوضح كيف يتعامل المعلمون مع الحالات التي تتطلب تدخلهم وطرقهم في التعامل مع الصراعات اليومية. كما يوضح الاعتقاد السائد أن العنف دخيل من الإعلام الغربي وهناك حاجة لمواجهة ذلك. ومع ذلك، فالمعلمون العرب مجبرون على التعامل مع سيطرة اتجاهات غربية متعددة (قيم وعادات مرتبطة بالتكنولوجيا الحديثة والإعلام الاجتماعي وأمور ثقافية دخيلة أخرى) وتأثيرها على سلوكيات الطلاب داخل صفوفهم. كما ويستجيب المثال أعلاه للإحباط بين المعلمين بشأن أن القيم تقدم بشكل نظري للطلاب دون طرق عملية لتطبيقها. وكما قال معلم فلسطيني: "ما أطالب به هو أن تعليم القيم يجب أن يكون نظرياً وعملياً حتى يصل للطلاب بطريقة يمكنهم تطبيقها في مجتمعاتهم."

5.2 المسامحة في المنهاج الرسمي

ليس هناك في الدول الأربعة منهاج رسمي مصمم عن قصد ويتعامل مباشرة مع تعليم المسامحة. وكان المشاركون واضحين بأنه ليس لديهم كتب محددة أو أدلة توجيهية لعرض المسامحة في صفوفهم. لكن الكثيرين أكدوا أن هناك (وهو شائع) قصص من التاريخ والدراسات الإسلامية والدراسات الاجتماعية التي يستخدمها المعلمون لنشر قيمة المسامحة. إضافة إلى ذلك، أيد غالبية المعلمين الحاجة لتصميم وحدات منهاج حول المسامحة في مدارسهم. وعبروا عن توقعهم لتعليمه والتكلم عن فوائد تعليم المسامحة لطلابهم. وهنا يجب ملاحظة أن بعض المعلمين قالوا بأن المسامحة لا يمكن أن تكون موضوعاً خاصاً يدرس بناءً على نص. وكما قال أحد المعلمين من لبنان: "المسامحة ثقافة تقوم أنت بنشرها. إنها خيار تقوم به كمعلم أو كمدرسة، فليس هناك الفصل الثالث مثلاً عن المسامحة في المدارس. إنها قيمة لديك كمعلم اختيار نشرها."

لكن بالنسبة للعديد من المعلمين يشكل مفهوم وممارسة المسامحة في المدارس تحدياً يمكن أن يؤثر على مقدرة الطلاب على تعلم المسؤولية. ففي عقلية المعلمين، إذا كانت المسامحة تعني ألا يقوم المربي بتأديب الطلاب حين يرتكبون الخطأ، فإن ذلك سيؤدي إلى المزيد من السلوكيات غير المسؤولة. وبالتالي نظر إلى العقاب والسلوكيات التأديبية التي يقوم بها المعلمون على أنها ضرورية. وكما قال معلم لبناني: "يجب ألا يحاسب"

الطلاب على الأخطاء التافهة لأن هذا قد يسبب فصلهم من المدرسة. "وتابع قائلاً: "كيف يمكن لطالب أن يتعلم عن المسامحة إذا لم نطبقها؟ في ذات الوقت، كيف يمكننا مسامحة الطلاب على السلوكيات التي قد تتحول لمشاكل أكبر في المستقبل؟ ليس لدينا توازن بين هذين الوضعين. إن مسامحة الطلاب على الأخطاء البسيطة يمكن أيضاً أن يساهم في جعلهم غير مسؤولين."

توضح الأمثلة أعلاه أن المعلمين يرون المسامحة كمسألة تم التعامل معها على المستوى الشخصي. إنها مشكلة بين طالب وآخر أو طالب ومعلم وليست على مستوى المجتمع أو الجماعات. ومن الواضح أن المعلمين اختاروا ذلك بسبب العدد الكبير من المشاكل التي يواجهونها يومياً. بالنسبة لبعض المعلمين، المسامحة مبنية جزئياً على الحفاظ على السيطرة على صفوفهم. وهنا المسامحة ليست متعلقة بنسيان الإساءات أو التغاضي عنها، مما يشير إلى توتر بين الرغبة في تعليم المسامحة دون توقع عائد والحفاظ على حقوق الشخص ذي العلاقة. إضافة إلى ذلك، فإن آراء المعلمين حول المسامحة تصطدم مع تصوراتهم وحاجتهم للالتزام بقواعد المدرسة. وليس بالضرورة أن تتعارض المسامحة مع الحاجة لتعزيز القوانين والسعي للعدالة.

5.3 تربية المسامحة

سمى المعلمون عدة منهجيات مستخدمة لتعليم المسامحة مثل التوجيه والوساطة (43 معلماً) والتشكيل (30) والأنشطة التي تركز على الطالب (22) وتعليم القيم (40) والتوجيه المباشر (36). وقد ذكر المعلمون الذين تمت مقابلتهم عدة أمثلة واستراتيجيات مقترحة يستخدمونها لتعليم المسامحة حين لا يلتزم الطلاب بقوانين المدرسة أو لا يقومون بواجباتهم أو يكونوا جزءاً من العنف، وما إلى ذلك. قال معلم أردني عن التوجيه: "أستمع إلى كلا الطرفين المنخرطين في المشكلة، وناقش القضية ونستمر في الحوار حتى نتوصل للمسامحة وننهي المشكلة."

إضافة إلى ذلك، تلمس المعلمون الأهمية والحاجة لعدوات كطريقة لعرض السلوكيات الإيجابية للطلاب. وكما قال معلم أردني: "نحن كمعلمين يجب أن نكون قذوة ونسامح الطلاب عندما يرتكبون الأخطاء ولا نسعى للانتقام منهم أو نغضب على طالب أساء التصرف." وأضاف معلم فلسطيني آخر: "أنا إنسان لدي مشاعر، لكن ذلك لا يعني أن أتصرف كما أتمنى. فالمعلم يجب أن يكون دوماً متسامحاً ويكون قذوة لطلابه في كل كلمة وتصرف وحالة."

أشار المعلمون، خاصة من الأردن ولبنان، إلى أنشطة تركز على الطالب مثل الأغاني والقصائد وأنشطة أخرى لتعزيز ونمذجة وتعليم أمثلة على المسامحة. إضافة إلى ذلك، فالتعلم التعاوني كتمص الأدوار والعمل في مجموعات يعتبر أدوات لتعزيز المسامحة. ويعد هذا منهج ممتع للتعليم والتعلم يخالف المنهج التقليدي الذي يركز على المعلم في العديد من المدارس في البلدان العربية. فمن المشجع رؤية أن المعلمين يفهمون قيمة المنهجية المرتكزة على الطالب في التعليم وقد أبرزوا ذلك في المقابلات. ومع ذلك، من الممكن أن المعلمين قدموا إجابات مرجوة لفريق بحثنا وربما تم تدريبهم على مناهج أكثر ابتكاراً في التعليم. وقد يكون الأمر بسبب أن المعلمين شباب نسبياً وبالتالي تم تدريبهم وهم بالأصل منفتحون على استخدام هكذا منهجيات مرتكزة على الطالب.

5.4 التحفيز على المسامحة

كان السؤال بشأن المحفزات صعبًا بشكل واضح فيما يتعلق بتحديد آراء المعلمين بشأن المسامحة. حيث وضعوا الحجج الأخلاقية التي يمكنهم القيام بها لتشجيع الطلاب على المسامحة تحت منظار السؤال. على سبيل المثال، وضح معلم فلسطيني كيفية تبرير سلوك المسامحة بين الطلاب قائلاً: " نسأل طلابنا ماذا يعني لو أن زميلك ضربك وأنت تنزف. ففي المستقبل ربما يدعك هذا الزميل حين تواجهه طرفاً صعباً. فلا تهين أي شخص لأنك ربما تحتاجه مستقبلاً سواء للوقوف إلى جانبك في مشكلة أو لإعارتك نقود مثلاً. ولذلك يجب أن تسود المسامحة بين الطلاب.

هكذا ينقل هذا المعلم الفوائد الممكنة للمسامحة إلى طلابه. وإجمالاً، لقد ظهرت أصناف أساسية حين سئل المعلمون عن محفزات المسامحة. حيث أبرزوا محفزات مرتبطة بإيمانهم ومعتقداتهم الدينية (50 معلم من أصل 87) وكذلك الانسجام الاجتماعي والحب والسلام (33) والتعاطف والطبيعة البشرية (16) والثقافة السائدة والعادات (11). وتعد أهمية الدين والإيمان والتعاليم الدينية كمصدر وحافز (الجوائز، ربنا عفو، والفوز بالجنة) محفزاً رئيسياً للمعلمين هنا، وهو موضوع متكرر بين كل من المعلمين المسلمين والمسيحيين. وقد أبرز غالبية المعلمين (وأقلهم في لبنان) قصصاً من القرآن والعهد الجديد من الإنجيل على أنها طرقهم المفضلة لنقل رسائل المسامحة لطلابهم. وقد وضح معلم مصري الرابط بين المسامحة والدين في التعليم حين سئل عن المنهج الوطني وإلى مدى يُدمج المسامحة قائلاً: " يضم منهاج المدرسة القليل جداً عن المسامحة، لكنه يحتاج إلى تغيير في النمط وتأكيد على حضور القيم. ولا يمكن أن يحدث ذلك دون ربط الأطفال بدينهم الذي يعلمهم المسامحة والعفو. إننا دول (عرب) نستجيب للدين."

إن هذا التأكيد على أهمية الدين للعرب هو أمر ذو علاقة لأن المعلم يحث المدارس على استخدام الدين كنقطة انطلاق لتعليم المسامحة، وهو موضوع يتلقاه الطلاب بشكل جيد وإيجابي وكذلك العائلات والمجتمعات. وفي هكذا سياق من قداصة المصادر الدينية، من النادر أن يناقش أحد التعاليم الدينية البناءة أو الشاملة. وبالتالي يمكن للمعلمين استخدام المسامحة من خلال الدين دون معارضة المجتمع المحلي. بالمقابل، فإن هكذا قيم أو منهج سيكون مدعوماً كما ذكر أعلاه.

وبطريقة مماثلة، عندما سئل معلم مصري تمت مقابلته عن أهم مصادر المسامحة في مجتمعه أجاب: " الدين، لأن المصريين متدينون بطبيعتهم ولا يمكن أن يقبلوا الأشياء التي تتعارض مع معتقداتهم الدينية." إن هكذا روابط بدين ومعتقدات المعلم لم تقتصر على المسلمين، بل شملت المعلمين المسيحيين أيضاً. وقد اقتبس معلم مسيحي مصري قصة يوحنا بولس الثاني، وتحدث معلم مسيحي آخر عن قصة المسيح كمثال قوي على المسامحة وتلا مبررات من الكتاب المقدس عن الحاجة للمسامحة. على سبيل المثال: " إذا غفرت للناس حين يخطئون بحقك، فإن أبائك السماوي سيسامحك أيضاً." (إنجيل متى: 6:14)

موضوع إضافي برز كمحفز لتعليم المسامحة كان التعاطف والطبيعة البشرية (حيث استخدم التعاطف في سياق التعاطف مع الأشخاص الذين يرتكبون الأخطاء). وأكد المعلمون خاصة في لبنان أنه من الضروري عند التعليم التأكيد على التعاطف مع الشخص المذنب. وتبريرهم لهكذا تأكيد كان مرتبطاً بمنظرهم لعنصرين: " إنها طبيعة

بشرية لارتكاب الأخطاء" و"عدم وجود النية". وكما علق معلم لبناني: "أحاول أن أبقى إيجابياً وأفكر في أن الشخص الآخر أساء لي عن غير قصد."

تشير الإشارة الدائمة إلى الحب والسلام والانسجام من 33 معلم من أصل 87 إلى أنهم متحفزون لتعليم المسامحة لأنه حاجة ضرورية لخلق مجتمع يعيش بسلام واتحاد والحفاظ عليه. وضح معلم فلسطيني قائلاً: "بالتالي، إضافة إلى تعليم أحداث تاريخية ودينية، يحتاج المعلمون لاستخدام أدوارهم المؤثرة على التأكيد على هذه القيم في مدارسهم." وأضاف معلم آخر أنه من الضروري تعليم المسامحة لأن "المسامحة شيء جميل يقود إلى الحب والانسجام والتعاون في المجتمع." ومع ذلك، بناء على المعلمين المشاركين، ليكون تعليم المسامحة في المدارس فعالاً، هناك حاجة لاستخدام الأحداث اليومية والتفاعلات لتعليم المسامحة. إن هكذا تأكيد يشكل تحدي في العديد من الدول العربية كالسياقات الأردنية والمصرية واللبنانية والفلسطينية بسبب نقص وجود مناهج منظم لمعالجة هذا الموضوع لأنه في غالبية السياقات، لا يعد تعليم السلام جزءاً من المنهاج الوطني الموجود.

5.5 شخصيات ورموز المسامحة

عندما سئل المعلمون عن إمكانية أن يكون شخصية أو رمزاً للمسامحة، أبرزوا دور العائلة (خاصة الأبوين) والمجتمع المحيط كأتملة ومراجع ومصادر. كما صوت العديد من المعلمين بقوة (مرة أخرى بناء على عدد مرات ذكر الموضوع) على وجهة النظر بان الكبار في العائلة يلعبون دوراً مهماً ومتداخلاً في نمذجة المسامحة، وبأن القيادات الدينية كرجال الدين والعلماء والرهبان يتوقع منهم وينضحوا بأن يقوموا بذات الدور. إضافة إلى ذلك، رأى المعلمون أنفسهم باعتبارهم رموز، وتحدثوا مراراً وتكراراً عن أمثلة معاصرة لرموز المسامحة في مجتمعاتهم.

كافة المشاركين، بغض النظر عن دولتهم، أكدوا على الدور المهم لذويهم في تعليمهم المسامحة. واستطاع العديد من المعلمين تحديد فرد من العائلة أو جار أو صديق باعتباره مثالاً على المسامحة. وشارك أغلبيتهم أمثلة على حالات مارس فيها هؤلاء الأشخاص المسامحة. إن الوالدية، خاصة الأمومة، ارتفعت إلى أعلى مستوى بين المعلمين في منظورهم لأكثر الأشخاص تسامحاً في حياتهم. وقدم المعلمون عدة قصص شاركوها مع طلابهم عن قوة الحب والمسامحة والتي تميز الدور الموقر للأمهات في القافة العربية. وقد ذكر العديد من المعلمين الذين تمت مقابلتهم قصة الأم التي ضحت بقلبها لابنها، وهي قصة شهيرة.

على الرغم من أن الحالة الاجتماعية للمعلمين في السياق العربي في تدهور، إلا أن العديد أكدوا على أن طلابهم والناس إجمالاً يواصلون النظر إليهم على أنهم رموز في تشكيل قيم الأطفال ومعتقداتهم. وبالتالي فإن تثبيت قيمة المسامحة في عملهم مقبولة بل وحتى متوقعة. قال المعلمون بأن تعليم المسامحة في المدرسة يتضمن استخدام القيم المناسبة (سواء اجتماعية أو دينية) وأمثلة عليها (قصص) في النقاشات الصفية والنمذجة والتوجيه. كما وقدموا أمثلة محددة للممارسات التأديبية التي يستخدمونها في صفوفهم والتي تظهر كم هم

متسامحون. إضافة إلى ذلك أكدوا أنهم قدوة لطلابهم في أنهم يحاولون عدم الصراخ على الطلاب أو عقابهم أو عدم احترامهم.

إضافة إلى ذلك، حدد المعلمون قادة تاريخيين دينيين باعتبارهم نماذج يحتذى بها في تعليم التسامحة. بين المسلمين، كان الرسول هو الشخصية الرئيسية التي تجب محاكاتها بسبب تصرفاته المتسامحة "علينا ألا ننسى أن أفضل قدوة لنا هو الرسول. فالرسول هو دائماً خير من يحتذى به في أمورنا الصغيرة والكبيرة". وحتى عندما تعرف المعلمون على مقدرتهم ليكونوا نموذجاً للتسامحة، كرر عدد منهم الحاجة لاتباع الرسول باعتباره القدوة للمسلمين. وكما قال معلم فلسطيني: "أقوم بتدريس قصة أبي لهب وزوجته وكيف عاملا الرسول وكيف كانت زوجته تحمل الحطب وترميه أمام بيت الرسول، وكيف كان أبو لهب يضع النفايات أمام منزل الرسول، وكيف كان الرسول يعاملهما مقابل ذلك بالمعروف وسامحهما. إن هذا مثال قوي على التسامحة، ورسولنا هو أفضل قدوة لنا وعلينا اتباع نهجه."

حين سئل المعلمون عن قائد أو رمز معاصر للتسامحة، عبر الكثيرون عن قلة الرموز الدينية التي تعد رمزاً للتسامحة. وأعرب معلم فلسطيني عن خيبة أمله في الشخصيات المعاصرة قائلاً: "لا يمكنني القول بأن هناك أي أحد يمكن وصفه بالقدوة في التسامحة ما عدا من الكتب الدينية. ليس هناك رسل ولا أنبياء في المجتمع، وبالتالي فالوضع مختلف. ولا يمكنني تطبيق أو فرض شيء حصل قبل آلاف السنين الآن، يمكنني أخذ فهم ولكن لا يمكنني تطبيقها على صفي الثاني الابتدائي أو ابني البالغ من العمر 15 سنة. إذا فعلت ذلك سيسخر مني ويقول أنني أريد تطبيق شيء من عصر شبه مثالي على عصرنا ومجتمعنا الذي يعاني من العديد من المشاكل. إننا لا نعيش في مدينة فاضلة، ولم تكن هناك مدينة فاضلة عبر التاريخ أو شخص يمكن وصفه برمز التسامحة في كل شيء."

يوضح المثال أعلاه وجهات نظر المعلمين لأنفسهم حين يذهبون عكس التيار السائد حين يحاولون تعليم التسامحة. وهناك مزيج من الواقعية والإحباط في عدم القدرة ليكونوا في البيئة المنشودة حيث يعيش الناس بانسجام. وتم التعبير عن هذا الإحباط على المستوى الوطني حيث كان هناك إجماع بين المعلمين من الدول الأربعة على أنه من النادر جداً إيجاد شخصية عامة حية هذه الأيام والتي تعد نموذجاً للتسامحة في العالم العربي. فالغالبية العظمى من المعلمين لم تسمي أي شخصية معاصرة بصفاتها نموذجاً للتسامحة. وأشار كل المعلمين إلى أن القادة المعاصرين في مجتمعاتهم لا يقومون بأي سلوك متسامح لتتم محاكاته. علق معلم لبناني قائلاً: "ليس هناك قائد في لبنان يمكن ان يكون اليوم نموذجاً في التسامحة. كلهم كاذبون ويسعون للانتقام. وليس هناك قائد يمكن أن يكون قدوة لي ولشعبه."

أربعة من الذين تمت مقابلتهم حددوا شخصيات سياسية كقدوة في التسامحة. هكذا قادة مثيرون للجدل سياسياً ويمكن النظر إليهم على أنهم مخالفون لقيمة ومعنى التسامحة. على سبيل المثال، أحد المعلمين الفلسطينيين يرى الزعيم الفلسطيني الراحل ياسر عرفات رمزاً للتسامح، حيث يقول: "أنا فلسطيني وأحب بلدي كثيراً، وقد كان القائد العظيم أبو عمار في قمة التسامحة مع الجميع. إنه لم يستسلم خلال حياته وكان قوياً دائماً ويبعد المشاكل عنا. شخصياً، اعتبره أبي. بارك الله فيه. فقد علمني معنى التسامحة منذ كنت طفلاً."

إن نقص ارتباط غالبية المعلمين برموز عامة متسامحة هو مؤشر على العديد من التحديات التي تواجه المجتمعات العربية، مثل الصراعات الداخلية والخارجية وعدم الاستقرار، ونقص الاهتمام الإعلامي بمفهوم التصالح أو الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية، وربط الخطاب حول المسامحة بشكل كبير بأحداث ورموز تاريخية ودينية.

لا يمكن ترك تعليم المسامحة لوجهات النظر الشخصية للمعلمين. فالحاجة لمنهج منظم وحتى مجموعة من التعريفات والأمثلة المتفق عليها معكوسة في نوع التوضيحات التي ذكرها معلم آخر من مصر كأمثلة في مجتمعاتهم. يقول المعلم المصري: "الأزهر رمز للمسامحة لأنه يقوم بحوارات مع كل الأديان ويقبلها، كما ويظهر الصفات الجيدة في الإسلام."

إن الاقتباس أعلاه يوضح قدرة المعلمين ورغبتهم في نقل الحوار من المستويات الشخصية والمرتبطة بالمدرسة إلى المستويات الأعلى والعامة حيث توجد حاجة لتعليم المسامحة كما هو الحال في حوار الأديان. تظهر النتائج وجود توجهات في أفكار المعلمين حول ما وكيف يعلمون عن المسامحة. كما أنها تسلط الضوء على قيم المعلمين بأنفسهم وأدوارهم وكذلك استخدام الموارد المتاحة كطريقة للتعامل مع هذا الموضوع الصعب. لقد استخدموا الدين والعادات والأحداث التاريخية لطرح الموضوع في صفوفهم.

6. نقاش وتضمينات

بفحص نتائج هذه الدراسة، يظهر أنها تؤكد جزئيًا الفرضيات التي وضعناها. خاصة بشأن حماسة المعلمين لتعليم المسامحة، وتوقيت التعليم كموضوع رئيسي في الوطن العربي الذي يمر بتغيرات سياسية واجتماعية سريعة. تقدم النتائج نظرة عميقة عن تعقيدات أفكار المعلمين وممارساتهم التربوية ووجهات نظرهم المتصاعدة حول تعليم المسامحة. على سبيل المثال، كان من المتوقع أن المعلمين سيستخدمون الدين في إجاباتهم والتي تم التأكيد عليها في المقابلات. ويدعم هذه النتيجة بحث سابق قام به كل من اثنين من الباحثين (ناصر وأبو نمر 2012) مقترحين بأن الخطاب الديني في المجتمع العربي ضروري في تصور وفهم مفهوم المسامحة والتصالح في السياق الثقافي العربي. ومع ذلك، رغم أهمية التعاليم الدينية والرموز في حياتهم باعتبارها مصدرًا لتعليم المسامحة، إلا أن المشاركين سعوا إلى تطبيق ممارسات أقل تقليدية أو تدينًا لمشاركتها مع الطلاب.

كان المعلمون أيضًا متحمسين لتوظيف أفكار جديدة ومحدثة وكذلك ممارسات واستراتيجيات لتعليم المسامحة. وبسبب تعقيد جاهزيتهم لربط المسامحة بالمجتمعات المعاصرة التي يعيشون فيها، لم يمكن بإمكانهم تحديد شخصيات سياسية أو دينية تعد قوة لتعليم المسامحة وممارستها وأن تكون رموزًا يفتخر بها المعلمون العرب. إن هذا التوق ينبع من نقص التحضير اللازم وفرص التطور المهني للمعلمين العرب إجمالاً. ويدعم هذا المفهوم تقرير فاوور 2012 حول المعلمين في البلدان العربية حيث ناقش الكاتب انخفاض جودة فرق التعليم في البلدان العربية والمستويات المنخفضة من التحضير ونقص الاستثمار في التطور المهني للمعلمين.

على الرغم من حالة عدم الاستقرار السياسي في بعض البلدان المشمولة في هذه الدراسة وخاصة مصر ولبنان وفلسطين، فإن المعلمين قد عبروا عن نظرة إيجابية حول المسامحة. كان المعلمون واعين بدور الموضوع في

خلق مجتمعات متحدة ومتجانسة، حتى في فلسطين حيث يعيش الناس ظروفًا صعبة في ظل الاحتلال. حيث أكد المشاركون الفلسطينيون على دور المسامحة في تعزيز السلام الاجتماعي والعائلي، كما وكان المعلمون إيجابيين فيما يتعلق بكيفية تعليم المسامحة. وأيضًا أكدت النتائج ما توصل إليه باحثون آخرون (شومو وميلر 2001، مايو وآخرون 2008) فيما يتعلق بالدور المهم الذي يمكن أن تلعبه المدارس في ظل غياب مؤسسات تنشئة اجتماعية أخرى. كما وذكر المعلمون إمكانية أن يكونوا قدوة وتحدثوا عن مسؤوليتهم في قيادة الجيل الشاب ليصبح أكثر تسامحًا. وأيضًا أبرزوا أنظمة التعليم المرتكزة على الطالب مثل تقنيات التعليم التعاوني وتقمص الأدوار باعتبارها طرق لتعليم الموضوع. وبدا المعلمون الذين تمت مقابلتهم منفتحين أكثر للتعلم عن منهجيات وتقنيات تعليم المسامحة مثل المناقشات والمحادثات الحوارية كما في الفكر الفريري. وكانوا متحمسين لتجاوز حاجتهم لإجابات مباشرة لقضايا التأديب وللتعلم عن مبادئ الاتصال والحوار والتعاون. بناء على النتائج، كان المعلمون على اطلاع بما فيه الكفاية على هذه التقنيات لتسميتها، لكن ليس من الواضح إلى أي مدى تم استخدام هذه التقنيات. وهنا فإن الملاحظات في الصفوف والمتابعات مع الطلاب هي مجالات للمزيد من الأبحاث.

واجه المعلمون لبسًا حول تعريف المسامحة، ومتى يسامحوا ومتى لا يفعلون وتحت أية ظروف. واتفقوا على الحاجة لإدخال المسامحة إلى المنهاج، لكنهم ربطوا المسامحة بمصطلحات أخرى مثل التحمل وحل الصراعات والمصالحة (كلها متشابهة في العربية وذات جذور متشابهة)، وهذه المصطلحات تم استخدامها لوصف حالات المسامحة. هنا يجب ملاحظة أنه كان هناك معلمين قدموا تعريفهم الخاص للمسامحة ووضحوا أنهم يستخدمون هذا الفهم الشخصي كمبدأ موجه حين يعلمون المسامحة. على سبيل المثال، قالت معلمة فلسطينية تعلم في مدرسة إناث: "إننا نعرف المسامحة على أنها الإحسان إلى من يسيئون لك. إنها مقابلة السيئة بالحسنة، ونحن نعلم هذا التعريف كثيرًا لطالباتنا في المدرسة. الشخص الذي يسامح مثل الشجرة التي رميت بالحجارة فمت بدلًا منها الثمر."

إن هذا التوجه لتقديم تعريفات شخصية يوضح اتساع فهم مجال التسامح وطبيعته. وقد استخدم البعض القادة لوصفهم بالرموز مثل الرئيس الفلسطيني ياسر عرفات والجامع الأزهر في مصر. وهكذا اختلاف ليس غريبًا لأنه توجد العديد من المبادئ ووجهات النظر في الأدب وكذلك محاولات عملية لتعريف مفهوم المسامحة.

إن هذه التعريفات الشخصية للمسامحة تنسجم مع الأدب حول صعوبة تعريف المسامحة لأنها شخصية ومبنية على عدة عوامل مثل المعتقدات الدينية والشخصية والسياق، الخ. ومع ذلك يلاحظ أن المعلمين في هذه الدراسة يرون المسامحة على أنها أمر شخصي لا جماعي. وقد كانت هناك محاولات قليلة لتوسيع المفهوم ليمتد خارج جدران المدرسة. وتعني التضمينات هنا أنه ليس علينا هنا ترك مصطلح المسامحة للمربين دون تعريف لأنه يفتح المجال للكثير من التعريفات مبتعدًا عن التركيز التربوي. إن هكذا مهمة يمكن أن تتسبب بالعديد من المشاكل والتحديات بالنظر إلى الواقع السياسي والصراعات الأيديولوجية في الوطن العربي.

إضافة إلى ذلك، هناك مشكلة أخرى أثارها العديد من المعلمين وتتعلق بالمساءلة والعدالة عند محاسبة طالب، خاصة عندما يخالف قوانين المدرسة. وكما ذكر في الأدب، فإن فعل المسامحة البادر من الضحية لا يعني

بالضرورة أن المسيء لن يواجه مساءلة مؤسسية أو قانونية (رجبي 2000، هينديرسون 2005). وبالتالي فإن هناك تفرقاً بين المسامحة الفردية والجماعية والمؤسسية. على سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يسمح الطالب الذي لا يلتزم بالقوانين، ولكن هكذا قرار لا يلمح إلى أن هكذا طالب لن يكون مسؤولاً عن أخطائه. إن تطوير هكذا فهم وفروقات معقدة بين الأنواع المختلفة للمسامحة وعملياتها في السياقات الاجتماعية والتربوية يتطلب غالباً تدخلاً خاصاً مثل برامج تدريبية ومنهاج خاص وتحضيرات متعمدة. والأنظمة التعليمية العربية لا توفر هكذا فرص، ولكن المفاجئ أن الأنظمة التربوية الأمريكية والأوروبية تفتقر أيضاً إلى هكذا برامج (إنرايت و غاسين 1992).

من التحديات الكبيرة التي تواجه المعلمين العرب عند تقديم بيداغوجيا المسامحة في مدارسهم يتعلق بالفجوة الكبيرة بين وجهات نظرهم حول الفترة الأولى من الإسلام (عصر الرسول والصحابة) والحقيقة المعاصرة للعالم العربي والإسلامي. فقد اتفق جميعهم أن استخدام الحقبة الأولى كمصدر لتعليم المسامحة نموذجي وضروري. ومع ذلك أثار البعض مخاوف من أنه ربما تكون لدى الطلاب شكوك حول إمكانية تطبيق هذه القيم والعادات والممارسات اليوم. إن هكذا تحدي يعد مثاليًا للعديد من صناعات التغيير الاجتماعي في السياقات المسلمة حيث هناك فجوة إدراكية ضخمة بين الواقع الاجتماعي والسياسي والخطاب الديني الإسلامي الداخلي للسلام والتصالح والمسامحة. وبالتالي فإن العديد من المشاركين في البرامج التربوية وورشات العمل التدريبية حول السلام والمسامحة عادة ما ينخرطون في سؤال فيما إذا كانت التقاليد الإسلامية الدينية مليئة بهكذا مثل عليا، ومن ثم كيف نشرح حقيقة المتطرفين الدينيين والعنف وشروط العدالة الاجتماعية في غالبية البلدان الغربية إن لم يكن في جميعها (أبو نمر 2003). إن التغلب على هذا الإحباط وإيجاد إجابات لتفسير هذه الفجوة بين الصور المتخيلة للماضي وحقيقة الحاضر تتطلب الوعي وبناء القدرة المهنية حيث يختبر المعلمون وجهات نظرهم حول مصادر العنف الحالي في بيئاتهم الشخصية والسياسية والاجتماعية. إن هكذا فرص للتدريب المهني والتحضيرات تم تحديدها كحاجة ملحة لدى كافة المعلمين بغض النظر عن عمرهم وجنسهم أو مكان سكنهم. إن النتائج فيما يتعلق بالتحفز لتعليم المسامحة كأداة لتحقيق الانسجام الاجتماعي تنسجم مع بحث سابق حول المعالم العملية والتضمينات المتعلقة بسلوكيات المسامحة. ففي دينهام وآخرون (2005) يتأثر الحافز للمسامحة بفكرتين مختلفتين: (1) أنت تسامح بسبب أرباح شخصية وعملية يحصل عليها المرء عندما يسمح ، كما في حالة المعلم الذي علق على كيف يشرح للطلاب الحاجة للمسامحة لأنهم ربما يحتاجون هذا الشخص مستقبلاً. و (2) أنت تسامح بغض النظر عن الجائزة، وتأخذ الأمر كفضيلة لتصبح إنساناً جيداً أو تابعاً جيداً لإيمانك كما أشار الكثير من المعلمين الذين قابلناهم. والثاني أكثر موضوعية في تعليم المسامحة في العالم العربي من أجل بناء ثقافة سلام ، مصطلح بولدنج (2000). إن هذا الحافز للمسامحة لأنك كائن جيد قد ذكر كثيراً من قبل المعلمين. فاستخدام كلمات مثل الحب والانسجام أصبح وسائل ممكنة لمواجهة الخطاب العدائي والانقسامات الدينية السائدة في المجتمعات العربية هذه الأيام.

كان لدى المعلمين العرب في هذه الدراسة إيمان قوي بدور العائلة المباشرة والمجتمع المحلي خاصة كبار العائلة {مع التركيز على الوالدين} كنماذج وأمثلة للأطفال في تعليم المسامحة. إن هذه إشارة إيجابية جداً للمربين الذين يسعون لتخطيط استراتيجيات تدخل حول الموضوع. وقد ذكر معلمون مشاركون ، خاصة من

الأردن، وكان عددهم منها ستة ، الحل القبلي للخلافات كآلية يمكن أن تساعد في تسهيل المسامحة في السياق المدرسي، خاصة إذا تم تطبيق هذه العمليات بناء على القيم والإجراءات التقليدية السليمة. ومن الواضح أن تطبيق الحل القبلي منتشر في المجتمعات القبلية والتقليدية العربية، لكنه غير متقبل ولا تتم ممارسته بين القطاعات المتوسطة والأعلى. إضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون غير ذي قيمة في مساهمته في المسامحة والتصالح، حيث وثقت العديد من الدراسات محدثاته {إيراني وفانك 1998 ، وأبو نمر 2003}. وبطريقة مماثلة، أكدت هذه الدراسة استنتاجات موجودة في الأدب حول أهمية الثقافة في ممارسة وتصور المسامحة {سيهاجيك، براون وكاستانو 2008، فلبوت و هورسي 2010}. وقد تأثرت وجهات نظر المعلمين العرب بآرائهم الثقافي إلى حد كبير ، خاصة تقاليدهم الدينية. ومن الواضح أن هناك إجماع على أهمية تعليم المسامحة في كافة المستويات الأكاديمية ورغبة في أن يكون ذلك جزءاً من تصميم مواد المناهج الخاصة بالموضوع.

أخيراً، يعد هذا البحث مساهمة تصب في مجال دراسات المسامحة لأنه يزيد من معرفتنا في تعليم المسامحة في السياقات التربوية والثقافية العربية. وهناك بعض التلميحات المستوحاة من مخرجات البحث فيما يتعلق بتدخلات الصراع في المدارس والمجتمعات العربية، وبالتحديد المربين الذين يلعبون دوراً كبيراً في تأثيرهم على طلابهم ووجهات نظرهم (ناصر وأبو نمر 2012). من بين هذه التضمينات الحاجة لإدماج المسامحة في أية برامج مستقبلية عن التصالح وحل الصراعات في السياقات التربوية، والحاجة إلى الانتباه إلى الدور الذي يلعبه الكبار في المجتمع عند تقديم برامج تدخل جديدة عن المسامحة، وأن كلاً من التعاليم الإسلامية والمسيحية عن المسامحة هي مصادر ضرورية لتعزيز المسامحة. إضافة إلى ذلك، فتقليل المسافة بين المثل والفضائل (كالمسامحة والحوار والسلام) تم تقديمها للطلاب بناء على تعاليم دينية والواقع الاجتماعي والسياسي الحالي ، وهذا تحدي كبير يجب التعامل معه عن طريق أي برنامج تربوي. ويمكن لنتائج الدراسة أن تقود الأخصائيين في تعليم السلام وتصميم المناهج والتوجيه لتنفيذ منهاج شامل مبني على البحث عن المسامحة. كما تقدم النتائج توجيهات حول الخطوات القادمة في البحث وتبرز أهمية دراسة عوامل أخرى مثل الطلاب والعائلة وقادة المجتمع المحلي ووجهات نظرهم.

التمويل:

مول هذا البحث مؤسسة كندل ومؤسسة فيتزر.

Contextual and pedagogical considerations in teaching for forgiveness in the Arab world

Ilham Nasser, Mohammed Abu-Nimer & Ola Mahmoud. Compare: A Journal of Comparative and International Education, Volume 44, 2014 - Issue 1, **Published Online:** 23 Jan 2014