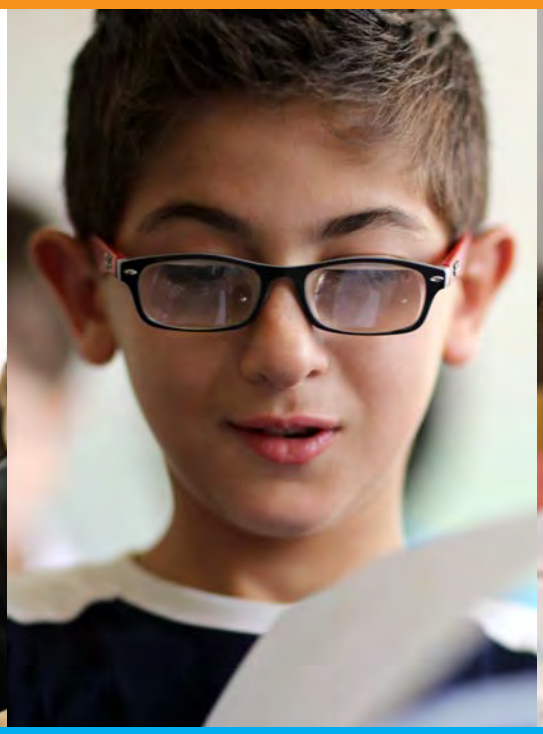
LSCE

مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة
في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

مقاربة الأنظمة والأبعاد الأربعة نحو تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين

الإطار المفاهيمي والبرامجي



يونيسف | لكل طفل

وأسهمت المنظمات التالية في وضع الإطار المفاهيمي و البرامجي:

Deutsche Post DHL Group
جامعة بيرزيت BIRZEIT UNIVERSITY
AFLATOUN INTERNATIONAL
UNESCO منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
Save the Children
NRC المجلس النرويجي للاجئين
MERCY CORPS
international youth foundation
ILO
WFP wfp.org
WORLD BANK GROUP
E4C EDUCATION FOR COMPETITIVENESS
unrwa الاونروا
UNHCR المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين
UNFPA

© مكتب اليونيسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

صندوق الأمم المتحدة للطفولة
المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا
ص.ب.: 1551
عمان 11821 – الأردن

البريد الإلكتروني: menaedu@unicef.org
الموقع الإلكتروني: www.lsce-mena.org

إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

مقاربة الأنظمة والأبعاد الأربعة نحو تحقيق
مهارات القرن الحادي والعشرين

الإطار المفاهيمي والبرامجي

يونيسف | لكل طفل

وأسهمت المنظمات التالية في وضع الإطار المفاهيمي و البرامجي:

Deutsche Post DHL Group

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

AFLA TOUN INTERNATIONAL

UNESCO
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

Save the Children

NRC
المجلس النرويجي للاجئين

MERCY CORPS

international youth foundation

ILO

WFP
wfp.org

WORLD BANK GROUP

EDUCATION FOR COMPETITIVENESS
E4C

unrwa
الاونروا

UNHCR
المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين

UNFPA

المحتويات

قائمة الإطارات والجداول والأشكال iv

المختصرات والأسماء البدائية vi

المقدمة والشكر viii

الملخص التنفيذي 1

1 رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين 17

1.1 التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 18

2.1 نحو وضع تصوُّر مفاهيمي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة 22

3.1 اقتراح إطار مفاهيمي وبرامجي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط 29

2 الإطار المفاهيمي 35

1.2 الأبعاد الأربعة للتعلّم: رؤية كلية 35

2.2 الأبعاد الأربعة للتعلّم وعناقيد مهاراتها الحياتية 39

3.2 اثنتا عشرة مهارة حياتية أساسية من أجل إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 44

4.2 المهارات الحياتية الرئيسة الاثنتا عشرة والمجالات المواضيعية 70

3 الإطار البرامجي 77

1.3 مقاربات التعليم والتعلّم 77

2.3 مقاربة المسارات المتعددة 94

3.3 المكونات الرئيسة لمقاربة الأنظمة 108

4.3 المراقبة والتقييم 112

4 الشروع بالعمل 121

الملحق 1: المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 125

الملحق 2: مقترحات قطرية لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المستوى الوطني 173

المراجع 179

قائمة الأطر والجداول والأشكال

الأطر

الإطار 1: نطاق أبعاد التعلّم الأربعة 33

الإطار 2: العملية ثلاثية الخطوة لتحديد المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 35

الإطار 3: مبادئ التعليم المتمحور حول المتعلّم 74

الإطار 4: فوائد العمل وفق مجموعات صغيرة لتعليم المهارات الحياتية وتعلّمها 74

الإطار 5: بعض الممارسات التعليمية المختارة في مجال التعلّم الاجتماعي والعاطفي 76

الإطار 6: تعليم المهارات الحياتية والمساواة على أساس النوع الاجتماعي في المدرسة 81

الإطار 7: تعليم المهارات الحياتية الأساسية: أهداف التعلّم 82

الإطار 8: القواعد الأساسية لأنشطة عمل المجموعة 83

الإطار 9: مُقاربة RULER 84

الإطار 10: المسارات التعليمية الرئيسة لتفعيل المهارات الحياتية 90

الإطار 11: التعليم التقني والمهني ومقاربة المسارات المتعددة 92

الإطار 12: جواز مرور إلى النجاح® (PTS) وابنِ مشروعك® (BYB) 94

الإطار 13: أهمية مقاربة المسارات المتعددة لتحسين المشاركة المدنية 95

الإطار 14: المهارات الحياتية والدعم النفسي الاجتماعي 97

الإطار 15: دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال طريقة المناهج الدراسية: دروسٌ من عملية إصلاح المناهج في تونس 99

الإطار 16: البنك الوطني للبِنات التعلُّم: مقاربةٌ مبتكرة تدمج المهارات الحياتية في تخصصات المناهج الدراسية التكميلية. 100

الإطار 17: تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن عملية إصلاح التعليم الوطني في تونس 103

الإطار 18: حالة إصلاح التعليم والتدريب التقني والمهني في المملكة المغربية 104

الجداول

الجدول 1: عنقود المهارات الحياتية للبعد المعرفي 36

الجدول 2: عنقود المهارات الحياتية للبعد الأدواتي 38

الجدول 3: عنقود المهارات الحياتية للبعد الفردي 39

الجدول 4: عنقود المهارات الحياتية للبعد الاجتماعي 40

الجدول 5: صلة الإبداع بأبعاد التعلّم 43

الجدول 6: صلة التفكير النقدي بأبعاد التعلّم 45

الجدول 7: صلة حلّ المشكلات بأبعاد التعلّم 47

الجدول 8: صلة التعاون بأبعاد التعلّم 49

الجدول 9: صلة التفاوض بأبعاد التعلّم 51

الجدول 10: صلة صنع القرارات بأبعاد التعلّم 53

الجدول 11: صلة إدارة الذات بأبعاد التعلّم 55
الجدول 12: صلة الصمود بأبعاد التعلّم 57
الجدول 13: صلة التواصل بأبعاد التعلّم 59
الجدول 14: صلة احترام التنوّع بأبعاد التعلّم 61
الجدول 15: صلة التعاطف بأبعاد التعلّم 63
الجدول 16: صلة المشاركة بأبعاد التعلّم 65
الجدول 17: إطار المراقبة والتقييم على مستوى الأثر والنتيجة 109
الجدول 18: إطار مراقبة وتقييم مقترح للمسارات المتعددة ومقاربة الأنظمة 110

الأشكال

الشكل 1: الإطار المفاهيمي والبرامجي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة 30
الشكل 2: المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة 41
الشكل 3: مبادئ التعليم والتعلّم 79
الشكل 4: أمثلة عن أدوات وأنشطة من أجل التعليم والتعلّم 85
الشكل 5: المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة كمهارات شاملة وعالية الرتبة في إصلاح المناهج الدراسية في تونس 98

المختصرات والأسماء البدائية

AfDB	بنك التنمية الإفريقي
AIDS	متلازمة عوز المناعة المكتسب (الإيدز)
BYB	برنامج "ابنِ مشروعك" (مؤسسة الشباب الدولية IYF)
C4D	التواصل من أجل التنمية
CASEL	المنتدى التعاوني من أجل التعلّم الأكاديمي والاجتماعي العاطفي
CBO	منظمة مجتمعية
CCCI2	المؤشرات المركبة للكفاءة المدنية 2
CFS	المدارس الصديقة للأطفال (اليونيسف)
CPF	الإطار المفاهيمي والبرامجي
CVE	مكافحة التطرف العنيف
DDR	الحدّ من مخاطر الكوارث
ECE	التعليم في مرحلة الطفولة المُبكرة
EFA	التعليم للجميع
EMIS	نظام معلومات إدارة التعليم
FRESH	الشراكة حول تركيز الموارد على الصحة المدرسية الفعالة (اليونيسكو)
GCE	تعليم المواطنة العالمية
GDP	الناتج المحلي الإجمال
HIV	فيروس عوز المناعة البشري
IASC-MHPSS	اللجنة الدائمة بين الوكالات حول الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي
ICCS	الدراسة الدولية للتعليم المدني والمواطنة
ICT	تقانة المعلومات والاتصالات
IFC	مؤسسة التمويل الدولية
ILO	منظمة العمل الدولية
ISIS	الدولة الإسلامية في العراق وسورية
IT	تقانة المعلومات
IYF	مؤسسة الشباب الدولية
LMS	نظام إدارة التعلّم
LSCE	تعليم المهارات الحياتية والمواطنة
MENA	الشرق الأوسط وشمال إفريقيا
MHPSS	الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي
MOE	وزارة التربية والتعليم
MOH	وزارة الصحة
MOL	وزارة العمل
NEET	غير الملتحقين بالتعليم أو العمالة أو التدريب
NESP	خطط قطاع التعليم الوطني
NGO	منظمة غير حكومية

OCEAN	الانفتاح على الخبرات، ويقظة الضمير، والانبساطية، والتوافقية، والعُصابية
OECD	منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
OFPPT	مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (المملكة المغربية)
PIAAC	البرنامج الدولي لتقييم كفاءات الكبار (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
PISA	البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
PTA	رابطة الآباء والمعلمين
PTS	برنامج "جواز مرور للنجاح" (مؤسسة الشباب الدولية IYF)
PVE	منع التطرف العنيف
RORE	معدلات العائد على التعليم
SABER	مقاربة الأنظمة من أجل تحسين النتائج التربوية (البنك الدولي)
SDG	هدف التنمية المستدامة
SEL	التعلّم الاجتماعي والعاطفي
SHN	الصحة والتغذية المدرسية
SMC	لجنة إدارة المدرسة
SME	المشروعات الصغيرة والمتوسطة
STEM	العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات
STEP	المهارات اللازمة للمقدرة على التوظّف والإنتاجية (البنك الدولي)
TIMSS	الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي)
TVET	التعليم والتدريب التقني والمهني
UAE	الإمارات العربية المتحدة
UN	الأمم المتحدة
UNAIDS	برنامج الأمم المتحدة المشترك لفيروس عوز المناعة البشري\الإيدز
UNDP	برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو)
UNGASS	جلسة خاصة للجمعية العام للأمم المتحدة
UNICEF	صندوق الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
UNWRA	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)
USAID	الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية
VTC	مؤسسة مهنية وتدريبية
WEF	المنتدى الاقتصادي العالمي
WHO	منظمة الصحة العالمية
Y4F	شباب من أجل المستقبل (مؤسسة الشباب الدولية)

التمهيد والشكر والتقدير

تستدعي حالة التعلّم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA) رؤية للتعليم تكون شمولية وتستمرّ مدى الحياة وتقوم على الحقوق تعمل على تعظيم إمكانيات كل الأطفال والشباب في الإقليم وتُعدّهم بشكلٍ أفضل لاستنباط المعاني من المعارف، وكذلك مواجهة الانتقالات من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، ومن التعليم إلى العمل، ومن النَّشأة غير المُتبصّرة إلى المواطنة النشِطة والمسؤولة. بالضبط هذا هو الدافع وراء مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة التي انطلقت في عام 2015 بهدف دعم دول الإقليم – مفاهيمياً، وبرامجياً، وتقنياً – على تحسين التعلّم والاستثمار الأفضل لذلك التعلّم في التنمية الاقتصادية الاجتماعية والفردية.

ضمن إطار أهداف التنمية المستدامة واكتساب المهارات المحدد كهدفٍ أساسي في جدول أعمال 2030، يهدف هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي إلى إعادة صياغة العمل المتعلق بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة – في الوقت الذي تتمّ فيه معالجة الفجوات المفاهيمية والبرامجية – وذلك سعياً لتحقيق الحجم، والاستدامة والتغيير في الأجل الطويل نحو التعلّم الجيد في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. هذا الإطار موجّه إلى صانعي السياسات والممارسين والخبراء والهدف منه أن يكون الأساس لتوجيه السياسات والإستراتيجيات والبرامج من خلال مقاربة أنظمة في ضمن سياق إصلاح التعليم الوطني. يُشكّل الإطار المفاهيمي والبرامجي لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة أيضاً خارطة طريق من أجل حشد شبكة كبيرة من الشركاء من خلال مسارات متعددة وطرائق في التعليم، في المجال الاجتماعي، وفي مكان العمل وفي مرحلة الانتقال إلى مكان العمل، وذلك بهدف الوصول إلى الأطفال والشباب جميعهم وتهيئة بيئة تمكينية من أجل تحسين التعليم.

يتولّى صندوق الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف قيادة هذه المبادرة بالتعاون مع شركاء على مستوى العالم والإقليم والدولة.

تجمع هذه المبادرة بين المساهمات النشِطة لكلٍّ من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو)، إلى جانب وزارة التربية والتعليم وغيرها من المؤسسات الوطنية المسؤولية عن التربية والتعليم في دول الشرق الوسط وشمال إفريقيا. تضم قائمة الشركاء العالميين والإقليميين: منظمة أفلاطون الدولية، المعهد العربي لحقوق الإنسان (AIHR) جامعة بيرزيت (BZU)، مجموعة البريد الألمانية DHL، منظمة العمل الدولية (ILO)، مؤسسة الشباب الدولية (IYF)، منظمة ميرسي كوربس Mercy Corps، مجلس اللاجئين النرويجي (NRC)، منظمة أنقذوا الأطفال، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO)، صندوق الأمم المتحدة للسكّان (UNFPA)، وكالة الأمم المتحدة للاجئين (UNHCR)، وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (UNRWA)، البنك الدولي، وبرنامج الغذاء العالمي (WFP).

جاء إنتاج التقرير المفاهيمي والبرامجي لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة نتيجة المشاورات التي جرت على مدار سنتين على مستوى الدولة، وكذلك المستوى الإقليمي، بما فيها مساهمة أكثر من 600 من أصحاب المصلحة مثل ممثلين عن مؤسسات حكومية (وزارات التربية والتعليم، والشباب، والشؤون الاجتماعية والعمل)، وكالات الأمم المتحدة، جامعات ومراكز فكر، منظمات غير حكومية (NGOs)، القطاع الخاص، وأطفال وشباب.
تشمل المشاورات الإقليمية الأساسية: عُقِدَ اجتماع شبكة اليونيسيف-الشرق الوسط وشمال إفريقيا للتعليم (MEdNET) بين 30 تشرين الثاني و 3 كانون الأول 2015 في عمّان الأردن؛ وجرت المشاورات الإقليمية الخاصة بمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من 8 إلى 10 تشرين الثاني 2016 في عمّان الأردن؛ كما جرت مشاورات الشركاء حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من 13 إلى 14 آذار 2017 في عمّان الأردن.

كانت المشاركة الحقيقية في إعداد هذه الوثيقة رائعة جداً، لقد ساهم المسؤولون والشركاء والزملاء والخبراء التالية أسماؤهم بتقديم إسهاماتٍ تقنية والمشورة والمراجعات والموارد.

- **المسؤولين من الشرق الأوسط وشمال أفريقيا:** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الهاشمي العرضاوي، **الجزائر:** نبيل بنددوش ، قاسم جهلان، حمدي مصطفى (وزارة التربية الوطنية)، ليلى ملوان، مولود العربي (وزارة الشباب و الرياضة). مولود بولعوينات (وزارة التكوين والتعليم المهني). **جـمهـوريـة جيبـــوتي:** سعيد محمد برقاد، محمد بركات سراج (وزارة التربية الوطنيـة والتكوين المهني)، **مصر:** مجدي عبد الغني، سمير الشرقاوي، محمد مدحت، راندا أحمد حافظ شاهين (وزارة التربية والتعليم). إيران: سيد علي حسيني – حسن شربتدار – مرتضي شكوهي (وزارة التعليم). **العراق:** منتهى فهد بريسم، مجيد صادق كاظم (وزارة التعليم) كاوه عمر حمد، سيف حسام محمد: مدير عام المناهج والمطبوعات، (وزارة تربية اقليم كردستان). **الأردن:** وفاء العبداللات، خولة أبو الهيجا، عمر مقدادي، هيفاء تكروري (وزارة التربية والتعليم). **لبنان:** ساميه بو حمد، رانيا غصوب، بولين يمين (وزارة التربية والتعليم العالي). **ليبيا:** عبدالقادر محمد أبوجلالة، أُم الخير مفتاح علي، حمّاد صالح ارغابين (وزارة التعليم). حسين العالم (وكيل وزارة التعليم سابقاً) **المغرب:** العمراني مولاي عبد الرزاق، حسن اغزير، محمد بعلا، ملكة جبلي، مبارك مزين، عبد المجيب المرابط (وزارة التربية والتعليم). **عُمان:** شنه سالم االحبسي (وزارة التعليم). دولة فلسطين: حنان عبدالعظيم العابد، شهناز الفار، ايهاب يوسف شكري (وزارة التعليم والتعليم العالي). **السودان:** الرفاعى عبدالله، ايمان الصادق، السر الشيخ أحمد مختار، محمد سالم محمد سالم (وزارة التربية والتعليم). **سوريا:** سعيد دادوار خراساني، هدى شيخ الشباب، المثنى خضور، دارم الطباع، لانا زخور. **تونس:** إلهام بربورة، معزّ بوبكر، طارق لوصيّف، حبيبة بن عمر التريكي (وزارة التعليم). **اليمن:** هدى عبدالسلام، علي عبدالله العباب، اشراق الحكيمي (وزارة التعليم)، أحمد سيف الساواي (وزارة التعليم التقني والتدريب المهني).

- **الشركاء من وكالات الأمم المتحدة:** رانيا بيخازي، باتريك دارو (منظمة العمل الدولية)، فاطمة بورارش، فينيث شانثالانسجي، داكمارا انا جورجيسكيو، ادريس حجازي، يايوي سيجي فلتشيك، صبجي طويل (يونيسكو)، سمير عانوتي (صندوق الامم المتحدة للاسكان).

- **الشركاء من أوساط المنظمات غير الحكومية:** عبدالباسط بين حسن (المؤسسة العربية لحقوق الانسان)، سيكون بيلي، ريولاند موناش (افلاطون الدولية)، أيمي ويلز (ميرسي كور)، اندريا ناليتو (المجلس النرويجي للاجئين)، ايروم بوركي، ناتاليا تابيز (انقاذ الطفل).

- **الزملاء من المكاتب القطرية لليونيسف:** نوال عبد الصمد، كرستين بدوتو (الجزائر)، احمد سعيد أحمد، كونستاشنس كواكو (جيبوتي)، إيناس حجازي، منار أحمد، وئام الليثي، هنا يوشيموتو (مصر)، عصام علي (مكتب منطقة الخليج)، سارا يسان (إيران)، عبدالوهاب الفضلي، عبدالرحمن الشرجبي، ايكم شيجين (العراق)، سوزان آياري، رنا قعوار، فاطمة المغربي، ماريا براديس، بسام صالح (الأردن)، اوريليا اردیتو، كاتيا مارينو، امل عبيد (لبنان)، ناصر قدورة (ليبيا)، خالد الشنكيطي، مريم سكيكة، ياسمين سميرس (المغرب)، مها دماج (عمان)، ابتسام ابو شمالة، باسمة احمد عاهد، ميسون عبيدي، مايدة باسيك (فلسطين)، بثينة عثمان محمد عبد الحكم، طلال محمد صالح (سودان)، ابراهيم فرح، محمد قنواتي، اتسوكو نيشيموتو، فياز شاه، سهام زكريا (سوريا)، جوليان هوتيي، عبدالوهاب شوّد، آمال شيخ روحه (تونس)، عبدالرحمن الشرجبي، إيرينا ديا، ذوالفقار علي خان (يمن). **الزملاء من مكتب اليونيسف الإقليمي في الشرق الاوسط وشمال افريقيا:** إيزابيلا كاستروجيوفاني، هرايرواني، شوبو جلال، حنان زنون. **الزملاء من مقرات اليونيسف الرئيسة:** دومينيك ريجاردسون، جابريل بونه، متيو بروسارد، مانويل كاردوسو، بلاندين لدو، خما ويلسون كلارك.

- **الخبراء:** برايوني هابكينز، خايل محشي، ماريا دلمار لوجرونو ناربونا، روبرت بالمر، خورخه اوبالدو، كولين بسينا، مارجارت سينكلر (صندوق الامم المتحدة للسكان)، فيك ايكوبوا، اماندا مالفيل (المفوضية السامية لشؤون اللاجئين)، وليد الخطيب، فروس دابيت، اوزليم ايسكيوكاك، رغده عمر، كارولين بونتيفراكت، نيلس رايمان (الاونوروا)، ماريا تسفيتوكوفا (برنامج الأغذية العالمي)، منال قوطه، سيمون ثاكير، ساره وازي (البنك الدولي).

قام كلٌّ من باسم ناصر وكارين فيليبس من **مؤسسة الشباب الدولية** بتنسيق المراجعة التقية للتقرير المفاهيمي والبرامجي. بالمشاركة مع أسامة ميمي ومروان ترازي من **جامعة بيرزيت**. ضمّ فريق **الباحثين والكتاب** الذين أسهموا في العملية والصياغة ديفيد كلارك و آن جينين.

ضمّ **فريق التعليم التابع للمكتب الإقليمي لليونيسيف – الشرق الأوسط وشمال إفريقيا** من فريدة أبو دان، فينا براهمان، ألبريتو بيانكولي، فرانشيسكو كالكنو، ماغنت كافونا، وهاوجين ياو، حيث قام الفريق بقيادة دينا كريساتي بوضع التصوّر الخاص بعملية إعداد الإطار المفاهيمي والبرامجي لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وتوجيه تلك العملية وتنسيقها ومراجعتها.

منذ بداية مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في عام 2015 تمّ إنجاز كثيرٍ، من حيث تأطير العمل الإقليمي مفاهيمياً وبرامجياً، وكذلك إطلاق المبادرات على المستوى القُطري. الآن تمّ الشروع بتنفيذ المبادرة، والطريق أمامنا مُعقَّد ومحفوف بكثيرٍ من التحديات. لكن، لن تكون الأهداف المحددة في هذه الوثيقة بعيدة المنال بفضل الإرادة السياسة ومساهمة الشركاء.

الملخص التنفيذي

1 رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين

2 الإطار المفاهيمي

3 الإطار البرامجي

4 الشروع بالعمل

الملاحق

1 المهارات الأساسية الاثنتي عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

2 مقترحات قطرية لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المستوى الوطني

المراجع

الملخص التنفيذي

1 حالة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

تعصف بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا **تحدياتٌ غير مسبوقةٍ** في مجالات التعليم والتوظيف والتلاحم الاجتماعي، وهي تحديات تفاقمت في ظل عدم الاستقرار والصراعات السياسية القائمة. وهناك توافقٌ عام على إخفاق الأنظمة التعليمية وبشكلٍ واسع في تحقيق النتائج اللازمة للنهوض بعملية التطوير الشخصي والاجتماعي، في الوقت الذي لم تؤدِ فيه إلزيادة الحاصلة في عدد فرص التعليم في الإقليم إلى تحقيق النموٍ اقتصادي.

وعلى الصعيد العالمي، هناك مجموعة كبيرة ومتزايدة من الأدلة التي تشير إلى أنّ الأداء الناجح في المدرسة والعمل والحياة بصفة عامة يحتاج إلى دعم وتعزيز من خلال مجموعة واسعة من المهارات والقيم التي يمكن تطويرها وتعزيزها عبر أنظمة التعليم. هذا وقد أدّت **الإصلاحات الجارية في مجال التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا** إلى تحقيق إنجازاتٍ إيجابية في الأعوام الخمس عشرة الماضية، تمثلت في تحسين فرص الحصول على التعليم الأساسي الرسمي وإغلاق فجوة النوع الاجتماعي، لكنّ الإصلاح الشامل لأنظمة التعليم لا يزال يُراوح مكانه وبالتالي هناك حاجة ماسّة لمعالجة العجز في المهارات بطريقة نوعية ومنهجية ومتضافرة.

وبسبب القيود التي يفرضها التدريس ضمن الصفوف الدراسية التقليدية وتقنيات التعلّم وأنظمة الاختبارات والامتحانات المتّبعة، لا يحصل الأطفال والشباب عموماً على تعليمٍ يتلاءم وبشكلٍ واضح مع الواقع المعاصر ومتطلبات سوق العمل. وهذا بدوره له آثارٌ بعيدة المدى تتمثل في **افتقار الأطفال والشباب عموماً إلى المهارات** اللازمة للنجاح في المدرسة وفي العمل، ولأن يُصبحوا أعضاءً إيجابيين وفعّالين في مجتمعاتهم. وأينما وجِدت بيئات تعلّم هشة في هذه البقعة من العالم، نجد أنّ التعليم يُستخدم وبصورةٍ متزايدة كعنصر من عناصر التطرف وذلك من خلال انتشار المعتقدات الدينية المتطرفة التي تلوث عقول الأطفال والشباب في مجال التعليم. وهذا بدوره يستدعي وضع رؤيةٍ شاملة وتحويلية للتعليم تزيد من الإمكانيات البشرية لكافة الأطفال وتعمل على تزويدهم بالمهارات الحياتية لمواجهة التحولات من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، ومن التعليم إلى العمل، ومن التنشئةِ غير المتبصرة إلى المواطنة المسؤولة والنشطة.

هذا ويمثل **تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في** إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا مسعىً تعاونياً ومشتركاً على المستويين القُطري والإقليمي لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وهو "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع". كما وتسعى المبادرة إلى إعادة تشكيل الفهم التقليدي للمهارات لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإقليم، مع التركيز على المسائل الجوهرية حول الغرض من التعليم ودوره في التنمية المجتمعية ذات الصلة بالوضع القائم.

وتتطرق المبادرة إلى ثلاثة تحديات متداخلة و هي:

- **مجتمع معرفيّ ضعيف** نتيجةً للتعليم غير الجيد، وتدنّي مستويات مخرجات التعلّم، ومحدودية الإنصاف والإدماج.
- **انخفاض النمو الاقتصادي** في ظلّ غياب مهارات المقدرة على التوظّف، وارتفاع معدلات البطالة بين الشباب والتفاوتات على أساس النوع الاجتماعي في سوق العمل، مع انخفاض فرص العمل وضعف بيئة الأعمال.
- **ضعف التلاحم الاجتماعي** نتيجةً لتصاعد العنف والتطرف وضعف المشاركة المدنية.

إنّ **نظرية التغيير** التي تدعو لها المبادرة في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تحرّكها الحاجة الملحّة إلى تحقيق تأثيرٍ ملموس في ثلاث مجالاتٍ منفصلة لكنّها مترابطة في الوقت ذاته، والتي من خلالها يمكن للتعليم أن يُحدِث فرقاً وهي: الأول الوصول إلى المجتمع المعرفي عبر تحسين نتائج التعليم، والثاني تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال تحسين فرص التوظيف وريادة الأعمال، والثالث التلاحم الاجتماعي من خلال تحسين مستوى المشاركة المدنية.

والجدير ذكره أنّ من أهم بنود المبادرة هو اقتراح **رؤية تحويلية تقوم على الحقوق** للتعليم تتركّز على تعزيز الأفراد الناجحين ضمن بيئات العمل، وفي الوقت ذاته تحقيق التعليم لدوره الاجتماعي في تعزيز التطوير الذاتي والأكاديمي والتلاحم الاجتماعي.

2 حالة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كمسعى تعاوني بين البلدان والشركاء الإقليميين و الدوليين

تسعى المبادرة إلى وضع إطارٍ قائم على الأدلة لتوظيفه كأداة للأطراف المعنية في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لتحقيق هذه النتائج الثلاثة المترابطة. وتتكون المبادرة من عنصرين رئيسيين هما: (1) تطوير الإطار المفاهيمي والبرامجي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة ليكون بمثابة دليل لتطوير الإستراتيجية والبرامج على الصعيد القُطري (2) توفير الدعم التقني للدول يتمحور حول التخطيط والتنفيذ.

وقد تم إجراء **دراسة تحليلية** للبرامج في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ليكون دليلاً خاصاً بالإطار المفاهيمي و البرامجي، يشمل لمحة عامة عن وضع تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإقليم، وتحليل معمّق للمبادرات والبرامج الرئيسة على المستويين الإقليمي والوطني.

وستعمل المبادرة على **جمع** المساهمات الفعّالة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليسكو)، جنباً إلى جنب مع وزارة التربية والتعليم والمؤسسات الوطنية الأخرى المعنية بالتعليم في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

تشمل وكالات الأمم المتحدة **المشاركة في المبادرة** كلاً من منظمة العمل الدولية، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، وصندوق الأمم المتحدة للسكان، والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف)، ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، وبرنامج الأغذية العالمي، والبنك الدولي. وتضم المنظمات غير الحكومية والمؤسسات الأكاديمية كلاً من أفلاطون إنترناشونال، والمعهد العربي لحقوق الإنسان، وجامعة بير زيت، والمؤسسة الدولية للشباب، ومؤسسة ميرسي كوربس، والمجلس النرويجي للاجئين، ومنظمة إنقاذ الطفولة، وكذلك مؤسسة دوتشيه بوست (DHL) كممثل عن القطاع الخاص.

هذا وقد جرى إطلاق المبادرة في اجتماع شبكة التعليم التابعة لليونيسف في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في عام 2015، حيث أيّدت وفود الدول المشاركة المبادرة وأعربت عن عزمها على تنفيذها على المستوى القُطري. كما تعزّز **تطوير إطار مفاهيمي و برامجي** من خلال العديد من المشاورات القُطرية والإقليمية والاجتماعات الفنية، بمشاركة ما يزيد عن 600 شخص من أصحاب المصلحة على المستويات الوطنية والإقليمية والدولية، بما في ذلك ممثلين عن المؤسسات الحكومية (وزارات التربية والشباب والعمل والشؤون الاجتماعية)، والمنظمات الإقليمية ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والمؤسسات الأكاديمية والخبراء الأكاديميين والقطاع الخاص والأطفال والشباب.

3 نحو مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

تهدف مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة إلى إعادة النظر في مفهوم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وتطوير خارطة طريق ذات صلة بواقع القرن الحادي والعشرين. وقد شمل تطوير الإطار المفاهيمي و البرامجي إجراء دراساتٍ تحليليّة واستعراض شامل للتعاريف الوطنية والإقليمية والعالمية، والتي أظهرت حالة من الارتباك وعدم وجود توافق في الآراء حول التعريف الأدق والعناصر الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين.

وعموماً، فإنّ **عدم وجود تعريفات واضحة يقترن بحالة الارتباك حول مفهوم** الكفاءات والمهارات والمهارات الحياتية، وتُستخدم هذه المصطلحات غالباً بشكلٍ تبادلي. فمثلاً مصطلح الكفاءة يُستخدم في الغالب ضمن المجال التقني المحدد لتطوير المناهج الدراسية. وفي حالاتٍ أخرى يتم اعتماد تعريفات متنوعة وواسعة للمهارات والمهارات الحياتية كجزء من المبادرات الاجتماعية المخصصة والمتفرقة التي تطلقها الأمم المتحدة أو المنظمات الدولية غير الحكومية ضمن مجالات التعليم غير الرسمية. وفي حين أنّ مصطلح المهارات يُستخدم في الغالب للدلالة على القدرات المهنية التقنية، غالباً ما يُشير مصطلح المهارات الحياتية إلى صيغ تتعلق أكثر بالسلوك من المهارات المتعلقة بالحياة اليومية والمشاركة المدنية. وأخيراً وفي كثيرٍ من الحالات لا يقترن الخطاب المتعلق بالكفاءات والمهارات والمهارات الحياتية وممارستها بالقيم القائمة على الحقوق التي نحن في أمسّ الحاجة إليها لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

و ضمن هذا السياق، يتم اقتراح تعريف منقّح وشامل وأكثر وضوحاً لمصطلح "تعليم المهارات الحياتية والمواطنة"، وهو تعريف يتناول كل من الفجوات المفاهيمية والبرامجية القائمة من خلال **المقدمات المنطقية الأساسية الأربع** التالية:

- **مقاربة شاملة للتعليم:** ترتكز هذه الرؤية إلى إتباع مقاربة شاملة للتعليم، بأخذ المتعلّم ككل بعين الاعتبار من خلال إقرار تعددية أبعاد التعليم، والتي لا يقتصر دورها فقط على المعرفة والإدراك، بل يشمل أيضاً الجوانب الفردية والاجتماعية، خاصة فيما يتعلق بالتطوير الشخصي والتلاحم الاجتماعي، والتنمية المستدامة. ويتم تصوير التعليم الجيد، ضمن إطار العمل هذا، على أنه يعزز الأفراد المتمكنين الذين يمكنهم التعلّم بفعالية والاضطلاع بمسؤولياتهم الاجتماعية مع قدرتهم على تحقيق النجاح في سياق مكان العمل.

- **مقاربة إنسانية تقوم على الحقوق:** فيما يتعلق بما هو مذكور أعلاه، التعليم الجيد لا ينعزل عن القيم ويجب أن يكون له أثر تحوليّ. ويجب تعزيز التعليم الجيد من خلال وضع أساس أخلاقي راسخ، والذي يقرّ أن التعليم يعزز الكرامة الإنسانية، قبل أن يعزز الأداء الاقتصادي، ويشجع على القيم القائمة على حقوق الإنسان.

- **دورة تعلّم متواصلة مدى الحياة:** يُفهم اكتساب المهارات الحياتية على أنه استثمار تراكمي يبدأ منذ سنّ مبكرة، ولا يقتصر على اليافعين والكبار فقط. وهو أمر يستند إلى الفرضية القائلة أن كل فرد، في أي عمر من الأعمار، هو متعلّم في سياق أي مجتمع يتيح له الفرص المتعددة طوال فترة الحياة للتعلّم وتحقيق المقدرة الشخصية، وبالتالي يذهب هذا إلى ما هو أبعد من التفريقات التقليدية بين التعليم الأولي والتعليم المستمر.

- **مقاربةٌ متعددة المسارات والأنظمة:** يمكن أن يلعب التعليم الجيد دوراً فاعلاً في تعزيز التعلّم والتمكين الفردي، وفي خلق بيئة تتيح تحقيق الترابط الاجتماعي. وإذا تم رفد تعليم المهارات الحياتية والمواطنة أكثر من خلال مسارات التعلّم المتعددة، من التعليم النظامي إلى البيئات غير النظامية وانتهاءً بمكان العمل، فإنها يمكن أن تصل إلى جميع الأفراد. وبدوره، يمكن فقط تعزيز التعلّم الجيد الذي يتم ممارسته من خلال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة إذا ما تم توحيده في أنظمة التعليم.

ويقدم القسمان التاليان لمحة عامة عن العناصر المفاهيمية والبرامجية للإطار المفاهيمي و البرامجي.

4 الإطار المفاهيمي

رؤية شمولية واضحة و تعريفات عملية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة

أبعاد التعلّم	عناقيد المهارات	المجالات المواضيعية
البُعد المعرفي أو "التعلّم للمعرفة"	مهارات التعلّم (الإبداع، التفكير النقدي، حل المشكلات)	تخصصات المناهج الدراسية (اللغة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، النوع الاجتماعي، الخ)
		التخصصات المهنية (النجارة، السباكة، الخ)
		التعليم الوظيفي (التوجيه المهني، محو الأمية المالية، البحث عن عمل، الخ)
البعد الأدواتي أو "التعلّم للعمل"	مهارات المقدرة على التوظّف (التعاون، التفاوض، صنع القرارات)	التعليم الريادي (تحديد الأهداف، تخطيط الأعمال، التسويق، الخ)
		محو الأمية الحاسوبية (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وسائل التواصل الاجتماعي، الخ)
		التثقيف الصحي (الصحة الإنجابية، التربية الجنسية، الوقاية من فيروس عوز المناعة البشري\الإيدز، الوقاية من المخدرات، التغذية، النظافة الشخصية، الخ)
البُعد الفردي أو "التعلّم لنكون"	مهارات التمكين الشخصي (إدارة الذات، الصمود، التواصل)	التثقيف البيئي (الماء، التلوث، التغيّر المناخي، إعادة التدوير، الخ)
		التثقيف في حالات الطوارئ (الحد من مخاطر الكوارث و التخطيط الواعي بالمخاطر، مخاطر الألغام، الخ)
البُعد الاجتماعي أو "التعلّم من أجل العيش المشترك"	مهارات المواطنة النَّشِطة (احترام التنوع، التعاطف، المشاركة)	التثقيف في مجال السلام حل الصراعات، التفاوض، الخ)
		التربية المدنية (مؤسسات الحوكمة، واجبات وحقوق المواطن، الخ)
		الفنون والثقافة والرياضة
		الخ

1.4 أبعاد التعلّم الأربعة: رؤية تحويلية للتعليم في القرن الواحد والعشرين

يقترح الإطار المفاهيمي و البرامجي وضع فهمٍ مشترك للمفاهيم والتعريفات الخاصّة بمهارات القرن الحادي والعشرين استناداً إلى **نموذج تعلّم رباعيّ الأبعاد** يُعزّز نموذج التعلّم مدى الحياة الذي تم تطويره في تقرير "ديلورز" في عام 1996 بعنوان "التعلّم: الكنز المكنون"، وبالطبع مع الأخذ بعين الاعتبار التطورات اللاحقة في التعليم والمجتمع. ويُعيد الإطار المفاهيمي و البرامجي ترتيب عناصر التعليم باعتبارها أبعاداً للتعلّم بهدف التأكيد على طبيعتها الدينامية.

وفيما يلي ركائز التعلّم الأربع التي تدعم التعريف العمليّ للمهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة:

- **"التعلّم للمعرفة" أو البُعد المعرفي:** ويشمل تطوير قدرات التركيز وحل المشكلات والتفكير النقدي، والتركيز على الفضول والإبداع والرغبة في الحصول على فهمٍ أفضل للعالم وللبشر. ويلقى مفهوم **التعلّم للمعرفة** اهتماماً متزايداً لأنّ تعلّم المهارات ذات الصلة يُعزّز من اكتساب المهارات الأساسية كمهارات القراءة والكتابة والحساب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ولذلك فإنّ البّعد المعرفي ضروريّ لتطوير مهارات جديدة واكتساب معارف جديدة.
- **"التعلّم للعمل" أو البُعد الأدواتي:** والذي يُركّز على كيفية دعم الأطفال والشباب لتطبيق ما تعلّموه على أرض الواقع، وكيفية تكييف التعليم لخدمة عالم الأعمال على نحوٍ أفضل، وتأتي هذه المسألة جنباً إلى جنب مع مفهوم التطبيق وفق "تصنيف بلوم" من خلال وضع التعلّم النظري موضع التنفيذ في السياقات اليومية، ذلك لكون التعلّم للعمل يتغيّر بسرعة استجابةً لمتطلبات سوق العمل المتغيرة والتكنولوجيات الجديدة واحتياجات الشباب خلال مرحلة انتقالهم من التعليم إلى سوق العمل.
- **"التعلّم لنكون" أو البُعد الفردي:** ويعني التعلّم لتحقيق الذات والنمو الشخصي والتمكين الذاتي، ويشمل المهارات المعرفية الذاتية ومهارات التعامل مع الآخرين، في حين يشمل النمو الشخصي كلاً من العوامل الشخصية الذاتية والمجتمعية، وتُعتبر المهارات التي يتم تطويرها في إطار هذا البُعد مهمة في مجال الحماية الذاتية ومنع العنف والصمود، وبالتالي يتعين اعتبارها عوامل تمكينية لأبعاد التعلّم الأخرى.
- **"التعلّم من أجل العيش المشترك" أو البُعد الاجتماعي:** وهو البُعد الأخلاقي الذي يُعزّز رؤية تعليم المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، من خلال اعتماده على مقاربة قائمة على حقوق الإنسان تتماشى مع قيم ومبادئ العدالة الديمقراطية والاجتماعية، وتشكل الأساس الأخلاقي للأبعاد الثلاثة الأخرى (المعرفي والأدواتي والفردي). وبنفس القدر من الأهمية، يهدف تعليم المواطنة إلى أن يكون ذات صلة في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من خلال معالجة أكبر التحديات التي تواجه المنطقة.

هذا ولا ينبغي اعتبار أبعاد التعلّم الأربعة هذه على أنّها مختلفة أو متعارضة مع بعضها البعض، ذلك لأنّ الواقع أكثر دينامية حيث أنّها **تتداخل وتتشابك وتُعزّز بعضها البعض** لتتجمّع لدى الفرد المتعلّم، وكما توفر إطاراً عملياً للنظر في المهارات الحياتية المتعلقة بأغراض التعلّم المختلفة، وهذا بمثابة أداة عملية للاختيار الجيد للمهارات ذات الصلة بالتعلم الجيد. وتجدر الإشارة إلى أنّ العديد من المهارات الحياتية يُمكن تطبيقها في أبعاد التعلّم الأربعة مجتمعةً، ويعتمد اختيار المهارات لكل بُعد على أهميتها وصِلتها بذلك البُعد.

2.4 المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

تُعرّف المهارات الحياتية في الإطار المفاهيمي و البرامجي بوصفها مهارات معرفية وغير معرفية، وعُليا ومتقاطعة وقابلة للنقل وذات أهمية للتعلم والمقدرة على التوظّف والتمكين الذاتي والمواطنة النشطة. ويّعد تعليم المواطنة جزءاً لا يتجزأ من تعليم المهارات الحياتية الذي يؤكد على الحاجة إلى التحول الاجتماعي ويُشير إلى القدرات والطاقات التي يُمكن لها أن تعمل على تعزيز المجتمعات المفتوحة، وتسخير الحماسية والدافعية لدى الأجيال الشابة، وتوفير الأدوات لبناء مستقبلٍ أفضل لمجتمعاتهم وللمنطقة ككل.

جرى تحديد مجموعة من **اثنتي عشرة مهارة أساسية لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا** باستخدام نموذج الأبعاد الأربعة، وهي التواصل والتعاون والتفكير النقدي والإبداع وصنع القرارات والتعاطف والتفاوض وإدارة الذات واحترام التنوع والصمود والمشاركة وحل المشكلات (انظر الشكل أدناه).

وقد اعتمِد في **تحديد المهارات الحياتية الأساسية واختيارها** على مراجعة واسعة للأدبيات ومن خلال المشاورات الإقليمية والوطنية التي أجريت كجزء من مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وذلك من خلال عملية من ثلاث خطوات. شملت الخطوة الأولى إدراج قائمة تحليلية شاملة لمجموعة من المهارات تحت كل بُعد من أبعاد التعلّم الأربعة، استناداً إلى القضايا الاجتماعية والاقتصادية الرئيسة التي ينبغي معالجتها وهي تعزيز جودة التعليم ونتائج التعلّم، وتعزيز المقدرة على التوظّف وريادة الأعمال، وتعزيز التمكين الفردي والمشاركة المدنية. ثانيا، جرى بعد ذلك تحديد مجموعة مكوّنة من ثلاث مهارات لكل بُعد استناداً إلى أهميتها وتأثيرها لذلك البُعد وعلى شمولها لمهاراتٍ أخرى عديدة (أو مهارات فرعية). وجاءت الخطوة الثالثة بإجراء تحليلٍ معمّق للمهارات الاثنتي عشرة بالنظر إلى الطبيعة المتداخلة للأبعاد الأربعة ومهاراتها ذات الصلة، وابراز أهدافها من خلال الأدلّة ومساهمتها الخاصة في كل بُعد متصلة به، وكذلك مساهمتها في الأبعاد الثلاثة الأخرى. وبهذا فإنّ كل مهارة من المهارات الاثنتي عشرة في حال تحليلها وتطبيقها من هذا المنظور تقدّم للمتعلم مقاربةً شاملةً للتعلّم تستند إلى القيمة.

وفي الحقيقة من المُهم بمكان ملاحظة أنّ **المهارات الاثنتي عشرة المحددة ليست بمعزلٍ عن القيمة**، ذلك لأنّها تعكس رؤية شاملة وتحويلية للتعليم الجيد القائم على أساسٍ أخلاقٍ صلب يعتبر أنّ على التعليم يدعم كرامة الإنسان وتعزيز القيم القائمة على حقوق الإنسان. وخلافاً للأطر القائمة، فإنّ التركيز على المهارات الأساسية الاثنتي عشرة في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لا يهدف فقط إلى توجيه التعليم نحو تحقيق الفرد أداءً ناجحاً في العمل ولا يعتبر التعليم في الأساس مجرد نشاطٍ اقتصادي يهدف إلى تحقيق أقصى قدرٍ من النمو والإنتاجية.

وبنفس القدر من الأهمية وضِعت المهارات الأساسية الاثنتي عشرة ضمن مقاربة **"إعادة التفكير في التعليم"** بطريقة تؤدي دورها في تعزيز التلاحم الاجتماعي، كونها تتماشى مع أطر المواطنة والأطر الإنسانية المصممة للاهتمام بالآخر واحترامه والتقليل من استخدام العنف أو منعه.

إنّ **المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة تستمر مدى الحياة** وتستند إلى الأدلة التي تؤكد على أهميّة اكتساب المهارات من سنٍ مبكرة، ومحاربة "التحيز" السائد في المجتمع بربط اكتساب المهارات فقط باليافعين والشباب. وقد جرى إبراز أهمية "الاستثمار التراكمي في اكتساب المهارات" ضمن الإطار المفاهيمي و البرامجي، فضلاً على أنّ اكتساب المهارات الأساسية الاثنتي عشرة والحفاظ عليها يتم من خلال كافة أشكال التعلُم في مقاربة الأنظمة التي تشمل مساراتٍ متعددة للتعلّم، بما في ذلك التعليم الرسمي وغير الرسمي وغير النظامي.

3.4 المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة والمجالات المواضيعية

يقدم الإطار المفاهيمي و البرامجي أمثلة توضح الفرق بين المهارات ومجالات المواضيع ذات الصلة، كما أنّه يُحدد الفرص الرئيسة التي يمكن من خلالها تحسين مستوى التعلّم عبر التركيز على المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة.

ينبغي أن تُفهم **المجالات المواضيعية** على أنّها مجالات موضوعية أو تقنية أو أكاديمية أو معرفية ينبغي من خلالها العمل على تكامل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وتشمل التخصصات المنهجية والمهنية والتعليم المهني وريادة المشاريع، ومحو الأمية الحاسوبية، التثقيف الصحي والبيئي، التثقيف في حالات الطوارئ، والتربية المدنية، والفنون والثقافة والرياضة وما إلى ذلك. وغالباً ما يتم الخلط بين هذه المجالات والمهارات الحياتية، لكن يمكن أن يُنظر إليها على أنّها مجالات يجب أن يدعمها تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بهدف دعم اكتساب المهارات الحياتية الأساسية.

فعلى سبيل المثال، تشير **التخصصات الدراسية** إلى الموضوعات الرئيسة للمناهج الوطنية كاللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية وما إلى ذلك، حيث أنّ مقاربة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة مرتبطة بكافة هذه التخصصات، وهناك مسألة رئيسية لا ينبغي تجاهلها وهي ضمان الاتساق والانسجام عبر المناهج الدراسية، وبالتالي حصر التركيز فقط على المهارات الأساسية في موضوعٍ واحد من بين العديد من المناهج الدراسية دون ضمان وجود مقاربةٍ متماسكة وشاملة هي بمثابة إستراتيجية غير فعّالة.

أمّا **التخصصات المهنية** فهي أيضاً مجالات مواضيعية أساسية من المجالات التي ينبغي فيها إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، بغرض زيادة فرص الوصول إلى هذه التخصصات وتعزيز أهميتها وصلتها بالواقع. ويعد التعليم والتدريب التقني والمهني ذو النوعية الجيدة الموجه بالطلب (استناداً إلى مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة) من أهم المسارات لصقل مهارات الشباب وتعزيز المقدرة على التوظّف. كما ويشكّل التعليم المهني وريادة الأعمال في إطار برامج التوظيف في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا مجالاً رئيساً ينبغي أن يُدمج فيه تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. وبعيداً عن الفهم النظري لريادة الأعمال، ينبغي دعم الأطفال والشباب بهدف تطوير المهارات الحياتية الأساسية لضمان تمكّنهم وبفعالية من تحقيق أهداف هذه البرامج.

5 الإطار البرامجي

1.5 الإستراتيجيات التربوية الداعمة لاكتساب المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة

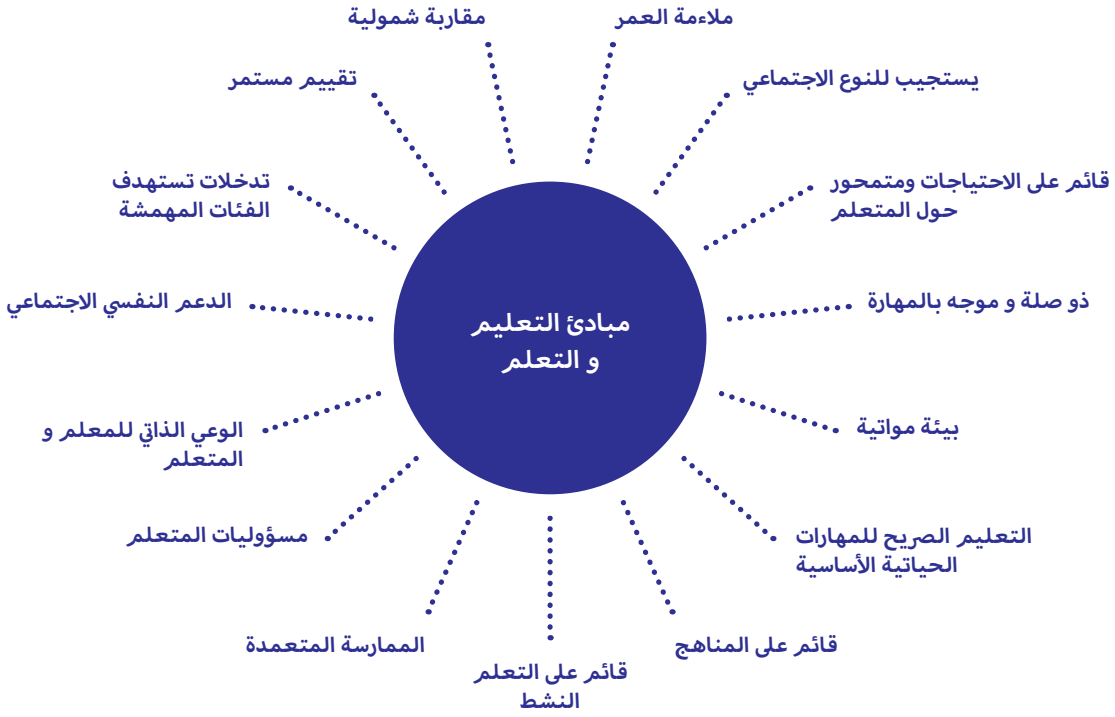
تقع أساليب التعليم والتعلّم في الإقليم عند ملتقى المفهوم والبرامج، وهذا يشكّل اعترافاً بالدور المحوري **للأساليب التربوية الفعّالة** والأهمية الكبيرة للمدرّسين والميسّرين ذوي المهارات والدوافع العالية في ضمان التعلّم النوعي والجيد. كما ويُبرز الإطار المفاهيمي و البرامجي الإستراتيجيات التربوية اللازمة لتعزيز اكتساب المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة، وتشمل التعلّم الاجتماعي العاطفي، والمنهجيات التي تركّز على الطفل، والتعلّم القائم على الأنشطة، والانضباط الإيجابي، والدعم النفسي والاجتماعي وغيرها.

هذا وتُشير تجربة الاصلاحات الناجحة في مجال التعليم إلى أنّ تأهيل المدرّسين ودعمهم لتطبيق **أساليب التعلّم النشط** يمكن أن يُحدِث تغييراً كبيراً في مُخرجات التعلّم ويدعم على نحوٍ أفضل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، ذلك لأنّها تنطوي على أسلوب محوره المتعلّم وتُعطَى من خلاله أهميةٌ كبيرة لعملية التعليم والتعلّم لدرجة أنّه يمكن اعتبارها أكثر تركيزاً على العملية من المنتج. وتعّد أساليب التعليم والتعلّم التشاركية مسألة غايةً في الأهمية في كافة جوانب تعليم المهارات الحياتية والمواطنة حيث يكون الأساس إشراك الأطفال والشباب في عملية التعلّم وتمكينهم من إضفاء الطابع الذاتي على المعرفة وتطبيقها على حياتهم الخاصة، فهُم بحاجة إلى أن يُصبحوا متعلّمين مُدركين لذاتهم ولنقاط قوتهم وضعفهم، وقادرين على وضع أهدافهم التعليمية الخاصة وتحقيقها.

إنّ خلق **بيئةٍ تعلّم آمنة** يمكن لجميع المتعلّمين المشاركة فيها هو بحدّ ذاته أمرٌ أساسيٌّ لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وهذا يعني أنّ المتعلمين يتمتعون بحماية جسدية وأمان اجتماعي وعاطفي، ويتم التعامل معهم على حدّ سواء بانصاف واحترام ونزاهة، وينبغي أن يكون المناخ العام داخل الصفوف المدرسية إيجابياً ولا يشوبه الخوف، وينبغي أن يكون الانضباط وسيلة إيجابية لا عقابية (وهو أمر يأتي بنتائج عكسية تخالف روح تعليم المهارات الحياتية والمواطنة).

ويضطلع **المدرّسون والميسّرون** بدورٍ فعّال وكبير في وضع التعلّم النشط محطّ التنفيذ العملي والفعلي. فالمدّرس ضمن بيئة الفصول المدرسية النشطة ما هو إلاّ عامل تمكين يقوم بتسهيل عملية التعلّم بدلاً من الاكتفاء بنقل المعرفة للطلبة. وبدلاً من التركيز على طرح الأسئلة، ينبغي عليه تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة بأنفسهم ولعب دور في عملية التعلّم. وبالتالي يكون دور المدرّس غالباً دور الميسّر عبر دعم الطلبة خلال عملية تعلّم مختلف المهارات وتطويرها. ومن المهم بمكان في هذا الأسلوب أن يتكون لدى المدرّس فهماً كاملاً للأساليب التي تمكّن المتعلّم من التعلّم بشكلٍ فعّال.

ونورد أدناه **مبادئ التعليم و التعلم الرئيسة** التي تساهم في تفعيل المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة وتطبيقها.



2.5 مقاربة المسارات المتعدّدة: قنوات وطرق التنفيذ

تعد مقاربة **المسارات المتعدّدة** أمراً ضرورياً لتعميم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كونها تُركّز على فكرة تطوير المهارات الحياتية ضمن مسارات تعليمية مختلفة، بما في ذلك التعليم الرسمي وغير الرسمي، وفي مرحلة الانتقال إلى مكان العمل، وفي مكان العمل، ومن خلال المشاركة المجتمعية وحماية الطفل. كما أنّها تشمل الطرق المختلفة التي يمكن من خلالها تحقيق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، مثل التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعلّم الأكثر ابتكاراً. بالإضافة إلى إنّها تتماشى مع التعقيدات المتزايدة للاقتصاد القائم على المعرفة والتغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع بشكلٍ عام، وتدرك بأنّ عملية التعلّم يمكن أن تجري ضمن أوقاتٍ وبيئاتٍ مختلفة. هذا ويمكن تحقيق النتائج ذاتها من خلال اتباع مسارات التعلّم المختلفة مع مختلف الفئات.

توجد أيضاً **فوائد** أخرى لهذه المقاربة، منها أنّها تزيد من مستوى المشاركة وتضمن مبادئ الإنصاف والشمولية من خلال استهداف الفئات المهمشة. ومن الضروري أيضاً ضمان التناسق في التدخلات والرسائل ضمن بيئات التعلّم المختلفة للأطفال والشباب.

وبالإضافة إلى القنوات والوسائل المختلفة، هناك طرق متعددة للتنفيذ متاحة لعمل البرامج، وتشمل المناهج الدراسية والمناهج التكميلية والمناهج الإضافية. وهنا يأتي دور الإطار المفاهيمي و البرامجي بتسليطه الضوء على العديد من **الخيارات المتاحة للمناهج الدراسية** التي تمّ استخدامها لتعميم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المناهج الوطنية. وكان الأسلوب المشترك المعتمد في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا هو إدخال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كمقرر مستقل في المنهاج الدراسي، وغالباً ما كان ذلك نتيجةً لمبادراتٍ مختلفة دعمت مواضيع شتّى منها فيروس عوز المناعة البشري، والصحة المدرسية والتغذية، والتعليم من أجل التنمية المستدامة. لكن من الناحية المثالية ينبغي إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بشكلٍ تدريجي في المناهج الدراسية لكافة المواد الدراسية ضمن إطار إصلاحات المناهج. وفي تونس، يجري دمج المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشر كجزء من إصلاح المناهج الدراسية الوطنية، وهو ما يمثل مثالا فريدا ومتميزا لتفعيل المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة من خلال المنهج الدراسي.

وغالباً ما يتم تنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة جنباً إلى جنب مع المناهج الدراسية، ومن خلال المناهج التكميلية والمناهج الإضافية. فعلى سبيل المثال في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ينصب التركيز الأساسي على المناهج الإضافية، بحسب ما خلصت إليه الدراسة التحليلية. ومن ناحية أخرى، فإنّ الممارسات والتطبيقات الواعدة تُبرز أهمية إدماج المناهج الدراسية مع المناهج التكميلية.

ومن الأمثلة على ذلك مقاربة "لبنات التعلم" التي تمّت تجربتها وتقييمها من قبل مركز التعليم المستمر في جامعة بيرزيت الفلسطينية والذي يتماشى مع متطلبات المنهاج الفلسطيني. والجدير ذكره أنّ البحث عن أفضل نموذج لاعتماده أصبح جزءاً من أدبيات الحديث عن مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، في حين يُنادي الإطار المفاهيمي و البرامجي إلى الجمع الأمثل بين هذه النماذج من أجل تعليم المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة وتعلمها على نحوٍ فعّال.

3.5 مقاربة الأنظمة

لقد أظهرت النتائج التي خلصت إليها الدراسة التحليلية مستوى الإدماج المتدني لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في السياسات والبرامج والإستراتيجيات والخطط الوطنية، ومحدودية التقييم الوطني وضعف المشاركة التعاونية لمختلف الأطراف المعنية، في ظل غياب أطر تنسيق وطنية فعّالة تمثل مختلف الجهات المعنية المشاركة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. كما إنّ البرامج في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لديها قابلية محدودة للتوسع والتنسيق بين مختلف المنظمات الحكومية ذات الصلة، يرافقها ضعف في القطاع الخاص، وتبقى بصفة عامة مشتتة وغير خاضعة للرقابة وتواجه مخاطر فقدان الاستدامة. بالإضافة إلى وجود أطر تنظيمية محدودة تربط بين التعليم الرسمي وغير الرسمي، وعدم وجود فرص تعلّم بديلة وعدم الاعتماد عليها أو الاعتراف بها، وإن وجدت فهي محدودة.

يقترح الإطار المفاهيمي البرامجي تطوير **مقاربة "الأنظمة"** لبرمجة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، والتي تُركّز على أنظمة التعليم الوطنية. فهناك حاجة إلى مقاربة الأنظمة لتحقيق "الحد الحاسم"، إذ لا يمكن تحقيق أثر على المستوى الوطني من خلال تنفيذ تدخلات صغيرة غير مترابطة على هامش النظام التعليمي. كما وتضمن هذه المقاربة التركيز على الإنصاف لأنّه قادر على تجميع البيانات، والقيام بعمليات التحليل والرصد والتتبع والاستهداف كوسيلة لزيادة تأثير فرص التعلّم المتاحة للأطفال والشباب.

ويتطلب تعميم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن أنظمة التعليم الوطنية وجود تدخلات برامجية منسقة وجامعة لمجمل مكونات النظام. ولضمان التغطية على المستوى الوطني ولضمان جودة عمليات التعلّم ونتائجه والاستدامة المالية، يتعين على الدول أن يكون لديها **سياسات وإستراتيجيات وخطط وطنية وميزانيات** لدعم تنفيذ مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

كما أنّ **أطر التنسيق والشراكة** بين وزارة التربية والتعليم والوزارات الأخرى والمنظمات غير الحكومية ومؤسسات القطاع الخاص – كجزء من مقاربة الأنظمة – هي أيضاً عناصر أساسية لضمان اعتماد مقاربات متناسقة ومترابطة، والاستخدام الفعّال والمناسب للموارد البشرية والمالية على حدّ سواء، وهذا يستدعي تحديد أدوار تكميلية وداعمة ضمن إطار متناسق وآليات تنظيمية تضمن التنفيذ النوعي للبرامج واعتمادها والاعتراف بها.

وهنا تأتي **أهمية الدور الكبير والحاسم الذي تلعبه المدارس** في ضمان تحقيق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. وبموجب مقاربة الأنظمة، فإنّ المدارس بحاجة إلى الدعم ضمن إطار واضح من التفويضات السياسة الوطنية، وتوفير الموارد اللازمة لكي تتمكن من خلق جو تعليمي مواتي وملائم، كما وتحتاج المدارس على وجه الخصوص إلى إدارة تدخلاتها والأدوات اللازمة لعملية المراقبة.

وتعد **الموارد البشرية** المكوّن الأساسي للتنفيذ الفعّال لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وتشمل ليس فقط المدرّسين وإنما المديرين والطاقم التعليمي المشارك في دعم عمليات التعلّم والتعليم، سواء في التعليم الرسمي أو غير الرسمي أو غير النظامي. كما وينبغي إيلاء اهتمام خاص للمرشدين ودورهم كمورد هام في تنمية المهارات.

وتقوم نظرية التغيير لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على سلسلة من الافتراضات تشمل وجود **بيئة تمكينية** وإرادة سياسية والتزام وتعاون من الشركاء ورؤية مشتركة. في حين تُعتبر التعبئة العائلية والمجتمعية أمراً أساسياً لخلق بيئة مواتية ومستدامة للمبادرة. وفي هذا السياق، فإنّ وضع إستراتيجيات متناسقة لتحقيق التوعية عبر وسائل التواصل (C4D) يعكس الحاجة إلى وجود إستراتيجية متعددة الجوانب تدعم المزيد من التواصل مع أولياء الأمور والأطفال والشباب.

6 الشروع بتنفيذ المبادرة: تفعيل المهارات الأساسية الاثنتي عشرة على المستوى القُطري

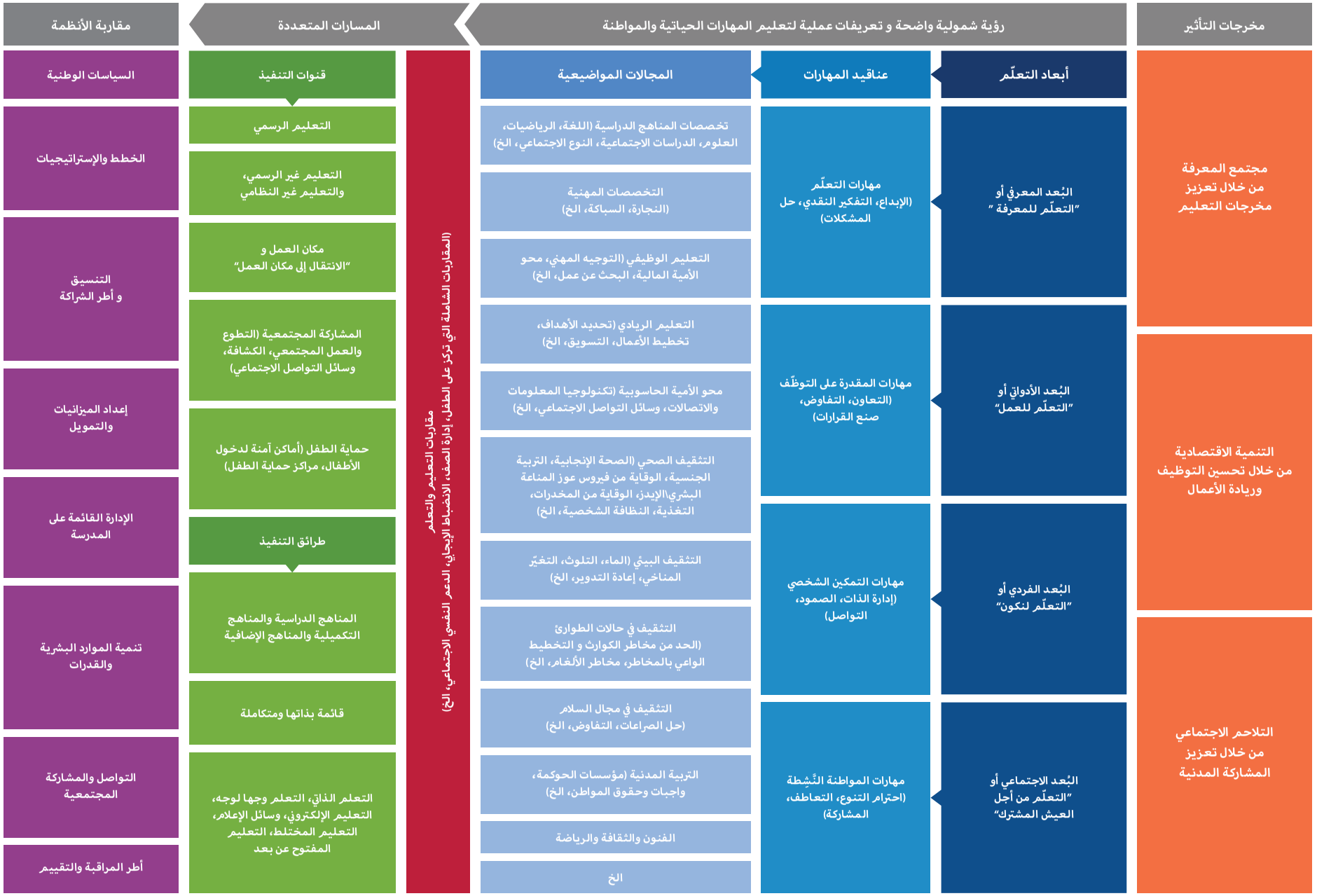
يتطلب تحقيق الرؤية الواردة في الإطار المفاهيمي و البرامجي اعتماد مقاربة إستراتيجية نحو تحقيق الإصلاحات اللازمة لتعزيز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وتعميمه ضمن أنظمة التعليم المختلفة. وهذا يستدعي اعتماد **التدرّجية الإستراتيجية** التي تهدف إلى زيادة الفرص المتاحة لتعميم الفكرة. ويعمل الإطار المفاهيمي و البرامجي من خلال المقاربة متعددة المسارات والأنظمة على تحديد نقاط الدخول الرئيسة التي يمكن أن تصبح نقاط ضغط لتحقيق الاستدامة والتغيير على المدى الطويل داخل أنظمة التعليم الوطنية.

وفي هذا الصدد، فإن **الالتزام الجاد لوزارات التربية والتعليم وقياداتها ومشاركاتها** له أهمية قصوى في خلق تغييرٍ ملموس في أنظمة التعليم، وتحقيق الجودة وتنظيم التدخلات، و الحجم والاستدامة، والتأثير على عملية التعلّم والمقدرة على التوظّف والتلاحم الاجتماعي. ويتعيّن على الوزارات الأخرى (كوزارة الشباب) وأصحاب المصلحة الآخرين (كالمنظمات غير الحكومية) المشارِكة في تنفيذ المبادرة والاجتماع والتواصل ضمن أطر التعاون، وضمان الجودة والاستدامة والأثر.

وسيتم تعزيز تنفيذ المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة المحددة كجزء من المبادرة من خلال وضع منهجية تقييم تستند إلى الأدلة وأدوات **قياس المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة**. وستوفر هذه المنهجية إستراتيجية موحدة يُمكن تكييفها لتتناسب مع التدخلات المحلية ضمن السياقات الرسمية وغير الرسمية في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

ويُعتبر الإطار المفاهيمي و البرامجي إطاراً إقليمياً متجدداً يتم اختباره وتنقيحه على المستوى الوطني. وتحدّد التوصيات الرئيسة للإطار طريقة تعميم المبادرة في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تتضمن وجهات نظر قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل. كما وسيقدم **الدعم التقني** للدول فيما يتعلق بالمشاركة في المراحل الأولى للمبادرة لتحقيق التعاون بين مختلف القطاعات ووضع السياسات والإستراتيجيات، وإدماج المبادرة في المناهج الوطنية، وكذلك فيما يتعلق بالتدخلات البرامجية بما في ذلك اختبار تدخلات المناهج التكميلية والمناهج الإضافية ضمن المقاربة متعددة المسارات والأنظمة.

كما ويُعتبر الإطار المفاهيمي و البرامجي خارطة طريق لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، كونه إطاراً شاملاً يجمع بين **ثلاث لِبناتٍ رئيسة:** الأولى رؤية شاملة مشتركة وتعريف عملي للمهارات الحياتية والمواطنة، والثانية مقاربة متعددة المسارات يمكن من خلالها تنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، والثالثة مقاربة الأنظمة لترسيخ التدخلات داخل أنظمة التعليم الوطنية. ويُقدم الشكل أدناه تمثيلاً بصرياً كاملاً للإطار المفاهيمي و البرامجي يُحدّد التأثير والنتائج التي يهدف الإطار إلى تحقيقها، وتفصيلاً للمكونات الرئيسة التي سبق وصفها مقابل كل لبنة من اللبنات الثلاث.


مخرجات التأثير
رؤية شمولية واضحة و تعريفات عملية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة
المسارات المتعددة
مقاربة الأنظمة
أبعاد التعلّم
عناقيد المهارات
المجالات المواضيعية
مجتمع المعرفة من خلال تعزيز مخرجات التعليم
التنمية الاقتصادية من خلال تحسين التوظيف وريادة الأعمال
التلاحم الاجتماعي من خلال تعزيز المشاركة المدنية
البُعد المعرفي أو "التعلّم للمعرفة"
البُعد الأدواتي أو "التعلّم للعمل"
البُعد الفردي أو "التعلّم لنكون"
البُعد الاجتماعي أو "التعلّم من أجل العيش المشترك"
مهارات التعلّم (الإبداع، التفكير النقدي، حل المشكلات)
مهارات المقدرة على التوظّف (التعاون، التفاوض، صنع القرارات)
مهارات التمكين الشخصي (إدارة الذات، الصمود، التواصل)
مهارات المواطنة النَّشِطة (احترام التنوع، التعاطف، المشاركة)
تخصصات المناهج الدراسية (اللغة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، النوع الاجتماعي، الخ)
التخصصات المهنية (النجارة، السباكة، الخ)
التعليم الوظيفي (التوجيه المهني، محو الأمية المالية، البحث عن عمل، الخ)
التعليم الريادي (تحديد الأهداف، تخطيط الأعمال، التسويق، الخ)
محو الأمية الحاسوبية (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وسائل التواصل الاجتماعي، الخ)
التثقيف الصحي (الصحة الإنجابية، التربية الجنسية، الوقاية من فيروس عوز المناعة البشري\الإيدز، الوقاية من المخدرات، التغذية، النظافة الشخصية، الخ)
التثقيف البيئي (الماء، التلوث، التغيّر المناخي، إعادة التدوير، الخ)
التثقيف في حالات الطوارئ (الحد من مخاطر الكوارث و التخطيط الواعي بالمخاطر، مخاطر الألغام، الخ)
التثقيف في مجال السلام (حل الصراعات، التفاوض، الخ)
التربية المدنية (مؤسسات الحوكمة، واجبات وحقوق المواطن، الخ)
الفنون والثقافة والرياضة
الخ
مقاربات التعليم والتعلم (المقاربات الشاملة التي تركز على الطفل، إدارة الصف، الانضباط الإيجابي، الدعم النفسي الاجتماعي، الخ)
قنوات التنفيذ
التعليم الرسمي
التعليم غير الرسمي، والتعليم غير النظامي
مكان العمل و "الانتقال إلى مكان العمل"
المشاركة المجتمعية (التطوع والعمل المجتمعي، الكشافة، وسائل التواصل الاجتماعي)
حماية الطفل (أماكن آمنة لدخول الأطفال، مراكز حماية الطفل)
طرائق التنفيذ
المناهج الدراسية والمناهج التكميلية والمناهج الإضافية
قائمة بذاتها ومتكاملة
التعلم الذاتي، التعلم وجها لوجه، التعليم الإلكتروني، وسائل الإعلام، التعليم المختلط، التعليم المفتوح عن بعد
السياسات الوطنية
الخطط والإستراتيجيات
التنسيق و أطر الشراكة
إعداد الميزانيات والتمويل
الإدارة القائمة على المدرسة
تنمية الموارد البشرية والقدرات
التواصل والمشاركة المجتمعية
أطر المراقبة والتقييم

7 لمحة عن الإطار المفاهيمي والبرامجي

يحتوي الإطار المفاهيمي و البرامجي على فصول أربعة وهي:

1 **رؤية تحويلية للتعليم في القرن الحادي والعشرين:** يوضح هذا الفصل أولاً التحديات التي تسعى المبادرة إلى التطرق إليها ومعالجتها من خلال رؤية التعليم المقترحة والشاملة القائمة على الحقوق. بعد ذلك يتم تناول المجال المفاهيمي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، مع وجود فهم متجدد يعتمد على نقاط القوة ويعالج مواطن الضعف في الأطر القائمة. وأخيراً، يعرض هذا الفصل ملامح نموذج الإطار المفاهيمي و البرامجي المقترح والخاص بالمبادرة بناءً على اللبنات المفاهيمية والبرامجية، ونظرية التغيير العُليا.

2 **الإطار المفاهيمي:** في هذا الفصل يجري تحليل الرؤية الشاملة لأبعاد التعلّم الأربعة، ومن ثم الشرح المفصّل لكل بُعد من خلال تحديد المهارات الحياتية ذات الصلة. فيما يعرض القسم الثاني المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة المحددة بالتفصيل وشرح أهميتها لكل من أبعاد التعلّم الأربعة. وأخيراً، يتم مناقشة المجالات التي يتم من خلالها تحقيق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

3 **الإطار البرامجي:** يُوضح هذا الفصل أساليب التعليم والتعلّم الضرورية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، ومن ثم التطرق للقنوات والأساليب المتنوعة لتحقيق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يجري في هذا القسم تحليل للعناصر الرئيسة لمقاربة الأنظمة واقتراح إستراتيجية ثلاثية الأبعاد للمراقبة والتقييم.

4 **تنفيذ المبادرة:** يقترح هذا القسم خطوات عملية لترجمة الإطار المفاهيمي و البرامجي إلى عمل وتفعيله على المستوى القُطري، من خلال التدرج الإستراتيجي بوصفه مقاربةً إستراتيجية لضمان تدخلات مستدامة وقابلة للتطوير، مع الاعتراف بوجه خاص بقيادة وزارة التعليم.

الملخص التنفيذي

الفصل 1

1 رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين

2 الإطار المفاهيمي

3 الإطار البرامجي

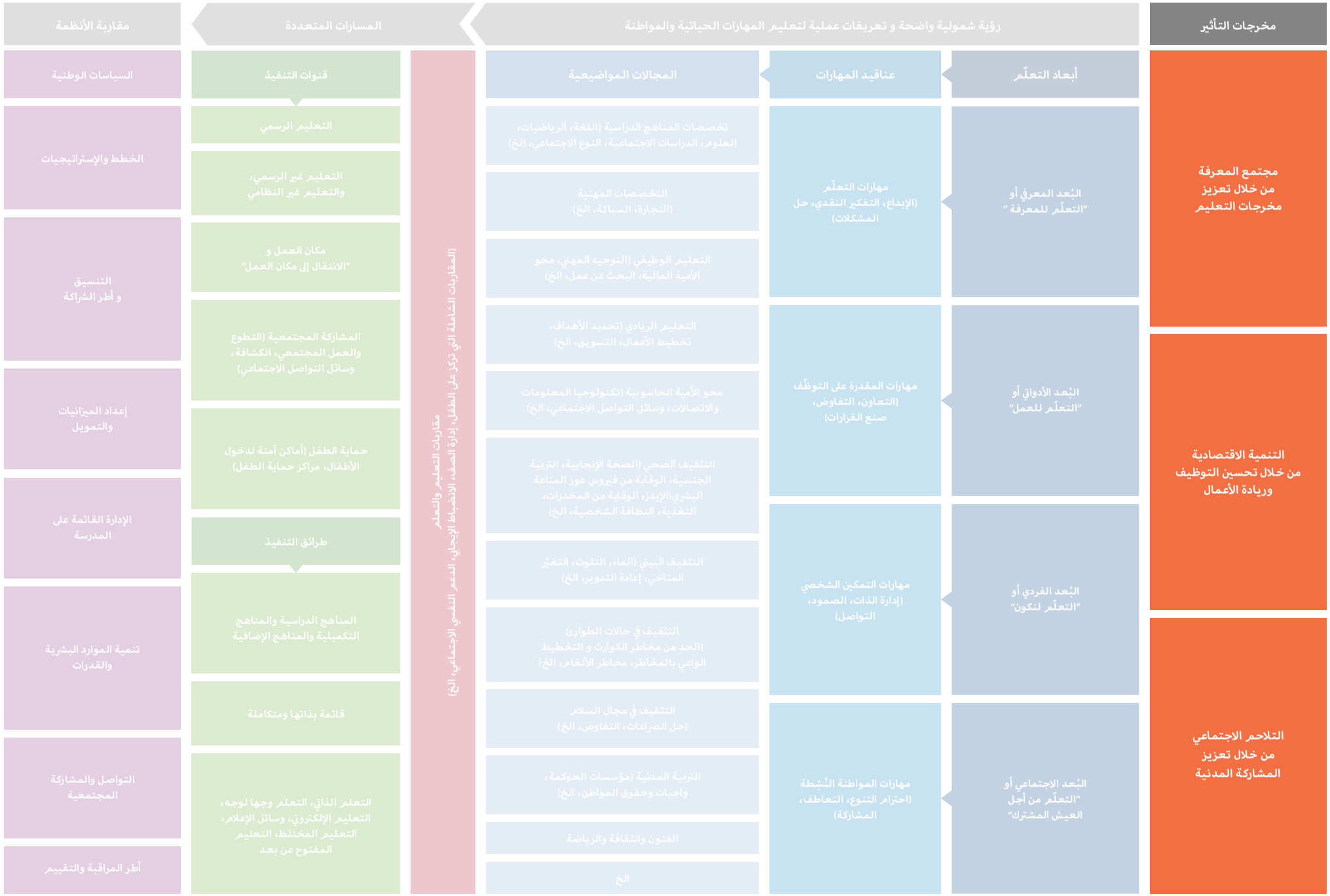
4 الشروع بالعمل

الملاحق

1 المهارات الأساسية الاثنتي عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

2 مقترحات قطرية لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المستوى الوطني

المراجع


مخرجات التأثير
رؤية شمولية واضحة و تعريفات عملية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة
المسارات المتعددة
مقاربة الأنظمة
مجتمع المعرفة
من خلال تعزيز
مخرجات التعليم
التنمية الاقتصادية
من خلال تحسين التوظيف
وريادة الأعمال
التلاحم الاجتماعي
من خلال تعزيز
المشاركة المدنية
أبعاد التعلّم
عناقيد المهارات
المجالات المواضيعية
البُعد المعرفي أو
"التعلّم للمعرفة"
مهارات التعلّم
(الإبداع، التفكير النقدي، حل
المشكلات)
البُعد الأدواتي أو
"التعلّم للعمل"
مهارات المقدرة على التوظّف
(التعاون، التفاوض،
صنع القرارات)
البُعد الفردي أو
"التعلّم لنكون"
مهارات التمكين الشخصي
(إدارة الذات، الصمود،
التواصل)
البُعد الاجتماعي أو
"التعلّم من أجل
العيش المشترك"
مهارات المواطنة النَّشطة
(احترام التنوع، التعاطف،
المشاركة)
تخصصات المناهج الدراسية (اللغة، الرياضيات،
العلوم، الدراسات الاجتماعية، النوع الاجتماعي، الخ)
التخصصات المهنية
(النجارة، السباكة، الخ)
التعليم الوظيفي (التوجيه المهني، محو
الأمية المالية، البحث عن عمل، الخ)
التعليم الريادي (تحديد الأهداف،
تخطيط الأعمال، التسويق، الخ)
محو الأمية الحاسوبية (تكنولوجيا المعلومات
والاتصالات، وسائل التواصل الاجتماعي، الخ)
التثقيف الصحي (الصحة الإنجابية، التربية
الجنسية، الوقاية من فيروس عوز المناعة
البشري/الإيدز، الوقاية من المخدرات،
التغذية، النظافة الشخصية، الخ)
التثقيف البيئي (الماء، التلوث، التغيّر
المناخي، إعادة التدوير، الخ)
التثقيف في حالات الطوارئ
(الحد من مخاطر الكوارث و التخطيط
الواعي بالمخاطر، مخاطر الألغام، الخ)
التثقيف في مجال السلام
(حل الصراعات، التفاوض، الخ)
التربية المدنية (مؤسسات الحوكمة،
واجبات وحقوق المواطن، الخ)
الفنون والثقافة والرياضة
الخ
مقاربات التعليم والتعلم
(المقاربات الشاملة التي تركز على الطفل، إدارة الصف، الانضباط الإيجابي، الدعم النفسي الاجتماعي، الخ)
قنوات التنفيذ
التعليم الرسمي
التعليم غير الرسمي،
والتعليم غير النظامي
مكان العمل و
"الانتقال إلى مكان العمل"
المشاركة المجتمعية (التطوع
والعمل المجتمعي، الكشافة،
وسائل التواصل الاجتماعي)
حماية الطفل (أماكن آمنة لدخول
الأطفال، مراكز حماية الطفل)
طرائق التنفيذ
المناهج الدراسية والمناهج
التكميلية والمناهج الإضافية
قائمة بذاتها ومتكاملة
التعلم الذاتي، التعلم وجها لوجه،
التعليم الإلكتروني، وسائل الإعلام،
التعليم المختلط، التعليم
المفتوح عن بعد
السياسات الوطنية
الخطط والإستراتيجيات
التنسيق
و أطر الشراكة
إعداد الميزانيات
والتمويل
الإدارة القائمة على
المدرسة
تنمية الموارد البشرية
والقدرات
التواصل والمشاركة
المجتمعية
أطر المراقبة والتقييم

1 رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين

يقترح الإطار المفاهيمي والبرامجي الحالي، الذي تمّ تطويره ضمن مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، رؤية تحويلية قائمة على الحقوق، وإعادة صياغة التعليم بعيداً عن نطاق المجال الاقتصادي النفعي. تمّ تأطير هذه الرؤية بالدرجة الأولى، من حيث تأثيرها الإيجابي في التنمية البشرية (Tawil and Cougoureux, 2013). يتمّ تعزيز التعلّم الجيد، الذي يحصل على الدعم ويتحقق من خلال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (الذي تمّت إعادة صياغته وإعادة توحيده في مفهوم واحد في هذه الوثيقة) من أجل معالجة التحديات التي يواجهها الأطفال، والشباب وجميع المتعلمين في بيئةٍ تحددت ملامحها بمتطلبات القرن الحادي والعشرين وبفشل أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بالإضافة إلى تزايد العنف الخاص بهذا الإقليم (World Bank, 2008; UNDP, 2016).

تسعى هذه الوثيقة إلى تقديم صياغةٍ مفاهيمية مجددة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة بالإضافة إلى بلورة مقاربةٍ منهجية لكيفية ممارستها في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. يتحقق ما تقدم من خلال **أربعة منطلقاتٍ أساسية:**

- **اتباع مقاربةٍ كلية في التعليم**. ترتكز الرؤية على مقاربةٍ كلية في التعليم، ينظر إلى المتعلّم ككلّ من خلال الاعتراف بالأبعاد المتعددة للتعليم، الذي لا يخدم فقط المجال المعرفي، ولكن أيضاً المجالات الفردية والاجتماعية، خاصةً فيما يتعلق بالتطوير الشخصي، والتلاحم الاجتماعي والتنمية المستدامة. يُنظر إلى التعليم الجيد، في هذا الإطار، على أنّه يعزز تمكين الأفراد القادرين على التعلّم بفعالية والوفاء بمسؤولياتهم الاجتماعية وفي الوقت نفسه ينجحون في سياق مكان العمل.
- **مقاربةٌ إنسانية قائمةٌ على الحقوق**. فيما يتعلق بما ذكر أعلاه، ليس التعليم الجيد ذا قيمةٍ محايدة وإنما يجب أن يمتلك القدرة على إحداث تأثيرٍ تحويلي. ينبغي المحافظة على استدامة التعليم الجيد بوساطة أساسٍ أخلاقي قوي، يعترف أنّ التعليم يعزز كرامة الإنسان، قبل الأداء الاقتصادي، ويعزز القيم الإنسانية القائمة على الحقوق.
- **دورة تعلّم مدى الحياة**. يُفهم اكتساب المهارات الحياتية على أنّه استثمارٌ تراكمي يبدأ من سنّ مبكرة، وهو ليس حكراً فقط على المراهقين والبالغين. وهو يستند إلى الافتراض القائل بأنّ كل فردٍ في كل عمر هو متعلّم موجود في سياق مجتمع يوفر فرصاً متعددة على مدى الحياة تتيح إمكانية التعلّم وتحقيق الإمكانات الشخصية، وبالتالي تجاوز الفوارق التقليدية بين التعليم الأولي والتعليم المستمّر.
- **مقاربة الأنظمة و المسارات المتعددة**. يمكن أن يكون التعليم الجيد فعالاً في تعزيز التعلّم والتمكين الفردي، وفي تهيئة بيئةٍ مواتية لتحقيق الترابط الاجتماعي. يمكن أن يصل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة إلى جميع الأفراد إذا تمّ تعزيزه من خلال مسارات تعلّمٍ متعددة، من التعليم الرسمي إلى السياقات غير النظامية وإلى مكان العمل. بدوره، كما ستتم مناقشته أدناه، يمكن المحافظة على استدامة التعلّم الجيد من خلال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فقط إذا تمّ دمجه في أنظمة التعليم.

من خلال مقترحاته الكلية القائمة على الحقوق، فإنّ الصياغة المفاهيمية للتعليم الجيد سواء، من حيث كونه حقاً إنسانياً أساسياً يُمكِّن من تحقيق حقوقٍ أخرى وكمحرك للتنمية، فإنّ هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي متوائمٌ مع النموذج الجديد الراسخ في جدول أعمال التعليم للعام 2030 ويمثل إسهاماً فيه. يتسم **جدول أعمال التعليم للعام 2030** برؤيةٍ إنسانية للتعليم والتنمية، ترتكز على مبادئ حقوق الإنسان والكرامة، والعدالة الاجتماعية، والسلام، والشمولية والحماية، بالإضافة إلى التنوع الثقافي واللغوي والعرقي، وتقاسم المسؤولية والمساءلة (UNESCO, 2016). كما أنّ الرؤية القائمة على القيمة تدعم مبادرة تعليم المواطنة العالمية (GCE)، التي تزيد من تمكين جميع المتعلمين، والأطفال، والشباب والكبار "للقيام بأدوارٍ فاعلة في مواجهة التحديات العالمية وحلها، وليصبحوا مساهمين سبّاقين في إقامة عالم أكثر سلاماً وتسامحاً وشموليةً وأمناً" (UNESCO, 2017).

يتجسّد هذا **المنظور متعدد الأبعاد** (Salama, 2015) في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG 4) الذي ينصّ على: "إتاحة التعليم الجيد والشامل والمنصف أمام الجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع". بالإضافة إلى ذلك، يتمّ تكرار هذا المنظور والبناء عليه بشكلٍ متزامن في خمسة أهدافٍ ذات صلة من أهداف التنمية المستدامة تُعنى بتوفير رؤيةٍ شاملة لدور التعليم تجاه التقدم الصحي، خاصةً تنظيم الأسرة والمساواة على أساس النوع الاجتماعي في تقديم الرعاية الصحية الجنسية والإنجابية (SDGs 3.7 و 5.6)؛ تأمين العمل اللائق وتحقيق النمو الاقتصادي عن طريق تخفيض نسبة الشباب غير الملتحقين بالعمل، أو التعليم أو التدريب (SDG 8.6)؛ والتشجيع على تبني أنماط حياةٍ مستدامة ومسؤولة بيئياً، وكذلك التخفيف من حدة التغيّر المناخي وتقديم الحلول له (SDGs 12.8 و 13.3).

يُعد **تقرير ديلورز** أحد الجهود السابقة المبذولة من أجل بلورة مثل هذه الرؤية الكلية والمبدئية، والتي تمّ منها استلهام الإطار المفاهيمي والبرامجي والبناء عليها، يعد هذا التقرير ملفاً مرجعياً أساسياً من أجل الصياغة المفاهيمية لنموذجٍ جديد على مستوى العالم للتعليم والتعلّم (Tawil and Cougoureux, 2013). يقترح تقرير ديلورز أربع 'دعائم للتعلّم' هي: 'التعلّم للمعرفة'، و 'التعلّم للعمل'، و 'التعلّم لنكون'، و 'التعلّم من أجل العيش المشترك' (UNESCO, 1996)، بدورها تساهم تلك الدعائم في الحصول على مخرجاتٍ اجتماعية أرفع مستوىً وهي قيام مجتمع المعرفة، وتحقيق التنمية الاقتصادية والتلاحم الاجتماعي. يمكن الحصول على هذه المخرجات الاجتماعية رفيعة المستوى في حال تمّ تجهيز الأفراد، منذ مراحل مبكرة، بمجموعةٍ محددة من المهارات وتعليمٍ يساهمان في تحسين المواطنة، ممّا يسمح لهم بالتعلّم، والعمل، ويحققون التمكين الشخصي، وأن يكونوا مواطنين نشِطين ومسؤولين.

يوجز **هذا الفصل** التحديات التي يسعى الإطار المفاهيمي والبرامجي الخاص بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة إلى معالجتها من خلال مُقترح الرؤية الكلية للتعليم القائمة على الحقوق. بعدها، يقوم بتحليل المجال المفاهيمي الذي يُنفّذ ضمنه تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، ويقدم فهماً متجدداً يبني على نقاط قوة الأطر القائمة ويحل مواطن ضعفها. أخيراً، يعرض الفصل الخطوط العامة للإطار المفاهيمي والبرامجي المقترح لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة استناداً إلى الدعائم المفاهيمية والبرامجية الأساسية بالإضافة إلى نظرية في التغيير رفيعة المستوى.

1.1 التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

يواجه الأطفال والشباب وجميع المتعلمين في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا **ثلاثة تحدياتٍ غير مسبوقة** هي التعلّم والتوظيف والتلاحم الاجتماعي. تستدعي هذه التحديات إجراء إصلاحٍ ينبغي أن يُعظّم الإمكانات البشرية لجميع الأطفال وأن يجهزهم بشكلٍ أفضل لمواجهة التحوّلات من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، ومن التعليم إلى العمل، ومن النشأة غير المتبصّرة إلى المواطنة المسؤولة والنَشطة. في هذا الإقليم، لا يزال كثير من الأطفال غير ملتحقين بالمدارس ويواجهون خطر التسرب منها، كما أنّ أنظمة التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا منهكة. لا تُترجم حالات النمو المتحققة إلى خلق فرص عملٍ وتتزايد البطالة بين الشباب بشكلٍ مطرد في حين لا توفر أنظمة التعليم لجيل الشباب، وبشكلٍ خاص الفتيات الشابات، المهارات اللازمة للدخول إلى عالم العمل والنجاح فيه. بالإضافة إلى ذلك، يواجه الأطفال والشباب المشاكل، والصراع، والتطرف دون أن تُتاح لهم أدوات التخفيف اللازمة للاستجابة إيجابياً لهذه المشكلات والخروج منها.

أنظمة تعليم ضعيفة الأداء

يوجد إجماعٌ عام على حالة الفشل واسع النطاق المحدقة بأنظمة التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وتمنعها من تحقيق النتائج المطلوبة للنهوض بجهود التطوير على المستويات الفردية والاجتماعية، في حين لم يترجم بعد التوسع الحاصل في فرص التعليم في المنطقة إلى نموٍ اقتصادي (World Bank 2008; World Bank, 2014). لا يوجد شكّ بأنّ إصلاحات التعليم الجارية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا قد أدت على تحقيق إنجازاتٍ إيجابية خلال السنوات 15 الماضية، مثل تحسين الوصول إلى التعليم الأساسي الرسمي وإغلاق فجوة النوع الاجتماعي في هذا المجال. مع ذلك، يبقى إجراء إصلاحٍ شاملٍ للتعليم "خياراً لم يُجرّب" (World Bank, 2008) ولا يزال يتعين معالجة النقص الحاصل في المهارات بطريقةٍ نوعية ومنسقة ومنهجية.

يوجد الكثير جداً من الأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدارس أو هم معرضون لخطر التسرب منها. في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، على الرغم من التقدم الملحوظ المتحقق في مجال الالتحاق بمرحلة التعليم الابتدائي، لا تزال توجد تحديات كبيرة في المرحلتين قبل الابتدائية والإعدادية، حيث كان التقدم أقل سرعةً. نتيجةً لذلك، في عام 2015 كان ما مجموعه 22 مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس أو معرضين لخطر التسرب منها (UNICEF, 2014; UNICEF, 2016b).

يمثل عدم الوصول إلى التعليم قبل الابتدائي، خاصةً بالنسبة للأطفال الفقراء، فرصةً مهمة ضائعة لتنمية المهارات. يؤدي التعليم قبل الابتدائي دوراً أساسياً في دعم سعي الأطفال إلى اكتساب المهارات الجوهرية الشخصية وكذلك الشخصية البينية اللازمة لتحقيق التطوير المعرفي والعاطفي والاجتماعي. مع ذلك، يوجد نقصٌ في وعي صانعي القرارات وأفراد المجتمع المحلي وفهمهم لأهمية التعليم الجيد في مرحلة التعليم قبل الابتدائي من أجل نمو الطفل والآثار الإيجابية لذلك التعليم على فترات الحياة اللاحقة. في العام الدراسي 2015/2014، كان أكثر من خمسة ملايين طفل في سن 5 سنوات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا غير ملتحقين بالمدارس (UNICEF, 2014).

في مرحلة التعليم الإعدادي، لا يزال قسمٌ كبير من الأطفال غير ملتحق بالمدارس، إما لأنهم لم يلتحقوا أبداً بالمدارس أو بسبب تسربهم قبل إكمال المرحلة الابتدائية. في 5 دول من أصل 15 دولة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، كان على الأقل واحدٌ من بين كل أربعة أطفال في سن مرحلة التعليم الإعدادي غير ملتحقٍ بالمدرسة،[1] وسُجّلت أعلى المعدلات في جيبوتي والسودان واليمن. يمثل العدد الكبير من الأطفال الذين تسربوا من المدارس خسارةً هائلة للإمكانات البشرية، حيث تساهم تلك الخسارة في ازدياد أعداد العمال غير المهرة. بدون إكمالهم مرحلة التعليم الأساسي، يفتقد الأطفال المهارات التأسيسية المتمثلة بمحو الأمية وتعلم الحساب، ويفتقدون القدرة على إكمال تطوير مهاراتهم بشكلٍ كامل إلى أي مستوىً متطور.

[1] بيانات من معهد اليونسكو للإحصاء (UIS) تمّ استرجاعها في آذار 2017 (http://data.uis.unesco.org/).

يوجد عددٌ متزايد من الشباب في المنطقة غير ملتحقين بالتعليم أو العمالة أو التدريب (NEET). تبين التقديرات أنّ الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 29 سنة) غير الملتحقين بالتعليم أو العمالة أو التدريب يمثلون نحو ٤٠٪ في مصر، و ٢٩٪ في الأردن، و ٣٦٪ في دولة فلسطين، و ٣٢٪ في تونس (ETF, 2015). تنجم هذه الظاهرة، من بين أسبابٍ أخرى، عن ارتفاع أعداد الأطفال والشباب المتسربين من المدارس في وقتٍ مبكر، وكذلك عن الأعراف الاجتماعية التي تقيّد التنقل والوصول إلى العمل، لا سيما للفتيات الشابات (Rosso *et al.*, 2012).

يمثل انخفاض نسبة الشباب الذين يختارون التعليم والتدريب التقني والمهني (TVET)، والفصل في المهن التقنية والمهنية على أساس النوع الاجتماعي، عوامل تجعل من الصعب الانتقال إلى سوق العمل. في الغالب، لا يكون اختيار الشباب الالتحاق بالتعليم والتدريب التقني والمهني من أجل التحضير والإعداد لسوق العمل، وإنما كمسارٍ بديل للدخول إلى الجامعة. لا يزال يسود تفضيل قوي، لا سيما بين الخريجين، للحصول على وظيفةٍ في القطاع العام بسبب ما تحققه تلك الوظيفة من أمنٍ وظيفي ومزايا اجتماعية مرتبطة بها، وذلك على الرغم من حقيقة أنّ العديد من الشباب يجدون أنّ تلك الوظائف غير منتجة وغير مُرضية لهم (Rosso *et al.*, 2012).

سعت عدة مبادرات إلى تحسين جودة برامج التعليم والتدريب التقني والمهني في الإقليم. لكن، تتقوّض المخرجات بسبب عدة عوامل مثل محدودية الوصول إلى التعليم، وسوء جودة التنفيذ وعدم كفاية أنظمة التقييم. نتيجةً لما تقدم، لا تساعد برامج التعليم والتدريب التقني والمهني على اكتساب المهارات ذات الصلة بما يساعد في تحقيق مخرجاتٍ مجدية على مدى الحياة. حظي تطوير المناهج الدراسية باهتمامٍ خاص في معظم الدول ويسود اتجاهٌ عام للانتقال إلى المقاربة القائمة على الكفاءة. مع ذلك، تميل هذه المبادرات إلى القيام على أساسٍ مخصص ولتكون غير مُجسّدةٍ في برنامج إصلاح أوسع (ETF and World Bank, 2005).

تبقى حالات اللامساواة الكبيرة القائمة على الدخل سائدةً فيما يتعلق بالوصول إلى التعليم ومخرجات التعلّم. لازالت القرارات الاجتماعية المتعلقة بالتعليم مدفوعةً بالأعراف الاجتماعية، التي تشكل عوائق رئيسة في وجه التعليم، لا سيما بالنسبة للفتيات في مرحلتي الطفولة والشباب (UNICEF, 2014). يعد الزواج المبكر عاملاً مهماً يفسر معدلات التسرب بين الفتيات الشابات، في كلٍّ من جيبوتي ومصر والعراق والأردن والسودان واليمن على وجه الخصوص. من جهةٍ أخرى، يُعزى ارتفاع مستويات تسرب الشباب الذكور من المدارس الإعدادية في كلٍّ من الجزائر والكويت ولبنان والمملكة المغربية وفلسطين وتونس إلى افتقارهم إلى الحافز، وعدم اليقين بشأن آفاق التوظيف المستقبلية والرغبة في الهجرة من أجل الحصول على فرصٍ أفضل (UNICEF, 2014). على النقيض من ذلك، يحظى التعليم بتقديرٍ كبير لدى الفتيات باعتباره الوسيلة الوحيدة المتاحة لهن لتحقيق التقدم الاجتماعي، وتميل دوافعهن لتكون أعلى من ذلك المستوى بكثير.

لا تزال مخرجات التعليم ضعيفة الجودة تشكل سمةً رئيسة في الإقليم. تحصل دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على درجاتٍ منخفضة في اختبارات التحصيل الدولية، مثل البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA) والاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، حيث يعكس هذا الأمر عدم النجاح في تعلّم المهارات الأساسية (World Bank, 2013; Steer *et al.*, 2014; Mullis *et al.*, 2016). تُظهر النتائج الصادرة في عام 2015 عن الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم استمرار انخفاض أداء دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: في مادة الرياضيات للصف الثامن، أخفقت كل الدول الـ 11 المشاركة من إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في الوصول إلى المستوى المركزي العالمي الذي تبلغ قيمته 500 نقطة. في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حققت الإمارات العربية المتحدة أفضل أداء (465) ولكنها تشغل فقط المركز 23 من بين 39 دولة مشاركة على مستوى العالم. تشغل دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عشر مراتب ضمن أدنى 15 مرتبة وكانت السعودية صاحبة أقلّ مستوى أداء عند 368 نقطة (Mullis *et al.*, 2016).

يعكس الأداء المنخفض في التقييم الدولي الموحد للتعلّم السيطرة الحالية لمناهج التعلّم والتعليم التقليدية، التي لا يزال تطبيقها مستمراً على حساب المناهج التربوية التي تتمحور حول الطالب. **يتفاقم الأمر أكثر بسبب تطبيق أساليب تقييم ضعيفة.** طبقت العديد من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إصلاحاتٍ لتحسين مقاربات التعليم والتعلّم، والمضي قُدماً نحو تطبيق التعلّم الذي يتمحور حول الطالب، واستخدام المناهج الدراسية القائمة على الكفاءة وإشاعة التفكير النقدي. مع ذلك، ورغم هذه الجهود، يوجد قلة في الأدلة التي تشير إلى حصول تحوّلٍ كبير عن استخدام النماذج التقليدية للتعليم والتعلّم (Gamar, 2013; World Bank, 2013). تُركز أنظمة التعليم الحالية أكثر على أسلوب التحفيظ والتلقين وإلقاء المحاضرات على حساب التفكير النقدي، والإبداع، والمهارات الحياتية والفنون. لا يزال الطلاب في الصفوف الدراسية يقومون بشكلٍ أساسي بالنسخ عن السبورة والاستماع إلى المدرسين وتدوين الملاحظات. في حين يندر اتباع العمل الجماعي، والتفكير الإبداعي والتعلّم الاستباقي. لا يزال التعليم المباشر، حيث يقف المعلم أمام الطلاب، هو أسلوب التدريس السائد، حتى في الدول التي أدخلت مقاربة التعليم والتعلّم التي تتمحور حول الطفل.

تتعزز هذه المقاربة التقليدية أكثر بإتباع نمط الاختبارات عالية المخاطر، التي تتطلب الحفظ عن ظهر قلب. تحدد الأساليب المتبعة في التقييم الطريقة المتبعة في التدريس والتعلّم. في حين كانت غالبية دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تُجري عمليات تقييم وطنية، إلا أنّ هذه العمليات لا تزال بالدرجة الأولى قائمة على المناهج الدراسية وموجّهة بالتخصصات الدراسية، ولا تُركز على اكتساب المهارات (UNESCO, 2015a).

تؤثر النزاعات والأزمات المتزايدة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا سلبياً في مخرجات التعليم. في عام 2014، شكّل النازحون من المنطقة العربية ما يقارب ٤١٪ من سكان العالم النازحين، ٩٨٪ من هؤلاء النازحين العرب جاؤوا من العراق ولبنان وفلسطين والصومال والسودان وسورية واليمن (UNDP, 2016). يمثل الأطفال جزءاً كبيراً من هذه الجماعات الهشة. يوجد تقريباً 11 مليون طفل في المنطقة، من بينهم ما يزيد عن خمسة ملايين طفلٍ سوري وعراقي، غير ملتحقين بالمدارس بسبب حالات عدم الاستقرار والاضطراب السياسي والصراع (UNICEF, 2014; No Lost Generation, 2016). في سورية، يقدر إجمالي الخسائر الاقتصادية الناجمة عن تسرب الطلاب من التعليم الأساسي في عام 2011 بـ 10.7 مليار دولارٍ أمريكي، وهو ما يعادل نحو 18٪ من الناتج المحلي الإجمالي السوري لعام 2010 (UNICEF, 2016a).

يواجه الأطفال النازحون والمشردون داخلياً تحدياتٍ تعليمية محددة. تشمل العوائق تكاليف الدراسة، وانعدام الأمن ولغة التدريس، والإجراءات البيروقراطية والنقص في الأوراق القانونية اللازمة للتسجيل في المدارس (UNICEF, 2014; UNHCR, 2016). مع انتشار العنف، يحدق خطر التحوّل إلى "جيلٍ ضائع" بملايين الأطفال والشباب المحرومين من المعرفة والمهارات اللازمة ليصبحوا أفراداً بالغين ناجحين، يزيد هذا الأمر من تقويض التلاحم الاجتماعي في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

علاقة مضطربة: التعليم والتنمية الاقتصادية

ارتفاع معدلات بطالة الشباب. يشهد إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا نمواً سكانياً هائلاً ويواجه "طفرةً في أعداد الشباب" إذ إنّ أكثر من نصف سكان هذا الإقليم هم دون سن الـ 25 عاماً ويدخل 2.8 مليون شاب سوق العمل كل عام (World Economic Forum, 2014). تعد البطالة بين الشباب في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الأعلى على مستوى العالم، حيث وصلت إلى 30٪، وهي أكثر من ضعف المتوسط العالمي البالغ (14٪) في عام 2016، وهي حادة بشكلٍ خاص في كلٍّ من ليبيا (48٪)، وفلسطين (41٪)، وتونس (36٪).[2] أيضاً، تتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون من البطالة طويلة الأجل، حيث تتجاوز فترة البطالة مدة سنة واحدة عند أكثر من نصف الشباب في بعض الدول العربية (UNDP, 2016).

تباطؤ خلق فرص العمل وبيئة العمل الضعيفة. لم يكن سوق العمل قادراً على استيعاب تدفق الشباب الخريجين والمتسربين من المدارس. في هذا المجال، تعد مسألة تنمية المهارات من أجل سوق العمل من القضايا بالغة الأهمية. لا يوفر التعليم سواء الأساسي أو بعد الأساسي، بما في ذلك التعليم والتدريب التقني والمهني، كما يتم تطبيقه حالياً، تعليم المهارات الحياتية التي يحتاجها الشباب لتحسين مقدرتهم على التوظّف ولينجحوا في صفوف قوى العمل. يفتقر هذا الإقليم إلى الدينامية الاقتصادية ويرتبط ذلك مع ضعف كلٍّ من المنافسة والمساءلة والشفافية (Tzannatos *et al.*, 2014). جعل كلّ ما تقدم هذه الاقتصادات حبيسة حالة توازن سِمتُها انخفاض كلٍّ من القيمة المضافة، ومستوى الإنتاجية ومعدلات الأجور. نتيجةً لذلك، لا تخلق اقتصادات منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا فرص عملٍ كافية، ولا تلبي الوظائف التي تتمّ تهيئتها التطلعات المتزايدة للطبقة المتوسطة المتعلمة. يشير هذا إلى الأهمية الكبيرة لقيود جانب الطلب في سوق العمل، بما فيها المهارات الحياتية، مقارنةً بالعوامل المرتبطة بعرض المهارات، وأنّ تحسين جودة العرض سيكون ضرورياً ولكنه غير كافٍ لتحسين فرص العمل للشباب (Tzannatos *et al.*, 2014).

بما أنّ خلق فرص العمل كان في العموم غير كافٍ، فقد كان نمو القوى العاملة في بعض الدول يفوق نمو العمالة، كما في حالة كلٍّ من مصر وتونس (AFDB,2012). تعدّ هذه الحالة نتيجةً للضغط الديمغرافي، والنمو السكاني و'طفرة الشباب' التي لازالت تمثل ظاهرةً مستمرة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (Assaad and Roudi-Fahimi, 2007). من جهةٍ أخرى، تشير تلك الحالة إلى إمكانية جني عائدٍ ديموغرافي إذا أمكن تسخير هذا المخزون من رأس المال البشري في الاقتصاد. يتركز أثر القصور في خلق الوظائف خصوصاً على خريجي الجامعات الشباب الموجودين في سياقٍ اقتصادي يعتمد إلى حدٍّ كبير على العمالة ضعيفة المهارة. يفضل كثير من الخريجين البقاء عاطلين عن العمل على أمل أن يحصلوا في وقتٍ لاحق على وظيفة رفيعة المستوى في القطاع العام. أكثر من ذلك، إنّ حجم البيروقراطية المرتبط بمتطلبات تأسيس شركة، خصوصاً الظروف المسيطرة على القطاع المالي، لا يشجع الأفراد على العمل لحسابهم الخاص وإقامة مشاريع صغيرة ومتوسطة الحجم، كل ذلك بالرغم من التجارب الإيجابية لتلك المشروعات وتأثيرها في الدخول إلى سوق العمل والمقدرة على التوظّف (Rosso *et al.*, 2012).

الارتباط بين التعليم والتوظيف. يثور القلق خصوصاً بشأن العلاقة المعكوسة بين التعليم والعمالة في دول الإقليم المتوسطية (Rosso *et al.*, 2012). تميل معدلات البطالة إلى الارتفاع مع المستوى التعليمي، خاصةً بالنسبة للنساء، وتصل إلى أعلى المستويات بين الفتيات المتخرجات من الجامعة. يشير العدد المتزايد من "العاطلين عن العمل المتعلمين" إلى ضعف الروابط بين نظام التعليم والتدريب وسوق العمل. لا يضمن التوسّع في التعليم العالي إمكاناتٍ أفضل في سوق العمل، وفي بعض الحالات، يشجع ذلك الشباب المدرّبين الذين لا يستطيعون تأمين فرصة عملٍ مناسبة في بلادهم على الهجرة.

تنخفض معدلات العائد على التعليم في الدول العربية على نحوٍ خاص. تؤدي زيادة فترة الدراسة لسنة إضافية واحدة إلى ارتفاع المكاسب المادية بمقدار 5.4٪ مقارنةً مع المتوسط العالمي البالغ 7٪، وتتراجع تلك النسبة بشدة مع وصول الشباب إلى مستويات التعليم العالي (Tzannatos *et al.*, 2016). في حين نجد أنّ معدلات العائد الاقتصادي على التعليم مرتفعةٌ نسبياً بالنسبة للتعليم الأساسي (9.4٪ مقابل المتوسط العالمي البالغ 10.3٪)، تكون تلك المعدلات منخفضة بالنسبة للتعليم بعد الأساسي وتبلغ نصف المتوسط العالمي (3.5٪ مقابل المتوسط العالمي البالغ 6.9٪ بالنسبة للتعليم الثانوي، و 8.9٪ مقابل المتوسط العالمي البالغ 16.9٪ للتعليم العالي (Tzannatos *et al.*, 2016). من المثير للاهتمام أن تكون معدلات العائد الاقتصادي على التعليم أعلى بين النساء مقارنةً مع الرجال (نحو 8٪ مقابل 5٪). مع ذلك، يحقق التوظيف مردوداً مهماً فقط عندما تعمل المرأة في القطاع العام؛ بالمقابل عندما تعمل المرأة لحسابها الخاص أو في القطاع الخاص فإنّ عملها لا يعطي مردوداً كافياً.

[2] البيانات من قاعدة بيانات (ILOMAT) التابعة لمنظمة العمل الدولية (ILO) تمّ استرجاعها في آب 2017 (www.ilo.org/ilostat)

عدم تطابق المهارات. تخفق أنظمة التعليم الوطنية في تزويد الطلاب بالمهارات المطلوبة في سوق العمل (Rosso *et al.*, 2012). يظهر عدم تطابق مهارات كنتيجةٍ لإخفاقات النظام التعليم في تعزيز المقدرة على التوظّف عند الأفراد، وهو ينجم مباشرة عن ضعف التعليم الأساسي والافتقار إلى فرص الاستفادة من التعليم والتدريب التقني والمهني عالي الجودة. في الجزائر ومصر والأردن ولبنان والمملكة المغربية، يشير رواد الأعمال بانتظام إلى نقص المهارات المناسبة عند الأفراد في قوة العمل كقيدٍ كبير يعيق تنمية مشروعات الأعمال (ETF, 2015)، وهذه المشكلة الأخيرة بدورها تمنع خلق فرص العمل. على سبيل المثال، يوجد طلبٌ غير مُلبى على المهارات الحياتية (مثل، العمل الجماعي، والمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل، والقدرة على التكيف، واللغات، والتحليل والتوليف، والتفكير النقدي، والانضباط في العمل) والمهارات في مجال تقانة المعلومات والاتصالات. توجد أيضاً حاجةٌ واضحة لتشجيع تنمية مهارات البحث عن العمل.

بتسليط المزيد من الضوء على الحالة السابقة نجد أهميةً محدودة للمناهج الدراسية بالإضافة إلى تلكؤ الشباب عن القيام بأنفسهم بتطوير المهارات التي تتطلبها مشاريع الأعمال. بالفعل، يوجد عاملان يجب أن يتمّ ترسيخهما بشكلٍ أفضل في مناهج أنظمة التعليم والتدريب: العامل الأول هو الطبيعة المتغيرة لسوق العمل، والثاني هو الطبيعة المتغيرة للمهارات التي يتطلبها سوق العمل، حيث تزداد أهمية المهارات الحياتية عند الشباب من أجل الحصول على وظيفة والحفاظ عليها (Sissons and Jones, 2012). ممّا يفاقم من مشكلة عدم تطابق المهارات أن تحظى المهارات بأولوية متدنية عند الشركات بالمقارنة مع القيود الأخرى التي تواجهها مشاريع الأعمال في مجالات التطوير والاستثمار. تقدم 25٪ فقط من مشاريع الأعمال في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التدريب بالمقارنة مع 57٪ في آسيا الشرقية و 53٪ في أمريكا اللاتينية (Almeida and Aterido, 2010).

التناقض بين الاقتصاد الجديد والتقنيات الحديثة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تزداد حدة مشكلة عدم تطابق المهارات بين مخرجات التعليم وحاجات السوق حِدةٌ في الإقليم بسبب التحوّل العميق والمنهجي نحو تقانة المعلومات (IT) والتقنيات الحديثة-الثورة الصناعية الرابعة (Schwab, 2016) – التي تُحدث تعديلاً جوهرياً في العلاقة بين عالم العمل والمجتمعات التي هي جزءٌ منها. من جهةٍ أولى، لم يُهيئ نظام التعليم الرسمي الشباب والمتعلمين في المنطقة لـ 'عصر المعلومات'، سواء فيما يتعلق بالمهارات التقنية أو فيما يخص التعامل مع المعلومات المنتجة واختيارها وتفسيرها بأسلوبٍ نقدي والتفاعل معها-كل المهارات مطلوبة في القرن الحادي والعشرين (Ananiadou and Claro, 2009). مع ذلك، ومن جهةٍ أخرى، قد تمثل تقانة المعلومات فرصةً مضاعفة للمتعلمين في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. في مواجهة التوسّع المتزايد في عمليات الأتمتة، يوجد طلب على العمال المهرة المجهزين بمهارات محو الأمية الرقمية الأكثر تطوراً وكذلك المهارات المهمة رفيعة المستوى، وذلك للتغلب على المشكلات المعقدة وللتشبيك مع الآخرين في سياقاتٍ تسودها مستوياتٌ عالية من التعاون. ثانياً، يمكن للتعليم القائم على التقانة، إذا ما استُخدم بشكلٍ مناسب وتمّ دمجه بشكلٍ صحيح في مسارات التعلّم المختلفة، أن يقدم حلولاً تعليمية جديدة لمعالجة أنظمة التعليم الفاشلة بالتوازي مع تعزيز محو الأمية الرقمية (Jalbout and Farah, 2016).

اللامساواة على أساس النوع الاجتماعي. تواجه النساء في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تحدياتٍ محددة في مجال سوق العمل، وتتصف معدلات مشاركة النساء في الإقليم بأنّها الأدنى على مستوى العالم. في عام 2016، كان 46٪ من الفتيات الشابات في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا و 25٪ من الفتيان الشباب خارج القوى العاملة.[3] قد يعكس هذا الأمر وجود عوائق تواجه الفتيات الشابات عند دخولهن سوق العمل، مثل التمييز على أساس النوع الاجتماعي من جانب أرباب العمل أو وكالات التوظيف. قد يمنع أيضاً تبني الأعراف الاجتماعية السائدة الفتيات الشابات من الانخراط في أنشطة تعليمٍ وتدريبٍ طويلة الأجل أو البحث عن فرص عملٍ في القطاع الخاص (Mansuy and Werquin, 2015). تؤدي الحالة الزواجية أيضاً دوراً رئيساً فيما يتعلق بالحالة الوظيفية. في حالة المرأة يزداد كثيراً احتمال طردها من القوى العاملة لأنها غير نشيطة اقتصادياً، وهي حالةٌ أكثر شيوعاً بين النساء المتزوجات. يعد أمراً بالغ الأهمية تزويد الفتيات الشابات الباحثات عن عمل بالمهارات الصحيحة، مثل بناء الثقة وتحديد الأهداف، وكذلك بالتوقعات الصحيحة من أجل تسهيل دخول المرأة إلى مكان العمل.

اضمحلال التلاحم الاجتماعي

نذكر من بين العوامل الرئيسة التي ساهمت في اضمحلال التلاحم الاجتماعي وتراجع حالة حقوق الإنسان في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا **انخفاض العوائد الاجتماعية على التعليم**، إلى جانب انخفاض مخصصات النظام التعليمي وسوء استخدامه من قبل الأيديولوجيات المتطرفة العنيفة في المنطقة. تشير الأبحاث المستندة إلى نتائج مسح القيم العالمية 2011–13، الذي يقيس مستويات التحرر السياسي، إلى أنه عند المقارنة مع بقية العالم، يمتلك السكان في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا "تفضيلاً أقل للديمقراطية (مع وجود فجوة قدرها 11٪)، وهم أقل نشاطاً في المجتمع المدني (فجوة بنسبة 8٪)، ولديهم احترام أكبر للسلطة (بنسبة 11٪)، ويمعنون أكثر في تقدير نظام السلطة الأبوي (بنسبة تصل إلى 30٪)، ويُظهرون مستوىً أكبر من التحفظ من الناحية الدينية (بنسبة 18٪)" (Diwan, 2016). نذكر من بين العوامل التي تساعد في تفسير انخفاض العوائد الاجتماعية على التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: العيوب الهيكلية في أنظمة التعليم، والمناهج الدراسية القديمة، وطرائق التدريس والتعلّم، والممارسات التي تفشل في تعزيز المهارات والمشاركة اللازمة للوصول إلى المواطنة المهمة (Faour, 2013).

[3] بيانات من قاعدة البيانات (ILOSTAT) التابعة لمنظمة العمل الدولية (ILO)، تمّ استرجاعها في آب 2017 (www.ilo.org/ilostat).

الصراع والتطرف العنيف. تتفاقم حدة مشكلة تدني العوائد الاجتماعية على التعليم مع انتشار الصراعات والتطرف العنيف في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، الأمر الذي يؤثر سلباً في تجربة التعليم لملايين الأطفال، معرضةً للخطر مستقبل هؤلاء الأطفال هم ومستقبل الإقليم وما بعده. يعاني الإقليم من استمرار الصراعات في كلٍّ من العراق وليبيا والسودان وسورية واليمن. تحافظ "الدولة الإسلامية في العراق والشام (داعش)" على معاقلها في حين يعاني الملايين من اللاجئين الشباب في جميع أنحاء الإقليم من محدودية الوصول إلى التعليم الجيد وضمان مستقبلٍ مزدهر (Lynch, 2016). في هذا السياق، يسود اتجاهٌ متنامٍ لاستخدام التعليم كعنصرٍ من عناصر التطرف، وذلك في ظل تفشي النظم العقائدية المتطرفة التي تفسد تجارب التعليم للأطفال والشباب على حدٍّ سواء. كما تُوضح الأدبيات المتعلقة بالتثقيف في حالات الطوارئ، يمتلك التعليم القدرة إما على تخفيف حدة الصراعات والتهميش أو تأجيجهما: فإما أن تكون المدارس والصفوف الدراسية مكاناً للتلاحم الاجتماعي أو للمزيد من تعميق اللامساواة وترسيخ الجذور الهيكلية للصراع (INEE, 2011).

في السياقات الخالية من الصراعات، لا تقوم أنظمة التعليم الرسمية في الوقت الحالي إلا بالقليل من أجل منع الأفراد من الانضمام إلى الجماعات المتطرفة لأنها لا تزوّد الطلاب بما يلزمهم من مهارة التفكير النقدي والمهارات الاجتماعية الضرورية (Davies, 2009). في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تُضاف المشكلة السابقة إلى مشكلة الدور المتناقض الذي يؤديه التعليم، ويمكن إثباته بالتحليل المتعلق بالخلفيات التعليمية للمقاتلين الأجانب الذين انضموا إلى "داعش": أفاد 69٪ من المجنَّدين أنهم تلقوا على الأقل جزءاً من التعليم الثانوي، وذكر 15٪ أنهم غادروا المدرسة قبل البدء بمرحلة التعليم بعد الأساسي، وقال أقل من 2٪ أنهم أميون. يبدو أنّ المجنَّدين من منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وكذلك من آسيا الجنوبية والشرقية أكثر تعليماً بكثير ممّا هو معتاد في منطقتهم (World Bank, 2016).

كما يجب معالجة العنف ضد الأطفال لأنه يؤدي دوراً رئيساً في تقويض التلاحم الاجتماعي ويمثل مشكلةً متعددة الجوانب على عدة مستويات مختلفة: الفرد والمجتمع المحلي والمجتمع ككل (WHO, 2016) يعدّ تزويد الأطفال والمراهقين بالمهارات الحياتية والاجتماعية اللازمة للتأقلم مع المخاطر والتحديات وإدارتها دون استخدام العنف أمراً حاسماً في سبيل تخفيض مستويات العنف في المدارس والمجتمعات المحلية.

2.1 نحو وضع تصورٍ مفاهيمي لتعليم المهارات الحياتية والمواطَنة

من أجل تلبية هذا الأمر وبدلاً من التشخيص الأليم للتعليم والأنظمة التعليمية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يقوم الإطار المفاهيمي والبرامجي المعروض هنا، **بإعادة صياغة مفاهيم 'المهارات الحياتية' و'تعليم المواطنة' وإعادة التفكير فيهما عن طريق الربط بينهما.** تكمن القيمة المضافة الجوهرية لهذه المقاربة، في حال تمّ دمجها بطريقةٍ شاملة وعامة ضمن أنظمة التعليم الوطنية، بوساطة مسارات تعلّم متعددة، في افتراض أنّ التكامل والتفاعل الدينامي العميق بين المهارات الحياتية وتعليم المواطنة يمكن أن يساعد في تمكين المتعلمين، وبالتالي المواطنين، وفي تعزيز بيئةٍ يمكن أن تعالج تحديات التعلّم والتوظيف والتلاحم الاجتماعي.

تعدّ المهارات الحياتية وتعليم المواطنة كلتاهما عناصر أساسية للمفهوم ذاته. يمثل تعليم المواطنة عنصر الربط والعنصر التأسيسي الذي يجلب البُعد القائم على الحقوق إلى الطبيعة "الفعّالة" للمهارات والمهارات الحياتية. يشكل تعليم المواطنة أساس المقاربة الكلية والشاملة للتعليم من خلال تهيئته الظروف لتمكين جميع المتعلمين في البداية، ممّا يسمح لهم باتخاذ القرارات المناسبة المفيدة لهم ولمجتمعهم المحلي وللمجتمع ككلّ.

تمثل المهارات الحياتية وتعليم المواطنة إلى حدٍّ كبير جزءاً من المشهد التعليمي، وفي حال التوصل إلى اتفاقٍ عام على أهميتهما وملاءمتهما، خاصةً بالنسبة لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في السياق الحالي، تبقى هناك **عقبتان** تعيقان تنفيذهما، ويسعى الإطار المفاهيمي والبرامجي إلى معالجة هاتين العقبتين وهما:

- **الفجوة المفاهيمية:** يوجد نقصٌ في الوضوح المفاهيمي، سواء في الأدبيات أو في الاستراتيجيات الدولية والوطنية، فيما يتعلق بمضمون تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، ونطاقها، وعلاقتها باكتساب المعرفة، والكفاءات، وأنماط السلوك المرغوبة اجتماعياً. ينتج عن وجود رؤىً متعددة حول المهارات والمهارات الحياتية وفرةٌ في المصطلحات والتصنيفات، بالإضافة إلى أُطرٍ جزئية، تُظهر وجود عدم توافق في الآراء في بعض الأحيان، وأيضاً وجود قدرٍ كبير من التداخل.

- **الفجوة البرامجية:** إضافةً إلى ذلك، لا توجد حتى الآن مقاربةٌ برامجية معرّفة بدقة وكلية ومنهجية من أجل دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وتعميمها في الأنظمة التعليمية الوطنية لتصل إلى جميع المتعلمين. يركز العديد من المبادرات المتفرقة على مقارباتٍ ومساراتٍ مختلفة، ولكنها لا تطرح نظرةً شاملة عن تعدد مستويات التعليم، وتفتقر إلى منظور دورة التعلّم مدى الحياة، وتتناول فقط متعلمين محددين، معظمهم من الشباب المراهقين.

تحظى إعادة النظر في مفهوم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، المترافقة مع توفير خارطة طريقٍ كلية وواضحة وذات صلة بسياق القرن الحادي والعشرين الإقليمي الموصوف أعلاه، بالأهمية القصوى في السياق الهش لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. **من خلال تبنّي مقاربةٍ كلية وتوضيح المصطلحات** نميّز مفهوم 'المهارات الحياتية' عن المفاهيم الأخرى، خصوصاً 'الكفاءات' أو 'المهارات' التقنية، وإعادة التأكيد على أهمية 'تعليم المواطنة' القائم على الحقوق في مقابل 'التعليم المدني' الموجه بالإدارة-نشرح فيما يلي لماذا تكون هذه الخيارات المفاهيمية نقطة انطلاقٍ مناسبة للتعلّم الجيد الشامل من أجل تعزيز جهود تحسين مخرجات التعليم، وتحسين التوظيف وريادة الأعمال، وتحسين المشاركة المدنية. يتناول القسم التالي من هذا الفصل الفجوة البرامجية.

تعدُّد الأطر القائمة على المهارات، يعني أوجه فهمٍ مختلفة

شمل إعداد وتطوير الإطار المفاهيمي والبرامجي عملاً موسعاً في التخطيط واستعراض التصنيفات والأطر الوطنية والإقليمية والعالمية المرتبطة بتعريف واستخدام المصطلحات التي تركز على 'المهارات' مثل (المهارات الحياتية، والكفاءات، مهارات القرن الحادي والعشرين، والمهارات الشخصية السلوكية، والمهارات التأسيسية، وما إلى ذلك).

الافتقار إلى الوضوح. بيّن تقرير التقييم العالمي لبرامج تعليم المهارات الحياتية لعام 2012 وجود ضعفٍ في العمل على توضيح المحتوى أو المقاربات التي تُعنى بالاحتياجات أو الاهتمامات الخاصة عند المتعلمين. يؤكد التقرير على "الحاجة إلى زيادة الوضوح فيما يتعلق بالحدود بين مختلف فئات المهارات، بالإضافة إلى تعميق الفهم فيما يخص العلاقات المتبادلة بينها وتطورها، بما يؤدي إلى تعميم فهمٍ مشتركٍ لها" (UNICEF, 2012). في الغالب، تظهر حالة الافتقار إلى الوضوح هذه بين المهارات الحياتية ومحتوى التخصصات الدراسية التي يمكن من خلالها تقديم تلك المهارات. غالباً، لا تفرق الأطر الموجودة بين مجالات المعرفة، والمهارات، والمواقف والسلوكيات، ويمنع هذا الأمر بالمحصلة من إعداد وتطوير ترتيبات مراقبةٍ وتقييم متينة (UNICEF, 2012).

انطلقت الجهود الرامية إلى تحديد الصياغة المفاهيمية وتوضيح المصطلحات في عام 2016 من خلال مشروع "المهارات من أجل عالم متغير"، الذي تمّ تنفيذه من قبل مركز التعليم الشامل في معهد Brookings ومؤسسة LEGO. تُبرز الأدلة التي قدمها معهد Brookings وجود حاجةٍ إلى تكوين فهمٍ متفق عليه فيما يتعلق بالمهارات على كلا المستويين العالمي والوطني، تترافق تلك الحاجة مع وجود أنظمة تعليمٍ وطنية تخفق في الاستجابة للتحديات المرتبطة بالقرن الحادي والعشرين (Care *et al.*, 2017).

مقارباتٌ جزئية. يزداد عدم وضوح التعريفات المتعددة تأثراً بغياب مقاربةٍ كلية حول "المهارات" تتناول الجوانب المعرفية والأدواتية والفردية والاجتماعية للتعلّم والتفاعلات فيما بينها. لا يتم النظر إلى "دعائم التعلّم" الأربع المقترحة في تقرير "ديلورز" وهي ("التعلّم للمعرفة"، و"التعلّم للعمل"، و"التعلّم لنكون"، و"التعلّم من أجل العيش المشترك") (UNESCO, 1996) بطريقةٍ متكاملة تعزز إحداها الأخرى، ويبرز هذا الأمر خاصةً فيما يتعلق بالجوانب الفردية والاجتماعية للتمكين، والحقوق والقيم ("التعلّم لنكون" و "التعلّم من أجل العيش المشترك")، حيث لم تُصَغ تلك الجوانب بوضوحٍ وبأسلوبٍ منهجي في التصنيفات والأطر المتعلقة بالمهارات. لا يمكن معالجة تحديات التعليم والتوظيف والتلاحم الاجتماعي المذكورة أعلاه وأحدها معزولٌ عن الآخر، كما أنّه وفي سياق دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تفرض تلك التحديات ضرورة وضع رؤيةٍ تحويلية أساسية تمكّن الأفراد وتعزز المواطنة.

غياب منظور التعلّم مدى الحياة. في حين تدعم الأدلة مزايا البدء في تعليم المهارات الحياتية مع المتعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا يعني الحاجة إلى دمجها في أنظمة التعليم الوطنية منذ سن مبكرة، تركز معظم أطر المهارات وعمليات تنمية المهارات الحياتية الحالية على فئات الشباب. بالإضافة إلى ذلك، تُظهر معظم هذه الأطر تركيزاً خاصاً على السياقات غير الرسمية، وتؤكد على المهارات التي يحتاجها الشباب من أجل النجاح (USAID, 2013). في الحقيقة، كان ظهور المهارات الحياتية استجابةً دولية لتحسين صحة الشباب في أوائل عقد التسعينيات عندما تمّ تحديد 10 مهارات حياتية جوهرية لتكون أساس تعزيز الرفاهية العقلية والتفاعلات والسلوكيات الصحية (WHO, 1993). تشمل القائمة المهارات المعرفية والمهارات الشخصية البينية والمهارات الشخصية الداخلية. حظيت مقاربة منظمة الصحة العالمية بالدعم الكبير ولا تزال عنصراً أساسياً في برامج الصحة المدرسية والتغذية (WHO, 2010). علاوةً على ذلك، تركز أيضاً المهارات الحياتية المتعلقة بعالم العمل على فئة الشباب، وتُعنى بالانتقال من المدرسة إلى العمل، والنجاح في صفوف قوة العمل، والمقدرة على التوظّف وريادة الأعمال. قطعَ عددٌ من الدول أشواطاً في إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية الوطنية وذلك ضمن مواضيع مختارة في المرحلة الثانوية (Birungi *et al.*, 2015).

التركيز على التعلّم. كوسيلة من أجل تعزيز التعلّم الجيد، تمّ إدراج المهارات الحياتية ضمن إطار المدارس الصديقة للأطفال المدعومة من قبل اليونيسيف (CFS)، والهدف الرئيس من ذلك هو تشجيع مبدأ التركيز على الطفل (UNICEF, 2009). كما تمّ دمج المهارات الحياتية في مجموعةٍ واسعة من المجالات الأخرى، بما في ذلك التثقيف في حالات الطوارئ وما بعدها، والحد من مخاطر الكوارث (DRR)، وبرامج التوعية بمخاطر الألغام والبيئة. يقدم الإطار العالمي لقياس التعلّم (Learning Task Force Metrics, 2013) قائمةً ذات صلة تتضمن المهارات اللازمة من أجل التعلّم مع التركيز على مهارات التفكير العليا مثل حل المشكلات، وصنع القرارات، والمثابرة، والتفكير الإبداعي ...الخ. تُعرّف هذه المهارات على أنها 'ضرورية' عندما يتعلق الأمر بسياقات الصراع والطوارئ وهي أساس جميع مجالات التعلّم التي حددتها فرقة العمل المعنية بمقاييس التعلّم. كما يؤدي تطوير أطر القياس، مثل البرنامج الدولي

لتقييم الطلاب (منظمة التعاون والتنمية في المجال الاقتصادي) والدراسة التحليلية إلى دعم جهود تحديد المهارات التي تسهم في التعلّم والنجاح المدرسي، (OECD, 2013a) وغيرها.

لا يقتصر التركيز على التعلّم على ما سبق بل يشمل أيضاً الأطر التالية، حيث ترتبط بعض الجوانب بالمقدرة على التوظّف والمشاركة الاجتماعية: الكنديون من أجل التعلّم في القرن الحادي والعشرين (الإطار C21) في كندا (C21 Canada, 2012)، الكفاءات الأساسية من أجل التعلّم مدى الحياة: إطار عمل مرجعي أوروبي (European Commission, 2006)، إطار عمل من أجل كفاءات القرن الحادي والعشرين ونتائج الطلاب في سنغافورا (Singapore Ministry of Education, 2016)، والشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for 21st Century Skills, 2008). بشكلٍ خاص، توفر الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين إطاراً شاملاً يصيغ المفاهيم الخاصة بأنواعٍ مختلفة من المهارات المهمة من أجل تحقيق النجاح في ميادين التعليم وقوة العمل، محدداً كلاً من التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتواصل والتعاون على أنّها أهم المهارات الأساسية. هذه المهارات منظمة في ثلاثة مجالات: (1) "مهارات التعلّم والابتكار" مثل الإبداع والتفكير النقدي والتواصل والتعاون؛ (2) "مهارات وسائل الإعلام والمعلومات والتكنولوجيا" بما في ذلك المعلومات و وسائل الإعلام وأوجه محو الأمية المتعلقة بتقانة المعلومات والاتصالات؛ (3) "المهارات الحياتية والمهنية" مثل المرونة والقدرة على التكيف، والمبادرة، والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية والمتعددة الثقافات، والإنتاجية، والمساءلة، والقيادة، والمسؤولية (Partnership for 21st Century Skills, 2008).

التركيز على العمل والمقدرة على التوظّف. مع مرور الوقت حصل نموٌّ ملحوظ في الأطر العالمية القائمة على المهارات التي تُركز بقوة على المقدرة على التوظّف. في الغالب يُستخدم المصطلح العام "المهارات" في عالم العمل للإشارة إلى قدراتٍ محددة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية اللازمة من أجل المقدرة على التوظّف، بالإضافة إلى النجاح والأداء في العمل. تُوجّه المهارات الحياتية، التي تسمّى أيضاً "المهارات الشخصية السلوكية" في هذا السياق، نحو الأبعاد المعرفية "للتعلّم" و "للعمل" (Lippman *et al*., 2015; Cinque, 2016).

يمكن العثور على أمثلةٍ عن التصنيف العالمي لتطوير قوة العمل في "مهارات القرن الحادي والعشرين" التي تمّ تحديدها ضمن إطار المنتدى الاقتصادي العالمي، حيث قُدمت قائمة تضم عشر مهارات لازمة من أجل دعم "الثورة الصناعية الرابعة" (مثل، حل المشكلات المعقدة، والتفكير النقدي، والإبداع، وإدارة الأفراد، والتنسيق مع الآخرين، والذكاء العاطفي، والحكم وصنع القرار، والتوجّه الخدمي، والتفاوض، والمرونة المعرفية) (World Economic Forum, 2016). تنطلق هذه القائمة من التنبؤ بالجهود المبذولة في مجال تنمية المهارات على المستويين الإقليمي والعالمي التي تقوم بها منظمة العمل الدولية من خلال برنامج المهارات والمقدرة على التوظف (Brewer and Comyn, 2015; Brewer, 2013)، ومن خلال المبادرات التي يقودها البنك الدولي حول مقاربة الأنظمة من أجل تحسين النتائج التربوية (SABER) ومهارات الارتقاء بالمستوى (World Bank, 2010a). تُوفّر أطرٌ إضافية، بما في ذلك قوائم طويلة مركّزة على المهارات اللازمة من أجل العمل أو المقدرة على التوظّف، من قبل منظماتٍ دولية أخرى مثل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، مركز أبحاث اتجاهات الطفل Child Trends، والمنظمة الدولية لصحة الأسرة FHI360 (Lippman *et al*., 2015)، ويتم هذا التوفير من خلال المشروع العالمي حول روابط قوة العمل (USAID 2013,) ومنظمة التعاون والتنمية في المجال الاقتصادي من خلال إستراتيجيتها المتعلقة بالمهارات "مهارات أفضل، وظائف أفضل، حياة أفضل" (OECD, 2012a).

التركيز على التمكين الشخصي. يعدّ التركيز على التمكين الشخصي عاملاً أساسياً في مجال التعلّم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، المطبق أيضاً في المدارس والذي يمثل نوعاً من تعليم المهارات الحياتية المُركَّز على الكفاءات. وفقاً لمنظمة متعاونون من أجل التعلّم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي يُعرَّف التعلّم الاجتماعي والعاطفي بأنه "العملية التي يكتسب من خلالها الأطفال والكبار المعرفة، والمواقف، والمهارات الضرورية ويقومون بتطبيقها بفاعلية لفهم الانفعالات والسيطرة عليها، و وضع أهدافٍ إيجابية وتحقيقها، والشعور بالآخرين وإظهار التعاطف معهم ، والحفاظ على العلاقات الإيجابية وصنع قرارات مسؤولة"، وتحدد هذه المنظمة خمس مجموعاتٍ مترابطة من مجموعات المهارات المعرفية والعاطفية والسلوكية وهي: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات وصنع القرارات المسؤولة (Payton *et al*., 2008).

أفادت دراسةٌ مرجعية حول وضع برامج التعلّم الاجتماعي والعاطفي من مستوى الروضة إلى الصف الثامن في الولايات المتحدة بوجود طيفٍ من الآثار الإيجابية عند الطلاب مقارنةً بالمجموعات الضابطة (Payton *et al*., 2008)، ومن بين تلك الآثار زيادة المهارات الاجتماعية العاطفية في حالات الاختبار؛ مواقف أكثر إيجابيةً تجاه الذات والآخرين؛ سلوكياتٌ اجتماعية أكثر إيجابيةً؛ مشاكل أقل فيما يتعلق بالسلوك والتصرف؛ وأداءٌ أكاديمي أفضل بشكلٍ ملحوظ. أكثر من ذلك، كانت التدخلات ناجحة في المدارس المنتشرة في كل من المناطق الحضرية والريفية وكذلك مع أنواع مختلفة من المدارس والهيئات الطلابية. تمثلت المتغيرات التي تمّ تحديدها من حيث إنها تمكن من النجاح في: صياغة السياسات والقيادة والتطوير المهني عند المدرسين والإداريين. مع ذلك، في حين انتقل تركيز عمليات التقييم لينصب على السلوكيات المتعددة للتعلّم الاجتماعي والعاطفي وتأثيراتها (Gutman and Schoon, 2013)، يلاحظ وجود نقصٍ في المعرفة حول المهارات المحددة التي يتم تدريسها في برامج التعلّم الاجتماعي والعاطفي.

"المهارات" أو "الكفاءات"؟ مسألة رؤية وهدف وسياق

تبرز الأدلة التي تمّ جمعها كيف أنّ أطر التعليم والتدريب على المستويين العالمي والإقليمي تستخدم مصطلحي "الكفاءات" و"المهارات" كثيراً وبشكلٍ متبادل. بأسلوب التعبير الإنكليزي، تُستخدم كلمة "**المهارة**" بشكلٍ شائع يومياً لتعني "القدرة الفعلية (ability) والقدرة الممكنة (capacity) المكتسبة من خلال بذل جهدٍ مُتعمّد، ومنهجي ومتواصل من أجل القيام بأنشطةٍ معقدة على نحو سلسٍ وتكيّفي".[4] تُرسخ هذه الكلمة معنى القيام بشيء ما بكفاءة أو بشكلٍ جيد؛ هي قدرة أو استعداد على مستوى متقدم.

على الرغم أنّ مصطلح "**الكفاءة**" يمكن في العموم أن يأخذ معنى المهارة نفسه في لغة الحياة اليومية، إلا أنه يتضمّن معنىً تقني أكثر دقةً يشير إلى "مجموعةٍ من القدرات الفعلية، والالتزامات، والمعرفة، والمهارات ذات الصلة التي تمكّن الفرد من التصرف بفعالية خلال أداء عملٍ ما أو ضمن حالةٍ ما".[5] هذه الكلمة شائعة الاستخدام في مجال تطوير المناهج الدراسية، حيث تُفهم الكفاءة على أنها تكامل المعرفة والمهارات والمواقف (Rychen and Tiana, 2004; UNESCO, 2016). في هذا السياق الضيق، يُنظر إلى الكفاءات على أنها "**متنوعة النطاقات**" وتتضمن فئاتٍ مختلفة مثل "المهارات الجوهرية، ومعرفة المحتوى، والمهارات المعرفية، والمهارات الشخصية السلوكية، والمهارات المهنية" التي تمكّن الأفراد من "تلبية طلبٍ معقد أو تنفيذ نشاط أو مهمة معقدة بنجاح أو فعالية في سياق معين" (UNESCO, 2017). تمّ أيضاً تبني مصطلح الكفاءة في السياق الخاص بالبرنامج الدولي لتقييم الطلاب وقياس مخرجات التعلّم، حيث تُعرّف الكفاءات بأنها "القدرة على تلبية المتطلبات المعقدة، من خلال الاعتماد على الموارد النفسية والاجتماعية وحشدها (بما في ذلك المهارات والمواقف)" (OECD, 2005).

كما أنّ الكفاءة **قابلة للقياس**، حيث أنها تعد قدرةً أكثر تحديداً يمكن ملاحظتها عند القيام بعملٍ ما في سياقٍ معين ويمكن أن تُنتج مجموعة من النتائج (ILO, 2004). تعد الكفاءات مفيدةً خصوصاً عند تصميم منهجٍ دراسي وتحديد مخرجات التعلّم القابلة للقياس. وقد تمّ تطبيقها في الأصل في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني، وأصبح مفهوم الكفاءة وتحديداً الكفاءات الأساسية أو الجوهرية شائعاً في المناهج الدراسية الوطنية للتعليم الأساسي منذ التسعينيات من القرن العشرين ساهمت المرونة في استخدام مفاهيم مختلفة للكفاءة في حصول تنوّع في سُبل تطبيقها في تصميم المناهج الدراسية (Halasz and Michel, 2011). يوجد ارتباطٌ قوي أيضاً بين التصورات المتعلقة بالكفاءات الأساسية والسياقات التاريخية والثقافية للمناهج الوطنية.

في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تُظهر دراسة المبادرات وجود **خلطٍ بين مصطلحي الكفاءات والمهارات** (UNICEF, 2017a). في معظم الدول، يستخدم أصحاب المصلحة "المهارات" و "الكفاءات" بشكلٍ متبادل، دون الحاجة إلى الإشارة دائماً إلى أنّ كلا المصطلحين مترادفٌ. كما تختلف المصطلحات العربية بين الدول. يشير بعض تلك الدول إلى مصطلح (competencies) ليعني كفاءات، في حين أن آخرين يستخدمون (skills) ليعني مهارات. عموماً، وبما يتماشى مع النتائج على المستوى العالمي، يوجد عدم اتفاقٍ على ما يميز الكفاءة من المهارة. يُعرّف بعض أصحاب المصلحة الكفاءات بأنها قدرات عامة لاكتساب المعرفة وتطبيقها بالترابط مع المهارات والمواقف والقيم؛ بينما تُصوّر المهارات على أنها مكونات للكفاءات أو ككفاءاتٍ فرعية وكقدراتٍ على أداء مهام محددة في مقاربةٍ أكثر ميكانيكيةً. أكثر من ذلك، يشير أصحاب المصلحة في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لتعبير "الكفاءات الأساسية" على أنها المهارات العامة التي تستحق تقديراً خاصاً نظراً لأهميتها وقابلية تطبيقها في المجالات التعليمية والمهنية والشخصية والاجتماعية المختلفة. أخيراً، تُستخدم أحياناً كلٌّ من الصفات "الجوهرية" أو "العامة" أو "الحاسمة" أو "الأساسية" كمرادفاتٍ تشير إلى المهارات العليا التي يجب أن يكتسبها المتعلمون.

تصنيف "المهارات الحياتية" ضمن مقاربةٍ كلية

المهارات الحياتية كمهارات نفسية-اجتماعية رفيعة المستوى ومتقاطعة وقابلة للنقل إلى الآخرين. يبدأ هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي من تصنيفٍ رفيع المستوى للمهارات الحياتية كعناصر أساسية، تمكّن الأفراد من تطوير كلٍّ من المواقف والسلوكيات من أجل التعامل مع الحياة اليومية، بما يتجاوز مجرد جمع القدرات اللازمة من أجل تحقيق النجاح في العمل أو في المدرسة. ليست المهارات الحياتية مجرد عناصر أو عناصر فرعية من الكفاءات، إنّما هي عناصر أساسية، عندما يتم تعزيزها وتنميتها لدى الفرد من وقتٍ مبكر وفي أي بيئة تعلم، فإنّها تدعم قدرات هذا الشخص ليكون واضحاً ويتصرف بطريقة مفهومة، مع الأخذ بالاعتبار للسياق الذي يوجد فيه ذلك الشخص، وامتلاكه قدرة تقييم الخيارات.

نجد في صميم هذا المفهوم للمهارات الحياتية تأكيداً على الأهمية البالغة للمهارات النفسية-الاجتماعية، في مجال التعليم خصوصاً والنجاح في الحياة عموماً. تنطلق الرؤية التي تمّ تطويرها هنا من تجربة تعليم المهارات الحياتية على مستوى العالم والتقييم العالمي لليونيسف لوضع برامج المهارات الحياتية (UNICEF, 2012). تمّ تعريف المهارات الحياتية على أنّها "القدرة على التكيف وامتلاك السلوك الإيجابي الذي يمكّن الأفراد من التعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها" (WHO, 1997)، وبدقةٍ أكبر، "تشير إلى مجموعةٍ كبيرة من المهارات النفسية-الاجتماعية والشخصية البينية التي يمكن أن تساعد الأفراد على اتخاذ قرارات مستنيرة، والتواصل بفعالية، وتطوير مهارات التأقلم وإدارة الذات التي قد تساعد في التمتع بحياةٍ صحية ومنتجة" (WHO, 2003; UNICEF, 2011).

[4] التعريف من قاموس الأعمال على الشابكة http://www.businessdictionary.com/definition/competence.html

[5] المرجع نفسه.

بما أنّ المهارات الحياتية مترابطة ومتعددة الجوانب، فهي تتميز بخاصية قابلة النقل للآخرين أو متقاطعة، حيث تُستخدم هذه المصطلحات بشكلٍ متبادل (UNESCO, 2015b). أولاً، كل مهارةٍ من تلك المهارات هي منطلقٌ لتطوير مهاراتٍ أخرى وتساعد على تعزيز المواقف والسلوكيات لدى الأفراد. ثانياً، تُعدّ المهارات جميعها مهمةً في الحالة التي يتم فيها بالدرجة الأولى تطويرها وتنميتها، مع كون تلك المهارات تمثل أيضاً ضرورةً أساسية في حالات أخرى في الحياة، كالحالات المتعلقة بكلٍّ من الأسرة، إلى المدرسة، والعمل، والهجرة، والنزوح القسري ...الخ (Perlman-Robinson and Greubel, 2013). على هذا النحو فهي تمثل مبادئ عامة وشاملة لجميع جوانب الحياة تساعد الفرد على التكيّف مع التغيرات والأحداث غير المتوقعة ومواجهتها والاستجابة لها في تلك المجالات المختلفة.

نتيجةً لذلك، في حين يرتبط مفهوم المهارات الحياتية في الغالب بمجالات التثقيف الصحي بسبب ظهوره في أوائل عقد التسعينيات كاستجابةٍ دولية لتحسين صحة الشباب (UNAIDS, 2017; UNESCO, 2009)، فقد توسّع نطاق المهارات الحياتية كثيراً ليصبح "عنصراً أساسياً من عناصر الجودة والتعليم المناسب"، ويُقصد اليوم بها تجهيز الأطفال والشباب ليتمكنوا من التوفيق بين التحديات والمخاطر في حياتهم، وإطلاق العنان أمام مشاركتهم المنتجة في المجتمع (UNICEF, 2012). يترتب على ذلك أنّ "تعليم المهارات الحياتية والمواطنة"، كما هو مُقترح في هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي، يبني على فهمٍ أوسع لتعليم المهارات الحياتية بدلاً من المفهوم الأضيق لـ "التعليم القائم على المهارات الحياتية"، والمرتبط بحدّ ذاته بالتثقيف الصحي والأسري. يمكن تطبيق "تعليم المهارات الحياتية والمواطنة" على أي مجالٍ موضوعي، بغض النظر عن محتواه، وبالتالي فهو يعزز في كل متعلمٍ اكتساب المهارات الحياتية والممارسة اللازمتين عالمياً في مواقف الحياة والعمل.

المهارات التأسيسية، والمهارات الحياتية واكتساب المعرفة. يبدو أنّ هناك اتفاقاً عاماً على مفهوم "المهارات الأساسية" أو "المهارات التأسيسية"، بأنّها تلك المهارات التي تشمل المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب أي محو الأمية، وبالتالي فهي تُوجِد أساساً من أجل التعلّم المستمر والتواصل في بيئةٍ ثقافية واحدة على الأقل (ETF and World Bank, 2005; UNCESCO, 2012b; Cinque, 2016). لا تزال المنظمات مختلفةً حول إذا كان المعارف الرقمية الأساسية والتزوّد بها، الذي كان حتى وقتٍ قريب يُسمى "تقانة المعلومات والاتصالات (ICT)"، يشكل مهارةً أساسية أو تأسيسية. في حين يمكن اكتساب "المهارات الأساسية" أو "المهارات التأسيسية" من قِبل فردٍ يفتقر إلى مجموعةٍ من "المهارات الحياتية"، فإنّ امتلاكه للأخيرة يساعده في اكتساب مهارات الحساب والقراءة والكتابة أي في محو الأمية.

إنّ التمييز بين "المهارات الحياتية" وأنواعٍ أخرى من المهارات، وتعزيزها في هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي، لا يُقوّض أهمية المحتوى واكتساب المعرفة، مثل الحساب والقراءة والكتابة. لا يحدث الأول على حساب الثاني. على العكس من ذلك، يمكن القول جدلاً بأنّ تنمية المهارات الحياتية تمكّن المتعلمين من طلب المعلومات وحسابها بطريقةٍ أكثر تنظيماً مع نجاحهم في التحكم بأنفسهم وبردود أفعالهم في أثناء عملية التعلّم. علاوةً على ذلك، فقد ثبُت أنّ برامج المهارات الحياتية تسمح للأطفال بالاحتفاظ بالمعلومات واستخدامها عبر الزمن (Lamb *et al.*, 2006).

المهارات الحياتية ومهارات القرن الحادي والعشرين. استناداً إلى المفهوم الضيق للمهارات في عالم العمل، يوسّع إطار "مهارات القرن الحادي والعشرين" الرؤية الأولية حول المقدرة على التوظّف لإضافتها إلى المهارات التأسيسية والمكتسبة (مثل الحساب، محو الأمية، وتقانة المعلومات والاتصالات)، والمهارات النفسية-الاجتماعية رفيعة المستوى (مثل التواصل بين الثقافات والإبداع) من أجل التصدي لـ "اقتصاد المعرفة" والتحديات التي تفرضها عولمة البيئة الاقتصادية، التي تحتاج متطلبات "أكثر تعقيداً مما كانت عليه في الحقبة الصناعية السابقة" (Ontario Ministry of Education, 2016).

يوجد نوعان من أنظمة العناقيد الرئيسة لمهارات القرن الحادي والعشرين، حيث يظلّ كلاهما "متداخلين في مجالي التنمية البشرية والتعلّم" (National Research Council, 2012). بناءً على التصنيف الأول لنظام عناقيد المهارات، توجد حاجةٌ إلى "تعميق التعلّم" في الأنظمة التعليمية والأنظمة التي تُركز على العمل من أجل تعزيز: (1) المهارات المعرفية التي تشير إلى القدرة على معالجة المعلومات، وإلى المنطق، وإلى التذكر والربط، وبالتالي من ضمنها ما يسمى بمهارات التفكير رفيعة المستوى، مثل حلّ المشكلات والتفكير النقدي وصنع القرارات؛ (2) المهارات الشخصية الداخلية (التي يوجد في جوهرها امتلاك الفرد مفهوماً إيجابياً عن ذاته) تُشكل هذه المهارات عند الفرد القدرة على معرفة مشاعره وفهمها وإدارتها مع الاعتراف أيضاً بمشاعر الآخرين. تمكّن هذه المهارات الأفراد من صنع قراراتٍ ناجحة، وحل الصراعات، والتواصل المتناسق (Lippman *et al.*, 2015)؛ و (3) المهارات الشخصية البينية المتعلقة بالنجاح في التفاعل والتعامل مع الآخرين بشكلٍ جيد. تشمل هذه المجموعة كلّاً من المهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل، واتباع السلوكيات الملائمة للسياق واحترام الآخرين (National Research Council, 2011). في التصنيف الثاني لأنظمة عناقيد المهارات، تجادل منظمة التعاون والتنمية في المجال الاقتصادي (OECD, 2009) بأنّ المتعلمين سيحتاجون إلى "المهارات المتعلقة بالمعلومات" (المعلومات كمورد وكناتج)، وإلى التواصل والتعاون الفعّالين والتفاعل الافتراضي، فضلاً عن المهارات الأخلاقية التي تجلب المسؤولية الاجتماعية، للتعامل مع الاقتصاد العالمي، لكنْ ذو الصبغة الاجتماعية المتزايدة.

مرةً أخرى، تتواءم مجموعات المهارات المقترحة مع الأداء في المدرسة والعمل، ومع القدرة على "التعلّم" والتكيف من أجل النجاح في بيئاتٍ اقتصادية واجتماعية أكثر تعقيدًا. يبقى ذلك غيرُ كافٍ حتى يشمل المعنى الأوسع والأكثر شموليةً "للمهارات الحياتية" كما تمّ تحديده في هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي الذي أُعيدت صياغته من أجل دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. مع ذلك، تؤدي "المهارات الحياتية" دوراً أساسياً نحو جعل مهارات القرن الحادي والعشرين مهارات أساسية رفيعة المستوى، أولاً، تمكن الفرد من التقريب بين المهارات التأسيسية والمهارات "الأعمق"، وثانيًا، تسمح بتكيّف المتعلمين والأفراد مع المتطلبات المعقدة وغير المستقرة والمتداخلة للتفاعلات العالمية والاستجابة لها.

إعادة التفكير في تعليم المواطنة باعتباره حجر الزاوية للتعليم القائم على القيمة في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تكون أية رؤية حول تعليم المهارات الحياتية جزءاً غير قابل للفصل عن عملية إعادة النظر في تعليم المواطنة. تستلهم مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من الجهود المستمرة التي يبذلها الشركاء، وتعمل جنباً إلى جنب معها، من أجل تعزيز التعليم القائم على القيمة الذي يؤكد من جديد على مبادئ حقوق الإنسان، والكرامة الإنسانية، وعدم التمييز، واحترام التنوع الثقافي والديني وغير ذلك. في هذا الصدد، يسعى الإطار المفاهيمي والبرامجي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة إلى إعادة صياغة الفهم التقليدي لتعليم المواطنة في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، في أثناء تناوله للأسئلة الأساسية حول الغرض منها ودورها في التنمية المجتمعية في السياق الهش الحالي للإقليم.

تعليم المواطنة، مفهوم يتعدّى مجال الفهم التقليدي للتربية المدنية. تعترف مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بالطبيعة متعددة الأوجه للتلاحم الاجتماعي وتتبنى "تعليم المواطنة" (يقابلها باللغة الإنكليزية "education citizenship") باعتباره المصطلح المفضل لشرح البُعد الاجتماعي للمبادرة. على الرغم أنّ المصطلح الإنكليزي سيواجه انتقاداتٍ بين العاملين في مجال تعليم حقوق الإنسان الذين قد يفهمون تعليم المواطنة على أنها مقاربةٌ اختزاليةٌ واستبعادية في تعليم الحقوق، لا ينبغي أخذ المصطلح بالمعنى القانوني الضيق للتربية المدنية (التي تُركّز على على الحكم\الإدارة الديمقراطي\ة). بدلاً من ذلك، في سياق الرؤية الجديدة للتعليم من أجل الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، نجد أنّ تعليم المواطنة يتوافق مع التوجّه التدريجي للخطابات التعليمية، ويعطي الأولوية لمسائل التحوّل المجتمعي والعدالة الاجتماعية، ويتم تطويره ضمن مجالٍ كبير في التعليم يتضمن طيفاً واسعاً من الرُؤى الفلسفية والسياسية والأيديولوجية، والمقاربات التربوية والأهداف والممارسات (Schugurensky and Myers, 2003). بالفعل، فإنّ الترجمة العربية للمصطلح، "التعليم من أجل المواطنة" (أقرب في اللغة الإنكليزية إلى "education for citizenship") تعطيه معنىً أكثر ملاءمةً يتجاوز الفهم الإقليمي التقليدي لـ "التربية المدنية" ("civic education") أو "تربية المواطنة" ("citizenship education") في المناهج الدراسية الوطنية، التي تمنح امتياز المعرفة للمؤسسات بينما تُرسخ القيم الوطنية المحددة بشكلٍ ضيق.

الأسس الناشئة، الاستخدام السياسي وتنفيذ تعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تطور مدلول تعليم المواطنة في السياقات الوطنية للشرق الأوسط وشمال إفريقيا على مر الزمن ليعكس بعض التغيرات الاجتماعية السياسية التي تحدث في هذا الإقليم. خلال فترة أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين المعروفة في العالم العربي باسم النهضة (النهضة العربية Arab renaissance)، سادت الأوساط العامة في المنطقة خطاباتٌ فكريةٌ مرتبطة بالنزعة القومية والقيم الديمقراطية الليبرالية ذات الأهمية البالغة بالنسبة لمسألة المواطنة وتعليم المواطنة وقد كانت مصحوبةً بتجديد التركيز على الهدف الاجتماعي للتعليم. في سياق فترة ما بعد الاستعمار في الخمسينيات من القرن العشرين وما بعدها، أصبح تعليم المواطنة ركناً أساسياً في مشاريع بناء الدولة في مجال التعليم والمجالات المتعلقة بالشباب. تميزت حقبة ما بعد الحرب الباردة في تسعينيات القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة ببرامج وجداول أعمال هدفها إنجاز التحوّل السياسي و "بناء السلام"، إلى جانب ظهور خطاباتٍ دولية جديدة تعزز ثقافة حقوق الإنسان. أردفت تلك الخطابات تعليم المواطنة بطيفٍ جديد من المفاهيم والمفردات المتعلقة ببناء السلام، وحل الصراعات، والمشاركة المدنية، وتعليم حقوق الإنسان …الخ (Hawthorne, 2004).

في المرحلة الحالية التي تلت أحداث الحادي عشر من أيلول وما بعد مرحلة "الربيع العربي"، التي تتسم بعمق التحوّل الاجتماعي-السياسي والاقتصادي والتي تهيمن عليها المخاوف المتعلقة بالأمن البشري، يكتسب تعليم المواطنة معانيَ و وظائف جديدة متعلقة على وجه التحديد بالخطابات حول "منع التطرف العنيف ومكافحته". (Davies, 2008; NRC, 2017). يُحذّر العديد من الجهات الفاعلة العاملة على أرض الواقع من أنّ الاستجابات الحالية على التطرف العنيف الحاصل في المنطقة المتمثلة بالأصل في منع التطرف العنيف ومكافحة أجنداته قد لا يكون لها في الواقع تأثير مُجدٍ ومن المثبت أيضاً أنّها تؤدي إلى نتائج عكسية من خلال تجاوز المبادئ الإنسانية وتقوية الجماعات المتطرفة (NRC, 2017; Mercy Corps, 2015). تدعو الحركات الاجتماعية إلى إنجاز تغييرٍ سياسي يبدأ من الأسفل إلى الأعلى، بما في ذلك في مجال التعليم، لكن، لا تزال توجد تحدياتٌ مهمة تواجه الإصلاح التحويلي للتعليم. في الدول التي مزقتها الحروب، غالباً ما يكون التعليم مرهوناً للبرامج والجداول الأيديولوجية والسياسية. في السياقات الخالية من الصراعات، يُنظر إلى التربية المدنية ومجالات المواضيع المتعلقة بها بأنها تُؤهل مواطنين مخلصين غير ناقدين وهم قد يعرفون حقوقهم بشكلٍ مجرد، لكنهم لا يعرفون كيف يطالبون بها (Skalli, 2016))، والذين يعانون من نشر المعرفة المتعلقة بمحو الأمية المدنية بأساليب تعليمية في سياقات الصفوف الدراسية، ويفتقدون إلى أساليب التعليم والتعلّم التفاعلية والتجريبية المطلوبة (Faour, 2013).

تعليم المواطنة كمحرك للتمكين وتقوية المجتمع. في سياق المبادرة الحالية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، يهدف تعليم المواطنة إلى استثمار القدرات والطاقة التحويلية التي ظهرت خلال 'فترة التحرر' "للربيع العربي" (Gerges, 2014). يمكن القيام بذلك عن طريق بناء مقاربةٍ للتعليم الجيد تكون محددة السياق ومرتبطةٌ بشكلٍ مناسب مع التنمية، بحيث تتمكن من تشجيع انفتاح المجتمعات، وأن تُطوّع حماس الأجيال الشابّة واندفاعها، وأن تُوفر للأجيال القادمة في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الأدوات اللازمة لبناء مستقبلٍ أفضل لمجتمعاتهم المحلية وللإقليم. يقدم تعليم المواطنة طرحاً بديلاً لخطابات منع التطرف العنيف ومكافحته من خلال التصدي للأسئلة الحرجة المتعلقة بالوظيفة التي يضطلع بها مجتمع ما والفلسفة التي يقوم عليها، ومن خلال كونه ذا صلةٍ بالسياقات المحلية وقيامه بتشجيع الإعداد التام للفاعلين المحليين كقادة للتحوّل الاجتماعي الإيجابي.

بالنسبة لهذه الرؤية الخاصة بالمقاربة التحويلية لتعليم المواطنة، يعدّ أمراً بالغ الأهمية تبني أساليب تعلّم تجريبية لتعليم الطلاب المواطنة من خلال إشراكهم في الأنشطة المدنية وعمليات صنع القرار داخل المدرسة وخارجها؛ ومن خلال مشاركتهم في القضايا والمبادرات المحلية والوطنية والعالمية (سواء في المدرسة أو في المجتمع ككلّ)؛ وكذلك من خلال تزويدهم بالقيم والاستعداد للمشاركة بشكلٍ نَشِط في المجتمع. تهدف هذه المقاربات إلى تحويل الصفوف الدراسية إلى أماكن آمنة ذات أهمية كبيرة تنخرط بنشاطٍ في المجتمعات المحيطة بها، وتُوفّر للطلاب فرص المشاركة في مناقشة حتى أكثر الموضوعات حساسيةً، في أثناء تقديمها التعليم لمواجهة حالات الإساءة التي يمكن أن تؤدي في الغالب إلى استياء الشباب المحروم وإحباطه. هكذا، نجد أنّ تعليم المواطنة يؤدي دوراً حاسماً في تعزيز القيم والمواقف اللازمة لتغيير التوترات الاجتماعية القائمة المرتبطة بظهور الانقسامات الطائفية والهويات الإقصائية في ضوء التحركات السكانية الضخمة (مثل اللاجئين والمشردين داخلياً)، والتطرف الأيديولوجي، وتشويه الدين أو سوء استخدامه...إلخ. يجب القيام بتحليلٍ دقيق للخطابات التعليمية السابقة والحالية من أجل محاولة العمل على صياغة سياسات تعليمية مناسبة و وافية فيما يتعلق بتعليم المواطنة.

تعليم المواطنة في سياقٍ متعولم. يكتسب مفهوم المواطنة مزيداً من التعقيد في إطار عملية العولمة. يساهم ذلك في إيجاد أنماطٍ جديدة لتحديد الهوية والاستنهاض تتجاوز حدود الدولة الوطنية. على الرغم من الاختلافات في التفسير، يوجد فهمٌ مشترك بأنّ المواطنة العالمية لا تعني وضعاً قانونياً، ولكن "تشير بدرجةٍ أكبر إلى شعورٍ بالانتماء إلى مجتمعٍ أوسع وإنسانيةٍ مشتركة، معززةً "نظرة عالمية" تربط ما هو محلي بما هو عالمي وما هو وطني بما هو دولي" (NESCO, 2015b). تُعرّف المواطنة العالمية بأنّها "طريقة في التفاهم والتصرف ونسب الفرد نفسه إلى الآخرين والبيئة في المكان وفي الزمان، وهي تقوم على أساس القيم العالمية، من خلال احترام التنوع والتعددية" (UNESCO, 2015b). في هذا السياق، تُعد مبادرة اليونسكو لتعليم المواطنة العالمية "تحولاً مفاهيمياً يعترف بأهمية التعليم في فهم القضايا العالمية وحلها في أبعادها المتعددة الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية والبيئية". تمثل هذه المبادرة "نموذج تأطير" يقدم توجيهاً حول كيف يمكن للتعليم أن يُنمي "المعرفة والمهارات والقيم والمواقف التي يحتاجها المتعلمون لضمان عالمٍ أكثر عدلاً وسلماً وتسامحاً وشموليةً وأمناً واستدامةً" (UNESCO, 2014a).

كونها تمثل جزءاً متكاملاً من شبكات العولمة وعملياتها، تعدّ دول منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من أصحاب المصلحة الرئيسين في المحادثات المتعلقة بتعليم المواطنة العالمية، وقد تمّ تعزيز ذلك من خلال التوافق الجديد الناشئ حول جدول أعمال التعليم لعام 2030. رغم هذه المشاركة الإيجابية العامة، لا يزال التوائم المفاهيمي مع تعليم المواطنة العالمية في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في مراحله الأولى ويخضع لبعض التوترات والمجادلات داخل المنطقة. أقصى ما تمكن الشركاء في اجتماعٍ تشاوري حول تعليم المواطنة العالمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تحقيقه هو فقط التوافق على تعريف تعليم المواطنة العالمية بأنّه "إطارٌ نفسي-اجتماعي للعمل المشترك" (UNESCO, 2014b). بصورةٍ أشمل، يثير مفهوم المواطنة العالمية أسئلةً تتعلق بقابلية تطبيقه في سياق الهويات، والخطابات والأنظمة التعليمية الوطنية. كما أنه مفهومٌ جدلي مُتنازعٌ عليه حيث لا يزال تعريف المواطنة وممارستها يقعان من حيث المبدأ ضمن إطار الدول الوطنية، خاصةً من منظورٍ قانوني، ويمكن أن يشكلا تناقضاً لغوياً في المصطلحات. بناءً على ذلك، يثير مفهوم تعليم المواطنة العالمية مزيداً من الأسئلة حول إذا كان يشير إلى الأهداف الجوهرية للتعليم، ويشكّل مفهوماً مُؤطِراً أو مجالاً محدداً للتعلم. في ضوء الاعتراف بتطوير مشاركة الأفراد المدنية التي تتصف بالعالمية\ما بعد وطنية والعابرة للحدود الوطنية، وكذلك التسليم بدور تعليم المواطنة في هذا السياق المعولم، تكون التعريفات البديلة (أي "التعليم من أجل المواطنة المحلية والعالمية" أو "المواطنة العالمية") أفضل في لحْظ مدى مساهمة تعليم المواطنة العالمية في إثراء المواطنة الوطنية\المحلية وفي التأكيد على الاختلافات ضمن الإطار الشمولي (Tawil, 2014).

تُجسد رؤية مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا قيم تعليم المواطنة العالمية من خلال الاعتراف بأنّ تعليم المواطنة هي عملية متعددة المراحل تتضمن في نهاية المطاف المجال العالمي مع السعي في الوقت ذاته إلى المحافظة على صلتها بالسياقات الوطنية. ليس إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا معزولاً، ويمتلك سماتٍ خاصة به ذات أهمية بالغة من أجل تحديد رؤية تعليم المواطنة وهدفها في الإقليم. يعدّ تعليم المواطنة الذي يقوم على القيمة، ويراعي السياق، ويتواءم مع القيم العالمية لحقوق الإنسان، مفتاح تحقيق التلاحم الاجتماعي في السياقات الوطنية لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

3.1 اقتراح إطار مفاهيمي وبرامجي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط

في سياق جدول أعمال التعليم2030، واكتساب المهارات المذكورة تقريباً في كل مرامي أهداف التنمية المستدامة SDG 4 كجزء لا يتجزأ من التعلّم الجيد، يُقصد بمقترح الإطار المفاهيمي والبرامجي الذي تمّ إعداده ضمن مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة تجديد مفهوم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في أثناء تقديم خارطة طريق ذات صلةٍ بسياقات الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يستند هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي إلى تعليمٍ رفيع المستوى، والنظرية الاجتماعية والاقتصادية في التغيير، ومحاولات معالجة الفجوات المفاهيمية والبرامجية القائمة في مجال العمل الخاص بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة من أجل تحقيق الآثار والمخرجات المرغوبة من تلك النظرية. يُلخّص هذا المقطع **الخطوط العامة لنظرية التغيير واللبنات الأساسية المفاهيمية والبرامجية**، التي سيتم شرحها بتفصيلٍ أكبر في الفصلين الثاني والثالث.

نظرية تغيير رفيعة المستوى

تعدّ نظرية التغيير اللازمة من أجل مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا نظريةً رفيعة المستوى، تقودها الحاجة الملحّة لتحقيق مخرجاتٍ ملموسة في ثلاثة مجالاتٍ منفصلة ولكن مترابطة فيما بينها، حيث يمكن للتعليم أن يحقق تغييراً وهي:

- **الوصول إلى مجتمع المعرفة من خلال تحسين مخرجات التعليم.** توجد ضروراتٌ لقيام دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، في سياق عالم متعولم يتزايد تنافسيةً، بتحسين جودة التعليم في كلّ المستويات، خصوصاً تهيئة مخرجات تعلّمية مناسبة من أجل الانتقال من المدرسة إلى العمل وحياة البالغين.
- **تحقيق التنمية الاقتصادية عبر تحسين التوظيف وريادة الأعمال.** بوجود ظاهرة بطالة الشباب كقضيةٍ اقتصادية ومجتمعية واسعة الانتشار بالإضافة إلى ضرورة تلبية متطلبات الثورة الصناعية الرابعة (Schwab, 2016)، تتعرض أنظمة التعليم إلى ضغطٍ هائلٍ من أجل تحسين تجهيز الشباب بالمهارات اللازمة لخوض غمار هذه البيئة الجديدة المعقدة (Partnership for 21st Century Skills, 2008). لم تَعد المهارات المفيدة في الصناعات كثيفة العمل أو حتى كثيفة التكنولوجيا كافيةً للنجاح في تحقيق التنافسية الاقتصادية وبناء اقتصاد المعرفة. تعكس هذه النتيجة دعامة 'التعلّم للعمل' المقترحة في تقرير ديلورز.
- **تحقيق التلاحم الاجتماعي المعزز من خلال تحسين المشاركة المدنية.** يحتاج التلاحم والترابط الاجتماعي إلى الدعم من خلال تمكين الأفراد، الذين يختارون المساهمة والمشاركة الإيجابية في مجتمعاتهم. تعدّ هذه المسألة موضع تركيزٍ خاص في إقليم الشرق الوسط وشمال إفريقيا، حيث تستمر عملية بناء الدولة الشاملة في كثير من الدول. ضمن نظرية التغيير، يترتب على تحقيق التلاحم الاجتماعي من خلال تحسين المشاركة المدنية تداعياتٌ مهمة على قطاع التعليم فيما يتعلق بتهيئة الشباب وإعدادهم ليصبحوا مواطنين نَشِطين. يعكس ذلك دعامة 'التعلّم من أجل العيش المشترك' المقترحة في تقرير ديلورز.

ولتحقيق هذه النتائج الثلاثة، من الضروري ضمان **تمكين كل فرد** من خلال المهارات الحياتية وتعليم المواطنة، مما يسمح للجميع بالنمو شخصياً وتطوير علاقاتهم مع الآخرين (عمود "التعلُّم" في تقرير ديلورز). وكما هو موضح سابقًا، فإن هذا الشرط المسبق له أهمية خاصة في سياق منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لتمكين الأفراد من مواجهة الصراعات والعنف المتصاعد الحاليين بطرق بناءة. على هذا النحو، يمكن للأفراد المتمرسين أن يكونوا متعلمين نشطين، ناجحين في عالم العمل، ومشاركين إيجابيين ومساهمين في مجتمعاتهم.

معالجة الفجوة المفاهيمية

بالاسترشاد بالشرح المُقدم أعلاه، **تُعرّف المهارات الحياتية ضمن الإطار المفاهيمي والبرامجي بأنّها المهارات المعرفية وغير المعرفية رفيعة المستوى المتقاطعة والقابلة للنقل، اللازمة من أجل التعلّم، والمقدرة على التوظّف، والتمكين الشخصي، والمواطنة النَشِطة. يعدّ تعليم المواطنة مكوّناً لا يمكن فصله عن تعليم المهارات الحياتية يُشدد على الحاجة إلى تحقيق التحوّل الاجتماعي** ويشير إلى القدرات والطاقات التي تعزز انفتاح المجتمعات، ويُسخّر حماس جيل الشباب واندفاعهم، ويزوّد أجيال المستقبل بالأدوات اللازمة لبناء مستقبلٍ أفضل لمجتمعاتهم والإقليم. يأخذ تعليم المواطنة البُعد القائم على الحقوق أقرب ما يكون من الطبيعة 'الأدواتية' للمهارات. يمثل هذا التعليم حجر الزاوية للتعليم في السياقات الوطنية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ويحتاج إلى تعزيزه ضمن الخطاب المتعلق بالمهارات في الإقليم.

من أجل تأسيس رؤيةٍ كلية واضحة لتعريف تعليم المهارات الحياتية والمواطنة – المطلوب من أجل تسهيل تكوين فهمٍ مشتركٍ وتوجيه عمليات صياغة السياسات والبرمجة الفعّالة يبني الإطار المفاهيمي والبرامجي على الدعائم الأربع الواردة في تقرير ديلورز (UNESCO, 1996) ويقترح **أربعة أبعادٍ للتعلم مترابطة ومتداخلة ومتعاضدة بعضها يعزز بعضها الآخر وهي:**

- **دعامة 'التعلّم للمعرفة' أو البُعد المعرفي:** يتضمن هذا البُعد تطوير القدرات التي تشمل التركيز، التذكّر والتفكير، بالإضافة إلى التأكيد على حبّ الاستطلاع والرغبة في تكوين فهمٍ أفضل عن العالم والأفراد الآخرين.
- **دعامة 'التعلّم للعمل' أو البُعد الأدواتي:** يلحظ هذا البُعد كيفية دعم الأطفال على وضع ما تعلموه في التطبيق العملي وكيفية تكييف التعليم من أجل خدمة عالم العمل على نحوٍ أفضل. يعني أيضاً التعلّم للعمل في سياق خبرات الشباب المختلفة المكتسبة في مجالات العمل والحياة.
- **دعامة 'التعلّم لنكون' أو البُعد الفردي:** يتمثل هذا البُعد التعلّم بأنّه يدعم تحقيق الذات، والنمو الشخصي، والتمكين الذاتي. ويشمل المهارات المعرفية بالتوازي مع النمو الشخصي الذي يغطي العوامل الشخصية والاجتماعية. تعدّ هذه الدعامة عامل مُمكّن لتحقيق أبعاد التعلّم الأخرى.
- **دعامة 'التعلّم من أجل العيش المشترك' أو البُعد الاجتماعي:** يرتبط هذا البُعد بمسألة التلاحم الاجتماعي وكذلك تعليم المواطنة، والمواطنة النَشِطة والمشاركة في الشبكات الاجتماعية.

يقترح هذا النموذج "رباعي الأبعاد" للتعلّم **عنقوداً من المهارات** لكلّ بُعدٍ، حيث يتضمن العنقود المهارات الحياتية المرتبطة به، من بينها تمّ تحديد اثنتي عشرة مهارة على أنها "مهارات حياتية أساسية" كما يلي:

- **مهارات من أجل التعلّم:** الإبداع، والتفكير النقدي، وحلّ المشكلات.
- **مهارات من أجل المقدرة على التوظّف:** التعاون، والتفاوض، وصنع القرارات.
- **مهارات من أجل التمكين الشخصي:** إدارة الذات، والصمود، والتواصل.
- **مهارات من أجل المواطنة النَشِطة:** احترام التنوع، والتعاطف والمشاركة.

يجب تمييز المهارات الحياتية الأساسية التي تمّ تحديدها عن **'المجالات المواضيعية'**، وهي مجالات التعليم والتعلّم المحددة والموضوعية، التقنية أو الأكاديمية التي عادةً ما تكون المهارات الحياتية مدمجةً ضمنها. تشمل المجالات المواضيعية، على سبيل المثال، التخصصات الدراسية والمهنية، التثقيف الوظيفي وريادة الأعمال، ومحو الأمية الحاسوبية، والتثقيف الصحي والبيئي، والتثقيف في حالات الطوارئ، والتثقيف في مجال السلام، والتعليم المدني، والفنون، والثقافة والرياضة، وما إلى ذلك.

ضمان مقاربة التعلّم مدى الحياة. يتردد تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإطار المفاهيمي والبرامجي مع مقاربة دورة الحياة ومدى الحياة التي تعدّ مفتاح التعلّم والتنمية البشرية عموماً، وتعكس الرؤية المتعلقة بإتاحة فرص التعلّم مدى الحياة أمام الجميع الواردة في هدف التنمية المستدامة رقم 4. توقف هذه المقاربة حصر تنمية المهارات بالمجموعات العمرية الأكبر سنّاً، وتؤكد على ضرورة البدء من سنّ مبكرة.

المحافظة على الزخم السياسي والدراية والقدرة على التواصل. يوجد إجماعٌ عام في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على أهمية المهارات الحياتية. أصحاب المصلحة المشاركون في إعداد الدراسة التحليلية (UNICEF, 2017a) شددوا باستمرار على أنّ المهارات الحياتية تنطوي في الجوهر على مجموعة من الخصائص الضرورية للنجاح في المدرسة، وفي عالم العمل، وفي الحياة بشكلٍ أعم. يحظى مصطلح "المهارات الحياتية" برواجٍ واسع بين الممارسين وصانعي السياسات في الإقليم وخارجه. يرسخ هذا المصطلح فكرة عن المهارات التي تُستخدم في الحياة اليومية، والتي تسمح بتلبية المتطلبات والتحديات اليومية وكذلك المتطلبات اللازمة من أجل تحسين التعلّم. يعطي هذا الفهم الواسع 'المهارات الحياتية' فائدة بكونه مصطلحاً "مركباً" يشمل المهارات اللازمة من أجل كلٍّ من التعلّم، والمقدرة على التوظّف، والتمكين الشخصي والمواطنة النَشِطة. يلقى مصطلح 'المهارات الحياتية' الاستحسان ضمن مقاربةٍ كلية أكثر من مفهوم 'المهارات' المرتبط بالتعلّم أو بعالم العمل، والسبب في ذلك أنّه يجمع بين أنشطة الحياة العملية مع تحسين التعلّم وتعميق المشاركة الاجتماعية-الاقتصادية.

معالجة الفجوة البرامجية

في حين يحظى وجود تعريفٍ واضح لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة بأهميةٍ بالغة من أجل صياغة السياسات وإعداد برمجةٍ فعّالة، يعدّ وجود إطارٍ برامجي أمراً ذا أهميةٍ حاسمة من أجل الربط بين المفهوم والممارسة، ولضمان كلٍّ مما يلي: جودة مخرجات التعلّم، وإشاعة منظور التعلّم مدى الحياة، واتساق مضامين التدخّلات مع القيمة المضافة التي تحققها، والحدّ اللازم والإنصاف في الإنجاز، والدمج والاستدامة. يتضمن الإطار المفاهيمي والبرامجي في لِبناته البرامجية الرئيسة مقاربتين أساسيتين: مقاربة متعددة المسارات ومقاربة الأنظمة.

مقاربة متعدد المسارات. تُركز المقاربة متعددة المسارات على ثلاثة مكونات برامجية هي: مقاربات التعليم والتعلّم، وقنوات التنفيذ، وطرائق التنفيذ.

تمثل **مقاربات التعليم والتعلّم** الفعّالة الحلقة الواصلة إلى التعلّم الناجح من خلال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يمثل تغيير المواقف وتحسين المهارات الصفيّة عند المعلمين أكثر نقاط الانطلاق الواعدة في إحداث التغيير المنهجي. تشير الخبرة المستمدة من إصلاحات التعليم الناجحة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى أنّ إعداد المعلمين ودعمهم من أجل تطبيق أساليب التعلّم النَشِط يمكن أن يحقق تغييراً كبيراً في مخرجات التعلّم (UNICEF, 2017a). في الواقع، لا يمكن تقديم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال صيغ التعليم والتعلّم التقليدية ومن الأعلى إلى الأسفل.

تقدم الأبحاث الحديثة الواردة في مجموعةٍ من التخصصات، بما في ذلك التربية والتعليم، والاقتصاد، وعلم الاجتماع وعلم النفس، أدلةً موسعة تربط بين الأداء الناجح في المدرسة والحياة والعمل مع اكتساب طيفٍ واسع من 'المهارات الحياتية' تتعدى محتوى المناهج الدراسية (Brown *et al*., 2015; Graber *et al*., 2015; Gutman and Schoon, 2013; Heckman and Kautz, 2012; Bazerman and Moore, 2008).

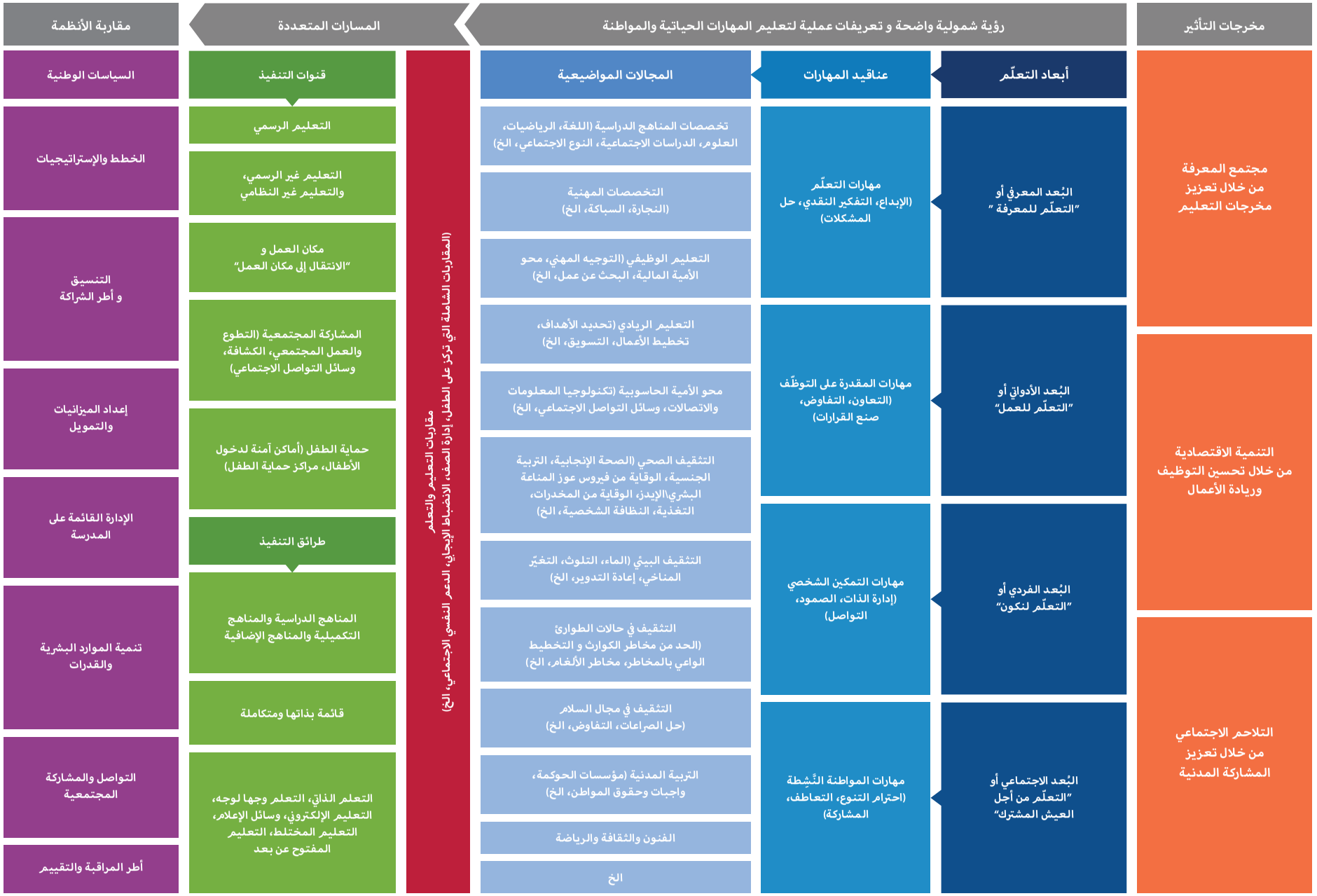
بالإضافة إلى تمكين الأداء الناجح، يعدّ وجود **قنوات التنفيذ المتعددة** أمراً مهماً من أجل تعظيم المشاركة وتعميق الإنصاف وإشراك جميع الفئات السكانية المُهمّشة. تشمل هذه القنوات برامج التعليم الرسمية وغير النظامية وغير الرسمية في مكان العمل و 'في مرحلة الانتقال إلى' مكان العمل؛ وبرامج المشاركة الاجتماعية مثل العمل التطوعي والعمل المجتمعي، وبرامج حماية الطفل في أماكن آمنة صديقة للأطفال وغيرها من المجالات. تشمل هذه القنوات أيضا **طرائق تنفيذ مختلفة**، مثل طرائق المناهج الدراسية المختلفة، والمناهج التكميلية، والمناهج الإضافية؛ المقاربات المستقلة أو المتكاملة؛ أشكال التعلّم المختلفة مثل المباشر وجهاً لوجه، وعبر الإنترنت والمختلطة. يعدّ اتباع مقاربة المسارات المتعددة أمراً بالغ الأهمية من أجل ضمان جعل المواضيع التي يتمّ تعلّمها في الصفوف الدراسية مرتكزة إلى ما يحصل خارج المدرسة في البيئات المختلفة التي يتعلم فيها الأطفال والشباب.

مقاربة الأنظمة. يعدّ وجود بيئةٍ تمكينية مواتية وإرادةٍ سياسية، جنباً إلى جنب مع رؤيةٍ مشتركة، افتراضاتٍ أساسية تستند إليها نظرية التغيير اللازمة لتنفيذ مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يمكن أن يساعد وضع تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في صميم برامج إصلاح التعليم على إعادة النظر بشكلٍ بنّاء في هدف التعليم وإعادة توجيه التعلّم وفق الاحتياجات العملية للحياة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. من أجل تحقيق ذلك، لا يمكن الاستغناء عن وجود مقاربة نُظم ترسّخ التدخّلات ضمن أنظمة التعليم الوطنية. لا يمكن تحقيق الأثر المطلوب على المستوى الوطني من خلال تنفيذ تدخّلات صغيرة غير مترابطة فيما بينها، والتي تكون في الغالب ذات أهميةٍ هامشية في نظام التعليم. يتطلّب التعليم الفعال للمهارات الحياتية والمواطنة تطبيق سياساتٍ، وخطط، وإستراتيجيات وطنية تمكينية بالإضافة إلى إعداد ميزانياتٍ مخصصة لذلك.

علاوةً على ذلك، يجب أن يقترن الالتزام والتعاون بين الشركاء، إلى جانب الأطر المنظمة للتنسيق والشراكة (مقاربات قطاعية) بالسياسات والخطط والإستراتيجيات من أجل ضمان الانسجام والتكامل الضروريين بين تلك التدخّلات. يقع الاستثمار في الموارد البشرية في جوهر عمليات التعلّم الجيد ومخرجاته. شدّد التقييم العالمي لبرامج تعليم المهارات الحياتية لعام 2012 (UNICEF, 2012) على الحاجة إلى مأسسة المهارات الحياتية في برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة، وكذلك برامج الإعداد المهني المستمر.
ينبغي أن يترافق ذلك بتطبيق مبادرات الإدارة القائمة على المدرسة، التي تضمن إشاعة بيئةٍ تمكينية في المدارس وفي المجتمع المحيط من خلال التواصل والمشاركة المجتمعية. يكفل ضمان الجودة، بما في ذلك تدابير حازمة لأنشطة المراقبة والتقييم والتغيير في إستراتيجيات التقييم والقياس الحالية، أن يُلبي تعليم المهارات الحياتية والمواطنة الأهداف المحددة في أُطر السياسات الوطنية وكذلك عند مستويات مختلفة من البرمجة.

يقدم الشكل 1 تمثيلاً بصرياً للإطار المفاهيمي والبرامجي يفتح المكونات الرئيسة ضمن كلّ واحدة من اللبنات الأساسية (المفاهيمية والبرامجية). سيتمّ تمثيل كلٍّ من هذه اللبنات المفاهيمية والبرامجية مع مكوناتها بشكلٍ مفصّل في الفصلين التاليين.

الشكل 1 الإطار المفاهيمي والبرامجي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة



الملخص

الملخص التنفيذي

الفصل 1

1 رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين

الفصل 2

2 الإطار المفاهيمي

3 الإطار البرامجي

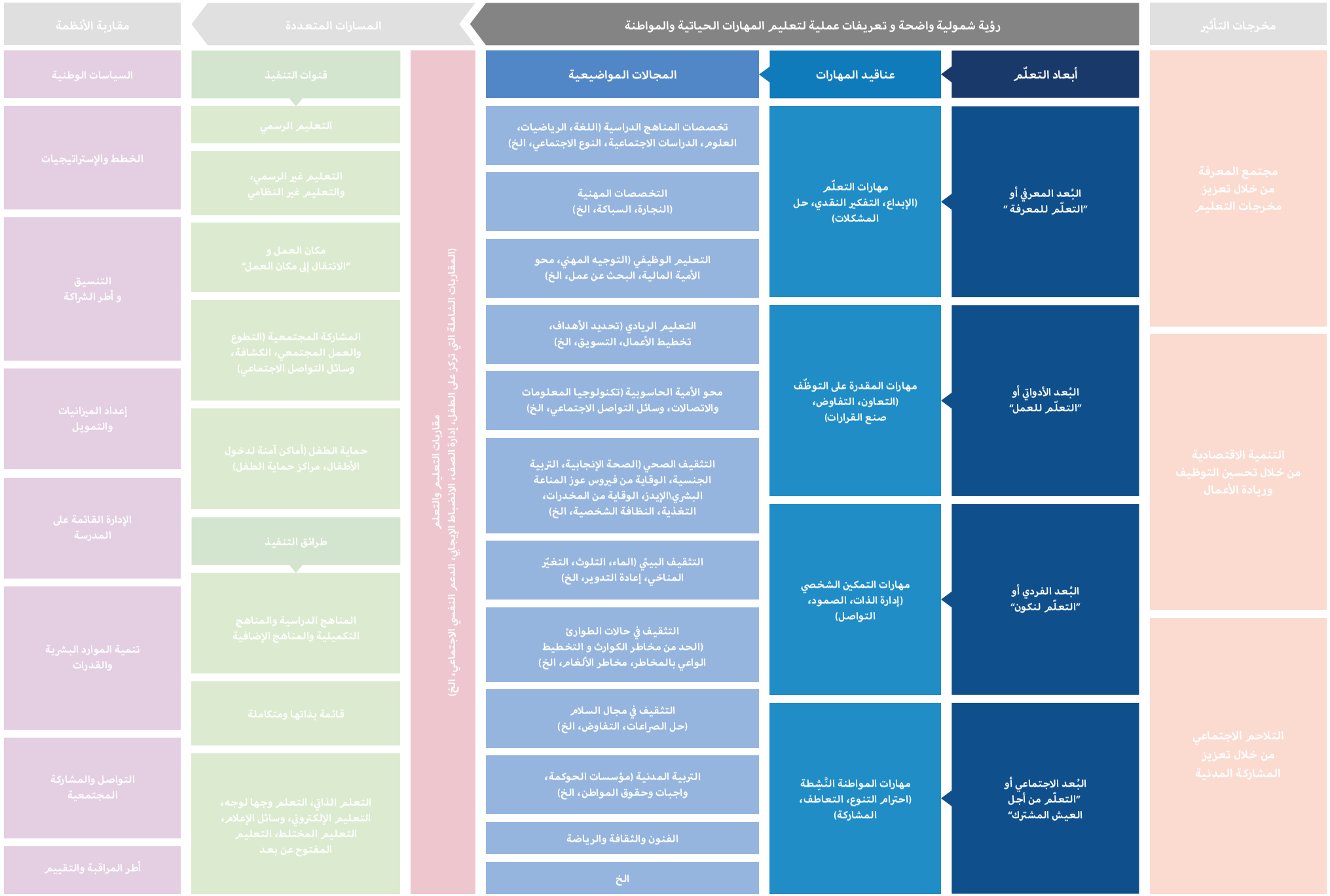
4 الشروع بالعمل

الملاحق

1 المهارات الأساسية الاثنتي عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

2 مقترحات قطرية لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المستوى الوطني

المراجع


مقاربة الأنظمة
المسارات المتعددة
رؤية شمولية واضحة و تعريفات عملية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة
مخرجات التأثير
السياسات الوطنية
الخطط والإستراتيجيات
التنسيق
و أطر الشراكة
إعداد الميزانيات
والتمويل
الإدارة القائمة على
المدرسة
تنمية الموارد البشرية
والقدرات
التواصل والمشاركة
المجتمعية
أطر المراقبة والتقييم
قنوات التنفيذ
التعليم الرسمي
التعليم غير الرسمي،
والتعليم غير النظامي
مكان العمل و
"الانتقال إلى مكان العمل"
المشاركة المجتمعية (التطوع
والعمل المجتمعي، الكشافة،
وسائل التواصل الاجتماعي)
حماية الطفل (أماكن آمنة لدخول
الأطفال، مراكز حماية الطفل)
طرائق التنفيذ
المناهج الدراسية والمناهج
التكميلية والمناهج الإضافية
قائمة بذاتها ومتكاملة
التعلم الذاتي، التعلم وجها لوجه،
التعليم الإلكتروني، وسائل الإعلام،
التعليم المختلط، التعليم
المفتوح عن بعد
مقاربات التعليم والتعلم
(المقاربات الشاملة التي تركز على الطفل، إدارة الصف، الانضباط الإيجابي، الدعم النفسي الاجتماعي، الخ)
المجالات المواضيعية
عناقيد المهارات
أبعاد التعلّم
تخصصات المناهج الدراسية (اللغة، الرياضيات،
العلوم، الدراسات الاجتماعية، النوع الاجتماعي، الخ)
التخصصات المهنية
(النجارة، السباكة، الخ)
التعليم الوظيفي (التوجيه المهني، محو
الأمية المالية، البحث عن عمل، الخ)
التعليم الريادي (تحديد الأهداف،
تخطيط الأعمال، التسويق، الخ)
محو الأمية الحاسوبية (تكنولوجيا المعلومات
والاتصالات، وسائل التواصل الاجتماعي، الخ)
التثقيف الصحي (الصحة الإنجابية، التربية
الجنسية، الوقاية من فيروس عوز المناعة
البشري\الإيدز، الوقاية من المخدرات،
التغذية، النظافة الشخصية، الخ)
التثقيف البيئي (الماء، التلوث، التغيّر
المناخي، إعادة التدوير، الخ)
التثقيف في حالات الطوارئ
(الحد من مخاطر الكوارث و التخطيط
الواعي بالمخاطر، مخاطر الألغام، الخ)
التثقيف في مجال السلام
(حل الصراعات، التفاوض، الخ)
التربية المدنية (مؤسسات الحوكمة،
واجبات وحقوق المواطن، الخ)
الفنون والثقافة والرياضة
الخ
مهارات التعلّم
(الإبداع، التفكير النقدي، حل
المشكلات)
مهارات المقدرة على التوظّف
(التعاون، التفاوض،
صنع القرارات)
مهارات التمكين الشخصي
(إدارة الذات، الصمود،
التواصل)
مهارات المواطنة النَّشِطة
(احترام التنوع، التعاطف،
المشاركة)
البُعد المعرفي أو
"التعلّم للمعرفة"
البُعد الأدواتي أو
"التعلّم للعمل"
البُعد الفردي أو
"التعلّم لنكون"
البُعد الاجتماعي أو
"التعلّم من أجل
العيش المشترك"
مجتمع المعرفة
من خلال تعزيز
مخرجات التعليم
التنمية الاقتصادية
من خلال تحسين التوظيف
وريادة الأعمال
التلاحم الاجتماعي
من خلال تعزيز
المشاركة المدنية

2 الإطار المفاهيمي

يُقدّم هذا الفصل توجّهاً من أجل وضع إطارٍ مفاهيمي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، ويسعى إلى تحديد كيف يمكن لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أن يساهم في بلورة رؤيةٍ جديدة للتعليم. بهدف التأسيس لرؤيةٍ كلية وتعريفٍ عملي واضحَين لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة اللازمين من أجل تيسير فهمٍ مشترك وتوجيه صياغة السياسات وعملية برمجةٍ فعّالة، يُعرّف الإطار المفاهيمي والبرامجي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة **أربعةَ 'أبعادٍ للتعلّم'** استناداً إلى دعائم التعلّم الأربع التي وضعتها لجنة ديلورز (Delors) (UNESCO, 1996): 'التعلّم للمعرفة' أو البُعد المعرفي، و'التعلّم للعمل' أو البُعد الأدواتي، و'التعلّم لنكون' أو البُعد الفردي، و'التعلّم من أجل العيش المشترك' أو البُعد الاجتماعي.

تمّ تقديم قائمةٍ بالمهارات الحياتية لكلّ واحدٍ من أبعاد التعلّم استناداً إلى نتائج مراجعة الأدبيات، والدراسة التحليلية التي تمّ إعدادها ضمن إطار مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (UNICEF, 2017a) والمشاورات الوطنية. تمّ تحديد **اثنتي عشرة مهارة حياتية أساسية** لتحظى بأولوية الاهتمام في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ونوقشت من حيث صلتها بكلٍّ من أبعاد التعلّم الأربعة والمخرجات المرغوبة من تحسين التعليم، والتوظيف، وريادة الأعمال، والمشاركة المدنية.

بينما يتمّ عرض أبعاد التعلّم الأربعة والمهارات الحياتية الأساسية المحددة الاثنتي عشرة بشكلٍ تسلسلي خطي، **فمن الضروري فهمها بتقاطعاتها المختلفة**. في حقيقة الأمر، استند انتقاء هذه المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة إلى تفاعليتها ومساهمتها الديناميتين في أبعاد التعلّم الأربعة كلّها. كان ذلك نتيجة عملية تحديد ثلاثية المراحل استنارت بتحليل معمّق لهيكليات (أطر) المفاهيم والسياسة الموجودة. تعمل المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة سوية، والمجموعة التي تشكلها ليست قائمة للاختيار منها، بل هي كيانٌ كليٌّ مترابطٌ يجسّد الرؤية المجددة للتعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

يحلّل القسم الأول من هذا الفصل الرؤيةَ الكلية لأبعاد التعلّم الأربعة، ويفردُ القسم الثاني كلاً من هذه الأبعاد من خلال تحديد المهارات الحياتية ذات الصلة. أما القسم الثالث فيعرض بالتفصيل ما تمّ اختياره من المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة سويةً مع صلتها بكلٍّ من أبعاد التعلّم الأربعة. ينتهي الفصل بمناقشة المجالات المواضيعية التي يتم تحقيق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلالها.

1.2 الأبعاد الأربعة للتعلّم: رؤية كلية

في صميم مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة يكمن إدراكٌ مفاهيمي وتعريفي مشترك للمهارات الحياتية المطلوبة لتمكين الأفراد وحماية الأطفال وتحسين المقدرة على التوظّف، وإعادة تهيئة قواعد الترابط، والتلاحم الاجتماعي والسلوكيات المتنبهة للبيئة ضمن سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في القرن الحادي والعشرين. يتوافق هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي مع جدول أعمال التنمية المستدامة 2030، وخصوصاً جدول أعمال التعليم 2030.

وكما ذُكر أعلاه، فهذا الفهم المشترك يستند إلى نموذج للتعلّم رباعي الأبعاد قدمه تقرير إلى اليونيسكو بعنوان "التعلّم: ذلك الكنز المكنون" أو (Learning: The Treasure Within) في العام 1996 ووضعته اللجنة الدولية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين، برئاسة جاك ديلورز Jacques Delors. ويعدّ هذا التقرير وثيقةً مرجعية رئيسة من أجل وضع الإطار المفاهيمي للتعليم والتعلّم حول العالم (Tawil and Cougoureux, 2013).

يقترح تقرير ديلورز رؤيةً متكاملة للتعليم تتجاوز الفعالية والأداء في المدرسة أو في العمل، ويشدّد على الدور الإنساني للتعليم في تحقيق التنمية البشرية ككلّ، كما يعزّز خصوصاً رؤية لنموذج التعلّم مدى الحياة من خلال تعريف الوظائف الضرورية للتعلّم من خلال ما يُسمّيه 'دعائم التعلّم الأربع': 'التعلّم للمعرفة'، و'التعلّم للعمل'، و'التعلّم لنكون'، و'التعلّم من أجل العيش المشترك'. تهدف هذه الدعائم إلى تعزيز كرامة الأفراد وقدراتهم ورفاههم من حيث علاقتهم بالآخرين وبيئتهم.

من 'الدعائم' إلى 'نموذج التعلم رباعي الأبعاد' الديناميّ

بناءً على تقرير ديلورز، أعاد الإطار المفاهيمي والبرامجي تموضع 'دعائم' التعليم في 'أبعاد التعلّم'. بينما يوحي تعبير 'الدعامة' بأنّ مجالات التعلّم الأربعة منفصلة، تؤكد 'أبعاد التعلّم' على الطبيعة الدينامية لهذه الفئات من خلال إبراز كيف تتداخل وترتابط بينياً ويعزز كلٌّ منها الآخر لتجتمع في المتعلّم الفرد.

يعيّنُ النموذجُ وظيفةً مفاهيمية لكلّ واحدٍ من الأبعاد الأربعة تعكسُ بدقةٍ أكبر مجموعة واحدة محددة من المخاوف في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. هذه الوظائف المفاهيمية وفق البُعد هي 'التعلّم للمعرفة'\'التعلّم، و'التعلّم للعمل'\'المقدرة على التوظّف، و'التعلّم لنكون'\'التمكين الشخصي، و'التعلّم من أجل العيش المشترك'\'المواطنة النَشِطة. بيد أنّ الأبعاد كلّها مترابطة فيما بينها ويجب قراءة هذه الأبعاد **كأجزاء من المقاربة الشاملة**. يجب عدم دراسة هذه الأبعاد الأربعة للتعلّم فُرادى بعضها بمعزل عن بعضها الآخر، بل يجب تفسيرها في ضوء مساهمتها المركبة على الأفراد الذين هم أفراد العائلة، والمتعلّمون، والمساهمون حالياً أو مستقبلاً في عالم العمل، وأفراد المجتمع، والمواطنون الذين تدعمهم حقوق الإنسان.

الأسس الأخلاقية لأبعاد التعلّم الأربعة

يعكسُ التفاعلُ المتبادل بين أبعاد التعلّم الإدراك المفاهيمي للتعليم والتعلّم كعمليات دينامية ومتكاملة عبر الزمن أساسها **رؤية إنسانية للتعليم** تتضح تماماً في بعدها الأخلاقي القائم على الحقوق. تقترح أبعاد التعلّم الأربعة نموذجاً للسلوك الإنساني يُفهم فيه التعليم بأنّه عملية كلية، وتستمر مدى الحياة متأصلة أخلاقياً، وتسهم في تحقيق جدول أعمال التعليم 2030.

أولاً، وبأخذ المتعلّم كوحدة متكاملة، يتصف النموذج رباعي الأبعاد بأنّه **كلّي**. إنه يعترف بوضوح بسلسلةٍ كاملة من السلوكيات المعرفية، الشخصية الداخلية والشخصية البينية، والمهارات المطلوبة من أجل الحياة عموماً، بالإضافة إلى أكثر الفعاليات الأدواتية العملية المطلوبة في عالم العمل. يقدّم كلٌّ من الأبعاد الأربعة منظوراً معيناً للتعلّم هو جزءٌ من كلّ، لأنّها هي الأربعة تتوالف في المتعلّم الفرد. يدور السؤال الأساسي هنا حول كيفية تحسين هذه النواحي المختلفة، لكن الضرورية للتنمية البشرية بفاعلية من خلال التعليم والتدريب مع الزمن. يقترح الإطار المفاهيمي والبرامجي هذا النموذج كأساسٍ لتعزيز تعليم المهارات الحياتية وممارستها في مقاربةٍ مفاهيمية كلية.

ثانياً، يقوم **التعلّم مدى الحياة** في هذا النموذج على افتراض أنّ كلّ فرد هو متعلّمٌ في سياق مجتمع التعلّم الذي يوفّر مساراتٍ متعددة مدى الحياة. يتجاوز اكتسابُ المهارات التمايزات التقليدية بين التعليم الأولي والمستمر. فمن خلال الاستثمار التراكمي في اكتساب المهارات، تنمو المهارات عبر مستويات التعليم وقنواته من تعليم الأطفال المبكر إلى تعلّم الكبار.

ثالثاً، يرتكز النموذج رباعي الأبعاد إلى رؤية تحويلية للتعليم الجيد تستند إلى **أساسٍ أخلاقي** متين. وهو يعترف بأنّ التعليم (1) يجب أن يعزز كرامة الإنسان وينشر القيم المستندة إلى حقوق الإنسان، بحيث لا تقتصر فقط على إنجاز الأداء الفردي الناجح في سياق موقع العمل و (2) ليس مجرد نشاطٍ اقتصادي موجه نحو زيادة النمو والإنتاجية. وهكذا، فالتعليم قد ينجز دوره كمساعد على تحقيق التلاحم الاجتماعي، بالتوافق مع أطر المواطنة والأطر الإنسانية المناسبة الموضوعة بغية رعاية بقية أفراد الجنس البشري واحترامهم، فضلاً عن خفض استخدام العنف أو منعه.

مجال أبعاد التعلّم الأربعة وأهميتها في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

كما لُوحظ أعلاه، **يعكسُ كل واحدٍ من الأبعاد الأربعة مجموعةً من التحديات** فيما يتعلق بالتعليم، والتي يتلمسها خصوصاً الأطفال والشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. لذا، يكون تطوير كلّ بُعدٍ منها في متعلّم ما هو نقطة البداية الرئيسة للتصدي للقضايا الفردية والاجتماعية على حدٍّ سواء في الإقليم. يهدفُ النموذج رباعي الأبعاد في هذا السياق الإقليمي إلى ملء الفجوات الموجودة حالياً بين أهداف التعليم المعبر عنها في السياسات الوطنية والمقاربات المطبّقة على أرض الواقع. كما هو مثبت في الأدبيات الحالية حول التعليم في هذا الإقليم، كان البُعدان المعرفي والأدواتي ('التعلّم للمعرفة' و'التعلّم للعمل') نقطة التركيز التقليدية لأنظمة التعليم والفاعلين في مجال التنمية. بالمقابل، تمّ التصدي غالباً للبُعد الفردي ('التعلّم لنكون') في التدخلات الطارئة، كما هي الحال مع موجة خدمات الدعم النفسي الاجتماعي في سياق الصراعات التي تؤثر في الإقليم؛ بينما شكّلَ البُعد الاجتماعي ('التعلّم من أجل العيش المشترك') عنصراً مشتركاً بين الفاعلين في مجال التنمية الناشطين في الإقليم خلال محاولتهم لتعزيز بناء السلام والبرامج الديمقراطية للتصدي للحقائق السياسية التي تواجه الإقليم.

في حين تمّ تقديم الأبعاد الأربعة فردياً وخطياً بغرض التوضيح (انظر الإطار 1)، فكلّ منها يُغني الآخر ويتممه، ويجب دراستها وفهمها في إطار هذا **التفاعل الدينامي**، وخصوصاً في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

الإطار 1 نطاق أبعاد التعلّم الأربعة

'التعلّم للمعرفة'\البُعد المعرفي: يتعلق بأدوات المعرفة وما وراءها المطلوبة لتكوين فهمٍ أفضل عن العالم وتعقيداته بالإضافة إلى بناء أساسٍ ملائم وكافٍ للتعلّم في المستقبل.

'التعلّم للعمل'\البُعد الأدواتي: يتعلق بالمهارات التي تمكّن الأفراد من المشاركة بفاعلية في الاقتصاد والمجتمع.

'التعلّم لنكون'\البُعد الفردي: يتعلق بالمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة لتمكين الأفراد من تطوير إمكانياتهم بأكملها بما يسمح لهم بامتلاك شخصية متكاملة من جميع النواحي.

'التعلّم من أجل العيش المشترك'\البُعد الاجتماعي: يتعلق بالقيم المتضمنة في حقوق الإنسان، والمبادئ الديمقراطية، والفهم والاحترام المتبادل للثقافات، وتعزيز السلام على مستويات المجتمع جميعها، التي يتعرّض لها الفرد ويطورها.

المصدر: UNESCO, 1996.

''التعلّم للمعرفة' أو البُعد المعرفي. يتضمن هذا البُعد من التعلّم تنمية القدرات التي تتضمن التركيز، وحلّ المشكلات والتفكير النقدي، ويؤكد على أهمية حب الاستطلاع والإبداع في تكوين فهمٍ أفضل للعالم والآخرين. يعدّ هذا البُعد أساسياً من أجل تطوير مهارات حياتية جديدة بالإضافة إلى مهارات تقنية بما يضمن اكتساب معرفة جديدة وإتقانها. تدريجياً، أصبح مفهوم 'التعلّم للمعرفة' يحتلّ مكانةً متقدمةً على مفهوم 'التعلّم للتعلّم' وذلك لأنّ المهارات المرتبطة بالمفهوم الثاني غالباً ما تتعلق باكتساب المهارات القاعدية الأساسية.

بناءً عليه، يقدم البُعد المعرفي الخلفية المفاهيمية اللازمة من أجل إعادة التفكير البنّاء في المخرجات التعلّمية لأنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وتعزيز الأساليب التربوية التي تتجاوز تعلّم البصم ونقل المعلومات والاحتفاظ بها. يقترح هذا البُعد أيضاً إعادة التفكير بقنوات التعلّم وطرائقه المختلفة خلال دورة الحياة بكاملها ابتداءً بالطفولة المبكرة. يتطلب هذا البُعد من التعلّم أن تكون بيئات التعلم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا فضاءات آمنةً للأطفال، ومدعومة من قبل المجتمع، وهو ما يعزز السلوكيات الأخلاقية والمساواة بين المشاركين جميعهم. يرتبط البُعد المعرفي بعلاقات متبادلة مع الأبعاد الثلاثة الأخرى للنموذج، وإذا ما حظي بالدعم عند أي فرد، فإنّه سيشجع المتعلّمين المبدعين والمستقلين في أي عمر، وهذا ما يجهز المتعلّمين لمواجهة التحولات في الحياة والتغيرات في عالم العمل (البُعد الأدواتي)، بالإضافة إلى توعية المواطنين الذين يحترمون الآخرين ومجتمعهم (البُعد الفردي والبُعد الاجتماعي).

'التعلّم للعمل' أو البُعد الأدواتي. يأخذ هذا البُعد، والذي توقعه بلوم في كتابه تصنيف مجالات التعلّم (Bloom *et al.*, 1956) في مفهوم التطبيق، بالحُسبان كيفيةَ دعم الأطفال والشباب لينقلوا ما تعلّموه إلى حيّز الممارسة، وكيف يمكن تكييف التعليم ليخدم بأفضل ما يكون عالمَ العمل على وجه الخصوص. ولكونهم قادرين على وضع التعلّم النظري في إطار الممارسة في سياقات الحياة اليومية، يتعلم الأطفال والشباب وغيرهم من المتعلّمين كيفية التعامل مع المواقف الصعبة بشكل ملموس مع الاستمرار في كونهم أكفياء ومنتجين.

يُعدّ هذا البُعد ذا أهميةٍ خاصة بالنسبة للأطفال والشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا خلال انتقالهم إلى مرحلة البلوغ، حيث يحتاجون عندها لاتخاذ قرارات مستنيرة حول صحة البالغين والحياة العائلية، وبالتالي ضرورة ربط التعليم بالتطبيق والخيارات الاجتماعية. أكثر من ذلك، إنّ البُعد الأدواتي مرتبطٌ مباشرةً بعالم العمل، ويتعلق بشدة بالبُعدين المعرفي والفردي ويستنير بهما. يواجه الشباب وغيرهم لاحقاً في حياتهم قضايا كبيرة خلال انتقالاتهم من التعليم إلى العمل. لكن، لا تزوّدهم أنظمة التعليم الحالية لا بالمهارات الحياتية التي تعزز التكيّف الفردي المطلوب لاحقاً من قبل أرباب العمل والسوق، وهو ما يحدّ من مقدرتهم على التوظّف، بمعنىً آخر، القدرة الممكنة على إيجاد عمل والاحتفاظ به. من خلال توفيره للخلفية المفاهيمية اللازمة لمعالجة فشل أنظمة التعليم والتدريب التقني والمهني (TVET) وضعف تنسيق الفعاليات التعلّمية في مواقع العمل، يمكن لهذا البُعد أن يساعد في تعزيز قدرات ريادة الأعمال عند المتعلّم، التي تحظى بالطلب من أجل توسيع سوق العمل وتحفيز الابتكار على حدٍّ سواء في الإقليم. في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يشملُ التعلّمُ من أجل عالم العمل التعلّمَ لاتخاذ خيارات مبتكرة وحاسمة وأخلاقية للاستجابة للطلبات المستجدة في سوق العمل والتقانات الجديدة والحاجة لأنشطة البحث والتطوير التطبيقية.

'التعلّم لنكون' أو البُعد الفردي. يُكرّس هذا البُعد المبدأ الذي ينصّ على ضرورة اهتمام التعليم بتعظيم إمكانيات كلّ متعلّم بمفرده من خلال استهداف تطوير الشخص بكليّته، يسمح هذا الأمر للفرد بالتصرف بأقصى استقلالية، وبصيرة ومسؤولية شخصية. يتضمن التعلّم في إطار هذا البُعد مهارات حياتية معرفية شخصية داخلية وشخصية بينية، ويجلب تحقيق الذات والنمو الشخصي، وهو يدعم تمكين الذات، وبالتالي فهو يعزز الحماية الذاتية ومنع العنف والصمود.

لأنّ البُعد الفردي ينطوي على تنمية شخصية شاملة عند المتعلّم، فهو مركّبٌ من الأبعاد الأخرى كلّها ومساعدٌ على تمكينها. يستطيع الأطفال والشباب والأفراد المُمَكنون والذين يتصفون بالصمود أن ينتقوا لأنفسهم وعوائلهم ومجتمعهم خيارات إيجابية مدروسة فيما يخصّ العمل والحياة، ويمكن أن يكونوا مواطنين منخرطين في مجتمعاتهم يُكنون الاحترام للغير. لذا، يؤدي مجال البُعد الفردي، وتأثيره في الأبعاد الأخرى للتعلّم والترابط البيني معها، دوراً مباشراً في الرؤية المجددة للتعليم في السياقات الهشة كتلك الموجودة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. إنّ التعليم القائم على أُسس أخلاقية وقائمة على حقوق الإنسان ويوجهها مبدأ المساواة يعزز الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والصمود، ومهارات التواصل المُركّبة عند الأطفال والشباب والمتعلّمين الآخرين في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يؤدي ذلك إلى امتلاك الأفراد للقدرة والرأي اللازمين للتصدي بشكلٍ بنّاء، على المستويين الفردي والجماعي، للمخاطر المرتبطة بالسلوكيات غير الصحية، والعنف، والتطرف، والصراعات وعدم المساواة في التعامل. مع تحقيق النمو الشخصي، الذي ينتج عن عوامل فردية واجتماعية على حدٍّ سواء، يعزّزُ البُعد الفرديُّ الأفرادَ المُمَكنين الذين يعرفون، لأنهم يعون ذاتهم، كيف يحترمون أنفسهم والآخرين ليكونوا مواطنين صالحين في مجتمعاتهم.

'التعلّم من أجل العيش المشترك' أو البُعد الاجتماعي. هذا هو البُعد الأخلاقي الذي تستند إليه رؤية تعليم المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. إنه يتبنى مقاربةً مستندة إلى حقوق الإنسان منسجمة مع قيم ومبادئ الديمقراطية والعدالة الاجتماعية، ويشكّل الأساس الأخلاقي للأبعاد الثلاثة الأخرى. الأمر الآخر الذي يحظى بالقدر ذاته من الأهمية هو أنّ تعليم المواطنة يهدف لأن يكون ذا صلة بإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عبر التعامل مع أكثر التحديات تأثيراً التي تواجه الإقليم، وذلك من خلال احترام الجيران والآخرين، وكذلك التركيز على المواطنة النَشِطة التي تعزّز رؤية وإدارة مستدامتين للبيئة.

من خلال بناء هويات جامعة من أجل معالجة مسألة تعدد الهويات الحاصلة في الإقليم، يعزّز هذا البُعد تعليمَ المواطنة المُنعكِس ذاتياً الذي يلحظ، على حدٍّ سواء، شروطه الخاصة – البناء على مبادئ العالمية والمساواة – وحدوده (Ruitenberg, 2015). يشجع هذا البُعد على التسامح وإشاعة ثقافة القيم الديمقراطية تتخطى حدود الممارسة الانتخابية المؤسساتية للديمقراطية. كما يطلب هذا البُعد من الأفراد أن يتهيؤوا بفاعلية لمنع التعصب والتمييز، وهما السببان الجذريان الرئيسان لعدم المساواة والعنف في البيت والمدارس ومواقع العمل، وكذلك الصراعات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يؤكد تعليم المواطنة، البُعد الاجتماعي، على المهارات الحياتية التي تقود نحو 'حق السلام' دون قمع حقوق الأفراد، لتذهب بذلك إلى أبعد من مجرد الاسترضاء (Schugurensky and Myers, 2003). وفي إطار جدول أعمال 2030، يتصدى هذا البُعد الخاص بالمواطنة النَشِطة لقضايا الإدارة العادلة للموارد الطبيعية المشتركة ويغرس القيم المتعلقة بالمحافظة على البيئة والتعاون في سياقها، بما في ذلك جزءٌ وليس كلاً، أنماط حياة مستدامة في دول إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

من أبعاد التعلّم الأربعة إلى المهارات الحياتية التي تجسدها

ليس التداخل بين الأبعاد تأسيسياً فحسب، بل يتعلق أيضاً بتحقيقها في الفرد من خلال تعزيز المهارات الحياتية والتعرّض لها وتنميتها في كلّ متعلّم. يُمثل كلّ بُعد من أبعاد التعلّم **بمجموعةٍ أو عنقودٍ من المهارات الحياتية** التي تساهم في تطوير ذاك البُعد في كلّ فرد. هذا هو سبب التفاعل الدينامي بين الأبعاد: يمكن أن تساهم مهارة حياتية ما في جعل الفرد متعلّماً أكثر ابتكاراً، وتحضره في الوقت ذاته ليكون أكثر كفاءةً في العمل، وليشعر بأنه متمكّن ذاتياً، وليرتقي إلى مواطن أوسع مشاركةً، وهكذا تمسّ هذه المهارة الأبعاد كلّها، في حين تدعم أيضاً المهارات الحياتية الأخرى وتعززها.

تمّ **استخدام عملية ثلاثية الخطوات** لتحديد المهارات الحياتية الأساسية في مركز كلٍّ من أبعاد التعلّم الأربعة. ويوفّرُ الإطار 2 (في الصفحة التالية) التوجيه اللازم من أجل إيجاد العروض المفضّلة عن الخطوات الثلاث:

- **الخطوة 1: تحديد عنقود المهارات الحياتية الأساسية المرشحة وفق بُعد التعلّم.** باستخدام أبعاد التعلّم الأربعة لتصنيف المهارات الحياتية، تمّ وضع لائحة شاملة أولى بالمهارات الحياتية التي تندرج في إطار كلٍّ من أبعاد التعلّم الأربعة من خلال تحليل طيف واسع من الأُطر الدولية والإقليمية ذات الصلة والمهارات الحياتية المقترحة فيما يتعلق بالتعليم الجيد، ومخرجات التعلّم، والمقدرة على التوظّف وريادة الأعمال، والتمكين الفردي والمشاركة المدنية.
- **الخطوة 2: انتقاء مجموعة من ثلاث مهارات حياتية تكون الأكثر صلة بكل بُعد.** بهدف تقديم عددٍ معقول من المهارات الحياتية، تمّ انتقاء مجموعة مكونة من ثلاث مهارات حياتية لكل بُعد اختيرت من عنقود المهارات الحياتية الابتدائي (انظر الشكل 2)، وقد استند هذا الانتقاء إلى معيارين اثنين:
  - يجب أن تساهم كلّ مهارةٍ في تحقيق البُعد بوضوح، وهي مهارة عالية المستوى يمكن أن تُشتقّ منها 'مهارات مرتبطة' تسهم بدورها في فهم عمق المهارة الحياتية المُنتقاة.
  - يجب أن تكون كلّ مهارة من هذه المهارات وثيقة الصلة بسياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وذلك انطلاقاً من عملية التشاور التي أغنت تطوير هذه الوثيقة.
- **الخطوة 3: تحليل المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.** بغرض التأكيد على الطبيعة الكلية للنموذج رباعي الأبعاد، تمّ إجراء تحليل نهائي معمق لكلٍّ من المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة من أجل إبراز أهدافها وملامحها الرئيسة ومساهمتها الخاصة بالبُعد المرتبط بها، فضلاً عن مساهمتها المهمّة على حدٍّ سواء في الأبعاد الثلاثة الأخرى في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

الإطار 2 العملية ثلاثية الخطوة لتحديد المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

عملية التحديد	للمزيد من المعلومات راجع
الخطوة 1: تحديد عنقود المهارات الحياتية الأساسية المرشحة وفق بُعد التعلّم.	القسم 2.2
الخطوة 2: انتقاء مجموعة من ثلاث مهارات حياتية تكون الأكثر صلة بكلّ بُعد.	القسم 2.2
الخطوة 3: تحليل المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. • تعريف كلّ مهارة حياتية وأهميتها الجوهرية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. • تحليل تفصيلي لمساهمة كلّ مهارة حياتية فيما يتعلق بكلّ بُعدٍ من أبعاد التعلّم الأربعة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.	القسم 3.2 الملحق 1

2.2 الأبعاد الأربعة للتعلّم وعناقيد مهاراتها الحياتية

يتوسع هذا القسم في **الخطوتين الأولى والثانية** المتضمنتين في تحديد المهارات الحياتية الأساسية ذات الصلة بكلّ من أبعاد التعلّم. يوفّرُ النموذج رباعي الأبعاد هيكلية (إطاراً) للنظر إلى المهارات الحياتية وفق ما يتعلق بالغايات المختلفة من التعلّم. تمّ استخدام كلّ بُعد من أجل تحديد المهارات الحياتية استناداً إلى الدليل المتوافر من خلال مراجعة الأدبيات ونتائج الدراسة التحليلية (UNICEF, 2017a) المُنفّذ ضمن سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. أنتج ذلك تحديداً لمصفوفة من المهارات الحياتية – 'عنقود المهارات الحياتية الأساسية المُرشحة' – لكلّ بُعد، تمّ تحديد ثلاثة منها على أنها ضرورية لتحقيق ذلك البُعد (UNICEF, 2017a).

تمّت الاستفاضة في شرح **الاعتماد المتبادل لأبعاد التعلّم الأربعة** من خلال التقاطع عبر الأبعاد للمهارات الحياتية الأساسية المحددة التي تجتمع في الشخص المتكامل. تُحسّن هذه المهارات الحياتية الأساسية مجتمعةً قدرات المتعلّمين وتعززها في مواجهة القضايا الاقتصادية-الاجتماعية الرئيسة والتصدي لها. من المهمّ التذكير هنا أنه في حين تمّ تقديم عناقيد المهارات الحياتية، وبمزيد من التحديد السبب الجوهري وراء تمييز المهارات الحياتية الأساسية الثلاث في كلٍّ من هذه العناقيد، وفقاً لبُعد التعلّم، فإنّه يجب فهم الأبعاد ذاتها مع المهارات الحياتية المرتبطة بها كلّها عبر الأبعاد أربعتها من أجل الإحاطة الكاملة بأثرها وكيفية تقوية كلّ منها الآخر.

البُعد المعرفي

يُعدّ البُعد المعرفي للتعلّم ضرورياً من أجل تطوير مهارات تقنية جديدة وأخرى حياتية، وضمان اكتساب المعرفة الجديدة وإتقانها، والفهم والمقدرة على الاكتشاف. توجد **مقارباتٌ نظرية متعددة للتعلّم**. بينما تقدم العلوم العصبية إضاءاتٍ حول كيفية عمل الدماغ، كانت النماذج المعرفية الحديثة والنظرية البنائية في التعلّم (constructivism) مؤثرةً في التأكيد على شمول التعلّم لعملياتٍ معرفية بالإضافة إلى مهاراتٍ شخصية، وبذلك فهي توطد مقاربةً أكثر تشاركيةً وتتضمن تنمية التفكير إلى أبعد من مجرد استظهار الحقائق والمفاهيم وحفظها.

نتيجةً لذلك، يقتضي هذا البُعد تنمية القدرات التي تتضمن في الوقت ذاته كلاً من التركيز والتذكّر وحلّ المشكلات والتفكير النقدي (UNESCO, 1996)، بالإضافة إلى حبّ الاستطلاع والرغبة في كسب فهمٍ أفضل للعالم والأفراد الآخرين. تُعدّ هذه المهارات الحياتية فعّالة في دعم المتعلمين في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في إعادة التفكير وتطوير الحلول الجديدة للمشكلات القديمة والجديدة على حدٍّ سواء. علاوةً على ذلك، يتضمن البُعد المعرفي **إتقان أدوات المعرفة بدلاً من مجرد اكتساب المعلومات**. وهكذا يتوسع البُعد المعرفي ليتجاوز مفهوم 'التعلّم من أجل التعلّم' الذي يميل إلى التشجيع على اكتساب المهارات القاعدية الأساسية مثل محو الأمية والحساب وتقانة المعلومات والاتصالات ومحو الأمية المالية (OECD, 2015).

بالفعل، تمّ الاعتراف بالأهمية الحاسمة للمهارات المعرفية منذ فترةٍ طويلة. حددت إحدى أكثر المقاربات تأثيراً، أي تصنيف بلوم، ثلاثة مجالات للتعلّم: المعرفي والعاطفي والنفسي الحركي (Bloom *et al.*, 1956). يتعلق المجال المعرفي بالمعرفة والمهارات الذهنية، ويهتم المجال العاطفي بالمشاعر والنواحي العاطفية والمواقف، ويرتبط المجال النفسي الحركي بالمهارات اليدوية أو البدنية. تعترف هذه المقاربة أنّ التعلّم يتضمن اكتساب المعرفة والمهارات والمواقف (Anderson *et al.*, 2000)، ولا تزال مستخدمةً في منهجية قياس TIMSS (الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم) التي تقيس 'المعرفة' 'والتطبيق' و'التفكير المنطقي' كمجالات معرفية.

وفي أطر التعليم والمهارات الأكثر حداثةً، وسّعت الصياغة المفاهيمية للمهارات الحياتية المرتبطة بالبُعد المعرفي مجالها ليتضمن **قدرات التفكير النقدي المتقدمة**، فيشمل القدرة على التفكير في محتوى المعلومات المتلقاة باستقلالية بالإضافة إلى مستوى الوعي ما وراء المعرفي مع القدرة على تقييم الذات و'التفكير بالتفكير'. يضيف أيضاً مستوىً جديداً من التعقيد من خلال لحظه أوساط التعلّم الفردية والتعاونية. هكذا، و وفقاً للمفوضية الأوربية (European Commission, 2007) وروزمان

وكورين (Rozman and Koren, 2013)، تتضمن مهارات 'التعلّم للمعرفة' قدرةَ الفرد على تنظيم عملية تعلّمه و وضع أهداف لهذا التعلّم، ويتحلى بالانضباط الذاتي، ويقيّم عمله الخاص به، ويكون مستقلاً في تعلّمه، ويعمل بالتعاون مع الغير، ويتشارك التعلّم مع الآخرين، ويطلب النصيحة، والتوجيه والدعم عندما يكون ذلك مناسباً. بتعزيز مستوى الوعي ما وراء المعرفي في الأساليب التربوية المجددة، قد تتمكن أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من تجهيز الشباب والأطفال لتحديد تحديات الحياة المعقدة في بيئات القرن الحادي والعشرين والتغلب عليها، بالإضافة إلى التشارك البنّاء للمتطلبات الاجتماعية المتناقضة أحياناً والتصدي لها من خلال البحث عن الحلول الشاملة.

بالإضافة لذلك، يمتلك البُعد المعرفي **عنصراً عاطفياً** قوياً (Hoskins and Fredriksson, 2008) إذ يتضمن الموقف الإيجابي، والتحفيز الذاتي، والرغبة الداخلية في تطوير الشخصية وتغييرها، والوعي الذاتي، والثقة (Hofmann, 2008). يرتبط هذا العنصر بالمهارات الحياتية المطلوبة من أجل تمكين الذات، المستهدف في البُعد الفردي.

من عنقود المهارات الحياتية المحددة في البُعد المعرفي، تمثل مهارات الإبداع والتفكير النقدي وحلّ المشكلات المهارات الحياتية الأساسية لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تدعم هذه المهارات أيضاً تعزيز سلسلة من **المهارات ذات الصلة** في المتعلّم وتنميتها. وقد انعكست مقاربة مهارات 'التعلّم للمعرفة' الحياتية هذه بشكلٍ كبير في إطار الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for 21st Century Skills Framework)، التي تركز نوعياً على الإبداع والتفكير النقدي والتواصل والتعاون، وتحدد 'التعلّم ومهارات الابتكار' كأحد مجالات المخرجات الرئيسة، لتفصل المتعلّمين الذين أُعدوا من أجل حياة وبيئات عمل تتعقد باطراد عن أولئك غير المُعدين لذلك.

من المعترف به الآن على نطاق واسع أنّ **التفكير النقدي وحلّ المشكلات** هما بالتحديد من المهارات الحياتية المهمّة. تتضمن هاتان المهارتان القدرة على التفكير المنطقي بفاعلية، واستخدام التفكير النُظمي وتحديد حلول للمشكلات. ترتبط بهاتين المهارتين مهارة صنع القرارات، التي تتضمن التفكير التحليلي وإصدار الأحكام، والقدرة على تقييم الأدلة والادعاءات والاعتقادات. تُعدّ القدرة على التفكير الانعكاسي النقدي بما تعلّمه الفرد ذاته إحدى مهارات التفكير المهمّة، وتتمّ الإشارة إليها أحياناً باسم المهارات ما وراء المعرفية (Partnership for 21st Century Skills; C21 Framework for 21st Century Skills; European Framework of Competencies for the 21st Century).

الإبداع والمهارات الحياتية المتعلقة به، وتلك التي يُعززها الإبداع، كالقدرة على تحليل الأفكار وتركيبها والتفكير الابتكاري والمتشعب، تحتل مركز الصدارة على مستويين: التفكير الخلّاق بشكلٍ منفرد والعمل الخلّاق مع الآخرين في سياق فعاليات التعلّم. ينطوي الإبداع على طيفٍ من المهارات التي تعتمد على المهارات التأسيسية، والتواصلية والتعاونية لتحقيق الفاعلية، وهي مهارات حياتية تشغل مركز البُعدين الفردي والأدواتي على التوالي، وبذلك فهي تؤكد على الارتباط المتبادل بين الأبعاد، وكذلك بين المهارات.

نتيجةً لذلك، يمثل تكامل هذه المهارات الحياتية في أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا نقطة البداية لتجهيز المتعلّمين ليصبحوا أكثر إنتاجيةً وابتكاراً في أوضاع الحياة، ولتنمية إحساسهم بالسيادة من خلال التفكير بمقدراتهم الفكرية ومجالات نموهم الذاتية وإدراكها، وليصبحوا مواطنين نَشِطين مستنيرين. في الجدول 1، ترتبط **المهارات الحياتية الأساسية الثلاث المحددة** للبُعد المعرفي بالمهارات الحياتية الموصولة بها لسببين: لأن المهارات الحياتية تُحسن المهارات الأساسية، ولأن كلاً منها يتممّ الآخر.

الجدول 1 عنقود المهارات الحياتية للبعد المعرفي

المهارات الحياتية الأساسية	المهارات الحياتية ذات الصلة
الإبداع	التفكير الابتكاري، التفكير المتشعب، التعبير الواضح عن الأفكار، التحليل والتركيب؛ السيادة
التفكير النقدي	مهارات ما وراء المعرفة (التفكير بالتفكير)، التساؤل، تفسير المعلومات وتركيبها، الإصغاء؛ الحماية الذاتية، المسؤولية الاجتماعية
حلّ المشكلات	حبّ الاستطلاع، اليقظة، التفكير التحليلي، المشاركة النَشِطة

البُعد الأدواتي

'يوجد ترابط قوي جداً بين 'التعلّم للمعرفة' و'التعلّم للعمل' (UNESCO, 1996). في الحقيقة، يدرس البُعد الثاني المسمّى 'التعلّم للعمل' كيفية دعم الأطفال والشباب ليضعوا ما تعلموه في الممارسة، وكيف يمكن تكييف التعليم ليقدم لهم مساعدة أفضل في خوض غمار مواقف الحياة عموماً، وخدمة عالم العمل خصوصاً. كانت هذه المقاربة، التي مثّلت أحد مجالات التركيز الرئيسة في تقرير ديلورز، متوقعة في تصنيف بلوم من خلال **مفهوم 'التطبيق'**، أيْ، وضع التعلّم النظري في الممارسة في السياقات اليومية (Bloom *et al.*, 1956). والحقيقة هي أنّه يمكن ربط 'التعلّم للعمل' بالمجالات الرئيسة للعمل والانتقالات الأساسية للشباب، مثل الانتقال إلى مرحلة البلوغ، وصحة البالغين والحياة العائلية. هكذا، يكون التثقيف الصحي وتثقيف الصحة الإنجابية مرتبطين بهذا البُعد التعلّمي.

'أبعد من ذلك، يرتبط 'التعلّم للعمل' بقوة مع **المقدرة على التوظّف والمهارات التقنية والمهنية وريادة العمل**، وبالتالي فهو مرتبطٌ بدخول المرء طريقه في عالم العمل والتكيف معه وتصميمه، على الصعيد الشخصي، وفيما يتعلق بزملاء العمل أو الإدارة أو العملاء أو الزبائن على حدٍّ سواء. بسبب أهمية هذا المجال الذي تُوضع فيه المهارات الحياتية في السياق وتُؤدّى في إطار الديناميات الاقتصادية الجزئية والكلية المعقدة، فهو يمثل إحدى الانتقالات الرئيسة في الحياة من الشباب إلى مرحلة البلوغ (World Bank, 2007). مع ذلك، تبقى مقدرة الشباب على التوظّف أحد مصادر القلق المتزايد عالمياً، وخصوصاً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وذلك بسبب التصوّر المتشكل في أنّ توفير التعليم الحالي لا يهيئهم في الغالب لعالم العمل بشكلٍ كافٍ، مع استمرار المشكلة خلال المراحل التالية من عملهم (Brewer, 2013; ILO, 2015; IFC, 2016). يمكن تنفيذ عملية التعلّم من أجل المقدرة على التوظّف وعالم العمل بطرائق مختلفة من خلال التعليم العام، أو التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني، أو التدريب في مكان العمل الرسمي وغير الرسمي، أو التدريبات على ريادة الأعمال.

عندما يكون مكان العمل موقعاً للتعلّم، تستلزم مهارات **'التعلّم للعمل'** فئةً واسعة من المهارات الأساسية الخاصة بالعمل والحياة (Brewer, 2013). يُفضل أصحاب العمل عموماً العمال القادرين على التعلّم والمتحفزين له. يجري التعلّم من خلال كلٍّ من متطلبات نشاطات العمل اليومية، وفرص التعلّم المبرمجة، مثل التدريب، وكتعلّم مستقل باستخدام طرائق التعلّم الإلكتروني أو أشكال التعلّم المفتوح وعن بعد. كما يبحث أصحاب العمل عن متعلّمين مستقلين يكونون متحفزين ومكتفين ذاتياً في العمل ويمتلكون مهارات حياتية مثل التخطيط وإدارة الوقت وضبط النفس والاستمرار في أداء المهمة وخدمة الزبائن وغير ذلك. لذا، تُعدّ المهارات الحياتية للتعلّم مفيدةً من أجل تحسين الإنتاجية والتقدم في المسار الوظيفي وتغيير الممارسات العملية والتكيف مع التقنيات الجديدة.

بينما يتصف التوظيف والمقدرة على التوظّف بكونهما مجالاً غنياً نسبياً في تحليل المهارات الحياتية ويعرضان قوائم كثيرة من المهارات الحياتية الفردية المرغوبة، يبدو أنّ إجماعاً واسعاً يتكون على حقيقة أن التعلّم من أجل عالم العمل يحتاج لأخذ وتيرة تغيره السريعة بالحسبان، بحيث يمكن أن يلبّي الشخص **المتطلبات الناشئة لسوق العمال** (Winthrop and McGivney, 2016). بالمثل، يتنامى التركيز على التعلّم مدى الحياة والمسؤولية الفردية للحفاظ على المرونة والتكيفية (Lucas and Hanson, 2014). لذلك، يتضمن التعلّم من أجل المقدرة على التوظّف تطوير المهارات الحياتية الأساسية والوعي بحقوق العمال فضلاً عن روح طموحة في ريادة الأعمال.

من بين **المهارات الحياتية الأكثر انتشاراً** التي تمّ التعرّف عليها في الأطر المختلفة والتي تمكّن الشباب وغيرهم على التنقل في سوق العمل، بالإضافة إلى الحصول على عمل والاحتفاظ به، تأتي مهارات العمل الجماعي وصنع القرارات والتفاوض. توجد مهارات حياتية أخرى ذُكرت كثيراً وتمّ التخطيط لها ضمن الأبعاد المختلفة في الإطار المفاهيمي والبرامجي وذلك بسبب صلتها بكافة مكونات النموذج رباعي الأبعاد، وتتضمن هذه المهارات كلاً من الإبداع والتفكير النقدي وحلّ المشكلات – وهي من المهارات الحياتية الأساسية للبُعد المعرفي – ومهارة التواصل ذات الأهمية الفائقة فيما يتعلق بالبُعد الفردي (Brewer, 2013).

تُعدّ تنمية **'مهارات ريادة العمل'** أو "روح المبادرة" مجالاً متنامياً للتعلّم من أجل عالم العمل. ضمّ الاتحاد الأوربي 'روح المبادرة وريادة العمل' إلى قائمة الكفاءات الرئيسة (European Union, 2007). من بين الآخرين، أعدّت منظمة العمل الدولية برنامج تعرّف إلى عالم الأعمال (Know About Business – KAB) للتوعية بريادة العمل كخيار مهني وتنبيه الشباب إليها وتشجيعهم على تنمية المهارات الحياتية والتقنية المطلوبة لبدء مشروع عمل مستدام وتشغيله (ILO, 2009).

لذلك، تشكّلُ **مهارات التعاون والتفاوض وصنع القرارات** المهارات الحياتية الأساسية للبُعد الأدواتي، ويعود ذلك إلى سببين اثنين مترابطين: أولاً، تدعم هذه المهارات الشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لإيجاد عمل من خلال جعلهم حازمين ومجهزين بالمهارات التي يطلبها أصحاب العمل، ويرجع الفضل في تحقيق ذلك خصوصاً إلى تحسين عملية تحديد الأهداف، والتخطيط الوظيفي، والمهارات التنظيمية؛ ثانياً، تساعدُ هذه المهارات الشباب ليكونوا منتجين وأكفياء في عالم العمل نتيجة تكوينهم معرفة أفضل بمتطلبات مكان العمل مدعومةً بالمهارات الحياتية ذات الصلة، ومنها العلاقات مع العملاء والعمل الجماعي لإنجاز الأهداف المشتركة. تؤدي أيضاً هذه المهارات الحياتية، المُعززة بالمهارات الحياتية الأخرى المرتبطة بها، إلى التكيف في عالم العمل (تخطيط العمل، والتأثير والقيادة). بشكلٍ أكثر تحديداً، تسمح هذه المهارات للشباب بالتنقل في أوضاع تعاونية أكثر تعقيداً – ودولية – (التعاون، خدمة العملاء، احترام الآخرين)، وتوفر الدعم للتوسع في البيئات الرقمية المحددة سابقاً سويةً مع دعم العملية الإبداعية التي يحتاجها الإقليم (التعاون، مهارات القيادة، المخاطرة). أخيراً، يمكن لهذه المهارات الحياتية الأساسية الثلاث أن تساعد على تبنّي سلوكيات ريادة الأعمال عند الشباب وغيرهم. يعرض الجدول 2 البُعد الأدواتي مع **المهارات الحياتية الأساسية المحددة الثلاث** والمهارات ذات الصلة الضرورية لتحسين تأثير المهارات الحياتية الأساسية في المتعلّم ولأجله.

الجدول 2 عنقود المهارات الحياتية للبُعد الأدواتي

المهارات الحياتية الأساسية	المهارات الحياتية ذات الصلة
التعاون	العمل الجماعي لإنجاز الأهداف المشتركة، التعاون في مكان العمل، احترام الآخرين
التفاوض	التأثير والقيادة، التعاون، العلاقة مع العملاء، التخطيط الوظيفي، التواصل الفعّال
صنع القرارات	تخطيط العمل، تحديد الهدف، مهارات القيادة، المخاطرة، مهارات الأمان، المنطق الأخلاقي

البُعد الفردي

بتضمين التنمية المتكاملة للشخص، يشجع البُعد الفردي على النمو الشخصي وتمكين الذات بالإضافة إلى إحساس أكبر بالسيادة في المتعلّمين الذين ينمّون قدراتهم للتصرف بمزيد من الاستقلالية والمحاكمة والمسؤولية الشخصية. **وكمساعد لأبعاد التعلّم الأخرى كلّها**، يستلزم البُعد الفردي وجود المهارات الحياتية التي تكون حاسمة من أجل الحماية الذاتية ومنع العنف والصمود (WHO, 1998; WHO, 2009)، ويسمح لكلّ فردٍ بصنع خيارات إيجابية في الحياة والعمل. من المتوقع أن تؤمن أنظمة التعليم طيفاً واسعاً من الفرص بالإضافة إلى المرونة في تنفيذ برامج التعلّم حتى تراعي الاختلافات الفردية الناجمة عن اختلاف التجارب الفردية ومخرجات التعلّم السابقة والعمر والقيود العائلية وغير ذلك.

بوصفه بُعداً تأسيسياً للأبعاد الأخرى كلّها وأيضاً مركب منها، يتضمن البُعد الفردي **مهاراتٍ حياتية معرفية وشخصية داخلية وشخصيةٍ بينية**. تقع المهارات الحياتية الأساسية في صميم التنمية الشخصية، وتُتمم تلك المهارات بأنواع أخرى من المهارات، مثل المهارات التقنية والمهنية والفنية والترفيهية والثقافية، سويةً مع مجموعة من المواقف الرئيسة. في نهاية المطاف، على كلّ فرد أن يُحدد أهداف التنمية الشخصية وأولوياتها، وذلك في ضوء الاختلافات الفردية. يُعدّ أمراً مهماً أن تؤمن أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التوجيه اللازم من أجل النجاح في تحقيق الذات والتمكين الذاتي، لأن هذه الأنظمة تتطور نحو أساليب تربوية تتمحور حول الطالب وتستند إلى احتياجات المتعلّمين الفردية ونقاط قوتهم ومجالات نموهم.

يتحقق البُعد الفردي للتعلّم من خلال المهارات الحياتية التي تمكّن الأطفال والشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، منفردين أو مجتمعين، من مواجهة **الأخطار المرتبطة بالسلوكيات غير الصحية** والعنف والتطرف المتنامي واللامساواة، والتصدي لها بشكلٍ بنّاء وليس بشكلٍ سلبي منفعل. يُعدّ كلاً من الصمود ومهارات التأقلم والسيطرة على الضغوط والتحفيز والوعي الذاتي والكفاءة الذاتية وضبط النفس من مهارات إدارة الذات الشائعة التي تحظى بأهمية بالغة فيما يخصّ التنمية الشخصية، وهي تُدرَجُ بانتظام في أطر المهارات الحياتية اللازمة من أجل النجاح الشخصي (WHO, 1998).

كانت التسمية التقليدية **للتنمية الشخصية** هي 'بناء الشخصية'. على الرغم من التقييدات التعريفية، يتعلق هذا التعبير بالمهارات الحياتية ذات الصلة، ليسمح بالإسهاب بخصوص مفهومَيْ 'تحقيق الذات' و'التمكين'؛ وخصوصاً مهارات الشخصية (character skills) التي تتضمن المثابرة وضبط النفس واليقظة واحترام الذات والكفاءة الذاتية والتعاطف والصمود والتسامح إزاء التنوّع والثقة والتواضع (Heckman and Kautz, 2013). يجدر بنا أن نذكر هنا أنّ إدارة الذات، وخصوصاً الوعي الذاتي يتضمنان القدرة على قياس نقاط القوة والضعف عند الفرد، وهذا القياس هو مفتاح البناء على الفرص لإدراك إمكانية الفرد على مدار الحياة كلّها.

تمثل تمكين الذات وعناقيد المهارات الحياتية المعرفية والشخصية المذكورة أعلاه، التي تدعم تحلّي الأفراد بالاستقلالية والمسؤولية والصمود، مهاراتٌ **مرتبطة مع تنمية مهارات حياتية تفكيرية رفيعة المستوى ومهارات حياتية شخصية بينية**، مثل مهارات التواصل ومهارات التعاون والتعاطف ومهارات العلاقات بشكلٍ أكثر عمومية. تمثل الاستقلالية سمة رئيسة للتمكين، وتتضمن حصول المرء على الملكية الشخصية المتعلقة بتنميته وعمله ومهنته، وارتباطاته الاجتماعية. تُعدّ مجموعة مهارات التواصل المعقدة حاسمةً من أجل التمكين، وهي مجموعة من أربع مهارات يبدأ اسمها بالأجنبية بالحرف C، لذا تُسمّى (Four C's)، وتشمل التفكير النقدي والتواصل والتعاون والإبداع (Partnership for the 21st Century Skills, 2008; National Research Council, 2012). علاوةً على كونه ضرورياً في عملية التعلّم ذاتها، يُحسّن التواصل عند المتعلّمين إحساسَهم بالجدارة ويسمح لهم بتطوير علاقاتٍ متوازنة والحفاظ عليها طالما هم مناسبون اجتماعياً. يُعدّ ذلك ضرورياً للأطفال والشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الذين يستطيعون بعد ذلك أن يصبحوا أكثر إدراكاً للذات ويصبح لهم رأيٌ وسط الرسائل المتناقضة وحالات الصراع، وبالتالي يكونون مجهزين لكي يصبحوا مواطنين بنّاءين ونَشِطين.

من المهم الاعتراف بالارتباطات المتبادلة بين البُعد الفردي والبُعد الاجتماعي، **والتجاذبات التي توجد بين الصياغة المفاهيمية الفردية للتعلّم وأُخرى موجّهة اجتماعياً**. بما أن الإفراط بالمقاربة الفردية سيقود إلى نتيجة عكسية، يبدو أنّه يجب العمل على تناغم التصورين كليهما لتحقيق الاستفادة المُثلى من تعليم المواطنة. من أجل بلوغ ذلك الهدف، فإنّ القيم الخاصة بتعليم المواطنة سواء القيم الأخلاقية أو تلك القائمة على حقوق الإنسان يجب أن تدعم البُعد الفردي. وبالتالي، وضمن هذا العنقود من المهارات الحياتية، ستكون مهارات إدارة الذات والصمود والتواصل هي المهارات الحياتية الأساسية الثلاث التي تسند البُعد الفردي في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (انظر الجدول 3).

الجدول 3 عنقود المهارات الحياتية للبُعد الفردي

المهارات الحياتية الأساسية	المهارات الحياتية ذات الصلة
إدارة الذات	الكفاءة الذاتية، تحديد الأهداف، تخطيط الحياة، الاستقلال، السيادة، مساعدة الذات، الحافز
الصمود	الإصرار، الثبات، ضبط الضغوط، التكيفية، الكفاءة الذاتية، تنمية الذات، السيادة، التنظيم العاطفي والسلوكي، التكيّف مع المحنة، الاستعداد للطوارئ
التواصل	إدارة العلاقات، تحقيق الذات وإدراكها، تقديم الذات، الإصغاء النَشِط، التواصل العاطفي المزدوج، الحزم الملائم

البُعد الاجتماعي

في تقرير "التعلّم: ذلك الكنز المكنون"، حثّت لجنة ديلورز صنّاعَ السياسة والعاملين في مجتمع التعليم حول العالم على الاستدلال بما وصف على أنه "**الهدف الطوباوي لتسيير العالم** نحو فهمٍ متبادل أعظم، وشعور أكبر بالمسؤولية وتضامن أكبر، وذلك من خلال قبول اختلافاتنا الروحية والثقافية" (UNESCO, 1996). توقعت اللجنة أن يساعد 'التعلّم من أجل العيش المشترك'، الذي تمّ تقديمه على أنه 'الدعامة' الثالثة للتعليم، على تنمية "فهم الآخرين وتقدير الاعتماد المتبادل فيما بينهم (ينفذون مشاريع مشتركة ويتعلّمون إدارة الصراعات) في جوٍ تسوده روح الاحترام لقيم التعددية والفهم المتبادل والسلام" (UNESCO, 1996). في هذه الوثيقة وُضع البُعد الاجتماعي كبعد رابع لأنه يسند الأبعاد الأخرى للتعلّم كلّها ويُقوي مقاربة التعليم المستندة إلى الحقوق. ومع الزخم الذي حظي به 'التعلّم من أجل العيش المشترك' في الخطابات الخاصة بالتعليم في العقد الأخير، أصبح مصطلحاً جامعاً يولف بين كثير من الأهداف ذات الصلة مثل التعليم من أجل السلام وحقوق الإنسان، بالإضافة إلى سلوكيات المواطنة وسلوكيات حفظ الصحة (Sinclair, 2004).

يتبنى البُعد الاجتماعي، الذي يُفهم على أنه تعليم المواطنة، مقاربة مستندة إلى حقوق الإنسان تتسق مع قيم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية ومبادئهما، وتشكّل **الأساس الأخلاقي للأبعاد الثلاثة الأخرى** (المعرفي والأدواتي والفردي). من خلال العمل على التحديات المرتبطة بتبنّي الهويات المتنوعة وتعزيز التحمل وتحسين حقّ المشاركة والتصدي للصراعات وإنجاز التنمية الاجتماعية-الاقتصادية دون تقويض الاستدامة البيئية، نجد أنّ البُعد الاجتماعي مهمّ خصوصاً في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

أشار تحليلُ الأطر المختلفة ومؤشرات الكفاءة المدنية المركبة فيما يتعلق بالمهارات اللازمة من أجل المواطنة النَشِطة إلى **عدة استنتاجات**. أولاً، ترتبط مهارات المواطنة النَشِطة بشدة مع محتوى كلّ من السياقات السياسية الاجتماعية. لذلك، في السياقات الإنسانية تصبح إدارة الصراعات ومهاراتها المرتبطة بها أكثرُ صلةً بالسياق المحدد؛ بينما تأخذ المسؤولية الاجتماعية أو التفكير الأخلاقي أو المشاركة النَشِطة الأولوية في سياقات الديمقراطيات الليبرالية. ثانياً، يكون انتقاء المهارات موجهاً في كثير من الحالات بالرؤية بدلاً من الدليل، أي تستجيب المهارات اللازمة من أجل المواطنة النَشِطة لاحتياجات السياق، وأيضاً للرؤية المتعلقة بنوع المجتمع المطلوب. ثالثاً، تتشابك المهارات اللازمة من أجل المواطنة النَشِطة مع القيم التي تُحسن واحدةً من المقاربات الأخلاقية أو توليفة منها (المصلحة العامة، الحقوق، المزايا... إلخ). أخيراً، بينما تُبنى مهارات المواطنة النَشِطة على المهارات المعرفية والفردية وتستند إليها، فهي تدفعها خطوةً إلى الأمام بإضافة البُعد الأخلاقي.

ترتبط **المهارات المطلوبة للبُعد الاجتماعي** بالمشاركة الفعّالة في الحياة المدنية؛ وممارسة حقوق المواطنة والتزاماتها على المستويات المحلية والوطنية والعالمية؛ واحترام الثقافات الأخرى؛ وفهم التداعيات المحلية والعالمية للقرارات السياسية. بالتالي، يتجذّر تعزيز هذه المهارات الحياتية وتنميتها في البُعد الفردي، إذ إنّ المواطنين النّشِطين هم أفرادٌ ومتعلّمون يتحلون بالثبات والوعي الذاتي ويستطيعون اختيار موقعهم في المجتمع. أكثر من ذلك، يرتبط البُعد الاجتماعي بالبُعد المعرفي بقوةٍ، حيث تعدّ المهارات الحياتية هذه فعالة في تعلّم الفرد ليكون مواطناً نَشِطاً طوال حياته.

يعطي إطار **تعليم المواطنة العالمية** (UNESCO, 2014a) الأولوية لمهارات التفكير النقدي سويةً مع القدرة على الاستفهام والتحليل. يحتاج المتعلّمون لتنمية مهارات التعاطف والتضامن واحترام التنوّع سويةً مع الحافز والاستعداد لممارسة اتخاذ الإجراءات ومشاركة القيم والمسؤوليات استناداً إلى حقوق الإنسان. لذلك فإنّ التعاون ومجموعة من مهارات التواصل المعقدة، بالإضافة إلى السلوكيات المسؤولة أخلاقياً، كلّها فائقة الأهمية وتتطلب تمييز الفرد لقيمه الشخصية والالتزام بها. تعدّ مهارات إدارة الذات أساسية، وهي تتضمن ضبط النفس ووعي الذات وإدارة الغضب. كذلك، تكون مهارات المشاركة وممارسة العمل الطوعي ضرورية من أجل المواطنة النَشِطة (Council of Europe, 2017).

كما هي الحال مع العناقيد السابقة للمهارات الحياتية وتحديد المهارات الحياتية الأساسية لكلّ بُعد، استندت قائمة **المهارات الحياتية اللازمة من أجل المواطنة النَشِطة** إلى مدى التواتر والصلة في أثناء الاستشارات الوطنية التي جرت في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وفي أطر التعليم الوطنية والدولية، وفي الأدبيات ذات الصلة. تُبنى المهارات الحياتية اللازمة من أجل المواطنة النَشِطة على كثير من المهارات الحياتية المعروضة كجزءٍ من الأبعاد الثلاثة الأخرى، مع إضافة الدعامة الأخلاقية إلى المهارات الحياتية اللازمة من أجل التعلّم، مثل التفكير النقدي وحلّ المشكلات، وكذلك إلى المهارات الحياتية التي تقوي التمكين الشخصي، مثل إدارة الذات والصمود. كونها تدعم أهداف البُعد الاجتماعي، **فالمهارات الحياتية الأساسية المحددة الثلاث** هي احترام التنوّع والتعاطف والمشاركة، والتي تحسنها وتتممها المهارات الحياتية ذات الصلة المذكورة أعلاه (انظر الجدول 4).

3.2 اثنتا عشرة مهارة حياتية أساسية من أجل إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

يستكشف هذا القسم كلّ واحدةٍ من المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة المحددة، مع التشديد على الطبيعة الكلية للنموذج رباعي الأبعاد المُقترح في الإطار المفاهيمي والبرامجي. وتحقيقاً لذلك، سيتمّ تعريف كلّ مهارة حياتية أساسية وشرح مكانتها 'الأساسية' فيما يتعلق بأبعاد التعلّم الأربعة من منظور مقاربة مستندة إلى الحقوق. يدمج جدول ختامي وظائف مهارة الحياة الأساسية وما يرتبط بها من مهارات حياتية في أبعاد التعلم الأربعة كلّها. وقد كان تواتر المهارات عبر الأبعاد الأربعة وصلتها – كما هو موجود في الأدبيات والمشاورات الوطنية – معياري الاختيار الرئيسين.

من أجل تحسين فهم تأثير تقاطعها البُعدي وطبيعة هذه المهارات الحياتية الأساسية 'الدوارة' (المتنقلة)، أُخضعت المهارات الحياتية للمزيد من التقييم في شروحات مفردة مكوّنة من أربع صفحات في الملحق 1، والذي يتوسّع فيما يتعلق بمساهمتها الأساسية في كلّ واحدٍ من أبعاد التعلّم، أي، ليس فقط من أجل البُعد الذي تظهر فيه، وتمّ تحديدها خلاله في المقام الأول. هذا القسم والملحق 1 يتممّ أحدهما الآخر. بالفعل، تمّ تقديم المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة، كما جرى مع أبعاد التعلّم، في هذه الوثيقة بشكلٍ خطي متسلسل كطريقةٍ لإبراز مكوناتها وصلتها وقيمتها المضافة، بيد أنها يجب أن تُفهم وتُفسر بالتقاطع فيما بينها بغية التقاط تأثيرها بالكامل عبر الأبعاد.

بالتوافق مع منطق هذا النموذج، تعكس المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة **الرؤية الكلية والتحويلية** اللازمة من أجل التعليم الجيد المستند إلى أساسٍ أخلاقٍ قوي، والتي تعترف بأنّ يجب على التعليم إلى تعزيز كرامة الإنسان الترويج للقيم المستندة إلى حقوق الإنسان؛ وبتحسينها وتنميتها في المتعلّم الفرد، تكون المهارات الحياتية الأساسية هي الحوامل الفعلية المتينة للمبادئ الأخلاقية لهذا الإطار. نتيجةً لذلك، لم يكن تحديد هذه المهارات الحياتية الأساسية واختيارها عملية حيادية لأن المهارات الحياتية ذاتها تؤدي وظيفة أخلاقية.

عُرضت ملامح المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة ضمن مقاربة **'إعادة التفكير في التعليم'** بطريقةٍ تنجز دورها في توطيد عمليات التفاعل الاجتماعي التي تُفضي إلى تقوية التلاحم الاجتماعي (UNESCO, 2015b). بناءً عليه، تتواءم أيضاً المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة مع أُطر المواطنة والإنسانية ذات الصلة التي يُفترض أنها ترعى باقي أفراد الجنس البشري وتحترمهم، بالإضافة إلى التخفيف من استخدام العنف أو منعه نهائياً (GIZ, 2008). بالتالي، وعلى خلاف الأطر المستخدمة حالياً، وكما ذُكر سابقاً، لا يكمن هدف المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في مجرد تسخير التعليم نحو إنجاز الأداء الفردي الناجح في سياق مكان العمل، لأن التعليم لا يُختزل بالأساس إلى مجرد نشاطٍ اقتصادي يقود إلى تعظيم النمو والإنتاجية (Spring, 2015).

كما خضعت المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة لمزيدٍ من التحليل من خلال **مقاربة التعلّم مدى الحياة**. في هذا الخصوص، تنطلق هذه المهارات من الأدلة التي تؤكد على أهمية اكتساب المهارات الحياتية من سنٍّ مبكرة، وهي بذلك تتصدى 'للتحيُّز' الموجود في مجتمع التعليم الذي يربط اكتساب المهارات الحياتية فقط بالمراهقين (اليافعين) والشباب. كما تمّ الشرح أعلاه، تعترف هذه الوثيقة بأهمية 'الاستثمار التراكمي في اكتساب المهارات'. أخيراً، يمكن اكتساب المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة عبر جميع أشكال التعلّم في مقاربة الأنظمة التي تعترف بمسارات متعددة يمكن أن يحدث التعلم من خلالها، بما في ذلك الترابطات بين التعليم الرسمي وغير الرسمي وغير النظامي.

الجدول 4 عنقود المهارات الحياتية للبُعد الاجتماعي

المهارات الحياتية الأساسية	المهارات الحياتية ذات الصلة
احترام التنوّع	التسامح النَشِط، التفاعل الاجتماعي، احترام الذات، ضبط النفس، التفكير التحليلي، الإصغاء النَشِط
التعاطف	فَهْم الآخرين، رعاية الآخرين، تمييز السلوكيات التعسفية وغير التعسفية، السلوك الإيثاري، إدارة الصراعات، حلّ الصراعات، فهم المشاعر وإدارتها
المشاركة	الحوار، الإصغاء النَشِط، التفكير النقدي والتحليلي، الثقة بالنفس، السيادة

يدعم الأساس الأخلاقي لهذه المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة، وأهميتها الكلية والتحويلية، وتقاطعها البُعدي، بالإضافة إلى أثرها الفردي والاجتماعي، **الاعتمادَ المتبادل** فيما بينها. يترتب على ذلك مقتضيان رئيسان؛ الأول هو عنصرٌ تأسيسي وبرامجي: لا تقدم المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة 'قائمةً' يمكن للشخص أن يختار منها. لأنها تعمل سويةً، يجب لحظها في الوقت ذاته لتحقيق رؤية التعليم التي تقدمها هذه الوثيقة. أما المقتضى الثاني هو مبدأٌ مفاهيمي: بسبب أهميتها المتساوية والمتشابكة، **لا توجد تراتبية بين هذه المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة**.

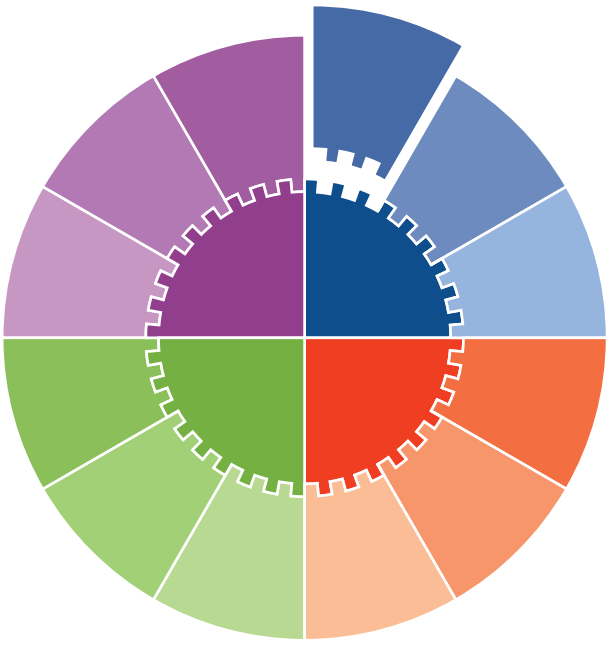
الشكل 2 المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة

الإبداع

التعريف والمكونات. الإبداع، أو أن تكون مبدعاً، هو القدرة على توليد أفكار أو تقنيات أو رؤىً مبتكرة أو توضيحها أو تطبيقها (Ferrari, 2009)، غالباً ما يكون ذلك في بيئةٍ تعاونية (Lucas and Hanson, 2016). جنباً إلى جنب مع مهارتي التفكير النقدي وحلّ المشكلات اللتين يرتبط بهما ارتباطاً وثيقاً، يكون الإبداع أحد المكونات الرئيسة للتفكير الهادف، أيْ، عملية فكرية منظمة ومرتبة وغير فوضوية. أبعد من ذلك، فكَونُ المرء مبدعاً يعدّ أمراً مرتبطاً كثيراً بقدرات المتعلّمين المعرفية، بما في ذلك مهاراتهم التحليلية والتقييمية (Sternberg, 2006). كما تعدّ العمليات الفكرية التصورية أساسيةٌ بالنسبة للأفراد المبدعين (Kozbelt *et al.*, 2010)، لكن الإبداع يتقاطع أيضاً مع المهارات الاجتماعية ومهارات إدارة الذات. لذا، في حين يتعلق الإبداع أيضاً بالفنون، فهو يعدّ شرطاً مسبقاً للابتكار والسلوكيات والحلول التكيفية في حالات الحياة كلّها، ومن بينها حالات التعلّم ومكان العمل (Partnership for 21st Century Learning, 2015). يرتبط الإبداع مع فعالية المهارات الحياتية الأخرى، وخصوصاً التفكير النقدي وتحديد المشكلات (Sternberg, 2010) وحلّ المشكلات (Torrance, 1977) وإدارة الذات.

فيما يتعلق بوضع رؤية مجددة من أجل التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يكون الإبداع ذا صلةٍ على مستويين. أولاً، هو جوهريٌ بالنسبة لعملية التعلّم عند المتعلّمين كلّهم، في الأعمار كلّها والمناهج الدراسية جميعها؛ وبالتالي يكون الإبداع وسيلة لخلق المعرفة التي يمكن أن تدعم وتُعزز التعلّم الذاتي وتعلّم كيفية التعلّم والتعلّم مدى الحياة (Ferrari *et al.*, 2009). هكذا يكون تعزيز الإبداع مكوناً رئيساً في عمليات تحسين التعلّم وأنظمة التعليم. ثانياً، يؤدي تعزيز الإبداع في بيئات التعليم وما بعدها إلى مساعدة الأطفال والشباب والمتعلّمين الآخرين على الكشف عن إمكانياتهم في العديد من التخصصات ومجالات المواضيع في أثناء تنمية قدرتهم على العصف الذهني، وإعادة النظر بالحالات المدرسية والعائلية والصحية وفي أماكن العمل، وتقديم مقترحاتٍ بنّاءة. بالفعل، يشير تكرار الإشارة إلى الإبداع والمهارات المتعلقة به، مثل التفكير الابتكاري والتعاون والكفاءة الذاتية، في وثائق المهارات الوطنية إلى قيمتها على مدار الحياة (Care, Anderson and Kim, 2016). لهذا السبب، حافظ علماء النفس منذ زمنٍ طويل على أهمية تبني تنمية الإبداع عند الأطفال بغية تحضيرهم لمستقبلٍ متغير (Kozbelt *et al.*, 2010; Guilford, 1950)، ويعدّ ذلك بدوره أحد الأولويات في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لأن الأطفال والشباب يواجهون على نحوٍ خاص بيئات حياة شديدة التعقيد.

صلة الإبداع في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. نجحت التدخلات الرامية إلى تحسين التفكير الإبداعي في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي عند الطلاب عموماً (Maker, 2004). يعدّ ذلك أمراً ذا أهميةٍ خاصة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث لا تكون خدمات تقديم التعليم مهيأةً في العموم لتشجيع التفكير الإبداعي لأن أسلوب التعليم المتمحور على المعلم يميل إلى كبت الأفكار الإبداعية (Kozbelt *et al.*, 2010)، كما لا يشعر الأطفال



منهجياً بأنّ بيئات المدرسة آمنة. لذلك، فإنّ تبنّي الإبداع من خلال تكييف الطرائق وبناء بيئات تعليمية آمنة يمكن أن يدعم الأداء الإجمالي للمدارس في الإقليم، في أثناء إعداد المتعلّمين ليكونوا مبتكرين في الحياة وعالم العمل. بما أنّ الإبداع يتطور مع الوقت، من الإمكانية إلى الإنجاز، يكون من الضروري البدء في سنّ مبكرة. بُذلت جهودٌ ناجحة لتحسين إبداع الأطفال من خلال تسهيل مهارات اللعب المسرحية (التظاهر والتقليد) (Russ and Fiorelli, 2010). تتضمن عوامل النجاح الأخرى ما يلي: (1) استكشاف النشاطات المختلفة، بحيث يتمكن الأطفال من اكتشاف ما يتمتعون به وتطوير مواهبهم وقدراتهم و(2) تأمين بيئات رعاية يشعر الأطفال فيها بالأمان فيعبرون حتى عن أفكارهم غير المألوفة، يتمّ فيها تعزيز أفعال الإبداع اليومية وتشجيع الاستقلالية في حلّ المشكلات (Russ and Fiorelli, 2010).

هكذا، يبرز الإبداع كمكوّنٍ ضروري للبُعد المعرفي، وهو أيضاً واحدٌ من أكثر المهارات الحياتية المطلوبة في البُعد الأدواتي. إنه عنصر ضروري وبنّاء من عمليات التفكير الابتكاري، ومهارة حياةٍ حاسمةٌ في العلوم وعالم العمل. على هذا الأساس، يساعد كون المرء مبدعاً، وخصوصاً الشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، على مواجهة الأوضاع التقانية والرقمية المعقدة والناشئة والمشاركة فيها بشكلٍ بنّاء. كذلك، يفسح كون المرء مبدعاً مجالاً أوسع له للتكيف مع حالات الحياة المختلفة من خلال وضع حلولٍ وطرائق وعمليات أفضل أو جديدة للتصدي للمشكلات القديمة والتحديات المعاصرة. وهكذا، ينمّي المتعلّمون إحساساً بالكفاءة الذاتية والاستمرار، ممّا يقودهم إلى الشعور بأنهم متمكّنون، وهو أحد المخرجات الرئيسة للبُعد الفردي. بالإضافة لذلك، يشكّلُ الإبداع الاجتماعي، وهو ظاهرةٌ تعاونية، الأفرادَ المتعلّمين لكي يكونوا أكثر إبداعاً، جامعاً في هذه العملية

ثقافاتٍ مختلفة. كما ويضيف الإبداع قيمةً مثالية للبُعد الاجتماعي.

أخيراً، ووفقاً للمادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل، يكون الإبداع مهارة ضرورية "لتنمية شخصية الطفل ومواهبه وملكاته الذهنية والبدنية إلى طاقتها القصوى" (United Nations General Assembly. 1989). لذلك، وأبعد من تنمية قدرات الأطفال الفكرية، التي يُنظر إليها تقليدياً على أنها مسؤولية المدارس وحدها (UNICEF, 2007b)، يوجد مبررٌ أخلاقي لتشكيل مجموعةٍ متنوعة من الأوضاع والأوساط التعليمية، بحيث تُحضّ على الإبداع، لاسيّما من خلال تشجيع الدينامية والمرح والحرية والثقة وتبنيها (Cabra and Joniak, 2006) والالتزام الشخصي وتقبل الاختلافات (Siegel and Kaemmerer, 1978)؛ بالإضافة إلى التشجيع التنظيمي ودعم فرق العمل (Amabile *et al.*, 1995)، وهكذا يتمّ التركيز على البُعد

الجدول 5 صلة الإبداع بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	صقل عمليات التعلّم ومخرجاته تهيئة الأطفال للنجاح في عالم سريع التغير تحسين التمتع بالتعلّم وصلته بالواقع
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	تنمية روّاد أعمال ناجحين تسهيل حلّ المشكلات في مكان العمل تحسين المقدرة على التوظّف والترقية بصرف النظر النوع الاجتماعي
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	المساهمة في التنمية الذاتية الكلية واحترام الذات والكفاءة الذاتية دعم تطوير مهارات التكيّف
التعلّم من أجل العيش المشترك\ البُعد الاجتماعي	المساهمة في حلّ المشكلات الاجتماعية الحضارية من أجل تحقيق المواطنة الشاملة تحسين التلاحم الاجتماعي من خلال مقاربات مبدعة لإدارة الصراعات تسهيل المشاركة الاجتماعية لتعزيز المصلحة العامة

الاجتماعي للإبداع.

التفكير النقدي

التعريف والمكونات. التفكير النقدي هو مهارةٌ حياتية أدواتية تبعث على رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي، وهذه المهارة طويلة المدى وتسمح بما يسمّى 'التفكير التأملي': من خلال اتباع التفكير النقدي، يقوم الأطفال والشباب وغيرهم من الأفراد الذين يتعلّمون تقييم الحالات والفرضيات، بطرح الأسئلة وتطوير طرائق تفكيرٍ مختلفة. لذا، يتضمن التفكير النقدي وظيفة تنفيذية رفيعة المستوى: إنه 'مهارةٌ فوقية' يتعلّم الفرد من خلالها التفكير بالتفكير ويطور عمليات تفكيرٍ هادفة، كأن يكون قادراً مثلاً على تمييز منطقية الحجة من عدمها وتقييم هذه الحجة.

وصف ديوي (Dewey) التفكير النقدي في عمله الكلاسيكي المُعنْوَن "كيف نفكر" بأنه "الدراسة النَشِطة والمستمرة والدقيقة لأي معتقدٍ أو شكلٍ مُفترض للمعرفة في ضوء المسوغات التي تدعمه وتقديم المزيد من الاستنتاجات التي يميل إليها" (Dewey, 1910). يعدّ التفكير النقدي عمليةً معقدةً قابلةً للتطبيق عالمياً، ونشاطاً ذهنياً هادفاً يتضمن مهاراتٍ متعددة بما فيها فصل الحقائق عن الرأي والتعرّف على الفرضيات والتدقيق في صلاحية الأدلة وطرح الأسئلة والتّحقق من المعلومات والإصغاء والملاحظة، وفهم وجهات النظر المتعددة (Lai, 2011). إنه يمثل قدرةً على تحليل المعلومات بأسلوبٍ موضوعي، وهذا ضروريٌ لرفاهية الأطفال والأفراد كونه يساعدهم على التعرف على العوامل التي تؤثر في مواقفهم وسلوكياتهم، مثل القيم وضغط الأقران و وسائل الإعلام، وتقييمها (WHO, 1997)، هكذا، يساعدهم على حماية أنفسهم من العنف والآراء السلبية والتطرف.

بيد أنّ التفكير النقدي ليس مرادفاً للانتقاد أو الرفض المنهجيين لأنه يسمح لكلّ متعلّم بتشكيل الحقائق وجمعها وتقييمها وتركيبها، ومن ثمّ قياسها، قبل استخلاص الاستنتاجات وتحضير الإجابات. لذا، يعدّ التفكير النقدي أيضاً عمليةً مدروسة وبنّاءة تُعدّ الفرد لمواجهة التغيرات الاقتصادية المعقدة وبيئات الحياة المعقدة.

التفكير النقدي هو مهارةٌ حياتية تستمر على مدى حياة الشخص. من الناحية النظرية، يمكن تعليم الناس جميعهم ليقوموا بالتفكير النقدي (Lai, 2011). أما من الناحية المثالي، يجب تعليم الأطفال هذه المهارة مبكراً، حيث تقترح البحوث التجريبية بأنّ الأفراد يبدؤون تطوير مهارات التفكير النقدي في عمرٍ مبكرٍ جداً. تجب ممارسة التفكير النقدي مراراً وتكراراً في مختلف أوضاع التعليم والعمل، ولا يجب أن يغيب عن تصاميم المحتوى الأساسية (Trottier, 2009).

صلة التفكير النقدي في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. يستطيع الأفراد الذين يمتلكون

مهارة التفكير النقدي المجهزون بمهارات وظيفية تنفيذية رفيعة المستوى القيام بتحليل المعلومات بأسلوبٍ موضوعي واتخاذ القرارات المتوازنة، وهم أبرع في حلّ المشكلات. يساعد ذلك الأفراد على دخول عالم العمل المتغير في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا والنموّ فيه. يستطيع هؤلاء الأفراد إعادة دراسة إستراتيجيات العمل وعملياته الحالية وتكييفها لتصبح أكثر كفاءةً، وجعل مكان العمل أكثر أماناً، ورفع مستوى العناية بالعملاء، ولديهم الاستعداد للتطور ضمن الاقتصاد المعرفي والرقمي. من الأمور ذات الصلة الخاصة بهذا الإقليم، هو أنّ التفكير النقدي يفضي إلى الكفاءة الذاتية والصمود، ويعزز كذلك مهارات إدارة الذات عند الشخص، فيؤدي بذلك إلى خياراتٍ آمنة فيما يتعلق بصحة الأفراد ومجتمعاتهم. وهذا ما يفسّر كون غرس عقلية نقدية يمثل المدخل لتحسين قدرات الأطفال على حماية الذات، خصوصاً في مواجهة العنف والبيئات الهشّة كتلك الموجودة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

يعدّ التفكير النقدي أيضاً مهارةً حاسمةً يحتاجها المواطنون ليشاركوا بشكلٍ بنّاء في مجتمعٍ تعددي وديمقراطي، ويتمكنوا من تقديم مساهمتهم الخاصة – الإيجابية – في مجتمعهم هذا (Dam and Volman, 2004). بالفعل، باقتران التفكير النقدي والبُعد الفردي، ينمّي التفكير النقدي عند الأفراد سلوكياتٍ اجتماعية بنّاءة كونه يعزز لديهم تقرير المصير وإرادة الانخراط في مجتمعاتهم. يفهم الأطفال والشباب والأفراد الذين ينمّون قدراتهم على التفكير النقدي مدلولات العنف والتطرف والمواقف غير المستدامة بيئياً ويعملون لمنعها. وهكذا، يكون التفكير النقدي في صميم تعليم المواطنة وأحد مخرجاته الأساسية.

الجدول 6 صلة التفكير النقدي بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	القدرة على عرض حجة منطقية شفهياً وكتابياً تحسين التفكير العلمي
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	ضمان نجاح تطوير ريادة العمل والمشاريع ضمان العمل الفعّال مع الأفراد الآخرين ضمان الرفاه والأمان في مكان العمل
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	دعم تنمية الثقة بالنفس والإنجاز الشخصي
التعلّم من أجل العيش المشترك\ البُعد الاجتماعي	إشاعة الانخراط المهمّ في المجتمع القدرة على التعرف على أشكال المناورة والإقناع تعزيز التحويل الاجتماعي المستدام والعادل التعرّف على وجهات النظر الأخرى وتقديرها

حلّ المشكلات

التعريف والمكونات. يملك الأفراد الذين يتمتعون بمهارة حلّ المشكلات القدرةَ على "التفكير عبر سلسلةٍ من المراحل تنقل من حالة راهنة ما إلى الهدف المرغوب" (Barbey and Baralou, 2009). كونه أحد الجوانب الأساسية الأخرى للتفكير الهادف، يعدّ حلّ المشكلات عملية تفكيرٍ رفيعة المستوى ترتبط بعلاقاتٍ تبادلية مع مهاراتٍ حياتية مهمّة أخرى مثل التفكير النقدي والتفكير التحليلي وصنع القرارات والإبداع. بشكلٍ أكثر تحديداً، يقتضي كون المرء قادراً على حلّ المشكلات وجودَ عملية تخطيط، أي، صياغة طريقة تُمكن من بلوغ الهدف المرغوب. يبدأ حلّ المشكلات بالاعتراف بوجود حالةٍ إشكالية وفهم طبيعتها وحيثياتها. من الضروري على الشخص الذي يقوم بعملية الحلّ أن يحدد المشكلة (أو المشكلات) المعينة الواجب حلّها، وضع خطة الحلّ وتنفيذها، ومراقبة التقدم في كافة مراحل العملية وتقييمه (OECD, 2015).

وهكذا، تُبرز الأدلة من علم النفس المعرفي أهمية الاعتراف بالمشكلات وتعريفها وعرضها في عملية حلّ المشكلات. تُوجد فئتان من المشكلات: (1) المشكلات واضحة المعالم أو المحددة جيداً (أيْ تكون الأهداف والطريق إلى الحلّ والعقبات أمام الحلّ كلّها واضحة) و (2) المشكلات الغامضة أو غير المحددة جيداً (أيْ، تفتقد إلى وضوح الطريق المؤدي إلى الحلّ). يكمن التحدي الرئيس لحلّ المشكلات الغامضة في توضيح طبيعة المشكلة. علاوةً على ذلك، كما تقترح العلوم العصبية بأنّ أنظمةً مختلفة في الدماغ تشارك في هذه العملية وذلك تبعاً لكون مهمّة حلّ المشكلات واضحة المعالم أم لا (Barbey and Baralou, 2009)، لذا يجب تغيير العمليات التي تفضي إلى ممارساتٍ منسجمة وكفوءة لحلّ المشكلات من أجل عرض أنواعٍ مختلفة من القضايا على المتعلّمين.

تعدّ القدرة على حلّ المشكلات جزءاً مهماً من تقييم البرنامج الدولي لتقييم للطلاب (PISA)، التابع لمنظمة التعاون والتنمية في المجال الاقتصادي (OECD)، والذي حدد العمليات المعرفية المعنية بحلّ المشكلات وجمعها فيما يأتي:

- الاستكشاف والفهم: استكشاف حالة المشكلة من خلال ملاحظتها والتفاعل معها، والبحث عن المعلومات وإيجاد المحددات أو العقبات؛ وعرض كلّ من المعلومات المعطاة، وتلك المكتشفة خلال التفاعل مع حالة المشكلة وفهم هذه المعلومات.
- التمثيل والصياغة: استخدام الجداول أو الرسوم البيانية أو الرموز أو الكلمات لتمثيل جوانب حالة المشكلة؛ وصياغة فرضيات حول العوامل ذات الصلة في مشكلة ما والعلاقات فيما بينها، لبناء تمثيل (تصور) ذهني منسجم عن حالة المشكلة.
- التخطيط والتنفيذ: وضع خطة أو إستراتيجية لحلّ المشكلة، وتنفيذها. قد يتضمن ذلك توضيح الهدف العام، ووضع الأهداف الفرعية ...إلخ.
- المراقبة والتمحيص: مراقبة التقدم، والاستجابة للتغذية الراجعة، والتمحيص في الحلّ أو المعلومات التي تقدمها المشكلة أو الإستراتيجية المختارة.

علاوةً على ذلك، في حين ارتبط حلّ المشكلات حتى الآن بشخصٍ واحدٍ يعالج حالةً إشكالية في الحياة أو العمل لوحده، أصبح حلّ المشكلات التعاوني (CPS) مهارةً حياتيةً ضروريةً تكتسب أهميةً متزايدةً في كلّ الأوضاع التعليمية، وكذلك في قوة العمل. تعدّ الحاجة لقيام الطلاب بالتحضير للمهن التي تتطلب قدرات العمل بفاعلية في مجموعاتٍ وتطبيق مهاراتهم في حلّ المشكلات على هذه الحالات الاجتماعية الدافع الذي يقود بقوةٍ هذه المهارة (OECD, 2015). وفقاً لذلك، فقد عرّف البرنامج الدولي لتقييم للطلاب (PISA) مهارة حلّ المشكلات التعاوني CPS على أنها "قدرة الفرد على الانخراط بفعالية في عملية يحاول فيها اثنان أو أكثر من الوكلاء حلّ مشكلةٍ ما من خلال تشاركهم الفهم والجهد المطلوبين للوصول إلى الحلّ وتجميع معارفهم ومهاراتهم وجهودهم للوصول إلى ذلك الحلّ" (OECD, 2015).

صلة حلّ المشكلات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. يقول المنطق إنّ حلّ المشكلات مهارةٌ قيّمةٌ على مدى الحياة (Care and Anderson, 2016) ويتكرر تُضمينها في أطر المهارات الدولية كثيراً، بما في ذلك الأطر المتعلقة بالصحة والعمل (WHO, 1997; IYF; 2014b; ILO, 2013). بالفعل، يعدّ حلّ المشكلات شرطاً أساسياً للنجاح الأكاديمي، وخصوصاً في مجالات العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات (STEM)، وتتمّ أفضل ممارسة وتنمية لهذه المهارة في الأوضاع التربوية المختلفة بدءاً من الطفولة المبكرة، مثلاً من خلال التعلم القائم على المشكلات،. يكون الأفراد المتميزون بمهارة حلّ المشكلات في عالم العمل هم الأكثر توظيفاً وأكثر روّاد العمل كفاءةً وأفضل صانعي القرارات، وهم يعملون عادةً بشكلٍ تعاوني. كما يمتلك الأفراد ذوو المهارات المتطورة في حلّ المشكلات إحساساً متزايداً باحترام الذات والكفاءة الذاتية، والتي تدعمُ، ومعها المهارات الحياتية الأساسية في صنع القرارات الفعّالة والتفكير النقدي، الفردَ في البقاء بصحةٍ ورفاهيةٍ أفضل. وبالنتيجة، يميل الأفراد المتمتعون بمهارة حلّ المشكلات لأن يكونوا نشيطين في مجتمعاتهم ويساهموا في وضع حلولٍ مستندة إلى المجتمع لمشكلات ذلك المجتمع، وأيضاً من خلال التعاون في تصميم إستراتيجيات خروج من الصراعات تكون مقبولةً لكافة أفراد المجتمع.

وعلى الرغم من ذلك كلّه، تشير نتائج تقييم مخرجات التعليم الدولية إلى إخفاق أنظمة التعليم في تجهيز الشباب حتى بأبسط مهارات حلّ المشكلات [الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) (من الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي) والبرنامج الدولي لتقييم للطلاب (PISA) (من منظمة التعاون والتنمية في المجال الاقتصادي)]. لذلك، الفرصة متاحة لقيام أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بإعادة التفكير في أسلوبها التربوي من خلال إدماج حلّ المشكلات في تعليم المحتوى، وجعل مخرجات التعليم متناسبة مع واقع الأطفال والمتعلمين في الإقليم، وذلك فيما يخصّ مشكلات حياتهم اليومية وتحديات عالم عمل القرن الحادي والعشرين والقضايا التي يمكن أن يواجهها مجتمعهم.

الجدول 7 صلة حلّ المشكلات بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	تحسين عمليات التعلّم ومخرجاته إعداد الأطفال للنجاح في عالم سريع التغير تبنّي التعلّم المرتبط بالحياة اليومية
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	تحسين مهارات صنع القرارات والتخطيط تمكين العمل الكفوء مع زملاء العمل، وتحسين الإنتاجية، والابتكار، وصنع القرارات، والعمل الجماعي الفعّال... إلخ
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	المساهمة في التنمية الذاتية الكلية واحترام الذات والكفاءة الذاتية تحسين الصحة والرفاهية
التعلّم من أجل العيش المشترك\ البُعد الاجتماعي	تبنّي التحويل الاجتماعي الإيجابي المساهمة في الحلول المستندة إلى المجتمع لمشكلات المجتمع تحسين الانخراط الاجتماعي في العمل المجتمعي والتطوعية

التعاون

التعريف والمكونات. التعاون، أي، من أجل أن يكون الفرد متعاوناً ويعمل بشكل تعاوني، هو فعل أو عملية العمل سويةً لإنجاز شيءٍ ما أو الوصول إلى غايةٍ مشتركة تكون المنفعة منها تبادلية (Tyler, 2011). التعاون يمكن أن يتضمن العمل الجماعي والتعاون النَشِط، والأخير هو أحد أشكال التعاون، وغالباً ما يُستخدم كمرادفٍ له. يعدّ التعاون جوهرياً بالنسبة للعديد من النشاطات التي يصادفها في عالم الحياة اليومية كلٌّ من الأطفال والشباب والمتعلّمين جميعهم في المدرسة، والبيت والعمل والمجتمع وعلى المستويين الوطني والإقليمي. بما أنّ التعاون مفيدٌ في حلّ المشكلات، ويشكل القاعدة للعلاقات الاجتماعية الصحية، فهو يعدّ مهارةً حياتيةً أساسية ترتبط مباشرة بإدارة الصراعات العائلية والاجتماعية والسياسية وحلّها في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

يمكن النظر إلى التعاون من حيث المكافآت والتكاليف، بحيث يكون حافز الأشخاص للتعاون مستنداً إلى تصوراتهم للمنافع الشخصية أو ما يتعلق بالقيمة النقدية، وهي نظرة تجارية تتناقض مع "المقاربة مجتمعية التوجه أو المتعلقة 'بالمصلحة العامة'" (Tyler, 2011). وفقاً لذلك، تكون الحوافز الاجتماعية، وليست المادية، هي التي يمكن أن تشكّل العلاقات التعاونية، وتتضمن هذه الحافز كلاً من القيم العامة، والهويات المشتركة والروابط العاطفية والثقة والالتزامات المشتركة لاستخدام إجراءات عادلة. من هذا المنظور يمكن الجدل أنّ البقاء طويل الأجل للمجموعات والمنظمات، وحتى المجتمعات، يرتبط بقدرتها على تنمية مهارات التعاون واستدامتها. أكثر من ذلك، يمكن أن يتعلق التعاون بمفهوم اللعب النظيف (أو الإنصاف) الذي يؤدي دوراً حاسماً في ربط الجوانب التنافسية للعلاقات الإنسانية، وخصوصاً في بيئات الأعمال، وضرورة التعاون للتغلب بطريقة بنّاءة على مختلف القضايا المطروحة. وبموجب العبارة المكونة من كلمتين (co-opetition أو 'التنافسية التعاونية') (Brandenburger and Nalebuff, 1997)، وهي طريقة في حلّ المشاركة الصعبة أحياناً في عمليات تعاونية، ويمكن توسيعها لتشمل عمليات إدارة الصراعات في البيت وفي المجتمع.

يرتبط التعاون، وهو مهارة حياتية تتقاطع عندها مختلف أبعاد التعلم، بقوةٍ مع المهارات الحياتية التالية ويدعمها ويتممها: التواصل والتعاطف واحترام التنوّع وحلّ المشكلات. وهي بمجموعها مهاراتٌ حياتية أساسية تمّ تحديدها في النموذج الحالي، وهي تسود في الأبعاد المعرفية والفردية والاجتماعية. تحظى بعض هذه المهارات بأهمية خاصة مثل مهارات التواصل التي تتضمن وتدعم الإصغاء النَشِط لأفكار الأفراد الآخرين وآرائهم. في الغالب يتمّ إدراج التعاون في أطر المهارات الحياتية الأخرى، وهو يرتبط بالتواصل في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين تحت فئة مهارات الابتكار والتعلّم.

صلة التعاون في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. نتيجةً لما سبق، يتمتع المتعلّمون الذين ينمّون مهارات التعاون، وخصوصاً الشباب منهم الذين تمّ تعليمهم اتباع أساليب العمل التعاوني، يستمتعون أكثر بالتعلّم ويحققون إنجازاً أكاديمياً أفضل. أكثر من ذلك، فهم يُبدون سلوكيات مرغوبة بشدة اجتماعياً بينما يزداد إحساسهم باحترام الذات والكفاءة الذاتية (Fall, Webb, and Chudowsky, 1997; Rojas-Drummond and Mercer, 2003; Saner, *et al*., 1994; Webb, 1993; Lavasani *et al*., 2011; Johnson *et al*., 2007). هذه المخرجات الإيجابية للتعاون المتحققة في البُعدين المعرفي والفردي تجعل هذه المهارة الحياتية الأساسية ذات صلةٍ وثيقة بتحسين نتائج المتعلّمين الأكاديمية ورفاهيتهم النفسية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وحتى إنها تحصل على دعمٍ أكبر في البُعدين الأدواتي والاجتماعي. يضع القطاع الخاص في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مهارتي التعاون والعمل الجماعي بين أكثر المهارات الحياتية التي يتمّ البحث عنها، ومع ذلك ليست تلك المهارتان متطورتين بما فيه الكفاية عند الشباب سواء من طالبي العمل أوالعمال (Maktoum, 2008; YouGov and Bayt, 2016). تعدّ مهارات التعاون أساسيةً لكلٍّ من المقدرة على التوظّف والنجاح في ريادة الأعمال لأن الأفراد المتعاونين يعملون بفعالية واحترام مع مختلف المجموعات لإنجاز الأهداف المشتركة (Brewer, 2013). انطلاقاً ممّا سبق، ومن البُعد الفردي للمهارة، نجد أنّ الأفراد الذين يتصرفون تعاونياً، وليس تنافسياً، هم مواطنون أكثر انخراطاً، ويبحثون عن عمليات ملائمة تتيح الانضمام وحلّ الصراعات (Deutsch, 2006).

أخيراً وخصوصاً، التعاون الذي هو أحد عناصر الأساس الأخلاقي لهذا النموذج ومخرجاته، هو في الوقت ذاته الهدف والوسيلة التي يتمّ من خلالها تحقيق حقوق الإنسان بفعالية.

الجدول 8 صلة التعاون بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	تحسين مهارات التعلّم وعملياته ومخرجاته
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	العمل بفعالية أكبر مع زملاء العمل والعملاء، بما في ذلك من خلال العمل الجماعي الفعّال ضمان استدامة ريادة الأعمال والتنمية
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	المساهمة في المهارات الاجتماعية بما في ذلك إدارة العلاقات تنمية علاقات جيدة مع مختلف الأفراد والمجموعات
التعلّم من أجل العيش المشترك\ البُعد الاجتماعي	تحسين الانخراط الاجتماعي نحو تعزيز المصلحة العامة تبنّي العمليات الاجتماعية الإيجابية لمنع الصراعات وحلّها

التفاوض

التعريف والمكونات. يمكن تعريف التفاوض بأبسط أشكاله على أنه عملية تواصل بين طرفين على الأقلّ تهدف إلى الوصول إلى اتفاقيات حول "المصالح المفترض أنها متباينة" (Pruitt, 1998). لذا، فبينما تكون المهارة الحياتية الأساسية 'التفاوض' مرتبطة بعملية، فهي تُترجم إلى قدرة الفرد على المشاركة التفاعلية والفعّالة في عملية تفاوض حتى خواتيمها في ظلّ احترام الآخرين مع المحافظة على كونه حازماً، ومتعاوناً، ويستخدم مهارات التواصل، ويظهر مهارات القيادة مع كونه لبقاً، ويقول لا عندما تتهدد رفاهية أحدهم،... إلخ.

يتفاوض الأفراد بانتظام مع الآخرين في الأوضاع المختلفة وفي الحالات اليومية، بدءاً بالأمور العادية وانتهاءً بأخطر الأمور الجسيمة، في البيت والحياة العائلية والمدرسة والعمل والأماكن العامة والمنابر الدولية ومع الأنواع المختلفة من الأفرقاء – التي تتمتع بأساليب تفاوضية يُحتمل أن تكون مختلفة. لذلك توجد تطبيقات متنوعة للتفاوض مثل علم النفس أو علم الاجتماع أو إدارة الصراعات أو الاقتصاد أو القانون أو العلاقات الدولية. وقد تتنوع وجهات النظر حول طبيعة 'التفاوض الناجح' ومعناه.

بالتوافق مع توجيهات السياسة الحالية المتعلقة بالمفاوضات الإنسانية (Grace, 2015)، فضلاً عن مرامي تعليم المواطنة، سيتمّ هنا اقتراح 'مقاربة تكاملية' للتفاوض تؤكد على العمليات التعاونية بدلاً من العمليات 'التنافسية – التوزيعية'. تركز هذه المقاربة التكاملية على تطوير اتفاقيات وحلول متبادلة المنفعة تستند إلى المصالح والحاجات والرغبات والاهتمامات والمخاوف المعترف بأهميتها لكلا الطرفين المعنيين (Fisher and Ury, 1981). بكلماتٍ أخرى، يتطلب نجاح عملية التفاوض أن يجتمع الطرفان معاً ويتوصّلا سوية إلى الاتفاق المقبول لكليهما.

يكون الارتباط بين مهارات التواصل والتفاوض تبادلياً ومباشراً في 'المقاربة التكاملية' (Alfredson and Cungu, 2008)؛ إذ يمكن لمهارات التفاوض، مدعومةً بالتواصل الفعّال ومتممةً به، أن تُغير المواقف، وتمنع الوصول إلى طرق مسدودة وحالات سوء التفاهم أو تسمح بالتغلب عليها، وتساعد على تحسين العلاقات، خصوصاً في السياقات متعددة الثقافات، حيث قد تسهم الثقافة في تشكيل أسلوب التفاوض (Wondwosen, 2006). كجزءٍ من التفاوض، يقدم الإصغاء، وهو عنصرٌ رئيس في مهارات التواصل، معلوماتٍ مهمّةً حول الجانب الآخر ويوضح أن أحد الطرفين ينتبه لأفكار الطرف الآخر ويحترم اهتماماته ومخاوفه (Alfredson and Hopkins, 2008). بالإضافة لذلك، وبما أن المقاربة التكاملية تركز على بناء علاقات الثقة المتبادلة بين الأطراف، تكون مشاركة المعلومات بالغة الأهمية لكشف المصالح ومساعدة الأطراف على استكشاف المشكلات أو المخاوف أو الاهتمامات المشتركة.

تتعلق إحدى المسائل المتصلة بالأبعاد الأربعة لتعلم مهارة التفاوض الحياتية الأساسية في إمكانية تأثر عملية التفاوض بالتصورات حول أدوار النوع الاجتماعي (Hellman and Heikkilä, 2014)، وهكذا، يظهر احتمال للتشكيك في العملية من حيث الحياد والعدالة والإنصاف، ممّا يستدعي تغيير الطريقة التي يتمّ فيها إجراء التفاوض،عندما تؤثر السلوكيات المتوقعة مسبقاً من الشركاء المتفاوضين في نتيجة التفاوض. بينما تتضارب الأدلة والنتائج فيما يخصّ دور النوع الاجتماعي في عملية التفاوض أو مخرجاتها (Alavoine, 2014; Mazei *et al*., 2014)، فإنّ أدوار النوع الاجتماعي، أي، المعتقدات المجتمعية والمبنية مسبقاً حول التوقعات السلوكية للرجال والنساء، يمكن أن تؤدي إلى شعور النساء بالضغط المجتمعي في أثناء عمليات التفاوض للالتزام بدورها المحدد اجتماعياً بشكلٍ مُسبق وإظهار هذه السلوكيات المتسقة مع النوع الاجتماعي، مثل التوافق أو التعاون، في حين قد يتمّ تقييم الانحرافات عن هذه السلوكيات سلبياً من قبل شركاء التفاوض (Mazei *et al*., 2014).

صلة التفاوض في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. ترتبط مهارات التفاوض، ذات التأثير المباشر في أبعاد التعلّم الأربعة كلّها، ارتباطاً متبادلاً قوياً مع المهارات الحياتية الأخرى مثل مهارات التواصل والإصرار ومهارات القيادة ومهارات الرفض. بشكلٍ أدقّ في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يرتبط التفاوض بصحة الأفراد والعمال والمتعلّمين والأطفال والشباب وأمانهم ورفاهيتهم النفسية الاجتماعية. حقيقة الأمر هي أنه بينما تشكل مهارات التفاوض عنصراً رئيساً في نجاح ريادة الأعمال التي تتضمن التآثرات مع الأعمال والأسواق الأخرى (Fells, 2009)، فهي تُحسّن قدرات العمال على حماية أنفسهم من الاستغلال والانتهاك والتسلُّط والتحرش في مكان العمل. لذلك، يعدّ ذلك عنصراً جوهرياً للأمان ولكلٍّ من الصحة البدنية والصحة النفسية الاجتماعية، وهو يساهم أيضاً في العمل المُنتِج.

من الأهمية بمكان البدء بتعليم مهارات التفاوض منذ الطفولة المبكرة لأن التفاوض يشكّل جزءاً من لُعَب الأطفال التي يكون هدفها الواضح هو التوافق على كيفية اللعب سوياً وعلى محتوى هذا اللعب. لذا يمكن أيضاً إعادة إنتاج هذه المهارات ومكاملتها وممارستها في بيئات التعليم الباكرة، وخصوصاً من خلال طرائق التعليم باللعب والمحاكاة. من خلال تجهيزهم بمهارات التفاوض مبكراً، يتعلّم الأطفال كيف يميّزون مصالحهم ومصالح الآخرين، ويستخدمون الحجج الشفوية بدلاً من العنف، ويكبرون واثقين في الوقت الذي يحترمون فيه الآخرين ووجهات نظرهم، ويمكن أن يحموا صحتهم، وخصوصاً صحتهم الجنسية والإنجابية، من خلال قدرتهم على رفض الضغوط على المشاركة في السلوكيات الخَطرة (Sinclair *et al.*, 2008). أخيراً، بما أنّ عمليات التفاوض التكاملية تُشجع على الوصول إلى مخرجات مقبولة من قِبل جميع الأطراف المشاركة في النزاع، فمهارات التفاوض تعزز ثقافة الاحترام وحقوق الإنسان والتلاحم الاجتماعي.

الجدول 9 صلة التفاوض بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	تبني عمليات التعلّم التفاوضية وضمان قدرة الأطفال على أن يكونوا سادة تعلّمهم الذاتي منع التسلط والعنف في المدرسة
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	تعزيز منع سوء المعاملة (الانتهاك) والاستغلال في مكان العمل. تبنّي بيئة عمل ملائمة ومنتجة. تحسين المقدرة على التوظّف وريادة الأعمال عند الأفراد الشباب
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	المساهمة في التنمية الذاتية الكلية واحترام الذات والكفاءة الذاتية. تقوية مهارات التكيّف الفردية بغية تحقيق الحماية الذاتية
التعلّم من أجل العيش المشترك\ البُعد الاجتماعي	تعزيز مخرجات مقبولة من جميع الأطراف المشركة في الصراع تبنّي ثقافة حقوق الإنسان

صنع القرارات

التعريف والمكونات. ترتبط مهارات صنع القرارات، أو القدرة على الاختيار بين اثنين أو أكثر من مسارات العمل، إلى "واحدة من العمليات المعرفية القاعدية للسلوك البشري التي يتمّ فيها انتقاء خيارٍ مفضل أو مسار عمل من بين مجموعة البدائل استناداً إلى بعض المعايير" (Wang, 2007). يمارس الأفراد جميعهم صنع القرارات يومياً، كونهم يواجهون بانتظامٍ حالاتٍ يجب عليهم فيها أن يتخذوا القرار حول أفضل طريقة للاستمرار، وتحديد الزمن الأكثر ملاءمةً للقيام بذلك. خصوصاً، تترتب على صنع القرارات نتائج على رفاهية الأفراد كلّهم ويحدث ذلك من خلال تأثيرات الخيارات التي يتخذونها (WHO, 1997).

لكون القدرة على صنع القرارات فعّالة في أكثر حالات الحياة، تأتي العناصر المختلفة لهذه المهارة المركبة من تخصصاتٍ متعددة مثل علوم المعرفة، أو علوم الحاسوب أو علم النفس أو العلوم الإدارية أو الاقتصاد أو علم الاجتماع أو العلوم السياسية أو الإحصاء. هكذا، يكون صنع القرارات مهارة حياتية مركبة ترتبط تبادلياً وبقوة مع مهارات التفكير النقدي والتفاوض والتعاون. توجد عدة عوامل تؤثر في صنع القرارات ومنها المعلومات المتاحة والقيد الزمني ووضوح الأهداف والخبرة السابقة والتحيز المعرفي والعمر والاعتقاد بوجود صلة شخصية، والاختلافات الفردية الأخرى (Dietrich, 2010; Thompson, 2009).

يمكن اتخاذ القرارات حدسياً، على أساس المشاعر الداخلية، أو من خلال عملية منطقية باستخدام التفكير بشأن الحقائق والأرقام، أو من خلال الجمع بين الطريقتين (Gigerenzer, 2007). تميل القرارات الأكثر تعقيداً إلى الحاجة لمقاربة ذات بُعد رسمي وتنظيمي أعمق، تتضمن عادةً تلك المقاربة استخدام الحدس والمنطق معاً. تعدّ مهارات إدارة الذات مهمّة لضبط ردود الأفعال غير المدروسة تجاه الحالة. في الغالب يتمّ تصوّر عملية صنع القرارات على أنها عملية متدرجة تتضمن مراحل متعددة. على سبيل المثال، تمّ تطوير نموذج خماسي الخطوة (Adair, 1985) يتكون من:
(1) تعريف الأهداف (2) جمع المعلومات (من أجل صنع قرارات مستنيرة)
(3) تطوير الخيارات (4) التقييم واتخاذ القرار (5) التنفيذ.

تتمثل إحدى المشاكل الرئيسة في الإطار المقدم هنا في كيفية التغلّب على التحيز إذ اعترف علم النفس منذ زمنٍ طويل بأنّ الناس يُبدون تحيُّزات ويستعملون طرائق مختصرة في تفكيرهم ومنطقيتهم. تتسم بعض هذه التحيّزات بأنها تحفيزية تشجيعية، وبعضها يكون أكثر معرفيةً، وهذه طريقة في التفكير تأخذ بالحُسبان ضخامة المعلومات وتعقيدها (Nemeth, 2012). توجد محاولات لخفض مثل هذا التحيّز في عملية صنع القرارات وتشمل آلياتٍ تدفع الأفراد إلى إعادة تقييم الطريقة المختصرة أو التفكير ببدائل أخرى. يتضمن ذلك التثقيف حول آلية عمل التحيّزات، والتدريب، وتقنية 'دراسة البدائل'، ودعوة وجهات النظر المتعارضة (Bazerman and Moore, 2008; Nemeth, 2012).

صلة صنع القرارات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. يعدّ صنع القرارات والمهارات المرتبطة به، ذات الصلة بكلٍّ من التعاون والتواصل والتفاوض، عنصراً أساسياً من أجل النجاح في عالم العمل، وأصبحت قاعدة الميزة التنافسية وخلق القيمة لمنظمات العمل (CIMA, 2007)، لا سيّما في عمليات التنمية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي تقودها التقانة على نحوٍ متزايد، إذ يمكن أن تكون القرارات سيئة التحضير مكلفةً جداً. يمكن تعلّم المهارات المرتبطة بصنع القرارات، وهي فعّالة أيضاً في بعدها المعرفي، وممارستها باكراً في بيئات تعليم مختلفة بحيث يمكن بوساطتها للمتعلّمين، ومن خلال تنفيذ مهام من الحياة الواقعية، أن يبتدعوا عن وعي البديل الذي يناسبهم ويناسب رفاهيتهم في لحظةٍ معينة. هكذا، وفيما يتعلق بالتمكين الفردي، تتضمن المهارات المرتبطة بصنع القرارات القدرة على فهم مخاطر الحياة اليومية وإدارتها، وهي ضروريةٌ لرفاهية المتعلّمين في الأجل الطويل (Gigernzer, 2014)، وقد تأخذ قيمة وقائية في إطار دينامية القوى السلبية و\أو البيئات العنيفة.

أخيراً، إذا كانت القرارات ذاتها غير محايدة، فإنّ عملية صنع القرارات المسؤولة قد عرّفها المنتدى التعاوني للتعلّم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL) بأنها "القدرة على انتقاء الخيارات المسؤولة والبنّاءة حول كلٍّ من السلوك الشخصي والتأثرات الاجتماعية القائمة على المعايير الأخلاقية، واعتبارات الأمان، والمعايير الاجتماعية، والنتائج الواقعية للتصرفات، بالإضافة إلى رفاهية الآخرين" (CASEL, 2017). لذلك، يعدّ 'صنع القرارات الأخلاقية المسؤولة' من الأمور ذات الأهمية القصوى ضمن سياق هذه المبادرة الخاصة بإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ويشير ذلك إلى عمليات تقييم البدائل والاختيار من بينها بأسلوبٍ يتسق مع المبادئ الأخلاقية واعتبارات الأمان والمعايير الاجتماعية وقواعد السلوك المُتحضر السائدة في الإقليم. يُشرّع صنع القرارات الأخلاقية والمسؤولة احترام الآخرين، وخصوصاً من الضعفاء أو المهمّشين.

الجدول 10 صلة صنع القرارات بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	إعداد الأطفال للنجاح في عالم سريع التغيّر، ودعمهم في تبنّي الخيارات الصحيحة حول التعلّم والمهنة تبنّي التعلّم المستقل ومخرجات أفضل للتعلّم
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	ضمان تنمية ريادة العمل والتشجيع على العمل الحر تبنّي الإدارة والقيادة التنظيميتين
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	تبنّي التنمية الذاتية الكلية واحترام الذات والكفاءة الذاتية تعزيز صنع القرارات المسؤولة وتحسين الرفاهية في الأجل الطويل
التعلّم من أجل العيش المشترك\ البُعد الاجتماعي	توجيه الأفراد والمجتمعات نحو صنع القرارات المسؤولة المستندة للأخلاق فيما يخصّ التنمية المستدامة والإندماج الشامل في المجتمع تحسين الانخراط الفعّال في هيئات صنع القرارات في إدارات المدارس

إدارة الذات

التعريف والمكونات. يمكن تعريف مهارة إدارة الذات، أو كلاهما أن تُدار ذاتياً وتكون ذاتية الإدارة، وهي مهارة حياتية أساسية برزت أولاً في بُعدها الفردي نحو التمكين الشخصي، على أنها قدرة الفرد على تنظيم سلوكياته وعواطفه ومشاعره ودوافعه ومراقبتها. هكذا، تُشكّل إدارة الذات فئةً واسعةً من المهارات المترابطة التي تتضمن ضبط النفس والكفاءة الذاتية والوعي الذاتي، بالإضافة إلى الموقف الإيجابي والمعولية (أو الموثوقية) وتقديم النفس، وهي مرتبطة بقوة بالصمود إحدى المهارات الحياتية الأساسية. ولهذه المهارات كلّها قابلية كبيرة للتطبيق في مجالات الحياة كلّها، من العلاقات الشخصية في البيت إلى العلاقات مع الأقران في المدرسة، وقد تمّ تحديدها بأنها المهارات العامة للمقدرة على التوظّف القابلة للتطبيق على مجال من الوظائف (Blades *et al.*, 2012).

من الممكن القيام بإدارة الذات لأن الدماغ يمتلك الآليات اللازمة من أجل التنظيم الذاتي، وهي مجموعة من القدرات التي تساعد الأفراد على تسخير المهارات الصحيحة في الوقت المناسب وإدارة استجاباتهم للعالم ومقاومة الاستجابات غير الملائمة (Zimmerman and Schunk, 2011). تتطور القدرة على تثبيط السلوك غير الملائم بوتائر بطيئة نسبياً في مرحلة الطفولة، لكنها تتحسن في أثناء المراهقة ومرحلة البلوغ المبكرة (Blakemore and Choudhury, 2006). توجد فروق فردية كبيرة في القدرة على ممارسة ضبط النفس، وتستمر هذه الفروق مدى الحياة (Royal Society, 2011).

يمثل ضبط النفس، أحد جوانب الضبط التثبيطي، القدرة على ضبط المرء لعواطفه وسلوكياته. يعدّ ذلك أمراً مهماً لأن العواطف القوية، مثل الغضب والحزن، يمكن أن تبدي تأثيرات صحية سلبية إذا لم يتمّ اتخاذ الإجراءات الملائمة (WHO, 1997). لذلك، يعدّ ضبط النفس وظيفةً تنفيذية تتضمن عمليةً معرفية ضرورية لتنظيم سلوك الفرد لكي ينجز أهدافاً معينة، يتصدى ضبط النفس لستة عناصر مترابطة هي: (1) الاندفاعية وعدم القدرة على تأخير الرضا، (2) قلة الإصرار (عدم المثابرة)، (3) المخاطرة، (4) إعطاء القدرة الفكرية قيمة متواضعة، (5) التمركز حول الذات، و(6) المزاج المتقلب. وجدت الدراسات التجريبية أنّه يمكن تحسين مهارة ضبط النفس حتى سنّ العاشرة، ولكن يمكن تطويعها بعد هذا العمر وتعلمها، وخصوصاً عند المراهقين والشباب (Gutman and Schoon, 2013).

علاوةً على ذلك، تقود إدارة الذات إلى تحقيق الكفاءة الذاتية، وهي إيمان الفرد الواثق بقدراته وإمكاناته على التعلّم وتحقيق الأهداف والنجاح. تقتضي إدارة الذات أنّ الناس سيحاولون عموماً القيام فقط بما يعتقدون أنهم يستطيعون إتمامه، ولن يحاولوا القيام بما يعتقدون بأنهم سيخفقون في أدائه. الملاحظ هو أنّ الذين يملكون إحساساً قوياً بالكفاءة الذاتية سينظرون إلى المهام الصعبة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها، وليس تهديدات يجب تفاديها (Bandura, 1994). إنهم يضعون لأنفسهم أهدافاً صعبة ويحافظون على التزام قوي بتحقيقها. تساهم هذه النظرة بتخفيض الإجهاد والتوتر، وتدعم استعداد المرء لمواجهة بيئات اقتصادية وأمنية معقدة. يبدو أنّ النتائج توحي بأنّ معتقدات الكفاءة الذاتية مقدمةٌ أساسية للمهارات الحياتية (Gutman and Schoon, 2013).

يعدّ الوعي الذاتي طاقةً متناميةً عند الفرد فتمكنه من الاستبطان (التأمل الباطني) والقدرة على التعرف على هويته الشخصية ومشاعره وقدراته الخاصة وفهمها، بالإضافة إلى العملية التي تسمح للشخص معرفة مشاعره ومواقفه وقيمه الخاصة (Barnard, 1992). يتكون الوعي الذاتي من الوعي العاطفي وتقييم الذات الدقيق والثقة بالنفس (Goleman, 1996). يمتلك الأفراد الواعون لذواتهم القدرة على تقييم مشاعرهم ومصالحهم وقيمهم وقواهم بدقة. كما يستطيع هؤلاء الأفراد الحفاظ على شعور راسخ بالثقة بالنفس، ممّا يقود إلى تحقيق الكفاءة الذاتية. يعدّ الوعي الذاتي مهماً لمهارات بناء العلاقات الأمر الذي يمكّن من النجاح في العيش مع الأفراد الآخرين والعمل معهم. يتضمن الوعي الذاتي فهم كيفية التأثير المتبادل بين الأفراد. كما يعتمد تطوير مهارات الإصغاء النَشِط على مهارات الوعي الذاتي والحساسية إزاء كيفية الاستجابة للآخرين والتواصل معهم.

صلة إدارة الذات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. ترتبط إدارة الذات من حيث كونها مهارة حياتية أساسية نحو إدراك الذات، والتي تتضمن أيضاً تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة، مباشرةً بتمكين الذات. إنها تحسّنُ خصوصاً استقلالية الطفل الذاتية الفردية وإحساسه بالسيادة والمساعدة الذاتية، وهي كلّها جوهرية لتخفيض أخطار الاستغلال والتعسف (الانتهاك). مع ذلك، ورغم قيمتها المعترف بها على نطاق واسع من بُعدها المعرفي، وحتى قيمتها المضافة الاجتماعية، لا يبدو أنّ مهارات إدارة الذات متضمّنَة بشكلٍ واضح حالياً في غالبية مناهج التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (UNICEF, 2017a). ستكسب أنظمة التعليم في هذا الإقليم عند التوسّع في إدراج تلك المهارة لأنه يمكن ممارستها كما أنه من المثبت أنها تزيد قدرات المتعلّمين على العمل نحو أهداف الأجل الطويل، وتقوي كفاءاتهم في الانضباط الذاتي والمثابرة في مواجهة الصعوبات، بالإضافة إلى قدراتهم على التركيز على الأهداف والغايات المتسقة جيداً (OECD, 2013b).

أبعد من ذلك، تعدّ مهارات إدارة الذات، بما فيها ضبط النفس والاستمرار في المهمّة وإدارة الضغط والإجهاد، ضروريةً من أجل المقدرة على التوظّف والتصدي للتحديات المعقدة لعالم العمل المتغير. علاوةً على ذلك، فالأفراد الواثقون بأنفسهم والموجهون ذاتياً، والذين يشعرون بالراحة والاحترام والارتباط والتعاطف مع الآخرين، يميلون أكثر للعمل بشكلٍ تعاوني ويبحثون عن حلولٍ مستدامة طويلة الأجل للقضايا المجتمعية والاجتماعية، وبذلك فهم يعززون التضامن.

بناءً عليه، تقبع مهارات إدارة الذات والمهارات المرتبطة بها في صميم رؤية التعليم المؤسسة أخلاقاً، وتؤدي دوراً أساسياً في "تبنّي تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته الذهنية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها،" وهذا بالضبط هو هدف التعليم وفقاً للفقرة (1أ) من المادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل، (United Nations General Assembly. 1989. Convention on the Rights of the Child. New York: United Nations). بناءً على ذلك، يجب أن تضمن أنظمة التعليم أنها تتصدى لموضوع إدارة الذات لكي تحقق أحد أهم أولويات التعليم.

الجدول 11 صلة إدارة الذات بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	تحسين قدرة الطلاب على إدارة عواطفهم في المدرسة والتركيز على التعلّم تحسين عمليات التعلّم ومخرجاته
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	إعداد روّاد أعمال كفوئين وناجحين تحسين الإدارة والإنتاجية في مكان العمل
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	المساهمة في التنمية الذاتية الكلية واحترام الذات والكفاءة الذاتية تنمية تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة تنمية الثقة بالنفس
التعلّم من أجل العيش المشترك\ البُعد الاجتماعي	تبنّي الوعي الاجتماعي النقدي المساهمة في تحقيق التلاحم الاجتماعي من خلال الانخراط الاجتماعي

الصمود

التعريف والمكونات. لم يتمّ التوافق بعد على معنى مصطلح الصمود (UNESCO, 2015b)، وربما يعود ذلك في المقام الأول إلى استخدامه الموسّع في الآونة الأخيرة، للإشارة إلى أنّ السياقات تتفاوت من حيث الشدة كالتأقلم مع الضغط والإجهاد في العمل إلى التأثير النفسي الاجتماعي الخطير لانتهاك الأطفال والتطرف والصراع العنيف والنزوح، وخصوصاً على الأطفال والشباب. لأنه يعتمد كثيراً على السياق، فإنّ 'كون الفرد صامداً' يفترض مستويات مختلفة من العمق عند الفرد الذي يُنمّي هذه المهارة الحياتية الأساسية أو يظهرها، خصوصاً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. بيد أنّه، في جميع الحالات، يجب فهم مهارة الصمود الحياتية الأساسية، عموماً، على أنها القدرة الشخصية البنّاءة على تجاوز الظروف المتغيرة بنجاح (American Psychological Association, 2010)، وبالتالي، تجاوز الفهم المقيّد الذي يقضي بأنّ الصمود مقيّد بالقدرة على البُقيا أو القبول أو الاستسلام لوضعٍ غير مقبول.

لذلك، يشير كون الأفراد صامدين إلى أنهم ينخرطون بنشاط في العملية، وبوعيٍ كامل، لا أن يكونوا مجرد منفعلين سلبيين، وذلك من خلال (1) الحفاظ على صحة ذهنية جيدة مع تحمّل التحديات والمحن من الضغوطات اليومية فضلاً عن الصعوبات الاقتصادية أو الهجمات الإرهابية (Waugh *et al.*, 2011) و(2) "التغلب على هذه التحديات التي تترك تأثيراً سلبياً في رفاهية الأفراد العاطفية والبدنية" (UNESCO, 2017). وليكن واضحاً أنّ الصمود لا يعني أنّ الشخص لن يعاني من صعوباتٍ أو ضيق. بالفعل، إنّ الألم العاطفي والحزن شائعان عند الأفراد الذين عانوا من محنة أو صدمة كبير. في الحقيقة، من المحتمل ألّا يكون الوصول إلى تحقيق الصمود خالياً من شِداتٍ عاطفيةً كبيرةً، ويعني ذلك أنّ الفرد لا يعمل دائماً بشكلٍ جيد (Wright *et al.*, 2013).

لذلك، فأن يكون الفرد صامداً يقتضي أن يكافح ويتعامل مع المحنة ويواجهها بشكلٍ بنّاء. لذلك، ولفهم معناه الكامل في إطار بيئاتٍ مُسيّسة جداً ومتداخلة مع بيئة اجتماعية ثقافية محددة، مثل تلك الموجودة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وترتيب هذا المعنى من الناحية الدلالية اللفظية ضمن هذه البيئات (Marie *et al.*, 2016)، يجب أن يكون الصمود مصطلحاً عامّاً للمهارة الحياتية التي تتيح التصدي للقضايا التي تنطوي على تهديداتٍ بطريقةٍ متماسكة ومنظمة ونَشِطة وبنّاءة. في حالات التطرف والصراعات، يشمل مصطلح الصمود عنصر المقاومة ضد وجهات النظر والسلوكيات السلبية التي "تضفي الشرعية على الكراهية واستخدام العنف" (UNESCO, 2017). بشكلٍ خاص، مع هذه المقاربة القائمة على الحقوق، يشمل الصمود فكرة التصدي للوضع القائم، وليس الاستسلام لتأثيراته السلبية، بغية التغلب على العوائق وفتح سبل جديدة. هكذا، وكونه محدد بالسياق، يلحظ الصمود محنة الحالة ذاتها وآليات 'التكيف' كعمليات، والرفاهية النفسية للشخص فضلاً عن وجهة النظر والحافز في الأجل الطويل وذلك من أجل تجاوز التحدي.

يتطلب الصمود كلاً من المثابرة والعزم والقدرة على التكيّف. يوجد مفهومٌ آخر مشابه هو 'الإصرار'، والذي تمّ تعريفه في البداية كسمة (أو ميزة) أما الآن فيُقال إنّه قابل للتعليم، وهو يتعلق بالقدرة على توجيه الفرد لنفسه ولأعماله نحو الأجل الطويل. هذه هي "المثابرة والشغف من أجل الأهداف طويلة الأجل" (Duckworth *et al.*, 2007). لذلك، وفي السياق المُسيّس المذكور أعلاه، يمكن فهم 'الإصرار'، ومن ضمنه المثابرة، كأحد مكونات الصمود، ومن الضروري تنميه بمهارة 'إدارة الذات' الحياتية الأساسية، وبالتالي، فالصمود والإصرار يعنيان أن يكون المرء ذا عزمٍ، أي، أن يكون حاسماً وحازماً في الوقت ذاته. يُفسّر هذا الأمر التوجّه المتزايد عند الباحثين لاعتبار الصمود مجموعةً قابلة للتعديل من العمليات التي يمكن أن تبنيها وتغرسها، وليس خاصية ثابتة (Wright *et al.*, 2013). يشغل هذا الأمر أهميةً بالغةً بالنسبة للأطفال والشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بالإضافة إلى أنظمة التعليم، كون الصمود ليس سمةً يمكن أن يتحلّى بها الأفراد أو لا، ولكنها بالأحرى تتضمن سلوكياتٍ وأفكاراً وتصرفاتٍ يمكن تعلّمها وتنميتها في أي فرد. علاوةً على ذلك، كون الصمود عمليةً تطورية تتجلّى مع العمر، فقد ثبُت أنّه من الممكن أن يختلف التعبير عنه حسب النوع الاجتماعي والثقافة والعمر. في مرحلتي الطفولة والمراهقة، يستند الصمود كثيراً إلى العمليات العائلية و يرتبط بها من تطوير لمهارات التكيّف الفعّالة (Masten, 1994)، وهو يتضمن تأثراً معقداً لآليات متعددة تتراوح من المستوى الفردي إلى المستوى البنيوي. يدورُ حالياً جدلٌ عام حول تأثير البيئات المدرسية الراعية والداعمة وأهميتها كعوامل وقائية.

صلة الصمود في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. بناءً على ما سبق، بينما يساهم الصمود في القدرة على تنمية الذات في أوقات المشقة والصعوبة والإجهاد، فهو يعتمد على الرفاهية الشخصية، ويعزز، في الوقت ذاته، الصحة الجيدة. في بُعده المعرفي، يقدم الصمود قاعدةً للنجاح الأكاديمي إذ يكون المتعلّم قادراً على التكيّف مع الإحباط أو الفشل والتغلب على صعوبات التعلّم، وهذا ينسحب أيضاً بالطريقة ذاتها على بُعده الأدواتي وعالم العمل. مع الإصرار، يعدّ الصمود مهارةً حياتية بالغة الأهمية من أجل المقدرة على التوظّف وريادة الأعمال. أما على المستوى الاجتماعي، يعدّ تعزيز الصمود وسيلةً لضمان الاستمرارية بين الاستجابة قصيرة الأجل للكارثة وبرمجة التنمية طويلة الأجل (Walsh-Dilley *et al.*, 2013). قبل أي شيءٍ آخر، فإنّ 'المقاربة المستندة إلى الحقوق'، مع عدم نسيان نتيجتها المتمثلة بـ – حياة آمنة وجيدة – تُنبّه إلى مخاطر الضعف التي تعيد إنتاج البُنى والشروط المؤسساتية المتشددة التي خلقت المشكلات التي يتمّ التصدي لها، بيد أنها تبقى تعترف أنّ القدرة التكيفية للبشر تتوقف على الوصول إلى الموارد المطلوبة وجودتها وكميتها. وبذلك يكون الإنصاف، من بين عوامل أخرى، العنصر المحوري لبناء الصمود. تتطلب المقاربة المستندة إلى الحقوق تعاملاً حذراً مع علاقات القوة وإرث التاريخ. يتضمن الصمود بذل الجهود لكشف الأسباب الجذرية للضعف والفقر والعمل ضدها (Walsh-Dilley *et al.*, 2013). بدقةٍ أكبر، يمثل تحقيق الصمود عملية تعلّم وتنظيم وتكيّف على جميع المستويات تمكّنُ الأفراد من الاستجابة للضغوط الداخلية والخارجية والتصدي لها، فضلاً عن، وقبل كل شيء، بناء حياةٍ صحيةٍ وسعيدةٍ وذات مغزى والدفاع عنها (Walsh-Dilley *et al.*, 2013). لذلك، فمقاربة الصمود المستندة إلى الحقوق، التي تتناسب مع سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تتضمن الحقوق والسلطة والسيادة.

الجدول 12 صلة الصمود بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	إعداد الأطفال لمواجهة التحديات الصعبة في المدرسة وفي الحياة لاحقاً تحسين إستراتيجيات الوقاية والتكيّف لدى المتعلّمين في سياقات الطوارئ
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	التغلب على الصعوبات في مكان العمل التكيّف مع البطالة
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	تطوير آليات تكيّف كلية تستند إلى تنمية الذات واحترام الذات والكفاءة الذاتية تحسين السلوكيات الصحية
التعلّم من أجل العيش المشترك\ البُعد الاجتماعي	تعزيز قدرة المجتمعات المحلية على الاستجابة لسياقات الطوارئ تحويل الصدمات إلى فرص للتنمية كشف الأسباب الجذرية للضعف والفقر والعمل ضدها

التواصل

التعريف والمكونات. يتضمن التواصل، أو أن يكون المرء قادراً على التواصل، تشارُك المعنى من خلال تبادل المعلومات والفهم المشترك (Keyton, 2011; Lunenberg, 2010; Castells, 2009). وهو يحدث في سياق العلاقات الاجتماعية (Schiller, 2007; Castells, 2009) بين فردين اثنين أو أكثر، ويعدّ إحدى المهارات الشخصية البينية. في حين يمكّن التواصل من تحقيق التفاعل بين الأفراد والمشاركة في المجتمع، فإنّ انتشار التقانات الجديدة ووسائل التواصل الاجتماعي، وخصوصاً بين الشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يشير إلى وجود دافعٍ إنساني قوي للتواصل الاجتماعي (Kuhl, 2011; Dennis *et al.*, 2016).

تعدّ تنمية مهارة التواصل عمليةً مستمرةً في الحياة تغطي طيفاً واسعاً من المهارات بما في ذلك التواصل اللفظي وغير اللفظي. يمثل إتقان اللغة في مرحلة الطفولة الباكرة عاملاً جوهرياً للنجاح لاحقاً في الحياة، وتوجد أدلةٌ تشير أنّه حتى تكون تنمية مهارة التواصل فعّالة فإنها تتطلب سياقاً اجتماعياً وتآثراً اجتماعياً (Kuhl, 2011). تبيّن الأبحاث في مجال العلوم العصبية بأنّ التغيرات التي تحدث مع التقدم في العمر في لدونة (مرونة) الدماغ (brain plasticity) تؤدي إلى تزايد صعوبة تعلّم لغة ثانية بعد سنّ البلوغ (Royal Society, 2011). علاوةً على ذلك، تعدّ مهارات التواصل جزءاً لا يتجزأ من اكتساب المهارات الحياتية الأساسية الأخرى كلّها وممارستها وتنميتها. توجد صلةٌ وثيقة بين التواصل والمهارات الحياتية المتعلقة بالتفاوض والرفض، والتعاطف والتعاون والمشاركة.

في حين ذهب الجدل إلى القول بوجود أنماط تواصلٍ مختلفة للرجال والنساء (ومن ذلك Gray, 1992; Tannen, 1990)، فالتواصل 'متعلقٌ بالنوع الاجتماعي' والتواصل يبني النوع الاجتماعي، أي أنه يتمّ توقع سلوكيات تواصل بعينها من الرجال أو النساء استناداً إلى المعايير المبنية اجتماعياً حول أدوار الرجال والنساء في المدرسة وفي العمل وفي المجتمع عموماً، وأنّ بعض الرجال والنساء قد يخضعون لهذه السلوكيات المحددة مسبقاً أو يعيد إنتاجها، أو يتحتم عليهم القيام بذلك.

صلة التواصل في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. بوصفها مجموعة من المهارات الأساسية الضرورية لإقامة العلاقات الشخصية البينية، تعدّ مهارات التواصل سبباً ضرورياً لتقدير الذات والكفاءة الذاتية، وهي ذات صلة بالمجتمع وإدارة العلاقات بما في ذلك كسب الصداقات والحفاظ عليها، وتعزز تحقيق الذات. أبعد من ذلك، تعدّ مهارات التواصل جزءاً أساسياً في عملية التعلّم، فكلاهما يطبّق تنمية قدرات الخَطابة الفعّالة والإصغاء النَشِط ويدعمها. تعدّ الأساليب التربوية التفاعلية والتشاركية، خصوصاً فيما يتعلق بالأهمية المتزايدة لتقانة المعلومات والاتصالات ومهارات التواصل الرقمية، أدواتٍ فعالةً لتحسين مهارات التواصل. تكتسب تنمية مهارات التواصل أهميةً خاصةً لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وذلك بسبب الاعتماد الكبير للمقاربات التعليمية الحالية على أسلوب التلقين (World Bank, 2008) مقابل ضعف تركيزها على تنمية سلسلة مهارات التواصل اللازمة لمجتمع المعرفة وممارستها.

كون مهارات التواصل تؤدي إلى تحقيق المقدرة على التوظّف وفعّالة في المستويات المختلفة للعلاقات في عالم العمل، فهذا يجعلها، سويةً مع العمل الجماعي، أكثر المهارات الحياتية التي يبحث عنها أصحاب الأعمال في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تعدّ مهارات التواصل الفعالة، التي تقود إلى المواطنة النَشِطة، حيويةً من أجل فهم النقاش العام بأسلوبٍ لبق والمساهمة فيه؛ وبالأهمية ذاتها، تعزز هذه المهارات في المتعلّمين والأفراد القدرة على تفادي لغة التمييز، وبذلك فهي تحسن التفاهم الاجتماعي. ترتبط مهارات التواصل في بُعدها الأخلاقي مع السلوك المتحضر والمهارات الحياتية الأساسية الأخرى مثل احترام التنوّع والتعاطف (Sinclair *et al.*, 2008). بالنتيجة، فهي تسمح أيضاً بإعمال حقّ الإنسان في حرية الرأي والتعبير التي أقرتها المادة 19 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وميثاقه الدولي (1966) حول الحقوق المدنية والسياسية.

رغم أنه، من المنظور المستند إلى الحقوق، لا يجب اعتبار وجود مقاربات مختلفة للتواصل أمراً معيباً، فمن المهمّ ضمان تطبيق مبدأ المساواة في النوع الاجتماعي فيما يتعلق بفرص تنمية مهارات التواصل في التعلّم على المستويات كلّها. علاوةً على ذلك، يجب أن تضمن مهارات التواصل امتلاك الأطفال والشباب للأدوات التي تمكّنهم من التعبير عن وجهات نظرهم والتمتع بحقوقهم الإنسانية والمشاركة في المجتمع. في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث يهيمن الذكور على قوة العمل، يمكن أن تستفيد الفتيات والنساء بالإضافة إلى عوائلهم من تحسين مهارات التواصل كأداةٍ للانخراط في بيئاتهن ممّا يقود إلى زيادة المقدرة على التوظّف ورفع مستوى الإنتاجية (Bruder, 2015). كذلك، يعزز تحسين مهارات التواصل مستوى الحماية من الانتهاك والعنف.

الجدول 13 صلة التواصل بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\البُعد المعرفي	القدرة على التعبير عن حجة منطقية شفهياً وكتابياً تنمية عادة القراءة بطلاقة والكتابة بوضوح ودقة وانسجام لطيف من الأغراض والمتلقين
التعلّم للعمل\البُعد الأدواتي	تمكين العمل الفعّال مع الأفراد الآخرين الاستخدام الفعّال لمختلف وسائل التواصل لتحسين الكفاءة والإنتاجية تحسين المقدرة على التوظّف من أجل إيجاد العمل والاحتفاظ به (بما في ذلك مهارات المقابلة وسلوكيات مكان العمل والعلاقات مع العملاء)
التعلّم لنكون\البُعد الفردي	تنمية الثقة بالنفس والتمكين الشخصي من خلال المهارات الفعّالة في تقديم الذات والمهارات الاجتماعية\بناء العلاقات
التعلّم من أجل العيش المشترك\البُعد الاجتماعي	تواصل الأفكار مع مختلف أنواع الجمهور مع احترام وجهات النظر الأخرى تفادي طرائق التواصل التمييزية، والتي يُحتمل أن تؤدي إلى صراعات تعزيز التفاهم بين مختلف فئات السكان والمساهمة الإيجابية في إدارة المجتمع

احترام التنوّع

التعريف والمكونات. يتمّ تصوّر 'احترام التنوّع' – أو أن يكون الفرد محترماً للتنوع – في سياق مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على أنه مهارة شخصية بينية من المهارات الحياتية الأساسية. يستند احترام التنوّع إلى الفهم الذي وضعه الفلاسفة الأخلاقيون الذي يُقرّ بأنّ البشر يشاركون بالتساوي في عالمٍ أخلاقي مشترك استناداً إلى حالتهم الإنسانية (Janoff Bulmann *et al.*, 2008). يعني مفهوم التنوّع في هذه المهارة الحياتية المركبة فهمَ أنّ لكلّ فرد فَرادته والاعترافَ بالاختلافات الفردية للآخرين. يمكن تعريف هذه الاختلافات حسب العرق أو الإثنية أو النوع الاجتماعي أو التوجّه الجنسي أو الحالة الاقتصادية الاجتماعية أو العمر أو القدرات البدنية أو المعتقدات الدينية أو المعتقدات السياسية أو خصائص أخرى. هكذا، يعني احترام التنوّع ضمناً أكثر من مجرد التسامح الذي يعني قبول الاختلافات بشكلٍ غير فاعل، فهو يعني الاعتراف بالقيمة المتكافئة للناس وتعزيزها دون تعالٍ (UNICEF, 2007b).

يمثل التنوّع بوصفه حقيقةً اجتماعيةً، وخصوصاً في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تحدياً وفرصة للتعليم في الوقت ذاته. على الرغم من قدرته على تقوية التلاحم الاجتماعي في المجتمع، يمكن للتنوّع أن يؤدي أيضاً إلى الانقسام والصراع. عندما يُترجم التنوّع في النوع الاجتماعي والقدرة والعجز واللغة والثقافة والدين والانتماء العرقي إلى لامساواة في السلطة والمكانة بين المجموعات، يصبح من السهل حشد مواقف التحامل والتعصب التي قد تؤدي في النهاية إلى العنف والصراع (Smith, 2005). لا يعني الاحترام التوافق، بل بدلاً من ذلك الإصغاء والاعتراف بحق الآخرين في تشكيل المخرجات أيضاً. رغم أنّه قد يكون من الصعب التأسيس للاحترام عَقِب صراعٍ عنيف، فقد يكون تشجيع الاحترام وتعزيزه أسهل من العطف والتعاطف والإيثار (Janoff Bulmann *et al.*, 2008).

في السياقات الخالية من الصراعات، يكون احترام التنوّع شرطاً مسبقاً لقبول التنوّع والتعددية الحاسمة، أي التعددية التي تعترف بوجود التشابهات والاختلافات بين الأفراد على المستوى الشخصي، ولكنها تعترف أيضاً بالاختلافات في المكانة والامتيازات وعلاقات السلطة بين المجموعات ضمن المجتمع وبين المجتمعات. والأكثر أهميةً، هو أنّ احترام التنوّع يعني الاستعداد لتحديد الأسباب المستبطنة للظلم الاجتماعي واستكشاف إمكانيات العمل للتصدي له (Smith, 2005). وهو وثيق الصلة بمبدأ المساواة (Accept Pluralism Toolkit, 2013). رغم ذلك، تحفّزُ التعددية الحاسمة لوجهات النظر مهارات التفكير النقدي أيضاً التي تساعد على الموازنة بين وجهات النظر البنّاءة من ناحية، والأفكار الراديكالية المدفوعة بالعنف من ناحيةٍ أخرى.

أكثر المهارات الحياتية ارتباطاً في الغالب مع الاحترام هي الإصغاء النَشِط لما يقوله الآخرون، وهو يشكل انفتاحاً على وجهات النظر الأخرى (Janoff Bulmann *et al.*, 2008). من خلال التركيز على الإصغاء للآخرين دون الاستخفاف بهم، وتقبّل فرص التأثير المتبادل، قد يصل الأفراد إلى رؤية الآخرين على أنهم جديرون بالاحترام.

صلة احترام التنوّع في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. بالنتيجة، يؤسس احترام التنوّع لتعليم عادل وشامل حين يساهم في منع التمييز والعنف، بينما يعزز مناخ تعلّمٍ إيجابي يدعم تحسين عمليات التعلم ومخرجاته. يبقى هذا صحيحاً أيضاً في بُعده الأدواتي وعالم العمل، حيث يُحسّن احترام التنوّع في نهاية الأمر مستوى الإنتاجية من خلال منع الصراع في مكان العمل (Saxena, 2014). في اقتصادٍ أكثر عالميةً، يزايد التنوّع في قوة العمل، وتوجد في السياق الإقليمي فرقٌ متنوعة تميل لأن تكون أكثر إبداعاً وابتكاراً، وهي تمثل ثروةً في اقتصاد المعرفة. يعدّ احترام التنوّع في بُعده الفردي مهارةً حياتية معقدة تتطلب من الفرد مهارات احترام الذات وإدارة الذات لمساعدة ذلك الفرد على العمل بفعالية في مجتمعات إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المعقدة اجتماعياً. هكذا، في حين يسمح احترامُ التنوّع بالتعددية في السياقات الخالية من الصراعات، فإنّه يعزز تحقيق المصالحة في إدارة الصراع من خلال السماح لإمكانية وجود الشرعية في أكثر من وجهة نظرٍ واحدة.

لذا، يمثل احترام التنوّع عنصراً رئيساً نحو تحقيق الترابط المتبادل، وبالتالي، تحقيق التنمية المستدامة، وهو يستند إلى مبادئ حقوق الإنسان التي تدعمه وفق ما تنصّ عليه المادة 29، المقطع 1ج من ميثاق حقوق الطفل:

"توافق الدول الأطراف على وجوب توجيه تعليم الطفل نحو تنمية احترام ذوي الطفل أو الطفلة وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد التي يعيش فيها والبلد التي نشأ منها أصلاً، والحضارات.

المختلفة عن حضارته" (United Nations General Assembly, 1989).
وفي الملاحظة العامة رقم 1 لعام 2001 بخصوص أهداف التعليم، توضح لجنة حقوق الطفل أن هدف المادة 29 هو "تنمية مهارات الطفل وتعلّمه وقدراته الأخرى، والكرامة الإنسانية واحترام الذات والثقة بالنفس.

ويجب توجيه تعليم الأطفال نحو طيفٍ واسعٍ من القيم [...] و"الاعتراف بالحاجة لمقاربة متوازنة تهدف إلى التوفيق بين القيم المتنوعة من خلال الحوار واحترام الاختلاف. والأطفال قادرون على القيام بدورٍ فريد في تجسير الاختلافات التي عملت تاريخياً على فصل مجموعات من البشر."

الجدول 14 صلة احترام التنوّع بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	تبنّي توفير التعليم الشامل والعادل تعزيز مناخ تعلّم إيجابي
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	منع الصراعات في مكان العمل منع الممارسات التمييزية في مكان العمل
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	اختبار الفرضيات وفهم التحيّزات الشخصية
التعلّم من أجل العيش المشترك\ البُعد الاجتماعي	تشجيع التسامح النَشِط في المجتمع تبنّي عمليات المصالحة في سياق الصراع تقوية إدماج المجتمعات المهمّشة ومشاركتها في المجتمع

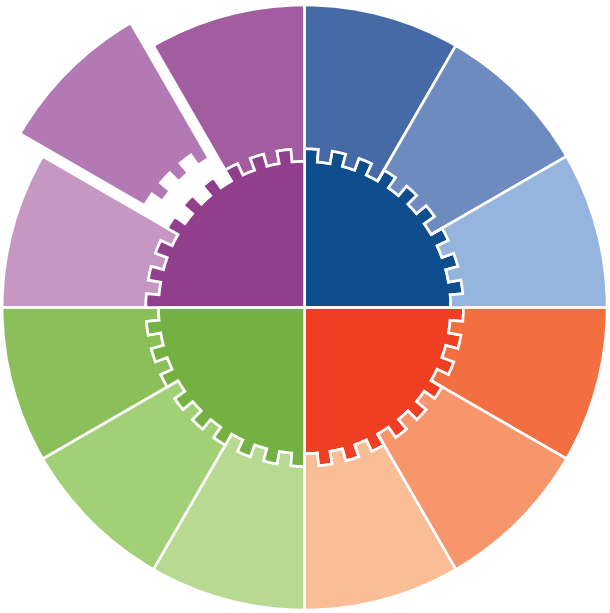
التعاطف

التعريف والمكونات. يمثّل التعاطف، أو أن يكون المرء متعاطفاً، "القدرة على فهم مشاعر الآخرين ومعايشة تجاربهم بنفسه" (Salovey and Mayer, 1990) دون إصدار الأحكام عليها. تعدّ القدرة على التعاطف إحدى المكونات الرئيسة في علم النفس الاجتماعي والتنموي (أو علم نفس النمو) وفي العلوم العصبية المعرفية والاجتماعية، وهي مهمةٌ لتعزيز السلوكيات الإيجابية نحو الآخرين وتيسير التآثرات والعلاقات الاجتماعية. والتعاطف متضمّنٌ في الاستيعاب الداخلي للقواعد التي يمكن أن تؤدي دوراً في حماية الآخرين، وقد يكون هو الآلية التي تُحفز الرغبة في مساعدة الآخرين، حتى ولو على حساب الشخص نفسه. بالإضافة لذلك، يؤدي التعاطف دوراً مهماً في أن يتمتع الشخص بالكفاءة الاجتماعية ويقيم علاقاتٍ اجتماعية ذات مغزى (McDonald and Messinger, 2012). بالنتيجة، يُحفّز التعاطف السلوك الإيثاري، ويتمتع بإمكانية تحسين العملية التي تتحقق من خلالها الحقوق، وهذه نتيجة بالغة الأهمية (Jönsson and Hall, 2003).

وفقاً لعلماء النفس التنموي، تنمو القدرة على التعاطف نموذجياً بسنٍّ مبكرة وبسرعة (McDonald and Messinger, 2012)، فقد أثبتت دراسة طولية شملت أطفالاً وشباباً (بعمر 4–20 سنة) أنه يمكن تصور التعاطف كجزءٍ من سمةٍ شخصية اجتماعية إيجابية أكبر تنمو عند الأطفال وتحفز سلوكيات المساعدة في سنّ البلوغ المبكر (Eisenberg *et al.*, 1999). علاوةً على ذلك، فقد برز التعاطف كمهارةٍ رئيسة يتمتع بها المتعلّمون الناجحون (Jones, 1990).

من بين العديد من العوامل التي تشرح مهارات التعاطف تُذكر العوامل الوراثية والتطور العصبي والمزاج، بالإضافة إلى عوامل التنشئة الاجتماعية (McDonald and Messinger, 2012). بما أنّ مهارات التعاطف تنمو منذ سنٍّ مبكرة، يمكن تنميتها من خلال ممارسات تربية الأطفال، مثل مناقشة الأمور منطقياً مع الأطفال والنموذج الوالدي لسلوك التعاطف والرعاية، وتشجيع المناقشة حول المشاعر، والتدريب على التعاطف، مثل التدريب على الفهم الشخصي البيني والاستجابة التعاطفية والتركيز على مشاعر الآخرين وغيره، وإستراتيجيات الصفوف الدراسية وتصاميم البرامج كما هي الحال من خلال التعلّم التعاوني وتعليم الطلاب لمن هم أصغر سناً ولأقرانهم (Gordon, 2005; Cotton, 1992).

صلة التعاطف في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. بالنتيجة، كون التعاطف عاملاً محورياً بالنسبة للسلوك الذكي عاطفياً، فهو يعدّ مهارةً حياتية تساعد الأفراد على متابعة العلاقات الإيجابية وتؤدي دوراً لا غنىً عنه في إدارة الصراعات وحلّها ضمن العائلة والمدرسة والمجتمعات وحالات الصراع، حيث يحفّز التعاطف السلوكَ الإيثاري على قاعدة أفضل فهمٍ اجتماعي وتآثراتٍ اجتماعية، ممّا يمهّد الطريق إلى التفكر الأخلاقي.



يمثل التعاطف عنصراً رئيساً يدعم تعليم المواطنة، وهو يساعد المتعلّمين على تحقيق البراعة الأكاديمية من عمرٍ مبكر، ويواصل تقوية إحساس الأطفال بأنفسهم وبقدرتهم على الاتصال والتعاون مع الآخرين بفعالية. في عالم العمل، يحسّن التعاطف ثقافة التوجّه الخدمي التي تعني وضع حاجات العملاء أولاً والبحث عن طرائق لتحسين رضا هؤلاء العملاء و ولائهم (Goleman, 1996). علاوةً على ذلك، بما أنّ التعاطف مهمٌ لتشكيل علاقاتٍ ممتازة، فيكون بذلك ضرورياً لتأسيس الارتباطات المهنية طويلة الأجل الموثوقة. " يمكن أن يؤدي إخفاق التعاطف إلى اللامبالاة وعدم الاكتراث، وفي أسوأ الأحوال إلى الوحشية والعنف" (Gordon, 2005). يركز التعليم الذي يتبنّى التعاطف على الثقافة التي تُقيّم الإشراك والشمولية، ويستجيب بطرائق عملية تنمّ عن الاهتمام بضحايا العنف (التسلط)، ويُغني احترام الشخص للغير والشعور بالمسؤولية تجاههم.

من الجدير بالذكر أنّ التعاطف هو مهارةٌ اجتماعية إيجابية تقوي النسيج الاجتماعي للمجتمعات. يرتبط التعاطف عموماً مع أربعة مخرجاتٍ اجتماعية رئيسة مهمّة لأبعاد التعلّم الأربعة وهي:

- استبطان القواعد: القدرة على التعاطف مع المحن التي تُلم بالآخرين، وقد تكون عاملاً مهماً في تعلّم الصح من الخطأ.
- السلوك الاجتماعي الإيجابي والإيثاري: يعدّ التعاطف طليعةً مهمّة للسلوك الاجتماعي الإيجابي، أو سلوك المساعدة، ومحفزاً له (De Waal, 2008).

- الكفاءة الاجتماعية: ترتبط المستويات الأعلى من التعاطف عند الأطفال مع سلوكيات تتصف بمستويات أعلى من التعاون والكفاءة الاجتماعية (Eisenberg and Miller, 1987; Saliquist *et al.*, 2009; Zhou *et al.*, 2002).
- جودة العلاقة: يبدو أيضاً أنّ القدرة على التعاطف مهمّةٌ للمحافظة على جودة العلاقة وذلك من خلال تيسير المحافظة على علاقاتٍ ذات مغزى (Joireman *et al.*, 2002)، وقد ارتبطت أيضاً بمستويات أعلى من مهارات حلّ الصراعات عند المراهقين (de Wied *et al.*, 2007).

وهكذا، وكموقفٍ أساسي من أجل تحسين التلاحم الاجتماعي، يتبنّى التعاطف كلاً من التعاون والتضامن فضلاً عن السلوكيات الآمنة نحو البيئة والتنمية المستدامة. وهو لذلك يساهم في تبنّي مستويات التقدير المطلوبة لتأكيد القيم المتعلقة بإنسانية الأفراد المشتركة في ضوء التنوّع فضلاً عن تعزيز التسامح النَشِط.

الجدول 15 صلة التعاطف بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	تبنّي المزج النقدي للعاطفة والمعرفة والذاكرة من أجل التعلّم الناجح
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	تسهيل الأعمال الناجحة من خلال القيادة المتجاوبة وتحفيز بيئة العمل
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	تحفيز السلوك الاجتماعي الإيجابي وتثبيط العدوانية وتمهيد الطريق للمنطق الأخلاقي
التعلّم من أجل العيش المشترك\ البُعد الاجتماعي	تنمية ثقافة إدراج القيم والاستجابة بطرائق عملية تنمّ عن الاهتمام بضحايا العنف وإغناء احترام الشخص لغيره والشعور بالمسؤولية تجاهه

المشاركة

التعريف والمكونات. يمكن تعريف المشاركة أو كون المرء تشاركياً بأبسط معانيهما على أنها المساهمة بدورٍ ما في العمليات والقرارات والنشاطات والتأثير فيها (مقتبس من UNICEF, 2001). ولذلك، وبكونها عملية محددة بالسياق ومهارة حياتية أساسية في الوقت ذاته، تمثل المشاركة فعل تمكين مرتبط بالفرد والمجتمع، وبالتالي، فأن تكون تشاركياً، وهذا مرتبطٌ بمهارة الإبداع الحياتية الأساسية، هو الحالة المعاكسة لأن تبقى سلبياً منفعلاً في المدرسة والعمل، وفي المجتمع قبل كلّ شيء. وأبعد من كونهم منشغلين، يساهم المتعلمون والأفراد التشاركيون، وخصوصاً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بفاعلية بخلق مجتمع ديمقراطي، عبر الشعب، فيمارسون بذلك حقوق الإنسان.

تتولّد الحاجة للمشاركة وتُكتسب من مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يبدأ الأطفال فعلياً تطوير المهارات المطلوبة من أجل المشاركة في الصف بغية تعظيم فرص التعلّم. أن يكون الأطفال تشاركيين، كأنْ يمتلكوا الفرصة، على سبيل المثال، لطرح الأسئلة أو التطوّع لمساعدة الآخرين في أثناء النشاطات الصفية... إلخ، يسمح لهم بامتلاك رأيٍ خاص بتعليمهم، ويتطلب الإصغاء لهم وإشراكهم قدر المستطاع في الحياة المدرسية. إنه يعني تقييم آراء الأطفال وأفكارهم، وتمكينهم من التحكم في تعلّمهم. عندما يمتلك الأطفال رأياً في تعليمهم، فهم لا يمارسون حقوقهم فحسب، بل ينجزون أيضاً أكثر ويحسّنون شعورهم باحترام الذات، ويكونون على وفاق أفضل مع زملائهم ومعلميهم، ويساهمون في تحسين بيئة مدارسهم، مع انضباطٍ أفضل وثقافة يكون التعلّم فيها مسؤوليةً مشتركة. علاوةً على ذلك، فالمشاركة تعزز، في بُعدها المعرفي، الإنصاف بين المتعلمين كلّهم. وهي تحسّن أيضاً كلاً من ملكية أنظمة الحوكمة في المدارس ومشاركة المجتمع في تلك المدارس.

صلة المشاركة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأبعاد التعلّم والقيمة المضافة الاجتماعية. تؤدي التشاركية إلى 'تمكين العامل'، وهو أحد الشروط اللازمة في مكان العمل الصحي، ويرتبط أيضاً بالمقاربة المستندة إلى الحقوق للتوظيف العادل (WHO, 2010). واستطراداً، وفيما يتعلق بالبُعد الفردي لهذه المهارة الحياتية، تعدّ القدرة على المشاركة بفعالية مهمّةً من أجل التمكين الشخصي والسيادة بالإضافة إلى تنمية الكفاءة الذاتية والترابط الاجتماعي. لذلك، تمكّن المشاركة وهي مهارةٌ حياتية أساسية الأفرادَ من تأدية دورٍ نَشِطٍ في المجتمع نحو تحسين حياة المجتمع والتمتع بالمسؤولية تجاه الآخرين والبيئة من خلال المشاركة أو التدخل السياسي المُجدي على مستوى المجتمع. الجدير بالذكر أنّ مهارات المشاركة

تتضمن سلسلةً من حقوق الإنسان الأساسية المُعترف بها في العديد من صكوك حقوق الإنسان الدولية، بدءاً بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي يضمن حق المشاركة في الحكومة والانتخابات الحرة، وحق المشاركة في الحياة الثقافية للمجتمع، والحق بالتجمع السلمي وتشكيل الرابطات، والحق بالانضمام إلى اتحادات (نقابات) العمال.

تعدّ المشاركة أيضاً أحد المبادىء التوجيهية لميثاق حقوق الطفل الذي ينصّ على أنّ المشاركة حقٌّ أساسي لكلّ الأطفال والمراهقين، وخصوصاً في مواده 2 و3، و12 إلى 15 (UNICEF, 2001). للأطفال الحق في أن تكون أصواتهم مسموعةً عندما يصنع البالغون القرارات التي تؤثر فيهم، ويجب إعطاء وجهات نظرهم وزنها المستحق بموجب عمر الطفل ونضجه. إنهم يمتلكون الحق في التعبير عن أنفسهم بحريةٍ واستلام المعلومات والمشاركة فيها. يعترف الميثاق بمقدرة الأطفال على التأثير في صنع القرارات المتعلقة بهم ومشاركة وجهات نظرهم، وبالتالي المشاركة كمواطنين وعناصر فاعلة في التغيير (Brander, 2012).

الجدول 16 صلة المشاركة بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	تحسين عمليات التعلّم ومخرجاته تحسين الممارسات الديمقراطية في المدرسة
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	تعزيز أماكن العمل الصحية تحسين أخلاقيات العمل وحقوق الإنسان في مواقع العمل
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	المساهمة في التنمية الذاتية الكلية واحترام الذات والكفاءة الذاتية تنمية مهارات تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة
التعلّم من أجل العيش المشترك\ البُعد الاجتماعي	المساهمة في مواطنة ديمقراطية حقيقية تحسين رفاهية المجتمع

4.2 المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة والمجالات المواضيعية

لا يتمّ تعليم المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة التي تمّت مناقشتها في القسم السابق أو تعلّمها أو ممارستها بمعزلٍ عن أهداف العالم الحقيقي ومحتواه. تمثل تلك المهارات أدواتٍ لإنجاز الأمور في البيت والمدرسة والعمل والمجتمع، مع العائلة وما يتعلق بها، وضمن المجتمع. على هذا النحو، تكون تلك المهارات متعلقة بالسياق، ويعتمد تطبيقها لدرجةٍ كبيرة على الهدف واستخدام المعرفة والوسيط والسياق البيئي والاجتماعي الذي تتحقق فيه.

الأمر الجوهري هنا هو المعرفة المستخدمة من أجل إعطاء معنى للمهارات الحياتية الأساسية. تبني مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المسلمة القائلة بأنّ المهارات الحياتية وتعليم المواطنة يعززان المعرفة المستندة إلى المهارات الحياتية والناقلة لها والمتسقة معها، وبذلك فهي تبني على المعرفة ولا ترفض اكتسابها. يستدعي هذا الأمر إلى الواجهة نقاشَين. أولاً، **رغم ارتباط المعرفة والمجالات المواضيعية والمهارات الحياتية والمهارات الحياتية المستندة إلى المعرفة، فهذه الفئات متمايزة فيما بينها ويجب توضيح حدودها بعناية**. ثانياً، يجب أن يتضمن الإطار توضيحاً لطبيعة العلاقة بين اكتساب المعرفة ونقل المهارات الحياتية الأساسية ونشرها.

توضيح المصطلحات وحدودها

غالباً ما يتمّ الخلط بين المهارات الحياتية والمجالات المواضيعية. إنها تختلف في طبيعتها، لكنها أيضاً متكاملة فيما بينها في إطار التعليم الشامل والكلي للمهارات الحياتية والمواطنة. كما ذُكر سابقاً، فالمهارات الحياتية هي مهاراتٌ نفسية اجتماعية رفيعة المستوى ومتقاطعة وقابلة للنقل، وبالتالي فهي عناصر أساسية يمكن تبنّيها وتنشئتها في المتعلّمين من عمرٍ مبكر. والأكثر أهمية هو أن المهارات الحياتية تمكّن المتعلّمين من تنمية مواقفَ وسلوكياتٍ للتعامل مع الحياة العادية وتسهم في مشاركتهم المنتجة في المجتمع (UNICEF, 2012) من خلال دعم قدرات الشخص ليكون ويتصرف وفق طريقةٍ منظمة بينما يلحظُ السياق الموجود فيه ويكون قادراً على الموازنة بين الخيارات. أبعد من ذلك، فهي كلّها تتضمن مزيجاً معقداً من القدرات المعرفية والذكاء العاطفي، ويعتمد هذا المزيج على طرائق التواصل.

من ناحيةٍ أخرى، يشير مصطلح 'المعرفة' إلى حالةٍ أو شرط فهمي يسمح للمعلومات الواقعية بأن ترتبط بغيرها من المعلومات والمعرفة المركبة في مفاهيم أوسع، والتي يمكن تطبيقها بشكلٍ مفيد (UNICEF, 2003). ومنه، **فالمعرفة تتضمن معلومات وحقيقة ورأي وأفكار ذات صلة بالغرض من التآثر أو المهمّة**. والمعرفة تُبنى على اللغة (فكراً أو كلاماً أو كتابة) وتتجسد فيها وتُنقل من خلالها، وبالتالي فإنّ لتنمية وسائل التواصل و\أو مهارات اللغة أهميته الأساسية في التعلّم والإنجاز التعليمي والتنمية الشخصية. تعدّ المهارات القاعدية المساهمة في محو أمية القراءة والكتابة والحساب هي أيضاً جوهرية بالنسبة للقدرة على التعلّم. في التعليم، يتمّ تنظيم اكتساب المعرفة تقليدياً على شكل مناهج ذات مواضيع أساسية أومجالات تعلّم ضرورية.

بناءً على هذا، **يجب أن تُفهم المجالات المواضيعية على أنها مجالات موضوعية أو تقانية أو أكاديمية أو معرفية يجب تضمين تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فيها** بغية دعم اكتساب المهارات الحياتية الأساسية. لذلك، فهي المنصّة التي من خلالها يتمّ تقديم المهارات الحياتية الأساسية خصوصاً، وتعليم المهارات الحياتية والمواطنة عموماً، للمتعلّمين وممارستها من قبلهم. بالتزامن مع هذا، يسمح التركيز المضاعف على المهارات الحياتية بتحسين التعلّم من خلال إضافة عمق جديد إلى المجال الموضوعي وتغيير خبرة المتعلّم حول كيفية مقاربة مجالات معينة. في هذا الخصوص، يستلزم الاستخدام الفعّال للمهارات الحياتية أن يكون الفرد قادراً على معالجة المعرفة المطلوبة وحشدها ونظمها من خلال استخدام مهارات حياتية معينة.

بالتالي، فتعليم المهارات الحياتية والمواطنة كما يقترحها هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي مرتبطة **بفهمٍ أوسع وأشمل لتعليم المهارات الحياتية** ومستندة إليه، وتتوسع إلى أبعد من المجال الأضيق لما يسمّى 'التعليم المستند إلى المهارات الحياتية' الذي يدور حول تعريف منظمة الصحة العالمية للمهارات الحياتية، حيث كان أصحاب المصلحة يعيدون التفكير في مقاربتهم للصحة والتعليم العائلي، وتشير المقاربة الأخيرة إلى "تعليم المهارات الحياتية الذي يتصدى لمحتوىً معين أو يُجرى لتحقيق أهداف معينة، ومن الأمثلة على ذلك التثقيف في مجال السلام المستند إلى المهارات الحياتية أو التثقيف المستند إلى المهارات الحياتية الخاص بفيروس عوز المناعة البشري (HIV) ومتلازمة عوز المناعة المكتسب، الأيدز (AIDS)" (WHO, 1997). بالمقابل، يمكن تطبيق 'تعليم المهارات الحياتية والمواطنة' على أيٍّ من المجالات المواضيعية، مهما كان محتواه، وبالتالي فهو يعزز المعلومات وممارسة المهارات الحياتية واكتسابها في كلّ متعلّم. مع ذلك، فكلا المقاربتين تتطلّب مُيسّرين كفوئين مع استخدام التعليم التشاركي وطرائق التعلّم لتيسير مادة الموضوع "ولمساعدة المتعلّمين على تطوير المعرفة والمهارات الحياتية النفسية الاجتماعية التي قد يحتاجونها لاستخدام المعرفة من أجل إغناء السلوك وتنفيذه" (UNICEF, 2003).

يوضح **الارتباط القوي للمجالات المواضيعية مع منهجية التعليم القائم على المهارات الحياتية** سبّب وجود التباسٍ عند بعض ممارسي التعليم. بيد أنّ هذا الالتباس غير مفيدٍ لأن المهارات الحياتية ليست من خصائص أي مجال معرفي معين، بل هي بالأحرى قابلةٌ للتطبيق بشكلٍ واسع على كلّ حقول المعرفة. يشي واقع الأمر بوجود طيفٍ واسع من المجالات المواضيعية تمّ تضمين التعليم القائم إلى المهارات الحياتية فيها، بما في ذلك التخصصات المنهاجية والمهنية، وتعليم ريادة الأعمال والمهنة، ومحو الأمية الحاسوبية، والتثقيف الصحي والبيئي، والتثقيف في حالة الطوارئ، والتربية المدنية، والفنون، والثقافة والرياضة، والثقيف في مجال خفض مخاطر الكوارث (DRR) وبرامجه، والتثقيف البيئي، والتثقيف حول مخاطر الألغام، وتعليم القانون للشباب المعرضين للخطر. يجب ضمان اكتساب المهارات الحياتية الأساسية من خلال زيادة التواصل البيني والاعتماد المتبادل عبر المجالات المواضيعية بما يسمح للطلاب بتنمية المهارات الحياتية المتصلة بمشكلات العالم الحقيقي ومشاريعه (Vasquez *et al*., 2013).

أخيراً، وبما أن المهارات الحياتية (والأنواع الأخرى من المهارات) والمواقف تندمج مع المعرفة في استخدامها في الحياة العادية، فإنّ اختيار المعرفة الملائمة في وضع المنهاج هو عنصرٌ أساسي في فاعلية تعليم المهارات الحياتية. سيقود الجمع بين العناصر الثلاثة – المهارات الحياتية والمواقف \القيم والمعرفة – إلى الكفاءات، وهي الطريقة الشائعة لتنظيم المناهج من حيث مخرجات التعلّم المتوقعة.

تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، واكتساب المعرفة

لكن، لا يعني تعزيز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإطار المفاهيمي والبرامجي الحالي استبعاد الاعتراف بالحاجة لتعقب المحتوى واكتساب المعرفة، سواء أكانت 'مهارات قاعدية' تقليدية أم حديثة، مثل محو الأمية الأساسية للقراءة والكتابة والحساب والمعرفة الرقمية الأساسية، ممّا يضع قاعدة التواصل والتعلّم المستمر في بيئةٍ ثقافية واحدة على الأقلّ (UNESCO, 2012b; Cinque, 2016; European Commission, 2017). **لا تتمّ عملية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على حساب اكتساب المعرفة، بل العكس هو الصحيح، فهي تدعمه.**

نظرياً، يمكن للفرد اكتساب المعرفة دون التنمية الموجّهة لمهارات حياتية معينة؛ لكن هذا الاكتساب سيجري بصعوبة فائقة. **فالمعرفة المكتسبة دون تطبيق المهارات الحياتية الأساسية ستكون بالضرورة نظرية وتعليمية**، أي، ليست مرتبطة بكيفية استخدامها في حالات الحياة الواقعية، وبالتالي يُترك للمتعلّمين إدراكها فكرياً وعلى المستوى المفاهيمي فقط. لقد حدث معظم التعلم الأكاديمي التقليدي ضمن هذه الخطوط، وخصوصاً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. واكتساب المعرفة دون الانتباه إلى المهارات الحياتية الأساسية سائدٌ في مقاربات الحفظ والتلقين التكراري (البصم) التعلّمية، وفيها تكون الأولوية لممارسة مهارات التذكُّر والتكرار. في حين يكون من الممكن جداً إنجاز النجاح الأكاديمي في مثل هذا الإطار، إلا أنّه يمكن أن يؤدي إلى عدم الكفاءة أو خلل في القدرة على تنفيذ مهام الحياة اليومية العادية. علاوةً على ذلك، يمكن لأولئك المتعلمين المجهزين بمهارات التفكير النقدي المتطورة جداً استخلاص استنتاجاتٍ مفيدة لأنفسهم وحياتهم وتطبيقاتهم العملية، بينما سيعاني المتعلمون الآخرون من صعوبات وضع المعرفة في إطار تجريبي، ولن يكونوا قادرين على 'نقل' المعرفة إلى الأبعاد الأخرى، وسيفقدون بالتالي أهمية تلك المعرفة وصلتها ومقتضياتها.

في الحقيقة، **يمكن الجدل بأنّ تغذية المهارات الحياتية تمكّن المتعلّمين من طلب المعلومات وحسابها** بطريقةٍ أكثر تنظيماً بينما يضبطون أنفسهم وردود أفعالهم في أثناء عملية التعلّم، ويستعملون مهارات التفكير رفيعة المستوى لتحسين التعلّم. تمّ فعلياً إثبات وجود أثرٍ إيجابي مباشر لبرامج المهارات الحياتية على اكتساب المعرفة، فالمهارات الحياتية تسمح للأطفال بالاحتفاظ بالمعلومات، مثل تلك المتعلقة بالأمان في البيت وفي غيره من الأماكن، وباستخدام تلك المعلومات مع مرور الوقت (Lamb *et al.*, 2006).

ترتبط المعرفة الأساسية، المنقولة عبر واحدٍ أو أكثر من المجالات المواضيعية، بعلم وجود مجتمع ما أو مجموعة ما من الأفراد، وهي حاملةٌ له، وبشكلٍ أكثر تحديداً، بمعاييره وقيمه الأخلاقية والاجتماعية (Sharma, 2015) كقيمة الاحترام في مجتمع ما على سبيل المثال، بالتالي فاكتساب مثل هذا المحتوى يعدّ أمراً مثالياً للأرضية الأساسية الاجتماعية والنفسية للأطفال، وإحساسهم بالهوية والاعتراف بهم وتنميتهم في مجتمعهم. يجلب هذا العنصر **المنفعة المتبادلة للترابطات بين المعرفة وتعليم المهارات الحياتية والمواطنة القائم على حقوق الإنسان**. يؤدي هذا التعليم إلى تحسين الأساس الأخلاقي القوي الذي يحتاجه الأطفال والمتعلّمون وتقوّيه عند تجهيزهم بالأدوات – المهارات الحياتية الأساسية – الضرورية للعمل من خلال المعايير المعتمدة في مجتمعهم وتطبيق المحتوى القائم على الموضوع، ليس ميكانيكياً، بل بعمق السياق الأخلاقي.

فيما يتعلق باكتساب المعرفة، يمثل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة المؤسسة على قاعدة أخلاقية عوامل **الإنصاف بين المتعلّمين** لأنها تتبنّى في المتعلّمين كلّهم، وبغض النظر عن مكانتهم أو خلفيتهم أو قدراتهم، تنمية قواهم الخاصة حول تلك المعرفة. تُنظّم المجالات المواضيعية المجتمعة مع تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، والمغروسة فيها، بحيث تكون متمحورة حول الطفل والمتعلّم. علاوةً على ذلك، فهي تسمح للمتعلّمين كلّهم بممارسة محتوى المعرفة من خلال استخدام المهارات الحياتية الأساسية في بيئةٍ آمنة، وبذلك فهي تزيد إحساسهم بالكفاءة الذاتية والسيادة، وتُعدّ المتعلّمين جميعهم، وليس عددٌ قليل مختار منهم فقط، لمواجهة تحديات الحياة العملية، وليكونوا أيضاً فاعلين اجتماعياً وواعين لمجتمعهم.

العلاقات الدينامية بين تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، والمجالات المواضيعية، والمخرجات الاجتماعية، وتنمية المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

تتصف المهارات الحياتية الرئيسة الاثنتا عشرة بالارتباط البيني وبصداها الموجود في كلٍّ من أبعاد التعلّم؛ وهكذا، لا يقتصر المردود المباشر لتعليم المهارات الحياتية على قدرة المتعلّم على 'تحويل' المعرفة التي تعلمها بمساعدة واحدةٍ أو أكثر من المهارات الحياتية الأساسية فقط، بل يشمل أيضاً **استخدام المهارة الحياتية ذاتها في حالات التحدي الأخرى المعرفية أو الاجتماعية أو البيئية، أو العملية أو العائلية أو الشخصية**. يعني ذلك أنّه إذا كان على أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أن تعطي المتعلّمين كلّهم فرصة تنمية إمكانيتهم الكاملة، فإنّه يتوجّب أن تكون المهارات الحياتية الأساسية جميعها بيئةَ الاختيار لزيادة المعرفة وممارستها في إطار المجالات المواضيعية كلّها. ورغم ذلك، قد تتصدى بعض المجالات المواضيعية، بسبب هدفها العام، لبعض أبعاد التعلّم أكثر من غيرها، حيث تتمّ ممارسة بعض المهارات الحياتية الأساسية أكثر من غيرها.

بشكلٍ محدد فيما يتعلق بتحسين مخرجات التعلّم في أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ترتبط مقاربة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بتخصصات المناهج الوطنية، مثل اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية... إلخ. مع ذلك تبقى القضية الرئيسة في ضمان الاتساق عبر المنهاج. ففي الوقت الذي يتمّ فيه التأكيد على تماسك المقاربة وشموليتها يحتمل أن تكون إستراتيجيةٌ ما غير فاعلةٍ إذا اقتصر تركيزها فقط على المهارات الحياتية الأساسية في مجالٍ مواضيعيٍ ما من بين العديد من المجالات المواضيعية الموجودة في المنهاج. تتمثّل ميزة استخدام مقاربة المهارات الحياتية في قيام المتعلّمين بتنمية المهارات الحياتية الأساسية ذات الصلة باحتياجات حياتهم الواقعية، في الوقت الذي يتعلّمون فيه أيضاً نقل المعرفة وهذه المهارات الحياتية إلى المجالات الأخرى وحلّ المشكلات اليومية.

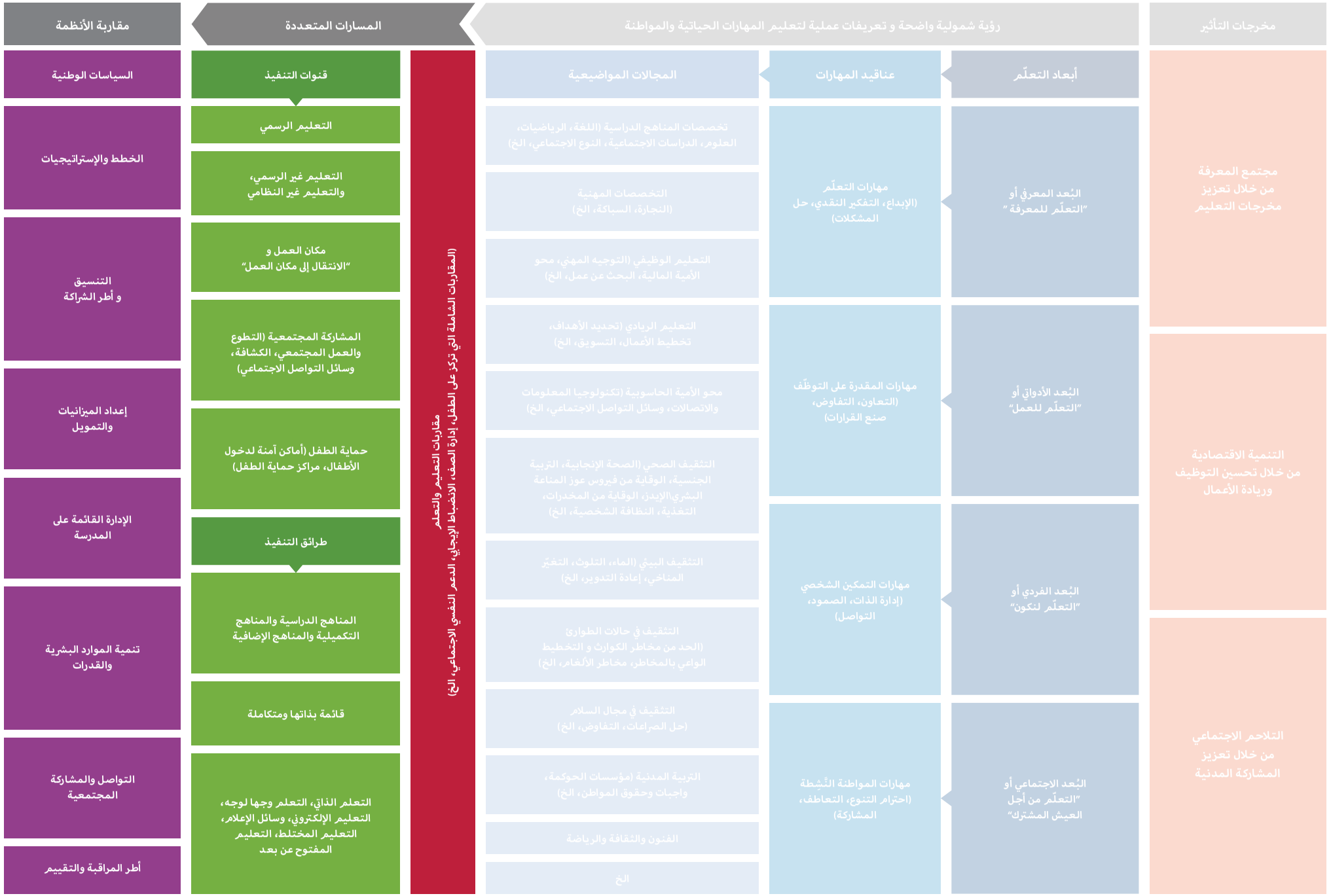
بينما يبقى ذلك صحيحاً في المجالات المواضيعية والاختصاصات الدراسية في المنهاج جميعها، يرتبط استخدام مقاربة المهارات الحياتية خصوصاً مع العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات كوسيلة لتقوية الصلة والابتكار والجودة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ويسمح للمتعلّمين بممارسة مهارات التواصل أو حلّ المشكلات في هذه المواضيع. وفيما يخصّ أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالذات، وبينما يدعم جدول أعمال التعليم للعام 2030 تعزيز مناهج العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات في مرحلة التعليم بعد الأساسي والجامعي، أظهرت الأبحاث أنّ المحدد الرئيس لاهتمام الطالب بالعلم هو جودة التعليم. مع ذلك، فالمحتوى والأساليب التربوية المرتبطان بالمناهج الوطنية يخفقان غالباً في إشراك أغلبية الأطفال والشباب (Osborne and Dillon, 2008)، بسبب الفرصة الضئيلة التي تُتاح أمام المتعلّمين لاستخدام لغة العلم في المناقشة والقيام بالعمل التعاوني والتفكير نقدياً ودراسة وجهات نظر الآخرين، وجميعها فعالياتٌ ضرورية يحتاجها المتعلّمون في حالات الحياة الواقعية والعمل. من الجدير ملاحظته أنّ الأمر ذاته ينطبق أيضاً على الثقافة والفنون كمجالاتٍ مواضيعية أخرى تقوي خصوصاً الإبداع والتعبير عن النفس وتأمُّل الذات، بينما تُيسّر المهارات الحياتية كلّها كلاً من التعلّم والأداء.

فيما يتعلق بالإبداع عموماً، وعالم العمل المتغير خصوصاً، **تعدّ المجالات المهنية أيضاً مجالاتٍ مواضيعية أساسية يمكن تضمين تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فيها بغية زيادة الوصول إلى هذه الاختصاصات وتحسين صلتها** في الإقليم. إنّ البرنامج النوعي الجيد للتعليم والتدريب التقني والمهني، والموجّه بالطلب، والقائم على تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، مع وضع التعليم الوظيفي وريادة الأعمال ضمن إطار برامج تحسين المقدرة على التوظّف في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لهو فعلاً واحدٌ من أهم المسارات لتجويد مهارات الأطفال والشباب. في الواقع، يحتاج الأطفال والشباب إلى ما هو أبعد من الفهم النظري لريادة الأعمال، فمن الضروري دعمهم لتنمية مهاراتهم الحياتية الأساسية للتأكّد من قدرتهم على إنجاز أهداف هذه البرامج عملياً. تعدّ أيضاً مهارات صنع القرارات والتفاوض، وكلتاهما من المهارات الحياتية الأساسية وثيقة الصلة بالمقدرة على التوظّف والمجال المواضيعي للتعليم والتدريب التقني والمهني، من بين المهارات الحياتية الأبرز في مجال الصحة وتعليم الصحة العائلية، خصوصاً الصحة والتغذية المدرسيتان، والتربية الجنسية الشاملة، التي تحظى بأهمية خاصة في سياق الانتشار السريع لوسائل الإعلام الجديدة، وخصوصاً تقانات الهاتف الجوال والشابكة، سويةً مع تغيير المواقف تجاه النشاط الجنسي والسلوكيات بين الشباب (WHO, 2010).

فيما يتعلق بتقوية المشاركة الفردية النّشِطة والترابط البيني الاجتماعي والتلاحم الاجتماعي في ضوء التطورات السياسية الاجتماعية في الإقليم، **يجب أن ينطلق تعليم المواطنة من تعزيز مقاربة كلية تستند إلى المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة** للوصول إلى مجموعةٍ أوسع من المهارات لإدارة الحياة العادية اليومية دون صراعات وعنف، ولمقاومة التطرف والتعصب. ولعلّ مقاربة شاملة مُعرّفة جيداً للمهارات الحياتية تشمل المهارات الحياتية الأساسية التي تمتدّ من مهارات التواصل وحلّ المشكلات وصنع القرارات، ومهارات التفاوض والتعاون، بما في ذلك إدارة الصراع وحلّ الصراع، إلى التعاطف واحترام التنوّع، يمكن أن تزيد بشكلٍ ملحوظ من أهمية تعليم المواطنة، وتعليم المعرفة المتعلقة بالمؤسسات الوطنية وحقوق المواطنين وواجباتهم، بالإضافة إلى المشاركة المدنية. في سياق التعليم الرسمي، اصطدم تعليم المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تقليدياً بالمناخات والحوكمة السلطوية المدرسية، بالإضافة إلى المناهج القديمة وممارسات التعليم غير المناسبة (Faour, 2013)، بينما ازدهرت في أوضاع التعليم غير الرسمية. من الواضح أنّ اتساع نطاق المهارات الحياتية الأساسية يضمن إتاحة ممارسة هذه المهارات للمتعلّمين جميعهم لنقلها إلى المجالات الأخرى للحياة.

يستفيد التطوير الشخصي الشامل للمتعلمين وتمكينهم أيضاً من تحسين تعليم المواطنة، وذلك من خلال التشديد على إدارة الذات والصمود، ممّا يقود إلى إحساس أكبر بالكفاءة الذاتية والسيادة. يعدّ التثقيف في مجال الطوارئ الذي يقوّي الصمود عند الأطفال وعوائلهم على حدٍّ سواء، والبرمجة الأكثر حداثة للتعليم المستنير بالمخاطر من المجالات الموضوعية التي أدركت على نحوٍ متزايد أهمية اكتساب المهارات الحياتية كوسيلةٍ للتقليل من الأخطار في السياقات الهشة (OECD, 2011)، بالإضافة إلى الإعداد للمواطنة المسؤولة (Sinclair, 2002). يمكن أيضاً للتربية الرياضية، عندما تُركز على موضوع المهارات الحياتية، أن تصل إلى الشباب عند المستويات كلّها من القدرة البدنية، وهي متأصلة أيضاً في مهارات العمل الجماعي والتعاون والصمود، وهي بذلك تساعد المتعلّمين على النمو مع التمكن.

الملخص
الملخص التنفيذي
الفصل 1
1 رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين
الفصل 2
2 الإطار المفاهيمي
الفصل 3
3 الإطار البرامجي
4 الشروع بالعمل
الملاحق
1 المهارات الأساسية الاثني عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
2 مقترحات قطرية لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المستوى الوطني
المراجع


مقاربة الأنظمة
السياسات الوطنية
الخطط والإستراتيجيات
التنسيق
و أطر الشراكة
إعداد الميزانيات
والتمويل
الإدارة القائمة على
المدرسة
تنمية الموارد البشرية
والقدرات
التواصل والمشاركة
المجتمعية
أطر المراقبة والتقييم
المسارات المتعددة
قنوات التنفيذ
التعليم الرسمي
التعليم غير الرسمي،
والتعليم غير النظامي
مكان العمل و
"الانتقال إلى مكان العمل"
المشاركة المجتمعية (التطوع
والعمل المجتمعي، الكشافة،
وسائل التواصل الاجتماعي)
حماية الطفل (أماكن آمنة لدخول
الأطفال، مراكز حماية الطفل)
طرائق التنفيذ
المناهج الدراسية والمناهج
التكميلية والمناهج الإضافية
قائمة بذاتها ومتكاملة
التعلم الذاتي، التعلم وجها لوجه،
التعليم الإلكتروني، وسائل الإعلام،
التعليم المختلط، التعليم
المفتوح عن بعد
مقاربات التعليم والتعلم
(المقاربات الشاملة التي تركز على الطفل، إدارة الصف، الانضباط الإيجابي، الدعم النفسي الاجتماعي، الخ)
رؤية شمولية واضحة و تعريفات عملية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة
أبعاد التعلّم
البُعد المعرفي أو
"التعلّم للمعرفة"
البُعد الأدواتي أو
"التعلّم للعمل"
البُعد الفردي أو
"التعلّم لنكون"
البُعد الاجتماعي أو
"التعلّم من أجل
العيش المشترك"
عناقيد المهارات
مهارات التعلّم
(الإبداع، التفكير النقدي، حل
المشكلات)
مهارات المقدرة على التوظّف
(التعاون، التفاوض،
صنع القرارات)
مهارات التمكين الشخصي
(إدارة الذات، الصمود،
التواصل)
مهارات المواطنة النَّشطة
(احترام التنوع، التعاطف،
المشاركة)
المجالات المواضيعية
تخصصات المناهج الدراسية (اللغة، الرياضيات،
العلوم، الدراسات الاجتماعية، النوع الاجتماعي، الخ)
التخصصات المهنية
(النجارة، السباكة، الخ)
التعليم الوظيفي (التوجيه المهني، محو
الأمية المالية، البحث عن عمل، الخ)
التعليم الريادي (تحديد الأهداف،
تخطيط الأعمال، التسويق، الخ)
محو الأمية الحاسوبية (تكنولوجيا المعلومات
والاتصالات، وسائل التواصل الاجتماعي، الخ)
التثقيف الصحي (الصحة الإنجابية، التربية
الجنسية، الوقاية من فيروس عوز المناعة
البشري/الإيدز، الوقاية من المخدرات،
التغذية، النظافة الشخصية، الخ)
التثقيف البيئي (الماء، التلوث، التغيّر
المناخي، إعادة التدوير، الخ)
التثقيف في حالات الطوارئ
(الحد من مخاطر الكوارث و التخطيط
الواعي بالمخاطر، مخاطر الألغام، الخ)
التثقيف في مجال السلام
(حل الصراعات، التفاوض، الخ)
التربية المدنية (مؤسسات الحوكمة،
واجبات وحقوق المواطن، الخ)
الفنون والثقافة والرياضة
الخ
مخرجات التأثير
مجتمع المعرفة
من خلال تعزيز
مخرجات التعليم
التنمية الاقتصادية
من خلال تحسين التوظيف
وريادة الأعمال
التلاحم الاجتماعي
من خلال تعزيز
المشاركة المدنية

3 الإطار البرامجي

تُعدّ الرؤية والوضوح المفاهيمي أمرين أساسيين، ولكن غير كافيين للتعامل مع التحديات في مجال التعلّم، والتوظيف والتلاحم الاجتماعي التي يواجها إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. **توجد حاجة لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن أنظمة التعليم الوطنية وحولها.** بعد إرساء الركيزة المفاهيمية للإطار المفاهيمي والبرامجي، يصبح من الضروري وضع الركيزة البرامجية من أجل توفير أدواتٍ عملية ملموسة للقيام بأعمال البرمجة، والتصميم، والتشغيل، والتنفيذ على المستوى القطري، وذلك وفقاً لمقاربةٍ كلية مستندة إلى حقوق الإنسان, ومفاهيم ومبادئ المهارات الحياتية والتعليم المنصوص عليها في هذه الوثيقة.

بشكلٍ أساسي يتمّ التركيز أولاً على التقاطع بين المكونات المفاهيمية والبرامجية: **مقاربات التعليم والتعلّم الداعمة** واللازمة لتعزيز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وكذلك المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على وجه الخصوص، وذلك على جميع المستويات التعليمية ولجميع المتعلمين. تُقدم تلك المقاربات على أساس أنّ المهارات الحياتية مرنة، وبالتالي، يمكن تعليمها، ولكن توجد حاجة للتدخّلات التعليمية المناسبة، ويجب تطبيقها ضمن الأنظمة التعليمية، على مستوى المدرسة، وبين المعلمين، وذلك لتحقيق هذا الهدف.

بناءً على هذه القاعدة، يجادل الإطار المفاهيمي والبرامجي بأنَّ دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة يجب أنّ يتمّ وفقاً **لمقاربة مساراتٍ متعددة وشاملة** تقتضي وجوب تفعيل مختلف قنوات التعليم وطرائقه من أجل توفير مجموعةٍ متنوعة من فرص التعلّم لجميع المتعلمين وخلال مراحل الحياة كافّة، والمدرسة، والعمل, وذلك في حالات التعليم الرسمي، غير الرسمي وغير النظامي، وأيضاً من خلال الانخراط الاجتماعي وحماية الأطفال. تحمي هذه المقاربة تحقيق مبدأ الإنصاف بين المتعلمين والشمولية من خلال استهداف السكان المهمّشين.

أخيراً لكن ليس آخراً، توجد حاجةٌ لإجراء مراجعةٍ شاملة للمبادئ الأساسية التي تدعم عمل أنظمة التعليم الوطنية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لضمان تعليم المهارات الحياتية والمواطنة الذي يتمتع بالجودة والاستدامة وقابلية التوسع, والممتد على نطاق النظام, والمستمرة مدى الحياة. تحتاج **مقاربة الأنظمة** هذه إلى الاعتراف بالدور القيادي لوزارة التربية والتعليم، في حين تعتمد على تدخّلاتٍ برامجية مُنسّقة من قبل العديد من أصحاب المصلحة الآخرين، وخطط لقطاع التعليم الوطني ذات الأجل المتوسط وتكون شاملة ومحددة التكاليف و واقعية، وحشدٌ نَشِط لطاقات الآباء والمجتمع، وأنظمة استشارية على المستوى الوطني. من أجل التصدي لحالة الافتقار الحالي للتوجيه المنتظم في مجال المراقبة والتقييم لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإقليم, ولضمان الجودة والأداء المطلوبين من مقاربة الأنظمة المقترحة, فقد تمّ اقتراح إستراتيجية ثلاثية الأبعاد من أجل المراقبة والتقييم على مستوى الآثار والمخرجات, وعلى مستوى الناتج والعملية, ومن أجل قياس مخرجات التعلّم من تعليم المهارات الحياة والمواطنة.

يعرض **هذا الفصل** أولاً مقاربات التعليم والتعلّم الضرورية من أجل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. بعد ذلك، يحلّل القنوات والطرائق المتنوعة لإنجاز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يحلّل القسم الثالث المكونات الرئيسة لمقاربة الأنظمة، ويقترح القسم الأخير إستراتيجية ثلاثية الأبعاد للمراقبة والتقييم.

1.3 مقاربات التعليم والتعلّم

الربط بين المفهوم والممارسة

لا تزال مقاربات التعليم والتعلم **على مفترق طرق بين الأطر المفاهيمية البرامجية** لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، والمهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا خصوصاً. يقوم تعليم المهارات الحياتية على مبدأين أساسيين هما: أولاً، المهارات الحياتية مرنةٌ؛ أي أنها ليست خصائص شخصية ثابتة، وبالتالي، يمكن تعليمها, تعلّمها واكتسابها من وقتٍ مبكر من الحياة، ويستمر ذلك طوال الحياة؛ ثانياً، يمكن تحسينها من خلال التدخّلات التعليمية المناسبة. في هذا الصدد، بما أنّ عملية التعليم والتعلم تُعدّ جزءاً من مفهوم المهارات الحياتية، فإنَّ الجانب العملي والجوهري لبرمجة التعليم يكمن في تحديد الكيفية التي يمكن من خلالها تعليم هذه المهارات الحياتية وتعلّمها بفعالية. ينطلق اكتساب المهارات الحياتية الاثنتي عشرة الأساسية والمواطنة النَّشِطة من ثلاث دعائم حاسمة هي: إستراتيجيات فعّالة في مجال أساليب التعليم، طرائق تعلم نَشِطة وبيئات تعلّم آمنة، واللتان بدورهما تعتمدان على الدور القاعدي والتمكيني للمعلمين.

يؤدي المعلمون، بوصفهم ميسّرين وممكنين، دوراً مركزياً. يعتمد اكتساب المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة على المعلمين، بما في ذلك (i) استعدادهم، تدريبهم، إعدادهم، وقدراتهم على تعزيز المهارات الحياتية عند المتعلمين واستخدامها معهم داخل صفوفهم الدراسية؛ (ii) تأكيدهم على امتلاك المتعلمين جميعهم الشعور بالأمان في الصف الدراسي؛ (iii) فهمهم لأساليب التدريس الفعّالة وطرائق التعلم النَّشِط, وممارستها مسبقاً، ومن ثم تبنيها وتطبيقها في الصف الدراسي. وبالتالي، يجب أن يحدث تحوّلٌ أساسي في النموذج التعليمي في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وداخل المجتمع، وذلك على مستويين. توجد حاجة لإعادة التفكير في دور المعلمين من خلال الاعتراف بهم ودعمهم، وتعزيز تطوير المعلمين وتدريبهم لإعادة توجيه الصف الدراسي من بيئةٍ تتمحور حول المعلم إلى بيئة تتمحور حول الطفل.

أضف لما تقدم، يتمّ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة الفعّال في **بيئات تعلم آمنة**، يتمتع فيها المتعلمين جميعهم دون استثناء بالأمان الجسدي والاجتماعي والعاطفي. يعني ذلك ضرورة أنّ يكون مناخ الصف إيجابياً لا يُعكر صفوه أي شعورٍ بالخوف، أو أساليب التأديب العقابي، أو أي شكلٍ من أشكال التسلّط من قِبل أي شخص، أو التعنيف سواء البدني أو اللفظي أو النفسي. ينبغي لثقافة الصف أنّ تشجع على إحساس المتعلمين جميعهم بأنّ مشاركتهم وانخراطهم هما محلّ تقدير. تعزز البيئة الآمنة الأساسَ الأخلاقي لتعليم المواطنة من خلال إفساح مجالٍ تكون فيه كلٌّ من حقوق الإنسان لكلّ متعلم، ومبدأ الإنصاف بين المتعلمين، والتنوع موضع احترامٍ. تعالج البيئة الداعمة للتعليم والتعلم بشكلٍ أوسع احتياجات الأطفال التغذوية, الصحية والمعرفية بما في ذلك استخدام التغذية المدرسية والتدخّلات الأخرى للتوعية التغذوية على جميع المستويات (WFP 2017).

تؤدي **أساليب التدريس الفعّالة** دوراً حاسماً في تسهيل إيصال الأفكار المجردة وإدراكها باستعمال سيناريوهات ملموسة، وبالتالي فهي تبلور خبرات المتعلمين وتضمن قدرتهم على نقل المعرفة المنقولة عبر المهارات الحياتية والمهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة واستخدامها جميعها في حياتهم اليومية. لذلك، تمثل المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة قدراتٍ عملية، ويتمّ اكتسابها إلى حدٍّ كبير – وبشكلٍ أفضل – من خلال 'العمل', أي الاستخدام النَّشِط والتعلم القائم على الأنشطة، وليس من خلال النظريات المجردة أو الحفظ والتذكّر. أكثر من ذلك، ينبغي أن تكون المنهجيات والأنشطة المستخدمة في تعزيز اكتساب المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة متمحورة حول الطفل، فتشرك الأطفال والشباب ليصبحوا متعلمين يتحلّون بالتأمل والوعي الذاتي وقادرين على تحديد أهداف التعلّم الخاصة بهم. تشتمل المقاربات التربوية أيضاً على التعلّم الاجتماعي-العاطفي، الانضباط الإيجابي والدعم النفسي-الاجتماعي للطفل ككلّ.

كما هي الحال مع جميع المهارات، يتطلب اكتساب المهارات الحياتية وتطويرها ممارسةً منتظمة لها. يمثل التعلّم عمليةً تكرارية تحدث على مدى الحياة – لا يمكن أن تبقى حدثاً لمرة واحدة فقط. بالإضافة لذلك، وبما أنّ القدرات المعرفية والنفسية-الاجتماعية تتطور عند المتعلمين مع التقدم في العمر، فإنّ كلاً من المعرفة المنقولة عبر المهارات الحياتية واكتساب المهارات الحياتية تستندان إلى خطواتٍ سابقة وتنمو لتصبح أكثر تعقيداً. وهكذا، يصبح من الضروري تكييف الأساليب التربوية والأنشطة المرتبطة بها وفقاً للفئات العمرية للمتعلمين، بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة من خلال اللعب الموجه أو تخصيص وقتٍ لقراءة قصصٍ مستهدفة، إلى أنشطة مخصصة للبالغين والخدمة المجتمعية.

يستكشف هذا القسم مقاربات التعليم والتعلم وتحقيق المفهوم عبر الممارسة العملية. أيضاً، يستقصي هذا القسم أساليب التدريس الخاصة بتعليم المهارات الحياتية ويقدم اقتراحاتٍ حول كيفية تعليم كلّ مهارةٍ من المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة ضمن مقاربةٍ كليةٍ لتعليم المهارات الحياتية في الإقليم وخارجه.

الخلفية: مقاربات التعليم والتعلم الحالية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

تماشياً مع الدراسات السابقة التي أجريت في الإقليم، لا يزال التعليم الأمامي\المباشر أو التعليم القائم على المحاضرات يمثّل المنهجية السائدة والمتبعة في التعليم في معظم سياقات التعليم الرسمي في جميع أنحاء إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث تركز الأنشطة الصفية في الغالب على النسخ عن السبورة, الكتابة والاستماع إلى المعلمين، ولكنها نادراً ما تُشجّع على العمل الجماعي أو أساليب التعلّم الاستباقية التي تطور المهارات وتنمّيها، مثل الإبداع, حلّ المشكلات والتعاون (UNICEF, 2017a; UNRWA, 2014; Alayan *et al*., 2012; World Bank, 2008; ETF and World Bank, 2005). يزداد الوضع سوءاً نتيجة وجود مناخٍ مدرسيّ سلبيّ، حيث "لا يشعر كثيرٌ من الطلاب بالأمان الجسدي, الاجتماعي والعاطفي في المدارس" (Faour, 2013). تبدو أوجه القصور هذه حادةً بصفةٍ خاصة في سياق التعليم والتدريب التقني والمهني، حيث ذُكر أنّ الافتقار للمهارات الحياتية الأساسية بين العاملين الجُدد هو أكثرُ حدّةً بين خريجي معاهد التدريب المهني والتعليمي (Education for Employment, 2015).

كما كشف تحليل للتدريب على المهارات الحياتية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأنّ غالبية المنظمات تتجاهل إتاحة الفرص أمام اتباع منهجيات تعليمية تفاعلية وعملية في تعليم المهارات الحياتية (IYF, 2013a). في المقابل، تميل أساليب التعليم والتعلّم في مجال برامج تعليم المهارات الحياتية في البيئات غير الرسمية إلى تضمين المزيد من الأنشطة التفاعلية،

مثل العمل الجماعي، ودراسة الحالة، والمناقشات، ولعب الأدوار، وسرد القصص، والغناء والرقص، والعروض التقديمية للطلاب، والمشاريع المجتمعية، والعمل الميداني وأنشطةٍ أخرى. بالإضافة إلى ذلك، أظهر التقييم الذاتي لبرامج تعليم المهارات الحياتية الاجتماعية والمالية لمنظمة أفلاطون العالمية (Aflatoun International)، التي تمّ تنفيذها على مستوى العالم، وكذلك في بعض دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، أنّ تقنيات التعليم التشاركية المتمحورة حول الطفل وتطبيقاتها على تعليم المهارات الحياتية الاجتماعية والمالية تُعدّ مكوناتٍ أساسيةً لفعالية برامج تعليم المهارات الحياتية (Aflatoun, 2015). تتمثل النتيجة التي تمّ استخلاصها في أنّ تقديم خدمات التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لم تقم بعد بإدخال إصلاحاتٍ ممنهجةٍ تُمكّن جميع المتعلمين من الاستفادة من الفرص الكثيرة والمبرمجة جيداً لتطوير مجموعةٍ من المهارات الحياتية الأساسية وممارستها ضمن مقاربةٍ تعليمية تستمر مدى الحياة.

التعليم, التعلّم والأبعاد الأربعة للتعلم

على نحو ما ذُكر سابقاً، يُنظَر إلى الأبعاد الأربعة للتعلم، البعد المعرفي، والبعد الأدواتي، والبعد الفردي والبعد الاجتماعي، على أنها تمثل الغايات الأساسية للتعليم في القرن الحادي والعشرين. تساعد هذه الأبعاد المترابطة في تيسير مقاربةٍ كليةٍ لتطوير المهارات الحياتية عند الأفراد، بالإضافة إلى تيسير مقاربةٍ للتعلم مدى الحياة من أجل تطوير المهارات، وعلى أنها تؤثر بقوة في إصلاح مقاربات التعليم والتعلم في الإقليم.

التعلّم مدى الحياة والأبعاد الأربعة للتعلّم. يشير التعلّم مدى الحياة إلى احتفاظ المتعلم بالبراعة في قدرته على التعلّم. وبالتالي، سيتمّ تشجيع كل فردٍ، وتمكينه، على الاستفادة من فرص التعلّم طوال الحياة. من منظور تعليم المهارات الحياتية، يعني التعليم مدى الحياة وجود مقاربةٍ طويلة الأجل لتطوير المهارات، تبني على التعلّم السابق وقدراته. يشير ذلك إلى أنّ أحد أهم عوامل النجاح سيتمثل في قدرة المتعلم على التعلّم المستمر، وحتى نسيان الأشياء وتغيير التوجّه، وفق مقاربةٍ قابلةٍ للتكيف والاستجابة للتطوير الشخصي. في هذا الإطار، يشتمل التعلّم على مزيجٍ من الاكتشافات الشخصية, التحسن, التمكين والتطوير, بالإضافة إلى الحاجة إلى إدارة الذات, الصمود والتوجيه الذاتي. وبالتالي, يشمل التعلّم مدى الحياة على مهارات التعلّم من الأسرة, المدرسة, الجامعة، الأقران، ومكان العمل، وكذلك من خلال خدمة المواطنة\المجتمع.

المعلمون والأبعاد الأربعة للتعلم. إلى حدٍّ كبير، تعتمد هذه الرؤية المتجددة للتعليم على المعلمين وتعيد التركيز عليهم كعوامل للتغيير. من بين الأدوار الرئيسة التي يؤدونها نذكر استنهاض حبّ الاستطلاع، وتشجيع الدقة\الصرامة الفكرية، وتعزيز التفاهم والتسامح، وتهيئة ظروف النجاح من أجل التعلّم طوال الحياة. إنّ تحسين جودة التعليم مرهونٌ بتحسين الاستقطاب, والتدريب, والحالة الاجتماعية وظروف عمل المعلمين. يحتاج المعلمون إلى المعرفة، والمهارات المناسبة, والخصائص الشخصية، والتحفيز. توجد حاجةٌ للمحافظة على التوازن الدقيق بين المعرفة بالموضوع الذي يتمّ تعليمه والجدارة في التعليم. وتُعدّ قدرة المعلمين على ربط الموضوع بالحياة اليومية عاملاً أساسياً. كما يكتسب تعليم المعلمين، الذي يشمل كلاً من التدريب قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة، أهميةً حاسمةً لتزويد المعلمين بالقدرات الأخلاقية, والفكرية والعاطفية لتطوير الطيف نفسه من الخِصال عند المتعلمين وفق ما يتطلبه المجتمع.

تأطير الأسئلة نحو تقديم خدمات التعليم. يمكن استخدام الأبعاد الأربعة للتعلّم من أجل صياغة أربعة أسئلةٍ مهمّة من أجل تقديم خدمات التعليم:

- البعد المعرفي: كيف سيطور التعليم قدرات المتعلم على التعلّم بفعالية وعلى مدى الحياة؟
- البعد الأدواتي: كيف سيطور التعليم قدرات المتعلم من أجل عالم العمل، أي, من أجل المقدرة على التوظّف والعمالة الناجحة؟
- البعد الفردي: كيف سيُمكّن التعليم عملية التطوير الكلي لإمكانات كل متعلم؟
- البُعد الاجتماعي: كيف سيطوّر التعليم قدرات المتعلمين على المشاركة في الأنشطة المدنية والسياسية، أي, كيف سيتمّ تطوير المواطنة النَّشِطة؟

يترتب على كلّ سؤالٍ من هذه الأسئلة تداعياتٌ على كيفية تقديم التعليم والتعلّم. تتطلب أساليب التعليم داخل كلّ بعد توازناً بين المهارات الحياتية وبقية المهارات, والمعارف والقيم، مع التحديد الدقيق للمحتوى في مناهج التعليم الوطني والبرامج المحلية. إنّ المطلوب هو تقديم مقاربةٍ متسقةٍ للتعليم وتعلم المهارات الحياتية, في التعليم مدى الحياة، في كلّ مجالات المحتوى وفي جميع المناهج.

لكن، تحتاج مقاربات التعليم والتعلّم في مجال تعليم المهارات الحياتية إلى تعريف أكثر وضوحاً فيما يتعلق بنموذج التعليم مدى الحياة، وذلك على المستوى العام وفي إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا خصوصاً. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون التعليم وتعلّم المهارات الحياتية مصحوبين ومدعومين بممارساتٍ تعليمية، وموارد بشرية وبيئاتٍ مادية محددة (Partnership for 21st Century Skills, 2008).

لمحة تاريخية عن أساليب التدريس في مجال تعليم المهارات الحياتية

يعود أصل أولى التوجيهات فيما يتعلق بمقاربات التعليم والتعلّم التي سيتمّ تبنّيها في تعليم المهارات الحياتية إلى مجموعة من دروس المهارات الحياتية في سياق التعليم الصحي المدرسي الشامل (WHO, 1993)، والتي ينبغي وفقاً لها أن تكون دروس المهارات الحياتية نَشِطة وتجريبية على حدٍّ سواء. يشرك التعلّم النَّشِط، وهو المقاربة المقترحة في أساليب التدريس، المتعلم في عملية تعلم دينامية، بينما يعتمد التعلّم التجريبي على ممارسة ما يتمّ تعليمه. يمثل العمل التشاركي في مجموعاتٍ صغيرة سمةً مميزة للتعلم النَّشِط؛ وهو يعزز التعلّم من خلال التفاعل الاجتماعي. يقوم المعلم في تعليم المهارات الحياتية بتسهيل التعلّم التشاركي لأعضاء المجموعة، بدلاً من إعطاء محاضراتٍ وفق النمط التعليمي التلقيني.

التعلّم النَّشِط هو أفضل مقاربة تدعم تعليم المهارات الحياتية. وهي تشتمل على مقاربةٍ متمحورة حول المتعلم تكون فيها عملية التعليم والتعلم ذات أهميةٍ بالغة؛ لدرجة أنَّه يمكن اعتبارها متمحورةً حول العملية وليست متمحورةً حول المُنتَج (UNESCO, 2004). توجد مبادئ مشتركة قابلة للتطبيق على جميع أشكال التعليم المتمحور حول المتعلم. يوضح الإطار 3 مبادئ من برمجة تعليم المهارات الحياتية في الهند (UNICEF, 2016d). لم يعد المتعلمون, في مقاربات التعلّم النَّشِط، مجرد متلقين سلبيين للمعرفة، بدلاً من ذلك هم نَشِطون ومشاركون في تعلمهم. يتمّ التعامل مع المتعلمين كمفكّرين، ويتمّ استخدام طرائق تعليمية لإثارة اهتمامهم واستجاباتهم. يقوم هؤلاء المتعلمون بالتعاون مع متعلمين آخرين بتطوير مهاراتهم، وبقيامهم بذلك، يطورون علاقاتٍ إيجابية فيما بين الأقران. يتحمل هؤلاء المتعلمون مسؤولية تعلمهم بدلاً من أن يحاضر فيهم المعلم. وكما ذُكر أعلاه، يطرح المتعلمون أسئلة ويستمعون بنشاط لآراء الآخرين.

قامت مجموعة العمل المشترك بين الوكالات المعنية بالمهارات الحياتية في التعليم للجميع (The Inter-Agency Working Group on Life Skills in Education for All) (UNESCO, 2014) بمتابعة تطوير التعليم في مجال المهارات الحياتية اعتماداً على التصور المفاهيمي لمنظمة الصحة العالمية WHO وذلك بتعيين عناصره المحددة على النحو التالي:

- يتضمن محتوى يوازن بين المعارف, والقيم , والمواقف والمهارات.
- يستخدم أساليب تفاعلية تركز على المتعلم.
- يدرج تغيير السلوك أو تطويره كجزء من أهدافه.
- يستند على احتياجات المشاركين ويكون على صلة بالحياة الواقعية.
- يراعي اعتبارات النوع الاجتماعي ويتمحور حول حقوق الإنسان.

يُعدّ أمراً أساسياً أيضاً إبراز أهمية لحْظِ تجارب الأطفال والشباب, وآرائهم واهتماماتهم إلى جانب التأكيد على مشاركتهم النَّشِطة في أنشطة التعلّم. يمثل العمل وفق مجموعاتٍ صغيرة أداةً أساسية في التعليم والتعلّم التشاركي تُقدم كثيراً من الفوائد من أجل تطوير المهارات الحياتية (انظر الإطار 4).

الإطار 3 مبادئ التعليم المتمحور حول المتعلم

- مشاركة كل متعلم.
- استخدام مجموعة متنوعة من مواد التعلّم.
- تسود الصف الدراسي عمليات وعلاقات ديمقراطية.
- بيئة تعلُّم منصفة وجامعة.
- بيئة مادية مواتية للتعلّم.
- توفير التعلّم ذاتي الوتيرة والتعلم حسب الاحتياجات الفردية.
- إتاحة فرص للتعلّم من خلال طرائق مختلفة.
- تطبيق أنشطة موجهة بالتعلم الهادف.
- إتاحة المجال لتفكير رفيع المستوى والاستجواب النقدي.
- إدماج التقييم المستمر مع عملية التعلّم.
- وضع سياق للحياة اليومية للمتعلمين.
- إيلاء الاهتمام بالتطوير الكلي المتكامل.

المصدر: UNICEF, 2016d.

الإطار 4 فوائد العمل وفق مجموعات صغيرة لتعليم المهارات الحياتية وتعلّمها

- يعزز التعاون.
- يعزز التواصل, بما في ذلك مهارات الإصغاء.
- يتيح الفرص أمام أعضاء المجموعة للاعتراف بالمهارات الفردية وتقديرها والارتقاء باحترام الذات.
- يُمكّن المشاركين من تعميق معرفتهم ببعضهم بعضاً وتوسيع نطاق علاقاتهم.
- يشجع الابتكار والإبداع.
- يعزز التسامح وفهم الأفراد واحتياجاتهم.
- يُحسّن انطباعات المشاركين عن أنفسهم والآخرين.

المصدر: WHO, 1993.

يعتمد التعلّم التشاركي على خبرة أعضاء المجموعة ومعرفتهم ومهاراتهم. ينطبق ذلك على التعلّم من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، ويوفّر إطاراً إبداعياً لاستكشاف الإمكانيات وتحديد الخيارات، ويشكّل مصدراً للراحة المتبادلة والأمان لعملية التعلّم.

تميّز تعليم المهارات الحياتية حتى اليوم باستخدامه **الأنشطة التشاركية** (WHO, 1993; UNICEF, 2010)، التي تشمل، من بين أمورٍ أخرى:

- العصف الذهني: هي تقنيةٌ إبداعية لتوليد الأفكار حول موضوع معين وتساعد في تطوير مهارات حياتية في الإصغاء، الحزم والتعاطف.
- لعب الأدوار: وهو التمثيل من خلال سيناريو قائم على نصّ أو حالاتٍ حقيقية في الحياة يقترحهما المدرب أو المتعلمون. اعتبرت منظمة الصحة العالمية (WHO, 1993) أنّ هذا الخيار ربما يكون الأسلوب الأهمّ في تعليم المهارات الحياتية وتعلّمها.
- المناقشات الصفية: يوفر هذا الخيار فرصةً لتعلّم المتعلمين من بعضهم بعضاً في حلّ المشكلات؛ ويساعد على تطوير مهارات التواصل.
- المحاكاة: تتيح المجال للاستمتاع والتعلم النَّشِط في أنشطةٍ تحاكي أوضاعاً حقيقية في الحياة.
- دراسات الحالة: يمكن أنّ تكون بمثابة محفزاتٍ قوية للتفكير والمناقشات.
- المناظرة: توفر المناظرات فرصاً لممارسة مهارات التفكير رفيعة المستوى، ولمعالجة القضايا معالجةً عميقةً وإبداعية.
- أسئلة المعالجة (المحاكمات): يمكن استخدامها لهيكلة دروس المهارات الحياتية، على سبيل المثال، ما هو موضوع الدرس؟ ماذا تعلمتُ من الدرس؟ كيف يمكنني تطبيق التعلّم في الحياة اليومية؟
- أنشطة التهيئة: تساعد المتعلمين على امتلاك شعورٍ أكبر بالراحة خلال العمل في مجموعات ومع الموضوع\المحتوى الذي سيتمّ تقديمه.
- أنشطة التأمُّل: تساعد هذه الأنشطة المتعلمين في معالجة المهارات التي تعلموها و وضعها في التطبيق العملي.

يترتب على ذلك ضرورة أن يمتلك المعلمون في ذخيرتهم المهنية القدرةَ على استخدام طيفٍ من التقنيات التشاركية التي تسهل التعلّم النَّشِط في الصف الدراسي. تُشدد الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين على استخدام طرائق التعليم الابتكارية، إدماج استخدام التقنيات الداعمة للتساؤل والتحري والمقاربات المتمحورة حول المشكلات، بالإضافة إلى ممارسة مهارات التفكير رفيعة المستوى (Partnership for 21st Century Skills, 2009).

إضافةً إلى ذلك، توجد حاجة لإعادة هيكلية تعليم المهارات الحياتية. يمكن للأنشطة التشاركية تقديم الدعم الأفضل للتعلّم عندما يتمّ تقديمها وفق تسلسلٍ منطقي, وتراتبي وتراكمي (UNICEF, 2010). تبرز الحاجة للمحافظة على التوازن بين التعليم المباشر للصف بأكمله وأنشطة المجموعات الصغيرة. يتطلب التعلّم الفعال للمهارات الحياتية بعض الفهم النظري لعلم النفس وآلية عمل الدماغ. مثلاً، إنّ مجرد تقديم المفردات للأفراد، وخاصةً الأطفال الصغار، ليستخدموها في تسمية العواطف أن يمثل تعليماً تحويلياً (David, 2016). يمكن أن يزوّد تعليم المهارات الحياتية الأطفال والشباب بالأسلوب المناسب لمناقشة القضايا الشخصية والشخصية البينية ذات الصلة بتطورهم ونجاحهم في الحياة. يترتب على ذلك الحاجة إلى إدراج المحتوى الخاص بالمهارات الحياتية الأساسية والمتناسب مع الفئة العمرية في المناهج الدراسية. توجد أيضاً حجةٌ قوية للتركيز بشكلٍ محدد على تعلم كيفية التعلّم، والمهارات المطلوبة للتعلم الفعّال عند مستوياتٍ مختلفة من نظام التعليم ولتحقيق أهدافِ تعلمٍ مختلفة.

التقييم العالمي لبرمجة تعليم المهارات الحياتية ومقاربات التعليم والتعلّم

حددت نتائج التقييم العالمي لبرمجة تعليم المهارات الحياتية التي كُلفت اليونيسيف بإجرائها نقاط القوة والضعف في تنفيذ البرامج وجودة التعليم والتعلم. خلُص التقرير إلى أنّ تعليم المهارات الحياتية يحقق **تغيراتٍ كبيرة في المناهج والممارسات الصفية**، ويُنظر إليه, في بعض الحالات، باعتباره مقدمة لتغييرٍ أشمل (UNICEF, 2012). ستستغرق هذه التغييرات وقتاً ومن الضروري أن تتبنى الجهات الفاعلة وجهة نظرٍ طويلة الأجل. توفرت أدلةٌ قويةٌ على أنّ تعليم المهارات الحياتية يطور معارف, ومهاراتٍ ومواقف ذات صلة بين المتعلمين، في كلٍّ من مجالات المخاطر الموضوعية والمهارات النفسية العامّة.

غالباً ما يكون محتوى تعليم المهارات الحياتية وطريقة تنفيذه مقيدين، من حيث قدرتهما على نقل المتعلم إلى ما بعد المعرفة وإلى تطوير المهارات, والمواقف والسلوكيات النفسية-الاجتماعية. يتجلّى ذلك خصوصاً في معالجة علاقات النوع الاجتماعي من خلال تعليم المهارات الحياتية، حيث يمكن زيادة الوعي حول اللامساواة على أساس النوع الاجتماعي والأدوار المحددة بالنوع الاجتماعي. لكن، تبيّن أنّ هناك محدودية في الفرص والبيئات المواتية (سواءً داخل الصف أو خارجه) اللازمة لمواجهة العلاقات القائمة على أساس النوع الاجتماعي وتطوير علاقاتٍ بديلةٍ لها.

تشير الأدلة الواردة من المدارس إلى أنّ تعليم المهارات الحياتية يميل إلى الانحسار والاستبعاد من التعليم المدرسي في حالات النقص في أعداد المعلمين، اكتظاظ المناهج، محدودية المواد التعليمية، والتركيز على الامتحانات التقليدية، التي نادراً ما يكون تعليم المهارات الحياتية جزءاً منها. يوجد قصور في هياكل التطوير المهني للمعلمين في مجال تعليم المهارات الحياتية. كما يوجد قصورٌ في استخدام المعايير والمقارنات المرجعية في برامج تعليم المهارات الحياتية وتوجد فجواتٌ كبيرة في مراقبة مخرجات تعليم المهارات الحياتية وتقييمها.

يواجه تطوير حجمٍ كافٍ من الموارد البشرية اللازمة من أجل تقديم تعليم المهارات الحياتية تحدّياً من نوعٍ خاص، سواء من حيث الأعداد أو الجودة. يتضمن كثير من البرامج مكوناتٍ محددة لتدريب المعلمين، ويشمل ذلك, على نحوٍ متزايد, كلاً من التدريب في أثناء الخدمة والتدريب قبل الخدمة. مع ذلك، لا يزال حجم الطلب على متابعة التدريب بين المعلمين كبيراً للغاية، مع وجود مؤشرات تدلّ على أنّ التدريب الحالي لا يعالج بشكلٍ كافٍ العناصر المهمّة لتقديم المهارات الحياتية، مثل مهارات المعلمين النفسية-الاجتماعية ومواقفهم.

من غير المرجح أن تعزز الطرائق التعليمية الحالية تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية، بل ربما تؤثر سلباً فيها، وقد يترتب على هذا الأمر عواقبُ طويلة الأجل على المتعلمين (Boyd *et al.*, 2005).

رؤى من التعلّم الاجتماعي والعاطفي (SEL)

التعلّم الاجتماعي والعاطفي والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

تتطلب طرائق التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الهادفة إلى تطوير التعلّم الاجتماعي والعاطفي توفيرَ برمجةٍ فائقة الجودة تلبي احتياجات الطفل ككلّ. تتسم البرامج الجيدة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بأحجامٍ صغيرة للمجموعات, وبمعلمين مُعدين جيداً وتطويرٍ مهني مستمر، وكذلك بوجود شراكاتٍ مع أولياء الأمور (Frede, 1998). يهيئ المعلمون في هذه البرامج بيئة ما قبل المدرسة بحيث يبدأ الأطفال بالتفكير في المستقبل، تخطيط أنشطتهم، والتفكير في إستراتيجياتٍ لحلّ المشكلات الاجتماعية واستخدامها (Hyson *et al.*, 2007). يكون مناخ الصف في تلك البيئات آمناً وتتوفر فيه الرعاية. تساهم هذه العوامل في تعلم التنظيم الذاتي وممارسته، وهي واحدة من أهم المهارات التي يجب على الأطفال تطويرها.

التعلّم الاجتماعي والعاطفي في المدارس. يعدّ إيمان المعلمين بكفاءة المقاربات المتبعة أحد عوامل النجاح الرئيسة في تنفيذ التعلّم الاجتماعي والعاطفي في المدارس الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. فهم يفهمون تلك المقاربات ويقدرونها ويؤيدونها، وفي الوقت نفسه يشيرون إلى ضرورة إيلائها المزيد من التركيز في المدارس. يعتقد المدرسون أنّ التعلّم الاجتماعي والعاطفي يساعد الطلاب على الإنجاز في المدرسة, والعمل والحياة (Bridgeland *et al.*, 2013). فيما يتعلق بوضع البرامج، ينبغي أنّ يكون التعلّم الاجتماعي والعاطفي متسلسلاً، ويشمل التعلّم النَّشِط، التركيز على تطوير المهارات الاجتماعية-العاطفية واستهداف تطويرها بشكلٍ جليٍّ واضح (AIR, 2015; Payton *et al.*, 2008). تترافق المستويات العالية للمشاركة بتحسُّن المخرجات الاجتماعية والسلوكية (Durlak *et al.*, 2010).

تعتمد طرائق التعليم المستخدمة عند وضع برامج التعلّم الاجتماعي والعاطفي على تقنيات التعلّم النَّشِط، مثل المناقشات، العمل وفق مجموعات صغيرة، ولعب الأدوار. ويُحدد مستوى التعقيد المعرفي ليناسب كلّ الفئات العمرية. توفر الدروس فائقة الفعالية توجيهاً صريحاً وتعزز التعميم من خلال إدراج فرصٍ لممارسة المهارات بعد الدروس وطوال اليوم (Dusenbury et al., 2015). قد تتمّ دعوة أولياء الأمور وأفراد المجتمع للمساعدة في تقديم الدروس أو المشاركة فيها. يتطابق هذا الأمر مع رؤية ديلورز Delors لضمان ربط التعلّم بالحياة اليومية. يعرض الإطار 5 بعض الممارسات التعليمية المختارة في مجال التعلّم الاجتماعي والعاطفي.

الإطار 5 بعض الممارسات التعليمية المختارة في مجال التعلّم الاجتماعي والعاطفي

بيئاتٍ صفية إيجابية ويمكن التنبؤ بها. تستخدم هذه البيئات توقعاتٍ أو قواعد صفية مشتركة يطورها المعلمون والطلاب معاً للتأسيس لمعايير اجتماعية خاصة بالصف الدراسي، على سبيل المثال، الاستماع بكلّ احترامٍ عندما يتحدث الآخرون.

علاقاتٍ إيجابية بين المعلم والطالب. يشمل ذلك ممارساتٍ مثل الترحيب بالطلاب في الصف بالاسم بطريقةٍ محترمة واستخدام التعلّم التعاوني، الأمر الذي يساعد الطلاب أيضاً على تطوير علاقات إيجابية مع أقرانهم.

خلق الفرص أمام الطلاب لتطوير إيصال صوتهم\رأيهم، استكشاف اهتماماتهم الخاصة وتطوير نقاط قوتهم. يشمل ذلك تقنيات التساؤل، وتقديم تغذيةٍ راجعة حقيقية للطالب، وتعلم متمحور حول المشروع، وأنشطة تعلمٍ ميدانية للطلاب الأكبر سناً.

المصدر: Dusenbury *et al.*, 2015.

رؤىً من اليقظة العقلية

تُعرّف اليقظة العقلية Mindfulness عموماً بأنها "الممارسة الهادفة إلى السيطرة على حالة غير تقديرية من وعي الفرد العالي أو الكامل لأفكاره, عواطفه أو تجاربه لحظةً بلحظة."[6] ما تزال اليقظة العقلية، وكذلك التعليم القائم على اليقظة العقلية تكتسب أهميةً بارزةً في تعزيز الرفاه والجدارة الاجتماعية والعاطفية عند الأفراد الشباب (Schonert-Reich *et al*., 2010)، حيث عزّزت هذه الطرائق انتباه الأفراد (Chiesa and Serretti, 2009)، بما في ذلك أداءٌ أفضل للمهام التي تحتاج إلى الاهتمام (Jha *et al*., 2007). بالإضافة إلى ذلك، فهي تترافق بالتحكّم بالعواطف (Roemer *et al*, 2015). في الواقع، تخلق اليقظة العقلية تغييرات في الدماغ تتوافق مع تحسين القدرة على الانخراط في المهام حتى عندما يكون مستوى العواطف مرتفعاً (Ortner *et al*., 2007).

تركز معظم برامج اليقظة العقلية وبرامج التعليم القائم على اليقظة العقلية في التعليم الرسمي على تطوير تقنيات اليقظة العقلية عند المعلمين والميسرين، بحيث يجنون بأنفسهم الفوائد المرتبطة بتلك التقنيات ويعكسونها في علاقتهم مع المتعلمين. تشمل هذه التقنيات تطوير مهارة التوجيه المتعمّد للانتباه، من خلال ممارسات التأمل، إلى ما يحدث في العقل والجسم ليصبح أكثر درايةً بأسلوب عمل أنماط العقل وتحديد العادات التي قد تصبح بلا فائدة. تساعد هذه التقنيات المتعلمين على التقاط العلامات المبكرة للإجهاد حتى يتمكنوا من الاستجابة بفاعلية أكبر، بدلاً من الاستجابة بالطرائق القديمة المألوفة التي تكون في الغالب غير مفيدةٍ.

وجدت الدراسات المسحية، في معظم البرامج التي شملتها، مزيجاً من ممارسات التأمل الموجهة والممارسات المعرفية. إضافةً لذلك، طوّر كثير من المنظمات، في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة بالدرجة الأولى، برامج تدريبية بعضها تستخدم الإنترنت وأخرى لا تستخدمها لتمكين المعلمين على تطوير مستويات اليقظة العقلية عندهم. تشمل هذه البرامج أيضاً تزويد المتعلمين بمناهج تتوافق مع أعمار الأفراد، بحيث يتمكن المعلمون من إدخال محور اليقظة العقلية في صفوفهم (Schonert-Reich *et al*., 2010).

عوامل التمكين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

الحاجة إلى بيئات تعلّمٍ آمنة. يُعدّ خلق بيئة آمنة، بحيث يمكن لجميع المتعلمين المشاركة فيها سمةً أساسية لتعليم المهارات الحياتية الفعّالة (Kirby et al., 2006). هذا يعني أن يتمتع المتعلمون بالأمان الجسدي, والاجتماعي والعاطفي، وأنهم يلاقون معاملةً عادلةً، وباحترامٍ وإنصاف. في المدارس، ينبغي أن يكون مناخ الصف الدراسي إيجابياً وخالياً ممّا قد يبعث على الشعور بالخوف. ينبغي أن يكون نظام الانضباط إيجابياً، حيث يؤدي نظام الانضباط العقابي إلى نتائج تتعارض مع أخلاقيات تعليم المهارات الحياتية.

يؤدي تعليم المهارات الحياتية والمواطنة, في السياقات المدرسية، دوراً رئيساً في منع التسلط وبقية أشكال العنف. يتمّ هنا التركيز على مهارات التواصل, والصمود, وصنع القرارت وحلّ المشكلات، التي ثَبُت بأنها أساسيةٌ في تخفيض المستوى الحالي للعنف البدني والجنسي بين المراهقين والشباب (UNESCO, 2017). في الواقع، يُعدّ العنف بين الأطفال والشباب, في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا, مسألةً بالغة الأهمية، وهو يؤذي الطلاب ويؤثر سلباً في صحتهم النفسية-الاجتماعية. من بين العوامل التي تغذي هذا العنف نذكر ضعف المهارات الاجتماعية, وتراجع مستوى الإنجاز الأكاديمي والاندفاع والتهور. تبيّن الأدلة أنّه يمكن لتعليم المهارات الحياتية سواء في مرحلة ما قبل المدرسة أو في المدرسة الذي يستهدف الأطفال في وقتٍ مبكر من الحياة أن يمنع الحالات العدائية، ويُحسّن المهارات الاجتماعية، ويرفع مستوى الإنجاز التعليمي، ويُحسّن آفاق العمل وذلك من خلال تحسين الوعي الذاتي، وإدارة الذات والوعي الاجتماعي عند الأطفال والشباب، وكذلك تحسين مهاراتهم في التواصل، صنع القرار، إدارة الصراع وحلّ المشكلات، وبالتالي مساعدتهم على بناء علاقات ندّ إيجابية مع الأقران. علاوةً على ذلك, يمكن استدامة فوائد التعليم الجيد للمهارات الحياتية حتى مرحلة البلوغ (WHO, 2009).

تشير الأدلة المستقاة من العمل مع المعلمين والمدارس بكليتها إلى أنّ بناء المدارس "كأماكن آمنة" لتوليد علاقاتٍ منصفةٍ, وشاملة بين أعضاء المدرسة على جميع المستويات، والوضوح في المعايير, والقيم والحدود للتعامل مع السلوك غير الآمن تتصف جميعها بالأهمية والدرجة العالية من التعقيد (UNICEF, 2016c). في حين تشكل المدارس أماكن ذات أهميةٍ خاصة تُنفّذ فيها برامج التدريب على المهارات الحياتية، فإنه يمكن أيضاً تقديم البرامج في سياقاتٍ غير نظامية مثل المراكز المجتمعية ومخيمات اللاجئين. يمكن تنفيذ هذه البرامج على مدى عدة سنوات، وتتمّ هيكلتها من أجل تلبية احتياجات فئاتٍ عمرية محددة وفق ما يحدده الوضع والسياق. تمثل مراكز الشباب والمنتديات، حيث يمكن للشباب مناقشة أحداثٍ ترتبط بالماضي وبمستقبلهم، خاصةً في مناطق الصراع العنيف، طرائق لتقديم خدمات نفسية-اجتماعية عند الحاجة. تشكّل هكذا مقاربات أساساً لزيادة تأثير الدعم النفسي-الاجتماعي اللازم في حالات الطوارئ.

الثقافة الصفية الجامعة. يُعدّ التغيير التحولي في الثقافة الصفية، بما في ذلك تصوّرات المعلمين لما يمكنهم القيام به في التعليم والتعلّم، أمراً حتمياً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تقدم إستراتيجية إصلاح التعليم الخاصة بالأونروا (2011–2015) رؤىً حول المواضع التي يمكن فيها إجراء تدخّلاتٍ فعّالة لتحسين جودة التعليم، بما في ذلك مقاربات التعليم والتعلّم في سياقات التعليم الرسمي. تجدر الإشارة, بشكلٍ خاص, إلى أنّ التركيز على تدريب المعلمين وتطويرهم، بما في ذلك من خلال تطوير المعلمين في المدارس، يبدو وكأنه كان عاملاً حاسماً

[6] التعريف من قاموس ميريام ويبستر (Merriam-Webster) على الإنترنت https://www.merriam-webster.com/dictionary/skill

في تحسين جودة التعليم في الصف الدراسي. لقد مكّن هذا الأمر المعلمين من تطوير مجالات المهارات الحياتية، مثل مهارات التواصل والتفكير النقدي، وإدماجها في عملية تعليمهم في كلّ المناهج الدراسية. تبيّن هذه التجربة أنّه يمكن إدماج المهارات الحياتية في كلّ المنهاج بفعالية أكبر مقارنةً بتضمين تلك المهارات في مواد دراسية محددة دون غيرها (UNICEF, 2017a).

يتمثل أحد الجوانب الرئيسة لتحسين الثقافة الصفية في التأكيد على **الانضباط الإيجابي** كمقاربةٍ لتطوير بيئةٍ تعليمية مواتية. يستثني الانضباط الإيجابي العقاب البدني وأشكال الإذلال الأخرى التي تجعل الأطفال والشباب قلقين وخائفين، وتمنعهم من الوصول إلى كامل إمكاناتهم في الصف الدراسي (UNESCO, 2015b). يُعدّ الانضباط الإيجابي أمراً حاسماً في تنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، كونه يقوم على مبدأ السلامة لجميع المتعلمين, والإنصاف بينهم, ممّا يعزز فيهم الشعور بالثقة والسيادة.

تعدّ الديناميات الصفية من العوامل الحاسمة في نجاح البيئة الصفية، ويجب أنّ تكون داعمة للتعليم والتعلّم الجامِعَين والنشطين. يجب تحقيق الترابط بين التعلّم واحتياجات الحياة الحقيقية واحتياجات المتعلم (UNESCO, 2004). كذلك، يجب أن تُعظّم إدارة الصف الدراسي من الفرص المتاحة للتعلّم. من المهم أن يقوم المعلم بالتحضير الجيد وذلك لضمان الاستخدام المناسب لمساحة الصف وأن تُمكن ترتيبات الجلوس عملية التعلّم التفاعلي. يمكن للمعلم دعم الشمولية عندما يلحظ أية احتياجات أو ظروف معينة للمتعلمين الأفراد والتحضير لأخذها بالاعتبار في عملية التعلّم. يستلزم تحقيق هذا الأمر من المعلم تقديم دعمٍ فعّال ومتاح لجميع المتعلمين في الصف، وفي العادة يؤدي ذلك إلى قيام علاقاتٍ ذات معنىً أكبر بين المعلم والمتعلم. يستخدم المعلمون أنشطةً متعددة تتناسب مع التطور العمري للمتعلمين من أجل إشراكهم بشكلٍ كامل. يمثل العمل الجماعي نشاطاً مهماً يمكّن المعلم من تخصيص الوقت لدعم كافة المجموعات والمتعلمين الفرديين.

تمّ بالفعل اتخاذ خطوات مُشجعة في الاتجاه الصحيح، حيث تبنّى كثير من مصادر المهارات الحياتية المستخدمة في الإقليم مقاربات التعليم والتعلم التشاركية التي يحدد من خلالها المتعلمون التحديات التي تواجههم، ويناقشون الحلول الممكنة لها، ويخططون برامج عمل فعّالة وينفذونها. يتمّ اختبار بعض التقنيات الابتكارية من قبل المنظمات العاملة في التعليم الرسمي وغير الرسمي للمهارات الحياتية. ففي المملكة المغربية، على سبيل المثال، تدمج وزارة التربية تعليم المهارات الحياتية في المدارس كجزءٍ من نوادي المشاريع الفردية (المستويات الابتدائية والإعدادية)، حيث يحصل فيها الأطفال والشباب على الدعم اللازم لإعداد خطةٍ شخصيةٍ مهنية وحياتية، تحددُ الأهداف والطموحات والأحلام.
في دولة فلسطين، تنفذ مؤسسة القطان برامج للشباب تركز على استخدام الدراما كتقنية تعليمية. أما في مصر، فقد تمّ تقديم نموذجٍ ابتكاري للمدارس المجتمعية من أجل الشباب المهمّش، والذي يتضمن حزمةً موحدة من تعليم وتعلّم المهارات الحياتية تستهدف جامعي القمامة ويمكن النسج على منوالها في سياقاتٍ أخرى مماثلة.

الدور الحاسم للمعلمين. يمكن القول بأنَّ قدرة المعلم على نقل التعلّم النَّشِط إلى الممارسة العملية يشكّل العامل الوحيد الأكثر أهميةً في تطبيق مقاربةٍ فعالة لتعليم المهارات الحياتية. يمتلك المعلم في بيئةٍ صفية نَشِطة تركيزاً تعليمياً كلياً، وليس مجرد التركيز على موضوعٍ محدد دون غيره، كما هي الحال في المقاربات التربوية التقليدية جداً. يؤدي المعلمون دور المُمكِّنين، فيسهلون التعلّم بدلاً من نقل المعرفة إلى المتعلم. كما أنهم يمثلون نماذج يُحتذى بها، فيكونون أمثلةً من الحياة الواقعية عن أنواع المهارات, والمواقف والسلوكيات التي ينقلونها. وبدلاً من التركيز على التماس الاستجابات "الصحيحة" من المتعلمين، يشجع المعلم هؤلاء المتعلمين على طرح الأسئلة بأنفسهم وعلى تأدية دورٍ نَشِط في تعلّمهم. غالباً ما يكون دور المعلم هو دور الميسّر، يدعم المتعلمين في أثناء تعلمهم وتطوير مهاراتهم.

يُعدّ من المهمّ, في هذه المقاربة، أن يمتلك المعلم فهماً كاملاً لكيفية تعلّم المتعلمين، بما في ذلك مهارات تعلّم كيفية التعلّم، وأن يكون قد تدرب على الأساليب التي تُمكّن المتعلم من التعلّم بفعالية. ينبغي أنّ يبني المعلمون توقعاتٍ عالية عن جميع المتعلمين، فيما يتعلق بتعلّمهم وإمكاناتهم. ويُعدّ اختيار المعلمين الذين يمتلكون خصائص مرغوبة، وتوفير التدريب, والدعم والإشراف من خصائص وضع البرامج الفعّالة (Kirby *et al*., 2016). يُعدُّ التدريب أمراً أساسياً للمعلمين لاكتساب الجديد من المهارات, والتقنيات والأساليب حتى يكونوا مبدعين وابتكاريين (Ellis and Barr, 2008; Clarke, 2008).

من الضروري الارتقاء بتدريب المعلمين سواء قبل الخدمة وفي أثنائها في سياق تعلّم المهارات الحياتية والتعلّم مدى الحياة (UNESCO, 2013). يمثل تطوير المعلمين في المدارس تدخلاً واعداً استخدمته الأونروا بنجاح (UNWRA, 2015). على وجه التحديد، يحتاج المعلمون لفهم أهمية المهارات الحياتية في التنمية البشرية وفي التعلّم من أجل التعلّم. كما توجد حاجة أيضاً لامتلاك القدرة على ممارسة مهاراتهم الحياتية في سياق تدريبهم المهني. يشير هذا الأمر إلى ضرورة تطوير مناهج تدريبية للمعلمين قبل الخدمة باستخدام تعليم المهارات الحياتية.

يجب أن يكون المعلمون ماهرين في إدارة الصف عند توفير الفرص للأطفال للتعلم وممارسة المهارات الحياتية. كما يحتاجون لأن يكونوا قريبين بما فيه الكفاية من طلابهم لتقديم المساعدة لهم، ويُفضل ذلك قبل حدوث أية مشكلة. لا يمكن تحقيق ذلك إلا بامتلاك المعلم مهارات توقعٍ متطورةٍ جداً, وأن يكون واعياً لمجريات الأحداث ضمن تأثرات المجموعات والعلاقات داخل الصف. ويجب أن يحوز المعلم في جعبته على حلولٍ متعددة جاهزة تُمكّنه من الاستجابة لأية صعوبات تحصل في أثناء النشاط. من المهمّ هنا الاحتفال والاعتراف بالتقدم عندما ينجح الأطفال في إظهار مهاراتهم.

تعليم المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة

تُعدّ المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة المحددة في هذه المبادرة ذات صلةٍ بالتطوير الشخصي والنجاح في الحياة. لذلك، توجد حاجة للاهتمام بكيفية تعليم هذه المهارات الحياتية الأساسية, وتعلّمها وممارستها في النظام التعليمي وطوال الحياة.

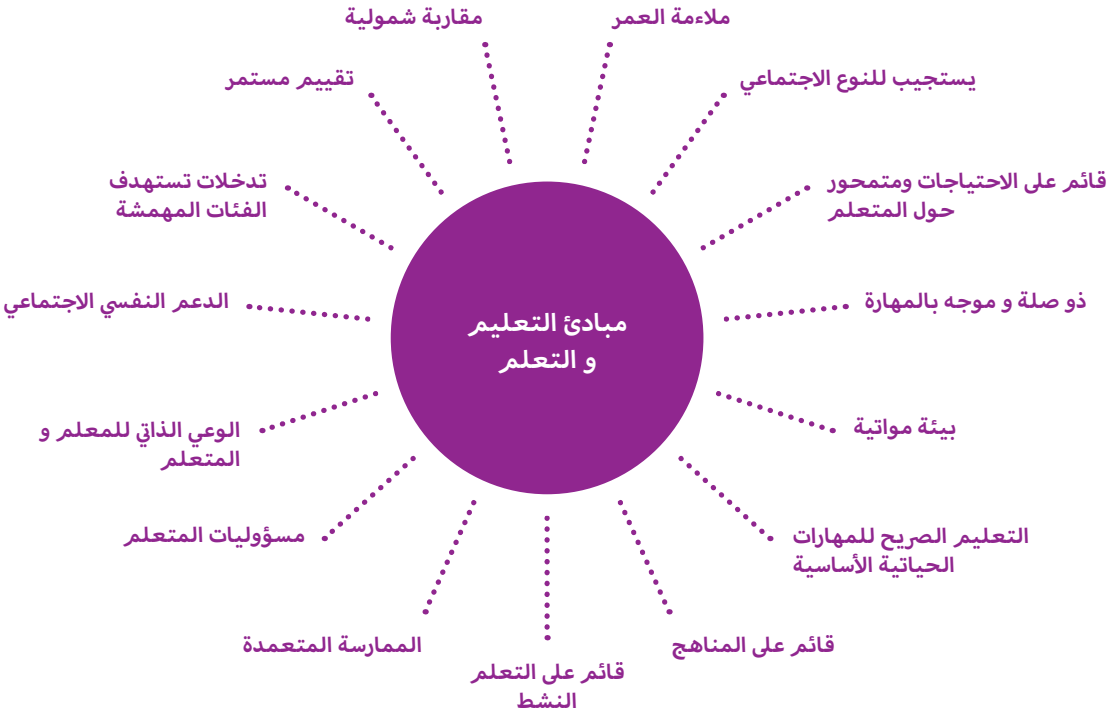
مبادئ عامة. تنطبق المبادئ العامة للتعليم الفعّال للمهارات الحياتية والمواطنة على تعليم جميع المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة المحددة في هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي وتعلّمها. لكن, وعلى الرغم من إمكانية تطبيق هذه المبادئ على جميع المهارات الحياتية الأساسية، إلا أنَّه توجد بعض الاختلافات، من حيث التركيز ونوع الأنشطة وطرائق التقييم الخاصة بكلّ مهارة حياتية أساسية، حيث يختلف مستوى قابلية النقل من مهارةٍ إلى أخرى نتيجة اختلاف مجالات الحياة والمعرفة التي تُطبق وتتحقق فيها هذه المهارات.

حتى يستفيد المتعلمون من تعليم المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة وتعلّمها، وليكونوا قادرين على ممارستها وتجربتها يومياً، يجب تجسيد كلّ مهارةٍ حياتية أساسية ضمن ثقافة المدرسة أو بيئة التعلّم (Partnership for 21st Century Learning, 2015). في المحصلة، لا بدّ من تشارك رؤيةٍ, وخطة وإستراتيجية من أجل إدماج المهارات الحياتية في التعليم والتعلّم، والتي يجب تعزيزها جميعاً في كلٍّ من المناهج الدراسية والتعليمات. أكثر من ذلك، ينبغي إدماج كلّ مهارةٍ حياتية أساسية في عملية التقييم، بينما يجب تقييم التطور الفردي للمتعلم والإبلاغ عنه دورياً وبشكلٍ منتظم.

يمثل بناء قدرات المعلمين شرطاً مسبقاً حتى يستطيعوا تعليم المهارات الحياتية بثقة وفعالية، بالإضافة إلى دعم وتيسير ممارسات التعليم الابتكارية في صفوفهم الدراسية. وبالتالي، يجب أن يشمل تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها على كلٍّ من تعليم المهارات الحياتية, وطرائق التعليم والتعلم التشاركية والتفاعلية. كما يجب تخصيص وقتٍ كافٍ للمعلمين الخاضعين للتدريب لإتقان المفاهيم ومهارات أصول التدريس.

يتمحور تعليم وتعلم المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة حول المبادئ التالية (انظر الشكل 3).

الشكل 3 مبادئ التعليم والتعلّم



مقاربة شمولية. يتضمن تعليم المهارات الحياتية والمواطنة تطوير مزيج متوازن من المهارات الإدراكية, والشخصية والعاطفية أو مهارات إدارة الذات، بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية والشخصية البينية التي تغطي المجموعة الكاملة للمهارات النفسية الاجتماعية. لذلك، عند تعليم المهارات الحياتية، ينبغي على الميسّرين أن يتذكروا ما يلي: (i) في حين قد تكون بعض الأنشطة موجهةً نحو ممارسة مهارةٍ حياتية أساسية واحدة، تحظى جميع المهارات الحياتية الأساسية بالقدر نفسه من الأهمية وينبغي معالجتها في مرحلة ما؛ و (ii) سيؤثر كلّ نشاطٍ صفي في تطوير مصفوفةٍ من المهارات الحياتية.

مُلاءَمة العمر. توجد حاجةٌ لتكييف التعليم والتعلّم وفق الفئات العمرية المختلفة، وذلك حسب احتياجاتهم, ومستوى تطورهم وقدراتهم. يعني ذلك أنّ الطرائق والأنشطة المستخدمة في تعليم المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة سوف تكون مختلفةً بالنسبة للأطفال الأصغر سناً في التعليم المبكر، والأطفال في التعليم الأساسي، والمراهقين والشباب في التعليم الثانوي أو التعليم والتدريب التقني والمهني، والشباب والبالغين في التعليم الجامعي أو المستمر، مع استمرار البناء والاعتماد على المراحل المبكرة في جميع مراحل التعليم والحياة.

على سبيل المثال، يحتاج المتعلمون الشباب إلى فرص يستخدمون فيها أيديهم وعقولهم لإبداع عرض المهارات والمفاهيم التي تعلّموها بطريقةٍ استكشافية (Partnership for 21st Century Learning, 2015). قد يشمل ذلك صنع نماذجٍ من المواد المتاحة محلياً، وتصميم داراتٍ كهربائية بسيطة واستخدام أحجار البناء المخصصة للعب من أجل بناء أشياء تُستخدم في سرد القصص. يعتمد ذلك أيضاً على إبداع المعلم وعلى الموارد المتاحة لتنفيذ الأنشطة الإبداعية. يمكن أن تشمل الأنشطة الشائعة أنشطة العصف الذهني، ومجموعات العمل الصغيرة لحلّ مشكلةٍ معينة، والمحاكاة والألعاب مثل "مراكز التمثيل الدرامي" في صفوف الطفولة المبكرة. يساعد هذا الأمر خصوصاً على تسهيل تعلّم مهارات حلّ المشكلات، بالإضافة إلى مهارات التواصل من عمرٍ مبكر، في الوقت الذي يتمّ فيه تشجيع التطوير المعرفي والاجتماعي.

علاوةً على ذلك، ينبغي أن تبدأ تعليمات التفكير النقدي واحترام التنوّع في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ويتمّ التوسّع في تبنّيها في المستويات الابتدائية من خلال تقدير المنطق, والصدق, واحترام الآخرين في المناقشات, والانفتاح الذهني, والاستعداد لرؤية الأشياء من منظور الآخرين، واستخدام الإستراتيجيات المعرفية عند عدم وضوح شيءٍ ما، واستخدام مبادئ التفكير النقدي (Bailin *et al.*, 1999). يمكن إدراج تعليم وتعلّم مهارات صنع القرار للمتعلمين الأصغر سناً من خلال القصص التي توفر حالاتٍ لدراسة عملية صنع القرار التي تقوم بها الشخصيات في تلك القصص، والنظر فيما إذا كانوا قد اتخذوا قراراتٍ مناسبة في ضوء المعلومات المتوفرة والمخاطر المُحدِقة. في التعليم الأساسي، يتيح استخدام التعلّم التجريبي من خلال مهام ومواقف حقيقية إمكانية أكبر للتحسين (Joshua *et al.*, 2015). تتشابه بعض الأدوات المستخدمة في تعليم عملية صنع القرار مع تلك المستخدمة في حلّ المشكلات، وقد تتضمن عمليةً تدريجية للوصول إلى قرار مستنير. تُعدّ هذه المقاربة المنظمة، التي تهيئ المتعلمين لعالم العمل وصنع القرار فيما يتعلق بالأعمال وممارسات العمل، أكثر ملاءمةً للمتعلمين الأكبر سناً القادرين على فهم مقارباتٍ أكثر رسمية, أكثر تعقيداً وأكثر منطقية واستخدامها.

على أية حال، ينبغي على المعلمين مراعاة وفهم التطور اللغوي النمطي للأطفال، خاصةً الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 سنوات و 11 سنة، وذلك للتأكد من تحقيق التواؤم بين الأنشطة واحتياجات الأطفال ومهارات التواصل.

يستجيب للنوع الاجتماعي. يشمل تعليم المهارات الحياتية ممارسة الإستراتيجيات النَّشِطة وإستراتيجيات الانخراط في القضايا المتعلقة بالمساواة في النوع الاجتماعي. على وجه التحديد، يعزز تعليم المهارات الحياتية بنشاط المساواة في النوع الاجتماعي من خلال معالجة النمطية في النوع الاجتماعي والتمييز على أساس النوع الاجتماعي في التعليم والتعلّم على جميع المستويات، مع التوضيح لجميع المتعلمين أنّ المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة لها نفس القدر من الأهمية بالنسبة للجميع، وأنها جميعها تراعي مسألة النوع الاجتماعي. على سبيل المثال، يحتاج جميع المتعلمين للعمل على بناء مهارات التعاون لديهم وإحساس التعاطف عندهم ضد الصورة النمطية القديمة التي تفيد بأنّ هذه السمات "أنثوية" (انظر الإطار 6).

قائم على الاحتياجات ومتمحور حول المتعلم. بهدف تطوير متعلمين مستقلين قادرين على قيادة عمليات التعلّم الخاصة بهم ومخرجاتها، يتمّ تأسيس تعليم المهارات الحياتية على الاحتياجات المحددة لكلّ متعلمٍ بشكلٍ فردي، ويتطلب هذا الأمر اتباع مقاربةٍ ذات طابعٍ شخصي. يتعين على المعلمين أن يكونوا على درايةٍ بالاختلافات الفردية، ونقاط القوة والضعف، وخاصةً المتعلقة بمهارات التواصل عند المتعلمين ومهاراتهم في إدارة الذات، ويحاولون أخذها بعين الاعتبار في التعليم العادي لتزويد كلّ طالبٍ بالدعم اللازم من أجل تطوير مهاراته. يمكن, في بعض الحالات، ربط ذلك بخدمات التوجيه والاستشارة.

ذو صلةٍ بالموضوع وموجّه بالمهارات. يركز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على تقديم مخرجاتٍ مهارية محددة وسلوكياتٍ مرتبط بأهداف الحياة الحقيقية، والتي تشمل تطوير القدرات التي تنطوي على التفاعل بين المهارات الحياتية, والمعرفة والقيم في السياقات الاجتماعية واستخدامها.

تتحقق الفائدة من مهارات التواصل عندما يتمّ تعليمها وفق سياقٍ أو حالةٍ اجتماعية معينة (Hymes, 1972)، حيث يقوم المتدربون بممارسة واستخدام المعرفة والقيم التي تتناسب مع أفعال محددة من التواصل الشفهي وغير الشفهي لإنجاز الأمور. تُعدّ مهارات التفكير النقدي, وصنع القرار والتفاوض ذات صلةٍ بالمدرسة والحياة اليومية، وتشمل قضايا مجتمعية مهمّة. تجمع مهارات التفاوض ومهارات صنع القرار بين التفكير والمهارات الاجتماعية التي يحتاجها الأطفال والشباب من أجل امتلاك صحةٍ بدنية, واجتماعية وعقلية أفضل تُمكنهم من مقاومة ضغط الأقران، خاصةً فيما يتعلق بالمخاطر الصحية مثل المخدرات, والصحة الإنجابية والعنف، بالإضافة إلى التعامل الفعّال مع المشكلات في مكان العمل. تُركز الأنشطة التي يمكن من خلالها ممارسة المفاوضات وصنع القرار على تحقيقاتٍ محلية من واقع الحياة وذلك استجابةً لتجارب الأطفال الشخصية ومشاركتهم في الأحداث المجتمعية. يتطلّب ذلك، على سبيل المثال، ربط المهارات الحياتية الأساسية بمعلومات ذات صلة حول المخاطر الصحية ونتائجها، وتُمارس بشكلٍ أفضل من خلال مجموعاتٍ صغيرة، أو لعب الأدوار أو المناقشات. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلمين أيضاً مساعدة المتعلمين

الإطار 6 تعليم المهارات الحياتية والمساواة على أساس النوع الاجتماعي في المدرسة

توفّر هذه الرؤية المنقحة حول التعليم الواردة في هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي منصةً للتعامل مع قضية الإنصاف في توزيع فرص التعلّم, والمعرفة والمهارات. يمكن أن يشكل التعليم محركاً رئيساً في عملية التنمية المنصفة وتعزيز المساواة على أساس النوع الاجتماعي. تلفت هذه الرؤية الانتباه إلى مشكلات التهميش الاجتماعي والإقصاء، بالإضافة إلى الحاجة للاستثمار الملائم في التعليم والبحث لمعالجة هذه المشكلات. يجب دمج المساواة على أساس النوع الاجتماعي في أبعاد التعلّم الأربعة جميعها وذلك بهدف ضمان حصول جميع الأطفال والشباب من الإناث والذكور على فرصٍ متساوية لتحقيق إمكاناتهم. قد ينطوي هذا الأمر على الحاجة إلى تطوير فرصٍ تعليمية أفضل للأطفال الإناث والذكور، والشباب في سياقات عدم المساواة على أساس النوع الاجتماعي.

على هذا النحو، تكون المهارات الحياتية على صلةٍ مباشرة بتعزيز المساواة على أساس النوع الاجتماعي (UNESCO, 2008). حتى تكون هذه المهارات فعّالة، فإنَّ ذلك يتطلب تبنّي منظورٍ قائم على أساس النوع الاجتماعي لدى وضع برامج تعليم المهارات الحياتية وإدماجه في المناهج, وفي مقاربات التعليم والتعلم وكذلك في ثقافة المدرسة. سيكون من المفيد إجراء تحليلٍ للنوع الاجتماعي عن حالة الاحتياجات المهاراتية ونقاط قوتها حسب النوع الاجتماعي بين المتعلمين وذلك من أجل تحديد أولويات العمل، كلما أمكن ذلك،. ينبغي البحث, والتحليل والتعامل مع الحالات النمطية القائمة على النوع الاجتماعي لمهارات حياتية معينة. يجب, في جميع البرامج, إتاحة فرصٍ متساوية أمام جميع الأطفال والشباب لتعلم جميع المهارات الحياتية الأساسية وممارستها. يمكن مواجهة التحديات فيما يتعلق بالأعراف ذات الصلة بالنوع الاجتماعي من خلال استخدام أساليب لعب الأدوار, والمحاكاة والمناقشات ضمن إطار المهارات الحياتية. يحتاج المعلمون إلى التدريب على تعليم المهارات الحياتية التي تستجيب للنوع الاجتماعي، وذلك لتجنّب الممارسات الصفية التي تنطوي على تمييزٍ قائم على النوع الاجتماعي ضد الأطفال والشباب من الإناث والذكور (UNESCO 2008, 2009)

على تطوير مهارة الصمود من خلال تشجيعهم على التعاطف مع الآخرين الذين يواجهون صعوبات، وأن يكونوا داعمين داخل الصف وخارجه.

بيئة مواتية. يحتاج المتعلمون في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة لامتلاك القدرة على ممارسة المهارات الحياتية الأساسية في مواقف مختلفة، وفي بيئاتٍ آمنة وخاضعةٍ للرقابة قبل مواجهة مواقف الحياة الحقيقية، وذلك حتى يكون تطورهم فعّالاً. وبالتالي، يجب أن يشعروا بالأمان حتى يُعبّروا عن أنفسهم ويشاركوا في التجارب الصفية مع المعلمين وبين أقرانهم. كما ذُكر سابقاً، يستلزم ذلك تجسيد ممارسة جميع المهارات الحياتية الأساسية، وبشكلٍ خاص, مهارات التواصل, والمشاركة, واحترام التنوّع, والتعاطف والتفكير النقدي، في كلٍّ من ثقافة المدرسة وبيئة التعلّم، على اعتبار أنّ ذلك يمثّل الوضع اليومي الذي يواجهه المتعلمون والذي يمارسون ضمنه هذه المهارات الحياتية, والقيم والمعارف التي تركز على المواطنة النَّشِطة. يجب أن تكون القيادات المدرسية, والموظفون والمعلمون، بالإضافة إلى مجتمعات المتعلمين ملتزمةً, ومُعدَّةً ومدربةً من أجل تطوير بيئةٍ مدرسية قائمة على احترام التنوّع ودعمه.

يستلزم تعليم كلّ مهارةٍ حياتية أساسية، أن تكون البيئة الصفية قائمةً على الاحترام المتبادل بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم فتسمح بتفهّم الاختلافات وقبولها، وأن تسمح هذه البيئة بالتواصل الودي، أي، أن تكون مُثلى لإجراء تواصلٍ سهلٍ وفعّالٍ وممتعٍ، فتفسح بذلك المجال للتفاوض وقيام المتعلمين بصنع القرارات. ينبغي على المعلمين تخطيط تواصلهم ليشاركوا كجزءٍ من تخطيط الدرس باستخدام لغة تواصلٍ بسيطة ومتلائمة عمرياً، فيُركزوا على ما هو مهمّ، ويتحققوا من فهم المتعلمين، ويقدموا تلميحاتٍ بصرية ولفظية، ويعطوا وقتاً إضافياً للمتعلمين لاستيعابها، ومساعدتهم على تطوير إستراتيجيات التواصل. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون المعلمون قادرين على إظهار اهتمامهم بما يجب على كلّ متعلم التحدث به، والحفاظ على تواصلٍ بصريٍّ معه، واستخدام اسمه، وإعطاء تغذيةٍ راجعة إيجابية والتحلي بالصبر, وذلك بغض النظر عن نوعه الاجتماعي, وقدراته أو أصوله. ينبغي إتاحة فرصٍ كثيرةٍ تُمكّن الجميع من المشاركة, والتحدث والإصغاء. يشمل هذا الأمر أيضاً الاهتمام بالمساحة, والضوء, و وضعيات الصف الدراسي والجلوس, ومستويات الضجيج, واستخدام المعينات البصرية من أجل دعم إجراءاتٍ واضحة ومتسقة، وتخطيط الفرص وتهيئتها من أجل دعم المهارات الحياتية الأساسية جميعها طوال اليوم. في جميع الحالات، يتطلب ذلك امتلاك المعلم مهارات إدارة المجموعات، بحيث يمكن للمجموعة بأكملها العمل في مجموعاتٍ ثنائية أو في مجموعاتٍ صغيرة، وألّا يهيمن المعلم على عملية التواصل.

إنّ تعزيز مهارات التواصل, والتفكير النقدي, والإبداع, والتعاون والمشاركة يتضمن الاستخدام المرن لبيئة التعلّم، والموازنة بين البنية والحرية، وإتاحة الفرصة للمشاركة في التعلّم الموجه ذاتياً والتعلّم الاستكشافي (Davies *et al.*, 2012). ينبغي أنّ تخلق بيئات التعلّم الثقة، وتطوّر المعرفة بالمجال وتقبل مستوىً معقول من المخاطرة. من المرجح أن تكون فعّالةً تلك البرامج التي تركز على تطوير مهارات التفكير الإبداعي من خلال تمارين واقعية ومحددة المجال (Isaksen and Treffinger, 2004; Scott *et al.*, 2004). يتطلب تعزيز الإبداع مناخاً صفياً يشجع على تقبّل المخاطرة، وارتكاب الأخطاء، والابتكار والتميز، وبالتالي, توفر مناخٍ من الحرية في بيئةٍ إجماليةٍ يسودها النظام. ينبغي تشجيع المعلمين على المشاركة في التجريب إلى جانب المتعلمين (Craft, 2001) في بيئةٍ تعلّمية تتوفر فيها مصادر كافية من المواد وأمكنة عملٍ زاهية الألوان وساطعة الإضاءة، ويُعدُّ مثالياً, العمل مع المتعلمين بدءاً من سنّ مبكرة.

ينبغي أن تحض بيئة التعلّم على اكتساب مهارة إدارة الذات وتطويرها من خلال دعم الجميع ليصبحوا متعلمين مستقلين. يجب أن تكون التوقعات الخاصة بإدارة الذات المتعلقة بالسلوكيات وعادات الدراسة صريحةً، وأن يحظى المتعلمون بالدعم المناسب من أجل تحقيق أهدافهم في مجال إدارة الذات. تعزز بيئة التعلّم الإيجابية والمواتية كلاً من التعاطف، والإيثار، والتراحم، التي تعدّ مهاراتٍ قيّمة. تؤدي ممارسة التعاطف إلى تحسين إدارة الصفوف الدراسية وزيادة وقت التعلّم، حيث يصل المتعلمون كلّ يومٍ جاهزين للتعلم ويكون المعلمون أفضل تجهيزاً للتعامل مع الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية لطلابهم. تتمتع المدارس الملتزمة بالتعليم والممارسات المتعاطفة بتحسن كفاءة المعلمين ومعدل الاحتفاظ بهم، لأنه يتمّ التعامل مع المعلمين بما يستحقونه من ثقةٍ وموارد وفهمٍ (Ashoka, n.d.).

يُعدّ احترام التنوع جزءاً لا يتجزأ من مناخ الصف وعمليات التعلّم. يبني التعامل العادل مع الجميع فيما يتعلق بالإجراءات الصفية جسور الاحترام من خلال الاعتراف الضمني بوجوب معاملة جميع الأفراد بالطريقة نفسها، كأفراد قيّمين في المجتمع. يمثل هذا الأمر شكلاً من أشكال العدالة الإجرائية التي لا تعترف فقط بأهمية الصوت والصورة، وإنما تشمل أيضاً الاتساق وعدم التحيُّز. يؤدي ذلك إلى تعزيز الصمود كقدرةٍ مهمّة للنجاح في المدرسة والانتقال إلى عالم العمل، حيث يوفر المعلمون بيئة تعلمٍ يطور فيها المتعلمون مهارات التأقلمِ مع حالات الإحباط, والرفض والإخفاق، والتعلّمِ من الأخطاء، والتعلّمِ وليس الخوف أو أخذ الأمور على نحوٍ شخصي، والانفتاح على النقد البنّاء، وامتلاك نظرةٍ إيجابية، والتغلب على المحن والتحلي بالإصرار (Lucas and Hanson, 2015). ينبغي مساعدة المتعلمين على اكتشاف اهتماماتهم وتطوير مشاركتهم في التعلّم، بالإضافة إلى إتاحة الفرص أمامهم لممارسة المهارات عموماً (Duckworth, 2016). يقدم نموذج "Resilience Doughnut"، وهو نموذج من أستراليا، إطاراً ومقاربةً طويلي الأجل ومستدامَين ومدمَجين لبناء الصمود العاطفي والرفاه عند المتعلمين والموظفين وأولياء الأمور في المجتمع المدرسي.[7] يمثّل هذا النموذج مقاربةً تتمحور حول نقاط القوة وترتكز على الحلول وهي تعزز الشعور بالسيادة عند المتعلمين, والموظفين وأولياء الأمور.

التعليم الصريح للمهارات الحياتية الأساسية. يتمّ التصريح عن أهداف التعلّم المتعلقة بتطوير كلّ مهارة حياتية أساسية، أي, يتمّ إيصالها للمتعلمين، وكذلك ترجمتها إلى أهداف تعلم واضحة (انظر الإطار 7).

ينطبق ذلك على جميع المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة، ومع ذلك يتطلب التعليم الصريح مقارباتٍ مخصصةً لبعض المهارات الحياتية دون غيرها. على سبيل المثال، تشتمل ممارسات التعليم التي تؤثر في تطوير الإبداع على كلٍّ ممّا يلي التعليم من أجل التفكير الإبداعي, وتوفير التعلم الاختياري والتعلّم الاستكشافي للمتعلمين, وتشجيع الدافعية الذاتية عند المتعلمين, وإتاحة الفرص أمام المتعلمين لاستخدام خيالهم (Schacter *et al.*, 2006)، وبالتالي تعزيز التحصيل في مجال التعلّم.

بالإضافة إلى ذلك، توجد حاجة لتقديم المفاهيم ذات الصلة بمهارات الإبداع، وحلّ المشكلات، والتفكير النقدي، والتفاوض، وصنع القرار، واحترام التنوّع، والمشاركة وإدارة الذات ومناقشتها واستيعابها. يمكن البدء بتدريس التفكير النقدي في المرحلة الابتدائية من خلال تقدير التفكير المنطقي والمصداقية، واحترام الآخرين في النقاش، والانفتاح ذهنياً، والاستعداد لرؤية الأشياء من منظور الآخرين، واستخدام الإستراتيجيات المعرفية عندما تكون الأمور غير واضحة واستخدام مبادئ التفكير النقدي (Bailin *et al.*, 1999). في هذا المجال، قادت المقاربة القائمة على استخدام مزيجٍ من عدة طرائق جنباً إلى جنب مع تعليم مهارات التفكير النقدي بموازاة دورةٍ محددة إلى تحقيق أفضل النتائج (Abrami *et al.*, 2008)، ويُعدّ هذا الأمر أحد العوامل المهمّة للنجاح. حققت الطرائق المستخدمة أقلّ مستوىً من الفعالية عندما لم تتضمن أهداف الدورة صراحةً الأهداف الخاصة بالتفكير النقدي. يشمل التعليم الصريح للتنوّع تقنياتٍ مثل تشجيع المتعلمين على التحدث إلى الآخرين عند مواجهة التحديات، وتقديم وجهات نظرٍ مختلفة حول المشكلة، وتشجيع المتعلمين على التحدث عن أحداث حياتهم، وإشاعة موقف "يمكنني فعله" بين المتعلمين. توجد حاجة لتعليم وممارسة التقنيات اللازمة للمشاركة في الأنشطة الجماعية بالإضافة إلى مهارات الدراسة.

الإطار 7 تعليم المهارات الحياتية الأساسية: أهداف التعلّم

- وضع أهداف التعلم المتعلقة بالمهارة الحياتية الأساسية وإيصال هذه الأهداف بوضوح لجميع المتعلمين.
- خلق فرص لنمذجة المهارة الحياتية الأساسية وممارستها في التعليم والتعلم، بين المعلمين\الميسرين والمتعلمين، وبين المتعلمين ضمن المجموعة.
- توعية المتعلمين بأهمية المهارة الحياتية الأساسية في التعلّم وفي الحياة بشكلٍ أعمّ.
- تيسير تطوير المهارات الخاصة بالمهارة الحياتية الأساسية وممارستها عند جميع المتعلمين.

[7] انظر "the Resilience Doughnut" at: www.theresiliencedoughnut.com.au/

قائم على المنهاج. إنّ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة هو منظّمٌ في مناهج متسلسلة منطقياً. على سبيل المثال، بما أنّ مهارات الإبداع مرتبطة بالقدرة على الارتباط مع الآخرين، فإنّه يمكن إدماجها ضمن الأنشطة الصفية في جميع مواد المنهاج الدراسي الأساسية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تعليم التفكير النقدي إما بإدماجه في موضوع موجود حالياً في المنهاج أو لوحده بشكلٍ منفصل. في الحالة الخاصة بإدماجه في المنهاج، يمكن تطوير كلٍّ من التفكير النقدي وصنع القرار وممارستهما في جميع المواد الدراسية. تتطلب إدارة الذات, من جهةٍ أخرى، تطبيق مقاربةٍ ذات مسارين للتعليم والتعلم. توجد حاجة لتعليم مهارات إدارة الذات بشكلٍ منفصل، ربما يكون ذلك مع مهارات الدراسة ضمن السياق المدرس، في حين تحتاج أيضاً إدارة الذات إلى إدماجها في المناهج الحالية في جميع المجالات المواضيعية.

قائم على التعلّم النَّشِط. يشمل ذلك كلاً من استخدام طرائق التعلّم التعاوني وتنفيذ مهامٍ حقيقية. على سبيل المثال، يمكن أن يدعم التعلّم التعاوني والعمل الجماعي المنظم تطوير مهارات التواصل. تساعد أنماط التعليم النَّشِطة, وغير الهرمية، والقائمة على مشاركة الطلاب, وتركز على المشكلات في تطوير الإبداع (Tsai, 2012). كما يتمّ تبنّي مقاربة تعاونية في التعلّم من أجل الوصول إلى التفكير النقدي، وذلك استناداً إلى قيمة التأثرات الاجتماعية في التطور المعرفي (Lai, 2011).

في حين تُعدّ القدرة على التعاون إحدى المخرجات التعليمية المهمّة، إلّا أنه تقليدياً لم يتمّ تخصيص كثير من الوقت لتطوير هذه القدرة في العمل الجماعي, والتفاوض وفرق العمل لحلّ المشكلات في الصفوف الدراسية. يمثّل التعلّم التعاوني مقاربةً في التعليم والتعلم تتمحور حول المتعلم ويقوم فيها المعلم بدور المسهّل. يقوم هذا التعليم على مجموعاتٍ صغيرة من المتعلمين كلّ واحدٍ منهم مسؤولٌ عن تعلمهم والتعلم الفردي لجميع أعضاء المجموعة، وفيه يتفاعل أعضاء المجموعة مع بعضهم بعضاً بهدف حلّ مشكلةٍ, أو إكمال مهمةٍ أو تحقيق هدفٍ. يُعظّم هؤلاء المتعلمين من تعلمهم ومن تعلم الآخرين عندما يعملون معاً. بشكلٍ خاص, تستطيع المقاربات التشاركية في وضع القواعد التأسيسية للصف (كما هو موضح في الإطار 8) أن تُيسّر سلوكاً صفياً ملائماً بالإضافة إلى تيسير التعلّم التعاوني.

يمكن تجميع طرائق التعلّم التعاوني في فئتين رئيستين. الأولى هي تعلم الفريق المنظم، والثانية هي التعلّم الجماعي غير النظامي. ينبغي إعداد تجهيزات الصف الدراسي لتمكين تطبيق التعاون في التعلّم، مثل اتباع ترتيبات جلوس محددة، حيث يجلس فيها المتعلمون مشكلين دائرةً أو الجلوس وفق مجموعاتٍ صغيرة ينظرون إلى بعضهم بعضاً، لا أن يجلسوا دائماً محدقين أنظارهم نحو الجزء الأمامي من الصف, أو المعلم أو السبورة.

تشمل فوائد استخدام التعلّم التعاوني: (i) التعلّم للجميع، وهو جامعٌ لكلّ المتعلمين المعرضين للخطر أو المتعلمين المهمّشين، من خلال إضفاء الطابع الرسمي على دعم الأقران وتشجيعه في بيئات التعلّم الآمن؛ (ii) التفكير النقدي من خلال توضيح الأفكار عبر المناقشة والمجادلة ضمن مجموعاتٍ صغيرة بدلاً من جلساتٍ يديرها المعلمون للصف بأكمله؛ (iii) تعزيز مهارات التواصل من خلال المزيد من المناقشات والحوارات الجماعية؛ (iv) تحسين احترام الذات (Slavin, 1990) ؛ (v) زيادة تعاون المتعلمين كونهم يعملون بشكلٍ أفضل ضمن الفِرق.

الممارسة المتعمّدة وهي مطلوبة وتشمل أهدافاً ذات 'نطاق' محدد وواضح, وتركيزاً وجهداً كاملين، وتغذيةً راجعة فورية ومفيدة، وتكرار مع تأمل وتنقيح. تمثل الممارسة المقصودة حاجةً خاصة من أجل تطوير طيفٍ من مهارات حلّ المشكلات، بالإضافة إلى تطوير مهارات التفكير النقدي (Van Gelder, 2005). يتطلب ذلك أن يكون التفكير النقدي جزءاً صريحاً من المنهاج يترافق مع تعليمات معمقة. يجب تعليم المتعلمين أيضاً على نقل التفكير النقدي إلى حالاتٍ مختلفة من خلال إتاحة الفرص لهم على تطبيق المهارات في سياقات متنوعة. يتمّ ذلك عادة في سياق موضوع معين.

مسؤوليات المتعلم. ينبغي على المتعلمين امتلاك القدرة على تحمّل بعضٍ من مسؤولية تعلمهم واتخاذ الإجراءات الشخصية لممارسة المهارات الحياتية الأساسية ونقلها إلى أوضاع من واقع الحياة. لكن, يستلزم هذا الأمر تقديم الدعم والتوجيه، عند الحاجة، من قبل المعلمين وغيرهم من الأشخاص المدربين.

الإطار 8 القواعد الأساسية لأنشطة عمل المجموعة

- يسمح لجميع المتعلمين بالتعبير عن آرائهم. شخصٌ واحد يتحدث في وقتٍ واحد.
- يصغي الجميع لما سيقوله الآخرون.
- يحترم الجميع بعضهم بعضاً حتى عندما يكون هناك اختلاف في الرأي.
- التوافق على الحلول التي يتمّ التوصل إليها في المجموعة من قبل الجميع.

الإطار 9 مقاربة RULER[8]

طوّر مركز Yale للذكاء العاطفي (Yale Centre for Emotional Intelligence) مقاربة (RULER) للمدارس في الولايات المتحدة. (RULER) هو اسم بدائي يشير إلى 'الاعتراف بالعواطف الذاتية وعواطف الآخرين، وفهم مسببات العواطف وعواقبها، وتمييز العواطف بدقة، والتعبير عن العواطف بشكلٍ مناسب، وتنظيم العواطف بفعالية'. يمثل ذلك مقاربةً شاملةً لإدارة الذات العاطفية. ينبغي على المعلمين امتلاك القدرة على:

- تحديد ماهية السلوكيات بالنسبة للمتعلم لكي يتعلم ولكي يدير ذاته.
- تقديم وصفٍ واضحٍ لما ينبغي على المتعلم القيام به في كلّ خطوة.
- عرض السلوكيات المستهدفة بصرياً باستخدام صور أو رسومات على ملصقات, على ورقة, أو في كتيب.
- توفير وسيلةٍ للمتعلم لمراقبة سلوكه (على سبيل المثال، علامة اختيار).
- توجيه المتعلم لتعلّم السلوكيات المرغوبة وممارستها واستخدام نظام إدارة الذات.
- تقديم تغذية راجعة إيجابية.

تتطلب مهارات الإبداع السماح للمتعلمين تحمّل مسؤولية تعلمهم (Ferrari *et al.*, 2009). ينطبق الشيء نفسه على مهارات حلّ المشكلات وتسوية الصراع من خلال تعلم مناقشة البدائل, والتركيز على التفكير كعنصرٍ حيوي في المنهاج الدراسي، وبالتالي تطوير مهارات إدارة الذات. أكثر من ذلك، تتطلب مهارات المشاركة من كلّ متعلمٍ تعلّماً مسؤولاً لكلٍّ من الإجراءات, والأساليب والأنظمة المتعلقة بالمشاركة في المجموعة، مثل وضع القواعد الأساسية والالتزام بها. يشمل تعليم الصمود أيضاً إتاحة الفرص أمام الممارسة الفردية التي يمتلكها المتعلم. بمجرد أنّ يتمّ تزويد الطلاب بالتنظيم والتوجيه، يكون من المهمّ بالنسبة لهم امتلاك القدرة على تحديد تحدياتهم الخاصة ومواجهتها، واكتشاف الحلول الخاصة بهم، ورؤية النتائج بأنفسهم. في هذا السياق، يحتاج المعلم إلى التراجع والسماح للمتعلمين بالنهوض بمسؤولية تطوير مهاراتهم الخاصة بالصمود.

يشمل تعليم مهارة إدارة الذات على تمكين المتعلمين من الاهتمام بسلوكهم من خلال تطوير مهارات مراقبة الذات. وتتمّ مساعدتهم على استخدام مهارات اللعب والتفاعل الاجتماعي المناسبة، والمشاركة بنشاطٍ في الإجراءات الصفية والانخراط في الأنشطة التعليمية. من المهمّ أن يقوم المعلم بتقييم المستوى الحالي لمهارات إدارة الذات عند الطفل من خلال تحديد فيما إذا كان بإمكان الطفل إكمال السلوكيات المستهدفة (انظر الإطار 9).

الوعي الذاتي للمعلم والمتعلم. من أجل الاستجابة لاحتياجات المتعلمين، بالإضافة إلى مراقبة جلسات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، يجب أن يكون المعلمون على درايةٍ بمستوى التفاعل بين الطلاب من حيث التحادث فيما بينهم, أو العمل في مجموعات, أو تشارك ما قاموا به مع بقية أفراد الصف. يكتسب ذلك أهميةً خاصة عندما يتعلق الأمر بمهارات التواصل، إذ يحتاج المعلمون هنا أن يَعوا أهمية الاستخدام الخاص بهم للغة من توجيه التعليمات, وطرح الأسئلة والإجابة عليها، مُقرّين بأن الطريقة التي يتحدث بها المعلمون إلى الأطفال يمكن أن تؤثر في الفهم والدافعية للتعلم. بالإضافة إلى ذلك، يساعد تعليم مهارات التعاطف, واحترام التنوّع والمشاركة في توعية المتعلمين بمشاعرهم وأفكارهم حول قدرتهم على فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهم فيها. بامتلاك الوعي ما وراء المعرفي، تزداد فعالية المتعلمين على فهم وجهات نظر الآخرين طوال فترة حياتهم، ويبدون احتراماً للتنوع ويكونون أكثر فاعلية في الأنشطة التشاركية.

الدعم النفسي الاجتماعي. عند تقديم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، يُنصح بإفساح مجال الاستعانة بمهارات أحد المهنيين الذي يستطيع تقديم الدعم النفسي الاجتماعي بالإضافة إلى خدمات المعلم، وذلك من أجل تلبية الاحتياجات النفسية الاجتماعية لجميع الأطفال. يقدّم الجزء الذي يتناول موضوع حماية الطفل كإحدى قنوات تنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة مزيداً من التفاصيل حول المقاربات المرتبطة بالدعم النفسي الاجتماعي.

تدخلات تستهدف المجموعات المهمّشة. من المهمّ إتاحة فرص تطوير المهارات الحياتية أمام جميع المتعلمين. على سبيل المثال, يحتاج الأفراد غير الملتحقين بالمدرسة أو أولئك الذين لديهم احتياجاتٌ تعليمية خاصة إلى تدخلات مستهدفة. يشكّل ذلك أهمية خاصةً فيما يتعلق بمهارات التواصل مثل التخاطب والتعابير المستخدمة، كون صعوبات التواصل عند الشباب تؤثر في أدائهم في المدرسة وبشكلٍ أعمّ في الحياة. يمكن لعوامل مثل صعوبات التعلّم, أو التوحّد أو ضعف السمع أن تكون شديدة التأثير، وتتطلب دعماً يستهدف التخاطب, تطوير التواصل اللغوي, والتعلم.

[8] انظر Yale Centre for Emotional Intelligence at: http://ei.yale.edu/ruler/

الشكل 4 أمثلة عن أدوات وأنشطة من أجل التعليم والتعلّم

تقييم مستمر. يجب باستمرار مراقبة عملية تقدم المتعلم في كلّ مهارة حياتية أساسية، وتقييمها وإبلاغ الوالدين بها حتى يكونوا على دراية بتقدم أطفالهم. يمكن أن تشمل أنشطة التقييم مجموعة واسعةً من المهام أو المشاريع، خلال الفصل أو في نهايته. على سبيل المثال، ينبغي إدماج الإبداع ضمن إجراءات وملفات التقييم القائم على المناهج الدراسية. يُنظَر إلى التقييمات القائمة على الأداء بأنها تشكّل مقياساً صالحاً للتفكير النقدي، ولكنها تثير مسائل تتعلق بالموثوقية. غالباً ما يتمّ التقييم الأفضل للتفكير النقدي في سياقات سيناريوهات من واقع العالم والمحاكاة.

بالإضافة إلى ذلك، تشير الأدلة العملية المتاحة إلى أنّ المقاييس المفتوحة غير المحددة تراعي مهارات التفكير النقدي بشكلٍ أفضل مقارنةً بالمقاييس ذات الخيارات المتعددة (Ku, 2009). توجد حاجة لاستخدام طرائق مختلفة في التقييم من أجل السماح للمتعلمين بتنظيم إجاباتهم الخاصة. إلى جانب التمارين ذات الخيارات المتعددة، يمكن طرح أسئلة متابعة من أجل سبر التفكير المنطقي وراء الاختيارات المقدمة. فيما يتعلق بمهارات التفكير النقدي، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرار، والتفاوض، ينبغي أن تعكس مهام التقييم المشكلات الحقيقية والأداء الحقيقي ما أمكن ذلك، مع ملاحظة أنّ هذا الشيء يلائم أكثر المتعلمين كبار السنّ.

أدوات وأنشطة مختارة. يمكن تعليم المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة باستخدام أنواع مختلفة من الأنشطة التي يمكن تكييفها وتعديلها وفق المهارة\المهارات الحياتية الفردية المستهدفة خلال الجلسة (انظر الشكل 4).

النمذجة. ترتفع سوية التعليم عند المتعلّمين، وخاصةً الأطفال الصغار، الساعين لتحديد المهارات والسلوكيات الحياتية واستيعابها في حال أمكنهم مشاهدة تلك المهارات والسلوكيات وتجربتها بشكلٍ مباشر. يجني المتعلمون من شخصية المعلم وسلوكياته المقدار نفسه الذي يتعلمونه من التعليم.

ينبغي أن يمثّل المعلمون في صفوفهم الدراسية نماذج قدوةٍ لجميع المهارات الحياتية الأساسية بالنسبة للمتعلمين، وأيضاً للمجتمع، كون النمذجة تساعد في تطوير مهارات التفكير رفيعة المستوى وممارستها.

ينبغي أن يقوم المعلمون بتجسيد ممارساتٍ جيدة في طيفٍ من مهارات التواصل الشفهي التي تشمل مجموعة واسعة من الوظائف التواصلية المتعلقة بكيفية حدوث التواصل الفعّال في العالم الحقيقي. يكتسب أيضاً تعزيز مهارات التعاون والتعاضد بين الأطفال والشباب أهميةً قصوى. أيضاً على المعلمين امتلاك القدرة على إظهار مهارات الإبداع, حلّ المشكلات والتفكير النقدي في ممارساتهم التعليمية، بالإضافة إلى كونهم قادرين على التواصل بفعالية فيما يتعلق بهذه المهارات. يمكن للمعلمين أن يكونوا نماذج قدوةٍ بحيث يُظهرون من خلال الأمثلة للمتعلمين قوة الإبداع في عملهم. ينبغي أن يكونوا قادرين على تقديم نماذج للتفكير النقدي في تعليمهم وتقديم أمثلة ملموسة لتوضيح المفاهيم المجردة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلمين تقديم نماذج عن مهارات التفاوض في إدارة الصفوف و تقديم نماذج لصنع القرارات الجيدة في عملهم. من أجل تبنّي التعاطف في العلاقات واحترام التنوّع، يقود المعلم الأفراد إلى الاهتمام بمشاعر الآخرين في الصفّ. مع قيام المعلمين بتقديم نماذج تبيّن كيف يصبح المرء إيجابياً عند التعلّم، يعكس المتعلمون ذلك على شكل سلوكيات تعلم تفاؤلية وواثقة. يقدّم المعلمون نماذج للمهارات التشاركية من خلال إظهار قدراتهم على تسهيل أنشطة التعلّم التشاركي. أخيراً، يمكن للمعلمين أن يعرضوا للمتعلمين طريقةً هادئة ومرنة في التعامل مع التحديات، وذلك من خلال التحكم في عواطف المرء، والبقاء هادئين في المواقف العصيبة، حتى لا يؤدي ذلك إلى تفاقم المشكلة، وامتلاكهم نظرةً إيجابية. تتضمن النمذجة أيضاً ارتكاب الأخطاء كجزءٍ من عملية التعلّم لإظهار أنّ ضرورة المحافظة على الصمود والمثابرة في أغلب الأحيان.

استخدام قصص توضيحية. من المثبت أنّ مهارات التواصل الشفهي مثل مهارات سرد القصص واستخدام المفردات تمثّل مؤشراتٍ قوية للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي (Feinstein and Duckworth, 2005). في حالة المتعلمين الأصغر سناً، يمكن أن تقدّم القصص حالاتٍ لدراسة عملية صنع القرار عند الشخصيات المشاركة والنظر فيما إذا كانوا قد اتخذوا قراراتٍ مناسبة في ضوء المعلومات المتوفرة والمخاطر المصاحبة. علاوةً على ذلك، يمكن للمعلم استخدام القصص لتعليم منظورٍ مختلف، بالإضافة إلى توضيح وجهة نظرٍ باستخدام مثالٍ واقعيٍ من حياته الخاصة، وفيه يجادل المعلم فرداً ما لمجرد امتلاكه وجهة نظرٍ مختلفة. تُطوّر القصص قدرة المتعلمين على فهم تجارب الآخرين والتعاطف معها.

تتضمن المقاربات التقليدية لتطوير المهارات في مجال التعاطف أيضاً لعب الأدوار واستخدام القصص, دراسات الحالة والقصص ذات المواضيع الإخبارية، وفيها يُطلب من الطلاب رؤية الأشياء من منظور آخر (Lucas and Hanson). أيضاً تدعم القصص بنجاحٍ تعليم احترام التنوّع. يتطلب هذا الأمر إعداد مواد تعليم وتعلم مناسبة، بما في ذلك النصوص التي يمكن أن تكون موضوعاً للتفكير النقدي (Starkey, 2002). على سبيل المثال، Empathy Lab (مخبر التعاطف) هي منظمةٌ بريطانية تستخدم تأثير القصص القوي لإلهام الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4–11 عاماً، لتبني فيهم مهارات التعاطف، ومحو الأمية والنشاط الاجتماعي. أبدعت المنظمة ستّ أدواتٍ قائمةٍ على القصص غايتها مساعدة المدارس على إعداد تجارب غامرةٍ لبناء التعاطف، كما قدمت قوائم تتضمن نصوصاً أساسية في التعاطف تتميز بشخصياتٍ مرسومة بوضوحٍ كبير وبكتابات وإيضاحات عالية الجودة. بعد إجراء تقييم لمدة ثمانية أشهرٍ للبرنامج في إحدى عشرة مدرسةً, تبيّن أنّ البرنامج قد أثر في الأطفال من حيث مهارات التعاطف, والرفاه، ومحو الأمية, مشاركة الأسرة, العمل الاجتماعي، والسلوك الأخلاقي وإستراتيجية المدرسة (Empathy Lab, 2016).

مهامّ جماعية تعاونية. من الأفضل ممارسة معظم المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة في إطار مهامّ جماعية تعاونية، مع التركيز على العمل في مجموعات صغيرة، مع تفضيل صيغة المجموعة الكبيرة من أجل التفاعل مع المعلم\الميسّر. مع مواصلة المتعلمين العمل سويةً على مهام أو تحدياتٍ معينة، فإنهم يختبرون تشكيل مجموعةٍ مضبوطةٍ تجمعهم مع بعضهم بعضاً. يوفر لهم تشارك النجاح أو الفشل تجربةً تعاونية تتطلب منهم ممارسة الاحترام مع أقرانهم، وبالتالي تطوير مهارات فريق العمل، خاصةً مع المتعلمين الأكبر سناً، وممارسة جميع المهارات الأساسية الأخرى.

يدعم التعلّم التعاوني وعمل المجموعات المنظمة تطوير مهارات التواصل، ويحضّ العمل وفق مجموعاتٍ صغيرة وتعلم الأقران على الحوار والمناقشة. واستطراداً لما سبق، يمكن لأنشطة الإصغاء بناء مهارات الإصغاء النَّشِط إما في صفٍ كامل أو في مجموعاتٍ صغيرة. على المعلم أن يقوم بالتخطيط لتطوير مهارات الإصغاء في الصف على أساسٍ منتظم وأن يكون جاهزاً لإتاحة فرص الإصغاء للآخرين باهتمام. يحتاج المتعلمون إلى فرصٍ للتحدث الذي يمكن أن يحدث بشكل زوجي أو من خلال عمل المجموعات. يتضمن إدماج مهارات التعاون في الأنشطة الصفية وفي المواد الأساسية للمناهج إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للعمل في فرق متنوعة وتشجيعهم على أن يصبحوا متعاونين أكثر فعاليةً. تدعم أنشطة مجموعات العمل الصغيرة التي تتضمن صنع القرارات المتعلمين على تطوير مهارات التواصل، حلّ المشكلات, التفكير النقدي والإبداع. بالإضافة إلى ذلك، تؤدي إتاحة الفرص أمام المتعلمين للتحدث والمناقشة في مجموعاتٍ ثنائية أو صغيرةٍ إلى تطوير ثقتهم بأنفسهم ومشاركة الآخرين في التفكير وتطوير أفكارٍ جديدة. تُعدّ مهارات التواصل الفعّالة أساسيةً من أجل امتلاك القدرة على تطوير القدرات الاجتماعية التي تدعم المشاركة الفعّالة في طيفٍ واسعٍ من المجالات والسياقات. أخيراً، يمكن للمناقشات والعمل الجماعي المساهمةُ كثيراً في مساعدة المتعلمين على معرفة كيف يتوافقون مع الآخرين أو يختلفون عنهم. يمكن للمعلمين تيسير الفرص أمام المتعلمين للانفتاح على بعضهم بعضاً واكتشاف مكنونات وجهات نظر الآخرين بكلّ أمان.

استخدام تكنولوجيا حديثة. يمكن للتكنولوجيا الجديدة مساعدة وتمكين التعليم الابتكاري الذي، وفي سياق القرن الحادي والعشرين، يعزز التعلّم الإبداعي في ممارسات التعليم من أجل الإبداع ويساعد في تطبيق الابتكار في التعليم (Ferrari *et al.*, 2009). لذلك، يمكن تشجيع الأطفال على إعداد عروضٍ شفهية وتقديمها للصف ولمستمعين متنوعين في المجتمع من خلال استخدام التكنولوجيا و وسائل الإعلام الجديدة لإجراء تواصلٍ ابتكاري وفعّال.

نماذج منظمة الخطوات. تمّ تطوير نماذج خصيصاً من أجل حلّ المشكلات, وصنع القرارات والتفاوض. يمكن للمعلمين استخدام هذه النماذج في الصف لتقديم المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة للمتعلمين وممارسة المهارات بطريقةٍ منهجيةٍ ومنظمة.

من أجل تعليم مهارات حلّ المشكلات واتخاذ القرار، يمكن استخدام مقاربة مكونة من ستّ خطوات. يمكن للصف اختيار مسألة مشتركة لدراستها ويتمّ تعليم المتعلمين كيفية: (i) تحديد المشكلة، (ii) تحليل المشكلة، (iii) استنباط حلولٍ محتملة، (iv) اختيار الحلّ وتخطيطه، (v) تنفيذ الحلّ، و (vi) تقييم الحلّ (Schein, 2010). يساعد هذا الأمر المتعلمين على فهم مهارات المنطق والتفكير التي تنطوي عليها عملية حلّ المشكلات.

تتضمن مهارات التفاوض في التعليم والتعلم أنشطةً تفاعلية، بما في ذلك مقارباتٍ منظمة لتعليم التفاوض، مثلاً، أسلوب الخطوات السبع، الذي يوجد منه بدائل كثيرة. تتبع مقاربة ماكينزي McKinsey، من بين المقاربات الأخرى، تسلسلاً منطقياً كما يلي: (i) تحديد المشكلة، (ii) هيكلة المشكلة، (iii) تحديد الأولويات في المسائل، (iv) تطوير تحليل المسائل وخطة العمل، (v) إجراء التحليل، (vi) تجميع النتائج، و (vii) تطوير التوصيات.[9] تكون هذه المقاربة أكثر ملاءمةً للمتعلمين في مرحلة التعليم بعد الأساسي أو أولئك الموجودين فعلياً في العمل.

أدوات مختارة أخرى. تشمل الأنشطة الأخرى المتعلقة بتعليم وتعلم المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة أنشطة العصف الذهني، والدراما ولعب الأدوار المرتبطة بمشاكل الحياة الحقيقية والسيناريوهات. من الأمثلة على ذلك "مراكز التمثيل الدرامي" في صفوف مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يقوم الأطفال، بالتناوب، وبشكلٍ فردي وتعاوني، بإعداد وتجهيز طاولة من خلال التساؤل عمّا يحتاجونه، ومن ثمّ البحث عمّا هو مطلوب من العناصر المقابلة في صناديق أعدّها المعلمون. يمكن للمعلمين إتاحة المجال أمام إجراء المناظرات والمناقشات, والعروض الشفهية, ووُرش العمل حول تقنيات طرح الأسئلة, والمحاكاة والألعاب. تساعد هذه الأدوات المتنوعة على تعزيز مهارات التفاوض، والتواصل، وصنع القرار، والتعاون والمشاركة، بالإضافة إلى الصمود, والتعاطف واحترام الآخرين ووجهات نظرهم.

تطوير المهارات حسب العمر

التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. يتعلم الأطفال من خلال اللعب وهو عاملٌ حيوي من أجل النماء الصحي. في أثناء اللعب، يتعلم الأطفال ويمارسون المهارات الحياتية. هم يطورون مهارات التواصل الأساسية في أثناء تفاعلهم مع الأطفال الآخرين، بالإضافة إلى مهارات التفكير التي يُحفز عليها اللعب، إلى جانب تطوير قدرتهم على استخدام اللغة. كما أنهم يطورون قدرتهم على التركيز وتعزيز مدى انتباههم. توفر الألعاب سياقاً يتمّ من خلاله تعلم المهارات الاجتماعية الشخصية البينية الحيوية، بما في ذلك التعلّم من أجل التعاون, والتفاوض, والتناوب واللعب وفقاً للقواعد. تتطور هذه المهارات الحياتية عندما يلعب الطفل مع أطفالٍ آخرين ويشاركهم الأنشطة. بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 5 سنوات، يمكن أن تشمل أنشطة اللعب ألعاباً تحتوي على دمى, وألعاب اللوح البسيطة, وألغاز بسيطة, وارتداء الأزياء التنكرية وقصص الأطفال.

تشمل عناصر الممارسة الجيدة:

- مهاراتٌ ومحتوياتٌ مناسبة وذات صلة تتطابق مع احتياجات الأطفال واهتماماتهم.
- توفير خبرات تعلم تبني على المعرفة السابقة للأطفال والمهارات المكتسبة سابقاً.
- إتاحة الفرص أمام الأطفال للانخراط في أنشطةٍ بادروا بها بأنفسهم.
- تعلُّم قائم على المواضيع.
- عدم استخدام الكتب المدرسية.
- استخدام اللغة الأم للأطفال كوسيلة للتعليم.
- تخصيص سجلات متابعة حول أداء الأطفال والتقدم المتحقق في مختلف الجوانب التطويرية مثل بيانات التقييم الأساسية.
- تعاونٌ وثيق بين الممارسين, أولياء الأمور والعاملين في مجال خدمة المجتمع.

التعليم الأساسي. يستفيد أيضاً الأطفال في التعليم الأساسي من اللعب ويطورون مهاراتهم الحياتية، مثل التواصل, وحلّ المشكلات والتعاون، من خلال التفاعل مع الأطفال الآخرين. في هذا العمر، يسعى الأطفال للبحث عن معلوماتٍ وخبرات وتحديات جديدة في اللعب؛ يكون تأثير الأقران في هذا العمر قوياً. تُعدُّ الأنشطة الجماعية مواتية للعب. يمكن أنّ يشمل ذلك الرياضة، وبناء نموذجٍ بسيط، وألعاب الطاولة، معدات الألعاب الخاصة بالبناء والتشييد، وألعاب التنسيق والذاكرة.

يحدث التعلّم في مرحلة التعليم الأساسي من خلال إطار المناهج الدراسية الذي يوفر البنية الأساسية لوضع أهداف التعلّم لجميع المتعلمين في مختلف مراحل التعليم الابتدائي. توجد حاجة لإدماج جميع المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة في إطار المناهج الدراسية الابتدائية كمهارات عامّةٍ أو كمهارات حياتية متقاطعة في مجالات التعلّم الرئيسة. في حين يتوجب أن تكون طرائق التعليم والتعلم متلائمة مع العمر وتستند إلى محتوىً ملائم للحياة، يكون من المهمّ وضع توقعاتٍ عالية وأهداف واضحة لزيادة فعالية التعلّم بالنسبة لكلٍّ من المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة وأهداف التعلّم الأخرى.

التعليم بعد الأساسي. يحدث أيضاً التعلّم المنظم في التعليم بعد الأساسي من خلال إطار المناهج الدراسية في كلّ مرحلة من مراحل التعليم الثانوي. كما هي الحال بالنسبة للتعليم الأساسي، توجد حاجة إلى إدماج جميع المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة في إطار المناهج الابتدائية كمهارات عامّة أو متقاطعة في مجالات التعلم الرئيسة، ويجب أن تكون طرائق التعليم والتعلم متلائمةً مع العمر، وأن تكون ذات صلةٍ بالمحتوى. حتى تكون المهارات الحياتية فعّالةً، فإنّ تعليمها في التعليم بعد الأساسي يبني على تلك المهارات التي تمّ اكتسابها وممارستها في التعليم الأساسي.

[9] انظر www.360casecamp.com/7-steps-of-problem-solving.html

2.3 مقاربة المسارات المتعددة

يُعدّ أمراً محورياً من أجل تحقيق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ودمجه وجودُ مقاربة مساراتٍ متعددة شاملة، تهدف إلى تحقيق هدفٍ مزدوج يتمثل في الوصول إلى جميع المتعلمين وتحقيق أقصى استفادةٍ من إمكانات كلٍّ منهم. في إطار الاقتصاد القائم على المعرفة والمتغيرات الاجتماعية والسياسية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، توفر المسارات المتعددة الوصول إلى مجموعةٍ متنوعة من فرص التعلّم، ممّا يسمح للمتعلمين بالتركيز على أهدافهم الأكاديمية والمهنية، وكذلك على دورهم ومشاركتهم الاجتماعية، وعلى تطوير كلٍّ من مهاراتهم الحياتية ومعرفتهم وفقا لذلك. تضمن هذه المقاربة تحقيق المساواة بين المتعلمين والشمولية من خلال استهداف السكان المهمّشين، وبالتالي التعرّف على تنوّع مسارات المتعلمين.

تشمل المسارات المتعددة توفير فرصة تعليم ثانية لأولئك الذين تسرّبوا من المدرسة، بالإضافة إلى جداول تعلم مرنة لأولئك الذين يتحملون مسؤولياتٍ أخرى كالعمل. لذلك فإنّ التركيز ينصبّ على تنفيذ التعليم الرسمي بقدر ما يتعلق بالتعليم غير النظامي وغير الرسمي، وعلى مكان العمل و مرحله الانتقال إلى مكان العمل، ويشمل المشاركة الاجتماعية وحماية الطفل. بالمثل، تعترف مقاربة المسارات المتعددة بمجموعةٍ متنوعة من طرائق التعلّم، بدءاً من التعليم وجهًا لوجه إلى خياراتٍ بديلة أخرى مثل التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، والتعلم المختلط والتعلم ذاتي الوصول (self-access learning)، التي يجب استكشافها والنظر فيها جميعاً. توفر التكنولوجيا الجديدة، تحديداً، قنواتٍ مبتكرة لتقديم التعليم.

يؤكد هذا القسم على الأساس المنطقي والأهمية لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال مسارات متعددة للتعلم، ويناقش تنوّع طرائق التنفيذ وقنواته.

مبررات استخدام مقاربة المسارات المتعددة في برمجه تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

تلبّي مقاربات المسارات المتعددة متطلبات التعقيد المتزايد للاقتصاد الحديث والتغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع بشكلٍ أعمّ. وتعترف بأنّ التعلّم يمكن أن يتمّ في أوقاتٍ مختلفة وفي ظروفٍ مختلفة، وكذلك بوجود تنوّعٍ في المتعلمين ومساراتهم. بالإضافة إلى ذلك، تقتضي هذه المقاربة إمكانية تحقيق المؤهلات نفسها من خلال اتباع مساراتٍ تعليمية مختلفة مع مجموعةٍ متنوعة من مقدمي الخدمات. يتعلق هذا الأمر خصوصاً بالتعليم والتدريب التقني والمهني.

يتجه تطوير نظام التعليم نحو توفير **فرص تعلمٍ متعددة وفق عمليةٍ متواصلةٍ تستمر مدى الحياة** لتحسين الوصول إلى التعليم وضمان رفع مستوى كفاءة استخدام الموارد الاقتصادية النادرة لأنظمة التعليم والطلاب. من خلال توسيع الخيارات المتاحة أمام المتعلمين، تساعد مقاربة المسارات المتعددة في جعل الخيارات المختلفة أكثر جاذبيةً لهم. تقدم مقاربة المسارات المتعددة المزيد من الدعم للتعلّم مدى الحياة، حيث يتمّ تحديث المعرفة باستمرار ويستمر التغير في الطلب على المهارات مع تطور الوظائف، واختراع تقنياتٍ جديدة، وظهور طرائق مبتكرة للعمل. يعكس ذلك الطريقة المتغيرة في توفير التعليم، مع زيادة فرص التعلّم من خلال مساراتٍ وقنواتٍ متعددة عبر الحياة.

قنوات التنفيذ

- التعليم الرسمي
- التعليم غير الرسمي، والتعليم غير النظامي
- مكان العمل و"الانتقال إلى مكان العمل"
- المشاركة المجتمعية (التطوع والعمل المجتمعي، الكشافة، وسائل التواصل الاجتماعي)
- حماية الطفل (أماكن آمنة لدخول الأطفال، مراكز حماية الطفل)

طرائق التنفيذ

- المناهج الدراسية والمناهج التكميلية والمناهج الإضافية
- قائمة بذاتها ومتكاملة
- التعلم الذاتي، التعلم وجها لوجه، التعليم الإلكتروني، وسائل الإعلام، التعليم المختلط، التعليم المفتوح عن بعد

تتيح مسارات التعليم المتعددة **طرائق مختلفةً ومرنة تربط بين التعليم وسوق العمل**، متجاوزةً الطريقة التقليدية وحيدة الاتجاه التي تعني استكمال التعليم الرسمي للحصول على وظيفة، وبالتالي فهي تعكس الحقائق الاقتصادية المتغيرة وتلبّي متطلبات المتعلمين غير الملتحقين بالمدارس. يستطيع الشباب والمتعلمون الآخرون الاختيار بين التعليم والتدريب التقني والمهني أو التعليم العام، التعلّم من خلال التدريب في أثناء العمل أو التدريب الداخلي، العمل والحصول على التعليم التكميلي، أو أن يقرروا العودة، أو الإضافة إلى تعليمهم في وقتٍ لاحق (Raffe, 2011). وبالتالي، يُسهّل هذا الأمر الانتقال من مستوىً تعليمي إلى آخر، ومن التعليم المهني إلى التعليم الأكاديمي (والعكس بالعكس)، وبين العمل، أو الدراسة أو التدريب أو الجمع بينهم. في مقاربة المسارات المتعددة، يجب أن تفرّق البرامج بين المتعلمين الذين يسعون إلى دخول سوق العمل كموظفين، وأولئك المهتمين بالعمل لحسابهم الشخصي أو المهتمين بالعودة إلى المدرسة أو الاستمرار في التعليم. يجب أن تُصمّم البرامج التعليمية تبعاً للمُخرج العملي الذي يرغب فيه المتعلم (USAID, 2014).

تُسهّل مضاعفة المسارات والاعتراف بصلاحيتها تحقيق **الإنصاف والشمولية** لجميع المتعلمين، حيث تشكّل خيارات التعليم والتدريب المختلفة، وكذلك إمكانية التبديل بين المهن المزيد من الفرص المتاحة للمتعلمين على اختلاف أنواعهم وللفئات المهمّشة على وجه الخصوص. ينطبق ذلك على الفتيات الشابات والنساء في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (Heyne and Gebel, 2014) وعلى اللاجئين والنازحين. تؤدي زيادة البدائل أيضاً إلى تحسين فرص الانتقال بين التدريب\التوظيف بالنسبة للشباب ذوي الإعاقة، إذا تمّ إعلامهم بوجود هذه الخيارات (Toms-Barker, 2014).

مبررات استخدام مقاربة المسارات المتعددة في برمجة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة هي مبررات متعددة المستويات:

- أولاً، تمثل المقاربة مساراً تكييفياً لأنظمة التعليم التي يجب أن تستجيب لاحتياجات "المجتمع القائم على المعرفة" أو"مجتمع التعلّم"، الذي تتزايد فيه أهمية كمية ونوع المعلومات والمعرفة والوصول إليها مقارنةً بإنتاج السلع والخدمات. في هذا الإطار، يحتاج المتعلمون إلى إتقان المهارات المعرفية والنفسية الاجتماعية رفيعة المستوى واستخدامها في معالجة كلٍّ من التعقيد والانسيابية في السوق وفي العلاقات المجتمعية.
- ثانياً، من الضروري أن يساهم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في تعزيز جودة التعليم المقدمة من خلال مساراتٍ متعددة. وحتى تكون هذه المسارات المختلفة فعّالةً، يجب أن تكون ذات صلة بـاحتياجات التعلّم العملية والتحويلية لكلٍّ من الفرد والمجتمع.
- ثالثاً، من المهمّ أن تحقق المسارات المتعددة التآزر حتى تبقى خبرات المتعلمين متناسقةً عبر المسارات والقنوات. ينطوي ذلك على اعتماد نظام اعترافٍ متبادل، وكذلك نظام قياسٍ وإشهادٍ مشترك عبر جميع قنوات المعرفة ومهارات الحياة المكتسبة من خلال مسار دراسة المتعلم (OECD, 2013b).
- رابعاً، تجري حالياً عمليات برمجة المهارات الحياتية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من خلال مساراتٍ متعددة، كما هو موضّحٌ في الدراسة التحليلية لمبادرات المهارات الحياتية على مستوى الإقليم. تُنفّذ غالبية هذه البرامج في مرحلة التعليم الأساسي الرسمي من خلال الأنشطة الإضافية، مثل نوادي المواطنة وحقوق الإنسان في تونس، وكذلك في مواقع غير رسمية، حيث يتمّ فيها تلبية احتياجات الفئات الضعيفة مثل الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة والشباب والمجموعات الضعيفة الأخرى. تلبّي مراكز "مكاني" التي تديرها اليونيسيف في الأردن احتياجات جميع الأطفال والشباب الضعفاء، وعلى وجه الخصوص اللاجئين السوريين غير الملتحقين بالمدرسة، في حين يؤمن برنامج "إشراق" فرصةً ثانية للفتيات الصغيرات غير الملتحقات بالمدرسة (اللاتي تتراوح أعمارهن بين 12 و 15 سنة) في صعيد مصر.
- خامساً، توجد حاجه إلى اعتماد مقاربة مساراتٍ متعددة لضمان الاتساق بين التدخلات والرسائل داخل البيئات المختلفة التي يتعلم وينمو فيها الأطفال والشباب، ولضمان دعم ما يتمّ تعلمه في الصف من خلال الخبرات المكتسبة خارج المدرسة. يجب أن يتواصل هذا الأمر ويُعزَّز وأن تتمّ مشاركه الدروس المستفادة عبر إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. من المهمّ في هذا الصدد خصوصاً تحقيق المشاركة المجتمعية، بما في ذلك مشاركة الوالدين وقادة المجتمع المحلي في عمليات إصلاح النظام التعليمي.

الإطار 10 المسارات التعليمية الرئيسة لتفعيل المهارات الحياتية

قنوات التعليم	المستوى التعليمي	العمر النموذجي
التعليم الرسمي	التعليم قبل الابتدائي والتعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي)	15–5
	التعليم بعد الأساسي (الثانوي، والتعليم والتدريب التقني والمهني، والتعليم العالي)	24–15
التعليم غير النظامي والتعليم غير الرسمي	التعليم قبل الابتدائي، وبرامج التعلّم المكثف، وبرامج محو الأمية، والدروس الاستدراكية والتعويضية، والتدريب المهني، ...إلخ	24–5
مكان العمل و"الانتقال إلى مكان العمل" (التلمذة المهنية، التدريب الداخلي، ...إلخ)		24–15
المشاركة الاجتماعية (العمل التطوعي والمجتمعي، ...إلخ)		24–10
حماية الطفل (أماكن آمنة لدخول الأطفال؛ مراكز حماية الطفولة)		24–5

قنوات تنفيذ متعددة

يتمّ تنفيذ مقاربة المسارات المتعددة من خلال مجموعة من القنوات يمكن أن يحدث التعلم فيها ويُفعّل. يمكن تنظيم المسارات التعليمية الرئيسة تبعاً لقنوات التعلّم، ومستوى التعلّم والعمر النموذجي المناسب له (انظر الإطار 10).

التعليم الرسمي. وهو تعليمٌ ذو طابعٍ مؤسسي ومقصود ومخطط له من قِبل المؤسسات العامة والهيئات الخاصة المعترف بها. يتمّ الاعتراف ببرامج التعليم الرسمي على هذا النحو من قِبل سلطات التعليم الوطني ذات الصلة أو السلطات المماثلة، مثل أية مؤسسة أخرى تتعاون مع السلطات التعليمية على المستوى الوطني أو دون الوطني. يتألف التعليم الرسمي بالمجمل من التعليم الأولي (initial education)، والمعروف باسم التعليم الرسمي للأفراد قبل دخولهم لأول مرة إلى سوق العمل، أي عندما يكونون عادةً في التعليم بدوامٍ كامل. يُعترف بالتعليم المهني، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وبعض أقسام تعليم الكبار على أنها جزءٌ من نظام التعليم الرسمي. يحدث التعليم الرسمي عادةً في المؤسسات التعليمية المصممة لتوفير تعليم كامل للطلاب في نظامٍ مصمم كمسار تعليمٍ مستمر (UNESCO, 2012a). يُشكّل النظام المدرسي ومؤسسات التعليم العالي المكونات الأساسية للتعليم الرسمي. يمكن وصف التعليم بأنه يشمل تأمين كلٍّ من التعليم الأساسي والتعليم بعد الأساسي.

يمثّل التعليم الرسمي قناةً رئيسة لتنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يمتلك هذا التعليم أكبر إمكانية وصول من حيث توفير فرص التعلّم للأطفال والشباب. مع ذلك، يبدو أنّ قدرته على تزويد المتعلمين بالمهارات ذات الصلة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا غير محققةٍ في الوقت الحالي. في هذا الإقليم، يتمّ تنفيذ 44٪ من البرامج التي يقدمها أصحاب المصلحة والمتضمّنة تعليم المهارات الحياتية في التعليم الأساسي الرسمي و 26٪ تُنفّذ في التعليم الرسمي بعد الأساسي، بما في ذلك التعليم العالي والتعليم والتدريب التقني والمهني (UNICEF, 2017a). مع ذلك، لا تقدم هذه البيانات صورةً شاملة عن المشاركة وعن جودة مخرجات التعلّم. توجد حاجة لدمج المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة في إطار التعليم الرسمي بما يتماشى مع محاولات إصلاح التعليم الحالية للمساهمة في تطوير مجتمع المعرفة، وتحسين نتائج التوظيف وتعزيز التلاحم الاجتماعي.

التعليم قبل الابتدائي. قد يتمّ تقديم التعليم قبل الابتدائي من خلال قنوات التعليم الرسمي أو غير الرسمي. توجد أدلةٌ قوية حول العالم تظهر تأثير برامج نماء الطفولة المبكرة طوال الحياة لأن التطور المعرفي والعاطفي والسلوكي يحدث بشكلٍ مطرد في السنوات الأولى من عمر الطفل وخاصةً إذا تمّ دعمه بالأنشطة المستهدفة. علاوةً على ذلك، تُعدّ السنوات الأولى مهمّةً للغاية لأنها تؤمن الأساس لبقية الحياة بما في ذلك مرحلة المراهقة والبلوغ (Young, 2000). إنّ العوائد على الاستثمار في الأطفال الصغار مرتفعةٌ جداً. يمتلك الأطفال الذين يشاركون في برامج التعليم قبل الابتدائي الجيدة استعداداً أفضل للمدرسة الابتدائية وللتطور المعرفي، ومعدلاً أقلّ سواء لإعادة الصفوف الأولى أو التسرُّب منها، ونتائجَ تعلم أفضل في المدرسة، ومعدلات أعلى في إكمال الدراسة (World Bank, 2010a)، وكذلك نتائج أفضل في أوقاتٍ لاحقة من الحياة (Gustafsson-Wright and Atinc, 2013).

تؤدي برامج التعليم قبل الابتدائي دوراً رئيساً في دعم الأطفال في المرحلة العمرية لتلك البرامج في اكتساب المهارات الأساسية التي تعزز قدرة الطفل على التعلّم، والعمل مع الآخرين وتطوير طيفٍ المهارات التأسيسية. يجب أن يكون الأطفال قادرين على التعاون واتباع التوجيهات، وأن يُظهروا القدرة على ضبط النفس والانتباه، بالإضافة إلى فهم مشاعر الآخرين، والتحكُّم بمشاعرهم الخاصة، وإدارة العلاقات مع الأقران والمعلمين. تُعدّ مهارات التنظيم الذاتي والتحكم بالانفعالات من بين أهم المهارات الحياتية في هذا العمر (Boyd *et al.*, 2005)، وتُهيئ الأطفال لمراحل لاحقةٍ من مهارات التفاوض وإدارة الصراع، وتؤسس بالتالي لتحقيق الكفاءة الذاتية والوقاية من العنف. تشير الأدلة إلى الحاجة إلى التدخل المبكر لحلّ المشكلات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية، مثل العدوانية والسلوك المعارض حين يكون سلوك الطفل أكثر مرونةً ومطواعيةً.

التعليم الأساسي. يتكون التعليم الأساسي من التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي. تمّ الاعتراف بالأهمية الكبيرة لدور التعليم الابتدائي في تنمية الإنسان في الهدف الثاني من الأهداف الإنمائية للألفية (MDG2)، والذي أُعيد تأكيده وتوسيعه في جدول أعمال التعليم للعام 2030، مع التركيز بشكلٍ رئيس على التعليم الابتدائي الشامل. هكذا، تمّ التركيز على وصول الجميع إلى دورة التعليم الابتدائي وإتمامها. بيد أنّ نوعية التعليم الابتدائي، لا سيّما من حيث مخرجات التعلّم، بقيت أولويةً أقلّ أهمية.

يتمّ تصميم التعليم الابتدائي عادةً لتزويد الطلاب بالمهارات الأساسية (أو التأسيسية القاعدية) في القراءة والكتابة والرياضيات (أي محو الأميّة والحساب) ولإرساء أساسٍ متين للتعلم وفهم مجالات المعرفة الأساسية، والتنمية الشخصية والاجتماعية للتحضير لمرحلة التعليم الإعدادي. يركّز التعليم الابتدائي على التعلّم بمستوى قليل من الصعوبة ومع القليل من التخصص إن وُجد. يتمّ تنظيم الأنشطة التعليمية في هذا المستوى في الغالب حول وحداتٍ أو مشاريع أو مجالات تعلمٍ واسعة، وغالباً مع مقاربةٍ متكاملةٍ بدلاً من تقديم التعليم في موضوعاتٍ محددة. في العادة يوجد معلمٌ رئيس واحد يتحمّل مسؤولية مجموعةٍ من التلاميذ ويقوم بتنظيم عملية التعلّم، ولكن قد يوجد أكثر من معلمٍ واحد للصف الواحد، خاصةً لبعض المواد أو الوحدات.

يوجد مبررٌ قوي للتأكيد على تطوير مهارات حياتية تتلاءم مع عمر الطلاب في المرحلة الابتدائية كجزءٍ لا يتجزأ من التعليم الجيد. بناءً على المهارات الحياتية التي تمّ اكتسابها في التعليم قبل الابتدائي، يمثل التعليم الابتدائي مرحلةً متميزة من مراحل تطور الطفل. تتضمن المهارات الحياتية التي يمكن تطويرها في المستوى الابتدائي ما يلي: حلّ المشكلات، والتفكير النقدي والإبداع، ومهارات التواصل وإدارة الذات بما فيها تحفيز الذات، ووعي الذات، والمثابرة والصمود، والمهارات الخاصة بالعلاقات بما في ذلك التفاوض، والإصغاء النَّشِط وتفهّم وجهات النظر الأخرى، ومهارات التعاون وقبول التنوّع، والمشاركة والإسهام في العمل الجماعي.

يُصمَّم التعليم الإعدادي بشكلٍ نموذجي للتأسيس على مخرجات التعلّم المتحققة في التعليم الأساسي. في العادة، يكون الهدف هو وضع الأساس للتعلم مدى الحياة وللتنمية الإنسانية يمكن عندها أن تقوم على أساسه الأنظمة التعليمية بتوفير المزيد من فرص التعليم. قد تكون بعض أنظمة التعليم تقدم بالفعل برامج التعليم التقني والمهني في هذه المرحلة لتزويد الأفراد بالمهارات المطلوبة للتوظيف. تُنظم البرامج في هذه المرحلة حول مناهج موجّهة بالمواضيع تُقدم فيها المفاهيم النظرية عبر طيفٍ واسعٍ من المواضيع. يمتلك المدرسون عادةً تدريباً تربوياً في مواضيع محددة، ويكون لدى الطلاب، بشكلٍ أكبر في المرحلة الابتدائية، عدة معلمين متخصصين في مجالات الموضوعات التي يُدرّسونها.

في العادة تكون المهارات الحياتية عند مستوى التعليم الإعدادي أكثر تخصصاً، على الرغم من أنّ المهارات ذات الصلة في المستوى الابتدائي تبقى مهمّة. تتزامن هذه المرحلة مع فتره المراهقة، حيث تصبح فيها المهارات الحياتية المتعلقة بتطور اليافعين مهمّةً كالمهارات المدرجة في التربية الجنسية الشاملة، والصحة المدرسية والتغذية.

التعليم بعد الأساسي عادةً يتمّ تصميم هذا التعليم لمتابعة وإتمام التعليم الثانوي وذلك تحضيراً للتعليم العالي أو التزويد بالمهارات المتعلقة بالتوظيف أو كليهما. يحصل المتعلمون من البرامج في هذا المستوى على تعليمٍ من حيث التنوّع والتخصص والعمق مقارنةً مع برامج المرحلة الإعدادية. تكون هذه البرامج أكثر تمايزاً وتتيح طيفاً أوسع من الخيارات والمجالات. في الغالب، يكون المعلمون مؤهلين تأهيلاً عالياً في المواد أو مجالات التخصص التي يدرسونها، لا سيّما في الصفوف الأعلى.

التعليم والتدريب التقني والمهني وهو يؤدي دوراً رئيساً في تطوير المهارات في مرحلة التعليم بعد الأساسي، كما يتصف التعليم والتدريب التقني والمهني بأنه مجالٌ متنوعٌ جداً (King, 2011)، حيث يتمّ فيه تطوير مهارات ما قبل التوظيف (Nam, 2009). تمّ التأكيد أنه في حال أنهى الشباب النظام المدرسي دون اكتساب مهاراتٍ حياتيه كافية، فإنهم سيواجهون صعوبةً بالغة في التغلّب على معوقات المقدرة على التوظّف عندما يشاركون مستقبلاً في برامج سوق العمل (Martin and Grubb, 2001). وبالتالي، فإنّ ضمان تنمية مهارات حياتية فعّالة قبل التوظيف هو أمرٌ بالغ الأهمية في المساهمة في فعالية التطوير المستمر للمهارات التي قد تبدأ لاحقاً في سياق التطور الوظيفي للفرد. من المهمّ أيضاً أن تستند التدخلات في هذا المجال على التطبيق والممارسة من أجل ضمان تحقيق النتائج المرجوة. في هذا الصدد، من المهمّ تعليم المهارات الحياتية ومراقبة تطورها طالما كان هناك مشاريع صغيرة يجري تشييدها وربطها مع مختلف القطاعات تبعاً للتخصص.

بما أنّ مفهوم المقدرة على التوظّف يتغير مع ازدياد التركيز على تطوير القدرة على التعلّم(Harvey et al., 2002) والاعتراف بأنها حالةٌ ذهنية إلى حدٍّ كبير (Lucas and Hanson)، فقد حصل تحوّلٌ في التعليم والتدريب التقني والمهني من تعريفٍ محدود النطاق للتدريب المهني الذي تهيمن عليه المهارات التقنية إلى برنامج تدريبٍ أوسع يتمّ فيه الحصول على المهارات الحياتية جنباً إلى جنب مع المهارات التقنية (Leney, 2008) هذه المهارات الحياتية، التي يُطلق عليها أحياناً تسمية مهارات 'عامة، قابلة للنقل، أساسية أو مفتاحيه' أو 'المهارات الناعمة\المهارات الشخصية السلوكية' لأنه يمكن تطبيقها عبر سياقاتٍ تنظيمية و وظيفيةٍ متنوعة (Payne, 2004)، قد أصبحت مكوناً متكاملاً في برامج التعليم والتدريب التقني والمهني، وذلك استجابةً لمتطلبات سوق العمل المرتبطة بتطوير اقتصاد الخدمات وتأثير الإنترنت في إجراءات العمل.

الإطار 11 التعليم التقني والمهني ومقاربة المسارات المتعددة

يتبع تنفيذ **التعليم والتدريب التقني والمهني** مسارات متعددة تشمل التعليم غير النظامي والتعليم غير الرسمي، ومكان العمل و'الانتقال إلى مكان العمل'. يتمّ، من خلال هذه المسارات، التأكيد على أنواعٍ مختلفة من المهارات وكذلك الحصول على مؤهلاتٍ مختلفة. نتيجةً لذلك، يكون التجزُّؤ سمةً مشتركة للتعليم والتدريب التقني والمهني، ويصبح تعزيز التنسيق بين الخدمات المختلفة أمراً أساسياً من أجل التنفيذ الفعّال. يواجه كلٌّ من أصحاب العمل والمتعلمين في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مشكلة انخفاض جودة التعليم والتدريب التقني والمهني. لذلك، ينخفض الطلب عليه.

يتمثل أحد الشروط الأساسية لزيادة الطلب على التعليم والتدريب التقني والمهني في تحسين جودته فيما يتعلق بمقدرة المتعلمين على التوظّف، لا سيّما من خلال إدماج تعليم المهارات الحياتية في التعليم والتدريب والتقني والمهني، والتشديد على تلك المهارات الحياتية ذات الصلة بالمقدرة على التوظّف. يجب إدخال عمليات إصلاح المناهج لدعم تنمية المهارات الكلية، والقيم القائمة على حقوق الإنسان، والتعلم النَّشِط\التجريبي في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (UNICEF and ILO, 2016). أكثر من ذلك، يُعدّ تعليم المهارات الحياتية مفتاح تعزيز ريادة الأعمال والعمل للحساب الشخصي. لهذا الغرض، تكون الأساليب التربوية المتمحورة حول المتعلم ذات أهميةٍ قصوى.

أُعد مقاربة الأنظمة ذات الروابط الواضحة والمتماسكة بين المسارات المختلفة شرطاً أساسياً لضمان نطاق تدخلات التعليم والتدريب التقني والمهني وجودتها واستدامتها. كما أنّ هذا الأمر مهمٌّ لضمان الوصول إلى جودة التعليم والتدريب التقني والمهني كجزءٍ من إطار التعلّم مدى الحياة. يجب تطوير أُطر المؤهلات الوطنية بالاعتماد على أساسٍ متين للتعلم القائم على الكفاءة، والذي يمكن أن يسهم فيه تعليم المهارات الحياتية. كما يتعيّن تدعيم عمليات مراقبة التعليم والتدريب التقني والمهني.

حددت جولة مشاورات حول التعليم والتدريب التقني والمهني في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، عُقدت في عمان في مايو 2016، أربعة مجالاتٍ لمقاربة الأنظمة لتطوير التعليم والتدريب التقني والمهني (UNICEF and ILO, 2016):

- زيادة فرص الوصول إلى فرص التعليم والتدريب التقني والمهني.
- رفع جودة التعليم والتدريب التقني والمهني ومدى أهميته.
- تدعيم الشراكات مع القطاع الخاص وأصحاب المصلحة الآخرين.
- ضمان انتقال الخرّيجين إلى عملٍ لائق.

كما أوصت جولة المشاورات تلك بإدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن مناهج التعليم والتدريب التقني والمهني، بما في ذلك تعليم ريادة الأعمال في مقاربة التعليم مدى الحياة، وذلك من أجل تحسين جودته وأهميته. يحتاج مدربو التعليم والتدريب التقني المهني إلى توفير الفرص لهم من أجل التطوير المهني في تعليم المهارات الحياتية والتدريب على المهارات التقنية.

لا يزال ذلك الأمر في المراحل المبكرة بسبب التعقيد الذي يلفّ التعليم والتعلم المتعلق بالمقدرة على التوظّف. مع ذلك، تضيف برامج التعليم والتدريب التقني والمهني بشكلٍ متزايد التعليم والتعلم الذي ينطوي على التطوير الشامل للمهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة. لهذا الغرض، تشمل الأساليب التربوية الفعّالة التي حددها (McLoughlin, 2013) ما يلي (1) الممارسة المستدامة، (2) حلّ المشكلات العملي والتأمل الناقد بالتجريب، (3) التعلّم من الأخطاء في بيئاتٍ حقيقيةٍ ومحاكاةٍ، (4) التعاون ووضع السياقات المناسبة، (5) طيفٌ من طرائق التقييم والتغذية الراجعة. و(6) الاستفادة من العمل عبر أكثر من بيئةٍ واحدة.

يبني تعليم المهارات الحياتية في مستوى التعليم والتدريب التقني والمهني على المهارات الحياتية التي تمّ تطويرها في التعليم الأساسي. ينطوي ذلك على مساعدة الطلاب على تحمّل المزيد من المسؤولية عن تعلمهم وتطوير خبراتهم في تحديد الأهداف وصنع القرارات (Alfassi, 2004). يجب تقسيم المهام إلى مستوياتٍ مختلفة وإرشاد المتعلمين من خلال التخطيط خطوة بخطوة ومن خلال أنشطه تحديد الأهداف (Morisano *et al.*, 2010) كما يجب أن يكون التعلّم أصيلاً قدر الإمكان. إذ تزداد احتمالات مثابرة المتعلمين على تعلم شيءٍ ما إذا كان ذا صلةٍ وثيقةٍ بهم وبحياتهم (Morrison *et al.*, 2009; Berkowitz, 2011).

تشكّل فرص تطوير المناهج الدراسية التكميلية إضافةً مهمّةً إلى برامج التعليم والتدريب التقني والمهني. يمكن أن يوفّر ذلك بيئاتٍ لتعليم المهارات الحياتية وتعلمها من خلال مجموعةٍ متنوعة من الخيارات التي تشمل الخبرة العملية، والعمل مع مرشد، والتطوع، وبرامج محددة خاصة بالمقدرة على التوظّف ودورات دراسية داخلية (انظر الإطار 11).

يوفّر التعليم العالي، كجزءٍ من التعليم بعد الأساسي، المزيد من أنشطة التعلم في مجالاتٍ متخصصة من التعليم، ويهدف إلى التعلّم عند مستوىً عالٍ من التعقيد والتخصص. يتضمن التعليم العالي ما يُفهم في العموم على أنه تعليمٌ أكاديمي، ولكنه يشمل أيضاً تعليماً مهنياً أو احترافياً متقدّماً (UNESCO, 2012a). يكون محتوى البرامج على مستوى التعليم العالي أكثر تعقيداً وتقدماً مقارنةً بالمستويات الأدنى، ويتميز بمستوياتٍ مختلفة: مثل، دورات قصيرة في التعليم العالي، ومستوى البكالوريوس\الإجازة أو ما يعادلها، ومستوى الماجستير أو ما يعادلها، ومستوى الدكتوراه أو ما يعادلها.

التعليم غير النظامي والتعليم غير الرسمي. التعليم غير النظامي هو التعليم ذو الطابع المؤسسي والمقصود والمخطط له من قِبل مزوّد تعليم (UNESCO, 2012b). إنّ السمة المميزة للتعليم غير النظامي هي أنه يمثّل إضافةً و بديلاً و\أو مكملاً للتعليم الرسمي في إطار عملية التعلّم مدى الحياة للأفراد (UNESCO, 2012a). غالباً ما يتمّ توفير هذا النوع من التعليم من أجل ضمان الحق في الوصول إلى التعليم للجميع ويعدّ مرناً ومتمحوراً حول المتعلم، وقائم على الحاجات وموجهٌ بالطلب. إنه يلبّي احتياجات جميع الأعمار ولكن لا ينطبق عليه بالضرورة الهيكل التنظيمي لمسارٍ تعليمي مستمر. وقد يكون قصير المدة و\أو غير مكثّفٍ، وعادةً ما يتمّ توفيره على شكل دوراتٍ قصيرةٍ أو ورشات عمل أو ندواتٍ دراسية. يؤدي التعليم غير النظامي في الغالب إلى الحصول على مؤهلاتٍ غير معترفٍ بها كمؤهلاتٍ رسمية أو مكافئة لـلمؤهلات الرسمية من قبل السلطات التعليمية ذات الصلة على المستوى الوطني أو دون الوطني، و قد لا يؤدي إلى مؤهلاتٍ على الإطلاق. مع ذلك، يمكن الحصول على مؤهلاتٍ رسميةٍ ومعترف بها من خلال المشاركة الحصرية في برامج تعليم غير نظامي محددة، والتي غالباً ما تحدث عندما يعزز البرنامج غير النظامي المهارات الحياتية المكتسبة في سياقٍ آخر.

تبعاً للسياق الوطني، يمكن أن يغطي التعليم غير النظامي البرامج التي تسهم في محو الأمية للكبار والشباب، والتعليم من أجل الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة، وكذلك برامج تدريب على المهارات الحياتية، ومهارات العمل، والتنمية الاجتماعية أو الثقافية. يمكن أن يتضمّن تدريباً في مكان العمل من أجل تحسين أو تكييف المؤهلات والمهارات الموجودة، وتدريب العاطلين عن العمل أو غير النشيطين، وكذلك مساراتٍ تعليمية بديلة للتعليم والتدريب الرسمي في بعض الحالات. ويمكن أن تشمل أيضاً أنشطة تعلم من أجل تنمية الذات، وهذه قد لا تكون ذات صلةٍ مباشرة بالوظيفة.

يشمل نطاق التعليم غير النظامي وغير الرسمي ما يلي:

- توفير **برامج التعليم الأساسي البديل** للمتعلمين الذين لا يستطيعون الوصول إلى النظام التعليمي الرسمي و\أو يفتقرون إلى الفرص التعليمية فيه. وقد يعود السبب في ذلك إلى القيود الاجتماعية والثقافية و\أو الاقتصادية. يستهدف تنفيذ هذا النوع من برامج التعليم غير الرسمي في العادة المتعلمين الموجودين في مواقع بعيدةٍ ومعزولة، والأقليات اللغوية والعرقية، والمتعلمين من ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة، وفتيات صغيرات ونساء، وأطفال ذكور ضعيفي الأداء، وأطفال غير ملتحقين بالمدرسة، ومتعلمين مصابين بفيروس عوز المناعة البشري والإيدز، ومتعلمين آخرين يمرون في ظروفٍ صعبة.
- **توفير فرص التعلّم المستمر** لأولئك الذين أتمّوا التعليم الأساسي من خلال التعليم الرسمي، أو لتقوية القدرات الفردية من حيث تحديث المعرفة وتنمية المهارات.

يتمّ تقديم خدمات التعليم غير النظامي وغير الرسمي من قبل طيفٍ واسع من مقدمي الخدمات بالإضافة إلى الجهات الحكومية. تشمل مجموعة مقدمي الخدمات منظماتٍ غير حكومية، و منظمات وقطاعات مجتمعية.

في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تؤدي تدخلات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في بيئات التعليم غير النظامي وغير الرسمي دوراً حاسماً في استهداف الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة، والشباب والمجموعات الضعيفة الأخرى، وتنجح في توفير مقاربةٍ كليةٍ أكثر لتعليم المهارات الحياتية (UNICEF, 2017a). يمثّل استهداف الشباب غير الملتحقين بالمدرسة والمجموعات الضعيفة شاغلاً رئيساً بالنسبة للعديد من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ممّا يعكس التحديات الاجتماعية والاقتصادية للتطور الوطني. ومع انخفاض نسبة الالتحاق بالمرحلة الثانوية، يفقد الشباب فرص تعلم المهارات الحياتية. ضمن هذا السياق، تسعى التدخلات غير الرسمية إلى تشميل المجموعات المهمّشة أو الضعيفة، مثل الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة واللاجئين في خدماتٍ تعليمية مناسبة، حيث يفشل التعليم الرسمي إلى حدٍّ كبير في تحقيق ذلك. لقد كشفت مقابلاتٌ أُجريت مع لاجئين سوريين في الأردن أنهم يجدون الانتقال إلى المدرسة في الأردن تحدّياً كبيراً وينعكس هذا الأمر في أدائهم (UNHCR, 2016). أكثر من ذلك، فقد أعربت بعض أُسر اللاجئين عن حاجتها للدعم النفسي الاجتماعي ولمهارات الحياة المتعلقة بإدارة الذات. كما أشارت النقاشات مع آباء اللاجئين إلى أنّ أطفالهم يواجهون التميز في المدرسة والعنف الجسدي حتى من قِبل المدرسين (UNHCR, 2016). حالياً، تستهدف بعض برامج المهارات الحياتية في كلٍّ من مصر والأردن وليبيا ودولة فلسطين والسودان واليمن الفئات المعرضة للخطر.

على الرغم من هذه المبادرات الإيجابية، تشير نتائج المشاورات الوطنية والزيارات القطرية أنّ برامج تعليم المهارات الحياتية في بيئات التعليم غير النظامي ما تزال متفرقةً وتستند إلى تقديم الدعم المستمر من قِبل المنظمات غير الحكومية المُنفذة لضمان قدرتها على مواصلة تنفيذ مثل هذه البرامج. وبما أنها خارج أنظمة الدعم الحكومي، فغالباً ما تكون التدخلات في بيئات التعليم غير الرسمي غير خاضعةٍ للإشراف وتفتقر إلى آليات تنسيقٍ وطنية أو محلية. تُنفّذ مثل هذه البرامج عادةً على أساس مشاريع منفصلة ممّا يثير القلق بشأن استدامتها في المدى الطويل، وعلى الرغم من المقاربات المبتكرة المستخدمة في بيئات التعليم غير الرسمي، سيبقى التحليل المنهجي ونشر مثل هذه المقاربات يمثّل تحدّياً كبيراً، كما سيتمّ تناوله بالتفصيل في هذا التقرير.

الإطار 12 جواز مرور إلى النجاح® (PTS) وابنِ مشروعك® (BYB)

برنامج جواز مرور إلى النجاح "PTS" هو برنامجٌ مكون من 80 وحدة متكاملة يستهدف الشباب المعرضين للخطر ممّن يعيشون في الأحياء الأكثر ضعفاً في الأردن. يقدم البرنامج عشر مهاراتٍ حياتيةٍ مُعتمَدة على نطاق واسع، بما في ذلك التواصل الفعّال، والمسؤولية، وتحديد الأهداف والعمل ضمن فريق، وقد تمّ تكييفها بنجاح في ثماني دولٍ في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يتمّ التركيز خصوصاً على مهارات الجاهزية لدخول مكان العمل، بما في ذلك إجراء المقابلات، واحترام السلطة وإدارة الوقت، كما توجد أدواتٌ لمساعدة الشباب في فهم كيف تكون موظفاً جيداً. يقوم المشاركون بتطوير خطةٍ مهنية وتنفيذ مشروع خدمة للمجتمع بهدف ممارسة المهارات التي تعلموها والمساهمة في خدمه المجتمع (IYF, 2013).

من جهةٍ أخرى، تمّ تطوير برنامج "ابنِ مشروعك BYB" التابع لمنظمة الشباب الدولية بالتشارك مع شركة مايكروسوفت، وهو برنامجٌ تدريبي شامل وتفاعلي مصممٌ لدعم رواد الأعمال. في نهاية الدورة التدريبية، يقوم الطلاب بتطوير خطط أعمال تنوّعت فيما مضى بين بيع الأدوية العشبية إلى الاستفادة من المتطوعين من أجل إحداث أثرٍ اجتماعي ما (UNESCO, 2016). إنّ برامج مؤسسة الشباب الدولية، ومن ضمنها التدريب المُحكم للمدربين والتطوير الشامل للمصادر، مؤثرةٌ جداً في تطوير التدريب على المهارات الحياتية من أجل المقدرة على التوظّف ضمن العديد من المنظمات الخاصة وغير الحكومية في الأردن.

يتمثّل أحد الأمثلة الواعدة لبرنامج مهاراتٍ حياتية للمراهقين والشباب غير الملتحقين بالدراسة في برنامج جواز مرور إلى النجاح (PTS) وهو منهاج مهارات حياتيه تعود ملكيته الفكرية إلى مؤسسة الشباب الدولية (IYF)، الذي بدأ في عام 2003، وتمّ تنفيذه في عدة دول في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (انظر الإطار 12). تتمثل أهداف هذا المنهاج في:

- تضمين المهارات الحياتية الأساسية.
- التأكيد على المهارات الحياتية وسلوكيات الجاهزية لمكان العمل.
- توفير مهاراتٍ حياتيةٍ حسب الطلب والتدرب على حالاتٍ واقعيه يعتبرها أصحاب العمل ذات أهميةٍ قصوى للاستقطاب ونجاح العمل.
- أن تكون قابلةً للتكيّف مع أية بيئةٍ ثقافية أو مقصودةٍ وأن تكون مرنةً في التصميم لتضمين مهاراتٍ حياتية إضافية من خلال التشاور مع أصحاب المصلحة الرئيسين.

باستخدام الطرائق التربوية التجريبية، يتضمن هذا المنهاج استخدام السيناريوهات، ودراسات الحالة وجلسات التدريب التي تُستخدم ضمن أنشطة تعلمٍ فرديةٍ أو مجموعات صغيرة من الأقران. كلُّ درسٍ مصممٌ "كمختبر" تفاعلي يؤدي فيه كلّ متعلم دوراً نشطًا مستفيداً من معرفته وخبرته الخاصة كأساسٍ للتعلم. ويتمّ إكمال التعلّم الصفي بتوفير فرصٍ للشباب يمارسون فيها مهاراتهم خارج الصف من خلال مواقف حياتية حقيقية ضمن مشاريع تعلم خدمية. ومن المهمّ الإشارة إلى أنه يتمّ تشجيع الشباب على تولي مسؤولية تعلمهم.

مكان العمل و 'الانتقال إلى مكان العمل'. في حين يتمّ التركيز كثيراً عند وضع البرامج على جاهزية الشباب لمكان العمل، خاصةً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يعدّ مكان العمل بحدّ ذاته بيئة تعلّم مهمّة تتبع عملية الانتقال من التعليم إلى عالم العمل. يصبح مكان العمل و 'الانتقال إلى مكان العمل'، بما فيها التلمذة الصناعية والتدريب الداخلي، شيئاً فشيئاً مكاناً للتدريب على المهارات، بما فيها المهارات الحياتية. يمكن أن يندرج ذلك ضمن مقاربة التدريب القائم على الكفاءة التي نجدها عادةً في التعليم والتدريب التقني والمهني وفي التدريب المتعلق بالتوظيف. يتمّ تقديم هذا التدريب عادةً من قبل مجموعةٍ من مقدّمي الخدمات أكثريتهم من القطاع الخاص. يمثّل هذا الأمر مجالاً ممتعاً للنماء والابتكار في التدريب على المهارات الحياتية وهو جزء مهم من التعلّم المستمر مدى الحياة.

ولكن نتائج برمجة المهارات الحياتية في هذا السياق مشتتة. وعلاوةً على ذلك، فإنّ أغلب أنشطة التدريب على المهارات الحياتية في مكان العمل، والذي يُسمّى غالباً في هذا السياق بـ 'التدريب على المهارات الناعمة\المهارات الشخصية السلوكية'، يتمّ توجيهها إلى مستوى القيادة الإدارية والمديرين، بينما يتلقّى الموظفون المبتدئون والآخرون تدريباً تقنياً (IYF, 2013a). عادةً ما تكون برامج مكان العمل التي تُعلم المهارات الحياتية التي تبدو أكثر فعاليةً برامج تدخلاتٍ إصلاحية للمراهقين (Kautz *et al.*, n.d.). تُحفّز تلك البرامج اكتساب المهارات الحياتية ذات الصلة بالعمل وتوفر الانضباط والتوجيه للشباب المحرومين، والتي غالباً ما تكون مفقودةً في منازلهم أو في التعليم بعد الأساسي.

بالإضافة إلى ذلك، إنّ كلّاً من تصميم التدريب على المهارات الحياتية عموماً (أي الأنشطة والأساليب التربوية) وسلوك المتعلمين يبدوان مهمَّين على حدٍّ سواء في مكان العمل. بيّنت دراسةٌ أُجريت على موظفين من قطاعاتٍ مختلفة من المنظمات في بلد مرتفع الدخل أنّ تصميم برنامج التدريب كان له التأثير الأقوى، حتى أكثر من تأثير بيئة العمل، في الأداء الوظيفي في فترة بعد التدريب، وذلك جنباً إلى جنب مع الكفاءة الذاتية للمتدربين وسلوك ما بعد التدريب (Diamantidis and Chatzoglou,2014). وبالتالي، لا يزال المجال متاحاً لتطوير تدريب فعّالٍ على المهارات الحياتية الأساسية لجميع المتعلمين في مكان العمل إما كبرامج قائمة بذاتها أو كجزء متضمّن في التدريب التقني، وهو شكل التدريب المتاح أكثر حالياً.

مع ذلك، فإنّ تمثيل البرامج المقدمة من خلال التعلّم في كلٍّ من مكان العمل و'الانتقال إلى مكان العمل' ضعيفٌ في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ويتمّ تنفيذ معظم هذه البرامج من قِبل المنظمات غير الحكومية (UNICEF, 2017a). أحد الأمثلة على مثل هذه البرامج هو مشروع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية\شباب من أجل المستقبل في الأردن (Y4F)، وهو مشروعٌ واسع النطاق تُنفّذه مؤسسة الشباب الدولية وامتدّ من آذار\مارس 2009 حتى كانون الأول\ديسمبر 2014. يهدف هذا البرنامج إلى "خلق بيئةٍ مواتية مع قدرةٍ أكبر على خدمة الشباب المعرضين للمخاطر بفعاليةٍ أعلى"، وبالعمل من خلال منظمات مجتمعيه مختارة، ركّز المشروع على إنشاء آليات تنفيذٍ مستدامة لمشروع جواز مرور إلى النجاح® المذكور أعلاه لتعليم الشباب مهارات شخصية ومهارات حلّ المشكلات، وعادات العمل المنتجة، وكذلك مهارات كتابة السيرة الذاتية ومهارات البحث عن عمل. يشير التقييم النهائي للمشروع إلى أنه كان فعّالاً في إدماج التدريب على المهارات الحياتية في مؤسسة التدريب المهني الأردنية (VTC)،

الإطار 13 أهميّة مقاربة المسارات المتعددة لتحسين المشاركة المدنية

يجب ألّا يركّز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة حصرياً على المناهج المدرسية، بل أن تشمل أيضاً برامج المشاركة الاجتماعية والأنشطة التي تتمّ خارج المدرسة، وأن تشرك الوالدين وعناصر أوسع من المجتمع.

يشمل تعليم المواطنة العديد من العوامل التي تؤثر في الشباب، أهمها عائلاتهم وأصدقاؤهم، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الدينية والمدارس. في المناخ الحالي المُسيّس للغاية في العديد من الدول العربية، لا تؤدي المدارس الدور الأهمّ في التربية المدنية بالنسبة للعديد من الطلاب. ومع ذلك، فإنّ للمدارس دوراً حاسماً لتؤديه في التنشئة الاجتماعية للطلاب وتعزيز القيم مثل التسامح، والمشاركة المدنية واحترام سيادة القانون. يؤدي الآباء وأفراد العائلة دوراً مهماً أيضاً في تطور الطلاب، لذلك ستكون الجهود المبذولة لتثقيف الآباء مهمة لتحقيق النجاح الشامل في تطوير المواقف والمعرفة والقيم التي تدعم المزيد من الفهم المتحرر والشامل لحقوق ومسؤوليات المواطنة النَّشِطة (Carnegie Middle East Center, 2013).

في حين توجد أدلةٌ وافرةٌ على فوائد اعتماد مقاربة المسارات المتعددة في سياق تعليم المواطنة كطريقةٍ لضمان توفير فرص تعلمٍ تجريبي ومساحةٍ للتأمّل الشخصي للطلاب، تبقى الأدلة المتعلقة بالعلاقة ما بين تعليم المواطنة والمشاركة المدنية الأفضل موضوعاً يحتاج إلى النقاش.

وفقاً لنتائج الدراسة الدولية حول التربية المدنية والمواطنة لعام (ICCS, 2009)، في حين كان هناك علاقة إيجابية بين المعرفة المدنية والمشاركة المدنية في المدرسة ونوايا الطلاب في التصويت، لم تكن هذه هي الحال بالنسبة لتوقعات الطلاب في المشاركة في سلوكٍ سياسي أكثر نشاطاً، مثل العمل في المنظمات السياسية أو في الحملات السياسية. ومع ذلك تعززت هذه النتيجة بحقيقة أنّ "المشاركة السابقة أو الحالية في نشاطات المجتمع المحلي الأوسع نطاقاً كانت مؤشراً إيجابياً على المشاركة النَّشِطة المتوقعة". علاوةً على ذلك، "تنحو الثقة بالمؤسسات المدنية والميل لتفضيل حزبٍ سياسي إلى الارتباط بشكلٍ إيجابي مع نوايا الطلاب للمشاركة في الانتخابات وأشكالٍ أكثر نشاطاً من المشاركة السياسية في المستقبل "(IEA, 2009).

باختصار، فإنّ المتغيرات التي تتعلق بالبيئة السياسية العامة وليس بمناهج التعليم والتعلم بحدّ ذاتها، مثل 'الثقة في المؤسسات المدنية'، تجعل من الصعوبة بمكان إقامة علاقةٍ سببية مباشرة بين تعليم المواطنة وتحقيق تعزيز المشاركة المدنية كنتيجة. مع ذلك، ينبغي أن ترجح كفة المجموعة الواسعة من النتائج الاجتماعية الإيجابية الراسخة لتعليم المواطنة، ومن بينها نتيجة تعزيز المشاركة المدنية، على أي اعتباراتٍ أخرى قد تنشأ.

الأمر الذي جعلها مكوناً إلزامياً في مناهج الفندقة الخاصة بالمؤسسة وأجاز لموظفيها العمل كمدربين باستخدام حزمة التدريب على المهارات الحياتية التابع لبرنامج جواز مرور إلى النجاح (USAID, 2014).

من الأمثلة على برامج المهارات الحياتية المنفذة من قِبل القطاع الخاص برامج زين وكلية القدس (برامج لومينوس التعليمية) في الأردن. تعدّ زين الأردن شركة الاتصالات الأبرز في الأردن. وقد أسست الشركة أكاديمية زين لتوفير فرص التدريب لموظفيها. يُخصص جزء من التدريب المقدم للمهارات الحياتية، لا سيّما لأن الخريجين الجُدد لا يكتسبونها في المدارس أو الجامعات. في عام 2015، أطلقت الشركة أيضاً "منصة زين للإبداع ZINC"، حيث تعمل من خلالها مع رواد أعمال وشركاتٍ ناشئة. أما كلية القدس فهي كليةٌ مجتمعية خاصة رائدة تقوم بتطبيق مشروع الاستعداد للعمل والمهارات الحياتية التابع لليونسكو، بتمويل من مؤسسة عائلة Walton. وتقوم كلية القدس بإدماج المهارات الحياتية في مناهجها الأساسية عن طريق تطبيق مناهج "جواز مرور إلى النجاح PTS" و "ابنِ مشروعك BYB" الدراسية الخاصة بمؤسسة الشباب الدولية.

المشاركة الاجتماعية. إنّ عدم توفر فرصٍ للتعلم التجريبي، ومجالٍ للتأمل الشخصي، وممارساتٍ صفية ديمقراطية يفسّر محدودية أنظمة التعليم فيما يتعلق بتعليم المواطنة في الغرب وفي السياقات غير الغربية على حدٍّ سواء. فبينما قد يتحدّث المتعلمون عن الاختلاف والمساواة، تجد لديهم تجربة مباشرة محدودة في التعامل مع تنوّع أطياف الأفراد الذين يشكّلون أي مجتمع، أو قد لا يكون لديهم المهارات أو الخبرة العاطفية للتعامل مع ذلك الأمر (Millican, 2010).

كردٍ جزئي على محدودية أنظمة التعليم الرسمية وما يرافق ذلك من حاجةٍ إلى مساحة لاستيعاب عددٍ لا يُحصى من المنظمات والمؤسسات ذات الحضور الاجتماعي الكثيف في الحياة العامة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تبرز المشاركة الاجتماعية كمجال ممارسةٍ غني ومتنوع يوفّر للشباب (والأطفال بمستوىً أقلّ) فرصةً لاستكمال تعلمهم من خلال مشاريع عملية نَشِطة مع أو نيابةً عن مجموعاتٍ مجتمعية محليةٍ أو منظماتٍ (منظمات غير حكومية، منظمات مجتمعية) أو مؤسساتٍ (دينية ومدنية، وما إلى ذلك). يستخدم الإطار المفاهيمي والبرامجي (CPF) مصطلح 'المشاركة الاجتماعية' كمجالٍ للممارسة يشمل مجموعةً متنوعة من الأنشطة و البرامج ذات التوجه الاجتماعي (انظر الإطار 13). على الرغم أنّ هذه الأنشطة تندرج تقليدياً تحت المصطلح الشامل 'التعليم غير النظامي' في الخطاب التعليمي، فإنّ المصطلحات الخاصة المطلقة على 'التعليم غير النظامي' في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، إلى جانب الحاجة للدلالة على الحاجة إلى استدامة هذا 'المجال من الممارسة' ونطاقه تبرر أسباب اختيار المصطلح.

من ضمن فوائدها توفر مشاريع المشاركة الاجتماعية للمتعلمين العاملين مجموعةً محددة للاشتراك بإنجاز شيءٍ ما معاً، وكذلك فرصاً لبناء العلاقات الشخصية البينية والاستفادة من مختلف أشكال المعرفة. أكثر من ذلك، عند النجاح في العمل، فإنها توفر فرصةً للأفراد الذين قد لا يلتقون بشكلٍ آخر، لبناء العلاقات وتطوير الشعور بالثقة. وعند مواجهة صعوبات، فإنها تشجع على الصبر والتفاوض في التعامل مع الحالات الصعبة (Millican, 2010).

حماية الطفل. إنّ اكتساب المهارات الحياتية هو في صميم برامج حماية الطفل. يدعو الإطار المفاهيمي والبرامجي لتطبيق مقاربةٍ متماسكة ولإقامة علاقاتٍ متلاحمة مع العمل الذي أنجزته الجهات الفاعلة المعنية بحماية الطفل. في هذا الصدد، توفر مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فرصةً لإضفاء الطابع المنهجي على التدخلات الخاصة بالأطفال والشباب ولوضع إستراتيجياتٍ خاصة بها ولزيادة نطاقها بحيث تسهم في تحسين رفاهيتهم وحمايتهم. يتعلق ذلك خصوصاً بالتدخلات المجتمعية المنفذة خارج نطاق نظام التعليم الوطني، والتي أثبتت فعاليتها في بناء الصمود في وجه العنف والصراعات والكوارث الوطنية (UNICEF, 2016c).

يمثّل العنف ضد الأطفال مشكلةً متعددة الأوجه تكمن أسبابها على مستويات الفرد والمجتمع المحلي والعام، لذلك يجب أن تتمّ مواجهتها في وقتٍ واحد من قبل العديد من الجهات الفاعلة (Inspire, 2016). غالباً ما يتمّ تنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إطار تدخلات حماية الطفل، وكذلك في سياق برامج الدعم النفسي والاجتماعي. في سياق حالات الطوارئ على وجه الخصوص، تؤدي الأماكن الآمنة للأطفال ومراكز الحماية التي تديرها المجتمعات المحلية دوراً رئيساً في تعزيز المهارات المتعلقة بتمكين الذات والرفاه النفسي والاجتماعي. إنّ تدخلات المهارات الحياتية في التعليم غير النظامي وغير الرسمي هي جزءٌ لا يتجزّأ من الاستجابة الوقائية التي اعتمدتها اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات (IASC) في إطار المراقبة والتقييم المشترك الذي أعدّته المجموعة المرجعية للصحة النفسية والدعم النفسي-الاجتماعي في حالات الطوارئ (IASC, 2016) (انظر الإطار 14).

في حين تكون المهارات الحياتية ضرورية لتعزيز قدرة الأطفال على الصمود في مواجهة الشدائد المتعلقة بخبرات التعرض للعنف، لم يظهر بعد فهمٌ مشترك حول تصور الصياغة المفاهيمية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مجال حماية الطفل. تشكّل الصياغة المفاهيمية المتماسكة حول المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة خطوةً مهمّة نحو الأمام لتنسيق التدخلات والمقاربة الجيدة لها على المستوى الوطني. في هذا الصدد، يُمكّن إدراج حماية الطفل ضمن مقاربة المسارات المتعددة من التوسّع في تدخلات الدعم النفسي والاجتماعي على المستوى الوطني بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم الوطنية. يجب أن تكون الرسائل المرسلة داخل البيئات المختلفة ومن مختلف الجهات الفاعلة منسجمةً وأن تعزز بعضها بعضاً من خلال منابر ومنصاتٍ متكاملة لحماية الطفل. تبرز هنا أهمية أن يقوم الإطار المفاهيمي والبرامجي بتوجيه تدخلات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة التي تنفذها جميع الجهات الوطنية الفاعلة.

يتقاطع التعريف العملي للرفاهية المعتمد من المختصين الممارسين في مجال حماية الطفل (UNICEF, 2017b) مع أبعاد التعلّم الأربعة المنصوص عليها من قبل مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. تُعرّف الرفاهية ضمن هذه الأبعاد كما يلي:

- تُعرّف الرفاهية الشخصية بأنها "الأفكار والعواطف الإيجابية مثل الأمل والهدوء واحترام الذات والثقة بالنفس" وهي مرتبطةٌ ببُعد التعلّم الفردي.
- تُعرّف الرفاهية الشخصية البينية بأنها "رعاية العلاقات، والشعور بالانتماء، والقدرة على الاقتراب من الآخرين" وهي مرتبطةٌ ببُعد التعلّم الاجتماعي.
- تُعرّف المعرفة والمهارات بأنها "القدرة على التعلّم، واتخاذ قراراتٍ إيجابية والاستجابة بفعالية لتحديات الحياة، والتعبير عن الذات" وهي ترتبط بالبُعدين المعرفي والأدواتي للتعلم.

يقدّم الإطار المفاهيمي والبرامجي مقاربة برمجة مشتركة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في سياق حماية الطفل، ممّا يتماشى مع المبادئ الأساسية والاستجابة في الحالات الإنسانية والصحة النفسية والدعم النفسي والاجتماعي، كما هو محدد من قبل اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات حول الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي (IASC MHPSS). تهدف إرشادات هذه اللجنة إلى تقليل المخاطر وتعزيز صمود الأطفال والأُسر من خلال النهوض بحقوق الإنسان والإنصاف والمشاركة، وإلى الاعتماد على القدرات والموارد المحلية، وإلى تعزيز نظم دعم متكاملة (IASC MHPSS, 2012).

طرائق التنفيذ

بينما تتوفر طرائق تنفيذ متعددة من أجل برمجة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، يبقى حجر العثرة البالغ الأهمية متمثلاً في كيفية إيجاد الصيغة المثلى للجمع بين هذه الطرائق للحصول على تعلّم فعّال للمهارات الحياتية.

الإطار 14 المهارات الحياتية والدعم النفسي الاجتماعي

يُعدّ الدعم النفسي الاجتماعي إضافةً مهمّةً لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. ويكتسب أهميةً خاصة في التثقيف في حالات الطوارئ، حيث يمكن تقديم الدعم من خلال التوجيه وتقديم المشورة لبناء طيفٍ من المهارات الحياتية بالغة الأهمية مثل مهارات التواصل والصمود وإدارة الذات. تعدّ هذه الخدمات مهمّةً أيضاً على مستوى المدرسة، حيث يمكن التعامل مع الاحتياجات الفردية من خلال التوجيه وتقديم المشورة، وكذلك خدمات التدريب لتلبيه الحاجة إلى مهارات حياتية حددها المعلم. من المرجح لتلك المهارات أن تدور حول مهارات إدارة الذات والتواصل. لذلك، يحتاج المرشدون في المدارس إلى التدريب على تدخلات تتعلق بتحديد المهارات الحياتية وتقديم المشورة والتدريب.

في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يحاول الإطار المفاهيمي والبرامجي الاستجابة لما يوصف بأنه 'أزمة في حماية الطفل' التي تسبب بها التصعيد والسمة طويلة الأجل للصراعات وهجرة الأُسر على نطاق واسع نحو الأماكن التي تؤمن لهم السلامة والفرص الاقتصادية. يتوافق الإطار المفاهيمي والبرامجي على وجه الخصوص مع المبادئ الأساسية للتأهُّب والاستجابة في الحالات الإنسانية في مجال الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي وفقًا للمبادئ والإجراءات ذات الصلة التالية:

المبدأ	الإجراء
حقوق الإنسان والإنصاف	تعزيز حقوق الإنسان لجميع الأشخاص المتضررين، وحماية أولئك المعرضين للخطر المتزايد من انتهاكات حقوق الإنسان؛ وضمان الإنصاف وعدم التمييز في توفير دعم الصحة النفسية والدعم النفسي-الاجتماعي وإمكانية الوصول إليها.
المشاركة	تحقيق أقصى قدر من مشاركة الأطفال المحليين والأُسر والمجتمعات المحلية في تقييم الاستجابة الإنسانية وتصميمها وتنفيذها وتقييمها.
عدم إلحاق الضرر	الحدّ من إمكانية تدخلات دعم الصحة النفسية والدعم النفسي-الاجتماعي وغيرها من التدخلات الإنسانية على التسبب في الضرر من خلال توفير التنسيق الفعّال، والمعلومات الكافية عن السياق المحلي وموازين القوى والحساسيات الثقافية والمقاربات التشاركية.
الاعتماد على القدرات والموارد المحلية	دعم مساعدة الذات وتحديد الموارد والمهارات والقدرات الموجودة حالياً لدى الأطفال والأسر والمجتمع والحكومة والمجتمع المدني وحشدها وتعزيزها.
أنظمة دعم متكاملة	دعم الأنشطة المدمجة ضمن أنظمةٍ أوسع (مثل دعم المجتمع، أنظمة المدارس الرسمية\غير الرسمية، الخدمات الصحية والاجتماعية) لتعزيز وصول التدخلات واستدامتها والحدّ من الحرج الذي قد تسببه التدخلات القائمة بذاتها.
نظم دعم متعددة المستويات	تطوير نظام متعدد المستويات من الدعم المتكامل لتلبية احتياجات الأطفال والأسر المتضررة بطرائق مختلفة.

المصدر: UNICEF, 2017b.

الشكل 5 المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة كمهارات شامله وعالية الرتبة في إصلاح المناهج الدراسية في تونس

مقاربه المناهج. في إطار هذه الطريقة المستخدمة على نطاقٍ واسع – بيّنت عملية تقييم شاملة لتعليم المهارات الحياتية أنّ 145 دولة قد بدأت بتعليمها وفق صيغةٍ ما في مناهج التعليم الابتدائي والثانوي (UNICEF, 2007a) – يستند تعليم المهارات الحياتية على المناهج الدراسية الحالية ويعتمد عليها، وفي الغالبية العظمى من الدول، تمّ إطلاق تعليم المهارات الحياتية في مرحلتي الطفولة المُبكرة والتعليم الابتدائي.

يوجد العديد من خيارات المناهج لإدراج تعليم المهارات الحياتية في المناهج الدراسية الوطنية. قامت بعض الدول بإدماج المهارات الحياتية عبر المناهج في جميع المواضيع الدراسية، كما أدخلت دولٌ أخرى هذه المهارات في مجالاتٍ مواضيعية محددة. في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ضمّنت مصر المهارات الحياتية في المعايير الوطنية للتعليم ويجري دمجها في جميع التخصصات. أما في تونس فيتمّ دمج المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة كجزءٍ من إصلاح المناهج الدراسية الوطنية، والذي يمثل مثالاً فريداً ملهماً بعيد النظر من أجل تفعيل المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة من خلال المناهج الدراسية (انظر الإطار 15). تمّ تصميم المقاربة الإجمالية لمعالجة كلٍّ من التحديات المفاهيمية والبرامجية المتعلقة بدمج المهارات الحياتية ضمن المناهج الدراسية الوطنية.

على المستوى المفاهيمي، يتمثل التحدّي الرئيس في صعوبة تحديد العلاقة المتبادلة بين المهارات الحياتية وتخصصات المناهج الدراسية. يعدّ وجود تعريفٍ واضح للمهارات الحياتية أساسياً لتوضيح الفارق بين الكفاءات التخصصية التي ينبغي أن تُفهم على أنها قدراتٌ تقنية تتعلق بمعرفة التخصصات، وبين المهارات الحياتية التي تُعرّف بأنها مهاراتٌ نفسية واجتماعية عاليه الرتبة وشاملة وقابلة للنقل ضمن الأبعاد الأربعة المترابطة للتعلم في مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وهي: المعرفي والأدواتي والفردي والاجتماعي (انظر الشكل 5).

الإطار 15 دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال طريقة المناهج الدراسية: دروسٌ من عملية إصلاح المناهج في تونس

يُعدّ إصلاح المناهج في تونس جزءاً من إصلاح التعليم الوطني الذي تنفّذه كلٌّ من وزارة التربية، اتحاد العمال، والمعهد العربي لحقوق الإنسان. في حين ما يزال العمل مستمراً، يمكن استخلاص دروس رئيسة لإثراء المحاولات الوطنية الأخرى لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن المناهج الوطنية:

1. تأمين مقاربةٍ متناغمةٍ تأخذ بالاعتبار كافة العناصر المعنية (مثل تصميم المناهج بما في ذلك المحتوى والتنظيم، ودعم المعلمين والطلاب، وبيئات التقييم والتعلّم).
2. التأكّد من تحقق الأثر التراكمي للمهارات الحياتية منذ المراحل العمرية المبكرة. يحتاج اكتساب مستوياتٍ مختلفة من المهارات الحياتية إلى التحديد عبر حلقات تعلُّمٍ مختلفة (التعليم الابتدائي، والتعليم الأساسي والتعليم بعد الأساسي).
3. التأكّد من وضوح أهداف التعلّم ومقارباته، وتجنّب النماذج النظرية شديدة التعقيد والمقاربات المتعارضة.
4. الاعتراف بأنَّ المهارات الحياتية غير محددةٍ بأي مجالٍ مواضيعي معيّن. بهذا المعني، فهي قابلةٌ للتطبيق على نطاقٍ واسع في كافة مجالات المعرفة و يجب عدم الخلط بينها وبين مجالٍ محدد.
5. فهم مستويات المناهج المختلفة التي تُدمج فيها المهارات الحياتية. يتضمن ذلك عمليات توضيحية بين التخصصات الدراسية (مثل اللغة، الرياضيات، العلوم، ...إلخ) ومجالات المعرفة المشتركة بين الاختصاصات التي تتقاطع مع التخصصات الدراسية (مثل التثقيف الصحي، الإعلام والمعلومات، التعليم من أجل التنمية المستدامة، ...إلخ).
6. التأكّد من تبنّي مقاربةٍ متعددة التخصصات تعزز عملية اكتساب المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة في جميع التخصصات.
7. إدخال التعلّم القائم على المشاريع والمتعدد التخصصات الذي يرمي إلى تحديد المشاكل الحياة الواقعية وحلّها، والبناء على الخبرات السابقة للمتعلمين.
8. تقديم أمثلةٍ عملية حول أنشطة التعلّم التي تشجع على التأمل، التعلّم التجريبي والتعلّم النَّشِط، بما في ذلك الطرائق المواتية للمهارات الحياتية، مثل العصف الذهني، الألعاب، المناقشات الجماعية، المناظرات، وغير ذلك.
9. تمكين المعلمين من تبنّي إستراتيجيات أساليب تعليم المهارات الحياتية والمواطنة التي تتمحور حول المتعلمين.
10. تمكين الترابطات بين تدخلات المناهج الدراسية، والمناهج التكميلية، والمناهج الإضافية. يجب أن يكون ذلك موضحاً في المنهاج الدراسي العام، ومرتبط بالمواضيع المشتركة بين المناهج الدراسية.
11. تحديد آليات الدعم الهيكلي لضمان توافق المنهاج التعليمي مع مجموعة التوقعات المحددة في إصلاح المنهاج. يتضمن هذا الأمر، على سبيل المثال، ضمان التوافق بين طرائق التقييم وأهداف المنهاج.

يتمّ دعم إصلاح المناهج, على المستوى البرامجي, من خلال عمليةٍ مُبسّطة وشفافة تقوم على رؤية مشتركة من جميع أصحاب المصلحة المعنيين. في السياق المحدد لإصلاح المناهج التونسية، يتعلق أحد التحديات الرئيسة بإدماج المهارات الحياتية في كلٍّ من المناهج الدراسية التخصصية (مثل اللغة، الرياضيات، العلوم، ...إلخ) والمحاور الأربعة المحددة والمتقاطعة الخاصة بالمناهج الدراسية (أي التعليم من أجل التنمية المستدامة، التثقيف الصحي، ومحو الأمية في مجال الإعلام والمعلوماتية). يتمّ أيضاً تناول موضوعات المنهاج الدراسي المتقاطعة هذه في الإطار المفاهيمي والبرامجي، ويجب عدم الخلط بينها وبين المهارات الحياتية، ولكن تُعرَّف بأنها مجالات المعرفة التي يجب إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فيها.

يعدّ تبنّي المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة أمراً أساسياً للتخفيف من خطر المبالغة في تحميل المنهاج بمقارباتٍ متعددة ومتعارضة في أثناء توضيح العلاقة المتبادلة بين التخصصات الدراسية في المنهاج ومحاور المنهاج المتقاطعة، تمّ تطوير أدوات تقنية لتمكين الخبراء من مختلف التخصصات للعمل معاً في عملية تصميم المناهج الدراسية. ترافق ذلك مع التوسّع في تحديد مقاربةٍ مشتركةٍ بين جميع التخصصات من أجل تفعيل المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة، مع الأخذ بالاعتبار مختلف حلقات التعلّم في المناهج الدراسية الوطنية (انظر الإطار 15).

سيتمّ, في دولٍ أخرى في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ممّن تقوم بتطوير مناهج دراسية قائمة على الكفاءات، إدماج المهارات الحياتية المختارة في الكفاءات المتعلقة بالمناهج الدراسية عند الضرورة. أبلغ كلٌّ من العراق، الأردن، لبنان والمملكة المغربية عن إدراج تعليم المهارات الحياتية كمتطلبٍ إلزامي رسمي في المنهاج الدراسي الوطني (UNISCO, 2017a).

الإطار 16 البنك الوطني للبِنات التعلم: مقاربةٌ مبتكرة تدمج المهارات الحياتية في تخصصات المناهج الدراسية التكميلية

يمثل البنك الوطني للبِنات التعلم أحد النماذج الواعدة لإدماج المهارات الحياتية والمواطنة في تخصصات المناهج الدراسية من خلال تبنّي مقاربة المناهج التكميلية، والذي تمّ تجريبه وتقييمه من قِبل مركز التعليم المستمر في جامعة بيرزيت في فلسطين وأقرته مؤخراً وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين. تم تطوير البنك الوطني للبِنات التعلم للصفوف 8–9 في الرياضيات و6–10 في العلوم، ويشمل مواد دعم ذات جودة عالية وأنشطة تعليمية للأطفال والشباب، بالإضافة إلى مصادر للمعلمين حول كيفية تحسين التعليم والتعلم بشكلٍ فعّال من خلال تعليم المهارات الحياتية في التعليم الأساسي والتعليم بعد الأساسي.

تكون 'لَبِنة التعلّم'، وهي تضمّ وصفًا مفصلًا وسلسلة من الأنشطة التدريجية، متاحةً لكلّ وحدة لإرشاد المعلمين حول كيفية تعليم مجال الموضوع الذي يتمّ التركيز عليه وذلك باستخدام المهارات الحياتية. تمّ توسيع النموذج ليشمل التعليم الابتدائي، كما تمّ تطوير إطارٍ كامل مع مقارناتٍ مرجعية للمحتوى المعرفي والمهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة للصفوف 1–4 تغطي العلوم، الرياضيات، العربية والعلوم الاجتماعية. تقوم عملية التطوير على مقاربةٍ تشاركية مع معلمين من وزارة التربية والتعليم العالي، ومشرفين وخبراء من جامعة بيرزيت.

يوجد تكامل بين لَبِنات التعلّم والكتب المدرسية. يمكن ربط هذه المقاربة مع أي منهاجٍ دراسي جديد لأنه يركز على التعلّم التجريبي والعميق بدلاً من تلقين المحتوى (UNICEF 2017a).

غالباً ما يتمّ إدراج المهارات الحياتية كبرامج مستقلة في المناهج الدراسية، وذلك ضمن إطار المبادرات الرامية إلى تعزيز التثقيف بشأن فيروس عوز المناعة البشري، والصحة والتغذية المدرسية، والتعليم من أجل التنمية المستدامة. قد يدعم هذا التأكيد على الصحة والبيئة أيضاً إدماج المهارات الحياتية في المنهاج الدراسي في مجالاتٍ مواضيعية أخرى تحمل العناوين نفسها. تبنَّت دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مقارباتٍ متعددة، بما في ذلك تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كمواضيع مستقلّة في المناهج الوطنية (UNICEF, 2007a). وفي حين يتمّ تضمين المهارات الحياتية في إيران كموضوعٍ مستقل في المواد العلمية، فقد بُذِلت محاولةٌ في الأردن لإدماج المهارات الحياتية في مادة التربية البدنية والتعليم المهني للصفوف من الأول إلى الثاني عشر. كما ضمَّنت فلسطين المهارات الحياتية في التربية المدنية، وكذلك في الصحة والبيئة. علاوةً على ذلك، أدخلت عُمان المهارات الحياتية كمادةٍ مستقلّة في التعليم الأساسي.

لكن، توجد قضيةٌ عامة تتعلق بإدخال المهارات الحياتية كمادةٍ **مستقلة** تُضاف إلى المنهاج الدراسي الوطني الحالي، وهي أنه يساهم في زيادة عبء المناهج الدراسية. وعلى هذا النحو، لا يدعمها المعلمون على نطاقٍ واسع، وتنتهي المادة الإضافية بأن تُعلم بشكلٍ سيء وأن تكون غير قابلة للاختبار (UNICEF, 2007a; Clarke, 2008).

يوجد نوع ثالث من التدخلات، وهو إدخال المهارات الحياتية من خلال **أنشطة المناهج الدراسية التكميلية والمناهج اللاصفية**، والذي يمثل وسيلة التقديم الأساسية لتعليم المهارات الحياتية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (UNICEF, 2007a; UNICEF2017a). يتمثل أحد الأمثلة على مقاربة المناهج الدراسية التكميلية من خلال نموذج لَبِنات التعلّم الذي طوَّره مركز التعليم المستمر في بيرزيت، لزيادة الاستفادة من المنهاج الدراسي الحالي (انظر الإطار 16). تتضمن قائمة الأمثلة على أنشطة المناهج اللاصفية 'نوادي المشروع الشخصي' في المملكة المغربية التي تعمل في آنٍ واحد داخل المدرسة وخارجها، مع التركيز على تهيئة بيئةٍ مدرسية قائمة على التزام ومشاركة المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و 18 عاماً من خلال نوادي المهارات الحياتية. تعدّ نوادي المواطنة وحقوق الإنسان في تونس مثالاً مناسباً للتدخلات اللاصفية: الغرض من تلك النوادي أن تشكل مجالاً للإبداع والتواصل لمواجهة العنف والتعصب والتمييز، إضافةً إلى تطوير التفكير النقدي بين الطلاب. تهدف هذه النوادي أيضاً إلى تعزيز مشاركة الأطفال والشباب في الحياة العامة من خلال الترويج لمشاريع المواطنة بالشراكة مع منظمات المجتمع المدني. علاوةً على ذلك، تمّ البدء ببرامج 'تعليم المهارات الحياتية والوقاية من فيروس عوز المناعة البشري' في كلٍّ من السودان واليمن في برامج المناهج اللاصفية التي تستهدف المعلمين، والمتعلمين وأولياء الأمور في آنٍ معاً (UNICEF, 2007a). كما توفر البرامج اللاصفية، التي تدعمها المنظمات غير الحكومية، والتي تشمل تعليم المهارات الحياتية، فرصةً مهمّةً لإخضاع المدارس لطرائق جديدة في التعليم والتعلم (UNICEF, 2017a).

وسائط التفاعل والإعلام اللازمة لتقديم تعليم المهارات الحياتية.
يمكن استخدام طيفٍ واسع من وسائل الإعلام في تعليم المهارات الحياتية، بينما تعمل التقنيات الجديدة على توسيع نطاق الفرص. يتضمن ذلك:

- **التعلّم المباشر وجهاً لوجه** المعياري بوجود كلٍّ من المعلم والمتعلمين في الصف الدراسي، يعدّ هذا التعلّم حالياً من أكثر المقاربات استخداماً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
- يشير **التعلّم المختلط – أو التعلّم الهجين** – إلى المقاربات الإستراتيجية والمنهجية المتمحورة حول المتعلِّم التي تجمع بين أوقات التعلّم وأنماطه من خلال إدماج الممارسات القائمة على التواصل المباشر وجهاً لوجه وعبر الإنترنت، بما يسمح للمعلم والمتعلمين بالاستمتاع بالتفاعلات في كلّ تخصصٍ في كل طريقة. وحيث إنّه يوجد حدٌّ أدنى مطلوب من الوقت للتعليم المباشر أو التشاور، فإنّ التكامل الرقمي يتراوح من مستوى منخفض، حيث لا تزال التفاعلات المباشرة وجهاً لوجه مهيمنةً بينما تحلّ بعض الأنشطة عبر الإنترنت محلّ المناقشات الصفية، إلى مستوىً عالٍ، مع 'الصفوف الدراسية المعكوسة (flipped classrooms)'، حيث يتمّ تيسير الوصول إلى جميع المحتويات عبر الإنترنت ولا يلتقي المعلم والمتعلمون مباشرةً إلا للتشاور. تتنوع أيضاً إستراتيجيات التعلّم المختلط المنفذة بشكلٍ متزايد وفقاً لمجال التخصص، مستوى الصف الدراسي، خصائص الطالب ومخرجات التعلّم. عادةً ما يتطلب المحتوى الرقمي للدورة نظام إدارة تعلم مُرخّص (LMS). تتضمن الأدوات الرقمية التي يمكن استخدامها لدعم التعلّم والتعليم في بيئة تعلّمٍ مختلط مقاطع الفيديو، المُدوّنات، لوحات النقاش، مؤتمرات عبر الشابكة والفيديو، ومنتديات النقاش عبر الإنترنت. يمكن أن يزيد التعلّم المختلط من إمكانية الوصول والمرونة للمتعلمين، ويزيد من مستويات التعلّم النَّشِط، ويحقق خبرات ونتائج أفضل للطلاب. يقدم التعلّم المختلط الشائع في التعلّم المفتوح والتعلم عن بعد، مزايا متعددة فيما يتعلق بتعليم المهارات الحياتية، خاصةً في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

في حين أنّ الوقت الإلزامي المباشر وجهاً لوجه يضمن معدلات احتفاظ أعلى مقارنةً مع دورات التعليم الإلكتروني المَحضة (Van Doorn and Van Doorn, 2014)، فإنّ استخدام نظام إدارة التعلّم يسمح بتجاوز المعايير الاجتماعية القائمة على النوع الاجتماعي ويوَّسع من توفير الدورات للمتعلمين ذوي الإعاقة (Wahab, 2017). لكن, يتطلب التعلّم المختلط اتصالاً بالإنترنت، وقد يكون غير ملائم للطلاب من فئة ذوي الدخل المنخفض الذين يمتلكون معرفةً أقلّ بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. إضافةً إلى ذلك، يمكن أن تكون تراخيص نظام إدارة التعلّم مُكلفةً، ويحتاج المتعلمون إلى تعليمات تتعلق بالحلول لاستكشاف الأخطاء وإصلاحها لمنع إرباك سير الدرس بسبب مشكلاتٍ تقنية (Wahab, 2017).

- يمثّل **التعلّم عبر الانترنت أو التعلّم الالكتروني** طريقةً لتقديم التعليم تعتمد حصرياً على التفاعل عبر الإنترنت دون تواصلٍ مادي. يمكن أن تكون الجلسات مُدارة بشكلٍ ذاتي، شبه ذاتي أو مدارة كلياً، وهو الخيار المفضل في الحالات الرسمية. يمكن إدماج – ويجب أن تكون كذلك-جميع الأدوات الرقمية آنفة الذكر في تصميم المحتوى لتزويد المتعلمين بالتعلم القائم على التشاركية الواسعة والتجريب. الأهم من ذلك، وبالنظر إلى تعليم المهارات الحياتية، تؤكد هذه الطريقة في التقديم على بناء مجتمع التعلّم وعمله (Wahab, 2017)، وبالتالي تعزيز مجموعةٍ كبيرة من المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة، ويحدث ذلك في بيئةٍ رقمية بالكامل. وهي تعزز اكتساب المتعلمين للمعرفة حول الاقتصاد الموجَّه بالتكنولوجيا في أثناء السماح لهم بممارسة مهارات التواصل، التفاوض، فرق العمل، إدارة الصراع, الاهتمام بالآخرين، المشاركة، احترام التنوّع، الإصرار، الإصغاء إلى وجهات نظر الآخرين، والابتكار والإبداع.

3.3 المكونات الرئيسة لمقاربة الأنظمة

لا يمكن تحقيق المقاربة متعددة المساقات إلّا بإجراء مراجعة شاملة للدعائم الأساسية التي يستند إليها عمل أنظمة التعليم الوطنية. لا يمكن إنجاز تحقيق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال تدخّلات مشتتة وعلى مستوىً ضيق، أو مقارباتٍ مخصصة. توجد حاجة إلى إجراء انتقال إستراتيجي من أجل ضمان الجودة والتنظيم، وقابلية التوسع، والاستدامة والأثر.

يقترح الإطار المفاهيمي والبرامجي مقاربة 'أنظمة' من أجل برمجة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، بحيث تكون هذه المقاربة مدرجةً في صلب أنظمة التربية والتعليم الوطنية وتقر بالدور القيادي لهذه الوزارات. كذلك فإنّ مقاربة الأنظمة في برمجةَ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة تستدعي تركيزاً متكافئاً بسبب قدرتها على استثمار البيانات، والتحليل والمراقبة في عمليات التتبع والاستهداف كوسيلة من أجل تعظيم أثر فرص التعلّم المتاحة أمام الأطفال والشباب.

يتطلّب دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن أنظمة التعليم الوطنية **تدخلاتٍ برامجية مُنسّقة** تتطلع إلى النظام الكلي للمكونات. يقدّم الشكل اللاحق تمثيلاً بصرياً للمكونات الرئيسة التي يتضمنها الإطار المفاهيمي والبرامجي.

تزيد مقاربة الأنظمة تعزيز المقاربات القطاعية الشاملة الحالية التي ظهرت في الدول النامية كوسيلةٍ من أجل ضمان توافق الجهود، والتواؤم مع أهداف التنمية وتزايد المساءلة المتعلقة بالنتائج (UNESCO, 2007). كما تستدعي مقاربة الأنظمة تحليل قطاع التعليم، بما فيها إجراء مراجعةٍ شاملة لكل العناصر المختلفة التي ترتكز إليها أنظمة التربية والتعليم الوطنية.

يقدّم تقرير **المبادئ التوجيهية المنهجية لتحليل قطاع التعليم** الذي أُعدّ في إطار الشراكة العالمية من أجل التعليم مجموعةً مفصّلة من الموارد اللازمة لإجراء تحليلٍ شامل لقطاع التعليم كوسيلةٍ لإغناء وتشجيع إصلاح هذا القطاع (UNESCO, UNICEF, and World Bank, 2014). تدعم هذه المبادئ التوجيهية الدول في تصميم خطط قطاع التعليم المرتكزة إلى تحديد التحديات الرئيسة التي تؤثر في أنظمة التعليم وتحليلها بعمق. وبذلك، يمكن استثمارها في النهوض بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن كل المكونات ذات الصلة من أنظمة التربية والتعليم الوطنية.

توجد أداة تشخيصٍ أساسية أخرى تُغني مقاربة الأنظمة وهي مقاربة الأنظمة من أجل تحسين النتائج التربوية (SABER)، التي يعتمد على أدواتٍ تشخيصية موسّعة من أجل تقديم تحليل مفصّل وشامل لأنظمة التعليم بما فيها الأنظمة في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تمّت معالجة كلّ المكونات الأساسية لمقاربة الأنظمة الخاصة بالإطار المفاهيمي والبرامجي ضمن الدليل الإستراتيجي لمقاربة الأنظمة من أجل تحسين النتائج التربوية (SABER). في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، سلّطت الأدلة التي قدمتها مقاربة الأنظمة من أجل تحسين النتائج التربوية (SABER) الضوء على تحدياتٍ منهجية أساسية بالإضافة إلى الحاجة إلى إصلاح السياسات والمؤسسات المرتبطة خصوصاً بمجال تنمية المهارات الحياتية (World Bank, 2015).

السياسات، والإستراتيجيات، والخطط الوطنية

من المهمّ أن تمتلك الدول سياساتٍ وإستراتيجيات وخطط وطنية تدعم تنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. لا يعني ذلك بالضرورة تبني سياساتٍ محددة مستقلة قائمة بذاتها حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، بالرغم من إمكانية وجود منافع مترتبة على القيام بذلك في حالات محددة عندما توجد الحاجة لتركيز إضافي. تبيّن الحاجة إلى دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بأنّ المقاربة الأكثر مناسبةً تتمثل في مراجعة سياسات التعليم الحالية من أجل تحديد كيفية إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. ينطبق ذلك أيضاً على خطط وإستراتيجيات التعليم الوطني. يُحتمل تحقيق مستوىً أعلى من الكفاءة من خلال إدماج التدخلات المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية ضمن السياق الأوسع للمبادرات الحالية لإصلاح التعليم الوطني.

السياسات الوطنية
الخطط والإستراتيجيات
التنسيق و أطر الشراكة
إعداد الميزانيات والتمويل
الإدارة القائمة على المدرسة
تنمية الموارد البشرية والقدرات
التواصل والمشاركة المجتمعية
أطر المراقبة والتقييم

الإطار 17 تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن عملية إصلاح التعليم الوطني في تونس

يمثّل مشروع إصلاح التعليم الوطني 2016–2020 في تونس مثالاً لعملية مراجعة شاملة لنظام تعليمٍ وطني يبني على مشاوراتٍ مستفيضة مع أصحاب المصالح الوطنيين. تمّ تنظيم مشاوراتٍ متعددة من أجل إغناء عملية الإصلاح، وفتح حوارٍ وطني بمشاركة منظمات المجتمع المدني، ونقابات المعلمين، والطلاب والأُسر، كوسيلة من أجل تحديد الأولويات المشتركة بين مختلف أصحاب المصلحة.

في سياق حالة تونس، أُثبت أنّ المشاورات كانت فرصة ناجحة من أجل تطوير بيئةٍ مواتية من أجل التوفيق بين التدخلات الجارية ضمن أهداف عامة مشتركة. أيضاً، يقع في صُلب إصلاح التعليم الوطني عملية تطوير رؤية وتعريف موحّدين لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

في حين تستمر عملية الإصلاح، يقدم تطوير تقرير حكومي في عام 2016 مثالاً عن كيفية استدامة عملية إصلاح منهجية وشاملة، وبناء مقارباتٍ تشاركية. في هذا السياق، يشكّل التقرير الحكومي خارطة طريقٍ مشتركة تقدم رؤيةً جديدة للتعليم يكون فيها تعليم المهارات الحياتية والمواطنة مطلباً مسبقاً لتحقيق تعليمٍ ذي نوعية جيدة. تضمّنت عملية الإصلاح الوطنية أيضاً المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة كعنصرٍ أساسي سيتمّ إدماجه ضمن المنهاج الوطني الذي يمثل نموذجاً من أجل دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن مقاربات المنهاج الدراسية.

أبرزت الدراسة التحليلية **محدودية المستوى الحالي لإدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في السياسات**، والخطط والإستراتيجيات الوطنية حتى الآن. لم تقم أية دولة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حتى الآن بإعداد خطةٍ أو إستراتيجية شاملة تضمّ الرؤية الكلية لتعلم المهارات الحياتية والمواطنة. يتفاقم هذا الوضع بفعل الافتقار إلى مقاربةٍ تشاركية عندما يتعلق الأمر بتحديد المهارات. على وجه الخصوص، تعدّ مشاركة القطاع الخاص في صياغة السياسات متواضعة جداً في كلّ الدول، وهي في غالبية الأحيان مقيدةٌ بالمشاركة في المجالس واللجان الاستشارية، وذلك في ظل عدم وضوح سلطات التفويض أو الأدوار القيادية (UNICEF, 2017a).

يوجد قلقٌ كبير فيما يتعلق **بالاستعانة المحدودة بالتقييمات الوطنية من أجل إغناء صياغة السياسات** وتنفيذ الإستراتيجيات المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تتصف معظم عمليات التقييم المنفذة بكونها مخصصة، حيث تغطي جزئياً فقط تعريفات ضيقة لتنمية المهارات أو مجموعات مستهدفة محددة. تمّ في مجال تطوير قوة العمل تحقيق تقدمٍ إيجابي نوعاً ما، لكن ما يزال متواضعاً، من أجل مشاركة أصحاب العمل وإجراء عمليات تقييم وطنية للآفاق الاقتصادية وتأثير المهارات في بعض القطاعات الأساسية. لكن، كطريقةٍ للتقدم نحو الأمام، من الضروري ضمان ارتكاز السياسات والخطط والإستراتيجيات الوطنية إلى المقاربات المتكاملة والفهم المشترك لتعريف تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

تعدّ **المشاورات الوطنية** أساسيةً من أجل ضمان عملية التطوير التشاركي لرؤيةٍ مشتركة حول التعلّم الجيد. تمثل المشاورات منبراً رفيع المستوى يُسهّل تبادل الخبرات والحوار بين ممثلين عن أقسامٍ مختلفة ضمن وزارة التربية والتعليم، وممثلين من وزاراتٍ أخرى مثل وزارات العمل، والشباب والشؤون الاجتماعية، وممثلين من وكالات الأمم المتحدة، وجهاتٍ مانحةٍ ثنائية والمجتمع المدني. ضمن إطار مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، أجرت عدة دول في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مشاوراتٍ وطنية. قدمت تلك المشاورات فرصةً لمراجعة الإطار المفاهيمي والبرامجي والمصادقة عليه ضمن سياق أنظمة التعليم الوطني. كذلك، تعدّ المشاورات أساسيةً من أجل استدامة عمليات إصلاح التعليم الوطني نحو تبني رؤيةٍ مشتركة حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يقدم إصلاح التعليم في تونس مثالاً جديراً بالذكر حول قيمة تلك المشاورات (انظر الإطار 17).

تشكل **برامج إصلاح التعليم والتدريب التقني والمهني الوطني** المنفّذة على المستوى القطري كذلك نقطة انطلاقٍ نحو دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من أجل زيادة أهميتها، ونطاقها واستدامتها. في حين يشير سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى وجود حاجة لمقاربات منهجية من أجل تحسين نوعية التعليم والتدريب التقني والمهني وزيادة فرص العمل أمام الشباب، كما تمّ التأكيد على أنّ تشتت الجهود وازدواجها يمثل تحدياً مشتركاً. لا يبدو أنّ أنظمة التدريب والتعليم الوطنية تقدم المهارات المحددة اللازمة من أجل دخول سوق العمل. على سبيل المثال، يوجد طلبٌ على المهارات الحياتية التي يتمّ في الغالب وصفها في السياسات الوطنية بأنها مهارات عامة أو أولية. يجب أن تعكس المناهج الدراسية وأنظمة التدريب الطبيعةَ المتغيرة لسوق العمل، والطبيعة المتغيرة للمهارات التي يطلبها هذا السوق، وذلك في الوقت الذي أصبحت فيه المهارات الحياتية ذات أهميةٍ متزايدة بالنسبة للشباب ليس فقط من أجل الحصول على العمل وإنما للمحافظة عليه أيضاً.

في هذا الخصوص، يستدعي تطبيق مقاربة الأنظمة على التعليم والتدريب التقني والمهني توسيع الوصول إلى الفرص التي يتيحها هذا التعليم والتدريب وذلك ضمن إطار إستراتيجيات التعلّم مدى الحياة من أجل تحقيق التوازن في توفير التعليم الذي يُركز حالياً على التعليم العام. خصوصاً، يعدّ تطوير إستراتيجياتٍ تُركز على المراحل المبكرة أمراً أساسياً من أجل وضع أُسسٍ قوية تمهد الطريق نحو اكتساب مهارات المقدرة على التوظّف. يمثل برنامج إصلاح التعليم والتدريب التقني والمهني في المملكة المغربية محاولةً واعدة لدمج مقاربة تنمية المهارات والتوسّع بها ضمن مقاربة الأنظمة (انظر الإطار 18).

الإطار 18 حالة إصلاح التعليم والتدريب التقني والمهني في المملكة المغربية

خلافاً للاتجاهات العامة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، استمر الطلب على التعليم والتدريب التقني والمهني في المملكة المغربية بالتزايد خلال السنوات القليلة الأخيرة، خصوصاً في المراحل التالية للتعليم الأساسي. في سياق حالة المملكة المغربية، يتمّ تقديم التعليم والتدريب التقني والمهني بشكلٍ مشترك من قِبل مؤسساتٍ عامة وخاصة مختلفة. على وجه الخصوص، الغالبية العظمى من الطلاب (ما يقارب من 90٪) هم مسجلون في برامج مهنية يقدمها مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (OFPPT) وهو منظمةٌ عامة مغربية تقدم برامج تدريبية عملية طويلة الأجل وكذلك قصيرة الأجل إلى الأفراد الشباب من أجل تحسين إدماجهم في سوق العمل مع توجيه تركيزٍ خاص على الأفراد الأكثر تهميشاً.

من أجل الوصول إلى نظامٍ مرن ومنسجم للتعليم والتدريب التقني والمهني، تمّ تطوير إستراتيجيةٍ خاصة بالتعليم والتدريب التقني والمهني تمتدّ حتى عام 2021 وذلك من أجل ضمان تحقيق التكامل والتنسيق بين مختلف الفاعلين المشاركين. تتمثل إحدى نقاط القوة الأساسية في هذه الإستراتيجية في صياغة مساراتٍ متعددة ضمن مقاربة الأنظمة يقوي مستويات التدريب الحِرفية الحالية ويزيد من تنوّعها، بما فيها تلك المخصصة للمراحل العمرية المبكرة. بالإضافة لذلك، يبرز بقوةٍ التركيز على النوعية، مع التأكيد على اكتساب المهارات وإصلاح المناهج القائمة على الكفاءة (UNICEF and ILO, 2016)

أُطر الشراكة والتنسيق

عادةً، تقدم سياسة قطاع التعليم وخطط قطاع التعليم الوطني آلياتٍ محددة بدقة من أجل تنسيق الأنشطة على المستوى الوطني وكذلك المستويات اللامركزية، وذلك حتى مستوى المدرسة. إنّ استخدام الآليات القائمة حالياً ما أمكن من أجل تنسيق تدخّلات تعليم المهارات الحياتية ينسجم مع مقاربة الدمج، وذلك بدلاً عن وضع آلياتٍ جديدة لتعليم المهارات الحياتية بشكلٍ منفصل.

يعدّ الافتقار إلى أُطر تنسيقٍ وطنية فعّالة من التحديات الأساسية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. لقد أبرزت الدراسة التحليلية عدم فعالية أُطر التنسيق الحالية في تأمين مشاركة أصحاب مصلحةٍ متعددون (الحكومات، ووكالات الأمم المتحدة، والجهات المانحة، والمنظمات غير الحكومية، والقطاع الخاص) في برنامجٍ واضح لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة (UNICEF, 2017a). أكثر من ذلك، تُنفّذ معظم برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من قِبل المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص خارج مظلة الأُطر الوطنية القائمة، وهذا ما يثير القلق حول مسائل تتعلق ببرامج التعلّم مثل ضمان الجودة والإشهاد (إصدار الشهادات) والاعتماد.

يعدّ **دور وزارة التربية والتعليم** في غاية الأهمية من أجل تعزيز إحداث تغييرٍ عميق في النظام التعليمي وفي معالجة تحديات التوسّع والاستدامة. توجد حاجةٌ إلى جمع بقية الوزارات ذات الصلة مثل وزارات العمل، والشباب، والصحة وغيرها بالإضافة إلى أصحاب المصلحة الوطنيين بما فيهم المنظمات غير الحكومية، ومنظمات المجتمع المدني والقطاع الخاص كلّها معاً ضمن أُطر شراكة وتنسيق وطنية وذلك بهدف ضمان الجودة، والاستدامة والتأثير.

تحتاج أطر الشراكة والتنسيق لتكون **مجسّدة ضمن الأنظمة الوطنية** التي تحدد أدوار كلّ شريكٍ مؤسساتي ومسؤولياته. كما تمّ التأكيد في المبادئ التوجيهية المنهجية لتحليل قطاع التعليم، أنه من المهم تحقيق فهمٍ أوسع لدور آليات المساءلة بما فيها تحليل النصوص واللوائح والمؤسسات التنظيمية الحالية، وذلك كوسيلةٍ من أجل تقديم دعمٍ أوسع للقدرات المؤسساتية من أجل تطوير برامج إصلاح التعليم الوطني (UNESCO, UNICEF, and World Bank, 2014).

يستدعي ما تقدّم تحديد **الأدوار التكميلية والداعمة** وذلك ضمن إطارٍ متسق، بالتوازي مع تحديد الآليات التنظيمية من أجل ضمان جودة التنفيذ، والاعتماد والإشهاد. يعدّ وجود أُطر شراكة وتنسيق لجهود أصحاب المصلحة المتعددين بين وزارة التربية والتعليم والوزارات الأخرى، والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص – كجزءٍ من مقاربة الأنظمة – أمراً أساسياً من أجل ضمان مقاربةٍ متناسقة واستخدامٍ كفوء للموارد البشرية والمالية.

إعداد الموازنة والتمويل

يمثّل إعداد الموازنة الخاصة بأنشطة قطاع التعليم عمليةً معقدة ولو في أحسن الظروف. من الممارسات الجيدة وضع خطط **متوسطة الأجل** (أي لفترة 3 إلى 5 سنوات) **محددة التكاليف** لقطاع التعليم الوطني ومعها خططٌ عملية سنوية محددة التكاليف. تبيّن مقاربة دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة أنّه يجب تضمين حساب تكاليف التدخلات وإعداد ميزانياتها ضمن المخصصات المالية لخطط قطاع التعليم الوطني. من الواضح أنه لا توجد دولة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تمتلك ضمن موازنة التعليم الوطني تقديراتٍ شاملة للتكاليف الخاصة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. عنصر التكلفة الرئيس فيما يتعلق بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة سيتمّ تكبده فيما يتعلق بتكاليف التطوير من أجل تدريب المعلمين، وتدريب إدارة المدارس، وتطوير عمليات التقييم. يترتب على هذه العناصر أيضاً تأثيرات تمويلٍ متكررة.

يأتي التمويل عادةً من مصادر متعددة، وتمثل الحكومة المصدر الرئيس له عبر ميزانياتها المخصصة للتعليم والتدريب. من المصادر المهمة الأخرى للتمويل القطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية وشركاء التنمية الدوليين. في هذا المجال، أبرزت الدراسة التحليلية وجود **أولويات تمويلٍ مختلفة** بين دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (UNICEF, 2017a). في حين أنّه من المتصور أن يحصل التعليم الأساسي الرسمي على معظم مخصصات الميزانية سواء للحكومة أو الجهات المانحة، في الغالب يتمّ استثناء البرامج المنفّذة من خلال التعلّم في أماكن العمل مثل برامج التلمذة المهنية والتدريب الداخلي من المخصصات الوطنية. لذلك يجب تبني مقاربة أنظمة في عملية إعداد الميزانية والتمويل وذلك كجزءٍ من إصلاح التعليم الوطني.

الإدارة القائمة على المدرسة

تؤدي المدارس دوراً حاسماً في ضمان تحقيق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. تبين مقاربة الأنظمة أنّه ينبغي دعم المدارس ضمن إطار سلطات واضحة للسياسة الوطنية وأن تمتلك تلك المدارس توفير الموارد الضرورية التي تحتاجها لتكون قادرةً على بناء أخلاقياتٍ مدرسية مواتية تعزز التعلّم. على نحوٍ خاص، ينبغي أن تمتلك المدارس قدرة التحكم في تدخلاتها بالإضافة إلى الأدوات اللازمة للقيام بأعمال المراقبة الخاصة بها.

في الغالب ترتبط الإدارة القائمة على المدرسة مع **لامركزية** التعليم. ينصّ الافتراض على أنّ فعالية المدارس تزداد في حال تحويل نظام التعليم إلى لامركزي، بحيث تستطيع المدارس القيام بأعمالها وتحمّل مسؤولياتها (Bruns *et al.*, 2011; Mourshed *et al.*, 2010). لكن، ليست الإدارة القائمة على المدرسة واللامركزية شروطاً كافية من أجل تحسين التعلّم. بيّنت الأدلة التي ظهرت كيف يكون تأثير الإدارة القائمة على المدرسة لوحدها هامشياً عندما يتعلق الأمر بزيادة إنجازات التعلّم، بينما لا تساهم في زيادة إمكانية الوصول.

من أجل تحقيق تغيّر مهمّ، **ينبغي أن ترافق الإدارة القائمة على المدرسة بعمليات مراقبة قائمة على المدرسة**، بالإضافة إلى أُطر للمساءلة. في هذا الخصوص، لا يقتصر دور المبادرات الناجحة القائمة على المدرسة على تمكين المدارس من إعداد خطط تطوير المدرسة وإنما أيضاً تزوّد المدارس بأدوات مراقبةٍ فعّالة على مستوى المدرسة، والتي أيضاً تضمن تحقيق المشاركة المجتمعية. مثلاً، تتطلب معظم البرامج الناجحة من المدارس إعداد بطاقات أداءٍ سنوية حول أداء المدرسة لتتم مشاركتها مع المجتمع المحلي في نهاية العام الدراسي (Snilstveit *et al.*, 2016).

لذلك، تعتمد فعالية الإدارة القائمة على المدرسة في تحفيز عملية اكتساب المهارات على قدرة المدرسة على تحليل التدخلات والتصرف فيها وإدارتها ومراقبتها. عموماً، توجد تباينات كبيرة بين دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا فيما يتعلق بحجم ونوع المسؤوليات التي تُفوّض المدارس بأمرها. توجد في الحقيقة مقارباتٌ متعددة ومختلفة لأسلوب الإدارة القائمة على المدرسة التي لا تكون مرتبطةً بالمراقبة القائمة على المدرسة (UNICEF, 2017c). كما أبرزت المشاورات التي جرت كجزءٍ من الدراسة التحليلية أنّ البيئات الحالية في المدارس غير مواتية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. في معظم الحالات، يكون دور روابط المعلمين والآباء ضعيفاً ولا يؤدي عملاً مهماً في التدخلات المدرسية (UNICEF, 2017a).

من أجل توجيه دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا نحو تبنّي أهداف مشتركة فيما يخص الإنصاف في عملية التعلّم والحصول على فرص التعليم، ظهرت مبادرة جديدة لدمج الإدارة القائمة على المدرسة مع المراقبة القائمة على المدرسة. في هذا الخصوص، تمّ تصميم **إطار عملٍ ومراقبة إقليمي قائم على المدرسة** (INSAF) وكانت تسميته نسبةً إلى الكلمة باللغة العربية (إنصاف) وذلك بهدف دعم المبادرات الوطنية القائمة على المدرسة بالإضافة إلى الجهود الوطنية الهادفة إلى تحسين أنظمة المراقبة والتقييم على مستوى المدرسة. تعتمد كفاءة ذلك الإطار على تمكين المدارس في مجالات تحليل تحديات عملية التعليم وعوائقها حال ظهورها ومراقبتها والاستجابة لها. كما يساعد هذا الإطار في ضمان رفع مستوى كفاءة استخدام الموارد البشرية والمالية على مستوى المدرسة التي تكون عنده المساءلة المباشرة تجاه الآباء والمجتمع المحلي أكبر (UNICEF, 2017c).

الموارد البشرية وبناء القدرات

تمثل الموارد البشرية الأساس الجوهري لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. تتضمن هذه الموارد **ليس فقط المعلمين** بل أيضاً مديري المدارس وكلّ الموظفين في جهاز التعليم المشاركين في دعم عمليات التعليم والتعلّم في كلّ سياقات التعليم الرسمي أو غير الرسمي أو غير النظامي. يجب إيلاء اهتمامٍ خاص بالمرشدين التربويين في المدارس إذ بإمكانهم تقديم مورد مهمّ من أجل تنمية المهارات. مع ذلك، وكما تبيّن في الدراسة التحليلة، يعاني هؤلاء في عملهم من الضغط وضعف الموارد المتاحة لهم (UNICEF, 2017a).

تشير نتائج أخرى مهمّة إلى وجود نقص في **المعايير اللازمة من أجل اختيار الموارد البشرية** المشاركة في وضع برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وخصوصاً في سياقات التعليم غير الرسمي وغير النظامي. يوجد قلقٌ إزاء محدودية برامج التأهيل المهني وتطوير المعلمين. كذلك يوجد تشتتٌ في فرص التدريب الذي يتمّ تنفيذه على أسسٍ مخصصة لكلّ حالة على حدة. في هذا المجال، توجد حاجةٌ لتقديم برامج تنمية القدرات الشاملة والمنسقة التي تركز على تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

تمثّل عملية **مراجعة عمليات التدريب الحالية سواء التي تسبق الخدمة أو التي تتمّ خلالها** مدخلاً مهماً لدعم دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن أنظمة التعليم الوطني. في هذا المجال، تشير الأدلة بوضوح إلى الدور الأساسي لعملية إعداد المعلمين في سبيل رفع جودة التعليم، كما ينطبق ذلك ليس فقط على تطوير المعلمين مهنياً خلال الخدمة ولكن أيضاً على تدريب المعلمين وتأهيلهم خلال الفترة التي تسبق الخدمة (Mourshed *et al.*, 2010).

ينبغي اعتبار استكشاف الشراكات الإستراتيجية ضمن المبادرات الجارية التي تُركز على تطوير المعلمين فرصةً أساسيةً من أجل تعظيم الآثار المترتبة على التدخلات. يجب أن يضمن ذلك تصميم برامج مدرسية لتطوير المعلمين تبني على أعمال التدريب الحالية للتطوير المهني للمعلمين ومديري المدارس.

التواصل والمشاركة المجتمعية

يُعدّ **حشد جهود الآباء والمجتمع المحلي وتعبئتها** أمراً ضرورياً من أجل خلق بيئة مواتية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة واستدامتها. في هذا السياق، يعكس تطوير تواصلٍ متناسق من أجل التنمية (C4D) الحاجة إلى مقاربةٍ متعددة الجوانب تعالج التواصل الأوسع مع مقدمي الرعاية، والأطفال والشباب من أجل دعم تحقيق الرؤية الكلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. خصوصاً، توجد حاجة لضمان الانسجام بين التدخلات التي يتمّ تعزيزها على مستوى المدرسة ومواقف أعضاء المجتمع المحلي وسلوكياتهم.

يمثّل تأسيس **منصاتٍ ومنابر وطنية من أجل التواصل** حول رؤية التعليم وأولويات التنمية حاجةً من أجل دعم تقدم البرنامج الوطني لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. ينبغي صياغة المحتوى التقني للسياسات الوطنية في رسائل يمكن أن تغني معلومات الدولة ككلّ. قد يكون هذا مهماً على وجه الخصوص فيما يتعلق بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، حيث يوجد بالفعل بعض الاضطراب بين أوساط المعلمين حول المصطلحات، وذلك نظراً لحساسية الموضوعات المعنية.

ينبغي تقديم الدعم التقني من أجل إعلاء أصوات المجموعات المهمّشة في دعم المدافعة والمناصرة، وتنمية الوعي الاجتماعي حول حقوق الأطفال وأهمية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن السياقات الوطنية، وإشراك الرأي العام، وأصحاب التأثير الأساسيين والمجتمع المدني من أجل مواءمة الأعراف الاجتماعية مع الرسائل العامة التي يعززها تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وتسهيل المزيد من الابتكارات بما فيها استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من أجل تشجيع التبادل الإلكتروني للخبرات وإطلاق نقاشاتٍ إيجابية موضوعها تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

يتمثّل أحد مصادر القلق الأساسية التي ظهرت خلال الدراسة التحليلية في عدم وضوح الوعي بالحاجة إلى المهارات الحياتية بين أوساط الشباب إلا عند مغادرتهم المدرسة، وعندها يكون قد فات الوقت ليقدم نظام التعليم المساعدة لهم (UNICEF, 2017a). من جهةٍ أخرى، يبدو أنّ معظم البرامج التي تنفذها المنظمات غير الحكومية تتبنى مقارباتٍ مخصصة هدفها سد فجوة المهارات خارج أنظمة التعليم بدلاً من تقديم دعمٍ فعّال للتدخّلات التي تعزز الرسالة الرئيسة الداعية إلى تنمية المهارات على مستوى المدرسة. أظهرت الدلائل الحاجة إلى سماع أصوات الشباب على نطاقٍ أوسع فيما يخصّ المساهمة التي يمكنهم تقديمها في معالجة العجز البنيوي الذي يمنع هؤلاء الشباب من الانخراط والمشاركة النَشِطين (Spencer and Aldouri, 2016).

توجد فرصٌ كبيرة متاحة للاستثمار في برامج المنظمات غير الحكومية التي تحشد المزيد من **الدعم لتطوير بيئةٍ مساعدة على تعليم المهارات الحياتية والمواطنة**. تمّ إثبات نجاح مقارباتٍ متعددة في مجالات دعم تغيير المواقف إزاء اكتساب المهارات الحياتية المرتكز إلى حملات توعية الأقران بالأقران، وبرامج التواصل الشبكي والإرشاد في السياقين التنموي والإنساني (UNFPA, 2015). يحتاج هذا المجال إلى الاهتمام من أجل تحقيق وإنجاز الرؤية طويلة الأجل لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

4.3 المراقبة والتقييم

تُعدُّ المراقبة والتقييم أمرين حاسمين لضمان تحقيق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة للأهداف المحددة في الأطر السياسية الوطنية، وكذلك في سياق وضع البرامج على جميع مستويات التنفيذ. تمثل المراقبة عمليةً مستمرة تتعقب ما يحدث في برنامجٍ ما، ويمكن تحديثها كي تتوافق مع الواقع الحالي باستخدام البيانات المتحصّلة وذلك من أجل إغناء عملية التنفيذ وعملية صنع القرارات الإدارية اليومية.

عادةً ما تتعقب عمليات المراقبة مدخلات البرنامج وأنشطته ومخرجاته. تتضمن عمليات التقييم إجراء تقييمٍ موضوعي دوري للتدخلات, أو البرامج أو السياسات المخططة. تُنفَذ هذه التقييمات في فتراتٍ زمنية منفصلة وغالباً ما يتمّ الاستعانةُ بخبراتٍ فنية خارجية للحصول على وجهة نظر خارجية. يمثل تقييم الأثر مجالاً محدداً للمراقبة والتقييم يتضمن البحث في الأثر السببي على مخرجات التدخل أو البرنامج، الذي يتمّ تنفيذه بشكلٍ عام لدعم عملية صياغة السياسات القائمة على الأدلة، وهو يبحث عن التغيرات التي تنجمُ بشكلٍ مباشر عن التدخل. غالباً ما تقترن تقييمات الأثر هذه بتحليل التكلفة-الفعالية (USAID, 2011).

تظهر المقاربات الحالية الخاصة بمراقبة وتقييم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة متشتتةً، وتركز أنشطتها التنفيذية كثيراً على مستوى المشروع. لا يوجد إطارٌ للمراقبة والتقييم على مستوى النظام ككلّ. ليست الدراسات الاستقصائية القائمة حالياً مصممةً لتغطية المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة بشكلٍ شامل وهي غير قادرةٍ على التعبير الدقيق عن تجارب الأطفال المهمّشين أو غير الملتحقين بالمدارس.

توصل التقييم العالمي لبرامج تعليم المهارات الحياتية (The Global Evaluation of Life Skills Education Programmes) (UNICEF, 2012) إلى نتيجةٍ مفادها وجود عددٍ قليل جداً من الأدلة أو الأطر التوجيهية في مجال المراقبة والتقييم التي تمّ تطويرها لتركز بشكلٍ خاص على المهارات الحياتية. أينما يتمّ التطرق إلى المهارات الحياتية، فإنَّ ذلك يحدث بشكلٍ كبير من خلال التوجيه لتقييم برامج مواضيعية تتضمن مهاراتٍ حياتيةً متعلقة بالمحتوى (مثل فيروس عوز المناعة البشري HIV\متلازمة عوز المناعة المكتسب AIDS)، وتقدم اقتراحاتٍ عامة فقط ونادراً ما تلحظ الجوانب العملية والتحديات التي تواجه عملية تفعيلها.

طوّر **برنامج المهارات من أجل المقدرة على التوظّف والإنتاجية (STEP)** الذي قدّمه البنك الدولي أدوات لقياس المهارات المتعلقة بالتوظيف والإنتاجية باستخدام مسوحات الأسر وأصحاب العمل (World Bank, 2010b). تعترف مقاربة المهارات من أجل المقدرة على التوظّف والإنتاجية (STEP) الخصائص التراكمية لبناء المهارات وضرورة البدء من عمرٍ مبكر (في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ECE) والمتابعة عبر المراحل المختلفة من تطور الأطفال والشباب. تشمل المهارات التي تقاس من خلال برنامج المهارات من أجل المقدرة على التوظّف والإنتاجية STEP ما يلي:

- المهارات التأسيسية\القاعدية (القراءة, الكتابة والحساب) ومهارات حلّ المشكلات المجردة.
- المهارات النفسية الاجتماعية (يطلق عليها "المهارات الاجتماعية – العاطفية")، مثل الإصرار، المهارات الشخصية البينية، مهارات صنع القرارات والسمات الشخصية باستخدام نموذج أنماط الشخصية الخمسة الكبرى (OCEAN) – المنفتحة على الخبرات، ويقظة الضمير، والانبساطية، والتوافقية، والعُصابية
- المهارات المتعلقة بالعمل، مثل استخدام التكنولوجيا والآلات، والاستقلالية، إدارة الوقت، حلّ المشكلات ومهارات التواصل.

من بين الأدوات الأخرى ذات الصلة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة نذكر **الدراسة الدولية حول التربية المدنية والمواطنة (ICCS)**، التي قدّمت تحليلاً للطرائق التي تمّ من خلالها تنفيذ تعليم المواطنة في 38 بلداً. تستكشف هذه الدراسة معارف الطلاب حول التربية المدنية والمواطنة, المواقف والقيم، وكذلك السلوكيات. يتمّ، في هذه المقاربة، تأطير مفهوم الكفاءة المدنية على أنها تشتمل على القيم المدنية، والمواقف التشاركية، والعدالة الاجتماعية والمعرفة، والمهارات من أجل ممارسة الديمقراطية.

يقدّم الدليل التوجيهي للمراقبة والتقييم الذي تمّ تطويره لبرامج الصحة المدرسية ضمن مبادرة الشراكة حول تركيز الموارد على الصحة المدرسية الفعّالة (FRESH) (UNESCO, 2013) بعض الرؤى حول كيفية تطوير إطارٍ وطني للمراقبة والتقييم. يتضمن الدليل ثمانية مؤشراتٍ أساسية تغطي السياسات، وبيئات التعلّم، **التثقيف الصحي** القائم على المهارات الحياتية وخدمات **الصحة والتغذية المدرسية** (SHN) في المدارس. تنقسم هذه المؤشرات إلى مؤشراتٍ على المستوى الوطني وأخرى على مستوى المدرسة مع مصادر مقترحة للبيانات. تهتمّ المؤشرات بشكلٍ رئيس بقياس التغطية لبرامج الصحة والتغذية المدرسية (SHN) في المدارس ومستويات الجودة، التي يتمّ تحديدها من حيث مطابقة المعايير الوطنية على الصحة والتغذية المدرسية (SHN)، على سبيل المثال، تلبية الحدّ الأدنى من المعايير في خدمات الصحة والتغذية المدرسية (SHN).

ينبغي استخدام أطر المراقبة والتقييم القائمة حالياً ما أمكن ذلك والعمل على إدماجها مع مؤشراتٍ محددة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة وفق مقتضيات الأمور. من المحتمل أن يشكّل **نظام إدارة معلومات التعليم (EMIS)** نظاماً مهماً للبيانات لإثراء حالة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يمكن إدماج المسائل ذات الصلة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن هذا النظام، وكذلك ضمن المسوحات المتعلقة بجودة المدارس ومستويات التحصيل فيها من أجل توفير بياناتٍ إحصائية عن مستويات التنفيذ في المدارس. تتطلّب القضايا التي يجب لحْظها الحصول على معلومات وكذلك تطوير ثقافة المعلومات مع وزارة التربية والحكومات بشكلٍ عام. إنّ بناء القدرات وتعزيزها في مجال المراقبة والتقييم في التعليم هما في العموم أمران مهمّان ولهما مبرراتهما فيما يتعلق بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

مقاربة ثلاثية المستويات للمراقبة والتقييم

كردّ فعلٍ على الافتقار الحالي لدليلٍ توجيهي منهجي للمراقبة والتقييم في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، فقد تمّ اقتراح ثلاثة أطر عمل مختلفة على أساس محتويات واتجاهات هذا الإطار المفاهيمي والبرامجي CPF. ويتضمّن ذلك:

- إطار مراقبة وتقييم على **مستويات الأثر والمخرجات**.
- إطار مراقبة وتقييم على **مستويات الناتج والعملية** لمقاربات متعددة المسارات والأنظمة.
- إطار مراقبة وتقييم **لقياس مخرجات التعلّم** لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

إطار المراقبة والتقييم رقم 1: مستويات الأثر والمخرجات

يحدد الإطار الأول **مؤشراتٍ أساسية لتقييم أثر هذه المبادرة** (انظر الجدول 17). تمّ اختيار المؤشرات المقترحة من أطر مراقبةٍ وتقييم قائمة حالياً خاصة بالتعليم وعالم العمل. أدرِجَت مؤشرات مختارة للتنمية المستدامة (SDG 2030) للتعليم (UIS, 2015) في مجموعة من المؤشرات المرشحة. تغطي بمجموعها جميع مجالات التأثير الثلاثة للإطار المفاهيمي والبرامجي. من المقترح أن تساهم هذه المبادرة في تفعيلها في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. فيما يتعلق بالتنمية الاقتصادية من خلال التوظيف وريادة الأعمال، فقد تمّ اختيار مؤشراتٍ قياسية لعمالة الشباب. أما فيما يتعلق بالتلاحم الاجتماعي من خلال تعزيز المشاركة المدنية، فإنَّ المؤشرات المقترحة تعالج موضوع القيم. وفق هذا المعنى، تتضمن مؤشرات الكفاءة المدنية المشكلة ضمن سياق الدول الأوروبية أربعة مجالات هي: قيم المواطنة، والعدالة الاجتماعية، والمواقف التشاركية، والمعارف والمهارات الخاصة بالممارسات الديمقراطية. في حين يمكن النظر إلى المجال الثالث على أنه يتناول بشكلٍ مباشر 'المشاركة المدنية' (المواقف التشاركية)، فإنّ المجالين الأول والثاني يرتبطان بوضوح بالقيم، ويرتبط المجال الرابع بالبُعد المعرفي (Hoskins *et al.*, 2012).

تتوفر بعض الإمكانيات لجمع بياناتٍ إضافية عن تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال تقييم الأثر. ينبغي أن يشمل ذلك مزيجاً من الأبحاث الكمية من خلال المسوحات الوطنية والأبحاث النوعية من خلال الأساليب التشاركية. بما أنّه سيتعيّن تطوير الشروط المرجعية الخاصة بدراسات التقييم على المستوى القطري، فسيكون من المهمّ الحفاظ على مقاربةٍ إقليمية على مستوى الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لدعم إمكانية المقارنة الدولية.

إطار المراقبة والتقييم رقم 2: مؤشرات الناتج والعملية لمساراتٍ متعددة ومقاربة الأنظمة

يستند الإطار الثاني للمراقبة والتقييم على محتويات الإطار المفاهيمي والبرامجي, الناتج والعمليات (انظر الجدول 18). ويركز, خصوصاً, على **تتبع التقدم في مجال دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال مقاربة الأنظمة**. تكون المؤشرات خاصة بمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ولذلك ينبغي اعتبارها مؤشراتٍ مرشحة، على اعتبار أنها تحتاج للتجريب على المستوى القطري للتأكد من قابليتها للتطبيق. تمّ إغناء هذه المؤشرات من خلال أُطر ومؤشرات المراقبة والتقييم القائمة حالياً التي تشمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، لا سيما الإطار الخاص ببرامج الصحة المدرسية الذي أعدته مبادرة الشراكة حول تركيز الموارد على الصحة المدرسية الفعالة (FRESH) (UNESCO, 2013).

تجدر الإشارة إلى أنه سيتمّ بذل جهدٍ موازٍ لتطوير نظام تقييم للطلاب من أجل قياس اكتساب المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة ومراقبتها. سوف يقود ذلك إلى تطوير مؤشراتٍ إضافية مخرجات التعلّم المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة على النحو الذي تناوله الإطار الثالث المقترح للمراقبة والتقييم.

الجدول 17 إطار المراقبة والتقييم على مستوى الأثر والنتيجة

مجال التأثير	المؤشرات الأساسية على المستوى الوطني	مصدر المؤشر
الوصول إلى مجتمع معرفة من خلال تحسين مخرجات التعليم	فيما إذا وُجدت إدارة لتقييم ذي تمثيل على المستوى الوطني لعملية التعلّم (i) خلال مرحلةً التعليم الابتدائي؛ (ii) في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؛ و (iii) في نهاية مرحلة التعليم الإعدادي	يستند هذا المؤشر المقترح على مؤشرات المواضيع المقترحة للمراقبة 4.1 في إطار أجندة التعليم 2030 (UIS, 2015). يجب تطوير معايير لجميع تقييمات التعلّم. وينبغي أن يشمل ذلك معايير خاصة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة
	نسبة الأطفال والشباب: (a) في الصفوف 2\3؛ (b) في نهاية المرحلة الابتدائية؛ (c) في نهاية المرحلة الإعدادية ممّن حققوا الحدّ الأدنى من مستوى الإتقان في (i) القراءة و (ii) الرياضيات، حسب الجنس.	يستند هذا المؤشر المقترح على مؤشرات المواضيع المقترحة للمراقبة 4.1 في إطار أجندة التعليم 2030 (United Nations Statistics Division). يمكن أن يكون مصدر هذا المؤشر أيضاً مسوحات لمجموعات المؤشرات المتعددة MICS أو أنواع مماثلة من استبيانات الأُسر. يمكن استخدام تقييم تعلم معياري بديل مثل الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS وبرنامج التقييم الدولي للطلاب PISA, ...إلخ.
	النسبة المئوية للشباب الذين حققوا حدّاً أدنى على الأقل من إتقان المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة	يستند هذا المؤشر على مؤشرات المواضيع المقترحة للمراقبة 4.4 في إطار أجندة التعليم 2030 (UIS, 2015).
	معدلات إتمام التعليم في (مرحلة التعليم الابتدائي, مرحلة التعليم الإعدادي، مرحلة التعليم الثانوي)	مؤشر معياري (UIS) يمكن أن يكون مصدر هذا المؤشر أيضاً مسوحات لمجموعات المؤشرات المتعددة MICS أو أنواع مماثلة من استبيانات الأُسر.
	معدل غير الملتحقين بالمدارس في مراحل التعليم (قبل الابتدائي, الابتدائي والإعدادي).	مؤشر معياري (UIS) يمكن أنّ يكون مصدر هذا المؤشر أيضاً مسوحات لمجموعات المؤشرات المتعددة MICS أو أنواع مماثلة من استبيانات الأُسر.
تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال تحسين التوظيف وريادة الأعمال	معدل المشاركة في برامج التعليم والتدريب التقني والمهني (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 سنة).	مؤشر معياري (ILO و UIS)
	توزيع قوة العمل الشابة حسب مستوى التحصيل العلمي	يمثل مستوى التعليم متغيراً يمكن اعتباره محدداً مهماً لقدرة البلد على المنافسة بنجاح والاستدامة في الأسواق العالمية، والاستخدام الكفء للتقدم التكنولوجي المتسارع (ILO).
	الشباب العاملون في أعمال لائقة ومُرضية	مؤشر معياري (ILO)
	معدل بطالة الشباب	مؤشر معياري (ILO)
	حصة الشباب غير الملتحقين بالتعليم أو العمالة أو التدريب (NEET) في فئة الشباب (نسبة مئوية)	مؤشر معياري (ILO) مستند على هدف التنمية المستدامة SDG 8.6.1
التلاحم الاجتماعي من خلال تحسين المشاركة المدنية	النسبة المئوية للطلاب حسب الفئة العمرية أو مستوى التعليم الذين يُظهرون مستوىً كافياً من فهم القضايا المتعلقة بتعليم المواطنة	يستند هذا المؤشر المقترح على مؤشرات المواضية المقترحة للمراقبة 4.7 في إطار أجندة التعليم 2030 (UIS, 2015).
	نسبة الشباب المشاركين في مجالات اجتماعية ذات صلة	يستند هذا المؤشر على أحد المؤشرات الأساسية الثلاثة المستخدمة في قياس المشاركة المدنية وبُعد الموقف التشاركي لمؤشرات الكفاءة المدنية في الدراسة الدولية حول التربية المدنية والمواطنة (ICCS) والمؤشرات المركبة للكفاءة المدنية (CCCI2) (Hoskins *et al.*, 2012).
	المواقف تجاه قيم حقوق الإنسان	يستند هذا المؤشر المقترح على أبعاد قيمة العدالة الاجتماعية للمؤشرات المركبة للكفاءة المدنية (CCCI2 و ICCS) (Hoskins et al., 2012).

الجدول 18 إطار مراقبة وتقييم مقترح للمسارات المتعددة ومقاربة الأنظمة

مكونات النظام	المؤشر	الوصف
السياسة الوطنية	تَوفّر العمل التحليلي في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة لإغناء صياغة السياسات الوطنية وبرامجها.	يقاس هذا المؤشر المقترح من خلال مراجعة العمل التحليلي حول الاحتياجات من المهارات لتحديد: • قاعدة أدلةٍ خاصة بتطوير تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. • مدى شمولية تحليل المهارات بحيث يغطي جميع أبعاد التعلّم الأربعة. • مدى تقديم العمل التحليلي لإرشاداتٍ واضحة فيما يتعلق بالسياسة.
	تعليم المهارات الحياتية والمواطنة المدرج في السياسة (السياسات) الوطنية للتعليم والتدريب.	يساهم هذا المؤشر المقترح في تحقيق هدف التنمية المستدامة SDG 4.7.1. يتمّ قياسه من خلال مراجعة إطار السياسة الوطنية للتعليم لتحديد التوجيهات الرئيسة في السياسة المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في: • التعليم الرسمي • التعليم غير الرسمي والتعليم غير النظامي • مكان العمل و'الانتقال إلى مكان العمل' • المشاركة المجتمعية • حماية الطفولة
الخطط والإستراتيجيات	خطة (خطط) إستراتيجية للتعليم الوطني تتضمن تدخلات لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.	يقاس هذا المؤشر المقترح من خلال مراجعة الخطط والإستراتيجيات الوطنية للتعليم من أجل تحديد التوجيهات المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في: • التعليم الرسمي • التعليم غير الرسمي والتعليم غير النظامي • مكان العمل و'الانتقال إلى مكان العمل' • المشاركة المجتمعية • حماية الطفولة
أُطر التنسيق والشراكة	إطار (أطر) تنسيق وطنية للتعليم والتدريب تتضمن آليات تنسيق خاصة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.	يقاس هذا المؤشر المقترح من خلال استعراض أُطر التنسيق الوطنية للتعليم والتدريب لتحديد: • مدى تضمين تعليم المهارات الحياتية والمواطنة • آليات التنسيق الخاصة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة • مدى شمولية أُطر التنسيق
إعداد الموازنة والتمويل	آليات التمويل قائمة وتتوفر الموازنات اللازمة من أجل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.	يقاس هذا المؤشر المقترح من خلال مراجعة موازنة التعليم الوطنية وأية موازنات وطنية أخرى ذات صلة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، بما في ذلك قنوات التنفيذ التالية: • التعليم الرسمي • التعليم غير الرسمي والتعليم غير النظامي • مكان العمل و'الانتقال إلى مكان العمل' • المشاركة المجتمعية • حماية الطفولة
الإدارة القائمة على المدرسة	النسبة المئوية للمدارس التي يتوفر فيها إرشاد حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.	يقاس هذا المؤشر المقترح من خلال مجموعات التركيز في عينة تمثل المدارس لتحديد: • مدى إمكانية الوصول إلى الإرشادات واستخدامها من قبل مديري المدارس، والمدرسين والمجتمعات. • مدى فعالية الدعم الذي يتلقاه المعلمون. • مدى دعم المتعلمين للمشاركة بنشاط في تعلمهم. • مدى إدارة الصفوف من أجل تعلم نَشِط. • مدى خلوّ مناخ المدرسة من الخوف واستخدامها أنظمة الانضباط الإيجابي.

مكونات النظام	المؤشر	الوصف
	النسبة المئوية للمدارس التي توفر أنشطة منتظمة ضمن المناهج الدراسية، المناهج التكميلية والمناهج الإضافية التي تهدف إلى تطوير تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.	يقاس هذا المؤشر المقترح من خلال مجموعات التركيز في عينة تمثل المدارس لتحديد: • نطاق أنشطة المناهج الدراسية, المناهج التكميلية والمناهج الإضافية التي تشمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. • معدلات مشاركة التلاميذ.
	النسبة المئوية للجان المدارس (مثل لجنة إدارة المدرسة SMC، رابطة المعلمين والآباء PTA، ...إلخ.) التي تؤدي دوراً نشطاً في دعم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.	يقاس هذا المؤشر المقترح من خلال مجموعات التركيز في عينة تمثل المدارس لتحديد: • مدى مشاركة أولياء الأمور في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في لجان المدارس. • مدى مشاركة الطلاب في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في لجان المدارس.
الموارد البشرية وتطوير القدرات	النسبة المئوية للمعلمين المتدربين المتخرجين حديثاً الذين تمّ تدريبهم وتأهيلهم في مقاربات التعليم والتعلم ذات الصلة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.	يقاس هذا المؤشر المقترح من خلال الإحصاءات الوطنية حول تعليم المعلمين. يمكن قياس هذا المؤشر من خلال مجموعات التركيز في عينة تمثل معاهد تدريب المعلمين لتحديد: • جودة التدريب على مقاربات التعليم والتعلم الشاملة والمتمحورة حول الطفل • جودة التدريب على تعليم المهارات الحياتية والمواطنة
	النسبة المئوية للمعلمين في المدارس الذين تدربوا على التعليم الشامل والتعليم المتمحور حول الطفل، ومقاربات التعلّم، وتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.	يقاس هذا المؤشر المقترح من خلال مجموعات التركيز في عينة تمثل المدارس لتحديد: • مدى اعتبار المعلمين بأنهم تلقوا التدريب على مقاربات التعليم والتعلم الشاملة والمتمحورة حول الطفل. • مدى توفر التدريب المتمحور حول المدرسة على تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. • مدى حصول المعلمين على التدريب في أثناء الخدمة، مثل فرص التدريب على مقاربات التعليم والتعلم الشاملة المتمحورة حول الطفل (مثلاً، خلال الأشهر الاثني عشر الأخيرة).
	النسبة المئوية للمدارس التي تنفذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في جميع الصفوف.	يمكن قياس هذا المؤشر المقترح من خلال استخدام مقاييس رصد الصفوف الدراسية في عينة تمثل المدارس لتحديد: • مدى استخدام تقنيات التعليم والتعلم الشاملة والمتمحورة حول الأطفال في التعليم داخل الصف. • توفر واستخدام مواد تعليمية للتعلم من أجل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. • مدى قدرة تقنيات إدارة الصف الدراسي والمناخ السائد في الصف الدراسي على تيسير تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
التواصل والمشاركة المجتمعية	توفر منتجات وعمليات التواصل لتعزيز المشاركة المجتمعية في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.	يقاس هذا المؤشر المقترح من خلال مجموعات التركيز في عينة تمثل المدارس لتحديد: • مدى توفر منتجات التواصل وفائدتها. • مدى توفر قنوات للمشاركة المجتمعية واستيعابها.
أطر المراقبة والتقييم	وجود أطر للمراقبة والتقييم لتتبع التقدم في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.	يمكن قياس هذا المؤشر المقترح من خلال مراجعة وجود أطر مراقبة على المستوى الوطني خاصة بالتعليم والتدريب لتحديد: • مدى دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. • مدى وجود مؤشرات وطنية أساسية خاصة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، مستوى تغطيتها, وجودتها وأثرها. • مدى وجود طرائق لتقييم نتائج التعلّم من منظور المهارات الحياتية.

إطار المراقبة والتقييم 3: قياس مخرجات التعلّم لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة

ما تزال عمليات قياس نتائج التعلّم المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مراحلها الأولى، وذلك في بُعديها الكمي والنوعي، تتصف بعض الرؤى حول مخرجات تعلم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بكونها مجزأة نوعاً ما، وذلك نتيجة اختلاف وجهات النظر البحثية المشاركة.

قد يكون تحليل النتائج المُتحصّلة من تقييماتٍ معيارية مفيداً للدول فيما يتعلق بعددٍ قليل من المهارات ذات الصلة بالبّعد المعرفي، مثل مهارات حلّ المشكلات والتفكير النقدي، ولكن، تكون بقية المهارات الحياتية الأساسية مفقودةً أو معالجة بشكلٍ جزئي فقط. توجد حاجة إلى توفير توجيهاتٍ تقنية تعتمد على مقارباتٍ ناجحة تنفذها مختلف الدول في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وخارجه. في هذا الصدد، يدعو الإطار المفاهيمي والبرامجي (CPF) إلى تطوير منهجيةٍ من شأنها تمكين قياس المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة مع استكمال أنظمة التقييم الوطنية القائمة حالياً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وتعزيزها.

في إطار مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة LSCE، يجري تطوير منهجيةٍ لتمكين **قياس أثر التدخلات المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة** على الأطفال والشباب. يركّز هذا المسعى على ثلاث فئات عمرية (فئة التعليم الابتدائي, فئة التعليم الإعدادي, وفئة التعليم بعد الأساسي). سيتمّ تطوير أداةٍ للقياس تتواءم مع التدخلات المحلية لكلٍّ من بيئات التعليم الرسمي, والتعليم غير الرسمي والتعليم غير النظامي (على سبيل المثال، في المدارس، وضمن مراكز التعلّم، ...إلخ)

وتستخدم من قبل مختلف أصحاب المصلحة المشاركين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (وزارة التربية الوطنية، الوكالات الثنائية والمتعددة الأطراف، المنظمات غير الحكومية، ...إلخ).

ليس الغرض الرئيس من هذا الإطار هو ترتيب الدول أو المقارنة بينها، وإنما **للاطلاع على مستوى إتقان المتعلمين للمهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة**، بما في ذلك قيم المواطنة، وللتأثير في التعليم والتعلم (بالإضافة إلى وضع البرامج). سيتمّ تحقيق ذلك من خلال تطوير مقاربةٍ موحدة للتقييم فيما يتعلق بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة موجهة بالأهداف التالية:

- **تبنّي ثقافة التقييم** لنتائج التعلّم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
- دعم دول إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في **قياس إتقان المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة**.
- **دعم تفعيل المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشرة** في جميع بيئات التعلّم.
- **تحسين التعليم والتعلّم**.

الملخص
الملخص التنفيذي
الفصل 1
1 رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين
الفصل 2
2 الإطار المفاهيمي
الفصل 3
3 الإطار البرامجي
الفصل 4
4 الشروع بالعمل
الملاحق
1 المهارات الأساسية الاثنتي عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
2 مقترحات قطرية لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المستوى الوطني
المراجع

4 الشروع بالعمل

يتطلب تحقيق الرؤية المنصوص عليها سابقاً في الإطار المفاهيمي والبرامجي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة اتباع مقاربةٍ إستراتيجية في تقوية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ودمجها ضمن الأنظمة التعليمية وحولها. يستدعي ذلك تبنّي طريقة '**التدرُّجية الإستراتيجية**' التي تهدف إلى تعظيم الفرص المتاحة من أجل وضع البرامج. تمّت صياغة طريقة التدرجية الإستراتيجية في حقل التخطيط الإستراتيجي (Quinn, 1980) وتشير إلى مجموعةٍ من الخطوات المتعددة والمتزامنة والمتناغمة التي يجب تنفيذها من أجل تحقيق تغيّر طموح طويل الأجل. في سياق مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، تشير هذه الطريقة إلى التدخلات اللازمة من أجل معالجة التحديات المحددة، من حيث مسائل التعلّم، التوظيف، والتلاحم الاجتماعي التي تواجه إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا كما هو معروض في الفصل الأول.

يحدد الإطار المفاهيمي والبرامجي مداخل أساسية ينبغي استخدامها كـ '**نقاط ضغط**' من أجل إنجاز التغير طويل الأجل والمستدام ومن النطاق المطلوب في أنظمة التعليم الوطنية. يجب أن ترتكز هذه المداخل على المقاربة الإستراتيجية التي طُرحت في الإطار المفاهيمي والبرامجي وتستند إلى محركات التغيير التالية:

- الحاجة إلى إجراء **تحليلٍ معمّق لقطاع التعليم** من أجل فسح المجال أما مقاربةٍ طويلة الأجل ومتناسقة تكون مرتبطةً بعمليات الإصلاح الوطني. يعدّ الفهم الدقيق للسياق الوطني أحد العوامل المرتبطة على وجه التحديد بالمهارات الحياتية والمواطنة.
- فيما يتعدّى مستوى المشاريع صغيرة الحجم، توجد حاجة **للعمل وفق مقاربة أنظمة** تُعالج كلّ المكونات ذات الصلة، كما هو محددٌ في الفصل الثالث (مثلاً، السياسات الوطنية، والخطط والإستراتيجيات، وأُطر الشراكة والتنسيق، وإعداد الميزانيات والتمويل، والإدارة القائمة على المدرسة، والموارد البشرية وتنمية القدرات، والتواصل والمشاركة المجتمعية، وأُطر المراقبة والتقييم).
- إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن سياقات التعلّم جميعها من خلال **سياقاتٍ متعددة**. يتضمّن هذا الأمر تنفيذ تدخلات تتجاوز قطاع التعليم بوساطة مقارباتٍ متعددة القطاعات ومشتركة بين القطاعات والتعاون بين الوكالات.
- بطريقةٍ منهجية **التأكيد على الاستثمار التراكمي** في التعليم الجيد واكتساب المهارات منذ المراحل العمرية المبكرة، ومعالجة 'الانحراف' الحاصل في المجتمع التربوي المتمثل بربط اكتساب المهارات فقط مع فترة المراهقة.
- تبنّي **مقاربةٍ كلية** في تقديم التعليم الجيد وذلك من خلال توجيه تعليم المهارات الحياتية والمواطنة نحو دمج الأبعاد الأربعة للتعلّم (المعرفي، والأدواتي، والفردي، والاجتماعي) التي تمثل عناصر أساسية من أجل النجاح في المدرسة وعالم العمل، وبشكلٍ أعمّ في مختلف جوانب الحياة. يتضمن ذلك أيضاً الاستثمار في إستراتيجياتٍ تربوية فعّالة من أجل اكتساب المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة المحددة كجزءٍ من مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
- تبنّي **مقارباتٍ قائمة على حقوق الإنسان** تكون متوافقةً مع قيم ومبادئ الديمقراطية والعدالة الاجتماعية التي تشكّل الأُسس الأخلاقية للتعليم الجيد.

ولتحقيق الرؤية المنصوص عليها في هذه الشراكة، فإن **الالتزام القوي وقيادة وتوظيف وزارات التعليم** لهما أهمية قصوى. وهذا ضروري لتعزيز تغيير جوهري في نظام التعليم، وما بعده، نحو تحقيق الجودة وتنظيم التدخلات، وحجمها، واستدامتها، وتأثيرها على التعلم، والمقدرة على التوظّف، والتلاحم الاجتماعي. أما الوزارات الأخرى (مثل وزارات الشباب، والشؤون الاجتماعية، وما إلى ذلك) وأصحاب المصلحة الآخرين (مثل المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية) المنخرطين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، فيجب جمعها معاً في إطار التعاون من أجل الجودة والاستدامة والتأثير. ليتم ضمانها.

يمثل الإطار المفاهيمي والبرامجي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة إطاراً إقليمياً متطوراً سيتمّ اختباره وتحسينه على المستوى القطري. تولّد هذا الإطار نتيجة مشاورات متعددة مع دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وبمشاركتها، وقد قامت تلك الدول أيضاً بصياغة مقترحاتٍ قطرية من أجل دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المستوى الوطني ضمن أنظمة التعليم (انظر الملحق 2).

مع تقدم دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، سيقوم الشركاء الإقليميّون بتقديم المزيد من الدعم لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال الإجراءات التالية المقترحة للتنفيذ ضمن إطار مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة:

- تقديم الدعم التقني **لتفعيل** الإطار المفاهيمي والبرامجي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، بالتوازي مع الأدوات التربوية اللازمة لذلك، وعبر أطرٍ تشاركية تتمحور حول مقاربةٍ متعددة السياقات تتضمّن العمل عبر حشد شبكات العمل الحالية على المستويات الوطنية والإقليمية.
- القيام **بالمشاورات الوطنية الداعمة لعمليات الصياغة المفاهيمية للمهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة** وتفعيلها ضمن أنظمة التعليم الوطنية.
- تحديد الأبطال وإشراكهم في تحقيق التغيير على المستويات القطرية والإقليمية ضمن إطار مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
- تطوير **أدوات المدافعة والاتصال** اللازمة لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
- **تَشارك ما له صلة من معلومات، وأدوات، وغيرها من الموارد** التي تدعم تنفيذ الإطار المفاهيمي والبرامجي لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن موقعٍ مخصص على الشابكة.

سيحظى تفعيل المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة المحددة كجزءٍ من مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بالمزيد من الدعم عبر تطوير منهجية تقييمٍ قائمة على الأدلة **وأدوات لقياس المهارات الأساسية الاثنتي عشرة**. ستقدم المنهجية مقاربةً منمّطةً ليتم تشكيلها وفق البيئات المحلية في السياقات النظامية وغير الرسمية عبر الإقليم، وستقدم الدليل اللازم من أجل إغناء المبادرات القائمة على الأدلة على المستوى القطري.

منذ انطلاقة مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في نهاية عام 2015، تمّ تحقيق الكثير في جوانب عدة مثل وضع إطارٍ مفاهيمي وبرامجي للعمل، وكذلك إطلاق المبادرات على المستوى القطري، هذا الأمر بدوره يفصح عن انخراطٍ على مستوى عالٍ من قِبل أصحاب مصلحة متنوعين بالإضافة إلى ملاءمتها وانطباقها على الوقائع الحالية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. الآن بدأنا مشوار العمل نحو الأمام. وهو طريق معقد ومحفوف بكثير من التحديات؛ لكن تبقى الأهداف الطموحة التي تضمنها الإطار المفاهيمي والبرامجي غير بعيدةٍ عن التحقُّق وذلك في ظل وجود 'خارطةٍ' واضحة للتغير و'محركات' له مُعرّفة بدقة، مع إرادة سياسية، واستمرار الدعم المنظم من قِبل 'رفاق العمل'.

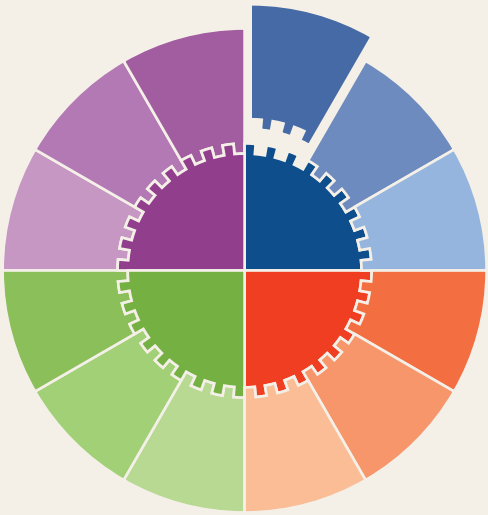
الملخص
الملخص التنفيذي
الفصل 1
1 رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين
الفصل 2
2 الإطار المفاهيمي
الفصل 3
3 الإطار البرامجي
الفصل 4
4 الشروع بالعمل
الملاحق
الملاحق
1 المهارات الأساسية الاثنتي عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
2 مقترحات قطرية لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المستوى الوطني
المراجع

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتى عشرة

الإبداع

البُعد المعرفي

يعدّ الإبداع إحدى المهارات الحياتية الأساسية التي يجب على الأطفال تطويرها من سنٍّ مبكرة، كونها تعزز أداءهم الأكاديمي وتساهم في الكشف عن مواهبهم المختلفة وصقلها. كون الإبداع أحد العناصر الأساسية في البُعد المعرفي فإنها إحدى أكثر المهارات الحياتية التي يسعى الفرد إلى اكتسابها ضمن البُعد الأدواتي: هي عنصرٌ ضروري وبنّاء في عمليات التفكير الابتكاري ومهارةٌ حياتية بالغةُ الأهمية في العلوم ومكان العمل. يترتب على كون الفرد مبدعاً أن يكون بمقدوره التعامل، والأكثر أهميةً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المشاركة بشكلٍ بنّاء مع السياقات التكنولوجية والرقمية المعقدة والمتطورة. كما يتيح الإبداع أن يكون الفرد قابلاً للتكيُّف مع مواقف الحياة المختلفة من خلال تطوير حلولٍ وأساليب وعمليات لمعالجة المشاكل القديمة والتحديات المعاصرة. باستخدام الإبداع يتكوّن لدى المتعلّم شعورٌ بالكفاءة الذاتية والمثابرة يدفعه إلى الشعور بالتمكين، وهو أحد النتائج الرئيسة للبُعد الفردي. يعمل الإبداع الاجتماعي وهو ظاهرةٌ تعاونية على دفع المتعلّم الفرد ليكون أكثر إبداعاً من خلال الربط بين أفكارٍ مختلفة أحياناً عبر مختلف الثقافات، ويضيف الإبداع على هذا النحو قيمةً جوهريةً للبُعد الاجتماعي.



التعريف

يعني الإبداع، أو أن تكون مبدعاً، أن تمتلك القدرة على توليد أفكارٍ أو تقنيات أو رؤىً مبتكرة أو بلورتها أو تطبيقها (Ferrari, 2009)، غالباً ما يحدث ذلك في إطار بيئةٍ تعاونية (Lucas and Hanson, 2016). إلى جانب مهارتي التفكير النقدي وحلّ المشكلات اللتين ترتبطان مع الإبداع ارتباطاً وثيقاً، يمثّل الإبداع أحد المكونات الرئيسة للتفكير الهادف، أي، أنّه عملية فكرية منظمة ومرتبة وغير فوضوية. إنّ كون المرء مبدعاً يمثل، إلى حدٍّ كبير، أمراً شديد الارتباط بقدرات المتعلّمين المعرفية، بما في ذلك مهاراتهم التحليلية والتقييمية (Sternberg, 2006). كما تعدّ العمليات الفكرية التصورية أساسية بالنسبة للأفراد المبدعين (Kozbelt *et al.*, 2010)، كما يتقاطع الإبداع أيضاً مع المهارات الاجتماعية ومهارات إدارة الذات. لذا، في حين يتعلق الإبداع أيضاً بالفنون، فهو يمثل شرطاً مسبقاً للابتكار والسلوكيات والحلول التكيفية في حالات الحياة كلّها، ومن بينها حالات التعلّم ومكان العمل (Partnership for 21st Century Learning, 2015) يرتبط الإبداع مع فعالية المهارات الحياتية الأخرى، وخصوصاً التفكير النقدي وتحديد المشكلات (Sternberg, 2010) وحلّ المشكلات (Torrance, 1977) وإدارة الذات.

فيما يتعلق بوضع رؤيةٍ مجددة للتعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يكون الإبداع ذا صلةٍ على مستويين. أولاً، يعدّ الإبداع مكوناً متأصلاً في عملية التعلّم عند المتعلّمين كلّهم، في الأعمار كلّها والمناهج الدراسية جميعها؛ وبالتالي يصبح الإبداع وسيلةً لخلق المعرفة التي يمكن أن تدعم وتُعزز التعلّم الذاتي وتعلّم كيفية التعلّم والتعلّم مدى الحياة (Ferrari *et al.*, 2009). وهكذا، يتضح أنّ تعزيز الإبداع هو مكوّنٌ رئيس في عمليات تحسين التعلّم وأنظمة التعليم. ثانياً، يؤدي تعزيز الإبداع في بيئات التعليم وخارجها إلى مساعدة الأطفال والشباب والمتعلّمين الآخرين على الكشف عن إمكانياتهم في تخصصاتٍ ومجالات مواضيعية متعددة، وذلك في أثناء تنمية قدرتهم على العصف الذهني، وإعادة النظر بالحالات المدرسية والعائلية والصحية وفي أماكن العمل، وتقديم مقترحاتٍ بنّاءة. إنّ تكرار الإشارة إلى الإبداع والمهارات المتعلقة به، مثل التفكير الابتكاري والتعاون والكفاءة الذاتية، في وثائق المهارات الوطنية هو إشارة واضحة لقيمتها على مدار الحياة (Care, Anderson and Kim, 2016). لهذا السبب، حافظ علماء النفس مثل (Vygotsky and Guilford) منذ زمنٍ طويل على أهمية تبني تنمية الإبداع عند الأطفال من أجل تحضيرهم لمستقبلٍ متغير (Kozbelt *et al.*, 2010; Guilford, 1950)، بدوره يعدّ هذا الأمر أحد الأولويات في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لأنّ الأطفال والشباب يواجهون بيئات حياةٍ شديدة التعقيد.

نجحت التدخلات الرامية إلى تحسين التفكير الإبداعي في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي عند الطلاب عموماً (Maker, 2004). يعدّ ذلك أمراً ذا أهميةٍ خاصة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث لا تكون خدمات تقديم التعليم مهيّأةً في العموم لتشجيع التفكير الإبداعي لأنّ أسلوب التعليم المتمحور على المعلم يميل إلى كبت الأفكار الإبداعية (Beghetto, 2010)، كما لا يشعر الأطفال منهجياً بأنّ بيئات المدرسة آمنة ممّا قد يحول دون تحقق الإبداع. لذلك، فإنّ تبنّي الإبداع من خلال تكييف الطرائق وبناء بيئات تعليمية آمنة يمكن أن يدعم تحسين الأداء الإجمالي للمدارس في الإقليم، في أثناء إعداد المتعلمين ليكونوا مبتكرين في الحياة وعالم العمل. بما أنّ الإبداع يتطور مع نمو الأطفال ونضوجهم، من الإمكانية إلى الإنجاز، يكون من الضروري البدء بتشجيع الإبداع في سنّ مبكرة. بُذلت جهودٌ ناجحة لتحسين الإبداع عند الأطفال من خلال تسهيل مهارات اللعب التظاهري (Russ and Fiorelli, 2010). تتضمن عوامل النجاح الأخرى ما يلي:

1) استكشاف النشاطات المختلفة، بحيث يتمكن الأطفال من اكتشاف ما يتمتعون به وتطوير مواهبهم وقدراتهم.

2) تأمين بيئات رعاية يشعر الأطفال فيها بالأمان فيعبّرون حتى عن أفكارهم غير المألوفة، يتمّ فيها تعزيز أفعال الإبداع اليومية وتشجيع الاستقلالية في حلّ المشكلات (Russ and Fiorelli, 2010).

وفقاً للمادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل، يكون الإبداع مهارةً ضرورية "لتنمية شخصية الطفل ومواهبه وملكاته الذهنية والبدنية إلى طاقتها القصوى" (United Nations General Assembly. 1989). لذلك، وأبعد من تنمية قدرات الأطفال الفكرية، التي يُنظر إليها تقليدياً على أنها المسؤولية الوحيدة للمدارس (UNICEF, 2007b)، يوجد مبررٌ قائم على الحقوق لتكون البيئات التعليمية مُحضّة على الإبداع. يمكن تحقيق ذلك من خلال تشجيع الدينامية والمرح والثقة وتبنيها، في الوقت الذي يتمّ فيه تعزيز التسامح إزاء الاختلافات والالتزام الشخصي (Siegel and Kaemmerer, 1978)؛ بالإضافة يجب أن تتضمن البيئة المواتية للإبداع على التشجيع التنظيمي ودعم فرق العمل (Amabile *et al.*, 1995)، وهكذا يتمّ التركيز على البُعد الاجتماعي للإبداع.

الإبداع وأبعاد التعلّم الأربعة

"التعلّم للمعرفة"/البُعد المعرفي

حققت مساهمة الإبداع في البُعد الفردي للتعلّم كإحدى المهارات الحياتية الأساسية كثيراً من المزايا التي من شأنها تعزيز التفكير الهادف، وخاصة التفكير الإبداعي عند المتعلمين في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على وجه الخصوص، واستطراداً على مستوى الأنظمة التعليمية في الإقليم ككلّ، وتحقيق النتائج التي تسعى هذه الأنظمة للوصول إليها. يُساء فهم الإبداع أحياناً واعتباره عاملاً من عوامل التفكير الفوضوي، لكن على العكس من ذلك فهو يشجع إنتاج الأفكار المنظمة والمرتبة وتوسيع مدارك المتعلمين من كافة الأعمار ليصبحوا قادرين على التفكير البنّاء المتجدد والأداء على مستوى أعلى.

يمكن تعزيز الإبداع من خلال التعليم عموماً وليس الاقتصار على مجال تخصص بعينه. كما ويمكن اعتباره جزءاً لا يتجزأ من التعليم الجيد واكتسابه من خلال التدريب وإيجاد بيئةٍ صفية مناسبة (Gutman and Schoon, 2013). من ناحية أخرى، فإنّ مقاربات التعليم التي تركّز على معرفة الحقائق على حساب تنمية مهارات التفكير، ترتبط بقمع التعبير الإبداعي (Kozbelt *et al.*, 2010).

يرتبط الإبداع بالتفكير المبتكر والتباعدي، ويشمل التفكير التباعدي تخيّل عدة إجاباتٍ وحلولٍ لمشكلة واحدة بدلاً من التركيز على إجابةٍ واحدة صحيحة، وهي عملية تفكير يمكن أن تؤدي إلى الإبداع والابتكار. كما ترتبط عمليات "ما وراء المعرفة" كالتفكير التكتيكي بالتفكير الإبداعي (Kozbelt *et al.*, 2010).

خلصت الأبحاث التي أُجريت على الوظائف السلوكية والدماغية إلى أنه في حين لا توجد اختلافات بين الرجال والنساء في الأداء السلوكي لكافة المهام، فإنّه توجد اختلافاتٌ إستراتيجية قائمة على أساس النوع الاجتماعي، من حيث نمط نشاط الدماغ في أثناء مشاركتهم في أداء المهام المذكورة. مثلاً خلال التفكير التباعدي حدث تنشيطٌ قوي للمناطق ذات الصلة بالذاكرة التعريفية عند الذكور، في حين كانت المناطق المتعلقة بالمعالجة المرجعية الذاتية أكثر نشاطاً عند الإناث. تستدعي هذه الفروقات القائمة على أساس النوع الاجتماعي المزيد من الاستكشاف عند مستوى معرفي أعلى، بحيث يكون التركيز غير مُنصب على القدرات الفكرية والذهنية وإنما الإستراتيجيات المستخدمة، والمقاربة القائمة على المهام الوظيفية، والأسلوب المعرفي المعتمد من كلا الجنسين في ظروفٍ محددة (Abraham *et al.*, 2014)، وذلك بهدف تعزيز الأنشطة التعليمية الفعالة والكافية للوصول إلى أفضل أداء عند الجنسين كليهما.

"التعلّم للعمل"/البُعد الأدواتي

إنّ الإبداع والمهارات الحياتية المتعلقة به مرغوبة على نطاقٍ واسع في مكان العمل. على غرار النتائج التي توصلت إليها دراساتٌ أخرى، اعتُبرت مهارات التفكير الإبداعي من أهم المهارات الحياتية في الاستقدام لتعيين الموظفين، وذلك وفقاً لمسح أجراه مسؤولون تنفيذيون في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (Al Maktoum Foundation, 2008). كما وجدت دراسةٌ أخرى لفجوة المهارات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أنّ التفكير الإبداعي اعتُبر مهارةً مهمّة في المناصب الوظيفية المبتدئة\المتوسطة، وأكثر أهميةً في المناصب العليا (YouGov and Bayt, 2016). وقد واجهت ٦٣٪ من الشركات في الإقليم، والتي استجابت للمسح صعوباتٍ في إيجاد موظفين يمتلكون هذه المهارات.

من هنا نجد أنّ الإبداع والمهارات الحياتية الإبداعية مهمّةٌ لتعزيز الابتكار وحلّ المشكلات، ولتحسين الإنتاجية. يمثل الابتكار عمليةً تقوم من خلالها مجموعة من الأفراد يتمتعون بعقلية ريادية بتطوير أفكارٍ جديدة أو تكييف الأفكار القائمة (World Bank, 2010a). فضلاً على أنّ هذه المهارات الحياتية تحظى بأهميةٍ كبيرة في أي مسعىً ريادي منذ بدايته أو في وقتٍ لاحق عند تطويره والنهوض به. بعيداً عن الابتكارات الاقتصادية في المنتجات والعمليات والخدمات، يرتبط الإبداع بالتطورات الإيجابية داخل المجتمع من خلال قدرة الأفكار الجديدة على حلّ المشكلات الملحّة (Moran, 2010). يشمل ذلك تطوير العمال في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لتمكينهم من التفكير "خارج الصندوق" ليكونوا قادرين على المنافسة في الاقتصاد العالمي من خلال تعزيز قدراتهم على التفكير ضمن اقتصادٍ رقمي وتكنولوجي موجّه (Jalbout and Farah, 2016).

لكن غالباً ما يفتقر سوق العمل لمثل هذه المهارات الإبداعية (World Bank, 2010a)، ولهذا تبحث الشراكات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عن حلولٍ لتشجيع هذه المهارات الحياتية الأساسية (Nosseir, 2015). من أجل دعم السلوكيات الإبداعية، ينبغي على المؤسسات أن تكون أكثر إدراكاً للتحيّز القائم على النوع الاجتماعي فيما يتعلق بالإبداع لأن بعضها يربطه بالصفات المرتبطة تقليدياً بالعمال الذكور، كالجرأة والمجازفة والاستقلالية، ممّا قد يؤدي إلى تجاهل أفكار المرأة وإنتاجها الإبداعي، وبالتالي فقدان الابتكارات التعاونية والشاملة (Adams, 2015).

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

يعدّ الإبداع، الذي هو في صُلب فكرة "أن تكون إنساناً" (Robinson, 2015)، جزءاً لا يتجزأ من تحقيق المواهب الفردية والعنصر الذي يؤدي إلى المثابرة (Simonton, 2010) والصمود وهي إحدى المهارات الحياتية الأساسية، كما وتعدّ مهارات الإبداع تحديداً عاملاً رئيساً في أن تحظى بحياة ناجحة (Sternberg, 2006) ذلك أنها تعزز احترام الذات وتقديرها عند الأفراد، وتسهم في تحقيق الكفاءة الذاتية. كما يستند الإبداع إلى مهاراتٍ وموارد فردية أخرى كالتحفيز والدافعية، ويمكن للتفكير الإبداعي كوسيلة للتكيف مع تحديات الحياة (Cropley, 1996) أن يساعد الأفراد على الاستجابة والتكيف بمرونة مع مختلف المشاكل والمواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية (WHO, 1997). وبالتالي أن تكون مبدعاً هي سمة جوهرية بنّاءة تحضّ على تحقيق التمكين الذاتي، لا سيّما في ظلّ السياق المتقلب والعنيف أحياناً الذي يتعرض له الأطفال والشباب على حدٍّ سواء في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

غالباً ما يمتلك الأفراد المبدعون دوافع جوهرية (Kaufman and Sternberg, 2010; Van Tassel-Baska and MacFarlane, 2009)، ويكونون مستعدين لتحمّل المخاطر الفكرية وطرح الأسئلة والمجازفة لإمكانية ارتكاب الأخطاء (Sternberg, 2006; Kozbelt *et al.*2010) للتعلّم منها. كما يكون هؤلاء الأفراد منفتحين لتقبّل أفكارٍ جديدة ويميلون إلى امتلاك مستوىً عالٍ من الكفاءة الذاتية الإبداعية أو الإيمان بقدراتهم على توليد أفكارٍ جديدة ذات مغزى (Kozbelt *et al.*, 2010; Russ, 1996; Sternberg, 2006). يمكن لهذه السلوكيات والدوافع وتحمّل المخاطر الفكرية والكفاءة الذاتية الإبداعية أن تكون مهمةً وحاسمةً في مواجهة المقاومة الطبيعية التي غالباً ما يبديها المجتمع ضد الأفكار الإبداعية الجديدة وغير المجرّبة (Sternberg, 2006). مع ذلك، وعلى غرار كافة المهارات الحياتية الأساسية في بُعد التعلّم الفردي، فإنّ الإبداع لا يحثّ على المعارضة، بل على العكس من ذلك فهو يعزز قدرة الأطفال والشباب على مواجهة التحديات اليومية في مجتمعاتهم بطريقة إيجابية وبنّاءة ومبتكرة.

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

على الرغم من أنّ الإبداع يرتبط عادةً بالأفراد، أصبح يُنظر إليه إلى حدٍّ كبير على أنه ظاهرة تعاونية واجتماعية تطورت في المجتمعات والمجموعات ومن خلالها (Carlile and Jordan, 2012).
يعمل الإبداع الاجتماعي على تشكيل الأفراد المبدعين داخله، وتشجيع التلاحم الاجتماعي والاحتفاء، ويقترح علاقةً متبادلة بين الأفراد والمجتمع، ويشمل بُعداً أخلاقياً، ويمكن أن ينشأ من التفاعل بين الثقافات والقيم المختلفة (Carlile and Jordan, 2012). من أجل تشجيع الجانب الاجتماعي للإبداع، يجب على المُعلم أن يدرك قيمة الإبداع في الثقافات المختلفة، وأن يُظهر للمتعلمين كيفية بناء المواضيع والتخصصات اجتماعياً، وكيفية استخدام التنوّع والاختلاف لتحفيز الإبداع، وأن يستكشف الأبعاد الأخلاقية للإبداع (Carlile and Jordan, 2012).

توجد أهميةٌ متنامية للإبداع في التصدي للتحديات المعقدة داخل المجتمع تتجلّى من خلال عددٍ لا يُحصى من النصوص والأبحاث المتعلقة بالمواطنة التي تعمل حالياً على تعزيز الإبداع (مثال: برامج "مواطنون مبدعون" في المملكة المتحدة). يعدّ الإبداع في بُعده العملي مكوّناً أساسياً في استكشاف الحلول للمشاكل اليومية داخل المجتمع وتحقيق التحوّل المجتمعي الإيجابي.

صلة الإبداع (والمهارات ذات الصلة به) حسب أبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	صقل عمليات التعلّم ومخرجاته تهيئة الأطفال للنجاح في عالم سريع التغير تحسين التمتع بالتعلّم وصلته بالواقع	التفكير الإبداعي، التفكير المتباعد، توضيح الأفكار، التحليل، التوليف
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	تنمية روّاد أعمال ناجحين تسهيل حلّ المشكلات في مكان العمل تحسين المقدرة على التوظّف والترقية بصرف النظر عن النوع الاجتماعي	الإنتاجية، التعاون، فريق العمل، المجازفة
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	المساهمة في التنمية الذاتية الشاملة واحترام الذات والكفاءة الذاتية دعم تطوير مهارات التكيّف	الكفاءة الذاتية، تقدير الذات، احترام الذات، المثابرة
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	المساهمة في حلّ المشكلات الاجتماعية الحضارية من أجل تحقيق المواطنة الشاملة تحسين التلاحم الاجتماعي من خلال مقاربات مبدعة لإدارة الصراعات تسهيل المشاركة الاجتماعية لتعزيز المصلحة العامة	التحوّل الاجتماعي، التعيير الإيجابي

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتى عشرة

التفكير النقدي

البُعد المعرفي

يستطيع الأفراد الذين يمتلكون مهارة التفكير النقدي المجهزون بمهاراتٍ وظيفية تنفيذية رفيعة المستوى القيام بتحليل المعلومات بأسلوبٍ موضوعي واتخاذ القرارات المتوازنة، كما أنهم أبرع في حلّ المشكلات. يعدّ التفكير النقدي أحد المهارات الحياتية الأساسية ضمن البُعد المعرفي، وهو مطلوبٌ من قِبل أصحاب العمل في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا خصوصاً، تعدّ هذه المهارة فعّالة في تعزيز التعلّم وتساهم في تحقيق النجاح الأكاديمي، من خلال قيام المتعلمين بطرح الأسئلة، وتحديد الافتراضات وتطوير القدرة على تقييم الحقائق. يستطيع الأفراد المجهّزون بتلك القدرات دخول عالم العمل المتغير في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا والتقدم فيه. يستطيع الأفراد المفكرون النقديون إعادة دراسة إستراتيجيات العمل وعملياته الحالية وتكييفها لتصبح أكثر كفاءةً، وجعل مكان العمل أكثر أماناً، ورفع مستوى العناية بالعملاء، ولديهم الاستعداد للتطور ضمن الاقتصاد المعرفي والرقمي. يفضي التفكير النقدي إلى الكفاءة الذاتية والصمود، ويعزز كذلك مهارات إدارة الذات، فيؤدي بذلك إلى تبني خياراتٍ آمنة فيما يتعلق بصحة الأفراد ومجتمعاتهم. وهكذا، باقتران التفكير النقدي والبُعد الفردي، ينمّي التفكير النقدي عند الأفراد سلوكياتٍ اجتماعية بنّاءة كونه يعزز لديهم تقرير المصير وإرادة الانخراط في مجتمعاتهم. إنّ الأطفال والشباب وكلّ الأفراد الذين يُنمّون قدراتهم على التفكير النقدي يستطيعون العمل لمنع العنف والتطرف والمواقف غير المستدامة بيئياً. وهكذا، يكون التفكير النقدي في صميم تعليم المواطنة وأحد مخرجاته الأساسية.

التعريف

يعدّ التفكير النقدي مهارةً حياتية أدواتية قديمة العهد تبعث على رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي. من خلال التفكير النقدي، يقوم الأطفال والشباب وجميع الأفراد بتعلّم تقييم الحالات والفرضيات، وطرح الأسئلة وتطوير طرائق تفكيرٍ مختلفة. يمثّل التفكير النقدي 'مهارةٌ فوقية' يتعلّم الفرد من خلالها التفكير بالتفكير ويطور عمليات تفكيرٍ هادفة، كأن يكون قادراً مثلاً على تمييز منطقية الحجة من عدمها وتقييم هذه الحجة.

وصف ديوي Dewey التفكير النقدي في عمله الكلاسيكي المُعنْوَن "كيف نفكّر" بأنه "الدراسة النَشِطة والمستمرة والدقيقة لأي معتقدٍ أو شكلٍ مُفترض للمعرفة في ضوء المسوغات التي تدعمه

وتقديم المزيد من الاستنتاجات التي يميل إليها"
(Dewey, 1910). يعدّ التفكير النقدي عمليةً ذهنية معقدةً قابلةً للتطبيق عالمياً ويتضمن مهاراتٍ متعددة مثل: فصل الحقائق عن الآراء والتعرّف على الفرضيات، والتدقيق في صلاحية الأدلة، وطرح الأسئلة والتّحقق من المعلومات والإصغاء والملاحظة، وتفهّم وجهات النظر المتعددة (Lai, 2011). إنه يتضمن القدرة على تحليل المعلومات بأسلوبٍ موضوعي، وهذا ضروريٌ لرفاهية الأطفال والأفراد كونه يساعدهم على التعرف على العوامل التي تؤثر في مواقفهم وسلوكياتهم، مثل القيم، وضغط الأقران والحصول على المعلومات من وسائل الإعلام، وتقييمها (WHO, 1997)، وهكذا، يساعدهم على حماية أنفسهم من العنف والآراء السلبية والتطرف.

يسمح التفكير النقدي لكلّ متعلّمٍ بتشكيل الحقائق وجمعها وتقييمها وتركيبها، ومن ثمّ قياسها، قبل استخلاص الاستنتاجات وتحضير الإجابات. لذا، لا يُترجم التفكير النقدي إلى عمليةٍ معقدة فحسب، فهو يعدّ أيضاً عمليةً مدروسة وبنّاءة تُعدّ الفرد لمواجهة التغيرات الاقتصادية المعقدة وبيئات الحياة المعقدة.

التفكير النقدي هو مهارةٌ حياتية تستمر على مدى حياة الشخص، ومن الناحية النظرية، يمكن تعليم الناس جميعهم ليقوموا بالتفكير النقدي (Lai, 2011). من الناحية المُثلى، يجب تعليم الأطفال هذه المهارة مبكراً، حيث تقترح البحوث التجريبية بأنّ الأفراد يبدؤون تطوير مهارات التفكير النقدي في عمرٍ مبكّرٍ جداً. تجب ممارسة التفكير النقدي مراراً وتكراراً في مختلف أوساط

التعليم والعمل، ولا يجب أن يغيب عن تصاميم المحتوى الأساسية (Trottier, 2009). ويعدّ التفكير النقدي أحد أصعب المهارات التي يمكن ممارستها بشكلٍ جيد، وغالباً ما يُظهر الكبار تفكيراً منطقياً غير ناضجٍ ربما بسبب عدم مرورهم بتجارب تعليمية كافية (Lai, 2011).

يعدّ تطوير العقلية الناقدة عند الطفل عنصراً أساسياً لتعزيز قدراته على حماية نفسه، لا سيّما في مواجهة العنف والبيئات الهشة، مثل تلك الموجودة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. كما يعدّ التفكير النقدي جانباً مهماً من جوانب الكفاءة التي ينبغي على المواطن أن يمتلكها ليشارك بصورةٍ بنّاءة في مجتمعٍ تعددي وديمقراطي، وتمكينه من تقديم إسهاماتٍ إيجابيةٍ في مجتمعه (Dam and Volman, 2004). بدون التفكير النقدي لا يستطيع التعليم أن ينجز دوره الاجتماعي بتزويد الطفل بالمهارات اللازمة لمواجهة كافة تحديات الحياة والمشاركة في المجتمع.

التفكير النقدي وأبعاد التعلّم الأربعة

ينظر إلى التفكير النقدي على أنه إحدى المهارات المطلوبة والمرغوبة في العمل والاقتصاد المعرفي، كونه عنصر أساس من عناصر المواطنة النَّشِطة والبنّاءة، يفضي إلى سلوكياتٍ إيجابية متماشية مع المجتمع وقيمه. ويأتي ضمن المهارات التي يتمّ تكرارها كثيراً في الوثائق الوطنية (Care *et al.*, 2016). وهي إحدى المهارات الحياتية الأساسية التي يمكن تطبيقها وعلى نطاقٍ واسعٍ في العديد من مجالات الحياة وأطر المهارات الدولية (WHO, 1997; UNFPA, 2014). كما وترتبط مهارات التفكير النقدي ارتباطاً وثيقاً بمهارات التفكير العليا وحلّ المشكلات، والتفكير التحليلي، والتأمل، والإبداع، وصنع القرارات.

التعلّم للمعرفة/البُعد المعرفي

يعدّ التفكير النقدي مكوناً أساسياً من مكونات 'التعلّم للمعرفة' و 'التعلّم من أجل التعلّم'. مع ذلك، لا يزال التعليم المدرسي في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يوظّف في الغالب التعلّم من خلال التركيز على تغطية المنهاج وتلقينه وحفظه. تشير الأدلة البحثية إلى أنّ كثيراً من الأفراد يكافحون من أجل التمكّن من التفكير بشكلٍ نقدي، ولكن من المعروف أنّ التفكير النقدي هو مهارةٌ مرنة أي يُمكن تطويعه بحيث يستطيع الطلاب جميعهم بغض النظر عن مستويات قدراتهم، وليس فقط الموهوبين منهم، الاستفادة من تعلّمه وممارسة مهاراته بشكلٍ مناسب (Lai, 2011)، يتطلب ذلك قيام المعلم باستخدام طرائق تبيّن لهم كيفية التفكير دون الخوف من الاختلاف في الرأي، وبالتالي تعزيز مجمل قدراتهم على التعلّم. تعدّ المعرفة المسبقة شرطاً ضرورياً وأساسياً للتفكير النقدي، لأن الطالب بحاجة إلى شيءٍ للتفكير فيه بشكلٍ نقدي. وقد تأتي مهارات التفكير النقدي ضمن مجالاتٍ محددة، على سبيل المثال في الرياضيات أو العلوم، في حين أنّ بعضها يمكن تعميمه (Lai and Viering, 2012). لذلك، يفضل تطبيق مهارات التفكير النقدي في مختلف التخصصات، كما أنها تشكل جانباً مهماً من مخرجات التعلّم الأكاديمي (Lai, 2011).

أدرك التربويون منذ وقتٍ طويل أهمية مهارات التفكير النقدي كأحد مخرجات تعلّم الطلاب، لكن من غير المرجح امتلاك هذه المهارات والقدرات في ظل غياب أساليب تعليم واضحة (Abrami *et al.*, 2008; Case, 2005; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1992). يمكن تطوير مهارات التفكير النقدي تحديداً في إطار إصلاحات التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، من خلال إدراجها في كافة المواد الدراسية في المدرسة وممارستها بانتظامٍ في التعليم والتعلّم، ممّا سيفضي في النهاية إلى تعزيز مخرجات التحصيل الدراسي. والظاهر أنّ التعليمات الصريحة تشكل عنصراً أساسياً في نجاح تعليم مهارات التفكير النقدي، فقد توصّل هالبرن (Halpern, 2011) إلى أنّ تحصيل الطلاب الذين تعلّموا مهارات التفكير النقدي بشكلٍ صريح (أي الطلاب الذين عرفوا أنهم يتلقّون دروساً في التفكير النقدي) كانت أفضل بالمقارنة مع نتائج الطلاب الذين تلقّوا دروساً مختلفة كانت مهارات التفكير النقدي متضمنةً فيه.

أوصى عددٌ من الباحثين باستخدام إستراتيجياتٍ تعليمة محددة لتعزيز تطوير مهارات التفكير النقدي وقدراته، بحيث تشمل هذه الإستراتيجيات التعليمات الصريحة، والتعليم التعاوني أو المشترك، والنمذجة، والتقنيات البنّاءة (Lai, 2011). عند النظر في ردود فعل الطلاب المتعلقة بمسألة التشكيك وتطوير الآراء الشخصية، نجد أنّ الطالب غالباً ما يتقمّص دور المنتقد بدلاً من أن يكون مفكراً نقدياً، ذلك لأن اكتساب المحتوى عادةً ما يتطلب الحكم على صحة مفهومٍ ما ومن ثم تطبيق هذه الحقيقة على حالةٍ معينة. لكن إذا أُتيحت لهم الفرصة لطرح الأسئلة واستكشاف المسائل بالعلن أو "التفكير بشكلٍ نقدي" عندئذٍ يمكنهم التعلّم والتطوّر من خلال تقييم المعلومات الجديدة وفحصها والتدقيق بها والحكم على صحتها. وبالتالي، يجب توفير هذه الفرصة من قِبل المعلم إذا أردنا أن يتعلم الطالب كيف يمكن له أن يكون مفكراً ناقداً بدلاً من أن يكون المنتقد (Knodt, 2009). بهذا يتمّ تجهيز الأطفال والشباب بمهارات التفكير النقدي المناسبة التي تُجنبهم المعارضة العشوائية، وتعزز عندهم روح المشاركة الفعّالة والحكم على الأمور باتزانٍ واتخاذ قراراتٍ صائبة.

"التعلّم للعمل"/البُعد الأدواتي

تضطلع مهارات التفكير النقدي بأهميةٍ كبيرة في كافة مجالات العمل لتقييم طلبات السوق والعلاقات مع الآخرين، وكذلك لاقتراح حلولٍ لمختلف المشكلات من منظورٍ جديد، والتي هي في صلب الاقتصاد المعرفي. كما يعدّ تعزيز مهارات التفكير النقدي وتحسينها أمراً بالغ الأهمية في ظل تزايد المطالب المعقدة والمتعددة الأوجه للتوظيف، المترافق مع سعي الشركات والصناعات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى زيادة الإنتاجية ودمج التقنيات الجديدة. وبالتالي، ينبغي على الموظفين، بما في ذلك الذين يشغلون مناصب إدارية، وروّاد الأعمال امتلاك القدرة على تقييم الوضع القائم، وتحديد التكاليف / الفوائد المترتبة عليهم وعلى الشركة والسوق على حدٍّ سواء. يتيح التفكير النقدي للفرد امتلاك زمام الأمور وصنع القرارات. في جميع الأحول، تعتمد القيادة الفعالة على مهارات التفكير النقدي التي تعزز بدورها مهارات حلّ المشكلات وصنع القرارات (Abdulwahed *et al*., 2016).

فضلاً عن ذلك، يمكن للتفكير النقدي تعزيز جهود بناء الفريق وأدائه بشكلٍ فعّال، فأعضاء الفريق الخبراء و/أو الذين يمتلكون معرفةً واسعة، والذين يوظّفون التفكير النقدي، يمكنهم تقديم الأفكار التي تشجع المناقشة وتعزز العمل الجماعي. ينبغي على الموظفين كافة، وليس فقط المديرين، تحليل الأفكار والاقتراحات والنظر فيها من كافة الزوايا بهدف التوصّل إلى نتيجةٍ منطقية ومعقولة. توجد أهمية كبيرة لكلٍّ من التفكير النقدي والتفكير المبدع في العمل ويعتبران من أسس نجاح الأعمال والمشاريع. كذلك، يسهم التفكير النقدي في رفع مستوى المقدرة على التوظّف وروح ريادة الأعمال، وبالتالي يساعد في معالجة مشكلة بطالة الشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (World Economic Forum, 2014).

يمكن أن يترتب على العجز عن توظيف التفكير النقدي في مكان العمل عواقب وخيمة تؤدي إلى حوادث وسوء إدارة للتمويل والموارد، وحصول إشكالياتٍ بين الموظفين وغيرها من المشاكل الوظيفية ،وبالتالي فإنّ توظيفه يعدّ أمراً بالغ الأهمية من أجل صحة الموظفين وسلامتهم في مكان العمل.

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

يعدّ التفكير النقدي سمةً من سمات الأفراد الناجحين في كافة مراحل الحياة وكافة الصعُد، ذلك لأنه يرفع أنماط صنع القرارات إلى مستوى الاختيار الواعي والمتعمّد. يسهم ذلك في تحسين نوعية حياتهم وشعورهم بالسعادة والعيش برفاهية وتحقيق الذات. تشمل التصرفات أو المواقف ذات الصلة بالتفكير النقدي كلاً من الانفتاح، وحبّ الاستطلاع، والرغبة في المزيد من المعرفة، والمرونة واحترام وجهات نظر الآخرين (Lai, 2011).

بالمثل يعدّ التفكير النقدي ضرورياً من أجل تحقيق الرفاهية للأفراد من خلال مساعدتهم على التعرّف على العوامل التي تؤثر في مواقفهم وسلوكياتهم، بما في ذلك القيم وضغط الأقران و وسائل الإعلام (WHO, 1997) وتقييمها، وبالتالي حماية أنفسهم من حالات العنف والتطرف. بمقدور الفرد الذي يفكر بشكلٍ نقدي أن يمتلك شعوراً متنامياً بقيمته وكفاءته الذاتية، وهذا من شأنه تجهيزهم لاتخاذ قراراتٍ متوازنة تأخذ بالحسبان صحتهم ورفاهيتهم والمتطلبات التي تفرضها البيئة من حولهم، وهي مسائل تنطبق مباشرةً على إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

يتجلّى أحد الأهداف الرئيسة لتعليم المواطنة في تطوير التفكير النقدي باعتباره أداةً أساسية لتقرير المصير والمشاركة المدنية (Giroux, 2010)، فهو يتيح للأفراد فرصة المشاركة بشكلٍ نقدي وأخلاقي في مجتمعاتهم ومختلف الممارسات الاجتماعية. من منظور البُعد الاجتماعي، نجد أنّ التفكير النقدي يشير إلى "الاختيار ومعرفة السبب الذي يجعل الفرد يختار هذا الخيار بعينه، مع احترام خيارات الآخرين وآرائهم، أي أن يكون لديك رأيٌ خاص بك والإعلان عنه" (Dam and Volman, 2004).
على النقيض من ذلك، يمكن أن يترتب على غياب التفكير النقدي على المستوى المجتمعي تداعياتٌ خطيرة على الصعيدين الوطني والمجتمعي، من خلال، مثلاً، اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى اندلاع الصراعات، وإساءة استخدام الأموال، وتبنّي سياساتٍ وتدخلات غير ملائمة، وما إلى ذلك.

في العصر الرقمي الذي نعيش فيه والعدد الذي لا يُحصى من المعلومات والآراء المختلفة، أصبحت الحاجة ملحةً ليكون الأفراد قادرين على فصل الحقائق عن الآراء، والصدق من الخداع، والمنطق من السخافات والترهات (Robinson, 2015). يأتي هنا دور التفكير النقدي في تزويد الفرد بأدوات التفكير التي تحدُّ من التحيّز والتّعصب والقوالب النمطية، وتحقيق المواطنة النَّشِطة والفعالة، وإجراء تغييراتٍ مجتمعيةٍ مستدامة ومنصفة، وتعزيز العدالة الاجتماعية. يمكن للشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الذين تتعزز لديهم مهارات التفكير النقدي، أن يمتلكوا رأياً بنّاء وبإمكانهم من خلال المناقشات الإيجابية التعامل بنظرةٍ جديدة مع التحديات التي تصاحب التطرف والراديكالية، ذلك لأنهم يريدون أن يكونوا جزءاً من الحلّ (Spencer and Aldouri, 2016).

صلة التفكير النقدي (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	القدرة على تقديم حجة منطقية شفهياً وكتابياً تحسين التفكير العلمي	التفكير في التفكير، وطرح الأسئلة، وتفسير المعلومات والتوليف
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	ضمان نجاح تطوير ريادة العمل والمشاريع ضمان العمل الفعّال مع الأفراد الآخرين ضمان الرفاه والأمان في مكان العمل	التخطيط الوظيفي، وحلّ المشكلات المتعلقة بالعمل، والمنطق الفعال، والتفكير المبدع والابتكاري
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	دعم تنمية الثقة بالنفس وتحقيق الذات	حماية الذات، والانضباط الذاتي، وتحديد الأهداف، والتخطيط للمستقبل
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	تعزيز الانخراط المهمّ في المجتمع القدرة على التعرف على أشكال المناورة والإقناع تعزيز التحويل الاجتماعي المستدام والعادل التعرّف على وجهات النظر الأخرى وتقديرها	التفكير الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، وصنع القرارات الأخلاقية

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

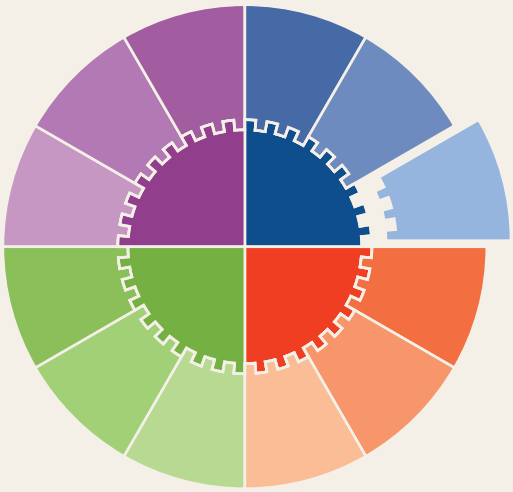
حلّ المشكلات

البُعد المعرفي

حلّ المشكلات هو القدرة على التفكير من خلال خطواتٍ تؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود بعد تحديد المشكلة وفهمها، ووضع حلولٍ لمعالجتها، وهي مهارةٌ أساسية يحتاج المرء لها طوال حياته، وشرطاً أساسياً للنجاح الأكاديمي، وخاصة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) والتي يمكن ممارستها وتطويرها على أفضل وجه في مختلف البيئات التعليمية في سنّ الطفولة المبكرة من خلال التعلّم القائم على المشكلات. يمثل حلّ المشكلات فرصةً متاحةً أمام أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لإعادة النظر في أساليب التربية المتبعة ومواءمة مخرجات التعليم لتكون ذات صلةٍ بالأطفال والمتعلمين في الإقليم فيما يتعلق بمشاكلهم اليومية، وتحديات القرن الحادي والعشرين التي يفرضها العمل والصراعات التي قد تواجه مجتمعاتهم. كما يكون الأفراد القادرون على حلّ المشكلات في العمل أكثر قابليةً للتوظيف، وأكثر كفاءة في ريادة الأعمال وبمقدورهم اتخاذ أفضل القرارات، والعمل ضمن روح العمل والمشاركة. إنّ الأفراد المجهزين بمهارات متقدمةٍ في حلّ المشكلات يمتلكون في الوقت نفسه شعوراً كبيراً ومتنامياً من تقدير الذات والكفاءة الذاتية. بالنتيجة، يميل الفرد الذي يمتلك مهارة حلّ المشكلات إلى أن يكون نَشِطاً في مجتمعه ويساهم في وضع حلولٍ مجتمعية لمعالجة المشكلات، تشمل تطوير إستراتيجيات للتغلّب على الإشكاليات والصراعات تكون مقبولة من جميع أعضاء المجتمع.

التعريف

يمتلك الأفراد الذين يتمتعون بمهارة حلّ المشكلات القدرةَ على "التفكير عبر سلسلةٍ من المراحل تنقل من حالة راهنة ما إلى الهدف المرغوب" (Barbey and Baralou, 2009). كونه أحد الجوانب الأساسية الأخرى للتفكير الهادف، يعدّ حلّ المشكلات عملية تفكيرٍ رفيعة المستوى ترتبط بعلاقاتٍ تبادلية مع مهاراتٍ حياتية مهمّة أخرى مثل التفكير النقدي والتفكير التحليلي وصنع القرارات والإبداع. يقتضي كون المرء قادراً على حلّ المشكلات وجودَ عملية تخطيط، أي، صياغة طريقة تُمكن من بلوغ الهدف المرغوب. يبدأ حلّ المشكلات بالاعتراف بوجود حالةٍ إشكالية وفهم طبيعتها وحيثياتها. من الضروري على الشخص الذي يقوم بعملية الحلّ أن يحدد المشكلة (أو المشكلات) المعينة الواجب حلّها، وضع خطة الحلّ وتنفيذها، ومراقبة التقدم في كافة مراحل العملية وتقييمه (OECD, 2015). وفيما يتعلق بمهارات التعاون وصنع القرارات، بالإضافة إلى مهارات حياتية أساسية أخرى تمّ



تحديدها في هذا النموذج، يعدّ حلّ المشكلات أمراً محورياً في عمليات إدارة الصراعات ومعالجتها، لأنه يتيح للأفراد إمكانية استنباط إستراتيجيات مختلفة للخروج من الصراعات، لاسيّما الإستراتيجيات التكاملية المربحة لكافة الأطراف (Weitzman and Weitzman, 2000).

تُبرز الأدلة من علم النفس المعرفي أهمية الاعتراف بالمشكلات وتعريفها وعرضها في عملية حلّ المشكلات. تُوجد فئتان من المشكلات هي:

1) المشكلات واضحة المعالم أو المحددة جيداً، التي تكون فيها الأهداف والطريق إلى الحلّ والعقبات أمام الحلّ كلّها واضحة.

2) المشكلات الغامضة أو غير المحددة جيداً، التي تفتقد إلى وضوح الطريق المؤدي إلى الحلّ.

يكمن التحدي الرئيس لحلّ المشكلات الغامضة في توضيح طبيعة المشكلة. تقترح العلوم العصبية بأنّ أنظمةً مختلفة في الدماغ تشارك في هذه العملية، وذلك تبعاً لكون مهمّة حلّ المشكلات واضحة المعالم أم لا (Barbey and Baralou, 2009)، لذا يجب تغيير العمليات التي تفضي إلى ممارساتٍ منسجمة وكفوءة لحلّ المشكلات من أجل عرض أنواعٍ مختلفة من القضايا على المتعلّمين.

تعدّ القدرة على حلّ المشكلات جزءاً مهماً من تقييم البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA، التابع لمنظمة التعاون والتنمية في المجال الاقتصادي (OECD, 2015)، والذي حدد العمليات المعرفية المعنية بحلّ المشكلات وجمعها فيما يأتي:

- **الاستكشاف والفهم**: استكشاف حالة المشكلة من خلال ملاحظتها والتفاعل معها، والبحث عن المعلومات وإيجاد المحددات أو العقبات؛ وعرض كلّ من المعلومات المعطاة، وتلك المكتشفة خلال التفاعل مع حالة المشكلة وفهم هذه المعلومات.
- **التمثيل والصياغة**: استخدام الجداول أو الرسوم البيانية أو الرموز أو الكلمات لتمثيل جوانب حالة المشكلة، وصياغة فرضيات حول العوامل ذات الصلة في مشكلة ما والعلاقات فيما بينها، لبناء تمثيل (تصور) ذهني منسجم عن حالة المشكلة.
- **التخطيط والتنفيذ**: وضع خطة أو إستراتيجية لحلّ المشكلة، وتنفيذها. قد يتضمن ذلك توضيح الهدف العام، ووضع الأهداف الفرعية ...إلخ.
- **المراقبة والتأمل**: مراقبة التقدم، والاستجابة للتغذية الراجعة، والتأمل في الحلّ أو المعلومات التي تقدمها المشكلة أو الإستراتيجية المختارة.

في حين يرتبط حلّ المشكلات أحياناً بشخصٍ واحدٍ يعالج حالةً إشكالية في الحياة أو العمل لوحده، أصبح حلّ المشكلات التعاوني مهارةً حياتيةً ضروريةً تكتسب أهميةً متزايدةً في كلّ الأوضاع التعليمية، وكذلك في قوة العمل. تعدّ الحاجة لقيام الطلاب بالتحضير للمهن التي تتطلب قدرات العمل بفاعلية في مجموعاتٍ وتطبيق مهاراتهم في حلّ المشكلات على هذه الحالات الاجتماعية الدافع الذي يقود بقوةٍ هذه المهارة (OECD, 2015). وفقاً لذلك، فقد عرّف البرنامج الدولي لتقييم للطلاب (PISA, 2015) مهارة حلّ المشكلات التعاوني بأنها "قدرة الفرد على الانخراط بفعالية في عملية يحاول فيها اثنان أو أكثر من الوكلاء حلّ مشكلةٍ ما من خلال تشاركهم الفهم والجهد المطلوبين للوصول إلى الحلّ وتجميع معارفهم ومهاراتهم وجهودهم للوصول إلى ذلك الحلّ" (OECD, 2015). ومن هنا نستطيع القول وبشكل منطقي إنّ حلّ المشكلات هو مهارة تحظى بتقديرٍ كبير على مدى الحياة (Care and Anderson, 2016)، ولهذا يتمّ تضمينها وبشكلٍ متكرر في أُطر المهارات الدولية، بما في ذلك الأطر المتعلقة بالصحة والعمل (WHO, 1997; IYF, 2014a; Brewer, 2013).

حلّ المشكلات وأبعاد التعلّم الأربعة

"التعلّم للمعرفة"/البُعد المعرفي

يعدّ حلّ المشكلات شرطاً أساسياً للنجاح الأكاديمي، وعلى وجه التحديد في اختصاصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) سواء لتعليمها أو تعلّمها، ويرتبط كذلك بأنظمة التعليم التي تعمل بشكلٍ أفضل على إعداد متعلمين يستخدمون معرفتهم في سياقاتٍ واقعية من الحياة اليومية، ويتعاملون بسلاسةٍ مع العمليات المعرفية لحلّ المشكلات اليومية، ويتفاعلون مع الأجهزة التكنولوجية غير المألوفة (OECD, 2014). مع ذلك، تشير نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلاب إلى إخفاق أنظمة التعليم في تزويد الشباب بالمهارات الأساسية لحل المشكلات (OECD, 2014 and 2016). حالياً، تعكف أنظمة التعليم على الإعداد الأفضل للمتعلمين لتمكينهم من حلّ المشكلات التي تمّ "تحديدها بشكلٍ جيد وعرضها عليهم في الصفوف المدرسية" بدلاً من تجهيزهم للبدء في صياغة المشكلات وطبيعتها (Pretz *et al.*, 2003). هذا وتختلف المهارات التي يتطلبها حلّ المشكلات المحددة جيداً عن تلك التي تُوظّف للاعتراف بوجود مشكلةٍ ما والكشف عنها أو خلق مشكلةٍ ما. بالتالي، فإنّ بعض البيئات التعليمية، التي تنتشر عبر إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تُفوّت فرصة إشراك المتعلمين، حتى في سنٍّ مبكّرة، في المحاولة النَّشِطة ليس فقط للتفكير في مواقف الحياة اليومية التي يتعرضون لها، وإنما أيضاً لتحديد المشكلات من تلك المواقف، سواء أكانت معرفةً بشكلٍ جيد أم لا، وكذلك تقديم تصوّرٍ مبدع وبطريقة منتظمة لحلّ تلك المسائل.

يمكن تطوير مهارات حلّ المشكلات وتعزيزها من خلال التعلّم التجريبي وضمن اختصاصٍ معين كالهندسة مثلاً (Abdulwahed *et al.*, 2016). من أجل تطوير هذه المهارات لكافة المتعلمين في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لا بدّ من تزويدهم بـ "التعلّم القائم على المشكلات" وهي مقاربةٌ تضع المتعلّم في المركز، وتُمكّنه من إجراء البحوث، ودمج النظرية والممارسة، وتطبيق المعرفة والمهارات لإيجاد حلٍّ قابلٍ للتطبيق لمشكلة محددة (Savery, 2006)، وقد أدخلت لأول مرة في تعليم الطب قبل أن تجد طريقها إلى المناهج المدرسية.

تشمل الخصائص العامة الأساسية لمقاربة 'التعلّم القائم على المشكلات' على ما يلي:

1) يكون الطالب مسؤولاً عن تعلّمه الخاص، وهذا بدوره يشير إلى مستوىً معين من الاستقلالية يتمتع بها الطالب وفرصةً للتجريب تُمنح له من قبل المدرس.

2) يجب أن تكون عملية محاكاة المشكلة المستخدمة غير مبنية بإحكام وأن تسمح بإجراء استقصاء.

3) التعاون أساسي.

4) يجب أن تكون الأنشطة المنفذة خلال عملية التعلّم القائم على المشكلات ذات قيمة في العالم الحقيقي.

5) يجب أن يكون التعلّم القائم على المشكلات القاعدة التربوية في المناهج الدراسية وليس جزءاً من أحد المناهج التعليمية.

من بين الأمور المهمّة المتعلقة بإستراتيجية 'التعلّم القائم على المشكلات' هو اختيار مشكلاتٍ غير مبنية بإحكام ومدرسين يمكنهم توجيه عملية التعلّم.

ثمّةَ مسارٌ آخر لإصلاح السياسات والأساليب التربوية وتعزيز مهارات حلّ المشكلات وهو يكمن في 'التعلّم القائم على الاستقصاء' الذي يستخدم بكثرة في تعليم مادة العلوم. وهو على غرار التعلّم القائم على المشكلات يعتمد على حلّ المشكلات، والتفكير النقدي، والاستقصاء، حيث تبدأ الأنشطة بسؤال ويليه سلسلة استقصاءاتٍ في الحلول المقترحة. ويؤدي المدرّس في هذه المقاربة دوره في تزويد الطالب بالمعلومات، وكذلك تسهيل عملية التعلّم (Savery, 2006).

"التعلّم للعمل" / البُعد الأدواتي

يعدّ حلّ المشكلات مهارةً مهمة من أجل المقدرة على التوظّف والنجاح في العمل، لا سيّما في ريادة الأعمال. صنّف المنتدى الاقتصادي العالمي (World Economic Forum) حلّ المشكلات على أنها المهارة العليا للتوظيف في عام 2015، ومن المتوقع أن تبقى في المركز الأول في عام 2020 (World Economic Forum, 2016).

تشمل مهارات حلّ المشكلات في مكان العمل معرفة العواقب طويلة الأجل للحلول المقترحة لمعالجة المشكلات، ووضع خطط العمل لحلّ تلك المشكلات. يسعى أرباب العمل إلى إيجاد موظفين يتحمّلون مسؤوليةً شخصية فيما يخص تحقيق الأهداف، ويمكنهم البحث عن طريقٍ أفضل للقيام بمختلف المهام، ويسعون إلى حلّ المشكلات بطريقةٍ مبتكرة، ولا يشعرون بالذعُر عندما تسوء الأمور (Brewer, 2013). في حين قد ينطوي حلّ المشكلات على الاستقلال الشخصي وامتلاك زمام المبادرة، غالباً ما يتمّ تنفيذها في مكان العمل من خلال فِرق العمل، كما وقد تنطوي على التعامل مع مخاوف العملاء.

يعدّ تطوير مهارة حلّ المشكلات أمراً غاية في الأهمية لمسألتي التوظيف وريادة الأعمال في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وجدت دراسة لفجوة المهارات في هذا الإقليم أنّ حلّ المشكلات قد اعتُبرت مهارةً مهمّة في المناصب المتوسطة والعليا، ومع ذلك واجهت ٦٣٪ من الشركات التي شاركت في الدراسة صعوباتٍ في إيجاد الأفراد الذين يتحلّون بهذه المهارات (YouGov and Bayt, 2016).

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

تعدّ القدرة على حلّ المشكلات بشكلٍ فعّال أمراً مهماً للتنمية الشاملة للفرد في كافة مراحل الحياة. يتمتع الأفراد القادرون على وضع حلولٍ ناجعة لمختلف المشكلات بالمرونة والتكيّف. تفترض المهارات المتعلقة بعملية صياغة المشكلة، كالمهارات الأساسية في الحياة التي تأتي مكملةً لمهارات حلّ المشكلات كالتفكير بشكلٍ متباين ومرن، والدافع الذاتي، والانفتاح، والفضول، أنّ الفرد يمرّ في حالةٍ من الانتباه فوق المعرفي المستمر للبيئة والمحيط من حوله (Pretz *et al.*, 2003).

لذلك، يعزز حلّ المشكلات الفعال من تطوير الكفاءة الذاتية والتمكين الشخصي، ويُرسّخ وجود المتعلمين في بيئاتهم من خلال منحهم الأدوات اللازمة للتفاعل مع محيطهم. في حين يمكن أن تتسبب المشكلات الكبيرة إذا ما تركت دون حلّ بحدوث إجهادٍ عقلي قد يصاحبه إجهادٌ بدني (WHO, 1997). فإنّ مهارات حلّ المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير النقدي الفعّال تعزز قدرة الفرد على تحقيق مستوىً أفضل من الصحة والرفاهية.

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

يساهم حلّ المشكلات في تحقيق مستوىً أفضل من المواطنة النَّشِطة من خلال المشاركة، سواء على أساسٍ فردي أو على مستوى المجتمع المحلي، من خلال القدرة ليس فقط على المساعدة في تحديد المشكلات والإبلاغ عنها، وإنما أيضاً من خلال تصوّر الحلول وتنفيذها لمعالجة تلك المشكلات اليومية التي تؤثر في المجتمع. كما وتُمكّن هذه المهارة الفرد من أن يصبح شريكاً فعّالاً ومطّلعاً في الحياة المجتمعية، فضلاً على أنّ حلّ المشكلات بشكلٍ فردي وتعاوني مهمّ من أجل تفعيل حقوق الإنسان، وأساسيٌّ في إدارة الصراعات وحلّها (Weitzman and Weitzman, 2000)، حيث يسعى الفرد إلى الوصول إلى إستراتيجياتِ حلولٍ عقلانية ومقبولة من قبل كافة الأفراد في المجتمع لمعالجة مشكلةٍ ما.

اعتُبر حلّ مشكلات المجتمع أحد المجالات الرئيسة التي يجب معالجتها، وذلك ضمن مبادرة اليونسكو التعليم والتعلّم من أجل مستقبلٍ مستدام. وتُعرّف هذه المقاربة بأنّها إستراتيجية التعليم والتعلّم التي تساعد الطالب على تحقيق مشاركةٍ فعّالة في معالجة المسائل التي تُؤرق المجتمع المحلّي من أجل خلق مستقبلٍ أكثر استدامةً، وهي تدور حول الخطوات لتوجيه الطالب خلال عملية حلّ مشكلات المجتمع.

يعدّ حل مشكلات المجتمع الأساس للتصدي للتحديات التي تواجه التنمية المستدامة والبيئة، فضلاً عن تعزيزها لروح الإحساس بالهوية المشتركة المطلوبة لتعزيز التلاحم الاجتماعي في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

صلة حلّ المشكلات (والمهارات ذات الصلة بها) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	تحسين عمليات التعلّم ومخرجاته إعداد الأطفال للنجاح في عالم سريع التغير تبنّي التعلّم المرتبط بالحياة اليومية	حبّ الاستطلاع، والانتباه، والتفكير التحليلي
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	تحسين مهارات صنع القرارات والتخطيط تمكين العمل الكفوء مع زملاء العمل، وتحسين الإنتاجية، والابتكار، وصنع القرارات، والعمل الجماعي الفعّال ...إلخ	الاستقلالية، والعمل المشترك، والمسؤولية الشخصية، وريادة الأعمال
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	المساهمة في التنمية الذاتية الشاملة واحترام الذات والكفاءة الذاتية تحسين الصحة والرفاهية	المرونة، والكفاءة الذاتية، والتفكير التأملي
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	تبنّي التحويل الاجتماعي الإيجابي المساهمة في الحلول المستندة إلى المجتمع لمشكلات المجتمع تحسين الانخراط الاجتماعي في العمل المجتمعي والتطوعية	المشاركة النَّشِطة، والتضامن، والتفكير المشترك، والمسؤولية الاجتماعية، وإدارة الصراعات، وحلّ الصراعات.

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتى عشرة

التعاون

البُعد الأدواتي

يعدّ التعاون من المهارات الأساسية الفعالة في الحياة، وتشمل مهاراته فريق العمل واحترام آراء الآخرين ومدخلاتهم، وقبول التغذية الراجعة، وحلّ الصراعات، والقيادة الفعالة، وتحقيق التوافق في عملية صنع القرارات وبناء الشراكات وتنسيقها. يشعر المتعلمون الذين يطورون مهارات التعاون، لا سيّما الشباب منهم ممن تعلّم على العمل التعاوني، بقدرٍ كبيرة من المتعة في التعلّم وأداءٍ أفضل فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي، فضلاً عن ممارستهم لسلوكياتٍ مرغوبة اجتماعياً بشكلٍ كبير، وارتفاع ملحوظ في مستوى تقدير الذات والكفاءة الذاتية لديهم. ترتبط هذه المخرجات الإيجابية بالتعلّم والبُعدين الفردي والمعرفي للتعاون وهي تجعل هذه المهارات الحياتية الأساسية عنصراً مهماً في تعزيز نتائج المتعلمين ومعنوياتهم النفسية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ وهي مدعومةً بشكلٍ أكبر في البُعدين الأدواتي والاجتماعي. يعدّ كلٌّ من التعاون وفريق العمل من أكثر المهارات التي يبحث عنها القطاع الخاص في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، على الرغم من عدم تعزيزها بما فيه الكفاية عند الشباب (Al Maktoum Foundation and UNDP, 2014; YouGov and Bayt, 2016). بالفعل، يعدّ التعاون وفريق العمل أساسياً بالنسبة للمقدرة على التوظّف ونجاح ريادة الأعمال ذلك لأن الفرد المتعاون يعمل بفعالية واحترام مع تلك الفِرَق لتحقيق الأهداف المشتركة. بناءً على ما تقدم، وبالنظر إلى أهمية البُعد الفردي لهذه المهارة، نجد أنّ الأفراد الذين يتصرفون بشكلٍ تعاوني وليس تنافسيّاً، أو يتبعون قواعد السلوك النزيه هم مواطنون أكثر انخراطاً في بيئاتهم، ويسعون إلى القيام بعمليات ملائمة لتحقيق الإدماج وحلّ الصراعات.

التعريف

التعاون، هو فعل أو عملية العمل سويةً لإنجاز شيءٍ ما أو الوصول إلى غايةٍ مشتركة تكون المنفعة منها تبادلية، سواء في حال كان الفرد متعاوناً أو يعمل بشكلٍ تعاوني (Tyler, 2011). يمكن أن يتضمّن التعاون كلاً من امتلاك روح فريق العمل والتعاون النَشِط، وهو مهمٌّ جداً من أجل حلّ المشاكل في الحياة اليومية، بما فيها التحديات التي يصادفها في عالم الحياة اليومية كلٌّ من الأطفال والشباب والمتعلّمين جميعهم في المدرسة، والبيت والعمل والمجتمع وعلى المستويين الوطني والإقليمي. بما أنّ التعاون مفيدٌ في حلّ المشكلات، ويشكل

الأساس لبناء علاقاتٍ اجتماعية صحية، فهو يعدّ مهارةً حياتيةً أساسية ترتبط مباشرة بإدارة الصراعات العائلية والاجتماعية والسياسية وحلّها في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

يمكن النظر إلى التعاون من حيث المكافآت والتكاليف، بحيث يكون حافز الأشخاص للتعاون مستنداً إلى تصوراتهم للمنافع الشخصية وغالباً ما يتعلق بالقيمة النقدية، وهي نظرة تجارية تتناقض مع "المقاربة الموجّهة اجتماعياً أو المتعلقة 'بالمصلحة العامة'" (Tyler, 2011). وفقاً لذلك، تكون الحوافز الاجتماعية، وليست المادية، هي التي يمكن أن تشكّل العلاقات التعاونية، وتتضمن هذه الحوافز كلاً من القيم العامة، والهويات المشتركة والروابط العاطفية والثقة والالتزامات المشتركة لاستخدام إجراءات عادلة (Tyler, 2011). من هذا المنظور يمكن الجدل أنّ البقاء طويل الأجل للمجموعات والمنظمات، وحتى المجتمعات، يرتبط بقدرتها على تنمية مهارات التعاون واستدامتها. أكثر من ذلك، يمكن أن يتعلق التعاون بمفهوم السلوك النزيه أو اللعب النظيف الذي يؤدي دوراً حاسماً في ربط الجوانب التنافسية للعلاقات الإنسانية، وخصوصاً في بيئات الأعمال، وضرورة التعاون للتغلب بطريقة بنّاءة على مختلف القضايا المطروحة. بموجب العبارة المكونة من كلمتين (co-opetition أو 'التنافسية التعاونية') (Brandenburger and Nalebuff, 1997)، وهي طريقة في حلّ المشاركة الصعبة أحياناً في عمليات تعاونية، ويمكن توسيعها لتشمل عمليات إدارة الصراعات في البيت وفي المجتمع بشكلٍ أكبر.

يرتبط التعاون بقوةٍ مع المهارات الحياتية التالية ويدعمها ويتممها: التواصل والتعاطف واحترام التنوّع وحلّ المشكلات. وهي بمجموعها مهاراتٌ حياتية أساسية تمّ تحديدها في النموذج الحالي، وهي تسود في الأبعاد المعرفية والفردية والاجتماعية. تحظى بعض هذه المهارات بأهميةٍ خاصة مثل مهارات التواصل التي تتضمن وتدعم الإصغاء النَشِط لأفكار الأفراد الآخرين وآرائهم وتقديم الدعم لهم. في الغالب يتمّ إدراج التعاون في أطر المهارات الحياتية الأخرى، وهو يرتبط بالتواصل في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين تحت فئة مهارات الابتكار والتعلّم.

بشكلٍ خاص، يعدّ التعاون، الذي هو أحد عناصر الأساس الأخلاقي لهذا النموذج ومخرجاته، الهدف والوسيلة التي يتمّ من خلالها تحقيق حقوق الإنسان بفعالية. بالفعل، حسب المادة 29 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان "كلّ شخص لديه واجبات تجاه المجتمع الذي فيه وحده يمكن أن يتحقق النموّ الحرّ والكامل لشخصيته". (UN General Assembly).

التعاون وأبعاد التعلّم الأربعة

يعتمد التعاون إلى حدٍّ كبير على المهارات الأساسية التالية:

التواصل واحترام التنوّع والتعاطف.

"التعلّم للمعرفة"\البُعد المعرفي

تُعدّ مهارات التعاون، إحدى مكونات مقاربة 'تعلّم كيف تتعلّم'، مهمّةً من أجل تحقيق النجاح في مخرجات التعلم: فالعمل المُنجَز بشكلٍ تعاوني يحقق نتائج أعلى من غيره من الأعمال، حتى في حال تقديم الطلاب لأعمالهم كلٌّ على حِدة (Fall *et al.*, 1997; Rojas-Drummond and Mercer, 2003; Saner *et al.*, 1994; Webb, 1993)، كما أنّ التعلّم ضمن ظروفٍ تعاونية وتشاركية يبقى ويستمر (Saner *et al.*, 1994; Webb, 1993)، أي يميل إنجاز الطالب لمهامٍ أخرى لاحقة بشكلٍ فردي بعد تعاونه مع الآخرين ليكون أفضل من إنجازها من قِبل طلاب من مستوى المهارة نفسه ولكنْ كلٌّ يعمل لوحده. كما يعزز التعاون المهارات الاجتماعية لدى الطالب (كمهارات حلّ الصراعات وتوظيف السلوكيات المساعدة) ومفهوم "الذات على الصعيد الأكاديمي" (Ginsburg Block *et al.*, 2006) يُمكّن التعاون من خلال العمل الجماعي الطلابَ من الاعتماد على نقاط القوة لبعضهم بعضاً والتقليل من نقاط ضعفهم وتبادل الأفكار وتطويرها.

على الرغم من الأهمية الكبيرة لمقاربات التعليم والتعلّم ذات الصلة في تنمية مهارات التعاون، يعمل الشباب إلى حدٍّ كبير بمفردهم ولوحدهم في كثير من مدارس الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وقد يتعلمون' ضمن' مجموعات ولكن ليس 'كمجموعات (Robinson,' 2015) ". تتمثل إحدى مزايا كلٍّ من تعزيز تعلّم مهارات التعاون في سنٍّ مبكرة وتعليم الطرائق التي تحض على تبنّي السلوكيات التعاونية في قدرة الأطفال الذين يتعلّمون بشكلٍ تعاوني في مرحلة التعليم الأساسي المبكرة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية وإظهار "سلوكيات أقلّ اندفاعية وتهور" (Lavasani *et al.*, 2011).

من أجل تحقيق تلك الغاية، يعدّ التعلّم التعاوني مقاربةً تعليمية تنطوي على هيكلة الصفوف المدرسية على شكل مجموعات صغيرة تعمل معاً وسويةً، بحيث يعتمد نجاح كلّ عضو من أعضاء المجموعة على نجاح المجموعة بأكملها، وهو يختلف من الناحية النظرية عن التعلّم التنافسي أو الفردي، وعن مجرد تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعلّم. توجد خمسة عناصر رئيسة تميز التعلّم التعاوني وهي:

- الترابط أو الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أعضاء المجموعة.
- المساءلة الفردية حيث يتعلم الطلاب معاً لكن ينجزون المهام كلٌّ على حِدة.
- التفاعل وجهاً لوجه، والذي يتضمن تقديم تفسيراتٍ شفوية لكيفية حلّ المشكلات، ومناقشة طبيعة المفاهيم التي يتمّ تعلّمها وربط التعلّم الحالي بالمعرفة السابقة.
- المهارات الشخصية البينية والمهارات الاجتماعية في المجموعات الصغيرة، وذلك لأنه لا يقتصر واجب أعضاء المجموعة على معرفة موضوع المسألة الواجب إنجازها، ولكن أيضاً القيام بأعمال القيادة الفعالة، وصنع القرارات، وبناء الثقة، والتواصل، وإدارة الصراعات.
- الإجراءات الجماعية، حيث يُعطى الطلاب الوقت والإجراءات اللازمين لتحليل مدى جودة عمل مجموعات التعلّم ومدى كفاءة توظيف المهارات الاجتماعية. وهذا كلّه يتطلب أداء المهمّة وروح فريق العمل، مع الأخذ بعين الاعتبار تحسينها وتطويرها في المهمّة التالية (Johnson *et al.*, 2007).

يرتبط التعلّم التعاوني بتحسين كلٍّ من مخرجات التعلّم ومهارات التفكير النقدي والإبداع والتحفيز، والتحضير لمرحلة الانتقال من المدرسة إلى العمل. وقد أظهرت البحوث التي أجريت لمقارنة التعلّم التعاوني مع التدريس التقليدي في الصفوف المدرسية من خلال المدرّسين والمناهج الدراسية والتقييمات ذاتها،

أنّ الطلاب المشاركين في التعلّم التعاوني يتمتعون أكثر ويتعلّمون أكثر ويتذكّرون ما تعلّموه لفترةٍ أطول، ويطورون مستوىً أفضل من مهارات التفكير النقدي مقارنةً بنظرائهم في الصفوف المدرسية التقليدية. كما ويساعد التعلّم التعاوني الطلاب على تطوير المهارات اللازمة للعمل على المشاريع الصعبة والمعقدة التي لا يمكن لأي شخص القيام بها منفرداً ضمن فترة معقولة من الزمن (Johnson *et al.*, 2007).

"التعلّم للعمل"/البُعد الأدواتي

يعتبر المديرون التنفيذيون في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التعاون وروح فريق العمل، وكذلك مهارات التواصل على أنّها أكثر المهارات الحياتية أهميةً من أجل استقدام العمال واحتفاظهم بوظائفهم (Al Maktoum Foundation, 2008). في حين أكدّت دراسةٌ مسحية (استقصائية) أجريت في عام 2016 حول فجوة المهارات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على هذه النتائج فيما يتعلق بالوظائف عند المستويات الإدارية المبتدئة والمتوسطة والعليا على حدٍّ سواء (YouGov and Bayt, 2016)، لا يزال الشباب يفتقرون إلى مهارات التعاون، ذلك لأن الأنظمة التعليمية، بما في ذلك التعليم والتدريب التقني و المهني، لا تعمل على تعزيز ممارستهم وتطبيقهم للمهارات، كما أنّها أخفقت في تعزيز مدى أهمية هذه المهارات من أجل المقدرة على التوظّف، كما أنّ هناك مزايا مباشرة لتطوير هذه المهارة الحياتية الأساسية تعود بالنفع على المتعلّمين.

غالباً ما يُدرّج التعاون في أطر المهارات الحياتية الخاصة بعالم العمل والمقدرة على التوظّف وريادة الأعمال، كمهارةٍ شاملة تأتي كمكمّلة ومرتبطة بمجموعةٍ متنوعة من المهارات والمواقف الحياتية الأخرى. وبالتالي ينطوي التعاون في بُعده الأدواتي على إمكاناتٍ واضحةٍ وشاملة للقيام بما يلي:

1) العمل بفعالية واحترام مع فِرَق متنوعة داخل منظمة أو فرق خارجية.
2) إظهار مرونة واستعداد للمساعدة في تقديم الحلول التوفيقية اللازمة لتحقيق هدفٍ مشترك وتولي مسؤولية مشتركة عن العمل المشترك.
3) تقدير المساهمات الفردية التي يقدمها كلّ عضو من أعضاء الفريق (Partnership for 21st Century Skills Framework, 2015).

تشمل مهارات فريق العمل ضمن مهارات العمل الأساسية لمنظمة العمل الدولية احترام آراء الآخرين ومدخلاتهم، وقبول التغذية الراجعة، وحلّ الصراعات، والقيادة الفعالة، والعمل على تحقيق توافق في الآراء في صنع القرارات، وبناء الشراكات وتنسيقها (Brewer, 2013).

يُنظر إلى مهارات التعاون، بما في ذلك مهارات فريق العمل، كإحدى المهارات التي تحظى بأولويةٍ كبيرة لدى معظم أرباب العمل، ذلك لأنّ العمل بشكلٍ جيد مع الزملاء وأطراف أخرى هو أمر ضروري لتسهيل عمليات المؤسسة ونموّها. تشمل المهارات التعاونية والقيادية التي يطلبها أرباب العمل كلاً من تنظيم المجموعات لإنجاز مهمّةٍ ما، ومساعدة الآخرين على القيام بالأعمال على طريقتهم، وفهم نقاط القوة لدى الآخرين وتعليمهم مهاراتٍ (حياتية) جديدة. بالإضافة إلى ذلك، يتضمن التعاون فهم الأوامر والتعليمات، واحترام القيادة ومعرفة كيفية التعبير عن المخاوف، وكذلك المهارات الحياتية في التفاوض والتأثير وتقديم المشورة وإدارة الصراعات ومعالجتها والتفسير (Brewer, 2013). كما اعتُبرت الحماسية والدافعية التي ينخرط من خلالها الأفراد في أداء وظائفهم كعوامل تحض على العمل التعاوني، في حين وجدت الدراسات أنّ المديرين ينظرون إلى استعداد الموظف للتطوع للمساعدة والتعاون على أنّها من أفضل السمات التي يتمتع بها الموظفون (Newman, 1999).

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

تعدّ القدرة على التعاون في بُعدِه الفردي عاملاً مهماً من عوامل الهوية الذاتية وذلك بإدماج الأفراد في المجتمعاتٍ أو بالانتماء إليها. تعتمد مهارات التعاون على اكتساب مهارات إدارة الذات كضبط النفس والوعي الذاتي، والتي تُعطي الأفراد الأرضية الصلبة والقدرة على تحديد هوياتهم ووضعها في مكانها الصحيح قبل التوجه نحو الخارج والانخراط في سلوكيات تعاونية مع الآخرين.

يعدّ الارتباط الإيجابي بين التعاون والصحة النفسية ذا صلةٍ وثيقة بإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لا سيّما للأطفال والشباب. وبحسب الدراسات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا والولايات المتحدة، عمل التعاون على تعزيز مستوى أكبر من تقدير الذات بالمقارنة مع السلوكيات التنافسية أو الفردية، وكذلك تحسين المهارات الاجتماعية (Johnson and Johnson, 1999; Lavasani *et al.*, 2011). كما ويمكن للتعلّم التعاوني تعزيز العوامل ذات الصلة بالتمكين الشخصي لدى المتعلّمين، مثل المفهوم الذاتي الأكاديمي لدى الطالب، والكفاءة الذاتية، والقدرة على وضع أهداف ذات مغزى، والقدرة على التعامل مع حالات عدم اليقين والتأكد، والقدرة على الشروع في علاقات هادفة والحفاظ عليها (Tinto, 1993).

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

تُشكّل مهارات التعاون المفتاح للتفكير ولحلّ العديد من المشكلات والصراعات التي تواجهها مختلف المجموعات والمؤسسات والمجتمعات في العالم الحقيقي. من منظور البُعد الاجتماعي، يتمثل الموضوع المشترك للتعاون في الرغبة في تحفيز الأفراد للتصرف بطرائق تتجاوز مصالحهم الذاتية لتخدم مصالح مجتمعاتهم (Tyler, 2011). وبما أنّ التعاون المجتمعي يعتمد على القيم والمواقف والروابط العاطفية والهويات المشتركة والثقة والدافعية، فإنّه ينبغي اعتباره جانباً أساسياً من جوانب المواطنة النَّشِطة، وبالتالي مكوناً رئيساً من مكونات التلاحم الاجتماعي في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

يرتبط بمهارات التعاون الفعّالة، لاسيّما في بُعدها الاجتماعي، المهارات الحياتية المرتبطة بحلّ المشكلات واحترام التنوّع والتعاطف. ويعدّ هذا الرابط ذات صلة على وجه الخصوص فيما يتعلق بنظرية "التعاون والتنافسية" من أجل إدارة الصراع، وهذا بدوره يقدم نظرة لِما يمكن أن يؤدي إلى عملية بنّاءة أو مُدمِرة: أي أنّ التوجّه التعاوني أو المربح للجميع في حلّ الصراع يُسهّل كثيراً التوصل إلى حلولٍ بناءة، في حين أنّ التوجه التنافسي أو الفوز–الخسارة يحول دون ذلك (Deutsch, 2006) بالإضافة إلى ذلك، تؤدي العملية التعاونية، إذا ما قورنت بالعملية تنافسية، إلى زيادة إنتاجية المجموعات، وعلاقات أكثر ملاءمةً بين الأفراد، وتحسين مستوى الصحة النفسية، وارتفاع مستوى احترام الذات (Johnson and Johnson, 1989) للأفراد والجماعات، وكذلك تحسين رفاهية كافة الأطراف.

يُعرّف التوجه التعاوني من خلال مجموعة من قواعد السلوك التعاوني، تمّ تحديد بعضها ضمن سيناريو نزاعٍ ما على النحو التالي: وضع الخلافات ضمن منظورٍ معين، ومعالجة الإشكاليات مع تجنب القيام بتعليقاتٍ شخصيةٍ تمسّ الآخر، والسعي لفهم وجهات نظر الطرف الآخر، والبناء على أفكاره والاعتراف الكامل بقيمته، والتركيز على الإيجابية لدى الطرف الآخر، وإمكانيات التوصل إلى حلٍّ بنّاء للصراع، وتحمّل المسؤولية عن العواقب الوخيمة، والسعي إلى المصالحة بدلاً من ضمر الضغائن، والاستجابة لاحتياجات الطرف الآخر المشروعة، وتمكين الطرف الآخر من المساهمة بفعالية في الجهود التعاونية، والصدق إلى أبعد حدّ (Deutsch, 2006).

صلة التعاون (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	تحسين مهارات التعلّم وعملياته ومخرجاته	مراقبة الذات، والتعلّم التعاوني، والإصغاء الفعّال
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	العمل بفعالية أكبر مع زملاء العمل والعملاء، بما في ذلك من خلال العمل الجماعي الفعّال ضمان استدامة ريادة الأعمال والتنمية	مهارات فريق العمل لتحقيق الأهداف المشتركة، والتعاون في مكان العمل
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	المساهمة في المهارات الاجتماعية بما في ذلك إدارة العلاقات تنمية علاقات جيدة مع مختلف الأفراد والمجموعات	مفهوم الذات (كون الفرد متعاوناً)، وإدارة العلاقات، وتقدير الذات
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	تحسين الانخراط الاجتماعي نحو تعزيز المصلحة العامة تبنّي العمليات الاجتماعية الإيجابية لمنع الصراعات وحلّها	احترام الآخرين، والإصغاء النَّشِط، وتمكين الآخرين، والعلاقات الشخصية البينية، والسلوك المسؤول، وإدارة الصراعات وحلّها

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتى عشرة

التفاوض

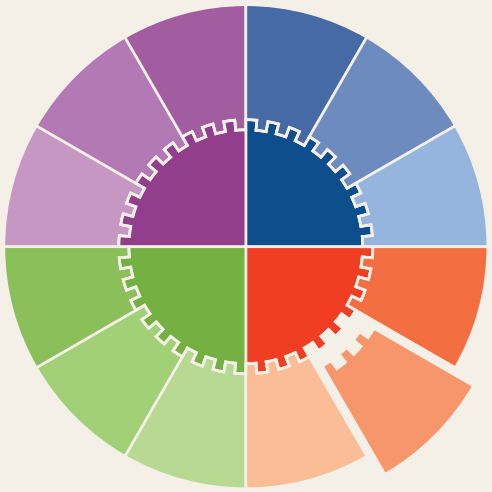
البُعد الأدواتي

تساهم مهارات التفاوض في التوصّل إلى اتفاقاتٍ مقبولةٍ مع أطرافٍ أخرى، احد العمليات التفاوضية في الحياة اليومية وفي كافة البيئات على اختلاف أشكالها. تتطور مهارات التفاوض منذ الصغر في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال اللعب والتعليم بأسلوب المحاكاة بحيث يتعلّم الطفل كيفية تحديد مصالحه ومصالح الآخرين من حوله، واستخدام حججٍ لفظية بدلاً من العنف، وزيادة الثقة بالنفس وفي الوقت ذاته احترام الآخرين ووجهات نظرهم. كما يمكن أن تساهم مهارات التفاوض في حماية صحة الطفل خصوصاً من خلال تنمية قدراته على رفض الضغط للمشاركة في سلوكياتٍ محفوفة بالمخاطر. أما في بيئة العمل فتشكل مهارات التفاوض عنصراً أساسياً في نجاح ريادة الأعمال وتساعد العامل على حماية نفسه من الاستغلال والإساءة والتسلط، فضلاً على أنها تساهم في تحقيق نتائج تكون مقبولة لكافة الأطراف وبالتالي تعزيز ثقافة الاحترام والتلاحم الاجتماعي.

التعريف

يمكن تعريف التفاوض بأبسط أشكاله على أنه عملية تواصل بين طرفين على الأقلّ تهدف إلى الوصول إلى اتفاقيات حول "المصالح المفترض أنها متباينة" (Pruitt, 1998). لذا، فبينما تكون المهارة الحياتية الأساسية 'التفاوض' مرتبطة بعملية، فهي تُترجم إلى قدرة الفرد على المشاركة التفاعلية والفعّالة في عملية تفاوض حتى خواتيمها في ظلّ احترام الآخرين مع المحافظة على كونه حازماً، ومتعاوناً، ويستخدم مهارات التواصل، ويظهر مهارات القيادة مع كونه لبقاً، ويقول لا عندما تتهدد رفاهية أحدهم.

يتفاوض الأفراد بانتظام مع الآخرين في البيت والحياة العائلية والمدرسة والعمل والأماكن العامة والمنابر الدولية ومع الأنواع المختلفة من الأفرقاء – التي تتمتع بأساليب تفاوضية يُحتمل أن تكون مختلفة. يتمّ تطبيق التفاوض في اختصاصات مختلفة مثل علم النفس أو علم الاجتماع أو إدارة الصراعات أو الاقتصاد أو القانون أو العلاقات الدولية. وقد تتنوع وجهات النظر حول طبيعة 'التفاوض الناجح' ومعناه عبر الاختصاصات وفي سياقات مختلفة. بالتوافق مع توجيهات السياسة الحالية المتعلقة بالمفاوضات الإنسانية (Grace, 2015)، فضلاً عن مرامي تعليم المواطنة، سيتمّ هنا اقتراح 'مقاربة تكاملية' للتفاوض تؤكد على العمليات التعاونية بدلاً من العمليات 'التنافسية – التوزيعية'.



تركز هذه المقاربة التكاملية على تطوير اتفاقيات وحلول متبادلة المنفعة تستند إلى المصالح والحاجات والرغبات والاهتمامات والمخاوف المعترف بأهميتها لكلا الطرفين المعنيين (Fisher and Ury, 1981). بكلماتٍ أخرى، يتطلب نجاح عملية التفاوض أن يجتمع الطرفان معاً ويتوصّلا سوية إلى الاتفاق المقبول لكليهما.

يكون الارتباط بين مهارات التواصل والتفاوض تبادلياً ومباشراً في 'المقاربة التكاملية' (Alfredson and Cungu, 2008)؛ إذ يمكن لمهارات التفاوض، مدعومةً بالتواصل الفعّال أن تُغير المواقف، وتمنع الوصول إلى طرق مسدودة وحالات سوء التفاهم أو تسمح بالتغلب عليها، وتساعد على تحسين العلاقات، خصوصاً في السياقات متعددة الثقافات، حيث قد تسهم الثقافة في تشكيل أسلوب التفاوض (Wondwosen, 2006). كمكوّنٍ أساسي من التفاوض، يقدم الإصغاء معلوماتٍ مهمّةً عن الآخرين "ويوضح أنّ أحد الطرفين ينتبه لأفكار الطرف الآخر ويحترم اهتماماته ومخاوفه" (Alfredson and Hopkins, 2008). بالإضافة لذلك، وبما أن المقاربة التكاملية تركز على بناء علاقات الثقة المتبادلة بين الأطراف، تكون مشاركة المعلومات بالغة الأهمية لكشف المصالح ومساعدة الأطراف على استكشاف المشكلات أو المخاوف.

يتمّ تعلّم مهارات التفاوض منذ الطفولة المبكرة، حيث تبيّن الأدلة أنّ التفاوض يشكّل جزءاً من لُعَب الأطفال وأنّ لتلك المفاوضات هدفها الواضح وهو التوافق على كيفية اللعب سوياً وعلى محتوى هذا اللعب. لذا يمكن أيضاً إعادة إنتاج هذه المهارات ومكاملتها وممارستها في بيئات التعليم في مرحلة تعليم الطفولة الباكرة.

تتعلق إحدى المسائل المتصلة بالأبعاد الأربعة لتعلم مهارة التفاوض الحياتية الأساسية في إمكانية تأثر عملية التفاوض بالتصورات حول أدوار النوع الاجتماعي (Hellman and Heikkilä, 2014)، من حيث الإمكانية تتحدى الأدوار المتصوّرَة القائمة على النوع الاجتماعي عملية التفاوض من حيث الحياد والعدالة والإنصاف، ممّا يؤدي إلى تغيير الطريقة التي يتمّ فيها إجراء التفاوض. يمكن أن تؤثر السلوكيات المتوقعة مسبقاً من الشركاء المتفاوضين في نتيجة التفاوض. في حين تتضارب الأدلة والنتائج فيما يتعلق بدور النوع الاجتماعي في عملية التفاوض أو مخرجاتها (Alavoine and Estieu, 2014; Mazei *et al.*, 2014)، يمكن أن تؤثر أدوار النوع الاجتماعي بقوة في عملية التفاوض، باستثناء كون النساء أكثر استيعاباً ويرتكز اهتمامهن على رفاه الآخرين وبالعلاقات، في حين يكون الرجال تنافسيين، حازمين ويهتمون بالربح. قد تؤثر هذه التوقعات المتعلقة بالأدوار الاجتماعية في أنماط سلوك الرجال والنساء. مثلاً، قد تشعر النساء بالضغط المجتمعي في أثناء عمليات التفاوض للالتزام بدورها كأنثى المحدد اجتماعياً مُسبقاً وإظهار هذه السلوكيات المتسقة مع النوع الاجتماعي، مثل الاستيعاب والمراعاة أو التعاون، في حين قد يتمّ تقييم الانحرافات عن هذه السلوكيات سلبياً من قبل شركاء التفاوض (Mazei *et al.*, 2014).

التفاوض وأبعاد التعلّم الأربعة

"التعلّم للمعرفة"/البُعد المعرفي

تعدّ مهارات التفاوض مهمّةً في عملية التعلّم على عدّة مستويات. أولاً، تُعزز تلك المهارات التفاعلات الإيجابية والصحية بين الأقران. ثانياً، تُسهم في إيجاد مناخٍ إيجابي للتعلّم وتتيح للأطفال والشباب مقاومة الضغوط السلبية من أقرانهم، وبالتالي فهي تعزيز التنظيم الذاتي ومحافظة الفرد على التحكّم في مستوى رفاهه. كما وترتبط مهارات التفاوض بعملية التعلّم ذاتها من خلال التفاعل الحاصل بين المعلم والطالب في عملية التفاوض.

من الممكن تعليم مهارات التفاوض وتعلّمها، من خلال توفير الفرص المناسبة ضمن السياق لتمكين المتعلّم من الملاحظة والممارسة في عملية التفاوض، حيث يكتسب ذلك أهميةً في فعالية التعليم (Cukier, 2006). في حين يوجد تزايدٌ في الطلب على دورات التدريب على التفاوض في تخصصات التعليم العالي، كالقانون والأعمال التجارية والاقتصاد، يعدّ التفاوض أيضاً من المهارات الحياتية الأساسية التي ينبغي إدراجها في جميع مناهج تطوير الطفولة المبكرة، لأن هذه المسألة مهمّة لتعليم الطفل كيفية حل الخلاف حول لعبةٍ ما أو طريقة اللعب مع أقرانه، تحت إشراف المعلم، وتوفير الفرص للطفل لتعلّم قراءة العواطف وتوظيف اللغة بدلاً من اللجوء للعنف لحلّ الخلاف. كما ويمكن إبراز التفاوض في مقاربات التعليم والتعلّم التي يركّز على لعب الأدوار من خلال سيناريوهات حقيقية تُعزّز أكثر مهارات طرح الأسئلة والإصغاء والنقاش (Nelken *et al.*, 2009).

يمكن تضمين عناصر التفاوض في المناهج المدرسية، من خلال تركيز المشاريع والأنشطة على تحقيقات من العالم الواقعي المحلي بناءً على تجارب الأطفال الشخصية ومشاركتهم في الفعاليات المجتمعية. يتعين على المعلم مساعدة الأطفال على تطوير مهارات التفاوض للتعامل مع حالات الصراع، كما ويجب على الأطفال توظيف مهارات التفاوض لحلّ المشكلات بطريقةٍ تعود بالنفع عليهم وتكون مقبولة للآخرين (Berk, 2002). من خلال هذه الإستراتيجية يتمّ اعتبار الأطفال على أنّهم مسؤولون عن تعلّمهم بأنفسهم عبر القيام بمختلف الخيارات والبدء في تحمل مسؤولية أكبر عن تعلّمهم لقد أصبحت التقنيات التربوية التفاعلية وسائل أكثر شيوعاً من ذي قبل يمكن من خلالها تعليم عملية التفاوض.

يوجد إجماعٌ أساسي على أنّ محاكاة لعب الأدوار التفاوضية هي أسلوب فعّال في التعليم، وأصبح تعليم التفاوض من خلال "القيام" بعملٍ ما أمراً شائعاً. بالإضافة إلى ذلك، يتطلب التفاوض الناجح بين الأقران، الذي يُعدّ مُكوناً من مكونات تعليم الأقران، طيفاً من مهارات التواصل والمهارات الشخصية، تشمل احترام الذات، والتعاطف، والحزم (وليس العدوانية)، والإصغاء النّشِط، وطرح الأسئلة الجيد لتوضيح وجهات النظر، وإعادة التفكير في الأمور التي جرت بشكلٍ جيد وتلك التي وقع فيها خطأ ما.

هكذا، ومن خلال تطوير مهارات التفاوض في المراحل التعليمية في وقتٍ مُبكّر، يكون الأطفال والشباب مُجهزين بشكلٍ أفضل للتعامل مع مختلف الأوضاع سواء في المنزل أو في الحياة بشكلٍ عام، لكن دون اللجوء إلى استخدام العنف، وفي الوقت ذاته ممارسة الحزم واحترام الذات واحترام وجهات نظر الآخرين. كما وأنّ ذلك يُعِدّهم لتقييم وتجاوز الحالات التي قد تهدد صحتهم ورفاهيتهم ورفاهية الآخرين، وتُعِدّهم لعالم العمل.

"التعلّم للعمل"/البُعد الأدواتي

كثيراً ما يُشار إلى التفاوض، الذي يُعدّ إحدى المهارات الحياتية الأساسية في مكان العمل، على أنّه عامل مهمّ في رفع مستوى المقدرة على التوظّف، وضروري في التطوير الوظيفي، فضلاً عن كونه مفتاحاً لنجاح المبادرات الريادية، على سبيل المثال عند التفاوض مع المؤسسات المالية أو مع الشركاء التجاريين كما وأنّ التفاوض الذي يرتبط بمهارات التأثير والمهارات القيادية يأتي كأحد المعايير في برنامج التقييم الدولي لكفاءات الكبار التابع لمنظمة التعاون والتنمية في المجال الاقتصادي (OECD, 2016).

ثمّة حاجة إلى مهارات التفاوض لتحقيق التفاعلات الإيجابية بين زملاء العمل ومع المديرين، وتكتسي هذه المهارات أهميةً خاصة فيما يتعلق بالسلامة في مكان العمل. كما ويمكن للموظفين من ذوي المهارات التفاوضية المتقدمة حماية أنفسهم بشكلٍ أفضل وفي أيّ عمر من احتمالية تعرضهم للاستغلال والإساءة والتسلُّط. في الوقت الذي تزداد فيه المخاوف المتعلقة بالصحة والسلامة المهنية، والمخاطر في البيئات الصناعية، والعنف القائم على النوع الاجتماعي في أماكن العمل في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، فإنّ تزويد الموظفين والعمّال بمهارات التواصل والتفاوض من شأنه أن يعود بالنفع عليهم وعلى أرباب العمل من خلال ارتفاع الإنتاجية (Shikdar and Sawaqed, 2003).

تُشير البحوث والدراسات المتعلقة بدور الفروق في النوع الاجتماعي في نتائج المفاوضات الاقتصادية أنّ الاختلافات بين الرجل والمرأة من حيث النتائج الاقتصادية تعتمد بشكلٍ كبير على السياق. مثلاً قد تُلغِي المعايير الاجتماعية المحددة داخل المؤسسات تأثير أدوار النوع الاجتماعي كمبادئ توجيهية لسلوكيات المفاوضين (Mazei *et al.*, 2014). وتُشكّل مهارات التفاوض عاملاً مهماً لنجاح الأعمال، كما تُولّد بعض جوانب عملية التفاوض تفاعلاتٍ تنافسية، في حين يتطلب بعضها الآخر تعاوناً من أجل التوصل إلى اتفاق (Fells, 2009). عندما يحدث تفاوضٌ في عالم المال والأعمال بين أفرادٍ من ذوي المصالح المختلفة (كنقابات العمال والشركاء التجاريين)، يكون الطرفان عادةً على درايةٍ واضحة بغرض التفاوض والهدف منه.

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

يُعدّ التفاوض أمراً أساسياً من أجل تحقيق التمكين الشخصي، خاصةً فيما يتعلق بالصحة الجنسية والإنجابية، ذلك لأنه يسمح "بالحفاظ على صحة المرء من خلال رفضه الضغوطات للانخراط في سلوكياتٍ محفوفةٍ بالمخاطر (Sinclair *et al.*, 2008) لقد أثار الانتشار العالمي لفيروس عوز المناعة البشري وغيره من قضايا الصحة الجنسية والإنجابية، لا سيّما بين الشباب، مخاوف ظهرت معها الحاجة إلى تعزيز مهاراتهم التفاوضية (Adamchak, 2006).

تجمع مهارات التفاوض بين التفكير والمهارات الاجتماعية ذات الصلة برفع مستوى حماية الطفل. ومن أجل تحسين صحتهم البدنية والاجتماعية والذهنية، يحتاج الشباب لامتلاك مهاراتٍ تفاوضية قوية لمقاومة ضغط الأقران، لا سيّما عندما يتعلق الأمر بالمخاطر الصحية كالمخدرات والكحول والتبغ والجنس. إنّ مهارات التفاوض التي تُسمّى في بعض الأحيان بـ "مهارات الرفض" مهمّة لرفع مستوى الحزم ومقاومة ضغط الأقران والكبار لاستخدام السلوكيات العنيفة أو الخطرة (WHO, 2003). لكن تصبح هذه المهارات التفاوضية معقدةً أحياناً إذا ما ارتبطت بالروابط العاطفية في المواقف التي يكون أحد أطرافها عضوٌ من العائلة أو أحد الأصدقاء، ذلك لأنّ القيود المتصلة بهيكل السلطة والتسلسل الهرمي داخل العائلة والبيئة الاجتماعية تجعل من الأصعب ضمان الوصول إلى اتفاقٍ مُرضٍ للطرفين على أساس المصالح والاحتياجات والشواغل والمخاوف التي تكتسي أهمية لكلا الطرفين.

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

يعدّ التفاوض المبدئي أو المقاربة التكاملية للتفاوض مفتاح تبنّي ثقافةٍ ديمقراطية، فضلاً عن اعتبارها المقاربة المفضّلة في التفاوض لأغراض إنسانية (Grace, 2015).

يسعى للتوصل إلى حلول على قاعدة "رابح-رابح" أي مُربِحة ومقبولة لجميع الأطراف المشاركة في الصراع. تنظر الأطراف المتفاوضة إلى بعضها بعضاً كشركاء في محاولة لحلّ مشكلةٍ مشتركة والإفصاح عن احتياجاتهم ومصالحهم الخاصة، وفي الوقت ذاته الاستماع إلى احتياجات الآخرين واهتماماتهم. أكثر من ذلك، يدرك الأطراف أنّ احتياجاتهم ومصالحهم مترابطة، وأنّه سيكون من الصعب بمكان تلبية احتياجاتهم ومصالحهم دون النظر في احتياجات الآخرين ومصالحهم. يشمل التفاوض المبدئي استخدام العصف الذهني في حلّ المشكلات وبناء علاقاتٍ تعاونية مشتركة بين الأطراف المتفاوضة بدلاً من التنافس مع بعضها بعضاً.

صلة التفاوض (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	تبنّي عمليات التعلّم التفاوضية وضمان قدرة الأطفال على أن يكونوا سادة تعلّمهم الذاتي منع التسلط والعنف في المدرسة	الحزم، والإصغاء النَّشِط، وطرح الأسئلة لتوضيح النقاط، والتأمل
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	تعزيز منع سوء المعاملة (الانتهاك) والاستغلال في مكان العمل. تبنّي بيئة عمل ملائمة ومنتجة. تحسين المقدرة على التوظّف وريادة الأعمال عند الأفراد الشباب	التأثير والتعاون القيادي، والعلاقات مع العملاء، والتخطيط الوظيفي
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	المساهمة في التنمية الذاتية الشاملة واحترام الذات والكفاءة الذاتية. تقوية مهارات التكيّف الفردية بغية تحقيق الحماية الذاتية	مهارات الرفض، والوعي الذاتي، واحترام الذات/الكفاءة الذاتية
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	تعزيز مخرجات مقبولة من جميع الأطراف المشاركة في الصراع تبنّي ثقافة حقوق الإنسان	التواصل الفعّال، والإصغاء النَّشِط، والتفاعل الإيجابي، واحترام الآخرين.

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتى عشرة

صنع القرارات

البُعد الأدواتي

يشير مصطلح صنع القرارات إلى القدرة المعرفية التي يمتلكها المرء على الاختيار بين خيارين على الأقلّ ضمن مجموعة من العوامل والعوائق المؤثرة. تعدّ مهارات صنع القرارات مهاراتٍ مفيدةً في البُعد المعرفي ويمكن تعلّمها وكذلك ممارستها في وقتٍ مبكّر في مختف البيئات التعليمية التي يتعلّم الطالب فيها ومن خلال تنفيذ مهام واقعية وعن وعي تحديد البديل الأفضل بالنسبة له في لحظةٍ معينة. يعدّ صنع القرارات، الذي يرتبط بالتعاون والتفاوض، مفتاح النجاح في عالم العمل وأساس المزايا التنافسية وخلق القيمة في مؤسسات الأعمال، ذلك لأن القرارات غير المُعدة جيداً يمكن أن تكون مكلفةً. وفيما يتعلق بتمكين الفرد، تشمل مهارات صنع القرارات القدرة على فهم المخاطر في الحياة اليومية وإدارتها، ويمكن أن يكون لها أيضاً قيمةً وقائية في ديناميات السلطة السلبية و/أو البيئات العنيفة. يُنظر إلى صنع القرارات المسؤولة على أنه القدرة على اتخاذ خياراتٍ بنّاءة ومسؤولة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية استناداً إلى المعايير الأخلاقية، والشواغل المتعلقة بالسلامة، والمعايير الاجتماعية، والعواقب الواقعية للإجراءات، ورفاهية الآخرين.

التعريف

ترتبط مهارات صنع القرارات إلى "واحدة من العمليات المعرفية القاعدية للسلوك البشري التي يتمّ فيها انتقاء خيارٍ مفضل أو مسار عملٍ من بين مجموعة البدائل استناداً إلى بعض المعايير" (Wang, 2007). يمارس الأفراد جميعهم صنع القرارات يومياً. على نحوٍ خاص، يترتب على صنع القرارات نتائج على رفاهية الأفراد كلّهم ويحدث ذلك من خلال تأثيرات الخيارات التي يتخذونها (WHO, 1997). تأتي العناصر المختلفة لهذه المهارة المُركبة من تخصصاتٍ متعددة مثل علوم المعرفة، أو علوم الحاسوب أو علم النفس أو العلوم الإدارية أو الاقتصاد أو علم الاجتماع أو العلوم السياسية أو الإحصاء. وهكذا، يكون صنع القرارات مهارة حياتية مُركّبة ترتبط تبادلياً وبقوة مع مهارات التفكير النقدي والتفاوض والتعاون. توجد عدة عوامل تؤثر في صنع القرارات ومنها المعلومات المتاحة والقيد الزمني ووضوح الأهداف والخبرة السابقة والتحيّز المعرفي والعمر والاعتقاد بوجود صلة شخصية، والاختلافات الفردية الأخرى (Dietrich, 2010; Thompson, 2009).

يمكن اتخاذ القرارات حدسياً، على أساس المشاعر الداخلية، أو من خلال عمليةٍ منطقية باستخدام التفكير بشأن الحقائق والأرقام، أو من خلال الجمع بينهما (Gigerenzer, 2007). تميل القرارات الأكثر تعقيداً إلى الحاجة لمقاربة ذات بُعدٍ رسمي وتنظيمي أعمق، تتضمن عادةً تلك المقاربة استخدام الحدس والمنطق معاً. تعدّ مهارات إدارة الذات مهمّة لضبط ردود الأفعال غير المدروسة تجاه الحالة. في الغالب يتمّ تصوّر عملية صنع القرارات على أنها عملية متدرجة تتضمن مراحل متعددة. على سبيل المثال، تمّ تطوير نموذج خماسي الخطوة يتكون من: (1) تعريف الأهداف (2) جمع المعلومات (من أجل صنع قرارات مستنيرة) (3) تطوير الخيارات (4) التقييم واتخاذ القرار (5) التنفيذ (Adair, 1985).

تتمثل إحدى المشاكل الرئيسة هنا في كيفية التغلّب على التحيّز إذ اعترف علم النفس منذ زمنٍ طويل بأنّ الناس يُبدون تحيُّزاتٍ ويستعملون طرائق مختصرة في تفكيرهم ومنطقيتهم. تتسم بعض هذه التحيّزات بأنها تحفيزية تشجيعية، وبعضها يكون أكثر معرفيةً، وهذه طريقة في التفكير تأخذ بالحُسبان ضخامة المعلومات وتعقيدها (Nemeth, 2012). توجد محاولاتٍ لخفض مثل هذا التحيّز في عملية صنع القرارات وتشمل آلياتٍ تدفع الأفراد إلى إعادة تقييم الطريقة المختصرة أو التفكير ببدائل أخرى. يتضمن ذلك التثقيف حول آلية عمل التحيّزات، والتدريب، وتقنية 'دراسة البدائل'، ودعوة وجهات النظر المتعارضة (Bazerman and Moore, 2008; Nemeth, 2012).

لذلك، يعدّ صنع القرارات الأخلاقية والمسؤولة من الأمور ذات الأهمية القصوى ضمن سياق هذه المبادرة الخاصة بإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يشير ذلك إلى عمليات تقييم البدائل والاختيار من بينها بأسلوبٍ يتسق مع المبادئ الأخلاقية واعتبارات الأمان والمعايير الاجتماعية وقواعد السلوك المُتحضر السائدة في الإقليم. يُشرّع صنع القرارات الأخلاقية والمسؤولة احترام الآخرين، وخصوصاً من الضعفاء أو المهمّشين.

صنع القرارات وأبعاد التعلّم الأربعة

"التعلّم للمعرفة"/البُعد المعرفي

يعد صنع القرارات مهارةً حياتية يُمكن تعلّمها ويُمكن أن تساعد الطالب على تحمل المسؤولية في المدرسة وفي اختياراته الوظيفية اللاحقة. من المحتمل أن يؤدي تحسين عملية صنع القرارات إلى تحسين العادات الدراسية ودعم تحقيق أهداف التعلّم للصفوف المدرسية. يُمكن إدخال تعليم مهارات صنع القرارات وتعلّمها في مرحلة التعليم المدرسي الأساسي. وكلّما جرى تعليمها وقتٍ مبكر، ازدادت إمكانية تحسين النتائج النهائية (Joshua *et al.*, 2015). ينبغي أن تشمل مهارات التعليم في مجال صنع القرارات وإدارة المخاطر على مهام في العالم الحقيقي، وذلك من خلال إدراج مقاربات التعليم والتعلّم التي تعتمد على التعلّم التجريبي والتي تعزّز قدرة الطالب على اتخاذ الخيارات وتحديد إيجابيات وسلبيات الإجراءات المتخذة بهدف الوصول إلى أحكام وقرارات متّزنة وسليمة (Gigerenzer, 2014).

يُمكن ممارسة المهارات المتعلقة بصنع القرارات في كافة أنشطة الصفوف المدرسية وفي الأنشطة التعاونية بين الأقران. حيث يتمكن الطالب في هذه الأنشطة من تطوير مهارات التواصل والتعاون وحل المشكلات والإبداع والتفكير النقدي، ليصبح أكثر نشاطاً وفعالية في عملية التعلّم. كما يوفر التعلّم التعاوني بيئةً مناسبة لتطوير مهارات صنع القرارات (Johnson *et al.*, 1986; Gregory et al., 1994). إنّ تعليم مهارات صنع القرارات وممارستها مسألة مهمة لكلٍّ من الأطفال واليافعين، ذلك لأنّهم أكثر جرأة من الكبار على المخاطرة والمجازفة (Levin *et al.*, 2014; Aggleton *et al.*, 2006).

"التعلّم للعمل"/البُعد الأدواتي

يعدّ صنع القرارات مهماً في عالم العمل، لاسيّما في الاقتصاد المتغيّر في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وهو أساس الميزة التنافسية وخلق القيمة في منظمات الأعمال، ذلك لأنّ تحسين عملية صنع القرارات هو مفتاح لأقوى أداء في العمل (Harvey, 2007). كما توجد حاجّة لعملية صنع القرارات على المستوى الفردي للنجاح في مكان العمل ولضمان صحة الفرد وسلامته، وهي سمةٌ أساسية من سمات مكان العمل، لاسيّما في قطاع الخدمات، حيث إنّه من غير الواقعي توقّع أن يتمكّن الأفراد من القيام بمهامهم في أوضاعٍ معقدة من خلال فقط اتباع التعليمات (Thompson, 2009).

"تأتي القرارات الفعّالة من خلال عمليةٍ منهجية وعناصر واضحة المعالم، يتمّ التعامل معها ضمن تسلسلٍ واضح من الخطوات" (Drucker, 1967). يمكن أن يؤدي التحيّز في اتخاذ الأحكام إلى قبول الفرد بالمهمة غير المناسبة، وبالتالي الدخول في نزاعٍ واستثماراتٍ خطأ لا داعي لوجودها. من المحتمل أن تكون الأخطاء في صنع القرارات مكلفةً للأفراد وللشركات على حدّ سواء، وتصبح هذه الأخطاء أكثر تكلفةً في الاقتصادات المعرفية عندما يتعلق الأمر بالمنجزات المتحققة، وقد تؤدي العولمة إلى حدوث آثار اقتصادية سلبية أوسع نطاقاً. تشمل المهارات التي تُوظّف لاتخاذ قراراتٍ جيدة في مكان العمل ومشروعات الأعمال القدرة على إدارة المعرفة وتحليل المعلومات وتحليل الخيارات المتنافسة وتقييمها، وتفويض الأفراد وتمكينهم، وقيادة الفرق الناجحة، وحلّ المشكلات وإزالة العقبات بشكلٍ فعّال، وتعزيز الإبداع وتحفيز الأفراد، وتفهّم احتياجات العملاء والسوق (Kourdi, 1999).

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

يعدّ صنع القرارات أمراً بالغ الأهمية للشعور بالنجاح لأنّه أصل وأساس كلّ الإجراءات التي يتخذها الفرد. تشمل المهارات المتعلقة بصنع القرارات القدرة على فهم مخاطر الحياة اليومية وإدارتها، أو ما يُعرف بعملية' التثقيف بالمخاطر' (Gigernzer, 2014). كما وأنّ اتخاذ القرارات بشأن المخاطر، وهو أكثر تعقيداً من اتخاذ القرارات بشأن ما إذا كان ينبغي قبول مخاطرة معينة، غالباً ما ينطوي على "موازنة هذه المخاطر" (Thompson, 2009). بعبارةٍ أخرى، قد ينطوي اتخاذ قرارٍ بشأن مسار العمل على تجنب مجموعة من المخاطر وفي الوقت نفسه قبول مجموعة أخرى. يمكن أن يكون لمهارات صنع القرارات قيمة وقائية، بمعنى أنّ المهارات المتقدمة لصنع القرارات في إطار ديناميات السلطة السلبية قد تتيح للفرد حماية رفاهيته. كما يرتبط صنع القرارات بتقرير المصير، الذي يُعدّ الدافع الذاتي لتحقيق أهدافٍ محددة والتغلب على مختلف التحديات والصدمات الرئيسة. على هذا النحو، يُعدّ صنع القرارات مهارة حياتية أساسية من أجل التمكين، لاسيّما للأطفال ذوي الإعاقة، ممّا يعني ضمناً مهارات المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، وتعزيز الذات والتعليم الذاتي (Wehmeyer, 1998).

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

يُعدّ صنع القرارات أمراً أساسياً لقدرة الفرد على تطوير علاقاته الحالية وإقامة علاقاتٍ جديدة، ومن المفيد أن يتعلّم الفرد نموذجاً يتبعه ويمكن تطبيقه سواء على القرارات اليومية أو الخيارات التي تغيّر مجرى الحياة، ذلك لأنّ عملية صنع القرارات يُمكن أن تكون معقدةً ومربكةً (Dietrich, 2010). يُشار إلى أنّ صنع القرارات الأخلاقية والمسؤولة يولّد الثقة والاحترام والإنصاف والاهتمام، ويأتي متوافقاً مع قيم حقوق الإنسان. بحسب المنتدى التعاوني للتعلّم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL)، تُعرّف عملية صنع القرارات المسؤولة على أنّها "القدرة على اتخاذ خيارات بنّاءة ومسؤولة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية استناداً إلى المعايير الأخلاقية، والشواغل المتعلقة بالسلامة، والمعايير الاجتماعية، والعواقب الواقعية للإجراءات، ورفاهية الآخرين" (CASEL, 2017).

إنّ صنع القرارات المسؤولة مترسّخٌ في عملية تقييم الاعتبارات الأخلاقية ويستند إلى مبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية. تشمل عملية صنع القرارات ممارسة السلطة وتتطلب فهماً في سياقها السياسي، حيث يسود الضغط السياسي. تشمل المسائل الأخرى كلاً من الشفافية في صنع القرارات، ومشكلة الأهداف الخفية والوضع الاجتماعي والاقتصادي. فالأشخاص الذين ينحدرون من مجموعات ذات مستوىً اجتماعي واقتصادي أقلّ قد يكونون أقل قدرةً على الحصول على التعليم والموارد، الأمر الذي قد يجعلهم أكثر عرضة للأحداث الحياتية القاسية التي غالباً ما تكون خارجة عن إرادتهم؛ وبالتالي اضطرارهم إلى اتخاذ قرارات سيئة بناءً على قراراتٍ مسبقة (Dietrich, 2010).

صلة صنع القرارات (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	إعداد الأطفال للنجاح في عالم سريع التغيّر، ودعمهم في تبنّي الخيارات الصحيحة حول التعلّم والمهنة تبنّي التعلّم المستقل وتحسين مخرجات التعلّم	إدارة المعرفة، وتحليل المعلومات، والتعلّم الذاتي
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	ضمان تنمية ريادة العمل والتشجيع على العمل للحساب الشخصي تبنّي الإدارة والقيادة التنظيميتين	تخطيط العمل، وتحديد الأهداف، والمهارات القيادية، والمجازفة، ومهارات السلامة
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	تبنّي تنمية الذات الشاملة واحترام الذات والكفاءة الذاتية تعزيز صنع القرارات المسؤولة وتحسين الرفاهية في الأجل الطويل	تقرير المصير، وتعزيز الذات، وإدارة الوقت والإجهاد
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	توجيه الأفراد والمجتمعات نحو صنع القرارات المسؤولة والأخلاقية فيما يخصّ التنمية المستدامة والاندماج الشامل في المجتمع تحسين الانخراط الفعّال في هيئات صنع القرارات في إدارة المدارس	التفكير التحليلي، والتفكير الأخلاقي

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتى عشرة

إدارة الذات

البُعد الفردي

تمثل إدارة الذات قدرة الفرد على تنظيم سلوكياته وعواطفه ومشاعره ودوافعه ومراقبتها، وهي مهارةٌ حياتية تدفع نحو تحقيق الذات. وهي ترتبط بتمكين الذات وتتضمن أيضاً تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة. إنها تحسّنُ استقلالية الطفل وإحساسه بالسيادة والمساعدة الذاتية، وهي كلّها جوهرية لتخفيض أخطار الاستغلال والتعسف. مع ذلك، لا يبدو أنّ مهارات إدارة الذات متضمّنَة بشكلٍ صريح في غالبية مناهج التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (UNICEF, 2017a). في مكان العمل، تعدّ مهارات إدارة الذات، بما فيها ضبط النفس والاستمرار في المهمّة وإدارة الضغط والإجهاد، ضروريةً من أجل المقدرة على التوظّف والتصدي للتحديات المعقدة. علاوةً على ذلك، فالأفراد الواثقون بأنفسهم والموجهون ذاتياً، الذين يشعرون بالراحة في احترام الآخرين والارتباط بهم والتعاطف معهم، يميلون أكثر للعمل بشكلٍ تعاوني ويبحثون عن حلولٍ مستدامة طويلة الأجل للقضايا المجتمعية والاجتماعية، وبذلك فهم يعززون التضامن. بناءً عليه، تقع مهارات إدارة الذات والمهارات المرتبطة بها في صميم رؤية التعليم المؤسسة أخلاقياً.

التعريف

يمكن تعريف مهارة إدارة الذات، أو كلاهما أن تُدار ذاتياً وتكون ذاتية الإدارة، وهي مهارةٌ حياتية أساسية على أنها قدرة الفرد على تنظيم سلوكياته وعواطفه ومشاعره ودوافعه ومراقبتها. وهكذا، تُشكّل إدارة الذات فئةً واسعةً من المهارات المترابطة التي تتضمن ضبط النفس والكفاءة الذاتية والوعي الذاتي، بالإضافة إلى الموقف الإيجابي والموثوقية وتقديم النفس، وهي مرتبطةٌ بقوة بالصمود إحدى المهارات الحياتية الأساسية. تتمتع هذه المهارات بقابلية كبيرة للتطبيق في مجالات الحياة كلّها، من العلاقات الأُسرية في البيت إلى العلاقات مع الأقران في المدرسة، وقد تمّ تحديدها بأنها المهارات العامة للمقدرة على التوظّف القابلة للتطبيق على مجالٍ من الوظائف (Brewer, 2013).

من الممكن القيام بإدارة الذات لأن الدماغ يمتلك الآليات اللازمة من أجل التنظيم الذاتي، وهي مجموعةٌ من القدرات التي تساعد الأفراد على تسخير المهارات الصحيحة في الوقت المناسب وإدارة استجاباتهم للعالم ومقاومة الاستجابات غير الملائمة (Zimmerman and Schunk, 2011).

تتطور القدرة على تثبيط السلوك غير الملائم بوتائر بطيئةٍ نسبياً في مرحلة الطفولة، لكنها تتحسن في أثناء المراهقة ومرحلة البلوغ المبكرة (Blakemore and Choudhury, 2006). توجد فروقٌ فردية كبيرة في القدرة على ممارسة ضبط النفس، وتستمر هذه الفروق مدى الحياة (Royal Society, 2011).

يمثل ضبط النفس، أحد جوانب الضبط التثبيطي، القدرة على ضبط المرء لعواطفه وسلوكياته، حيث يعدّ ذلك أمراً مهماً لأن العواطف القوية، مثل الغضب والحزن، يمكن أن تبدي تأثيراتٍ صحية سلبية إذا لم يتمّ اتخاذ الإجراءات الملائمة (WHO, 1997). لذلك، يعدّ ضبط النفس وظيفةً تنفيذية تتضمن عمليةً معرفية ضرورية لتنظيم سلوك الفرد لكي ينجز أهدافاً معينة. يتصدى ضبط النفس لستة عناصر مترابطة هي: (1) الاندفاعية وعدم القدرة على تأخير الرضا، (2) قلة الإصرار (عدم المثابرة)، (3) المخاطرة، (4) إعطاء القدرة الفكرية قيمةً متواضعة، (5) التمركز حول الذات، و(6) المزاج المتقلب. وجدت الدراسات التجريبية أنّه يمكن تحسين مهارة ضبط النفس حتى سنّ العاشرة، ولكن يمكن تطويعها بعد هذا العمر وتعلمها، وخصوصاً عند المراهقين والشباب (Gutman and Schoon, 2013).

تقود إدارة الذات إلى تحقيق الكفاءة الذاتية، وهي إيمان الفرد الواثق بقدراته وإمكاناته على التعلّم وتحقيق الأهداف والنجاح. تقتضي إدارة الذات أنّ الأفراد سيحاولون عموماً القيام فقط بما يعتقدون أنهم يستطيعون إتمامه، ولن يحاولوا القيام بما يعتقدون أنهم سيخفقون في أدائه. لكن، الملاحظ هو أنّ الذين يملكون إحساساً قوياً بالكفاءة الذاتية سينظرون إلى المهام الصعبة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها، وليس تهديداتٍ يجب تفاديها (Bandura, 1994). إنهم يضعون لأنفسهم أهدافاً صعبة ويحافظون على التزامٍ قوي بتحقيقها. تساهم هذه النظرة بتخفيض الإجهاد والتوتر، وتدعم استعداد المرء لمواجهة بيئاتٍ اقتصادية وأمنية معقدة. يبدو أنّ النتائج توحي بأنّ الكفاءة الذاتية تمثل مقدمةً أساسية للمهارات الحياتية (Gutman and Schoon, 2013).

أكثر من ذلك، يعدّ الوعي الذاتي طاقةً متناميةً عند الفرد تمكنه من الاستبطان (التأمل الباطني) والقدرة على التعرّف على هويته الشخصية ومشاعره وقدراته الخاصة وفهمها، بالإضافة إلى العملية التي تسمح للشخص معرفة مشاعره ومواقفه وقيمه الخاصة. يتكون الوعي الذاتي من الوعي العاطفي وتقييم الذات الدقيق والثقة بالنفس (Goleman, 1996). يستطيع الأفراد الذين يمتلكون الوعي بالذات الحفاظ على شعورٍ راسخ بالثقة بالنفس. يعدّ الوعي الذاتي مهماً لمهارات بناء العلاقات الأمر الذي يُمكّن من النجاح في العيش مع الأفراد الآخرين والعمل معهم. يتضمن الوعي الذاتي فهم كيفية التأثير في الأفراد الآخرين. كما يعتمد تطوير مهارات الإصغاء النَشِط على مهارات الوعي الذاتي والحساسية إزاء كيفية الاستجابة للآخرين والتواصل معهم.

تؤدي مهارات إدارة الذات والمهارات المرتبطة بها دوراً أساسياً في "تبنّي تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته الذهنية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها،" وهذا بالضبط هو هدف التعليم وفقاً للفقرة (1أ) من المادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل، (United Nations General Assembly, 1989). بناءً على ذلك، يجب أن تضمن أنظمة التعليم أنها تتصدى لموضوع إدارة الذات لكي تحقق أحد أهم أولويات التعليم.

إدارة الذات وأبعاد التعلّم الأربعة

تغطي إدارة الذات مجموعةً واسعة من المهارات ومختلف أطر المهارات التي تُحدّدها بطرائق مختلفة وفقاً لأولوياتها. مثلاً يؤكد إطار مهارات P21 (منظمة شراكة التعلّم للقرن الحادي والعشرين) على المرونة والقدرة على التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي، في حين أنّه غالباً ما يتمّ تضمين التحكم الذاتي كمهارةٍ منفصلة (Brewer, 2013; IYF, 2014)، بالإضافة إلى الكفاءة الذاتية والوعي الذاتي. بحسب المشاورات التي أجرِيت مع الشركاء في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، توجد حاجة إلى اتباع مقاربةٍ شاملة لإدارة الذات وتضمين مجالات المهارات ذات الصلة في إطار هذا المصطلح (UNICEF, 2017a).

"التعلّم للمعرفة"/البُعد المعرفي

تعدّ مهارات إدارة الذات مهمّة للنجاح في التعلّم وتُحدِث تأثيراً بنّاءً في الأطفال والشباب في وقتٍ لاحق من حياتهم. ويعاني الأطفال والشباب من الإجهاد والقلق و/أو الاكتئاب نتيجةً لتجاربهم التعليمية الناجمة عن حوادث العنف المدرسية، والحياة العائلية، والبيئات الاجتماعية الهشّة – إن لم تكن عنيفة، أو مزيجاً من هذا كلّه التي يُمكن بدورها أن تؤدي إلى مشاعر الانفصال والغضب والضجر (Robinson, 2015). ومع ارتفاع وتيرة الاضطرابات المرتبطة بالقلق في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (Tanios *et al.*, 2008)، لاسيّما بين الأطفال والشباب ممّن يعاني من النزوح في ذلك الإقليم، يمكن أن تساعد تقوية مهارات إدارة الذات عند أفراد هذه الفئة على التكيف والتأقلم بشكلٍ أفضل مع المواقف الصعبة.

تُشير الدراسات والبحوث إلى أنّ التحكُّم الذاتي في مرحلة الطفولة يتنبأ بنتائج الإنجازات، وحتّى في مرحلة البلوغ، كما يترافق التحكم الذاتي مع تحقيق تحصيلٍ علمي أكبر إذا ما مُورِس بشكلٍ أفضل (Mischel *et al.*, 1989) وهو مؤشرٌ مهمّ للنجاح على الصعيد الأكاديمي (Duckworth and Seligman, 2005). علاوةً على ذلك، توجد علاقات ارتباط متشابكة مماثلة تجمع بين الكفاءة الذاتية وتحقيق إنجازاتٍ أكاديمية أكبر.

ثمّة أهمية خاصة لمهارات التركيز والمثابرة في مخرجات أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وهي مهاراتٌ حياتية مرتبطة بإدارة الذات التي تبيّن أنّها تساهم في تحقيق التحصيل الدراسي. تُعرّف المثابرة على أنّها بذل جهدٍ متعمد للتأقلم بشكلٍ إيجابي والاستمرارية في إتقان مهارةٍ ما أو إكمال مهمّةٍ ما على الرغم من مختلف التحديات والعقبات وحالات صرف الانتباه، وتتضمن أيضاً مفاهيم "المشاركة" و"الإصرار". يُبدي علماء النفس والتربويون اهتماماً متزايداً بقياس قدرة الطالب على العمل نحو تحقيق أهدافٍ طويلة الأجل، بما في ذلك قدرتهم على الانضباط الذاتي والمثابرة في مواجهة التحديات، وفي الوقت ذاته قدرتهم على التركيز على أهدافٍ وغاياتٍ متوافقة بوضوح (OECD, 2013a).

تُظهر نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلاب لعام (PISA, 2012) أنّ مستويات المثابرة لدى الطلبة تختلف باختلاف الدول، وأنّ الطلاب ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي العالي أظهروا مستوياتٍ من المثابرة أعلى من الطلاب القادمين من مستويات اجتماعية واقتصادية أقلّ. لكن لم تقدم النتائج أيّ أدلّةٍ قاطعة بشأن الاختلافات القائمة على أساس النوع الاجتماعي، مثلاً أشارت النتائج إلى أنّ الفتيان في 26 بلداً واقتصاداً أظهروا مستوياتٍ أعلى من المثابرة مقارنةً بالفتيات، في حين أظهرت الفتيات في 17 بلداً واقتصاداً آخر مستويات أعلى من المثابرة مقارنةً بالفتيان. بوجهٍ عام، فإنّ الدول التي تتسع فيها فجوة النوع الاجتماعي المتعلقة بمستويات المثابرة المُبلّغ عنها ذاتياً هي الدول التي ترتفع فيها فجوة النوع الاجتماعي في أداء الرياضيات أعلى من المعدل العام (OECD, 2013a).

"التعلّم للعمل"/البُعد الأدواتي

تمثل إدارة الذات مهارةً حياتية رئيسة يتمّ تضمينها عادةً في أطر المهارات الحياتية الخاصة بالمقدرة على التوظّف (Brewer, 2013; Lowden *et al.*, 2011). وفي حين تعدّ بعض المهارات الحياتية المتعلقة بقدرات إدارة الذات، كالقدرة على العمل تحت الضغط والمهارات التنظيمية والقدرة على التكيّف، مهمّةً من قبل الشركات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يبقى من الصعب نسبياً العثور عليها لدى المتقدمين للوظائف (YouGov and Bayt, 2016).

لتعزيز المقدرة على التوظّف، ينبغي أن تعمل أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على تشجيع ممارسة مهارات إدارة الذات في مساراتٍ مختلفة، كون هذه المهارات مهمّة لمواصلة العمل على المهمة والتنظيم العاطفي، فضلاً عن إدارة الغضب، وهي مسائل تُسهِم في الحفاظ على تفاعلاتٍ صحية وإيجابية مع زملاء العمل، كما أنّها مهمّة على مستوى الموظف الفردي لإدارة الإجهاد والصمود.

يمثل التحكم الذاتي مهارةً حياتية أساسية لإدارة الحالات الصعبة في عالم العمل ذلك لأنّ كافة الوظائف تنطوي على درجةٍ من الضغوطات والإجهاد، على غِرار الواجبات المدرسية التي يُصاحبها ضغوطات للالتزام بالأداء الأكاديمي. أما الإجهاد هو ردٌ شخصي على كثيرٍ من الضغوطات أو القليل القليل من المُحفّزات (Thompson, 2009). يمكن أن يؤدي العمل مع أشخاصٍ آخرين إلى الإجهاد الذي من المحتمل أن تكون له عواقب وخيمة، بما في ذلك الأمراض ذات الصلة بالإجهاد، وغياب الدافعية، والتوتر، وحِدّة الطبع واحتمالية ارتكاب أخطاء. والأسوأ في ذلك أنّه قد يؤدي إلى العنف وتقويض العلاقات.

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

إدارة الذات هي مهارةٌ حياتية أساسية لتحقيق الذات والتمكين الذاتي. في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تُعزّز مهارات إدارة الذات استقلالية الطفل الفرد وسيادته وإحساسه بالمساعدة الذاتية، وهي مسائل مهمّةٌ للحدّ من مخاطر الاستغلال وسوء المعاملة، فضلاً عن أنّها تُسهِم في تحسين حماية الطفل والنتائج الفردية الطويلة الأجل للأطفال.

تشمل مهارات إدارة الذات وضع الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة، وهي مهاراتٌ حياتية يحتاجها الفرد ليكون قادراً على إدارة عواطفه وانفعالاته على أساسٍ يومي، لاسيّما تلك التي يمكن أن تؤدي إلى عواقب سلبية، كالغضب على سبيل المثال. تعدّ هذه المهارات مهمّة للحفاظ على رفاهية الفرد ونجاح أدائه ومهامه في المجتمع. أكثر من ذلك، يتضمن الوعي الذاتي اعتراف الفرد بنقاط القوة والضعف عنده، وما يحبّ وما يكره، وتُسهم مهارات الوعي الذاتي في مساعدة الفرد على إدراك متى يتعرض للتوتر والضغوطات. على هذا النحو، يُمكن اعتبار تلك المهارات شرطاً أساسياً للتواصل الفعّال ولتعزيز التعاطف مع الآخرين (WHO, 1997).

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

تُشكّل مهارات إدارة الذات الأساس الذي يقوم من خلاله المتعلّم ببناء سلوكياتٍ ومواقف قائمة على أسسٍ أخلاقية يحتاج إليها من أجل العيش في المجتمع، وهي مهارات تؤدي دوراً رئيساً في تطوير مستويات الاستقلالية والثقة بالنفس والتوجّه الذاتي عند الفرد، وشعوره بالراحة باحترام الآخرين والارتباط بهم والتعاطف معهم، وبالتالي يمكنهم العمل بشكلٍ تعاوني لتحقيق السلام بما يتجاوز الاسترضاء، وتعزيز التضامن والتسامح النَّشِط. تحصل عمليات المجموعات المجتمعية وبشكلٍ متزايد على التمكين في مجال التوجّه الذاتي، وتوصيل الأصوات المطالبة بحقوق المواطن والعدالة الاجتماعية (Mazzer Barroso, 2002).

من منظور البُعد الاجتماعي، تعدّ مهارة الوعي الذاتي المرافقة لمهارة إدارة الذات واحدةً من وسائل وضع تصوّرٍ وفهم للعالم الذي يعيش الفرد في أبعاده الاقتصادية والسياسية والنفسية، وهي مرتبطة بالوعي النقدي، الذي تطور من خلال التفكير النقدي والمسؤول على المستوى الاجتماعي (Freire and Macedo, 1987).

صلة إدارة الذات (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	تحسين قدرة الطلاب على إدارة عواطفهم في المدرسة والتركيز على التعلّم تحسين عمليات التعلّم ومخرجاته	التحكم الذاتي، والكفاءة الذاتية، والمثابرة والإصرار، والمواظبة
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	إعداد روّاد أعمال كفوئين وناجحين تحسين الإدارة والإنتاجية في مكان العمل	الكفاءة الذاتية، وإدارة الوقت، والمهارات التنظيمية، والموثوقية
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	المساهمة في التنمية الذاتية الشاملة واحترام الذات والكفاءة الذاتية تنمية تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة تنمية الثقة بالنفس	تحديد الأهداف، والتخطيط للحياة، والاستقلالية، والسيادة، والمساعدة الذاتية
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	تبنّي الوعي الاجتماعي النقدي المساهمة في تحقيق التلاحم الاجتماعي من خلال الانخراط الاجتماعي	التوجّه الذاتي، والتأمل الذاتي، والوعي الذاتي، والوعي النقدي، والوعي الاجتماعي

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتى عشرة

الصمود

البُعد الفردي

في حين لا يزال محتوى الصمود موضوع نقاشٍ، فإنّ السياق الذي يبرز فيه الصمود إلى واجهة الأحداث ويتحقق من خلال الفرد هو عاملٌ رئيس في تحديد نطاقه، لا سيّما في البيئات المُسيّسة أو الهشّة كثيراً كإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يشمل الصمود مهارات التكيّف والثبات والمثابرة والإصرار والارتداد مرةً أخرى بعد حدوث شكلٍ من أشكال الاضطراب أو الإجهاد أو التغيير. وهو بمثابة مهارة حياتية أساسية يشمل عنصراً نَشطاً وواعياً وبنّاءً يُظهره الفرد. بما أنّ الصمود يسهم في القدرة على تنمية الذات في أوقات الشّدائد والمِحن، فإنه يعتمد على الرفاهية الشخصية، ويعزز في الوقت ذاته الصحة الجيدة. من منظور البُعد المعرفي، يوفر الصمود الأساس للنجاح الأكاديمي من خلال تَمكّن المتعلّم من التأقلم مع خيبات الأمل أو الإخفاقات وكذلك التغلّب على صعوبات التعلّم. ينطبق هذا الأمر على البُعد الأدواتي للصمود، حيث إنه يمثل مهارةً حياتية مهمّة من أجل المقدرة على التوظّف وريادة الأعمال. أما على الصعيد الاجتماعي، فإنّ تعزيز الصمود يمثل وسيلةً لضمان الاستمرارية بين الاستجابة قصيرة الأجل للكوارث والبرمجة الإنمائية طويلة الأجل (Walsh Dilley *et al.*, 2013). قبل كل شيء فإنّ "المقاربة القائمة على الحقوق"، مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج حياةٍ جيدة وآمنة، تعالج مخاطر إعادة إنتاج الهياكل المؤسسية والظروف نفسها التي خلقت المشكلات في المقام الأول، وتدرك أنّ قدرة البشر على التكيّف هي مسألة ضرورية للوصول إلى الموارد المطلوبة بالنوعية والكمية المرغوب بها.

التعريف

لم يتمّ التوافق بعد على معنى مصطلح الصمود (UNESCO, 2015b)، وربما يعود ذلك في المقام الأول إلى استخدامه الموسّع في الآونة الأخيرة، للإشارة إلى أنّ السياقات تتفاوت من حيث الشدة كالتأقلم مع الضغط والإجهاد في العمل إلى التأثير النفسي الاجتماعي الخطير للإساءة إلى الأطفال والتطرف والصراع العنيف والنزوح. لأنه يعتمد كثيراً على السياق، فإنّ 'كون الفرد صامداً' يفترض مستوياتٍ مختلفةً من العمق عند الفرد الذي يُنمّي هذه المهارة الحياتية الأساسية و/أو يظهرها، خصوصاً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. بيد أنّه، في جميع الحالات، يجب فهم مهارة الصمود الحياتية الأساسية، عموماً، على أنها القدرة الشخصية البنّاءة على تجاوز الظروف المتغيرة بنجاح (American Psychological Association, 2010).

يتجاوز ذلك الفهم المقيّد الذي يقضي بأنّ الصمود مقيّد بالقدرة على البُقيا أو القبول من خلال الاستسلام لوضعٍ غير مقبول.

لذلك، يشير كون الأفراد صامدين في وضعٍ معين إلى أنهم ينخرطون بنشاطٍ وبوعيٍ كامل وذلك من خلال (1) الحفاظ على صحة ذهنية جيدة مع تحمّل التحديات والمحن من الضغوطات اليومية (Waugh *et al.*, 2011) و(2) "التغلب على هذه التحديات التي تترك تأثيراً سلبياً في رفاهية الأفراد العاطفية والبدنية" (UNESCO, 2017). إنّ كون الفرد صامداً لا يعني أنّه لن يعاني من صعوباتٍ أو ضيق، فالألم العاطفي والحزن شائعان عند الأفراد الذين عانوا من محنة أو صدمة كبيرة. في الحقيقة، من المحتمل أن يكون تطوير مهارة الصمود محفوفاً بشِداتٍ عاطفيةً، ويعني ذلك أنّ الفرد لا يعمل دائماً بشكلٍ جيد (O'Dougerty *et al.*, 2013).

لذلك، فأن يكون الفرد صامداً يقتضي أن يكافح ويتعامل مع المحنة ويواجهها بشكلٍ بنّاء. لذلك، ولفهم معناه الكامل في إطار بيئاتٍ مُسيّسة جداً ومتداخلة مع بيئة اجتماعية محددة، مثل تلك الموجودة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (Marie *et al.*, 2016)، يجب أن يكون الصمود مصطلحاً عامّاً للمهارة الحياتية التي تتيح التصدي للقضايا التي تنطوي على تهديداتٍ بطريقةٍ متماسكة ومنظمة ونَشِطة وبنّاءة.

في حالات التطرف والصراعات، يشمل مصطلح الصمود عنصر المقاومة ضد وجهات النظر والسلوكيات السلبية التي "تضفي الشرعية على الكراهية واستخدام العنف" (UNESCO, 2017).

بشكلٍ خاص، مع هذه المقاربة القائمة على الحقوق، يشمل الصمود فكرة التصدي للوضع القائم، وليس الاستسلام لتأثيراته السلبية، بغية التغلب على العوائق وفتح سُبلٍ جديدة. هكذا، وكونه محدداً بالسياق، يلحظ الصمود محنة الحالة ذاتها وآليات 'التكيف' كعمليات، والرفاهية النفسية للشخص فضلاً عن وجهة النظر والحافز في الأجل الطويل وذلك من أجل تجاوز التحدي.

يتطلب الصمود كلاً من المثابرة والعزم والقدرة على التكيّف. يوجد مفهومٌ آخر مشابه هو 'الإصرار'، الذي يتعلق بالقدرة على توجيه الفرد لنفسه ولأعماله نحو الأجل الطويل، كما يُوصف بأنه "المثابرة والشغف من أجل الأهداف طويلة الأجل" (Duckworth *et al.*, 2007). لذلك، في السياق المُسيّس المذكور أعلاه، يمكن فهم 'الإصرار'، كأحد مكوّنات الصمود، ومن الضروري تنميه بمهارة إدارة الذات الحياتية الأساسية، بالتالي، فالصمود والإصرار يعنيان أن يكون المرء ذا عزمٍ، أي، أن يكون حاسماً وحازماً في الوقت ذاته.

تتزايد نظرة الباحثين إلى الصمود على أنه مجموعةً قابلة للتعديل من العمليات التي يمكن أن تبنيها وتغرسها (O'Dougerty *et al.*, 2013). يشغل هذا الأمر أهميةً بالغةً بالنسبة للأطفال والشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بالإضافة إلى أنظمة التعليم، كون الصمود ليس سمةً يمكن أن يتحلّى بها الأفراد أو لا، ولكنها بالأحرى تتضمن سلوكياتٍ وأفكاراً وتصرفاتٍ يمكن تعلّمها وتنميتها في أي فرد.

علاوةً على ذلك، كون الصمود عمليةً تطورية، فقد ثبُت أنّه من الممكن أن يختلف التعبير عنه حسب النوع الاجتماعي والثقافة والعمر. في مرحلتي الطفولة والمراهقة، يستند الصمود كثيراً إلى العمليات العائلية ويرتبط بها من تطوير لمهارات التكيّف الفعّالة (Masten, 1994)، وهو يتضمن تفاعلاً معقداً لآليات متعددة تتراوح من المستوى الفردي إلى المستوى البنيوي. يدورُ حالياً جدلٌ عام حول تأثير البيئات المدرسية الراعية والداعمة وأهميتها كعوامل وقائية.

بعيداً عن جوانبه النفسية، غدا الصمود شائعاً في التفكير التنموي فيما يتعلق بالتقلّب والاستدامة والرفاهية. تجادل مقاربة الصمود 'المستندة إلى الحقوق' بأنها يجب أن تُستخدم دائماً مع عدم نسيان نتيجتها المتمثلة بـ – الصمود من أجل حياةٍ آمنة وجيدة.

يمثل تحقيق الصمود عملية تعلّم وتنظيم وتكيّف تمكّنُ الأفراد من الاستجابة للضغوط الداخلية والخارجية والتصدي لها، فضلاً عن، وقبل كلّ شيء، بناء حياةٍ صحيةٍ وسعيدةٍ وذات مغزى والدفاع عنها (Walsh-Dilley *et al.*, 2013). لذلك، تتضمن 'مقاربة الصمود المستندة إلى الحقوق' التي تتناسب مع سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تتضمن الحقوق والسلطة والسيادة.

الصمود وأبعاد التعلّم الأربعة

لقد تطوّر مفهوم الصمود في كثيرٍ من المجالات. و في حين ظهرت المقاربة الأكثر تطوراً وأهمية في مجال العلوم البيئية، توجد تخصصاتٌ أخرى، كعلم النفس، والعلوم الطبية، ودراسات إدارة المخاطر والكوارث، والعلوم الاجتماعية، قدمت رؤىً مهمّةً لفهم ديناميات الأنظمة الاجتماعية-البيئية (Walsh Dilley *et al.*, 2013; Marie *et al.*, 2016).

"التعلّم للمعرفة"/البُعد المعرفي

يمثل الصمود نِتاجاً "لعمليةٍ تنموية تتكشف مع مرور الوقت والظروف" (Graber *et al.*, 2015). وتُعتبر الطفولة والمراهقة فترات مهمة لوضع الأسس للعمل لاحقاً في مرحلة البلوغ، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ الفرد في تغيّرٍ وتطور طوال حياته. تشكّل فرص التعلّم الاجتماعي مساهماتٍ مهمّةً للصمود لأنها توفر آلياتٍ يمكن من خلالها تسخير المعرفة وتقاسمها، وكذلك لأنّ التعلّم يعمل على تحسين القدرات الإبداعية وتعزيزها (Walsh Dilley *et al.*, 2013). كما يكتسب الصمود أهميةً كبرى لقدرة المتعلّم على الاحتفاظ بنظرةٍ إيجابية لتعليمه، حتّى في سياقات الصعوبات والمحن، كحالات النزاع أو الطوارئ. بالإضافة إلى ذلك، إذا لم يُؤدّ الصمود بالضرورة إلى التحصيل الأكاديمي بطريقة مباشرةٍ وعرضية (Rimfeld *et al.*, 2016)، فإنّ "الإصرار الأكاديمي" يدعم عملية التعلّم، من خلال إمكانية تعامل المتعلّم مع خيبات الأمل أو الإخفاقات، والتغلب على الصعوبات، وبالتالي المثابرة في تعليمه وتحقيق الأهداف ذات الصلة. توجد حاجة إلى التعليم من أجل تطوير القدرة على الصمود في حالات الصراع والأزمات، كون البيئات المدرسية بيئاتٍ وقائية وحامية في مثل هذه الحالات. يبدو أنّ تعليم إستراتيجيات التأقلم هي طريقةٌ فعالة لمساعدة الشباب على تطوير قدرتهم على الصمود والتعامل مع الضغوطات اليومية (Gutman and Schoon, 2013).

كما يعمل التعليم على تحسين القدرة على التنبؤ بالصدمات ومواجهتها، حيث يمكن أن تجري عملية التعلّم ضمن مجموعةٍ متنوعة من البيئات، بما في ذلك التعليم الرسمي وغير النظامي، أو خدمات الإرشاد أو من خلال برامج التلمذة الصناعية وشبكات التعلّم بين الأجيال. وعلى غِرار الموارد الأخرى، ومن منظور الصمود، يمكن وينبغي للتعلم أن يتضمن أشكالاً وآلياتٍ متعددة لاكتساب المعرفة وتوليدها. وفي حين أنّ فرص التعليم الرسمي قد تكون أكثر وضوحاً، إلا أنّه توجد العديد من أشكال التعلّم غير النظامي وتبادل المعرفة التي يمكن أن تسهم أيضاً في إيجاد حلولٍ مبتكرة (Walsh-Dilley *et al.*, 2013).

"التعلّم العمل"/البُعد الأدواتي

يمثل الصمود مهارةً ضرورية تدعم المقدرة على التوظّف. أولاً على الشباب وغيرهم من المتقدمين للوظائف مواجهة احتمالية الرفض خلال عملية التوظيف، ومع ذلك يواظبون في البحث عن فرص عمل. كذلك في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، قد يدعم الصمود، والمهارات الحياتية ذات الصلة به، كالثبات والمثابرة، المتخرجين من مرحلة التعليم بعد الأساسي ممّن لا يستطيعون الحصول على فرص عملٍ في مجال تخصصاتهم. ثانياً، يكتسب الصمود أهميةً خاصة في التعامل مع الصعوبات التي يفرضها العمل، بما في ذلك التوتر وخيبة الأمل، في الوقت الذي يواجه فيه ضغوطاتٍ متعددة في حياته المنزلية. كما وقد يساهم الصمود في التعرف على حالات التسلّط وإساءة المعاملة والتصدي لها.

للصمود أهميةٌ كبرى في التعامل مع البطالة على المدى الطويل، من خلال منح الفرد القوة والطاقة لمواصلة البحث عن فرصة عملٍ مناسبة. بالتحديد أكثر، نجد أنّه في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حيث تأتي معظم وظائف القطاع الخاص من مؤسساتٍ صغيرة وصغيرةٍ جداً، يكون للصمود قيمةً كبيرة عند كافة روّاد الأعمال، بل وأكثر من ذلك عندما تكون قراراتهم التجارية وحماية أصولهم مقيدةً بعوامل خارجية وغير اقتصادية. ويمكن للصمود بصفته مهارةً أساسية في الحياة أن يساعد في مثل هذه السياقات من خلال وضع إستراتيجياتٍ للحفاظ على سبل عيش الفرد أو إعادة بنائها.

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

يُعدّ الصمود مهماً لتحقيق الكفاءة الذاتية والتمكين، ويستند في الوقت نفسه إلى هذه المهارات لتحقيق الفعالية، ويُسهِم في القدرة على مواصلة تنمية الذات في أوقات المِحَن والصعاب والإجهاد. يعني الصمود أنّ الفرد قادرٌ على مقاومة الخطاب السلبي (UNESCO, 2017)، لاسيّما في بيئاتٍ هشة وعنيفة، من خلال التصرف بوعيٍ لتجنّب الوقوع فريسةً لمثل هذا الخطاب، و في الوقت ذاته إدراك حجم الألم والمعاناة الناجمة عن هذا الوضع العِدائي. من خلال توظيف مهارات التحكم الذاتي والفعالية الذاتية، يعمل الصمود على تعزيز القدرة على خلق مساراتٍ تتيح تحقيق حماية الذات وكوسيلةٍ للمضي قدماً.

إنّ العمليات التفاعلية بين الفرد والبيئة، وكذلك بين عوامل الخطر والحماية، هي ركائزُ بالغة الأهمية لتطوير الصمود، الذي يشمل القدرات والتفاوض والتكيف (Graber *et al.*, 2015). وفي حين تُحدّد البحوث الخصائص الشخصية الرئيسة التي ترتبط مع تنمية مهارة الصمود، من المعروف أنّ تلك الخصائص الشخصية للفرد تتشكل باستمرارٍ من خلال تفاعلاته مع محيطه على كافة الأصعدة. نتيجةً لذلك وفيما يتعلق بالسياسة والتدخلات، تكون محاولات تحسين المهارات المنفصلة لدى الأطفال دون النظر إلى البيئة المحيطة بهم محاولات غير صائبةٍ أبداً (Luthar and Cicchetti, 2000; Walsh-Dilley *et al.*, 2013).

على مستوى الفرد، يُمكِن اعتبار "مهارات التكيّف" عنصراً أساسيا من عناصر الصمود. تشمل آليات التكيّف المحددة، التي تعمل على تيسير الصمود، كلاً من إعادة تقييم الوضع بشكلٍ أكثر إيجابية، والتحكم بالعواطف والاستفادة من الدعم الاجتماعي، والوصول إلى موارد ملموسة والتخطيط (Graber *et al.*, 2015). يشمل التأقلم مع الإجهاد تحديد مصادره وكيفية تأثيره في الفرد، والتصرف عبر طرائق تساعد على التحكم في مستويات الإجهاد كما ويمكن أن ينطوي على اتخاذ إجراءاتٍ لتغيير نمط الحياة أو تعلّم كيفية الاسترخاء، بحيث لا تؤدي التوترات الناجمة عن الإجهاد إلى خلق مشكلاتٍ صحية (WHO, 1997). هذا وقد تمّ إبراز المرونة النفسية كعاملٍ رئيس في كيفية تأقلم الأفراد الصامدين مع تلك التغييرات وبنجاح. تشمل قائمة الخصائص ذات الصلة بالقدرة على التأقلم، والتي تدعم القدرة على الصمود كلاً من القدرات المعرفية الجيدة، ومهارات حلّ المشكلات والوظائف التنفيذية، والقدرة على تشكيل علاقاتٍ إيجابية مع الأقران والحفاظ عليها، وإستراتيجياتٍ تنظيمية عاطفية وسلوكية فعّالة، ووجهة نظر إيجابية نحو الذات (بما في ذلك الثقة بالنفس، واحترام الذات، والكفاءة الذاتية)، ونظرةً إيجابية إلى الحياة، والخصائص التي يُقدرها المجتمع (منها روح الفكاهة، والجاذبية نحو الآخرين وغيرها) (Masten, 2007).

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

الصمود مهمٌ من أجل التأقلم مع الأزمات وآثار النزاع بطريقةٍ بناءّة اجتماعياً، وتُركّز أطر الصمود على فهم وتعزيز قدرة المجتمعات المحلية على الاستجابة للصدمات والتفاوض بشأنها وكذلك تحويلها بحيث لا تؤدي الاضطرابات إلى حدوث دوامةٍ أخرى من الصدمات والأزمات، كما ويمكنها تقديم فرص لتحسين الواقع وتعزيزه. على هذا النحو، يُنظر إلى تعزيز الصمود على أنّه وسيلةٌ لربط الاستجابة قصيرة الأجل للكوارث والتدخلات الإنسانية مع البرمجة الإنمائية طويلة الأجل (Walsh Dilley *et al.*, 2013). إنّ مقاربة الصمود في مواجهة الكوارث متجذّرةٌ في العمل على الحدّ من مخاطر الكوارث والتخفيف من مصادر الخطر. تُعرّف مخاطر الكوارث على أنّها احتمالية حدوث تغيراتٍ حادة في الأداء الاعتيادي للمجتمع بسبب وقوع أحداث خطرة، وهي مشتقةٌ من مزيجٍ من الأخطار المادية والظروف الاجتماعية الهشّة. تشدد هذه الأطر على التخفيف من آثار المخاطر باعتباره الآلية الرئيسة لبناء مهارة الصمود. وتخفيف المخاطر هو أي إجراءٍ يتمّ اتخاذه للحد من مخاطر الأضرار الناجمة عن أحداثٍ خطرة أو تجنبها. ولهذا يعدّ فهم مخاطر الكوارث وإدارتها والحدّ منها المفتاح لبناء مهارة الصمود (Walsh-Dilley *et al.*, 2013; citing CINRHD, 2012).

تتصدى مقاربة الصمود القائمة على الحقوق لقابلية التأثر بإعادة إنتاج الهياكل المؤسسية والظروف نفسها التي أدت إلى خلق المشكلات القائمة، وذلك لتجنب الإستراتيجيات التي تعطي طابعاً اعتيادياً للتفاوت في قابلية التأثر التي جرى توليدها مجتمعياً (على سبيل المثال، حسب النوع الاجتماعي والطبقة الاجتماعية وما إلى ذلك) أو التي تؤدي إلى التقاعس عن اتخاذ إجراءات من خلال تقبل أنّ الصدمات لا مفرّ منها، والتي تشجع الفرد على التركيز على الخروج بسلامٍ من هذه الصدمات بدلاً من منعها أو تغييرها. على النقيض من ذلك، تنص مقاربة الصمود القائمة على الحقوق على أنّ قدرة البشر على التكيّف تتوقف على مجموعة الموارد التي يمكنهم الوصول إليها، وكمية هذه الموارد ونوعها، وطبيعة هذا الوصول. يعد الإنصاف، من بين عوامل أخرى، عنصراً أساسياً في هذه المقاربة. في هذا الخصوص، فإنّ "غياب الإنصاف ليس مجرد نتيجةٍ للفشل في الصمود، بل إنّ اللامساواة بحدّ ذاتها تقلّل من إمكانيات بناء مهارة الصمود" (Walsh-Dilley *et al.*, 2013). تتطلب المقاربة القائمة على الحقوق انخراطاً حذِراً مع علاقات القوة والسلطة وإرث التاريخ، كما يتضمن دعم الصمود بذل الجهود من أجل الكشف عن الأسباب الجذرية لقابلية التأثر والفقر ومعالجتها (Walsh-Dilley *et al.*, 2013).

صلة الصمود (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	إعداد الأطفال لمواجهة التحديات الصعبة في المدرسة وفي الحياة لاحقاً تحسين إستراتيجيات الوقاية والتكيّف لدى المتعلّمين في سياقات الطوارئ	التأقلم مع الإجهاد، والتفكير التحليلي والإبداعي، والعلاقات الإيجابية بين الأقران
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	التغلب على الصعوبات في مكان العمل التكيّف مع البطالة	التحكم بالإجهاد، وقابلية التكيّف
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	تطوير آليات تكيّف كلية تستند إلى تنمية الذات واحترام الذات والكفاءة الذاتية تحسين السلوكيات الصحية	الكفاءة الذاتية، وتنمية الذات، والتنظيم، والسيادة، و العاطفي والسلوكي
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	تعزيز قدرة المجتمعات المحلية على الاستجابة لسياقات الطوارئ تحويل الصدمات إلى فرص للتنمية كشف الأسباب الجذرية للضعف والفقر ومعالجتها	التكيّف مع المحن، والتضامن، والتخفيف، والتأهب لحالات الطوارئ

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتى عشرة

التواصل

البُعد الفردي

يمثل التواصل تبادلاً في اتجاهين للمعلومات والتفاهم، وتتضمن مهارات التواصل كلاً من التواصل اللفظي وغير اللفظي والمكتوب. بوصفها مجموعة من المهارات الأساسية الضرورية لإقامة العلاقات الشخصية البينية، تعدّ مهارات التواصل مصدراً أساسياً لتقدير الذات والكفاءة الذاتية، وهي ذات صلة بالمجتمع وإدارة العلاقات بما في ذلك كسب الصداقات والحفاظ عليها، وتعزز تحقيق الذات. تعدّ مهارات التواصل جزءاً أساسياً في عملية التعلّم، فكلاهما يطبّق تنمية قدرات التحدث الفعّالة والإصغاء النَشِط ويدعمها. ازداد تطور مهارات التواصل مع تطور تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام الجديدة. تعدّ الأساليب التربوية التفاعلية والتشاركية، خصوصاً فيما يتعلق بالأهمية المتزايدة لتقانة المعلومات والاتصالات ومهارات التواصل الرقمية، أدواتٍ فعالةً لتحسين مهارات التواصل. تؤدي مهارات التواصل إلى تحقيق المقدرة على التوظّف وفعّالة في المستويات المختلفة للعلاقات في عالم العمل، فهذا يجعلها، سويةً مع العمل الجماعي، أكثر المهارات الحياتية التي يبحث عنها أصحاب الأعمال في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تعدّ مهارات التواصل الفعالة، التي تقود إلى المواطنة النَشِطة، حيويةٌ من أجل فهم النقاش العام بأسلوبٍ لبق والمساهمة فيه؛ وبالأهمية ذاتها، تعزز هذه المهارات في المتعلّمين والأفراد القدرة على تفادي لغة التمييز، وبذلك فهي تحسن التفاهم الاجتماعي.

التعريف

يتضمن التواصل، أو أن يكون المرء قادراً على التواصل، تشارُك المعنى من خلال تبادل المعلومات والفهم المشترك (Keyton, 2011; Lunenberg, 2010; Castells, 2009). وهو يحدث في سياق العلاقات الاجتماعية (Castells, 2009; Schiller, 2007) بين فردين اثنين أو أكثر، ويعدّ إحدى المهارات الشخصية البينية. في حين يمكّن التواصل من تحقيق التفاعل بين الأفراد والمشاركة في المجتمع، فإنّ انتشار التقانات الجديدة ووسائل التواصل الاجتماعي، وخصوصاً بين الشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يشير إلى وجود دافعٍ إنساني قوي للتواصل الاجتماعي (Dennis *et al.*, 2016; Kuhl, 2011). تعدّ تنمية مهارة التواصل عمليةً مستمرةً في الحياة تغطي طيفاً واسعاً من المهارات بما في ذلك التواصل اللفظي وغير اللفظي.

يمثل إتقان اللغة في مرحلة الطفولة الباكرة عاملاً جوهرياً للنجاح لاحقاً في الحياة، وتوجد أدلةٌ تشير أنّه حتى تكون تنمية مهارة التواصل فعّالة فإنها تتطلب سياقاً اجتماعياً وتفاعلاً اجتماعياً (Kuhl, 2011). تبيّن الأبحاث في مجال العلوم العصبية بأنّ التغيرات التي تحدث مع التقدم في العمر في لدونة (مرونة) الدماغ brain plasticity تؤدي إلى تزايد صعوبة تعلّم لغة ثانية بعد سنّ البلوغ (Royal Society, 2011).

تعدّ مهارات التواصل جزءاً لا يتجزأ من اكتساب المهارات الحياتية الأساسية الأخرى كلّها وممارستها وتنميتها. توجد صلةٌ وثيقة بين التواصل والمهارات الحياتية المتعلقة بالتفاوض والرفض، والتعاطف والتعاون والمشاركة. في حين ذهب الجدل إلى القول بوجود أنماط تواصلٍ مختلفة للرجال والنساء (Gray, 1992; Tannen, 1990)، تُستخدم لهيكلة النوع الاجتماعي وكذلك تعزيز الأفكار النمطية عن النوع الاجتماعي، أي أنه يتمّ توقع سلوكيات تواصل بعينها من الرجال أو النساء استناداً إلى المعايير المبنية اجتماعياً حول أدوار الرجال والنساء في المدرسة وفي العمل وفي المجتمع، وأنّ بعض الرجال والنساء قد يخضعون لهذه السلوكيات المحددة مسبقاً أو يعيد إنتاجها، أو يتحتم عليهم القيام بذلك.

رغم أنه لا يجب اعتبار وجود مقاربات مختلفة للتواصل عاملاً سلبياً، من المنظور المستند إلى الحقوق، يكون من المهمّ ضمان تطبيق مبدأ المساواة في النوع الاجتماعي فيما يتعلق بفرص تنمية مهارات التواصل في التعلّم على المستويات كلّها.

يجب أن تضمن مهارات التواصل امتلاك الأطفال والشباب للأدوات التي تمكّنهم من التعبير عن وجهات نظرهم والتمتع بحقوقهم الإنسانية والمشاركة في المجتمع. في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث يهيمن الذكور على قوة العمل، يمكن أن تستفيد الفتيات والنساء بالإضافة إلى عوائلهم من تحسين مهارات التواصل كأداةٍ للانخراط في بيئاتهن ممّا يقود إلى زيادة المقدرة على التوظّف ورفع مستوى الإنتاجية (Bruder, 2015). كذلك، يعزز تحسين مهارات التواصل مستوى الحماية من الانتهاك والعنف (WHO, 2003).

التواصل والأبعاد الأربعة للتعلّم

تحظى تنمية مهارات التواصل بأهميةٍ خاصة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث إنّ المقاربات التعليمية الحالية هي إلى حدٍّ كبير مقارباتٌ تلقينية (World Bank, 2008)، وتُركز بشكلٍ محدود فقط على تطوير وممارسة سلسلة مهارات التواصل اللازمة لمجتمع المعرفة التي تُكتسب من خلال التعليم التفاعلي.

"التعلّم للمعرفة"/البُعد المعرفي

يعدّ التواصل عنصراً رئيساً للتعلّم، ويدعم عملية تطوير قدرات التحدّث الفعال والإصغاء النَّشِط. وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات القراءة والكتابة والحساب، وفي ظلّ تطور التكنولوجيا، يتزايد ارتباط التواصل مع مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات و محو الأمية في هذا المجال. تنطوي هذه المهارات على القدرة على استخدام التواصل الشفهي والكتابي وغير اللفظي من أجل تحقيق طيفٍ واسعٍ من الأهداف مثل الإبلاغ والتعليم والتحفيز والإقناع في سياقاتٍ اجتماعية متنوعة، بما في ذلك في المنزل والمدرسة والعمل، و في بعض الأحيان في لغةٍ ثانية أو إضافية (Partnership for 21st Century Learning Framework, 2009), يمثل التواصل أمراً أساسياً لتحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي والمهني، ويعدّ كذلك أمراً حيوياً للتنمية الشاملة للفرد. توجد مشاكل معينة في الفهم أو الكلام بسبب عجزٍ لغوي معين عند الأطفال، وكذلك عسر القراءة النمائي أو عسر الحساب الذي يؤثر على إتقان القراءة أو الرياضيات، والتي تجعل من تحقيق التحصيل التعلّمي أكثر صعوبةً (Royal Society, 2011).

تطبق أنشطة التعليم والتعلّم لدى الأطفال والمتعلمين وتعزز طيفاً واسعاً من مهارات التواصل المهمّة للتعلّم وبناء المعرفة على حدٍّ سواء. يستخدم التعلّم التشاركي التفاعلي ويطور مهارات تواصل أكثر ممّا يستخدمه ويطوره التعليم القائم على المحاضرات. في المدرسة، يُتوقع من الأطفال أن يستمعوا للغة من الكبار والأقران، وفهم ما يُقال لهم، والاستجابة بجملٍ جيدة البناء وواضحة ومناسبةٍ. لتحقيق ذلك بشكل فعّال، يعدّ الإصغاء النَّشط ومهارات توجيه الأسئلة أمراً مهماً، كما تمثل اللغة المحكية وسيلةً مهمّة للتعلّم المبكر. وبالتالي، من المهمّ إدراك أهمية التحدّث من أجل دعم وتوسيع تفكير الأطفال وتعزيز تعلّمهم ومداركهم (Alexander, 2006). ينطوي ما تقدم، على الانتقال إلى القراءة والكتابة بوصفهما مؤشرات أداء رئيسة، مقترنة بوجود توقعات معقدة وصعبة بشكل متزايد من جانب المعلم والمتعلّم.

"التعلّم للعمل"/البُعد الأدواتي

تعدّ مهارات التواصل أساسية بالنسبة للمقدرة على التوظّف (Brewer, 2013)، سواء تعلّق الأمر بالعثور على وظيفةٍ أو المحافظة عليها. كما أنها مهاراتٌ حيوية للتعامل مع الزملاء في العمل ومع الزبائن، حيث إنها تنطوي على القدرة على العمل بفعالية مع الآخرين ضمن فِرق وبروح التعاون. يحدد المديرون التنفيذيون في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مهارات التواصل، إلى جانب العمل بروح الفريق، على أنها المهارات الأكثر أهميةً في أي متقدم للعمل (Al Maktoum Foundation, 2008). إضافة إلى ذلك، وجدت دراسة استقصائية أُجريت حول فجوة المهارات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أنّ مهارات التواصل كانت تُعدّ من بين المهارات الأكثر أهمية للوظائف في المستويات الإدارية المبتدئة والمتوسطة ورفيعة المستوى (YouGov and Bayt, 2016). مع ذلك، تواجه ٥٣٪ من الشركات صعوبةً في إيجاد متقدّمين مؤهّلين للوظائف.

يشمل إتقان مجموعةٍ متنوعة من مهارات التواصل والمهارات المرتبطة بها المطلوبة في مكان العمل كلاً من التحدث الفعّال والإصغاء النَّشط وتوجيه الأسئلة. وبالتالي، يجب تعزيز هذه المهارات في جميع البيئات التعليمية، وكذلك ضمن المجتمع. يتواصل الناس، خاصةً في ظل الاقتصاد القائم على التكنولوجيا في الإقليم، باستخدام مجموعةٍ متنوعة من الوسائل، بما فيها النصوص والهاتف والبريد الإلكتروني، والمراسلات الخطية والتواصل اللفظي المباشر. لقد تزايد استخدام الإنترنت بين العاملين، بصرف النظر عن مستواهم المهني، وقد أدى هذا إلى اتساع نطاق وظائف المعلوماتية.

ينطوي التواصل الفعّال على اختيار طريقة التواصل الأمثل المناسبة للرسالة المُراد توصيلها. مع أنّ التواصل لا يقتصر على البُعد الأدواتي، إلا أنه مفهومٌ يرتبط بشكلٍ وثيق مع عالم العمل، إذ إنّ التواصل الفعّال هو أكثر المهارات التي يبحث عنها أصحاب العمل بشكلٍ متكرر. لقد أثبت الدعم المقدّم للتواصل صحته في مختلف مناطق العالم، لكلٍّ من الوظائف الرسمية وغير الرسمية، وللموظفين المبتدئين (Lippman *et al.*, 2015).

يعتمد التواصل الفعّال الذي هو في طبيعته مهارةً شخصية بينية في الأساس، على المهارات الحياتية المعرفية، مثل التفكير النقدي، والمهارات الشخصية الداخلية مثل الإدارة الذاتية، وبالتالي تمكين الناس من تحقيق نجاحٍ أكبر في العمل ضمن مجموعاتٍ أو فِرق. ينطوي التواصل الفعّال على القدرة على فهم واستخدام اللغة بكفاءة، وهو أمرٌ مهمّ لتنمية مهارات التفكير العليا، كالتحليل والاستنتاج. وجدت دراسةٌ أُجريت على خريجي تخصص الهندسة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أنّ المديرين شعروا أنّ التواصل كان من بين ثلاث مهارات تمّ تحديدها على أنها الأكثر حاجةً إلى التحسين (Ramadi *et al.*, 2016).

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

يعدّ التواصل مصدراً مهماً لقيمة الذات والكفاءة الذاتية، ويدعم إدارة العلاقات والتلاحم الاجتماعي، بما في ذلك اكتساب الصداقات والمحافظة عليها، و يشكل أيضاً عنصراً جوهرياً لإدراك الذات. في ظلّ ازدياد تعقيد مهارات التواصل، تصبح مهارات التكيّف الفردية ضروريةً في هذه الفترة التي تتميز بالتغير السريع في تكنولوجيا الاتصال المترافقة مع تسارع تدفق المعلومات (Webster, 2014).

يمثل التواصل الفعّال القدرة على تعبير المرء عن ذاته بشكلٍ لفظي وغير لفظي بطرائق تتناسب مع الأوضاع الاجتماعية والثقافات. هنا، وفيما يتعلق بإدراك الذات، ينطوي التواصل على امتلاك القدرة على التعبير عن الآراء والرغبات، وكذلك الاحتياجات والمخاوف، ويشمل كذلك امتلاك القدرة على طلب المشورة والمساعدة في أوقات الحاجة (WHO, 1997). بدقةٍ أكبر، تعدّ مهارات اللغة أساسيةً في تنمية مهارات التفكير، والتعبير عن المشاعر الشخصية والإبداع، وهي مهاراتٌ مهمّة لإدارة العلاقات الشخصية، وإدراك الذات، وتقديم الذات.

بالنتيجة، يكتسب التواصل أهميةً بالغة من أجل التنمية الشخصية على مدى الحياة وتعظيم إمكانيات المرء، حيث إنه يمكّن الفرد من القدرة على التصرف في المجتمع باستقلاليةٍ أكبر، وامتلاك قدرةٍ أفضل على تقييم الأمور وتحمّل المسؤولية الشخصية. تمثل مهارات التواصل مفتاح تمكين الأشخاص، قدر المُستطاع، من السيطرة على حياتهم، وهي أساسيةٌ من أجل تحقيق التمكين والفعالية الشخصية في جميع مجالات الحياة.

"التعلّم من أجل العيش المشترك" /البُعد الاجتماعي

يعدّ التواصل حيوياً لسير العمل في المجتمع، وكذلك من أجل أداء المهارات الشخصية البينية الأخرى، وهو مفتاح المواطنة النَّشِطة، حيث تتيح مهارات التواصل امتلاك القدرات على العمل في المجتمع، والتي تشمل القدرة على المشاركة في النقاشات العامة، وتحديد الاختيارات، ممّا يتيح للفرد الإسهام في تحديد الطريقة التي يدير المجتمع نفسه بها (Faour and Muasher, 2011). ينطوي هذا الأمر على امتلاك الفرد القدرة على شرح وجهة نظره بوضوح حول المسائل والقضايا التي تؤثر في الأشخاص، وفي الوقت نفسه مراعاة وجهات نظر الآخرين والإصغاء لها. ضمن البُعد الاجتماعي، تتضمن مهارات التواصل التعبير عن الأفكار في سياق تنوّع الجمهور. كما تعدّ مهارات التأثير، والحوار والنقاش مهمّةً لتحقيق الهدف الاجتماعي من التواصل (Sinclair *et al.*, 2008).

على القدر نفسه من الأهمية، وانسجاماً مع الأساس الأخلاقي للرؤية المتجددة للتعليم، تمثل مهارات التواصل أداةً قوية لمكافحة التمييز والحدّ من مخاطر الصراعات. تشتمل مهارات التواصل، في هذا البُعد، على تجنّب استخدام لغة تمييزية أو تحريضية، وهو خيارٌ وعملية تتطلب أيضاً امتلاك مهارات إدارة الذات. وفي هذا الصدد، يجب فهم التواصل على أنه "تواصل ثنائي الاتجاه"، وبالتالي أن يكون متأصّلاً في المواقف والتوجهات، مثل اللباقة، والمهارات الحياتية الجوهرية، كاحترام التنوّع والتعاطف (Sinclair *et al.*, 2008). كما أنه يساعد في تفعيل حقوق الإنسان اليومية ومبادئ وقيم الكرامة، وتعزيز التسامح والتضامن. تمثل حرية الرأي والتعبير حقاً إنسانياً بحدّ ذاته يتضمن حرية اعتناق الآراء دون مضايقة، وفي التماس الأنباء والأفكار وتلقّيها ونقلها إلى الآخرين، عبر أية وسيلة، بصرف النظر عن الجنسية (لإعلان العالمي لحقوق الإنسان والميثاق الدولي للحقوق المدنية والسياسية، المادة 19).

صلة التواصل (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	القدرة على التعبير عن حجة منطقية شفهياً وكتابياً تنمية عادة القراءة بطلاقة والكتابة بوضوح ودقة وانسجام لطيفٍ من الأهداف والمتلقين	مهارات العرض، وتوضيح وشرح الأفكار والمفاهيم بوضوح، والوعي بهدف التواصل وسياقه وجمهوره، والإصغاء النَّشِط
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	تمكين العمل الفعّال مع الأفراد الآخرين الاستخدام الفعّال لمختلف وسائل التواصل لتحسين الكفاءة والإنتاجية تحسين المقدرة على التوظّف من أجل إيجاد العمل والاحتفاظ به (بما في ذلك مهارات المقابلة وسلوكيات مكان العمل والعلاقات مع العملاء)	مهارات التقدم للوظائف، مهارات المقابلات، مهارات الإقناع، مهارات العرض الشفهي الرسمي، تخطيط التواصل المكتوب وتقييمه ذاتياً
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	تنمية الثقة بالنفس والتمكين الشخصي من خلال المهارات الفعّالة في تقديم الذات والمهارات الاجتماعية\بناء العلاقات	إدارة العلاقات، إدراك الذات، وتقديم الذات
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	تواصل الأفكار مع مختلف أنواع الجمهور مع احترام وجهات النظر الأخرى تفادي طرائق التواصل التمييزية، والتي يُحتمل أن تؤدي إلى صراعات تعزيز التفاهم بين مختلف فئات السكان والمساهمة الإيجابية في إدارة المجتمع	مهارات الحوار والإصغاء النَّشِط، التواصل التعاطفي ثنائي الاتجاه، وتجنّب اللغة التمييزية، والتأكيد المناسب

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

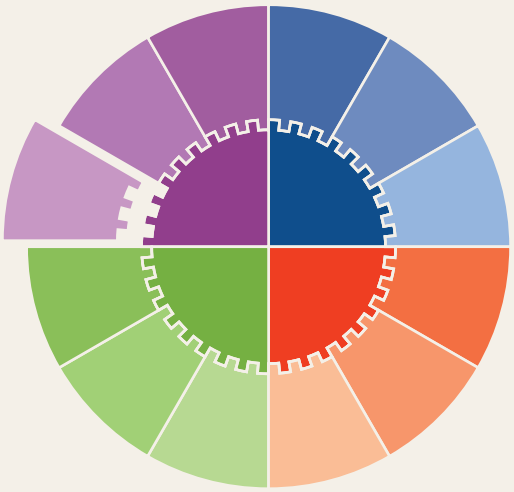
احترام التنوّع

البُعد الاجتماعي

يُذكّر الأفراد أنفسهم ويتمّ تذكيرهم، من خلال احترامهم للتنوّع، أنّ جميع المشاركين في المجتمع متساوون ويعيشون في عالمٍ أخلاقي مشترك، بفضل حقوقهم الإنسانية، مع إدراكهم الكامل للفروقات الفردية بينهم. على نحوٍ أكثر عمقاً من التسامح، يمثل احترام التنوّع مهارةً شخصيةً بينية تدعم التعليم الشامل والمنصف، من خلال إسهامه في الحيلولة دون حدوث تمييزٍ أو عنفٍ، ويشجع في الوقت نفسه على إيجاد مناخٍ تعلّمي إيجابي يدعم تحسين عمليات التعلّم ومخرجاتها. ينطبق الأمر ذاته على احترام التنوّع في بُعده الأدواتي وعالم العمل؛ حيث يعزز احترام التنوّع من الإنتاجية من خلال الحيلولة دون حدوث صراعاتٍ في مكان العمل. لهذا الأمر أهمية خاصة في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ذي قوة العمل المتنوعة. إنّ احترام التنوّع في بُعده الفردي هو مهارةٌ حياتية معقدة تتطلب امتلاك المرء لمهارات تقدير الذات وإدارة الذات لمساعدته في التصرّف بفعالية في مجتمعاتٍ معقدة اجتماعياً. وبالتالي، في السياقات التي لا تنطوي على صراعات، يعزز احترام التنوّع من التعددية في إدارة الصراعات، وفي حالات اندلاع الصراع يُمكّن من تعزيز فُرص المصالحة. ويسمح باحتمالية ألا تكون الشرعية كامنة في وجهة نظر الشخص، وهكذا يكون عنصراً أساسياً من أجل تحقيق الترابط، وبالتالي تحقيق التنمية الشاملة.

التعريف

يتمّ تصوّر 'احترام التنوّع' - أو أن يكون الفرد محترماً للتنوع – في سياق مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على أنه مهارة شخصية بينية من المهارات الحياتية الأساسية. يستند احترام التنوّع إلى الفهم الذي وضعه الفلاسفة الأخلاقيون الذي يُقرّ بأنّ البشر يتشاركون بالتساوي في عالمٍ أخلاقي مشترك استناداً إلى حالتهم الإنسانية (Janoff Bulmann *et al.*, 2008). يعني مفهوم التنوّع في هذه المهارة الحياتية المركبة فهمَ أنّ كلّ فردٍ متميز وفريد والاعترافَ بالاختلافات الفردية للآخرين. يمكن تعريف هذه الاختلافات حسب العرق أو الإثنية أو النوع الاجتماعي أو التوجّه الجنسي أو الحالة الاقتصادية الاجتماعية أو العمر أو القدرات البدنية أو المعتقدات الدينية أو المعتقدات السياسية أو خصائص أخرى. يعني احترام التنوّع ضمناً أكثر من مجرد التسامح والتفهّم التي تعني قبول الاختلافات بشكلٍ غير فاعل، فهو يعني "الاعتراف بالقيمة المتكافئة للناس وتعزيزها دون تعالٍ" (UNICEF, 2007b).



يمثل التنوّع بوصفه حقيقةً اجتماعيةً، وخصوصاً في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تحدياً وفرصة للتعليم في الوقت ذاته. على الرغم من قدرته على تقوية التلاحم الاجتماعي في المجتمع، يمكن للتنوّع أن يؤدي أيضاً إلى الانقسام والصراع. عندما يُترجم التنوّع في النوع الاجتماعي والقدرة والعجز واللغة والثقافة والدين والانتماء العرقي إلى لامساواة في السلطة والمكانة بين المجموعات، يصبح من السهل حشد مواقف التحامل والتعصب التي قد تؤدي في النهاية إلى العنف والصراع (Smith, 2005).

في حالات الصراع وحالات ما بعد الصراع قد يكون من الأسهل تشجيع التنوّع وتعزيزه مقارنةً ببقية المهارات الحياتية الأخرى مثل التعاطف والعطف والإيثار. في هذه السياقات "لا يعني الاحترام التوافق، بل بدلاً من ذلك الإصغاء والاعتراف بحق الآخرين في تشكيل المخرجات أيضاً" (Janoff Bulmann *et al.*, 2008).

في السياقات الخالية من الصراعات، يكون احترام التنوّع شرطاً مسبقاً لقبول التنوّع والتعددية الحاسمة، والاعتراف بالاختلافات في المكانة والامتيازات وعلاقات السلطة بين المجموعات ضمن المجتمع.

الأكثر أهميةً، هو أنّ احترام التنوّع يعني الاستعداد لتحديد الأسباب الكامنة وراء الظلم الاجتماعي واستكشاف إمكانيات العمل للتصدي له (Smith, 2005). بهذا المعنى، يكون احترام التنوّع وثيق الصلة بمبدأ المساواة (Dobbernack and Modood, 2013). رغم ذلك، تحفّزُ التعددية الحاسمة لوجهات النظر مهارات التفكير النقدي التي تساعد على الموازنة بين وجهات النظر البنّاءة من ناحية، والأفكار الراديكالية المدفوعة بالعنف من ناحيةٍ أخرى.

أكثر المهارات الحياتية ارتباطاً في الغالب مع احترام التنوّع هي الإصغاء النَشِط لما يقوله الآخرون، وهو يشكّل انفتاحاً على وجهات النظر الأخرى (Janoff Bulmann *et al.*, 2008). من خلال التركيز على الإصغاء للآخرين دون الاستخفاف بهم، وتقبّل فرص التأثير المتبادل، قد يصل الأفراد إلى رؤية الآخرين على أنهم جديرون بالاحترام.

يستند احترام التنوّع إلى مبادئ حقوق الإنسان وهو مكرّسٌ في المادة 29، المقطع 1ج من ميثاق حقوق الطفل التي تنصّ على: "توافق الدول الأطراف على وجوب توجيه تعليم الطفل نحو تنمية احترام والديه وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد التي يعيش فيها والبلد التي نشأ منها أصلاً، والحضارات المختلفة عن حضارته" (United Nations General Assembly, 1989). وفي الملاحظة العامة رقم 1 لعام 2001 بخصوص أهداف التعليم، توضح لجنة حقوق الطفل أنّ هدف المادة 29 هو "تنمية مهارات الطفل وتعلّمه وقدراته الأخرى، والكرامة الإنسانية واحترام الذات والثقة بالنفس. ويجب توجيه تعليم الأطفال نحو طيفٍ واسعٍ من القيم [...] والاعتراف بالحاجة لمقاربة متوازنة تهدف إلى التوفيق بين القيم المتنوعة من خلال الحوار واحترام الاختلاف. والأطفال قادرون على القيام بدورٍ فريد في تجسير الاختلافات التي عملت تاريخياً على فصل مجموعات من البشر".

احترام التنوّع والأبعاد الأربعة للتعلّم

"التعلّم للمعرفة"/البُعد المعرفي

يعدّ احترام التنوّع أمراً أساسياً لتحقيق التعليم المنصف والشامل، وهو يسهم في منع التمييز والعنف، وتشجيع وجود مناخ تعلّمي إيجابي من شأنه أن يفضي إلى تحسين عمليات التعلّم ومخرجاته.

ويمكن للتعليم أن يرسّخ احترام التنوّع من خلال المساعدة في تطوير المهارات الحياتية لكسر الصور النمطية للأفراد والمجموعات التي يُنظر إلى أنها أقلّ شأناً من حيث المكانة. تعدّ القدرة على الإصغاء للآخرين باحترام بدلاً من مواجهتهم بحدية أمراً مهماً في هذا الصدد. كما يعزز احترام التنوّع "التعلّم للمعرفة" عبر صقل عملية التفكير التحليلي من خلال المهارات ما وراء المعرفية، لأنه يفضي إلى اختبار الفرضيات التي تُعدّ مدخلاً رئيساً نحو التفكير النقدي.

فيما يتعلق بإعادة التفكير في الأساليب التربوية المتبعة في النظم التعليمية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تشمل المزايا الرئيسة للمعلمين الذين يرغبون في تعزيز احترام التنوّع "التدريب الأساسي على الحقوق والمسؤوليات؛ والوعي متعدد التخصصات بالشؤون الاجتماعية والثقافية والمدنية والسياسية والقانونية والاقتصادية والبيئية والتاريخية والمعاصرة؛ والتخلّص من التعلّم متعدد التخصصات؛ والالتزام بالتعلّم القائم على الاستقصاء؛ ومهارة تيسير التعلّم التجريبي؛ وامتلاك الثقة في معالجة القضايا المثيرة للجدل" (Smith, 2005).

يمثل الاختلاف واحترام التنوّع أحد مجالات المواضيع التسعة للتعليم من أجل المواطنة العالمية. لقد ميّز هذا الموضوع عدة أهداف للتعلّم بما يناسب العمر، بما فيها "القيم والمهارات التي تمكّن الأفراد من العيش معاً بسلام (الاحترام والمساواة والرعاية والتعاطف والتضامن والتسامح والإدماج والتواصل والتفاوض وإدارة الصراعات وحلّها، وتقبّل وجهات النظر المختلفة، واللاعنف)؛ وإدراك كيف يمكن للهويات المتنوعة (الإثنية والثقافية والدينية واللغوية والنوع الاجتماعي والعمر) وعوامل أخرى أن تؤثر في القدرة على العيش معاً؛ والمشاركة الفاعلة في تشجيع ونشر هذه القيم بشكلٍ فاعل" (UNESCO, 2015b).

"التعلّم للعمل"/البُعد الأدواتي

يعدّ احترام التنوّع أمراً ضرورياً لوجود قوة عمل متعاونة وقادرة على العمل ضمن فِرقٍ فعّالة. يعني احترام التنوّع في مكان العمل تقبّل مستويات الكفاءة المختلفة لدى الأفراد الآخرين، مثل القدرات والمهارات، وكذلك الاختلافات بما في ذلك النوع الاجتماعي أو الإثنية أو الدين. كما يساعد التنوّع في الحيلولة دون حدوث الممارسات التمييزية، ويشجع على الاحترام بين الموظفين في قوة عمل متنوعة، ويسهم في التقليل من حوادث الصراع في مكان العمل. عندما تكون قوة العمل متنوعة، يمكن أن يشكّل احترام التنوّع أيضاً مدخلاً رئيساً نحو تعزيز الإنتاجية (Saxena, 2014). بالإضافة إلى ذلك، يكون لدى الفِرق المتنوعة ميولاً نحو أن تكون أكثر إبداعاً وابتكاراً، وهو أمرٌ أساسي في اقتصاد المعرفة.

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

يُشكّل احترام التنوّع جوهر البُعد الفردي، حيث إنه يساعد الأفراد في مقارنة واختبار الفرضيات المتعلقة بأنفسهم. كما يعدّ احترام التنوّع جزءاً من التطور الإنساني الذي يساعد الأفراد على التصرّف بفعالية في المجتمعات المعقدة اجتماعياً، وهو واقعٌ قائمٌ حالياً في كثيرٍ من دول إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يرتبط احترام التنوّع باحترام الذات الشخصية عند الفرد حيث يبدأ ذلك الاحترام عند الشخص، ويرتبط كذلك ارتباطاً وثيقاً بمهارات إدارة الذات، وهي مهاراتٌ أساسية لاحترام الآخرين في حالات الاختلاف.

من خلال الحفاظ على الاحترام، يصبح الأفراد قادرين على معاملة بعضهم بعضاً كأفرادٍ يمتلكون حسن النيّة والكفاءة، كما يساعد احترام الآخرين على تفسير حالة الثقة التي تسود بين الأفراد، بما في ذلك الغرباء. أيضاً، يُفسّر الاحترام مجموعة من السلوكيات الشخصية البينية الأخرى، مثل المساعدة وتجنّب المواجهة. ليس احترام التنوّع في هذا السياق أمراً سهلاً حيث إنه غالباً ما يعاكس الرغبات الأساسية للفرد، وليس وفقها. يُعرّف الاحترام على أنه يشكّل "ما يعتقد الأفراد أنه يجب عليهم أن يفعلوه، وليس ما يرغبون بفعله؛ فهو يركز على تنظيم الأفعال والتصرفات وموازنتها، وهو تصرّفٌ أخلاقي – خاصٌّ وشخصي – أكثر مما هو تصرّفٌ اجتماعي – ويتمّ احترامه وتقديره فقط لأنه يتعزز بوساطة الآخرين – في طبيعته" (Dunning *et al.*, 2016).

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

"كي يتمكّن أي مجتمع من تحقيق الازدهار، لا بدّ له أن يمتلك مدونةً للقواعد السلوكية تحدّ من نزعة المصلحة الذاتية، وتشجّع على الأعمال المنسقّة والتعاونية والتضحية بالذات بين أفراده" (Dunning *et al.*, 2016). يُعدّ احترام التنوّع شرطاً أساسياً مسبقاً لهذا السلوك. وبالتالي، يسمح احترام التنوّع بتطبيق التعددية والممارسات الديمقراطية، وهو أيضاً أمرٌ حيوي لتحقيق التلاحم الاجتماعي وتقبّل الفئات الأخرى في المجتمع دون الإجحاف بها، والتي قد تختلف عن بعضها بعضاً. من الأهمية بمكان معرفة كيفية التعامل مع الفئات الاجتماعية الأخرى، وإبداء الاحترام في التواصل والسلوكيات الاجتماعية.

يمكن أن يؤدي احترام التنوّع دوراً حيوياً في إدارة الصراعات، فقد تبيّن عموماً أن احترام الآخرين يحدّ من العدوانية (Pruitt *et al.*, 2003)، كما ويمكن أن يُسهّل عملية المصالحة ويعززها. ينطوي احترام التنوّع على معاملة الأشخاص المنافسين الآخرين كمشاركين متساوين، حتى لو كانت وجهات نظرهم مختلفة (Janoff Bulmann *et al.*, 2008).

في عملية المصالحة طويلة الأجل، تشتمل إستراتيجيات تعزيز الاحترام على إجراءاتٍ محددة موجهة بشكلٍ مباشر نحو تعزيز مراعاة التنوّع وإبرازه.

في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ما زال احترام التنوّع هدفاً صعب المنال. "في حين يُشكّل التنوّع العرقي والديني في الإقليم واقعاً اجتماعياً قائماً، إلا أنه لا يبدو أنّ أحداً يكترث بهذا التنوّع" (Muasher, 2014). ينطوي احترام التنوّع على احترام الهويات الإثنية والدينية والقائمة على النوع الاجتماعي المختلفة، وعلى استيعابها في المؤسسات العامة والحياة المدرسية، وتمكينها من الوصول إلى الصحة والسياسة والتوظيف. فيما يخصّ الفئات السكانية المُهمّشة اجتماعياً واقتصادياً، يتطلّب احترام التنوّع في الدرجة الأولى إدماجاً اجتماعياً واقتصادياً واتخاذ تدابير تعمل على تحقيق المساواة الجوهرية (Accept Pluralism Project, 2013). تمّ اقتراح إعادة النظر في التعليم والسياسات التعليمية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من حيث القيم التي يتمّ تدريسها لجيل الشباب؛ إذ يجب أن يشتمل النظام التعليمي على تعلّم قيم التسامح، وتقبّل وجهات النظر الأخرى، وتفهّم أن الحقيقة هي نسبية وليس مطلقة، والتفكير النقدي. علاوةً على ذلك، التعلم أن "طريقة الاستفسار وطريقة البحث وكيفية التواصل تضع الأساس اللازم لتعزيز ثقافة تعددية" (Muasher, 2014).

صلة احترام التنوّع (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	تبنّي توفير التعليم الشامل والعادل تعزيز مناخ تعلّم إيجابي	التفكير التحليلي، والإصغاء النَّشِط
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	منع الصراعات في مكان العمل منع الممارسات التمييزية في مكان العمل	قابلية التكيّف والمرونة، التوجه نحو العملاء، مهارات فريق العمل
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	اختبار الفرضيات وفهم التحيّزات الشخصية	احترام الذات، والتحكّم بالذات
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	تشجيع التسامح النَشِط في المجتمع تبنّي عمليات المصالحة في سياق الصراع تقوية إدماج المجتمعات المهمّشة ومشاركتها في المجتمع	التسامح النَّشِط، والتفاعل الاجتماعي

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

التعاطف

البُعد الاجتماعي

كون التعاطف عاملاً محورياً بالنسبة للسلوك الذكي عاطفياً، فهو يعدّ مهارةً حياتية تساعد الأفراد على متابعة العلاقات الإيجابية وتؤدي دوراً لا غنىً عنه في إدارة الصراعات وحلّها ضمن العائلة والمدرسة والمجتمعات وحالات الصراع، حيث يحفّز التعاطف السلوكَ الإيثاري ويشكّل قاعدةً للتصوّر الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية، ممّا يمهّد الطريق إلى التفكر الأخلاقي. يمثل التعاطف عنصراً رئيساً يدعم تعليم المواطنة، وهو يساعد المتعلّمين على تحقيق التفوق الأكاديمي من عمرٍ مبكّر، ويواصل تقوية إحساس الأطفال بأنفسهم وبقدرتهم على الاتصال والتعاون مع الآخرين بفعالية. في عالم العمل، يحسّن التعاطف ثقافة التوجّه الخدمي التي تعني وضع حاجات العملاء أولاً والبحث عن طرائق لتحسين رضا هؤلاء العملاء و ولائهم. علاوةً على ذلك، بما أنّ التعاطف مهمٌ لتشكيل علاقاتٍ ممتازة، فيكون بذلك ضرورياً لتأسيس الارتباطات المهنية طويلة الأجل الموثوقة. فيما يتعلق بالبُعد الاجتماعي لهذه المهارة الحياتية الأساسية، يركز التعليم الذي يتبنّى التعاطف على الثقافة التي تُقيّم الإشراك والشمولية، ويستجيب بطرائق عملية تنمّ عن الاهتمام بضحايا العنف، ويُعْني احترام الشخص للغير والشعور بالمسؤولية تجاههم. يدعم ذلك التعاون والتضامن والسلوكيات الآمنة تجاه البيئة والتنمية المستدامة.

التعريف

يمثّل التعاطف، أو أن يكون المرء متعاطفاً، "القدرة على فهم مشاعر الآخرين ومعايشتها بنفسه" (Salovey and Mayer, 1990) دون إصدار الأحكام عليها. تعدّ القدرة على التعاطف إحدى المكونات الرئيسة في علم النفس الاجتماعي والتنموي (أو علم نفس النمو) وفي العلوم العصبية المعرفية والاجتماعية، وهي مهمةٌ لتعزيز السلوكيات الإيجابية نحو الآخرين وتيسير التفاعلات والعلاقات الاجتماعية. والتعاطف متَضمّنٌ في الاستيعاب الداخلي للقواعد التي يمكن أن تؤدي دوراً في حماية الآخرين، وقد يكون هو الآلية التي تُحفز الرغبة في مساعدة الآخرين، حتى ولو على حساب الشخص نفسه.

بالإضافة لذلك، يؤدي التعاطف دوراً مهماً في أن يتمتع الشخص بالكفاءة الاجتماعية ويقيم علاقاتٍ اجتماعية ذات مغزى (McDonald and Messinger, 2012). بالنتيجة، يُحفّز التعاطف السلوك الإيثاري، ويتمتع بإمكانية تحسين العملية التي تتحقق من خلالها الحقوق، وهذه نتيجة بالغة الأهمية (Jönsson and Hall, 2003).

وفقاً لعلماء النفس التنموي، تنمو القدرة على التعاطف عادةً في سنٍّ مبكرة وبسرعة (McDonald and Messinger, 2012)، فقد أثبتت دراسة طولية شملت أطفالاً وشباباً (بعمر 4–20 سنة) أنه يمكن تصور التعاطف كجزءٍ من سمةٍ شخصية اجتماعية إيجابية أكبر تنمو عند الأطفال وتحفز سلوكيات المساعدة في سنّ البلوغ المبكر (Eisenberg *et al.*, 1999). علاوةً على ذلك، فقد برز التعاطف كمهارةٍ رئيسة يتمتع بها المتعلّمون الناجحون (Jones, 1990).

من بين العديد من العوامل التي تشرح مهارات التعاطف نُذكر العوامل الوراثية والتطور العصبي والمزاج، بالإضافة إلى عوامل التنشئة الاجتماعية (McDonald and Messinger, 2012).

بما أنّ مهارات التعاطف تنمو منذ سنٍّ مبكرة، يمكن تنميتها من خلال ممارسات تربية الأطفال، مثل مناقشة الأمور منطقياً مع الأطفال والنموذج الوالدي لسلوك التعاطف والرعاية، وتشجيع المناقشة حول المشاعر، والتدريب على التعاطف، مثل التدريب على الفهم الشخصي البيني والاستجابة التعاطفية والتركيز على مشاعر الآخرين وغيره، وإستراتيجيات الصفوف الدراسية وتصاميم البرامج كما هي الحال من خلال التعلّم التعاوني وتعليم الطلاب لمن هم أصغر سناً ولأقرانهم (Gordon, 2005; Cotton, 1992).

التعاطف والأبعاد الأربعة للتعلّم

يمثل التعاطف مهارةً اجتماعية إيجابية تقوي تماسك النسيج الاجتماعي في المجتمعات. حدد العلماء أربعة مخرجاتٍ اجتماعية رئيسة مرتبطة بالتعاطف تشكل مخرجاتٍ رئيسة للأبعاد الأربعة للتعلّم:

- استبطان القواعد: القدرة على التعاطف مع المحن التي تُلّم بالآخرين، وقد تكون عاملاً مهماً في تعلّم الصح من الخطأ.
- 'السلوك الاجتماعي الإيجابي والإيثاري': يعدّ التعاطف طليعةً مهمّة للسلوك الاجتماعي الإيجابي، أو سلوك المساعدة، ومحفزاً له (De Waal, 2008).
- الكفاءة الاجتماعية': ترتبط المستويات الأعلى من التعاطف عند الأطفال مع سلوكيات تتصف بمستويات أعلى من التعاون والكفاءة الاجتماعية (Saliquist *et al.*, 2009; Zhou et al., 2002).
- جودة العلاقة': يبدو أيضاً أنّ القدرة على التعاطف مهمّةٌ للمحافظة على جودة العلاقة وذلك من خلال تيسير المحافظة على علاقاتٍ ذات مغزى (Joireman *et al.*, 2002)، وقد ارتبطت أيضاً بمستويات أعلى من مهارات حلّ الصراعات عند المراهقين (de Wied *et al.*, 2007).

"التعلّم للمعرفة"/البُعد المعرفي

يُشكّل التعاطف أساس النجاح الأكاديمي؛ إذ يفتح التركيز على تنمية التعاطف آفاقاً جديدة أمام الأطفال نحو التعلّم الاجتماعي والعاطفي، ويرفدهم بمهارات الإدراك العاطفي التي تعزز من شعورهم بالذات وكذلك قدرتهم على التواصل والترابط والتعاون بفعالية مع الآخرين في جميع مراحل الطفولة والمراهقة. كما يوفر التركيز على التعاطف المزيج الحيوي من العاطفة والإدراك والذاكرة الذي يجعل الأطفال متعلمين ناجحين (Gordon, 2005).

يصف علماء الأعصاب التنظيم العاطفي بأنه "أحد المكونات الكلية الأساسية للتعاطف" (Decety and Jackson 2004). يقع تنظيم العاطفة، إلى جانب الدافعية، في صميم التحصيل الأكاديمي بشكلٍ مستقل عن الذكاء المُقاس (Gottfried, 1990; Skinner *et al.*, 1998). في الواقع، أدرك الباحثون الذين يدرسون التنظيم الذاتي في مرحلة المراهقة والبلوغ، منذ زمنٍ بعيد، أهمية الحالة العاطفية والعمليات المرتبطة بالمشاعر في أداء العمليات المكونة للتنظيم الإدراكي (Blair, 2002). كما أوضح المعلمون الذين نفذوا برامج تعزز التعاطف عند الأطفال في عمر ست سنوات كيف يمكن للعاطفة أن تعزز عند الأطفال القدرات الجماعية على المشاركة في التفكير النقدي، في حين يستطيعون فُرادى صنع القرارات المستقلة (Gordon, 2005).

"التعلّم للعمل"/البُعد الأدواتي

قد يحصل المتعلمون الذين يتمتعون بمهاراتٍ وظيفية جيدة لكن يفتقرون إلى المهارات العاطفية على وظيفةٍ، لكنهم قد يواجهون صعوبةً في الحفاظ على تلك الوظيفة أو الترقّي فيها. في مكان العمل، يعدّ التعاطف عنصراً رئيساً لتطوير الأعمال حيث إنه يفضي إلى ترسيخ ثقافة التوجّه الخدمي في العمل، ممّا يعني وضع احتياجات الزبائن على سلّم الأولويات والبحث عن طرائق لتحسين مستوى الرضا والولاء لديهم (Goleman, 1996). علاوة على ذلك، يُعدّ التعاطف مفتاح تطوير العلاقات النوعية، وهذا أمرٌ ضروري في إقامة علاقاتٍ وارتباطات مهنية طويلة الأمد وموثوقة. تنتج تلك العلاقات عن الاهتمام الصادق والمكرّس للآخرين ولأعمالهم. فالأشخاص الناجحون لا يعملون لوحدهم؛ بل يحتاج كلّ واحدٍ منهم إلى دعم الآخرين لتحقيق نتائج إيجابية تحفّز الفرد على المضي قدماً لتحقيق أهدافه (Boyers, 2013). فضلاً عن ذلك، يعتمد نجاح الأعمال على القادة المتعاطفين الذين يكونون قادرين على التكيّف والبناء على نقاط القوة المتاحة حولهم، والترابط مع بيئتهم. فالقيادة والبيئة المتعاطفة التي تبدي احتراماً ورعاية عميقة تجاه الزملاء في العمل وتُظهر هذه الرعاية، مقارنةً مع مجرد التقيد بالقواعد والأنظمة، يمكنها أن تجعل الجميع يشعرون بأنهم فريقٌ واحد، وكذلك تزيد مستوى الإنتاجية والقيم الأخلاقية والولاء (Boyers, 2013).

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

يعدّ التعاطف جوهر معرفة العواطف، ووفقاً لعلماء الأعصاب، يشكّل التعاطف الأساس الذي يُمكّن المرء من امتلاك مستوىً أكبر من الفهم الاجتماعي وأداء تعاملاتٍ اجتماعية سهلة. يُعتقد أنّ "الاستجابة المرتبطة بالتعاطف، بما فيها الرعاية والاهتمام التعاطفي، من شأنها أن تُحفّز السلوك الاجتماعي الإيجابي، والتخلص من العدوانية، وتمهيد الطريق نحو التبرير الأخلاقي" (Decety, 2010). وبما أن البشر اجتماعيون بطبعهم، يعدّ فهم العواطف المكتنزة داخل الشخص وداخل الآخرين مهارةً مهمّة يجب امتلاكها، ويوجد جزءٌ لا بأس به في الدماغ مكرّسٌ لهذا الغرض. تختلف العواطف الأساسية، مثل السعادة أو الخوف، عمّا يُسمّى العواطف الأخلاقية مثل العار والذنب والفخر، ...إلخ التي تنشأ في التعاملات الاجتماعية، حيث يتمّ ترسيخ سلوكٍ معياري أو مثالي إما بشكلٍ صريح وواضح أو بشكلٍ ضمني. كما يتطلب فهم العواطف الأخلاقية وإدارتها استبطان الأعراف والمبادئ الأخلاقية التي يتشارك فيها المجتمع. ومن الضرورة بمكان أيضاً أن ندرك عواطف الآخرين ونفهمها، وأن نطلق صفاتٍ عن حالتهم الذهنية، بما في ذلك فهم معتقداتهم ومواقفهم. وهكذا، يرتبط النماء العاطفي والاجتماعي مع بعضهما ارتباطاً وثيقاً (Rueda and Alonso, 2013).

إنّ تعلم معرفة العواطف هو أمر متحيّز للنوع الاجتماعي في العديد من الثقافات، ومع ذلك، يمكن التغلب على ذلك. في سياق كندا، قيل إنه بما أنّ الأطفال الذكور يتمّ تشجيعهم في الغالب على التحدث عن مشاعرهم، فإنهم قد يفتقرون إلى المفردات التي يمكن أن يُعبّروا من خلالها عن عواطفهم. مع ذلك، عند تعريضهم للبرامج التي تستهدف التعاطف، استطاع الأطفال الذكور بلورة مقدارٍ كبير من المفردات بحجم المقدار الذي تمتلكه الأطفال الإناث، وأصبحوا أكثر قدرةً على التحدث عن مشاكلهم وعواطفهم من الأطفال الإناث (Gordon, 2005). هذه النتيجة ذات صلة، خاصةً عندما يكون الأطفال بحاجة، من أجل تنظيم الذات والحفاظ على سلامتهم، إلى التعبير عن عواطفهم عند مواجهة حالات عنف أو صراع.

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

لأن التعاطف يلعب دوراً عميقاً، ولأنه غالباً ما يكون معقداً وجوهرياً في الأداء الصحي للعلاقات الإنسانية، فهو يمثل عنصراً أساسياً في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة خاصةً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وإنّ "الفشل في القدرة على التعاطف يفضي في أحسن الأحوال إلى حالة اللامبالاة، بينما يقود إلى القسوة والعنف في أسوأ الأحوال (Gordon, 2005). كما تؤكد الأبحاث التي أُجريت على التسلط أن المتسلطين تُميّزهم سِمة جلية وهي افتقارهم إلى التعاطف. إذ يؤدي التعليم الذي يعزز التعاطف إلى ترسيخ ثقافةٍ تُقدر الاندماج، ويستجيب لضحايا العنف (التسلّط) بطرائق راعية وعملية، ويعزز كذلك الاحترام والشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين. وبالتالي، تمكّن مهارات التعاطف الفرد أيضاً من رعاية ا لأجيال المستقبلية، وتعزيز السلوكيات والإجراءات المجتمعية الآمنة تجاه البيئة (Gordon, 2005).

يشكّل التعاطف جزءاً لا يتجزأ من إدارة الصراعات وحلّها سواء في الأسرة أو المدرسة أو المجتمعات أو حالات الصراع. بهذا المعنى، للتعاطف القدرة على تعزيز العملية التي يتمّ من خلالها تحقيق الحقوق (Jonsson and Hall, 2003). وعلى النحو الذي تتمّ ممارسة التعاطف من قِبل البالغين، فإنّه يوفر المساحة العاطفية الآمنة للأطفال لممارسة حقهم في إيصال آرائهم وفهمها.

من السمات الفريدة للتعاطف هو أنه يشكل محفّزاً للسلوك الإيثاري الذي يمثل موقفاً أساسياً من أجل تعزيز التلاحم الاجتماعي، حيث إنه يعزز من التعاون والتضامن. كما يسهم التعاطف في تعزيز مستويات التقدير اللازمة لتأكيد القيم المتعلقة بالمكانة البشرية والإنسانية المشتركة للأشخاص في ضوء التنوّع، وكذلك تشجيع التسامح النَّشِط.

صلة التعاطف (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	تبنّي المزيج النقدي للعاطفة والإدراك والذاكرة من أجل التعلّم الناجح	احترام الآخرين، والتعاون، وتنظيم الذات
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	تسهيل الأعمال الناجحة من خلال القيادة المتجاوبة وتحفيز بيئة العمل	التوجّه الخدمي واحتياجات الزبائن، والإصغاء النَّشِط، والعمل بروح الفريق
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	تحفيز السلوك الاجتماعي الإيجابي وتثبيط العدوانية وتمهيد الطريق للمنطق الأخلاقي	فهم العواطف وإدارتها، الإصغاء النَّشِط، واحترام الآخرين، والسيادة
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	تنمية ثقافة تُقدّر الإدماج وتستجيب بطرائق عملية تنمّ عن الاهتمام بضحايا العنف وإغناء احترام الشخص لغيره والشعور بالمسؤولية تجاهه	فهم الآخرين، والاهتمام بالآخرين، وتحديد السلوكيات المؤذية وغير المؤذية، والسلوك الإيثاري، وحلّ الصراعات

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتى عشرة

المشاركة

البُعد الاجتماعي

تعدّ المشاركة من المهارات الحياتية المتعلقة بالتمكين سواء الخاص بالفرد أو المجتمع، وهي بالتالي تمثل جانباً جوهرياً لتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تنطوي المشاركة على منح الأطفال مساحةً للتعبير عن آرائهم في تعليمهم، والإصغاء لهم، وإشراكهم بأكبر قدرٍ ممكن في الحياة المدرسية. تنطوي المشاركة على تقدير آراء الأطفال وأفكارهم، ومنحهم القدرة على التحكّم بتعلّمهم. بتحديدٍ أكبر، تُعنى المشاركة في بُعدها المعرفي برفد المتعلمين بالقدرات لتمكينهم من المشاركة بشكلٍ استباقي، ممّا يعزز المساواة والإنصاف بين جميع المتعلمين، من خلال تمكين ممارسة التعليم الفعّال والنَّشِط والتجريبي في غرفة الصف. كما تعزز المشاركة من ملكية أنظمة الحوكمة في المدارس والمجتمعات. تعدّ القدرة على المشاركة بفعالية أمراً مهماً للتمكين الشخصي والسيادة، وهي مهمّةٌ كذلك لتطوير الكفاءة الذاتية والترابط الاجتماعي. بالإضافة إلى ذلك، تؤدي التشاركية إلى 'تمكين العامل'، وهو شرطٌ لوجود مكان عملٍ صحي، الذي يرتبط أيضاً بالمقاربة القائمة على حقوق الإنسان الخاصة بالتوظيف العادل (WHO, 2010). تُمكّن المشاركة، وهي مهارةٌ حياتية أساسية ترتكز على وثائق حقوق الإنسان، الأفراد من أداء دورٍ فاعل في المجتمع، وتعمل على تحسين حياة المجتمع والتحلي بالمسؤولية تجاه الآخرين والبيئة من خلال المشاركة السياسية الفعالة أو المشاركة على المستوى المجتمعي.

تعريف المشاركة

يمكن تعريف المشاركة أو كون المرء تشاركياً بأبسط معانيهما على أنها المساهمة بدورٍ ما في العمليات والقرارات والنشاطات والتأثير فيها (مقتبس من UNICEF, 2001). لذلك، وبكونها عملية محددة بالسياق ومهارة حياتية أساسية في الوقت ذاته، تمثل المشاركة فعل تمكين مرتبط بالفرد والمجتمع. بالتالي، يوجد ارتباط متبادل بين أن تكون تشاركياً ومهارة الإبداع الحياتية الأساسية، يساهم المتعلمون والأفراد التشاركيون، وخصوصاً في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بفاعلية بإرساء مجتمعٍ ديمقراطي ويمارسون بذلك حقوق الإنسان.

تتولّد الحاجة لمهارات المشاركة وتُكتسب من مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يبدأ الأطفال فعلياً تطوير المهارات المطلوبة من أجل المشاركة في الصف بغية تعظيم فرص التعلّم. أن يكون الأطفال تشاركيين، كأن يمتلكوا الفرصة، على سبيل المثال، لطرح الأسئلة أو التطوّع لمساعدة الآخرين في أثناء النشاطات الصفية ...إلخ، يسمح لهم بامتلاك رأيٍ خاص بتعليمهم، ويتطلب الإصغاء لهم وإشراكهم قدر المستطاع في الحياة المدرسية. إنه يعني تقييم آراء الأطفال وأفكارهم، وتمكينهم من التحكم في تعلّمهم. عندما يمتلك الأطفال رأياً في تعليمهم، فهم لا يمارسون حقوقهم فحسب، بل ينجزون أيضاً أكثر ويحسّنون شعورهم باحترام الذات، ويكونون على وفاق أفضل مع زملائهم ومعلميهم، ويساهمون في تحسين بيئة مدارسهم، مع انضباطٍ أفضل وثقافة يكون التعلّم فيها مسؤوليةً مشتركة.

تعكس مهارات المشاركة سلسلةً من حقوق الإنسان الأساسية المُعترف بها في العديد من صكوك حقوق الإنسان الدولية، بدءاً بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي يضمن حق المشاركة في الحكومة والانتخابات الحرة، وحق المشاركة في الحياة الثقافية للمجتمع، والحق بالتجمع السلمي وتشكيل الرابطات، والحق بالانضمام إلى اتحادات (نقابات) العمال.

تعدّ المشاركة أيضاً أحد المبادىء التوجيهية لميثاق حقوق الطفل الذي ينصّ على أنّ المشاركة حقٌّ أساسي لكلّ الأطفال والمراهقين، وخصوصاً في مواده 2 و3، و12 إلى 15 (UNICEF, 2001). للأطفال الحق في أن تكون أصواتهم مسموعةً عندما يصنع البالغون القرارات التي تؤثر فيهم، ويجب إعطاء وجهات نظرهم وزنها المستحق بموجب عمر الطفل ونضجه. إنهم يمتلكون الحقّ في التعبير عن أنفسهم بحريةٍ واستلام المعلومات والمشاركة فيها. يعترف الميثاق بمقدرة الأطفال على التأثير في صنع القرارات المتعلقة بهم ومشاركة وجهات نظرهم، وبالتالي المشاركة كمواطنين وعناصر فاعلة في التغيير (Brander, 2012).

المشاركة والأبعاد الأربعة للتعلّم

"التعلّم للمعرفة"/البُعد المعرفي

تعدّ القدرة على المشاركة بشكلٍ فاعل أمراً بالغ الأهمية لمخرجات التعلّم وجودة التعليم والتعلّم. تتيح المشاركة ممارسةَ التعلّم النَّشِط والتجريبي بشكلٍ فاعل، ولا تقتصر المشاركة في الغرفة الصفية على رفع الطلاب أيديهم، بل تنطوي هذه المهارة الحياتية على منح المتعلّمين فرصة دعم بعضهم بعضاً بفعالية، واتخاذ الخيارات، والتطوّع، وما إلى ذلك. تشجع المشاركة الصفيّة الجيدة على الإنصاف، بحيث يكون جميع المتعلمين قادرين على المشاركة، وتعزز تركيز المتعلمين ومشاركتهم، كما توسّع من نطاق المهارات الاجتماعية. تشمل هذه المهارات "التعاون والتشارك والمساعدة والتواصل والتعاطف وتوفير الدعم اللفظي أو التشجيع، والصداقة العامة أو اللطف" (Gutman and Schoon, 2013). علاوةً على ذلك، من شأن مشاركة المتعلمين في التعلّم النَّشِط توطيد العلاقة بين الطلاب والمعلمين، وتحسين المناخ الصفّي، وتوظيف مجموعة متنوعة من أنماط التعلّم، وتوفير طرائق بديلة للتعلّم (WHO, 2003).

تُعنى المشاركة برفد المتعلمين بالقدرات التي تمكنهم من إطلاق أعمالٍ استباقية والانخراط فيها. في هذا السياق، يجب أن يُعطي المنهاج الأولوية لخيارات الطلاب وآرائهم، وتشجيع القيادة الطلابية من خلال العمل المخطط (UNESCO, 2014a). يجب أن يكون المتعلمون قادرين على تطوير وتطبيق المهارات اللازمة للمشاركة المدنية الفعّالة، بما فيها الاستقصاء النقدي والبحث، وتقييم الأدلة، وطرح حججٍ مبررة، وتخطيط وتنظيم العمل، والعمل بشكلٍ تعاونيٍ، والتعبير عن التبعات المحتملة للأعمال، والتعلّم من حالات النجاح والفشل وذلك من خلال تعزيز المشاركة في غرفة الصف (UNESCO, 2015b).

بوصفها مكوّناً أساسياً للرؤية المتجددة الخاصة بالتعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يمكن للمشاركة في الرياضة في المدرسة أن تُفضي إلى دروس تستمر لفترةٍ طويلة في مجالات العدالة والتسامح والتنوّع وحقوق الإنسان. من شأن الرياضة تعزيز القيم الاجتماعية وأهداف التعاون، والمثابرة واللعب النظيف، وفي الوقت ذاته التشجيع على احترام الأقران والمعلمين والعائلات. ولأن الرياضة تعزز من التلاحم الاجتماعي، والتفاهم المتبادل والاحترام، يمكن استخدامها أيضاً لتعزيز التنوّع وحلّ الصراعات (UNESCO, 2014a).

علاوةً على ذلك، تعزز المشاركة من ملكية أنظمة الحوكمة في المدارس، وهي تشمل المجتمع بأكمله، وهي ضروريةٌ لمدارس ومجتمعات إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يشارك المتعلمون والأهل والعاملون الاجتماعيون والمعلمون الأقران جميعهم في تصميم البرامج المدرسية وتنفيذها، ويحددون ما هي الاحتياجات والمخاوف التي يتمّ تلبيتها بالسُّبل الملائمة، ممّا يفضي إلى رفع مستوى فعالية المدارس. وهذا الأمر مناسبٌ جداً على نحوٍ خاص في سياق البرامج الصحية (WHO, 2003).

"التعلّم للعمل"/البُعد الأدواتي

تعدّ أهمية مشاركة العاملين إحدى المواضيع المشتركة في الأدبيات المتعلقة بأماكن العمل الصحية، وأياً كانت العبارة التي تُستخدم للتعبير عنها سواء عبارة' التحكّم بالعمل' أو 'الإسهام في القرارات' أو 'تمكين العاملين' فالمشاركة الفعالة للعاملين تبقى واحدةً من أكثر جوانب مكان العمل الصحية أهميةً (WHO, 2010). لقد أفضت العلاقة القائمة بين المشاركة والصحة فيما يتعلق بمكان العمل إلى إدراج تعزيز المشاركة الفعالة في مكان العمل، كما أُقرت هذه الممارسة في مجموعةٍ متنوعة من الإعلانات وأطر العمل التي تعزز وجود أماكن عملٍ صحية، مثل إعلان لوكسمبرغ لعام 1997 بشأن تشجيع الصحة في مكان العمل في الاتحاد الأوروبي (WHO, 2010).

تنطوي مشاركة العاملين على قيام الإدارة بتشجيع الموظفين بشكلٍ فاعل على المساندة في إدارة وتحسين العمليات التجارية. تشتمل مشاركة العاملين، التي تُعرف أيضاً بإشراك العاملين، على أن تقوم الإدارة بتشجيع وتقدير آراء ومدخلات العاملين الفرديين. لقد أبرزت الأدلة بشكلٍ متواصل وجود ترابطٍ بين مشاركة العامل، والرضا الوظيفي وازدياد مستوى الإنتاجية، خاصةً عندما ترتبط المشاركة بعملية صنع القرار (Summers and Hayman, 2005). من جهةٍ أخرى، تبرز الأبحاث التي أجرتها منظمة الصحة العالمية على إدارة المخاطر النفسية الاجتماعية على أنّ تدنّي المشاركة في عملية صنع القرار يمثل أحد العوامل النفسية الاجتماعية التي تشكّل الخطر الأكبر على صحة العاملين (WHO, 2010).

أن يكون العامل تشاركياً في مكان العمل هو أمر يتعزز من خلال اتباع مقاربةٍ قائمةٍ على الحقوق: أولاً، إنها واحدة من المزايا المدرجة ضمن مفهوم' التوظيف المنصف'، والتي تُعرّف على أنها "العلاقة العادلة بين أصحاب العمل والعاملين والتي تتطلب وجود مزايا معينة: كالتحرر من الإكراه؛ والأمن الوظيفي من حيث العقود والسلامة؛ وكفاية الدخل؛ والحماية الوظيفية والمستحقات الاجتماعية؛ والاحترام والكرامة؛ والمشاركة في مكان العمل (Benach *et al.*, 2013). يأتي مفهوم 'التوظيف المنصف' ليكمل مفهوم منظمة العمل الدولية لـ 'العمل اللائق' ويربط ذلك بالمبادئ التي تربط بين أخلاقيات العمل وحقوق الإنسان، ومعايير العمالة، وحماية البيئة، والحماية من الفساد (WHO, 2010).

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

يعدّ امتلاك القدرة على المشاركة بفعالية أمراً مهماً للتمكين الشخصي والسيادة، وهي مهمّة كذلك لتحقيق الكفاءة الذاتية. تساعد مهارات المشاركة في بناء الترابط الاجتماعي، وهو أمرٌ مهم للصمود والسلامة بشكلٍ أعم. تتفاوت المشاركة حسب قدرات الفرد التي تتطور لديه، لكن يمكن لجميع الأطفال والشباب المشاركة بطرائق مختلفة منذ سنّ مبكرة. ويتمّ تعلم الكفاءة من خلال الخبرة، وليس عند بلوغ سنّ معين، حيث إنّ النضج والنمو هما عمليةٌ متواصلة يمكن دعمها من خلال المشاركة. يعكس ما تقدّم دورةً حميدة: فكلما شارك المرء بفعاليةٍ أكبر، اكتسب خبرةً وكفاءةً وثقةً أكبر، وهو ما يتيح بدوره مشاركةً فاعلة أكثر (UNICEF, 2001).

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

"يتكوّن النشاط البشري من العمل والتفكّر: إنّه تطبيق عملي؛ إنّه عبارةٌ عن عملية تحوّلٍ للعالم" (Freire, 1970). استخدم Paulo Freire تصوّره لهذا العمل على أنه 'تطبيقٌ عملي' يُقصد به مشاركة الأشخاص بمواقفهم ووجهات نظرهم بفعالية، وكذلك احترام التنوّع، والتشكيك في الوضع القائم أملاً في التغيير، وبلورة مواطنةٍ ديمقراطية حقيقية (Levinson and Stevick, 2007)، ممّا يضع مهارات المشاركة في جوهر وصميم تعليم المواطنة في الإقليم.

تتعلق المشاركة بالمهارات الحياتية الضرورية للقيام بأداء دورٍ فاعل في المجتمع تجاه تحسين الحياة، سواء أكان ذلك من خلال المشاركة السياسية، أو المشاركة على المستوى المجتمعي، أو المشاركة في مجالاتٍ أخرى من الحياة المدنية، بما في ذلك تعزيز الترابط المتداخل من خلال التنمية المستدامة. وحتى يكون المواطنون قادرين على المشاركة الكاملة في الحياة المدنية والسياسية، يجب أن يمتلكوا المهارات التي تشمل مهارات التواصل الشخصي، والمعرفة بالأنظمة السياسية، والأهمّ من ذلك، القدرة على التفكير النقدي حيال الحياة المدنية والسياسية (Comber, 2003). تُمكّن مهارات المشاركة الأفراد والمجتمعات من إسماع صوتهم للتأثير في صنّاع القرار، وتحقيق التغيير وتولّي زمام الأمور لحياتهم الخاصة في نهاية المطاف.

وبوصفها حقّاً قائماً بحدّ ذاته، يجب السعي إلى تحقيق مشاركة الأطفال والشباب وتشجيعها. لكن، يجدر بالذكر أنه على الرغم أنّ المشاركة الطوعية هي أمرٌ مهم وحيوي، إلا أنه ليس بوسعها حلّ كافة المشاكل. ومن شأن المشاغل الهيكلية كترتيبات الاقتصاد الكلي، ونظام السلطة الأبوية، والعنصرية، وغيرها من أشكال التمييز المؤسسي، أن تلقي بظلالها الثقيلة على تنمية الأطفال والشباب ورفاههم، ولن يتسنى التعامل معها ببساطة من خلال العمليات التشاركية، فآخر ما يحتاج إليه الأطفال والشباب هو أن يُحمّلوا عبء مسؤولية حلّ كثيرٍ من مشاكل العالم المستعصية، وإنّ إجبارهم على القيام بذلكَ من شأنه أن يسبب لهم أذىً خطيراً (UNICEF, 2001).

صلة المشاركة (والمهارات ذات الصلة بها) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	تحسين عمليات التعلّم ومخرجاته تحسين الممارسات الديمقراطية في المدرسة	الإصغاء النَّشِط، والتخطيط والتنظيم، والحوار، والعرض، والتركيز، والتفكير التحليلي
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	تعزيز أماكن العمل الصحية تحسين أخلاقيات العمل وحقوق الإنسان في مواقع العمل	الإدارة التنظيمية، والتواصل الفعّال
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	المساهمة في التنمية الذاتية الشاملة واحترام الذات والكفاءة الذاتية تنمية مهارات تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة	الثقة بالنفس، والسيادة
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	المساهمة في مواطنة ديمقراطية حقيقية تحسين رفاهية المجتمع	الحوار، والإصغاء النَّشِط، والتفكير النقدي والتحليلي

لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

LSCE

الملحق 2 مقترحات قطرية لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المستوى الوطني

قدّمتْ وفود الدول المشاركة في المشاورات الإقليمية حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، التي عُقدت في عمان، الأردن، من 8 إلى 10 تشرين الثاني-نوفمبر 2016، مجموعة توصيات حول خطوات عملية المتابعة، بقسميها الجارية الحالية وتلك المخطط لها، على المستوى الوطني ضمن إطار مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. وقد تمّ تلخيصها في الجدول التالي:

البلد المشارك	نقاط العمل
الجزائر	1 تنفيذ دراسة معمّقة لتجارب تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في البلد. 2 ضمان تطوير رؤية مشتركة حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال عملية مشاورات وطنية. 3 وضع خطة عمل شاملة مشتركة بين القطاعات تشمل جميع أصحاب المصلحة المعنيين (وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم التقني والمهني؛ وزارة الشباب والرياضة؛ وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية)، تتضمّن تنمية القدرات، وتطوير المواد والأدلة التعليمية المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وحشد موارد الميزانية وتعبئتها، ودعم مشاركة الشباب، وأنشطة المراقبة والتقييم ...إلخ. 4 تنظيم ورشات عمل على المستوى دون الإقليمي لتبادل أفضل الممارسات مع الدول الأخرى في المغرب العربي. 5 التركيز على التواصل والتعبئة المجتمعية للشباب والأُسَر.
جيبوتي	1 إجراء تقييم للمبادرات الوطنية والبرامج القائمة في ضوء الإطار المفاهيمي والبرامجي. 2 إجراء مشاورات وطنية لتشارك الدروس المستفادة وأفضل الممارسات بهدف تحديد الفجوات وصياغة التوصيات لإدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الدولة. 3 تشكيل فريق عمل يتولّى مهمّة وضع خارطة طريق لإدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في سياق جيبوتي.
مصر	1 الدخول في حوارٍ حول السياسات مع وزارة التربية والتعليم لاستكشاف السُّبل الكفيلة بإدخال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كإطار شامل لبرنامج "التحوّل" الجديد (Edu 2.0) الذي قدمته الحكومة المصرية. 2 تعزيز إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال تشارك أفضل الممارسات والدروس المستفادة من دولٍ أخرى في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. 3 إدخال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في البرامج القائمة والجديدة، لاستهداف التعليم الرسمي وغير الرسمي، والتعليم المهني والتقني.
الأردن	1 إقامة شراكة بين أصحاب المصلحة المتعددين لضمان توحيد الرؤية الخاصة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. 2 إشراك وزارة التربية والتعليم لضمان إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في قطاع التعليم. 3 إدماج رؤية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في عملية إصلاح تنمية الموارد البشرية. 4 تشكيل لجنة وطنية بعضوية جميع أصحاب المصلحة المعنيين هدفها إعداد خطة وطنية مهمتها إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على جميع المستويات ومتابعة تنفيذها. 5 ضمان استمرار أنشطة المراقبة والتقييم لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
إيران	1 تحديد نقاط الدخول لتنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال تأسيس لجنة وطنية لذلك. 2 التأكيد على تنمية قدرات الأطراف الفاعلة والشركاء في مجال التعليم في مجال دمج تعليم المهارات الحياتية على المستوى الوطني.
العراق	1 ضمان التحقُّق من تنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على مستوى الوزارة، بما في ذلك مراجعة التجارب الحالية في كلٍّ من بغداد وأربيل كخطوة أولى نحو دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. 2 إعداد خطة عمل مشتركة بين الوزارات المعنية وتحديد التغييرات الهيكلية، مع التركيز على مقاربات التعليم والتعلّم. 3 تنفيذ أنشطة التوعية الاجتماعية بهدف إشراك المجتمعات حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. 4 ضمان تنمية القدرات لكلٍّ من المعلمين والمشرفين وموظفي الإدارة في المدرسة. 5 دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن العمل الجاري الذي يتمّ تنفيذه لتعزيز الانضباط الإيجابي في المدارس والمجتمعات، والتلاحم الاجتماعي والدعم النفسي الاجتماعي. 6 وضع إطار للمراقبة والتقييم يشمل أداء المعلمين والطلاب.

البلد المشارك	نقاط العمل
لبنان	1 تشكيل لجنة مشتركة بين الوزارات (وزارة التربية والتعليم العالي، بما في ذلك المركز التربوي للبحوث والإنماء، وزارة العمل، وزارة الشباب والرياضة، وزارة المالية، وزارة الزراعة، وممثلون عن القطاع الخاص والمجتمع المدني). ستتولى اللجنة دور الاستشارة والحوكمة لتأسيس رؤية مشتركة حول المهارات الحياتية في نظام التعليم الوطني. 2 وضع رؤية وخطة عمل مشتركة، تتضمّن الموارد البشرية والمالية، حول تطبيق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في أوساط التعليم الرسمية وغير الرسمية وغير النظامية وفي أماكن العمل. 3 البناء على التجارب الحالية للمهارات الحياتية المطبقة في جميع أنحاء البلاد وعرض أفضل الممارسات المتعلقة بالشراكات بين القطاعين العام والخاص والمنظمات غير الحكومية. 4 زيادة الوعي حول الرؤية والمقاربة المشتركتين بما في ذلك أدوات التواصل والتعبئة المجتمعية.
ليبيا	1 تعريف أصحاب المصلحة الوطنيين بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال المشاورات الوطنية. 2 إجراء تدريب للمدربين من أجل تطوير كادر من المعلمين المؤهلين الذين يستطيعون إدماج المهارات الحياتية في ممارسات التعليم والتعلّم. 3 تجريب برامج المهارات الحياتية في أوساط التعليم الرسمية وغير الرسمية. 4 إدخال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المناهج الدراسية وتنفيذ البرامج التي تعزز تعليم المواطنة. 5 إدخال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في برامج التعليم والتدريب التقني والمهني في أوساط التعليم الرسمية وغير الرسمية.
المغرب	1 إجراء مشاورات وطنية لتوحيد رؤية مشتركة بين أصحاب المصلحة الوطنيين (وزارة التربية والتعليم والوزارات الأخرى والمنظمات غير الحكومية والوكالات متعددة الأطراف وغيرها). 2 ضمان حشد وتوعية الوزارات والمؤسسات الأخرى، ومنظمات المجتمع المدني والشباب حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. 3 تطوير محتوى وأدوات تعليمية جديدة حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، تستهدف المراهقين في التعليم الرسمي من خلال تبنّي المناهج التكميلية والإضافية. تدريب المفتشين والمعلمين والموارد الأخرى ذات الصلة على الأدوات الجديدة. 4 تجريب برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المدارس الإعدادية من خلال المناهج التكميلية والإضافية. 5 تطوير أدوات لقياس مخرجات التعلّم خاصة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
دولة فلسطين	1 صياغة ورقة سياسة وخطة عمل إستراتيجية وإطار للمراقبة والتقييم لتقديم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بالتنسيق مع أصحاب المصلحة المعنيين بما في ذلك وزارة التربية والتعليم العالي، وزارة العمل، الأونروا، المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص، بحيث ينصبّ التركيز فيها على مسألة الاستدامة في الأجل الطويل. 2 إجراء مشاورات وطنية لمراجعة ورقة السياسة، بحيث يتمّ البناء على التعريف والرؤية المشتركَين لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. 3 إجراء حملات توعية وطنية\تأييد للسياسة مع الشركاء من وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني لتسهيل الاعتراف بأهمية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من أجل تحقيق التعلّم الفعال والمستمر مدى الحياة بدءاً من مرحلة التعليم قبل الابتدائي وما يليها، في كلٍّ من الأوساط الرسمية وغير الرسمية. 4 ضمان تحديد مصادر التمويل وتجميع الموارد المتاحة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. 5 دعم دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال أسلوب المناهج التكميلية في التعليم الرسمي. 6 دعم تجريب المبادرات والمشروعات التي تقوم بإدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، بما في ذلك تطوير الموارد التدريبية حول كيفية إدماجها في التعليم الرسمي وغير الرسمي وغير النظامي.
السودان	1 مراجعة التجارب الحالية في تعليم المهارات الحياتية (بما في ذلك المشاريع التجريبية بولاية الخرطوم). 2 إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن أنشطة المناهج الإضافية (النوادي المدرسية للأطفال والشباب). 3 تجريب تدخلات المهارات الحياتية والدعم النفسي الاجتماعي على اللاجئين والمشرّدين داخلياً في أوساط المخيمات بهدف الارتقاء بها. 4 مراجعة المبادرات التجريبية لضمان توافقها مع مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
سورية	1 التدخلات قصيرة الأجل: أ) استهداف الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة (الذين تتراوح أعمارهم بين 12–15 سنة) بالمهارات الحياتية (باستخدام دليل المهارات الحياتية الحالي) وإدماجها في التعليم والتدريب التقني والمهني\مرحلة التعليم بعد الأساسي. (ب) تزويد الأطفال الأكثر ضعفاً في المدارس بالمهارات الحياتية من خلال إجراء تدريبات رئيسة. 2 التدخلات متوسطة الأجل: أ) إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في برامج التطوير المهني للمعلمين عبر مراكز موارد المعلمين (Teacher Resource Centres)، ومشرفي المدارس، وتدريب المعلمين على مستوى المحافظات ؛ ب) القيام بمسح القدرات الوطنية في التعليم والتدريب التقني والمهني وإضافة المهارات الحياتية في برامج التعليم والتدريب التقني والمهني. 3 التدخلات طويلة الأجل: ضمان دمج المهارات الحياتية في السياسات، والمقاربات القطاعية الشاملة، والمناهج الدراسية الوطنية.

البلد المشارك	نقاط العمل
تونس	**1** مواصلة دعم إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إصلاح التعليم الوطني كما هو معترف به في التقرير الحكومي الداعم لعملية الإصلاح. **2** مواصلة دعم إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في تطوير المناهج الوطنية، بما في ذلك المناهج العامة (التي تشمل المرحلتين الابتدائية والثانوية)، والمناهج الدراسية الجديدة لمرحلة ما قبل المدرسة وتدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها. **3** المساهمة في إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن أنشطة المناهج الإضافية والنوادي المدرسية من خلال المكتب الوطني للأنشطة المدرسية مع وزارة التربية والتعليم والمنظمات غير الحكومية. **4** وضع أدوات قياس تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على مستوى المدرسة واختبارها. **5** تصميم واختبار نموذج لمنع التسرب من المدارس بالاعتماد على رؤية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة للتعلّم الجيد بهدف الحد من خطر تسرب الأطفال. **6** تصميم واختبار برنامج تعليم الفرصة الثانية يستند إلى رؤية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة للتعلم الجيد لضمان إعادة دمج المراهقين في النظام التعليمي على نحوٍ مستدام.
اليمن	**1** تقديم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في التعليم الرسمي عبر المدارس الصديقة للأطفال كنقطة دخول، مع التركيز على خطط التطوير المدرسي. **2** تطوير شراكة إستراتيجية بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم التقني والمهني حول إطار عمل مشترك عن تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. **3** دعم المشاركة المجتمعية من خلال حملات الترويج والتوعية. **4** دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المدارس من خلال المجالس الطلابية. **5** التأكيد على إجراء مشاورات وطنية نحو دمج مفاهيم المهارات الحياتية في جدول أعمال التربية الوطنية (2017–2030)، بما في ذلك التعليم العالي والتعليم والتدريب التقني والمهني.

الملخص
الملخص التنفيذي
الفصل 1
1 رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين
الفصل 2
2 الإطار المفاهيمي
الفصل 3
3 الإطار البرامجي
الفصل 4
4 الشروع بالعمل
الملاحق
الملاحق
1 المهارات الأساسية الاثنتي عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
2 مقترحات قطرية لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المستوى الوطني
المراجع
المراجع

SOME
READY
Carl Zeiss
ONY

المراجع

Abdulwahed, M. *et al*. 2016. Advances in Engineering Education in the Middle East and North Africa Current Status, and Future Insights. New York: Springer.

Abraham, A. 2016. Gender and Creativity: An Overview of Psychological and Neuroscientific Literature. *Brain Imaging Behavior.* 10 (2): 609-18.

Abraham, A. *et al*. 2014. Gender Differences in Creative Thinking: Behavioral and fMRI Findings. *Brain Imaging Behavior.* 8 (1): 39-51.

Abrami, A. *et al*. 2008. Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-analysis. *Review of Educational Research.* 78 (4): 1102-1134.

Abu-Ghaida, D. and Thacker, S. 2015. Workforce Development: Middle East and North Africa Regional Synthesis Report. Washington DC: World Bank.

Accept Pluralism Project. 2013. Tolerance, Pluralism and Social Cohesion: The Accept Pluralism Tolerance Indicators Toolkit. European University Institute.

Acedo, C. (ed.). 2002. Case Studies in Secondary Education Reform: Improving Educational Quality (IEQ) Project. New York: USAID.

Adair, J. 1985. Effective Decision-Making. Basingstoke: Palgrave Macmillan Publishing.

Adamchak, S. 2006. Youth Peer Education in Reproductive Health and HIV/AIDS: Progress, Process, and Programming for the Future. Arlington: YouthNet.

Adams, A. and Winthrop R. 2011. The Role of Education in the Arab World Revolutions. Brookings Institution. Available at: www.brookings.edu/opinions/the-role-of-education-in-the-arab-world-revolutions

Adams, K. 2015. Even Women Think Men Are More Creative. *Harvard Business Review*. Available at: https://hbr.org/2015/12/even-women-think-men-are-more-creative

AfDB. 2012. Jobs, Justice and the Arab Spring: Inclusive Growth in North Africa. Tunis: AfDB.

Aflatoun International. 2015. The Proven Effective Social and Financial Education Programme. Amsterdam: Aflatoun.

Aggleton, P. *et al*. (eds.). 2006. Sex, Drugs and Young People: International Perspectives. Abingdon: Routledge.

Ahring, M. 2012. Report on Skills Gaps. Paper Presented for the Education for All Global Monitoring Report 2012, Youth and Skills: Putting Education to Work. Paris: UNESCO.

AIR. 2015. Ready for work? How Afterschool Programs Can Support Employability Through Social and Emotional Learning. Washington DC: AIR.

Al Maktoum Foundation and UNDP/Regional Bureau for Arab States (UNDP/RBAS). 2014. Arab Knowledge Report 2014, Youth and Localisation of Knowledge, UNDP.

Al Maktoum Foundation. 2008. Arab Human Capital Challenge. The Voices of CEOs. Mohamed Bin Rashid Al Maktoum Foundation. Available at: https://www.pwc.com/m1/en/publications/abir/ahccenglishfeb172009.pdf

Alavoine, C. and Estieu, C. 2014. You Can't Always Get What You Want: Strategic Issues in Negotiation. *Procedia, Social and Behavioral Sciences.* 207: 335-343.

Alayan, S. *et al*. (eds.). 2012. The Politics of Education Reform in the Middle East: Self and Other in Textbook and Curricula. New York: Berghahn Books.

Alexander, R. J. 2006. Education as Dialogue: Moral and Pedagogical Choices for a Runaway World. Hong Kong Institute of Education/Dialogos.

Alfassi, M. 2004. Effects of a Learner-Centred Environment on the Academic Competence and Motivation of Students at Risk. *Learning Environments Research.* 7 (1): 1-22.

Alfredson, T. and Cungu, A. 2008. Negotiation Theory and Practice: A Review of the Literature. Rome: FAO.

Almeida, R.K. and Aterido, R. 2010. The Investment in Job Training: Why Are SMEs Lagging So Much Behind? Bonn: Institute for the Study of Labour.

Amabile, T. M. et al. 1995. User's Guide for KEYS: Assessing the Climate for Creativity. Greensboro: Harvard.

American Psychological Association. 2010. Resilience and Recovery after War: Refugee Children and Families in the United States. Washington, DC: American Psychological Association.

Ananiadou, K. and Claro, M. 2009. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. Paris: OECD Publishing.

ASHOKA. 2015. A Toolkit for Promoting Empathy in Schools. Arlington: ASHOKA.

Assaad, R. and Roudi-Fahimi, F. 2007. Youth in the Middle East and North Africa: Demographic Opportunity or Challenge? Washington DC: Population Reference Bureau.

Atinc, T. and Gustafsson-Wright, E. 2013. Early Childhood Development: the Promise, the Problem, and the Path Forward. Brookings Institute. Available at: https://www.brookings.edu/articles/early-childhood-development-the-promise-the-problem-and-the-path-forward/

Bacq, S. and Janssen, F. 2011. The Multiple Faces of Social Entrepreneurship: A Review of Definitional Issues Based on Geographical and Thematic Criteria. *Entrepreneurship and Regional Development.* 23: 373-403.

Bailin, S, *et al*. 1999. Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies.* 31: 285-302.

Bandura, A. 1994. Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior.* 4: 71-81.

Barbey, A. and Baralou, L., 2009. Reasoning and Problem Solving: Models. *Encyclopedia of Neuroscience.* 8: 35-43.

Barcucci, V. and Mryyan, N. 2014. Labour Market Transitions of Young Women and Men in Jordan. Amman: ILO.

Bayer, B. 1987. What Research Says About Teaching Thinking Skills? Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking. Alexandria: ASCD.

Bazalgette, P. 2017. The Empathy Instinct: How to Create a More Civil Society. London: John Murray.

Bazerman, M.H. and Moore, D. 2008. Judgment in Managerial Decision Making (7th edition). Hoboken: John Wiley and Sons.

Benach, J. and Muntaner, C. 2013. Employment, Work and Health Inequalities: A Global Perspective. Barcelona: Icaria Editorial.

Berk, L. 2002. Infants, Children, and Adolescents (4th edition). Boston: Allyn and Bacon.

Berkowitz, M. 2011. What Works in Values Education? *International Journal of Educational Research.* 50: 153-158.

Birungi, H. *et al*. 2015. Education Sector Response to Early and Unintended Pregnancy: A Review of Country Experiences in Sub-Saharan Africa. New York: Population Council.

Blair, C. 2002. School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist.* 57 (2): 111-127

Blakemore, S. J. and Choudhury, S. 2006. Development of the Adolescent Brain: Implications for Executive Function and Social Cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 47 (3/4): 296-312.

Bloom, B. *et al*. 1956. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.

Borhene, C. and Sicilia, E. J. 2009. Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power. Abingdon: Routledge.

Boyd, D. *et al*. 2005. The Draw of Home, How Teachers' Preferences for Proximity Disadvantage Urban Schools. *Journal of Policy Analysis and Management.* 24 (1): 113-34.

Boyers, J. 2013. Beyond the Echo Chamber: Why Empathy in Education Matters. *Huffington Post*. Available at: http://www.huffingtonpost.com/jayson-boyers/beyond-the-echo-chamber-w_b_3001066.html

Brander, K. *et al*. 2012. Compass: Manual for Human Rights Education with Young People. Strasbourg: Council of Europe. Available at http://www.youthpolicy.org/wp-content/uploads/library/2012_Compass_Human_Rights_Educational_Manual_Eng.pdf

Brewer, L. 2013. Enhancing Youth Work Employability: What? Why? And How? Guide to Core Work Skills. Geneva: ILO.

Brewer, L. and Comyn, P. 2015. Integrating Core Work Skills into TVET systems: Six Country Case Studies. Geneva: ILO.

Bridgeland, J. *et al*. 2013. The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. Chicago: CASEL.

Brown, A. *et al*. 2015a. The State of Evidence on the Impact of Transferable Skills Programming on Youth in Low and Middle Income Countries. New York: Columbia University.

Brown, A. *et al*. 2015b. Youth and Transferable Skills: An Evidence Gap Map. London: International Initiative for Impact Evaluation.

Bruder, J. 2015. These Workers Have a New Demand: Stop Watching Us. *The Nation*. Available at: https://www.thenation.com/article/these-workers-have-new-demand-stop-watching-us/

Bruns, B. *et al*. 2011. Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms. Washington DC: World Bank.

Burton, J. 2010. WHO Healthy Workplace Framework and Model: Background and Supporting Literature and Practices. Geneva: WHO.

C21 Canada. 2012. Shifting minds: A 21st century vision of public education for Canada. Available at: www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/Shifting-Minds- Revised.pdf.

Care, E. and Anderson, K. 2016. How Education Systems Approach Breadth of Skills. Washington DC: Brookings Institution.

Care, E. *et al*. 2017. Skills for a Changing World: National Perspectives and the Global Movement. Washington DC: Brookings Institution.

Care, E. *et al*. 2016. Visualizing the Breadth of Skills Movement across Education Systems. Washington DC: Brookings Institution.

Carlile, O. and Jordan, A. 2012. Approaches to Creativity: A Guide for Teachers. Maidenhead: Open University Press.

Carnegie Middle East Center. 2013. The Education of Future Citizens: Key Challenges Facing Arab Countries. Summary of Proceedings. Kuwait City: Carnegie Middle East Center. Available at: http://carnegieendowment.org/files/Faour_Summaries.pdf

Case, R. 2005. Moving Critical Thinking to the Main Stage. *Education Canada.* 45 (2): 45-49.

CASEL. 2017. Core SEL competencies. Available at http://www.casel.org/core-competencies/

Castells, M. 2009. Communication Power. Oxford: Oxford University Press.

CEIC. 2012. Teachers' Guide to the Decision-Making Guide: A Fun Course in the Art of Responsible Decision Making. Ottawa: CEIC.

Central Square Foundation. 2015. Life Skills Education in India: An Overview of Evidence and Current Practices. Delhi: Central Square Foundation.

Chatham House. 2012. Education in Egypt: MENA Programme Meeting Summary. London: Chatham House.

Chiesa, A. and Serretti, A. 2009. Mindfulness-based Stress Reduction for Stress Management in Healthy People: A Review and Meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine.* 15(5): 593-600.

Cinque, M. 2016. Lost in translation: Soft Skills Development in European Countries. *Tuning Journal for Higher Education.* 3 (2): 389-427.

Clarke, D. 2008. Heroes and Villains: Teachers in the Education Response to HIV. Paris: UNESCO IIEP.

Comber, M. K. 2003. Civics Curriculum and Civic Skills: Recent Evidence. Maryland: CIRCLE.

Commission Spéciale Education Formation. 1999. Charte Nationale d'Education et de Formation. Paris: Commission Spéciale Education Formation.

Conley, C. and Cukier, N. 2006. Making It Fresh: Ideas for Teaching Negotiation Skills. *ADR Bulletin:* 9 (4): Article 2. Available at: http://epublications.bond.edu.au/adr/vol9/iss4/2

Cotton, K. 1992. Developing Empathy in Children and Youth. Washington DC: Northwest Regional Educational Laboratory. Available at: http://educationnorthwest.org/sites/default/files/developing-empathy-in-children-and-youth.pdf

Council of Europe. 2010. Council Conclusions on Increasing the Level of Basic Skills in the Context of European Cooperation on Schools for the 21st Century. *Official Journal of the European Union.* Document 2010/C 323/04.

Council of Europe. 2012. COMPASS: Manual for Human Rights Education with Young People. Strasbourg: Council of Europe.

Craft, A. 2001. An Analysis of Research and Literature on Creativity Education. Maidenhead: Open University Press.

Cropley, A. 1996. Review of Test zum Schoepferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z) [Test of Creative Thinking: Drawing Production (TCT-DP)]. *High Ability Studies.* 7: 224-227.

Dam, G. and Volman, M. 2004. Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction.* 14: 359-379.

David, S. 2016. Emotional Agility. London: Penguin Books.

Davidson, J. and Sternberg, R. 2003. The Psychology of Problem Solving. Cambridge: Cambridge University Press.

Davies, D. *et al*. 2013. Creative Learning Environments in Education: A Systematic Literature Review. *Thinking Skills and Creativity.* 8: 80-91.

Davies, L. 2008. Educating Against Extremism. Ann Arbor, USA: University of Michigan.

Davies, L. 2009. Educating against Extremism: Towards a Critical Politicization of Young People. *International Review of Education*. 55: 2-3.

De Waal, F. B. M. (2008). Putting the Altruism Back into Altruism: The Evolution of Empathy. *Annual Review of Psychology*. 59: 279-300.

De Wied, M. *et al*. 2007. Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations among Adolescents. Aggressive Behavior. 33: 48-55.

Decety, J. 2010. The Neurodevelopment of Empathy in Humans. *Developmental Neuroscience*. 32:257-267

Decety, J. and Jackson, P. L. 2004. The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioural Cognitive Neuroscience Review.* 3 (2): 71-100.

Dennis, E. *et al*. 2016. Media Use in the Middle East 2016: A Six-Nation Survey. Doha: Northwestern University in Qatar.

Deutsch, M. 2006. The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewey, J. 1910. How We Think. Boston: D.C. Heath.

Diamantidis, A. D. and Chatzoglou, P. D. 2014. Employee Post-Training Behavior and Performance: Evaluating the Results of the Training Process. *International Journal of Training and Development.* 18: 149-170.

Dietrich, C. 2010. Decision Making: Factors that Influence Decision Making, Heuristics Used, and Decision Outcomes. *Inquiries Journal/Student Pulse.* 2 (2): 1-3.

Diwan, I. 2016. Low Social and Political Returns to Education in the Arab World: Policy Brief No. 17. Giza: Economic Research Forum.

Dobbernack, J. and Moodod, T. 2013. Tolerance, Intolerance and Respect. Hard to Accept? New York: Palgrave MacMillan.

Doll, B. *et al*. 2014. Resilient Classrooms, Creating Healthy Environments for Learning (2nd edition) New York: Guilford Press.

Drucker, P. F. 1967. The Effective Decision. *Harvard Business Review*. Available at: https://hbr.org/1967/01/the-effective-decision

Duckworth, A. and Seligman, M. E. P. 2005. Self-discipline out does IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*. 16 (12): 939-944.

Duckworth, A. *et al*. 2007. Grit: Perserverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology.* June. 92 (6): 1087-1101.

Duckworth, A. 2016. Grit. The Power of Passion and Perseverance, New York: Scribner International.

Dunning, D. *et al*. 2016. The Psychology of Respect: A Case Study of How Behavioral Norms Regulate Human Action. *Advances in Motivation Science.* 3: 1-34.

Durlak, J. A. *et al*. 2010. A Meta-Analysis of After-School Programs that Seek to Promote Personal and Social Skills In Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology.* 45: 294-309.

Dusenbury, L. *et al*. 2015. What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A Brief on Findings from CASEL's Program Reviews. Chicago: CASEL.

Education for Employment. 2015. Challenges and Opportunities for Youth Employment in the Middle East and North Africa. Washington DC: Education for Employment.

Egyptian Ministry of Education. 2014. Strategic Plan for Pre-University Education (2014-2030). Cairo: Egyptian Ministry of Education.

Eid, M. *et al*. 2016. Education and the Arab Spring: Resistance, Reform, and Democracy. Rotterdam: Sense Publishers.

Eisenberg, N. 1999. Consistency and Development of Prosocial Dispositions: A Longitudinal Study. Lincoln: University of Nebraska.

Eisenberg, N., *et al*. 2000. Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology,* 78 (1), 136-157.

El-Rayyes, T. 2014. Employment Policies in Jordan. Amman: ETF.

Ellis, S. and Barrs, M. 2008. Creative Learning. London: Creative Partnerships.

EmpathyLab. 2016. Pioneer Schools Evaluation Report 2016. London: EmpathyLab.

Escardíbul, J. O. and Helmy, N. 2009. School Autonomy Impact on the Quality of Education: The case of Tunisia and Jordan. *Investigaciones de Economía de la Educacion.* 9: 501-514

ETF and World Bank. 2005. Reforming Technical Vocational Education and Training in the Middle East and North Africa: Experiences and Challenges. Brussels: European Communities.

ETF. 2010. Developing Observatory Functions: Information Systems for Education and Labour Market Reforms. ETF. Available at: http://www.etf.europa.eu/ETFBlog.nsf/dx/issue03

ETF. 2013. Le Cadre National des Certifications au Maroc (CNC): Document de référence. Rabat: ETF.

ETF. 2014. Young People Not in Employment, Education or Training in the ETF Partner Countries. Torino: ETF.

ETF. 2015. The Challenge of Youth Employability in Arab Mediterranean Countries: The Role of Active Labour Markets Programmes. Torino: ETF.

European Commission. 2006. Recommendation of the European Parliament and The Council of 18 December 26 on key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. L394/10. Available at: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962

European Union. 2007. Review of the 2006 Framework of Key Competences for Lifelong Learning. Brussels: European Union. European University Institute. 2013. Tolerance, Pluralism and Social Cohesion: The Accept Pluralism Tolerance Indicators Toolkit. Florence: European University Institute.

Facione, P. A. 1990. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae: The California Academic Press.

Fall, R. *et al*. 1997. Group Discussion and Large-Scale Language Arts Assessment: Effects on Students' Comprehension. *American Educational Research Journal*. 37 (4): 911-942.

Faour, M. 2013. A Review of Citizenship Education in Arab Nations. Beirut: Carnegie Middle East Center.

Faour, M. and Muasher, M. 2011. Education for Citizenship in the Arab World: Key to the Future. Beirut: Carnegie Middle East Center.

Fauth, B. R. and Gibb, J. 2012. Measuring Employability Skills: A Rapid Review to Inform Development of Tools for Project Evaluation. London: National Children's Bureau.

Feinstein, I. and Duckworth, K. 2005. Development in the Early Years; Its Importance for School Performance and Adult Outcomes. London: IOE University of London.

Fells, R. 2009. Effective Negotiation: From Research to Results. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferrari, A. *et al*. 2009. Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. Seville: European Commission.

Fisher, R. and Ury, W. 1981. Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving in. London: Penguin Books.

Fox, E. 2008. Emotion Science. Cognitive and Neuroscientific Approaches to Understanding Human Emotions. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Frede, E. C. 1998. Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Long-term Outcomes. Buffalo: SUNY Press.

Freire, P. 1970. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

Freire, P. and Macedo, D. P. 1987. Literacy: Reading the Word and the World. Maidenhead: Routledge.

Gamar, S. 2013. TVET Education Reform in the MENA Region Following the Arab Spring. Science Proceedings 2013: Global Innovators Conference 2013. Available at: http://dx.doi.org/10.5339/qproc.2013.gic.1

Georg Eckert Institute. 2009. Educational Sector, Reforms, Curricula and Textbooks in Selected MENA Countries: Images of 'Self' and 'Other' in Textbooks of Jordan, Egypt, Lebanon and Oman. Braunschweig: Georg-Eckert-Institute.

Gerges, F. 2014. The New Middle East: Protest and Revolution in the Arab World. Cambridge: Cambridge University Press.

Gigerenzer, G. 2014. Risk Savvy: How to Make Good Decisions. London. Allen Lane.

Ginsburg-Block, M. D. *et al*. 2006. A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept, and Behavioural Outcomes of Peer-Assisted Learning. *Journal of Educational Psychology.* 98(4): 732-749.

Giroux, H. 2010. Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. Truth-out. Available at: http://www.truth-out.org/archive/item/87456:rethinking-education-as-the-practice-of-freedom-paulo-freire-and-the-promise-of-critical-pedagogy

Goleman, D. 1996. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. London: Bloomsbury Publishing.

Goleman, D. 2013. Focus. The Hidden Driver of Excellence. London: Bloomsbury Press.

Gordon, M. 2005. Roots of Empathy: Changing the World Child by Child. Ontario, Canada: Thomas Allen Publishers.

Gottfried, A. E. 1990. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology.* 82: 525-538.

Graber, R. *et al*. 2015. Psychological Resilience. State of Knowledge and Future Research Agendas. ODI Working Paper 425. London: ODI.

Grace, R. 2015. Understanding Humanitarian Negotiation: Five Analytical Approaches. Humanitarian Academy at Harvard. Available at: http://atha.se/thematicbrief/understanding-humanitarian-negotiation-five-analytical-approaches.

Gray, J. 1992. Men are from Mars and women are from Venus: A practical guide for improving communication and getting what you want in your relationship. New York: Harper Collins.

Gregory, R. *et al*. 1994. Integrated decision skills for group tasks. In *The Oregon Conference Monograph.* Eugene, OR: College of Education, University of Oregon.

Guilford, J. P. 1950. Creativity. *American Psychologist.* 5: 444–454.

Gutman, L. M. and Schoon, I. 2013. The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review, Institute of Education, University of London and Education Endowment Foundation. Available at: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/EEF_Lit_Review_Non-CognitiveSkills.pdf.

Hakin, G. and Carrero-Perez, E. (Eds.). 2005. Integrating TVET into the Knowledge Economy: Reform and Challenges in the Middle East and North Africa, DIFID-World Bank Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy, European Training Foundation and World Bank.

Halasz, G. and Michel, A. 2011. Key Competencies in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education Research, Development and Policy.* 46 (3): 289-306.

Halpern, D. F. 1998. Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*. 53 (4): 449-455.

Harvard University. 2016. Building Core Capabilities for Life: The Science behind the Skills Adults Need to Succeed in Parenting and in the Workplace. Boston: Harvard University.

Harvey, J. 2007. Effective decision making. Topic Gateway Series No. 40. Available at: http://www.cimaglobal.com/documents/importeddocuments/40_effective_decision_making.pdf

Harvey, L. *et al*. 2002. Enhancing Employability, Recognising Diversity. London: University of London.

Harvey, L. *et al*. 2002. Enhancing Employability, Recognising Diversity. London. University of London.

Hawkins, J. D. *et al*. 1992. Communities that Care: Action for Drug Abuse Prevention. San Francisco: Jossey-Bass.

Hawthorne, A. 2004. Middle Eastern Democracy: Is Civil Society the Answer? *Carnegie Papers* 44.

Heckman, J. and Kautz, T. 2012. Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics.* 19 (4): 451-464.

Hellman, A. and Heikkilä, M. 2014. Negotiations of Gender in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*. 46 (3), 313-316.

Hoda, B. 2012. Egypt: Learning and Earning in Cairo's Garbage City, Education for Sustainable Development, Success Stories, UNESCO. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216677e.pdf.

Hofmann, P. 2008. Learning to Learn: A Key-Competence for All Adults? *Convergence*. 41: 173-181.

Hoskins, B. and Fredricksson, U. 2008. Learning to Learn: What It Is and Can It Be Measured? European Commission Joint Research Centre, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Hoskins, B. *et al*. 2012. Contextual Analysis Report: Participatory Citizenship in the European Union Institute of Education. Southampton, UK, University of Southampton Education School.

Hymes, D. 1972. On communicative competence. In Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.

Hyson, M. *et al*. 2009. Quality improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research and Practice.* 11(1). Available at: http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html.

IFC. 2011. Education for Employment: Realizing Arab Youth Employment, Washington DC: IFC.

IFC. 2016. Boosting Youth Employment in MENA. Available at http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/region__ext_content/ifc_external_corporate_site/middle+east+and+north+africa/priorities/youth+employability/boosting+youth+employment+in+mena.

ILO. 2004. R195 – Human Resources Development Recommendation, 2004 (No. 195). Recommendation concerning Human Resources Development: Education, Training and Lifelong Learning Available at: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R195

ILO. 2009. Supporting Entrepreneurship Education: A Report on the Global Outreach of the ILO's Know About Business Programme. Geneva: ILO.

ILO. 2015. Global Employment Trends for Youth 2015: Scaling Up Investments in Decent Jobs for Youth. Geneva: ILO.

Incheon Declaration. 2016. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Available at: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf

INEE. 2011. The Multiple Faces of Education in Conflict-Affected and Fragile Contexts. Available at http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/INEE_Multiple_faces_of_ed_in_conflict-affected_fragile_contexts_FINAL.pdf.

IASC. Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. 2016. A Common Monitoring and Evaluation Framework for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Setting. IASC, Geneva, 2016.Iraqi Ministry of Education. 2012. Iraqi Curriculum Framework.

IASC. 2007. Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. IASC. Geneva, 2007

Iraqi Ministry of Education, Ministry of Labour and Social Affairs, American University of Beirut and United Nations Population Fund. 2016. Training of Trainers Curriculum on Key Skills for Life and Work for Youth.

Isaksen, S. and Treffinger, D. 2004. Celebrating 50 years of reflective practice: Versions of creative problem solving. *Journal of Creative Behavior.* 38: 75-101.

IYF. 2013a. Preparing Youth for Success: An Analysis of Life Skills Training in MENA Region, IYF.

IYF. 2013b. Equipping Jordanian Youth with Essential Life Skills, Passport to Success: An Initiative of the International Youth Foundation. IYF.

IYF. 2014a. Charting the Course Strengthening the Impact of Youth-Serving Institutions in the Middle East and North Africa. IYF.

IYF. 2014b. Strengthening Life Skills for Youth: A Practical Guide to Quality Programming. Global Partnership for Youth Employment of IYF.

Jalbout, M. and Farah, S. 2016. Will the Technology Disruption Widen or Close the Skills Gap in the Middle East and North Africa? Global Economy and Development at Brookings Institution, Working Paper No. 95.

Janoff-Bulmann, R. and Werther, A. 2008. The Social Psychology of Respect: Implications for Delegitimization and Reconciliation. In *The Social Psychology of Intergroup Reconciliation*. Oxford Scholarship Online.

Jenkins, K. *et al*. 2003. Three Core Measures of Community-Based Civic Engagement: Evidence from the Youth Civic Engagement Indicators Project. Child Trends Conference on Indicators of Positive Development, Washington, DC, Mar 11-12.

Jha, A. P. *et al*. 2007. Mindfulness Training Modifies Subsystems of Attention. *Cognitive, Affective, and Behavioral Neuroscience*. 7 (2): 109-119.

Johnson, D. *et al*. 2007. The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*. 19: 15-29.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. 1989. Cooperation and Competition: Theory and Research. Edina, MN: Interaction Book Co.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. 1999. Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*. 38(2): 67-73.

Joireman, J. A. *et al*. 2002. Relationships Between Dimensions of Attachment and Empathy. *North American Journal of Psychology*. 4: 63-80.

Jones, B. F. 1990. Restructuring to Promote Learning in America's Schools, a Guidebook. Elmhurst, IL. North Central Regional Educational Laboratory.

Jönsson, C. and Hall, M. 2003. Communication: An Essential Aspect of Diplomacy. *International Studies Perspectives*. 4: 195-210.

Jordanian Ministry of Education. 2006. National Education Strategy.

Jordanian Ministry of Education. 2016. General Curriculum Framework.

Joshua, A. W. *et al*. 2015. Preadolescent Decision-Making Competence Predicts Interpersonal Strengths and Difficulties: A 2-Year Prospective Study. *Journal of Behavioral Decision Making.* 28, 76-88.

Kaufman, J. C. and Sternberg, R. J. (eds.). 2010. Cambridge Handbook of Creativity. New York: Cambridge University Press.

Keyton, J. 2011. Communication and Organizational Culture: A Key to Understanding Work Experience. Thousand Oaks, CA: Sage.

King, K. 2011. Eight Proposals for a Strengthened Focus on Technical and Vocational Education and Training (TVET) in the Education for All (EFA) Agenda. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, 2012. Paris: UNESCO.

Kirby, D. *et al.* 2006. The Effectiveness of Sex Education and HIV Education Interventions in Schools in Developing Countries. In Preventing HIV/AIDS in Young People: A Systematic Review of the Evidence from Developing Countries, WHO Technical Report Series 938. Geneva: WHO.

Knodt, J. 2009. Cultivating Curious Minds: Teaching for Innovation through Open-Inquiry Learning. *Teacher Librarian*. 37: 15-16.

Kourdi, J. 1999. Decision Making. London: Orion Business Books.

Kozbelt, A. *et al*. 2010. Theories of Creativity. *In Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press: 20-47.

Ku, K. 2009. Assessing Students' Critical Thinking Performance: Urging for Measurements Using Multi-Response Format. *Thinking Skills and Creativity*. 4: 7-76.

Kuhl, P. K. 2011. Social Mechanisms in Early Language Acquisition: Understanding Integrated Brain Systems Supporting Language. In *The Handbook of Social Neuroscience*. Oxford UK: Oxford University Press, 649-667.

Lai, E. 2011. Critical Thinking: A Literature Review. Pearson.

Lai, E. and Viering, M. 2012. Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings. National Council on Measurement in Education. Pearson.

Lamb, R. *et al*. 2006. Children's Acquisition and Retention of Safety Skills: The Lifeskills Program. *Injury Prevention*. 2006 (12): 161-165. doi: 10.1136/ip.2005.010169.

Lavasani, M. G. *et al*. 2011. The Effect of Cooperative Learning on the Social Skills of First Grade Elementary School Girls. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 15: 1802-1805.

Learning Matrix Task Force. 2013. Executive Summary. Towards Universal Learning: A Global Framework for Measuring Learning. Report No. 2 of the Learning Metrics Task Force. Montreal and Washington UNESCO UIS and Center for Universal Education at the Brookings Institution.

Leney, T. 2008. Developing Core Competencies and Skills. PowerPoint Presentation at the World Bank, Washington DC.

Levinson, B. and Stevick, D. 2007. Reimagining Civic Education: How Diverse Societies Form Democratic Citizens. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.

Lippman, L. *et al*. 2015. Key "Soft Skills" that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus across Fields. Child Trends Publication. Available at: https://childtrends-ciw49tixgw5lbab.stackpathdns.com/wp-content/uploads/2015/06/2015-24AWFCSoftSkillsExecSum.pdf.

Lowden, K. *et al*. 2011. Employers' Perceptions of the Employability of New Graduates. Edge Foundation.

Lucas, B. and Hanson, J. 2015. Learning to be Employable. Practical Lessons from Research into Developing Character. Available at: www.cityandguilds.com/learningtobeemployable.

Lucas, B. 2016. A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement in Education*. 29 (4): 278-290.

Lunenberg, F. 2010. Communication: The Process, Barriers, and Improving Effectiveness. *Schooling*. 1 (1): 1-11.

Luthar, S. *et al*. 2000. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*. 71: 543-562.

Lynch, M. 2016. The New Arab Wars: Uprisings and Anarchy in the Middle East. Carnegie Endowment for International Peace.

Maker, C. J. 2004. Creativity and Multiple Intelligences: The Discover Project and Research. In *Creativity: When East Meets West*. World Scientific Publishing Co.: 341-392.

Makkouk, N. and Shuayb, M. 2012. Assessment of the Impact of the Peace Building Toolbox. UNDP Lebanon.

Mansuy, M. and Werquin, P. 2015. Labour Market Entry in Tunisia: The Gender Gap. Work4Youth Publication Series no. 31, Youth Employment Programme, Employment Policy Department, ILO.

Marie, M. *et al*. 2016. Social Ecology of Resilience and Sumud of Palestinians. *Health*. Doi: 10.1177/1363459316677624.

Marin, L. M. and Halpern, D. F. 2011. Pedagogy for Developing Critical Thinking in Adolescents: Explicit Instruction Produces Greatest Gains. In *Thinking Skills and Creativity*. 6 (1): 1-13.

Martin, J. and Grubb, D. 2001. What Works and for Whom: A Review of OECD Countries Experience with Active Labour Market Policies. *Swedish Economic Policy Review*. 8 (2): 9-56.

Masten, A. S. 1994. Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity. In *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects*. Hillsdale, NJ: Routledge: 3-25.

Masten, A. S. 2007. Resilience in Developing Systems: Progress and Promise as the Fourth Wave Rises. *Development and Psychopathology*. 19 (3): 921-930.

Mazei, J. *et al*. 2014. A Meta-Analysis on Gender Differences in Negotiation Outcomes and their Moderators. *Psychological Bulletin*, 141 (1): 85-104.

Mazzer Barroso, M. 2002. Reading Freire's Words: Are Freire's Ideas Applicable to Southern NGOs? CCS International Working Paper Number 11. Available at: http://eprints.lse.ac.uk/29193/1/IWP11Barroso.pdf

McDonald, N. and Messinger, D. 2012. The Development of Empathy: How, When, and Why. In *Free Will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*. Springer.

McLoughlin, F. 2013. It's about Work: Excellent Adult Vocational Teaching and Learning. London: CAVTL.

Mendizabal, E. and Hearn, S. 2011. Inter-Agency Network for Education in Emergencies: A Community of Practice, a Catalyst for Change. IIEP Research Papers, UNESCO-International Institute for Educational Planning.

Mercy Corps. 2015. From Jordan to Jihad: The Lure of Syria's Violent Extremist Groups. Mercy Corps Policy Brief.

Millican, J. 2010. Social Engagement. Available at: http://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0019/6274/Social-Engagement-2.pdf

Mischel, W. *et al*. 1989. Delay of Gratification in Children. *Science, New Series*. 244(49): 933-938.

Moore, K. *et al*. 2015. Improving Outcome Measures Other Than Achievement. *Child Trends*. 1(2). Doi: https://doi.org/10.1177/2332858415579676

Moran, S. 2010. The Roles of Creativity in Society. In *Cambridge Handbook of Creativity*. New York, NY: Cambridge University Press: 74-90.

Morisano, D. *et al*. 2010. Setting, Elaborating, and Reflecting on Personal Goals Improves Academic Performance. *Journal of Applied Psychology*. 95: 255-264.

Moroccan Ministry of National Education and Vocational Training. 2015. New Generation Curriculum for Second Chance Schools.

Moroccan Ministry of National Education and Vocational Training. 2016. Toolkit for Facilitators and Educators in Peer Education and Life Skills.

Morrison, G. and Allen, M. 2009. Promoting student resilience in school contexts. *Theory Into Practice*. 46(2): 162-169.

Mourshed, C. and Barber, M. 2010. How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better. McKinsey and Company. Available at: http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/.

MTC Institute. 2010. Principles and Strategies of a Successful TVET Program. Centerville: MTC Institute.

Muasher, M. 2014. The Second Arab Awakening and the Battle for Pluralism. New Haven, CT: Yale University Press.

Mullis, I. V. S. *et al*. 2016. TIMSS Advanced 2015 International Results in Advanced Mathematics and Physics. Retrieved from Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/advanced/.

Nalebuff, B. J. and Brandenburger, A. M. 1997. Co-Opetition: Competitive and Cooperative Business Strategies for the Digital Economy. *Strategy and Leadership*. 25(6): 28-33.

Nam, J. 2009. Pre-employment Skills Development in the OECD. Washington DC: The World Bank.

National Centre for Education Statistics. 2016. Trends in TIMSS 2015. Available at: https://nces.ed.gov/timss/timss2015/timss2015_table02.asp.

National Research Council. 2011. Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop. J.A. Koenig, Rapporteur. Committee on the Assessment of 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

National Research Council. 2012. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Nelken, M. *et al*. 2009. Negotiating Learning Environments. In *Rethinking Negotiation Teaching: Innovations for Context and Culture*. MN: DRI Press.

Nemeth, C. J. 2012. Minority Influence Theory. In *Handbook of Theories in Social Psychology*. New York: Sage.

Newman, K. 1999. No Shame in My Game: The Working Poor in the Inner City. New York: Knopf and Russell Sage Foundation.

No Lost Generation. 2016. Syria Crisis Education Strategic Paper. London Progress Report. No Lost Generation Initiative.

Nosseir, M. 2015. Promoting (Innovative) Critical Thinking in the MENA Workplace. Available at: https://www.entrepreneur.com/article/251926.

NRC. 2017. Countering Violent Extremism and the Role of Education in Humanitarian Action. Annex to CVE Position Paper. June 2017.

O'Dougerty, M. *et al*. 2013. Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. In Handbook of Resilience in Children. New York. Springer Science.

OECD. 2005. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Available at: https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

OECD. 2009. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers. 41

OECD. 2011. International Engagement in Fragile States: Can't We Do Better? Paris: OECD Publishing.

OECD. 2012a. Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies. Paris: OECD Publishing.

OECD. 2012b. Competitiveness and Private Sector Development, Women in Business: Policies to Support Entrepreneurship Development in the MENA Region. OECD-MENA Women's Business Forum, Paris, 27-28 September 2012.

OECD. 2013a. PISA 2012 Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Paris: OECD.

OECD. 2013b. OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. OECD Publishing.

OECD. 2014. PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V), PISA, OECD Publishing. Available at: http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en.

OECD. 2015. PISA 2015: Draft Collaborative Problem Solving Framework. Available at https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf.

OECD. 2016. PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Paris: OECD

Ontario Ministry of Education. 2016. Phase 1: Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario. In 21st Century Competencies: Foundation Document for Discussion. Winter 2016 edition. Ontario, Canada: Ontario Public Service.

Ortner, C. N. *et al*. 2007. Mindfulness Meditation and Reduced Emotional Interference on a Cognitive Task. *Motivation and Emotion*. 31 (4): 271-283.

Osborne, J. and Dillon, J. 2008. Science Education in Europe: Critical Reflections. A Report to the Nuffield Foundation. London: King's College London.

Oxford Business Group. 2015. Jordan – Education: Greater Student Numbers Leading to Education Sector Innovation in Jordan. In *The Report: Jordan 2015*. Available at: www.oxfordbusinessgroup.com/overview/covering-new-ground-growing-student-numbers-and-market-demand-are-leading-more-innovation-0.

Palestinian Central Bureau of Statistics. 2016. Press Release on the Eve of International Literacy Day. 8 September 2016.

Palestinian Ministry of Education and Higher Education. 2014. Education Development Strategic Plan (EDSP) 2014-2019: A Learning Nation.

Palestinian Ministry of Education and Higher Education. 2015. Education for All 2015 National Review.

Partnership for 21st Century Skills. 2008. 21st Century Skills, Education and Competitiveness. A Resource and Policy Guide. Tucson: Partnership for 21st Century Skills.

Partnership for 21st Century Skills. 2009. Curriculum and Instruction: A 21st Century Skills Implementation Guide. Tucson: Partnership for 21st Century Skills.

Partnership for 21st Century Learning. 2015. What We Know About Creativity? Part of the 4Cs Research Series, Washington DC, P21.

Paul, R. W. 1992. Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*. 77: 3-24.

Payton, J. *et al*. 2008. The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Chicago: CASEL.

Perlman-Robinson, J. and Greubel, L. 2013 Young People on the Move: The Importance of Transferable Skills. Brookings Institute.

Pontefract, C. 2013. UNRWA's Human Rights, Conflict Resolution and Tolerance (HRCRT) Education Programme. In Learning to Live Together. Paris: UNESCO.

Population Council. 2001-2013. Ishraq: Bringing Marginalized Rural Girls into Safe Learning Spaces in Rural Upper Egypt, Project Brief. Available at: www.popcouncil.org/research/ishraq-bringing-marginalized-rural-girls-into-safe-learning-spaces-in-rural.

Population Council. Neqdar Nesharek Project. 2011-2014. Available at: www.popcouncil.org/research/neqdar-nesharek.

Pretz, J. *et al*. 2003. Recognizing, Defining and Representing Problems. In The Psychology of Problem Solving. Cambridge: Cambridge University Press.

Pruitt, D. 1998. Social Conflict. In The Handbook of Social Psychology, Vol. 2, 4th edition. New York, NY: McGraw-Hill: 470-503.

Pruitt, D. et al. 2003. Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement (3rd edition). McGraw-Hill Education.

Puccio, G. J. and Cabra, J. F. 2010. Organizational Creativity: A Systems Approach. In *Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press: 145-173.

Quinn, J. 1980. Strategies for Change: Logical Incrementalism. R.D. Irwin.

Raffe, D. 2011. Policy Borrowing or Policy Learning? How (Not) to Improve Education Systems. CES Briefings No. 57.

Ramadi, E. *et al*. 2016. Engineering Graduates' skill sets in the MENA region: a gap analysis of industry expectations and satisfaction. *European Journal of Engineering Education*. 41 (1): 34-52.

Rimfeld, K. *et al*. 2016. True Grit and Genetics: Predicting Academic Achievement from Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*. 111(5): 780-789.

Robinson, K. 2015 Creative Schools. Allen Lane: Penguin.

Roemer, L. *et al*. 2015. Mindfulness and Emotion Regulation. *Current Opinion in Psychology*. 3: 52-57.

Rojas-Drummond, S. and Mercer, N. 2003. Scaffolding the Development of Effective Collaboration and Learning. *International Journal of Educational Research*. 39: 99-111.

Rosso, F. *et al*. 2012. Youth Transition from Education to Work in the Mediterranean: The ETF Experience with Partner Countries. Discussion paper for IIEP Policy Forum, Engaging Youth in Planning Education for Social Transformation, Paris, 16-18 October 2012.

Royal Society. 2011. Brainwaves Module 2. Neuroscience Implications for Education and Lifelong Learning. London: The Royal Society.

Rozman, L. and Koren, A. 2013. Learning to Learn as a Key Competence and Setting Learning Goals. Paper for the Management Knowledge and Learning International Conference 2013: Active Citizenship by Knowledge Management and Innovation. Zadar, Croatia.

Rueda, M. R. and Paz-Alonso, P. M. 2013. Executive Function and Emotional Development. In Centre of Excellence for Early Childhood Development, and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Encyclopaedia on Early Childhood Development [online]. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/executive-functions/according-experts/executive-function-and-emotional-development

Ruitenberg, C. W. 2015. The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education. *Democracy and Education*. 23 (1): 1-9.

Russ, S. W. 1996. Development of Creative Processes in Children. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 1996 (2): 31-42.

Russ, S. W. and Fiorelli, J. A. 2010. Developmental Approaches to Creativity. In Cambridge Handbook of Creativity. New York: Cambridge University Press: 233-249.

Rychen, D. S. and Tiana, A. 2004. Developing Key Competencies in Education: Some Lessons Learned from International and National Experience. Paris: UNESCO.

Said, E. 1978. Orientalism. New York: Pantheon Books.

Said, E. 1981. Covering Islam. New York: Vintage Books.

Salama, D. 2015. Education is the Measure and Premise of Progress in Development. United Nations University: 17 Days, 17 Goals Series. 12 September 2015. Available at https://unu.edu/publications/articles/education-measure-and-premise-of-progress.html.

Saliquist, J. *et al*. 2009. Assessment of Preschoolers' Positive Empathy: Concurrent and Longitudinal Relations with Positive Emotion, Social Competence, and Sympathy. *Journal of Positive Psychology*. 4: 223-233.

Salovey, P. and Mayer, J. D. 1990. Emotional Intelligence. New Haven, CT: Baywood Publishing.

Saner, H. *et al*. 1994. The Effects of Working in Pairs in Science Performance Assessments. Santa Monica, CA: The Rand Corporation. Manuscript submitted for publication.

Santiago Declaration on the Human Right to Peace. 2010. Available at: http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/AdvisoryCom/Session9/A-HRC-AC-9-NGO-3_en.pdf

Save the Children. 2008. Delivering Education for Children in Emergencies: A Key Building Block for the Future, London: Save the Children.

Savery, J. 2006. Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions. *The interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 1: 9-20.

Saxena, S. 2014. STEM to STEAM Learning: Learning Science in the 21st Century. *EdTechReview*. April. Available at: http://edtechreview.in/trends-insights/insights/1122-stem-to-steam-learning-learning-science-in-the-21st-century

Schacter, J. *et al*. 2006. How Much Does Creative Teaching Enhance Elementary School Students' Achievement? *The Journal of Creative Behavior*. 40 (1): 47-65.

Schein, E. H. 2010. Organizational Culture and Leadership (Vol 2). John Wiley and Sons.

Schiller, N. G. *et al*. (eds.). 2007. Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives. Oxford: Berghahn.

Schonert-Reich, A. and Lawlor S. M. 2010. The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*. September.

Schugurensky, D. and Myers, J. 2003. Citizenship Education: Theory, Research and Practice. *Encounters in Education*. 4: 1-10.

Schwab, K. 2016, The Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum.

Scott, G. *et al*. 2004. The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*. 16: 361-388.

Selim, M. *et al*. 2013. The Ishraq Program for Out-of-School Girls: From Pilot to Scale-up, Final Report. Population Council.

Shafiq, M. N. 2011. Do School Incentives and Accountability Measures Improve Skills in the Middle East and North Africa? The Cases of Jordan and Tunisia. *Review of Middle East Economics and Finance*. 7 (2): 1-18.

Shapour, R. 2004. Education as a Motor for Development, Recent Education Reforms in Oman with Particular Reference to the Status of Women and Girls. UNESCO: International Bureau of Education.

Shikdar, A. A. and Sawaqed, N. M. 2003. Worker Productivity, Occupational Health and Safety Issues in Selected industries. *Computers and Industrial Engineering*. 45: 563-572.

Siegel, Saul M., and W. Kaemmerer. 1978. Measuring the Perceived Support for Innovation in Organizations. *Journal of Applied Psychology*. 63(5): 553-562.

Simonton, D. K. 2010. Creativity as Blind-Variation and Selective-Retention: Combinatorial Models of Exceptional Creativity. *Physics of Life Reviews*. 7: 156-179.

Sinclair, M. 2002. Planning Education in and after Emergencies. Paris: UNESCO IIEP. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001293/129356e.pdf

Sinclair, M. 2004. Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO.

Sinclair, M. *et al*. 2008. Learning to Live Together: Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights. Eschborn, Germany: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH.

Singapore Ministry of Education. 2016. Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes. Available at: https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies

Sissons, P. and Jones, K. 2012. Lost in Transition? The Changing Labour Market and Young People Not in Employment, Education or Training. The Work Foundation, Lancaster University.

Skalli, L. 2016. A Decade of Youth Civic Engagement in Morocco and Jordan. In Youth and Inequality in Education: Global Actions in Youth. New York: Routledge.

Skinner, E. A. *et al*. 1998. Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 63 (2-3): 1-231.

Slavin, R. E. 1990. Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Smith, A. 2005. Education for Diversity: Investing in Systemic Change through Curriculum, Textbooks, and Teachers. In *World Bank Institute. Promoting Social Cohesion through Education*. 29-43.

Snilstveit, B. *et al*. 2016. The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries. In Systematic Review Summary 7. The International Initiative for Impact Evaluation (3ie).

Spencer, C. and Aldouri, S. 2016. Young Arab Voices: Moving Youth Policy from Debate into Action. Research Paper. Chatam House. The Royal Institute of International Affairs.

Spring, J. 2015. Economization of Education. Human Capital, Global Corporations, Skills-based Schooling. New York: Routledge.

Starkey, H. 2002. Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights. Strasburg: Council of Europe.

Steer, L. *et al*. 2014. Arab Youth: Missing Educational Foundations for a Productive Life? Paper for the Arab World Learning Barometer. Brookings Institution Center for Universal Education. Washington, DC: Brookings Institution.

Sternberg, R. 2006. The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal 2006*. 18 (1): 87-98.

Sywelem, S and, Mohamed, M. 2015. Literacy and Adult Education in Egypt: Achievements and Challenges. *American Journal of Educational Research*. 3 (7): 793-799.

Talbot, C. 2013. Education in Conflict Emergencies in Light of the Post 2015 MDGs and EFA Agendas. NORRAG Working Paper 3.

Tanios, C. Y. *et al*. 2008. The Epidemiology of Anxiety Disorders in the Arab World: A Review. *Journal of Anxiety Disorders*. 23: 409-419.

Tannen, D. 1990. You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation. Washington, D.C: Morrow.

Tawil, S. 2014. Education for 'Global Citizenship': A Framework for Discussion. Education Research and Foresight Working Papers. 7.

Tawil, S. and Cougoureux, M. 2013. Revisiting Learning: The Treasure Within – Assessing the Influence of the 1996 Delors Report. UNESCO Education Research and Foresight, Occasional Papers no. 4. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf

The Islamic Republic of Iran Ministry of Education. Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran. Teheran: Supreme Council of Cultural Revolution and the Supreme Council of Education.

The People's Democratic Republic of Algeria. 2008. Algerian National Education Law No. 04-08, *Journal Officiel*. 4.

The Republic of the Sudan. 2004. Sudan National Strategic Plan and Sectoral Plan on HIV/AIDS (2004-2009). Khartoum: Sudanese National AIDS Council.

Thompson, N. 2009. People Skills. United Kingdom: Palgrave MacMillan.

Tinto, V. 1993. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. (2nd edition) Chicago, IL: University of Chicago Press.

Toms-Barker, L. 2014. Career Pathways for Youth with Disabilities: Transition from School to Work and Lifelong Learning. Pac Rim International Conference on Disability and Diversity.

Torrance, E. P. 1977. Creativity in the Classroom. What Research Says to the Teacher. Washington, DC: National Education Association.

Trottier, J. 2009. Talking Skepticism to Generation Y. *Skeptical Inquirer*. 33 (6).

Tsai, K. 2012. Play, Imagination, and Creativity: A Brief Literature Review. *Journal of Education and Learning*. 1(2): 15-20.

Tyler, T. 2011. Why People Cooperate: The Role of Social Motivations. Princeton University Press.

Tzannatos, Z. *et al*. 2014. Labour Demand and Social Dialogue: Two Binding Constraints for Decent Work for Youth in the Arab Region. Employment Working Paper no. 164. International Labour Office, Employment and Labour Market Policies Branch, ILO.

UIS. 2015. Technical Advisory Group Proposal: Thematic Indicators to Monitor the Post-2015 Education Agenda. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233247e.pdf

UN Human Rights Council. 2015. Evaluation of the Implementation of the Second Phase of the World Programme for Human Rights Education, Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights to the Human Rights Council Thirtieth session, A/HRC/30/24, 16 July 2015.

UNAIDS. 2017. Impact of HIV and Sexual Health Education on the Sexual Behavior of Young People: A Review Update. Available at: http://data.unaids.org/publications/irc-pub01/jc010-impactyoungpeople_en.pdf

UNDP. 2003. Arab Human Development Report 2003 – Building a Knowledge Society. Beirut: UNDP.

UNDP. 2013. Labour Market: The Case of Vocational Training in Jordan, Amman: UNDP Jordan.

UNDP. 2014. Human Development Report 2014, Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. UNDP.

UNDP. 2015. Development of Empowerment: The 2014 Palestinian Human Development Report. UNDP.

UNDP. 2016. Arab Human Development Report 2016: Youth and the Prospects for Human Development in a Challenging Reality, Beirut: UNDP.

UNEP. 2010. Annual Report. New York: UNEP.

UNESCO UNEVOC. 2013. Advancing TVET for Youth Employability and Sustainable Development. UNESCO UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

UNESCO, UNICEF, World Bank. 2014. Education Sector Analysis Methodological Guidelines. Vol 1.

UNESCO. 1995. Declaration of Principles on Tolerance. Adopted by the General Conference of UNESCO. Twenty-eighth session, Paris, 16 November 1995. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830eo.pdf

UNESCO. 1996. Learning: the Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentieth-first Century. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2004. Report of Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA, UNESCO Paris, 29-31 March 2004, Paris: UNESCO.

UNESCO. 2005. Decentralization in Education: National Policies and Practices. Education Policies and Strategies. 7. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2007. Education Sector-Wide Approaches (SWAps). Background, Guide and Lessons. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2008. Gender-Responsive Life Skills-Based Education. Advocacy Brief. Bangkok: UNESCO.

UNESCO. 2009. International Technical Guidance on Sexuality Education. An Evidence-Informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators. Volume 1: The Rationale for Sexuality Education. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2012a. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. Montreal: UNESCO UIS.

UNESCO. 2012b. EFA Global Monitoring Report. Youth and Skills: Putting Education to Work. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2013. Monitoring and Evaluation Guidance for School Health Programs: Thematic Indicators. Paris: UNESCO

UNESCO. 2014a. Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2014b. Global Citizenship Education: A Guiding Framework for the Arab Countries. Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.

UNESCO. 2015a. Education for All 2000-2015 Monitoring Report: Achievements and Challenges, Regional Overview: Arab States. Beirut: UNESCO.

UNESCO. 2015b. Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2015c. EFA Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2016. Job Readiness and Life-skills programming helps 543 Young Jordanians see a Brighter Future, News Note, UNESCO, 4 May 2016. Available at: www.unesco.org/new/en/amman/about-this-office/single-view/news/job_readiness_and_life_skills_programming_helps_543_young_jo/

UNESCO. 2017. Preventing Violent Extremism though Education – A Guide for Policy-Makers. Paris: UNESCO Education Sector.

UNFPA and FHI360. 2006. Youth Peer Education Toolkit. Assessing the Quality of Youth Peer Education Programmes. New York: Family Health International.

UNFPA. 2014. UNFPA Operational Guidance for Comprehensive Sexuality Education: A Focus on Human Rights and Gender. New York: UNFPA.

UNFPA. 2015. Women and Girls Safe Spaces, A Guidance Note Based on Lessons Learned from the Syrian Crisis. Available at: www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/woman%20space%20E.pdf

UNHCR. 2016. Missing Out: Refugee Education in Crisis. Geneva: UNHCR.

UNICEF. 2001. The Participation Rights of Adolescents: A Strategic Approach. Working Paper Series. Available at: https://www.unicef.org/programme/youth_day/assets/participation.pdf

UNICEF. 2003. Definition of Terms. UNICEF 13 June 2003. Available at: https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html

UNICEF. 2007a. Stocktaking of Life Skills-Based Education, Occasional Paper. New York: UNICEF.

UNICEF. 2007b. Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools. New York: UNICEF.

UNICEF. 2008. Jordan, Progress Report for UNICEF's Education in Emergencies and Post-Crisis Transition Programme. UNICEF.

UNICEF. 2009. Global Evaluation of Child-Friendly Schools Programming. New York: UNICEF.

UNICEF. 2010. Life Skills Learning and Teaching: Principles, Concepts and Standards, New York: UNICEF.

UNICEF. 2011. Morocco Country Programme Document 2012-2016. UNICEF.

UNICEF. 2012. Global Evaluation of Life Skills Education Programmes: Final Report. New York: UNICEF.

UNICEF. 2013. Peacebuilding Knowledge, Attitudes and Skills: A Desk Review and Recommendations. New York: UNICEF.

UNICEF. 2014. All in School, Middle East and North Africa, Out-of-School Children Initiative: Regional Report on Out-of-School Children. UNICEF MENA Regional Office.

UNICEF. 2015. Equity, Educational Access and Learning Outcomes in the Middle East and North Africa. UNICEF MENA Regional Office.

UNICEF. 2016a. Syria Education Sector Analysis: the effects of the crisis on education in Syria, 2010-2015. Amman: UNICEF MENA Regional Office.

UNICEF. 2016b. Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme. Programme Report 2012-2016. UNICEF, New York, 2016.

UNICEF. 2016c. Evaluation of Activity-Based Learning as a means of Child-Friendly Education. UNICEF India.

UNICEF. 2017a. Analytical Mapping of Life Skills and Citizenship Education in Middle East and North Africa. UNICEF MENA Regional Office.

UNICEF. 2017b. Operational Guidance: Community-Based Mental Health and Psychosocial Support in Humanitarian Settings. (Forthcoming)

UNICEF and ILO. 2016. Consultation on Technical and Vocational Education and Training in the Middle East and North Africa. Workshop Report. Amman, Jordan, 30-31 May 2016.

UNICEF, University of Balamand, and UNFPA. 2017. Compendium of Resource Material on Adolescent and Youth Programming. Available at: http://www.unfpa.org.lb/Documents/Youth-resource-compendium-final-version.aspx

United Nations General Assembly. 1989. Convention on the Rights of the Child. New York: United Nations.

UNRWA. 2011. Education Reform Strategy 2011-2015. Amman: UNRWA.

UNRWA. 2014. Baseline Study of Classroom Practices in UNRWA Elementary Schools. Amman: UNRWA.

UNRWA. 2015. UNRWA School Parliament – Good Practices Booklet – Human Rights, Conflict Resolution and Tolerance Education Programme. Amman: UNRWA.

USAID. 2011. Technical and Vocational Education and Training. Promising Youth Development Strategies. A Study of Promising Models in International Development. Equip 3. Washington, DC: USAID.

USAID. 2013. State of the Field Report: Holistic, Cross-Sectoral Youth Development. USAID Youth Research, Evaluation and Learning Project. Final report. February 2013. Washington, DC: USAID, 2013.

USAID. 2014. Final Performance Evaluation of the USAID/Jordan Youth for the Future (Y4F) Project. Amman: USAID.

Van Gelder, T. 2005. Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science. *College Teaching*. 53 (1): 41-46.

Van Tassel-Baska, J. and MacFarlane, B. 2009. Enhancing Creativity in Curriculum. In International Handbook on Giftedness. New York: Springer.

Vasquez, J. *et al*. 2013. STEM Lesson Essentials, Grades 3-8 Integrating Science, Technology, Engineering and Mathematics. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wahab, L. R. 2017. Education Modalities: Challenges of Transnational Frameworks for Non-Traditional Learning in MENA Countries. Presentation from 13 March 2017 during IREG Forum 2017 Excellence as the University Driving Force in Qatar. IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence.

Wally, N. 2012. Youth, Skills and Productive Work Analysis Report on the Middle East and North Africa Region. Background Paper for the Education for All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.

Walsh-Dilley, M. *et al*. 2013. Rights for Resilience: Bringing Power, Rights and Agency into the Resilience Framework. Available at: http://www.atkinson.cornell.edu/Assets/ACSF/docs/collaborations/oxfam/R4R%20Conceptual%20Framework.pdf

Wang, Y. 2007. Education in a Changing World: Flexibility, Skills, and Employability. Washington DC: The World Bank.

Waugh, C. E. *et al*. 2011. Flexible Emotional Responsiveness in Trait Resilience. *Emotion*. 11 (5): 1059-1067.

Webb, N. M. 1993. Collaborative Group Versus Individual Assessment in Mathematics: Processes and Outcomes. *Educational Assessment*. 1: 131-152.

Webster, F. 2014. Theories of the Information Society (3rd edition). New York: Routledge.

Wehmeyer, M. L. 1998. Self-determination and Individuals with Significant Disabilities: Examining Meanings and Misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 23: 5-16.

Weitzman, E. and Weitzman, P. 2000. Problem Solving and Decision Making in Conflict Resolution. In *The Handbook of Conflict Resolution:* Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass: 185-209.

Weller, J. *et al*. 2014. Preadolescent Decision-Making Competence Predicts Interpersonal Strengths and Difficulties: A 2-Year Prospective Study. *Journal of Behavioral Decision Making*. Published online in Wiley Online Library, <wileyonlinelibrary.com> DOI: 10.1002/bdm.1822.

WFP. 2017. How School Meals Contribute to the Sustainable Development Goals. A Collection of Evidence. Rome: WFP.

WHO. 1993. Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills programmes. Geneva: WHO.

WHO. 1997. Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes. Geneva. WHO.

WHO. 1998. Life Skills Education: An Essential Element of a Health Promoting School. Geneva: WHO.

WHO. 2003. Skills for Health, Skills-based Health Education including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School, WHO Education Series on Schools' Health. Document 9. Available at: www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

WHO. 2009. Violence Prevention - The Evidence: Preventing Violence by Developing Life Skills in Children and Adolescents. Series of Briefings on Violence Prevention. Geneva: WHO.

WHO. 2010. Standards for Sexuality Education in Europe: A Framework for Policy Makers, Educational and Health Authorities and Specialists. Cologne: WHO Regional Office for Europe.

WHO. 2016. INSPIRE: Seven Strategies for Ending Violence Against Children. Geneva: WHO.

Winthrop, R. and McGivney, E. 2016. Skills for a Changing World: Advancing Quality Learning for Vibrant Societies. Washington, DC: Brookings Institution.

Wondwosen, M. 2006. Negotiation: A Concept Note. Mimeo. Rome: FAO.

World Bank. 2007. Development and the Next Generation: World Development Report 2007. Washington DC: World Bank.

World Bank. 2008. The Road Not Travelled: Education Reform in the Middle East and North Africa. Washington, DC: The World Bank.

World Bank. 2010a. Active Labor Market Programs for Youth. A Framework to Guide Youth Employment Interventions. World Bank Employment Policy Primer No 16. Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2010b. Stepping Up Skills for More Jobs and Higher Productivity. Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2013. Jobs for Shared Prosperity: Time for Action in the Middle East and North Africa. Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2014. Jobs or Privilege. Unleashing the Employment Potential of the Middle East and North Africa. Washington DC: The World Bank.

World Bank. 2015a. Hashemite Kingdom of Jordan: School Autonomy and Accountability: SABER Country Report, Systems Approach for Better Education Results. Available at: http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/SAA/SABER_SAA_Jordan.pdf

World Bank. 2015b. Middle East and North Africa Regional Synthesis Report on Workforce Development. Washington: The World Bank.

World Bank. 2016. Education for Competitiveness. Executive Summary. An Initiative of the Islamic Development Bank Group and the World Bank Group. Washington, DC: The World Bank.

World Economic Forum. 2014. Rethinking Arab Employment: A Systemic Approach for Resource-Endowed Economies. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_MENA14_RethinkingArabEmployment.pdf

World Economic Forum. 2016. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum.

YouGov and Bayt. 2016. The skills gap in the Middle East and North Africa Survey. Available at: https://www.bayt.com/en/research-report-29942/

Zhou, Q. *et al*. 2002. The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development*. 73: 893-915.

Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. 2011. Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge: 1-12.

حقوق الصور:

الغلاف: من اليسار © اليونيسف\2013\وهاب | من المنتصف: © اليونيسف\2015\سونودا | من اليمين: © اليونيسف\2007\نوراني |
الصفحة x: © اليونيسف\UNI199903\أنمار | مُقسّم الملخص التنفيذي: © اليونيسف\UN020936\حاسن | الصفحة 14: © اليونيسف\UNI150175\نوراني |
الصفحة 70: © اليونيسف\UNI130248\بيروزي | الفصل 4 المُقسّم: © اليونيسف\2007\نوراني | مُقسّم الملحق: © اليونيسف\UN043099\ريتش |
الصفحة 166: © اليونيسف\UNI45159\بيروزي | مُقسّم المراجع: © اليونيسف\UNI131731\بيروزي

للمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع الإلكتروني
www.lsce-mena.org