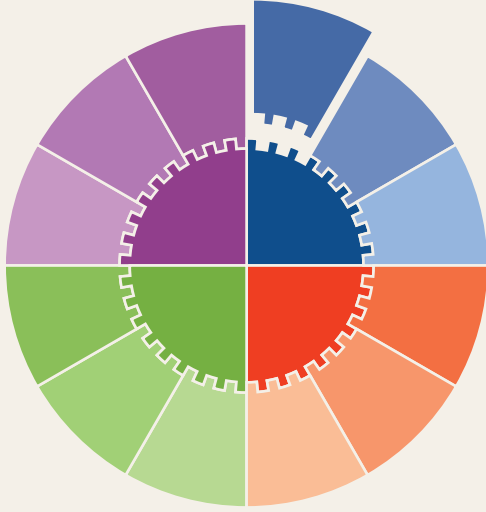


المهارات الحياتية الأساسية الإثنتي عشرة

البُعد المعرفي

الإبداع



فيما يتعلق بوضع رؤيةٍ محددة للتعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يكون الإبداع ذا صلةٍ على مستويين. أولاً، يعدّ الإبداع مكوناً متأسلاً 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 مكوّن 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 ومجالاتٍ مواضيعيةٍ متعددة، وذلك في أثناء تنمية قدرتهم على العصف الذهني، وإعادة النظر بالحالات المدرسية والعائلية والصحية وفي أماكن العمل، وتقديم مقترحاتٍ بناءة. 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 لمستقبل 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.

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 الأدواني: هي عنصرٌ ضروري وبنّاء في عمليات التفكير الابتكاري ومهارةٌ حياتية بالغة 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 للتكيّف مع مواقف الحياة المختلفة من خلال تطوير حلولٍ وأساليبٍ وعملياتٍ 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 تقنياتٍ أو رؤىٍ مبتكرةٍ 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 ومرتبطة وغير فوضوية. إنّ كون المرء مبدعاً يمثّل، إلى حدٍّ كبير، أمراً شديداً 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 يمثّل 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.

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 ككل، 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 والمرتبطة 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 بيئة صافية مناسبة (Gutman and Schoon, 2013). من ناحية أخرى، فإنّ مقاربات التعليم التي تركز على معرفة الحقائق على حساب تنمية مهارات التفكير، ترتبط بقمع التعبير الإبداعي (Kozbelt et al., 2010).

يرتبط الإبداع بالتفكير المبتكر والتباعدي، ويشمل التفكير التباعدي تحيّل عدة إجابات وحلولٍ لمشكلة واحدة بدلاً من التركيز على إجابة واحدة صحيحة، وهي عملية تفكير يمكن أن تؤدي إلى الإبداع والابتكار. كما ترتبط عمليات ”ما وراء المعرفة“ بالتفكير التكتيكي بالتفكير الإبداعي (Kozbelt et al., 2010).

خلصت الأبحاث التي أُجريت على الوظائف السلوكية والدماعية 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 تشييطٌ 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.

نجحت التدخلات الرامية إلى تحسين التفكير الإبداعي في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي عند الطلاب عموماً (Maker, 2004). يعدّ ذلك أمراً ذا أهمية خاصة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث لا تكون خدمات تقديم التعليم مهياًً 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 تبني 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 سن مبكرة. بذلت 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 فيعبرون 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 ضروريةً ”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 مُحصّة 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.

"التعلّم للعمل"/"البُعد الأدواتي"

إنّ الإبداع والمهارات الحياتية المتعلقة به مرغوبة على نطاق 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 دراسةً أخرى لفجوة المهارات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أنّ التفكير الإبداعي اعتُبر مهارةً مهمّةً في المناصب الوظيفية المبتدئة والمتوسطة، وأكثر أهميةً في المناصب العليا (YouGov and Bayt, 2016). وقد واجهت 73% 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 مسعىٍ 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 الملحة (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 موجه (Jalbout and Farah, 2016).

لكن غالباً ما يفتقر سوق العمل لمثل هذه المهارات الإبداعية (World Bank, 2010a)، ولهذا تبحث الشركات 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 للتحيز 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 صلب 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 ببناء تحضّر على تحقيق التمكين الذاتي، لا سيّما في ظلّ السياق المتقلب والعنيف أحياناً الذي يتعرض له الأطفال والشباب على حدّ 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 لتحمل المخاطر الفكرية وطرح الأسئلة والمجازفة لإمكانية ارتكاب الأخطاء (Sternberg, 2006; Kozbelt et al., 2010). كما يكون هؤلاء الأفراد منفتحين لتقبّل أفكارٍ جديدة ويميلون إلى امتلاك مستوى 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 وتحمل المخاطر الفكرية والكفاءة الذاتية الإبداعية أن تكون مهمّة وحاسمة في مواجهة المقاومة الطبيعية التي غالباً ما يبديها المجتمع ضد الأفكار الإبداعية الجديدة وغير المجربة (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 وبناءة ومبتكرة.

والتخصصات اجتماعياً، وكيفية استخدام التنوع والاختلاف لتحفيز الإبداع، وأن يستكشف الأبعاد الأخلاقية للإبداع (Carlile and Jordan, 2012).

توجد أهمية متنامية للإبداع في التصدي للتحديات المعقدة داخل المجتمع تتجلى 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 بُعد العمل مكوّناً أساسياً في استكشاف الحلول للمشاكل اليومية داخل المجتمع وتحقيق التحوّل المجتمعي الإيجابي.

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/"البُعد الاجتماعي"

على الرغم من أنّ الإبداع يرتبط عادةً بالأفراد، أصبح يُنظر إليه إلى حدّ 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 والاحتراف، 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 للمتعلّمين كيفية بناء المواضيع

صلة الإبداع (والمهارات ذات الصلة به) حسب أبعاد التعلّم

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

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

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتي عشرة

البُعد المعرفي

التفكير النقدي



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 قبل 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 المجهزون 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 ببناء 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.

وتقديم المزيد من الاستنتاجات التي يميل إليها (Dewey, 1910). يعدّ التفكير النقدي عمليةً ذهنيةً معقدةً قابلةً للتطبيق عالمياً ويتضمن مهاراتٍ متعددة مثل: فصل الحقائق عن الآراء والتعرّف على الفرضيات، والتدقيق في صلاحية الأدلة، وطرح الأسئلة والتحقّق من المعلومات والإصغاء والملاحظة، وتفهمّ وجهات النظر المتعددة (Lai, 2011). إنه يتضمن القدرة على تحليل المعلومات بأسلوبٍ موضوعي، وهذا ضروريٌّ 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 عملية معقدة فحسب، فهو يعدّ أيضاً عمليةً مدروسةً وبناءة 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 المثلى، يجب تعليم الأطفال هذه المهارة مبكراً، حيث تقترح البحوث التجريبية بأنّ الأفراد يبدؤون تطوير مهارات التفكير النقدي في عمر مبكّر جداً. تجب ممارسة التفكير النقدي مراراً وتكراراً في مختلف أوساط

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 'مهارةً 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 المُعنون "كيف نفكر" بأنه "الدراسة النشطة والمستمرة والدقيقة لأيّ معتقدٍ أو شكلٍ مُفترض للمعرفة في ضوء المسوغات التي تدعمه

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). 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 يتلقون دروساً في التفكير النقدي) كانت أفضل بالمقارنة مع نتائج الطلاب الذين تلقوا دروساً مختلفة كانت مهارات التفكير النقدي متضمنةً فيه.

أوصى عددٌ من الباحثين باستخدام إستراتيجياتٍ تعليمية محددة لتعزيز تطوير مهارات التفكير النقدي وقدراته، بحيث تشمل هذه الإستراتيجيات التعليمات الصريحة، والتعليم التعاوني أو المشترك، والنمذجة، والتقنيات البّناء (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 قبل المعلم إذا أردنا أن يتعلّم 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 تُجنّبهم المعارضة العشوائية، وتعزز عندهم روح المشاركة الفعّالة والحكم على الأمور باتزانٍ واتخاذ قراراتٍ صائبة.

التعليم والعمل، ولا يجب أن يغيب عن تصاميم المحتوى الأساسية (Trotter, 2009). ويعدّ التفكير النقدي أحد أصعب المهارات التي يمكن ممارستها بشكلٍ جيد، وغالباً ما يُظهر الكبار تفكيراً منطقيّاً غير ناضج 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 بّناءة في مجتمعٍ تعددي وديمقراطي، وتمكينه من تقديم إسهاماتٍ إيجابية 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 النشيطة والبّناءة، 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، والتأمّل، 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 التمكن من التفكير بشكلٍ نقدي، ولكن من المعروف أنّ التفكير النقدي هو مهارةٌ مرنةٌ أي يمكن تطويره 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.

”التعلّم للعمل//البُعد الأدواتي

تضطلع مهارات التفكير النقدي بأهمية 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 حدّ سواء. يتيح التفكير النقدي للفرد امتلاك زمام الأمور وصنع القرارات. في جميع الأحوال، 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 واسعةً، والذين يوظفون 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 التوصل إلى نتيجة منطقية ومعقولة. توجد أهمية كبيرة لكلّ من التفكير النقدي والتفكير المبدع في العمل ويعتبران من أسس نجاح الأعمال والمشاريع. كذلك، يسهم التفكير النقدي في رفع مستوى المقدرة على التوظف 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 الصعّد، ذلك لأنه يرفع أنماط صنع القرارات إلى مستوى الاختيار الواعي والمتممّد. 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 ووسائل الإعلام (WHO, 1997) وتقييمها، وبالتالي حماية أنفسهم من حالات العنف والتطرف. بمقدور الفرد الذي يفكر بشكل 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، وتبني سياساتٍ وتدخلاتٍ غير ملائمة، وما إلى ذلك.

العدالة الاجتماعية. يمكن للشباب في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الذين تتعزز لديهم مهارات التفكير النقدي، أن يمتلكوا رأياً بئاً وإمكانهم من خلال المناقشات الإيجابية التعامل بنظرة جديدة مع التحديات التي تصاحب التطرف والراديكالية، ذلك لأنهم يريدون أن يكونوا جزءاً من الحل (Spencer and Aldouri, 2016).

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 تحد من التحيز والتعصب والقوالب النمطية، وتحقيق المواطنة النشطة والفعالة، وإجراء تغييرات مجتمعية مستدامة ومنصفة، وتعزيز

صلة التفكير النقدي (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

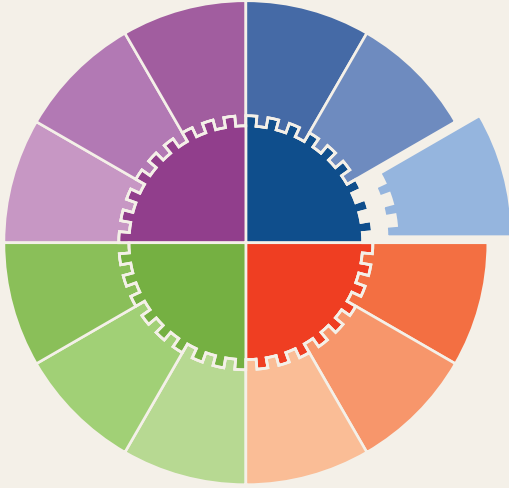
الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	القدرة على تقديم حجة منطقية شفهاً وكتابياً تحسين التفكير العلمي	التفكير في التفكير، وطرح الأسئلة، وتفسير المعلومات والتوليف
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	ضمان نجاح تطوير ريادة العمل والمشاريع ضمان العمل الفعّال مع الأفراد الآخرين ضمان 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 المشارك/ البُعد الاجتماعي	تعزيز الانخراط المهمّ في المجتمع القدرة على التعرف على أشكال المناورة والإقناع تعزيز التحويل الاجتماعي المستدام والعاقل التعرّف على وجهات النظر الأخرى وتقديرها	التفكير الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، وصنع القرارات الأخلاقية

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

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتي عشرة

حلّ المشكلات

البُعد المعرفي



تحديدها في هذا النموذج، يعدّ حلّ المشكلات أمراً محورياً في عمليات إدارة الصراعات ومعالجتها، لأنه يتيح للأفراد إمكانية استنباط إستراتيجيات مختلفة للخروج من الصراعات، لاسيما 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 تقتقد إلى وضوح الطريق المؤدي إلى الحلّ.

يكمن التحدي الرئيس لحلّ المشكلات الغامضة في توضيح طبيعة المشكلة. تقترح العلوم العصبية بأنّ أنظمة مختلفة في الدماغ تشارك في هذه العملية، وذلك تبعاً لكون مهمة 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.

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 صلةً بالأطفال والمتعلّمين 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 قابليّةً للتوظيف، وأكثر كفاءة في ريادة الأعمال وبمقدورهم اتخاذ أفضل القرارات، والعمل ضمن روح العمل والمشاركة. إنّ الأفراد المجهزين بمهاراتٍ متقدمة 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 نشطاً في مجتمعه ويساهم في وضع حلولٍ مجتمعية لمعالجة المشكلات، تشمل تطوير إستراتيجيات للتغلّب على الإشكاليات والصراعات تكون مقبولة من جميع أعضاء المجتمع.

التعريف

يملك الأفراد الذين يتمتعون بمهارة حلّ المشكلات القدرة على "التفكير عبر سلسلة 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 تفكير رقيقة المستوى ترتبط بعلاقاتٍ تبادلية مع مهاراتٍ حياتية مهمة 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) المعنية الواجب حلّها، وضع خطة الحلّ وتنفيذها، ومراقبة التقدم في كافة مراحل العملية وتقييمه (OECD, 2015). وفيما يتعلق بمهارات التعاون وصنع القرارات، بالإضافة إلى مهاراتٍ حياتية أساسية أخرى تمّ

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 بشكل أفضل على إعداد متعلمين يستخدمون معرفتهم في سياقات واقعية من الحياة اليومية، ويتعاملون بسلاسة 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 لحلّ المشكلات (OECD, 2014 and 2016). حالياً، تعكف أنظمة التعليم على الإعداد الأفضل للمتعلمين لتمكينهم من حلّ المشكلات التي تمّ ”تحديدها بشكل 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 مشكلة ما والكشف عنها أو خلق مشكلة ما. بالتالي، فإنّ بعض البيئات التعليمية، التي تنتشر عبر إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تُفوّت فرصة إشراك المتعلمين، حتى في سنّ مبكرة، في المحاولة النشطة ليس فقط للتفكير في مواقف الحياة اليومية التي يتعرضون لها، وإنما أيضاً لتحديد المشكلات من تلك المواقف، سواء أكانت معرفةً بشكل جيد أم لا، وكذلك تقديم تصوّر مبدع وبطريقة منتظمة لحلّ تلك المسائل.

يمكن تطوير مهارات حلّ المشكلات وتعزيزها من خلال التعلّم التجريبي وضمن اختصاص 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 مقاربة تضع المتعلّم في المركز، وتُمكنه من إجراء البحوث، ودمج النظرية والممارسة، وتطبيق المعرفة والمهارات لإيجاد حلّ قابل للتطبيق لمشكلة محددة (Savery, 2006)، وقد أدخلت لأول مرة في تعليم الطب قبل أن تجد طريقها إلى المناهج المدرسية.

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 بشخص واحد يعالج حالة 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 مجموعات وتطبيق مهاراتهم في حلّ المشكلات على هذه الحالات الاجتماعية الدافع الذي يقود بقوة هذه المهارة (OECD, 2015). وفقاً لذلك، فقد عرّف البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA, 2015) مهارة حلّ المشكلات التعاوني بأنها ”قدرة الفرد على الانخراط بفاعلية في عملية يحاول فيها اثنان أو أكثر من الوكلاء حلّ مشكلة 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 بتقدير كبير على مدى الحياة (Care and Anderson, 2016)، ولهذا يتمّ تضمينها وبشكل متكرر في أطر المهارات الدولية، بما في ذلك الأطر المتعلقة بالصحة والعمل (WHO, 1997; IYF, 2014a; Brewer, 2013).

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 مسؤولية شخصية فيما يخص تحقيق الأهداف، ويمكنهم البحث عن طريق أفضل للقيام بمختلف المهام، ويسعون إلى حلّ المشكلات بطريقة مبتكرة، ولا يشعرون بالذعر 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 فرق العمل، كما وقد تنطوي على التعامل مع مخاوف العملاء.

يعدّ تطوير مهارة حلّ المشكلات أمراً غاية في الأهمية لمسألتي التوظيف وزيادة الأعمال في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وجدت دراسة لفجوة المهارات في هذا الإقليم أنّ حلّ المشكلات قد اعتُبرت مهارةً مهمّةً في المناصب المتوسطة والعلية، ومع ذلك واجهت 73٪ 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. تقتض المهارات المتعلقة بعملية صياغة المشكلة، كالمهارات الأساسية في الحياة التي تأتي مكملّةً 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 مستوى أفضل من الصحة والرفاهية.

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

- (1) يكون الطالب مسؤولاً عن تعلّمه الخاص، وهذا بدوره يشير إلى مستوى 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 المهمة المتعلقة بإستراتيجية ‘التعلّم القائم على المشكلات’ هو اختيار مشكلاتٍ غير مبنية بإحكام ومدرسين يمكنهم توجيه عملية التعلّم.

ثمّة 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 بسؤالٍ ويليه سلسلة استقصاءٍ في الحلول المقترحة. ويؤدّي 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).

اعتُبر حلّ مشكلات المجتمع أحد المجالات الرئيسة التي يجب معالجتها، وذلك ضمن مبادرة اليونسكو للتعليم والتعلم من أجل مستقبلٍ مستدام. وتُعرّف هذه المقاربة بأنها إستراتيجية التعليم والتعلّم التي تساعد الطالب على تحقيق مشاركةٍ فعّالة في معالجة المسائل التي تُورق المجتمع المحلي 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.

”التعلّم من أجل العيش المشترك“/البعد الاجتماعي

يساهم حلّ المشكلات في تحقيق مستوى أفضل من المواطنة النشيطة من خلال المشاركة، سواء على أساس 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 وتُمكن هذه المهارة الفرد من أن يصبح شريكاً فعّالاً ومطلّعاً في الحياة المجتمعية، فضلاً على أنّ حلّ المشكلات بشكل فردي وتعاوني مهمّ من أجل تفعيل حقوق الإنسان، وأساسي في إدارة الصراعات وحلّها (Weitzman and Weitzman, 2000)، حيث يسعى الفرد إلى الوصول إلى إستراتيجيات حلول عقلانية ومقبولة من قبل كافة الأفراد في المجتمع لمعالجة مشكلةٍ ما.

صلة حلّ المشكلات (والمهارات ذات الصلة بها) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البعد المعرفي	تحسين عمليات التعلّم ومخرجاته إعداد الأطفال للنجاح في عالم سريع التغير تبني التعلّم المرتبط بالحياة اليومية	حبّ الاستطلاع، والانتباه، والتفكير التحليلي
التعلّم للعمل/ البعد الأدواني	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/ البعد الفردي	المساهمة في التنمية الذاتية الشاملة واحترام الذات والكفاءة الذاتية تحسين الصحة والرفاهية	المرونة، والكفاءة الذاتية، والتفكير التأملي
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البعد الاجتماعي	تبني التحويل الاجتماعي الإيجابي المساهمة في الحلول المستندة إلى المجتمع لمشكلات المجتمع تحسين الانخراط الاجتماعي في العمل المجتمعي والتطوعية	المشاركة النشيطة، والتضامن، والتفكير المشترك، والمسؤولية الاجتماعية، وإدارة الصراعات، وحلّ الصراعات.

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

المهارات الحياتية الأساسية الإثني عشرة

التعاون

البُعد الأدواتي



الأساس لبناء علاقات اجتماعية صحية، فهو يعدُّ مهارةً حياتيةً أساسية ترتبط مباشرة بإدارة الصراعات العائلية والاجتماعية والسياسية وحلها 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 الموجهة اجتماعياً أو المتعلقة بالمصلحة العامة" (Tyler, 2011). وفقاً لذلك، تكون الحوافز الاجتماعية، وليست المادية، هي التي يمكن أن تشكل 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 أن 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 بناءة على مختلف القضايا المطروحة. بموجب العبارة المكونة من كلمتين (co-opetition أو 'التنافسية التعاونية') (Brandenburger and Nalebuff, 1997)، وهي طريقة في حل المشاركة الصعبة أحياناً في عمليات تعاونية، ويمكن توسيعها لتشمل عمليات إدارة الصراعات في البيت وفي المجتمع بشكل أكبر.

يعدُّ التعاون من المهارات الأساسية الفعالة في الحياة، وتشمل مهاراته فريق العمل واحترام آراء الآخرين ومدخلاتهم، وقبول التغذية الراجعة، وحل 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، بقدر كبير من المتعة في التعلّم وأداء أفضل فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي، فضلاً عن ممارستهم لسلوكيات مرغوبة اجتماعياً بشكل كبير، وارتفاع ملحوظ في مستوى تقدير الذات والكفاءة الذاتية لديهم. ترتبط هذه المخرجات الإيجابية بالتعلّم والبُعد الفردي والمعرفي للتعاون وهي تجعل هذه المهارات الحياتية الأساسية عنصراً مهماً في تعزيز نتائج المتعلمين ومعنوياتهم النفسية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ وهي مدعومة بشكل أكبر في البُعد الأدواتي والاجتماعي. يعدُّ 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 (AI Maktoum Foundation and UNDP, 2014); (YouGov and Bayt, 2016). بالفعل، يعدُّ التعاون وفريق العمل أساسياً بالنسبة للمقدرة على التوظيف ونجاح ريادة الأعمال ذلك لأن الفرد المتعاون يعمل بفعالية واحترام مع تلك الفرق لتحقيق الأهداف المشتركة. بناءً على ما تقدم، وبالنظر إلى أهمية البُعد الفردي لهذه المهارة، نجد أن الأفراد الذين يتصرفون بشكل تعاوني وليس تنافسياً، أو يتبعون قواعد السلوك النزيه هم مواطنون أكثر انخراطاً في بيئاتهم، ويسعون إلى القيام بعمليات ملائمة لتحقيق الإدماج وحل الصراعات.

التعريف

التعاون، هو فعل أو عملية العمل سويةً لإنجاز شيء ما أو الوصول إلى غاية مشتركة تكون المنفعة منها تبادلية، سواء في حال كان الفرد متعاوناً أو يعمل بشكل تعاوني (Tyler, 2011). يمكن أن يتضمّن التعاون كلاً من امتلاك روح فريق العمل والتعاون النشط، وهو مهم جداً من أجل حل 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 أن التعاون مفيدٌ في حل المشكلات، ويشكل

على الرغم من الأهمية الكبيرة لمقاربات التعليم والتعلم ذات الصلة في تنمية مهارات التعاون، يعمل الشباب إلى حد كبير بمفردهم ولوحدهم في كثير من مدارس الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وقد يتعلمون ضمن مجموعات ولكن ليس كمجموعات (Robinson, 2015). تتمثل إحدى مزايا كل من تعزيز تعلم مهارات التعاون في سن مبكرة وتعليم الطرائق التي تحض على تبني السلوكيات التعاونية في قدرة الأطفال الذين يتعلمون بشكل تعاوني في مرحلة التعليم الأساسي المبكرة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية وإظهار "سلوكيات أقل اندفاعية وتهور" (Lavasani et al., 2011).

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

- الترابط أو الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أعضاء المجموعة.
- المساواة الفردية حيث يتعلم الطلاب معاً لكن ينجزون المهام كل على حدة.
- التفاعل وجهاً لوجه، والذي يتضمن تقديم تفسيرات شفوية لكيفية حل المشكلات، ومناقشة طبيعة المفاهيم التي يتمّ تعلّمها وربط التعلم 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 التعلم ومدى كفاءة توظيف المهارات الاجتماعية. وهذا كله يتطلب أداء المهمة وروح فريق العمل، مع الأخذ بعين الاعتبار تحسينها وتطويرها في المهمة التالية (Johnson et al., 2007).

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

يرتبط التعاون بقوة مع المهارات الحياتية التالية ويدعمها ويتممها: التواصل والتعاطف واحترام التنوع وحل المشكلات. وهي بمجموعها مهارات 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 النشط لأفكار الأفراد الآخرين وآرائهم وتقديم الدعم لهم. في الغالب يتم إدراج التعاون في أطر المهارات الحياتية الأخرى، وهو يرتبط بالتواصل في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين تحت فئة مهارات الابتكار والتعلم.

بشكل 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 "كل شخص لديه واجبات تجاه المجتمع الذي فيه وحده يمكن أن يتحقق النمو الحرّ والكامل لشخصيته". (UN General Assembly).

التعاون وأبعاد التعلم الأربعة

يعتمد التعاون إلى حد كبير على المهارات الأساسية التالية: التواصل واحترام التنوع والتعاطف.

"التعلم للمعرفة" البعد المعرفي

تعدّ مهارات التعاون، إحدى مكونات مقارنة 'تعلم كيف تتعلم'، مهمة من أجل تحقيق النجاح في مخرجات التعلم: فالعمل المنجز بشكل تعاوني يحقق نتائج أعلى من غيره من الأعمال، حتى في حال تقديم الطلاب لأعمالهم كل على حدة (Fall et al., 1997; Rojas-Drummond and Mercer, 2003; Saner et al., 1994; Webb, 1993)، كما أنّ التعلم ضمن ظروف تعاونية وتشاركية يبقى ويستمر (Saner et al., 1994; Webb, 1993)، أي يميل إنجاز الطالب لمهام أخرى لاحقة بشكل فردي بعد تعاونه مع الآخرين ليكون أفضل من إنجازها من قبل طلاب من مستوى المهارة نفسه ولكن كل يعمل لوحده. كما يعزز التعاون المهارات الاجتماعية لدى الطالب (كمهارات حل الصراعات وتوظيف السلوكيات المساعدة) ومفهوم "الذات على الصعيد الأكاديمي" (Ginsburg Block et al., 2006) يُمكن التعاون من خلال العمل الجماعي الطلاب من الاعتماد على نقاط القوة لبعضهم بعضاً والتقليل من نقاط ضعفهم وتبادل الأفكار وتطويرها.

يُنظر إلى مهارات التعاون، بما في ذلك مهارات فريق العمل، كإحدى المهارات التي تحظى بأولوية كبيرة لدى معظم أرباب العمل، ذلك لأن العمل بشكل جيد مع الزملاء وأطراف أخرى هو أمر ضروري لتسهيل عمليات المؤسسة ونموها. تشمل المهارات التعاونية والقيادية التي يطلبها أرباب العمل كلاً من تنظيم المجموعات لإنجاز مهمّة ما، ومساعدة الآخرين على القيام بالأعمال على طريقتهم، وفهم نقاط القوة لدى الآخرين وتعليمهم مهارات (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 بُعد الفرد عاملاً مهماً من عوامل الهوية الذاتية وذلك بإدماج الأفراد في المجتمعات 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 صلة 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).

أنّ الطلاب المشاركين في التعلّم التعاوني يتمتعون أكثر ويتعلّمون أكثر ويتذكرون ما تعلّموه لفترة أطول، ويطورون مستوى 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 الأدوات"

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 أكّدت 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 حدّ 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 التوظيف، 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 التوظيف وريادة الأعمال، كمهارةٍ شاملة تأتي كمكملةٍ ومرتبطةٍ بمجموعةٍ متنوعةٍ من المهارات والمواقف الحياتية الأخرى. وبالتالي ينطوي التعاون في بُعد الأدوات على إمكاناتٍ واضحةٍ وشاملةٍ للقيام بما يلي:

1) العمل بفعالية واحترام مع فرقٍ متنوعةٍ داخل منظمة أو فرق خارجية.

2) إظهار مرونة واستعداد للمساعدة في تقديم الحلول التوفيقية اللازمة لتحقيق هدفٍ مشتركٍ وتولي مسؤوليةٍ مشتركةٍ 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).

يُسَهِّل 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، تمرّ تحديد بعضها ضمن سيناريو نزاع ما على النحو التالي: وضع الخلافات ضمن منظورٍ معين، ومعالجة الإشكاليات مع تجنب القيام بتعليقاتٍ شخصية تمس الآخر، والسعي لفهم وجهات نظر الطرف الآخر، والبناء على أفكاره والاعتراف الكامل بقيمته، والتركيز على الإيجابية لدى الطرف الآخر، وإمكانيات التوصل إلى حلّ بناء للصراع، وتحمل المسؤولية عن العواقب الوخيمة، والسعي إلى المصالحة بدلاً من ضمير الضغائن، والاستجابة لاحتياجات الطرف الآخر المشروعة، وتمكين الطرف الآخر من المساهمة بفعالية في الجهود التعاونية، والصدق إلى أبعد حدّ (Deutsch, 2006).

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

تُشكّل مهارات التعاون المفتاح للتفكير وحلّ 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 النشطة، 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 التنوع والتعاطف. ويعدّ هذا الرابط ذات صلة على وجه الخصوص فيما يتعلق بنظرية "التعاون والتنافسية" من أجل إدارة الصراع، وهذا بدوره يقدم نظرة لما يمكن أن يؤدي إلى عملية بناءة أو مدمرة: أي أنّ التوجّه التعاوني أو المريح للجميع في حلّ الصراع

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 تبني العمليات الاجتماعية الإيجابية لمنع الصراعات وحلّها	احترام الآخرين، والإصغاء النشط، وتمكين الآخرين، والعلاقات الشخصية البينية، والسلوك المسؤول، وإدارة الصراعات وحلّها

المهارات الحياتية الأساسية الإثني عشرة

البُعد الأدواتي

التفاوض



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 ويتوصلا 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 تُغيّر 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.

تساهم مهارات التفاوض في التوصل إلى اتفاقياتٍ 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 الأقران - 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 تنوع 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'.

من الممكن تعليم مهارات التفاوض وتعلّمها، من خلال توفير الفرص المناسبة ضمن السياق لتمكين المتعلّم من الملاحظة والممارسة في عملية التفاوض، حيث يكتسب ذلك أهمية في فعالية التعليم (Cukier, 2006). في حين يوجد تزايد 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 مهمة لتعليم الطفل كيفية حل الخلاف حول لعبة 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 بطريقة تعود بالنفع عليهم وتكون مقبولة للآخرين (Berk, 2002). من خلال هذه الإستراتيجية يتم 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 شيوفاً 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" بعمل ما أمراً شائعاً. بالإضافة إلى ذلك، يتطلب التفاوض الناجح بين الأقران، الذي يُعدّ مكوناً من مكونات تعليم الأقران، طيفاً من مهارات التواصل والمهارات الشخصية، تشمل احترام الذات، والتعاطف، والحزم (وليس العدوانية)، والإصغاء النشط، وطرح الأسئلة الجيد لتوضيح وجهات النظر، وإعادة التفكير في الأمور التي جرت بشكل جيد وتلك التي وقع فيها خطأ ما.

يتمّ تعلّم مهارات التفاوض منذ الطفولة المبكرة، حيث تبين الأدلة أنّ التفاوض يشكّل جزءاً من لعب 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 البكرة.

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 إمكانية تتحدى الأدوار المتصورة 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 كأثى المحدد اجتماعياً مسبقاً وإظهار هذه السلوكيات المتسقة مع النوع الاجتماعي، مثل الاستيعاب والمراعاة أو التعاون، في حين قد يتمّ تقييم الانحرافات عن هذه السلوكيات سلباً من قبل شركاء التفاوض (Mazei et al., 2014).

التفاوض وأبعاد التعلّم الأربعة

"التعلّم للمعرفة"/البُعد المعرفي

تعدّ مهارات التفاوض مهمّة في عملية التعلّم على عدّة مستويات. أولاً، تُعزز تلك المهارات التفاعلات الإيجابية والصحية بين الأقران. ثانياً، تُسهم في إيجاد مناخ إيجابي للتعلّم وتتيح للأطفال والشباب مقاومة الضغوط السلبية من أقرانهم، وبالتالي فهي تعزز 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.

تُشير البحوث والدراسات المتعلقة بدور الفروق في النوع الاجتماعي في نتائج المفاوضات الاقتصادية أنّ الاختلافات بين الرجل والمرأة من حيث النتائج الاقتصادية تعتمد بشكل كبير على السياق. مثلاً قد تُلغى المعايير الاجتماعية المحددة داخل المؤسسات تأثير أدوار النوع الاجتماعي كمبادئ توجيهية لسلوكيات المفاوضين (Mazei et al., 2014). وتُشكل مهارات التفاوض عاملاً مهماً لنجاح الأعمال، كما تُؤد 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 (كعقوبات العمال والشركاء التجاريين)، يكون الطرفان عادةً على درايةٍ واضحة بغرض التفاوض والهدف منه.

"التعلم لنكون"/"البعد 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" مهمة لرفع مستوى الحزم ومقاومة ضغط الأقران وال كبار 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 عضوً 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.

هكذا، ومن خلال تطوير مهارات التفاوض في المراحل التعليمية في وقتٍ مبكر، 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 يُعدهم لتقييم وتجاوز الحالات التي قد تهدد صحتهم ورفاهيتهم ورفاهية الآخرين، وتُعدّهم لعالم العمل.

"التعلم للعمل"/"البعد الأدوات"

كثيراً ما يُشار إلى التفاوض، الذي يُعدّ إحدى المهارات الحياتية الأساسية في مكان العمل، على أنّه عامل مهمّ في رفع مستوى المقدرة على التوظيف، 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 والتسلط. 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 والعمال بمهارات التواصل والتفاوض من شأنه أن يعود بالنفع عليهم وعلى أرباب العمل من خلال ارتفاع الإنتاجية (Shikdar and Sawaqed, 2003).

مشتركة والإفصاح عن احتياجاتهم ومصالحهم الخاصة، وفي الوقت ذاته الاستماع إلى احتياجات الآخرين واهتماماتهم. أكثر من ذلك، يدرك الأطراف أن احتياجاتهم ومصالحهم مترابطة، وأنه سيكون من الصعب بمكان تلبية احتياجاتهم ومصالحهم دون النظر في احتياجات الآخرين ومصالحهم. يشمل التفاوض المبدئي استخدام العصف الذهني في حلّ المشكلات وبناء علاقاتٍ تعاونيةٍ مشتركة بين الأطراف المتفاوضة بدلاً من التنافس مع بعضها بعضاً.

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/البُعد الاجتماعي

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

يسعى للتوصل إلى حلول على قاعدة "رابح-رابح" أي مُربحة ومقبولة لجميع الأطراف المشاركة في الصراع. تنظر الأطراف المتفاوضة إلى بعضها بعضاً كشركاء في محاولةٍ لحلّ مشكلةٍ

صلة التفاوض (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

المهارات ذات الصلة	الصلة	الأبعاد
الحزم، والإصغاء النشط، وطرح الأسئلة لتوضيح النقاط، والتأمل	تبني عمليات التعلّم التفاوضية وضمان قدرة الأطفال على أن يكونوا سادة تعلّمهم الذاتي منع التسلط والعنف في المدرسة	التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي
التأثير والتعاون القيادي، والعلاقات مع العملاء، والتخطيط الوظيفي	تعزيز منع سوء المعاملة (الانتهاك) والاستغلال في مكان العمل. تبني بيئة عمل ملائمة ومنتجة. تحسين المقدرة على التوظيف وريادة الأعمال عند الأفراد الشباب	التعلّم للعمل/ البُعد الأداتي
مهارات الرفض، والوعي الذاتي، واحترام الذات/الكفاءة الذاتية	المساهمة في التنمية الذاتية الشاملة واحترام الذات والكفاءة الذاتية. تقوية مهارات التكيف الفردية بغية تحقيق الحماية الذاتية	التعلّم لنكون/ البُعد الفردي
التواصل الفعّال، والإصغاء النشط، والتفاعل الإيجابي، واحترام الآخرين.	تعزيز مخرجات مقبولة من جميع الأطراف المشاركة في الصراع تبني ثقافة حقوق الإنسان	التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي



المهارات الحياتية الأساسية الإثني عشرة

البُعد الأدواتي

صنع القرارات



يمكن اتخاذ القرارات حدياً، على أساس المشاعر الداخلية، أو من خلال عملية منطقية باستخدام التفكير بشأن الحقائق والأرقام، أو من خلال الجمع بينهما (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 مهمة 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 التغلب على التحيز إذ اعترف علم النفس منذ زمن طويل بأنّ الناس يبدون تحيزاتٍ ويستعملون طرائق مختصرة في تفكيرهم ومنطقيتهم. تتسم بعض هذه التحيزات بأنها تحفيزية تشجيعية، وبعضها يكون أكثر معرفية، وهذه طريقة في التفكير تأخذ بالحسبان ضخامة المعلومات وتعقيدها (Nemeth, 2012). توجد محاولاتٍ لخفض مثل هذا التحيز في عملية صنع القرارات وتشمل آلياتٍ تدفع الأفراد إلى إعادة تقييم الطريقة المختصرة أو التفكير ببدائلٍ أخرى. يتضمن ذلك التثقيف حول آلية عمل التحيزات، والتدريب، وتقنية 'دراسة البدائل'، ودعوة وجهات النظر المتعارضة (Bazerman and Moore, 2008; Nemeth, 2012).

يشير مصطلح صنع القرارات إلى القدرة المعرفية التي يمتلكها المرء على الاختيار بين خيارين على الأقل ضمن مجموعة من العوامل والعوائق المؤثرة. تعدّ مهارات صنع القرارات مهارة مفيدة في البُعد المعرفي ويمكن تعلّمها وكذلك ممارستها في وقتٍ مبكر في مختلف البيئات التعليمية التي يتعلّم الطالب فيها ومن خلال تنفيذ مهام واقعية وعن وعي تحديد البديل الأفضل بالنسبة له في لحظة 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 السلبيّة و/أو البيئات العنيفة. يُنظر إلى صنع القرارات المسؤولة على أنه القدرة على اتخاذ خياراتٍ بناءة 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 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. وهكذا، يكون صنع القرارات مهارةً حياتيةً مُركبةً ترتبط تبادلياً وبقوة مع مهارات التفكير النقدي والتفاوض والتعاون. توجد عدة عوامل تؤثر في صنع القرارات ومنها المعلومات المتاحة والقيود الزمني ووضوح الأهداف والخبرة السابقة والتحيز المعرفي والعمر والاعتقاد بوجود صلة شخصية، والاختلافات الفردية الأخرى (Dietrich, 2010; Thompson, 2009).

"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 حاجة لعملية صنع القرارات على المستوى الفردي للنجاح في مكان العمل ولضمان صحة الفرد وسلامته، وهي سمة أساسية من سمات مكان العمل، لاسيّما في قطاع الخدمات، حيث إنّ من غير الواقعي توقّع أن يتمكّن الأفراد من القيام بمهامهم في أوضاع معقدة من خلال فقط اتباع التعليمات (Thompson, 2009).

"تأتي القرارات الفعّالة من خلال عملية منهجية وعناصر واضحة المعالم، يتمّ التعامل معها ضمن تسلسل واضح من الخطوات" (Drucker, 1967). يمكن أن يؤدي التحيز في اتخاذ الأحكام إلى قبول الفرد بالمهمة غير المناسبة، وبالتالي الدخول في نزاع واستثمارات 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 تُوظف لاتخاذ قرارات 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، وتفهم احتياجات العملاء والسوق (Kourdi, 1999).

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 بأسلوب يتسق مع المبادئ الأخلاقية واعتبارات الأمان والمعايير الاجتماعية وقواعد السلوك المُتخصّص 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 وقت 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 بيئة مناسبة لتطوير مهارات صنع القرارات (Johnson et al., 1986; Gregory et al., 1994). إنّ تعليم مهارات صنع القرارات وممارستها مسألة مهمة لكلّ من الأطفال واليا فعيين، ذلك لأنّهم أكثر جرأة من الكبار على المخاطرة والمجازفة (Levin et al., 2014; Aggleton et al., 2006).

"التعلّم لنكون"/البُعد الفردي

يُعدُّ صنع القرارات أمراً بالغ الأهمية للشعور بالنجاح لأنّه أصل وأساس كلِّ 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 وأنَّ 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 مجموعةٍ 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 يُعدُّ الدافع الذاتي لتحقيق أهدافٍ محددة والتغلب على مختلف التحديات والصدمات الرئيسية. على هذا النحو، يُعدُّ 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

يُعدُّ 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 تُغيّر مجرى الحياة، ذلك لأنّ عملية صنع القرارات يُمكن أن تكون معقدة ومربكة (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 بناءً 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 مترسّخ في عملية تقييم الاعتبارات الأخلاقية ويستند إلى مبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية. تشمل عملية صنع القرارات ممارسة السلطة وتتطلب فهمها 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 مستوى اجتماعي واقتصادي أقلّ قد يكونون أقلّ قدرةً على الحصول على التعليم والموارد، الأمر الذي قد يجعلهم أكثر عرضة للأحداث الحياتية القاسية التي غالباً ما تكون خارجة عن إرادتهم؛ وبالتالي اضطرابهم إلى اتخاذ قرارات سيئة بناءً على قراراتٍ مسبقة (Dietrich, 2010).

صنع القرارات

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 تبنيّ الخيارات الصحيحة حول التعلّم والمهنة تبنيّ التعلّم المستقل وتحسين مخرجات التعلّم	إدارة المعرفة، وتحليل المعلومات، والتعلّم الذاتي
التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي	ضمان تنمية ريادة العمل والتشجيع على العمل للحساب الشخصي تبنيّ الإدارة والقيادة التنظيميتين	تخطيط العمل، وتحديد الأهداف، والمهارات القيادية، والمجازفة، ومهارات السلامة
التعلّم لكون/ البُعد الفردي	تبنيّ 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

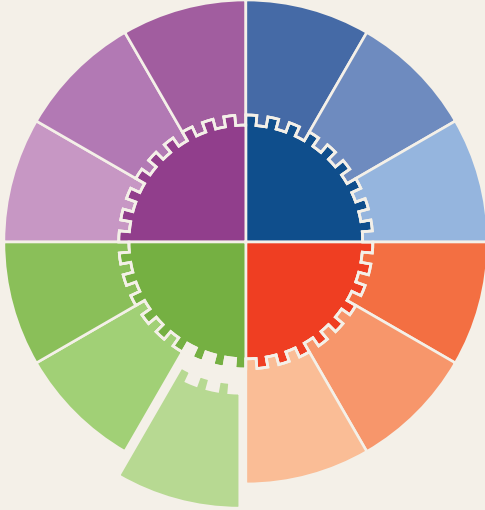


لمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع: www.lsce-mena.org

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتي عشرة

البُعد الفردي

إدارة الذات



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، حيث يعدّ ذلك أمراً مهماً لأنّ العواطف القوية، مثل الغضب والحزن، يمكن أن تبدي تأثيراتٍ صحية سلبية إذا لم يتمّ اتخاذ الإجراءات الملائمة (WHO, 1997). لذلك، يعدّ ضبط النفس وظيفته تنفيذية تتضمن عملية 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) التمرکز 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).

تمثل إدارة الذات قدرة الفرد على تنظيم سلوكياته وعواطفه ومشاعره ودوافعه ومراقبتها، وهي مهارة حياتية تدفع نحو تحقيق الذات. وهي ترتبط بتمكين الذات وتتضمن أيضاً تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة. إنها تحسّن استقلالية الطفل وإحساسه بالسيادة والمساعدة الذاتية، وهي كلّها جوهرية لتخفيض أخطار الاستغلال والتعسف. مع ذلك، لا يبدو أنّ مهارات إدارة الذات متضمّنة بشكل 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 المهمة وإدارة الضغط والإجهاد، ضروريةً من أجل المقدرة على التوظيف والتصدى للتحديات المعقدة. علاوةً على ذلك، فالأفراد الواثقون بأنفسهم والموجهون ذاتياً، الذين يشعرون بالراحة في احترام الآخرين والارتباط بهم والتعاطف معهم، يميلون أكثر للعمل بشكل تعاوني ويبحثون عن حلول 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 مهارةً 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 وتقدير النفس، وهي مرتبطة بقوة بالصمود إحدى المهارات الحياتية الأساسية. تتمتع هذه المهارات بقابلية كبيرة للتطبيق في مجالات الحياة كلّها، من العلاقات الأسرية في البيت إلى العلاقات مع الأقران في المدرسة، وقد تمّ تحديدها بأنها المهارات العامة للمقدرة على التوظيف القابلة للتطبيق على مجالٍ من الوظائف (Brewer, 2013).

من الممكن القيام بإدارة الذات لأنّ 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).

إدارة الذات وأبعاد التعلّم الأربعة

تغطي إدارة الذات مجموعةً واسعةً 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 كمهارة منفصلة (Brewer, 2013; IYF, 2014)، بالإضافة إلى الكفاءة الذاتية والوعي الذاتي. بحسب المشاورات التي أجريت 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 وتُحدّث تأثيراً بئاً في الأطفال والشباب في وقتٍ لاحق من حياتهم. ويعاني الأطفال والشباب من الإجهاد والقلق وأو الاكتئاب نتيجةً لتجاربيهم التعليمية الناجمة عن حوادث العنف المدرسية، والحياة العائلية، والبيئات الاجتماعية الهشة - إن لم تكن عنيفة، أو مزيجاً من هذا كله 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 التحكم الذاتي في مرحلة الطفولة يتنبأ بنتائج الإنجازات، وحتّى في مرحلة البلوغ، كما يترافق التحكم الذاتي مع تحقيق تحصيلٍ علمي أكبر إذا ما مورس بشكلٍ أفضل (Mischel et al., 1989) وهو مؤشرٌ مهمٌ للنجاح على الصعيد الأكاديمي (Duckworth and Seligman, 2005). علاوةً على ذلك، توجد علاقات ارتباط متشابكة مماثلة تجمع بين الكفاءة الذاتية وتحقيق إنجازاتٍ أكاديمية أكبر.

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 توحى بأنّ الكفاءة الذاتية تمثل مقدّمةً 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 يُمكن من النجاح في العيش مع الأفراد الآخرين والعمل معهم. يتضمن الوعي الذاتي فهم كيفية التأثير في الأفراد الآخرين. كما يعتمد تطوير مهارات الإصغاء النشط على مهارات الوعي الذاتي والحساسية إزاء كيفية الاستجابة للآخرين والتواصل معهم.

تؤدي مهارات إدارة الذات والمهارات المرتبطة بها دوراً أساسياً في "تبني تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته الذهنية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها"، وهذا بالضبط هو هدف التعليم وفقاً للفقرة (11) 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.

يمثل التحكم الذاتي مهارةً حياتيةً أساسيةً لإدارة الحالات الصعبة في عالم العمل ذلك لأنّ كافة الوظائف تنطوي على درجةٍ من الضغوطات والإجهاد، على غرار الواجبات المدرسية التي يُصاحبها ضغوطات للالتزام بالأداء الأكاديمي. أما الإجهاد هو ردُّ شخصي على كثيرٍ من الضغوطات أو القليل القليل من المُحفّزات (Thompson, 2009). يمكن أن يؤدي العمل مع أشخاص آخرين إلى الإجهاد الذي من المحتمل أن تكون له عواقب وخيمة، بما في ذلك الأمراض ذات الصلة بالإجهاد، وغياب الدافعية، والتوتر، وجِدّة الطبع واحتمالية ارتكاب أخطاء. والأسوأ في ذلك أنّه قد يؤدي إلى العنف وتقويض العلاقات.

"التعلّم لنكون"/"البُعد الفردي"

إدارة الذات هي مهارةً حياتيةً أساسيةً لتحقيق الذات والتمكين الذاتي. في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تُعرّز مهارات إدارة الذات استقلالية الطفل الفرد وسيادته وإحساسه بالمساعدة الذاتية، وهي مسائل مهمةٌ للحدّ من مخاطر الاستغلال وسوء المعاملة، فضلاً عن أنّها تُسهم في تحسين حماية الطفل والنتائج الفردية الطويلة الأجل للأطفال.

تشمل مهارات إدارة الذات وضع الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة، وهي مهاراتٌ حياتيةٌ يحتاجها الفرد ليكون قادراً على إدارة عواطفه وانفعالاته على أسسٍ يومي، لاسيّما تلك التي يمكن أن تؤدي إلى عواقب سلبية، كالغضب على سبيل المثال. تعدّ هذه المهارات مهمةً 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، ونُسهم 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).

تتمّ أهمية خاصة لمهارات التركيز والمثابرة في مخرجات أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وهي مهاراتٌ حياتيةً مرتبطة بإدارة الذات التي تبين أنّها تساهم في تحقيق التحصيل الدراسي. تُعرّف المثابرة على أنّها بذل جهدٍ متعمد للتأقلم بشكلٍ إيجابي والاستمرارية في إتقان مهارةٍ ما أو إكمال مهمةٍ 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 أقل. لكن لم تقدم النتائج أي أدلة 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 مستوياتٍ 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 الأدوات"

تمثل إدارة الذات مهارةً حياتيةً رئيسةً يتم تضمينها عادةً في أطر المهارات الحياتية الخاصة بالمقدرة على التوظيف (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 التكيف، مهمةً 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 التوظيف، ينبغي أن تعمل أنظمة التعليم في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على تشجيع ممارسة مهارات إدارة الذات في مساراتٍ مختلفة، كون هذه المهارات مهمةً لمواصلة العمل على المهمة والتنظيم العاطفي، فضلاً عن إدارة الغضب، وهي مسائل تُسهم في الحفاظ على تفاعلاتٍ صحية وإيجابية مع زملاء العمل، كما أنّها مهمة على مستوى الموظف الفردي لإدارة الإجهاد والصمود.



مجال التوجّه الذاتي، وتوصيل الأصوات المطالبة بحقوق المواطن والعدالة الاجتماعية (Mazzer Barroso, 2002).

من منظور البعد الاجتماعي، تعدّ مهارة الوعي الذاتي المرافقة لمهارة إدارة الذات واحدةً من وسائل وضع تصوّر 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).

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/"البعد الاجتماعي"

تُشكّل مهارات إدارة الذات الأساس الذي يقوم من خلاله المتعلّم ببناء سلوكيات ومواقف قائمة على أسس 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 النشط. تحصل عمليات المجموعات المجتمعية وبشكلٍ متزايد على التمكين في

صلة إدارة الذات (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البعد 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/ البعد الأدائي	إعداد رواد أعمال كفوئين وناجحين تحسين الإدارة والإنتاجية في مكان العمل	الكفاءة الذاتية، وإدارة الوقت، والمهارات التنظيمية، والموثوقية
التعلّم لنكون/ البعد 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/ البعد الاجتماعي	تبني 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

المهارات الحياتية الأساسية الإثني عشرة

البُعد الفردي

الصمود



يتجاوز ذلك الفهم المقيّد الذي يقضي بأنّ الصمود مقيّد بالقدرة على البُقاء أو القبول من خلال الاستسلام لوضع غير مقبول.

لذلك، يشير كون الأفراد صامدين في وضع معين إلى أنهم ينخرطون بنشاطٍ وبوعيٍ كاملٍ 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 بشداتٍ عاطفية، ويعني ذلك أنّ الفرد لا يعمل دائماً بشكلٍ جيد (O'Dougerty et al., 2013).

لذلك، فإنّ يكون الفرد صامداً يقتضي أن يكافح ويتعامل مع المحنة ويواجهها بشكلٍ بناء. 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 عاماً 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).

في حين لا يزال محتوى الصمود موضوع نقاشٍ، فإنّ السياق الذي يبرز فيه الصمود إلى واجهة الأحداث ويتحقق من خلال الفرد هو عاملٌ رئيسٌ في تحديد نطاقه، لا سيّما في البيئات المُسيّسة أو الهشّة كثيراً كإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يشمل الصمود مهارات التكيف والثبات والمثابرة والإصرار والارتداد مرةً أخرى بعد حدوث شكلٍ من أشكال الاضطراب أو الإجهاد أو التغيير. وهو بمثابة مهارةٍ حياتيةٍ أساسيةٍ يشمل عنصراً نشطاً وواعياً وبنّاءاً يُظهره الفرد. بما أنّ الصمود يسهم في القدرة على تنمية الذات في أوقات الشدائد والمحن، فإنه يعتمد على الرفاهية الشخصية، ويعزز في الوقت ذاته الصحة الجيدة. من منظور البُعد المعرفي، يوفر الصمود الأساس للنجاح الأكاديمي من خلال تمكّن المتعلّم من التأقلم مع خيبات الأمل أو الإخفاقات وكذلك التغلّب على صعوبات التعلّم. ينطبق هذا الأمر على البُعد الأدواني للصمود، حيث إنه يمثل مهارةً حياتيةً مهمّةً من أجل المقدرة على التوظيف 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 وأمنة، تعالج مخاطر إعادة إنتاج الهياكل المؤسسية والظروف نفسها التي خلقت المشكلات في المقام الأول، وتدرك أنّ قدرة البشر على التكيف هي مسألةٌ ضروريةٌ 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 والزواج. 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).

الصمود وأبعاد التعلّم الأربعة

لقد تطوّر مفهوم الصمود في كثير 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 نتاجاً "لعمليةٍ تنمويةٍ تتكشف مع مرور الوقت والظروف" (Grabber et al., 2015). وتُعتبر الطفولة والمراهقة فترات مهمة لوضع الأسس للعمل لاحقاً في مرحلة البلوغ، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ الفرد في تحوّلٍ وتطورٍ 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 إيجابيةٍ لتعليمه، حتّى في سياقات الصعوبات والمحن، كحالات النزاع أو الطوارئ. بالإضافة إلى ذلك، إذا لم يُؤدّد الصمود بالضرورة إلى التحصيل الأكاديمي بطريقة مباشرةٍ وعرضيةٍ (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 وقائيةٍ وحاميةٍ في مثل هذه الحالات. يبدو أنّ تعليم إستراتيجيات التأقلم هي طريقةٌ فعالةٌ 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 متنوعةٍ من البيئات، بما في ذلك التعليم الرسمي وغير النظامي، أو خدمات الإرشاد أو من خلال برامج التلمذة الصناعية وشبكات التعلّم بين الأجيال. وعلى غرار الموارد الأخرى، ومن منظور الصمود، يمكن وينبغي للتعلّم 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 مبتكرةٍ (Walsh-Dilley et al., 2013).

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 التكيف. 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 مكونات الصمود، ومن الضروري تمييزه بمهارة إدارة الذات الحياتية الأساسية، بالتالي، فالصمود والإصرار يعنيان أن يكون المرء ذا عزمٍ، أي، أن يكون حاسماً وحازماً في الوقت ذاته.

تزايد نظرة الباحثين إلى الصمود على أنه مجموعةٌ 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 تطويرية، فقد ثبت أنّه من الممكن أن يختلف التعبير عنه حسب النوع الاجتماعي والثقافة والعمر. في مرحلتَي الطفولة والمراهقة، يستند الصمود كثيراً إلى العمليات العائلية ويرتبط بها من تطوير لمهارات التكيف الفعّالة (Masten, 1994)، وهو يتضمن تفاعلاً معقداً لآليات متعددة تتراوح من المستوى الفردي إلى المستوى البيئي. يدور حالياً جدلٌ عام حول تأثير البيئات المدرسية الراحية 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 نيتها المتمثلة بـ - الصمود من أجل حياةٍ آمنةٍ وجيدة.

يمثل تحقيق الصمود عملية تعلّم وتنظيم وتكيف تمكّن 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، تتضمن 'مقاربة الصمود المستندة إلى الحقوق' التي تتناسب مع سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تتضمن الحقوق والسلطة والسيادة.

"التعلّم العمل"/"البُعد الأدواتي"

يمثل الصمود مهارةً ضرورية تدعم المقدرة على التوظّف. أولاًً 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 عمل في مجال تخصصاتهم. ثانياً، يكتسب الصمود أهمية 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.

للمصود أهمية كبرى في التعامل مع البطالة على المدى الطويل، من خلال منح الفرد القوة والطاقة لمواصلة البحث عن فرصة عمل مناسبة. بالتحديد أكثر، نجد أنّه في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حيث تأتي معظم وظائف القطاع الخاص من مؤسساتٍ صغيرة وصغيرة جداً، يكون للصمود قيمة كبيرة عند كافة رواد 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"

يعدّ الصمود مهماً لتحقيق الكفاءة الذاتية والتمكين، ويستند في الوقت نفسه إلى هذه المهارات لتحقيق الفعالية، ويسهم في القدرة على مواصلة تنمية الذات في أوقات المحن والصعاب والإجهاذ. يعني الصمود أنّ الفرد قادرٌ على مقاومة الخطاب السلبي (UNESCO, 2017)، لاسيّما في بيئاتٍ هشة وعنيفة، من خلال التصرف بوعي لتجنّب الوقوع فريسةً لمثل هذا الخطاب، و في الوقت ذاته إدراك حجم الألم والمعاناة الناجمة عن هذا الوضع العدائي. 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 ركائزٌ 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 تشكل 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 صائبةً أبداً (Luthar and Cicchetti, 2000; Walsh-Dilley et al., 2013).

على مستوى الفرد، يُمكن اعتبار "مهارات التكيف" عنصراً أساسياً من عناصر الصمود. تشمل آليات التكيف 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 ونجاح. 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)، ونظرة إيجابية إلى الحياة، والخصائص التي يُفدها المجتمع (منها روح الفكاهة، والجاذبية نحو الآخرين وغيرها) (Masten, 2007).

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/"البُعد الاجتماعي"

الصمود مهمٌ من أجل التأقلم مع الأزمات وأثار النزاع بطريقةٍ بناءة اجتماعياً، وتُركّز أطر الصمود على فهم وتعزيز قدرة المجتمعات المحلية على الاستجابة للصدّات 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 وسيلةٍ لربط الاستجابة قصيرة الأجل للكوارث والتدخلات الإنسانية مع البرمجة الإنمائية طويلة الأجل (Walsh Dilley et al., 2013). إنّ مقارنة الصمود في مواجهة الكوارث متجذّرة 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 أحداثٍ خطيرة، وهي مشتقة من مزيجٍ من الأخطار المادية والظروف الاجتماعية الهشة. تشدد هذه الأطر على التخفيف من أثار المخاطر باعتباره الآلية الرئيسة لبناء مهارة الصمود. وتخفيف المخاطر هو أي إجراءٍ يتمّ اتخاذه للحد من مخاطر الأضرار الناجمة عن أحداثٍ خطيرة أو تجنبها. ولهذا يعدّ فهم مخاطر الكوارث وإدارتها والحدّ منها المفتاح لبناء مهارة الصمود (Walsh-Dilley et al., 2013; citing CINRHD, 2012).

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 نتيجة للفشل في الصمود، بل إنّ اللامساواة بحدّ ذاتها تقلّل من إمكانيات بناء مهارة الصمود" (Walsh-Dillely et al., 2013). تتطلب المقاربة القائمة على الحقوق انخراطاً حذراً مع علاقات القوة والسلطة وإرث التاريخ، كما يتضمن دعم الصمود بذل الجهود من أجل الكشف عن الأسباب الجذرية لقابلية التأثر والفرق ومعالجتها (Walsh-Dillely et al., 2013).

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 التكيف تتوقف على مجموعة

صلة الصمود (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

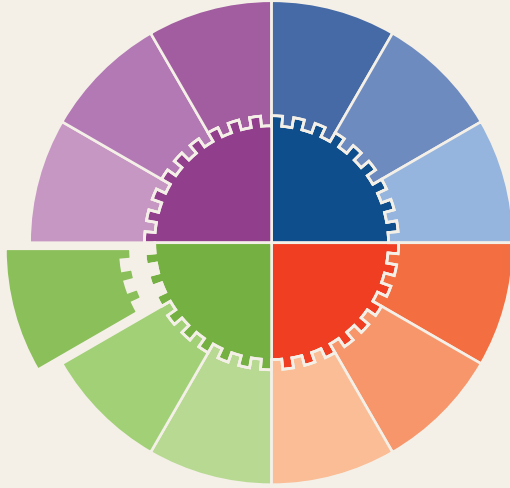
الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البعد المعرفي	إعداد الأطفال لمواجهة التحديات الصعبة في المدرسة وفي الحياة لاحقاً تحسين إستراتيجيات الوقاية والتكيف لدى المتعلّمين في سياقات الطوارئ	التأقلم مع الإجهاد، والتفكير التحليلي والإبداعي، والعلاقات الإيجابية بين الأقران
التعلّم للعمل/ البعد الأدواتي	التغلب على الصعوبات في مكان العمل التكيف مع البطالة	التحكم بالإجهاد، وقابلية التكيف
التعلّم لنكون/ البعد الفردي	تطوير آليات تكيف 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 المشارك/ البعد الاجتماعي	تعزيز قدرة المجتمعات المحلية على الاستجابة لسياقات الطوارئ تحويل الصدمات إلى فرص للتنمية كشف الأسباب الجذرية للضعف والفرق ومعالجتها	التكيف مع المحن، والتضامن، والتخفيف، والتأهب لحالات الطوارئ

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

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتي عشرة

البُعد الفردي

التواصل



يمثل إتقان اللغة في مرحلة الطفولة المبكرة عاملاً جوهرياً للنجاح لاحقاً في الحياة، وتوجد أدلة تشير أنه حتى تكون تنمية مهارة التواصل فعّالة فإنها تتطلب سياقاً اجتماعياً وتفاعلاً اجتماعياً (Kuhl, 2011). تبين 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 وتمييزها. توجد صلة وثيقة بين التواصل والمهارات الحياتية المتعلقة بالتفاوض والرفض، والتعاطف والتعاون والمشاركة. في حين ذهب الجدل إلى القول بوجود أنماط تواصل مختلفة للرجال والنساء (Gray, 1992; Tannen, 1990)، تُستخدَم لهيكلية 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.

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 النشط 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، أدوات فعّالة لتحسين مهارات التواصل. تؤدّي 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 الفعّالة، التي تقود إلى المواطنة النشطة، حيويةً من أجل فهم النقاش العام بأسلوب 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، تشارك 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 يمكن 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 دافع 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.

تطبق أنشطة التعليم والتعلم لدى الأطفال والمتعلمين وتعزز طيفاً واسعاً من مهارات التواصل المهمة للتعلم وبناء المعرفة على حدٍ سواء. يستخدم التعلم التشاركي التفاعلي ويطور مهارات تواصل أكثر مما يستخدمه ويطوره التعليم القائم على المحاضرات. في المدرسة، يُتوقع من الأطفال أن يستمعوا للغة من الكبار والأقران، وفهم ما يُقال لهم، والاستجابة بجملة جيدة البناء وواضحة ومناسبة. لتحقيق ذلك بشكل فعال، يعدّ الإصغاء النشط ومهارات توجيه الأسئلة أمراً مهماً، كما تمثل اللغة المحكية وسيلة مهمة للتعلم المبكر. وبالتالي، من المهم إدراك أهمية التحدث من أجل دعم وتوسيع تفكير الأطفال وتعزيز تعلمهم 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 والمتعلم.

"التعلم للعمل"/"البعد الأدواتي"

تعدّ مهارات التواصل أساسية بالنسبة للمقدرة على التوظيف (Brewer, 2013)، سواء تعلّق الأمر بالعثور على وظيفة أو المحافظة عليها. كما أنها مهارات حيوية للتعامل مع الزملاء في العمل ومع الزبائن، حيث إنها تنطوي على القدرة على العمل بفعالية مع الآخرين ضمن فرق وبروح التعاون. يحدد المديرون التنفيذيون في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مهارات التواصل، إلى جانب العمل بروح الفريق، على أنها المهارات الأكثر أهمية 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 53% من الشركات صعوبة في إيجاد متقدمين مؤهلين للوظائف.

رغم أنه لا يجب اعتبار وجود مقاربات مختلفة للتواصل عاملاً سلبياً، من المنظور المستند إلى الحقوق، يكون من المهم ضمان تطبيق مبدأ المساواة في النوع الاجتماعي فيما يتعلق بفرص تنمية مهارات التواصل في التعلم على المستويات كلها.

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 كأداة للانخراط في بيئاتهن مما يقود إلى زيادة المقدرة على التوظيف ورفع مستوى الإنتاجية (Bruder, 2015). كذلك، يعزز تحسين مهارات التواصل مستوى الحماية من الانتهاك والعنف (WHO, 2003).

التواصل والأبعاد الأربعة للتعلم

تحتوي تنمية مهارات التواصل بأهمية خاصة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث إنّ المقاربات التعليمية الحالية هي إلى حدٍ كبير مقاربات تلقينية (World Bank, 2008)، وتُركز بشكل محدود فقط على تطوير وممارسة سلسلة مهارات التواصل اللازمة لمجتمع المعرفة التي تُكتسب من خلال التعليم التفاعلي.

"التعلم للمعرفة"/"البعد المعرفي"

يعدّ التواصل عنصراً رئيساً للتعلم، ويدعم عملية تطوير قدرات التحدث الفعال والإصغاء النشط. 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 طيف واسع من الأهداف مثل الإبلاغ والتعليم والتحفيز والإقناع في سياقات اجتماعية متنوعة، بما في ذلك في المنزل والمدرسة والعمل، و في بعض الأحيان في لغة 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 عجز لغوي معين عند الأطفال، وكذلك عسر القراءة النمائي أو عسر الحساب الذي يؤثر على إتقان القراءة أو الرياضيات، والتي تجعل من تحقيق التحصيل التعليمي أكثر صعوبة (Royal Society, 2011).

"التعلّم لنكون"/"البُعد الفردي"

يعدّ التواصل مصدراً مهماً لقيمة الذات والكفاءة الذاتية، ويدعم إدارة العلاقات والتلاحم الاجتماعي، بما في ذلك اكتساب الصداقات والمحافظة عليها، ويشكل أيضاً عنصراً جوهرياً لإدراك الذات. في ظلّ ازدياد تعقيد مهارات التواصل، تصبح مهارات التكيف 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). بدقة أكبر، تعدّ مهارات اللغة أساسيةً في تنمية مهارات التفكير، والتعبير عن المشاعر الشخصية والإبداع، وهي مهاراتٌ مهمّة لإدارة العلاقات الشخصية، وإدراك الذات، وتقدير الذات.

بالنتيجة، يكتسب التواصل أهميةً بالغة من أجل التنمية الشخصية على مدى الحياة وتعظيم إمكانيات المرء، حيث إنه يمكن الفرد من القدرة على التصرف في المجتمع باستقلالية أكبر، وامتلاك قدرة أفضل على تقييم الأمور وتحمل المسؤولية الشخصية. تمثل مهارات التواصل مفتاح تمكين الأشخاص، قدر المستطاع، 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 حيويًا لسير العمل في المجتمع، وكذلك من أجل أداء المهارات الشخصية البينية الأخرى، وهو مفتاح المواطنة النشطة، 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 تنوع الجمهور. كما تعدّ مهارات التأثير، والحوار والنقاش مهمّة لتحقيق الهدف الاجتماعي من التواصل (Sinclair et al., 2008).

يشمل إتقان مجموعةٍ متنوعة من مهارات التواصل والمهارات المرتبطة بها المطلوبة في مكان العمل كلاً من التحدث الفعّال والإصغاء النشط 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 الأدواني، 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 المقدم للتواصل صحته في مختلف مناطق العالم، لكل من الوظائف الرسمية وغير الرسمية، وللموظفين المبتدئين (Lippman et al., 2015).

يعتمد التواصل الفعّال الذي هو في طبيعته مهارةً شخصيةً بينية في الأساس، على المهارات الحياتية المعرفية، مثل التفكير النقدي، والمهارات الشخصية الداخلية مثل الإدارة الذاتية، وبالتالي تمكين الناس من تحقيق نجاح أكبر في العمل ضمن مجموعاتٍ أو فرق. ينطوي التواصل الفعّال على القدرة على فهم واستخدام اللغة بكفاءة، وهو أمرٌ مهمٌّ لتنمية مهارات التفكير العليا، كالتعليل والاستنتاج. وجدت دراسة أجريت 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).

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 بحد ذاته يتضمن حرية اعتناق الآراء دون مضايقة، وفي التماس الأبناء والأفكار وتلقّيها ونقلها إلى الآخرين، عبر أية وسيلة، بصرف النظر عن الجنسية (لإعلان العالمي لحقوق الإنسان والميثاق الدولي لحقوق المدنية والسياسية، المادة 19).

على القدر نفسه من الأهمية، وانسجاماً مع الأساس الأخلاقي للرؤية المتجددة للتعليم، تمثل مهارات التواصل أداة قوية لمكافحة التمييز والحد من مخاطر الصراعات. تشمل 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 متأصلاً في المواقف والتوجهات، مثل اللباقة، والمهارات الحياتية الجوهرية، كاحترام التوّع

صلة التواصل (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

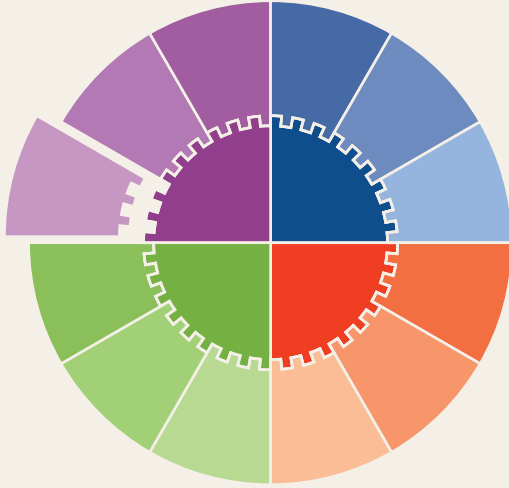
الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	القدرة على التعبير عن حجة منطقية شفهياً وكتابياً تنمية عادة القراءة بطلاقة والكتابة بوضوح ودقة وانسجام لطيف من الأهداف والمتلقين	مهارات العرض، وتوضيح وشرح الأفكار والمفاهيم بوضوح، والوعي بهدف التواصل وسياقه وجمهوره، والإصغاء النشط
التعلّم 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، وتقدير 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 تُؤدّي إلى صراعات تعزيز التفاهم بين مختلف فئات السكان والمساهمة الإيجابية في إدارة المجتمع	مهارات الحوار والإصغاء النشط، التواصل التعاطفي ثنائي الاتجاه، وتجنّب اللغة التمييزية، والتأكيد المناسب

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

المهارات الحياتية الأساسية الإثني عشرة

البُعد الاجتماعي

احترام التنوع



يمثل التنوع بوصفه حقيقةً اجتماعيةً، وخصوصاً في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تحدياً وفرصةً للتعليم في الوقت ذاته. على الرغم من قدرته على تقوية التلاحم الاجتماعي في المجتمع، يمكن للتنوع أن يؤدي أيضاً إلى الانقسام والصراع. عندما يُترجم التنوع 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 التنوع 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 التنوع شرطاً مسبقاً لقبول التنوع والتعددية الحاسمة، والاعتراف بالاختلافات في المكانة والامتيازات وعلاقات السلطة بين المجموعات ضمن المجتمع.

يُذكر الأفراد أنفسهم ويتم تذكيرهم، من خلال احترامهم للتنوع، أن جميع المشاركين في المجتمع متساوون ويعيشون في عالم أخلاقي مشترك، بفضل حقوقهم الإنسانية، مع إدراكهم الكامل للفروقات الفردية بينهم. على نحو أكثر عمقاً من التسامح، يمثل احترام التنوع مهارةً شخصيةً بينية تدعم التعليم الشامل والمنصف، من خلال إسهامه في الحيلولة دون حدوث تمييز أو عنف، ويشجع في الوقت نفسه على إيجاد مناخ تعليمي إيجابي يدعم تحسين عمليات التعلم ومخرجاتها. ينطبق الأمر ذاته على احترام التنوع في بُعد الأدوار وعالم العمل؛ حيث يعزز احترام التنوع من الإنتاجية من خلال الحيلولة دون حدوث صراعات في مكان العمل. لهذا الأمر أهمية خاصة في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ذي قوة العمل المتنوعة. إن احترام التنوع في بُعد الفردي هو مهارةً حياتية معقدة تتطلب امتلاك المرء لمهارات تقدير الذات وإدارة الذات لمساعدته في التصرف بفعالية في مجتمعات معقدة اجتماعياً. وبالتالي، في السياقات التي لا تنطوي على صراعات، يعزز احترام التنوع من التعددية في إدارة الصراعات، وفي حالات اندلاع الصراع يُمكن من تعزيز فرص 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 التنوع' - أو أن يكون الفرد محترماً للتنوع - في سياق مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على أنه مهارة شخصية بينية من المهارات الحياتية الأساسية. يستند احترام التنوع إلى الفهم الذي وضعه الفلاسفة الأخلاقيون الذي يُفّر بأنّ البشر يتشاركون بالتساوي في عالم أخلاقي مشترك استناداً إلى حالتهم الإنسانية (Janoff Bulmann et al., 2008). يعني مفهوم التنوع في هذه المهارة الحياتية المركبة فهم أنّ كلّ فرد متميز وفريد والاعتراف 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 التنوع ضمناً أكثر من مجرد التسامح والتفهم التي تعني قبول الاختلافات بشكل غير فاعل، فهو يعني "الاعتراف بالقيمة المتكافئة للناس وتعزيزها دون تعالٍ" (UNICEF, 2007b).

احترام التنوع والأبعاد الأربعة للتعلّم

"التعلّم للمعرفة"/"البُعد المعرفي"

يعدّ احترام التنوع أمراً أساسياً لتحقيق التعليم المنصف والشامل، وهو يساهم في منع التمييز والعنف، وتشجيع وجود مناخ تعلّمي إيجابي من شأنه أن يفضي إلى تحسين عمليات التعلّم ومخرجاته.

ويمكن للتعليم أن يرسّخ احترام التنوع من خلال المساعدة في تطوير المهارات الحياتية لكسر الصور النمطية للأفراد والمجموعات التي يُنظر إلى أنها أقلّ شأنًا من حيث المكانة. تعدّ القدرة على الإصغاء للآخرين باحترام بدلاً من مواجهتهم بحدية أمراً مهماً في هذا الصدد. كما يعزز احترام التنوع "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 الرئيسية للمعلمين الذين يرغبون في تعزيز احترام التنوع "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).

الأكثر أهمية، هو أنّ احترام التنوع يعني الاستعداد لتحديد الأسباب الكامنة وراء الظلم الاجتماعي واستكشاف إمكانيات العمل للتصدي له (Smith, 2005). بهذا المعنى، يكون احترام التنوع وثيق الصلة بمبدأ المساواة (Dobbernack and Modood, 2013). رغم ذلك، تحفّز التعددية الحاسمة لوجهات النظر مهارات التفكير النقدي التي تساعد على الموازنة بين وجهات النظر البّناءة من ناحية، والأفكار الراديكالية المدفوعة بالعنف من ناحيةٍ أخرى.

أكثر المهارات الحياتية ارتباطاً في الغالب مع احترام التنوع هي الإصغاء النشط 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 التنوع إلى مبادئ حقوق الإنسان وهو مكرّس في المادة 29، المقطع 1 ج 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 فريدٍ في تجسير الاختلافات التي عملت تاريخياً على فصل مجموعات من البشر".

"التعلم لنكون"/البعد الفردي

يشكل احترام التنوع جوهر البعد الفردي، حيث إنه يساعد الأفراد في مقارنة واختبار الفرضيات المتعلقة بأنفسهم. كما يعد احترام التنوع جزءاً من التطور الإنساني الذي يساعد الأفراد على التصرف بفعالية في المجتمعات المعقدة اجتماعياً، وهو واقع قائم حالياً في كثير من دول إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يرتبط احترام التنوع باحترام الذات الشخصية عند الفرد حيث يبدأ ذلك الاحترام عند الشخص، ويرتبط كذلك ارتباطاً وثيقاً بمهارات إدارة الذات، وهي مهارات أساسية للاحترام الآخرين في حالات الاختلاف.

من خلال الحفاظ على الاحترام، يصبح الأفراد قادرين على معاملة بعضهم بعضاً كأفراد يمتلكون حسن النية والكفاءة، كما يساعد احترام الآخرين على تفسير حالة الثقة التي تسود بين الأفراد، بما في ذلك الغرباء. أيضاً، يُفسر الاحترام مجموعة من السلوكيات الشخصية البينية الأخرى، مثل المساعدة وتجنب المواجهة. ليس احترام التنوع في هذا السياق أمراً سهلاً حيث إنه غالباً ما يعاكس الرغبات الأساسية للفرد، وليس وفقها. يُعرّف الاحترام على أنه يشكل "ما يعتقد الأفراد أنه يجب عليهم أن يفعلوه، وليس ما يرغبون بفعله؛ فهو يركز على تنظيم الأفعال والتصرفات وموازنتها، وهو تصرف أخلاقي - خاص وشخصي - أكثر مما هو تصرف اجتماعي - ويتم احترامه وتقديره فقط لأنه يتعزز بوساطة الآخرين - في طبيعته" (Dunning et al., 2016).

"التعلم من أجل العيش المشترك"/البعد الاجتماعي

"كي يتمكن أي مجتمع من تحقيق الازدهار، لا بدّ له أن يمتلك مدونة للقواعد السلوكية تحدّد من نزعة المصلحة الذاتية، وتشجّع على الأعمال المنسقة والتعاونية والتضحية بالذات بين أفرادها" (Dunning et al., 2016). يُعدّ احترام التنوع شرطاً أساسياً مسبقاً لهذا السلوك. وبالتالي، يسمح احترام التنوع بتطبيق التعددية والممارسات الديمقراطية، وهو أيضاً أمر حيوي لتحقيق التلاحم الاجتماعي وتقبل 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 التنوع دوراً حيوياً في إدارة الصراعات، فقد تبين عموماً أن احترام الآخرين يحدّ من العدوانية (Pruitt et al., 2003)، كما ويمكن أن يُسهّل عملية المصالحة ويعززها. ينطوي احترام التنوع على معاملة الأشخاص المنافسين الآخرين كمشاركين متساوين، حتى لو كانت وجهات نظرهم مختلفة (Janoff Bulmann et al., 2008).

يمثل الاختلاف واحترام التنوع أحد مجالات المواضيع التسعة للتعليم من أجل المواطنة العالمية. لقد ميّز هذا الموضوع عدة أهداف للتعلم 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).

"التعلم للعمل"/البعد الأدوات

يعدّ احترام التنوع أمراً ضرورياً لوجود قوة عمل متعاونة وقادرة على العمل ضمن فريقٍ فعّالة. يعني احترام التنوع 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 التنوع 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 يشكل احترام التنوع أيضاً مدخلاً رئيساً نحو تعزيز الإنتاجية (Saxena, 2014). بالإضافة إلى ذلك، يكون لدى الفرق المتنوعة ميولاً نحو أن تكون أكثر إبداعاً وابتكاراً، وهو أمرٌ أساسي في اقتصاد المعرفة.

يتطلب احترام التنوع في الدرجة الأولى إدماجاً اجتماعياً واقتصادياً واتخاذ تدابير تعمل على تحقيق المساواة الجوهرية (Accept Pluralism Project, 2013). تم اقتراح إعادة النظر في التعليم والسياسات التعليمية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من حيث القيم التي يتم تدريسها لجيل الشباب؛ إذ يجب أن يشتمل النظام التعليمي على تعلم قيم التسامح، وتقبل وجهات النظر الأخرى، وتفهم 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).

في عملية المصالحة طويلة الأجل، تشتمل إستراتيجيات تعزيز الاحترام على إجراءات محددة موجهة بشكل مباشر نحو تعزيز مراعاة التنوع وإبرازه.

في سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ما زال احترام التنوع هدفاً صعب المنال. "في حين يُشكل التنوع العرقي والديني في الإقليم واقعاً اجتماعياً قائماً، إلا أنه لا يبدو أن أحداً يكثرث بهذا التنوع" (Muasher, 2014). ينطوي احترام التنوع 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 يخص الفئات السكانية المهمشة اجتماعياً واقتصادياً،

صلة احترام التنوع (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلم للمعرفة/ البعد المعرفي	تبني توفير التعليم الشامل والعاقل تعزيز مناخ تعلم إيجابي	التفكير التحليلي، والإصغاء النشط
التعلم للعمل/ البعد الأدواتي	منع الصراعات في مكان العمل منع الممارسات التمييزية في مكان العمل	قابلية التكيف والمرونة، التوجه نحو العملاء، مهارات فريق العمل
التعلم لنكون/ البعد الفردي	اختبار الفرضيات وفهم التحيزات الشخصية	احترام الذات، والتحكم بالذات
التعلم من أجل العيش المشترك/ البعد الاجتماعي	تشجيع التسامح النشط في المجتمع تبني عمليات المصالحة في سياق الصراع تقوية إدماج المجتمعات المهمشة ومشاركتها في المجتمع	التسامح النشط، والتفاعل الاجتماعي

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

المهارات الحياتية الأساسية الإثني عشرة

التعاطف

البُعد الاجتماعي



بالإضافة لذلك، يؤدي التعاطف دوراً مهماً في أن يتمتع الشخص بالكفاءة الاجتماعية وقيم علاقات اجتماعية ذات مغزى (McDonald and Messinger, 2012). بالنتيجة، يُحفّز التعاطف السلوك الإيجابي، 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 سن مبكرة وبسرعة (McDonald and Messinger, 2012)، فقد أثبتت دراسة طويلة شملت أطفالاً وشباباً (بعمر 4-20 سنة) أنه يمكن تصور التعاطف كجزء من سمّة شخصية اجتماعية إيجابية أكبر تنمو عند الأطفال وتحفز سلوكيات المساعدة في سن البلوغ المبكر (Eisenberg et al., 1999). علاوةً على ذلك، فقد برز التعاطف كمهارة رئيسة يتمتع بها المتعلمون 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).

كون التعاطف عاملاً محورياً بالنسبة للسلوك الذي عاطفياً، فهو يعدّ مهارةً حياتية تساعد الأفراد على متابعة العلاقات الإيجابية وتؤدي دوراً لا غنى عنه في إدارة الصراعات وحلّها ضمن العائلة والمدرسة والمجتمعات وحالات الصراع، حيث يحفّز التعاطف السلوك الإيجابي ويشكّل قاعدةً للتصوّر الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية، ممّا يمهد الطريق إلى التفكير الأخلاقي. يمثل التعاطف عنصراً رئيساً يدعم تعليم المواطنة، وهو يساعد المتعلمين على تحقيق التفوق الأكاديمي من عمر 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 وولائهم. علاوةً على ذلك، بما أنّ التعاطف مهمّ 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 الإشارك والشمولية، ويستجيب بطرائق عملية تتمّ عن الاهتمام بضحايا العنف، ويُعني احترام الشخص للغير والشعور بالمسؤولية تجاههم. يدعم ذلك التعاون والتضامن والسلوكيات الآمنة تجاه البيئة والتنمية المستدامة.

التعريف

يمثل 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 مهمة لتعزيز السلوكيات الإيجابية نحو الآخرين وتيسير التفاعلات والعلاقات الاجتماعية. والتعاطف متضمّن في الاستيعاب الداخلي للقواعد التي يمكن أن تؤدي دوراً في حماية الآخرين، وقد يكون هو الآلية التي تحفز الرغبة في مساعدة الآخرين، حتى ولو على حساب الشخص نفسه.

"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 زمن 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 فرادى صنع القرارات المستقلة (Gordon, 2005).

بما أنّ مهارات التعاطف تنمو منذ سنّ 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 البيئي والاستجابة التعاطفية والتركيز على مشاعر الآخرين وغيره، وإستراتيجيات الصفوف الدراسية وتصاميم البرامج كما هي الحال من خلال التعلّم التعاوني وتعليم الطلاب لمن هم أصغر سنّاً 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 تُلمّ بالآخرين، وقد تكون عاملاً مهماً في تعلّم الصح من الخطأ.
- 'السلوك الاجتماعي الإيجابي والإيثاري': يعدّ التعاطف طليعاً 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 مهمّة للمحافظة على جودة العلاقة وذلك من خلال تيسير المحافظة على علاقات ذات مغزى (Joireman et al., 2002)، وقد ارتبطت أيضاً بمستويات أعلى من مهارات حلّ الصراعات عند المراهقين (de Wied et al., 2007).

"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 سُلّم 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 كل 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 التكيف 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 يُمكن المرء من امتلاك مستوى 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 مكرّس 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 متحكّز 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 مقدار 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.

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 قبل البالغين، فإنّه يوفر المساحة العاطفية الآمنة للأطفال لممارسة حقهم في إيصال آرائهم وفهمها.

من السمات الفريدة للتعاطف هو أنه يشكل محفّزاً للسلوك الإيجابي 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 التنوع، وكذلك تشجيع التسامح النشط.

"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 خاصّة 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 أجريت على التسلط أن المتسلطين تُميّزهم سمة جليلة وهي افتقارهم إلى التعاطف. إذ يؤدي التعليم الذي يعزز التعاطف إلى ترسيخ ثقافة تُقدّر الاندماج، ويستجيب لضحايا العنف (التسلط) بطرائق راعية وعملية، ويعزز كذلك الاحترام والشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين. وبالتالي، تمكّن مهارات التعاطف الفرد أيضاً من رعاية الأجيال المستقبلية، وتعزيز السلوكيات والإجراءات المجتمعية الآمنة تجاه البيئة (Gordon, 2005).

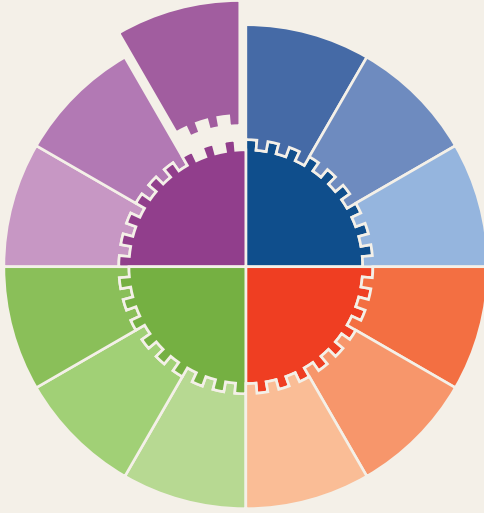
صلة التعاطف (والمهارات ذات الصلة به) بأبعاد التعلّم

الأبعاد	الصلة	المهارات ذات الصلة
التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي	تبني 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 النشط، والعمل بروح الفريق
التعلّم لنكون/ البُعد الفردي	تحفيز السلوك الاجتماعي الإيجابي وتثبيت العدوانية وتمهيد الطريق للمنطق الأخلاقي	فهم العواطف وإدارتها، الإصغاء النشط، واحترام الآخرين، والسيادة
التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي	تنمية ثقافة تُقدّر الإدماج وتستجيب بطرائق عملية تتمّ عن الاهتمام بضحايا العنف وإغناء احترام الشخص لغيره والشعور بالمسؤولية تجاهه	فهم الآخرين، والاهتمام بالآخرين، وتحديد السلوكيات المؤذية وغير المؤذية، والسلوك الإيثاري، وحلّ الصراعات

المهارات الحياتية الأساسية الإثنتي عشرة

البُعد الاجتماعي

المشاركة



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 تشاركين، كأن يمتلكوا الفرصة، على سبيل المثال، لطرح الأسئلة أو التطوّع لمساعدة الآخرين في أثناء النشاطات الصفية... إلخ، يسمح لهم بامتلاك رأي 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 انضباط أفضل وثقافة يكون التعلّم فيها مسؤوليّةً 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 الرابطة، والحق بالانضمام إلى اتحادات (نقابات) العمال.

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 بأكثر قدر ممكن في الحياة المدرسية. تنطوي المشاركة على تقدير آراء الأطفال وأفكارهم، ومنحهم القدرة على التحكم بتعلّمهم. بتحديد أكبر، تُعنى المشاركة في بعدها المعرفي برفد المتعلمين بالقدرات لتمكينهم من المشاركة بشكلٍ استباقي، ممّا يعزز المساواة والإنصاف بين جميع المتعلمين، من خلال تمكين ممارسة التعليم الفعّال والنّشط 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 مهمّة كذلك لتطوير الكفاءة الذاتية والترابط الاجتماعي. بالإضافة إلى ذلك، تؤدي المشاركة إلى 'تمكين العامل'، وهو شرط لوجود مكان عملٍ صحي، الذي يرتبط أيضاً بالمقاربة القائمة على حقوق الإنسان الخاصة بالتوظيف العادل (WHO, 2010). تُمكن المشاركة، وهي مهارةً حياتيةً أساسيةً تركز 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 الفعّالة 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 ومهارةً حياتيةً أساسيةً 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 يارساء مجتمع ديمقراطي ويمارسون بذلك حقوق الإنسان.

تُعد المشاركة برفد المتعلمين بالقدرات التي تمكنهم من إطلاق أعمال 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 حجج مبررة، وتخطيط وتنظيم العمل، والعمل بشكلٍ تعاوني، والتعبير عن التبعات المحتملة للأعمال، والتعلّم من حالات النجاح والفشل وذلك من خلال تعزيز المشاركة في غرفة الصف (UNESCO, 2015b).

بوصفها مكوّنًا 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 بالسبل الملائمة، ممّا يفضي إلى رفع مستوى فعالية المدارس. وهذا الأمر مناسبٌ جداً على نحوٍ خاص في سياق البرامج الصحية (WHO, 2003).

تعدّ المشاركة أيضاً أحد المبادئ 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 فاعلٍ أمراً بالغ الأهمية لمخرجات التعلّم وجودة التعليم والتعلّم. تتيح المشاركة ممارسة التعلّم النشط والتجريبي بشكلٍ فاعل، ولا تقتصر المشاركة في الغرفة الصفية على رفع الطلاب أيديهم، بل تنطوي هذه المهارة الحياتية على منح المتعلمين فرصة دعم بعضهم بعضاً بفعالية، واتخاذ الخيارات، والتطوُّع، وما إلى ذلك. تشجع المشاركة الصفية 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، والصدقة العامة أو اللطف" (Gutman and Schoon, 2013). علاوةً على ذلك، من شأن مشاركة المتعلمين في التعلّم النشط توطيد العلاقة بين الطلاب والمعلمين، وتحسين المناخ الصفّي، وتوظيف مجموعة متنوعة من أنماط التعلّم، وتوفير طرائق بديلة للتعلّم (WHO, 2003).



"التعلّم للعمل"/"البُعد الأدواتي"

تعدّ أهمية مشاركة العاملين إحدى المواضيع المشتركة في الأدبيات المتعلقة بأمكان العمل الصحية، وأياً كانت العبارة التي تُستخدم للتعبير عنها سواء عبارة 'التحكّم بالعمل' أو 'الإسهام في القرارات' أو 'تمكين العاملين' فالمشاركة الفعالة للعاملين تبقى واحدة 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 أقرت هذه الممارسة في مجموعة متنوعة من الإعلانات وأطر العمل التي تعزز وجود أماكن عمل صحية، مثل إعلان لوكسمبرغ لعام 1997 بشأن تشجيع الصحة في مكان العمل في الاتحاد الأوروبي (WHO, 2010).

تطوي مشاركة العاملين على قيام الإدارة بتشجيع الموظفين بشكلٍ فاعل على المساندة في إدارة وتحسين العمليات التجارية. تشمل مشاركة العاملين، التي تُعرف أيضاً بإشراك العاملين، على أن تقوم الإدارة بتشجيع وتقدير آراء ومدخلات العاملين الفرديين. لقد أبرزت الأدلة بشكلٍ متواصل وجود ترابط 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 تدبّي 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 مقارنٍ قائمةً على الحقوق: أولاً، إنها واحدة من المزايا المدرجة ضمن مفهوم 'التوظيف المنصف'، والتي تُعرف 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 سنٍّ مبكرة. ويتمّ تعلم الكفاءة من خلال الخبرة، وليس عند بلوغ سنٍّ معين، حيث إنّ النضج والنمو هما عمليّة متواصلة يمكن دعمها من خلال المشاركة. يعكس ما تقدّم دورةً حميدة: فكلما شارك المرء بفعاليةً أكبر، اكتسب خبرةً وكفاءةً وثقةً أكبر، وهو ما يتيح بدوره مشاركةً فاعلةً أكثر (UNICEF, 2001).

"التعلّم من أجل العيش المشترك"/"البُعد الاجتماعي"

"يتكوّن النشاط البشري من العمل والتفكير: إنّه تطبيق عملي؛ إنّه عبارةٌ عن عملية تحوّلٍ للعالم" (Freire, 1970). استخدم Paulo Freire تصوّره لهذا العمل على أنه 'تطبيق عملي' يُقصد به مشاركة الأشخاص بمواقفهم ووجهات نظرهم بفعالية، وكذلك احترام التنوع، والتشكيك في الوضع القائم أملاً في التغيير، وبلورة مواطنةٍ ديمقراطيةٍ 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، والأهم من ذلك، القدرة على التفكير النقدي حيال الحياة المدنية والسياسية (Comber, 2003). تُمكن مهارات المشاركة الأفراد والمجتمعات من إسماع صوتهم للتأثير في صنّاع القرار، وتحقيق التغيير وتوليّ زمام الأمور لحياتهم الخاصة في نهاية المطاف.

والشباب ورفاههم، ولن يتسنى التعامل معها ببساطة من خلال العمليات التشاركية، فأخر ما يحتاج إليه الأطفال والشباب هو أن يُحمّلوا عبء مسؤولية حلّ كثيرٍ من مشاكل العالم المستعصية، وإنّ إجبارهم على القيام بذلك من شأنه أن يسبب لهم أذىً خطيراً (UNICEF, 2001).

وبوصفها حقاً 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

صلة المشاركة (والمهارات ذات الصلة بها) بأبعاد التعلّم

المهارات ذات الصلة	الصلة	الأبعاد
الإصغاء النّشط، والتخطيط والتنظيم، والحوار، والعرض، والتركيز، والتفكير التحليلي	تحسين عمليات التعلّم ومخرجاته تحسين الممارسات الديمقراطية في المدرسة	التعلّم للمعرفة/ البُعد المعرفي
الإدارة التنظيمية، والتواصل الفعّال	تعزيز أماكن العمل الصحية تحسين أخلاقيات العمل وحقوق الإنسان في مواقع العمل	التعلّم للعمل/ البُعد الأدواتي
الثقة بالنفس، والسيادة	المساهمة في التنمية الذاتية الشاملة واحترام الذات والكفاءة الذاتية تنمية مهارات تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة	التعلّم لنكون/ البُعد الفردي
الحوار، والإصغاء النّشط، والتفكير النقدي والتحليلي	المساهمة في مواطنة ديمقراطية حقيقية تحسين رفاهية المجتمع	التعلّم من أجل العيش المشترك/ البُعد الاجتماعي



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