الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا وإمكانية الإفادة منها في مصر

دكتور. أحمد إبراهيم سلمى أرناؤوط
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
المساعد بكلية التربية – جامعة العريش

الملخص باللغة العربية

تعد الممارسات التصالحية (Restorative Practices)، جملة الجهود أو الأنشطة الاستباقية والتفاعلية التي تقوم بها إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر، كبديل لتدابير العقاب التقليدية، بغرض إقامة علاقات إيجابية بين مختلف عناصر المجتمع المدرسي وإصلاح العلاقات من خلال استخدام الأساليب الرسمية وغير الرسمية في بناء العلاقات والتي تتراوح من تقنيات الحوار التصالحي غير الرسمي بين المعلمين والتلاميذ إلى المؤتمرات التصالحية الرسمية التي تشمل مختلف عناصر المجتمع المدرسي من إدارة ومعلمين وموظفين وأفراد المجتمع بما في ذلك الأسرة.

واهتم البحث الحالي بدراسة خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، وإمكانية الإفادة منهما في اقتراح بعض الإجراءات لتعزيز الممارسات التصالحية بإدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر.

وتبنى البحث فرضاً مبدئيًا نص على:" **إن الأخذ بنموذج متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، قد ساعد على تعزيز تطبيق الممارسات التصالحية لها**".

وهدف البحث إلى الوقوف علي الأسس النظرية لتطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وفقًا للأدبيات التربوية المعاصرة، والوقوف على واقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها. كما هدف

البحث إلى طرح مجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر.

واستخدم البحث في سبيل تحقيق أهدافه مدخل الحلول الكبرى لجورج بيريداي، وقدم في نهايته عددًا من الإجراءات المقترحة لتعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التصالحية – التعليم قبل الجامعي – المتطلبات البشرية – المتطلبات التنظيمية - المتطلبات المجتمعية – المتطلبات التشريعية .

Restorative practices in pre-university school management in the United States of America and New Zealand and the possibility of benefiting from them in Egypt

Abstract

Restorative practices are a set of proactive and interactive efforts or activities undertaken by the administration of pre-university schools in Egypt, as an alternative to traditional punitive measures, with the aim of establishing positive relationships between the various elements of the school community and repairing relationships through the use of formal and informal methods of building relationships, ranging from informal conciliatory dialogue techniques between teachers and students to formal conciliatory conferences that include the various elements of the school community, including administration, teachers, staff, and community members, including the family.

The current research focused on studying the experiences of the United States of America and New Zealand, and the possibility of benefiting from them in proposing some measures

to be taken by the management of pre-university schools in Egypt, to enhance the requirements for applying restorative practices there.

Search adopted initial hypothesis which states that: " Adoption the model of restorative practices in the management of pre-university schools in the United States of America and New Zealand may helped to enhance the applying of restorative practices in them".

The research aimed to identify the theoretical foundations for restorative practices in the management of pre-university schools according to contemporary educational literature, and to identify the reality of restorative practices in the management of pre-university schools in the United States of America and New Zealand in light of the cultural forces and factors influencing them. The research also aimed to present a set of proposed procedures to enhance the restorative practices in the management of pre-university schools in Egypt.

In order to achieve its objectives, the research used George Peredi's major solutions approach, and at the end presented a number of proposed procedures to enhance the restorative practices in the management of pre-university schools in Egypt in light of the experiences of the United States of America and New Zealand.

Keywords: Restorative practices - pre-university education - human requirements - organizational requirements - societal requirements - legislative requirements.

القسم الأول – الإطار العام للبحث

مقدمة البحث:

شهدت السنوات الماضية تحولًا كبيرًا في مجال التأديب المدرسي، حيث حلت استراتيجيات التأديب البديلة محل العقوبات التقليدية، التي تهدف إلى بناء علاقات إيجابية، وتطوير مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، وخلق بيئة مدرسية أكثر أمانًا.

وبهذا، يتم معالجة جذور المشكلات السلوكية، مما يقلل من الحاجة إلى الإيقاف والطرد وبما يعزز فرص نجاح الطلاب.

وعلى الرغم من نشأة ممارسات العدالة التصالحية في سياق العدالة الجنائية، إلا أنها وجدت تطبيقات واسعة في البيئة المدرسية؛ فبدلاً من اللجوء إلى سياسات الانضباط التقليدية العقابية، تم تبني هذه الممارسات كبديل فعال. وقد أطلق على هذه المبادرات المدرسية أسماءً متنوعة مثل الدوائر التصالحية، والعمليات التصالحية، وغيرها، ولكن جوهرها واحد وهو التركيز على إصلاح العلاقات وحل النزاعات بطرق سلمية وبناءة[١].

وعندما تبنت المدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية مفهوم ممارسات العدالة التصالحية على مدى العقدين الماضيين؛ تم تبني هذا المفهوم في كاستجابة بديلة لسياسات عدم التسامح مع السلوكيات غير المرغوبة، ثم انتشر هذا المفهوم في التعليم - ليس فقط لوصف استراتيجية تفاعلية للاستجابة لمواقف الصراع - بل كوسيلة استباقية لتطوير علاقات إيجابية وأساليب تربوية في المدارس، ورغم ذلك، أدى هذا التوسع في العدالة الاجتماعية في التعليم إلى الارتباك حول مضمون "التصالحية"، مما كان له مردود على سن قوانين العدالة الاجتماعية في المدارس[٢].

ولقد أفادت المدارس التي تمارس فلسفة تصالحية أن أنشطتها تندرج ضمن سلسلة متصلة من الممارسات والتي تتراوح من الرسمية، مثل المؤتمرات إلى الممارسات غير الرسمية كالدوائر، ومؤتمرات الفصول الدراسية والممرات، والوساطة بين الأقران، حيث تساعد هذه السلسلة المتصلة المدارس على إدارة الصراعات والاضطرابات بشكل أكثر فعالية[٣].

ورغم تزايد القلق لدى المجتمع المدرسي حيال عواقب سياسات التأديب التي لا تتسامح مطلقاً مع الطلاب؛ إلا أنها تؤثر بشكل غير متناسب على الطلاب وخاصة ذوي الأعاقة منهم، كما أن الطلاب الذين يتم إيقافهم عن الدراسة أقل احتمالية للتخرج من المدرسة وأكثر عرضة للدخول في نظام العدالة الجنائية[٤]. وبهذا ظهرت

الممارسات التصالحية في التعليم كبديل لسياسات التأديب العقابية لقدرتها على تحسين سلوك الطلاب، فضلاً عن تحسين مناخ المدرسة وثقافتها.

وتعرف الممارسات التصالحية على أنها: مجموعة من الممارسات التي تهدف إلى إقامة علاقات إيجابية مع جميع الطلاب، والاستجابة للصراع وإصلاح العلاقات التي تضررت، من خلال دمج الاستراتيجيات الاستباقية والتفاعلية، بحيث تصبح فلسفة عملية تضع العلاقات في قلب التجربة التعليمية[٥]. كما تركز على إصلاح الضرر الذي يلحق بالأشخاص والعلاقات بدلًا من معاقبة الجناة، وبهذا تقدم الممارسات التصالحية خيطًا مشتركًا للربط بين النظرية والبحوث والأساليب في مجالات متنوعة مثل التعليم والإرشاد والعدالة الجنائية وعلم النفس والعمل الاجتماعي وإدارة المنظمات[٦].

والممارسات التصالحية هي الفلسفة الشاملة والإجراءات الرسمية وغير الرسمية التي تبني بشكل استباقي العلاقات والشعور بالمجتمع لمنع الصراع والخطأ. إضافة أنها تدعم برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي من خلال توفير "نهج منسق ومتماسك لمساعدة الأطفال على التعرف على عواطفهم وإدارتها، وتقدير وجهات نظر الآخرين، وتحديد أهداف إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة، والتعامل مع المواقف الشخصية بشكل فعال مما يعزز ارتباط الطالب بالمدرسة[٧]. وبهذا ظهرت الممارسات التصالحية كمدخل بديل لدعم السلوك من خلال التركيز على إصلاح الضرر وتعزيز المساءلة والمسؤولية واستعادة العلاقات بين الأفراد في مجتمع المدرسة[٨].

وعلاوة على ذلك، لوحظ أن المدارس التي تتبنى نهجًا تصالحيًا أن إجراءاتها التصالحية تندرج ضمن مجموعة من الممارسات تتراوح من النهج الاستباقي إلى النهج التفاعلي؛ حيث تتضمن النهج الاستباقية، المعروفة أيضًا باسم التدابير الوقائية، إجراءات مثل تدريس المهارات الاجتماعية، واستخدام اللغة العاطفية، وتنفيذ سياسات المدرسة التي تتوافق مع فلسفة الممارسة التصالحية. أما النهج التفاعلي؛ فيتعامل مع المشكلات فور ظهورها، وبهذا فإن نجاح الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة يكون من خلال استخدام كل من التدابير الاستباقية والتفاعلية[٩].

ويشير أنصار الممارسات التصالحية في المدارس إلى قدرتها على تقديم بديل فعال لاستخدام الانضباط التقليدي، مع التركيز على بناء رأس المال الاجتماعي من خلال الحوار الجماعي وإنتاج بيئات أكثر تماسكًا ودعمًا اجتماعيًا(١٠). كما أن لديها إمكانات لتحويل العلاقات، والحد من الأذى، وتحسين الإنجاز وخلق مجتمعات مدرسية صحية، من خلال إعطاء الطلاب والموظفين المهارات اللازمة لحل النزاعات قبل تفاقمها، ومن ثم تقليل حالات الاستبعاد أو الإيقاف تمامًا(١١).

وتشير الأدبيات الناشئة، حول تطبيق الممارسات التصالحية في المدارس إلى أن المدارس التي تمارس الممارسات التصالحية تشهد انخفاضًا بنسبة ٤٤ -٨٧ % في حالات التعليق خارج المدرسة، علاوة على تحسين المناخ المدرسي للطلاب والموظفين، وتقليل التنمر وعدوان الأقران(١٢). كما تعد نهجًا لإدارة سلوك الطلاب، حيث تعمل على دمج الطلاب بدلاً من معاقبتهم، وتعليم المخالفين محاسبة أنفسهم، وإعادة بناء كرامتهم(١٣). لذلك، تتضمن تغييرًا إيجابيًا في السلوك مع الاستمرار في قبولهم كأعضاء في المجتمع، وبالتالي، فإن الممارسات التصالحية مفيدة لأنها تعالج الأسباب الكامنة في سوء سلوك الطلاب وتقلل من تكرارها.

وعلى المستوى الدولي، تم تطوير ممارسات تصالحية لإدارة سلوك الطلاب في المدارس؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية، أفرزت مبادرة الانضباط المدرسي الإيجابي لعام ٢٠١٤، توجيهات اتحادية من وزارتي العدل والتعليم بالولايات المتحدة، من المقاطعات لتقليل التعليق العام ومعالجة التفاوتات العرقية في النتائج التأديبية. كما أوصت باستخدام ممارسات الانضباط الوقائي، مثل الممارسات التصالحية، التي تهدف إلى تسهيل علاقات أقوى وثقافة مدرسية أكثر رعاية(١٤).

وفي نيوزيلندا، تم تقديم ممارسات العدالة التصالحية في أواخر الثمانينيات، ومنذ ذلك الحين، استخدم مصطلح العدالة التصالحية مجموعة متنوعة من الأساليب للتعامل مع المخالفات التي تسعى إلى تجاوز العقوبة لمعالجة الأسباب والعواقب، وتأسيس ثقافة الرعاية. ومنذ ذلك الوقت، اكتسب استخدام الممارسات التصالحية

في نيوزيلندا زخماً وأصبحت منصة لتغيير الثقافة في المدارس، من خلال مجموعة من الممارسات، الوقائية والاستباقية، التي توفر للمعلمين خيارات للتعامل مع الصعوبات والاضطرابات في السياق التعليمي[١٥]. كما أقرت كوينزلاند وكندا وإنجلترا وويلز تشريعات جديدة لتعزيز خيارات تصالحية نصت على اتخاذ إجراءات بديلة من جانب الشرطة، إضافة إلى عقد مؤتمرات جماعية عائلية بين البدائل الخاصة بالملاحقة القضائية[١٦].

وفي اسكتلندا، تم تنفيذ الممارسات التصالحية في عام ٢٠٠٤ لتقديم الدعم للطلاب الذين يعانون من مشاكل سلوكية في البيئات التعليمية، وكان لهذه المبادرة دورا حاسما في تحقيق نتائج إيجابية للحد من حوادث الملاعب وإحالات التأديب والطرد[١٧]. كما شهدت أيرلندا الشمالية زخم أكبر لنمو الممارسات التصالحية في جميع المدارس، منها: إقرار قانون التعليم المتكامل لعام ٢٠٢٢، وقانون معالجة التنمر في المدارس (أيرلندا الشمالية) لعام ٢٠١٦، ونشر استراتيجية العدالة التصالحية للبالغين الرائدة في أيرلندا الشمالية (٢٠٢٢ -٢٠٢٧). كما تضمنت الاستراتيجية مقترح إنشاء مركز للتميز التصالحي، بما يمكن المدارس من بناء علاقات أقوى مع المجتمعات المحلية والمؤسسات الأوسع للمجتمع خارج بوابات المدرسة[١٨].

وفي هونج كونج، بفضل الدعم من مجموعة من المعلمين والعاملين الاجتماعيين، تم تأسيس مركز استعادة العلاقات الإنسانية (CRHR)، وهي منظمة غير حكومية ملتزمة بتعزيز الانسجام بين الأشخاص، في عام ٢٠٠٠، حيث يشارك المركز بنشاط في الممارسات التصالحية في المدارس، حيث قدم الدعم المهني في الوساطة، وغير ذلك من الأنشطة كالمنشورات والندوات المتعلقة بالعدالة التصالحية. كما يتيح الفرصة لإظهار المهارات العملية التصالحية للعاملين الاجتماعيين والمعلمين. ومنذ تأسيسه قام المركز بتدريب الكثير من المعلمين وكبار المسؤولين والعاملين الاجتماعيين وموظفي إنفاذ القانون والطلاب على الممارسات التصالحية بما في ذلك تيسير المؤتمرات، بهدف مساعدة المعلمين في بناء حياة مدرسية متناغمة[١٩].

وفي كوريا الجنوبية، يعد معهد بناء السلام الكوري (KOPI) وهو منظمة تعليمية تقدم محاضرات وورش عمل تدريبية حول الممارسة التصالحية، بغرض تمكين المدارس من تطبيق الأساليب التصالحية في التدريس والممارسات اليومية، وتنظيم دليل المدرسة التصالحية، وبرنامج شفاء المعلمين، وبرنامج السلام للشباب. كما يتركز جزء كبير من الممارسة التصالحية وتطوير البرامج للمدارس حول تقديم استراتيجيات مكافحة التنمر وبناء السلام وتحويل الصراع وتطوير القدرات التصالحية في الفصل الدراسي(٢٠).

وفي مصر، تتزايد التحديات التي تواجه إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي، نتيجة الزخم العالمى والتسارع الذى اقتحم كل دروب الحياة، الأمر الذي أثر على التركيبة السكانية ودورها فى إحداث التنمية البشرية المستدامة بمعدلات عالية، مما ألقى بأعباء متزايدة على الطلب على التعليم، وظهور العديد من المشكلات، التى أثقلت كاهل الجهود التعليمية الهادفة، إلى توفير التعليم للجميع وإتاحته وضمان استمرار الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة، ومن تزايد حالات الهروب من المدرسة، والغياب المتكرر، والتسرب من التعليم، والرسوب وإعادة الصفوف. إضافة إلى العنف المدرسى، خاصة الجسدي، والتنمر بكافة أشكاله(٢١) ، الأمر الذي فرض أهمية تعامل المدارس مع عواقب عدم مشاركة الطلاب ومواجهة القضايا المتعلقة بسلوك الطلاب، بما في ذلك المخاوف بشأن الصراع الاجتماعي والتنمر والعنف بكافة أشكاله، حيث تظل كيفية إدارة هذه التحديات بشكل استباقي لتعزيز بيئات مدرسية أكثر شمولاً وهدفًا لقادة المدارس والموظفين. وبهذا أصبحت الممارسات التصالحية نهجًا لحل النزاعات وبناء المجتمع في المدارس، مما يشير إلى أن هذه الجهود ظهرت كبديل واعد لتدابير الانضباط المدرسي العقابية التقليدية.

ومما سبق، ينبغي لإدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر، أن تدرك أن الممارسات التصالحية ليست مجرد مجموعة من تقنيات تعديل السلوك أو وسيلة للحد من الصراعات، بل هي فلسفة كاملة لابد من تبنيها ليس فقط في المدارس، بل وعلى جميع مستويات النظام التعليمي. ومن هنا تبرز الممارسات التصالحية كأحد

أهم الأساليب الواعدة في بناء بيئات تعليمية آمنة ومحفزة. ولذا جاء البحث الحالي والذي يستهدف الوصول لمجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء الإفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا في هذا الإطار، بهدف استخلاص الدروس المستفادة وتحديد مدى ملاءمتها للواقع التعليمي المصري.

مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم في مصر بشأن التصدي لمشكلات الغياب المدرسي والإيقاف والطرد بالتعليم قبل الجامعي وغيرها من المشاكل السلوكية، إلا أن هذه المشكلات مازالت قائمة في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي حتى الوقت الراهن. كما أن هناك العديد من المظاهر والتداعيات لهذه المشكلات، أكدت عليها الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، من أهمها ما يلي: أشارت دراسة (**حباكة،٢٠١٤**)، إلى أنه على الرغم من تلك الأهمية القصوى للانتظام المدرسي، إلا أن وزارة التربية والتعليم في مصر لم تفرد له قرارًا وزاريًا خاصا به يتناول حالات الغياب والعقوبات الخاصة بكل حالة، فهو يندرج تحت القرارات الوزارية واللوائح التي تتناول حفظ النظام والانضباط داخل المدارس المصرية؛ لذا تعد هذه الجهود غير كافية وتحتاج إلى تعزيز وتفعيل، هذا بالإضافة إلى أن هناك العديد من الأسباب التي توضح أن المدارس بمصر لا تحقق الانتظام المدرسي بها كما ينبغي، وتتضمن هذه الأسباب ما يلي[٢٢] :

- إحجام طلاب مدارس التعليم قبل الجامعي عن الحضور للمدرسة بصورة تكاد تكون نهائية.
- خلو مدارس وفصول التعليم بشكل عام، نظرًا لتدني الجدية في التدريس والتعليم والأنشطة، وانعدام الالتزام والمتابعة في الداخلية، مما أدى إلى فقدان الثقة في الدور التعليمي للمدرسة .
- هناك غياب كامل في بعض الأحيان للأنشطة المدرسية، وفقدان الثقة في الدور التعليمي للمدرسة، وغياب المعلمين، وضعف الأنشطة.

- تدني الجدية في التدريس والتعليم والأنشطة اللازمة لمواجهة ظاهرة عدم الانتظام المدرسي للطلاب.

من ناحية أخرى، أشارت دراسة (**المجلس القومي للطفولة والأمومة ويونيسف،٢٠١٥**)، إلى أهمية تبني خدمات الدعم والأساليب البديلة للتأديب في مدارس التعليم قبل الجامعي، حيث يميل الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة إلى الصمت بدلا من الإبلاغ عن ذلك[٢٣] .

وبهذا تعكس المشكلات سابقة الذكر، تزايد وتفشي مظاهر عدم الظبط المدرسي للدرجة التي أوصلتها لمستوى الظاهرة المجتمعية اللأخلاقية غير المرغوب فيها على المستوى الإنساني والأخلاقي بأكثر من مظهر ومضمون، وذلك في المجتمع المدرسي بمختلف مراحله التعليمية ومستوياته الدراسية. وذلك دون أن تقتصر على مرحلة تعليمية معينة، بحيث تشمل الطلاب والمعلمين والإدارة المدرسية ذاتها وصولًا إلي أولياء الأمور على النطاق الأوسع[٢٤] . كما تتضح أهمية الممارسات التصالحية كأحد أهم برامج التدخل الاستباقية، فى مدارس التعليم قبل الجامعي، والتي تركز على دور إدارة المدرسة، مثل وساطة الأقران، والتي لها تأثير إيجابي على خفض العنف فى المدارس، والتدخل الآخر هو التدريب على المهارات، حيث تركز تدخلات الإرشاد على تعلم الطلبة لمهارات محددة لتحسين الأداء الدراسي وتحقيق الانضباط المدرسي، وتنمية المهارات الاجتماعية والتكيفية وتقليل السلوكيات العدوانية، وإيجاد مناخ مدرسي أكثر إيجابية. إضافة إلى ممارسات التدخل لمكافحة العنف على مستوى الفرد، والتي تساعد الطلاب للتعامل مع حالات العنف[٢٥] .

ولتوضيح مشكلة الدراسة، قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية لعينة من الإخصائين الاجتماعيين والنفسيين ببعض مدارس التعليم قبل الجامعي، شملت محافظات القاهرة، الدقهلية، شمال وجنوب سيناء بإجمالي(١٢٣) فردًا؛ حيث طلب من العينة الإجابة عن أوجه القصور التي تواجه إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في تطبيق الممارسات التصالحية. ويوضح جدول رقم (١) نتائج الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (١)

نتائج الدراسة الاستطلاعية

م	الصعوبة	التكرار	النسبة المئوية	ترتيب الأهمية
١.	تهمل إدارة المدرسة تبني أساليب تربوية فعّالة للتعامل مع سلوكيات الطلاب، ما يؤدي إلى تفاقم المشكلات.	٦٦	٥٤ ٪	٩
٢.	تتجاهل إدارة المدرسة توظيف الأساليب العلمية في حل المشكلات الطلابية، ما قد يُعرض الطلاب لأشكال من الإساءة أو التعامل غير التربوي.	١٠٢	٨٣ ٪	٣
٣.	تُهمل إدارة المدرسة تعزيز السلوكيات الإيجابية، ما يُساهم في انتشار السلوكيات السلبية التي تستدعي اتخاذ إجراءات علاجية متكررة.	٧٨	٦٣ ٪	٦
٤.	تُقصر إدارة المدرسة في تنمية قيم الانتماء والولاء للوطن والمجتمع والمدرسة لدى الطلاب، ما يُضعف شعورهم بالمسؤولية المجتمعية.	٦٩	٥٦ ٪	٧
٥.	لا تُقدم إدارة المدرسة تعريفًا كافيًا للطلاب وأولياء أمورهم بالإرشادات والتعليمات الخاصة بالسلوك والنظام، ما يُؤدي إلى عدم الالتزام بها داخل المدرسة.	٦٨	55 ٪	٨
٦.	تُقيد إدارة المدرسة فرص الطلاب للتعبير عن أرائهم والمشاركة البناءة، ولا تُوفر آليات واضحة ومنظمة للتعبير عنها، ما يُثبط مشاركتهم.	١٠٧	87 ٪	٢
٧.	تفتقر إدارة المدرسة إلى إطار تشريعي ينظم واجبات وحقوق الطلاب، ما يُضعف الشعور بالمسؤولية نحو تطبيق الممارسات التصالحية.	٧٩	٦٤ ٪	٥
٨.	ضعف تشجيع الإدارة العليا بالمدارس على تبني أنظمة مصممة لتشجيع أعضاء مجتمع المدرسة (الموظفين والطلاب على حد سواء) على الانخراط في ممارسات إصلاحية.	٦٥	٥٣ ٪	١٠
٩.	تُهمش إدارة المدرسة دور الإخصائي الاجتماعي والنفسي، وتُقلص صلاحياته واختصاصاته في التعامل مع المشكلات الطلابية، ما يُؤثر سلبًا على تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم.	٦٩	٥٦ ٪	٧ مكرر
١٠.	يندر وجود منسق مُختص بالممارسات التصالحية في المدارس، ما يُعيق إدارة جلسات إصلاح النزاعات بشكل فعّال.	١١٤	٩٣ ٪	١

م	الصعوبة	التكرار	النسبة المئوية	ترتيب الأهمية
١١.	ضعف اهتمام إدارة المدرسة بعقد ورش العمل توعوية للمعلمين على تقنيات الحوار وبناء العلاقات، والتعريف بكيفية تطبيق الممارسات التصالحية، ما يُعيق فهمها وتطبيقها.	٨٢	٦٧ ٪	٤
١٢.	ندرة وجود هياكل تنظيمية محفزة لتشجيع المدارس على معالجة النزاعات من خلال الممارسات التصالحية.	٥٦	٤٦ ٪	١١

من خلال مطالعة جدول رقم (١)، لوحظ تعدد الصعوبات التي تواجه تطبيق الممارسات التصالحية، والتي تنوعت بين صعوبات بشرية، وتنظيمية ومجتمعية وتشريعية، حيث شملت الصعوبات وفقاً لترتيب أهميتها، ما يلي:

- يندر وجود منسق مُختص بالممارسات التصالحية في المدارس، ما يُعيق إدارة جلسات إصلاح النزاعات بشكل فعّال.
- تُقيد إدارة المدرسة فرص الطلاب للتعبير عن أرائهم والمشاركة البناءة، ولا تُوفر آليات واضحة ومنظمة للتعبير عنها، ما يُثبط مشاركتهم.
- تتجاهل إدارة المدرسة توظيف الأساليب العلمية في حل المشكلات الطلابية، ما قد يُعرض الطلاب لأشكال من الإساءة أو التعامل غير التربوي.
- ضعف اهتمام إدارة المدرسة بعقد ورش العمل توعوية للمعلمين على تقنيات الحوار وبناء العلاقات، والتعريف بكيفية تطبيق الممارسات التصالحية، ما يُعيق فهمها وتطبيقها.
- تفتقر إدارة المدرسة إلى إطار تشريعي ينظم واجبات وحقوق الطلاب، ما يُضعف الشعور بالمسؤولية نحو تطبيق الممارسات التصالحية.
- تُهمل إدارة المدرسة تعزيز السلوكيات الإيجابية، ما يُساهم في انتشار السلوكيات السلبية التي تستدعي اتخاذ إجراءات علاجية متكررة.
- تُقصر إدارة المدرسة في تنمية قيم الانتماء والولاء للوطن والمجتمع والمدرسة لدى الطلاب، ما يُضعف شعورهم بالمسؤولية المجتمعية.

- تُهمش إدارة المدرسة دور الإخصائي الاجتماعي والنفسي، وتُقلص صلاحياته واختصاصاته في التعامل مع المشكلات الطلابية، ما يُؤثر سلبًا على تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم.
- لا تُقدم إدارة المدرسة تعريفًا كافيًا للطلاب وأولياء أمورهم بالإرشادات والتعليمات الخاصة بالسلوك والنظام، ما يُؤدي إلى عدم الالتزام بها داخل المدرسة.
- تهمل إدارة المدرسة تبني أساليب تربوية فعّالة للتعامل مع سلوكيات الطلاب، ما يؤدي إلى تفاقم المشكلات.
- ضعف تشجيع الإدارة العليا بالمدارس على تبني أنظمة مصممة لتشجيع أعضاء مجتمع المدرسة (الموظفين والطلاب على حد سواء) على الانخراط في ممارسات إصلاحية.
- ندرة وجود هياكل تنظيمية محفزة لتشجيع المدارس على معالجة النزاعات من خلال الممارسات التصالحية.

ويضيف الباحث بعض الملامح، التي قد تكون مفيدة في بناء مشكلة البحث الحالي، والتي يمكن للباحث عرضها على النحو التالي:

- **نقص الدراسات المنشورة،** حول تطبيق الممارسات التصالحية في المدارس المصرية، وهو لا يعني عدم وجود ممارسات تصالحية بشكل أو بآخر، بل يعني أن توثيقها ونشرها في شكل دراسات أكاديمية لا يزال محدودًا.
- **مبادرات فردية وجهود محدودة،** في بعض المدارس المصرية لتطبيق مبادئ تصالحية، مثل الوساطة بين الطلاب أو حل النزاعات بطرق سلمية، لكن هذه الجهود غالبًا ما تكون غير موثقة بشكل رسمي.
- **التركيز على جوانب أخرى،** حيث توجد دراسات مصرية حول العنف المدرسي والانضباط تركز بشكل أكبر على الجوانب التقليدية، مثل العقاب والتدابير التأديبية، بدلًا من التركيز على الممارسات التصالحية كبديل.

- **إمكانية الاستفادة من دراسات إقليمية وعالمية**، والتي أُجريت في بعض الدول لتكوين فهم عام عن الممارسات التصالحية وكيف يمكن تتعزيز متطلبات تطبيقها في السياق المصري.

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: **كيف يمكن الوصول لبعض الإجراءات المقترحة لتعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء الإفادة من خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا؟** ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما الأسس النظرية لتطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وفقا للأدبيات التربوية المعاصرة؟
- ما واقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟
- ما أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا؟
- ما الجهود المبذولة فى تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر؟
- ما الإجراءات المقترحة لتعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر فى ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا؟

فرض البحث:

يتبنى البحث الفرض المبدئى التالى:

"**إن الأخذ بنموذج الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، قد ساعد على تعزيز تطبيق الممارسات التصالحية لها**".

منهج البحث وخطواته:

اعتمد الباحث في هذا البحث على المنهج المقارن الذى يتناسب مع طبيعتها، حيث تقع الدراسة ضمن نطاق الدراسات المقارنة التي تتناول نظم التعليم فى عدد من

الدول، ولهذا استخدم الباحث مدخل جورج برياداي George Bereday فى الدراسات التربوية المقارنة من خلال خطواته بداية من الوصف، والتفسير والمناظرة والمقارنة. كما يركز هذا المدخل على التجميع الدقيق والمنظم للمعلومات والبيانات التربوية المتشابهة فى كل دولة من دول المقارنة، ثم تصنيف تلك المعلومات والبيانات وتبويبها من مناظرتها بعناية، والتوصل إلى فروض من هذه المناظرة، وفى الخطوة الأخيرة تجرى عملية المقارنة للتحقق من صحة الفروض[٢٦] . وبناء على ذلك تتمثل خطوات البحث الحالي – وفقاً لمنهجيته - فيما يلى:

- **الخطوة الأولى**: تحديد الإطار العام للبحث، ويشمل: المقدمة، والمشكلة، ومنهج الدراسة وخطواته ، والأهداف، والأهمية، والحدود، والمصطلحات، والدراسات السابقة، وخطوات السير فى البحث.
- **الخطوة الثانية**: تحديد الأسس النظرية لتطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وفقاً للأدبيات التربوية المعاصرة.
- **الخطوة الثالثة**: وصف وتحليل ثقافى للممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية و نيوزيلندا.
- **الخطوة الرابعة**: دراسة مقارنة مبدئية بين الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا.
- **الخطوة الخامسة:** دراسة مقارنة تفسيرية بين الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا.
- **الخطوة السادسة**: وصف وتحليل الواقع الراهن للجهود المبذولة فى تعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر.
- **الخطوة السابعة**: التوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر فى ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- تعرف الأسس النظرية لتطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وفقاً للأدبيات التربوية المعاصرة.
- الإفادة من الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا محليًا.
- الكشف عن جهود تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر.
- التوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا.

أهمية البحث ومبرراته:

تنبع أهمية البحث ومبرراته من الاعتبارات الآتية:

- قد يفيد هذا البحث صناع السياسة التعليمية في مصر في تقديم فهم واسع وعميق للممارسات التصالحية، بدلًا من فرض نموذج معين وتوقع نجاحه في مجتمع المدرسة، من خلال فهم ما يلزم لتغيير قناعات مجتمعاتنا المدرسية نحو استكشاف تنفيذ واستخدام نهج الممارسات التصالحية في مجتمعات المدارس. إضافة إلى تغيير السياسات داخل مجتمعات المدارس، وكذلك على مستوى المحلي والإقليمي.
- قد يسهم البحث الحالي في نشر الوعي والأمل في المدارس التي تسعى إلى أساليب تصالح بديلة، في محاولة للحد من عمليات الإيقاف والطرد، والاهتمام بالضرر العلائقي، وتحسين العلاقات بين المعلم والطالب، وتحسين مناخ وثقافة الفصل الدراسي، والمساعدة في تعزيز بيئات مدرسية أكثر أمانًا.
- قد يكون البحث الحالي مرجعاً مهماً للباحثين في مجال الممارسات التصالحية، وخصوصاً أن الدراسات العربية في هذا المجال قليلة ، ومن خلال ما سيتم التوصل إليه

من نتائج وإجراءات مقترحة ستضيف جديدا إلى المعرفة والبحث العلمي، وتوجيه أنظار المسئولين إلى ضرورة الاهتمام بتعزيز متطلبات التطبيق للممارسات التصالحية في البيئة المدرسية.

- ربما يُعدُّ هذا البحث من أول الأبحاث العربية - على حد علم الباحث - التي تتناول الممارسات التصالحية، وكونها تساعد في تقديم معلومات عملية عن أهمية وديناميكية الممارسات التصالحية، وبالتالي يمكن الاستفادة من هذا البحث من خلال ما يقدمه من إجراءات مقترحة للمساعدة في تعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء خبرتي الولايات المتحدة ونيوزيلندا في هذا الشأن.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث الحالية فى:

١ – الحدود الموضوعية:

اقتصر البحث الحالي على دراسة الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، وفى سياق ذلك تتضمن الدراسة المحاور التالية: نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها، وفلسفة تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم الجامعي وأهدافها، وخطوات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي واستراتيجياتها، ومتطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وتمثلت في: المتطلبات البشرية، والمتطلبات التنظمية، والمتطلبات المجتمعية، والمتطلبات التشريعية.

٢ – الحدود المكانية:

اقتصر البحث الحالي على كل من الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، لاهتماميها بقضايا العدالة التصالحية والتي تعد الممارسات التصالحية إمتدادًا لها، ويرجع اختيار الدولتين للأسباب الآتية:

- **الولايات المتحدة الأمريكية:** حيث نجحت العديد من المناطق المدرسية، بما في ذلك منطقة أوكلاند الموحدة للمدارس في كاليفورنيا، في إطلاق برامج الممارسات التصالحية، مما أدى إلى خفض معدلات الإيقاف بشكل كبير وتحسين

معدلات التخرج. إضافة إلى اهتمام الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات والمجموعات المجتمعية بالمناطق التعليمية بخفض معدلات التعليق والطرد أو الإيقاف، إلى جانب الاهتمام بحل قضايا عدم التناسب العرقي في الانضباط الاستبعادي بالمدارس(٢٧).

- **نيوزلاندا،** فعلى مدى العقدين الماضيين، ظهرت الممارسات التصالحية كأداة مفيدة للغاية للتعامل مع الصراع في المدارس، حيث تم توثيق النجاحات المبكرة للعدالة التصالحية في مجال العدالة الجنائية للشباب في نيوزيلندا، والتي مهدت هذه النجاحات الطريق لاستخدام الممارسات والمبادئ التصالحية في المدارس النيوزيلندية كبديل استباقي وتفاعلي للنموذج العقابي التقليدي في إدارة السلوك(٢٨).

مصطلحات البحث:

- **الممارسات التصالحية (Restorative Practices):**

الممارسات، جمع ممارسة، حيث تُأخذ من مادة مارس وتشير إلى المعالجة والمزاولة فيقال مارس الشئ ممارسًا وممارسة أي عالجه وزاوله(٢٩) . كما أورد ابن منظور في معجم لسان العرب أن كلمة ممارسة من مارس ممارسة ومراسًا، ومارس الأمر، عالجه وزاوله، وشرع فيه، من خلال جملة من الأعمال والسلوكيات التي يتم القيام بها(٣٠) . بينما يعرفها معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنها: التطبيق العلمي للافتراضات النظرية وهي طريقة امتحان صحة أو خطأ تلك الافتراضات وهي أيضا أن المقياس السليم لما هو ممكن ولما هو مستحيل(٣١) .

ويعرف الباحث **الممارسات** إجرائيا بأنها جملة الجهود أو الأنشطة التي تقوم بها إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي بغرض التعامل مع مشكلات الانضباط المدرسي. أما كلمة "**تصالحية**"؛ فتأخذ في لسان العرب لابن منظور من صلح، أي الصلح ضد الفساد، وأصلح الشيء بعد فساده أي أقامه، وأصلح الدابة أي أحسن إليها فصلحت، والصلح تصالح القوم بينهم، وقد إصطلحوا وصالحوا وأصلحوا وتصالحوا وإصّالحوا

بتشديد الصاد مصدر المصالحة، ويقال قوم صلوح، أي متصالحون[٣٢] . كما جاء في المصباح المنير للمقري، صلح الشيء صلوحًا من باب قعد، وصلح بالضم لغة وهو خالف فسد، وأصلحته فصلح وأصلح أتى بالصالح وهو الخير والصواب، وفي الأمر مصلحة أي خير وأصلحت بين القوم وفقت بينهم، والصلح اسم وهو التوفيق ومنه صلح الحديبية، وتصالح القوم واصطلحوا زال ما بينهم من خلاف، وهو صالح للولاية له أهلية القيام بها[٣٣] .

وإصطلاحًا، تعرف **الممارسات التصالحية**، بأنها: نظام من المبادئ والعمليات التي تبني وتديم ثقافة الاحترام والمسؤولية والمساءلة، والتي يتم تحقيقها من خلال التأكيد على أهمية الثقة بالعلاقات باعتبارها أساسية لبناء المجتمع وإصلاح العلاقات عند وقوع الضرر[٣٤]. كما تؤكد الممارسات التصالحية (RP) على الروابط العلائقية والمشاركة المدرسية والمسئولية الشخصية وإصلاح الضرر، فهي مظلة من الأدوات التي يمكن استخدامها لخلق ثقافة الرعاية، وإقامة علاقات إيجابية تمنع الصراع وسوء السلوك، وإصلاح العلاقات التي تضررت بسبب الصراع والأذى[٣٥].

والممارسة التصالحية، هي مصطلح واسع يشمل حركة اجتماعية متنامية لإضفاء الطابع المؤسسي على النهج السلمي وغير العقابي لمعالجة الضرر، والاستجابة لانتهاكات الحقوق القانونية والإنسانية، وحل المشكلات، علاوة على أنها علم اجتماعي يدرس كيفية بناء رأس المال الاجتماعي وتحقيق الانضباط الاجتماعي من خلال التعلم التشاركي واتخاذ القرار[٣٦]. إضافة إلى استناد الممارسات التصالحية لاستراتيجيات قائمة على الأدلة تركز على العلاقات وتخلق فرصًا للطلاب لتعلم المهارات الاجتماعية مع تقديم طرق شاملة للاستجابة للسلوكيات الضارة. وبهذا فإن جوهر الممارسات التصالحية هو تعزيز العلاقات، وحل المشكلات التعاوني، وإعطاء صوت للشخص المتضرر والشخص الذي يسبب الضرر» .تشمل الممارسات التصالحية مجموعة من الاستراتيجيات التي تتراوح من خدمة المجتمع والمؤتمرات المجتمعية إلى وساطة الأقران وبرامج حل ما بعد الصراع[٣٧].

من ناحية أخرى، تعرفها المؤسسة الدولية للممارسات التصالحية، بأنها: مجال في العلوم الاجتماعية يدرس كيفية تعزيز العلاقات بين الأفراد وكذلك الروابط الاجتماعية داخل المجتمعات؛ فعلى الرغم من أن الممارسات التصالحية أحدث في العلوم الاجتماعية، إلا أنها لها جذور عميقة داخل مجتمعات السكان الأصليين في جميع أنحاء العالم(٣٨). ومن هنا، تعمل الممارسات التصالحية، عند تنفيذها على تعزيز الثقافة المدرسية الإيجابية وتعزيز العلاقات المؤيدة للمجتمع داخل المجتمع المدرسي. إضافة إلى تقديم التدخلات عند وقوع الضرر، وكذلك المساعدة على منع الضرر والنزاع من خلال بناء الشعور بالانتماء والأمان والمسؤولية الاجتماعية المشتركة في جميع أنحاء المجتمع المدرسي.

ويعرف الباحث **الممارسات التصالحية** إجرائيا بأنها: جملة الجهود أو الأنشطة الاستباقية والتفاعلية التي تقوم بها إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر، كبديل لتدابير العقاب التقليدية، بغرض إقامة علاقات إيجابية بين مختلف عناصر المجتمع المدرسي وإصلاح العلاقات من خلال استخدام الأساليب الرسمية وغير الرسمية في بناء العلاقات والتي تتراوح من تقنيات الحوار التصالحي غير الرسمي بين المعلمين والتلاميذ إلى المؤتمرات التصالحية الرسمية التي تشمل مختلف عناصر المجتمع المدرسي من إدارة ومعلمين وموظفين وأفراد المجتمع بما في ذلك الأسرة.

الدراسات السابقة:

تم توظيف جميع الدراسات السابقة العربية والأجنبية داخل متن البحث في أقسامه المختلفة؛ بدءًا من الإطار العام للبحث ومرورًا بالإطار النظري، وصولًا إلى خبرتى الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا في مجال الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي، حيث اقتصر البحث الحالي في عرضه للدراسات السابقة على الدراسات وثيقة الصلة بموضوعه، حيث رُتبت ترتيبًا زمنيًا من الأحدثِ إلى الأقدم، وفقًا لما يلي:

هدفت دراسة(**Moran&Others,2024**)، لتجميع تجارب المعلمين الذين يستخدمون الممارسة التصالحية مع المراهقين الأوائل في بيئات مدرسية رئيسية، من

خلال استخدام استراتيجية بحث شاملة لتحديد الدراسات النوعية والمتداخلة الحالية بين عامي ٢٠١٢ و ٢٠٢٢، وتوصلت الدراسة في نهايتها إلى الحاجة إلى تغيير منهجي في المدارس إذا كان من المراد تنفيذ الممارسة التصالحية بشكل فعال، من خلال التركيز على فهم أهمية العلاقات بين المعلمين والطلاب وموظفي المدرسة كأساس لتطوير بيئة مواتية لتنفيذ الممارسة التصالحية، إضافة إلى تعديل المواقف وتوقعات المدرسة لتسهيل ثقافة تصالحية تتأثر بشدة بالدعم القيادي داخل المدارس، شريطة أن تضع المدارس أيضًا في الاعتبار سياقها الخاص ومستويات خبرة معلميها وسياساتها وتوافر هياكل الدعم اللازمة للتنفيذ[٣٩].

أما دراسة(Bachmeier,2024)، فقد هدفت لاستكشاف هذه الدراسة دور قادة الممارسات التصالحية في أربع مدارس ثانوية في إحدى مقاطعات الغرب الأوسط كدراسة حالة، من خلال إجراء ٢٠ مقابلة مكثفة وشبه منظمة مع أصحاب المصلحة في كل موقع، حيث تم إنشاء تسعة مجالات لتعزيز الفعالية الذاتية والفعالية الجماعية والتنفيذ المنهجي للممارسات التصالحية من خلال منصب قائد الممارسات التصالحية يتم تعينه بدوام بدوام كامل[٤٠].

أما دراسة (Brooks,2024)، فقد هدفت للتركيز على التجارب الحياتية لمستشاري المدارس الابتدائية فيما يتعلق بتجاربهم في استخدام الممارسات التصالحية لمنع أو معالجة التنمر، حيث شارك في هذه الدراسة أحد عشر مستشارًا مدرسيًا ابتدائيًا معتمدًا أو مرخصًا، عملوا في مدرسة ابتدائية عامة في الولايات المتحدة واستخدموا الممارسات التصالحية مع الطلاب. وقد استخدمت الدراسة النوعية من خلال نهج تحليل ظاهراتي هرمنوطيقي، وتوصلت الدراسة في نهايتها، إلى أنه على الرغم من وجود العديد من الحواجز التي تمنع التنفيذ الفعال ، إلا أن استخدام الممارسات التصالحية يؤدي إلى نتائج إيجابية للطلاب والموظفين[٤١]. في حين سعت دراسة (Molloy&Others, 2024)، إلى فهم كيف تحدد السياسات على مستوى الولاية وتشجع على تنفيذ العدالة التصالحية في التعليم (RJE)، حيث كشف تحليل محتوى ٦٠ قانونًا عن اختلاف كبير في التعريفات والهياكل والدعم، إضافة

لبحث ما إذا كانت السياسات تدعم تنفيذًا منهجيًا للعدالة التصالحية في التعليم (RJE)، وكيف يمكن للسياسات منع إساءة استخدام RJE كنظام بديل للعقاب، حيث أوصت الدراسة في نهايتها، بضرورة تحديد القوانين بوضوح التحول في المنظور الكامن وراء تنفيذ العدالة التصالحية في التعليم، وتوفير الدعم المستدام لتعزيز إعادة مواءمة السياسات والممارسات مع الاهتمام بدمج تدابير المساءلة مع القيم الأكبر المتعلقة بالإنصاف والعدالة[٤٢].

أما دراسة(Dyson, B.& Others,2022)، فقد هدفت للتحقيق في وجهات نظر معلمي المدارس حول الممارسات التصالحية في مدارس التعليم الابتدائي في نيوزيلندا (أوتياروا)، من خلال الاستناد إلى تصميم دراسة حالة، حيث جمعت بيانات نوعية من خلال مقابلات وملاحظات لمعلمي المدارس الابتدائية والمديرين. كما تم استخلاص خمسة موضوعات من البيانات: إظهار التعاطف، واتخاذ القرارات، وإدارة العواطف، وبناء العلاقات، وتمكين الطلاب. وقد أشارت الدراسة إلى أن الممارسات التصالحية هي ممارسات تعليمية فعالة تسهل التعلم الاجتماعي والعاطفي وتوفر بديلاً للانضباط الذي لا يتسامح مطلقاً في المدارس الابتدائية[٤٣]. في حين هدفت دراسة(Jones,2021)، لتتبع تجارب هذه المدارس بعناية، وفحص العمليات التي سمحت للممارسات التصالحية بالاندماج في ثقافة المدرسة وما أدى إلى التكامل الدائم، من خلال دراسة استدامة الممارسات التصالحية في ثلاث مدارس ثانوية في نيوزيلندا، حيث قام كل منها بتنفيذ الممارسات التصالحية بنجاح لمدة لا تقل عن ثماني سنوات. وقد تم استخدام نموذج شاين للثقافة التنظيمية كإطار تقييمي لاستكشاف مدى اندماج الممارسات التصالحية داخل المدارس، حيث تم استخدام تصميم دراسة حالة مقارنة، وجمع البيانات من جلسات المجموعات البؤرية والمقابلات والملاحظات شبه المنظمة، حيث تم تحليل البيانات موضوعيًا لتحديد الموضوعات الناشئة. كما أشارت النتائج إلى أن المدارس تشترك في العديد من أوجه التشابه في تبنيها وتنفيذها للممارسات التصالحية، بما في ذلك استعداد المدرسة والمعتقدات

الحالية للمدرسة والمجتمع الأوسع، والقيادة والدعم، بما في ذلك التزام المديرين ودور الإدارة العليا ، والحاجة إلى التطوير المهني المستمر لجميع الموظفين[٤٤].

أما دراسة (Charles,2019)، فقد استهدفت من خلال الدراسة النوعية الظاهراتية دراسة تطبيق الممارسات التصالحية في مدارس ابتدائية مختارة في جنوب شرق تكساس، حيث تضمنت الدراسة ستة من مديري المدارس الذين شغلوا مناصب مديري المدارس ونائب المديرين والمستشارين، و أشارت النتائج إلى التأثير الإيجابي للدوائر على ثقافة الفصل الدراسي، فضلاً عن تحسين العلاقات بين المعلم والطالب والإدارة المدرسية[٤٥].

أما دراسة(**طه وآخرون،٢٠١٩**)، فقد هدفت لتعرف الإطار المفاهيمى للإدارة المدرسية، وإلقاء الضوء على الأسس النظرية لسياسة الضبط المدرسى، وتوضيح العوامل التى تعتمد عليها الإدارة المدرسية فى تحقيق سياسة الضبط المدرسى، وصولًا لتقديم بعض المقترحات الإجرائية لتفعيل دور الإدارة المدرسية فى تحقيق سياسة الضبط المدرسى، من خلال الاعتماد على المنهج الوصفي، وتوصلت لمجموعة من المقترحات الإجرائية لتفعيل دور إدارة المدرسة فى تحقيق سياسة الضبط المدرسى بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بمصر، شملت: توفير المقومات الأساسية التى تساعد الإدارة المدرسية على القيام بدورها وتحقيق رؤيتها ورسالتها من امكانات وموارد بشرية ومادية والبنية التحتية اللازمة، وتشجيع الممارسات الديمقراطية داخل المدرسة وتطوير الفكر الإدارى المدرسى والانتقال به من الأوتوقراطية والتسلطية إلى المشاركة والتعاون[٤٦].

أما دراسة (Hulvershorn, K., & Mulholland,2018)، فقد استهدفت رصد السياق التاريخي الذي شكل تطوير الممارسات التصالحية، واستكشاف الروابط بين الممارسات التصالحية وتنفيذ برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي **(SEL)** ومناقشة اعتبارات التنفيذ والنماذج المفاهيمية لتنفيذ الممارسات التصالحية. كما استندت الدراسة إلى أساليب تحليل السياسات التعليمية، وتوصلت إلى أنه عند تنفيذ الممارسات التصالحية مع برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، فإنها تمثل فرصة

لممارسي التعليم لمعالجة القضايا المتعلقة بالعرق والجنس والإعاقة وجوانب التنوع الأخرى. إضافة إلى اعتبارها وسيلة لتطوير مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي، لدى الطلاب، والتي تشمل مهارات الاتصال واللطف والتعاطف والرعاية[٤٧].

أما دراسة(**حباكة،٢٠١٤**)، التي هدفت للتعرف على منظور الأدبيات والدراسات السابقة للانتظام المدرسي، والاستفادة من أبرز الخبرات الأجنبية في تفعيل الانتظام المدرسي،والتوصل إلى إجراءات مقترحة لتفعيل الانتظام المدرسي في مدارس جمهورية مصر العربية. وقد اتبع البحث المنهج المقارن، وتوصل في نهايته، لعدة إجراءات مقترحة أبرزها: وضع سياسات تعزز الحضور، وإطلاع أولياء الأمور والطلاب عليها، من أجل المساهمة في تنفيذها، وتدريب المعلمين على استخدام أساليب تعليمية تفاعلية ومبدعة لجذب الطلاب، ووضع قوانين صارمة للغياب، وتطبيقها، والتدخل المبكر عند رصد حالات للغياب، الاهتمام بالتغذية في المدارس، رصد جوائز وحوافز مادية ومعنوية لأفضل حضور، وتوزيعها في احتفالات تضم جميع الطلاب، من أجل تحفيزهم على الحضور، وتضافر جهود جميع العناصر داخل المدرسة لخلق بيئة مدرسية آمنة[٤٨] .

وقد استفاد الباحث من استعراض هذه الدراسات السابقة المختلفة التي تتباين في الأهداف ومنهجية البحث وفي مناطق التطبيق، وتعكس رؤى متنوعة حول موضوعها، وذلك في تحديد مشكلة بحثه واختيار المنهجية المناسبة لها. كما كان لهذه الدراسات أثر في تحديد كثير من الجوانب المهمة ذات العلاقة بالإطار المعياري والمقارن للدراسة، إلى جانب الاستفادة من بعض نتائجها في صياغة إجراءاتها المقترحة لتعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر.

أقسام البحث:

يتضمن البحث الحالي ستة أقسام رئيسة، بيانها على النحو التالي:

- **الأول:** الإطار العام للبحث، ويشمل المقدمة، ومشكلة البحث وأسئلته، وفرض البحث ومنهجه وخطواته، وأهداف البحث وأهميته ومبرراته، وحدود البحث ومصطلحاته، والدراسات السابقة، وأقسام البحث.

- **الثاني:** الإطار النظري للبحث، ويدور حول الأسس النظرية لتطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وفقًا للأدبيات التربوية المعاصرة وتحليلها.
- **الثالث:** وصف وتحليل ثقافى للممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا.
- **الرابع:** دراسة مقارنة تفسيرية للممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا.
- **الخامس:** ملامح الجهود المبذولة فى تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر.
- **الإطار المقترح**، إجراءات مقترحة لتعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر فى ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا.

القسم الثاني

الممارسات التصالحية وفقًا للأدبيات التربوية المعاصرة: إطار نظري

يدور هذا القسم حول طبيعة الممارسات التصالحية وفقًا للأدبيات التربوية المعاصرة؛ وذلك من خلال إلقاء الضوء على نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها، فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وأهدافها، مبادئ الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وعناصرها، خطوات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي واستراتيجياتها، ومتطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي، من حيث المتطلبات البشرية والمتطلبات التنظيمية والمتطلبات المجتمعية والمتطلبات التشريعية. وفيما يلي بيان تفصيلي لهذه المحاور:

أولًا – نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها:

يتجذر المدخل التصالحي في تقاليد الأمم الأصلية؛ حيث يعد النهج الأقدم والأكثر انتشارًا لمعالجة الضرر والصراع، بداية من الوساطات الميسرة في أمريكا

الشمالية إلى مؤتمرات الأسرة للماوري في نيوزيلندا إلى العرف الأفغاني للجيرجا، حيث يعتمد السكان الأصليون على المدخل التصالحي في قيادتهم وأنظمتهم القانونية. كما توجد عناصر تصالحية مماثلة في الشريعة الإسلامية القديمة، وقانون حمورابي البابلي، وقانون الألواح الإثنى عشر الروماني، حيث تحول النموذج من العدالة التصالحية إلى العدالة الجزائية في القرنين الحادي عشر والثاني عشر نتيجة للأنظمة الإقطاعية التي كان ينظر للجرائم باعتبارها انتهاكًا لـ "سلام الملك"، حيث كانت العقوبات تُحدّد لصالح الملك ماليًا وسياسيًا، كما حول الملك هنري الأول، من خلال تشريعاته، نظام العدالة لنظام ليركز على معاقبة الجناة، كوسيلة لردع الجرائم في المستقبل[٤٩].

وفي مراحلها المبكرة، استخدمت الممارسات التصالحية في المقام الأول في المحاكم ونظام العدالة الجنائية؛ ففي كندا أخذت شكل برامج وساطة بين الضحايا والجاني، ومؤتمرات المجموعات العائلية في نيوزيلندا، ومؤخرًا في المدارس الأمريكية، حيث تضمنت التدخلات في سياقات العدالة الجنائية الاستفادة من عمليات دوائر صنع السلام التي تعتمد على التقاليد الأصلية، والمساءلة الجماعية [٥٠]. ومن هنا، فالممارسات التصالحية لها أصولها في مفهوم العدالة التصالحية، حيث ينظر للجرائم باعتبارها صراعًا بين الأشخاص بين الضحية والجاني، بحيث يجب معالجتها من خلال التركيز على مصدر المشكلة داخل العلاقة أو التفاعل بين الضحية والجاني.

وعلي الرغم من استخدام الانضباط المدرسي التصالحي استراتيجيات تم تطويرها والتحقق من صحتها من خلال أبحاث التدخل في إدارة السلوك، فإنه يختلف عن مناهج إدارة السلوك من منظور العلاقات والتفاعلات، من خلال التركيز على المنظمة وثقافة المدرسة بأكملها، وبهذا يؤكد على أوصاف السلوك المقبول وغير المقبول. كما لا يتم فرض قواعد المدرسة التي تحددها الإدارة من أعلى إلى أسفل حيث يُنظَر إلى الانتهاكات باعتبارها تجاوزات للقواعد، بل يركز الانضباط المدرسي التصالحي على الأفراد، حيث تشكل العلاقات الإيجابية والداعمة أهمية بالغة لحدوث التعلم في البيئات التعليمية[٥١].

من ناحية أخرى، تتمحور الممارسات التصالحية حول أيديولوجية مفادها أن قيام الأفراد بتغييرات سلوكية إيجابية، لا يكون إلا من خلال قيام أصحاب السلطة بفعل أشياء معهم بدلاً من القيام بها لهم أو نيابة عنهم. ومن هنا ينصب تركيز الممارسات التصالحية على الوقاية والتثقيف والمشاركة، وهو ما يتأتى من خلال الدوائر التصالحية والمؤتمرات التصالحية والوساطة بين الأقران والمحادثات التصالحية ودوائر بناء المجتمع، باعتبارها الأكثر استخدامًا في المدارس[٥٢].

وقد بدأت سياسات عدم التسامح في ثمانينيات القرن العشرين كموقف صارم ضد المخدرات، وتزايدت خلال تسعينيات القرن العشرين لردع العنف المسلح في المدارس، وبهذا يعتقد أن العقوبات القاسية، بغض النظر عن حجم الجرائم، من شأنها أن تغرس الخوف وتردع السلوكيات غير المرغوب فيها، مما يؤدي إلى مدارس أكثر أمانًا[٥٣]. وبهذا نمت الأساليب البديلة للانضباط، مثل الممارسات التصالحية، من خلال محاولة المدارس إيجاد طريقة لمعالجة هذه المخاوف.

وفي التسعينيات، تم اعتماد استخدام ممارسات العدالة التصالحية كوسيلة لمنع الجانحين الأحداث من الخضوع للنظام القضائي الصارم، حيث تم تقديم النهج في نظام التعليم في عام ١٩٩٤ مع عقد أول مؤتمر إصلاحي في مدرسة في كوينزلاند. ومنذ ذلك الوقت، نما استخدام المؤتمرات التصالحية للرد على سوء سلوك الطلاب، تلاها إزالة استخدام مصطلح "العدالة" عند استخدامه في البيئة المدرسية، وتم استبداله بمصطلح الممارسات التصالحية[٥٤]. وبهذا ظهرت الممارسات التصالحية (RP) كبديل لممارسات الانضباط الاستبعادية والعقابية القائمة على المدرسة، من خلال التأكيد على الروابط العلائقية والمشاركة المدرسية والمسؤولية الشخصية وإصلاح الضرر، وإقامة علاقات إيجابية تمنع الصراع وسوء السلوك، وإصلاح العلاقات التي تضررت بسبب الصراع والأذى[٥٥].

ومع تبني المدارس للممارسات التصالحية واكتساب الخبرة فيها، حدثت عدة تحولات تضمنت ظهور ثلاثة من التحولات في مفهوم الممارسات التصالحية، يمكن عرضها على النحو التالي[٥٦]:

– التحول من الجهود المبذولة لقمع سوء السلوك استنادًا إلى الرأي القائل بأن سوء السلوك دليل على فشل الطلاب أو الفصول الدراسية، إلى الاعتراف بالقيمة المتأصلة في سوء السلوك واستخدامها كفرصة للتعلم الاجتماعي والعاطفي.

– التحول من اعتماد الإجراءات التأديبية على السلطة، لتركز فقط على الطلاب الذين تم تحديد سلوكهم السيئ، إلى دوائر تصالحية تجمع كل من تأثر بشكل مباشر بالحادث.

– التحول من استخدام العقاب والاستبعاد للسيطرة على السلوك السيئ وتحفيز التغييرات السلوكية الإيجابية، إلى الحوار الذي يؤدي إلى التفاهم والعمل على تصحيح الأمور وإصلاح العلاقات واستعادتها.

وتضم الممارسات التصالحية، مجموعة من الممارسات التي تندرج تحت مظلة "الوساطة التصالحية"، التي تتراوح من الإجراءات الرسمية إلى الإجراءات غير الرسمية المختلفة المستخدمة في المدارس. وهي[٥٧]:

- **الوساطة بين الضحية والجاني**، هذه عملية يجتمع فيها الشخص الذي تسبب في الأذى والشخص الذي تعرض للأذى لمناقشة مشاعرهما وقصصهما، من خلال وسيط مدرب سيساعد الطرفين على وضع خطة تسمح للجاني بتحمل المسؤولية عن الأذى وتساعد في إصلاح الأذى للضحية.

– **المؤتمرات**، وهي تشبه الوساطة بين الضحية والجاني، إلا أنها تشمل مجموعة أوسع من الأشخاص، وهو ما يعني مشاركة أفراد المجتمع في المؤتمرات، من خلال الدور الداعم لأفراد الأسرة أو أعضاء المجتمع للتعبير عن تأثير الضرر عليهم.

– **الدوائر التصالحية**، وهي عملية تتاح من خلالها الفرصة لجميع أعضاء الدائرة للتحدث عن المخاوف التي قد تكون لديهم، بحيث يتمثل الغرض من هذه الدوائر هو إيجاد شعور بالمجتمع والتماسك داخل المدرسة ويمكن استخدامها كطريقة لإعادة إدماج للتلاميذ الذين تسببوا في الضرر.

- **الوساطة بين الأقران**، هذه العملية تشبه في بعض النواحي الوساطة بين الضحية والجاني حيث يساعد الوسيط الجاني والمتضرر على التوصل إلى نتيجة يشعر فيها كلاهما بالرضا عن النتيجة ويقبل الجاني المسؤولية عن أفعاله.

- **مؤتمرات "الفصل الدراسي"**، وهي مؤتمرات مرتجلة يمكن عقدها دون سابق إنذار، وهي تتضمن جمع المذنب والمتضرر معًا، بمساعدة أحد أعضاء هيئة التدريس الذي يعمل كوسيط.

- **الأسئلة والعبارات العاطفية**، وهي الشكل الأساسي للمدخل التصالحي، الذي يمكن استخدامه، وهي تتضمن طرح أسئلة مثل "لماذا تصرفت بهذه الطريقة؟" أو عبارة بسيطة مثل "لقد جرحت مشاعري حقًا عندما تصرفت بهذه الطريقة". كما تمكن هذه الأسئلة والعبارات المتضرر من التعبير عن مشاعره وإظهار تأثير سلوك المخطئ عليه وتسمح للمخطئ بالتفكير في أفعاله وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية عنها.

وبهذا تتصف الممارسات التصالحية في المدارس بأنها نهج فلسفي يتعلق بشكل أساسي ببناء العلاقات والحفاظ عليها وإصلاحها، بغرض دعم قدرة الناس على التفاعل مع بعضهم البعض وبيئتهم بطريقة تدعم وتحترم الكرامة والقيمة المتأصلة للجميع. ومن هنا تتجلى هذه المعتقدات الأساسية في سلسلة متواصلة من الممارسات التصالحية، بدءًا من المحادثات التصالحية غير الرسمية إلى اجتماعات الفصول الدراسية إلى الوساطة بين الأقران إلى المؤتمرات التصالحية الرسمية متعددة الأطراف، حيث تحدث هذه الممارسات على مستويين، يتضمن: المستوى الأول ممارسات استباقية تُستخدم يوميًا في الفصول الدراسية وغيرها من البيئات المدرسية لتعزيز العلاقات ومنع الصراعات. بينما يتضمن المستوى الثاني ممارسات أكثر رسمية لمعالجة الضرر مع الأطراف المعنية بشكل مباشر[٥٨].

وفي جوهرها، يمكن وصف الممارسات التصالحية بثلاثة مكونات:

- بناء علاقات صحية والحفاظ عليها.
- دعم العمليات التي تصلح الضرر وتحول الصراع.
- خلق بيئات تعليمية عادلة ومنصفة.

ومما سبق، يمكن القول بأن تصور الممارسة التصالحية كنهج غير عقابي للانضباط يعتمد على العلاقات والاحترام وتحمل مسؤولية أفعال الفرد، بحيث يشمل الاستراتيجيات الاستباقية التي تعمل على تطوير العلاقات وبناء المجتمع وتعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية، وهو ما يعكس المفهوم التحويلي للممارسات التصالحية باعتباره مفهوم شامل يعيد توجيه النظام من نظام التحكم الاجتماعي إلى نظام المشاركة الاجتماعية، ويدعم إنشاء بيئات تعليمية تتميز بالعدالة والمساواة، وقيم الاحترام والاهتمام المتبادل والكرامة توجه تنفيذ الممارسات التصالحية.

ثانيًا - فلسفة تطبيق الممارسات في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وأهدافها:

تسمح فلسفة الممارسات التصالحية بتحول في الممارسة بتبني ثقافة شاملة، وعملية عادلة تتبني ممارسات صنع القرار، وتيسر التعلم من خلال نهج يسمح بالمساءلة الحقيقية وبناء المهارات والتعاون والتفاهم المتبادل[٥٩]. كما يُنظر إلى تجاوزات السلوك، باعتبارها بؤرة اهتمام فلسفة الممارسات التصالحية، حيث يجمع جميع الأطراف المتأثرة بالحادث معًا في عملية شاملة لاكتشاف الأسباب الجذرية للسلوك واستكشاف الأضرار الناتجة عن ذلك بقصد إصلاح العلاقات وبناء المجتمع[٦٠]. كما تستند فلسفة الممارسات التصالحية في المدارس إلى مبادئ العدالة التصالحية بدلاً من العقاب، حيث تهدف هذه الأساليب إلى بناء مجتمعات مدعومة باتفاقيات واضحة، وأدوات محددة لطرح القضايا والصراعات. كما توفر مسارًا لإصلاح الأضرار من خلال جمع المتأثرين بسوء السلوك في حوار لمعالجة المخاوف، وتحقيق التفاهم، والتوصل إلى اتفاق بشأن تصحيح الأمور[٦١].

كما تستند الممارسات التصالحية إلى عدة مبادئ تشمل: إصلاح الضرر، والحد من المخاطر، وتمكين المجتمع. وبهذا فالغرض من الممارسة التصالحية هو إعطاء الصوت وإعادة القوة للشخص الذي تضرر من الحادث كجزء من عملية تحديد الخطوات التالية المناسبة وكيفية إصلاح الضرر. كما يتحمل الشخص الذي تسبب في الضرر طبقة إضافية من المساءلة عن أفعاله من خلال مواجهة أولئك الذين تضرروا بشكل

مباشر[٦٢]. وبهذا يعد المدخل التصالحي، نهجا وقائيًا، إزاء الانضباط المدرسي من خلال توفير الثقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، فضلا عن إدارة النزاع، وتعزيز صوت الطلاب[٦٣].

وتساهم الممارسات التصالحية - التي تستقي من فلسفات الثقافات الأصلية العالمية - في تطوير مناخ مدرسي إيجابي من خلال التركيز على العلاقات والمشاركة التشاركية والنهج الإنساني للانضباط المدرسي،وبهذا تشمل مجموعة من الممارسات الاستباقية التي تبني المجتمع للمدرسة بأكملها والممارسات الاستجابة التي تركز على إصلاح الضرر، رغم تناولها في سياق بدائل التدابير التأديبية العقابية التقليدية للطلاب[٦٤].

ومما سبق، تتضمن الممارسات التصالحية، ثلاثة مضامين متمايزة ومترابطة، وهي[٦٥]:

- تقترح نافذة الانضباط الاجتماعي، كعملية منظمة تستخدم تمارين التحكم والدعم العالي لمواجهة واستنكار الخطأ مع دعم القيمة الجوهرية للمخالفين والاعتراف بها.
- تعالج احتياجات أصحاب المصلحة، وأهمية التمكين لأولئك المتأثرين بشكل مباشر في الصراع لمشاركة مشاعرهم بحرية والحصول على فرصة للتأثير على نتيجة الصراع.
- تدعو تصنيفات ممارسات التصالح إلى مشاركة جميع أصحاب المصلحة المباشرين (الضحايا والمخالفين ومجتمعات الرعاية الخاصة بهم) في عملية لتحديد الاستجابة المناسبة للخطأ.

من ناحية أخرى، تتجاوز الممارسات التصالحية مجرد تقديم نهج مختلف للانضباط المدرسي، بل تمتلك القدرة على تحويل مناخ المدرسة من خلال بناء علاقات أكثر دعماً بين الطلاب وبين المعلمين والطلاب. وبالتالي فإن فلسفة وأهداف العدالة التصالحية تتوازي مع فلسفة وأهداف علم نفس السلامي، والذي يسعى إلى الحد من الصراع والعنف، ومساعدة المجتمعات على التعافي من آثاره، وتعزيز العلاقات

الأكثر عدالة وسلمية بين الناس. كما يميز منظرو علم نفس السلامي بين السلام السلبي والسلام الإيجابي، حيث يسعى السلام السلبي، أو صنع السلام، إلى حل الصراع والعنف وتخفيف الضرر الذي تسبب فيه، وهو متوافق مع الممارسات التصالحية التي تركز على الانضباط وإدارة الصراع [٦٦].

ومن جانب أخر، تتمحور أهداف الممارسات التصالحية في المدرسة، في تفهم المجتمع المدرسي الإصابة التي حدثت ويعبر عن التعاطف مع كل من الشخص المتضرر والشخص الذي ألحق الأذى، وما يستتبعه من استماع المجتمع والاستجابة لاحتياجات كل من المتضرر والمتسبب في الأذى. إضافة إلى تركيز الممارسات التصالحية على المستوى الكلي للمدرسة من خلال إنشاء مجتمعات مدرسية داعمة ورعاية وتحديد القضايا في النظام التعليمي التي قد تساهم في حدوث الأذى ومعالجته[٦٧].

وعندما تتبناها مدرسة أو صف، يمكن للممارسات التصالحية توجيه المعلمين في الاستجابة للسلوك الفردي والجماعي، لكنه يختلف عن التدخلات السلوكية التقليدية أو العقابية، وهو ما يجعله مدخلًا مرنًا وفعالًا، من خلال استخدامها كاستراتيجية استباقية لتطوير الثقافة العاطفية والمساءلة والتعاطف والشعور القوي بالمجتمع والأمان وحل النزاعات[٦٨].

من ناحية أخرى، توفر الممارسات التصالحية فرصة لإبعاد الطلاب عن نظام عدالة الأحداث وإنشاء بيئات يتحمل خلالها أعضاء المجتمع المسؤولية عن إصلاح الضرر عند حدوثه، ومحاسبة بعضهم البعض، وبناء مهارات حل المشكلات الجماعية[٦٩]، وغرس نهجًا إصلاحيًا في جميع التفاعلات والعلاقات داخل المدرسة، إضافة إلى سياساتها وإجراءاتها وهياكلها، وبهذا تهدف الممارسات التصالحية خلق ثقافة رعوية تعزز تنمية الطلاب ونموهم وتعلمهم وتمكينهم، ومن ثم خلق بيئات مدرسية حيث يشعر الطلاب والموظفون بتصورات ونتائج إيجابية[٧٠].

ومما سبق، تسمح الممارسات التصالحية للمدارس بوضع حلول فردية يمكن للطلاب المخالفين تنفيذها، والسماح للضحايا بتلقي الإغلاق، وإصلاح الضرر الناجم

عن سوء السلوك. كما توفر هذه الأهداف ميزة واضحة على العقوبة المدرسية التقليدية، والتي غالبًا ما ترتبط بنتائج أكاديمية سلبية مختلفة وقد تزيد في الواقع من احتمال انحراف الطلاب، وبهذا تساعد على تطوير المهارات الحياتية الأساسية للطلاب في مجالات الاتصال والقدرات الاجتماعية والعاطفية والعلاقات وإدارة الصراع، وتطوير فهم أفضل لطلابهم وكذلك السلوكيات السلبية لدى الطلاب، وزيادة التعاطف تجاههم.

ثالثًا – مبادئ الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وعناصرها:

يمكن عرض مبادئ الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وعناصرها، على النحو التالي:

١ – مبادئ الممارسات التصالحية:

تُشتق الممارسات التصالحية من العدالة التصالحية، وهي أسلوب في حل النزاعات يركز على الضحايا وإسماع أصواتهم، مما يسمح لمن تسببوا في الأذى بتحمل مسؤولية أفعالهم(٧١). كما تستند على نفس القيم والمبادئ والفلسفة العلائقية، بحيث تهدف لبناء مؤسسات شخصية ومجتمعية تعزز الكرامة الإنسانية والمساواة والحرية والاحترام المتبادل والمشاركة الديمقراطية(٧٢).

وتستند الممارسات التصالحية في المؤسسات التعليمية إلى مجموعة من المبادئ الأساسية، من بينها(٧٣) :

- تعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية داخل المجتمع المدرسي.
- تحمل المسؤولية عن الأفعال الشخصية وتأثيرها على الآخرين.
- احترام آراء ومشاعر الآخرين والتعاطف معهم.
- تحقيق الإنصاف لجميع الأطراف.
- تشجيع المشاركة الفعّالة لجميع أفراد المدرسة في اتخاذ القرارات التي تخصهم.
- توفير فرص للتغيير والتأمل الذاتي للطلاب والموظفين.

وبهذا تتضمن الممارسات التصالحية إلى عدد من المبادئ يمكن عرضها على مستويين، على النحو التالي(٧٤):

أ - **المستوى الأول:** خلق مناخ مدرسي صحي، وتشمل:

- **المشاركة الهادفة،** من خلال إيجاد فرص للمشاركة الهادفة هو عنصر أساسي مستمر في الممارسات التصالحية.

- **استكشاف العلاقات،** من خلال إيجاد مساحة ووقت لأفراد المجتمع، بغرض بناء وتعميق العلاقات الصحية بالمجتمع.

- **صنع القرار التشاركي،** وتعزيز الشعور بالانتماء والمسؤولية المتبادلة عن رفاهة الجميع.

ب - **المستوى الثاني:** عندما يتضرر الناس والعلاقات، وتشمل:

- **تحديد ومعالجة الأضرار والاحتياجات،** لمعالجة الأضرار والاحتياجات، يجب تحديدها من قبل أولئك الذين تأثروا بها، خاصة عند معالجة الاحتياجات التي دفعت السلوك.

- **المسؤولية النشطة،** حيث تتطلب فهم الأضرار والاحتياجات، وتحديد كيفية معالجتها.

- **الاستعادة وإصلاح الضرر،** من خلال التعرف على الأضرار والاحتياجات والمسؤولية النشطة عن معالجتها.

ومن ناحية أخرى، تطرح أحد الدراسات عدة مباديء للممارسات التصالحية في البيئة المدرسية، يمكن عرضها على النحو التالي(٧٥):

١ - **إن إنشاء ممارسات تصالحية يكون أكثر فعالية عندما يتم دمجه ضمن عملية تطوير المدرسة بأكملها؛** فالتطوير الناجح للممارسات التصالحية لا يستلزم اكتساب مهارات وتقنيات جديدة فحسب، بل يتطلب من المدارس التفكير في قاعدتها القيمية وثقافتها.

٢ - **دعم فريق القيادة المدرسية ومشاركته أمر بالغ الأهمية**؛ وهو ما يستدعي التعمق في التفكير في العلاقات داخل المدرسة والذي قد يستلزم تغييرًا في السياسات والإجراءات. بما يضمن:

- حضور مدير المدرسة أثناء التدريب على مستوى المدرسة.
- مشاركة عضو أو أكثر من أعضاء فريق القيادة المدرسية في التدريب المتخصص على الوساطة؛ فعلى الرغم من أن هذه المشاركة تتطلب وقتًا كبيرًا من الموظفين المشغولين بالفعل، إلا أنها تعطي وزنًا لتطوير الممارسة التصالحية وتؤمن خطوط الاتصال بين فريق القيادة المدرسية **SLT** وأولئك المشاركين في تقديم خدمة الوساطة.
- المشاركة النشطة لعضو واحد على الأقل من فريق القيادة المدرسية **SLT** في تقديم الممارسة التصالحية الرسمية.
- النمذجة النشطة من قبل أعضاء فريق القيادة للممارسة التصالحية غير الرسمية؛ سواء كان من الممكن لعضو فريق القيادة أن يخصص وقتًا للتدريب على الوساطة الرسمية أم لا.
- استمرار مشاركة فريق القيادة في تنظيم الممارسة التصالحية، وضمان توفير الموارد الكافية لها.

٣ - **يتأثر نجاح الممارسة التصالحية بشكل كبير بالظروف السياقية لتطورها**؛ فعلى الرغم من أن الممارسة التصالحية لها تأثير إيجابي، إلا أن هناك عددًا من العوامل السياقية التي تؤثر على جودة العملية.

٤ – ضرورة الحياد عند تطبيق **الممارسة التصالحية**، وهو التحدي الذي يواجه الوسطاء، سواء أثناء التدريب أو بعده وتولي عباءة مختلفة عند العمل كممارسين تصالحيين.

ومما سبق، تعكس المبادئ السابقة الحاجة إلى الاهتمام بالسياق الذي توجد فيه العلاقات؛ فالسلوكيات والقضايا والقرارات في مجتمعاتنا المدرسية ليست معزولة، فكل ما يحدث في المدارس يتشكل من خلال هذا السياق، ومن أجل فهم كيفية تأثير

مجتمع مدرسي على الأشخاص والعلاقات داخله، وهو ما يفرض إشراك جميع الأفراد وفهم وجهات نظرهم.

٢ - **عناصر الممارسات التصالحية:**

يستند تطبيق الممارسات التصالحية في البيئة المدرسية إلى عدد من العناصر الرئيسة، هي(٧٦):

•• **العلاقات الشخصية**، من خلال تأكيد العلاقات الشخصية الإيجابية في مجتمع المدرسة دون استبعاد أو عجز عن وضع نظريات تلقي باللوم على الأفراد أو الأسر أو غيرهم.

•• **الكرامة الشخصية**، من خلال الحفاظ على الكرامة الشخصية لجميع أعضاء مجتمع المدرسة، بما في ذلك فكرة أن كل شخص ينتمي إلى المدرسة، يُقدر ويُعتنى به، وله الحق في أن يُعامل بشكل عادل.

••**الاحترام المتبادل والتفاهم**، من خلال مشاركة وجهة نظر كل شخص حول ما حدث في الصراع، مصحوبًا باحترام وجهات النظر المختلفة كحقائق مبنية ذات معنى شخصي قوي لكل مشارك.

••**المؤتمرات التصالحية**، من خلال الالتزام بحل النزاعات واستعادة العلاقات الشخصية الإيجابية من خلال المحادثة في بيئة آمنة.

••**التعويض**، من خلال الاتفاق بشأن ما يجب أن يحدث لتصحيح الأمور، ونزع فتيل الصراع، واستعادة العلاقات الإيجابية.

من ناحية أخرى، تعتمد الممارسات التصالحية على خمسة عناصر رئيسة تدعم التفاعلات اليومية في أي مؤسسة تبنت هذه الطريقة في العمل، تشمل ما يلي(٧٧):

١ - وجهات نظر فريدة ومتساوية القيمة، فلكل شخص وجهة نظره الفريدة حول موقف أو حدث، يحتاج إلى فرصة للتعبير عن ذلك من أجل الشعور بالاحترام والتقدير والاستماع إليه.

٢ - تؤثر الأفكار على المشاعر، وتؤثر المشاعر على الأفعال اللاحقة، فما يفكر فيه الناس في أي لحظة معينة يؤثر على شعورهم في تلك اللحظة، وهذه المشاعر تشكل كيفية تصرفهم.

٣ - التعاطف والاعتبار للآخرين، فعندما تكون هناك صراعات أو خلافات يمكن أن يؤدي ذلك إلى الأذى بين الناس.

٤ - تحديد الاحتياجات يأتي قبل تحديد الاستراتيجيات لتلبية هذه الاحتياجات سواء تسبب شخص ما في ضرر أو كان على الجانب المتلقي للأذى، فمن المرجح أن تكون لديه احتياجات مماثلة.

٥ - المسؤولية الجماعية عن الخيارات التي تم اتخاذها وعن نتائجها، فالأشخاص المتأثرين بموقف أو حدث هم الأفضل في تحديد ما يجب أن يحدث حتى يتمكن الجميع من إصلاح الضرر.

ومما سبق، يمكن تطبيق نهج الممارسات التصالحية في العديد من السياقات، بما في ذلك المدارس والأسر وأماكن العمل ونظام العدالة والصراع العالمي، بحيث تقدم الممارسات التصالحية القائمة على المدرسة بديلاً عادلاً وشاملاً ومحترمًا لمعالجة المخالفات التأديبية مقارنة بالنهج المدرسية التقليدية، وبهذا تتخطى الممارسات التصالحية مجرد إدارة سوء السلوك، لتقدم استراتيجية استباقية لإيجاد مجتمع مدرسي مترابط ومسؤول.

رابعًا - خطوات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي واستراتيجياتها:

تكون الممارسات التصالحية أكثر فعالية عندما تتبع المدارس نهجًا متكاملاً للمدرسة بأكملها؛ حيث تتضمن الممارسات التصالحية دوائر نقاش مجتمعية تعمل كاستراتيجية وأداة وقائية أساسية داخل إطار الفصول الدراسية، مما يعزز التفاهم والمسؤولية الذاتية وإنشاء مساحة لحوار الشباب وقيادتهم. وعلى غرار مبادرات الإصلاح المدرسي المتدرجة الأخرى مثل تدخلات ودعم السلوك الإيجابي (PBIS)،

غالبًا ما يتم تنفيذ الممارسات التصالحية من خلال هيكل ثلاثي، على النحو التالي[٧٨] :

١ – التركيز على بناء المجتمع والعلاقات، من خلال إشراك جميع أصحاب المصلحة (الطلاب والبالغين) من خلال استخدام اللغة العاطفية ودوائر بناء المجتمع وصنع القرار المشترك.

٢ - استخدام المؤتمرات التصالحية والحوار لمعالجة الضرر وإصلاحه فيما بين أصحاب المصلحة المعنيين.

٣ – تضمين دوائر إعادة الدخول الرسمية للطلاب الذين تم فصلهم عن مجتمعهم المدرسي مع مجموعة من أصحاب المصلحة ومقدمي الدعم.

ومن ناحية أخرى، تتمثل خطوات تنفيذ الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة - كما أوردتها نموذج (Bachmeier, 2024) - على مستوى المدرسة بأكملها بالتفصيل في خمس مراحل للتنفيذ على النحو التالي [٧٩]:

١. اكتساب الإلتزام، من خلال حشد الدعم من خلال مشاركة البيانات وخلق الوعي بالحاجة، وجذب القلوب والعقول.

٢. تطوير رؤية مشتركة، من خلال تحديد قيادة المدرسة لأهداف قصيرة وطويلة الأمد قابلة للقياس.

٣. تطوير ممارسات مستجيبة وفعالة، من خلال تطوير مجموعة من الاستجابات التصالحية الموحدة للمواقف وتدريب المدرسة بأكملها.

٤. تطوير نهج يشمل المدرسة بأكملها، من خلال دمج التخطيط التصالحي في سياسة المدرسة.

٥. تطوير العلاقات المهنية، من خلال تنمية ممارسة تأملية وداعمة بين الموظفين.

من جانب أخر، تتوافق خطوات تطبيق الممارسات التصالحية مع نموذج التدخل المبكر Response to Intervention (RTI) في توفير الدعم الوقائي والتدخلي على ثلاثة مستويات، على النحو التالي[٨٠]:

١ - المستوى الأول، **الوقاية الأولية**، وفيه، يجب على المدارس توفير برامج قائمة على البحث في التعليم ثبت فعاليتها لجميع الأطفال، بما في ذلك أولئك الذين هم متنوعون ثقافيًا ولغويًا. وفي هذا المستوى، يجب أن يختبر الطلاب المناهج الأكاديمية، والهياكل التنظيمية للفصول الدراسية، التي يوجد دليل على فعاليتها، وتوثيق عدم استجابة الفرد للخدمات التعليمية في هذا المستوى من أجل الانتقال إلى المستوى الثاني.

٢ – المستوى الثاني، **الوقاية الثانوية**، وفي هذا المستوى يشارك الطلاب في تدخلات بحثية متخصصة صغيرة أو مدمجة لمعالجة الصعوبات. وإذا كشفت الأدلة عن عدم استجابة الطالب لتدخلات المستوى الثاني، فسيتم تنفيذ **تدخلات الوقاية** من المستوى الثالث.

٣ – المستوى الثالث، وهي الأكثر **تخصصًا وفردية**؛ حيث تشمل الإحالة إلى خدمات التعليم الخاص.

وباستخدام كل من التدخلات الاستباقية والتدخلية، يلتقي الطلاب والمعلمون وأي شخص آخر في مجتمع المدرسة (العاملون الاجتماعيون والموظفون والإداريون وأولياء الأمور ومسؤولو سلامة المدرسة، إلخ) في أشكال مختلفة، مثل الدوائر التصالحية ودوائر بناء المجتمع والمحادثات التصالحية والوساطة بين الأقران، وبحيث يسترشد المشاركون بالأسئلة التالية: ماذا حدث؟ من الذي تضرر؟ ما الذي قد يساعد في إصلاح الضرر؟[٨١].

ومن ناحية أخرى، من أجل تنفيذ الممارسات التصالحية بشكل صحيح، يجب على المدرسة أن تدرك الحاجة إلى التغيير، وتوضح رؤية للمستقبل، ثم تحدد مسارًا مفصلاً لتنفيذ هذا التغيير، حيث لا يوجد نموذجًا واحدًا يناسب الجميع لتطبيق الممارسات التصالحية، ولكن بدلاً من ذلك تحتاج كل مدرسة إلى تطوير نموذجها الخاص بناءً على احتياجاتها الفريدة. ومع ذلك، يقدم مصفوفة تهدف إلى توجيه قادة المدارس في تنفيذهم للممارسات التصالحية، وهي ما تسمى "نافذة التغيير التنظيمي" وهي مصممة على غرار نافذة الانضباط الاجتماعي الخاصة بهم[٨٢].

ومن ناحية، تتعدد الاستراتيجيات التي يمكن تنفيذها لتعزيز الممارسات التصالحية، على النحو التالي(٨٣):

١ – العلاقات، باعتبارها الجزء الأكثر أهمية في تطوير الممارسات التصالحية؛ فمن المهم بناء علاقات إيجابية مع التلاميذ وأولياء الأمور طوال العام حتى يمكن إنشاء اتصالات ذات مغزى.

٢ – يمكن أن توفر أوقات الدائرة فرصًا للتواصل المفتوح والآمن، وجمع التلاميذ لتعزيز العلاقات، والتعلم وفهم الاختلافات واحترامها، واستكشاف الأسباب التي تجعل الناس يقومون بأفعال معينة، وممارسة لعب الأدوار والعصف الذهني لحل المشكلات وتمكين جميع المشاركين.

٣ – يمكن أن يساعد العمل في فرق وجماعات الأطفال على تعلم كيفية التفاوض على احتياجاتهم الخاصة، فضلاً عن مخاوف الأشخاص الآخرين في المجموعة.

٤ – المشاريع الجماعية، من خلال تشجيع التلاميذ على العمل في فرق لوضع الخطط والتنسيق مع بعضهم البعض، والتأكد من أن كل تلميذ لديه دور.

٥ – تعزيز علاقات الفريق، والسماح للتلاميذ بالتوصل إلى كيان خاص بهم، وتطوير هوية خاصة بالمجموعة.

٦ – السماح للتلاميذ بوضع قواعد للفصل، وهذا يدعم روح حل النزاعات لأنها تعكس ما هو مهم للتلاميذ، وكيف يعملون معًا كفريق واحد ويظهرون الاحترام لبعضهم البعض.

٦ – يلعب استخدام استراتيجيات حل النزاعات دورًا مهمًا في بناء علاقات صحية والحفاظ عليها.

وحتى تتمكن المدرسة من تبني الممارسات التصالحية كنهجا للانضباط المدرسي، لابد من التركيز على إصلاح الضرر الناجم عن سوء سلوك الطالب، بدلاً من معاقبة الطالب، وتحسين مناخ المدرسة، وبناء علاقات بين الطلاب والموظفين. فيما يلي بعض الإستراتيجيات لدمج الممارسات التصالحية في سياسات الانضباط المدرسي(٨٤):

١. إنشاء فريق للممارسة التصالحية، من أعضاء هيئة التدريس المدربين على الممارسات التصالحية والذين يمكنهم العمل كموارد للمعلمين والإداريين عند الاستجابة لسوء سلوك الطلاب.

٢. وضع سياسات واضحة، من خلال إنشاء سياسات واضحة تحدد التوقعات لسلوك الطالب والعواقب المترتبة على انتهاك هذه التوقعات، وبحيث تؤكد هذه السياسات على أهمية إصلاح الضرر الناجم عن سوء السلوك بدلاً من معاقبة الطلاب.

٣. تنفيذ ممارسات تصالحية، من خلال تدريب الموظفين على ممارسات إصلاحية مثل الدوائر والوساطة وحل النزاعات حتى يتمكنوا من استخدام هذه الأساليب عند الاستجابة لسوء سلوك الطلاب.

٤. تقديم خدمات الدعم، من خلال التأكد من أن الطلاب الذين تورطوا في حوادث تأديبية لديهم إمكانية الوصول إلى خدمات الدعم مثل الاستشارة أو التوجيه حتى يتمكنوا من معالجة أي قضايا أساسية قد تساهم في مشاكل سلوكهم.

٥. إشراك الطلاب، في تطوير سياسات الانضباط المدرسي من خلال خلق الفرص لهم لتقديم ملاحظات حول السياسات الحالية أو اقتراح أفكار جديدة لتحسين مناخ المدرسة والحد من الحوادث التأديبية.

وتطرح الاستراتيجيات سابقة الذكر، خططاً طموحة لضمان دمج الممارسات التصالحية في نظام العدالة الجنائية، والأهم من ذلك، في عمل المنظمات الشريكة، مدعومة برؤية تعطي الأولوية للتدخل المبكر وإعادة التأهيل وإعادة التوطين، فضلاً عن دمج ممارسات العدالة التصالحية في الأحكام المجتمعية التي تأمر بها المحكمة. كما تتضمن الخطط إنشاء مركز رائد للتميز التصالحي (CORE)، لديه القدرة على تحويل العلاقة بين الدولة ومجموعة واسعة من المنظمات العاملة في قطاع العدالة والقطاعات المجتمعية والتطوعية ذات الصلة[٨٥].

ويستلزم استخدام التدابير التصالحية، تدريب المعلمين على التربية العلائقية، وبناء الأخلاق التصالحية، والتركيز على المناهج الدراسية في منع العلاقات/الصراعات، ومبادرات إدارة الفصول الدراسية، ومهارات القراءة العاطفية

والاجتماعية، وإدارة الغضب/الصراعات، واستخدام اللغة والنصوص التصالحية، وخطط "الأصدقاء"، ووقت الدائرة، والوساطة بين الأقران، والتدخلات التي تركز على الحل، والمحادثات التصالحية غير الرسمية، المعروفة باسم "محادثات الممرات"، والعمل الجماعي التصالحي مع الطلاب والأسر، والاستشارة الفردية، والتخطيط الذي يركز على الشخص، والمؤتمرات التصالحية الرسمية[٨٦]. ومن خلال تنفيذ هذه الاستراتيجيات، يمكن للمدارس خلق بيئة تعليمية أكثر إيجابية حيث يشعر جميع الطلاب بالأمان والاحترام مع تحميلهم المسؤولية عن أفعالهم من خلال نهج العدالة التصالحية بدلاً من التدابير العقابية مثل الإيقاف أو الطرد.

خامسًا – متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي:

يمكن عرض متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي، على النحو التالي:

أ – متطلبات بشرية:

تمثل الممارسات التصالحية مبادرة لإصلاح المدارس، مما يستلزم مشاركة أصحاب المصلحة والمستفيدين، علاوة على أنها تعطي أفضل الممارسات في تنفيذ الممارسات التصالحية (RP) الأولوية للمشاركة مع أصحاب المصلحة في قاعدة المدارس البالغين أولاً، مما يعطي الأولوية لأهمية بناء وإصلاح العلاقات بين البالغين قبل إشراك الطلاب في هذا العمل. كما تشمل الإداريين ومعلمي الفصول الدراسية وأولياء الأمور، لذلك، من الأهمية بمكان ضمان قبول المدرسة/المجتمع والاستعداد للتنفيذ[٨٧]. وذلك من خلال قيام مديري المدارس بدعم موظفيهم من خلال تعريفهم بالممارسات التصالحية، وآليات التنفيذ من خلال اجتماعات أعضاء هيئة التدريس، مما يعزز العلاقات بين الموظفين ويسمح لهم بتجربة الفوائد على المستوى الشخصي. كما يمكنها تيسير إدماج موظفي المدارس الذين يعملون بشكل غير مباشر مع الطلاب مثل عمال الكافتيريا، وموظفي الحراسة، وموظفي المكاتب، وهو ما يزيد من التفاعلات

الإيجابية داخل المدرسة ويوصل بوضوح تحول الثقافة نحو حل المشكلات التصالحي القائم على العلاقات[٨٨].

ولكي يكون تنفيذ الممارسات التصالحية فعالاً، يجب أن تكون الإدارة مستعدة لإعادة التنظيم للمجتمع المدرسي، وهو ما يستلزم المشاركة في فرق المدرسة من خلال مشاركة جميع الموظفين، ومحاولة بناء القدرات وإبعادها عن عمل برنامج إعادة التنظيم الذي يقوم به منسق برنامج الممارسات التصالحية. كما المتطلبات البشرية حاجة المدارس لمجموعة متنوعة من الأشخاص من خلفيات ووجهات نظر مختلفة لتقاسم المسؤولية في صنع القرار لدفع مبادرة الممارسات التصالحية إلى الأمام. وبدلاً من ترك برنامج الممارسات التصالحية على عاتق شخص واحد، وتحديدًا منسق برنامج الممارسات التصالحية الذي غالبًا ما يكون في دور استشاري، تقترح أن برنامج الممارسات التصالحية أكثر استدامة من خلال تقاسم المسؤولية الجماعية من الموظفين في أدوار متنوعة[٨٩].

وعند تبني الممارسات التصالحية، يجب التاكيد على أهمية تبني "عقلية تصالحية" تتضمن الابتعاد عن إلقاء اللوم على الأفراد نحو وجهة نظر أكثر شمولية للخطأ كدليل على انقطاع الفرد عن نفسه والآخرين. وبدلاً من الاستجابة عاطفياً لموقف ما، يمكن للمعلمين التراجع خطوة إلى الوراء والتفكير في سبب حدوث هذا الموقف وما إذا كانت هناك عوامل أساسية أخرى مثل الافتقار إلى المهارات الاجتماعية أو سوء فهم القواعد التي تسبب تلك السلوكيات[٩٠].

ومن ناحية أخرى، يتطلب تطبيق الممارسات التصالحية في أنظمة المدارس قدرًا كبيرًا من الوقت والتفاني والالتزام من جميع أصحاب المصلحة. إضافة إلى المشاركة المستمرة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين في جلسات التطوير المهني المستمرة للمجتمع المدرسي سيزيد من نجاح المبادرات الجديدة، وبهذا تفرض المتطلبات البشرية تزويد المعلمين بالأدوات اللازمة لتغيير ممارسات الفصل الدراسي وكذلك سلوكيات الطلاب. كما تتطلب العديد من المدارس التي تنفذ الممارسات التصالحية في مجتمعها المدرسي من أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في جلسات التطوير المهني،

نظرا لاهميتها في نجاحها، وهو ما يتطلب أن يتلقى المعلمون تدريبًا كافيًا قبل الخدمة في ممارسات إدارة الفصل الدراسي بشكل عام وخاصة معالجة الاستراتيجيات التي تتناسب مع نهج الممارسة التصالحية[٩١].

ومن ناحية أخرى، يمكن عرض خمس مراحل يجب على مسؤولي المدرسة تنفيذها بشكل فعال لضمان نجاح الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة بأكملها،وهي[٩٢]:

١. **حشد دعم جميع أصحاب المصلحة في مجتمع المدرسة**، من خلال بيان بناء القضية التي توضح لماذا سيفيد تنفيذ الممارسات التصالحية المدرسة.

٢. **تطوير وإنشاء رؤية مشتركة بمساعدة جميع أعضاء المجتمع**، من خلال بيان ماهية الرؤية والعمل على وضع أهداف واضحة وتوضيحها للجميع، وتحديد معايير القياس لتقييم الأهداف بانتظام لتحديد الفعالية.

٣. **تطوير ممارسات مستجيبة وفعالة وتوفير تدريب مستمر لضمان جودة البرنامج**، من خلال مطالبة جميع أصحاب المصلحة بالمشاركة في مرحلة تنفيذ الممارسات التصالحية؛ فإذا تم توظيف أعضاء هيئة التدريس والموظفين بعد المرحلة الأولية، يجب تخصيص وقت في العام لهم للمشاركة في فرص التطوير المهني.

٤. **تنفيذ نهج يشمل المدرسة بأكملها**، من خلال توفير التعزيز المستمر للإطار للحفاظ على التركيز على المبادرة الجديدة حتى لا يعود أعضاء الفريق إلى الممارسات القديمة التي قد تؤدي إلى عواقب عقابية للطلاب عن المخالفات البسيطة.

٥. **تعزيز العلاقات المهنية**، من خلال تعزيز علاقات العمل المفتوحة والضعيفة والأصيلة والشفافة مع جميع أعضاء مجتمع المدرسة كوسيلة للحد من الانتقادات والصراعات بين موظفي المدرسة، من خلال تنمية علاقات صحية بين الموظفين، يبدأ الأفراد في الثقة ببعضهم البعض ومحاسبة بعضهم البعض على سلوكياتهم.

وتفرض المتطلبات البشرية، لتطبيق الممارسات التصالحية في البيئة المدرسية، ما يلي[٩٣]:

أ - يقر بأن العلاقات تشكل عنصرًا أساسيًا في بناء المجتمع، من خلال الاهتمام بما يلي:

• بذل قدر كبير من الجهد والوقت لبناء علاقات إيجابية قائمة على الثقة بين جميع أعضاء مجتمع المدرسة والحفاظ عليها.

• أن كل طالب ومعلم ومدير وعضو هيئة تدريس وولي أمر هو عضو قيم في مجتمع المدرسة.

• يشارك جميع أعضاء مجتمع المدرسة في عملية تسمية القيم والمبادئ التي يجب أن يعيشوا بها داخل مجتمع مدرستهم.

ب - ضمان المساواة في التعبير بين جميع أعضاء المجتمع، حيث يتم تقدير جميع الأصوات، ويتم الاستماع إلى الجميع، من خلال الاهتمام:

• يتم إنشاء أنظمة وهياكل لضمان حصول جميع أعضاء مجتمع المدرسة على فرص متساوية للمشاركة الهادفة.

• يتم تشجيع وتعزيز ثقافة الاستماع والمشاركة غير الحكمية والأصيلة.

• يتم استخدام ممارسات صنع القرار الشاملة لضمان أن يكون للمتأثرين بالقرارات صوت في العملية من خلال توفير فرص للمدخلات، وبمجرد اتخاذ القرارات، يتم توصيل سبب القرار والتوقعات الجديدة بوضوح.

• التفاوض والتعاون هما عنصران أساسيان لبناء بيئة تعاونية في الفصل الدراسي والمدرسة.

ج - المشاركة في حل المشكلات بشكل تعاوني، من خلال:

• هناك مسؤولية مشتركة ومشاركة بين جميع أعضاء مجتمع المدرسة للمساهمة في استدامة العلاقات الإيجابية من خلال العمل معًا لتحديد المشكلات المحتملة وتحديد الحلول.

• يمكن أن يصبح سوء السلوك لحظة تعليمية ويمكن استعادة المجتمع/العلاقات عندما يشارك جميع المتأثرين/المتضررين من حادث ما في عملية تعاونية لتحديد الاحتياجات والحلول اللازمة.

ب – متطلبات تنظيمية:

من أجل نجاح تطبيق الممارسات التصالحية في المدارس، يجب أن تكون المبادئ والقيم التصالحية مضمنة في جميع أنحاء المدرسة وهياكلها التنظيمية، والعمل على مراجعة ثقافة المدرسة والصعوبات التي تواجهها عند محاولة تنفيذ التغيير. كما يلزم وجود وكيل تغيير أو أكثر عندما تنفذ المنظمة التغيير على نطاق واسع، وهؤلاء الوكلاء هم أفراد لديهم المهارات اللازمة لإحداث التغيير وتنظيمه في المنظمة، ويمكن أن يكونوا وكلاء داخليين وخارجيين، بحيث يعتمد أي تغيير بشكل كبير على وكلاء التغيير والعلاقة التي تربطهم بالمنظمة وصناع القرار الرئيسيين فيها. يمكن أن يكون وكلاء التغيير الداخليون في المدارس أعضاء رئيسيين من الموظفين، وخاصة القادة في المدرسة الذين لديهم تأثير مباشر على تنظيم المدرسة[٩٤].

ومن هنا يجب أن يكون تنفيذ الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة عملية تدريجية يتم فيها إشراك جميع أصحاب المصلحة، بما في ذلك معلمي الفصول الدراسية، لتقييم الحاجة والتأهب للتنفيذ. كما تتطلب استكشاف وتحديد مدى التأهب للتنفيذ من جانب جميع أصحاب المصلحة، ولا سيما أصحاب المصلحة الذين سينفذون استراتيجيات التغيير التدخلي قبل التماس عملية التغيير[٩٥].

وتتضمن المتطلبات التنظيمية الخاصة بتطبيق الممارسات التصالحية بالمدرسة، تطوير المناخ المدرسي الداعم لنشر الثقافة التصالحية؛ حيث يشير مصطلح ثقافة المدرسة عمومًا إلى المعتقدات والتصورات العلاقات والمواقف والقواعد المكتوبة وغير المكتوبة التي تشكل وتؤثر على كل جانب من جوانب عمل المدرسة، كما يشمل أيضًا قضايا أكثر واقعية مثل السلامة الجسدية والعاطفية للطلاب، ونظام الفصول الدراسية، أو درجة استيعاب المدرسة للتنوع العرقي أو الإثني أو اللغوي أو الثقافي[٩٦].

ويركز الإطار التنظيمي لتطبيق الممارسات التصالحية في البيئة المدرسية، على بناء العلاقات الإيجابية والتعاونية بين المعلمين والإدارة المدرسية، وخلق أفضل التجارب للطلاب، وهو ما يتوفر من خلال تشجيع المشاركة، وتعزيز الإدارة الذاتية، وتعزيز المساواة عند إجراء التغيير في المنظمة. ولتعزيز الانضباط التصالحي الناجح،

يحتاج الإداريون إلى فهم كيف ينظر المعلمون إلى الممارسات التصالحية لبناء القدرات بشكل استباقي وفهم الأهداف، وضمان الثقة بين الإداريين والمعلمين، وتعظيم الدعم للتحول بعيدًا عن الممارسات التقليدية. إضافة إلى امتلاك أعضاء هيئة التدريس فهما واضحا لتحديد البدائل التي سيتم استخدامها بدلاً من الانضباط التقليدي أو الاستبعادي، والتي غالبا ما تأخذ شكل الانضباط التدريجي بالاشتراك مع ممارسات داعمة أخرى(٩٧).

ويتطلب تعزيز الثقافة التصالحية بالمدرسة، في أبسط صورها، ما يلي(٩٨):

١. تحديد التأثيرات التي تتعرض لها المدرسة، والوعي بالافتراضات الأساسية، والمعايير، والقيم، والقواعد التنظيمية التي يمارسها المعلمون والإداريون والتي يتبعها الطلاب وأولياء الأمور.

٢. فحص مدى دعم المعايير والافتراضات والممارسات الأساسية – أو إعاقتها – لأهداف أعضاء هيئة التدريس والإداريين والآباء، فيما يتعلق بتعلم الطلاب.

٣. تحدي الافتراضات والممارسات القديمة أو غير المتوافقة واستبدالها بمعتقدات وأفعال تساعد بشكل مباشر أو غير مباشر على تحسين إنجازات الطلاب.

٤. مراقبة وتقييم وتعديل نتائج السلوكيات المتغيرة متى لزم الأمر لإنشاء مدرسة حيث يمكن لجميع الطلاب تحقيق إنجازات أكاديمية وحيث يشعر المعلمون بالرضا المهني عن قيامهم بعمل مهم وعالي الجودة.

ومن هنا تؤكد المتطلبات التنظيمية، على أهمية إيجاد مناخ مدرسي آمن لتعزيز بيئة تعليمية أكثر ملاءمة، فالطلاب الذين يشعرون بالأمان في المدرسة يؤدون أداءً أكاديميًا أفضل، ولديهم معدلات حضور أعلى، وحالات سوء سلوك أقل في الفصل الدراسي من الطلاب الذين لا يشعرون بالأمان. كما إن عدم الأخذ بالتدابير التصالحية يؤدي لتبني ثقافة التجريم والخوف التي تخلق علاقات متوترة ومواجهة بين الطلاب وموظفي المدرسة، وتعطل التعلم، وتشجع سوء سلوك الطلاب(٩٩).

ومن ناحية أخرى، تتضمن المتطلبات التنظيمية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية في بيئة المدرسة، ما يلي(١٠٠):

١ - **الإقرار بأن العلاقات أساسية لبناء المجتمع التصالحي، بحيث يتم :**

• إنفاق الكثير من الجهد والوقت على بناء واستدامة العلاقات الإيجابية والثقة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

• كل طالب ومعلم ومسؤول وموظف وولي أمر هو عضو ذو قيمة في المجتمع المدرسي.

• يشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في عملية تحديد القيم والمبادئ التي يجب أن يعيشوا بها داخل مجتمعهم المدرسي.

٢ – **ضمان المساواة بين جميع أفراد المجتمع، بمعنى كل الأصوات مقدرة، والجميع مسموع، بحيث يتم:**

• إنشاء نظم وهياكل لضمان تكافؤ الفرص لجميع أفراد المجتمع المدرسي في المشاركة المجدية.

• تشجيع وتعزيز ثقافة الاستماع والتبادل غير القضائي والحقيقي.

• استخدام ممارسات صنع القرار الشاملة لضمان أن يكون للمتأثرين بالقرارات صوت في العملية من خلال إتاحة فرص للإسهام.

• يشكل التفاوض والتعاون عنصرين رئيسيين في بناء بيئة تعاونية للفصول الدراسية والمدارس.

٣ – **التأسيس لثقافة التوقعات العالية بدعم كبير**، مع التأكيد على القيام بالأشياء «مع» ليس «إلى» أو «لإجل»، من خلال دعم المعايير والتوقعات العالية لكل من التعلم والسلوك في المدرسة ومجتمع الفصول الدراسية، ويقدم مستويات عالية من الدعم لإحداث تغيير إيجابي = القيام بـ «مع».

٤ – **تبني أنظمة تعالج سوء السلوك والأذى بطريقة تقوي العلاقات وتركز على الضرر الذي يحدث بدلاً من كسر القواعد فقط، بحيث:**

• تضع المدارس سياسات لتوفير مكان آمن للتعلم. ومع ذلك، فإن السلامة الحقيقية تأتي من تعزيز علاقات الرعاية والحفاظ عليها.

• يُعترف بسوء السلوك باعتباره جريمة ضد الناس والعلاقات، وليس مجرد كسر القواعد.

• تحتاج السياسات إلى معالجة الأسباب الجذرية للشواغل المتعلقة بالانضباط بدلا من مجرد الأعراض، وتحديد أسباب سوء السلوك ومعالجتها من قبل جميع أعضاء مجتمع المدرسة الذين يؤكدون بالمثل مستويات عالية من التوقعات في بيئة داعمة.

• الشخص/الأشخاص المتضررون هو مركز العلاقة الأساسية التي يجب معالجتها.

٥ – المشاركة في حل المشكلات بشكل تعاوني، بحيث:

• هناك مسؤولية مشتركة ومشاركة مشتركة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي للمساهمة في استدامة العلاقات الإيجابية من خلال العمل معا لتحديد المشاكل المحتملة وتحديد الحلول.

• أن يصبح سوء السلوك لحظة قابلة للتعليم ويمكن استعادة المجتمع/العلاقات عندما يشارك جميع المتضررين/المتضررين من حادث ما في عملية تعاونية لتحديد الاحتياجات والحلول غير الملباة لجعل الأمور صحيحة قدر الإمكان.

• العمل على تلبية احتياجاتنا البشرية (مثلا الانتماء، الحرية، القوة، والمرح)، بحيث يتم اختيار السلوكيات لتلبية هذه الاحتياجات الأساسية.

٦ – تعزيز المساءلة والمسؤولية وتمكين التغيير والنمو لجميع أفراد المجتمع، بحيث:

• أن جميع أعضاء المجتمع المدرسي مسؤولون عن المساهمة في إرساء ثقافة مدرسية إيجابية والحفاظ عليها من خلال تحمل المسؤولية الشخصية عن متابعة ومحاسبة بعضهم البعض على القيم والمبادئ الجماعية التي تحدد المجتمع.

• يوفر الصراع فرصة للتغيير إذا تضمنت العملية الاستماع الدقيق والتفكير وحل المشكلات المشتركة والثقة.

• تحدث مساءلة عالية عندما تكون هناك أنظمة وهياكل تسمح للمرء بتحمل المسؤولية عن أفعاله من خلال إتاحة الفرصة له للتعلم وفهم تأثير أفعاله، وتحديد كيفية تصحيح الأمور قدر الإمكان، ومتابعة الخطة.

• يجب تقييم العواقب كجزء من العملية التصالحية على أساس ما إذا كانت معقولة ومتصلة بالجريمة ومحترمة.

• يختار بعض الطلاب مقاومة المشاركة في عملية تسمح بالتغيير وقد يحتاجون إلى البالغين لدعمهم وتوجيههم في صنع القرار فيما يتعلق بمساءلتهم.

وبهذا يتضح أهمية توفير المتطلبات التنظيمية، واعتبارها شرطا لتطبيق الممارسات التصالحية، من خلال دورها في تغيير ثقافة المدرسة، وتمكين الموظفين من إجراء التغييرات، وضمان عدم فرض التغييرات من قبل مديري المدرسة، حيث أن إحدى الفلسفات الأساسية هي ضمان سماع جميع الأصوات وبالتالي يجب تنفيذ التغيير بفلسفة إصلاحية، والبعد عن الهرمية في تنفيذ الممارسات التصالحية، وضمان أن يكون لكل شخص صوت يمكن سماعه والاستماع إليه ودعمه إذا لزم الأمر.

ج - متطلبات مجتمعية:

للتنفيذ الناجح للممارسات التصالحية، يجب إشراك مجتمع المدرسة بأكمله، وبالتالي يشترط إشراك عناصر المجتمع المدرسي بمختلف مستوياته كجزء مهم لتقديم الدعم وكجزء من عملية حل المشكلات، والفشل في القيام بذلك هو السبب وراء فشل العديد من مبادرات التغيير من أعلى إلى أسفل للتغيير. وبهذا يجب على مديري المدارس وأعضاء هيئة التدريس تلقي التدريب اللازم لإحداث تحول في العقلية والممارسة من حيث الممارسات التأديبية التي تعكس أهداف السلامة والمناخ الإيجابي ودعم الطلاب والتركيز على بيئات التعلم الآمنة التي تركز على الطالب كأحد أهم عناصر الإصلاح المدرسي(١٠١) .

وقد يكون تعديل العادات الراسخة تجاه الانضباط المدرسي كعامل مؤثر على نجاح الممارسة التصالحية أمرًا صعبًا بالنسبة للمعلمين؛ فالنجاح في الممارسة التصالحية يتطلب دعم والتزام موظفي المدرسة وتبني تحولًا نموذجيًا في معتقداتهم

وأفعالهم. كما يتطلب البعد عن إلقاء اللوم على المعلمين حال فشل التنفيذ ويقترحان أن تغيير الثقافة أمر صعب في المدارس ويتطلب أكثر من مجرد تغيير في طريقة تدريس المعلمين، بل يتطلب تغييرًا هيكليًا على مستوى المدرسة بأكملها من خلال فلسفة تصالحية شاملة[١٠٢].

ويمكن لمديري المدارس أن يحتلوا دورًا محوريًا في هذا الإطار من خلال إنشاء مساحات حساسة للصدمات للتعويض عن الصدمة داخل المدرسة. لذلك، من المهم أن يكون لديهم معرفة بالرعاية المستنيرة بالصدمات، من خلال مجموعة من الاستراتيجيات تمكين الطلاب ذوي التوقعات العالية، وتشجيع المشاركة المفيدة، والتحقق من الافتراضات بأن الطلاب سيئون بطبيعتهم، وتطوير علاقات إيجابية، واستخدام الممارسات التصالحية. كما تتضمن اتخاذ القادة لقراراتهم بشأن كيفية الاستجابة لحوادث الانضباط وتبني رؤية قيادية قوية وبناء العلاقات، ودعم المعلمين، وفهم الفروق الدقيقة في الممارسات التصالحية[١٠٣].

وحتى تعمل الأساليب التصالحية بشكل أفضل من خلال دمجها في فلسفة المدرسة العامة، يحتاج الإداريون والمعلمون إلى الوصول إلى الأدوات والموارد اللازمة لتنفيذ برنامجهم التصالحي وتقييمه بنجاح. كما يتطلب ضمان قدرة المدرسة على دمج النهج التصالحي في سياستها وإجراءاتها الرسمية. إضافة إلى تضمين القرارات المتعلقة بالانضباط وعملية صنع السياسات لدى أصحاب المصلحة المتعددين سواء: المعلمين والإداريين والطلاب وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع، لضمان المشاركة من جميع محركات التغيير، وهو ما يتطلب وجود برامج قوية للتطوير المهني للمعلمين والإداريين، وتدريبهم على فهم التقنيات التصالحية المحددة والسبب وراء التحول من أساليب العقوبة التقليدية إلى الممارسات التصالحية[١٠٤].

وتندرج الأنشطة التصالحية بالمدارس التي تمارس فلسفة تصالحية ضمن سلسلة متصلة من الممارسات والتي تتراوح من الممارسات الرسمية (مثل المؤتمرات) إلى الاستجابات غير الرسمية (مثل مؤتمرات الفصول الدراسية والممرات، والوساطة بين الأقران وما إلى ذلك). كما تساعد هذه السلسلة المتصلة المدارس على إدارة

الصراعات والاضطرابات في الممرات والملاعب والفصول الدراسية بشكل أكثر فعالية، كما تتطلب الممارسات التصالحية التركيز على العلاقات، والاهتمام بجميع جوانب ثقافة المدرسة وتنظيمها وضمان تطوير مجموعة من الممارسات العلائقية التي تساعد في منع ظهور حوادث السلوك غير اللائق داخل البيئة المدرسية[١٠٥].

وتسعى الثقافة التصالحية إلى معالجة الجزء المفقود من تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية وحل النزاعات من خلال تحويل السلوكيات إلى فرص للتعلم لضمان بيئة تعليمية داعمة ومستقرة مع تشجيع النمو نحو الانضباط الذاتي وقبول المسؤولية وتقدير حقوق الآخرين، ومن ثم تحسين مناخ المدرسة وزيادة التحصيل الأكاديمي والحد من التفاوتات في الانضباط المدرسي[١٠٦].

وبهذا تتضمن المتطلبات المجتمعية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية في البيئة المدرسية، عدة مؤشرات تشمل[١٠٧]:

أ - تعزيز المساءلة والمسؤولية المجتمعية، لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، من خلال:

- جميع أعضاء مجتمع المدرسة مسؤولون عن المساهمة في إنشاء ثقافة مدرسية إيجابية والحفاظ عليها من خلال تحمل المسؤولية الشخصية لمتابعة ومحاسبة بعضهم البعض على القيم والمبادئ الجماعية التي تحدد المجتمع.
- تحدث المساءلة العالية عندما تكون الأنظمة والهياكل موجودة بحيث تسمح للشخص بتحمل المسؤولية عن أفعاله من خلال منحه الفرصة لتعلم وفهم تأثير أفعاله، وتحديد كيفية تصحيح الأمور قدر الإمكان، ومتابعة الخطة.
- يجب تقييم العواقب كجزء من العملية التصالحية بناءً على ما إذا كانت معقولة ومرتبطة بالجريمة ومحترمة.

ب - بناء أنظمة تعالج سوء السلوك والأذى بطريقة تعزز العلاقات وتركز على الضرر الذي حدث بدلاً من مجرد كسر القواعد، من خلال:

- تضع المدارس سياسات لتوفير مكان آمن للتعلم. ومع ذلك، فإن السلامة الحقيقية تأتي من تعزيز العلاقات القائمة على الرعاية والحفاظ عليها.

• يُنظر إلى سوء السلوك على أنه جريمة ضد الناس والعلاقات، وليس مجرد كسر القواعد.

• يجب أن تعالج السياسات الأسباب الجذرية لمخاوف الانضباط بدلاً من الأعراض فقط.

• الشخص/الأشخاص المتضررون هم مركز العلاقة الأساسية التي يجب معالجتها.

ويمكن للمدارس من خلال تطبيق الممارسات التصالحية، أن تتوقع العديد من النتائج الإيجابية للمجتمعات المدرسية، مثل [١٠٨]:

• تحسينات في المواقف والعلاقات عبر مجتمع المدرسة بأكمله.

• زيادة مشاركة وتعلم الطلاب في الفصول الدراسية.

• نمو المهارات العلائقية ومهارات حل المشكلات، لكل من البالغين والطلاب.

• بيئة مدرسية أكثر هدوءًا، مع تقليل اضطراب الفصول الدراسية والمزيد من الوقت للتدريس.

• انخفاض ممعدلات التعليق خارج المدرسة.

• انخفاض حالات الطرد من المدارس.

• انخفاض حالات التأخير والغياب.

• الحد من ممارسات التأديب غير المتناسبة.

ويلاحظ مما سبق، أن جوهر العمل الإصلاحي داخل بيئة المدرسة هو فهم تأثير سلوك الفرد على الآخرين وتقدير قيم علاقات الفرد داخل البيئة، ولكن أيضًا إصلاح العلاقات عندما يحدث خطأ ما. وهذا يتطلب تحولًا أساسيًا في الطريقة التي تفهم بها المدارس السلوك غير المقبول؛ فبدلاً من النظر إليه باعتباره خرقًا لقواعد المدرسة، وبالتالي يجب التاكيد على أهمية مناخ المدرسة، واعتباره مطلبا لتحقيق الانضباط المدرسي الإصلاحي، والتركيز في جميع أجزائه ينصب على السلامة والعلاقات، وليس على التربية والبيئة المدرسية. وبطبيعة الحال، يعمل مديرو المدارس وقادة المدارس

جنبًا إلى جنب مع مجتمعاتهم المدرسية والمعلمين وغيرهم من الموظفين لضمان توفير البيئات المادية الصحية والممارسات التربوية الفعّالة.

د - متطلبات تشريعية:

يتجلى الاهتمام التشريعي، بممارسات العدالة التصالحية كنهج للتعامل مع جرائم الأحداث في مدارس التعليم قبل الجامعي، فى معظم الدول مثل نيوزيلندا وأستراليا وكندا والمملكة المتحدة. إضافة إلى انتشارها في الدول الاسكندنافية مثل النرويج والدنمرك والسويد وفنلندا وأيسلندا؛ وقد اكتسبت تلك الممارسات سمعة دولية باعتبارها بديلاً فعالاً للتدابير العقابية بالمدارس. وقد نشأ هذا الاهتمام بالعدالة التصالحية جزئيًا بسبب زيادة حالات السجن فضلاً عن الاهتمام المتزايد برفاهية ضحايا الجريمة، وهو ما سمح بالدفع المجتمعي نحو قيم أكثر مساواة لأنظمة العدالة الجنائية المعاصرة وإعادة التفكير وتقييم نهجها تجاه الجريمة والتحول بشكل أكبر نحو الحد من العودة إلى الجريمة بدلاً من التركيز على العقوبة كرادع لعدم الانضباط المدرسي(١٠٩).

ورغم الاهتمام بشرعنة الممارسات التصالحية، إلا أن التشريعات التي تنص على مدخل الممارسات التصالحية لا تكفي، في حد ذاتها، لضمان التنفيذ الكامل، ذلك أن العوامل المتعلقة بأحكام تشريعية محددة، والتمويل، ومواقف الجمهور ووعيه، والتعاون بين مقدمي الخدمات، والثقة في العملية، يمكن أن تؤثر جميعها على نوعية الممارسات التصالحية وإمكانية الحصول عليها. أما ما هو أكثر أهمية فهو الفروق الفلسفية القائمة بين النهج التصالحي إزاء تحقيق العدالة وروح العقاب السائدة (١١٠).

وبهذا لا يؤدي الاعتراف التشريعي إلى تعزيز مصداقية العدالة التصالحية والثقة فيها فحسب، إذ إنه يمكن أيضاً أن يسهم في تنفيذها على نحو أكثر منهجية. بيد أن نوعية الممارسات لا يمكن تشريعها، بل يجب أن تنبثق من أوساط الممارسين أنفسهم، مع الاستناد إلى الأدلة ومراعاة السياق الثقافي. وعلاوة على ألاّ تؤدي الشروط القانونية المسبقة وخطورة الجريمة المرتكَبة إلى تقييد نوع الحالات المؤهَّلة للاستفادة من الممارسات التصالحية في مجابهة القضايا الحساسة. وبالتالي، ينبغي أن ينصب

التركيز على التوسع في استخدام العمليات التصالحية لتشمل مراحل أخرى من إجراءات العدالة الجنائية، بما في ذلك إصدار الأحكام وإعادة التأهيل وإعادة الإدماج، حيث استحدثت عدة بلدان معايير ممارسات فيما يتعلق باستخدام العدالة التصالحية. فعلى سبيل المثال، أصدر ونشر مجلس العدالة التصالحية في المملكة المتحدة"إطار لأفضل للممارسات التصالحية (Best practice guidance for restorative practice)." [١١١].

وقد استخدمت المدارس ممارسات تصالحية كبديل للإيقاف عن الدراسة وغيره من العواقب التي استبعدت الطلاب من مجتمع المدرسة، حيث تبنت بعض مجالس المدارس - في العديد من الولايات مثل أونتاريو - هذه الممارسات من أجل التحول بعيدًا عن التدابير العقابية المنصوص عليها في قانون المدارس الآمنة ((SSA 2000))، حيث شرّع قانون المدارس الآمنة الإيقاف أو الطرد الإلزامي لبعض الجرائم، وكانت هذه العواقب الثابتة مماثلة لسياسات عدم التسامح المطلق في الولايات المتحدة. واستخدمت العديد من مجالس المدارس مصطلح "عدم التسامح المطلق" في سياسات الانضباط الخاصة بها. وفي عام ٢٠٠٧، عدلت وزارة التعليم قانون الانضباط والسلامة المدرسية بناءً على نتائج لجنة حقوق الإنسان في أونتاريو، وتمت إعادة تسمية القانون ليصبح قانون الانضباط والسلامة المدرسية التقدمي (PDSS) [١١٢]، وهو ما يمثل الأصل التشريعي للممارسات التصالحية في الولايات المتحدة.

وفي دول الاتحاد الأوروبي، أصبحت الممارسات التصالحية أداة مهمة لحل النزاعات في إطار العدالة الجنائية، حيث يوجد تركيز متزايد على دمج العدالة التصالحية في سياسة الدول الأعضاء، بما في ذلك: ذكر العدالة التصالحية في توجيه حقوق الضحايا لعام ٢٠١٢ للاتحاد الأوروبي؛ وتوصية مجلس أوروبا لعام ٢٠١٨ التي تشجع على "تطوير واستخدام العدالة التصالحية فيما يتعلق بأنظمة العدالة الجنائية"؛ استراتيجية الاتحاد الأوروبي ٢٠٢٠ -٢٠٢٥ بشأن حقوق الضحايا، التي تعترف بدور الممارسات التصالحية في تمكين ضحايا الجريمة؛ وإعلان البندقية لعام ٢٠٢١، الذي

دفع نحو تعظيم دور الممارسات التصالحية في المسائل الجنائية ومعالجة سوء السلوك في مجال عدالة الأحداث(١١٣).

ويخلص الباحث مما سبق، أن هناك وعيًا متزايدًا بأن تنفيذ برامج الممارسات التصالحية بشكل فعال في المدارس لا يتطلب إشراك جميع الطلاب والموظفين وأولياء الأمور فقط، بل يتطلب أيضًا إشراك أفراد المجتمع والمؤسسات خارج المدرسة، من خلال سياسات تشريعية، تعظم دور تلك الممارسات في تحقيق الانضباط المدرسي واعتراف الموظفين والإدارة بالروابط المهمة بين المدرسة والمجتمع وبين تلك الممارسات في تحقيق بيئات تعلم آمنة .

ويواجه تطبيق الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة تحديات عديدة، من أهمها ارتباط نجاحها بفلسفة قائد المدرسة وقراراته، حيث يُعتبر هو المسؤول الأول عن التعامل مع المشكلات السلوكية (١١٤)، حيث وتكون هذه الممارسات أكثر فاعلية عندما لا تُستخدم كبديل للعقوبات التقليدية فحسب، بل كمنهج شامل لبناء بيئة مدرسية إيجابية تسودها ثقافة التعاون والاحترام بين الموظفين والمعلمين والطلاب. هذا النهج الشامل يتطلب دمج المفاهيم التصالحية في جميع جوانب المجتمع المدرسي، من أفراده إلى هياكل المدرسة وعملياتها وسياساتها(١١٥).

وهناك حاجز آخر أمام التنفيذ الناجح وهو الصراع بين معتقدات الموظفين والمبادئ الأساسية التي تقوم عليها الممارسات التصالحية، وخاصة عندما يشعر بعض أعضاء هيئة التدريس بالتساهل في تطبيقها، إضافة إلى فشل أعضاء هيئة التدريس في فهم التأثيرات البيئية التي يمكن أن تؤثر على السلوك، ويصبح من الصعوبة قياس تأثيرها على المجتمع المدرسي(١١٦).

ومن جانب أخر، يعد أكبر المعوقات التي تم تحديدها هو خلق تغيير ثقافي في بيئة المدرسة، حيث توجد مقاومة من الموظفين للابتعاد عن النهج العقابي التقليدي للانضباط المدرسي، إضافة إلى الصعوبات في التوفيق بين ممارسات إدارة السلوك أو الانضباط الحالية مع الممارسات التصالحية.

كما توجد عددًا من المؤشرات التي قد تساعد أو تعيق تطبيق الأساليب التصالحية، والتي يمكن عرضها على النحو التالي[١١٧]:

١. مقدار التمويل المتاح.

٢. الرؤية الشاملة وتوقعات أصحاب المصلحة الرئيسيين .

٣. ثقافة المدرسة وتشمل: المواقف الحالية للموظفين والتلاميذ وأولياء الأمور.

٤. سياسات المدرسة السابقة والتدابير المستخدمة للتعامل مع الصراع.

٥. كيف، ولمن، ومن قبل من يتم إدارة التدريب وتلقيه.

٦. ما إذا كان التقييم السلوكي مدمجًا في المنهج الدراسي.

٧. مجتمع المدرسة الخارجي.

٨. الإطار الزمني المحدد للتنفيذ.

٩. الدرجة التي يمكن بها إشراك الوكلاء الخارجيين.

١٠. التزام واستمرار وجود أصحاب المصلحة الرئيسيين.

ويتضح مما سبق أن المجتمعات المدرسية تواجه تحديات جمة تعيق التطبيق الفعال للممارسات التصالحية. حيث تستلزم هذه الممارسات وقتًا كافيًا لإحداث تغيير ملموس وقياس أثره، الأمر الذي يحتم على المدارس وضع خطط طويلة الأجل والالتزام بتطبيق هذه الممارسات. وبالتالي تتضح أهمية التغلب على مقاومة بعض المعلمين والإداريين، حيث تُشكل هذه المقاومة عائقًا أمام تبني هذا النهج، ولتحقيق ذلك، يجب التركيز على بناء علاقات إيجابية داخل المجتمع المدرسي، وضمان تقديم الدعم المستمر للموظفين، إضافة إلى المتابعة الدقيقة والجيدة لتطبيق الممارسات التصالحية، لضمان استدامتها.

القسم الثالث

واقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزلاندا (دراسة وصفية تحليلية)

يتناول هذا القسم وصف وتحليل ثقافي لواقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزلاندا، من حيث المحاور التالية لكل دولة:

أولًا - نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها.

ثانيًا - فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وأهدافها.

ثالثًا - خطوات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي واستراتيجياتها.

رابعًا - متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي، من حيث المتطلبات البشرية والمتطلبات التنظيمية والمتطلبات المجتمعية والمتطلبات التشريعية.

خامسًا – القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى تعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي.

وفيما يلي بيان تفصيلي لذلك:

المحور الأول – واقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية:

يمكن عرض واقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية، على النحو الآتي:

أولًا – نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها:

شهدت الولايات المتحدة الأمريكية تحولات جذرية في أساليب تعامل المدارس مع سلوكيات الشباب، حيث تم الانتقال من التعامل مع السلوكيات الطبيعية والقابلة للإصلاح تربويًا إلى اعتبارها سلوكيات إجرامية تستوجب العقاب. وقد أسهمت

سياسات "عدم التسامح المطلق" التي تم تطبيقها خلال حقبتي الثمانينيات والتسعينيات بهدف التصدي لمخاوف تتعلق بالسلامة والعنف، في تفاقم الاعتماد على الإجراءات العقابية والإقصائية داخل المؤسسات التعليمية. وبالمقابل، اتخذت إدارات التعليم على مستوى الولايات والمناطق التعليمية، بالإضافة إلى تبني مديري المدارس، خطوات إيجابية تمثلت في إصدار قرارات ولوائح توصي بتبني ممارسات العدالة التصالحية كجزء من استراتيجيات الانضباط المدرسي التصالحي(١١٨).

وبحلول عام ١٩٩٣، نفذت المناطق التعليمية في جميع الولايات سياسات عدم التسامح، إزاء المخدرات والأسلحة، والمخالفات المتعلقة بالتبغ والاضطرابات المدرسية. وفي عام ١٩٩٤، أصدر الرئيس كلينتون تفويضاً بتنفيذ هذه السياسة، ثم وقع على قانون المدارس الخالية من الأسلحة. وسواء كان مبدأ عدم التسامح هو المعيار الإرشادي في إنفاذ القانون أو الشعار الذي ينادي بممارسات تأديبية قاسية في المدارس، فإن استخدام مبدأ عدم التسامح يظل إقصائيًا، ويحرم ضحايا هذه الممارسة من المساواة الأساسية في الوجود، والتي تشكل الأساس لأي ديمقراطية حقيقية ونابضة بالحياة(١١٩).

ورغم تبني المدارس لسياسات عدم التسامح، والتي نتجت إلى حد كبير عن ارتفاع اعتقالات الأحداث بتهم ارتكاب جرائم عنيفة، مما أوجد صورة سلبية عن الشباب، بدء الكونجرس في الشعور بالضغط للاستجابة، حيث تم تطبيق "قوانين صارمة ضد الجريمة" على المدارس، وهو ما ادي لاصدار قانون المدارس الخالية من الأسلحة لعام ١٩٩٤، والذي تطلب طرد الطلاب لمدة تصل إلى عام واحد إذا تم إحضار سلاح إلى المدرسة. وبعد مذبحة مدرسة كولومبين الثانوية عام ١٩٩٩، تصاعدت موجة الخوف في مختلف أنحاء البلاد، مما أدى إلى خلق مناخ يستلزم سياسات عدم التسامح مطلقاً في المدارس، ثم أصبح التمويل الفيدرالي عاملاً محفزًا للمدارس لتنفيذ هذه الممارسات، حيث بدأت الحكومة في توفير الأموال اللازمة لتعزيز الأمن في المدارس(١٢٠).

وبهذا،أسهمت سياسات عدم التسامح المطلق تجاه السلوكيات غير المرغوبة في تزايد استخدام إجراءات الإيقاف عن الدراسة وغيرها من الممارسات التأديبية

الإقصائية، وكان لهذا النهج تأثير بالغ بشكل خاص على الطلاب ذوي البشرة السمراء، الذين يُلاحظ أنهم يتلقون عقوبات أكثر صرامةً مقارنةً بزملائهم البيض عند ارتكابهم نفس المخالفات. إضافةً إلى ذلك، تُخلّف الإجراءات التأديبية الإقصائية آثارًا سلبية طويلة الأمد على الأطفال؛ إذ تُشير الدراسات إلى أن تعليق الدراسة يُساهم في زيادة احتمالية تعرض الطلاب للاحتجاز، وارتفاع معدلات انقطاعهم عن التعليم، وقد تحمل الشباب من أصول أفريقية هذه التبعات بشكل غير متكافئ في الولايات المتحدة[١٢١]. وفي عام ٢٠٠٠، ظهر منظور جديد في مجال الانضباط المدرسي، حيث تم تقديمه كنموذج شامل يهدف إلى الوقاية من المشكلات العاطفية والسلوكية المعقدة التي تواجه المدارس ومعالجتها، ويُعتبر هذا النموذج بمثابة استجابة مبكرة وفعّالة في مقابل نهج "عدم التسامح المطلق" الذي تم اتباعه للحد من العنف المدرسي[١٢٢].

وفي عام ١٩٧٥، قام صندوق الدفاع عن الأطفال بتحليل بيانات الانضباط التي جمعها مكتب وزارة التعليم الأمريكية للحقوق المدنية ووجد أن الطلاب السود تم إيقافهم أو استبعادهم بطريقة أخرى من المشاركة في المدرسة زاد بمعدلات تفوق بكثير الطلاب البيض. ومنذ دراسة صندوق الدفاع عن الأطفال، أظهرت الأبحاث باستمرار أن الطلاب السود يتم إيقافهم أو طردهم بشكل غير متناسب مقارنة بأقرانهم البيض[١٢٣]. وقد حدث أول مشروع للعدالة التصالحية في ولاية إنديانا في عامي ١٩٧٧ و١٩٧٨، حيث تم تطوير أكثر من ألف مشروع في الولايات المتحدة منذ ذلك الحين، وبعد انتشارها إلى إفريقيا وكندا وأوروبا ونيوزيلندا وأستراليا، تُعتبر الممارسات التصالحية حركة عالمية[١٢٤].

كما بدأت العديد من الولايات والمناطق التعليمية في الولايات المتحدة في تبني ودعم تنفيذ الممارسات التصالحية في المدارس. ففي عام ١٩٩٥، بادرت وزارة شؤون الأطفال والأسر والتعليم في ولاية مينيسوتا بالترويج لاستخدام هذه الممارسات، مُشجعةً المؤسسات التعليمية على اعتمادها. وبعد ثلاث سنوات، أي في عام ١٩٩٨، تم توفير الدعم المالي اللازم لتدريب العاملين في المدارس في مواقع مختلفة في جميع

أنحاء الولاية على أسس ومبادئ الممارسات التصالحية وكيفية تطبيقها. ومنذ ذلك الحين، اتخذت هيئات الحكم في ولايتي كاليفورنيا وكولورادو خطوات مماثلة، حيث خصصت تمويلًا لتطوير المهارات المهنية للعاملين في المدارس في مجال الممارسات التصالحية. وفي عام ٢٠٠٣، بدأت مدارس دنفر العامة بتجربة هذه الممارسات في مدرسة واحدة كنموذج أولي، ثم قامت في عام ٢٠٠٩ بتوسيع نطاق تطبيقها ليشمل جميع مدارس المنطقة، ما يُظهر نجاح التجربة الأولية وأهمية تعميمها(١٢٥). وبهذا يُظهر هذا الانتشار المتزايد للممارسات التصالحية في مختلف الولايات والمناطق التعليمية الاهتمام المتنامي بأهمية هذه الممارسات في بناء بيئات مدرسية أكثر إيجابية وفاعلية

وفي عام ٢٠١٤، أصدرت وزارة العدل الأمريكية ووزارة التعليم الأمريكية إرشادات جديدة للانضباط المدرسي، حيث قللت من أهمية ممارسات الاستبعاد باعتبارها غير فعالة وغالبًا ما تكون تمييزية عنصريًا، وقد ساعد هذا التحول في تمهيد الطريق لالتزام متجدد بالتنشئة الاجتماعية في التعليم، أولاً كبديل للإيقاف والطرد، وفي وقت لاحق كإطار فلسفي لبناء مجتمعات مدرسية صحية والحفاظ عليها واستعادتها(١٢٦).

ومع إعادة تصور قادة المدارس لانضباط الطلاب والعمل على تقليل اعتمادهم على ممارسات عدم التسامح المطلق والانضباط الإقصائي، مع زيادة النجاح الأكاديمي والاجتماعي للطلاب، تبنى عدد متزايد من المناطق والمدارس الممارسة التصالحية(١٢٧).كما قامت منظمة الاستجابة الإبداعية للصراع (CRC) بتثقيف المعلمين والشباب والمجتمعات المحلية لمعالجة الصراعات بشكل بناء ومنع وإصلاح الضرر منذ ما يقرب من ٥٠ عامًا، حيث تأسست في مدينة نيويورك عام ١٩٧٢، بتمويل من مشروع كويكر للصراع المجتمعي، وبرنامج برنامج السلام والعمل الاجتماعي للجمعية الدينية للأصدقاء (كويكرز)، وكان تركيزها الرئيس هو توفير مهارات حل النزاعات اللاعنفية للأطفال(١٢٨).

ويُمكن القول إن نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطوره في الولايات المتحدة الأمريكية يُمثل تحولًا مهمًا في طريقة تعامل المؤسسات التعليمية والمجتمع بشكل عام

مع السلوكيات الخاطئة والنزاعات. فبعد عقود من الاعتماد على الأساليب العقابية والإقصائية، التي أثبتت عدم فعاليتها بل وتسببت في آثار سلبية طويلة الأمد، ظهرت الحاجة إلى بدائل أكثر إنسانية وفاعلية تُركز على إصلاح الضرر وإعادة بناء العلاقات. وبهذا ساهمت عوامل متعددة في هذا التطور، من بينها:

- **الوعي المتزايد بآثار سياسات "عدم التسامح المطلق"**، حيث أظهرت الدراسات والبحوث الآثار السلبية لهذه السياسات على الطلاب، وخاصةً الطلاب من الأقليات، ما دفع إلى البحث عن بدائل أكثر عدالة وإنصافًا.
- **النجاحات التي حققتها الممارسات التصالحية في مجالات أخرى**، مثل نظام العدالة الجنائية للشباب، ما شجع على تطبيقها في البيئات التعليمية.
- **الدعم المتزايد من المؤسسات التعليمية والجهات الحكومية،حيث** بدأت العديد من الولايات والمناطق التعليمية في توفير التمويل والتدريب اللازمين لتطبيق الممارسات التصالحية في المدارس.
- **التركيز على بناء مجتمعات مدرسية إيجابية وآمنة**، حيث تُساهم الممارسات التصالحية في تعزيز التواصل والاحترام المتبادل والمسؤولية بين أفراد المجتمع المدرسي.

ثانيًا - فلسفة تطبيق الممارسات في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وأهدافها:

تستند الممارسات التصالحية إلى مبادئ أصيلة ورؤى عالمية متنوعة تُركز على المساءلة والتفاهم العلائقي، حيث تُولي هذه الممارسات أهمية قصوى للعلاقات الإنسانية وإصلاح الضرر الناتج عن الأفعال الخاطئة، مع التأكيد على تلبية احتياجات المتضررين. ويتم تشجيع الأطراف المعنية على المشاركة في حوار مُيسّر يهدف إلى تعزيز فهم أعمق لتداعيات التجربة المؤلمة، ودعم عملية الشفاء، والعمل على إصلاح الضرر قدر الإمكان [١٢٩]. وبالتالي يصبح الالتزام بإنشاء مجتمعات عادلة ومنصفة والحفاظ عليها من خلال الاعتراف بالتاريخ والقوة والاختلاف والقمع هو جوهر العدالة التصالحية.

وتعتمد الممارسات التصالحية على حقيقة مفادها أن كلًا من الأفراد والعلاقات يجب أن تتعافى بعد وقوع الضرر في مجتمع المدرسة. وبفضل جذورها في الثقافات الأصلية والمينونايتية، تدعم الممارسات التصالحية كون أن البشر اجتماعيون وجماعيون ويحتاجون إلى التعلم والنمو من خلال العلاقات، وبهذا تتمحور الفلسفة وراء الممارسات التصالحية بأن الأطفال والشباب الذين يتعرضون للتنمر والعنف واضطرابات المدرسة يشعرون بعدم الأمان ويحتاجون إلى فرصة لإعادة الارتباط والانخراط في المجتمع(١٣٠).

وعلى هذا النحو، تتميز الممارسات التصالحية عن أساليب التأديب المدرسية التقليدية التي تُركز بشكل أساسي على ضبط سلوك الطلاب، حيث تُعدّ هذه الممارسات تحولًا جذريًا عن التركيز على مُخالفة التوقعات السلوكية والعقوبات المترتبة عليها. ويتطلب هذا التوجه الجديد من جميع أفراد مجتمع المدرسة إعادة النظر في أدوارهم وأهدافهم وطبيعة علاقاتهم المتبادلة. وهناك أدلة متزايدة تُشير إلى الفوائد العديدة التي تُحققها الممارسات التصالحية في تحسين جودة العلاقات بين الطلاب والعاملين في المدرسة، كما تُعتبر بديلًا فعّالًا لإجراءات الإقصاء التأديبي (١٣١).

ومع ذلك، تشترك المدارس الأمريكية في قواسم مشتركة إزاء تطبيق الممارسات التصالحية، وهي(١٣٢):

أولاً، يعزز المتبنون للممارسات التصالحية بناء العلاقات والمجتمع من أجل حفظ السلام الذي يقلل من المخالفات، ويزيد من حل النزاعات.

ثانيًا، استخدمت المدارس في المقام الأول المبادئ التصالحية استجابة لسلوك الطلاب لتحقيق الانضباط التصالحي، واستجابة لسوء السلوك أو الأذى في سياقات العدالة التقليدية أو المدرسة، من خلال تحديد الضرر الذي حدث والشخص المتضرر، وجمع مختلف الأطراف المتضررة لمناقشة الضرر، وكشف أسباب السلوك، والاحتياجات الناتجة عنه.

ثالثًا، تستخدم المدارس المشاركة في ممارسة الانضباط التصالحي أدوات تصالحية رسمية وغير رسمية مشتركة - مثل العبارات والأسئلة العاطفية، ودوائر حل المشكلات، والمؤتمرات التصالحية - على طول سلسلة الممارسات التصالحية.

وفي تسعينيات القرن العشرين، بدأ الخبراء ينظرون إلى الممارسات التصالحية باعتبارها بديلاً قابلاً للتطبيق للانضباط الإقصائي في المدارس، حيث نشأت سياسات عدم التسامح من تطبيق مبدأ "النوافذ المكسورة" في التعامل مع الأحداث، حيث نشأت الممارسات التصالحية في المدارس من العدالة التصالحية في البيئات القضائية[١٣٣] . وبهذا يُجسّد مفهوم الممارسات التصالحية اثني عشر مؤشرًا رئيسًا، تتلخص فيما يلي[١٣٤] :

١. **الدعم الإداري للممارسات التصالحية** :توفير الدعم والتأييد من الإدارة المدرسية لتطبيق هذه الممارسات.

٢. **المشاركة على مستوى المدرسة والقيادة الموزعة** :انخراط جميع أفراد المجتمع المدرسي في تطبيق الممارسات التصالحية، وتقاسم المسؤولية والقيادة.

٣. **إصلاح سياسة الانضباط** :تعديل وتطوير سياسات الانضباط المدرسية لتتوافق مع مبادئ الممارسات التصالحية.

٤. **اتخاذ القرارات القائمة على البيانات لتوجيه التغيير** :استخدام البيانات والإحصائيات لتقييم فعالية الممارسات التصالحية وتوجيه عملية التطوير والتحسين.

٥. **معالجة المساواة والعدالة الاجتماعية** :تطبيق الممارسات التصالحية بشكل يُراعي قضايا المساواة والعدالة الاجتماعية، ويضمن حصول جميع الطلاب على فرص متساوية.

٦. **التطوير المهني للممارسات التصالحية** :توفير برامج تدريبية وتطويرية للعاملين في المدرسة لتمكينهم من تطبيق الممارسات التصالحية بفعالية.

٧. **القيادة الطلابية للممارسات التصالحية وصوت الطلاب** :تشجيع الطلاب على المشاركة في قيادة وتطبيق الممارسات التصالحية، وإعطاءهم صوتًا مسموعًا في القرارات المتعلقة بالمدرسة.

٨. **مشاركة الأسرة/المجتمع في الممارسات التصالحية** :إشراك أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في تطبيق الممارسات التصالحية، وتعزيز الشراكة بين المدرسة والمجتمع.

٩. **بناء مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي الصريحة والمتباينة** :تطوير مهارات الطلاب الاجتماعية والعاطفية من خلال برامج تعليمية واضحة ومُتنوعة.

١٠. **بناء المجتمع ودوائر بناء المهارات** :إنشاء فعاليات وبرامج تُساهم في بناء مجتمع مدرسي قوي ومُتماسك، وتنمية مهارات الطلاب.

١١. **إصلاح الضرر الأقل خطورة واستعادة المجتمع في الفصول الدراسية** :تطبيق إجراءات تصالحية بسيطة داخل الفصول الدراسية للتعامل مع المشكلات البسيطة وإعادة بناء العلاقات.

١٢. **إصلاح الضرر الأكثر خطورة والدوائر التصالحية** :استخدام أساليب تصالحية أكثر تعقيدًا، مثل الدوائر التصالحية، للتعامل مع المشكلات الأكثر خطورة.

وبدلًا من سياسات عدم التسامح المطلق، تُركّز الممارسات التصالحية المدرسية على بناء علاقات صحية وشاملة لخلق بيئات تعليمية مثالية. عند وقوع نزاعات، تُتيح هذه الممارسات فرصًا لإصلاح الضرر بدلًا من العقوبات التقليدية كالإيقاف أو الطرد. تُعزّز برامج العدالة التصالحية بناء العلاقات عبر أشكال الوساطة والمجموعات المركزة والدوائر التصالحية لمعالجة النزاعات. إضافةً إلى ذلك، تستند هذه الممارسات إلى مبادئ الإنصاف والعدالة الاجتماعية، حيث تُشجّع الممارسات التصالحية المعلمين على مُعالجة أوجه عدم المساواة، وتحويل البيئات التعليمية إلى مساحات ديمقراطية تُساوي بين أصوات الطلاب والمعلمين والموظفين [١٣٥].

كما نفذت المدارس في العديد من الولايات في جميع أنحاء الولايات المتحدة ممارسات إصلاحية في مدارسها بنتائج إيجابية، بما في ذلك انخفاض حالات الإيقاف والطرد بالإضافة إلى تحسين حضور الطلاب ومشاركتهم. كما تعد منطقة سان دييغو الموحدة للمدارس مثالاً على ذلك، ففي سبتمبر ٢٠١٤، دخلت منطقة سان دييغو الموحدة للمدارس في شراكة مع المركز الوطني لحل النزاعات لتوفير الأدوات وخدمات الدعم للمدارس في منطقتها. وفي غضون العام الأول من تنفيذ الممارسات التصالحية في المنطقة، شهدت مدارس منطقة سان دييجو الموحدة للمدارس انخفاضًا في عمليات الطرد والإيقاف(١٣٦).

ويُعدّ التفاوت العرقي في العقوبات المدرسية سببًا آخر لتوجه المدارس نحو برامج تأديبية جديدة، حيث يُعاقب الطلاب السود بنسبة أكبر من البيض وفقًا للبيانات الوطنية. تُشير الإرشادات الفيدرالية إلى إمكانية مساهمة هذه البرامج في تقليل هذا التفاوت. فبينما يُوقَف ٣.٦٪ من الطلاب البيض خارج المدرسة سنويًا، تصل النسبة إلى ١٤.١٪ بين الطلاب السود، أي أنهم أكثر عرضة للإيقاف بنسبة ٣.٩ مرات. يُعدّ بناء المجتمع ومعالجة المشكلات جزءًا من تعزيز مسؤولية الطلاب تجاه زملائهم ومعلميهم. وبالتالي، فإن تركيز النظرية التصالحية ينصبّ على المسؤولية تجاه الآخرين وليس مجرد الالتزام بالقواعد (١٣٧).

من ناحية أخرى، يتمحور الهدف الرئيسي للممارسات التصالحية حول الإدماج وحل المشكلات المجتمعية، باستخدام إجراءات تُنمّي ثقافة إيجابية تُعزّز العلاقات والمهارات الاجتماعية والعاطفية، حيث تعمل هذه الممارسات كتدخل هادف ووقائي، حيث تُمكن المدارس من حل المشكلات مبكرًا(١٣٨).

ويتمثل الهدف الرئيس للممارسات التصالحية، جعل السياسات والممارسات التعليمية أكثر تفاعلاً وتلبيةً لاحتياجات وهموم المجتمع المدرسي، كما يُنشئ مجتمعات مدرسية تتخطى النمط التقليدي الجامد، نحو نموذج أكثر مرونة واستجابة، لأنه يتطلب إصلاح الضرر أو الخطأ الذي لحق بالمجتمع الأكثر تضررًا، وتمكين المجتمع من معالجة هذا الضرر، وذلك من خلال تعزيز القدرة الإنسانية على

التعويض والحل والمصالحة [١٣٩]. وبهذا يتطلب هذا التحول في النموذج استعدادًا لتغيير الديناميكيات المؤسسية التقليدية في المدارس، والانتقال من نظام تنظيمي موحد يُطبّق على الجميع، إلى نظام يُراعي التنوع في المواقف التحفيزية داخل المدارس، والتي تشمل: الالتزام، والاستسلام، والمقاومة، والانفصال.

وللممارسات التصالحية غرض مزدوج يتمثل في تنمية العلاقات الشخصية والمجتمعية بشكل استباقي، ثم الاستفادة من تلك العلاقات ردًا على الصراع أو الضرر. على سبيل المثال، تهدف ممارسات العدالة التصالحية القائمة على المدرسة مثل دوائر المؤتمرات وصنع السلام إلى تقليل سوء السلوك من خلال حل النزاعات، وتحسين شعور الطلاب بالارتباط بالمجتمع المدرسي، وتعزيز شرعية سلطات مدرسة K-12 [١٤٠].

ومما سبق، تُشكّل الممارسات التصالحية في الولايات المتحدة فلسفة تربوية واجتماعية متكاملة، تهدف إلى بناء مجتمعات مدرسية صحية وشاملة، تُركّز على إصلاح الضرر وتعزيز العلاقات الإيجابية بدلًا من العقوبات الاستبعادية. وهذه الفلسفة تنطلق من مبادئ العدالة الاجتماعية والإنصاف، وتسعى إلى معالجة التفاوتات العرقية في العقوبات المدرسية، وتمكين جميع أفراد المجتمع المدرسي، من طلاب ومعلمين وإداريين، من المشاركة الفعّالة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ثالثًا - خطوات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي واستراتيجياتها:

عند تطبيق الممارسات التصالحية، تواجه المناطق التعليمية تحديات عديدة تتعلّق بالتمويل والموارد المطلوبة والتدريب المهني وبرامج التطوير اللازمة للانتقال من مفهوم الانضباط العقابي إلى مفهوم الانضباط التصالحي. ولتحقيق هذا التحوّل، توفر المناطق التعليمية التمويل المناسب وتضع برامج إعداد وتطوير مستدامة، باعتبارها خطوات أساسية لنجاح تطبيق الممارسات التصالحية، ومع ذلك، حتى مع توفّر الموارد الكافية والتدريب والتمويل، فإنّ تطبيقها في المدارس قد يستغرق من ثلاث إلى خمس سنوات ليُثمر نتائج فعّالة [١٤١].

ويتطلب تطبيق الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة بأكملها في الولايات المتحدة من خلال مشاركة جميع أفراد المجتمع المدرسي، من خلال وضع خطة مُفصّلة تشمل أهدافًا واضحة واستراتيجيات مُحدّدة ومقاييس للنجاح، مع جدول زمني واقعي ومرن. ويتضمن ذلك خمس مراحل(١٤٢) :

١. **اكتساب الالتزام**، من خلال وضع الأساس لتحديد الحاجة إلى التغيير وكسب التأييد والالتزام، من خلال تعزيز وعي المدرسة بالحاجة للتغيير بالاستناد إلى بيانات الإيقاف والإحالة والحضور واستطلاعات المناخ والسلامة المدرسية ومراجعة سياستها.

٢. **تطوير رؤية مشتركة**، من خلال قيام قادة المدرسة بمساعدة الموظفين في وضع رؤية واضحة بأهداف قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل، تُحدّد ما تسعى المدرسة لتحقيقه وأهمية هذا التغيير، مع وضع أساليب واضحة للتنفيذ ومقاييس لتحقيق الأهداف.

٣. **تطوير ممارسات متجاوبة وفعّالة**، من خلال التركيز على وضع استجابات مُحدّدة لمختلف المواقف وتوفير التدريب لجميع الموظفين، خاصة في مجال إدارة السلوك.

٤. **تطوير نهج شامل للمدرسة**، من خلال مواءمة سياسات وممارسات المدرسة مع الممارسات التصالحية، بحيث تُدمج هذه الممارسات في سياسة المدرسة ككل، وتحويل السياسات المتعلقة بسلوك الطلاب من النموذج العقابي التقليدي إلى ممارسات تصالحية استباقية.

٥. **تطوير العلاقات المهنية**، من خلال اتساق الأقوال والأفعال؛ فإذا أرادت المدارس تطوير ثقافة تصالحية، يجب دعم بيئة العمل المهنية بفلسفة وممارسة إصلاحية تنعكس في الهياكل والاتصالات والعمليات التي تُشرك الموظفين في الحياة اليومية للمدرسة.

ورغم تنوع طبيعة الممارسات التصالحية في المدارس، إلا أن التنفيذ الفعال يتبع تسلسلًا قياسيًا، يوضحه الشكل رقم (١).

شكل رقم (١)

تسلسل تنفيذ الممارسات التصالحية

Source: Leora WolfPrusan, Meagan O'Malley & Nancy Hurley.(2019). **Restorative Practices: Approaches at the Intersection of School Discipline and School Mental Health**, Now is the Time Technical Assistance Center , Issue Brief, p.٤.

يمكن تناول هذه الخطوات على النحو التالي[١٤٣]:

١ - **فحص بيانات المناخ المدرسي**، بغرض فهم النطاق الكامل للتحدي الذي تواجهه المدرسة، على الرغم من أنه يجب النظر في الممارسات التصالحية سواء كانت هناك فجوات أم لا، من خلال:

- تحديد وجمع مصادر مختلفة لبيانات مناخ المدرسة، بما في ذلك بيانات استبيان الطلاب والموظفين وأولياء الأمور، إضافة إلى البيانات المتعلقة بإحالات الانضباط في المكتب والتغيب والإيقاف والطرد.
- تحليل بيانات مناخ المدرسة حسب العرق والجنس والإعاقة.
- فحص ما إذا كانت هناك فجوات في تصورات مناخ المدرسة وممارسات الانضباط على أساس العرق أو الجنس أو الإعاقة.

٢ - **دعوة أصحاب المصلحة**، من خلال دعوة أصحاب المصلحة المعنيين، من موظفي المدرسة والأسر والطلاب والشركاء المجتمعيين، للمشاركة في مناقشة بيانات مناخ المدرسة وبناء تحالف داعم، وهو ما يتحقق من خلال:

- دعوة جميع الأطراف المعنية، وتتضمن دعوة مفتوحة لجميع الأطراف المهتمة بالمدرسة للمشاركة في هذه العملية.
- مشاركة بيانات مناخ المدرسة :، وتتضمن عرض البيانات المتعلقة بمناخ المدرسة (مثل معدلات الانضباط، الحضور، الاستبيانات)، وفتح باب النقاش حولها، وطلب التفسيرات والملاحظات من المشاركين.
- تقديم الممارسات التصالحية، وتتضمن شرح مفهوم الممارسات التصالحية وأهدافها، وطلب مدخلات وآراء المشاركين حول كيفية ملاءمتها مع الجهود المدرسية الحالية.
- تسجيل مخاوف أصحاب المصلحة، وتتضمن تدوين وتسجيل جميع مخاوف أصحاب المصلحة والتحديات المتوقعة لتطبيق الممارسات التصالحية، بهدف معالجتها في المراحل اللاحقة من التنفيذ.

٣ - **تحديد منسق**، وتخصيص وقت في جدول عمله لإدارة التنفيذ والتدريب، ويعد الشخص الأكثر ملاءمة لهذا المنصب هو عضو ملتزم وعاطفي في مجتمع المدرسة والذي يُنظر إليه كقائد بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأفراد الأسرة.

٤ - **توفير التدريب**، وتقديم الممارسات التصالحية في وقت مبكر من العام الدراسي لأكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس. وللتحضير للتنفيذ، يتم تدريب مجموعة صغيرة لتسهيل الممارسات التصالحية، وإنشاء مجتمع تعليمي على مستوى المدرسة للتأمل المستمر طوال العام الدراسي حول نهج الممارسة التصالحية، من خلال:

- تنفيذ التدريبات المعتمدة من المنطقة التعليمية والتي تتمتع بالكفاءة.

• تزويد المتدربين بالإرشادات حول كيفية دمج الممارسات التصالحية ضمن البرامج والأطر الأخرى التي بدأتها المنطقة التعليمية والمدرسة.

• تحديد المتبنين الأوائل، من خلال تشجيع طلاب المدارس البالغين المهتمين والراغبين في تجربة الإصلاح التجريبي.

٥ - **التنفيذ التدريجي**، بحيث يتم تطبيق الممارسات التصالحية تدريجيًا على ثلاث مراحل رئيسية، من خلال:

- التطبيق على مستوى الفصل، حيث يبدأ التنفيذ داخل الفصول الدراسية، بدعم من منسق مختص، مع تشجيع المعلمين على ممارسة أساليب الحوار التصالحي في مختلف أنحاء المدرسة.
- تأسيس نظام انضباط إصلاحي، بحيث يتم تحديد الموارد المتاحة كبدائل للعقوبات الاستبعادية، مثل الدعم النفسي الفردي والجماعي، والخدمة المجتمعية.
- الشراكة مع الطلاب، بحيث يُدرّب الطلاب على إجراء حوارات تصالحية بين الأقران، ويُشجّع البالغون على تقاسم المسؤولية معهم وتمكينهم من المشاركة الفعّالة.

٦ - **مراقبة التغيير**، بعد مرور عدة أشهر على التنفيذ، يتم استخدام سجل تتبع لتوثيق التدخلات والنتائج، وإعادة فحص بيانات مناخ المدرسة لتقييم أي تغييرات حدثت، بحيث يشمل ذلك تحليلًا مُفصّلًا للبيانات لتحديد ما إذا كانت الممارسات التصالحية تُحدث تأثيرًا مُحدّدًا على أي فئة من الطلاب.

٧ - **مراجعة السياسات**، عندما تُظهر سجلات التتبع وبيانات مناخ المدرسة نتائج إيجابية وواعدة، يتم البدء في مراجعة شاملة لسياسات المدرسة لتعكس تبني المنظمة للممارسات التصالحية، بحيث تشمل المراجعة جميع الوثائق المُتعلّقة بسلامة المدرسة وسلوك الطلاب، مثل سياسات مجلس المدرسة وقواعد سلوك الطلاب. يهدف ذلك إلى دمج الممارسات التصالحية بشكل رسمي في هيكل المدرسة.

كما يمكن تناول خطوات تطبيق الممارسات التصالحية في البيئة المدرسية بالولايات المتحدة، على النحو التالي[١٤٤] :

١. **تشكيل فريق تقييم**، بحيث يضم طلابًا وأولياء أمور ومعلمين وأفرادًا من المجتمع لتقييم الوضع الحالي للمدرسة فيما يتعلق بالمناخ والانضباط والممارسات التصالحية.

٢. **إشراك أصحاب المصلحة**، دعوة جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك الأهالي والطلاب، للمساهمة في تطوير وتنفيذ الممارسات التصالحية من خلال عروض تقديمية وورش عمل.

٣. **توفير التمويل**، وتخصيص موارد مالية من المدرسة والمنطقة والمقاطعة والولاية، والتعاون مع المنظمات المجتمعية لتوفير التدريب بتكلفة منخفضة أو مجانية.

٤. **تخصيص وقت للممارسة**، خلال اليوم الدراسي لممارسة تقنيات التصالح.

٥. **بناء بنية تحتية داعمة**، لتطوير هياكل وبروتوكولات واضحة، ومراقبة سياسات الانضباط، ووضع خطط تنفيذ على مستوى المدرسة مع تحديد المسؤوليات والأدوار، وضمان استدامة التمويل.

٦. **الاستثمار في التدريب**، من خلال توفير ثلاثة مستويات من التدريب:

- **المستوى الأول**، يتضمن تدريب جميع أفراد المدرسة على استخدام استراتيجيات بناء المجتمع التصالحية.
- **المستوى الثاني** :، يتضمن التدريب على تيسير حلقات الصراع كبديل للإيقاف، وتحديد منسق للممارسات التصالحية أو تدريب مستشارين آخرين على ذلك.
- **المستوى الثالث**، يتضمن تدريب على تيسير حلقات إعادة الإدماج للطلاب الموقوفين أو المسجونين أو الذين لا يشعرون بالانتماء للمدرسة.

٧. **تمكين فريق خبراء**، بحيث يتم تدريب فريق أساسي من الموظفين والطلاب ليصبحوا مدربين، لضمان استمرار التدريب وتطوير المهارات.

٨. **إشراك أولياء الأمور**، وتعريفهم بالممارسات التصالحية وتشجيع مشاركتهم ودعمهم من خلال اجتماعات المدرسة والمراكز المجتمعية.

٩. **تمكين الطلاب**، والاستثمار في تدريبهم كقادة وإشراكهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسات والبرامج.

١٠. **التواصل مع الآخرين** :التواصل مع المدارس والمناطق الأخرى التي تطبق الممارسات التصالحية وتبادل الخبرات والموارد.

ومن جانب آخر، تتمحور الاستراتيجيات الأساسية لتطبيق الممارسات التصالحية في المدارس حول القيادة الحكيمة للمدير والتزامه الراسخ بها، حيث يُعدّ ذلك أساسًا لبناء خطة تطوير شاملة، ويتبع ذلك إشراك جميع الموظفين وتوفير التطوير المهني المستمر لهم، وتعيين منسق متفرغ بدوام كامل. إضافة إلى تخصيص الموارد المالية اللازمة من ميزانية المدرسة لدعم هذه الممارسات، وتقديم التوجيهات المستمرة في اجتماعات الموظفين وجلسات التدريب لتوضيح أهمية المدخل التصالحي في تعزيز جوانب النمو الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي للطلاب[١٤٥].

ومن ناحية أخرى، هناك عدة استراتيجيات لتطبيق الممارسات التصالحية في المدارس الأمريكية، تركز بشكل خاص على مستوى الفصل الدراسي، وتشمل ما يلي[١٤٦]:

أ - على مستوى الفصل الدراسي، من خلال:

١. **التخطيط المسبق**، يتضمن التفكير في استراتيجيات وقائية وعلاجية للمشكلات الصفية، وتحديد كيفية التفاعل بشكل فعّال مع الطلاب، واختيار الممارسات التصالحية المناسبة، مع تحديد الأطراف الأخرى التي يمكن الاستعانة بها كأولياء الأمور والمستشارين.

٢. **تبادل الخبرات مع الأقران**، يتضمن مناقشة استخدام الممارسات التصالحية مع معلمين آخرين وتبادل الخبرات والتجارب.

٣. **ملاحظة وتقييم الأداء**، يتضمن تحديد المعلمين ذوي الخبرة في الممارسات التصالحية، ومراقبة أدائهم في الفصل وتقديم الملاحظات البناءة.

٤. **التطوير المهني المستمر**، يتضمن البحث عن فرص التطوير المهني المرتكزة على الممارسات التصالحية.

٥. **الحوار والنقاش**، يتضمن فتح حوار مع المعلمين والإداريين حول أنواع الممارسات التصالحية، وضرورة تطبيقها وفوائدها، ومتطلبات تدريب المعلمين ودعمهم.

٦. **تشكيل فريق تقييم**، يتضمن إنشاء فريق يضم طلابًا وأولياء أمور ومعلمين وأفرادًا من المجتمع لتقييم الوضع الحالي للمدرسة أو المنطقة فيما يتعلق بالمناخ والانضباط والممارسات التصالحية.

٧. **تخصيص وقت للممارسة**، يتضمن تخصيص وقت خلال اليوم الدراسي، كوقت استشارة، لممارسة التقنيات التصالحية.

٨. **مواءمة السياسات**،للتأكد من توافق سياسات وممارسات المدرسة والمنطقة مع فلسفة الممارسات التصالحية.

٩. **جمع وتحليل البيانات**، بشكل دوري لتقييم فعالية الممارسات وتحديد نقاط التحسين ومراقبة التنفيذ.

١٠. **توفير التدريب المستمر**، لبناء القدرات في جميع أنحاء المدرسة والمنطقة.

ومن ناحية أخرى، تتبنى المدارس الأمريكية بمجموعة من الاستراتيجيات لضمان التطبيق الفعال للممارسات التصالحية، يمكن عرضها على النحو التالي[١٤٧]:

١ - تأسيس مجلس للدعم التعليمي والإداري اللازم لتقديم المكونات الأساسية للممارسات التصالحية لجميع الموظفين، من خلال:

- الاجتماع مع الإداريين وفرق قيادة المدرسة وتحديد المؤيدين لتطبيق الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة واستدامتها، ودعم هذا الجهد والمشاركة فيه.

- الاجتماع مع أعضاء مجلس التعليم لتقديم الممارسات التصالحية، وتسهيل التعريف باستخدام دائرة بناء المجتمع.
- تأسيس بيانات أساسية لأنظمة الدعم متعددة المستويات (**MTSS**) ومشاركتها مع أصحاب المصلحة، بحيث تشمل مصادر بيانات إقليمية إضافية مثل مناخ المدرسة، و**EYS**، واستطلاعات **CAMI**.
- تقديم لمحة عامة عن الممارسات التصالحية لمجتمع المدرسة بما في ذلك الأسر وأصحاب المصلحة، وبهذا يمكن للمدارس تعرف ردود الفعل من المجتمع أو تطلب من الموظفين التصويت على ما مدى الرغبة في اعتماد الممارسات التصالحية.

٢ - **تحديد قادة الممارسات التصالحية**، حيث تأتي هذه الخطوة قبل أو بعد إنشاء الدعم الإداري وتقديم فلسفة الممارسات التصالحية للموظفين، من خلال:

- إنشاء فريق على مستوى المدرسة، مهمته تنفيذ الممارسات التصالحية وتحسين مناخ المدرسة، ويمكن أن يكون فريق لأنظمة الدعم متعددة المستويات (**MTSS**) من المستوى الأول، أو جزءًا من فريق القيادة التعليمية.
- يجب أن يعكس هذا الفريق التركيبة التنظيمية لمجتمع المدرسة ويتضمن: مسؤولًا إداريًا، وممثلًا للمعلمين، وموظفي الصحة العقلية، وموظفين غير تدريسيين مثل المساعدين المهنيين أو السكرتيرات، والطلاب، وأفراد الأسرة.

٣ - **تحديد أبطال الممارسات التصالحية، من خلال** تحديد عضو أو عضوين من هذا الفريق ليعملوا كقادة للممارسات التصالحية في المدرسة، بحيث يكون مسؤولاً عن تدريب الموظفين الآخرين والعمل كبطل للممارسات التصالحية في جميع أنحاء المبنى.

٤ - **تطوير أنظمة بناء المجتمع كممارسات، من خلال:**

- **بناء العلاقات والمجتمع أولًا**، قبل وضع إجراءات تأديبية تصالحية، يجب على المدارس التركيز على بناء علاقات قوية بين أفراد المجتمع المدرسي.
- **دمج اللغة والممارسات التصالحية في الحياة اليومية**، في جميع جوانب الحياة المدرسية، وضع اتفاقيات مشتركة، وعقد حلقات نقاش لبناء العلاقات وحل المشكلات.

- **تذكيرات بصرية**، من خلال وضع ملصقات ولوحات إعلانية في المدرسة لتذكير الطلاب والموظفين بقيم المجتمع المدرسي، مثل الاحترام والعلاقات الإيجابية.
- **تدريب على اللغة التصالحية**، وتشجيع جميع الموظفين والطلاب على استخدام اللغة التصالحية للتعبير عن المشاعر والتأمل في مشاعر الآخرين.
- **نظام تأديبي تصالحي واضح**، يركز على معالجة الأسباب الجذرية للسلوكيات الخاطئة، وإصلاح الضرر، وتحمل الطلاب مسؤولية أفعالهم، مع مراعاة مدونة قواعد السلوك المدرسية.
- **تدريب جميع عناصر المجتمع المدرسي على استخدام اللغة والمحادثات التصالحية**، لتهدئة المواقف وتعزيز التأمل ومنع الإحالات التأديبية.
- **تحديد التدخلات التأديبية**، من خلال قائمة بالتدخلات التأديبية الإرشادية والتصحيحية والتصالحية، مثل المحادثات التصالحية ودوائر السلام ومؤتمرات الأقران، وتحديد الموظفين المسؤولين عن تقديم هذه التدخلات.
- **وضع بروتوكولات مكتوبة**، للإجراءات التأديبية والممارسات التصالحية، بما في ذلك عملية الإحالة وجداول الدوائر التصالحية وإجراءات المتابعة.
- **إبلاغ النتائج وإعادة الدمج**، من خلال وضع آلية لإبلاغ نتائج التدخلات التصالحية للموظفين المعنيين، وإعادة دمج الطلاب الذين تم إبعادهم عن الفصل أو المدرسة.

٥ - **التحسين المستمر، من خلال:**

- تتبع البيانات ومراقبتها لتعكس الممارسات وتحسينها، حيث يستغرق إنشاء ثقافة مدرسية تصالحية وقتًا، وغالبًا ما يتطلب التنفيذ الناجح فترة تتراوح من ثلاث إلى خمس سنوات.
- المشاركة في التطوير المهني المستمر والتدريب، من خلال توفير الفرص للموظفين والطلاب والأسر للتفكير في ممارساتهم.

٦ - **تطوير رؤية مشتركة ودعم الموظفين في تطوير ممارساتهم**، من خلال:

- يجب أن يقود فريق الممارسة التصالحية وفريق المستوى الأول من أنظمة الدعم متعددة المستويات (MTSS) تطوير رؤية مشتركة واتفاقيات مشتركة بين جميع الموظفين، بحيث تهدف الرؤية المشتركة إلى تزويد الموظفين بإحساس بالمسؤولية الجماعية والوحدة حول تطوير مناخ مدرسي تصالحي، وتوضيح الرؤية المشتركة القيم المشتركة للمجتمع.
- تطوير مجموعة من الاتفاقيات المشتركة بين الموظفين والطلاب، وأن تحدد هذه الاتفاقيات كيفية موافقة جميع أعضاء مجتمع المدرسة على التفاعل مع بعضهم البعض، والعمل معًا، وحل النزاعات.
- بمجرد تطويرها، يجب نشر رؤية المدرسة والاتفاقيات في جميع أنحاء البيئة المدرسية وفي الاتصالات مع الموظفين والطلاب والأسر، وتدريس الرؤية والاتفاقيات بشكل صريح وتعزيزها طوال العام الدراسي.

ومما سبق، يتطلب لضمان استدامة وفعالية الممارسات التصالحية في المدارس، يجب إشراك جميع أصحاب المصلحة، مثل المعلمين والإداريين والطلاب وأولياء الأمور، في عملية الدمج داخل السياسات المدرسية. كما يتطلب استمرارها دعمًا جماعيًا، وتوفير التدريب المهني المستمر، وتخصيص وقت محدد لأنشطتها خلال اليوم الدراسي. هذه العوامل أساسية لضمان نجاحها على المدى الطويل.

رابعًا – متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي:

يمكن عرض متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي، على النحو التالي:

أ – متطلبات بشرية:

يعتمد نجاح تطبيق الممارسات التصالحية بشكل فعّال على مستوى المدرسة على توفر دعم قوي من الإدارة المدرسية، وقبول من المعلمين، ودعم من أولياء الأمور، بالإضافة إلى مراعاة مشاعر الطلاب وتعزيز إحساسهم بالتمكين والانتماء. وعند

تطبيق هذه الممارسات بكفاءة، فإنها تُساهم في تحسين العلاقات بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، وزيادة شعور الطلاب بالأمان والانتماء، وتعزيز استخدامهم للمهارات الاجتماعية والعاطفية، مثل التعاطف واحترام الآخرين(١٤٨).

ومن ناحية دعم العاملين، تمثل رغبة أعضاء هيئة التدريس في دعم الإصلاحات الانضباطية والانخراط فيها الاستراتيجية الثانية الأكثر أهمية لتطبيق نظام الانضباط في جميع أنحاء المدارس الأمريكية، ولتحفيز الدعم، طلب المديرون ملاحظات الموظفين أثناء تنفيذ الإصلاحات، والاستماع لوجهات نظر المعلمين حول الدعم المطلوب، متابعة التطوير المهني والتدريب. إضافة إلى قيام قادة المدارس بنقل الرسالة إلى الموظفين، وأنهم ليسوا وحدهم، وأن الجميع شركاء، ويحتاج الجميع إلى الدعم لتحويل ممارسات الانضباط في المدرسة(١٤٩).

ونظرًا لصعوبة إضافة أعباء الممارسات التصالحية إلى مهام الإداريين وموظفي الصحة النفسية الحاليين، اتجهت بعض المدارس الأمريكية إلى تعيين منسق متفرغ لهذه الممارسات. ويعكس هذا التوجه طبيعة الممارسات التصالحية التي تتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين لبناء علاقات قوية، على عكس الممارسات الاستبعادية كالإيقاف والطرد. كما تشمل مسؤوليات المنسق بناء علاقات مع الطلاب في جميع أنحاء المدرسة، وتيسير المؤتمرات والوساطات، ومتابعة اتفاقيات الإصلاح، وتوفير التدريب والإرشاد للموظفين. ولتوفير التمويل اللازم لهذه الوظيفة، يضطرّ مديرو المدارس في كثير من الأحيان إلى اتخاذ قرارات صعبة، وإعطاء الأولوية لدعم سلوك الطلاب على حساب موارد أخرى، مثل المواد والبرامج الاختيارية(١٥٠).

وتستخدم العديد من الولايات والمناطق مسوحات مناخ المدارس لتقييم تجارب الطلاب والأسر والمعلمين داخل مجتمع المدرسة – وهي خطوة أولى مهمة، لفهم المواقف الفريدة للطلاب وتلبية احتياجاتهم بشكل أفضل، يجب تفكيك مسوحات المناخ وغيرها من مقاييس تجارب الطلاب في المدرسة(١٥١).

من ناحية أخرى، تتضمن متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية، استخدام مستشاري المدارس للخدمات المباشرة وغير المباشرة، حيث تشمل الخدمات المباشرة تسهيل الوساطات والدوائر التصالحية والدوائر المستجيبة في مجموعات صغيرة. كما تشمل الخدمات غير المباشرة دعم موظفي المدرسة في تسهيل الدوائر التصالحية، بحيث يمكن لمستشاري المدارس استخدام تقنيات الممارسة التصالحية لتعزيز تطوير المهارات الأساسية. كما يتمتع مستشارو المدارس بمكانة مثالية لتنفيذ الممارسات التصالحية في المدارس لأنهم مدربون على مجموعات المهارات، باعتبارها استراتيجية فعالة لمنع التنمر والعدوان بين الأقران(١٥٢).

ولهذا السبب، تم تحديد أربعة معايير ساهمت في نجاح تطبيق الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة، تشما ما يلي(١٥٣):

١ – **رؤية والتزام المدير:** يجب أن يكون المدير واضحًا في الغرض من تنفيذ الممارسات التصالحية ولا يخشى التحدث عن التفاوتات العرقية في الانضباط، إلى جانب قناعته بأن تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية وحل النزاعات يؤثر بشكل إيجابي على السلوك ويحسن الأداء في المبنى.

٢ – **مشاركة الموظفين:** بحيث تقوم قيادة المدرسة بإشراك المعلمين في وقت مبكر من مراحل التطوير لتقييم الرغبة في تحويل ثقافة المدرسة، وهو ما يعكس أهمية مستوى الثقة بين المعلمين والإداريين لأن الممارسات التصالحية غالبًا ما تتطلب من المعلمين أن يكونوا عرضة للخطر.

٣ – **التطوير المهني،** بحيث يتضمن لعب الأدوار في الحوارات التصالحية، لجميع المعلمين في المبنى. يجب أن يحدث هذا التطوير المهني طوال العام ويجب أن يقترن بجلسات مراقبة وتدريب متكررة، إضافة للاستجابة لاحتياجات المدرسة.

٤ – **منسق الممارسات التصالحية بدوام كامل؛** بحيث تتطلب طبيعة هذا النهج التي تستغرق وقتًا طويلاً منسقًا بدوام كامل للتنفيذ على مستوى المدرسة، وقد تختار المدارس التي تعاني من نقص التمويل تدريب متطوع من الأسرة أو المجتمع، أو إعادة تعيين عضو من الموظفين الحاليين لهذا الدور.

من ناحية أخرى، قدمت مبادرة "المعلمون الوطنيون للممارسات التصالحية (NEDRP)"، وهي مبادرة وطنية في الولايات المتحدة، تُعنى بتدريب وتطوير المعلمين والعاملين في مجال التعليم على استخدام الممارسات التصالحية في المدارس والمؤسسات التعليمية، بتوظيف أدواتٍ تُمكن المعلمين والطلاب من التواصل الفعّال عبر أنشطة مُنظمة وهيكلية ومُحددة زمنيًا خلال فترات قصيرة. ويتحقق ذلك من خلال تدريب منسقي الممارسات التصالحية على مستوى المنطقة والحرم المدرسي، ليصبحوا بدورهم مُدرِّبين مُؤهلين لنقل المعرفة والمهارات إلى المعلمين والموظفين. إضافة إلى خضوع منسقي الممارسات التصالحية للتدريب من قِبل "التعلم المرتكز على العلاقات " (RCL)، وهو مُزوِّد مُعتمد للتعليم المهني المُستمر (CPE)للمعلمين في تكساس، يُمكن لهؤلاء المنسقين، بالتعاون مع الموظفين وقيادة الحرم الجامعي وفِرَق القيادة التصالحية، حل المشكلات والتخطيط بشكل تشاركي لضمان اتساق التنفيذ واستمراريته . كما يُقدّم برنامج NEDRP فهمًا عمليًا وواضحًا لمفهوم "الدوائر التصالحية"، حيث يُزوّد المتدربين بالمعرفة الأساسية حول الغرض من هذه الدوائر وأهميتها، وذلك من خلال مجموعة من الموارد المُتاحة. كما يقوم منسقو الممارسات التصالحية بتدريب المعلمين والموظفين على المستوى المحلي، وتطوير نماذج عملية وتوفير موارد تُساعد في تنمية قدرات الموظفين وتمكينهم من قيادة الدوائر التصالحية بنجاح(١٥٤).

وعلى الرغم من أن التدريب قد يكون مستمرًا في انتظار الوقت والموقع والموارد لكل منطقة وحرم جامعي، فإن التسليم وإعادة التسليم يختلفان. في ولاية تكساس، ومن خلال الشراكة بين وكالة التعليم في تكساس ومعهد العدالة التصالحية والحوار التصالحي في جامعة تكساس في أوستن، تم التدريب على جزأين، والذي تضمن تدريبًا لمدة يومين على استعداد الإداري وتدريبًا لمدة خمسة أيام لمنسق الممارسات التصالحية(١٥٥).

كما تم تطوير نموذج متعدد المستويات للتطوير المهني للمعلمين (PD) يرتكز على تسلسل هرمي من التقييمات وجمع البيانات، بهدف إثراء فعالية برامج التدريب والتطوير المهني. يُركّز هذا النموذج بشكل خاص على تحديد احتياجات التمايز المحتملة للمعلمين، مما يُوجّه التطوير المهني نحو أهداف مُحددة. تتمثل **الخطوة الأولى** في تنفيذ هذا النموذج في تحديد الحاجة إلى برنامج التطوير المهني وتبريرها، خاصةً فيما يتعلق بممارسات الانضباط المدرسي الحالية. ولتوضيح هذه الحاجة وتبريرها، يُمكن الاستعانة بمصادر بيانات متنوعة، مثل سجلات الإحالات التأديبية، واستطلاعات المناخ المدرسي، وتقارير الغياب، ومعدلات التعليق، والنتائج الأكاديمية. بينما تتضمن **الخطوة الثانية** في نموذج Mayworm المُتدرج للتطوير المهني للمعلمين إجراء تقييمات قبلية وبعدية للموظفين لقياس مدى اكتسابهم للكفاءات بعد التدريب. تُعدّ الكفاءة والاستعداد لتنفيذ البرنامج قبل وبعد الدورات التدريبية أمرًا بالغ الأهمية لضمان فعالية التطوير المهني وزيادة مستويات الالتزام بالتنفيذ. أما **الخطوتان الثالثة والرابعة**، فتتعلقان بتقييمات مُستمرة لاحتياجات المتابعة بعد مرحلة التنفيذ الأولية (المعروفة باسم "التركيب" في أدبيات علوم التنفيذ)، بهدف رصد التنفيذ وتحديد الاحتياجات أو الموارد اللازمة لاستمرار التطوير المهني والدعم[١٥٦].

كما تركز عملية التطوير المهني على الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها لدمج الممارسات التصالحية في أنظمة الدعم متعددة المستويات (MTSS)، حيث تمثلت أهداف عملية التطوير المهني هي: تزويد موظفي المدرسة الثانوية باستراتيجيات لتعديل ممارسات الدعم السلوكي لإشراك الطلاب المراهقين بشكل نشط وتسليط الضوء على صوت الطالب، والتأكيد على التطبيق الأوسع للممارسات التصالحية بما يتجاوز البدائل للاستبعاد التأديبي، وإظهار كيف يمكن لأنظمة الدعم المتدرجة الحالية أن تسهل تنفيذ ممارسة جديدة واكتساب مهارات جديدة[١٥٧].

وتقوم المناطق التعليمية بإدخال الممارسات التصالحية في أنظمة الدعم متعددة المستويات (MTSS)، مثل تدخلات ودعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة (SWPBIS). كما توفر أنظمة الدعم متعددة المستويات (MTSS) دعمًا شاملاً لجميع الطلاب في جميع الأوقات، ودعمًا ثانويًا للطلاب الذين لا يستجيبون بشكل كافٍ لدعم المستوى الأول، ودعمًا ثالثًا للطلاب الذين لديهم أعلى احتياجات الدعم(١٥٨).

وتشمل هذه الأساليب ضمان توافق الابتكارات مع الاحتياجات والقيم والمعتقدات الملموسة لأصحاب المصلحة وأن الممارسات، يتم توصيلها من قبل المهنيين، وتبنيها وتنفيذها من قبل وكلاء التغيير الطبيعي (مثل المعلمين)، وبحيث تتناسب مع الأنظمة القائمة والمستدامة بمرور الوقت داخل الأنظمة الاجتماعية(١٥٩).

ونتيجة لما سبق، أصبحت المشاركة، والتغييرات في الثقافة والسلوك، وخاصة التدريب والتقييم، ضرورة للتطبيق الناجح للممارسات التصالحية. كما يعد التدريب التكلفة الأكثر أهمية في تنفيذ العدالة التصالحية في المدارس، فهو يتطلب المشاركة على جميع مستويات النظام المدرسي والمجتمع، فضلاً عن الالتزام باستخدام الممارسات التصالحية والعمل من خلالها، ليس فقط مع الطلاب ولكن بين الموظفين، لخلق ثقافة تصالحية بين سلوكيات الطلاب.

ب – متطلبات تنظيمية:

يفرض تطبيق الممارسات التصالحية على المدارس أن تكون على دراية بشأن القواعد والأعراف التي يحاسب عليها جميع أعضاء المجتمع بعضهم البعض، وبالتالي إذا خالف أحد أعضاء المجتمع قاعدة أو عرفًا، فهناك فهم مشترك للحاجة إلى استجابة المجتمع وتأثيرها. ونتيجة لذلك، يسهم استبدال ممارسات الانضباط العقابية الانفعالية بممارسات تصالحية في تحسين المدرسة من خلال عملية عادلة؛ وإصلاح العلاقات والثقة؛ وتبادل الآراء والخبرات بغرض تنمية التعاطف مع الآخرين في مجتمع المدرسة(١٦٠).

وقد أنتجت وكالات التعليم الحكومية والمحلية بالولايات المتحدة المنخرطة في تنفيذ الممارسات التصالحية أدلة تنفيذية للممارسات التصالحية، تتضمن العديد من المبادئ التوجيهية التي تؤكد على تعزيز المساواة، وتحديد الأهداف والرؤى المشتركة، وبناء القيادة المحلية، وتوفير التدريب المستمر والتوجيه، وبحيث تؤكد على التنفيذ المستدام للممارسات التصالحية، من خلال(١٦١):

أ – التنفيذ المناسب للسياق.

ب – التبني المتزامن من الأسفل إلى الأعلى ومن الأعلى إلى الأسفل لتعزيز مشاركة المعلمين والقيادة.

ج – التخطيط الطويل الأجل مع الدعم المهني المستمر.

ومدير المدرسة في الولايات المتحدة - كما هو الحال مع أي مبادرة مدرسية – لا يمكن أن ينجح تنفيذ الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة ما لم يشارك المدير في القيم الأساسية للممارسات التصالحية، والتي تشمل، العلاقات والاحترام والمسؤولية والإصلاح وإعادة الإدماج، ومن هنا يجب أن يكون لدى المديرين إيمان قوي بالممارسات التصالحية، أو أن يكونوا على استعداد للعمل من أجله، ورؤية لتنفيذ الممارسات التصالحية، والاستعداد لمحاسبة الآخرين على هذه الرؤية، وفيما يلي تحديد أدوار ومسئوليات المجتمع المدرسي الأمريكي، على النحو التالي(١٦٢):

أ – مدير المدرسة، وتشمل الأدوار التالية:

- ضمان فهم الموظفين للممارسات التصالحية وسبب تنفيذها.
- احترام البرامج والأطر المعمول بها وشرح كيفية دعمها للممارسات التصالحية.
- الحفاظ على التوقع بأن جميع الموظفين – من الفصل الدراسي إلى مكتب الانضباط – واستخدام الممارسات لبناء العلاقات والاستجابة لحوادث الانضباط.
- التواصل مع الطلاب والأسر والمجتمع حول الممارسات التصالحية.
- إشراك فريق السلوك أو منسق الممارسات التصالحية في التواصل الأسبوعي.
- تقييم منسق الممارسات التصالحية دوريًا.

ب – **فريق الدعم للسلوك،** في العديد من المدارس غير التصالحية، يستجيب موظفو الانضباط والمعلمون لمخاوف انضباط الطلاب بمعزل عن بعضهم البعض. وفي بعض الأحيان، يحاول بعض المعلمين معاقبة الطالب ودفعه للخارج، بينما يحاول معلمون آخرون دعم الطالب للبقاء.

كما يجتمع فريق دعم السلوك أسبوعيًا لمراجعة بيانات الانضباط العقابي والتصالحي ومعالجة الاتجاهات المثيرة للقلق، مثل:

• أي الطلاب، الذين يتعاملون مع الأفراد والمجموعات السكانية الأكبر، يتم إحالتهم في أغلب الأحيان؟ ما هي الأسباب الجذرية؟ ما الدعم الذي يمكن تقديمه؟

• أي الطلاب، الذين يتعاملون مع الأفراد والمجموعات السكانية الأكبر، يتم إحالتهم ولم يتم إحالتهم من قبل؟ ما هي الأسباب الجذرية لهذا التغيير في السلوك؟ ما الدعم الذي يمكننا تقديمه؟

• ما هي السلوكيات المتزايدة التي شوهدت في جميع أنحاء المدرسة؟

. ما هي الأسباب الجذرية؟ ما هي خطة لمعالجة هذا السلوك المتزايد؟

ج – **منسق الممارسات التصالحية بدوام كامل؛** وهو ما يعكس مدى استهلاك الممارسات التصالحية للوقت مقارنة بإجراءات الانضباط الاستبعادي التي تدفع الطلاب إلى ترك المدرسة والدخول إلى أنظمة العدالة الجنائية والأحداث، بحيث تقسم مسؤوليات منسق الممارسات التصالحية إلى ثلاث فئات: الممارسات التصالحية التفاعلية، والممارسات التصالحية الاستباقية/الوقائية، والتدريب على الممارسات التصالحية. بحيث تشمل:

- دعم الطلاب والمعلمين داخل الفصل الدراسي من خلال الملاحظة والتدريب والنمذجة للغة التصالحية ومناقشة ما حدث مع المعلمين والطلاب الأفراد.
- مراقبة سلوك الطلاب الفردي من خلال التواصل مع الطلاب طوال اليوم الدراسي.
- تسهيل الوساطات استجابة للصراع.
- بين الطلاب وبعضهم البعض.

- بين المعلمين والطلاب.
- بين المعلمين وبعضهم البعض.
- بين أفراد الأسرة والمعلمين.
- بين مجموعات الطلاب أو المعلمين أو أفراد الأسرة.
- متابعة الوساطات لضمان إصلاح الضرر.
- تطوير تدخلات إبداعية للطلاب كجزء من الحل التصالحي.
- إبلاغ الأسر والمعلمين والإداريين عن الحوادث في المدرسة، بمساعدة فريق السلوك.
- تنظيم البيانات لإبلاغ فريق السلوك بأي اتجاهات سلبية في مناخ المدرسة.

ومن أجل تحسين مناخ المدرسة ومنع مشاكل السلوك المستقبلية، يجب على منسق برنامج الممارسات التصالحية:

- قضاء بعض الوقت في الفصول الدراسية لبناء علاقات مع الطلاب والمعلمين.
- تنظيم بيانات المدرسة إبلاغ الموظفين بأي اتجاهات إيجابية في مناخ المدرسة.
- جمع شهادات عن قصص نجاح الممارسات التصالحية لتحسين مشاركة الموظفين والمجتمع.
- التجول في جميع أنحاء المبنى لبناء وتعزيز العلاقات مع الطلاب والمعلمين.
- استخدام دوائر السلام لبناء شعور بالمجتمع.
- تنمية المدافعين عن الممارسات التصالحية بين المعلمين والطلاب والأسر وأعضاء المجتمع.
- الدفاع عن المعلمين والطلاب، وخاصة في اجتماعات فريق السلوك .
- التواصل مع المجتمع حول العمل التصالحي الذي يتم داخل المبنى.
- إنشاء وسيلة للمعلمين والطلاب للتعبير عن مخاوفهم بشأن العملية لتعزيز فهم الممارسات التصالحية. **وفي مجتمع المدرسة، يجب على منسق الممارسات التصالحية:**
- توفير التطوير المهني المستمر للممارسات التصالحية للموظفين.
- مراقبة الموظفين وتقديم ملاحظات متكررة وغير تقييمية.

- تقديم تدريبات للأسر في الممارسات التصالحية بحيث يتم استخدام لغة مشتركة في المنزل.
- تعليم الطلاب تقنيات حل النزاعات.
- تدريب الطلاب والمعلمين على كيفية المشاركة في ممارسات تصالحية هادفة.

د – جميع الموظفين؛ من الضروري لتنفيذ الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة أن يلتزم أعضاء هيئة التدريس الأفراد بالعمل على إصلاح أنفسهم داخل وخارج الفصل الدراسي.

من جانب آخر، تشمل الأساليب الشائعة في تطبيق الممارسات التصالحية بالمدرسة في الولايات المتحدة، إشراك منظمة خارجية لتزويد الطلاب بمحكمة إصلاحية؛ وتوظيف منسق إصلاحي داخل المدرسة لإدارة جلسات إصلاح النزاعات؛ وتدريب المعلمين على تقنيات الحوار لبناء العلاقات؛ وتوفير التدريب المستمر والتطوير المهني لتحسين وتوسيع الممارسات؛ وإنشاء هياكل حوافز لتشجيع الممارسين على معالجة النزاعات.تنقسم البرامج التصالحية بشكل فضفاض إلى نموذجين: برامج إضافية وبرامج مدرسية كاملة[١٦٣].

ويمكن عرض ستة إجراءات تنظيمية لقادة المدارس، من خلال قيامهم ببناء الوعي بالحاجة إلى الممارسات التصالحية ونمذجة بعض القيم المتأصلة، كما يقوم قادة المدارس والموظفين بدعم التحولات الأخرى من خلال إعادة تخصيص موارد المدرسة، ودعم فهم المعلمين والطلاب وتنفيذ الممارسات التصالحية القائمة على مستوى الفصول الدراسية وعلى مستوى المدرسة، وإشراك الآباء/الأوصياء في استخدام اللغة التصالحية والأسئلة والمؤتمرات في سياق الأسرة. وهذه الإجراءات على النحو التالي[١٦٤]:

الإجراء الأول – تقييم حاجة المدرسة إلى تطبيق الممارسات التصالحية:

يمكن لقادة المدارس أن يبدأوا بتقييم حاجتهم إلى الممارسات التصالحية، من خلال تجمع المدارس الكثير من البيانات، عن طريق:

١. جمع وتحليل بيانات أساسية ذات صلة بمناخ المدرسة والانضباط، مع الوضع فى الاعتبار البيانات الكمية حول:

• المشاجرات الجسدية؛ معدلات الاحتجاز والإيقاف والطرد؛ وأنواع الحوادث التي أثارت الأحداث

• سجلات الحضور والتغيب.

• معدلات إكمال الدراسة/التخرج/التسرب.

• التفاوت في هذه البيانات في الفئات الفرعية للطلاب، بما في ذلك العرق والجنس وتلقي خدمات التعليم الخاص.

• درجات الاختبار الموحد.

• بيانات مسح مناخ المدرسة من الطلاب والموظفين وأولياء الأمور/الأوصياء.

٢. فحص المقابلات النوعية أو بيانات المسح من الطلاب وقادة المدارس والموظفين وأولياء الأمور/الأوصياء فيما يتعلق بمشاعرهم تجاه مدرستهم.

٣. إنشاء تمثيل بياني أو عرض بيانات (أي مخططات أو رسوم بيانية أو رسوم توضيحية) لنقل ما تم الكشف عنها في البيانات إلى قادة المدارس والموظفين الآخرين.

٤. تحديد فريق قيادة المدرسة والموظفين للبيانات التي سيتم تناولها أولاً.

الإجراء الثاني – بناء الوعي بالحاجة إلى ممارسات تصالحية وتوفير التعلم المهني التمهيدي، بحيث يقوم قادة المدارس ببناء وعي الموظفين والمجتمع بالحاجة إلى ممارسات إصلاحية في مدارسهم واستخدام ممارسات جديدة بأنفسهم.

الإجراء الثالث – تبني نموذج لغة تصالحية، حيث يحتاج قادة المدارس إلى تقديم نموذج لغة إصلاحية للموظفين والطلاب، وخاصة عندما يتحدثون عن مواقف مزعجة أو ضارة.

الإجراء الرابع – مواءمة سياسات الانضباط المدرسية مع المبادئ التصالحية، بحيث يقوم قادة المدارس بتطوير عملية تشمل المعلمين لمراجعة وتنقيح السياسات التأديبية، من خلال:

• دمج البدائل غير العقابية القائمة على الأدلة لممارسات الانضباط المدرسية التقليدية، مثل التدخلات والدعم السلوكي الإيجابي على مستوى المدرسة وتنمية المهارات العاطفية الاجتماعية.

• إزالة المخالفات الذاتية مثل "التحدي المتعمد" من قائمة المخالفات التأديبية.

• التأكد من أن كل مخالفة لها معايير واضحة وموضوعية للمساعدة في التخفيف من التأثير السلبي للتحيز الضمني في اتخاذ القرارات التأديبية.

• التعامل مع الإيقاف والطرد باعتبارهما الملاذ الأخير للمساعدة في معالجة التأثير المتباين في الانضباط المدرسي الذي يواجهه الطلاب خاصة الملونون والطلاب ذوي الإعاقة.

• دمج اللغة والأسئلة التصالحية في العمليات التأديبية بالمدرسة.

• تدريب الموظفين وقادة المدرسة على مبادئ وممارسات الإصلاح والتعرف عليها، إلى جانب دمج الدوائر والمؤتمرات التصالحية في سياسات التأديب بالمدرسة، مع تحديد ما إذا كانت هذه الممارسات يجب أن تحدث كدعم من المستوى الأول أو الثاني أو الثالث.

الإجراء الخامس – تيسير حلقة أو مؤتمر ترميمي مع زميل سيرغب قادة المدارس في الاستعداد لتيسير حلقة أو مؤتمر ترميمي. يمكنهم القيام بذلك من خلال قراءة الجزء الرئيسي الأول من هذا الدليل للحصول على فهم شامل للممارسات التصالحية الشائعة وأنواع الحلقات. سيكون الحصول على تدريب إضافي أمرًا مثاليًا.

الإجراء السادس – غمر المدرسة بأكملها في أنشطة بناء المجتمع والمهارات، التي تركز على العلاقات وخلق القيم المشتركة.

ويخلص الباحث مما سبق، أن تطبيق الممارسات التصالحية في المدارس الأمريكية عملية شاملة ومتكاملة تتطلب تخطيطًا وجهودًا مستمرة، تبدأ بتقييم حاجة المدرسة، ثم بناء الوعي وتوفير التعلم المهني، فتبني لغة تصالحية ومواءمة سياسات الانضباط، وتشمل أيضًا تيسير الحلقات والمؤتمرات التصالحية وأنشطة بناء المجتمع. تهدف هذه الخطوات المترابطة إلى خلق بيئة مدرسية آمنة وداعمة تُركز على إصلاح الضرر

وتعزيز العلاقات بدلًا من العقاب، مما يُحسّن سلوك الطلاب ويعزز شعورهم بالانتماء والمسؤولية.

ج – متطلبات مجتمعية:

يُعتبر تحسين التواصل والعلاقات بين الطلاب والكبار من أفضل السُبل لتعزيز أمان المدارس الأمريكية، حيث تضطلع المكاتب دون الإقليمية بدور مهم في هذا الصدد، من خلال السعى إلى بناء جسور من التواصل بين الطلاب وموظفي المدرسة، خاصةً في مسائل السلوك والسلامة. ومع أن بعض المدارس قد حققت نجاحًا من خلال هذه المكاتب، إلا أن بعض الطلاب قد لا يربطون بين مفهومي السلامة والدعم وبين ممارسات الانضباط، مما يُولّد لديهم شعورًا بعدم الارتياح عند التعامل مع هذه المكاتب[١٦٥]. من هنا، تأتي أهمية النهج التصالحية في بناء علاقات قائمة على الثقة المتبادلة بين الموظفين والطلاب

وبهذا تشكل بيئات التعلم الآمنة والداعمة ـ حيث يشعر الطلاب بالانتماء وتسود الثقة العلائقية ـ الأساس لنهج إصلاحي للتعليم، سواء كان ذلك شخصياً أو عبر الإنترنت أو في نموذج مختلط، حيث يتطلب بناء العلاقات الأصيلة تخصيص الوقت والمساحة للطلاب والممارسين للمشاركة وللمعلمين للتعرف على تجارب الطلاب الفريدة بعيداً عن المدرسة، كما تدعم المناطق التعليمية الهياكل التصالحية، مثل الأنظمة الاستشارية، بناء المجتمع والعلاقات وتوفر فرصاً متسقة للمعلمين للتحقق من الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والصحة العقلية للطلاب وربطهم بالدعم المناسب[١٦٦].

كما يضاف لما سبق، توفير الأدوات والموظفين لفهم ودعم الاحتياجات المتنوعة للطلاب إلى جانب التحول نحو الممارسات التصالحية ودعم التعلم الاجتماعي والعاطفي، وامتلاك المعلمون الأدوات اللازمة لفهم نقاط القوة والاحتياجات لدى الطلاب من أجل خلق بيئات تعليمية آمنة وشاملة للطلاب. كما تقوم المدارس بتنفيذ تقييمات شاملة للقضايا الصحية الاجتماعية والعاطفية والسلوكية عندما تبدأ المدرسة، ومرة أخرى في الشتاء والربيع، لمراقبة الطلاب وربطهم بالدعم المطلوب. إضافة

إلى قيام بعض الولايات، بما في ذلك لويزيانا وداكوتا الشمالية، المدارس باستخدام أدوات التقييم الشاملة، على سبيل المثال، تقارير ذاتية للمعلمين وأولياء الأمور والطلاب من خلال المقابلات ومقاييس التقييم والاستطلاعات، في إرشادات إعادة فتح المدرسة(١٦٧).

ويمثل مشروع سيتل (Seattle) للتنمية الاجتماعية: **Seattle Social Development project** أحد أقدم المشاريع في مدينة فرجينيا التي تهدف إلى زيادة انتظام الطلاب، وزيادة ارتباطهم بمدارسهم، حيث بدأ المشروع في عام ١٩٨١ في ثمانية مدارس ابتدائية عامة كانت موجودة في ضواح تنتشر فيها الجريمة، وقد فضل هذا المشروع التدخل المبكر في حياة الطلاب منذ الصف الأول الابتدائي، من خلال العمل مع الوالدين والمعلمين فالمعلمون في هذا المشروع مسئولون عن تحقيق ثلاثة أبعاد هي(١٦٨):

- الإدارة الصفية الاستباقية، التي تضع توقعات للفصول الدراسية بما يتفق مع العمل الروتيني في الفصل منذ بداية السنة.
- التعلم التفاعلي، الذي يستخدم فيه المعلمين التقنيات الحديثة بهدف تحفيز الطلاب على التعلم.
- التعلم التعاوني، الذي يتضمن تقسيم الطلاب إلى فرق صغيرة ذوي قدرات مختلفة ليصبحوا مشاركين أو شركاء في التعلم.

وبهذا يتلقى الطلاب في هذا المشروع منهجا في استخدام المهارات المعرفية والاجتماعية، ويتلقى الآباء والأمهات بشكل اختياري دورات تدريبية تناسب مستوى تطور أبنائهم، وقد تكرر المشروع على نطاق واسع في العديد من المدارس، مهتما بالرعاية الصحية للطلاب.

كما مثلت المبادرة التجريبية التي وضعتها وزارة الأطفال والأسر والتعلم في ولاية مينيسوتا (التي كانت تسمى آنذاك وزارة التعليم في الولاية، في عام ١٩٩٥، وبتمويل قدرة ٣٠٠ ألف دولار من المنح الفيدرالية والولائية، والتي مدتها خمس سنوات للحد

من العنف في المدارس وتقديم أساليب بديلة للتعامل مع سلوك الطلاب، حيث تم اختيار أربع مناطق لتلقي التمويل لتنفيذ مجموعة من الممارسات التصالحية التي تهدف إلى الحد من حالات الإيقاف والطرد وتحسين الحضور ومناخ المدرسة، وذلك من خلال تدريب الإداريين والمعلمين وأعضاء المجتمع وضباط الإصلاح والمواطنين المهتمين على تقنيات المؤتمرات التصالحية[١٦٩].

من ناحية أخرى، تقدم برنامج الانضباط الإيجابي والإصلاحي على مستوى المدرسة (**SWPRD**)، من خلال أنظمة الدعم المتعددة المستويات الحالية (**MTSS**)، وبحيث يتضمن محتوى التدريب، ما يلي[١٧٠]:

١ – الوحدة الأولى (مقدمة إلى الانضباط الإيجابي والإصلاحي على مستوى المدرسة (**SWPRD**)) تقدم لموظفي المدرسة الأساس المنطقي لدمج مع الممارسات التصالحية. كما يتعلم المشاركون كيف يمكن للعوامل البنيوية (مثل العنصرية المؤسسية) والفردية (مثل التحيز الضمني) أن تساهم في التفاوتات التأديبية عبر عرق الطلاب وجنسهم وحالة الإعاقة، وبهذا تسمح التمارين المعرفية للمشاركين بتجربة كيفية تأثير التحيز الضمني على الإدراكات. من خلال نظرة عامة على أنظمة الدعم المتعددة المستويات الحالية (**MTSS**).

٢ – الوحدة الثانية (ممارسات الانضباط الإيجابي والإصلاحي على مستوى المدرسة (**SWPRD**)، الوقائية والاستباقية (المستوى ١) توضح كيف يمكن للنهج الإصلاحي أن يعزز تدخلات ودعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة (**SWPBIS**) من خلال التأكيد على بناء رأس المال الاجتماعي والعدالة الإجرائية والدعم المؤسسي. كما تستخدم تحليل "تقاطع الطرق" لمقارنة مبادئ نهج التدخلات والدعم السلوكي الإيجابي العالمي التقليدي (على سبيل المثال تحديد وتعليم التوقعات السلوكية، والاعتراف بالامتثال لتلك التوقعات، وإنشاء سلسلة متصلة من العواقب لعدم الامتثال، واتخاذ القرارات القائمة على البيانات.

٣ – الوحدة الثالثة (إشراك الطلاب في الممارسات التصالحية)، من خلال تنسيق الدائرة لإظهار كيفية تنفيذ الدائرة وإشراك المشاركين في المناقشة حول: اختيار المحفزات المناسبة للدائرة بناءً على غرض الدائرة، وإدارة الطلاب الذين يميلون إلى الإفراط في المشاركة أو الانخراط في سلوكيات مزعجة أثناء الدائرة.

٤ – الوحدة الرابعة (التواصل مع الآباء لزيادة الوعي بممارسات الانضباط الإيجابي والإصلاحي على مستوى المدرسة (SWPRD) تشرك المشاركين في لعب الأدوار للرد على المخاوف الشائعة والتصورات الخاطئة التي قد تكون لدى الآباء حول ممارسات التصالح ومهارات حل النزاعات الصحية.

٥ – الوحدة الخامسة (ممارسات الانضباط الإيجابي والإصلاحي على مستوى المدرسة (SWPRD) المستجيبة.

كما طورت المناطق التعليمية ثلاثة مداخل لتطبيق الممارسات التصالحية ودمجها في المدارس، على النحو التالي:

١ – **التدريب الموجه للمعلم**، من خلال تقديم التدريب من خلال موظفو الممارسات التصالحية في مكتب الوقاية من العنف في المنطقة، حيث يتألف من مشاهدة مقطع فيديو يسلط الضوء على الفوائد العديدة والآليات اللازمة لإدخال الممارسات التصالحية في مدارسهم، من خلال تقديم ستة مبادئ لإنشاء مناخ مدرسي تصالحي في التدريب:

(١) العلاقات هي محور إنشاء مجتمعات صحية.

(٢) تعزيز العلاقات القوية من خلال التركيز على إصلاح الضرر بدلاً من مخالفات القواعد فقط.

(٣) تحويل التركيز من السلوك إلى احتياجات الفرد.

(٤) يتم سماع الجميع، ويتم تقدير جميع الأصوات.

(٥) تعزيز حل المشكلات التعاوني.

(٦) التأكيد على "مع" مقابل "إلى" و "من أجل"، حيث يدعم هذا التحول في اللغة والسلوك استقلالية الشباب وتعاونهم لأنه يسلط الضوء على الدور المهم والنشط الذي يلعبه الطلاب أيضًا في البيئة، بدلاً من كونهم مشاركين سلبيين[١٧١].

٢ – **برنامج الممارسات تصالحية**، قبل عدة سنوات من إنشاء تدريب المعلمين، طورت المنطقة التعليمية برنامج مبتكرة لطلاب المدارس مصممة لتعريفهم بالمبادئ الأساسية والقيم الأساسية المتأصلة في المجتمع الإصلاحي مع خلق مثل هذا المجتمع في الفصل الدراسي في نفس الوقت. إضافة إلى تعزيز تطوير الأصول الداخلية الرئيسية، مثل الشعور بالمسؤولية، ومهارات حل المشكلات، والكفاءة الاجتماعية والعاطفية، وتنظيم المشاعر ومهارات حل المشكلات في حياة الطلاب.

ومن خلال التركيز على تطوير علاقات قوية قائمة على الثقة بين المعلمين والطلاب ومجتمع صحي، يتحدد الهدف النهائي للبرنامج هو تعزيز السلام الإيجابي في الفصل الدراسي، وبناء السلام. من خلال[١٧٢]:

- تركيز الأسابيع القليلة الأولى من البرنامج على بناء المجتمع في الفصل، من خلال تسهيل استخدام الألعاب والأنشطة التي مكنت الطلاب من التعرف على بعضهم البعض والشعور براحة أكبر في التحدث في الفصل.
- طوال هذا البرنامج التي استمرت لمدة عام، يستخدم الطلاب عملية الدائرة لمناقشة مواضيع مثل فهم المشاعر وتأثير الصدمة وتعريف الضرر والقيادة.
- الاهتمام بالعدالة الاجتماعية، حيث يدور هذا المكون من المنهج حول مجموعة من المقالات التي تسلط الضوء على عدم المساواة النظامية عالميًا ومحليًا.

ويوضح الجدول التالي أساسيات موضوعات الممارسة التصالحية.

جدول رقم (١) أساسيات موضوعات الممارسة التصالحية

أسس موضوعات الممارسة التصالحية	
الأيام	الموضوعات
١_١٧ يوم	بناء مجتمع الفصل الدراسي
١٨_٢٧ يوم	تطوير دائرة للممارسة

أسس موضوعات الممارسة التصالحية	
الأيام	الموضوعات
٢٨_ ٣٢ يوم	التنوع
٣٣_ ٣٧ يوم	القيم
٣٨_ ٤٢ يوم	تيسيرات للطالب
٤٣_ ٤٦ يوم	فلسفة الممارسات التصالحية
٤٧_ ٥٠ يوم	النضباط والعقاب
٥١_ ٥٣ يوم	الأذى
٥٤_ ٥٦ يوم	العواطف والصدمات
٥٧_ ٦٢ يوم	إصلاح الأذى
٦٣_ ٦٩ يوم	المصالحة والمغفرة
٧٠_ ٧١ يوم	العدالة الجنائية والعدالة التصالحية
٧٢_ ٨٠ يوم	العدالة الاجتماعية

Source: Carroll, J.S., Kaugars, A., Grych, J. (2022). Diverse Approaches for Implementing Restorative Practices in Schools in the US. In: Velez, G., Gavrielides, T. (eds) Restorative Justice: Promoting Peace and Wellbeing. Peace Psychology Book Series. Springer, Cham, p.11.

٣ – **مدخل المدرسة بأكملها**، حيث تحتوي نماذج المدرسة بأكملها على أهداف متعددة، بما في ذلك تعزيز العلاقات بين الطلاب والمعلمين والموظفين؛ وتحسين مناخ المدرسة؛ وتعزيز المساواة والممارسات الحساسة ثقافيًا؛ ودعم التعلم الاجتماعي والعاطفي. كما يتطلب التنفيذ الفعال للمدرسة بأكملها التزامًا من قيادة المدرسة وكذلك مجتمع المدرسة بأكمله لبناء قدرات علائقية جديدة وتعزيز القدرات القائمة بين أعضاء مجتمع المدرسة، وبحيث تؤكد ثقافة المدرسة على التوقعات العالية للطلاب والموظفين إضافة إلى تطوير عقلية النمو بين الطلاب والمعلمين، علاوة على تحديد مهارات للنجاح، تشمل: التواصل الفعال، وحل المشكلات التعاوني، والكفاءة الثقافية[١٧٣].

ويتضمن تنفيذ الممارسات التصالحية في المدارس الأمريكية تقديم تدريبًا شاملاً للموظفين والطلاب على مبادئ الممارسات التصالحية؛ بحيث يتم تنفيذه كاستراتيجية إضافية للاستجابة للسلوكيات التي يكون نهج المدرسة الشاملة الأكثر نجاحًا في إحداث فرق لأنها تتطلب تدريب جميع أعضاء مجتمع المدرسة، مثل موظفي الحراسة، وموظفي خدمة الطعام، وسائقي الحافلات، ومرشدي التوجيه، ومساعدي الفصول الدراسية، وموظفي الدعم، والمعلمين، والإداريين(١٧٤). كما يتم استخدام التدريب المستمر والتوجيه لزيادة إلمام أعضاء هيئة التدريس بسياسات وبروتوكولات الانضباط وتعزيز قدرتهم على دعم الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب، من خلال سياسات وبروتوكولات الانضباط/سلوك الطلاب المرتبطة بالموقع، خاصة عمليات الإحالة، ومصفوفات الانضباط، وخدمات دعم الطلاب المتاحة، والتدخلات والدعم السلوكي الإيجابي (PBIS)، والرعاية المباشرة (NNN)، والتعليم المستجيب ثقافيًا. كما تخصص معظم المواقع أيام خلال الصيف لتقديم تدريب متباين حول سلوك الطلاب والانضباط، إضافة إلى تقديم جلسات "تعزيزية" منتظمة طوال العام أثناء اجتماعات أعضاء هيئة التدريس، أو اجتماعات فريق مستوى الصف(١٧٥).

ومما سبق، تُركّز الممارسة التصالحية على بناء العلاقات والمجتمع، وتنمية القيم والمهارات اللازمة للاستجابة المناسبة للسلوك، حيث تتبنى المدارس التي تُطبّق هذه الممارسات سياسات تُعكس الرعاية والاحترام. كما تُؤمن بأهمية بناء علاقات ثقة مع الطلاب والأسر، مما يُقلّل من الصراع والتحيز ويُعزّز مناخًا إيجابيًا.

د - متطلبات تشريعية:

استحوذت برامج الانضباط على مستوى المدرسة على اهتمام كبير لأكثر من نصف قرن، من خلال تنوع وكثافة برامج الانضباط مذهلة، بدءا من نموذج Dreikurs في الخمسينيات، إلى نموذج Canter في السبعينيات ، وصولًا إلى نموذج دعم السلوك الإيجابي (PBIS) في التسعينيات. وعندما تم نشر سلوك الطالب في المدرسة بشكل متزايد من خلال التغطية الإعلامية المكثفة، وتضخم التشريعات، جلبت

التسعينيات معهم ولادة سياسات التسامح الصفري في جميع أنحاء البلاد. كما كان أول جزء رئيس من التشريعات الفيدرالية **Zerotolerance** قانون المدارس الخالية من الأسلحة لعام ١٩٩٤، حيث مثل قانون المدارس الخالية من الأسلحة لعام ١٩٩٤ ضمانه لخلو الحرم الجامعي للمدارس من الأسلحة وحماية الطلاب من التهديدات والضرر الكبير، ومن ثم كلفت جميع المدارس العامة من **K-12** بتطبيق هذه السياسة من أجل تلقي التمويل المالي الفيدرالي[١٧٦].

وفي سياق المدارس، تم استخدام هذا الإطار التنظيمي العقابي في شكل ممارسات استبعادية (على سبيل المثال، الإحالات المكتبية، والإيقاف، والطرد) لعقود من الزمن (صندوق الدفاع عن الأطفال، ١٩٧٥) ولكن تصاعدت من خلال سياسات عدم التسامح التي تنفذها المستويات المحلية والولائية والفيدرالية للهيئات التنظيمية في الولايات المتحدة. وعلى وجه الخصوص، أدت حوادث إطلاق النار في المدارس وأحداث ١١ سبتمبر إلى تطوير سياسات مهمة أدت إلى زيادة استخدام الاستبعاد في المدارس. كما شجع قانون المناطق المدرسية الخالية من الأسلحة في الولايات المتحدة نمو قواعد الانضباط المدرسي التي نصت على استخدام الإيقاف والطرد كوسيلة أساسية للحفاظ على المدارس منظمة [١٧٧]. ونتيجة لهذا، أصبح مبدأ عدم التسامح المطلق هو السياسة الفعلية للتعامل مع الانضباط المدرسي في الولايات المتحدة.

وبهذا بدأت سياسات مكافحة المخدرات على مستوى الولايات والحكومة الفيدرالية في عهد إدارة كلينتون بقانون المدارس الخالية من الأسلحة لعام ١٩٩٤، والذي تم إقراره بموجب قانون تحسين المدارس الأمريكية لعام ١٩٩٤. كما اشترط هذا القانون أن تطبق جميع المدارس العامة الأمريكية التي تتلقى تمويلًا فيدراليًا سياسات الانضباط التي من شأنها طرد الطالب تلقائيًا لمدة عام واحد إذا أحضر سلاحًا أو مخدرات إلى المدرسة[١٧٨].

ورغم نشأة سياسات عدم التسامح المطلق في المدارس من التشريعات الفيدرالية، بما في ذلك قانون المناطق المدرسية الخالية من الأسلحة النارية لعام ١٩٩٠، وقوانين

المدارس الآمنة لعام ١٩٩٤، وقانون المدارس والمجتمعات الآمنة والخالية من المخدرات لعام ١٩٩٤، فقد صُممت هذه القوانين لضمان السلامة من خلال ردع العنف والجريمة في المدارس، وقد أثرت بشكل كبير على كيفية استخدام الإجراءات التأديبية في المدارس[١٧٩].ونتيجة لذلك، أدت هذه التفويضات التشريعية إلى تطوير سياسات وممارسات عدم التسامح المطلق في المدارس.

كما ساعدت وزارة التعليم الأمريكية (USDOE) المعلمين وصناع السياسات التعليمية في الجهود الرامية إلى إنشاء مدارس فعالة، فمع إقرار تشريعات مكافحة التمييز - العنوان الثاني من قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة، والعنوان السادس من قانون الحقوق المدنية لعام ١٩٦٤، والعنوان التاسع من تعديلات التعليم لعام ١٩٧٢، والقسم ٥٠٤ من قانون إعادة التأهيل لعام ١٩٧٣ - أصبحت مراقبة الحقوق المدنية وإنفاذها لضمان المساواة في الوصول إلى التعليم العام جزءًا من المهمة المركزية لوزارة التعليم الأمريكية[١٨٠]. كما أنشأ الكونجرس مكتب منع جنوح الأحداث والعدالة (OJJDP)، في عام ١٩٧٤ تحت رعاية وزارة العدل الأمريكية، لتوفير القيادة الوطنية والتنسيق والموارد التكميلية في منع جنوح ا لأحداث والاستجابة له[١٨١] .

ومع تزايد القلق بشأن التأثيرات السلبية للأساليب التأديبية التقليدية في التعليم من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، اتبعت العديد من الولايات التوصيات الفيدرالية، حيث أقرت الولايات، بما في ذلك ماساتشوستس وكولورادو وكاليفورنيا وإلينوي وبنسلفانيا وميريلاند، قوانين تشجع على إيجاد بدائل لمثل هذه الممارسات. كما قدمت مدارس دنفر العامة بولاية كولورادو برنامجًا للعدالة التصالحية في عام ٢٠٠٣ في موقع مدرسة واحدة، تلاها منطقة أوكلاند، كاليفورنيا، الموحدة للمدارس في عام ٢٠٠٥. وبدافع معالجة سلامة المدارس، بدأت مدارس شيكاغو العامة بولاية إلينوي في تنفيذ العدالة التصالحية في عام ٢٠٠٦. وعلى نحو مماثل، اتبعت المدارس العامة في بيتسبرغ بولاية بنسلفانيا نهج هذه المناطق المدرسية الأخرى في عام ٢٠١٤، حيث ادعت الحاجة إلى مدارس أكثر أمانًا، وقدمت مقترحًا إلى المعهد الوطني للعدالة (NIJ) لتنفيذ ممارسات تصالحية[١٨٢].

ونظراً لقدرة ممارسات العدالة التصالحية على الاستجابة لعواقب السياسات الاستبعادية، أصبح يُنظر إليها بشكل متزايد باعتبارها حلاً سياسياً في البيئات المدرسية. إضافة إلى زيادة الهيئات الإدارية على مستوى الولاية والمحلية التي تدمج مبادئ العدالة التصالحية في مدونات قواعد السلوك الطلابية وسياسات الانضباط المدرسي، من خلال إضفاء الطابع الرسمي على ممارسات العدالة التصالحية في قانون الانضباط على مستوى المدينة في مدينة نيويورك في عام ٢٠١٥، وعلى نحو مماثل، عدلت ماريلاند في السابق قانون الانضباط الخاص بها لتشمل العدالة التصالحية. ونتيجة للمبادرة المشتركة من وزارة التعليم الأمريكية ووزارة العدل الأمريكية تم إصدار إرشادات فيدرالية جديدة لمساعدة قادة المدارس في صياغة وتنفيذ سياسات الانضباط المدرسي غير التميزية، وأوضحت الإرشادات أن السياسات التي تستهدف أو تؤثر بشكل غير عادل على مجموعات معينة في الكلام أو التطبيق ستعتبر تمييزية؛ وتشمل هذه السياسات تلك التي تستهدف أنماط الملابس المرتبطة بمجموعات معينة. وبموجب هذه الإرشادات، يمكن لوزارة التعليم الأمريكية فرض عقوبات على المناطق المدرسية إذا تبين أنها تنتهك العنوان الرابع أو السادس من قانون الحقوق المدنية لعام ١٩٦٤. كما تعيد سلطة حل المشكلات إلى المعلمين والمستشارين والإداريين وتشرك مسؤولي المدارس وغيرهم من مسؤولي إنفاذ القانون. كما قدمت وزارة التعليم الأمريكية الموارد اللازمة للمناطق المدرسية عبر موقعها الإلكتروني تقدم المساعدة للمناطق المدرسية من خلال تشجيعها على التركيز على خلق بيئات إيجابية ومنع الحوادث السلوكية من خلال مراجعة سياساتها التأديبية لتشمل البدائل، بما في ذلك ممارسات العدالة التصالحية[١٨٣].

ولذا، ساهمت السياسات القائمة على الممارسات التصالحية على تحسين مناخ المدرسة والعلاقات الإنسانية، وتعزيز صحة الطلاب ورفاهيتهم، وخفض معدلات الانضباط المدرسي، والحد من التفاوتات العرقية؛ ولذا كان هناك تركيز متزايد على الدعم التشريعي لبرامج العدالة التصالحية في الولايات المتحدة، حتى إن بعض الولايات فرضت تدريبا على الممارسات التصالحية لضباط الموارد المدرسية (SROs)،

على سبيل المثال، تتطلب تكساس تدريبًا على مستوى الولاية في تقنيات مختلفة للرد على سوء سلوك الطلاب، بما في ذلك الممارسات التصالحية، إضافة إلى اشتراط الالمام بالقوانين المتعلقة بالانضباط المدرسي، قبل الشروع في تبني الممارسات التصالحية. كما تبنت إحدى وعشرون ولاية ومنطقة كولومبيا قوانين تدعم استخدام الممارسات التصالحية في المدارس، حيث تشمل هذه القوانين التدريب والتمويل وسياقات أخرى كوسيلة للاستجابة لسلوك الطلاب(١٨٤).

وبعد عقدين من الزمان، عمل مشروع العدالة المتوازنة والتصالحية (**BARJ**)، وهو مشروع وطني تجريبي ممول من قبل برنامج العدالة التصالحية والإصلاح، مع عدد من أنظمة العدالة في الولايات وأصحاب المصلحة (إلينوي ومينيسوتا ونيويورك وبنسلفانيا وغيرها) لتقديم المساعدة الفنية والتدريب لصناع القرار وأصحاب المصلحة الرئيسيين في الولايات التي تسعى إلى إصلاح العدالة الأحداث. كما سهّل مشروع العدالة المتوازنة والتصالحية الحوار الذي ركز على تنفيذ المبادئ والممارسات التصالحية. ومنذ ذلك الوقت، وسعت الولايات في جميع أنحاء البلاد من التشريعات وتبني السياسات لتلبية احتياجات التحديات الكبيرة التي تواجه نظام العدالة(١٨٥).

وفي أعقاب المبادرة المشتركة من وزارة التعليم الأمريكية ووزارة العدل الأمريكية، بادر مكتب الحقوق المدنية التابع لوزارة التعليم في ولاية أوهايو إلى إجراء مراجعة للمنطقة في عام ٢٠١٢ لتحديد ما إذا كان الطلاب الأميركيون من أصل أفريقي يتعرضون للتأديب بشكل أكثر تكرارًا وقسوة من الطلاب البيض وبالتالي يواجهون التمييز على أساس العرق. ودون الاعتراف بأي انتهاك للعنوان السادس من قانون الحقوق المدنية لعام ١٩٦٤، وقبل الانتهاء من التحقيق، دخلت منطقة أوهايو الموحدة للتعليم في اتفاقية طوعية مع مكتب الحقوق المدنية التابع لوزارة التعليم في ولاية أوهايو للحد من التأديب غير المتناسب في المدارس بحلول العام الدراسي ٢٠١٦ -٢٠١٧ وما بعده. كما بدأت المدارس المتوسطة والثانوية في تنفيذ برامج مختلفة في إطار الاستجابة للتدخل (**RTI**)، بما في ذلك الاستجابة للتدخل، والتدخلات والدعم السلوكي الإيجابي (**PBIS**)، ومجتمع المدرسة المهتم، أو تنمية الرجولة لدى الذكور

الأميركيين من أصل أفريقي. كما وافقت المنطقة على توفير التمويل اللازم لدعم شروط الاتفاقية مع مكتب الحقوق المدنية التابع لوزارة التعليم في ولاية أوهايو ووضعت خطة لمراقبة دقة تنفيذ البرنامج في المدارس. وبغض النظر عن البرامج التي اختارت المدارس استخدامها لتقليل الانضباط غير المتناسب، فقد كان لزاماً على المنطقة تقييم التقدم المحرز والإبلاغ عنه سنوياً(١٨٦).

ومن ناحية أخرى، قدمت مبادرة عام ٢٠١٤ للانضباط المدرسي الإيجابي وهي إرشادات فيدرالية من وزارتي العدل والتعليم في الولايات المتحدة، تتطلب من المناطق التعليمية الحد من الإيقاف الكلي ومعالجة التفاوتات العرقية في نتائج الانضباط. وعلى وجه التحديد، أوصت باستخدام ممارسات الانضباط الوقائي، مثل الممارسات التصالحية، التي تهدف إلى تسهيل العلاقات الأقوى وثقافة المدرسة الأكثر رعاية. كما استجابت العديد من المناطق الحضرية، بما في ذلك لوس أنجلوس وأوكلاند ودينفر ومدينة نيويورك، للإرشادات الفيدرالية من خلال تنفيذ بدائل للإيقاف وحظر الإيقاف، والتي ارتبطت بانخفاض معدلات الإيقاف بشكل عام ولكنها لم تسفر بالضرورة عن تضييق فجوات الانضباط العنصري(١٨٧).

وإضافة إلى التزام مديري المدارس في مدينة نيويورك ملزمون بالالتزام بدليل الانضباط على مستوى المدينة، يشجع هذا الدليل القادة على استخدام نهج إصلاحي كلما أمكن ذلك، ولكنه يصف الانضباط الإقصائي (بما في ذلك الإيقاف والطرد) للسلوك العنيف أو المتعلق بالمخدرات. وعلاوة على ذلك، يتم تقديم سياسات عدم التسامح كخيار لسوء السلوك الطفيف المستمر، مثل العصيان(١٨٨).

ومما سبق، تتضح الجهود التشريعية المبذولة على المستويات المحلية والفيدرالية في الولايات المتحدة، من خلال مبادرات مثل مراجعة أوهايو وإرشادات الانضباط المدرسي الإيجابي، اتجاهًا نحو معالجة التفاوتات العرقية في الانضباط المدرسي. ورغم الحرص على تبني ممارسات وقائية وتصالحية، إلا أن التجارب العملية، كما في المناطق الحضرية ومدينة نيويورك، تُشير إلى أن مجرد تقليل الإيقاف أو وجود إرشادات لا

يضمن بالضرورة تضييق الفجوات العرقية. لذا، يتطلب الأمر تقييمًا مستمرًا وتنفيذًا دقيقًا لضمان فعالية هذه المبادرات في تحقيق العدالة والمساواة في الانضباط المدرسي.

خامسًا - القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى تعزيز الممارسات التصالحية بمدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية:

يمكن عرض أهم القوى الثقافية المؤثرة فى تعزيز الممارسات التصالحية بمدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية على النحو الآتي:

من الناحية **الجغرافية والديموغرافية**؛ تقع الولايات المتحدة الأميركية في أمريكا الشمالية؛ وهي جمهورية اتحادية تتكون من خمسين ولاية؛ الولايات الثماني والأربعين تحتل خطوط العرض الوسطى للقارة؛ تشمل الولايات المتحدة: ولاية ألاسكا في أقصى شمال غرب أمريكا الشمالية، ولاية جزيرة هاواي في منصف المحيط الهادئ. ويحدها شمالا: كندا، وشرقا: المحيط الأطلسي، وجنوبا: خليج المكسيك والمكسيك، وغربا: المحيط الهادي. وتعد الولايات المتحدة رابع أكبر دولة في العالم من حيث المساحة بعد روسيا، كندا، والصين. عاصمتها الوطنية واشنطن التي تقع على مقربة من مقاطعة كولومبيا، وهي منطقة العاصمة الفيدرالية التي أنشئت عام ١٩٧٠م. كما تحتوي الولايات المتحدة على درجة كبيرة من التنوع السكاني نتيجة للهجرة العالمية الهائلة والمستمرة[١٨٩]، حيث بلغ عدد السكان المقيمين في الولايات المتحدة ٣٣٥,٨٩٣,٢٣٨ نسمة في يناير ٢٠٢٤، وفقًا لمكتب الإحصاء، حيث تعد الولايات المتحدة ثالث أكبر دولة في العالم من حيث عدد السكان، والأكثر سكانًا في الأمريكتين ونصف الكرة الغربي [١٩٠]، حيث أظهر مكتب الإحصاء زيادة سكانية بنسبة ٠.٤٪ لفترة الاثني عشر شهرًا المنتهية في يوليو ٢٠٢٢[١٩١].

وترجع أصول سكان الولايات المتحدة إلى المهاجرين من بريطانيا وألمانيا وسكان نيفيا وشمال أوروبا، بالإضافة إلى العديد من البلدان الأسيوية وكذلك أفواج العبيد المجلوبة من أفريقيا، هذا إلى جانب سكان البلاد الأصليين وهم الهنود الحمر[١٩٢] ، أما مناخ الولايات المتحدة فهو معتدل، ولديه خطوط ساحلية ممتدة على المحيط الأطلسي والهادئ وخليج المكسيك، كما تعد الولايات المتحدة غنية بالموارد الطبيعية

من حيث المعادن والتربة الخصبة، وبها خمس بحيرات على طول حدود الولايات المتحدة مع كندا ساعدت هذه الممرات المائية في تشكيل النمو الاقتصادي، وربط الولايات الفردية في أمريكا في وحدة اقتصادية واحدة(١٩٣).

ومن الناحية الجغرافية والديموغرافية، استجابت العديد من المناطق الحضرية، بما في ذلك لوس أنجلوس وأوكلاند ودنفر ومدينة نيويورك، للتوجيهات الفيدرالية من خلال تنفيذ بدائل لحظر التعليق والطرد بالمدارس، والتي ارتبطت بانخفاض معدلات التعليق بشكل عام ولكنها لم تؤدي بالضرورة إلى تضييق فجوات الانضباط العرقي، حيث تشير التفاوتات العرقية المستمرة إلى تغير سياسات الانضباط، فالطلاب الملونين لا يزالون أكثر قسوة وانضباطًا في كثير من الأحيان. كما أن التفاوتات العرقية في الانضباط المدرسي توازي المعدل غير المتناسب الذي يواجه به السود والسكان الأصليون والأشخاص الملونون الاعتقال والسجن والتمييز في جميع جوانب المجتمع الأمريكي(١٩٤).

كما أفادت إدارة التعليم في كاليفورنيا بوجود ما يقرب من تسعة وأربعين مليون طالب مسجلين في المدارس العامة في الولايات المتحدة، حيث تُظهِر البيانات أن أكثر من ثلاثة ملايين ونصف المليون طالب تلقوا إيقافات داخل المدرسة بدءا من عام ٢٠١٢؛ كما تم إيقاف ثلاثة ملايين وخمسة وأربعين طالبًا عن الدراسة؛ وتم طرد مائة وثلاثين ألفًا. ومع ذلك، شهدت كاليفورنيا انخفاضًا بنسبة ٢٠٪ في عدد الطلاب المطرودين في السنوات القليلة الماضية وانخفاضًا بنسبة ١٥٪ في عدد الطلاب الموقوفين. كما يرجع هذا يُعزى إلى "عمل إدارة التعليم في كاليفورنيا مع المناطق في جميع أنحاء الولاية لتنفيذ برامج مبتكرة تقلل من الإيقاف والطرد، بما في ذلك برامج الممارسات التصالحية(١٩٥).

من ناحية أخرى، يعد الطلاب السود واللاتينيون والأمريكيون الأصليون أكثر عرضة لتلقي الانضباط المدرسي من الطلاب البيض، كما أن الطلاب السود الذكور في المدرسة المتوسطة أكثر عرضة للإيقاف عن الدراسة حيث تعرض العديد منهم للإيقاف المتكرر، وفي ذات السياق، تأثرت الفتيات السود بما أسمته "الطرد"،

والاستخدام المفرط لسياسات عدم التسامح وممارسات الانضباط العقابي التي تبقي الطلاب خارج المدرسة لأسباب ذاتية مثل السلوك "المتمرد وغير المحترم وغير المتعاون"[١٩٦]. وهو ما يعكس حقيقة أن تأثير التفاوتات العرقية على إلى الممارسات التصالحية، حيث يعد الطلاب السود الذكور أكثر عرضة لتجربة إجراءات تأديبية بسيطة وأكثر شدة من أي مجموعة أخرى، مما يثير مخاوف جدية بشأن ما إذا كان يتم تطبيق الانضباط بشكل موحد بين الولايات.

وخلال "الحرب على المخدرات"، تبنت المدارس الأمريكية سياسات "عدم التسامح مطلقاً" بعقوبات قاسية، بزعم تعزيز السلامة، لكنها تأثرت بمشاعر معادية للسود بعد التكامل العرقي. كشف هذا العصر عن تفاوتات عرقية صارخة في الانضباط، حيث تعرض الطلاب السود واللاتينيون لإجراءات أمنية مشددة. يُعلق الطلاب السود بمعدل ثلاثة أضعاف نظرائهم البيض، رغم عدم وجود دليل قوي على انخراطهم في سلوك أسوأ. أما وضع الطلاب اللاتينيين في الانضباط المدرسي فكان أقل وضوحًا، حيث يُظهرون تمثيلًا زائدًا في بعض السياقات وتمثيلًا ناقصًا في سياقات أخرى. باختصار، أدت سياسات "عدم التسامح" إلى تفاقم التفاوتات العرقية في الانضباط المدرسي، خاصةً ضد الطلاب السود[١٩٧].

ونتيجة لما سبق، نفذت العديد من أكبر المناطق المدرسية الحضرية في البلاد، بما في ذلك منطقة مدارس لوس أنجلوس الموحدة ومدارس مدينة نيويورك العامة ومدارس شيكاغو العامة، سياسات الانضباط الإصلاحي . بالإضافة إلى ذلك، تتجه المناطق الواقعة خارج المدن والتي تعلم طلابًا مشابهين ديموغرافيًا للسياقات التعليمية الحضرية، على سبيل المثال، أعداد كبيرة من الطلاب الملونين، ومتعلمي اللغة الإنجليزية، والطلاب المحرومين اقتصاديًا، أيضًا إلى الممارسات التصالحية، مثل تلك الموجودة في ضواحي هيوستن وميامي[١٩٨].

ومن ناحية **العوامل الاقتصادية**؛ تضم الولايات المتحدة الأمريكية اتحاد خمسين ولاية في أمريكا الشمالية، وهي من أكبر اقتصاد مختلط في العالم؛ يعني أنها تعمل كاقتصاد سوق حر في السلع الاستهلاكية وخدمات الأعمال؛ لكن تفرض الحكومة

أنظمة لحماية مصالح الجميع؛ فتعمل كاقتصاد موجه في الدفاع، وفي بعض مزايا التقاعد، وكذلك في بعض الرعاية الطبية وفي مجالات أخرى. كما أنشأ دستور الولايات المتحدة الاقتصاد المختلط لأمريكا وحمايته(١٩٩).

ويشكل اقتصاد الولايات المتحدة أساس جودة حياتها العالية وأمنها القومي؛ فهي تعتز باقتصادها الحيوي المستمد من إنتاجية الأشخاص المدربين، والتدفق المستمر لابتكاراتهم العلمية، والتقنية؛ فلابد من وجود الوظائف عالية الجودة، وتوفير القوى العاملة المميزة؛ وإلا سيعاني اقتصادها وشعبها، فكان للتقدم التكنولوجي الأثر الأكبر في زيادة دخل الإفراد في الولايات المتحدة الأميركية(٢٠٠) .

وتتمتع الولايات المتحدة بأحد الاقتصاديات الأكثر ثراءً وتنوعا في العالم، ويقودها قطاع خدمات عالي الإنتاجية، تصنيع متقدم، وأبحاث وتطوير على مستوى عالمي؛ حتى ظهور جائحة كرونا في مارس ٢٠٢٠، حيث كانت الولايات المتحدة تتمتع بنمو اقتصادي قوي نسبيا بسبب التخفيضات في الضرائب، واللوائح المرهقة؛ لكن لسوء الحظ لم يستمر الإنفاق بالعجز بلا رادع فحسب، بل تسارع، واندلعت التوترات العرقية في عام ٢٠٢٠ مع أعمال شغب ومظاهرات كبيرة في عدد من المدن، وأصبحت استجابة الحكومة جائحة COVID-19 قضية حزبية للغاية في عدد من الولايات القضائية. في الانتخابات العامة لعام ٢٠٢٠ فاز جو بايدن بالرئاسة، وفاز الحزب الديمقراطي بهوامش ضئيلة في مجلسي الكونغرس(٢٠١).

من ناحية العلاقة بين العوامل الاقتصادية والممارسات التصالحية؛ أثار أدى الذعر الأخلاقي من العنف المدرسي، كحادثة كولومبين، إلى التوجه نحو تأمين المدارس وتشديد الإجراءات، لإظهار "عدم التساهل" مع الجريمة. ساهمت الحوافز المالية من التمويل الحكومي وشركات الأمن في تعزيز آليات شبيهة بالعدالة الجنائية على حساب البدائل. مع استمرار حوادث إطلاق النار والمخاوف من عواقب السياسات العقابية، بحث مديرو المدارس والباحثون عن طرق أكثر فعالية لمعالجة سوء السلوك والعنف. باختصار، أدى الخوف من العنف المدرسي إلى تبني إجراءات أمنية مشددة

مدفوعة بحوافز مالية، مما دفع للبحث لاحقًا عن بدائل أكثر فعالية[٢٠٢]. خاصة بعد مذبحة مدرسة كولومبين الثانوية عام ١٩٩٩، حيث تصاعدت موجة الخوف في مختلف أنحاء البلاد، مما أدى إلى خلق مناخ يستلزم سياسات عدم التسامح مطلقًا في المدارس. ثم أصبح التمويل الفيدرالي عاملاً محفزًا للمدارس لتنفيذ هذه الممارسات، حيث بدأت الحكومة في توفير الأموال لتعزيز الأمن في المدارس[٢٠٣].

ومع ارتفاع العقوبات المدرسية كالوقف والطرد، انتشرت أنظمة المراقبة في المدارس كالكاميرات وأجهزة الكشف والشرطة. في عام ٢٠١٤، أصدر الاتحاد الأمريكي للمعلمين قرارًا يدعم برامج العدالة التصالحية، منبهًا إلى "أزمة تجريم" الشباب المعروفة بـ "خط أنابيب المدرسة إلى السجن"، والتي تبدأ بالوقف والطرد والاعتقال. اتفق الاتحاد على ضرورة توفير التمويل لوضع منسقين ومدربين للعدالة التصالحية في المدارس، بما يهدف لتعزيز بيئات تعليمية إيجابية تُنمّي احترام الذات والرفاهية العاطفية، وتُقدّم مناهج ثقافية مستجيبة، وتُساهم في تكوين مواطنين مسؤولين[٢٠٤].

كما شدد برنامج الاتحاد الأمريكي للمعلمين AFT لعام ٢٠٢٣ بعنوان "حياة السود مهمة" في أسبوع العمل المدرسي على العدالة التصالحية. على سبيل المثال، استضاف اتحاد المعلمين في شيكاغو "لجنة طلابية افتراضية حول إعادة تصور السلامة المدرسية، واستكشاف الطلب على إنهاء سياسات الانضباط التي لا تتسامح مطلقا وتنفيذ أنظمة العدالة التصالحية وتمويل "المستشارين، وليس رجال الشرطة[٢٠٥].

ومن ناحية **العوامل السياسية**؛ فحكومة الولاية المتحدة الأميركية ديمقراطية تمثيلية؛ للناس صوت في صنع قوانينها. ويتكون الكونغرس من مجلسين، أو هيئتين: مجلس الشيوخ، ومجلس النواب، وعدد أعضاء مجلس الشيوخ محدد في الدستور؛ بموجب الدستور لكل ولاية عضوان في مجلس الشيوخ، مع ذلك؛ عدد ممثلي المجالس يعتمد على عدد سكان الولاية، فيكون لكل مجلس ممثل واحد على الأقل. كما يتكون مجلس الشيوخ من ١٠٠ مقعد؛ بينما مجلس النواب يتكون من ٤٣٥ مقعدا، ويتم انتخابهم للكونغرس من قبل الشعب في كل ولاية[٢٠٦].وبالإضافة إلى امتلاك الولايات

المتحدة فرعا قضائيا للحكومة؛ يتكون من: المحكمة العليا، ومحكمة الاستئناف الأمريكية، ومحاكم المقاطعات الأمريكية، ومحاكم الولايات والمقاطعات[٢٠٧].

وتعد العوامل السياسية آلية مهمة لمعالجة المشاكل الاجتماعية لأنها تعكس قيم المجتمع وتحدد الأهداف الاجتماعية وتشكل المعايير والسلوكيات الاجتماعية. إن إضفاء الطابع المؤسسي على الأهداف الاجتماعية في السياسة يسمح بالاستجابة المتسقة للمشاكل الاجتماعية، والتي يمكن تقييم نتائجها لفهم ما إذا كانت بعض الأساليب تلبي الأهداف المحددة أو تؤدي إلى تفاقم أوجه عدم المساواة وكيف تفعل ذلك. وبهذه الطريقة، تضع السياسة إطارًا للاستجابة لأشد أشكال عدم المساواة ضررًا في المجتمع ويمكن استخدامها كأداة لتحقيق العدالة الاجتماعية، أو أن تؤدي إلى إنتاج التفاوتات وإدامتها[٢٠٨]. وبهذا أصبحت سياسات الانضباط في المدارس الآن تمييزية بشكل صارخ لدرجة أنها لفتت انتباه المنظمات الشعبية، مثل الكرامة في المدارس، فضلاً عن مكتب الحقوق المدنية التابع لوزارة التعليم في الولايات المتحدة (USDOE OCR) ووزارة العدل في الولايات المتحدة(USDOJ)[٢٠٩].

كما دعت إدارة أوباما الحاجة إلى إصلاح الانضباط المدرسي في عام ٢٠١١ من خلال إطلاق مبادرة الانضباط المدرسي الداعم. ومن ثم، تعاونت وزارة التعليم ووزارة العدل في هذه المبادرة لتعزيز بيئات التعلم الأفضل للطلاب في المدرسة. وقد دعم تأسيسها المدارس التي أرادت التخلص من سياسات الانضباط المدرسي القاسية. وبعد تنفيذ هذه المبادرة، ظهرت بدائل للانضباط الاستبعادي في المدارس على مستوى البلاد، وبهذا ظهرت الممارسات التصالحية كبديل للانضباط العقابي في المدارس التي ترغب في التحول من الأساليب التقليدية للعقاب إلى مناهج أكثر شمولاً، بحيث تحاول المدارس حل الخلافات وتعليم الطلاب تحمل مسئولية أفعالهم والتاكيد على التعاطف بدلا من العقوبة الاستبعادية، أو طرد الطلاب أو تعليقهم[٢١٠]. وبهذا يتضح اعتراف الحكومة الفيدرالية التأديب غير متناسبة بين مكونات المجتمع الأمريكي،

بسبب سياسات عدم التسامح والتي أصبحت أحد أكثر قضايا الحقوق المدنية إلحاحًا في هذا العقد.

وعلى مدى العقد الماضي، دعت الحكومة الفيدرالية، وحكومات الولايات، وجماعات المجتمع المناطق المدرسية إلى خفض معدلات الإيقاف عن الدراسة، حيث أصبحت هذه الجماعات مهتمة بشكل متزايد بحل مشكلة عدم التناسب العرقي في الانضباط الإقصائي، كما حفزت هذه الدعوات قادة الولايات والمناطق على اتخاذ إجراءات، فاعتبارًا من عام ٢٠١٩، قامت ١٦ ولاية ومنطقة كولومبيا والعديد من المناطق المدرسية الحضرية الكبيرة بالحد من استخدام الإيقاف أو الطرد. علاوة على ذلك، تطلب أكثر من نصف الولايات من المدارس استخدام استراتيجيات تأديبية أخرى غير الإيقاف، واستجابة لذلك، نفذت العديد من المدارس في جميع أنحاء البلاد مؤخرًا سياسات وإجراءات تأديبية جديدة(٢١١).

ومن ناحية **العوامل الاجتماعية**؛ تعد الولايات المتحدة الأميركية واحدة من أكثر دول العالم تنوعا ثقافيا ، فقد أثرت كل منطقة في العالم تقريبا على الثقافة الأمريكية، وأبرزها الإنجليز الذين استعمروا البلاد بداية من أوائل القرن السابع عشر، وتشكلت الثقافة الأمريكية من ثقافات: الأمريكيين الأصليين، الأمريكيين اللاتينيين، الأفارقة، والآسيويين، وتوصف الولايات المتحدة بأنها "بوتقة انصهار" ساهمت فيها الثقافات المختلفة "بنكهاتها" المميزة في الثقافة الأمريكية. كما لا توجد لغة رسمية للولايات المتحدة وفقا لحكومة الولايات المتحدة؛ بينما يتم التحدث بكل لغة في العالم تقريبًا في الولايات المتحدة(٢١٢).

وقد وُصفت البيئات التأديبية العقابية في عصر عدم التسامح مطلقًا بأنها محور السيطرة الاجتماعية الذي يزيد من عدم المساواة العرقية في المدارس - خاصة بالنسبة للطلاب السود، حيث أثرت الممارسات التأديبية الإقصائية سلبًا على المناخ المدرسي ومشاركة الطلاب والتنقل والأداء الأكاديمي، كما ارتبطت هذه الممارسات بالنتائج السلبية خارج المدرسة، من خلال علاقتها بزيادة خطر التسرب، وانخفاض المشاركة المدنية، وزيادة الاتصال مع نظام العدالة الجنائية(٢١٣).

ومما سبق، يتضح أن هذه المعدلات المتزايدة والمتباينة مثيرة للقلق بالنظر إلى مجموعة الأدلة المتزايدة التي تثبت عدم فعالية الانضباط الاستبعادي في الحد من السلوك غير المرغوب فيه، وبدلاً من ذلك تؤدي إلى تفاقم النتائج السلبية للطلاب، مثل زيادة السلوكيات المعادية للمجتمع، والتغيب المدرسي، وزيادة احتمالية التسرب من المدرسة، وفرص الدخول في نظام العدالة الأحداث.

ومن ناحية **العوامل التاريخية**؛ يشير تاريخ النظام المدرسي الأمريكي، إلى وجود قلق مجتمعي مستمر بشأن الانضباط في البيئات التعليمية، والتي تعود هذه المخاوف إلى العصر الاستعماري، حيث أدت سلوكيات الطلاب المشاغبة إلى إهدار وقت التدريس حتمًا وأثرت على الرفاهية العاطفية والمهنية للمعلمين. علاوة على ذلك، تطلبت التجارب السلبية لانضباط الطلاب قدرًا كبيرًا من موارد المدرسة، بما في ذلك وقت المعلمين والإداريين، ولا تزال تمثل أكبر نسبة من ضغوط مكان العمل [٢١٤].

وقد أدى هذا المزيج من ضغوط العمل ومخاوف المجتمع إلى انتشار برامج الانضباط على مستوى المدرسة خلال السنوات الماضية، فعلى سبيل المثال، في الخمسينيات من القرن الماضي، طور دريكورس نموذجًا Dreikurs model واسع الاستخدام، حيث بدأ بمفهوم "الانضباط من خلال الديمقراطية" حيث كان للمعلمين سلطة تصحيح سوء سلوك الطلاب. وبهذا يعد نموذج دريكورس هو المعيار حتى أوائل السبعينيات التي جلبت تطوير وتنفيذ نموذج الانضباط الحازم لكانتر، والذي ينص على أن المعلم الحازم، وليس المعلم العدواني، هو الذي يمتلك السلطة ويحافظ على فصل دراسي مستقر مواتٍ للتعلم.كما لا يزال نموذج كانتر يُمارس في العديد من المدارس، فقد لفت أواخر التسعينيات الانتباه إلى دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة، والذي يُشار إليه غالبًا باسم **positive behavior support PBIS**. [٢١٥]

وتاريخيًا، اعتمدت أنظمة الانضباط المدرسي في الولايات المتحدة بشكل أساسي على ممارسات التأديب العقابية، حيث كان العقاب البدني أول نظام للانضباط المدرسي في الولايات المتحدة. كما بدأ العقاب البدني يفقد شعبيته مع تعرض

فاعليته وملاءمته لتدقيق متزايد، وخلال النصف الثاني من القرن العشرين، لجأت المدارس إلى ممارسات استبعادية مثل الإيقاف والطرد لممارسة السيطرة والحفاظ على النظام، حيث تستجيب أنظمة الانضباط الاستبعادي لسلوك الطلاب بإزالة الطالب المعني بهدف معاقبة ذلك الطالب والحفاظ على مناخ مدرسي سلمي للطلاب الآخرين وردع سوء السلوك في المستقبل[٢١٦].

من ناحية أخرى، بدأت سياسات عدم التسامح في تطبيقها في المدارس في أواخر تسعينيات القرن العشرين. وكان هناك زيادة كبيرة في جرائم الأحداث مما تسبب في موجة متصاعدة من الخوف بين الشباب الأمريكي، وكان الرد في صورة ممارسات تأديبية أكثر صرامة في المدارس، حيث بدت السياسات التأديبية مثل عدم التسامح كانت بمثابة حل عملي في ذلك الوقت للحفاظ على سلامة المدارس. وبعد إطلاق النار البارز في عام ١٩٩٩ في مدرسة كولومبين الثانوية في ليتلتون بولاية كولورادو، انتشرت سياسات عدم التسامح بسرعة في جميع أنحاء البلاد، حيث تبنت ٧٠ ٪ من المدارس سياسات عدم التسامح مع العنف، متجاوزة بذلك الأوامر الفيدرالية بحلول عامي ١٩٩٦ و١٩٩٧"[٢١٧].

وبهذا أصبحت المدارس بمثابة البوابات التي أدخلت الطلاب السود بشكل مختلف إلى الأنظمة الجنائية وعدالة الأحداث، حيث أصبح مفهوم:"خط الأنابيب من المدرسة إلى السجن"، هو سمة أخرى لسياسة الانضباط المدرسي المعاصرة التي تسلط الضوء على طبيعتها العقابية المتزايدة وتسلل سياسة العدالة الجنائية إلى سياسة التعليم[٢١٨].

ويتضح مما سبق، شهدت المدارس الأمريكية على مدى الثلاثين عامًا الماضية انتشارًا ملحوظًا لسياسات الانضباط الاستبعادية التي اشتدت حدتها منذ التسعينيات، مُنشئةً ما يُعرف بـ "خط أنابيب المدرسة إلى السجن"، الذي أضرّ بجميع الطلاب، وخاصةً الأقليات. وكرد فعل على هذه التفاوتات، تتجه المدارس نحو بدائل تأديبية، مُدركةً أهمية الممارسات التصالحية وعلاقتها بالتعلم الاجتماعي والعاطفي، حيث أن العدالة التصالحية مُتجذرة في ممارسات مجتمعية قديمة لمعالجة الأضرار.

المحور الثاني – واقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في نيوزلاندا:

يمكن عرض واقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في نيوزلاندا على النحو الآتي:

أولًا – نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها:

تعود جذور ممارسات العدالة التصالحية إلى التقاليد الثقافية القديمة، حيث ساهمت شعوب مثل الماوري والشعوب التوراتية بدور هام في تطويرها عبر التاريخ من خلال عاداتها وتقاليدها. وقد ظهرت هذه الممارسات في سبعينيات القرن العشرين كبديل يهدف إلى مساعدة المجتمعات على التعافي من الأذى بالتركيز على احتياجات المتضررين والتزامات المسؤولين عن الضرر. كمثال على ذلك، مارس شعب الماوري نظامًا يُعرف بـ "عدالة الماراي" بهدف تحقيق الشفاء من خلال أساليب غير عدائية. في هذا النظام، يُطلق على مجتمع الجاني اسم"whanau" ، ويتمحور اهتمام هذا المجتمع حول دعم الضحية في عملية التعافي، بمشاركة جميع الأطراف المتأثرة بالحادث، ومع ذلك، أدى التوسع في تطبيق العدالة الجزائية إلى تراجع هذه الممارسة لدى شعب الماوري، على الرغم من أن أول تطبيق للعدالة التصالحية في نظام العدالة الجنائية قد حدث في عام ١٩٧٤ في إلمايرا، أونتاريو[٢١٩].

وفي الوقت الذي تم فيه إبعاد العديد من أطفال الماوري من منازلهم، تم تعديل قانون الأطفال والشباب لعام ١٩٧٤، وقد أدت التغييرات في التشريعات إلى دفع المشرعين في نيوزيلندا إلى احترام تقاليد الماوري المتمثلة في إشراك الأسر في صنع القرار. وقد ألهمت هذه الحركة نظام عدالة الأحداث لاستخدام ممارسات العدالة التصالحية، مثل المؤتمرات، كوسيلة للحد من السلوك الإجرامي، وبهذا أدى نجاح ممارسات العدالة التصالحية في مجال عدالة الأحداث إلى تبني هذه الممارسات في الساحة التعليمية[٢٢٠].

وهذه الأصول التاريخية للممارسات التصالحية في نيوزيلندا، تعكس أهمية الاستثمار الكبير للوقت والجهد في نموذج المؤتمرات التصالحية للشباب في نيوزيلندا،

فغالبًا ما يتخذ شكل مؤتمر المجموعة العائلية، في خدمات الطفل والشباب والأسرة أو محاكم الشباب أو المؤتمر الإصلاحي المستخدم بانتظام في المدارس، حيث تم تطوير هذه العمليات في البداية كوسيلة للحد من الإجراءات التأديبية الشديدة، في نظام العدالة في حالات الضائقة الأسرية أو انتهاكات الانضباط داخل المدارس مثل: الإيقاف والاستبعاد[٢٢١].

وبسبب فوائد وضع الممارسات التصالحية في إطار المدرسة بالكامل، قررت وزارة التعليم النيوزيلندية تطوير نموذج الممارسات التصالحية ضمن إطار عمل السلوك الإيجابي من أجل التعلم (PB4L)، حيث تشكل العديد من الأفكار والممارسات الماورية التقليدية أساس العمل الإصلاحي في نيوزيلندا، وبهذا تتضح الطبيعة العلائقية للمكانة والسلطة، والتي توجد لصالح الجماعة وليس الفرد. كما تشمل واجبات العائلة الحفاظ على المانا وهوية المجموعة، وحماية المجموعة من الهجوم والإهانة، ورعاية الصغار والكبار، وحل المشاكل مع الحفاظ على العلاقات[٢٢٢].

وقبل وصول المستوطنين الأوروبيين، كان لدى أوتياروا نيوزيلندا تاريخ طويل في استخدام الأساليب التصالحية والممارسات الأخرى ذات الصلة كطريقة لحل النزاعات، حيث انخرط الماوري في مؤتمرات/اجتماعات على غرار اجتماعات هوي من أجل التعامل مع النزاعات أو المخالفات منذ فترة طويلة. كما وصلت ممارسات العدالة التصالحية إلى المدارس في عام ١٩٩٦ وبدأت مع القاضي ماك إلريا الذي - خلال ذلك الوقت - كان قاضيًا في محكمة الشباب في أوكلاند، حيث أشار في ورقته البحثية "التعليم والانضباط والعدالة التصالحية"، للروابط بين العدالة التصالحية والانضباط في المدارس[٢٢٣].

ولما كان الانضباط جزءًا لا يتجزأ من التعليم المدرسي في نيوزيلندا، كانت العقوبة البدنية مثل الضرب بالعصا واستخدام حزام جلدي لضرب الطلاب هي الطريقة الأكثر شيوعًا وتفضيلًا للانضباط. ونظرًا لاستمرار العقوبة البدنية لعدة عقود في مدارس نيوزيلندا، فقد حدثت عدة حوادث تم فيها إساءة استخدام مثل هذه السلطات. كما تعد أقدم حادثة مسجلة لهذا في عام ١٨٨٦ في مدرسة كايكورا، حيث

كتب السيد موليندر رسالة بشأن المعاملة القاسية لابنته إلى لجنة المدرسة ومدير المدرسة، حيث تم تقديم الفتاة المعنية إلى مدير المدرسة لإظهار مدى الإصابات التي تعرضت لها نتيجة للمعاملة القاسية[٢٢٤].

وخلال تسعينيات القرن العشرين، تلقى استخدام المؤتمرات التصالحية في المدارس دفعة كبيرة بعد ملاحظة أدلى بها أحد قضاة محكمة الأحداث، مفادها أن العديد من الشباب الذين يمثلون أمامه من المتسربين من المدرسة، وأنه لا يوجد شيء يمكن القيام به لإبقائهم في المدرسة[٢٢٥]. كما استخدمت وزارة الرعاية الاجتماعية آنذاك مؤتمرات المجموعات العائلية منذ عام ١٩٨٩، حيث أظهرت هذه الممارسة نجاحا كبيرًا. وكان القلق بشأن مصير المخالفين للقانون من الشباب، والزيادة الهائلة خلال تسعينيات القرن العشرين في أعداد حالات الإيقاف عن الدراسة، جنبًا إلى جنب مع ارتفاع معدلات التغيب عن المدرسة والقلق بشأن الانضباط المدرسي بشكل عام. وبالتالي، ارتبطت الممارسات التصالحية في المدارس منذ البداية بإدارة السلوك والانضباط المدرسي، حيث تم تقديم المؤتمرات في البداية إلى المدارس النيوزيلندية للحد من عمليات الإيقاف، والتي تزايدت بشكل كبير منذ أوائل التسعينيات[٢٢٦]. ومن هنا ارتبطت الممارسات التصالحية في المدارس منذ بدائتها بإدارة السلوك والانضباط المدرسي.

وفي عام ١٩٩٩، تم تغيير القوانين المحيطة بإيقاف الدراسة في نيوزيلندا، حيث أصبحت مسؤولية مديري المدارس هي توفير خيارات بديلة لطلاب المدارس الذين انتهى بهم الأمر إلى إيقاف الدراسة أو طردهم. ونتيجة لذلك، بدأ الاعتراف بفئات جديدة من الإيقاف والتي تضمنت التوقف عن الدراسة والإيقاف والاستبعاد والطرد، وقد برر هذا التشريع الجديد أنه كان عليه محاولة إبقاء الأطفال داخل النظام المدرسي وفي نفس الوقت بعيدًا عن محكمة الأحداث[٢٢٧].

ويمكن عرض الجدول الزمني لتطور الممارسة التصالحية في مدارس نيوزيلندا، على النحو التالي[٢٢٨]:

- ١٩٨٩ – تقديم قانون "الأطفال والشباب وأسرهم".
- ١٩٩٠ – الذعر الأخلاقي – مضاعفة معدلات الإيقاف والاستبعاد من ١٩٩٠ إلى ١٩٩٩.
- ١٩٩٨ – تعاقدت وزارة التعليم مع مجموعة من جامعة وايكاتو لتطوير وتجربة عملية مؤتمرات في المدارس، باستخدام مفاهيم العدالة التصالحية – بعنوان "**Te Hui Whakatike**".
- ٢٠٠٠ – انتهت التجربة وفي يونيو ٢٠٠٠ تم تقديم مسودة دليل إلى الوزارة.
- أبريل ٢٠٠١ – تقديم مبادرة الحد من الإيقاف (**SRI**)، من قبل حكومة نيوزيلندا، من خلال وزارة التعليم.
- أغسطس ٢٠٠١ – عمل فريق تطوير وايكاتو مع المدارس كجزء من مبادرة مبادرة الحد من الإيقاف (**SRI**)، باستخدام برامج البحث والتطوير التي طوروها.
- ٢٠٠٢ – تم توثيق النتائج الإيجابية لبرامج البحث والتطوير في المدارس.
- ٢٠٠٣ – تم نشر تقرير **تي كوتاهيتانجا**، حيث وجد التقرير أن التأثير الأكثر أهمية على الطلاب الماوري كان العلاقات "وجهاً لوجه" والتفاعلات بين المعلمين والطلاب الماوري.
- ٢٠٠٤ -٢٠٠٥ – بدأت المدارس في استخدام برامج البحث والتطوير نتيجة لمبادرة الحد من الإيقاف (**SRI**).
- ٢٠٠٧ – تم تقديم منهج دراسي جديد في نيوزيلندا، والهدف من المدارس هو إنتاج مواطنين يدعمون التطلعات الوطنية للمتعلمين مدى الحياة، وفي عام ٢٠٠٩، قدمت وزارة التعليم برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم (**PB4L**).
- ٢٠١٠ -٢٠١٤ – تم زيادة البحث في فعالية برامج البحث والتطوير في الفصول الدراسية، ومسار نموذج السلوك الإيجابي من أجل التعلم (**PB4L**).
- ٢٠١٥ – تم ترسيخ مبادرة السلوك الإيجابي من أجل التعلم (**PB4L**).

- ٢٠١٥ -٢٠٢٠ - استخدمت المدارس في جميع أنحاء نيوزيلندا الممارسة التصالحية من خلال مبادرة السلوك الايجابي من أجل التعلم.

ثانيًا - فلسفة تطبيق الممارسات في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وأهدافها:

تقدم فلسفة التصالح طريقة لفهم الممارسات التصالحية، حيث توفر الممارسات التصالحية عملية لوضعها موضع التنفيذ، وبهذا تتطلب المناهج الدراسية لإعداد المعلمين تطورات كبيرة في ما يتم تدريسه للمعلمين الطلاب حول السلوك وإدارة الفصول الدراسية. إضافة إلى الحاجة لفهم جديد لمبادئ إدارة السلوك، بعيدًا عن السيطرة والامتثال، بل من خلال فهم كيف يمكن للغة وسلوك المعلمين أن ينتجا علاقات جيدة، أو أن يدمراها(٢٢٩).

وتشمل فلسفة الممارسات التصالحية جانب رئيس لممارسات العدالة التصالحية الناجحة وهو الالتزام والمشاركة العاطفية، حيث لا يمكن تحقيق أي من هذين الأمرين إذا لم يكن لدى الطلاب أو الآباء أو أصحاب المصلحة - أو الأطراف الأخرى التي يمكن إشراكها - الطمأنينة بأن عملية العدالة التصالحية توفر مساحة آمنة للتعبير عن المظالم ومناقشة جوهر المشكلة. إضافة إلى ذلك، تساعد الأساليب التصالحية في تعزيز الكرامة الإنسانية من خلال الاعتراف والإقرار بأن كل طالب هو في الواقع عضو في مجتمعه وقادر على تصحيح الأمور ويستحق فرصة ثانية لإعادة الاندماج(٢٣٠).

وترتبط مبادئ الممارسة التصالحية في المدارس بتعزيز قيمة الاحترام، ويشمل ذلك احترام ضحايا الجريمة، ومرتكبيها، وجميع الأشخاص الآخرين المعنيين، كالأسرة والمجتمع. وعلى النقيض من العدالة الجزائية، فإن العدالة التصالحية غير عدائية، ومن منظور العدالة التصالحية، يُنظر إلى الجريمة على أنها خرق للعلاقات والثقة، وجريمة ضد الأشخاص وليس ضد الدولة، وبالتالي فالتركيز الأولي على السلوك والانضباط في تخصيص هذه المبادئ من قبل التعليم، فإن اللغة والممارسات والتوقعات المتعلقة بالاستعادة في المدارس مماثلة لتلك الموجودة في مجال سياسة

العدالة، ولكنها ليست هي نفسها، إلا أن أهمية الرعاية واستعادة العلاقات مشتركة بينهما[٢٣١].

ومع تطور الفهم للممارسات التصالحية في المدارس، بحيث شملت ممارسات مختلفة تعكس قيم الشمول والإنصاف، وجميعها قيم مركزية تدعم التعليم، حيث يدفع مصطلح الممارسات التصالحية المعلمين إلى التفكير في الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ووهو بالتأكيد مفهوم ضيق للممارسات التصالحية، فمن سن السادسة، يُطلب من جميع الأطفال في أوتياروا الالتحاق بالمدرسة، حيث أصبحت الفصول الدراسية متنوعة بشكل متزايد، ليس فقط من حيث القدرات المختلفة للطلاب، ولكن أيضًا من حيث خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية واللغوية. وبالتالي تصبح المدارس ملزمة قانونًا باحتضان هذا التنوع[٢٣٢].

ويتمثل الهدف العام للممارسات التصالحية في البيئة المدرسية، في تغيير مناخ المدرسة وثقافتها إلى بيئة تعليمية أكثر دعمًا، من خلال تقدير القيادة، والتركيز على العلاقات، وحل النزاعات بطريقة محترمة وشاملة، مع الاعتراف بأن هذا يوفر أساسًا لمنع وتقليل المخالفات رفيعة المستوى. كما تؤكد على ثقافة تصالحية على مستوى المدرسة مع قيم وتوقعات متفق عليها؛ وعلاقات شاملة ومناسبة ثقافيًا على مستوى المدرسة؛ والابتعاد عن الاعتماد على الاستراتيجيات العقابية والسيطرة والامتثال؛ وقيمة الاستخدام المنتظم لأدوات تصالحية محددة، مثل: المحادثات التصالحية، والدوائر والمؤتمرات الصفية، والتدخلات التصالحية القصيرة، والمؤتمرات التصالحية الرسمية[٢٣٣].

من ناحية أخرى، يتمثل الغرض الرئيسي من الأساليب التصالحية البديلة خلق ثقافة في المدرسة ترفض الأفعال التي تنطوي على أي نوع من القمع/التفوق واستغلال الآخرين. ومن خلال القيام بذلك، ينبغي أن يقلل ذلك من فرص التنمر أو العنف أو أي سلوك عدواني آخر، وبدلاً من ذلك يخلق بيئة تعليمية أكثر هدوءًا وأمانًا[٢٣٤]. وبعبارة أخرى، تعطي الممارسات التصالحية في المدارس الأولوية لإصلاح الضرر الذي لحق بعلاقات الطلاب، نتيجة لانتهاك القواعد، على الرغبة في تحميل المسؤولية

وتخصيص أو توزيع العقوبة التي تسببها أساليب التأديب التقليدية مثل الاحتجاز والإيقاف والطرد في المدارس لفترات طويلة .

ومن ناحية أخرى، يشير فريق تطوير الممارسات التصالحية في كلية التربية بجامعة وايكاتو إلى أن أهداف الممارسات التصالحية في المدارس في نيوزيلندا، تسعى إلى تحقيق ما يلي(٢٣٥):

- التركيز على القضية، وليس الشخص باعتباره تحديًا.
- تشجيع فهم النتائج وكيف أثرت القضية على مجتمع المدرسة وجميع الأفراد المعنيين.
- تجنب إلقاء اللوم وتشجيع التئام الجروح.
- فتح سبل الإنصاف.
- استعادة العلاقات بين المتضررين.
- إشراك الجميع (بما في ذلك الجناة) في المجتمع الداخلي والخارجي للمدرسة.

ومما سبق، يتضح أن فلسفة الممارسات التصالحية في المدارس النيوزيلندية، تُرسّخ لثقافة احترام متبادل، تُركّز على ترميم العلاقات المتضررة لا العقاب، بحيث توفير مساحة آمنة للتعبير عن المظالم، وتعزيز الكرامة الإنسانية، وإعادة دمج الطلاب في مجتمعاتهم. كما تهدف إلى تغيير مناخ المدرسة نحو بيئة تعليمية داعمة وشاملة، تُركّز على القيادة الإيجابية والعلاقات الصحية وحل النزاعات بطرق محترمة، من خلال تبني أدوات تصالحية متنوعة، تسعى المدارس إلى منع وتقليل المخالفات، وبناء مجتمع مدرسي أكثر تماسكًا وإنتاجية.

ثالثًا - خطوات تطبيق الممارسات التصالحية في مدارس التعليم قبل الجامعي واستراتيجياتها:

بعد إنشاء مجالس الأطفال في عام ١٩٨٩، صدر قانون الأطفال والشباب وأسرهم، والذي نص على بدائل مجتمعية للمؤسسات، للاستجابة بشكل أكثر فعالية لاحتياجات الضحايا، وتقديم الدعم للأسر وأطفالهم. ففي مدارس أوتياروا، تم الترويج للممارسة التصالحية كاستراتيجية تربوية مشتركة للمعلمين في برامج

التطوير المهني، كما وفرت للمدارس مجموعة من الأساليب العلائقية لإدارة سوء سلوك الطلاب وتعزيز العلاقات الإيجابية والمحترمة عبر مجتمع المدرسة بأكمله، حيث تتوفر كتب الممارسة التصالحية كيتي، المناسبة للمدارس الابتدائية، عبر الإنترنت بموجب المواد الداعمة التي تقدمها وزارة التعليم[٢٣٦].

وإنطلاقا من الدور الذي تقوم به الممارسات التصالحية، في إشراك الأفراد في استعادة العلاقات المتضررة بسبب الصراع والأحداث المؤذية، شملت خطوات تطبيق مشروع الممارسات التصالحية، والذي راعاه مجلس مدينة مانوكاو ووزارة التعليم في نيوزيلندا - من خلال مبادرة تعزيز مانوروا (MEI) والإنجاز في المدارس الثانوية المتعددة الثقافات (AIMHI) – الخطوات التالية[٢٣٧]:

- التخطيط، من خلال عقد اجتماعات تخطيطية مع المدارس بشكل فردي وجماعي، بحيث توضع بعدها خطط عمل مُخصّصة لكل مدرسة مشاركة.
- التدريب والتطوير، بحيث يتم توفير برنامج تدريبي مُتكامل يشمل :
  - ورش عمل مدرسية للموظفين (بما في ذلك الكادر الإداري وغير التدريسي)، وأعضاء مجلس الأمناء، وأولياء الأمور/مقدمي الرعاية.
  - النمذجة والتدريب العملي على العمليات التصالحية من قِبل مُيسّرين مُدرّبين وذوي خبرة.
  - ندوات يُقدّمها مُتخصّصون خارجيون.
- التواصل ونشر المعلومات، من خلال اتّباع آليات مُتعدّدة لنشر المعلومات، منها :
  - إرسال نشرات إخبارية دورية للمدارس المُشاركة.
  - إنتاج وتوزيع مواد مرجعية حول الممارسات التصالحية.
  - توزيع المعلومات والمواد بانتظام عبر نشرات إخبارية إلكترونية.
- التقييم، من خلال إجراء تقييم شامل لعملية التنفيذ.

ومن ناحية أخرى، عندما تتحول المدرسة إلى طرق لإدارة السلوك تركز بقوة على العمليات التي تعزز العلاقات الإيجابية وتمكن ضحايا الأفعال الخاطئة، فإنها تتخذ

خطوات كبيرة نحو تطوير بيئة مدرسية آمنة ومنظمة. إضافة إلى تغييرات كبيرة في إدارة سلوك الطلاب وفي الطريقة التي يتفاعل بها المعلمون والطلاب، بحيث يتم تشجيع المدارس على مراجعة وتغيير سياسات إدارة السلوك الخاصة بها تدريجيا وفقا لنظام الانضباط الجديد[٢٣٨].

وفي سياق آخر، لابد للاستراتيجيات التصالحية البديلة التعامل مع الطلاب المخالفين للقواعد أو المخالفين لها أن تعالج مجموعة متنوعة من الاحتياجات في البيئة المدرسية؛ فبعض الاستراتيجيات لابد وأن تغير سلوك الطلاب في المدارس من خلال الاستشارة والبرامج التي تتضمن بعض أشكال الممارسات التصالحية. إضافة إلى التركيز على تعليم أولياء أمور الطلاب المضطربين تقنيات أفضل وأكثر فعالية، بحيث تركز على إعادة صياغة معايير المدرسة حول ما ينبغي اعتباره سلوكاً مناسباً، وتعليم الطلاب كيفية تحديد المخالفين للقواعد، والتوسط في الصراعات والتوصل إلى حلول سلمية بدلاً من اللجوء إلى الانتقام والعنف[٢٣٩].

وتتضمن استراتيجية تطبيق المترسات التصالحية في البيئة المدرسية في نيوزيلندا، ما يلي[٢٤٠]:

- فيما يتعلق بالانضباط المدرسي وإدارة السلوك، كان من الضروري للمدرسة أن تكون واضحة بشأن توقعاتها من الطلاب.
- الجمع بين الممارسات التقليدية والتصالحية من خلال عقد مؤتمر إصلاحي بعد الإيقاف، وهذا يعكس الممارسة في نظام العدالة الجنائية .
- استخدام الممارسات التصالحية لحل الصراع بين أقران الطلاب، وهذا يعنى تحول التركيز من الاستبعاد والعقاب إلى الإدماج وحل المشاكل.
- التأكيد على الإنجازات والاعتراف بها.
- تعزيز شبكات دعم قوية.
- ربط الأسر والمدارس ببعضهما البعض.
- التركيز على بناء العلاقات بين جميع أعضاء مجتمع المدرسة.

ويخلص الباحث مما سبق، أن سياق الممارسة التصالحية يتطور بعيدًا عن التركيز على الجوانب التأديبية للمدرسة وينتقل إلى مجالات الفصل الدراسي - التدريس والتعلم، وثقافات الرعاية والبناء المشترك. وفي حين قد لا تزال هناك مخالفات تحدث داخل المدرسة، فإن مثل هذا التطوير يعالج قضايا أكبر تتعلق بثقافة المدرسة أو الطريقة التي نفعل بها الأشياء هنا، ونأمل أن تؤدي الممارسات التصالحية إلى تحسين مشاركة الطلاب وتعاطفهم وفي نهاية المطاف كفاءاتهم .

رابعًا – متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي:

يمكن عرض متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي، على النحو التالي:

أ – متطلبات بشرية:

في نيوزيلندا، تأثرت المؤتمرات التصالحية بتقاليد شعب الماوري في الاستجابة للخطأ، والتمسك بفكرة أن إصلاح العلاقات المكسورة يتطلب مشاركة كل من شارك وتأثر بالخطأ، وهو ما يعني مشاركة المجتمع في تطبيق الممارسات التصالحية، حيث تؤثر الثقافة والأسرة على الأفراد وتشكلان الطريقة التي يتصرف بها الطلاب في المدرسة، فعندما يتلقى الطلاب الدعم من أسرهم ومجتمعهم، يمكن أن يشجع ذلك على سلوك أكثر قبولًا اجتماعيًا، وبهذا تحتل العملية مستوى عالٍ من الاحترام لجميع المشاركين(٢٤١).

ولضمان التطبيق الناجح للممارسات التصالحية، يتم أخذ احتياجات الاطفال في الاعتبار في الطريقة التي يتم بها تصميم موارد الممارسات التصالحية وتطويرها وتقديمها وتقييمها في المدارس، ويكمل هذا النهج استراتيجية تسريع النجاح التي تنتهجها الوزارة، بما يتماشى مع المبادئ الرئيسية لبحوث مشروع الماورية التي حددها منظرو الماوري، وهي: تنمية العلاقات المحترمة، والعلاقة المتبادلة بين التدريس والتعلم، والتربية المفضلة ثقافيًا، والجماعية، وبنية الأسرة الممتدة(٢٤٢).

ومنذ بداية فلسفة وممارسات الإصلاح في المدارس، يتم تعيين عضو من فريق الإدارة العليا في المدرسة لرعاية فلسفة التصالح؛ بغرض دعم الفلسفة الأساسية للممارسات التصالحية خلال أوقات الصراع؛ وضمان استمرار الأنظمة في دعم الجميع. إضافة إلى جمع البيانات وإصدار مقالات حول الممارسات التصالحية، من خلال القيام بتقديم التدريبات الخاصة بالممارسات التصالحية على عدة مسارات، هي(٢٤٣):

١ – تقديم تدريبا مخصصا للمدراء الجدد، بحيث يتلقي تدريبًا على فلسفة التصالح والممارسات التي تركز على العلاقات والالتزام بها.

٢ – القيام بتقديم قراءات وتطويرًا مهنيًا للموظفين حول الممارسات التصالحية، من خلال : تعزيز ثقافة الرعاية القائمة لضمان أن تفتح العلاقات الإيجابية والمستعادة المساحات اللازمة للمشاركة، وإتاحة الفرص للمعلمين لحضور التدريب للتفكير في المناهج والفلسفة التصالحية؛ والنظر في الممارسات التصالحية (داخل وخارج الفصل الدراسي)؛ والتركيز على العلاقات الجيدة بين التدريس والتعلم.

٣ – تعزيز قدرة المعلمون لإعادة التفكير في قدرتهم على "التواصل" مع طلابهم، وكيفية إنشاء مداخل للاتصال الفعال في المناهج الدراسية.

٤ – التوسع في التدريب ليشمل طلاب الصف الثاني عشر والثالث عشر، الذين بدأوا جنبًا إلى جنب مع هيئة التدريس، في التحدث مع الطلاب الصغار في أوقات الفصول الدراسية حول الأفكار التصالحية والتحول من العقاب إلى العلاقات التصالحية. إضافة إلى إتاحة الطلاب الكبار لمساعدة أقرانهم في إجراء محادثات تصالحية مع معلميهم، إذا كانوا يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم.

من ناحية أخرى، يعد مشروع **Te Kotahitanga** أحد أهم المشروعات القائمة على فكرة مفادها أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل من المعلمين الذين تربطهم بهم علاقة حميمة. كما أثبت هذا المشروع نجاحه بالفعل في رفع مستويات إنجاز الطلاب، فجودة العلاقة بين المعلم والطالب هي العامل الأساسي الذي يحدد نجاح تعلم الطلاب(٢٤٤).

ويتمثل الغرض من برنامج Te Kotahitanga في تحسين ممارسات الفصول الدراسية والمدرسة من أجل بناء سياقات متجاوبة ثقافيًا للتعلم وعلاقات تعليمية وتعليمية فعّالة من أجل المتعلمين الماوري. كما يمكن من خلاله تقديم الدعم للتطوير المهني للمجتمع المدرسي، من خلال[٢٤٥]:

- دعم تعلم وإنجاز طلاب الماوري، من خلال تمكين المعلمين من خلق بيئة تعليمية متجاوبة ثقافيًا تستند إلى أداء الطلاب وفهمهم .
- تمكين القيادة المدرسية والمجتمع، للتركيز على تطوير الهياكل والتنظيمات المدرسية لدعم المعلمين في هذا المجال .
- التركيز على السنوات الحاسمة(٩ و١٠)، حيث يؤثر جودة التدريس في هذه المرحلة على مشاركة الطلاب وإنجازهم المستقبلي.

ويمكن عرض أهم أدوار العناصر البشرية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية بمدارس التعليم قبل الجامعي، وهم[٢٤٦]:

١ – **مدربو الممارسة التصالحية** Restorative Practice coaches ، تتمثل أهم الأدوار فيما يلي:

- **قيادة وتنفيذ الممارسات التصالحية،** حيث يتم تعيين مدربين من قبل المدرسة لقيادة التخطيط والتنفيذ، بالتعاون مع المنسق لتطوير برنامج مهني مناسب.
- **ضمان الاتساق والاستدامة،** من خلال وجود أكثر من مدرب في كل مدرسة يعزز تطبيقاً متسقاً للممارسات التصالحية ويضمن الاستدامة والمسؤولية المشتركة .
- **فريق الممارسات التصالحية،** يشكل المدربون فريقاً من موظفي المدرسة المهتمين بتطبيق نموذج السلوك الإيجابي من أجل التعلم (PB4L) للممارسات التصالحية. بينما تتضمن مجموعة من المسئوليات على النحو التالي:
- التشاور مع فريق القيادة العليا بالمدرسة، وفريق السلوك الإيجابي من أجل التعلم (**PB4L**) على مستوى المدرسة، ومنسق برنامج الممارسات التصالحية حول التخطيط للتعلم المهني والتنفيذ والاستدامة.

- حضور جلسات التعلم والتطوير المهني المستمرة لزيادة معرفتهم بنموذج برنامج الممارسات التصالحية والمهارات والأدوات المرتبطة به.
- التخطيط لأنشطة التعلم والتطوير المهني للموظفين لتوسيع معرفتهم وخبرتهم في عمليات الممارسات التصالحية.
- جمع وتجميع ملاحظات الموظفين من جلسات التعلم والتطوير المهني لإبلاغ التخطيط والتقييم المستقبليين داخل المدرسة.
- العمل كنقطة اتصال لموظفي المدرسة ومنسق برنامج الممارسات التصالحية.
- نمذجة أفضل الممارسات ودعم الموظفين بالمشورة والتوجيه.
- الإشراف على جمع البيانات وتقييمها لإبلاغ المدير والمزودين الخارجيين.

٢ - فريق على مستوى المدرسة School- Wide team، حيث يتكون فريق على مستوى المدرسة من مجموعة من موظفي المدرسة المسؤولين عن تنفيذ السلوك الإيجابي من أجل التعلم على مستوى المدرسة والتخطيط له. كما يضمن دعم التنفيذ من قبل فريق قيادة المدرسة. ومن ناحية أخرى، يقوم الفريق بمجموعة من المسئوليات، تشمل:

- مراجعة تقدم التنفيذ.
- مراجعة الرسائل الرئيسية.
- مراجعة مستوى تقدم الممارسة.
- حل أية مشكلات ومخاطر محتملة.
- جمع البيانات الأساسية.
- دعم الموظفين ومجتمع المدرسة.

٣ - **الطلاب**، حيث يمكن لمدربي برنامج الممارسات التصالحية التعاون مع الطلاب كجزء من نهج المدرسة لتطبيق أساسيات الممارسات التصالحية. كما يتم إشراك المجموعات التالية في تطوير برنامج الممارسات التصالحية عبر المدرسة:

- مديرو المدارس.
- مرشدو أقران.
- نقابات الرياضة والإسكان

- المجموعات الثقافية والنوادي.
- مجالس المستويات الدراسية.

٤ – **المدير**، يحتل المدير دورًا رئيسًا في تنفيذ برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم (**PB4L**) للممارسات التصالحية في مدرسته، فهو يخطط لنهج أولي لتنفيذ برنامج الممارسات التصالحية مع منسق برنامج الممارسات التصالحية، ويقود ويدعم نهج برنامج الممارسات التصالحية في المدرسة فيما يتعلق بالعلاقات والتوقعات المتعلقة بالسلوك والإنجاز. وذلك من خلال:

- توفير الدعم المستمر لمدربي الممارسات التصالحية.
- حضور التطوير المهني المستمر **PLD** لبناء معرفتهم بنموذج الممارسات التصالحية والمهارات والأدوات المرتبطة به.
- توفير القيادة من خلال رسائل الدعم المنتظمة.
- حضور المؤتمرات التصالحية والمشاركة فيها حيث حدث ضرر جسيم داخل مجتمع المدرسة.
- وضع البيانات في الاعتبار عند التخطيط للخطوات الاستراتيجية التالية.
- إشراك الموظفين الجدد في نهج الممارسات التصالحية في المدرسة وقيمه وتوقعات أفضل الممارسات.
- تخصيص التمويل والوقت اللازم للتعلم والتطوير المهني المستمر **PLD** للممارسات التصالحية .

٥ – **منسق الممارسة التصالحية بالمدرسة THE RESTORATIVE PRACTICE COORDINATOR**، وهو يعد الشخص الداعم للمدرسة التي تنفذ الممارسة التصالحية من أجل التعلم. كما يعمل منسق الممارسة التصالحية على تعزيز العلاقات المستمرة مع مدربي الممارسة التصالحية وممارس الخدمة الاجتماعية، بحيث تتضمن مسؤوليات منسق الممارسة التصالحية ما يلي:

- العمل مع المدرسة للمساعدة في تحديد مدربي الممارسة التصالحية المناسبين.
- التأكد من هيكل التعلم المهني الحالي للمدرسة.

- دعم المدرسة لفهم عملية التغيير وما يمكن توقعه.
- دعم المدرسة بالنصائح والإرشادات حول التخطيط وتنفيذ نموذج الممارسة التصالحية.
- دعم مدربي الممارسة التصالحية في المدرسة بالنصائح والإرشادات لبناء قدراتهم.
- العمل بشكل وثيق مع ممارس الخدمة الاجتماعية الخارجي للمدرسة.
- تنظيم التطوير المهني المهني الخارجي للموظفين.

ومما سبق، ومع ذلك، يرتكز نجاح تطبيق الممارسات التصالحية على تكامل الأدوار البشرية في المدرسة. يشمل ذلك مدربين مؤهلين يقودون التنفيذ، وفريقًا مدرسيًا يتابع التقدم، وإشراك الطلاب في التطوير. كما يُعدّ دور المدير حاسمًا في توفير الدعم، بالإضافة إلى منسق الممارسة الذي يُقدّم الإرشاد والتنسيق، وهذه الجهود المتكاملة تُسهم في بناء بيئة تعليمية إيجابية تُركّز على ترميم العلاقات والاحترام المتبادل، وتحقيق أهداف الممارسات التصالحية.

ب – متطلبات تنظيمية:

ومن الناحية التنظيمية، كلّفت وزارة التعليم النيوزيلندية في عام ١٩٩٨، فريقًا من جامعة وايكاتو (أصبح يُعرف لاحقًا باسم "فريق تطوير وايكاتو") لتجربة تطبيق الممارسات التصالحية في المدارس. وخلال الفترة ١٩٩٩ -٢٠٠٠، نفّذ الفريق مشروعًا تجريبيًا بتمويل الوزارة، هدف إلى تطوير استخدام المبادئ التصالحية في المؤتمرات المدرسية. كما ركّز المشروع على المدارس ذات العُشر المنخفض التي تضم نسبة عالية من طلاب الماوري وجزر المحيط الهادئ ومعدلات إيقاف مرتفعة، كما هدَف المشروع إلى توفير بدائل للإيقاف والاستبعاد، حيث شاركت خمس مدارس في التجربة التي انتهت في يونيو ٢٠٠٢ بتقديم مسودة دليل للوزارة، والذي اعتُبر المشروع ناجحًا، واستمرت معظم المدارس في استخدام الممارسات التصالحية[٢٤٧].

وفي ذات السياق، يعد تقديم المناهج الدراسية الوطنية الجديدة في نيوزيلندا في عام ٢٠٠٩ أحد أكبر التغييرات التنظيمية، التي تستهدف تحويل التركيز من التدريس القائم على المحتوى إلى مناهج دراسية أكثر تركيزًا على المتعلمين وتستند إلى

الكفاءة، والمساواة بشكل أساسي. كما تمثل هدف حكومة نيوزيلندا آنذاك في تحسين تحصيل الطلاب من خلال الحد من التفاوت في النتائج في جميع أنحاء البلاد، وتحسين مهارات النيوزيلنديين، والحد من التفاوت في التعليم، وتعزيز الهوية الوطنية وتنمية اقتصاد شامل ومبتكر لصالح الجميع[٢٤٨]، وبهذا ركز المنهج المنقح بشكل كبير على الكفاءات الأساسية التالية: مهارات التفكير؛ والتواصل مع الآخرين؛ واستخدام اللغة والرموز والنصوص؛ وإدارة الذات والمشاركة، وبهذا سمح هذا التحول الكبير في السياسة لزيادة التركيز على مشاركة الطلاب وعلاقاتهم في المدارس التي تناسب الممارسات التصالحية [٢٤٩].

كما أصبح المشروع التجريبي لاحقا جزءًا من مبادرة الحد من الإيقاف (**SRI**)، وهي مبادرة وطنية من حكومة نيوزيلندا من خلال وزارة التعليم، تهدف إلى تقليل أعداد الطلاب (خاصة الماوري) الذين تم إيقافهم عن الدراسة في المدارس الثانوية العادية، وتم الإعلان عن المبادرة في ١٢ أبريل ٢٠٠١، بمبلغ أولي قدره ١.٠٥ مليون دولار في السنة الأولى ارتفع إلى ٢.١ مليون دولار في السنوات التالية، عملت مبادرة الحد من الإيقاف على إدخال برامج المشاركة الطلابية إلى المدارس النيوزيلندية ولكنها كانت مقتصرة في الأصل على تلك المدارس التي استوفت المعايير المذكورة أعلاه فقط، وتبع ذلك تطوير مبادرة إشراك الطلاب (**SEI**) التي كانت تعمل جنبًا إلى جنب مع مبادرة الحد من الإيقاف وروجت أيضًا لاستخدام برامج المشاركة الطلابية في المدارس[٢٥٠].

وتأكيدًا لهذه الخطوات، أدركت وزارة التعليم النيوزيلندية الحاجة إلى تحسين نتائج التعلم لطلاب الماوري، من خلال تبنيها برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم (**PB4L**)، من خلال تعزيز العلاقات بين الطلاب والموظفين، مما مكن طلاب المدارس من حل النزاعات التي تؤثر على العلاقات الاجتماعية المترابطة المعقدة [٢٥١].

كما تم تطوير خطة عمل البرنامج في عام ٢٠٠٩، في مؤتمر **Taumata Whanonga** للسلوك، حيث تضمنت الخطة برامج ومبادرات قائمة على الممارسة للعائلات والموظفين والمدارس لتشجيع السلوك الاجتماعي لدى الطلاب في مدارس

نيوزيلندا، مما عكس الاعتقاد بأن المدارس تلعب دورًا رئيسًا في خلق مجتمعات آمنة وصحية. ولتنفيذ هذا النهج، تقوم المدارس بتشكيل فريق على مستوى المدرسة يضم ممثلين من جميع أنحاء المدرسة ومجلس الأمناء، بحيث يصبح مدربو برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم جزءًا من هذا الفريق لضمان تنفيذ نموذج السلوك الإيجابي من أجل التعلم بطريقة متسقة وعملية، من خلال اعتماد نموذج الممارسات التصالحية للسلوك الإيجابي للتعلم (PB4L) على أربعة مبادئ أساسية[٢٥٢]:

- دعم العلاقات الشخصية الإيجابية لها تأثير كبير على السلوك.
- دعم ثقافة الرعاية مصلحة جميع الأفراد في مجتمع المدرسة.
- تعزيز الاستجابة الثقافية باعتبارها المفتاح لإنشاء مجتمعات تعليمية قائمة على الاحترام المتبادل.
- يؤدي النهج الإصلاحي إلى تحمل الأفراد المسؤولية عن سلوكهم.

ومن ناحية أخرى، تعتمد المدارس النيوزيلندية عمليات وإجراءات مدروسة لإدارة السلوك على مدونة قواعد سلوك – معروضة في جميع الفصول الدراسية – والتي تعزز أساليب التدريس التفاعلية، ومناخ الاستماع، والاحترام المتبادل وحل المشكلات، حيث تستخدم هذه المبادئ التوجيهية كأساس لتطوير الانضباط في البيئة المدرسية. إضافة الي استخدام تدابير الانضباط التقليدية مثل متابعة المتغيبين، والاحتجاز، والإزالة من الفصل، والإيقاف، والانسحاب، والطرد والاستبعاد. كما تستخدم أساليب أكثر تصالحية، مثل "نظام البطاقات" الذي يستخدم لبدء ومراقبة عملية حل المشكلات على أساس التواصل والرعاية والاحترام، حيث تُستخدم البطاقات الملونة للمخالفات بدرجات متفاوتة من الشدة وتعمل كنظام تحذير، من خلال، توفر مراقبة متدرجة لسلوك الفصل الدراسي والحضور، واعتماد النظام على الشراكة بين الطالب والمعلم وينطوي على مستويات كبيرة من الرعاية[٢٥٣]. وبهذا تعد السمة التنظيمية الأكثر الأكثر تميزًا هي وضع نظام للدعم داخل الهيكل المدرسي العام على قدم المساواة مع الجناحين الآخرين للمرحلة المتوسطة والثانوية، حيث يتمتع رئيس خدمات الدعم بمكانة متساوية مع رؤساء المدارس المتوسطة والثانوية في هيكل

الإدارة، وهو مسؤول عن تنسيق جميع الموظفين والوكالات والهيئات العاملة داخل المدرسة أو جنبًا إلى جنب معها في تقديم الدعم[٢٥٤]. وبهذا يتطلب إدخال الممارسات التصالحية في المدارس قدرًا كبيرًا من التفكير والتخطيط المسبق والتفاوض ، حيث يقترح فريق الدعم المدرسي، ما يلي[٢٥٥]:

١. إن دعم الإدارة والموظفين والمجتمع في المدرسة هو عنصر أساسي لنجاح المؤتمرات التصالحية . لذلك نوصي بأن تقوم جميع المدارس بعملية تشاور مفصلة قبل بدء أي مشروع.

٢. تحتاج المدارس التي ترغب في التفكير في إنشاء المؤتمرات التصالحية إلى تحليل ما إذا كانت العملية تتناسب مع ثقافة المدرسة أم لا.

٣. يجب توضيح العلاقة بين الدور التأديبي لمجالس الأمناء (مجالس المحافظين) وعمليات المؤتمرات منذ بدايتها، ووضع سياسات واضحة بين هاتين العمليتين التأديبيتين.

٤. أن استخدام نظام الدعم مطلب لإكمال الاتصال المجتمعي والعمل الإداري الذي يعد حيويًا لإجراء المؤتمرات، شريطة مشاركة جميع المجموعات في العملية.

٥. يجب تدريب كبار أعضاء هيئة التدريس بالمدارس كمنسقين للمساعدة في إحالة الطلاب إلى المؤتمرات، لاعتبارهم أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم نظرة عامة على القضايا في مجال مسؤوليتهم، كما أن لديهم إمكانات أكبر لضمان اتخاذ خطوات استباقية لمعالجة القضايا التأديبية عند ظهورها.

٦. يمكن استخدام عملية المؤتمرات لمجموعة من أنواع المشاكل المختلفة، بما في ذلك: العصيان المستمر، والاعتداء، والتخريب، وإساءة استخدام الكحول والمخدرات.

٧. يمكن أن تمتد هذه العملية إلى سياقات أخرى داخل المدارس كنموذج للتعامل مع القضايا الخلافية، من خلال تطوير العمليات اللازمة لمعالجة النزاعات داخل الفصول الدراسية، والتنمر، والوساطة بين الأقران، والنزاعات بين الموظفين، والقضايا داخل مجالس الأمناء.

ويخلص الباحث مما سبق، أن المدارس النيوزيلندية تتبنى نهجًا شاملًا لتطبيق الممارسات التصالحية، يبدأ بتشكيل فريق مدرسي متكامل يضم ممثلين من مختلف الأطراف، بما في ذلك مدربو برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم، لضمان التنفيذ المتسق. كما يعتمد هذا النهج على مبادئ أساسية مدونة في قواعد السلوك المدرسية، مع التركيز على أساليب التدريس التفاعلية والاحترام المتبادل وحل المشكلات. إضافة لاستخدام تدابير الانضباط التقليدية بشكل محدود، والتخلص التدريجي منها لصالح برامج تصالحية شاملة.

ج – متطلبات مجتمعية:

من الناحية المجتمعية، تم تطوير المؤتمرات التصالحية في المدارس (**Te Hui Whakatika**) من قبل وزارة التعليم بالتعاون مع جامعة وايكاتو في ٢٠٠٩، حيث قام فريق من الباحثين من كلية التربية بجامعة وايكاتو في هاملتون بتنفيذ مشروعين حول المؤتمرات التصالحية، تمثل الهدف منها في: تطوير وتجربة عمليات جلسات تعليق الدراسة باستخدام ممارسات ومبادئ العدالة التصالحية. وقد بدأ المشروع في خمس مدارس في منطقة وايكاتو باستخدام عملية كانت عبارة عن مزيج من اجتماعات الماوري التقليدية لحل النزاعات والمؤتمرات المستخدمة في نظام العدالة الجنائية، ووجد فريق من الباحثين من جامعة أوكلاند في تقييمهم للمشروع أن هناك درجة كبيرة من الرضا بين المشاركين في العملية، ورغم ما حققته المدارس من نجاحات لنظام المحاكمات، إلا أنه لم هناك مجال للتطبيق المنهجي لممارسات العدالة التصالحية في المدارس[٢٥٦].

من ناحية أخرى، أدى منح الاستقلالية للمدارس من خلال قانون التعليم في ١٩٨٩ في نيوزيلندا إلى تطوير استراتيجياتها الخاصة لضمان تعليم طلابها وفقًا لاحتياجاتهم المتصورة. كما عملت المدارس من خلال الدعم المقدم من وزارة التعليم والأكاديمين وغيرهم، على تطوير طرق جديدة للحد من الطرد والتغيب عن المدرسة والاستبعاد. وبذلك، عملت على تطوير طرق لإدارة السلوكيات المشكلة وتعزيز

الإنجاز التعليمي؛ والاستجابة بشكل أكثر ملاءمة للماوري؛ وإشراك الطلاب وأولياء الأمور والمجتمعات بشكل أكثر فعالية في العملية التعليمية. ونتيجة لذلك، ظهرت مناهج واستراتيجيات تعليمية جديدة تنطوي على استخدام ممارسات تصالحية جديدة تعزز القيم والأهداف المبنية على الاحترام والإدماج والاستعادة(٢٥٧).

من ناحية أخرى، طورت المدارس الشراكة مع الجامعات، من خلال نظام دعم واسع النطاق مع عدد من الهيئات الصغيرة والكبيرة المكلفة بتقديم الدعم داخل المدرسة، يمكن للطلاب من خلاله الوصول مباشرة إلى هذه الهيئات، والتي تشمل مجلس المدرسة، واللجان الفرعية للمجلس، ومجموعات الدراسة، ومعلمي موارد التعلم والسلوك (RTLB's)، والمستشارين، وفريق الإدارة العليا، خاصة ضباط الاتصال المجتمعي(CLOs)، نظرا لكونهم يعملون بشكل مستقل مع الموظفين والطلاب والأسر. إضافة إلى مسئوليتهم عن التحقق من غياب الطلاب ومتابعته من خلال تحديد مكان الطلاب وحل أي مشاكل مع الطلاب وأسرهم، وتقديم التوجيه المستمر للطلاب والأسر عند الحاجة، خاصة المشاكل المتعلقة بالأسر والمجتمع، بالإضافة إلى تدريبهم على المؤتمرات التصالحية وتسهيل المؤتمرات التصالحية للمشاكل ذات الخطورة العالية(٢٥٨).

من ناحية أخرى، حدد فريق تطوير الممارسات التصالحية عملية المؤتمر التصالحي كالتالي(٢٥٩):

- الافتتاح بالتحية، مع التأكيد على أن "المشكلة هي المشكلة، والشخص ليس هو المشكلة."
- تحديد الهدف ، بمعنى تحديد ما يُؤمل تحقيقه من الاجتماع، وإعطاء فرصة للجميع للتحدث.
- وصف المشكلة، بسرد كل شخص لروايته عن المشكلة التي جمعتهم.
- آثار المشكلة، ومناقشة آثارها على الحاضرين وغيرهم.

- نقاط القوة، من خلال تحديد الأوقات والأماكن والعلاقات التي لا توجد فيها المشكلة.
- وصف جديد، من خلال بناء وصف جديد للأشخاص بناءً على نقاط القوة المذكورة.
- الإصلاح، من خلال تحديد ما يجب فعله لإصلاح الأضرار الناتجة عن المشكلة.
- وضع الخطة للتغلب على المشكلة بالاستفادة من نقاط القوة، ومساهمة الجميع بالأفكار والموارد.
- تقييم الخطة، للتأكد من أن الخطة تلبي احتياجات المتضررين.
- التنفيذ والمسؤولية، من خلال توزيع المسؤوليات لتنفيذ الخطة.

ويرتبط توسع الممارسة التصالحية في التعليم في نيوزيلندا بسلسلة من التغييرات في المناخ التعليمي والاجتماعي في نيوزيلندا والتغييرات البحثية والسياسية، حيث استخدمت وزارة الرعاية الاجتماعية مؤتمرات المجموعات العائلية منذ عام ١٩٨٩، والتي أظهرت نجاحا كبيرا ، وخلال التسعينيات، كانت هناك زيادة هائلة في أعداد حالات الإيقاف، جنبًا إلى جنب مع معدلات عالية من التغيب والقلق بشأن الانضباط المدرسي بشكل عام، مما لفت الانتباه إلى الحاجة إلى نوع من الاستجابة، وبهذا مثل العلاج التصالحي في المدارس في نيوزيلندا استجابة لهذه المشاكل[٢٦٠].

كما عززت المدارس دور المستشارين المدرسيين، بحيث يكون متضمناً في أي مشروع لمعالجة المناخ العلائقي في المدرسة. ولا يستطيع المستشارون بمفردهم أن ينفذوا التغييرات التي تشكل تبنياً للممارسات التصالحية من جانب المدرسة بأكملها، لكنهم قادرون على لعب دور في إدخال وتطوير مثل هذا المناخ، وأكثر تدريباً من معظم المعلمين لامتلاكهم العديد من المهارات التيسيرية اللازمة لإجراء محادثات تصالحية[٢٦١]. وبهذا استخدمت الممارسات التصالحية بشكل أكثر شيوعًا كأداة في التنمية الاجتماعية للشباب، وليس كأداة لإدارة السلوك. ووفقًا لوزارة التعليم النيوزيلندية، فقد وجد أن المدارس التي تتبنى نهجًا يشمل المدرسة بأكملها لديها

نتائج أفضل فيما يتعلق بالإيقاف والاستبعاد، ومستويات الإنجاز للتلاميذ، حيث وصل عدد المدارس التي تستخدم ممارسات تصالحية، إلى ١٧٤ حتى ٢٠١٧، تتمتع بمؤشرات إيجابية للنجاح، بما يتماشى مع برنامج السلوكيات الإيجابية مدى الحياة [٢٦٢].

ويخلص الباحث مما سبق، أن تطور الممارسات التصالحية في التعليم النيوزيلندي جاء نتيجة عوامل متعددة، منها استقلالية المدارس وتطور استراتيجياتها الخاصة، والدعم المقدم من الوزارة والأكاديميين، والرغبة في الحد من الطرد والتغيب، والاستجابة لاحتياجات الماوري، وإشراك الأطراف المعنية في العملية التعليمية. كما ساهم نظام الدعم المدرسي الشامل، والشراكات مع الجامعات، وتزايد حالات الإيقاف والتغيب، في تعزيز الحاجة إلى إدخال وتطوير المناخ التصالحي داخل المدارس.

د - متطلبات تشريعية:

من الناحية التشريعية، تضمن الإصلاح التشريعي في نيوزيلندا والمرتبط بالممارسات التصالحية، ما يلي[٢٦٣]:

١ - **عدالة الشباب**، حيث جاء التحول التشريعي نحو ممارسات العدالة التصالحية في عام ١٩٨٩ مع سن قانون الأطفال والشباب وأسرهم لعام ١٩٨٩. وكان قانون ١٩٨٩ الخطوة التشريعية الأولى نحو نظام عمليات العدالة التصالحية. وقبل عام ١٩٨٩، كانت مجموعة من العوامل تسبب القلق وأدت إلى دعوات للتغيير التشريعي، رغم الاستياء العام من الطريقة التي تعامل بها نظام العدالة الجنائية مع الشباب، وخاصة الماوري، وكأنهم أشخاص بلا التزامات يعيشون في مجتمعات ليس لديها التزامات تجاههم.

٢ - **محاكم الكبار**، بعد التطور الذي حدث في مجال عدالة الأحداث، كانت الخطوة التالية في رحلة العدالة التصالحية في نيوزيلندا هي تطوير العمليات التصالحية في محاكم الكبار، حيث قاد هذه العملية قاضي المحكمة الجزئية **ف. ماك إلريا** الذي قدم في عام ١٩٩٤ في مؤتمر لقضاة المحكمة الجزئية ورقة اقترح فيها استخدام الجوانب التصالحية لنموذج مؤتمر المجموعة الأسرية في إطار البالغين.

٣ - **تحويل مسار الشرطة**، حيث استخدمت شرطة نيوزيلندا مخطط "تحويل مسار" يحول المجرمين البالغين الذين يقبلون المسؤولية عن جرائمهم بعيدًا عن المحكمة، لكنه يتطلب منهم التعويض عن الضرر الذي لحق بهم من خلال العمل المجتمعي، والتعويض عند الاقتضاء والاعتذار لضحاياهم، حيث توفر عملية التحويل هذه قدرًا كبيرًا من الوقت القضائي وتنقذ المجرمين، في الحالات المناسبة، من العواقب السلبية للإدانة.

ووفقًا لقانون التعليم لعام ١٩٨٩ في نيوزيلندا، فإن الأسباب التي يجوز لمدير مدرسة حكومية بناءً عليها استبعاد طالب أو تعليقه هي أولاً، أن الطالب قد انخرط في سوء سلوك جسيم أو عصيان مستمر يشكل مثالًا ضارًا أو خطيرًا للطلاب الآخرين في المدرسة؛ وثانيًا، أن سلوك الطالب يشكل خطرًا على الطلاب الآخرين في المدرسة، وهو ما يثبت بوضوح المبرر الأساسي لأي استبعاد من المدرسة، وهو سلامة المدرسة[٢٦٤].

ورغم تبني نيوزيلندا تشريعًا في ١٩٨٩، يقضي بإنشاء مؤتمرات جماعية عائلية لمعظم الجرائم الجنائية التي يرتكبها الأحداث الجانحون وقضايا الرعاية والحماية التي تشمل الشباب، وهو ما أحدث تحولاً جذرياً في نظام العدالة للأحداث بأكمله. وكانت السمة الأكثر ثورية في هذا التعديل هي فرض ما يسمى بمؤتمرات المجموعات الأسرية (أو **FGCs**) لجميع الجانحين الأحداث (باستثناء المذنبين بالقتل أو القتل غير العمد). كانت هذه آلية جديدة تمامًا، تهدف، من بين أمور أخرى، إلى الوفاء بالتزامات معاهدة وايتانجي تجاه السكان الأصليين والسماح للأسر بتولي القيادة في التعامل مع تجاوزات واحتياجات شبابها. لم تكن، كما يزعم البعض أحيانًا، محاولة واعية لاستعادة الممارسات العرفية للماوري في التعامل مع الصراعات الأسرية أو القبلية؛ بل كانت بالأحرى مسعى بيروقراطيًا لتوفير طريقة أبسط وأكثر مرونة وأكثر استجابة ثقافيًا للتعامل مع الجانحين الأحداث[٢٦٥].

ولقد بدأت المدارس النيوزيلندية في استخدام أساليب الممارسة التصالحية بأشكال مختلفة منذ أن تم تقديم مؤتمرات المجموعات العائلية في عام ١٩٨٩ كجزء من قانون الأطفال والشباب والأسر، حيث كانت الممارسة التصالحية في مراحلها الأولية بمثابة

استجابة للزيادة الهائلة في أعداد الطلاب الذين تم إيقافهم عن الدراسة أو استبعادهم من المدارس، وعلى وجه الخصوص، التفاوت العرقي الكبير في معدلات الإيقاف عبر مجموعة من العُشر. في عام ٢٠٠١، أطلقت وزارة التعليم مبادرة إشراك الطلاب لتشجيع المدارس على إيجاد طرق للحد من حالات الإيقاف(٢٦٦).

وفقًا لدليل الممارسة النيوزيلاندي (٢٠٠٠)، أصبحت مؤتمرات المجموعات العائلية للمجرمين الأحداث قانونًا في نيوزيلندا في عام ١٩٨٩، حيث تتضمن عناصر هذه العملية "مساءلة الجاني" و"تمكين الأسرة" جنبًا إلى جنب مع مشاركة المجتمع. كما أصبحت مؤتمرات المجموعات العائلية المستوحاة من الماوري ممارسة شائعة لنظام عدالة الأحداث للشباب لجميع سكان نيوزيلندا في عام ١٩٨٩(٢٦٧).

كما مثل قانون قانون الأطفال والشباب وأُسرهم؛ إيذاناً بطفرة في الطريقة التي تعالج بها الدولة احتياجات الشباب المعرضين للخطر، ولا سيما في مجال قضاء الشباب ورعايتهم وحمايتهم. كما أدى عدم الرضا عن طريقة تواصل الحكومة مع الماوري (الشعب الأصلي في أوتياروا) وتمثيلهم المفرط في نظام قضاء الشباب ورفاههم إلى إصلاح القانون الخاص بقضاء الشباب، وسعى القانون الجديد إلى رسم اتجاه جديد في سياسة قضاء الشباب، استناداً إلى بعض المبادئ التوجيهية الواضحة، على النحو التالي(٢٦٨):

- ضرورة أن يُلتمس في أي قرار يتعلق بالطفل مشاركة وموافقة الأسرة الأوسع نطاقاً.
- ضرورة تغليب حقوق الطفل ومصالحه.
- ضرورة أخذ رأي الأطفال بشأن كيفية معالجة الجريمة التي ارتكبوها.
- ضرورة منح الضحايا دوراً في عملية التسوية، إذا اختاروا المشاركة.

كما تُخوّل سلطة إبعاد الطالب من المدرسة عن طريق الإيقاف أو الإيقاف المؤقت للمدرسة إلى مدير المدرسة. ومن عام ٢٠١٥ إلى عام ٢٠١٩،كانت هناك زيادة إجمالية في معدلات تدابير الانضباط الرسمية هذه في المدارس الثانوية في نيوزيلندا. ومن المثير

للقلق أن عددًا غير متناسب من الطلاب الذين خضعوا لتدابير الانضباط هذه كانوا من الذكور أو الماوري أو الباسيفيكا، ومن مدارس العُشر الأول والثاني. في حين أن لا تبلغ وزارة التعليم عن أعداد الطلاب ذوي الإعاقة الذين يتعرضون لتدابير تأديبية رسمية، فإن الأبحاث في نيوزيلندا وفي الخارج تظهر أن الطلاب ذوي الإعاقة ممثلون بشكل مفرط أيضًا في معدلات تدابير التأديب الاستبعادية(٢٦٩).

وكجزء من عملية تأديبية، تستطيع المدارس في نيوزيلندا إيقاف الطلاب عن الدراسة لمدة تصل إلى خمسة أيام، بحد أقصى عشرة أيام في العام الدراسي. ويمكن إيقاف الطلاب عن الدراسة لأسباب تتعلق بسوء السلوك الجسيم أو العصيان المستمر إذا كان هذا السلوك يشكل مثالاً ضارًا أو خطيرًا للطلاب الآخرين أو إذا كان من المحتمل أن يتعرض الطالب أو الطلاب الآخرون في المدرسة لأذى خطير بسبب سلوكهم إذا لم يتم إيقاف الطالب عن الدراسة. كما يخضع قرار إيقاف الطالب عن الدراسة لتقدير المدير، وعلى عكس الإيقاف أو الطرد، لا يتطلب التشاور مع مجلس الأمناء(٢٧٠).

وفي عام ١٩٩٩، تم تغيير القوانين المحيطة بإيقاف الدراسة في نيوزيلندا، وأصبحت مسؤولية مديري المدارس ومديريها هي توفير خيارات بديلة لطلاب المدارس الثانوية الذين انتهى بهم الأمر إلى إيقافهم أو طردهم. ونتيجة لذلك، بدأ الاعتراف بفئات جديدة من الإيقاف والتي تضمنت التوقف عن الدراسة والإيقاف والاستبعاد والطرد، كما لا يمكن الطرد قانونيًا إلا لطلاب المدارس الثانوية الذين تزيد أعمارهم عن ١٦ عامًا، وقد برر هذا التشريع الجديد أنه كان عليه محاولة إبقاء الأطفال داخل النظام المدرسي وفي نفس الوقت بعيدًا عن محكمة الأحداث(٢٧١).

كما حدَّثت وزارة العدل في نيوزيلندا معاييرها العملية، حيث حددت القيم والمبادئ والمعايير التوجيهية من أجل استخدام العدالة التصالحية في أي مرحلة من مراحل إجراءات العدالة الجنائية. وكما ذُكر سابقاً، من المهم أيضاً الإشارة إلى أن

معايير محددة للعدالة التصالحية بشأن حالات العنف الأسري والعنف الجنسي جرى وضعها، سواء في نيوزيلندا أو في أوروبا[٢٧٢].

ومما سبق، يلاحظ تطور المتطلبات التشريعية للممارسات التصالحية في المدارس النيوزيلندية عبر الزمن كاستجابة لتحديات متعددة، بدءًا من ارتفاع معدلات الإيقاف والاستبعاد، وخاصةً بين طلاب الماوري، وصولًا إلى إصلاح قوانين قضاء الأحداث، فقد ساهم قانون الأطفال والشباب والأسر عام ١٩٨٩، ومبادرة وزارة التعليم عام ٢٠٠١، وتغيير قوانين الإيقاف عام ١٩٩٩، وتحديث معايير العدالة التصالحية من قبل وزارة العدل، في تعزيز هذا التوجه. ورغم ذلك، لا تزال هناك تحديات قائمة، مثل التمثيل غير المتناسب للطلاب الذكور والماوري والباسيفيكا وذوي الإعاقة في إجراءات التأديب الاستبعادية.

خامسًا - القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى تعزيز الممارسات التصالحية بمدارس التعليم قبل الجامعي في نيوزيلندا:

يمكن عرض أهم القوى الثقافية التى تؤثر فى تعزيز الممارسات التصالحية بمدارس التعليم قبل الجامعي في نيوزيلندا على النحو الآتي:

من ناحية **العوامل الجغرافية والديموغرافية**؛ تقع نيوزيلندا في شرق أستراليا عبر بحر تسمان وعاصمتها ويلينجتون، وهي واحدة من مجموعات الجزر التي تتكون منها أوقيانوسيا، ويشار إليها بجزر المحيط الهادئ، وتحتل غرب ووسط المحيط الهادئ، وتنقسم منطقة جزر المحيط الهادئ إلى ثلاث مناطق فرعية: ميكرونيزيا، ميلانيزيا، وبولينيزيا. نيوزيلندا جزء من بولينيزيا، ومنطقة جزر المحيط الهادئ تضم أكثر من خمسة وعشرين ألف جزيرة صغيرة فردية؛ تمثل خمسة وعشرين دولة وإقليما؛ ومعظم هذه الجزر صغيرة جدا، وتعتبر الجزر الجنوبية والشمالية لنيوزيلندا ثاني وثالث أكبر الجزر على التوالي. ويتم فصل الجزر الشمالية والجنوبية لنيوزيلندا بواسطة جسم مائي يعرف باسم مضيق كوك التي يبلغ عرضها حوالي ثلاثة عشر ميلا في أضيق نقطة لها، وتبلغ مساحة الجزر الشمالية والجنوبية معا تقريبا نفس حجم ولاية كولورادو الأمريكية. تضم نيوزيلندا عددا من الجزر الصغيرة المجاورة[٢٧٣]، وتعد

ويلينغتون هي عاصمة نيوزيلندا، ويبلغ عدد سكان نيوزيلندا الحالي 5,213,944 مليون نسمة في يناير ٢٠٢٤ ، ويعادل عدد سكان نيوزيلندا ٠.٠٦٪ من إجمالي سكان العالم، وتحتل نيوزيلندا المرتبة ١٢٥ في قائمة البلدان من حيث عدد السكان(٢٧٤).

ومناخها محيطي؛ أي معتدل في الشمال، بارد في الجنوب، عاصف وممطر في المناطق الجنوبية والغربية(٢٧٥)، كما تتمتع نيوزيلندا بمناظر طبيعية متنوعة، وميزات جغرافية جذابة من: الأنهار الجليدية المتتالية، إلى البراكين في موقع، ومن البحيرات الهادئة، إلى سلاسل الجبال الشاهقة. تحتوى نيوزيلندا على أكثر من ١٥٠٠٠ كيلومتر من السواحل الجميلة والمتنوعة في أقصى الشمال، وفي معظم الساحل الشرقي للجزيرة الشمالية شواطئ رملية مثالية للسباحة، والساحل الغربي للجزيرة الشمالية لديه شواطئ رملية داكنة(٢٧٦).

ومن الناحية الديموغرافية، يمثل التقييم الدقيق لنجاح مبادرة الحد من الإيقاف أو فشلها أمر غير ممكن، وذلك لأنه في عام ١٩٩٩ تم صياغة تعريفات جديدة، وأصبح الإيقاف المؤقت هو الاسم الذي يُطلق الآن على الإيقاف المؤقت الذي يؤدي إلى عودة الطالب إلى المدرسة. ويشير الواقع أن العديد من المدارس، وخاصة تلك الموجودة في المناطق الريفية، كانت تعمل بالفعل على إعادة دمج طلابها المخالفين، وأن المفهوم الأصلي للإيقاف، الذي تضمن الاستبعاد على المدى القصير والمتوسط والطويل، كان يخفي هذه النقطة المهمة(٢٧٧).

على الرغم من أن جذور الممارسات التصالحية المعتمدة في نيوزيلندا تنبع من الثقافة الأصلية، إلا أن هناك مخاوف بشأن التنمية الاجتماعية والصحة ورفاهية الماوري والسكان الأصليين، حيث يشكل طلاب الماوري ١٥ ٪ من المجتمع المدرسي، ومع ذلك فإن احتمال استبعادهم أو إيقافهم عن الدراسة أكثر من ضعف احتمال استبعاد أولئك من غير أصول الماوري، وبهذا أدركت وزارة التعليم النيوزيلندية الحاجة إلى تحسين نتائج التعلم لطلاب الماوري، والتزمت بالقيام بذلك من خلال

برنامجها السلوك الإيجابي للتعلم، والذي مكن الشباب في المدارس من حل النزاعات التي تؤثر على العلاقات الاجتماعية المترابطة المعقدة[٢٧٨].

ونتيجة للضغوط المستمرة من جانب مجتمعات الماوري والمعلمين الماوريين والسياسيين الماوريين، بدأت تظهر ببطء تغييرات في الحوكمة والمناهج وطرق التدريس في المدارس العادية، شملت أصواتاً أقوى للماوري بين صناع السياسات في جميع قطاعات نظام التعليم؛ وتمثيلاً أفضل لقواعد المعرفة الماوري وطرق التدريس المفضلة داخل الفصول الدراسية والمدارس؛ والمزيد من المدارس التي تسعى للحصول على المشورة والتوجيه والمدخلات المباشرة من مجتمعات الماوري[٢٧٩]. وبهذا، دافع شعب الماوري عن إنشاء نظام عدالة جنائية منفصل يعكس بشكل أكثر ملاءمة نهجهم التقليدي في التعامل مع الجريمة، واعتباره وسيلة لإضفاء القيم الثقافية على عمليات صنع القرار ومحاولة لإنشاء وسيلة لمعالجة الجريمة تكون بين نظام العدالة الجنائية الأبيض والأنجلوساكسوني والبيروقراطي والرسمي وممارسات العدالة الأصلية[٢٨٠].

وفي مدارس نيوزيلندا، فإن أحد الجوانب المهمة لعملية العدالة التصالحية في سياق الطلاب الماوريين هو أن اجتماعات العدالة التصالحية، تكون فعالة عندما يتم إجراؤه وفقًا لبروتوكول الماوري، حيث يدير هذا الاجتماع شيوخ الماوري، أو أحد المتخصصين الماوريين، بحضور شيوخ، وسيركز على التوصل إلى موقف إجماعي بشأن ما يجب القيام به لتصحيح الأمور. وباتباع بروتوكول الماوري (بدلاً من بروتوكول المدرسة)، يمكن أن تساعد هذه العملية في معالجة قضايا اختلال التوازن في القوة بين سلطات المدرسة والطالب الفرد ومجتمعه. ويجب على موظفي المدرسة، بما في ذلك أي الإدارة العليا، الاستماع باحترام، وعدم مقاطعة الآخرين، والتحدث فقط عندما يُمنحون الكلمة واتباع نصيحة وتوجيهات الشيوخ، وبهذه الطريقة، يمكن التوصل إلى حلول لا تؤدي تلقائيًا إلى إيقاف الطلاب عن الدراسة أو تعليقهم أو طردهم، ولكنها مع ذلك تعترف بالضرر أو الأذى الذي حدث والذي يجب إصلاحه[٢٨١]. وبالتالي لا تستطيع المدرسة السيطرة عليها أو إدارتها بالكامل، لأنها لا تملك هذه العملية،

ويتعين عليها أن تتعلم كيف تستجيب للطرق التي يفضلها المجتمع للتعامل مع السلوكيات الصعبة.

ومن ناحية **العوامل الاقتصادية**؛ تكمل نيوزيلندا قطاعا زراعيًا عالي الكفاءة، وصادرات السلع والخدمات تمثل حوالي ثلث إجمالي الإنفاق الحقيقي للخزانة؛ وهي المستشار الاقتصادي والمالي الرائد للحكومة، تقدم المشورة الإستراتيجية بشأن الاقتصاد النيوزيلندي الحالي والمستقبلي، ويتمثل دورها في مساعدة الحكومة على تحقيق مستويات معيشية أعلى للنيوزيلنديين. تركز وزارة الخزانة جهودها في عدد من المجالات الرئيسية التي تدعم أهداف الحكومة، ولها تأثير إيجابي على حياة النيوزيلنديين؛ فترتبط هذه النتائج بالأداء الاقتصادي، استقرار الاقتصاد الكلي، وأداء قطاع الدولة ارتباطا وثيقا، وتعكس القضايا التي تعتبرها الخزانة أكثر أهمية للنمو الاقتصادي، وتعزيز نمو الإنتاجية، والحفاظ على الاستقرار المالي، ورفع أداء قطاع الدولة، وتعلق الأداء الاقتصادي الأقوى في النهاية باقتصاد ينمو باستمرار، ومستدام لدعم مستويات معيشية أعلى لجميع النيوزيلنديين[٢٨٢].

وتحتل نيوزيلندا المرتبة الثانية بين ٤٠ دولة في منطقة آسيا والمحيط الهادئ، ودرجاتها الإجمالية أعلى من المتوسطات الإقليمية والعالمية، وعلى الرغم من الانخفاض الطفيف هذا العام، لا يزال اقتصاد نيوزيلندا مصنفا من بين أكثر اقتصاد حرية في العالم، وسيتطلب الارتقاء أكثر في الحرية الاقتصادية تخفيضات في الضرائب، والإنفاق الحكومي، لكن أدى عادة انتخاب حكومة يسار الوسط في عام ٢٠٢٠، واعتبارا من ديسمبر ٢٠٢٠ وتأثير COVID-19، نُسبت ٢٥ حالة وفاة إلى الوباء في نيوزيلندا، وكان من المتوقع انكماش الاقتصاد بنسبة ٦.١ ٪ للعام ذاته[٢٨٣].

وفي نيوزيلندا، شجعت وزارة التعليم المدارس على تبني ممارسات العدالة التصالحية من خلال مبادرة الحد من الإيقافات في المدارس a Suspension Reduction Initiativeومبادرة إشراك الطلاب Student Engagement Initiative لاحقًا [٢٨٤]. وفي أعقاب هذه المبادرات، تم توسيع نطاق استخدام العدالة التصالحية مع

المجرمين البالغين من خلال التشريعات، بما في ذلك قانون الحكم لعام ٢٠٠٢، وقانون الإفراج المشروط لعام ٢٠٠٢، وقانون حقوق الضحايا لعام ٢٠٠٢، في حين أن العدالة النسبية للمجرمين البالغين في نيوزيلندا لا تزال هامشية مقارنة بتلك الخاصة بالمجرمين الشباب(٢٨٥).

ومن الناحية السياسية؛ تأخذ نيوزيلندا شكل برلماني بناء على النموذج البريطاني؛ فتناط السلطة التشريعية بمجلس النواب المكون من غرفة واحدة _البرلمان_ انتخاب أعضائه لمدة ثلاث سنوات، ويشكل الحزب السياسي، أو ائتلاف الأحزاب الذي يتمتع بأغلبية في مجلس النواب الحكومة. بشكل عام؛ يصبح زعيم الحزب الحاكم رئيسا للوزراء، ويشكل مجلس الوزراء مع الوزراء المسئولين عن مختلف جوانب الحكومة. مجلس الوزراء الجهاز المركزي للسلطة التنفيذية؛ فمعظم التشريع يشرع في مجلس النواب على أساس قرارات يتخذها مجلس الوزراء؛ وعلى البرلمان بعد ذلك تمريره _بأغلبية الأصوات_ قبل أن يصبح قانونا؛ لكن مجلس الوزراء يتمتع بسلطات تنظيمية واسعة لا تخضع إلا لمراجعة برلمانية محدودة نظرا؛ لأن الوزراء يجلسون في مجلس النواب، والانضباط الحزبي قوي عادة؛ فإن السلطات التشريعية، والتنفيذية تندمج بشكل فعال(٢٨٦).

وفي نيوزيلندا ثلاثة سلطات للحكومة، على النحو التالي:

١ - **تتكون السلطة التشريعية من أعضاء البرلمان**، ودور الهيئة التشريعية سن القوانين التشريع وفحص السلطة التنفيذية.

٢ - **تتكون السلطة التنفيذية**، من الوزراء داخل وخارج مجلس الوزراء والدوائر الحكومية، ويتمثل دور السلطة التنفيذية في تقرير السياسة، واقتراح القوانين التي يجب أن توافق عليها الهيئة التشريعية، وإدارة القانون.

٣ - **تتكون السلطة القضائية**، من جميع القضاة؛ ودور القضاء تفسير وتطبيق القانون؛ فهناك مصدران رئيسيان للقانون: القوانين التي يقرها البرلمان والقانون العام؛ تم تطويره من قبل القضاة على مر القرون، ويمكن للمحاكم تعديله لمواجهة الظروف المتغيرة.

والفروع الثلاثة تعمل بشكل مستقل عن بعضها البعض، ما يُعرف بمبدأ: فصل السلطات، ويهدف إلى منع إساءة استخدام السلطة؛ فيعمل كل فرع كمراقب للآخرين. لا يمكن للسلطة القضائية أن تتدخل في قرارات البرلمان الهيئة التشريعية كقرار تمرير القانون، ومع ذلك؛ يمكن للسلطة القضائية مراجعة إجراءات السلطة التنفيذية؛ لمعرفة ما إذا كانت قد تصرفت ضمن الصلاحيات الممنوحة لها بموجب التشريع؛ ما يسمى المراجعة القضائية[٢٨٧].

ولا يوجد سوى مستويين من الحكومة في نيوزيلندا: الحكومة المركزية، والحكومة المحلية؛ فتتخذ الحكومة المركزية قرارات تؤثر على نيوزيلندا ككل، وتهتم الحكومة المحلية بمصالح واحتياجات مجتمعات معينة من خلال المجالس الإقليمية، أو المدينة أو المجالس المحلية؛ بينما تدير الحكومة المركزية: الإسكان، الرعاية، التعليم، الصحة، العدالة، الهجرة، الشرطة، الطاقة، الطرق الوطنية وأنظمة السكك الحديدية، الدفاع، والسياسة الخارجية. ويقرر الناس حكومتهم المركزية عن طريق التصويت الديمقراطي الذي يكون عادة كل ثلاث سنوات؛ فيقر المنتخبون على ممثلي ناخبيهم _دائرة الاقتراع_ أن يتوجهوا إلى البرلمان[٢٨٨].

ويلاحظ أن السياق السياسي داخل قطاع التعليم في نيوزيلندا قد تغير بشكل كبير في العقد الماضي، حيث شدد على أهمية اعتراف حكومة نيوزيلندا بهذا التغيير وريادة المبادرات لرفع الإنجازات والمعايير التعليمية بغرض الحد من جرائم الشباب. إضافة إلى المساعدة على تقوية الأسر وخلق نتائج أكثر إيجابية للأطفال والشباب والمجتمع النيوزيلندي بشكل عام. كما أصبح هناك إجماع عام على أن أدوار المدارس في جميع أنحاء نيوزيلندا ستتغير لتشمل الحد من تلك الحواجز الاجتماعية التي يواجهها العديد من طلاب المدارس، حيث أصبحت المدارس أماكن جديدة للتدخل الاجتماعي، بعد أن بدأ قطاع العدالة والاجتماعية في حكومة نيوزيلندا في تركيز اهتمامه على التعليم[٢٨٩].

كما عاني الشباب المنفصلون عن النظام المدرسي من مشاعر الاستياء والغضب، مما يعرضهم لخطر أكبر بكثير لتطوير شبكات أقران معادية للمجتمع والانخراط

في جرائم جنائية. وبهذا أصبحت هذه الظاهرة تُعرف باسم خط أنابيب المدرسة إلى السجن، كما وجدت صلة بين تدابير الانضباط الرسمية ومعدلات وفيات الشباب، إضافة إلى تعرض تعرض العديد من الآباء لضغوط مالية بسبب الحاجة إلى أخذ إجازة من العمل لرعاية أطفالهم(٢٩٠). ولهذا وثقت وزارة التعليم هذه المشاكل ووضعت عدداً من المبادرات الجديدة المصممة للاستجابة للقضايا الرئيسية التي تم تحديدها، والتي شملت المبادرات الجديدة أنظمة أكثر فعالية لجمع واستخدام معلومات الحضور، وتطوير استجابات أكثر فعالية للتغيب المدرسي، وتحسين العلاقات بين المدارس والمجتمعات المحلية، والحد من حالات الإيقاف عن الدراسة، وتطوير طرق أفضل لإشراك الطلاب الأكثر عزلة في الفصول الدراسية(٢٩١).

وفي أعقاب تطبيق القانون في نيوزيلندا، حدث انخفاض كبير في عدد الأطفال والشباب الذين ترعاهم الدولة في مراكز رعاية الأحداث يمكن أن تقلل من العودة إلى الجريمة، وهو ما مهد نجاح ممارسات العدالة التصالحية في مجال العدالة الجنائية للشباب الطريق أمام دخول الممارسات التصالحية مجال التعليم المدرسي(٢٩٢).

ومن ناحية **العوامل الاجتماعية**؛ تعد نيوزيلندا إحدى دول جزر المحيط الهادئ التي مزجت التقاليد الأوقيانوسية، البولينيزية، والأوروبية في ثقافتها الحديثة، فيُنظر إلى النيوزيلنديين المعروفين أيضا باسم **Kiwis** على أنهم ودودون، مبتكرون، منفتحون، مرحبون، وهادئون بشكل عام، قد يبدون أكثر تحفظا وتأدبا مقارنة بالناطقين باللغة الإنجليزية الآخرين. مع ذلك؛ فإن ثقافتهم لا تزال غير رسمية إلى حد كبير ومريحة. وحدد مؤشر السلام العالمي لعام ٢٠١٥ الدولة بأنها رابع أكثر دول العالم أمانا، فأعطى الشعور القوي بالأمن مع الازدهار الاجتماعي والاقتصادي النسبي العديد من النيوزيلنديين نظرة متفائلة بشأن الحرية، والإمكانيات من حولهم. وتشجع ثقافة نيوزيلندا روح الاعتماد على الذات، الإبداع، والشجاعة، ويميلون إلى التواضع بشأن إنجازاتهم، وقبول معظم الاختلافات والتسامح معها(٢٩٣).

ونيوزيلندا بها ثلاث لغات رسمية: اللغة الإنجليزية؛ اللغة الرسمية الأساسية، واستخدامها غير مقيد في أي مكان، لغة الماوري، ولغة الإشارة النيوزيلندية؛ لغة رسمية

في سياقات معينة على النحو الذي حدده النظام الأساسي لكل منها. وكذلك التحدث بلغات أخرى من بعض المهاجرين. وتوجه إرشادات حول السياسات اللغوية في مكان العمل؛ لضمان وعي أصحاب العمل والموظفين بحقوقهم ومسؤولياتهم. وتوفر اللجنة كميات متزايدة من المعلومات باللغات الثلاث، ولغات أخرى بما في ذلك الساموية، التونجا، والصينية[٢٩٤].

وفي نيوزيلندا، تتوافق عادات وتقاليد الماوري بشكل وثيق مع الممارسات التصالحية، حيث تتضمن قيمًا مثل "المصالحة والمعاملة بالمثل ومشاركة العائلة"، كما لوحظ أنه قبل الاتصال الأوروبي، كان لدى الملاوري نظام متطور من العادات والممارسات يضمن استقرار مجتمعاتهم، وهو النظام الذي كان له الكثير من القواسم المشتركة مع فلسفة الممارسات التصالحية، من خلال اجتماعات العائلة أو العائلة الأوسع، وفي اجتماعات إيوي (قبلية) عرضية، حيث يمكن سماع أصوات جميع الأطراف والتوصل إلى القرارات بالإجماع (كوتاهيتانجا). وبهذا تمثل الهدف في استعادة الهيبة (السلطة) للضحية، وأسرة الضحية وأسرة الجاني، وضمان اتخاذ التدابير اللازمة لاستعادة النظام الاجتماعي المستقبلي للمجتمع[٢٩٥].

ومن ناحية **العوامل التاريخية**؛ غالبًا ما تتأثر ممارسات العدالة التصالحية بالطرق التقليدية المفضلة لدى شعب الماوري للاستجابة للخطأ والتي تؤكد على استعادة الانسجام بين الفرد والضحية والجماعة (القبيلة أو القبيلة الفرعية)، حيث يتطلب التعافي فهم الضرر الذي لحق بالعلاقة والاعتراف به، وبذل الجهد لإصلاح هذا الضرر، ولابد من سماع أصوات المتضررين من الخطأ في عملية إصلاح ما أفسدوه حتى تتم عملية التعافي. كما أن هناك تقليد طويل الأمد للعدالة التصالحية في نيوزيلندا، فقبل قدوم الأوروبيين، حيث كان الماوري يعقدون اجتماعًا هوي (**hui**) بين أفراد المجتمع لحل النزاعات، حيث تتضمن بروتوكولات وعادات الهوي التعلم من كبار السن، وعدم مقاطعة أي شخص يتحدث، حتى يحكم كبار السن بأن موقفًا إجماعيًا قد تم التوصل إليه، والمسؤولية الجماعية عن دعم قرار عقد

اجتماعات(**hui**)[٢٩٦]. وهو ما يعكس، التأثر الملحوظ لنظام التعليم في نيوزيلندا بالعادات والثقافة الماورية[٢٩٧]، فعلى سبيل المثال، مارس شعب الماوري ما يسمى "عدالة الماراي" لغرض الشفاء في "أشكال غير عدائية"، يُطلق على مجتمع الجاني اسم "**whanau**" وأصبح الاهتمام الأساسي دعم جميع الأطراف المشاركة والمتأثرة بالحادث في عملية الشفاء. كما أدت التغييرات في التشريعات، مثل تعديل قانون الأطفال والشباب لعام ١٩٧٤ - إلى دفع المشرعين في نيوزيلندا إلى احترام تقاليد الماوري المتمثلة في إشراك الأسر في صنع القرار، وهو ما ساعد نظام العدالة للأحداث لاستخدام ممارسات العدالة التصالحية، مثل المؤتمرات، كوسيلة للحد من السلوك الإجرامي. كما أدى نجاح ممارسات العدالة التصالحية في مجال العدالة للأحداث إلى تبني هذه الممارسات في المجال التعليمي، نظرا للتحسن الكبير في الثقافات المدرسية جراء استخدام الممارسات والمبادئ التصالحية في المدارس[٢٩٨].

وبهذا تُستخدم الممارسات التصالحية كأداة في التنمية الاجتماعية للشباب، وليس كأداة لإدارة السلوك، وهو ما اتضح من الفوائد التي تجنيها المدارس التي تتبنى نهجًا يشمل المدرسة بأكملها لديها نتائج أفضل فيما يتعلق بالإيقاف والاستبعاد، ومستويات الإنجاز العامة للتلاميذ، في مقابل المدارس التي تستخدم الممارسات التصالحية، وما تتضمنة من مؤشرات إيجابية للنجاح، تتماشى مع برنامج السلوكيات الإيجابية للتعلم.

القسم الرابع

دراسة مقارنة تفسيرية للممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا

يتناول هذا القسم إجراء مقارنة تفسيرية للممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا من خلال خطوتين رئيسيتين:

الخطوة الأولى: وتتضمن المقابلة أو المقارنة المبدئية، التي تهدف إلى التوصل إلى الفرض الحقيقي للبحث في طبيعة متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة

مدارس التعليم قبل الجامعي، وتم تنفيذ تلك الخطوة عن طريق تصنيف المادة العلمية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، والموازنة بينهما.

الخطوة الثانية: تتضمن المقارنة التفسيرية من خلال تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين كل من الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا؛ وذلك من حيث: نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها، فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية وأهدافها، خطوات تطبيق الممارسات التصالحية فى إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي واستراتيجياتها، متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية فى إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي، من حيث المتطلبات البشرية، المتطلبات التنظيمية، المتطلبات المجتمعية، المتطلبات التشريعية، بكل منها، ثم تفسير أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، بهدف التأكد من الفرض الحقيقي للبحث الذي تم التوصل إليه في الخطوة الأولى.

وفيما يلي بيان تفصيلي على النحو التالي:

الخطوة الأولى - المقارنة المبدئية:

تم فى تلك الخطوة تصنيف المادة العلمية التي سبق عرضها في الجزء الثالث من هذا البحث، والخاصة، بواقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزلاندا، والموازنة بينها بهدف التوصل إلى الفرض الحقيقي للبحث، وذلك على مستويين:

المستوى الأول: مقارنة الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي بالإطار النظري للدراسة للوقوف على مدى قربها أو بعدها عنه.

في ضوء العرض السابق لواقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة ونيوزيلندا، ومقارنته بالنقاط المعيارية لمتطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وفقا للأدبيات التربوية المعاصرة الواردة بالإطار النظري للدراسة، يمكن ذكر ما يلي:

من خلال تناول واقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية، يتضح أنها تقترب بشكل كبير، وواضح من الممارسات

التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي، التي تم إيضاحها في الإطار النظري للبحث؛ حيث اتضح ذلك من خلال **نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها بشكل عام**، حيث أدت سياسات عدم التسامح المطلق في الثمانينيات والتسعينيات، والتي نفذت بغرض معالجة مخاوف السلامة والعنف لزيادة الاعتماد على الممارسات العقابية والإقصائية داخل المدارس، إضافة لما أصدرته إدارات التعليم والمناطق التعليمية من قرارات وسياسات توصي قادة المدارس بالأخذ بممارسات العدالة التصالحية في المدارس، والتي بدأت بتطبيق قوانين صارمة ضد الجريمة على المدارس، وهو ما ادي لاصدار قانون المدارس الخالية من الأسلحة لعام ١٩٩٤، والذي تطلب طرد الطلاب لمدة تصل إلى عام واحد إذا تم إحضار سلاح إلى المدرسة، ثم تلاها تبني العديد من الولايات والمناطق التعليمية في دعم تنفيذ الممارسات التصالحية، ففي عام ١٩٩٥، بدأت وزارة الأطفال والأسر والتعلم في ولاية مينيسوتا في الترويج لاستخدام الممارسات التصالحية، وما تلاها من تصاعد التخوفات خاصة بعد مذبحة مدرسة كولومبين الثانوية عام ١٩٩٩، وهو ما أدى لخلق مناخ يستلزم سياسات عدم التسامح مطلقاً في المدارس، ثم أصبح التمويل الفيدرالي عاملاً محفزًا للمدارس لتنفيذ هذه الممارسات، وعلى الرغم من الأثار غير المتناسبة والمترتبة على سياسات عدم التسامح المطلق على سوء السلوك من زيادة استخدام عمليات الإيقاف وممارسات التأديب الاستبعادية الأخرى، خاصة شدة العقوبات على الطلاب السود، في مقابل الطلاب البيض. إضافة إلى آثارها يميلون إلى تلقي عقوبات أشد قسوة على سوء السلوك من الطلاب البيض. الأمر الذي دعا لطرح منظورًا جديدًا للانضباط المدرسي، واعتباره نموذج شامل للوقاية ومعالجة المشاكل العاطفية والسلوكية المعقدة في المدارس في عام ٢٠٠٠م، وفي عام ٢٠٠٣، قامت مدارس دنفر العامة بتجربة الممارسات التصالحية في مدرسة واحدة؛ وفي عام ٢٠٠٩، وسعت منطقة أوكلاند التعليمية نطاق التنفيذ ليشمل جميع مدارسها. كما حذت المناطق التعليمية في شيكاغو ولوس أنجلوس وميامي ومدينة نيويورك وأوكلاند (كاليفورنيا) وفيلادلفيا وسان فرانسيسكو حذوها، حيث وظفت هذه المناطق مدربين على الممارسات التصالحية ودربت الموظفين على استخدامها.

كما أصدرت وزارة العدل الأمريكية ووزارة التعليم الأمريكية عام ٢٠١٤ إرشادات جديدة للانضباط المدرسي، حيث قللت من أهمية ممارسات الاستبعاد باعتبارها غير فعالة وغالبًا ما تكون تمييزية عنصريًا.

ومع إعادة تصور قادة المدارس لانضباط الطلاب والعمل على تقليل اعتمادهم على ممارسات عدم التسامح المطلق والانضباط الإقصائي، مع زيادة النجاح الأكاديمي والاجتماعي للطلاب، تبنى عدد متزايد من المناطق والمدارس الأمريكية للممارسة التصالحية على مدى العقد الماضي من خلال مجموعة واسعة من الأساليب الرسمية وغير الرسمية، والتي يمكن أن تختلف تنفيذها في نطاقها وبنيتها.

أما من **ناحية فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وأهدافها**، تستند فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية إلى التعاليم الأصلية التي ترتكز على المساءلة والتفاهم العلائقي، وإدارة العلاقات، وإصلاح الضرر واحتياجات المتضررين، بحيث يصبح الالتزام بإنشاء مجتمعات عادلة ومنصفة والحفاظ عليها من خلال الاعتراف بالتاريخ والقوة والاختلاف والقمع هو جوهر العدالة التصالحية بالولايات المتحدة. إضافة إلى تمحور الفلسفة وراء تطبيق الممارسات التصالحية بأن الأطفال والشباب الذين يتعرضون للتنمر والعنف واضطرابات المدرسة يشعرون بعدم الأمان ويحتاجون إلى فرصة لإعادة الارتباط والانخراط في المجتمع.

وفي ضوء هذه الفلسفة، تتحدد أهداف تطبيق الممارسات التصالحية في الولايات المتحدة في بناء وصيانة وإصلاح العلاقات لتشكيل مجتمعات صحية وداعمة وشاملة تيسر بيئات التعلم المثلى، إضافة إلى إتاحة الفرص للأفراد والمجتمعات المحلية للالتقاء لإصلاح الضرر بدلاً من العقوبات التقليدية مثل التعليق أو الطرد. وبالتالي، فإن برامج العدالة التصالحية تعزز بناء العلاقات التي تستند إلى مبادئ الإنصاف والعدالة الاجتماعية التي تشجع المعلمين على معالجة أوجه عدم المساواة والتحرك نحو تحويل البيئات التعليمية إلى مساحات ديمقراطية تساوي أصوات الطلاب والمعلمين والموظفين.

كما تسعى الممارسات التصالحية إلى إشراك أولئك الذين تعرضوا للأذى، والمخطئ، والمجتمع، من خلال بدور كل منهم في حل النزاع وإصلاح الضرر الذي حدث، وهو ما يعكس أهمية الدعوة إلى الإدماج وحل المشكلات القائمة على المجتمع كأهداف رئيسة للممارسات التصالحية، إضافة إلى تبني إجراءات تنتج في الوقت نفسه ثقافة تعزز العلاقات الإيجابية، وتطور الفهم والمهارات الاجتماعية والعاطفية، وتعمل كتدخلات وقائية تساعد المدارس على حل المشكلات في وقت مبكر، وإعادة تعريف خيارات التأديب المدرسي وقواعد السلوك لتقليل استخدام ممارسات التأديب الاستبعادية، وبهذا يتضح الغرض المزدوج والمتمثل في تنمية العلاقات الشخصية والمجتمعية بشكل استباقي، ثم الاستفادة من تلك العلاقات ردًا على الصراع أو الضرر، ومن ثم تقليل سوء السلوك من خلال حل النزاعات، وتحسين شعور الطلاب بالارتباط بالمجتمع المدرسي، وتعزيز شرعية سلطات المدرسة.

أما من ناحية **خطوات تطبيق الممارسات التصالحية واستراتيجياتها**، يستند تطبيق الممارسات التصالحية، إلى مجموعة من الخطوات التي يستند تنفيذها على مستوى المدرسة بأكملها، من خلال إشراك الجميع في المدرسة، بحيث يتم التخطيط لتدريب أعضاء المجتمع المدرسي كجزء من التنفيذ، وإنشاء خطة محكمة ومفصلة لتطبيق الممارسات التصالحية لتشمل أهدافًا واضحة مع استراتيجيات مخططة وفقا لجدول زمني واقعي ومرن مع أهداف واضحة، وذلك من خلال عدة خطوات، من خلال خمس مراحل لتطبيق الممارسات التصالحية في بيئة المدرسة، تتضمن: مرحلة اكتساب الالتزام، ووضع الأساس لتحديد الحاجة إلى التغيير وخلق التأييد والالتزام، يستتبعها مرحلة قيام قادة المدرسة بتطوير رؤية مشتركة، تتضمن أهدافًا قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل تتناول ما تحاول المدرسة تحقيقه وأهمية هذا التغيير بالنسبة لمجتمع المدرسة بأكمله، يستتبعها مرحلة تطوير ممارسات متجاوبة وفعّالة، تتركز على مجموعة من الاستجابات لمختلف المواقف ثم تنفيذ التدريب لجميع موظفي المدرسة، خاصة مجال إدارة السلوك.

ثم تأتي مرحلة تطوير نهج شامل للمدرسة، من خلال دمج الممارسات التصالحية في سياسة المدرسة بأكملها ، وتحويل السياسات المتعلقة بسلوك الطلاب من النموذج العقابي التفاعلي التقليدي إلى ممارسات تصالحية استباقية. أما أخرها مرحلة، تطوير العلاقات المهنية، من خلال دعم بيئة العمل المهنية بفلسفة وممارسة إصلاحية، تنعكس في الهياكل والاتصالات والعمليات التي تشرك الموظفين في الحياة اليومية للمدرسة.

من جانب أخر، **تستند خطوات تطبيق الممارسات التصالحية** في البيئة المدرسية على عدة خطوات، من خلال فحص بيانات المناخ المدرسي، وتعرف ما به من بيانات أو فجوات، يتلوها دعوة أصحاب المصلحة، سواء كانوا موظفي المدرسة والأسر والطلاب والشركاء المجتمعيين لمناقشة بيانات مناخ المدرسة وبناء تحالف من شأنه أن يوفر أساسًا قويًا للممارسات التصالحية. أما تحديد منسق لتطبيق الممارسات التصالحية للمدرسة فتأتي كخطوة تستلزم تخصيص وقت في جدول عمله لإدارة التنفيذ والتدريب، شريطة أن يكون المرشح لهذا المنصب عضو ملتزم وعاطفي في مجتمع المدرسة والذي يُنظر إليه كقائد بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأفراد الأسرة.

أما رابع هذه الخطوات هو توفير التدريب، وتقديم الممارسات التصالحية في وقت مبكر من العام الدراسي لأكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس، أما خامسها، فهو التنفيذ التدريجي للممارسات التصالحية، علي مراحل وليس كلها دفعة واحدة، والعمل على مراقبة التغيير، واستخدام سجل تتبع لتوثيق التدخلات والنتائج التصالحية، أما آخرها، فتتضمن مراجعة السياسات، وذلك بعدما تشير سجلات تتبع التنفيذ وبيانات مناخ المدرسة إلى أن الممارسات التصالحية لها تأثيرات واعدة ويجب تطبيقها على نطاق واسع، يتم مراجعة سياسات المدرسة لتعكس موافقة المنظمة، ومراجعة جميع الوثائق المتعلقة بسلامة المدرسة وسلوك المدرسة.

أما من ناحية **استراتيجيات تطبيق الممارسات التصالحية**، فإنها تضم الاستراتيجيات الأساسية للممارسات التصالحية على مستوى المدرسة، الرؤية القوية للمدير والالتزام بالممارسات التصالحية كانت الاستراتيجية الأكثر أهمية لبناء

التخطيط التنموي على مستوى المدرسة، تليها مشاركة الموظفين، والتطوير المهني، ومنسق التخطيط التنموي بدوام كامل. إضافة إلى تخصيص المديرون أموالاً من ميزانيتهم القائمة للمنسقين بدوام كامل، والتطوير المهني على الممارسات التصالحية، وتقديم التوجيهات في اجتماعات الموظفين وجلسات التدريب حول أهمية المدخل التصالحي للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي. ومن هنا يمكن تفصيل لضمان التطبيق الفعال للممارسات التصالحية، من خلال ما يلي:

١ - تأسيس مجلس للدعم التعليمي والإداري اللازم لتقديم المكونات الأساسية للممارسات التصالحية لجميع الموظفين.

٢ - تحديد قادة الممارسات التصالحية، والتي تأتي هذه الخطوة قبل أو بعد إنشاء الدعم الإداري وتقديم فلسفة الممارسات التصالحية للموظفين.

٣ - تحديد أبطال الممارسات التصالحية، بحيث يتم تحديد عضو أو عضوين، تتحدد مسئوليتهم في في تدريب الموظفين الآخرين، ولديه القدرة على قيادة التغيير. كما يجب أن يكون لديه الوقت الكافي للمشاركة في الممارسات التصالحية مع كل من الموظفين والطلاب.

٤ - تطوير أنظمة بناء المجتمع كممارسات، تتيح فرصًا لمعالجة الأسباب الجذرية وإصلاح الضرر والسماح للطلاب بتولي مسؤولية سلوكياتهم.

٥ - التحسين المستمر، بما يسمح بتتبع البيانات ومراقبتها لتعكس الممارسات وتحسينها، وتوفير الفرص للموظفين والطلاب والأسر للتفكير في ممارساتهم.

٦ - تطوير رؤية مشتركة ودعم الموظفين في تطوير ممارساتهم، بحيث تهدف الرؤية المشتركة إلى تزويد الموظفين بإحساس بالمسؤولية الجماعية والوحدة حول تطوير مناخ مدرسي تصالحي، وتوضيح الرؤية المشتركة القيم المشتركة للمجتمع، وتوجيه جميع ممارسات الترميم وجهود تحسين المناخ، بما في ذلك سياسات وإجراءات المدرسة، وتوفير الدافع والتوجيه لكل من الموظفين الجدد والقدامى.

أما من ناحية **متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي**، فجاءت في مقدمتها **المتطلبات البشرية**، التي يعتمد تنفيذها على مستوى

دعم الإداريين وقبول المعلمين ودعم الوالدين، إضافة إلى مشاعر الطلاب، ومستوى التمكين والانتماء، وهو ما يؤكد على دور الممارسات التصالحية في تحسين العلاقات، وزيادة مشاعر الأمان والانتماء لدى الطلاب وزيادة استخدام المهارات الاجتماعية والعاطفية بما في ذلك التعاطف واحترام الآخرين.

من ناحية أخرى، ركزت المدارس الأمريكية على تخصيص منسق بدوام كامل؛ تكون مسئوليته التدريب المستدام للإداريين الحاليين على تبني الممارسات التصالحية، وبالتالي تصبح مهمته جلب هذا النهج إلى جميع أنحاء المدرسة في المدارس، إضافة إلى دوره في بناء علاقات مع الطلاب في جميع أنحاء المدرسة، وتسهيل المؤتمرات الرسمية أو الوساطة، ومتابعة اتفاقيات الإصلاح، وتوفير التدريب أو التوجيه للموظفين. كما توظف المدارس الأمريكية مسوحات مناخ المدارس لتقييم تجارب الطلاب والأسر والمعلمين داخل مجتمع المدرسة، بغرض فهم المواقف الفريدة للطلاب وتلبية احتياجاتهم بشكل أفضل، وتدريب المعلمين على استخدام البيانات من هذه التقييمات والمسوحات، وتوفير الدعم والتدخلات المحددة التي قد يحتاجها الطلاب. كما تؤكد المتطلبات البشرية على استخدام مستشاري المدارس للخدمات المباشرة وغير المباشرة، حيث تشمل الخدمات المباشرة تسهيل الوساطات والدوائر التصالحية والدوائر المستجيبة في مجموعات صغيرة، بحيث تشمل الخدمات غير المباشرة دعم موظفي المدرسة في تسهيل الدوائر المستجيبة والتصالحية، إضافة لامكانية استخدام تقنيات الممارسة التصالحية لتعزيز تطوير المهارات الأساسية.

وحتى تستطيع مدارس التعليم قبل الجامعي تطبيق الممارسات التصالحية، فإنها تقيم مدى استعداد العناصر البشرية قبل الشروع في تطبيقها، من خلال القيام بإجراء المقابلات ومجموعات التركيز مع أعضاء هيئة التدريس في المدارس، التي تؤكد على توافر أربعة معايير ينبغي للقيادة المدرسية ضمان الاستعداد أو الرغبة في النمو فى العناصر البشرية في هذه المجالات قبل بدء التنفيذ:

١ - رؤية والتزام المدير، وهو ما يتضح من خلال قناعة قادة المدرسة بالإستراتيجية ، والغرض من تنفيذ الممارسات التصالحية في الحد من التفاوتات

العرقية وتحقيق الانضباط المدرسي، واعتباره عاملا رئيسا في تحديد نجاحهم التعليمي.

٢ - مشاركة الموظفين، ودعمهم لهذا النهج والمشاركة فيه بنشاط، بحيث يمكن لقيادة المدرسة إشراك المعلمين في وقت مبكر من مراحل التطوير لتقييم الرغبة في تحويل ثقافة المدرسة، ودعم مستوى مستوى الثقة بين المعلمين والإداريين وخاصة في تحمل المسؤولية عن كيفية تصعيد أفعالهم وتحيزاتهم لسلوك الطلاب، بطريقة لا تحققها ممارسات الانضباط الاستبعادي.

٣ - التطوير المهني المستمر والمكثف، والذي يتضمن لعب الأدوار في الحوارات التصالحية، لجميع المعلمين في المبنى، مع ضمان استمراريته طوال العام واقترانه بجلسات مراقبة وتدريب متكررة.

٤ - منسق الممارسات التصالحية بدوام كامل؛ بدلاً من إضافة ممارسات الإصلاح إلى عبء عمل المسؤول الحالي أو عضو آخر من الموظفين، تتطلب طبيعة هذا النهج التي تستغرق وقتًا طويلاً منسقًا بدوام كامل للتنفيذ على مستوى المدرسة.

كما تم التاكيد على تطوير نموذجًا متعدد المستويات للتطوير المهني للمعلمين (PD) بالمدارس الأمريكية، بحيث يتضمن هذا النموذج تسلسلًا هرميًا للتقييمات واحتياجات جمع البيانات لإثراء تدريب والتطوير المهني الفعال للمعلمين، مع التركيز بشكل خاص على احتياجات التمايز المحتملة للمعلمين التي تتطلب للتطوير المهني للمعلمين (PD) مستهدفة، بحيث تتمثل الخطوة الأولى لتنفيذ البرنامج العادي، في تحديد الحاجة إلى تنفيذ البرنامج العادي وتبريره، وتحديداً فيما يتعلق بممارسات الانضباط المدرسي الحالية، وبهذا يمكن الوصول إلى مصادر البيانات المختلفة لتبرير وتوضيح الحاجة، بما في ذلك الإحالات التأديبية، والدراسات الاستقصائية للمناخ المدرسي، وتقارير التغيب عن المدرسة، ومعدلات التعليق والتحصيل الأكاديمي.

أما **المتطلبات التنظيمية**، فتشترط على مدارس التعليم قبل الجامعي، الدراية بشأن القواعد والأعراف التي يحاسب عليها جميع أعضاء المجتمع بعضهم البعض،

وبالتالي إذا خالف أحد أعضاء المجتمع قاعدة أو عرفًا، فهناك فهم مشترك للحاجة إلى استجابة المجتمع وتأثيرها، وهو ما يمكن من خلاله تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية، وإتاحة الفرصة لصوت الطلاب والتعبير عن المشاعر، وهو ما فرض على وكالات التعليم الحكومية والمحلية بالولايات المتحدة المنخرطة في تنفيذ الممارسات التصالحية إنتاج أدلة تنفيذية، تؤكد على التنفيذ المستدام للممارسات التصالحية، من خلال: التنفيذ المناسب للسياق، والتبني المتزامن من الأسفل إلى الأعلى ومن الأعلى إلى الأسفل لتعزيز مشاركة المعلمين والقيادة الإدارية، إضافة لأهمية التخطيط طويل الأجل مع الدعم المهني المستمر فى مجال الممارسات التصالحية.

وتفرض المتطلبات التنظيمية على مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية – عند تنفيذ أي مبادرة جديدة – ضرورة مشاركته في القيم الأساسية للممارسات التصالحية، والتي تشمل، العلاقات والاحترام والمسؤولية والإصلاح وإعادة الإدماج، أن يكون لدى المديرين إيمان قوي بالممارسات التصالحية، وعلى استعداد للعمل من أجله، ورؤية لتنفيذ الممارسات التصالحية، والاستعداد لمحاسبة الآخرين على هذه الرؤية، وبحيث يتحمل مدير المدرسة مسئولية ضمان نجاح النهج الجديد، شريطة تحديد أدوار ومسئوليات المجتمع المدرسي الأمريكي، على النحو التالي:

أ – مدير المدرسة، بحيث تشمل أهم أدواره ضمان فهم الموظفين للممارسات التصالحية وسبب تنفيذها، واحترام البرامج والأطر المعمول بها حاليًا، والتواصل مع الطلاب والأسر والمجتمع حول الممارسات التصالحية. إضافة لدوره في تقييم منسق الممارسات التصالحية.

ب – فريق دعم للسلوك، بحيث يمكن أن يشمل فريق السلوك المثالي منسق برنامج الممارسات التصالحية، من خلال الاجتماع اسبوعيا لمراجعة بيانات الانضباط العقابي والتصالحي ومعالجة الاتجاهات المثيرة للقلق، وتحديد السلوكيات الأكثر ظهورا وتكرارا ، وتحديد أسبابها الجذرية.

ج - منسق الممارسات التصالحية بدوام كامل؛ بحيث يمكن تقسيم مسؤوليات منسق الممارسات التصالحية إلى ثلاث فئات: الممارسات التصالحية التفاعلية،

والممارسات التصالحية الاستباقية/الوقائية، والتدريب عليها. إضافة لتوفير التطوير المهني المستمر للممارسات التصالحية للموظفين.

د - جميع الموظفين؛ من خلال ضمان التزام أعضاء هيئة التدريس الأفراد بالعمل على إصلاح أنفسهم داخل وخارج الفصل الدراسي.

كما تتحدد ستة إجراءات تنظيمية، يمكن من خلالها لقادة المدارس والموظفين بدعم التحولات الأخرى من خلال إعادة تخصيص موارد المدرسة، ودعم فهم المعلمين والطلاب وتنفيذ الممارسات التصالحية القائمة على مستوى الفصول الدراسية وعلى مستوى المدرسة، وإشراك الآباء/الأوصياء في استخدام اللغة التصالحية والأسئلة والمؤتمرات في سياق الأسرة. وهذه الإجراءات تشمل: تقييم حاجة المدرسة إلى تطبيق الممارسات التصالحية، بناء الوعي بالحاجة إلى ممارسات تصالحية وتوفير التعلم المهني التمهيدي، تبني نموذج لغة تصالحية، مواءمة سياسات الانضباط المدرسية مع المبادئ التصالحية، تيسير حلقة أو مؤتمر ترميمي مع زميل سيرغب قادة المدارس في الاستعداد لتيسير حلقة أو مؤتمر تصالحي، وغمر المدرسة بأكملها في أنشطة بناء المجتمع والمهارات، التي تركز على العلاقات وخلق القيم المشتركة.

في حين أكدت **المتطلبات المجتمعية**، يعد تحسين التواصل والعلاقات بين الطلاب والكبار في المدارس أحد أفضل الطرق لجعل المدارس أكثر أمانًا، حيث تقوم مكاتب التعليم دون الإقليمية دورًا في بناء العلاقات مع الطلاب والعمل كجسر بين الطلاب وموظفي المدرسة، وبهذا تشكل بيئات التعلم الآمنة والداعمة، حيث يشعر الطلاب بالانتماء وتسود الثقة العلائقية ـ الأساس لنهج إصلاحي للتعليم، سواء كان ذلك شخصياً أو عبر الإنترنت أو في نموذج مختلط، حيث يتطلب بناء العلاقات الأصيلة تخصيص الوقت والمساحة للطلاب والممارسين للمشاركة وللمعلمين للتعرف على تجارب الطلاب الفريدة بعيداً عن المدرسة، كما تؤكد المتطلبات المجتمعية ضرورة قيام المناطق التعليمية ببناء الهياكل التصالحية، مثل الأنظمة الاستشارية، وبناء المجتمع والعلاقات وتوفير فرصاً متسقة للمعلمين للتحقق من الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والصحة العقلية للطلاب وربطهم بالدعم

المناسب. إضافة إلى توفير الأدوات والموظفين لفهم ودعم الاحتياجات المتنوعة للطلاب إلى جانب التحولات إلى الممارسات التصالحية ودعم التعلم الاجتماعي والعاطفي، وامتلاك المعلمون الأدوات اللازمة لفهم نقاط القوة والاحتياجات لدى الطلاب من أجل خلق بيئات تعليمية آمنة وشاملة للطلاب.

كما تفرض **المتطلبات التنظيمية** على المدارس تنفيذ تقييمات شاملة للقضايا الصحية الاجتماعية والعاطفية والسلوكية عندما تبدأ المدرسة، ومرة أخرى في الشتاء والربيع، لمراقبة الطلاب وربطهم بالدعم المطلوب. كما تقوم بعض الولايات، بما في ذلك لويزيانا وداكوتا الشمالية، المدارس باستخدام أدوات التقييم الشاملة، على سبيل المثال، تقارير ذاتية للمعلمين وأولياء الأمور والطلاب من خلال المقابلات ومقاييس التقييم والاستطلاعات، في إرشادات إعادة فتح المدرسة.

وقد طورت المناطق التعليمية ثلاثة مداخل لتطبيق الممارسات التصالحية ودمجها في المدارس، على النحو التالي:

١ – **تبني مفهوم التدريب الموجه للمعلم**، من خلال تقديم التدريب من خلال موظفو الممارسات التصالحية في مكتب الوقاية من العنف في المنطقة، حيث يتألف من مشاهدة مقطع فيديو يسلط الضوء على الفوائد العديدة والآليات اللازمة لإدخال الممارسات التصالحية في مدارسهم، ووضع رؤية لكيفية تحويل ممارسات الانضباط داخل إطار الممارسة التصالحية.

٢ – **برنامج الممارسات تصالحية**، من خلال قيام المنطقة التعليمية بتطوير برنامج مبتكر لطلاب المدارس لتعريفهم بالمبادئ الأساسية والقيم الأساسية المتأصلة في المجتمع الإصلاحي مع خلق مثل هذا المجتمع في الفصل الدراسي في نفس الوقت.

٣ – **تبني مدخل المدرسة بأكملها**، والذي يستهدف تعزيز العلاقات بين الطلاب والمعلمين والموظفين؛ وتحسين مناخ المدرسة؛ وتعزيز المساواة والممارسات الحساسة ثقافيًا؛ ودعم التعلم الاجتماعي والعاطفي. كما يتطلب التنفيذ الفعال للمدرسة بأكملها التزامًا من قيادة المدرسة وكذلك مجتمع المدرسة بأكمله لبناء قدرات

علائقية جديدة وتعزيز القدرات القائمة بين أعضاء مجتمع المدرسة، وبحيث تؤكد ثقافة المدرسة على التوقعات العالية للطلاب والموظفين.

أما آخرها **المتطلبات التشريعية**، التي تعد انعكاسا لسياسات عدم التسامح المطلق، حيث مثل قانون المدارس الخالية من الأسلحة عام ١٩٩٤ أول جزء رئيسي من التشريعات الفيدرالية، والتي مثلت ضمانة لحماية الطلاب من التهديدات والضرر، ومن ثم كلفت جميع المدارس العامة من **K-12** بتطبيق هذه السياسة من أجل تلقي التمويل المالي الفيدرالي اللازم. ونتيجة لهذا، أصبح مبدأ عدم التسامح مطلقاً هو السياسة الفعلية للتعامل مع الانضباط المدرسي في الولايات المتحدة.

ورغم ما أكدت عليه سياسات عدم التسامح المطلق في المدارس من التشريعات الفيدرالية، بما في ذلك قانون المناطق المدرسية الخالية من الأسلحة النارية لعام ١٩٩٠، وقوانين المدارس الآمنة لعام ١٩٩٤، وقانون المدارس والمجتمعات الآمنة والخالية من المخدرات لعام ١٩٩٤، والتي صُممت لضمان السلامة من خلال ردع العنف والجريمة في المدارس، وأثرت بشكل كبير على كيفية استخدام الإجراءات التأديبية في المدارس.

وكإستجابة للمتطلبات التشريعية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية في الولايات المتحدة الأمريكية، أنشأ الكونجرس مكتب منع جنوح الأحداث والعدالة (**OJJDP**)، في عام ١٩٧٤ تحت رعاية وزارة العدل الأمريكية، لتوفير القيادة الوطنية والتنسيق والموارد التكميلية في منع جنوح الأحداث، بحيث اتبعت العديد من الولايات التوصيات الفيدرالية، حيث أقرت الولايات، بما في ذلك ماساتشوستس وكولورادو وكاليفورنيا وإلينوي وبنسلفانيا وميريلاند، قوانين تشجع على إيجاد بدائل لمثل هذه الممارسات. قدمت مدارس دنفر العامة بولاية كولورادو برنامجاً للعدالة التصالحية في عام ٢٠٠٣ في موقع مدرسة واحدة، تلاها منطقة أوكلاند، كاليفورنيا، الموحدة للمدارس في عام ٢٠٠٥. وبدافع معالجة سلامة المدارس، بدأت مدارس شيكاغو العامة بولاية إلينوي في تنفيذ العدالة التصالحية في عام ٢٠٠٦، تزامنا مع التاثيرات السلبية للأساليب التأديبية التقليدية في التعليم من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر. إضافة لزيادة الهيئات الإدارية على مستوى الولاية والمحلية التي تدمج مبادئ العدالة

التصالحية في مدونات قواعد السلوك الطلابية وسياسات الانضباط المدرسي، والتي تمثلت في قانون الانضباط على مستوى المدينة في مدينة نيويورك في عام ٢٠١٥، وكنتيجة للمبادرة المشتركة من وزارة التعليم الأمريكية ووزارة العدل الأمريكية تم إصدار إرشادات فيدرالية جديدة لمساعدة قادة المدارس في صياغة وتنفيذ سياسات الانضباط المدرسي غير التميزية، والتي أمكن لوزارة التعليم الأمريكية بموجبها فرض عقوبات على المناطق المدرسية.

كما أكد الدعم التشريعي على برامج العدالة التصالحية في الولايات المتحدة، مثل ما فرضته بعض الولايات من تدريب على الممارسات التصالحية لضباط الموارد المدرسية (**SROs**)، حيث فرضت تكساس تدريبًا على مستوى الولاية في تقنيات مختلفة للرد على سوء سلوك الطلاب، بما في ذلك العدالة التصالحية، إضافة إلى اشتراط الالمام بالقوانين المتعلقة بالانضباط المدرسي، قبل الشروع في تبني الممارسات التصالحية. كما تبنت إحدى وعشرون ولاية ومنطقة كولومبيا قوانين تدعم استخدام الممارسات التصالحية في المدارس. كما قدمت مبادرة عام ٢٠١٤ للانضباط المدرسي الإيجابي وهي إرشادات فيدرالية من وزارتي العدل والتعليم في الولايات المتحدة، تتطلب من المناطق التعليمية الحد من الإيقاف الكلي ومعالجة التفاوتات العرقية في نتائج الانضباط. وعلى وجه التحديد، أوصت باستخدام ممارسات الانضباط الوقائي، مثل الممارسات التصالحية. ثم أعقبها المبادرة المشتركة من وزارة التعليم الأمريكية ووزارة العدل الأمريكية، حيث بادر مكتب الحقوق المدنية التابع لوزارة التعليم في ولاية أوهايو إلى الدخول في اتفاقية طوعية مع مكتب الحقوق المدنية التابع لوزارة التعليم في ولاية أوهايو للحد من التأديب غير المتناسب في المدارس بحلول العام الدراسي ٢٠١٦ -٢٠١٧ وما بعده.

من خلال تناول **واقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في نيوزيلندا**، يتضح أنها تقترب بشكل كبير جدًا من متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية التي تم إيضاحها في الإطار النظري للنظري للبحث؛ حيث اتضح ذلك من خلال **نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها** بشكل عام، حيث تعود نشأة

ممارسات العدالة التصالحية من التقاليد الثقافية الأصلية، والتي ظهرت كحل بديل لمساعدة المجتمعات على التعافي من الأذى من خلال التركيز على احتياجات من تعرضوا للأذى والتزامات من ألحقوا الضرر، وهو ما ينعكس جليا فيما أورده دليل الممارسة النيوزيلندية (٢٠٠٠).

واستجابة لهذا الاهتمام بالممارسات التصالحية، تم تعديل قانون الأطفال والشباب لعام ١٩٧٤ ، وبهذا أدت التغييرات في التشريعات إلى دفع المشرعين في نيوزيلندا إلى احترام تقاليد الماوري المتمثلة في إشراك الأسر في صنع القرار، وكوسيلة للحد من السلوك الإجرامي. ولذا تم وضع الممارسات التصالحية في إطار المدرسة بالكامل، حيث قررت وزارة التعليم النيوزيلندية تطوير نموذج الممارسات التصالحية ضمن إطار عمل السلوك الإيجابي من أجل التعلم (**PB4L**)، وبهذا شكلت العديد من الأفكار والممارسات الماورية التقليدية الأساس للعمل التصالحي في نيوزيلندا .

وقد شهد استخدام الممارسات التصالحية في المدارس النيوزيلاندية دفعة كبيرة بعد ملاحظة أدلى بها أحد قضاة محكمة الأحداث، مفادها أن العديد من الشباب الذين يمثلون أمامه من المتسربين من المدرسة، وأنه لا يوجد شيء يمكن القيام به لإبقائهم في المدرسة، وفي ذلك الوقت، كانت فكرة العدالة التصالحية قيد المناقشة أيضًا لتقديمها إلى محكمة الأحداث. كما استخدمت وزارة الرعاية الاجتماعية آنذاك مؤتمرات المجموعات العائلية منذ عام ١٩٨٩، وقد أظهرت هذه الممارسة نجاحا كبيرًا. وبالتالي، ارتبطت الممارسات التصالحية في المدارس منذ البداية بإدارة السلوك والانضباط المدرسي، حيث تم تقديم المؤتمرات في البداية إلى المدارس النيوزيلندية للحد من عمليات الإيقاف، ثم اعقبها تغيير القوانين المحيطة بإيقاف الدراسة في نيوزيلندا في عام ١٩٩٩، وأصبحت مسؤولية مديري المدارس توفير خيارات بديلة لطلاب المدارس الذين انتهى بهم الأمر إلى إيقاف الدراسة أو طردهم.

أما من ناحية **فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي وأهدافها**، تؤكد الممارسات التصالحية على فلسفة الاستعادة كوسيلة لفهم هذه الأجندة الواسعة، حيث توفر الممارسات التصالحية عملية لوضعها موضع

التنفيذ. إضافة إلى الحاجة لفهم جديد لمبادئ إدارة السلوك، بعيدًا عن السيطرة والامتثال، ومن خلال فهم كيف يمكن للغة وسلوك المعلمين أن ينتجا علاقات جيدة، أو أن يدمراها، وبهذا شملت فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية جانب رئيس لممارسات العدالة التصالحية الناجحة وهو الالتزام والمشاركة العاطفية، حيث لا يمكن تحقيق أي من هذين الأمرين إذا لم يكن لدى الطلاب أو الآباء أو أصحاب المصلحة - أو الأطراف الأخرى التي يمكن إشراكها - الطمأنينة بأن عملية العدالة التصالحية توفر مساحة آمنة للتعبير عن المظالم ومناقشة جوهر المشكلة.

كما ترتبط فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية في المدارس بتعزيز قيمة الاحترام، لضحايا الجريمة، ومرتكبيها، وجميع الأشخاص الآخرين المعنيين، على سبيل المثال أسرهم ومجتمعاتهم. إضافة إلى تطور الفهم للممارسات التصالحية في المدارس ليشمل ممارسات مختلفة تعكس قيم الشمول والإنصاف، وجميعها قيم مركزية تدعم التعليم، خاصة التفكير في الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن ناحية أخرى، يتمثل الهدف العام للممارسات التصالحية في البيئة المدرسية، في تغيير مناخ المدرسة وثقافتها إلى بيئة تعليمية أكثر دعمًا، من خلال تقدير القيادة، والتركيز على العلاقات، وحل النزاعات بطريقة محترمة وشاملة، مع الاعتراف بأن هذا يوفر أساسًا لمنع وتقليل المخالفات رفيعة المستوى، والتاكيد على ثقافة تصالحية على مستوى المدرسة مع قيم وتوقعات متفق عليها؛ وعلاقات شاملة ومناسبة ثقافيًا على مستوى المدرسة؛ والابتعاد عن الاعتماد على الاستراتيجيات العقابية والسيطرة والامتثال؛ وقيمة الاستخدام المنتظم لأدوات تصالحية محددة.

أما من ناحية **خطوات تطبيق الممارسات التصالحية واستراتيجياتها**، أكدت خطوات تطبيق الممارسات التصالحية على أهمية إشراك الأفراد في استعادة العلاقات المتضررة بسبب الصراع والأحداث المؤذية، من خلال تطبيق مشروع الممارسات التصالحية ، والذي راعاه مجلس مدينة مانوكاو ووزارة التعليم في نيوزيلندا - من خلال مبادرة تعزيز مانوروا (**MEI**) والإنجاز في المدارس الثانوية المتعددة الثقافات (**AIMHI**) – حيث شملت الخطوات التالية:

- عقد اجتماعات تخطيطية مع المدارس الفردية ومع المجموعة ككل.
- وضع خطط عمل لكل مدرسة مشاركة.
- توفير سلسلة متكاملة من خيارات التدريب، كورش العمل المدرسية للموظفين، وأعضاء مجلس الأمناء وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية.
- التدريب على العمليات التصالحية من قبل ميسرين مهرة وذوي خبرة.
- تقديم ندوات يقدمها متخصصون خارجيون.
- إنتاج مواد مرجعية حول الممارسات التصالحية.
- توزيع المعلومات والمواد بانتظام عبر النشرات الإخبارية الإلكترونية.
- تقييم عملية التنفيذ.

كما تتخذ خطوات كبيرة نحو تطوير بيئة مدرسية آمنة ومنظمة، إضافة إلى تغييرات كبيرة في إدارة سلوك الطلاب والطريقة التي يتفاعل بها المعلمون والطلاب، ومع تبني المزيد والمزيد من المعلمين للنهج التصالحية، يتم تشجيع المدارس على مراجعة وتغيير سياسات إدارة السلوك الخاصة بها تدريجيا وفقا لنظام الانضباط الجديد

وفي سياق آخر، أكدت الاستراتيجيات البديلة على ضرورة التعامل مع الطلاب المخالفين للقواعد، فبعض الاستراتيجيات لابد وأن تغير سلوك الطلاب في المدارس من خلال الاستشارة والبرامج التي تتضمن بعض أشكال الممارسات التصالحية، من خلال التركيز على تعليم أولياء أمور الطلاب المضطربين تقنيات أفضل أو أكثر فعالية، والتركيز على إعادة صياغة معايير المدرسة حول ما ينبغي اعتباره سلوكاً مناسباً، والتوسط في الصراعات والتوصل إلى حلول سلمية، وذلك من خلال مجموعة من الاستراتيجيات على النحو التالي:

- فيما يتعلق بالانضباط المدرسي وإدارة السلوك، كان من الضروري للمدرسة أن تكون واضحة بشأن توقعاتها من الطلاب.
- الجمع بين الممارسات التقليدية والتصالحية من خلال عقد مؤتمر إصلاحي بعد الإيقاف، وهذا يعكس الممارسة في نظام العدالة الجنائية .

• استخدام الممارسات التصالحية لحل الصراع بين أقران الطلاب، وهذا يعنى تحول التركيز من الاستبعاد والعقاب إلى الإدماج وحل المشاكل.

• التأكيد على الإنجازات والاعتراف بها.

• تعزيز شبكات دعم قوية.

• ربط الأسر والمدارس.

• التركيز على بناء العلاقات بين جميع أعضاء مجتمع المدرسة.

أما من ناحية **متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي**، حيث جاءت في مقدمتها **المتطلبات البشرية**، والتي تأتي انعكاس لتقاليد شعب الماوري في الاستجابة للخطأ، والتمسك بفكرة أن إصلاح العلاقات المكسورة يتطلب مشاركة كل من شارك وتأثر بالخطأ، وهو ما يعني مشاركة المجتمع في تطبيق الممارسات التصالحية. كما يتطلب تطبيق الممارسات التصالحية في المدارس، تعيين عضو من فريق الإدارة العليا في المدرسة لرعاية فلسفة التصالح؛ وتقديم الدعم اللازم للممارسات التصالحية خلال أوقات الصراع؛ وضمان استمرار الأنظمة في دعم الجميع. إضافة إلى جمع البيانات وإصدار المقالات حول الممارسات التصالحية، والقيام بتقديم التدريبات الخاصة بالممارسات التصالحية بالمدارس من خلال عدة مسارات، هي:

١ – تقديم تدريبا مخصصا للمدراء الجدد، بحيث يتلقي تدريبًا على فلسفة التصالح والممارسات التي تركز على العلاقات والالتزام بها.

٢ – القيام بتقديم قراءات وتطويرًا مهنيًا للموظفين حول الممارسات التصالحية، من خلال : تعزيز ثقافة الرعاية القائمة لضمان فتح العلاقات الإيجابية ووالمساحات اللازمة للمشاركة، إتاحة الفرص للمعلمين لحضور التدريب اللازم حول الفلسفة والمناهج التصالحية، والنظر في الممارسات التصالحية داخل وخارج الفصل الدراسي.

٣ – تعزيز قدرة المعلمون لإعادة التفكير في القدرة على التواصل مع المجتمع المدرسي، وتبني مداخل للاتصال الفعال.

٤ – التوسع في برامج التدريب والتحدث مع الطلاب الصغار في أوقات الفصول الدراسية حول الأفكار التصالحية والتحول من العقاب إلى العلاقات التصالحية. إضافة لإتاحة الفرص للطلاب الكبار لمساعدة أقرانهم في إجراء محادثات تصالحية مع معلميهم، والتعبير عن رؤاهم حولها.

وتؤكد المتطلبات البشرية على تبني المشروعات - مشروع **Te Kotahitanga** - التي من شأنها إتاحة الفرص للطلاب للتعلم من معلميهم من خلال العلاقات الحميمة بينهم، وتحسين ممارسات الفصول الدراسية والمدرسة وبناء سياقات متجاوبة ثقافيًا للتعلم وعلاقات تعليمية وتعليمية فعّالة، تستهدف:

- دعم المعلمين لتحسين تعلم الطلاب الماوري وإنجازاتهم، وتمكين المعلمين من إنشاء سياق إيجابي للتعلم.
- تمكين قادة المدارس والمجتمع المدرسي الأوسع للتركيز على تغيير الهياكل والمنظمات المدرسية لدعم المعلمين بشكل أكثر فعالية.
- تركيز البرنامج على السنوات الحاسمة للمتعلمين (٩ و١٠)، باعتبارها السنوات الحاسمة للمتعلمين وجودة التدريس في هذه المرحلة، والتي تؤثر على المشاركة والإنجاز في المستقبل.

كما تؤكد المتطلبات البشرية لتطبيق الممارسات التصالحية بمدارس التعليم قبل الجامعي، على عدة معايير، هي:

١ – تعيين مدربو الممارسة التصالحية، بحيث تتمثل أدوراهم، في قيادة التخطيط وتنفيذ مبادئ الممارسة التصالحية وأفضل الممارسات داخل المدرسة، وتعزيز نهج متسق لتنفيذ الممارسة التصالحية في جميع أنحاء المدرسة ويضمن الاستدامة والمسؤولية المشتركة.

٢ – تشكيل فريق على مستوى المدرسة من مجموعة من موظفي المدرسة المسؤولين عن تنفيذ السلوك الإيجابي من أجل التعلم على مستوى المدرسة والتخطيط له، ودعم التنفيذ من قبل فريق قيادة المدرسة، ذو مسئوليات محددة.

٣ – إتاحة الفرص للطلاب والتعاون معهم كجزء من نهج المدرسة لتطبيق أساسيات الممارسات التصالحية، وتطوير برامجها عبر المدرسة، من خلال شراكتهم مع مديري المدارس، ومرشدي الأقران، والنقابات المهنية،والمجموعات الثقافية والنوادي.

٤ – تعزيز دور المديرين في تنفيذ برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم (PB4L) كأحد البرامج التصالحية في المدارس النيوزيلاندية، والتخطيط لتنفيذها مع منسق برنامج الممارسات التصالحية، وتقديم الدعم اللازم من خلال توفير الدعم المستمر لمدربي الممارسات التصالحية، والتطوير المهني المستمر PLD لبناء معرفتهم بنموذج الممارسات التصالحية والمهارات والأدوات المرتبطة به.

٥ – تعيين منسق الممارسة التصالحية بالمدرسة، يتحدد دوره في العمل مع المدرسة للمساعدة في تحديد مدربي الممارسة التصالحية المناسبين، دعم المدرسة لفهم عملية التغيير، ودعم المدرسة بالنصائح والإرشادات حول التخطيط وتنفيذ نموذج الممارسة التصالحية، ودعم مدربي الممارسة التصالحية في المدرسة بالنصائح والإرشادات لبناء قدراتهم.

أما **المتطلبات التنظيمية**، فتنعكس في المعايير التي أقرتها وزارة التعليم في نيوزيلندا خلال عام ١٩٩٨ وخلال الفترة ١٩٩٩ -٢٠٠٠، والتي تضمنت العمل فريق جامعة وايكاتو لتطوير تجربة عملية لعقد المؤتمرات في المدارس باستخدام الممارسات التصالحية، حيث شملت معايير الوزارة اختيار المدارس المشاركة، بحيث تتضمن المدارس التي تضم نسبة عالية من الطلاب الماوري وذات معدلات إيقاف مرتفع نسبيًا.

كما يعد تقديم المناهج الدراسية الوطنية الجديدة في نيوزيلندا في عام ٢٠٠٩ أحد أكبر التغييرات التنظيمية، تستهدف تحويل التركيز من التدريس القائم على المحتوى إلى مناهج دراسية أكثر تركيزًا على المتعلمين، بغرض تحسين تحصيل الطلاب من خلال الحد من التفاوت في النتائج في جميع أنحاء البلاد ، وتحسين مهارات النيوزيلنديين، والحد من التفاوت في التعليم، وتعزيز الهوية الوطنية. كما أصبح المشروع التجريبي لاحقا جزءًا من مبادرة الحد من الإيقاف (SRI)، وهي مبادرة وطنية من حكومة نيوزيلندا من خلال وزارة التعليم.

ولتنفيذ الممارسات التصالحية، تقوم المدارس بتشكيل فريق على مستوى المدرسة يضم ممثلين من جميع أنحاء المدرسة ومجلس الأمناء، بحيث يصبح مدربو برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم جزءًا من هذا الفريق لضمان تنفيذ نموذج السلوك الإيجابي من أجل التعلم بطريقة متسقة وعملية، من خلال تبني نموذج الممارسات التصالحية للسلوك الإيجابي للتعلم (**PB4L**)، من خلال أربعة مبادئ تضم:

- دعم العلاقات الشخصية الإيجابية لها تأثير كبير على السلوك.
- دعم ثقافة الرعاية بما يضمن مصلحة جميع الأفراد في مجتمع المدرسة.
- تعزيز الاستجابة الثقافية باعتبارها الأساس لإنشاء مجتمعات تعليمية قائمة على الاحترام المتبادل.
- يؤدي النهج التصالحي إلى تحمل الأفراد المسؤولية عن سلوكهم.

وتعد السمة التنظيمية الأكثر الأكثر تميزًا هي وضع نظام للدعم داخل الهيكل المدرسي، بحيث يتمتع رئيس خدمات الدعم بمكانة متساوية مع رؤساء المدارس في هيكل الإدارة، تتحدد مسئوليته مع جميع الموظفين والوكالات والهيئات العاملة داخل المدرسة أو جنبًا إلى جنب معها في تقديم الدعم اللازم.

كما تؤكد المتطلبات التنظيمية على تبني عمليات وإجراءات مدروسة لإدارة السلوك على مدونة قواعد سلوك - معروضة في جميع الفصول الدراسية - والتي تعزز أساليب التدريس التفاعلية، ومناخ الاستماع، والاحترام المتبادل وحل المشكلات، حيث تستخدم هذه المبادئ التوجيهية كأساس لتطوير الانضباط في البيئة المدرسية. إضافة الي استخدام تدابير الانضباط التقليدية مثل متابعة المتغيبين، والاحتجاز، والإزالة من الفصل، والإيقاف، والطرد والاستبعاد.

ومن ناحية **المتطلبات المجتمعية**، فعلى الرغم من استمرار المدارس في استخدام العديد من الإجراءات التأديبية التقليدية مثل الاحتجاز ومراقبة الغياب والانسحاب من الحصص الدراسية، إلا أن هناك محاولات للتخلص منها لصالح أساليب أكثر تصالحية، مثل "نظام البطاقات" الذي يستخدم لبدء ومراقبة عملية حل المشكلات

على أساس التواصل والرعاية والاحترام، إضافة لتوفر مراقبة متدرجة لسلوك الفصل الدراسي والحضور، واعتماد نظام للشراكة والدعم المدرسي، من خلال:

١. دعم الإدارة والموظفين والمجتمع في المدرسة هو عنصر أساسي لنجاح المؤتمرات التصالحية.

٢. تحتاج المدارس التي ترغب في التفكير في إنشاء المؤتمرات التصالحية إلى تحليل ما إذا كانت العملية تتناسب مع ثقافة المدرسة أم لا.

٣. توضيح العلاقة بين الدور التأديبي لمجالس الأمناء (مجالس المحافظين) وعمليات المؤتمرات منذ بدايتها، ووضع سياسات واضحة بين هاتين العمليتين التأديبيتين.

٤. استخدام نظام الدعم كمطلب لإكمال الاتصال المجتمعي والعمل الإداري الذي يعد حيويًا لإجراء المؤتمرات، شريطة مشاركة جميع المجموعات في العملية.

٥. تدريب كبار أعضاء هيئة التدريس بالمدارس كمنسقين للمساعدة في إحالة الطلاب إلى المؤتمرات، نظرا لامتلاكهم إمكانات أكبر لضمان اتخاذ خطوات استباقية لمعالجة القضايا التأديبية حال ظهورها.

٦. استخدام عملية المؤتمرات لمجموعة من أنواع المشاكل المختلفة، بما في ذلك العصيان المستمر، والاعتداء، والتخريب، وإساءة استخدام الكحول والمخدرات.

كما طورت المدارس الشراكة مع الجامعات، من خلال نظام دعم واسع النطاق مع عدد من الهيئات الصغيرة والكبيرة المكلفة بتقديم الدعم داخل المدرسة، يمكن للطلاب من خلاله الوصول مباشرة إلى هذه الهيئات، والتي تشمل مجلس المدرسة، واللجان الفرعية للمجلس، ومجموعات الدراسة، وغيرهم ، ومعلمي موارد التعلم والسلوك (**RTLB's**)، والمستشارين، وفريق الإدارة العليا، بحيث تتضمن مسئوليتهم التحقق من غياب الطلاب ومتابعته من خلال تحديد مكان الطلاب وحل أي مشاكل مع الطلاب وأسرهم، وتقديم التوجيه المستمر للطلاب والأسر عند الحاجة، خاصة المشاكل المجتمعية، وبهذا استخدمت الممارسات التصالحية بشكل أكثر شيوعًا كأداة في التنمية الاجتماعية للشباب، وليس كأداة لإدارة السلوك.

أما آخرها **المتطلبات التشريعية**، أخذ الإصلاح التشريعي في نيوزيلندا والمرتبط بالممارسات التصالحية، عدة جوانب تضمنت:

١ – تعزيز عدالة الشباب، حيث جاء التحول التشريعي نحو ممارسات العدالة التصالحية في عام ١٩٨٩ مع سن قانون الأطفال والشباب وأسرهم لعام ١٩٨٩. كما مثل قانون ١٩٨٩ الخطوة التشريعية الأولى نحو نظام عمليات العدالة التصالحية.

٢ - تطوير العمليات التصالحية في محاكم الكبار، والتي مثلت الخطوة التالية في رحلة العدالة التصالحية في نيوزيلندا.

٣ - تشجيع تحويل مسار الشرطة، من خلال تبني مخطط "تحويل مسار" والذي يحول المجرمين البالغين الذين يقبلون المسؤولية عن جرائمهم بعيدًا عن المحكمة، لكنه يتطلب منهم التعويض عن الضرر الذي لحق بهم من خلال العمل المجتمعي، والتعويض عند الاقتضاء والاعتذار لضحاياهم.

كما تعد مؤتمرات المجموعات الأسرية (**FGCs**)، السمة التشريعية الأكثر ثورية في التعامل مع الجانحين الأحداث، باستثناء المذنبين بالقتل أو القتل غير العمد، والتي تحولت – وفقا لدليل الممارسة النيوزيلاندي - للتاكيد على "مساءلة الجاني" و"تمكين الأسرة" جنبًا إلى جنب مع مشاركة المجتمع كاستجابة للسلوك الإجرامي الذي يدعم عملية الشفاء، وبهذا مثل قانون قانون الأطفال والشباب وأُسرهم؛ إيذاناً بطفرة في الطريقة التي تعالج بها الدولة احتياجات الشباب المعرضين للخطر، ولا سيما في مجال قضاء الشباب ورعايتهم وحمايتهم.

كما تم تغيير القوانين الخاصة بإيقاف الدراسة في نيوزيلندا، بحيث أصبحت مسؤولية مديري المدارس توفير خيارات بديلة لطلاب المدارس الذين انتهى إلى إيقافهم أو طردهم، ونتيجة لذلك، بدأ الاعتراف بفئات جديدة من الإيقاف والتي تضمنت التوقف عن الدراسة والإيقاف والاستبعاد والطرد، وبهذا تؤكد المتطلبات التشريعية على إبقاء الأطفال داخل النظام المدرسي وفي نفس الوقت بعيدًا عن محكمة الأحداث.

المستوى الثاني: تصنيف المادة العلمية الخاصة بالممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الدول المختارة والموازنة بينها، وذلك على النحو التالي:

المحور	الولايات المتحدة الأمريكية	نيوزيلندا
نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها	- أدت المخاوف المرتبطة بتطبيق سياسات عدم التسامح المطلق وزيادة الاعتماد على الممارسات العقابية والإقصائية داخل المدارس، إلى قيام إدارات التعليم في الولايات والمناطق المدرسية وقادة المدارس بإصدار قرارات وسياسات توصي بممارسات العدالة التصالحية كجزء من سياسات الانضباط المدرسي. - يرجع نمو الممارسات التصالحية كحركة مقابلة لعدم التناسب العنصري في الانضباط المدرسي بالتعليم قبل الجامعي، فيما قام به صندوق الدفاع عن الأطفال من تحليل بيانات الانضباط التي جمعها مكتب وزارة التعليم الأمريكية للحقوق المدنية في عام ١٩٧٥. - بدأت العديد من الولايات والمناطق التعليمية في دعم تنفيذ الممارسات التصالحية، من خلال جهود وزارة الأطفال والأسر والتعلم في ولاية مينيسوتا في عام ١٩٩٥م، والترويج لاستخدام الممارسات التصالحية. - في عام ٢٠١٤، أصدرت وزارة العدل الأمريكية ووزارة التعليم الأمريكية إرشادات جديدة للانضباط المدرسي، حيث قللت من أهمية ممارسات الاستبعاد، مما مهد الطريق للتحول للممارسات التصالحية كبديل كبديل للإيقاف والطرد، بغرض وضع إطار فلسفي لبناء مجتمعات مدرسية صحية. - نما تقديم الممارسات التصالحية في المدارس الأمريكية خلال العقد الماضي من خلال مجموعة واسعة من الأساليب، والتي تختلف في نطاق بنيتها وتنفيذها .	- تستند نشأة ممارسات العدالة التصالحية من التقاليد الثقافية النيوزيلاندية والمتاصلة في ثقافة شعب الماوري والشعوب التوراتية القديمة وهو ما تعارف عليه بمسمى "عدالة الماراي". - مهدت التعديلات التشريعية والمتمثلة في تعديل قانون الأطفال والشباب لعام ١٩٧٤ ، للاهتمام بالممارسات التصالحية، واحترام تقاليد الماوري المتمثلة في إشراك الأسر في صنع القرار، وكوسيلة للحد من السلوك الإجرامي. - ساهمت وزارة التعليم النيوزيلندية في تطوير نموذج الممارسات التصالحية ضمن إطار عمل السلوك الإيجابي من أجل التعلم (PB4L)، ووضعها في إطار المدرسة بالكامل، وبهذا شكلت العديد من الأفكار والممارسات الماورية التقليدية الأساس للعمل التصالحي في نيوزيلندا . - ارتبطت الممارسات التصالحية في المدارس منذ بدايتها بإدارة السلوك والانضباط المدرسي، من خلال ما استخدمته وزارة الرعاية الاجتماعية من مؤتمرات المجموعات العائلية منذ عام ١٩٨٩، وما أظهرته من نجاحات في الحد من عمليات الايقاف في المدارس النيوزيلندية، تلاها تغيير القوانين المرتبطة بإيقاف الدراسة في نيوزيلندا في عام ١٩٩٩. - في عام ٢٠٠٩ قدمت وزارة التعليم برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم (PB4L)، ثم تم تعميمه في جميع المدارس في جميع أنحاء نيوزيلندا كأحد برامج الممارسات التصالحية بدء من عام ٢٠١٥.

في ضوء تصنيف المادة العلمية الخاصة بالممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، والموازنة بينها، يتضح أن ثمة مجموعة رئيسة من التشابهات والاختلافات بين دولتي المقارنة؛ فيما يتعلق بنشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها، حيث يُلاحظ تشأبه الولايات المتحدة ونيوزيلندا، في ارتباط نشأة مفهوم الممارسات التصالحية أدت المخاوف المرتبطة بتطبيق سياسات عدم التسامح والاعتماد على الممارسات العقابية داخل المدارس، لعدم التناسب العنصري في الانضباط المدرسي واحترام تقاليد الماوري المتمثلة في إشراك الأسر في صنع القرار، وكوسيلة للحد من السلوك الإجرامي. كما تتشابه الدولتين في وجود مبادرات تمهيدية لنشأة مفهوم الممارسات التصالحية، مثل: سياسات عدم التسامح المطلق، وجهود صندوق الدفاع عن الأطفال عام ١٩٧٥، وجهود وزارة الأطفال والأسر والتعلم في ولاية مينيسوتا في عام ١٩٩٥م، وما أصدرته وزارة العدل الأمريكية ووزارة التعليم الأمريكية من إرشادات جديدة للانضباط المدرسي عام ٢٠١٤، في الولايات المتحدة. أما نيوزيلندا، فقد مهدت التعديلات التشريعية والمتمثلة في تعديل قانون الأطفال والشباب لعام ١٩٧٤، للاهتمام بالممارسات التصالحية، وما ساهمت به وزارة التعليم النيوزيلندية في تطوير نموذج الممارسات التصالحية ضمن إطار عمل السلوك الإيجابي من أجل التعلم (PB4L)، ووضعها في إطار المدرسة بالكامل، ثم تم تعميمه في جميع المدارس في جميع أنحاء نيوزيلندا كأحد برامج الممارسات التصالحية بدء من عام ٢٠١٥ وحتي الان.

بينما تختلف نيوزيلندا عن الولايات في استناد نشأة ممارسات العدالة التصالحية من التقاليد الثقافية النيوزيلاندية والمتاصلة في ثقافة شعب الماوري والشعوب التوراتية القديمة، وهو ما تعارف عليه بمسمى "عدالة الماراي"، بينما تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا في كون نمو الممارسات التصالحية كحركة مقابلة لعدم التناسب العنصري في الانضباط المدرسي بالتعليم قبل الجامعي، فيما قام به صندوق الدفاع عن الأطفال من تحليل بيانات الانضباط التي جمعها مكتب وزارة التعليم الأمريكية للحقوق المدنية في عام ١٩٧٥م.

المحور	الولايات المتحدة الأمريكية	نيوزيلندا
فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية وأهدافها	- تستند فلسفة ممارسات العدالة التصالحية إلى التعاليم الأصلية التي تركز على المساءلة والتفاهم العلائقي، وإصلاح الضرر واحتياجات المتضررين. - تقوم فلسفة الممارسات التصالحية على مبادئ الإنصاف والعدالة الاجتماعية التي تشجع المعلمين على معالجة أوجه عدم المساواة والتحرك نحو تحويل البيئات التعليمية إلى مساحات ديمقراطية تساوي بين أصوات الطلاب والمعلمين والموظفين. - تعتمد فلسفة الممارسات التصالحية على حقيقة مفادها أن كلًا من الأفراد والعلاقات يجب أن تتعافى بعد وقوع الضرر في مجتمع المدرسة. - تعمل الممارسات التصالحية كتدخلات وقائية هادفة، بحيث يكون بإمكان المدارس حل المشكلات في وقت مبكر. - تسعى الممارسات التصالحية القائمة على المدرسة إلى بناء وصيانة وإصلاح العلاقات لتشكيل مجتمعات صحية وداعمة وشاملة تيسر بيئات التعلم المثلى. - تعزز الممارسات التصالحية بناء العلاقات من خلال الاعتماد على أشكال مختلفة من الوساطة ومجموعات التركيز وعمليات الدائرة التصالحية لمعالجة النزاعات أو المخالفات السلوكية. - يتحدد الهدف الرئيس للممارسات التصالحية في الدعوة إلى الإدماج وحل المشكلات القائمة على المجتمع. - يتمثل الهدف العام للممارسات التصالحية في جعل الممارسات التعليمية أكثر استجابة وتأهيلاً لاحتياجات ومخاوف مجتمع المدرسة، وحل النزاعات، وتحسين شعور الطلاب بالارتباط بالمجتمع المدرسي، وتعزيز شرعية سلطات المدرسة.	- تؤكد الممارسات التصالحية على فلسفة الاستعادة كوسيلة لفهم هذه الأجندة الواسعة، ووضعها موضع التنفيذ. - تتضمن فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية الجوانب الرئيسة لممارسات العدالة التصالحية والتي تضم: الالتزام والمشاركة العاطفية، وتعزيز قيمة الاحترام، لضحايا الجريمة، ومرتكبيها، وجميع الأشخاص المعنيين، وذوي الصلة بالأسرة والمجتمع. - تطور الفهم للممارسات التصالحية في المدارس ليشمل ممارسات مختلفة تعكس قيم الشمول والإنصاف، وجميعها قيم مركزية تدعم التعليم، خاصة التفكير في الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. - يتمثل الهدف العام للممارسات التصالحية في البيئة المدرسية، في تغيير مناخ المدرسة وثقافتها إلى بيئة تعليمية أكثر دعمًا، من خلال تقدير القيادة، والتركيز على العلاقات، وحل النزاعات بطريقة محترمة وشاملة. - تهدف الممارسات التصالحية لإيجاد ثقافة مدرسية ترفض أي نوع من القمع أو استغلال الآخرين، والحد من فرص التنمر أو العنف أو أي سلوك عدواني آخر، وإيجاد بيئة تعليمية أكثر هدوءًا وأمانًا.

في ضوء تصنيف المادة العلمية الخاصة بالممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، والموازنة بينها، يتضح أن ثمة مجموعة رئيسة من التشابهات والاختلافات بين دولتي المقارنة؛ فيما يتعلق

بفلسفة تطبيق الممارسات التصالحية وأهدافها، حيث يُلاحظ تشابه فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية الولايات المتحدة ونيوزيلندا، في تأكيدها على مبادئ الشمول والإنصاف والعدالة الاجتماعية التي تشجع المعلمين على معالجة أوجه عدم المساواة، خاصة التفكير في الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كما تتشابه الدولتين في اعتماد فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية إلى التعاليم التي تركز على المساءلة والتفاهم العلائقي، وإصلاح الضرر واحتياجات المتضررين، وتعزيز قيمة الاحترام، لضحايا الجريمة، ومرتكبيها، وجميع الأشخاص المعنيين، وذوي الصلة بالأسرة والمجتمع. بينما تختلف فلسفة تطبيق للممارسات التصالحية في الولايات المتحدة عن نيوزيلندا، في اعتبارها فلسفة وقائية هادفة، بحيث يكون بإمكان المدارس حل المشكلات في وقت مبكر.

-من ناحية أخرى، تتشابه في تأكيد الهدف الرئيس لتطبيق الممارسات التصالحية في الولايات المتحدة ونيوزيلندا في جعل الممارسات التعليمية أكثر استجابة وتأهيلاً لاحتياجات ومخاوف مجتمع المدرسة، وحل النزاعات، وتحسين شعور الطلاب بالارتباط بالمجتمع المدرسي، وتعزيز شرعية سلطات المدرسة والبيئة المدرسية في تغيير مناخ المدرسة وثقافتها إلى بيئة تعليمية أكثر دعمًا، والتركيز على العلاقات، وحل النزاعات بطريقة محترمة وشاملة. كما تختلف الولايات المتحدة عند نيوزيلندا، في سعي الممارسات التصالحية لإشراك أولئك الذين تعرضوا للأذى، والمخطئ، والمجتمع، والاعتراف بدور كل منهم في حل النزاع وإصلاح الضرر. أما في نيوزيلندا ، تهدف الممارسات التصالحية لإيجاد ثقافة مدرسية ترفض أي نوع من القمع أو استغلال الآخرين، والحد من فرص التنمر أو العنف أو أي سلوك عدواني آخر، وإيجاد بيئة تعليمية أكثر هدوءًا وأمانًا.

المحور	الولايات المتحدة الأمريكية	نيوزيلندا
خطوات تطبيق الممارسات التصالحية واستراتيجياتها	- يستند تطبيق الممارسات التصالحية، إلى مجموعة من الخطوات التي يستند تنفيذها على مستوى المدرسة بأكملها، من خلال إشراك الجميع في المدرسة، بحيث يتم التخطيط لتدريب أعضاء	- تستند تطبيق الممارسات التصالحية على إشراك الأفراد في استعادة العلاقات من خلال تطبيق مشروع الممارسات التصالحية، والذي راعاه مجلس مدينة مانوكاو ووزارة التعليم في

	المجتمع المدرسي كجزء من التنفيذ، وإنشاء خطة محكمة ومفصلة لتطبيق الممارسات التصالحية لتشمل أهدافًا واضحة واستراتيجيات مخططة وفقا لجدول زمني واقعي ومرن. - تتضمن خطوات تطبيق الممارسات التصالحية في بيئة المدرسة، تتضمن: أ - مرحلة اكتساب الالتزام، ووضع الأساس لتحديد الحاجة إلى التغيير وخلق التأييد والالتزام. ب - مرحلة قيام قادة المدرسة بتطوير رؤية مشتركة، تتضمن أهدافًا قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل. ج - مرحلة تطوير ممارسات متجاوبة وفعّالة، تتركز على مجموعة من الاستجابات لمختلف المواقف ثم تنفيذ التدريب لجميع موظفي المدرسة، خاصة في مجال إدارة السلوك. د - مرحلة تطوير نهج شامل للمدرسة، من خلال دمج الممارسات التصالحية في سياسة المدرسة بأكملها، وتحويل السياسات المتعلقة بسلوك الطلاب من النموذج العقابي التفاعلي التقليدي إلى ممارسات تصالحية استباقية. هـ - مرحلة تطوير العلاقات المهنية، من خلال دعم بيئة العمل المهنية بفلسفة وممارسة إصلاحية، تنعكس في الهياكل والاتصالات والعمليات التي تشرك الموظفين في الحياة اليومية للمدرسة. - تستند خطوات تطبيق الممارسات التصالحية في البيئة المدرسية على عدة خطوات، هي: أ - فحص بيانات المناخ المدرسي، وتعرف ما به من بيانات أو فجوات. ب - دعوة أصحاب المصلحة، سواء كانوا موظفي المدرسة والأسر والطلاب والشركاء المجتمعيين لمناقشة بيانات مناخ المدرسة وبناء تحالف من شأنه أن يوفر أساسًا قويًا للممارسات التصالحية. ج - تحديد منسق لتطبيق الممارسات التصالحية للمدرسة، من خلال تستلزم تخصيص وقت في جدول عمله لإدارة التنفيذ والتدريب.	نيوزيلندا - من خلال مبادرة تعزيز مانوروا (MEI) والإنجاز في المدارس الثانوية المتعددة الثقافات (AIMHI). - تشمل خطوات تطبيق الممارسات التصالحية في المدرسة ما يلي: • عقد اجتماعات تخطيطية مع المدارس بشكل فردي وجماعي. • وضع خطط عمل لكل مدرسة مشاركة. • توفير سلسلة متكاملة من خيارات التدريب، كورش العمل المدرسية للموظفين، وأعضاء مجلس الأمناء وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية. • التدريب على العمليات التصالحية من قبل ميسرين مهرة وذوي خبرة. • تقديم ندوات يقدمها متخصصون خارجيون. • إنتاج مواد مرجعية حول الممارسات التصالحية. • توزيع المعلومات والمواد بانتظام عبر النشرات الإخبارية الإلكترونية. • تقييم عملية التنفيذ. - تتعدد استراتيجيات تطبيق الممارسات التصالحية في البيئة المدرسية، لتشمل ما يلي: • فيما يتعلق بالانضباط المدرسي وإدارة السلوك، من الضروري للمدرسة أن تكون واضحة بشأن توقعاتها من الطلاب. • الجمع بين الممارسات التقليدية والتصالحية من خلال عقد مؤتمر تصالحي بعد الإيقاف، وهذا يعكس الممارسة في نظام العدالة الجنائية . • استخدام الممارسات التصالحية لحل الصراع بين أقران الطلاب، من خلال تحول التركيز من الاستبعاد والعقاب إلى الإدماج وحل المشاكل. • التأكيد على الإنجازات والاعتراف بها. • تعزيز شبكات دعم قوية. • ربط الأسر بالمدارس. • التركيز على بناء العلاقات بين جميع أعضاء مجتمع المدرسة.

	د - توفير التدريب، وتقديم الممارسات التصالحية في وقت مبكر من العام الدراسي لأكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس. هـ - التنفيذ التدريجي للممارسات التصالحية، علي مراحل وليس كلها دفعة واحدة، والعمل على مراقبة التغيير، واستخدام سجل تتبع لتوثيق التدخلات والنتائج التصالحية. و - مراجعة السياسات، استنادا إلى نتائج سجلات تتبع التنفيذ وبيانات مناخ المدرسة وأن الممارسات التصالحية لها تأثيرات واعدة يجب تطبيقها على نطاق واسع. - تستند استراتيجية تطبيق الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة، ما يلي: - الرؤية القوية للمدير والالتزام بالممارسات التصالحية، من خلال مشاركة الموظفين، والتطوير المهني، وتخصيص منسق للتخطيط التنموي بدوام كامل. - تخصيص المديرون أموالاً من ميزانيتهم القائمة للمنسقين بدوام كامل، وبرامج التطوير المهني القائم على الممارسات التصالحية، وتقديم التوجيهات في اجتماعات الموظفين وجلسات التدريب حول أهمية المدخل التصالحي في التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي. - لضمان التطبيق الفعال للممارسات التصالحية، لابد من تبني استراتيجية تؤكد على ما يلي: ١ - تأسيس مجلس للدعم التعليمي والإداري اللازم لتقديم المكونات الأساسية للممارسات التصالحية لجميع الموظفين. ٢ - تحديد قادة الممارسات التصالحية، بهدف توفير الدعم الإداري وتقديم فلسفة الممارسات التصالحية للموظفين. ٣ - تحديد أبطال الممارسات التصالحية، بحيث يتم تحديد عضو أو عضوين، تتحدد مسئوليتهم في تدريب الموظفين، ولديه القدرة على قيادة التغيير.	

	٤ - تطوير أنظمة بناء المجتمع كممارسات، تتيح فرصًا لمعالجة الأسباب الجذرية وإصلاح الضرر والسماح للطلاب بتولي مسؤولية سلوكياتهم. ٥ - التحسين المستمر، بما يسمح بتتبع البيانات ومراقبتها لتعكس الممارسات وتحسينها، وتوفير الفرص للموظفين والطلاب والأسر وإعادة للتفكير في ممارساتهم. ٦ - تطوير رؤية مشتركة ودعم الموظفين في تطوير ممارساتهم، بحيث تهدف إلى تزويد الموظفين بالمسؤولية الجماعية، والتركيز على تطوير مناخ مدرسي تصالحي.	

في ضوء تصنيف المادة العلمية الخاصة بالممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، والموازنة بينها، يتضح أن ثمة مجموعة رئيسة من التشابهات والاختلافات بين دولتي المقارنة؛ فيما يتعلق بخطوات تطبيق الممارسات التصالحية واستراتيجياتها، حيث يُلاحظ أن الولايات المتحدة ونيوزيلندا، تتشابه في تأكيد خطوات تطبيق الممارسات التصالحية، علي أهمية إشراك الجميع في المجتمع المدرسي ، في التخطيط لتدريب أعضاء المجتمع المدرسي كجزء من التنفيذ للممارسات التصالحية، وإنشاء خطة محكمة ومفصلة لتطبيق الممارسات التصالحية. بينما تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا في اعتماد التطبيق على خطوات نوعية لتطبيق الممارسات التصالحية خاصة، فحص بيانات المناخ المدرسي، وتعرف ما به من بيانات أو فجوات، والاهتمام بدعوة أصحاب المصلحة، وبناء تحالف من شأنه أن يوفر أساسًا قويًا للممارسات التصالحية، والتنفيذ التدريجي للممارسات التصالحية، علي مراحل وليس كلها دفعة واحدة، والاعتماد على مراقبة التغيير، واستخدام سجل تتبع لتوثيق التدخلات والنتائج التصالحية.

من ناحية أخرى، تختلف استراتيجية تطبيق الممارسات التصالحية في الولايات المتحدة عن نيوزيلندا في، تبني استراتيجيات نوعية ، خاصة تأسيس مجلس للدعم التعليمي والإداري اللازم لتقديم المكونات الأساسية، وتطوير رؤية مشتركة وتزويد

الموظفين بالمسؤولية الجماعية. بينما تختلف نيوزيلندا عن الولايات المتحدة في الجمع بين الممارسات التقليدية والتصالحية من خلال عقد مؤتمر تصالحي بعد الإيقاف، وهذا يعكس الممارسة في نظام العدالة الجنائية.

المحور	الولايات المتحدة الأمريكية	نيوزيلندا
المتطلبات البشرية	- تخصيص المدارس الأمريكية منسق بدوام كامل؛ تكون مسئوليته التدريب المستدام للإداريين الحاليين على تبني الممارسات التصالحية، إضافة إلى دوره في بناء علاقات مع الطلاب في جميع أنحاء المدرسة، وتسهيل المؤتمرات الرسمية أو الوساطة، ومتابعة اتفاقيات الإصلاح، وتوفير التدريب للموظفين. - توظف المدارس الأمريكية المسوحات المدرسية لتقييم تجارب الطلاب والأسر والمعلمين داخل مجتمع المدرسة، بغرض فهم المواقف الفريدة للطلاب وتلبية احتياجاتهم بشكل أفضل، وتدريب المعلمين على استخدام البيانات من هذه التقييمات والمسوحات، وتوفير الدعم والتدخلات المحددة التي قد يحتاجها الطلاب. - استخدام مستشاري المدارس للخدمات المباشرة مثل: تسهيل الوساطات والدوائر التصالحية والدوائر المستجيبة في مجموعات صغيرة، أما الخدمات غير المباشرة فتشمل: دعم موظفي المدرسة في تسهيل الدوائر المستجيبة والتصالحية - ضمان توافر أربعة معايير في العناصر البشرية بالمدارس قبل بدء تنفيذ الممارسات التصالحية بالمدارس على النحو التالي: - ١ - رؤية القيادة المدرسية والتزامها، وهو ما يتضح من خلال قناعة قادة المدرسة بالإستراتيجية، والغرض من تنفيذ الممارسات التصالحية في الحد من التفاوتات العرقية وتحقيق الانضباط المدرسي، واعتباره عاملا رئيسا في تحديد نجاحهم التعليمي. - ٢ - مشاركة الموظفين، ودعمهم لهذا النهج والمشاركة فيه، في وقت مبكر من مراحل التطوير	- تبني نظام للدعم الأسري والمجتمعي، بحيث يتم أخذ احتياجات الأطفال في الاعتبار، وتحديد الطريقة التي يتم بها تصميم موارد الممارسات التصالحية وتطويرها وتقديمها وتقييمها في المدارس. - يتطلب تطبيق الممارسات التصالحية في المدارس، تعيين عضو من فريق الإدارة العليا في المدرسة لرعاية فلسفة التصالح؛ وتقديم الدعم اللازم للممارسات التصالحية؛ وضمان استمرار الأنظمة في دعم الجميع. - جمع البيانات وإصدار المقالات حول الممارسات التصالحية، والقيام بتقديم التدريبات الخاصة بالممارسات التصالحية بالمدارس، من خلال عدة مسارات، هي: ١– تقديم تدريبا مخصصا للمدراء الجدد، بحيث يتلقي تدريبًا على فلسفة التصالح والممارسات التي تركز على العلاقات والالتزام بها. ٢ – القيام بتقديم تطويراً فكريا ومهنيًا للموظفين حول الممارسات التصالحية، من خلال : تعزيز ثقافة الرعاية القائمة لضمان فتح العلاقات الإيجابية ووالمساحات اللازمة للمشاركة، وإتاحة الفرص للمعلمين لحضور التدريب اللازم حول الفلسفة والمناهج التصالحية. ٣ – تعزيز قدرة المعلمين لإعادة التفكير في التواصل مع المجتمع المدرسي، وتبني مداخل للاتصال الفعال. ٤– التوسع في برامج التدريب والتحدث مع الطلاب الصغار في أوقات الفصول الدراسية حول الأفكار التصالحية والتحول من العقاب إلى العلاقات التصالحية. إضافة لإتاحة الفرص للطلاب الكبار لمساعدة أقرانهم في إجراء محادثات تصالحية مع معلميهم، والتعبير عن رؤاهم

	لتقييم الرغبة في تحويل ثقافة المدرسة، ودعم مستوى الثقة بين المعلمين والإداريين وتحمل المسؤولية عن أفعالهم وتحيزاتهم لسلوك الطلاب. - ٣ - التطوير المهني المستمر والمكثف، والذي يتضمن لعب الأدوار في الحوارات التصالحية، لجميع المعلمين، مع ضمان استمراريته طوال العام واقترانه بجلسات مراقبة وتدريب متكررة. - ٤ – تعيين منسق الممارسات التصالحية بدوام كامل؛ فبدلاً من إضافة الممارسات التصالحية إلى عبء عمل المسؤول الحالي أو عضو آخر من الموظفين، خاصة وأن هذا النهج التي تستغرق وقتًا طويلاً، يخصص منسقًا بدوام كامل للتنفيذ على مستوى المدرسة. - تطوير نموذج متعدد المستويات للتطوير المهني للمعلمين (PD)، بحيث يتضمن هذا النموذج تسلسلًا هرميًا لتقييم الاحتياجات وجمع البيانات لإثراء التدريب والتطوير المهني للمعلمين، مع التركيز على احتياجات التمايز المحتملة للمعلمين.	حولها. - تؤكد المتطلبات البشرية على تبني المشروعات - مثل مشروع Te Kotahitanga - التي من شأنها إتاحة الفرص للطلاب للتعلم من معلميهم من خلال العلاقات الحميمة بينهم، وتحسين ممارسات الفصول الدراسية والمدرسة وبناء سياقات متجاوبة ثقافيًا للتعلم وعلاقات تعليمية وتعليمية فعّالة، بحيث تستهدف: - تمكين قادة المدارس والمجتمع المدرسي الأوسع للتركيز على تغيير الهياكل والمنظمات المدرسية لدعم المعلمين بشكل أكثر فعالية. - تركيز البرنامج على السنوات الحاسمة للمتعلمين (٩ و١٠)، باعتبارها السنوات الحاسمة للمتعلمين وجودة التدريس في هذه المرحلة، والتي تؤثر على المشاركة والإنجاز في المستقبل. - ضمان توافر عدد من المعايير فى الموارد البشرية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية بمدارس التعليم قبل الجامعي، هي: ١– تعيين مدربو الممارسة التصالحية، بحيث تتمثل أدوارهم، في قيادة التخطيط وتنفيذ مبادئ الممارسة التصالحية وأفضل الممارسات داخل المدرسة، وتعزيز نهج متسق لتنفيذ الممارسة التصالحية في جميع أنحاء المدرسة ويضمن الاستدامة والمسؤولية المشتركة. ٢– تشكيل فريق على مستوى المدرسة من مجموعة من موظفي المدرسة دورهم تنفيذ برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم (PB4L) على مستوى المدرسة والتخطيط له، ودعم التنفيذ من قبل فريق قيادة المدرسة، ذو مسئوليات محددة. ٣– إتاحة الفرص للطلاب والتعاون معهم كجزء من نهج المدرسة لتطبيق أساسيات الممارسات التصالحية، وتطوير برامجها عبر المدرسة، من خلال شراكتهم مع مديري المدارس، ومرشدي الأقران، والنقابات المهنية، والمجموعات الثقافية والنوادي. ٤– تعزيز دور المديرين في تنفيذ برنامج السلوك

		الإيجابي من أجل التعلم (PB4L) كأحد البرامج التصالحية في المدارس النيوزيلاندية، والتخطيط لتنفيذها مع منسق برنامج الممارسات التصالحية، وتقديم الدعم اللازم من خلال توفير الدعم المستمر لمدربي الممارسات التصالحية، والتطوير المهني المستمر PLD لبناء معرفتهم بنموذج الممارسات التصالحية والمهارات والأدوات المرتبطة به. ٥ – تعيين منسق الممارسة التصالحية بالمدرسة، يتحدد دوره في العمل مع المدرسة للمساعدة في تحديد مدربي الممارسة التصالحية المناسبين، دعم المدرسة لفهم عملية التغيير، ودعم المدرسة بالنصائح والإرشادات حول التخطيط وتنفيذ نموذج الممارسة التصالحية، ودعم مدربي الممارسة التصالحية في المدرسة بالنصائح والإرشادات لبناء قدراتهم.

في ضوء تصنيف المادة العلمية الخاصة بالممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، والموازنة بينها، يتضح أن ثمة مجموعة رئيسة من التشابهات والاختلافات بين دولتي المقارنة؛ فيما يتعلق بالمتطلبات البشرية، حيث يُلاحظ أن الولايات المتحدة ونيوزيلندا، تتشابه في تأكيد المتطلبات البشرية على تخصيص منسق للممارسات التصالحية بدوام كامل؛ تكون مسئوليته التدريب المستدام للإداريين الحاليين على تبني الممارسات التصالحية، ودعم المدرسة لفهم عملية التغيير، ودعم المدرسة بالنصائح والإرشادات حول التخطيط وتنفيذ نموذج الممارسة التصالحية. كما تتشابه الدولتين، في وضع معايير في العناصر البشرية بالمدارس قبل بدء تنفيذ الممارسات التصالحية بالمدارس.

بينما تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا، في تطوير نموذج متعدد المستويات للتطوير المهني للمعلمين (PD) للممارسات التصالحية، وتوظيف المدارس للمسوحات المدرسية لتقييم تجارب الطلاب والأسر والمعلمين داخل مجتمع المدرسة. في حين تختلف نيوزيلندا عن الولايات المتحدة من خلال تبني مشروعات من شأنها إتاحة الفرص للطلاب للتعلم من معلميهم من خلال العلاقات الحميمة بينهم، وتحسين

ممارسات الفصول الدراسية والمدرسة وبناء سياقات متجاوبة ثقافيًا، وكذلك تعيين عضو من فريق الإدارة العليا في المدرسة لرعاية فلسفة التصالح؛ وكذلك جمع البيانات وإصدار المقالات حول الممارسات التصالحية، والقيام بتقديم التدريبات الخاصة بالممارسات التصالحية بالمدارس، من خلال عدة مسارات. كما تتبني نظام للدعم الأسري والمجتمعي، بحيث يتم أخذ احتياجات الأطفال في الاعتبار، وتحديد الطريقة التي يتم بها تصميم موارد الممارسات التصالحية وتطويرها وتقديمها وتقييمها.

المحور	الولايات المتحدة الأمريكية	نيوزيلندا
المتطلبات التنظيمية	- تشترط على مدارس التعليم قبل الجامعي، الدراية بشأن القواعد والأعراف التي يحاسب عليها جميع أعضاء المجتمع بعضهم البعض. - تقوم وكالات التعليم الحكومية والمحلية بالولايات المتحدة المنخرطة بإنتاج أدلة تنفيذية تؤكد على التنفيذ المستدام للممارسات التصالحية، بحيث تعكس تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية، وإتاحة الفرصة لصوت الطلاب للتعبير عن المشاعر. - يشترط لضمان نجاح تطبيق الممارسات التصالحية، تحديد أدوار ومسئوليات المجتمع المدرسي الأمريكي، على النحو التالي: أ – مدير المدرسة، بحيث تشمل أهم أدواره ضمان فهم الموظفين للممارسات التصالحية وسبب تنفيذها، واحترام البرامج والأطر المعمول بها حاليًا، والتواصل مع الطلاب والأسر والمجتمع حول الممارسات التصالحية. إضافة لدوره في تقييم منسق الممارسات التصالحية. ب – فريق الدعم للسلوك، بحيث يمكن أن يشمل فريق السلوك المثالي منسق برنامج الممارسات التصالحية، من خلال الاجتماع اسبوعيا لمراجعة بيانات الانضباط العقابي والتصالحي ومعالجة الاتجاهات المثيرة للقلق، وتحديد السلوكيات الأكثر ظهورا وتكرارا ، وتحديد أسبابها الجذرية.	- تتحدد المتطلبات التنظيمية في المعايير التي أقرتها وزارة التعليم في نيوزيلندا خلال عام ١٩٩٨ وخلال الفترة ١٩٩٩-٢٠٠٠، والتي تضمنت العمل فريق جامعة وايكاتو لتطوير تجربة عملية لعقد المؤتمرات في المدارس باستخدام الممارسات التصالحية، حيث شملت معايير الوزارة اختيار المدارس المشاركة، بحيث تتضمن المدارس التي تضم نسبة عالية من الطلاب الماوري وذات معدلات إيقاف مرتفع نسبيًا. - يعد تقديم المناهج الدراسية الوطنية الجديدة في نيوزيلندا في عام ٢٠٠٩ كأحد أكبر التغييرات التنظيمية، تستهدف تحويل التركيز من التدريس القائم على المحتوى إلى مناهج دراسية أكثر تركيزًا على المتعلمين، بغرض تحسين تحصيل الطلاب من خلال الحد من التفاوت في النتائج في جميع أنحاء البلاد ، وتحسين مهارات النيوزيلنديين، والحد من التفاوت في التعليم، وتعزيز الهوية الوطنية - قيام المدارس بتشكيل فريق على مستوى المدرسة يضم ممثلين من جميع أنحاء المدرسة ومجلس الأمناء، بحيث يصبح مدربو برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم جزءًا من هذا الفريق لضمان تنفيذ نموذج السلوك الإيجابي من أجل التعلم بطريقة متسقة وعملية.

	ج - منسق الممارسات التصالحية بدوام كامل؛ بحيث يمكن تقسيم مسؤوليات منسق الممارسات التصالحية إلى ثلاث فئات: الممارسات التصالحية التفاعلية، والممارسات التصالحية الاستباقية/الوقائية، والتدريب عليها. إضافة لتوفير التطوير المهني المستمر للممارسات التصالحية للموظفين. د - جميع الموظفين؛ من خلال ضمان التزام أعضاء هيئة التدريس الأفراد بالعمل على إصلاح أنفسهم داخل وخارج الفصل الدراسي. تتحدد ستة إجراءات تنظيمية، يمكن من خلالها لقادة المدارس والموظفين دعم التحولات الأخرى من خلال إعادة تخصيص موارد المدرسة، ودعم فهم المعلمين والطلاب وتنفيذ الممارسات التصالحية القائمة على مستوى الفصول الدراسية وعلى مستوى المدرسة. - تتحدد عدة إجراءات لنجاح تطبيق الممارسات التصالحية بالمدارس،هي: تقييم حاجة المدرسة إلى تطبيق الممارسات التصالحية، بناء الوعي بالحاجة إلى ممارسات تصالحية وتوفير التعلم المهني التمهيدي، تبني نموذج لغة تصالحية، مواءمة سياسات الانضباط المدرسية مع المبادئ التصالحية، والاستعداد لتيسير حلقة أو مؤتمر تصالحي، وغمر المدرسة بأكملها في أنشطة بناء المجتمع والمهارات، التي تركز على العلاقات وخلق القيم المشتركة.	- تبني نموذج الممارسات التصالحية للسلوك الإيجابي للتعلم (PB4L)، من خلال أربعة مبادئ تضم: • دعم العلاقات الشخصية الإيجابية لها تأثير كبير على السلوك. • دعم ثقافة الرعاية بين جميع الأفراد في مجتمع المدرسة. • تعزيز الاستجابة الثقافية باعتبارها الأساس لإنشاء مجتمعات تعليمية قائمة على الاحترام المتبادل. • يؤدي النهج الإصلاحي إلى تحمل الأفراد المسؤولية عن سلوكهم. - وضع نظام للدعم داخل الهيكل المدرسي، بحيث يتمتع رئيس خدمات الدعم بمكانة متساوية مع رؤساء المدارس في هيكل الإدارة، تتحدد مسئوليته مع جميع الموظفين والوكالات والهيئات العاملة داخل المدرسة أو جنبًا إلى جنب معها في تقديم الدعم اللازم. - تبني عمليات وإجراءات مدروسة لإدارة السلوك على مدونة قواعد سلوك - معروضة في جميع الفصول الدراسية - والتي تعزز المناخ اللازم لأساليب التدريس التفاعلية، ومهارات الاستماع، والاحترام المتبادل وحل المشكلات.

في ضوء تصنيف المادة العلمية الخاصة بالممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، والموازنة بينها، يتضح أن ثمة مجموعة رئيسة من التشابهات والاختلافات بين دولتي المقارنة؛ فيما يتعلق بالمتطلبات التنظيمية، حيث يتضح أن هناك تشابها بين الولايات المتحدة ونيوزيلندا، في التأكيد على أهمية دراية المجتمع المدرسي بشأن القواعد والأعراف التي يحاسب عليها جميع أعضاء المجتمع بعضهم البعض، ودعم ثقافة الرعاية بين جميع الأفراد في مجتمع المدرسة، ودعم العلاقات الشخصية الإيجابية لها تأثير كبير على السلوك.

من ناحية أخرى، تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا من خلال ، قيام وكالات التعليم الحكومية والمحلية بالولايات المتحدة المنخرطة بإنتاج أدلة تنفيذية تؤكد على التنفيذ المستدام للممارسات التصالحية، إضافة إلى تبني المدارس الأمريكية لعدة إجراءات لضمان نجاح تطبيق الممارسات التصالحية بالمدارس، كما يتم تحديد أدوار ومسئوليات المجتمع المدرسي الأمريكي، لضمان نجاح تطبيق الممارسات التصالحية. بينما تختلف نيوزيلندا عن الولايات المتحدة، من خلال تحديد المتطلبات التنظيمية في المعايير التي أقرتها وزارة التعليم في نيوزيلندا خلال عام ١٩٩٨ وخلال الفترة ١٩٩٩ -٢٠٠٠، إضافة إلى تقديم المناهج الدراسية الوطنية الجديدة في نيوزيلندا في عام ٢٠٠٩ كأحد أكبر التغييرات التنظيمية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية، كما تؤكد المتطلبات التنظيمية على قيام المدارس بتشكيل فريق على مستوى المدرسة يضم ممثلين من جميع أنحاء المدرسة ومجلس الأمناء، بحيث يصبح مدربو برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم، ووضع نظام للدعم داخل الهيكل المدرسي، بحيث يتمتع رئيس خدمات الدعم بمكانة متساوية مع رؤساء المدارس في هيكل الإدارة، كما تتبنى المدارس في تيوزيلندا عمليات وإجراءات مدروسة لإدارة السلوك على مدونة قواعد سلوك - معروضة في جميع الفصول الدراسية - والتي تعزز المناخ اللازم لتطبيق الممارسات التصالحية.

المحور	الولايات المتحدة الأمريكية	نيوزيلندا
المتطلبات المجتمعية	-تحسين التواصل والعلاقات بين الطلاب والكبار في المدارس أحد أفضل الطرق لجعل المدارس أكثر أمانًا، حيث تقوم مكاتب التعليم دون الإقليمية بدورها في بناء العلاقات مع الطلاب والعمل كجسر بين الطلاب وموظفي المدرسة، وبهذا تشكل بيئات التعلم الآمنة والداعمة. -تقوم المناطق التعليمية ببناء الهياكل التصالحية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية، مثل الأنظمة الاستشارية، وبناء المجتمع والعلاقات وتوفير فرصاً متسقة للمعلمين للتحقق من الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والصحة العقلية للطلاب.	- أساليب أكثر تصالحية، مثل "نظام البطاقات" الذي يستخدم لبدء ومراقبة عملية حل المشكلات على أساس التواصل والرعاية والاحترام، على الرغم من استمرار المدارس في استخدام العديد من الإجراءات التأديبية التقليدية مثل الاحتجاز ومراقبة الغياب/التغيب والانسحاب من الحصص الدراسية. - توفر مراقبة متدرجة لسلوك الفصل الدراسي والحضور، واعتماد نظام للشراكة والدعم المدرسي، من خلال: - ١. يمثل دعم الإدارة والموظفين والمجتمع في المدرسة

	-توفير الأدوات والموظفين لفهم ودعم الاحتياجات المتنوعة للطلاب إلى جانب التحولات إلى الممارسات التصالحية ودعم التعلم الاجتماعي والعاطفي. -تقوم بعض الولايات، بما في ذلك لويزيانا وداكوتا الشمالية، المدارس باستخدام أدوات التقييم الشاملة، على سبيل المثال، تقارير ذاتية للمعلمين وأولياء الأمور والطلاب من خلال المقابلات ومقاييس التقييم والاستطلاعات، في إرشادات إعادة فتح المدرسة. -طورت بعض المناطق التعليمية ثلاثة مداخل لتطبيق الممارسات التصالحية ودمجها في المدارس، على النحو التالي: -١ – تبني مفهوم التدريب الموجه للمعلم، من خلال تقديم التدريب من خلال موظفو الممارسات التصالحية في مكتب الوقاية من العنف في المنطقة. -٢ –قيام المنطقة التعليمية بتطوير برنامج مبتكر لطلاب المدارس لتعريفهم بالمبادئ الأساسية والقيم التصالحية الأساسية المتأصلة في المجتمع التصالحي. -٣ – تبني مدخل المدرسة بأكملها، والذي يستهدف تعزيز العلاقات بين الطلاب والمعلمين والموظفين؛ وتحسين مناخ المدرسة؛ وتعزيز المساواة والممارسات الحساسة ثقافيًا؛ ودعم التعلم الاجتماعي والعاطفي.	عنصر أساسي لنجاح المؤتمرات التصالحية. - ٢. تحتاج المدارس التي ترغب في التفكير في إنشاء المؤتمرات التصالحية إلى تحليل ما إذا كانت العملية تتناسب مع ثقافة المدرسة أم لا. - ٣. توضيح العلاقة بين الدور التأديبي لمجالس الأمناء (مجالس المحافظين) وعمليات المؤتمرات منذ بدايتها، ووضع سياسات واضحة بين هاتين العمليتين التأديبيتين. - ٤. استخدام نظام الدعم كمتطلب لإكمال الاتصال المجتمعي والعمل الإداري الذي يعد حيويًا لإجراء المؤتمرات، شريطة مشاركة جميع المجموعات في العملية. - ٥. تدريب كبار أعضاء هيئة التدريس بالمدارس للعمل كمنسقين للمساعدة في إحالة الطلاب إلى المؤتمرات، نظرا لامتلاكهم إمكانات أكبر تضمن اتخاذ خطوات استباقية. - ٦. استخدام عملية المؤتمرات لمجموعة من أنواع المشاكل المختلفة، بما في ذلك العصيان المستمر، والاعتداء، والتخريب، وإساءة استخدام الكحول والمخدرات. - طورت المدارس الشراكة مع الجامعات، من خلال نظام دعم واسع النطاق مع عدد من الهيئات الصغيرة والكبيرة المكلفة بتقديم الدعم داخل المدرسة. - تعزيز المدارس لدور المستشارين المدرسيين، بحيث يكون متضمناً في أي مشروع لمعالجة المناخ العلائقي في المدرسة، وتنفيذ التغييرات التي تشكل تبنياً للممارسات التصالحية من جانب المدرسة بأكملها.

في ضوء تصنيف المادة العلمية الخاصة بالممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، والموازنة بينها، يتضح أن ثمة مجموعة رئيسة من التشابهات والاختلافات بين دولتي المقارنة؛ فيما يتعلق بالمتطلبات المجتمعية، حيث يُلاحظ أن الولايات المتحدة ونيوزيلندا، تتشابه في تأكيدها على تحسين التواصل والعلاقات بين الطلاب والكبار في المدارس أحد أفضل

الطرق لجعل المدارس أكثر أمانًا، بغرض التعامل بإيجابية مع مختلف أنواع المشاكل، بما في ذلك العصيان المستمر، والاعتداء، والتخريب، وإساءة استخدام الكحول والمخدرات.

من ناحية أخرى، تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا، من خلال تأكيد المناطق التعليمية على بناء الهياكل التصالحية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية، وكذلك توفير الأدوات والموظفين لفهم ودعم الاحتياجات المتنوعة للطلاب إلى جانب التحولات إلى الممارسات التصالحية، إضافة إلى تطوير بعض المناطق التعليمية ثلاثة مداخل لتطبيق الممارسات التصالحية ودمجها في المدارس الأمريكية. بينما تختلف نيوزيلندا عن الولايات المتحدة من خلال تأكيدها على استخدام أساليب أكثر تصالحية، مثل "نظام البطاقات" الذي يستخدم لبدء ومراقبة عملية حل المشكلات على أساس التواصل والرعاية والاحترام، كما توفر مراقبة متدرجة لسلوك الفصل الدراسي والحضور، واعتماد نظام للشراكة والدعم المدرسي، وكذلك تطوير المدارس للشراكات مع الجامعات، تعزيز المدارس لدور المستشارين المدرسيين، لمعالجة المناخ العلائقي في المدرسة، وتنفيذ التغييرات اللازمة لتنفيذ الممارسات التصالحية.

المحور	الولايات المتحدة الأمريكية	نيوزيلندا
المتطلبات التشريعية	- صدور قانون المدارس الخالية من الأسلحة عام ١٩٩٤ أول جزء رئيسي من التشريعات الفيدرالية، والتي مثلت ضمانة لحماية الطلاب من التهديدات والضرر، ومن ثم كلفت جميع المدارس العامة من K-12 بتطبيق هذه السياسة من أجل تلقي التمويل الفيدرالي اللازم. - أسهمت سياسات عدم التسامح المطلق في المدارس لظهور العديد من التشريعات الفيدرالية، بما في ذلك قانون المناطق المدرسية الخالية من الأسلحة النارية لعام ١٩٩٠، وقوانين المدارس الآمنة لعام ١٩٩٤، وقانون المدارس والمجتمعات الآمنة والخالية من المخدرات لعام ١٩٩٤. - أنشأ الكونجرس مكتب منع جنوح الأحداث والعدالة (OJJDP)، في عام ١٩٧٤ تحت رعاية وزارة العدل الأمريكية، لتوفير القيادة الوطنية اللازمة	- أخذ الإصلاح التشريعي في نيوزيلندا والمرتبط بالممارسات التصالحية، عدة جوانب تضمنت: - ١ – تعزيز عدالة الشباب، حيث جاء التحول التشريعي نحو ممارسات العدالة التصالحية في عام ١٩٨٩ مع سن قانون الأطفال والشباب وأسرهم لعام ١٩٨٩. كما مثل قانون ١٩٨٩ الخطوة التشريعية الأولى نحو نظام عمليات العدالة التصالحية. - ٢ – تطوير العمليات التصالحية في محاكم الكبار، والتي مثلت الخطوة التالية في رحلة العدالة التصالحية في نيوزيلندا. - ٣ – تبني مخطط "تحويل مسار" والذي يحول المجرمين البالغين الذين يقبلون المسؤولية عن جرائمهم بعيداً عن المحكمة، لكنه يتطلب منهم

	لتنسيق الموارد التكميلية لمنع جنوح الأحداث. - قدمت مدارس دنفر العامة بولاية كولورادو برنامجًا للعدالة التصالحية في عام ٢٠٠٣ في مدرسة واحدة، تلاها منطقة أوكلاند، كاليفورنيا، الموحدة للمدارس في عام ٢٠٠٥، بدافع معالجة سلامة المدارس. - بدأت مدارس شيكاغو العامة بولاية إلينوي في تنفيذ العدالة التصالحية في عام ٢٠٠٦، تزامنا مع التأثيرات السلبية للأساليب التأديبية التقليدية في التعليم من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر. - إضافة لزيادة الهيئات الإدارية على مستوى الولاية والمحلية التي تدمج مبادئ العدالة التصالحية في مدونات قواعد السلوك الطلابية وسياسات الانضباط المدرسي، والتي تمثلت في قانون الانضباط على مستوى المدينة في مدينة نيويورك في عام ٢٠١٥، وإصدار إرشادات فيدرالية جديدة لمساعدة قادة المدارس في صياغة وتنفيذ سياسات الانضباط المدرسي غير التميزية. - أكد الدعم التشريعي على برامج العدالة التصالحية في الولايات المتحدة، مثل ما فرضته بعض الولايات من تدريب على الممارسات التصالحية لضباط الموارد المدرسية (SROs). - اشتراط الإلمام بالقوانين المتعلقة بالانضباط المدرسي، قبل الشروع في تبني الممارسات التصالحية. كما تبنت إحدى وعشرون ولاية ومنطقة كولومبيا قوانين تدعم التدريب والتمويل وسياقات أخرى كوسيلة للاستجابة لسلوك الطلاب. - عمل مشروع العدالة المتوازنة والتصالحية (BARJ)، وهو مشروع وطني تجريبي ممول من قبل برنامج العدالة التصالحية والإصلاح، مع عدد من أنظمة العدالة في الولايات، لتقديم المساعدة الفنية والتدريب لصناع القرار وأصحاب المصلحة الرئيسيين في الولايات التي تسعى إلى إصلاح العدالة الأحداث - قدمت مبادرة عام ٢٠١٤ للانضباط المدرسي الإيجابي وهي إرشادات فيدرالية من وزارتي العدل والتعليم في الولايات المتحدة، تتطلب من المناطق	التعويض عن الضرر الذي لحق بهم من خلال العمل المجتمعي، والتعويض عند الاقتضاء والاعتذار لضحاياهم. - تعد مؤتمرات المجموعات الأسرية (FGCs)، السمة التشريعية الأكثر ثورية في التعامل مع الجانحين الأحداث، باستثناء المذنبين بالقتل أو القتل غير العمد، والتي تحولت – وفقا لدليل الممارسة النيوزيلاندي - للتاكيد على "مساءلة الجاني" و"تمكين الأسرة. - تم تغيير القوانين المحيطة بإيقاف الدراسة في نيوزيلندا، بحيث أصبحت مسؤولية مديري المدارس توفير خيارات بديلة لطلاب المدارس الذين انتهى إلى إيقافهم أو طردهم. - الاعتراف بفئات جديدة من الإيقاف والتي تضمنت التوقف عن الدراسة والاستبعاد والطرد، وبهذا تؤكد المتطلبات التشريعية على إبقاء الأطفال داخل النظام المدرسي وفي نفس الوقت بعيداً عن محكمة الأحداث.

	التعليمية الحد من الإيقاف الكلي ومعالجة التفاوتات العرقية في نتائج الانضباط. - مثل قانون المدارس الخالية من الأسلحة عام ١٩٩٤ أول جزء رئيسي من التشريعات الفيدرالية، والتي مثلت ضمانة لحماية الطلاب من التهديدات والضرر، ومن ثم كلفت جميع المدارس العامة من K-12 بتطبيق هذه السياسة من أجل تلقي التمويل المالي الفيدرالي اللازم. - أكدت عليه سياسات عدم التسامح المطلق في المدارس من التشريعات الفيدرالية، بما في ذلك قانون المناطق المدرسية الخالية من الأسلحة النارية لعام ١٩٩٠، وقوانين المدارس الآمنة لعام ١٩٩٤، وقانون المدارس والمجتمعات الآمنة والخالية من المخدرات لعام ١٩٩٤، والتي صُممت لضمان السلامة من خلال ردع العنف والجريمة في المدارس - أنشأ الكونجرس مكتب منع جنوح الأحداث والعدالة (OJJDP)، في عام ١٩٧٤ تحت رعاية وزارة العدل الأمريكية، لتوفير القيادة الوطنية والتنسيق والموارد التكميلية في منع جنوح الأحداث، بحيث اتبعت العديد من الولايات التوصيات الفيدرالية، حيث أقرت الولايات، بما في ذلك ماساتشوستس وكولورادو وكاليفورنيا وإلينوي وبنسلفانيا وميريلاند، قوانين تشجع على إيجاد بدائل لمثل هذه الممارسات. - قدمت مدارس دنفر العامة بولاية كولورادو برنامجًا للعدالة التصالحية في عام ٢٠٠٣ في موقع مدرسة واحدة، تلاها منطقة أوكلاند، كاليفورنيا، الموحدة للمدارس في عام ٢٠٠٥. وبدافع معالجة سلامة المدارس، - بدأت مدارس شيكاغو العامة بولاية إلينوي في تنفيذ العدالة التصالحية في عام ٢٠٠٦، تزامنا مع التأثيرات السلبية للأساليب التأديبية التقليدية في التعليم من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر. - إضافة لزيادة الهيئات الإدارية على مستوى الولاية والمحلية التي تدمج مبادئ العدالة التصالحية في مدونات قواعد السلوك الطلابية وسياسات الانضباط المدرسي، والتي تمثلت في قانون الانضباط على مستوى	

	المدينة في مدينة نيويورك في عام ٢٠١٥، وكنتيجة للمبادرة المشتركة من وزارة التعليم الأمريكية ووزارة العدل الأمريكية تم إصدار إرشادات فيدرالية جديدة لمساعدة قادة المدارس في صياغة وتنفيذ سياسات الانضباط المدرسي غير التميزية، والتي أمكن لوزارة التعليم الأمريكية بموجبها فرض عقوبات على المناطق المدرسية. - أكد الدعم التشريعي على برامج العدالة التصالحية في الولايات المتحدة، مثل ما فرضته بعض الولايات من تدريب على الممارسات التصالحية لضباط الموارد المدرسية (SROs)، حيث فرضت تكساس تدريبًا على مستوى الولاية في تقنيات مختلفة للرد على سوء سلوك الطلاب، بما في ذلك العدالة التصالحية - اشتراط الالمام بالقوانين المتعلقة بالانضباط المدرسي، قبل الشروع في تبني الممارسات التصالحية. كما تبنت إحدى وعشرون ولاية ومنطقة كولومبيا قوانين تدعم استخدام الممارسات التصالحية في المدارس، حيث تشمل هذه القوانين التدريب والتمويل وسياقات أخرى كوسيلة للاستجابة لسلوك الطلاب. - عمل مشروع العدالة المتوازنة والتصالحية (BARJ)، وهو مشروع وطني تجريبي ممول من قبل برنامج العدالة التصالحية والإصلاح، مع عدد من أنظمة العدالة في الولايات وأصحاب المصلحة مثل: إلينوي وميتيسوتا ونيويورك وبنسلفانيا وغيرها، لتقديم المساعدة الفنية والتدريب لصناع القرار وأصحاب المصلحة الرئيسيين في الولايات التي تسعى إلى إصلاح العدالة الأحداث - قدمت مبادرة عام ٢٠١٤ للانضباط المدرسي الإيجابي وهي إرشادات فيدرالية من وزارتي العدل والتعليم في الولايات المتحدة، تتطلب من المناطق التعليمية الحد من الإيقاف الكلي ومعالجة التفاوتات العرقية في نتائج الانضباط.	

في ضوء تصنيف المادة العلمية الخاصة بالممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، والموازنة بينها، يتضح أن ثمة مجموعة رئيسة من التشابهات والاختلافات بين دولتي المقارنة؛ فيما يتعلق بالمتطلبات التشريعية، حيث يُلاحظ أن الولايات المتحدة ونيوزيلندا، تتشابه في تأكيدها على العديد من الإصلاحات التشريعية الضرورية لتطبيق الممارسات التصالحية. كما تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا، من خلال تأكيد المتطلبات التشريعية على عدة ضوابط، تمثل أهمها: تبني مشروعات وطنية ممولة من قبل برنامج العدالة التصالحية والإصلاح، مثل مشروع العدالة المتوازنة والتصالحية (BARJ)، وتقديم مبادرة الانضباط المدرسي الإيجابي لعام ٢٠١٤، وتزايد الهيئات الإدارية على مستوى الولايات التي تدمج مبادئ العدالة التصالحية في مدونات قواعد السلوك الطلابية وسياسات الانضباط المدرسي، والتأكيد على استمرار الدعم التشريعي لبرامج العدالة التصالحية في الولايات المتحدة، مثل ما فرضته بعض الولايات من تدريب على الممارسات التصالحية لضباط الموارد المدرسية (SROs). بينما تختلف نيوزيلندا من خلال تبني مخطط "تحويل مسار" والذي يستهدف تحويل المجرمين البالغين الذين يقبلون المسؤولية عن جرائمهم بعيداً عن المحكمة، لكنه يتطلب منهم التعويض عن الضرر الذي لحق بهم من خلال العمل المجتمعي، والتعويض والاعتذار لضحاياهم.

فى ضوء ما سبق عرضه فى خطوة المقابلة بين حالتي المقارنة، بدا واضحا أهمية تعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي بها، وعليه ووفقاً لمدخل جورج بيريداى، يمكن صياغة الفرض الحقيقي للبحث كما يلي:

"إن أخذ إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر بنموذج الممارسات التصالحية، استناداً للدراسة المقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، قد يؤدي إلى وضع الحلول العلمية لتعزيز متطلبات تطبيقها فى إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي بها".

الخطوة الثانية - المقارنة التفسيرية:

سيتم في هذه الخطوة عقد مقارنة تفسيرية بين حالتي المقارنة في ضوء المحاور التي سبق عرضها في خطوة المقابلة، لتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، وذلك على النحو التالي:

أولا - نشأة مفهوم الممارسات التصالحية وتطورها:

تتشابه الولايات المتحدة ونيوزيلندا، في ارتباط نشأة مفهوم الممارسات التصالحية بالمخاوف المرتبطة بتطبيق سياسات عدم التسامح والاعتماد على الممارسات العقابية داخل المدارس، وعدم التناسب العنصري في الانضباط المدرسي واحترام تقاليد الماوري المتمثلة في إشراك الأسر في صنع القرار، وكوسيلة للحد من السلوك الإجرامي. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم " **السلوك الإجرامي**"، والذي يمكن تعريفة بأنه :"أي انتهاك يعاقب عليه القانون للأنظمة والقواعد القانونية والاجتماعية والعرفية في أي مجتمع، ينتج عنه ضرر علي هذا المجتمع أو أحد أفراده أو مرتكب السلوك الإجرامي نفسه[٢٩٩]، وهو ما يلفت النظر إلى الدور الذي تقوم به الممارسات التصالحية في الحد من السلوك الإجرمي، ومأسسته، نظرا لانتشار فكرة الممارسات التصالحية، في الأعراف والتقاليد المجتمعية، وهو ما يفرض نوعا من القيم التي تنطوي عليها الممارسات اتصالحية، من خلال ذوي المكانة الاجتماعية، وما يمتلكونه من سلطات للضبط الاجتماعيوالقدرة على إيقاع العقوبة، وبحضور مختلف أطراف الجريمة.

كما تتشابه الدولتين في وجود مبادرات تمهيدية لنشأة مفهوم الممارسات التصالحية، مثل: سياسات عدم التسامح المطلق، وجهود صندوق الدفاع عن الأطفال عام ١٩٧٥، وجهود وزارة الأطفال والأسر والتعلم في ولاية مينيسوتا في عام ١٩٩٥م، وما أصدرته وزارة العدل الأمريكية ووزارة التعليم الأمريكية من إرشادات جديدة للانضباط المدرسي عام ٢٠١٤، في الولايات المتحدة. أما نيوزيلندا، فقد مهدت التعديلات التشريعية والمتمثلة في تعديل قانون الأطفال والشباب لعام ١٩٧٤ ، للاهتمام بالممارسات التصالحية، وما ساهمت به وزارة التعليم النيوزيلندية في تطوير نموذج

الممارسات التصالحية ضمن إطار عمل السلوك الإيجابي من أجل التعلم (PB4L)، ووضعها في إطار المدرسة بالكامل، ثم تم تعميمه في جميع المدارس في جميع أنحاء نيوزيلندا كأحد برامج الممارسات التصالحية بدء من عام ٢٠١٥ وحتي الان. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم:"**السياسة التشريعية**" ، والذي يمكن تعريفه على أنه:"الفلسفة التي تحكم عملية التشريع بداية من اتخاذ قرار التصدي لموضوع أو قضية عن طريق التشريع أصلا، ومرورا بتحليل الموضوع وتحديد أولويات المجتمع بشأنها وقدراته ومصالحه إزائها، ثم ترجمة مبادئ السياسة إلى نصوص قانونية وإصدارها بالطرق المقررة[٣٠٠]، وهو ما يعني توافر التدابير والإجراءات التشريعية والقانونية، اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية، من خلال سن القوانين من السلطة المختصة، بحيث تتحدد اتجاهات هذه السياسة من خلال مجالي السلطة التشريعية والتنفيذية المختصة بتحديد السياسة التشريعية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية.

وفي المقابل، تختلف نيوزيلندا عن الولايات في استناد نشأة ممارسات العدالة التصالحية من التقاليد الثقافية النيوزيلاندية والمتاصلة في ثقافة شعب الماوري والشعوب التوراتية القديمة، وهو ما تعارف عليه بمسمى "عدالة الماراي"، بينما تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا في كون نمو الممارسات التصالحية جاء كحركة مقابلة لعدم التناسب العنصري في الانضباط المدرسي بالتعليم قبل الجامعي، فيما قام به صندوق الدفاع عن الأطفال من تحليل بيانات الانضباط التي جمعها مكتب وزارة التعليم الأمريكية للحقوق المدنية في عام ١٩٧٥م. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهومي الخصوصية الثقافية والشخصية القومية ، حيث تعرف:"**الخصوصية الثقافية**"، على أنها: الإطار القويم الذي يميز مجتمع بأسره عن غيره بسمات وخصائص عامة، لذا هي ذات طابع نوعي وليس قومي، حيث تمثل الإطار الأشمل والأوسع في المجتمع، فهي بمثابة الحاوية إلي تضم كافة الثقافات الفرعية، والإطار المجتمعي العام الذي يصوغ شكل المجتمع وهويته الثقافية[٣٠١] . أما مفهوم **الشخصية القومية**؛ فتعرف على أنها: تشمل الميول والاتجاهات والتراث والقيم

والحقائق المشتركة بين أفراد مجتمع ما، والتي لا تتغير بمرور الوقت، وتنعكس دون وعي في سلوكيات الأفراد، ويستخدم هذا المصطلح بوجه عام لوصف السمات النفسية والاجتماعية والحضارية لأمة ما، والتي يمكن عن طريقها التمييز بين هذه الأمة وغيرها من الأمم[٣٠٢] . وهوما يتضح بشكل جلي في حرص نيوزيلندا للاهتمام بالثقافة الخاصة بشعب الماوري والحفاظ على التقاليد الثقافية الخاصة والتي أصلت لمفهوم الممارسات التصالحية.

ثانيا - فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية وأهدافها:

تتشابه دولتي المقارنة في فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية، من خلال تأكيدهما على مبادئ الشمول والإنصاف والعدالة الاجتماعية التي تشجع المعلمين على معالجة أوجه عدم المساواة، خاصة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ويمكن تفسير هذا التشابة في ضوء مفهوم:"**العدالة الاجتماعية**"، والذي يعرف على أنها: أهم قيم حقوق الإنسان والتي تعني التوزيع العادل في الحقوق والواجبات بين أفراد المجتمع عن طريق تطبيق مبدأ المساواة بحيث يحصل كل فرد غلى فرص متساوية لكي ينمو لأقصى ما تتيح له قدراته[٣٠٣] ، وهو ما يتضح من حرص الدولتين على الالتزام بإنشاء مجتمعات عادلة ومنصفة والحفاظ عليها من خلال الاعتراف بالتاريخ ومنع القمع والذي يعد جوهر الممارسات التصالحية.

كما تتشابه الدولتين في اعتماد فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية إلى التعاليم التي تركز على المساءلة والتفاهم العلائقي، وإصلاح الضرر واحتياجات المتضررين، وتعزيز قيمة الاحترام، لضحايا الجريمة، ومرتكبيها، وجميع الأشخاص المعنيين، وذوي الصلة بالأسرة والمجتمع. ويمكن تفسير هذا التشابة في ضوء مفهومي الخدمة الاجتماعية والتمكين الاجتماعي، حيث تعرف :"**الخدمة الاجتماعية**"، على أنها: مختلف الطرق المنظمة لتحقيق الرعاية والرفاهية والخدمة للمجتمع المحلي من خلال المساهمة في تطويره أو حل مشكلاته وذلك بشكل طوعي من خلال مجموعة من الإجراءات والعمليات المتنوعة والموجه بشكل مباشر لإفادة المجتمع[٣٠٤]. أما **التمكين الاجتماعي**، فيعرف على أنه: عملية تهدف إلى زيادة قدرات الأفراد من خلال التفاعل

مع المشكلات التي تواجههم داخل المجتمع المحلي ، من خلال حصول الأفراد والجماعات المحرومة من الخدمات على الموارد الأساسية عن طريق المشاركة في اتخاذ القرارات المجتمعية[٣٠٥]. وهو ما يتم في ضوء مسئولية الممارسات التصالحية بمدارس التعليم قبل الجامعي في ضوء وظيفتها الرئيسة في خدمة المجتمع المدرسي.

من ناحية أخرى، تتشابه في تأكيد الهدف الرئيس لتطبيق الممارسات التصالحية في الولايات المتحدة ونيوزيلندا في جعل الممارسات التعليمية أكثر استجابة وتأهيلاً لاحتياجات ومخاوف مجتمع المدرسة، وحل النزاعات، وتحسين شعور الطلاب بالارتباط بالمجتمع المدرسي، وتعزيز شرعية سلطات المدرسة والبيئة المدرسية في تغيير مناخ المدرسة وثقافتها إلى بيئة تعليمية أكثر دعمًا، والتركيز على العلاقات، وحل النزاعات بطريقة محترمة وشاملة. ويمكن تفسير هذا التشابة في ضوء مفهوم:"**الثقافة التنظيمية**"، والذي يعرف على أنها: تتضمن مجموعة القيم والعادات والمعايير والافتراضات والمعتقدات المشتركة التي تحكم الطريقة التي يفكر بها أعضاء المنظمة، وطريقة اتخاذ القرارات، واسلوب تعاملهم مع المتغيرات البيئية وكيفية تعاملهم مع المعلومات، والاستفادة منها لتحقيق الميزة التنافسية[٣٠٦]، وهو ما يتضح في حرص دولتي المقارنة علي تعزيز الأهداف التي يتبناها القائمون علي تطبيق الممارسات التصالحية جراء تطبيقها في المدارس وتعزيز قدرات المجتمع المدرسي وتشكيل منهجية تفكيره ومختلف أعضاء المجتمع المدرسي وادراكاتهم، بما ينعكس على سلوك الأفراد، وممارسات الإدارة وأسلوبها المتبع لأجل تحقيق الأهداف المرجوة.

وفي المقابل، تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا، في سعي الممارسات التصالحية لإشراك أولئك الذين تعرضوا للأذى، والمخطئ، والمجتمع، والاعتراف بدور كل منهم في حل النزاع وإصلاح الضرر. أما في نيوزيلندا ، تهدف الممارسات التصالحية لإيجاد ثقافة مدرسية ترفض أي نوع من القمع أو استغلال الآخرين، والحد من فرص التنمر أو العنف أو أي سلوك عدواني آخر، وإيجاد بيئة تعليمية أكثر هدوءًا وأمانًا. ويمكن تفسير هذا التشابة في ضوء مفهوم:"**التنمر المدرسي**"، والذي يعرف على أنه: شكلا من أشكال التفاعل الاجتماعي الخاطئ الغير متوازن سواء نفسيا داخل من يقوم بفعل

التنمر المدرسي نفسه، أو من يقع عليه فعل التنمر بمختلف أشكاله اللفظية أو الجسدية أو الإلكترونية، حيث أنه قائم على السيطرة أو الهيمنة الاجتماعية بصورة سلبية علي طرفي عملية التنمر سواء ضحية التنمر أو من يقوم بفعل التنمر نفسه[٣٠٧]. وبهذا ترى الولايات المتحدة في ذلك وسيلة رئيسة لتحقيق أهداف تطبيق الممارسات التصالحية من خلال القدرة على تشكيل مجتمع مدرسي ذوي معارف ومهارات متميزة لديهم القدرة على مجابهة كافة السلوكيات العدوانية والتي تستلزم ممارسات تصالحية مناسبة.

ثالثا - خطوات تطبيق الممارسات التصالحية واستراتيجياتها:

تتشابه الولايات المتحدة ونيوزيلندا في التركيز على أهمية إشراك الجميع في المجتمع المدرسي ، في التخطيط لتدريب أعضاء المجتمع المدرسي كجزء من خطوات التنفيذ للممارسات التصالحية، وإنشاء خطة محكمة ومفصلة لتطبيق الممارسات التصالحية. ويمكن تفسير هذا التشابة في ضوء مفهوم:"**مهارات التخطيط**"، والذي يعرف على أنه: أداء يقوم به القائم بالتخططيط والذي ينصب حول إعداد وتجهيز مراحل محددة لتحقيق أهداف المؤسسة التي تسعى إليها من خلال مجموعة من الأساليب والخطط والإجراءات المتنوعة[٣٠٨]، وهو ما يتأتى من خلال ما تتمتع الولايات المتحدة ونيوزيلندا من ممارسات في سبيل تحقيق التفرد من خلال التخطيط لكافة الأنشطة التي تقوم بها المدارس في سبيل التخطيط لتطبيق الممارسات التصالحية.

بينما تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا في اعتماد التطبيق على خطوات نوعية لتطبيق الممارسات التصالحية خاصة، فحص بيانات المناخ المدرسي، وتعرف ما به من بيانات أو فجوات، والاهتمام بدعوة أصحاب المصلحة، وبناء تحالف من شأنه أن يوفر أساسًا قويًا للممارسات التصالحية، والتنفيذ التدريجي للممارسات التصالحية، علي مراحل وليس كلها دفعة واحدة، والاعتماد على مراقبة التغيير، واستخدام سجل تتبع لتوثيق التدخلات والنتائج التصالحية. ويمكن تفسير هذا التشابة في ضوء مفهوم:" **أصحاب المصلحة**"، والذي يعرف على أنه: كل المستفيدين من داخل المؤسسة كالطلاب والخريجين وأعضاء هيئة التدريس وإدارة الجامعة وخارج الجامعة كسوق

العمل وكل الشركاء من الجمعيات والهيئات العلمية والمهنية، بما في ذلك الحكومة باعتبارها شريكا مهما وحيويا[٣٠٩].

من ناحية أخرى، تختلف استراتيجية تطبيق الممارسات التصالحية في الولايات المتحدة عن نيوزيلندا في، تبني استراتيجيات نوعية ، خاصة تأسيس مجلس للدعم التعليمي والإداري اللازم لتقديم المكونات الأساسية، وتطوير رؤية مشتركة وتزويد الموظفين بالمسؤولية الجماعية. بينما تختلف نيوزيلندا عن الولايات المتحدة في الجمع بين الممارسات التقليدية والتصالحية من خلال عقد مؤتمر تصالحي بعد الإيقاف، وهذا يعكس الممارسة في نظام العدالة الجنائية. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهومي الدعم التنظيمي والمسئولية الجماعية، حيث يعرف:"**الدعم التنظيمي**"، على أنه: شبكة العلاقات الاتصالات التي يرتبط بها الفرد مع غيره من الأفراد داخل التنظيم والتي تساعد في تقديم الدعم والمساندة والمساعدة لفرد، والدعم التنظيمي يكون من الإدارة العليا، والمشرفين، وزملاء العمل، والأصدقاء[٣١٠]. أما **المسئولية الجماعية**، فتعرف على أنها: مجموعة الأدوار والواجبات التي يقوم بها المواطنين بغرض الوقاية من الجرائم والحد منها ونشر الأمن، وهوما يستوجب عليهم القيام بكافة الواجبات حتي يتمكنوا من مواجهة الجريمة والتصدي لهل قبل وقوعها، من خلال إطاعة وإحترام القوانين، واتخاذ ما يلزم من احتياطات[٣١١] . وهو ما يتأتى في إطار ارتباط استراتيجات تطبيق الممارسات التصالحية في الولايات المتحدة الأمريكية باعتبار أنها مسألة قومي تفرض على الحكومة الأمريكية وضع الاستراتيجيات اللازمة لدعمها.

رابعا - متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي:

يمكن عرض مقارنة متطلبات تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي، على النحول التالي:

أ – المتطلبات البشرية:

تتشابه دولتي المقارنة في تأكيد المتطلبات البشرية على تخصيص منسق للممارسات التصالحية بدوام كامل؛ تكون مسئوليته التدريب المستدام للإداريين

الحاليين على تبني الممارسات التصالحية، ودعم المدرسة لفهم عملية التغيير، ودعم المدرسة بالنصائح والإرشادات حول التخطيط وتنفيذ نموذج الممارسة التصالحية. كما تتشابه الدولتين، في وضع معايير في العناصر البشرية بالمدارس قبل بدء تنفيذ الممارسات التصالحية بالمدارس. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهومي التدريب المهني المستدام والتغيير التنظيمي، حيث يعرف:"**التدريب المهني المستدام**"، على أنه: مجموعة أنشطة ومسارات التعليم والتدريب التي تتيح للأفراد فرص مواصلة التعليم والتدريب المهني مدى الحياة، وترقية مهاراتهم بما يواكب المستجدات، والتطورات التقنية والتكنولوجية التي تفرض نفسها في سوق العمل[٣١٢]. أما **التغيير التنظيمي**، فيعرف على أنه: أحد الأنماط والسلوكيات الإدارية التنظيمية التي تُتبع لنقل العاملين، والمنظمات والأقسام المختلفة من وضع إلى آخر بصورة تضمن إرضاء كافة أطراف المصلحة، وتُجري التغييرات الإيجابية على بيئات الأعمال المختلفة، ويأتي ذلك على شكل هياكل تنظيمية، منها ما هو هرمي، ومتسلسل بشكل منتظم، ابتداءً من الإدارات العُليا إلى الأدنى منها، ومنها ما ينقسم إلى مجموعة أقسام، حيث يعمل كل قسم بشكل مستقل لتحقيق الهدف العام للمنظمة[٣١٣] .

بينما تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا، في تطوير نموذج متعدد المستويات للتطوير المهني للمعلمين (PD) للممارسات التصالحية، وتوظيف المدارس للمسوحات المدرسية لتقييم تجارب الطلاب والأسر والمعلمين داخل مجتمع المدرسة. في حين تختلف نيوزيلندا عن الولايات المتحدة من خلال تبني مشروعات من شأنها إتاحة الفرص للطلاب للتعلم من معلميهم من خلال العلاقات الحميمة بينهم، وتحسين ممارسات الفصول الدراسية والمدرسة وبناء سياقات متجاوبة ثقافيًا، وكذلك تعيين عضو من فريق الإدارة العليا في المدرسة لرعاية فلسفة التصالح؛ وكذلك جمع البيانات وإصدار المقالات حول الممارسات التصالحية، والقيام بتقديم التدريبات الخاصة بالممارسات التصالحية بالمدارس، من خلال عدة مسارات. كما تتبني نظام للدعم الأسري والمجتمعي، بحيث يتم أخذ احتياجات الأطفال في الاعتبار، وتحديد الطريقة التي يتم بها تصميم موارد الممارسات التصالحية وتطويرها وتقديمها

وتقييمها. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهومي **رأس المال البشري وإدارة الموارد البشرية**، حيث يعرف **رأس المال البشري، على** أنه: الثروة البشرية التي تمتلكها أى مؤسسة من العاملين لديها باعتبارهم طاقات كامنة في المؤسسة يمكن أن تستفيد منهم في تحقيق أهدافها وتطوير أدائها[٣١٤] . أما **إدارة الموارد البشرية**، فتعرف على أنها: مجموعة من السياسات والأنشطة المتكاملة والمتداخلة التي يشترك في تصميمها وتنفيذها المديرون وقادة فرق العمل واخصائيو الموارد البشرية بحيث يسهم كل منهم بدور فاعل في نجاح السياسات والأنشطة[٣١٥]. وهو ما يتضح في سعي الدولتين للاهتمام بمختلف عناصر المجتمع المدرسي، باعتبارهم رأس المال البشري للمؤسسة، والذي يمكن من خلالهم تحقيق أهداف المدارس نحو توفير المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية.

ب – المتطلبات التنظيمية:

تتشابه دولتي المقارنة في أهمية دراية المجتمع المدرسي بشأن القواعد والأعراف التي يحاسب عليها جميع أعضاء المجتمع بعضهم البعض، ودعم ثقافة الرعاية بين جميع الأفراد في مجتمع المدرسة، ودعم العلاقات الشخصية الإيجابية لها تأثير كبير على السلوك. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم **الوعي المجتمعي**، والذي يعرف، على أنه: الصورة الذهنية للفرد عن واقعه الاجتماعي والمتمثلة في مجموعة الافكار والمشاعر والسلوكيات التي تعبر عن إدراكه لهذا الواقع وتشكل إستجابته تجاهه[٣١٦]. وهو ما يتضح من خلال حرص الولايات المتحدة ونيوزيلندا، في الحفاظ على درجة عالية من الوعي المجتمعي خاصة مع انتشار التهديدات وسيطرها على معظم المؤسسات بالعالم.

من ناحية أخرى، تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا من خلال، قيام وكالات التعليم الحكومية والمحلية بالولايات المتحدة المنخرطة بإنتاج أدلة تنفيذية تؤكد على التنفيذ المستدام للممارسات التصالحية، إضافة إلى تبني المدارس الأمريكية لعدة إجراءات لضمان نجاح تطبيق الممارسات التصالحية بالمدارس، كما يتم تحديد أدوار ومسئوليات المجتمع المدرسي الأمريكي، لضمان نجاح تطبيق الممارسات التصالحية.

ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم **القيادة المستدامة**، والتي تعرف على أنها: النمط القيادي الداعم آليات الاستدامة الفاعلة من أجل مستقبل أفضل من خلال الرؤى الاستراتيجية والتفكير المنظمي وآليات التفاعل الايجابي بما يؤدي لتجويد الأداء المؤسسي بالمدارس(٣١٧) .

بينما تختلف نيوزيلندا عن الولايات المتحدة، من خلال تحديد المتطلبات التنظيمية في المعايير التي أقرتها وزارة التعليم في نيوزيلندا خلال عام ١٩٩٨ وخلال الفترة ١٩٩٩ -٢٠٠٠، إضافة إلى تقديم المناهج الدراسية الوطنية الجديدة في نيوزيلندا في عام ٢٠٠٩ كأحد أكبر التغييرات التنظيمية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية، كما تؤكد المتطلبات التنظيمية على قيام المدارس بتشكيل فريق على مستوى المدرسة يضم ممثلين من جميع أنحاء المدرسة ومجلس الأمناء، بحيث يصبح مدربو برنامج السلوك الإيجابي من أجل التعلم، ووضع نظام للدعم داخل الهيكل المدرسي، بحيث يتمتع رئيس خدمات الدعم بمكانة متساوية مع رؤساء المدارس في هيكل الإدارة، كما تتبنى المدارس في تيوزيلندا عمليات وإجراءات مدروسة لإدارة السلوك على مدونة قواعد سلوك - معروضة في جميع الفصول الدراسية - والتي تعزز المناخ اللازم لتطبيق الممارسات التصالحية. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم إعادة الهيكلة، والذى يعرف بأنه: تغيير جوهري في الهياكل الإدارية والهياكل المالية للمنظمة، وقد يكون هذا التغيير من خلال أنظمة إدارية تحل مكان القديمة، واندماج بين الوحدات، أو إلغاء وحدات، أو تصغير أجزاء بالمنظمة، أو تقليل واضح بالعمالة، أو تغيير في هيكل رأس المال، أو تغيير في محفظة الاستثمار، أو اندماج بين المنظمة ومنظمة أخرى(٣١٨). ويأتي ذلك في ضوء التنافس الشديد من قبل نيوزيلندا في توفير المتطلبات التنظيمية اللازمة للتطبيق الفعال للممارسات التصالحية.

ج – المتطلبات المجتمعية:

تتشابه دولتي المقارنة في تأكيدهما على تحسين التواصل والعلاقات بين الطلاب والكبار في المدارس أحد أفضل الطرق لجعل المدارس أكثر أمانًا، بغرض التعامل بإيجابية مع مختلف أنواع المشاكل، بما في ذلك العصيان المستمر، والاعتداء،

والتخريب، وإساءة استخدام الكحول والمخدرات. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم **المدارس الآمنة**، والذى يعرف بأنها: تلك المدارس التي تشتمل على الأنشطة العقلية والنفسية والتكنولوجية التي تساعد منسوبيها على تحقيق الأمن فكريا وجسديا ونفسيا واجتماعيا ومعلوماتيا(٣١٩). وهو ما يتضح في حرص الدولتين علي توفير البيئة المدرسية الآمنة من خلال ممارسات تصالحية داعمة.

من ناحية أخرى، تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا، من خلال تأكيد المناطق التعليمية على بناء الهياكل التصالحية اللازمة لتطبيق الممارسات التصالحية، وكذلك توفير الأدوات والموظفين لفهم ودعم الاحتياجات المتنوعة للطلاب إلى جانب التحولات إلى الممارسات التصالحية، إضافة إلى تطوير بعض المناطق التعليمية ثلاثة مداخل لتطبيق الممارسات التصالحية ودمجها في المدارس الأمريكية. بينما تختلف نيوزيلندا عن الولايات المتحدة من خلال تأكيدها على استخدام أساليب أكثر تصالحية، مثل "نظام البطاقات" الذي يستخدم لبدء ومراقبة عملية حل المشكلات على أساس التواصل والرعاية والاحترام، كما توفر مراقبة متدرجة لسلوك الفصل الدراسي والحضور، واعتماد نظام للشراكة والدعم المدرسي، وكذلك تطوير المدارس للشراكات مع الجامعات، تعزيز المدارس لدور المستشارين المدرسيين، لمعالجة المناخ العلائقي في المدرسة، وتنفيذ التغييرات اللازمة لتنفيذ الممارسات التصالحية. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهومي الشراكة المجتمعية وتحديد الاحتياجات، حيث تعرف **الشراكة المجتمعية**، على أنها: كافة الجهود المادية وغير المادية المبذولة من جانب المجتمع المحلي بكافة فئاته وهيئاته سواء كانت حكومية أو غير حكومية بطرق مباشرة أو غير مباشرة، وبما لا يتعارض مع جهود الأطراف المشاركة الأخرى بهدف الاسهام في تامين قضايا التعليم وتحسين جودته وتعظيم الاستفادة منه في خدمة المجتمع(٣٢٠). أما **تحديد الاحتياجات**، فتعرف على أنها: مجموع التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات واتجاهات ومهارات الموظفين بقصد التغلب علي المشكلات التي تعترض سير العمل والإنتاج وتحول دون تحقيق أهداف المنظمة(٣٢١).

د – المتطلبات التشريعية:

تتشابه دولتي المقارنة في تأكيدهما على العديد من الإصلاحات التشريعية الضرورية لتطبيق الممارسات التصالحية. كما تختلف الولايات المتحدة عن نيوزيلندا، من خلال تأكيد المتطلبات التشريعية على عدة ضوابط، تمثل أهمها: تبني مشروعات وطنية ممولة من قبل برنامج العدالة التصالحية والإصلاح، مثل مشروع العدالة المتوازنة والتصالحية (**BARJ**)، وتقديم مبادرة الانضباط المدرسي الإيجابي لعام ٢٠١٤، وتزايد الهيئات الإدارية على مستوى الولايات التي تدمج مبادئ العدالة التصالحية في مدونات قواعد السلوك الطلابية وسياسات الانضباط المدرسي، والتأكيد على استمرار الدعم التشريعي لبرامج العدالة التصالحية في الولايات المتحدة، مثل ما فرضته بعض الولايات من تدريب على الممارسات التصالحية لضباط الموارد المدرسية (**SROs**). ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم القيادة الأخلاقية، حيث تعرف على أنها: التعامل السلوكي المناسب من الناحية المعيارية في العلاقات الشخصية والتعامل مع الآخرين، وأيضا من خلال اتخاذ القرارات العادلة وتعزيز السلوكيات الأخلاقية عند المرؤسين من خلال التواصل ثنائي الاتجاه، وبذلك ينظر الآخرون إلى القادة الأخلاقيين على أنهم أشخاص صادقون وجديرون بالثقة ونزيهين واصحاب مبادئ ، كما انهم يهتمون بالآخرين والمجتمع ككل. فضلاً عن انها الاسلوب الوحيد الذي يركز على الإدارة الأخلاقية والمعايير الأخلاقية من خلال عمليات الاتصال والمساءلة، إذ انها تأخذ في الاعتبار التأثير الاستباقي للقادة على السلوك الأخلاقي وغير الأخلاقي للموظفين في العمل[٣٢٢].

وفي المقابل، تختلف نيوزيلندا من خلال تبني مخطط "تحويل مسار" والذي يستهدف تحويل المجرمين البالغين الذين يقبلون المسؤولية عن جرائمهم بعيداً عن المحكمة، لكنه يتطلب منهم التعويض عن الضرر الذي لحق بهم من خلال العمل المجتمعي، والتعويض والاعتذار لضحاياهم. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم "**التعويض العقابي**، والذي يعرف على أنه: تعويض يمنح بالإضافة للتعويض عن الضرر المتحقق عندما يكون فعل المدعى عليه ناتجاً عن إهمال شديد، أو حقد، أو غش،

أو تهور، لغرض عقوبة المعتدي أو جعله مثالاً للآخرين، فطبيعة التعويض مختلفة عن التعويض المترتب على الضرر الفعلي؛ إذ يحرص في التعويض عن الضرر الفعلي على أن يتناسب مقدار التعويض مع مقدار الضرر الواقع على المدعي(٣٢٣).

وبناء على ما سبق، يتضح من المقارنة التفسيرية للممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، وجود عدة اعتبارات تفيد فى تبنى آليات لضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى البيئات الثقافية المختلفة، وفى ذات الوقت فإن هذه الاعتبارات يمكن الإفادة منها فى وضع الحلول العلمية للمعوقات التى تحول دون تبنى آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم العالى فى مصر، وبناء على ذلك فإنه تم التأكد من صحة الفرض الحقيقي للبحث، حيث اتضح أن:" **الأخذ بنموذج الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر، استنادًا للدراسة المقارنة فى الولايات المتحدة ونيوزيلندا، قد يؤدي لوضع الحلول العلمية لتعزيز متطلبات تطبيقها فى إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر** ".

القسم الخامس

الجهود المبذولة فى تطبيق الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر

انطلاقًا من حرص وزارة التربية والتعليم المصرية على توفير بيئة تعليمية جاذبة لجعل التلميذ يستمتع بعملية التعلم في جو من الالتزام والانضباط، لتتمكن المدرسة من القيام بدورها التربوي والقيمي والعلمي رؤى وضع لائحة الانضباط السلوكي لتلاميذ التعليم العام، لتكفل تنظيم حقوق وواجبات التلاميذ ووأولياء الأمور ومسئوليات وصلاحيات العاملين بالمدرسة، بهدف تحقيق الانضباط الذاتي للتلميذ داخل وخارج المدرسة وتؤكد على التزام التلاميذ والقائمين على العملية التعليمية بالمدرسة بالنظام المدرسي لتفعيل سياسة الحماية داخل المنظومة التعليمية(٣٢٤) .

ولهذا تحتل قضايا انتظام الطلاب في الدراسة اهتمام السلطات التربوية، بغرض التقليل من ظاهرة العنف وعدم الانضباط المدرسي، الأمر الذى يؤثر على الاستمرار في الدراسة، ومواصلة التعلم، إذ يفتقد الطلاب خبرات التعلم المختلفة التي يحصل عليها يوميا من المدرسة من جراء غياب تفاعلاته مع الزملاء والمواقف التعليمية المختلفة التي يتعرض لها، مما ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي. كما تؤكد العديد من التشريعات والقرارات الوزارية على أهمية الانتظام المدرسي، حيث ينص الكتاب الدوري رقم ٣٥ بتاريخ ٢٠١٥/١٠/٢٩ على الجوانب التالية[٣٢٥] :

- أهمية تفعيل المادة ٢٥ من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ التي تنص على ضرورة حضور الطالب ٨٥٪ من أيام الدراسة، بغرض السماح له بدخول الامتحان.
- التأكيد على ضرورة توقيع كل من مدير المدرسة، ووكيل المدرسة لشئون الطلاب، والمتابع على وثيقة الغياب الخاصة بالمدرسة، لكي يكون هناك مستند رسمي، وفي حالة حدوث تضارب بين سجلات غياب المدرسة، والبيانات المرسلة للوزارة، يتم محاسبة المسئولين عن ذلك.

ومن الجهود المبذولة للتصدي لمشكلة الغياب المدرسي في بعض أنحاء الجمهورية تدشين وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني حملة بعنوان" **العودة إلى المدرسة** "بمحافظتي شمال وجنوب سيناء، وذلك بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة(اليونيسيف) والهلال الأحمر المصري، حيث تقوم الوزارة بتوزيع أدوات وحقائب مدرسية، وذلك لدعم الطلاب في هاتين المحافظتين مع بدء العام الدراسي ٢٠١٩ ، ولضمان عودة الطلاب إلى المدرسة على الرغم من الضغوط الاقتصادية المتزايدة على الأسر، وللتأكيد على أهمية التعليم كوسيلة لتحقيق التمكين الاقتصادي[٣٢٦] .

من ناحية أخرى، حرصت وزارة التربية والتعليم على تقديم الدعم للمناخ المدرسي والحد من التجاوزات والسلوكيات السلبية التي تنامت في الظهور في الآونة الأخيرة حتى أضحت ظاهرة في مجتمع اليوم، حيث قامت الوزارة بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية باتخاذ إجراءات توجيهية ووقائية واستباقية علاجية

بإمكانها الحد من السلوكيات السلبية وتعزيز البيئة التعليمية من خلال وضع لائحة الانضباط المدرسي، والتي تناولت في بعض أجزائها الإجراءات التي يجب القيام لتوفير بيئة آمنة وهادفة وجاذبة. ومن هذه الإجراءات[٣٢٧] :

- التعاون مع لجنة الحماية المدرسية بشأن خلق بيئة مدرسية آمنة ومعالجة المشكلات السلوكية داخل المدرسة.
- اتخاذ اجراءات من شأنها ضمان بيئة تعليمية آمنة بما في ذلك المباني التعليمية والمرافق.
- تطبيق لائحة الانضباط المدرسي وإعداد سجلات لحصر المخالفات الشائعة والأساليب الوقائية والعلاجية تجاهها.
- إنشاء السجلات الانضباطية لكل تلميذ داخل المدرسة واعتمادها وعمل التقارير الدورية اللازمة لرفعها للإدارة التابعة.
- القيام بإخطار أولياء التلاميذ في أسرع وقت ممكن حال تعرض التلميذ لأذى نتيجة سلوك غير مقبول داخل المدرسة.
- إبلاغ ولي أمر التلميذ بتقرير مكتوب خلال ٢٤ ساعة بالعقوبات التأديبية تبعًا للائحة وأسبابها وحقه في التظلم من العقوبة.
- عمل إحصائيات بالمخالفات على المستويات المختلفة ووضع السياسات العلاجية حال تكرارها مع الاستعانة بالأخصائي الاجتماعي بالمدرسة.

ومن ناحية أخرى، أوضح القرار أن مخالفات السلوك تُصنف إلى أربعة مستويات، هي[٣٢٨]:

أ - مخالفات الدرجة الأولى (البسيطة)، وأبرزها: التأخر عن الطابور الصباحي أو عدم المشاركة فيه، دون عذر مقبول، والتأخر عن الحضور في الوقت المحدد لبدء الحصة الدراسية، دون عذر مقبول، وعدم الالتزام بالزي المدرسي، أو الرياضي الخاص بالمدرسة.

ب - مخالفات الدرجة الثانية (متوسطة الخطورة)، أبرزها: التغيب عن المدرسة، دون عذر مقبول في أي وقت، بما فيها قبل وبعد الإجازات والعطل ونهاية الأسبوع، وقبل الامتحانات، والدخول إلى الفصل والخروج منه وقت الحصة، دون استئذان.

ج - مخالفات الدرجة الثالثة (الخطيرة) فهي تشتمل على التنمر بأنواعه، وأشكاله المختلفة، والغش أو الشروع فيه، ونقل ونسخ الواجبات والتقارير، والأبحاث أو المشاريع، ونسبتها لنفسه، والإساءة اللفظية، والتطاول على الطلاب أو العاملين أو ضيوف المدرسة، والتدخين داخل حرم المدرسة، وحيازة أدواته، ورفض التجاوب مع تعليمات التفتيش أو تسليم المواد الممنوعة.

د - تتمثل مخالفات الدرجة الرابعة (شديدة الخطورة) في ارتكاب أفعال تمثل جرائم جنائية، يعاقب عليها القانون.

ومن جانب آخر، يمثل تشكيل لجان الحماية المدرسية والتي تضمنتها المادة الثانية من قانون ١٧٩ لسنة ٢٠١٥، بشان لائحة الانضباط المدرسي، حيث تشكل لجنة الحماية المدرسية ؛ بهدف وضع آليات وإجراءات للتعامل مع المشكلا ت السلوكية وتعديلها ؛ للحد من أشكال الإساءة داخل المؤسسة التعليمية وتتكون اللجنة من رئاسة مدير المدرسة وعضوية كلا من ووكيل المدرسة والأخصائى الاجتماعى النفسى بالمدرسة ورئيس مجلس الأمناء، وأمين اتحاد الطلاب، وأحد المعلمين على أن تضطلع بالمهام والمسئوليات المنصوص عليها ف البنود التالية[٣٢٩] :

- وضع معايير وإجراءات لحماية الطلاب من خلال تطبيق وتفعيل سياسة حماية مدرسية.
- وضع آليات لرصد وتحليل ومتابعة مشاكل الانضباط التى تؤثر على أطراف العملية التعليمية ، فتقوم اللجنة برصد المشكلة وتوثيقها وإحالة المشكلة إلى الجهات المختصة مثل مراكز الخدمة المختلفة واللجنة الفرعية لحماية الطفولة للتدخل في المشكلة واتخاذ الإجراءات القانونية اللازمة.

- تلقى جميع الشكاوى والبلاغات/التظلمات المتعلقة بالمشكلات السلوكية والنفسية والإيذاء البدني أو المعنوي أو أى انتهاكات لحقوق الطلاب وفق نموذج محدد.
- بحث ودراسة المشكلات الواردة إليها والتحقق منها، وعرض النتائج على إدارة المدرسة لاتخاذ الإجراء المناسب بالتدخل.
- يقوم الأخصائى الاجتماعي بفتح صندوق الشكاوى، والحفاظ على سرية المعلومات الواردة به ، وتقديم خطط التدخل إلى إدارة المدرسة.
- التنسيق والإحالة إلى كل من مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بالإدارة التعليمية أو اللجنة الفرعية لحماية الطفولة على مستوى الحي للتدخل مع المشكلات السلوكية للطلاب أو حالات الإساءة التى يتم رصدها.

وتتكون الأسس والمبادئ كما وضحتها لائحة الانضباط المدرسي طبقًا للقرار الوزاري٢٨٧ لسنة ٢٠١٦ بجمهورية مصر العربية هي[٣٣٠] :

- توفير بيئة مدرسية داعمة لتحقيق التعلم الاجتماعي والأكاديمي مما يسا عد علي تكوين علاقات اجتماعية سليمة وتوفير احترام متبادل بين الجميع.
- الحرص على الحد من السلوكيات السلبية وتعزيز السلوكيات الإيجابية مما يجنب التلاميذ إجراءات التأديب.
- تدعيم قيم التسامح والتعاون والاحترام بين الإدارة والمعلمين والتلاميذ.
- تحقيق الانضباط المدرسي الفعال.

كما أصدرت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني قرارًا وزاريًا رقم (١٥٠) بشأن لائحة التحفيز التربوي والانضباط المدرسي بمرحلة التعليم ما قبل الجامعي. وينص القرار على أن تكفل اللائحة تنظيم حقوق وواجبات الطلاب، وأولياء الأمور، ومسئوليات وصلاحيات العاملين بالمدرسة؛ بهدف تحقيق الانضباط الذاتي والإرشاد التربوي للطلاب أثناء العملية التعليمية، ويمثل الانضباط للطلاب داخل المدرسة

المصرية أولوية مهمة ينبغي أن تسبق كل أولويات العملية التعليمية الأخرى، حيث أن المدرسة هي النواة الثانية في المجتمع بعد الأسرة، يُضاف إلى ذلك أن الاهتمام بالنشاط المدرسي يساعد على تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم، وتطوير طرق التدريس[٣٣١].

وتهدف اللائحة إلى حماية الطلاب، وأعضاء هيئة التعليم، لقيام كل منهم بدوره، ومسئولياته، وواجباته على أكمل وجه، وكذا تحفيزهم من أجل الرقي بالعملية التعليمية والتربوية، وذلك عن طريق تهيئة وتوفير البيئة التربوية والتعليمية المناسبة؛ لتحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية، والمساهمة في تعزيز وخلق بيئة مدرسية آمنة، من أجل نشر السلوكيات الإيجابية عن طريق التحفيز للقيام بها وسلوكها، وذلك من خلال ما يلي[٣٣٢] :

- تعزيز السلوكيات الإيجابية، والحد من المشكلات الطلابية.
- توفير أساليب تربوية للتعامل مع سلوكيات الطلاب، وفق أسس تربوية، وإرشادية وقائية وعلاجية لتعديل السلوك.
- استخدام الأساليب العلمية في حل المشكلات الطلابية، والابتعاد عن استخدام أي من أشكال الإساءة.
- توفير بيئة مدرسية آمنة خالية من العنف، تمكن الطلاب، وإدارة المدرسة، والمعلمين من القيام بأدوارهم على أكمل وجه، وتدفع باتجاه الفعالية المدرسية.
- تعريف الطلاب، وأولياء الأمور بالأنظمة، والتعليمات التربوية الخاصة بالمدرسة، وأهمية الالتزام بها.
- التزام الطلاب بتعليمات وأنظمة المدرسة لتحقيق الانضباط الطلابي.
- مساعدة الطلاب على إدراك حاجاتهم وميولهم، ومساعدتهم للوصول إلى السلوك الإيجابي المقبول.
- تنمية وغرس قيمة الانتماء، والولاء للوطن، والمجتمع، والمدرسة.

- توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة، تساعد الطلاب على تحقيق النمو الاجتماعي والأكاديمي الصحيح، وتساعدهم في إقامة علاقات إيجابية قائمة على الاحترام المتبادل مع الآخرين.
- تعزيز السلوكيات الإيجابية، والحد من السلوكيات السلبية التي تعرض الطالب لاتخاذ الإجراءات العلاجية معه.
- تدعيم قيم التسامح، والاحترام المتبادل بين الإدارة المدرسية، والمعلمين، والطلاب.
- تحقيق الانضباط المدرسي الفعال لجميع المراحل التعليمية، وتعريف الطلاب، وأولياء أمورهم بالإرشادات والتعليمات الخاصة بالسلوك والنظام، وأهمية الالتزام بهما.
- توفير إطار ينظم واجبات وحقوق الطلاب، بما يعزز الشعور بالمسئولية، والانتماء للمدرسة.
- احترام حقوق وواجبات جميع من يشارك في العملية التعليمية.
- الحد من انتشار المشكلات السلوكية التي يتعرض لها الطلاب والمعلمون في المدارس.
- توفير فرص تمكن الطلاب من المشاركة البناءة، وحق التعبير عن الرأي، من خلال الأنشطة الاجتماعية، والتربوية المتاحة.

وأكد القرار على تطبيق العقوبات بشكل متدرج في كل المخالفات من الدرجة الأولى، ويقوم بتوقيعها المعلم أو المشرف على النشاط المدرسي الذي وقعت أثناءه المخالفة، على أن تُطبَق العقوبة الأعلى في حالة التكرار، وفي حالة ارتكاب الطالب مخالفة من الدرجة الثانية أو الثالثة أو الرابعة، يقوم المعلم أو المشرف على النشاط المدرسي الذي وقعت أثناءه المخالفة برفع تقرير بالمخالفة لمدير المدرسة؛ لاتخاذ الإجراء المناسب. حيث يتمثل دور الجهات المعنية بالوزارة على تفعيل الإشراف والمتابعة في تنفيذ النظام، وتوفير برامج وأنشطة تعزز دور النظام، وإعداد البرامج التدريبية لصقل مهارات الإخصائيين الاجتماعيين، ورفع كفاءتهم، وتعتبر إدارة تنمية التربية

الاجتماعية بالوزارة، والأجهزة الفنية لتوجيه التربية الاجتماعية مسئولة عن تطبيق هذه اللائحة، والالتزام بأحكامها[٣٣٣] .

ومن ناحية الممارسات أو التدخلات التربوية (التحفيزية - الوقائية - الإنمائية - العلاجية) والإجراءات، والتي تتضمن عدة ممارسات تقوم بها إدارة المدرسة لتحقيق أهداف لائحة التحفيز التربوي والانضباط المدرسي الماثلة، لابد أن تُوفر جميع المدارس بيئة تعليمية وثقافية مشجعة للتعلم، تسعى إلى تحقيق الانضباط، ضمن منظومة القيم الآتية: الالتزام، وتحمل المسئولية تجاه رسالة المدرسة، وأهدافها، والتزام جميع العاملين في المدرسة بالقيم الأخلاقية، والعمل على غرس سلوك إيجابي يقتدي به الجميع، والاهتمام بتلبية احتياجات الطلاب، وتحسين أدائهم، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، وإشراكهم في عملية اتخاذ القرار، ومساندتهم في نشاطاتهم، داخل الصف وخارجه[٣٣٤].

وعلى الرغم، من اهتمام السلطات التعليمية في مصر بمعالجة مشكلة الغياب المدرسي على المستوى النظري من خلال الخطة الإستراتيجية والقرارات الوزارية واللوائح والكتب الدورية، إلا أن الواقع يشير إلى استمرار وجود المشكلة - بل وربما زيادة حدتها - مما يتطلب المزيد من التعمق في فمهما وتحليلها، فهناك أسباب عديدة قد تكون هي المحرك الأساسي لهذه المشكلة، منها ما هو مرتبط بالأسرة ومنها ما هو مرتبط بالمدرسة، ومنها ما هو مرتبط بالمجتمع ككل، كما أن للغياب المدرسي نتائج وتداعيات خطيرة مثل التسرب والرسوب وضعف كفاءة النظام التعليمي وتدني مستواه، وضعف قدرة النظام التعليمي على القيام بدوره في التنشئة الاجتماعية السليمة للطلاب، الأمر الذي يؤثر بالسلب على المجتمع بأسره[٣٣٥] .

ومن الواضح، إمكانية مساهمة الممارسات المتنوعة، وقائيةً وتحفيزيةً وإنمائيةً وعلاجيةً، في بناء بيئة تعليمية فعّالة تُعين القادة والمعلمين والطلاب على تحقيق الهدف الأسمى للتعليم المدرسي، من خلال بناء شخصية متوازنة وقوية تُراعي النمو الشامل للطلاب وتُلبي احتياجاتهم المتنوعة، وهو ما يمكن أن يتحقق من خلال ترسيخ

معايير وقيم تُسهم في خلق مجتمع مدرسي مُنظم، وهذه الممارسات ليست مجرد إجراءات عقابية، بل هي عملية تربوية شاملة تهدف إلى تحسين سلوك الطلاب وتطويرهم، رغم ندرة وجود تأصيل نظري من خلال دراسات موثقة حول الممارسات التصالحية في المدارس المصرية تحديدًا، نظرًا لوجود بعض التحديات؛ فهذا المجال لا يزال قيد التطور في مصر، والدراسات المنشورة المتخصصة فيه قليلة مقارنةً بدول أخرى كالولايات المتحدة ونيوزيلندا.

القسم السادس

إجراءات مقترحة لتعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر

في ضوء الإطار النظري للبحث، والذي دار حول الممارسات التصالحية وفقًا للأدبيات التربوية المعاصرة، وفي ضوء وصف وتحليل واقع الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا، يقدم البحث الرهن عددًا من الإجراءات المقترحة لتعزيز الممارسات التصالحية في إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر، وبيانها على النحو التالي:

أولًا – إجراءات عامة:

١) نشر ثقافة الممارسات التصالحية كأهم أشكال ممارسات الانضباط المدرسي التصالحي داخل المجتمع والمجتمع المدرسي من خلال عقد اللقاءات والمؤتمرات والندوات التي تساعد على تنوير مختلف القيادات والفئات فى المدرسة بالممارسات التصالحية، وأهميتها فى عمليات الإصلاح المدرسي.

٢) توفير البنية التحتية والموارد والدعم اللازم لتطبيق الممارسات التصالحية في المدارس واستراتيجيات تطبيقها وخطواتها بالمجتمع المدرسي، ومن خلال استخدام المواقع الإلكترونية علي شبكة الانترنت لنشر أخبار ومعلومات عن تلك الممارسات والأنشطة الخاصة بها.

٣) إقرار بعض المزايا التنافسية للمدارس التي توظف بعض برامج الممارسات التصالحية، والتي من شأنها أن تعود بالفائدة على المجتمع المدرسي كافة.

٤) القيام بتقديم نماذج مدرسية تتمتع تطبق الممارسات التصالحية، من المعلمين، وتقديمها كنماذج للمحاكاة يمكن تبنيها فى عمليات تطبيق الممارسات التصالحية بالمدارس.

٥) تشكيل لجنة دائمة على مستوى الإدارات التعليمية يتكون أعضاؤها من أفراد الهيئة التعليمية من المعلمين والهيئة الإدارية، للوقوف على موقف المدارس من تطبيق الممارسات التصالحية من خلال العمل بشكل متكامل مع لجان المتابعة المدارس.

٦) تشكيل لجنة لدعم الممارسات التصالحية على مستوى كل مدرسة، بحيث تتشكل من قدامى المعلمين ممن يتصفون بالخبرة والعلم والقدوة الحسنة والتاريخ الوظيفى المتميز، وبعض أولياء الأمور بالمدرسة ممن يتسموا بالسمعة الحسنة والمستوى الثقافي والتعليمى المتقدم.

ثانيا: إجراءات خاصة بفلسفة تطبيق الممارسات التصالحية وأهدافها:

١) استناد فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية إلى التعاليم الدينية للمجتمع المصري، والتي ترتكز المساءلة والتفاهم العلائقي، وإدارة العلاقات، وإصلاح الضرر ومراعاة احتياجات المتضررين، وتكوين مجتمعات عادلة ومنصفة.

٢) ارتباط فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية في المدارس بتعزيز قيمة الاحترام والشمول والإنصاف لضحايا الجريمة، ومرتكبيها، وأسرهم ومجتمعاتهم.

٣) تمحور فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية حول حاجة الأطفال والشباب المعرضون لخطر التنمر والعنف واضطرابات المدرسة إلى الشعور بالأمان وفرصة لإعادة الارتباط والانخراط في المجتمع.

٤) تأكيد فلسفة تطبيق الممارسات التصالحية على إعادة التوجيه لأعضاء المجتمع المدرسي، بعيدا عن انتهاكات التوقعات السلوكية والعواقب المرتبطة بها، من

خلال إعادة التفكير في أدوارهم وأهدافهم وعلاقاتهم مع بعضهم البعض، والتركيز على تحسين العلاقات بين الطلاب والموظفين، كبديل لسياسات الايقاف أو الاستبعاد التأديبي أو الطرد من المدرسة.

٥) تأكيد أهداف تطبيق الممارسات التصالحية في مصر على في بناء وصيانة وإصلاح العلاقات وتشكيل مجتمعات صحية وداعمة لبناء بيئات تعلم مثلى، وإتاحة الفرص للأفراد والمجتمعات المحلية للالتقاء لإصلاح الضرر بدلاً من العقوبات التقليدية مثل التعليق أو الطرد.

٦) أن تعزز الممارسات التصالحية بناء العلاقات التي تستند إلى مبادئ الإنصاف والعدالة الاجتماعية التي تشجع المعلمين على معالجة أوجه عدم المساواة والتحرك نحو تحويل البيئات التعليمية إلى مساحات ديمقراطية تساوي بين أصوات الطلاب والمعلمين والموظفين داخل المدارس.

٧) سعي الممارسات التصالحية لإشراك المجتمع المدرسي، للقيام بدورهم في حل النزاع وإصلاح الضرر، وحل المشكلات كأهداف رئيسة للممارسات التصالحية، إضافة إلى تبني إجراءات تعزز ثقافة العلاقات الإيجابية، وتطور الفهم والمهارات الاجتماعية والعاطفية، وتعمل كتدخلات وقائية تساعد المدارس على حل المشكلات بشكل استباقي.

ثانيا: إجراءات خاصة بخطوات تطبيق الممارسات التصالحية واستراتيجياتها:

١) استناد خطوات تطبيق الممارسات التصالحية على ضمان إشراك الجميع في المدرسة، والتخطيط لتدريب أعضاء المجتمع المدرسي كجزء من التنفيذ، وإنشاء خطة محكمة ومفصلة لتطبيق الممارسات التصالحية لتشمل أهدافاً واستراتيجيات مخططة وفقا لجدول زمني واقعي ومرن.

٢) التنفيذ التدريجي للممارسات التصالحية، بحيث تتبني إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي لعدة خطوات لتطبيق الممارسات التصالحية، في بيئة المدرسة وفقاً لعدة مراحل، هي:

- مرحلة اكتساب الالتزام، بحيث تتضمن وضع الأساس لتحديد الحاجة إلى التغيير وخلق التأييد والالتزام.
- مرحلة قيام قادة المدرسة بتطوير رؤية مشتركة، بحيث تتضمن أهدافًا قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل تتناول ما تحاول المدرسة تحقيقه وأهمية هذا التغيير بالنسبة لمجتمع المدرسة بأكمله.
- مرحلة تطوير ممارسات متجاوبة وفعّالة، بحيث تركز على مجموعة من الاستجابات لمختلف المواقف ثم تنفيذ التدريب لجميع عناصر المجتمع المدرسي.
- مرحلة تطوير نهج شامل للمدرسة، من خلال دمج الممارسات التصالحية في سياسة المدرسة بأكملها، وتحويل السياسات المتعلقة بسلوك الطلاب من النموذج العقابي التفاعلي التقليدي إلى ممارسات تصالحية استباقية.
- مرحلة تطوير العلاقات المهنية، من خلال دعم بيئة العمل المهنية بفلسفة وممارسة إصلاحية، تنعكس في الهياكل والاتصالات والعمليات التي تشرك الموظفين في الحياة اليومية للمدرسة.

٣) فحص بيانات المناخ المدرسي، وتعرف ما به من بيانات أو فجوات، ودعوة أصحاب المصلحة لمراجعة السياسات الخاصة بتطبيق الممارسات التصالحية، سواء كانوا موظفي المدرسة والأسر والطلاب والشركاء المجتمعيين لمناقشة بيانات مناخ المدرسة وبناء تحالف من شأنه أن يوفر أساسًا قويًا للممارسات التصالحية.

٤) تحديد منسق لتطبيق الممارسات التصالحية بالمدرسة، بحيث يخصص له وقت في جدول عمله لإدارة التنفيذ والتدريب، شريطة أن يكون المرشح لهذا المنصب عضو ملتزم وعاطفي في مجتمع المدرسة والذي يُنظر إليه كقائد بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأفراد الأسرة.

٥) تأكيد استراتيجات تطبيق الممارسات التصالحية على مستوى المدرسة، على عدة جوانب تشمل: الرؤية القوية للمدير والالتزام بالممارسات التصالحية، ومشاركة الموظفين، والتطوير المهني، وتعيين منسق التخطيط التصالحي بدوام كامل. إضافة إلى تخصيص المديرون أموالاً من ميزانيتهم القائمة للمنسقين بدوام

كامل، والتطوير المهني على الممارسات التصالحية، وتقديم التوجيهات في اجتماعات الموظفين وجلسات التدريب حول أهمية المدخل التصالحي للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي.

ثالثًا - إجراءات خاصة بمتطلبات تطبيق الممارسات التصالحية:

يمكن تناول الإجراءات الخاصة بمتطلبات تطبيق الممارسات التصالحية على النحو الآتى:

أ - إجراءات خاصة بالمتطلبات البشرية:

١) اهتمام إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي بدعم الإداريين وقبول المعلمين ودعم الوالدين، ومراعاة مشاعر الطلاب، ومستوى التمكين والانتماء لديهم، بما يعزز دور الممارسات التصالحية في تحسين العلاقات، وزيادة مشاعر الأمان والانتماء لدى الطلاب وزيادة استخدام المهارات الاجتماعية والعاطفية بما في ذلك التعاطف واحترام الآخرين.

٢) اتخاذ وزارة التربية والتعليم الإجراءات اللازمة لتخصيص منسق بدوام كامل للممارسات التصالحية على مستوى المديريات والإدارات التعليمية؛ تكون مسئوليته التدريب المستدام لفئات المجتمع المدرسي والطلاب على تبني الممارسات التصالحية، إضافة إلى دوره في بناء علاقات مع الطلاب، وتسهيل المؤتمرات الرسمية أو الوساطة، ومتابعة اتفاقيات الإصلاح، وتوفير التدريب أو التوجيه للموظفين.

٣) تبني إدارة مدارس التعليم قبل الجامعي لمسوحات المناخ المدرسي، بغرض تقييم تجارب الطلاب والأسر والمعلمين داخل مجتمع المدرسة، وتدريب المعلمين على استخدام البيانات من هذه التقييمات والمسوحات، وتوفير الدعم والتدخلات المحددة التي قد يحتاجها الطلاب.

٤) تعزيز قدرات الإخصائين الاجتماعين بالمدارس للخدمات المباشرة وغير المباشرة، ذات الصلة بالممارسات التصالحية، بما تشمله من خدمات المباشرة كتسهيل الوساطات والدوائر التصالحية ودوائر المجموعات الصغيرة، إضافة للخدمات

المباشرة، بما تشمله من دعم موظفي المدرسة في تسهيل الدوائر التصالحية، واستخدام تقنيات الممارسة التصالحية لتعزيز تطوير المهارات الأساسية.

٥) قيام الإدارات التعليمية بوضع مجموعة من المعايير لتقييم مدى استعداد العناصر البشرية قبل الشروع في تطبيق الممارسات التصالحية، من خلال إجراء المقابلات ومجموعات التركيز مع أعضاء هيئة التدريس في المدارس، من خلال أربعة معايير رئيسة، تشمل:

- مدى وجود رؤية والتزام لدى الإدارة المدرسية، وهو ما يتضح من خلال قناعة قادة المدرسة بالإستراتيجية ، والغرض من تنفيذ الممارسات التصالحية في الحد من الصراعات وتحقيق الانضباط المدرسي، واعتباره عاملا رئيسا في تحديد نجاحهم التعليمي.
- مدى مشاركة الموظفين، ودعمهم للممارسات التصالحية، من خلال تعرف مدى إشراك المعلمين في وقت مبكر لتقييم الرغبة في تحويل ثقافة المدرسة، ودعم مستوى الثقة بين المعلمين والإداريين وخاصة في تحمل المسؤولية عن أفعالهم وتحيزاتهم لسلوك الطلاب.
- مدى توافر برامج التطوير المهني المستمر، بحيث تتضمن لعب الأدوار في الحوارات التصالحية، لجميع المعلمين، مع ضمان استمراريته طوال العام واقترانه بجلسات مراقبة وتدريب متكررة.

٦) تعيين عضو من فريق الإدارة العليا بالإدارة التعليمية، يتحدد دوره في رعاية فلسفة التصالح ؛ وتقديم الدعم اللازم للممارسات التصالحية في أوقات الصراع؛ وضمان استمرار تطبيقها، وجمع البيانات وإصدار المقالات حول الممارسات التصالحية، وتقديم التدريبات الخاصة بالممارسات التصالحية بالمدارس من خلال عدة مسارات، هي:

– تقديم تدريبًا مخصصًا للمدراء الجدد، حول فلسفة التصالح والممارسات التي تركز على العلاقات والالتزام بها.

– القيام بتقديم قراءات وتطويرًا مهنيًا للموظفين حول الممارسات التصالحية، من خلال تعزيز ثقافة الرعاية القائمة على العلاقات الإيجابية والمساحات اللازمة للمشاركة، وإتاحة الفرص للمعلمين لحضور التدريب اللازم حول الفلسفة والمناهج التصالحية داخل وخارج الفصل الدراسي.

– تعزيز قدرة المعلمين على التواصل مع المجتمع المدرسي، وتبني مداخل للاتصال الفعال.

– التوسع في برامج التدريب والتحدث مع الطلاب الصغار في الفصول الدراسية حول الأفكار التصالحية والتحول من العقاب إلى العلاقات التصالحية، وإتاحة الفرص لكبار الطلاب لمساعدة أقرانهم في إجراء محادثات تصالحية مع معلميهم، وتقديم التغذية الراجعة حولها.

٧) قيام المديريات التعليمية بتبني بعض المشروعات، التي من شأنها إتاحة الفرص للطلاب للتعلم من معلميهم من خلال العلاقات الحميمة بينهم، وتحسين ممارسات الفصول الدراسية وبناء سياقات متجاوبة ثقافيًا وعلاقات تعليمية وتعلمية فعّالة، تستهدف:

- دعم المعلمين لتحسين تعلم الطلاب وإنجازاتهم، وتمكين المعلمين من إنشاء سياق إيجابي للتعلم.
- تمكين قادة المدارس والمجتمع المدرسي الأوسع لتغيير الهياكل والمنظمات المدرسية لدعم المعلمين بشكل أكثر فعالية.

٨) تعيين مدربي للممارسات التصالحية، بحيث تتمثل أدوارهم، في قيادة التخطيط وتنفيذ مبادئ الممارسة التصالحية وأفضل الممارسات داخل المدرسة، وتعزيز نهج متسق لتنفيذها وضمان استدامتها.

ب - إجراءات خاصة بالمتطلبات التنظيمية:

١) قيام وزارة التربية التعليم لوضع خطة طويلة الأجل لتقديم الدعم المهني المستمر فى مجال الممارسات التصالحية. إضافة إلى إنتاج أدلة تنفيذية، تؤكد على

التنفيذ المستدام للممارسات التصالحية، من خلال تعزيز مشاركة المعلمين والقيادة الإدارية، بحيث توضح أدوار ومسئوليات المجتمع المدرسي، كالتالي:

- تتحدد أدوار ومسئوليات مديري المدارس في: ضمان فهم الموظفين للممارسات التصالحية وسبب تنفيذها، واحترام البرامج والأطر المعمول بها، والتواصل مع الطلاب والأسر والمجتمع حول الممارسات التصالحية، والتقييم المستمر لمنسق الممارسات التصالحية.
- تشمل أدوار ومسئوليات فريق دعم السلوك، الاجتماع أسبوعيا لمراجعة بيانات الانضباط العقابي والتصالحي ومعالجة الاتجاهات المثيرة للقلق بالمدرسة، وتحديد السلوكيات الأكثر ظهورا وتكرارا ، وتحديد أسبابها الجذرية.
- تتحدد أدوار ومسئوليات منسق الممارسات التصالحية بدوام كامل؛ بحيث تنقسم لفئات ثلاث: الممارسات التصالحية التفاعلية، والممارسات التصالحية الاستباقية/الوقائية، والتدريب عليها، وتوفير التطوير المهني المستمر للموظفين على الممارسات التصالحية.

٢) تشكيل فريق على مستوى المدرسة الإدارة والمعلمين والعاملين والطلاب، تتحدد مسئوليتهم في تنفيذ برامج لتعزيز السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة والتخطيط له، ودعم التنفيذ من قبل فريق قيادة المدرسة، ذو مسئوليات محددة.

٣) وضع نظام للدعم داخل الهيكل المدرسي، بحيث يتمتع رئيس خدمات الدعم بمكانة متساوية مع مديري المدارس في هيكل الإدارة، تتحدد مسئوليته العمل مع جميع الموظفين والوكالات والهيئات العاملة داخل المدرسة أو جنبًا تقديم الدعم اللازم.

٤) صياغة ميثاق شرف أخلاقي لتمكين المعلمين بالمدارس، يمكن من خلاله :

- تبني عمليات وإجراءات مدروسة لإدارة السلوك على مدونة قواعد سلوك ، تعرض في جميع الفصول الدراسية، بحيث تعزز أساليب التدريس التفاعلية، ومناخ الاستماع، والاحترام المتبادل وحل المشكلات، إضافة لاستخدامها كأساس لتطوير الانضباط في البيئة المدرسية.

- تحديد إجراءات تنظيمية بالمدرسة، يمكن من خلالها لقادة المدارس والموظفين بدعم التحولات نحو الممارسات التصالحية من خلال: تقييم حاجة المدرسة إلى تطبيق الممارسات التصالحية، بناء الوعي بالممارسات التصالحية وتوفير التعلم المهني التمهيدي، ومواءمة سياسات الانضباط المدرسي مع المبادئ التصالحية، وتيسير إجراء حلقة أو مؤتمر تصالحي، وغمر المدرسة بأكملها في أنشطة بناء المجتمع والمهارات التي تركز على العلاقات وخلق القيم المشتركة.

ج - إجراءات خاصة بالمتطلبات المجتمعية:

١) تبني المديريات التعليمية لبعض مدخل تطبيق الممارسات التصالحية ودمجها في المدارس، من خلال:

– **تبني مفهوم التدريب الموجه للمعلم**، من خلال تقديم التدريب من خلال موظفو الممارسات التصالحية في مكتب الوقاية من العنف في المحافظات، بما يسلط الضوء على فوائد والآليات اللازمة لإدخال الممارسات التصالحية في المدارس.

– **برنامج الممارسات تصالحية**، من خلال قيام المديريات التعليمية بتطوير برنامج مبتكر لطلاب المدارس لتعريفهم بالمبادئ الأساسية والقيم الأساسية المتأصلة في المجتمع التصالحي مع وضع أسس هذا المجتمع في الفصل الدراسي في نفس الوقت.

– **تبني مدخل المدرسة بأكملها**، والذي يستهدف تعزيز العلاقات بين الطلاب والمعلمين والموظفين؛ وتحسين مناخ المدرسة؛ وتعزيز المساواة؛ ودعم التعلم الاجتماعي والعاطفي.

٢) قيام الإدارات التعليمية بتقديم حزم من البرامج التوعوية الخاصة بالممارسات التصالحيية، والتركيز على بناء العلاقات مع الطلاب وتجسير العلاقات الطلاب وموظفي المدرسة، وبيئات التعلم الآمنة والداعمة، وقيم الانتماء والثقة العلائقية وبناء الأنظمة الاستشارية.

٣) تحسين التواصل والعلاقات بين الطلاب والكبار في المدارس أحد أفضل الطرق لجعل المدارس أكثر أمانًا، بحيث تقوم الإدارات التعليمية بدورها في بناء العلاقات

الأصيلة وتخصيص الوقت والمساحة للطلاب والمعلمين والممارسين للمشاركة للتعرف على التجارب الفريدة في مجال الممارسات التصالحية ونشرها.

٤) تنفيذ تقييمات شاملة للقضايا الصحية الاجتماعية والعاطفية والسلوكية عندما تبدأ المدرسة، ومرة أخرى في الشتاء والربيع، لمراقبة الطلاب وربطهم بالدعم المطلوب، على سبيل المثال، التقارير الذاتية للمعلمين وأولياء الأمور والطلاب والمقابلات ومقاييس التقييم والاستطلاعات، وتوظيف نتائجها.

٥) استخدام المدارس أساليب أكثر تصالحية، مثل "نظام البطاقات" الذي يستخدم لبدء ومراقبة عملية حل المشكلات على أساس التواصل والرعاية والاحترام، إضافة لتوفر مراقبة متدرجة لسلوك الفصل الدراسي والحضور، واعتماد نظام للشراكة والدعم المدرسي، إلى جانب استخدام العديد من الإجراءات التأديبية التقليدية عند الحاجة.

٦) تعزيز المدارس لدور الاخصائين الاجتماعين والنفسيين بالمدارس، بحيث يكون متضمناً في أي مشروع لمعالجة المناخ العلائقي في المدرسة، وتنفيذ التغييرات التي تشكل تبنياً للممارسات التصالحية من جانب المدرسة بأكملها، وبغرض تحقيق التنمية الاجتماعية للشباب، وليس كأداة لإدارة السلوك فقط.

د - إجراءات خاصة بالمتطلبات التشريعية:

١) توسيع نطاق سلطات مديري المدارس فيما يتعلق بتعليق الدراسة أو الفصل، وذلك عبر تعديل الأطر القانونية والتشريعية. وبموجب ذلك، يُصبح مديرو المدارس مسؤولين عن إيجاد حلول بديلة للطلاب الذين تم إيقافهم أو فصلهم.

٢) بناء تحالفات بين المدارس ومختلف الجهات الإدارية ومنظمات المجتمع المدني على المستويين الإقليمي والمحلي، بهدف إدماج أسس الممارسات التصالحية في لوائح سلوك الطلاب ولوائح الانضباط المدرسي، مما يُسهم في وضع توجيهات جديدة لدعم مديري المدارس في تنفيذ هذه الممارسات.

٣) التشديد على ضرورة توفير الدعم التشريعي المطلوب لبرامج الممارسات التصالحية، وذلك من خلال إلزام مسؤولي الموارد المدرسية بتلقي تدريب

متخصص في هذا المجال. إضافة إلى اشتراط إلمام مديري المدارس بالقوانين ذات الصلة بالانضباط المدرسي كشرط أساسي لتوليهم المناصب الإدارية، وذلك قبل البدء في تطبيق الممارسات التصالحية.

٤) تطوير تشريعات وقوانين تدعم استخدام الممارسات التصالحية في المدارس، حيث تشمل هذه القوانين التدريب والتمويل وسياقات أخرى كوسيلة للاستجابة لسلوك الطلاب.

٥) قيام المدارس بنشر لائحة التحفيز التربوي والانضباط المدرسي بمرحلة التعليم قبل الجامعي، والتعريف بها، والصادرة بالقرار الوزاري رقم ١٥٠ لسنة ٢٠٢٤ بتاريخ ٢٠٢٤/٩/٤، لدى الطلاب والمجتمع المدرسي وأولياء الأمور، باعتبارها أهم مبادرات الانضباط المدرسي الإيجابي.

قائمة المراجع

[1] Charles, K. M. (2019). **Administrators' perceptions of the implementation of restorative practices at selected urban elementary schools in Southeast Texas,** Doctoral dissertation, Houston Baptist University, pp.29-30.

[2] Whitby, M. (2018). **Merging the theory and practice of restorative approaches in schools: an exploration of'restorativeness' through qualitative research synthesis and appreciative inquiry,** Doctoral dissertation, Newcastle University, p.2.

[3] Blood, P. & Thorsborne, M. (2005, March). **The challenge of culture change: Embedding restorative practice in schools.** In Sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices: Building a global alliance for restorative practices and family empowerment, Sydney, Australia, p.2.

[4] Molloy, J. K.& Others.(2024). **Restorative Justice in Education: A Content Analysis of US State Legislation From 2010 to 2020**. Educational Policy, 38(6),p.1313.

[5] Whitby, M.Op.Cit., p.٣.

[6] Allison Schreiber&Others. (August, 2022). **An Introduction to Restorative Practices**. School of Public Health, University of Michigan,p.1.

[7] Hulvershorn, K., & Mulholland, S. (2018). **Restorative practices and the integration of social emotional learning as a path to positive school climates**. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 11(1),p,111.

[8] Moran, E.& Others. (2024). **Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents**. International Journal of Educational Research Open,Vol.6.,p.2.

[9] Ibid., p.2.

[10] Payne, B.& Others. (2022). **Restorative Practices in Schools in Northern Ireland: Towards an 'All School'Model**. Irish Probation Journal,Vol.19.,p.76.

[11]Simon, Jim.(2023). **APPG Investigation:Implementing restorative practices in education, health and social care**, Advisory Board Investigation Report, the APPG Advisory Board, p.4.

[12] Garnett, B.& Others. (2020). **Needs and readiness assessments for implementing school-wide restorative practices**. Improving Schools, 23(1),pp.22-23.

[13] Benitez, I.&Others. (2022). **Controlling schools: How school resource officers' roles map onto schools' behavior management strategies**. Crime & Delinquency, 68(3),p.444.

[14] Lustick, H. (2021). **Going restorative, staying tough: Urban principals' perceptions of restorative practices in collocated small schools**. Education and Urban Society, 53(7),p.740.

[15] Jude Moxon&Others. (2006). **Restorative Solutions for Schools An introductory resource book**, Essential Resources Educational Publishers Limited, New Zealand Office,pp.5-6.

[16] Wong, D. S.&Others. (2011). **The recent development of restorative social work practices in Hong Kong**. International Social Work, 54(5),pp.706-707.

[17] Prutzman, P.&Others. (2022). **The story of a model restorative school: creative response to conflict at MS 217 in Queens, NY**. Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 14(4),p.347.

[18] Payne, B.& Others.Op.Cit.,pp.74-75.

[19] Ibid., p.٨٠.

[20] Ibid., p.٨٠.

[٢١] طه، هبة علي عبدالعزكز، وآخرون.(٢٠١٩). دور الإدارة المدرسكة في تحقكق سكاسة الضبط المدرسي بمدارس التعلكم الأساسي في مصر.**مجلة البحث العلمي في التربية**، ع٢٠، ج 14 ، جامعة عين شمس ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، ص ٣٦.

[٢٢] حباكة، أمل سعيد محمد محمد. (٢٠١٤). الإنتظام المدرسي: دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر .**مجلة التربية**، ع١٦١، ج٢ ، جامعة الأزهر - كلية التربية، ص ص ٨٤٦ -٨٤٧.

[٢٣] المجلس القومي للطفولة والأمومة ويونيسف.(٢٠١٥). **العنف ضد الأطفال في مصر. استطلاع كمي ودراسة كيفية في القاهرة والإسكندرية وأسيوط**، المجلس القومي للطفولة والأمومة ويونيسف مصر، القاهرة، ص٤.

[٢٤] محمد، مها عماد الدين أحمد، وآخرون. (٢٠١٩). مقومات الضبط المدرسي بإدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمصر .**مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ع١٢، ج٣ ، جامعة الفيوم ، كلية التربية ، ص١١٢.

[٢٥] عبدالرحمن، حسنية حسين. (٢٠١٧). تصور مقترح لتفعيل دور الإرشاد المدرسي في مواجهة العنف بالمدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الدول .**مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، مج٤١، ع١ ، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص٩٦.

[٢٦] خليل ، نبيل سعد.(٢٠٠٩). **التربية المقارنة – الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي**، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ص ص ١٩٥ -١٩٨.

[27] Dhaliwal, T. K.&Other. (2023). **Educators' beliefs and perceptions of implementing restorative practices**. Education and Urban Society, 55(1),p.89.

[28] Jones, H. (2021). **Restorative justice in New Zealand schools: An evaluation of sustainable practice** , Doctoral dissertation, Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington, p.13.

[٢٩] معجم اللغة العربكة.(١٩٩٩). **المعجم الوجيز**، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميركة ، ص ٦٣٦.

[٣٠] بن منظور. (٢٠٠٣). **معجم لسان العرب**، ح (١٤)، ص ٥٥.

[٣١] بدوي، أحمد زكي.(١٩٩٣). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، ص ٣٧١.

[٣٢] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور.(٢٠١١). **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة، ص٢٤٧٩.

[٣٣] أحمد بن محمد بن على المقري.(د.ن). **المصباح المنير**، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، ص ١٥٤.

[34]Berkowitz, Kerri.(2020). **Cultivating Restorative School Communities - Introduction to Restorative Practices Handbook**. Center for Relational Practices, p.3.

[35] Garnett, B.&Others.Op.Cit., p.22.

[36] Simuyaba, E. (December 2020). **School based restorative practices as alternative to punitive practices in influencing positive behaviour in deviant pupils in Zambia**. International Journal of Education and Research Vol. 8., No. 12, p.94.

[37] Forsberg, M. L., & Leko, M. M. (2022). **Improving relationships and student outcomes through restorative practices**. Intervention in School and Clinic, 58(1),p.40.

[38] The International Institute for Restorative Practices (the IIRP).(2024). **Restorative Practices: Explained**.at:https://www.iirp.edu/restorative-practices/explained, (12/8/2024).

[39] Moran, E.& Others. (2024). **Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents**. International Journal of Educational Research Open,Vol.6.

[40] Bachmeier, R. K. (2024). **Exploring the Role of Restorative Practices Facilitators in the Secondary School Setting: Self-Efficacy, Collective Efficacy, and Systemic Implementation Recommendations** , Doctoral dissertation, The University of North Dakota.

[41] Brooks, J. H. (2024). **Elementary School Counselors' Experiences Using Restorative Practices in Bullying Prevention** , Doctoral dissertation, Walden University.

[42] Molloy, J. K.& Others.(2024). **Restorative Justice in Education: A Content Analysis of US State Legislation From 2010 to 2020**. Educational Policy, 38(6).

[43] Dyson, B.& Others. (2022). **School educators' perspectives on restorative practices in Aotearoa, New Zealand elementary schools**. The New Educator, 18(1-2).

[44] Jones, H. (2021). **Restorative justice in New Zealand schools: An evaluation of sustainable practice** , Doctoral dissertation, Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington.

[45] Charles, K. M. (2019). **Administrators' perceptions of the implementation of restorative practices at selected urban elementary schools in Southeast Texas,** Doctoral dissertation, Houston Baptist University.

[٤٦] طه، هبة علي عبدالعزكز، وآخرون.(٢٠١٩). دور الإدارة المدرسكة في تحقكق سكاسة الضبط المدرسي بمدارس التعلكم الأساسي في مصر.**مجلة البحث العلمي في التربية**، ع٢٠، ج 14 ، جامعة عين شمس ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية .

[47] Hulvershorn, K., & Mulholland, S. (2018). **Restorative practices and the integration of social emotional learning as a path to positive school climates**. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 11(1).

[٤٨] حباكة، أمل سعيد محمد محمد. (٢٠١٤). الإنتظام المدرسي: دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر .**مجلة التربية**، ع١٦١، ج٢ ، جامعة الأزهر - كلية التربية.

[49] Bachmeier, R. K. (2024). **Exploring the Role of Restorative Practices Facilitators in the Secondary School Setting: Self-Efficacy, Collective Efficacy, and Systemic Implementation Recommendations** , Doctoral dissertation, The University of North Dakota, p.7.

[50] Nguyen, L. (2024). **Between Paradigms: School Principal Leadership in Restorative Practices Implementation** , Doctoral dissertation, California State University, San Marcos, p.5.

[51] Meyer, L. H. & Evans, I. M. (2012). **The school leader's guide to restorative school discipline**. Corwin Press,pp.٨-٧.

[52] Moran, E.& Others.**Op.Cit.**, p.1.

[53] Watkins, L., & Lowery, K. (2023). **How Principals' Knowledge and Experiences Inform Their Use of Restorative in Lieu of Exclusionary Practices**. NASSP Bulletin, 107(3),p.249.

[54] Kehoe, M.&Others. (2018). **Developing student social skills using restorative practices: A new framework called HEART**. Social psychology of education, 21,p.191.

[55] Garnett, B.&Others.**Op.Cit**.,p.22.

[56] Clifford ,Amos.(2013). **Teaching Restorative Practices with Classroom Circles**, Center for Restorative Process , San Francisco Unified School District, pp.6-7.

[57] Devi-McGleish, Y. (2016). **Implementing Restorative Approaches in Education: an exploration of two case-study sites** , Doctoral dissertation, Aberystwyth University, pp.29-31.

[58] Reimer, K. E. (2020). **Here, it's like you don't have to leave the classroom to solve a problem: How restorative justice in schools contributes to students' individual and collective sense of coherence**. Social Justice Research, 33(4),p.410.

[59] Berkowitz ,Kerri.Op.Cit., pp.3-4.

[60] Ibid., p.3.

[61] Clifford ,Amos.**Op.Cit.**, p.6.

[62] Watkins, L., & Lowery, K.**Op.Cit**., pp.249-250.

[63] Lustick, H.&Others. (2024). **Restorative justice in a no excuses charter school. Education and Urban Society**, 56(6),p.757.

[64] Nguyen, L. (2022). **Restorative practices beyond the classroom: Integrating circle practices into existing school processes**. California Center for School Climate at WestEd, p.1.

[65] Dyson, B.& Others. (2022). **School educators' perspectives on restorative practices in Aotearoa, New Zealand elementary schools**. The New Educator, 18(1-2),p.134.

[66] Carroll, J.S.&Others. (2022). **Diverse Approaches for Implementing Restorative Practices in Schools in the US**. In: Velez, G., Gavrielides, T. (eds) **Restorative Justice: Promoting Peace and Wellbeing**. Peace Psychology Book Series. Springer, Cham, p.4.

[67] Next Generation Learning Challenges (NGLC). (2024). **Restorative Practices in Schools**

Designing for Equity, at: https://www.nextgenlearning.org/equity-toolkit/school-culture,(19/9/2024).

[68] Gateshead Council.(2020). **Restorative Justice in Schools-Advice and guidance from the Primary Behaviour Support Service**, Civic Centre, United Kingdom, p.3.

[69] Dyson, B.& Others.**Op.Cit**., p.134.

[70] Molloy, J. K.& Others.**Op.Cit**., p.131٤.

[71] Brooks, J. H. (2024). **Elementary School Counselors' Experiences Using Restorative Practices in Bullying Prevention** , Doctoral dissertation, Walden University, p.30.

[72] The National Collaborative for Restorative Initiatives in Health. (2023). **He Maungarongo ki Ngā Iwi: Envisioning a Restorative Health System in Aotearoa New Zealand**. The National Collaborative for Restorative Initiatives in Health. Wellington, Aotearoa NZ, p.10.

[73] McCluskey, G. (2018). **Restorative Approaches in Schools: Current Practices, Future Directions**. In: Deakin, J., Taylor, E., Kupchik, A. (eds). **The Palgrave International Handbook of School Discipline, Surveillance, and Social Control**. Palgrave Macmillan, Cham, p.576.

[74] Kidde, J. (2017). **Whole-school restorative approach resource guide: An orientation to a whole-school restorative approach and guide toward more in-depth resources and current research**. Barre City, Vermont: Vermont Agency of Education, pp.4-6.

[75] Howard, P. (2009). **Restorative practice in schools**, Reading: The Centre for British Teachers Education Trust, pp.8-11.

[76] Meyer, L. H., & Evans, I. M.Op.Cit., pp.6-7.

[77] Hopkins ,Belinda.(2019). **Restorative Classroom Practice, transforming conflict**, Donegal ETB, pp.8-9.at: https://www.donegaletb.ie/wp-content/uploads/2019/05/Restorative-Classroom-Practice-Belinda-Hopkins.pdf,(8/10/2024).

[78] Garnett, B.&Others.Op.Cit.,p.22.

[79] Bachmeier, R. K.Op.Cit., pp.٢٢-٢١.

[80] Meyer, L. H., & Evans, I. M.Op.Cit.,p.١٣.

[81] Marsh, V. L. (2017). **Restorative practice: History, successes, challenges & recommendations. Research brief**, Center for Urban Education Success, pp.3-4.Retrieved at: https://www.rochester.edu/warner/cues/wp-content/uploads/2020/12/Restorative-Practices-Brief-1_marsh_final.pdf, (7/10/2024).

[82] Campbell, C. W. (2022). **A Way Back: Educator Perceptions of Restorative Practices and Its Effect on the Learning Environment** ,Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University, p.36.

[83] Gateshead Council.(2020).**Restorative Justice in Schools-Advice and guidance from the Primary Behaviour Support Service**, Civic Centre, United Kingdom, p.3.

[84] Restorative Justice Knowledge Base: Overview.(2024). **Restorative Practices in Schools**,at: https://restorativejustice101.com/restorative-justice-in-schools/,(19/9/2024).

[85] Payne, B.& Others.Op.Cit.,pp.86-87.

[86] McCluskey, G.Op.Cit., pp.576-577.

[87] Garnett, B.&Others.Op.Cit.,p.23.

[88] Forsberg, M. L., & Leko, M. M. (2022). **Improving relationships and student outcomes through restorative practices**. Intervention in School and Clinic, 58(1),p.٤١.

[89] Modeste, S. (2024). **How to Successfully Implement Restorative Practices** , Master's thesis, Roberts Wesleyan College, Rochester,p.7.

[90] Moran, E.& Others.**Op.Cit.**,p.2.

[91] Bryant, M. L. (2019). **Implementing restorative practices in a middle school setting: An alternative to exclusionary discipline**. Trevecca Nazarene University, pp.50-51.

[92] Ibid., pp.39-40.

[93] Berkowitz ,Kerri.Op.Cit., p.١٢.

[94] Devi-McGleish, Y. (2016). **Implementing Restorative Approaches in Education: an exploration of two case-study sites**, Doctoral dissertation, Aberystwyth University, p.84.

[95] Garnett, B.&Others.Op.Cit.,p.23.

[96] Berkowitz ,Kerri.Op.Cit., pp.5-6.

[97] Roloson, L. M. (2023). **Discipline Reform: Middle School Teachers' Understanding and Perceptions of Restorative Justice Practices and Student Discipline** , Doctoral dissertation, Manhattanville College, p.40.

[98] Berkowitz ,Kerri.Op.Cit., p.٧.

[99] King, S., & Bracy, N. L. (2019). **School security in the post-Columbine era: Trends, consequences, and future directions**. Journal of contemporary criminal justice, 35(3),p.٢٨٤.

100 Berkowitz ,Kerri.Op.Cit., pp.12-13.

[101] Roloson, L. M. (2023). **Discipline Reform: Middle School Teachers' Understanding and Perceptions of Restorative Justice Practices and Student Discipline** ,Doctoral dissertation, Manhattanville College, p.41.

[102] Moran, E.& Others.**Op.Cit.**,p.2.

[103] Watkins, L., & Lowery, K.Op.Cit.,p.251.

[104] Simuyaba, E. (December 2020). **School based restorative practices as alternative to punitive practices in influencing positive behaviour in deviant pupils in Zambia**. International Journal of Education and Research, Vol. 8., No. 12, pp.96-97.

[105] Blood, P., & Thorsborne, M.Op.Cit., p.2.

[106] Restorative Justice Partnership.(2018). S**chool-Wide Restorative Practices: Step by Step**, Denver School-Based Restorative Practices Partnership, p.3.at: https://rjpartnership.org/wp-content/uploads/Implementation-Guide-FINAL.pdf,(7/10/2024).

[107] Berkowitz ,Kerri.Op.Cit., pp.12-13.

[108]Ibid., p.٤.

[109] Jayaweera, K. (2022). **The Efficiency of Restorative Justice in Secondary Schools: Lessons from New Zealand**, Doctoral dissertation, ResearchSpace@ Auckland, p.2.

[110] E4J University Module Series: Crime Prevention and Criminal Justice.(2024). **Topic two - Overview of restorative justice processes**, United Nations Office on Drugs and Crime, at: https://www.unodc.org/.(10/10/2024).

[111]Ibid.

[112] Butterfield, K. (2019). **Restorative approach to education. RSEKN: The Equity Knowledge Network**., p.3. at: https://rsekn. ca/wpcontent/uploads/2020/10/Restorative_Approach_to_Education. pdf.(7/10/2024).

[113] Payne, B.& Others.Op.Cit.,p.75.

[114] Watkins, L., & Lowery, K.Op.Cit.,p.250.

[115] Nguyen, L. (2022). **Restorative practices beyond the classroom: Integrating circle practices into existing school processes**.Op.Cit., p.٢.

[116] Kehoe, M. (2017). **Teachers' and Students' Perspectives of Using Restorative Practices in Schools: It's Got the Power to Change Behaviour,** Doctoral dissertation, Australian Catholic University, p.٦١.

[117] Devi-McGleish, Y. (2016). **Implementing Restorative Approaches in Education: an exploration of two case-study sites**, Doctoral dissertation, Aberystwyth University, p.٩٣.

[118] Woods, C. A., & Stewart, M. L. (2018). **Restorative justice: a framework for examining issues of discipline in schools serving diverse populations**. Int'l J. Restorative Just., vol. 1(1), p.83.

[119] Charles, K. M. (2019). **Administrators' perceptions of the implementation of restorative practices at selected urban elementary schools in Southeast Texas** , Doctoral dissertation, Houston Baptist University, p.20.

[120] Lillard, Dorry.(2017). **Understanding the purpose of restorative practices for schools: A New Zealand Perspective**. Unpublished Ph.D. thesis, Faculty of California State University,San Bernardino, p.1.

[121] Carroll, J.S.&Others.Op.Cit., p.3.

[122] Hulvershorn, K., & Mulholland, S. (2018). **Restorative practices and the integration of social emotional learning as a path to positive school climates**. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 11(1),p,١١٢.

[123] Dhaliwal, T. K.&Others.Op.Cit., p.91.

[124] Lillard, Dorry.Op.Cit., p.٤4.

[125] Augustine, C. H.&Others. (2018). **Can restorative practices improve school climate and curb suspensions?. An evaluation of the impact of restorative practices in a mid-sized urban school district**, the National Institute for Justice , the RAND Corporation, Santa Monica ,pp.3.

[126] Bachmeier, R. K.Op.Cit., p.١٤.

[127] Hopkins, R. M. (2016). **A Restorative Approach to Student Discipline: Examining a Small School's Changed Response to Student Behavior**. University of Connecticut, p.١٩.

[128] Prutzman, P.&Others.Op.Cit., p.348.

[129] Molloy, J. K.&Others. Op.Cit., p.1313.

[130] Leora WolfPrusan, O'Malley & Nancy Hurley.(2019). **Restorative Practices: Approaches at the Intersection of School Discipline and School Mental Health**, Now is the Time Technical Assistance Center , Issue Brief, p.2.

[131] Vincent, C.&Others. (2021). **Designing professional development in restorative practices: Assessing high school personnel's, students', and parents' perceptions of discipline practices**. NASSP Bulletin, 105(4),p.252.

[132] Hopkins, R. M.Op.Cit., p.٢١.

[133] Glenn, B.&Others. (2020). **The effects and implementation of restorative practices for discipline in New Orleans schools**. Education Resource Alliance, p.8.

[134] Cruz, J. (2023). **An Empirical Study of Restorative Practices Implemented in South Texas School Districts,** Doctoral dissertation, Texas A&M University-Kingsville., p.٢٧.

[135] Davison, M., Penner, A. M., & Penner, E. K. (2022). **Restorative for all? Racial disproportionality and school discipline under restorative justice**. American educational research journal, 59(4),p.688.

[136] King, S., & Bracy, N. L.Op.Cit., p.٢٨٨.

[137] Lustick, H.Op.Cit., p.742.

[138] Charles, K. M.Op.Cit., p.32.

[139] Brenda E. Morrison & Dorot hy Vaandering.(2012). **Rest orat ive Just ice: Pedagogy, Praxis, and Discipline**, Journal of School Violence, 11:2,p.١٤٠.

[140] Manigault III, D. F., & Davis, C. (2024). **Restoring Equity for Black Youth in Urban Schools: A Scoping Review**. Youth & Society, p.2.at:https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0044118X241239980?casa_token=GQVmCshGUtUAAAAA:Hqc9KQ-

Zy0Sgm2kHT7gfEtqmuQKBw_wZs2g9mppQ5JHcphDjaLmtzJCOiSSKi0HpjdIqjiJPivrP,(16/9/2024)

[141] Gondoli, C. (2024). **Evaluating the Effects of Restorative Practices in a K-8 School** ,Master's thesis, Roberts Wesleyan College,Rochester, p.١٥.

[142] Rainbolt, S.&Others. (2019). **High school teachers' perceptions of restorative discipline practices**. Nassp Bulletin, 103(2),pp.164-166.

[143] Leora WolfPrusan, O'Malley & Nancy Hurley.Op.Cit., pp.5-6.

[144] MAEC, Inc. (May 2021). **Getting Started with Restorative Practices in Schools: A Guide for Administrators and Teacher Leaders**. Bethesda, MD. Edition, pp.18-20.

[145] Anyon, Y. (2016). **Taking restorative practices school-wide: Insights from three schools in Denver. Denver,** CO: Denver School-Based Restorative Practices Partnership, p.2.

[146] Anderson ,Chery & Others .(2014). **Rstorative Practices: Fostering Healthy Relationships & Promoting Positive Discipline in Schools-e A Guide for Educators**, National Opportunity to Learn Campaign, Los Angeles, p.٨.

[147] Milliken ,Bill.(2024). **Restorative practice toolkit – Promoting Attachment Regulation Competency & Health**, NYC Department of Education, New York, pp.23-25.

[148] Glenn, B.&Others.Op.Cit., p.10.

[149] Anyon, Y.Op.Cit., p.٣.

[150] Ibid., p.٤.

[151] DePaoli, J. L.&Others. (2021). **A Restorative Approach for Equitable Education. Research Brief**. Learning Policy Institute, p.7.

[152] Brooks, J. H. (2024). **Elementary School Counselors' Experiences Using Restorative Practices in Bullying Prevention**, Doctoral dissertation, Walden University, p.٣٣.

[153] Restorative Justice Partnership.(2018). **School-Wide Restorative Practices: Step by Step, Denver School-Based Restorative Practices Partnership**.Op.Cit., p.٥.

[154] Cruz, J.Op.Cit., pp.٢٩-٢٨.

[155] Ibid., pp.٣٠-٢٩.

[156] Garnett, B.&Others.Op.Cit.,pp.23-24.

[157] Vincent, C. G.&Others. (2023). **Blending Restorative Practices With Multitiered Support Systems in High Schools Before and During the COVID Pandemic: Successes, Challenges, and Adaptations**. Nassp Bulletin, 107(3),pp.220-221.

[158] Vincent, C.&Others. (2021). **Introducing restorative practices into high schools' multi-tiered systems of support: successes and challenges**. Contemporary Justice Review, 24(4),p.٤.

[159] Vincent, C.&Others. (2021). **Designing professional development in restorative practices: Assessing high school personnel's, students', and parents' perceptions of discipline practices**.**Op.Cit**., p.251.

[160] Leora WolfPrusan, O'Malley & Nancy Hurley.Op.Cit., p.3.

[161] Vincent, C.&Others. (2021). **Introducing restorative practices into high schools' multi-tiered systems of support: successes and challenges.Op.Cit**., p.2.

[162] Restorative Justice Partnership.(2018). **School-Wide Restorative Practices: Step by Step, Denver School-Based Restorative Practices Partnership**.Op.Cit., pp.٨-٧.

[163] Darling-Hammond, S. (2023). **Fostering belonging, transforming schools:The impact of restorative practices**. Learning Policy Institute,pp.9-10.

[164] MAEC, Inc. (May 2021). **Getting Started with Restorative Practices in Schools: A Guide for Administrators and Teacher Leaders**. Bethesda, MD. Edition, pp.٣٠-٢٣.

[165] King, S., & Bracy, N. L.Op.Cit., p.288.

[166] DePaoli, J. L.&Others. (2021). A Restorative Approach for Equitable Education. Research Brief. Learning Policy Institute, p.2..

[167] Ibid., pp.6-7.

[168] حباكة، أمل سعيد محمد محمد. مرجع سابق، ص ص ٨٧٣-٨٧٤.

[169] Brown, M. A. (2015). **Talking in circles: A mixed methods study of school-wide restorative practices in two urban middle schools**. Florida Atlantic University, pp.64-66.

[170] Vincent, C.&Others. (2021). **Introducing restorative practices into high schools' multi-tiered systems of support: successes and challenges**. Op.Cit., pp.٧-٥.

[171] Carroll, J.S.&Others.Op.Cit., p.٦-٥.

[172] Ibid., pp.10-11.

[173] Ibid., pp.15-16.

[174] Leora WolfPrusan, O'Malley & Nancy Hurley.Op.Cit., p.٤.

[175] Anyon, Y.Op.Cit., pp.٤-٣.

[176] Rainbolt, S.&Others.Op.Cit., p.160.

[177] Brenda E. Morrison & Dorot hy Vaandering.Op.Cit., p.139.

[178] Brooks, J. H. (2024). **Elementary School Counselors' Experiences Using Restorative Practices in Bullying Prevention**, Doctoral dissertation, Walden University, p.٢٧.

[179] Diaz-Mendoza, V. (2020). **Doing discipline different: Evaluating the implementation of restorative justice as an alternative to punitive discipline in New York City public schools** (Doctoral dissertation, City University of New York), pp.5-6.

[180] Hopkins, R. M.Op.Cit., p.١٥.

[181] Pavelka, S. (2016). **Restorative justice in the states: An analysis of statutory legislation and policy**. Justice Policy Journal, 2(13),pp.23.

[182] Sharma, R. (2023). **Evaluating the Impact of Restorative Justice Practices on Dropout Numbers of North High School in Denver, Colorado,** Master's thesis, University of Colorado Colorado Springs, pp.9-10.

[183] Brown, M. A.Op.Cit., pp.5-6.

[184] Schreiber ,Allison & Others .(2014). **An Introduction to Restorative Practices**, National Center for School Safety (NCSS), University of Michigan, p.2.

[185] Pavelka, S. (2016). **Restorative justice in the states: An analysis of statutory legislation and policy**. Justice Policy Journal, 2(13),p.23.

[186] Brown, M. A.Op.Cit., p.6.

[187] Lustick, H.Op.Cit., p.740.

[188] Ibid., pp.741-742.

[189] John Naisbitt.(2024).**United States**,at:https://www.britannica.com/place/United-States,(26/12/2024).

[190] "Census Bureau Projects U.S. and World Populations on New Year's Day.(2024). **Population statistics**, U.S. Department of Commerce.at:(2/12/2024), https://www.commerce.gov/news/blog/2024/01/census-bureau-projects-us-and-world-populations-new-years-day,(1/12/2024**).**

[191] U.S. and World Population Clock.(2024). **U.S. Population,Components of Population Change**, U.S. Census Bureau, at:https://www.census.gov/popclock/.,(12/12/2024).

[192] C. Booth.(1985).**United States: System of Education**, The International Encyclopedia of Education: Research and Studies. Vol. 9. Oxford: Bergman Press Ltd, 1985,p.5359.

[193] U.S. Embassy Information Resource Center.(n.d). **How the U.S. Economy Works,** Preface **, at: https://usa.usembassy.de/etexts/oecon/chap2.htm,(**12/12/202٤).

[194] Lustick, H.Op.Cit., p.740.

[195] Lillard, Dorry.Op.Cit., p.4-5.

[196] Diaz-Mendoza, V. (2020). **Doing discipline different: Evaluating the implementation of restorative justice as an alternative to punitive discipline in New York City public schools,** Doctoral dissertation, City University of New York, pp.6-7.

[197] Davison, M.&Other. (2022). **Restorative for all? Racial disproportionality and school discipline under restorative justice**. American educational research journal, 59(4),p.689.

[198] Dhaliwal, T. K.&Others.Op.Cit.,p.89.

[199] Amadeo ,Kimberly.(2024). **What Exactly Is the US Economy?Fast Facts, Key Measurements, and Major Influences, The United States**

and the world United States economies, at:https://www.thebalance.com/us-economy-facts-4067797 ,(28/12/2024).

[200] National Research Council.(2021). **Research Universities and the Future of America ten Breakthrough Actions Vital to our Nations Prosperity and Security**, Washinggton, DC: The Naional Academic press, p.31.

[201] 2021 Index of Economic Freedom.(2021). **UNITED STATES**, The Heritage Foundation, pp.426-427.

[202] King, S., & Bracy, N. L.Op.Cit., p.٢٨٦.

[203] Lillard, Dorry.Op.Cit., pp.1-2.

[204] Parents Defending Education**.(2024). Groups pushing Restorative Justice in Schools,at:**https://defendinged.org/resources/groups-pushing-restorative-justice-in-schools/**.**,(2/12/2024).

[205]Ibid.

[206] Truman library.(2024)., **The Legislative Branch**, National Archives, at: https://www.trumanlibrary.gov/education/three-branches/legislative-branch,(26/12/2024).

[207] Amanda Briney.(2019). **Geography of the United States of America**, thoughtco, 2019. Preface https://www.thoughtco.com/geography-the-united-states-of-america-1435745 ,(24/12/2024),

[208] Molloy, J. K.&Others. Op.Cit.,p.131٦.

[209] Brown, M. A.Op.Cit., p.٥.

[210] Sharma, R.Op.Cit., p.10.

[211] Dhaliwal, T. K.&Others.Op.Cit.,p.89.

[212] Zimmermann ,Kim Ann & Contributo ,Live Science.(2017).American Culture: Traditions and Customs of the United States, livescience,at:https://www.livescience.com/28945-american-culture.html ,(17/12/2024).

[213] Davison, M.&Others.(2022). **Restorative for all? Racial disproportionality and school discipline under restorative justice**. American educational research journal, 59(4),pp.689-690.

[214] Rainbolt, S.&Others.Op.Cit., p.158.

[215] Ibid., p.159.

[216] Glenn, B.&Others.Op.Cit., p.6.

[217] Lillard, Dorry.Op.Cit., p.18.

[218] Hopkins, R. M.Op.Cit., p.١٣.

[219] Lillard, Dorry.Op.Cit., p.٤٣.

[220] Ibid., pp.44-45.

[221] Gray, S.& Drewery, W. (2011). **Restorative Practices Meet Key Competencies: Class Meetings as Pedagogy**. International Journal on School Disaffection, 8(1), p.14-15.

[222] Mark Corrigan.(March 2012). **Restorative Practices in NZ: The Evidence Base- February 2012**, Ministry of Education, p.4.

[223] Jones, H. (2021). **Restorative justice in New Zealand schools: An evaluation of sustainable practice**, Doctoral dissertation, Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington, p.٣٥.

[224] Jayaweera, K.Op.Cit., p.15.

[225] Drewery, W., & Kecskemeti, M. (2010). **Restorative practice and behaviour management in schools: Discipline meets care**. Waikato Journal of Education, 15(3)., pp.101-102.

[226] Ibid., pp.101-102.

[227] Jayaweera, K.Op.Cit., p.26.

[228] Jones, H.Op.Cit., p.٣٥.

[229] Drewery, W., & Kecskemeti, M.Op.Cit., p.10٣.

[230] Jayaweera, K.Op.Cit., p.23.

[231] Drewery, W., & Kecskemeti, M.Op.Cit., p.102.

[232] Ibid., p.10٤.

[233] Mark Corrigan.(March 2012). **Restorative Practices in NZ: The Evidence Base- February 2012**, Ministry of Education, p.4.

[234] Jayaweera, K.Op.Cit., pp.21-22.

[235] Charles, K. M. (2019). **Administrators' perceptions of the implementation of restorative practices at selected urban elementary**

schools in Southeast Texas ,Doctoral dissertation, Houston Baptist University, p.٣٣.

[236] Dyson, B.& Others.**Op.Cit**.,p.133.

[237] Jude Moxon, Catherine & Peters ,Jim.(2006). **Restorative Solutions for Schools An introductory resource book**, Essential Resources Educational Publishers Limited, New Zealand Office,p.4.

[238]Ibid., p.4.

[239] Jayaweera, K.Op.Cit., p.23-24.

[240] Varnham, S. (2008). **Keeping them connected: Restorative justice in schools in Australia and New Zealand-what progress**. Austl. & NZJL & Educ., 13(1),p.٧٨.

[241] Lillard, D.Op.Cit., p.39.

[242] Jansen ,Greg & Matla ,Richard.(2014). **Positive Behaviour for Learning - Restorative Practice kete**, Book one Introduction, New Zealand Ministry of Education, p.٦.

[243] Cronin-Lampe, K., & Cronin-Lampe, R. (2010). **Developing a restorative school culture: The blending of a personal and professional 'pilgrimage'. Explorations**, An E-Journal of Narrative Practice, 1,pp.24-25,p.27.

[244] Drewery, W., & Kecskemeti, M.Op.Cit., p.10٣.

[245] Ministry of Education. (٢٠٢٤). **Te Kotahitanga. New Zealand**, at: https://tetereauraki.tki.org.nz/Te-Kotahitanga,(30/11/2024).

[246] Fraser ,Andy &Others.(2022). RESTORATIVE PRACTICE KETE - BOOK ONE Introduction, New Zealand Ministry of Education, pp.13-15.

[247] Jones, H.Op.Cit., p.٣١.

[248] Gray, S., & Drewery, W.Op.Cit., pp. 13-14.

[249] Jones, H.Op.Cit., p.32.

[250] Ibid., pp.31-32.

[251] Payne, B.& Others.Op.Cit.,p.79.

[252] Jansen ,Greg & Matla ,Richard.Op.Cit., pp.3-5.

[253] Buckley ,Sean and Maxwell ,Gabrielle.(٢٠٠٧). **Respectful Schools Restorative Practices in Education A Summary Report**, Office of the Children's Commissioner and The Institute of Policy Studies, School of Government, Victoria University, Wellington, pp.9-11.

[254] Ibid., pp.9-13.

[255] Wearmouth, J.&Others.(2007). **Restorative justice in schools: A New Zealand example**. Educational Research, 49(1),p.٤٦-٤٥.

[256] Varnham, S. **Keeping them connected: Restorative justice in schools in Australia and New Zealand-what progress** ,Op.Cit., p.٧٧.

[257]Buckley, Sean and Maxwell ,Gabrielle.Op.Cit., p.6.

[258] Ibid., p.٨.

[259] Wearmouth, J.&Others.Op.Cit., pp.40-41.

[260] Jones, H.Op.Cit., p.٣١.

[261] Drewery, W., & Winslade, J.Op.Cit., p.٢٨.

[262] Payne, B.& Others.Op.Cit.,p.79.

[263] Carruthers, D. (2012). **Restorative justice: Lessons from the past, pointers for the future**. Waikato Law Review: Taumauri, 20,pp.8-16.

[264] Varnham, S. (2004). **Getting Rid of Troublemakers: The Right to Education and School Safety-Individual Student vs**.Op.Cit., p.5٧.

[265] Marshall, C. (2015). **A gracious legacy: changing lenses in New Zealand**. Restorative Justice, 3(3),p.440.

[266] Jansen ,Greg & Matla ,Richard.Op.Cit., p.4.

[267] Lillard, Dorry.Op.Cit., p.44.

[268] E4J University Module Series: Crime Prevention and Criminal Justice.(2024). **Topic two - Overview of restorative justice processes**, United Nations Office on Drugs and Crime, at: https://www.unodc.org/.(10/10/2024).

[269] Lette, N. S. (2022). **New Zealand secondary school principals' understanding and application of laws relating to student discipline: a socio-legal mixed methods study**, Doctoral dissertation, University of Canterbury, p.١٧.

[270] White, C., & Kearney, A. (2015). **The Use of Stand-downs in New Zealand Schools: What are the Issues?**. Kairaranga, 16(1),p.27.

[271] Jayaweera, K.Op.Cit., p.26.

[272] E4J University Module Series: Crime Prevention and Criminal Justice.Op.Cit.

[273] World Regional Geography: People, Places and Globalization.(2024).**New Zealand**, at:https://saylordotorg.github.io/text_world-regional-geography-people-places-and-globalization/s15-03-new-zealand.html,(26/12/2024).

[274] Worldometers.(2024).**New Zealand Population2024**,at:https://www.worldometers.info/world-population/new-zealand-population/,(1/12/2024).

[275] Climates to travel.(2024). **Climate - New Zealand, Climates to travel World climate guide**, at: https://www.climatestotravel.com/climate/new-zealand,(10/12/2024).

[276]Tourism.(2024).New Zealand Geography and Geology (Land),at: https://www.tourism.net.nz/new-zealand/about-new-zealand/geography.html,(1/12/2024).

[277] Drewery, W., & Winslade, J.Op.Cit., p.26.

Payne, B.& Others.Op.Cit.,p.٧٩.

[279] Wearmouth, J.&Others.Op.Cit.,p.197.

[280] Varnham, S. (2008). **Keeping them connected: Restorative justice in schools in Australia and New Zealand-what progress**.Op.Cit., pp.75-76.

[281] Wearmouth, J.&Others.Op.Cit.,p.٤٥.

[282]The Treasury.(2024). **The New Zealand economy**, at:https://www.treasury.govt.nz/information-and-services/new-zealand-economy,(2/12/2024).

[283] Economic freedom Score.(2024). **The Heritage foundation**, New Zealand , p.266.

3_Britannica, Government and society, Constitutional framework,at:https://www.britannica.com/place/New-Zealand/Government-and-society,(17/12/2024).

[284] Cruz, J.Op.Cit., p.15.

[285] Deckert, A., & Sarre, R. (Eds.). (2017). **The Palgrave handbook of Australian and New Zealand criminology, crime and justice**. Springer International Publishing, p.395.

[286] Britannica, Government and society, Constitutional framework,Op.Cit., at:https://www.britannica.com/place/New-Zealand/Government-and-society ,(17/12/2024).

[287] justice.govt.nz.(n.d).**New Zealand's constitutional system**, at:https://www.justice.govt.nz/courts/going-to-court/without-a-lawyer/representing-yourself-civil-high-court/new-zealands-constitutional/,(24/12/2024).

[288] Newzealandnow.(n.d).Central Government,at:https://www.newzealandnow.govt.nz/live-in-new-zealand/history-government/central-government,(27/12/2024).

[289] Jayaweera, K.Op.Cit., p.27.

[290] Lette, N. S. (2022). **New Zealand secondary school principals' understanding and application of laws relating to student discipline: a socio-legal mixed methods study**,Doctoral dissertation, University of Canterbury, p.19.

[291]Buckley, Sean and Maxwell ,Gabrielle.Op.Cit., pp.5-6.

[292] Varnham, S. (2008). **Keeping them connected: Restorative justice in schools in Australia and New Zealand-what progress**.Op.Cit., pp.75-76.

[293] Cultural atlas.(2016).New Zealand Culture, at:https://culturalatlas.sbs.com.au/new-zealand-culture/new-zealand-culture-core-concepts, (2/1/2025).

[294] Human Rights commission.(n.d).New Zealands official languages,at: https://www.hrc.co.nz/how-we-can-help/faqs/new-zealands-official-languages accessed on 5/10/2021./,(24/12/2024).

[295] Carruthers, D. (2012). **Restorative justice: Lessons from the past, pointers for the future**. Waikato Law Review: Taumauri, 20,pp.2-3.

[296] Wearmouth, J.&Others.Op.Cit.,p.197.

[297] Dyson, B.& Others.**Op.Cit**.,p.133.

[298] Lillard, Dorry.Op.Cit., pp.٤٣-45.

[٢٩٩] ساتي، أميرة محمد إبراهيم. (٢٠٢٣). النظرة الاجتماعية للجريمة والمجرم وانعكاسها على السلوك الإجرامي في المجتمع .**مجلة كلية الشريعة والقانون بتفهنا الأشراف**، ع٢٦، ج٢ ، جامعة الأزهر ، كلية الشريعة والقانون بتفهنا الأشراف ، ص ١٦١٥.

[٣٠٠] سعده، عبدالله طه فرحات. (٢٠٢٤). السياسة التشريعية في تأسيس وتنظيم الدولة الفرعونية "عصر توحيد القطرين.**مجلة القانون والدراسات الإجتماعية**.٣(١)، جامعة بدر بالقاهرة، ص ص ٢٣ -٢٤.

[٣٠١] عبدالله، سماح. (٢٠٢٤). إيديولوجيا الدراما الرقمية بين الحفاظ على الخصوصية الثقافية وإعادة تشكيلها: رؤية سوسيولوجية .**المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال**، ع٤٦ ، جامعة الأهرام الكندية، ص ١٧٢.

[٣٠٢] فتحي، شاكر محمد وآخرون. (٢٠١٤).التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة، **عالم التربية**، س١٥، ع٤٧ ، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ص ٨٠.

[٣٠٣] الناعم، إسراء مصطفى محمد. (٢٠٢٠). التعليم المجتمعي والعدالة الاجتماعية في مصر .**مجلة كلية التربية**، مج٧٧، ع١ ، جامعة طنطا - كلية التربية ، ص ٥٠٦.

[٣٠٤] سكوت، جون ومارشال، جوردن.(٢٠٢٢). **موسوعة علم الاجتماع**، المجلد الثاني، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، المركز القومي للترجمة، ص٦١.

[٣٠٥] زهران، سناء محمد. (٢٠١٥). التمكين الاجتماعي: الأهداف والأدوات، **مجلة الخدمة الاجتماعية**، ع٥٣ ، الجمعية المصرية للأخصائيين الإجتماعيين ، ص٩٠.

(٣٠٦) أبو بكر ، مصطفي محمود.(٢٠٠٤). **إدارة الموارد البشرية مدخل لتحقيق الميزة التنافسية** ، الدار الجامعية، الإسكندرية، ص٧٧.

(٣٠٧) هلال، عصام الدين علي حسن، وآخرون. (٢٠٢٤). مؤسسات مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي: متطلبات وآليات .**مجلة كلية التربية**، ع١١٥، جامعة كفر الشيخ ، ص ص ٢٢٣ -٢٢٤.

(٣٠٨) إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٩). **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة، ص ١٠٢٦.

[٣٠٩] التميمي، نوف بنت ناصر و مصطفى ، نجلاء علي عبدالله. (٢٠١٦). تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التعلم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع٧٠ ،رابطة التربويين العرب، ص٤٧٠.

[٣١٠] عبدالله، محمد حمزة أمين. (٢٠٢٢). الدعم التنظيمي المدرك والإحباط الوظيفي: بحث ميداني مقارن .**مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية**، ع٢٦ ، جامعة كفر الشيخ، كلية الآداب، ص٥٥.

[٣١١] بوعافية، نبيلة. (٢٠١٦). تصور منظومي للمسئولية الجماعية في تحقيق الأمن بمفهومه الشامل .**مجلة العلوم الانسانية**، ع٤٤ ، جامعة محمد خيضر بسكرة ص ص ٥١٨ -٥١٩.

[٣١٢] شرارة، أميرة عبدالحكيم، وآخرون. (٢٠٢٠). التعليم والتدريب المهني المستدام لخريجي المدارس الثانوية الفنية الصناعية: دراسة مقارنة لخبرتي الهند والصين .**مجلة البحث العلمي في التربية**، ع٢١، ج٣، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ص ٤.

[٣١٣] الحسبان، لانا خالد خلف. (٢٠٢٣). التغيير التنظيمي ومقاومة التغيير .**المجلة العربية للنشر العلمي**، ع٥٢ ، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح، ص ٤٧١.

[٣١٤] التميمي، عواد جاسم. (٢٠١٨). **معجم الألكسو في التربية والتعليم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، تونس، ص٢٣٥.

[٣١٥] ثابت، عبير سمير وآخرون.(٢٠١٦). إدارة الموارد البشرية: كيف تتحول إدارة شئون العاملين إلى إدارة للموارد البشرية ؟، **التنمية الإدارية**، س٣٣، ع١٥٢ ، الجهاز المركزي المصري للتنظيم والادارة ، ص٢٩.

[٣١٦] سعيد، أميمة دسوقي محمد. (٢٠١٩). الوعي المجتمعي بالجرائم المعلوماتية لدى الطالبة الجامعية: دراسة من منظور تنظيم المجتمع في الخدمة الاجتماعية .**مجلة الخدمة الإجتماعية**، ع٦١، ج٣ ، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ص٣٤٧.

[٣١٧] عوض الله، ولاء عبدالحميد، وآخرون. (٢٠١٩). القيادة المستدامة كمدخل لتجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية العامة بمصر .**مجلة كلية التربية**، مج٣٠، ع١١٩ ، جامعة بنها، ص٥٣٦.

[٣١٨] مسلم، علي عبد الهادي وعمر، أيمن علي.(٢٠٠٧). **قرارات في علم تحليل وتصميم منظمات الأعمال، مدخلي إعادة الهيكلة وإعادة الهندسة**، الإسكندرية، الدار الجامعية، ٢٠٠٧م، ص ص٢١٩ - ٢٢٠.

[٣١٩] المشيخي، أماني حسن شريف. (٢٠٢٤). دور الأنشطة غير الصفية في تحقيق المدرسة الآمنة وفقا لرؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠" من وجهة نظر مشرفات وقائدات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض .**مجلة القراءة والمعرفة**، ع٢٧٠ ، المجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ٧٠.

[٣٢٠] أحمد، وليد سعيد أحمد سيد. (٢٠٢١). إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر .**مجلة التربية**، ع١٩٠، ج٢ ، ص ٢٢٥.

[٣٢١] أبو غليون، جمال صالح محمد. (٢٠١٠). **تحديد الاحتياجات التدريبية .المؤتمر العربي الثاني: تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني**، مسقط: المنظمة العربية للتنمية الادارية، ص ٥٦٠.

[٣٢٢] شبر، رونق كاظم حسين، و عودة، مريم خنجر. (٢٠٢٣). دور القيادة الأخلاقية في تحقيق الاستقامة التنظيمية: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في المستشفيات الأهلية بمنطقة الفرات الأوسط .**مجلة الدراسات المستدامة**، مج٥، ع١، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، ص ص ٢١٦٣ -٢١٦٤.

[٣٢٣] الحيدري، منصور بن عبدالرحمن بن عبداللهمدي. (٢٠١٥). التعويض العقابى فى القانون الأمريكى: دراسة مقارنة فى ضوء أحكام الفقة الإسلامى .**المجلة العربية للدراسات الشرعية والقانونية**، ع٢ ، معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية ، ص ١٢٦.

[٣٢٤] **لائحة الانضباط السلوكي**.(٢٠١٦). وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية: قرار وزاري ٢٨٧ بتاريخ ٢٠١٦/٩/١٩م .

[٣٢٥] محمد، عبدالناصر محمد رشاد، والدغيدي، أحمد رفعت. (٢٠١٩). إجراءات مقترحة لمواجهة غياب الطلاب في المدرسة المصرية في ضوء خبرات بعض الدول .**مجلة التربية**، ع١٨١، ج١ ، ص ص ١٤ -١٥.

[٣٢٦] **المرجع السابق**، ص ١٥.

[٣٢٧] وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٥م). **قرار وزاري رقم ١٧٩ لسنة ٢٠١٥، بشأن لائحة الانضباط المدرسي المحددة لحقوق وواجبات الطلاب ومسؤوليات أولياء الأمور بتاريخ ٢٠١٥/٦/١٥**.

[٣٢٨] وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٥م). **قرار وزاري رقم ١٥٠ لسنة ٢٠٢٤، بشأن لائحة التحفيز التربوي والانضباط المدرسي بمرحلة التعليم قبل الجامعي بتاريخ ٢٠٢٤/٩/٤**.

[٣٢٩] وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٥م). قرار وزاري رقم ١٧٩ لسنة ٢٠١٥، بشأن لائحة الانضباط المدرسي المحددة لحقوق وواجبات الطلاب ومسؤوليات أولياء الأمور **بتاريخ ٢٠١٥/٦/١٥**.

[٣٣٠] لائحة الانضباط السلوكي.**مرجع سابق**.

[٣٣١] وزارة التربية والتعليم.(٢٠٢٤). قرار وزاري رقم ١٥٠ لسنة ٢٠٢٤، بشأن لائحة التحفيز التربوي والانضباط المدرسي بمرحلة التعليم قبل الجامعي، **مرجع سابق**.

[٣٣٢] وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٥م). قرار وزاري رقم ١٥٠ لسنة ٢٠٢٤، بشأن لائحة التحفيز التربوي والانضباط المدرسي بمرحلة التعليم قبل الجامعي، **مرجع سابق**.

[٣٣٣] **المرجع السابق**.

[٣٣٤] **المرجع السابق**.

[٣٣٥] محمد، عبدالناصر محمد رشاد، و الدغيدي، أحمد رفعت. **مرجع سابق**، ص ص ١٥ -١٦.