



المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
إدارة التربية

إدراج المهارات الحياتية والتربية على المواطنة في مناهج التعليم الابتدائي بالدول العربية

(وثيقة استرشادية)

الهاشمي الزواوي
عادل الرحوي
علي تريعة

2020

الفهرس

7	..... الجزء الأول: الإطار المرجعي
8	..... I- لمحة عن التنمية المستدامة
11	..... II- لمحة عن المقاربات البنائية
11	..... 1- البنائية في المعجم الدولي للتربية
12	..... 2- النظرية البنائية عند بياجي
13	..... 3- النظرية البنائية الاجتماعية
14	..... 4- النظرية العرفانية
14	..... III- المهارات الحياتية الكفيلة بتحسين مردود المدرسة في الوطن العربي
14	..... 1- مشروعية اختيار المهارات لإدراجها في المناهج التعليمية في الدول العربية
15	..... 2- ماهي المهارات الحياتية المستوجبة التي تسمح ببناء الفرد في الوطن العربي؟
15	..... IV- لمحة عن المهارات الحياتية
16	..... 1- تعريف المهارات الحياتية المستوجبة
16	..... أ- مهارة حل المشكلات
19	..... ب- مهارة الفكر النقدي
21	..... ت- مهارة التواصل
22	..... ث- مفهوم احترام التنوع
24	..... ج- مهارة المشاركة
28	..... V- التربية على... التربية على المواطنة
30	..... VI- دور المنظمات الدولية والإقليمية في إدماج المهارات الحياتية
30	..... 1- أي دور لمنظمة اليونسيف؟
32	..... 2- أي دور للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)
33	..... VII- لمحة عن بعض التجارب الدولية في إدماج المهارات الحياتية
33	..... 1- دراسة مقارنة للمهارات المدرجة في المناهج بعض الدول
33	..... أ- إدماج المهارات الحياتية في مناهج دول متحصلة على المراتب الأولى في تقييمات تيمس
35	..... ب- إدماج المهارات الحياتية في مناهج بعض الدول الإفريقية
36	..... ت- إدماج المهارات الحياتية في مناهج بعض الدول العربية
38	..... 2- علاقة المهارات الحياتية المدرجة في المناهج بنتائج التقييمات الدولية

41	..... الجزء الثاني: الجانب التطبيقي
43	..... I- ما هو المنهاج وما هي مكوناته.
43	..... 1- تعريف المنهاج
44	..... 2- مكونات المنهاج
44	..... II- لماذا من الضروري تطوير المناهج الدراسية في الدول العربية؟
46	..... III- مراحل إعداد مناهج دراسي في المرحلة الابتدائية
48	..... IV- ما هي أهم المهارات الحياتية المستوجبة في تكوين الطفل العربي؟
49	..... V- المهارات الحياتية التي يمكن إدراجها في المناهج التعليمية العربية
54	..... VI- الممارسات البيداغوجية التي يمكن أن تساعد على تنمية المهارات الحياتية
61	..... VII- دور التقييم في تنمية المهارات الحياتية
61	..... VIII- تكوين المدرسين
66	..... المراجع

مقدّمة عامّة

تجد المهارات الحياتية مشروعيتها في أهداف التنمية المستدامة وفي المقاربات البنائية وهو ما يضيف معنى على هذه المهارات. يعتبر بارنو (2000) أن المناهج يجب أن تتطور باتجاه تنمية المهارات عند المتعلم كي يصبح قادرا على توظيف معارفه وكفاياته في وضعيات مختلفة. ويؤدّي هذا التوجّه الجديد لمقاربة التربية الشاملة إلى استنباط ممارسات بيداغوجية جديدة تجعل المتعلم أمام وضعيات مركبة (هاجر، 2004) يوظف فيها مكتسباته لتنمية مهارات جديدة، من خلال ممارسات بيداغوجية قادرة على توفير الموارد المختلفة لاستغلالها في الوضعيات المقترحة.

وقد اضطلعت المدرسة منذ تأسيسها بالتعليم بمهمّة أساسية فبنيت البرامج التعليمية لمختلف المواد على المحتويات المعرفية التي كانت بمثابة عملية نقل تعليمي للمعارف العالمية لتؤسّس بذلك بيداغوجيا تعتمد على التلقين. وتقتصر على عرض المحتويات المعرفية من قبل المعلّم ليقترن دور التلميذ على تلقي المعارف والمعلومات دون مشاركة فعلية في بنائها. واستمرّت هذه المقاربة في التعليم لعشرات السنين دون أن تؤدّي إلى النتائج المرجوة. وبرغم التحوّلات العميقة والتطوّرات التي شهدتها وتشهدها المجتمعات حافظت المدرسة على طابعها التقليدي وبقيت البرامج التعليمية منبته عن الواقع المعيش للطفل وسيطرت المقاربة التلقينية على الممارسات البيداغوجية وهو ما خلق نفورا لدى المتعلّمين (شارلو، 1997).

ولقد أدّى هذا الوضع إلى عزوف التلاميذ عن المدرسة لأنّها لم تعد تستجيب لطموحاتهم ولم يعد التعليم يستهويهم (سكوت- 2014). وأثر هذا الأسلوب سلبا في نتائج التلاميذ إذ بيّنت عديد الدراسات أنّ ظاهرة الانقطاع المدرسي في عديد الدول وصلت إلى حدود 40% في البلدان الإفريقية شبه الصحراوية (تقرير اليونسكو، 2012) وفي بلدان جنوب آسيا وغربها إلى 33% سنة 2009 كما شهدت وعديد الدول العربية نسبة كبيرة للانقطاع المبكر للتلاميذ على غرار تونس والجزائر والمغرب والسودان ومصر.

ويجد التلاميذ المنقطعون عن الدراسة أنفسهم في وسط بيئي مرّكب ومعقّد لا يملكون فيه الأدوات الذهنية الكفيلة بتحليل الواقع والتصرف فيه بترشّد فيضّحون مُعرّضين إلى كلّ أنواع الإغراءات السلبية بما ييسر انحرافهم وهو ما أثار سلبا في كلّ المظاهر الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في مجتمعات الدول التي تعتمد التلقين مقارنة بيداغوجية وحيدة في التعلّم.

فمن خلال ما تقدّم بات من الضروري إذن إعادة التفكير في حلول لتحسين جودة التعليم. وضمن هذا الإطار، تكوّنت رؤية جديدة لدور المدرسة ولمهامها من أجل إضفاء معنى على المواد التي تدرس بها.

ويتم البحث عن المعنى عندما تتجاوز المدرسة دورها التقليدي المتمثل في تأمين المعارف الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب وتنخرط في بناء فعلي لشخصية المتعلم. ويتطلّب هذا التوجّه الجديد لمهامّ المدرسة ولوظائف المناهج التعليمية إطارا مرجعيا يضمن الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ويضمن علاقة جدلية بينهما ويكون المتعلم في هذه العلاقة محور العملية التربوية وأيضا يحدد هذا الإطار المرجعي أهدافا جديدة تضمن للطفل تنمية مهارات حياتية بمختلف أبعادها العرفانية والاجتماعية والتربية على المواطنة بما يساهم في تكوين الفرد والمواطن وفي تغيير واقع الناس نحو الأفضل.

يؤكد ريديكار، (2010) في هذا الاتجاه على ضرورة تحوّل المدارس والمناهج التعليمية لتكون قادرة على التصرّف وتفعيل أشكال جديدة من التعلّمات. ويضيف في السياق نفسه أنّ هذا التجديد من شأنه أن يضمن للمتعلّم معارف وكفايات تؤهّله للمستقبل. وضمن التوجّه نفسه يؤكّد ألاموتكا (2010) أنّ التعلم يجب أن يكون إفراديا ومدمجا في الواقع المعيشي للمتعلّم. أمّا ريديكار (2011) فإنّه يعتبر أنّ على المناهج التعليمية أن تُبنى باتجاه رؤية مستقبلية على أن تكون فيها المحتويات المعرفية مرتبطة ارتباطا جديلا بالكفايات الضرورية لرفع التحديات.

ويجب أن توفّر المدرسة للطفل تعليما جيّدا ومنصفا يضمن له التعلّم مدى الحياة وينمّي له مهارات كفيّلة بإعداده لسوق الشغل وللحياة المجتمعية. وصرح (برينجوفسون، 2016) أنّه في ظلّ التحوّلات العميقة التي تشهدها المجتمعات بات من الضروري التوجّه والاهتمام بمجموعة من الكفايات الضرورية والمستوجبة ليتمكن الطفل من التعلم.

لذلك تؤكّد الدراسات والتقارير المنبثقة من المنظّمات الدولية والإقليمية ضرورة إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية وبرامج تكوين المعلمين" (اليونسكو 1996 والألكسو 2004 واليونسيف والألكسو 2017). ويعدّ اكتساب المهارات الحياتية وخاصة بالمرحلة الأولى للدراسة من الأهداف الرئيسة للتربية المعاصرة ومن المهامّ الجديدة للمدرّس في القرن الحادي والعشرين، حيث أضحى مستقبل المواطن في كلّ أنحاء العالم مرتبطا ارتباطا وثيقا بتقدّم التربية وتطوير مهامّها.

وتجد المنظومات التربوية في الدول العربية نفسها في صلب هذه التحديات والرهانات لمواجهة متغيّرات العصر والتكيّف معها لإعداد مواطن قادر على التكيّف مع متطلّبات القرن الحادي والعشرين.

ويأتي هذا "الدليل الاسترشادي لإدراج المهارات الحياتية والتربية على المواطنة في مناهج التعليم الابتدائي" ليكون أداة تساعد مصممي المناهج التعليميّة والكتب المدرسية وواضعي برامج تدريب المعلّمين على التجديد التربوي وتحسين مدخلات التعليم وعمليّاته ومخرجاته. وقد سعينا من خلاله إلى تقديم بعض الأفكار والتوجّهات والمقترحات التي من شأنها أن تساعد واضعي السياسات التربوية في مختلف البلدان العربية على إعادة النظر في المناهج الدراسية في المرحلة التحضيرية والمرحلة الابتدائية وفي دور المدرسة بشكل عام لتكون خير رافد لتطوير المجتمع.

وتتضمّن هذه الوثيقة الاسترشادية في جزئها الأوّل الإطار المرجعيّ للمسألة، فقد سعينا إلى عرض أبرز المهارات الحياتية والتربية على المواطنة بمناهج المرحلة الابتدائية وتبيّن الحاجة إلى إدراجها فيما استنادا إلى تقارير ودراسات لأهمّ المنظّمات الدولية والإقليمية وانعكاساتها على المنظومات التعليميّة العربيّة.

ويقترح الجزء الثاني من الوثيقة جانبا تطبيقيّا في كيفية إعداد المنهاج وإدراج المهارات الحياتية والتربية على المواطنة. كما يقترح بناء شبكات إجرائيّة تساعد مصممي التعليم على تصوّر برامج تكوين المعلّمين والمدرّسين في إدراج المهارات الحياتية والتربية على المواطنة في التعليم والتعلم بما يساهم في تطوير كفايات الفاعلين في المجال التربويّ ومساعدتهم على مواكبة التقدم في مجال التربية والتعليم.

- فما المهارات المستوجبة لتكوين الطفل العربيّ؟
- كيف تتغيّر المناهج التعليميّة باتجاه إدماج المهارات الحياتية؟
- ما الممارسات البيداغوجية الكفيلة بتنمية هذه المهارات؟
- كيف يتمّ تقييمها؟
- وما دور البرامج التدريبية في تأهيل المدرّسين لاكتساب أدوات جديدة ومهارات بيداغوجية تتماشى وإدماج المهارات الحياتية وتعلّمها؟

الجزء الأول الإطار المرجعي

تمهيد:

يتزايد اهتمام العديد من الخبراء والباحثين في مجالات علم النفس والاقتصاد وعلوم التربية وتعلمية المواد وغيرها بضرورة إدماج المهارات الحياتية في المدرسة لما لها من دور أساسي في تكوين الفرد. وقد بيّنت لونا (2015) في هذا الإطار أنّه خلال العشريتين الأخيرتين برز حراك دولي ينادي بنموذج جديد للتعليم يكسب الطفل مهارات التفكير وحلّ المشكلات وينميّ فيه قيماً تخول له بناء شخصية المستقبل.

غير أنّ هذا التوجّه الجديد يتطلّب نظرة شمولية للتربية، في مختلف أبعادها المترابطة، تؤهّل الطفل ليتسلّح بأدوات ذهنية تسمح له بالانتقال من متلقّ سلبي إلى فرد يعيش مواطنته. وباعتبار أنّ المؤسّسة التربوية هي حاضن المشروع التربوي الجديد وجب عليها أن تعمل على إعداد الطفل وتدريبه على جملة من المهارات الحياتية التي تؤهّله ليكون عنصراً إيجابياً في مجتمعه. تتطلّب النظرة الشمولية للتربية في اعتقادنا علاقة منظومية بين العناصر التالية:

- وضع السياسات التربوية ضمن استراتيجيات أهداف التنمية المستدامة التي تخصّ التربية،
- تموقع المناهج التعليمية ضمن المقاربات البنائية.
- تحديد التعريفات الاصطلاحية والإطار المفاهيمي المتعلقة بالمهارات الحياتية. وتؤكّد كير وشركاؤها، (2016) في هذا المجال، اعتراف جلّ المنظومات التربوية بأهمّية إدماج مهارات القرن الواحد والعشرين في المناهج التعليمية. ولضمان نجاح عملية الإدماج يجب على مصمّمي المناهج أن يحدّدوا المهارات وأن يفهموا بعمق طبيعتها.
- وضع استراتيجية لتأهيل المدرسين وتدريبهم على ممارسات بيداغوجية متجدّدة،
- إعادة النظر في السياسات التقييمية للتعلّقات،
- الحرص على إيجاد اتساق بين المناهج التعليمية والممارسات داخل الفصل وعند رسم سياسة واضحة للتقييم.

I- لمحة عن أهداف التنمية المستدامة

يُنظر إلى التربية اليوم على أساس أنها الوسيلة الأكثر نجاعة في تحقيق التنمية المستدامة وإنجاز التقدّم الإنساني والاقتصادي في مختلف مجالات الحياة والوجود والعمل. وقد أجمعت التجارب التنموية في العالم على ضرورة توظيف الأنساق التربوية من أجل إحداث التغيير المطلوب في الاتجاهات والعادات والقيم من أجل النهوض بالعملية التنموية الشاملة، وذلك لأنّ التربية

معنيّة أيضا بتمكين الأفراد من التعرّف على المشكلات التنموية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها، كما أنها ضرورية أيضا لزيادة الوعي بالقضايا البيئية والأخلاقية، فضلا عن القيم والمواقف والمهارات والسلوكيات التي تتّفق مع مسارات التنمية المستدامة وتضمن المشاركة الفعّالة للمواطن في عملية صنع القرارات الاجتماعية المتعلقة بالتنمية.

فالتربية هي أحد أهداف التنمية المستدامة ممثلة في الهدف الرابع منها الذي يُطمح من خلاله إلى ضمان تعليم منصف وجيّد وشامل للجميع على مدى الحياة. كما يؤكّد هذا الهدف ضرورة تنمية مهارات المتعلمين التي من شأنها تأهيلهم لعيش مواطنهم. وفيما يلي الهدف الرابع للتنمية المستدامة وغاياته العشر كما ورد في الوثيقة الخاصة بالتنمية المستدامة.

الهدف 4. ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع:

(1-4) ضمان أن يتمتّع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني

ومنصف وجيّد، يؤدّي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعّالة بحلول عام 2030

(2-4) ضمان أن تتاح لجميع الفتيات والفتيان فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030

(3-4) ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030

(4-4) الزيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030.

(5-4) القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشّة، بحلول عام 2030

(6-4) ضمان أن يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، رجالاً ونساءً على حدّ سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030

(4-7) ضمان أن يكتسب جميع الدارسين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، وذلك بجملة من السُّبل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030

(4-أ) بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع

(4-ب) الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، وبخاصة لأقل البلدان نموًا والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية، للالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنية والهندسية والعلمية في البلدان المتقدمة والبلدان النامية الأخرى، بحلول عام 2020

(4-ج) الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نموًا والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول عام 2030

وفي قراءة للهدف الرابع تبرز الملاحظات التالية:

- تأكيد الهدف الرابع للتنمية المستدامة على ضرورة الربط الجدلي بين التعليم والتعلم، فالعلاقة بين التعليم والتعلم ليست علاقة سببية بل هي علاقة تكامل إذ يؤدي التعليم من خلال الأنشطة إلى تعلّم المعارف واكتساب المهارات من قبل المتعلّم ويكون المدرّس في هذه الوضعية الضامن لسيرورة التعلم،
- التأكيد على إدماج المهارات الأساسية التي تتعلق بتعلم القراءة والحساب والكتابة (4-7) وهي مهارات تسمح بمواصلة الدراسة إلى جميع مستويات التعليم،
- التأكيد على إدماج مهارات تتعلّق بالتشغيلية وروح المبادرة (4-4) وضمن هذا الاتجاه تتجاوز المدرسة دورها التقليدي لتنخرط في مهمّة تأهيل المتعلّم ليطوّر مهارات تمكّنه من التكيف مع متغيّرات العصر وإدماجه في المجتمع.

- التأكيد على إدماج التربية الإدماجية (4-5). فهذه الطريقة تضمن المدرسة المساواة والإنصاف لجميع المتعلمين،
- التأكيد على المهارات المتعلقة بالتربية على المواطنة (4-7).

فأهداف التنمية المستدامة لا تقتصر على تنمية الكفايات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب كما طرحتها أهداف الألفية لمنظمة الأمم المتحدة بل تتعدى ذلك لتطرح كفايات مرتبطة بالحياة الاجتماعية ومن ثمّ وجب التوجه بزواوية الرؤية إلى المهارات الحياتية وكيفية إدراجها في التعليم وإعادة التفكير في أنماط تعلم جديدة تضمن تنمية هذه المهارات.

II- لمحة عن المقاربات البنائية

يتطلب إدماج المهارات الحياتية في التعلّات مقارنة تعليمية تركز أساسا على مبادرة المتعلّم في طرح التساؤلات وحل الإشكاليات المتعلقة بالوضعية التعليمية حيث يتحوّل التدريس بهذه الطريقة من منطق التلقين إلى منطق التعلّم وتتغير الأدوار المناطة بعهدة المتعلمين والمربين معا. وفي إطار هذه المقاربة يصبح المتعلّم محور العملية التربوية فيكون له دور أساسي في مختلف الأنشطة وفي بناء المعارف وتنمية مهاراته انطلاقا من عمله الفردي والجماعي وذلك ضمن سيرورة حلّ المشكلات والتعاون والتواصل.

يندرج هذا التمشي في سياق المقاربات البنائية التي تساعد على إضفاء معنى على التعلّات وعلى إكساب المتعلم حبّ الاطلاع وتنميّ لديه التفكير النقدي والقدرة على العمل التشاركي والتواصل وغيرها من المهارات. فالمهارات الحياتية تجد لها أثرا في المقاربات البنائية.

1- البنائية في المعجم الدولي للتربية:

هي رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن هذا الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.

إن انخراط التعلّات ضمن المقاربات البنائية يعني الأخذ بعين الاعتبار العمليات والآليات التي تخول بناء المعارف واكتسابها من قبل المتعلم. لا يتم تناول المعارف في هذا السياق على أنها محتويات للحفظ بل يتم تناولها على أنها بناء معرفي ذاتي واجتماعي إذ يبني الفرد معلوماته ومعارفه بعلاقة بنموه الذهني من جهة وبالعلاقة بالبيئة المحيطة به وبالمجتمع واللغة من جهة أخرى.

2- النظرية البنائية عند بياجي

يعتبر بياجي أحد مؤسسي النظرية البنائية للتعلم فقد أعطى حلولاً لمشكل بناء المعارف من قبل المتعلم الذي يصبح الفاعل الأصلي في بنائها في علاقة مع نموه الذهني. فالفرد لا يكتسب المعارف والعلوم بصفة سلبية بل يبنمها بطريقة نشطة حسب عمليات ذهنية مركبة.

في هذا الإطار خصّص بياجي بحوثه ودراساته في تحليل تطور الذكاء عند الفرد من زاوية عرفانية إذ بيّن أن نمو الذكاء وتطوره يرتكزان على بنية ذهنية متزايدة التركيب ويطرح بياجي ثلاثة شروط للإجابة عن كيفية تبلور المعارف وتطورها وهي:

- فهم تطور المعارف عبر التاريخ،
- تحليل منطقي للذكاء يسمح بمعرفة الوسائل الذهنية التي بحوزة الطفل،
- دراسة تطور الوسائل الذهنية عند الطفل،

من هذا المنطلق بنى بياجي بحوثه ودراساته حول النمو الذهني للطفل بصفة عامة دون تمييز بين الواقع المعيش والثقافات المختلفة التي يعيشها هذا الطفل في وسطه باعتبار أن العمليات الذهنية لنمو الطفل هي نفسها مهما اختلفت السياقات والثقافات. ويعتبر بياجي أن النمو الذهني هو بناء متواصل ومرحلة توازن كما يبين في هذا الإطار وجود ظاهرتين متكاملتين لهذا البناء:

- تتمثل الأولى في الحالات المتتالية للموازنة.
- أمّا الثانية فهي عمليات ذهنية ثابتة- رغم التغيرات التي تحصل عند الفرد في بنائه للمعارف- تخوّل المرور من حال توازن ما إلى حالة أرفع.

ويضيف الباحث أنّ بناء معارف جديدة لا يكون بصفة تكميلية عبر إضافة عناصر خارجية بل بإعادة البلورة وتنظيم تلك المعارف من خلال مسار ذهنيّ بما يسمح بصقلها وتطويرها ضمن علاقة بين الفرد والأشياء التي يتعلمها أي بعلاقة بين الفرد ومحيطه. وضمن هذا السياق عندما يتلقى الفرد معلومة جديدة أو معرفة جديدة من المحيط يستوعبها أي يدمجها داخل بنيته الذهنية الداخلية (السكيمة)، ويمكن للمتعلّم أن يمرّ بحالة عدم توازن ويدخل في صراع عرفاني، وهو صراع ذهني بين ما يمتلكه الفرد من معارف والمعارف المتأتية من الوسط الخارجي فتكوّن بذلك عملية ضرورية لبناء معارف جديدة يطوّع خلالها الطفل المعارف ويلائمها ليصل إلى مرحلة توازن أرفع من سابقتها وتسمّى هذه العملية الذهنية "الموازنة".

كما اعتبر بياجي أنّ التعلّم مرتبط بالنموّ الذهني للفرد الذي يمرّ بمراحل تدريجية تبدأ بالمرحلة الحسية-الحركية لتنتهي إلى مرحلة التفكير المنطقي والتجريدي وهي مرحلة التوازن الذهني.

ويؤكّد عدد من الباحثين في مجال تعليمية المواد (جيوردان، 1994 – دوفادشي، 1987 – كليمان، 1994 وغيرهم)، مستندين إلى دراسات بياجي، على أنّ البنائية نظرية في التعلم وليست مجرد مدخل تدريسي إذ يؤكّدون أنّ المعارف تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلّم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة التي يعيش فيها. لذلك أكّدوا على أنّ تمثّلات المتعلّم يمكن أن تكون مدخلا إلى التعلّقات، ويقترحون لذلك مقارنةً بيداغوجية تجعل الطفل أمام وضعيات تساؤل ونقاش وبحث عن المعلومة وهي مؤشّرات لتنمية المهارات عند المتعلّم.

3- النظرية البنائية الاجتماعية

يعتبر فيقوتسكي من مؤسّسي البنائية الاجتماعية إذ يولي في هذا المجال أهمّية للبعد الاجتماعي في البناء العرفاني للفرد ويبرز أنّ النموّ الذهني للطفل لا يتّجه من الفرد إلى المجتمع كما بيّنه بياجي، بل يرى أنّ للمجتمع دورا أساسيا في هذا النموّ.

وفي هذا الإطار تقول لوجندر (2008) بأنّ البنائية الاجتماعية ترتكز أساسا على الدور البناء للمتغيّرات الاجتماعية في النموّ الذهني للفرد فيصبح التعلّم المحرك الأساسي له، وهذه الطريقة يمكن للطفل تجاوز حدود نموّه الذهني ليتطوّر الذكاء بصفة أسرع.

في هذا الإطار بنى فيكوتسكي مفهوم "منطقة النموّ القريبة" وهو مفهوم أساسي لفهم مسألة تعلّم المعارف والمفاهيم وتنمية المهارات عند الطفل.

وتمثل الدراسات التي قام بها فيقوتسكي إطارا مهماً لتطور النظرية البنائية الاجتماعية فقد اعتبر العديد من الباحثين (دواز، مونوي...) أنّ بناء المعارف يتمّ عند الفرد من خلال تعامله مع الوسط الذي يكون الحافز الأساسي للتعلّقات، فإذا اعتبرنا مثلا أنّ التلاميذ يكوّنون داخل الفصل مجموعة علمية مصغّرة فإنّهم يفاوضون المعارف المقدّمة لهم في شكل حوارات ونقاشات بين الأقران من جهة وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى. وهو ما يسمح بتنمية مهارات التواصل والتعاون والعمل التشاركي. وتفضي مختلف الأنشطة التي ينجزها المتعلّمون إلى مراجعة تمثّلاتهم نتيجة الصراع الاجتماعي – العرفاني أي عكس ما تقدّم به بياجي من أنّ التعلم لا يتمّ إلاّ عندما يصل المتعلّم إلى مرحلة نضج ذهنيّ ما، إذ أنّ وجود الآخر (الأقران والمدرّس) يمكن أن يكون حافزا للتعلّم عندما نستهدف "منطقة النموّ القريبة".

4- النظرية العرفانية

تعتبر النظرية العرفانية أنّ تصوّر نموّ ذكاء الطفل، عند بياجي، كان تصوّرًا خطيًا وتراكميًا فهو اعتبر أنّ النموّ الذهني يمرّ بمراحل حسب العمر بينما بيّنت الدراسات (هودي 2004) بأنّ للطفل قدرات ذهنية وعرفانية مركّبة تتعدّى المرحلة الحسية-الحركية فيمكن أن تكون لديه معارف فيزيائية ورياضية ومنطقية، وهو قادر على التواصل وتقديم الحجج. ومن هذا المنطلق يكون النموّ الذهني مرتبطًا بعدة عوامل أخرى مثل علاقة الفرد بالوسط والتمثّل الذي يحمله حول المعارف التي يكتسبها والتجارب التي يعيشها. لذلك يبيّن الباحثون في مجال علم النفس العرفاني أنّ الطفل منذ المراحل الأولى من عمره يكون قادرًا على بناء المفاهيم والتصنيف والتفكير المنطقي والتفكير النقدي وغير ذلك من القدرات.

تجرّنا هذه القراءة إلى تجاوز التمثّلات السائدة التي تقول باستحالة تنمية المهارات لدى الأطفال، فيمكن طرح مشروعية العمل مع الأطفال في مجال تنمية المهارات الحياتية حتى قبل دخولهم المدرسة.

ومن خلال ما سبق تبرز تحديّات ورهانات في تنمية المهارات الحياتية عند الناشئة وتتمثّل خاصّة في بناء ثقافة جامعة مؤثّرة في حياة الطفل العملية وفي علاقته ببيئته.

III- المهارات الحياتية الكفيلة بتحسين مردود المدرسة في الوطن العربي

1- مشروعية اختيار المهارات لإدراجها في المناهج التعليمية في الدول العربية

تجد المهارات الحياتية مشروعيتها في أهداف التنمية المستدامة وفي المقاربات البنائية وهو ما يضيف معنى علميا. ويعتبر بارن (2000) أن المناهج يجب أن تتطور باتجاه تنمية المهارات عند المتعلم كي يصبح قادرا على توظيف معارفه وكفاياته في وضعيات مختلفة.

يؤدي هذا التوجه الجديد لمقاربة التربية الشاملة إلى ضرورة استنباط ممارسات بيداغوجية جديدة تجعل المتعلم أمام وضعيات مركبة (هاجر، 2004) يوظف فيها المتعلم مكتسباته لتنمية مهارات جديدة. ويعرّف تارديف، (2006) في السياق نفسه المهارة أو الكفاية على أنها القدرة على توظيف موارد مختلفة لحل المشكلات وتعتمد فيها ممارسات بيداغوجية تسمح بتنمية المهارات مثل الأنشطة التفاعلية والعمل ضمن فرق صغيرة وتتطلب مثل هذه الممارسات البيداغوجية توفير موارد مختلفة لاستغلالها في الوضعيات المقدمة. وسنحاول في الجزء الثاني من الوثيقة التعمّق في هذه المسألة ليتمكن القارئ من التعرف على بعض طرائق التنشيط.

وبما أن المدرسة هي الحاضن الطبيعي للطفل يكون عليها أن تنخرط في توجه جديد في إطار مشروع متكامل ليتملك هذا الطفل أدوات ذهنية بمختلف أبعادها العرفانية والاجتماعية التي تؤهله للمواطنة وتحميه من كل أشكال التقبّل والدغمائية. فالمهارات الحياتية في نظرنا مشروع لحماية الفرد والمجتمع معا ولبناء مجتمع متطور ومتكيف مع مختلف متغيرات العصر. (ص 17)

2- ما هي المهارات الحياتية المستوجبة التي تسمح ببناء الفرد في الوطن العربي؟

اعتبارا لخصوصية البلدان العربية، ارتأينا إذن، اختيار خمس مهارات حياتية من ضمن الاثنتي عشرة مهارة الواردة في مبادرة اليونسف، 2017 لاعتقادنا بضرورة تنمية مثل هذه المهارات لدى الطفل العربي لما لها من ارتباط وثيق ببناء شخصيته، وهي :

- مهارتان مرتبطتان بمجال التعلّمات ويعتبر اكتسابهما من قبل المتعلّم العربي ضرورة ملحة لمواكبة التطوّرات في التعلّم في القرن الحادي والعشرين وهما مهارة "حلّ المشكلات" ومهارة "الفكر النقدي"
 - مهارة مرتبطة بمجال التشغيلية والعيش المشترك وهي مهارة "التواصل" علما بأن هذه المهارة مترابطة ترابطا وثيقا مع مختلف المهارات الأخرى.
 - مهارة "المشاركة" ومهارة "احترام التنوع" وهما مهارتان مرتبطتان بمجال المواطنة الفعّالة ويعتبر اكتسابهما مدخلا إلى التربية على المواطنة بما يسمح بتأهيل الطفل للحياة الاجتماعية، لذلك يعدّ إدماج هذه المهارات في التعليم من المهامّ المؤكّدة للمدرسة. وهذا من شأنه أن يسهم في إعداد مواطن قادر على التكيف مع متطلّبات القرن الحادي والعشرين.
- يمكن لمصممي المناهج والكتب المدرسية وواضعي برامج تدريب المعلمين الاستئناس ببقية المهارات الحياتية المقترحة من اليونسيف والألكسو لإدراجها في مناهج بلدانهم وفق خصوصيات كلّ بلد.

IV- لمحة عن المهارات الحياتية

ثمّة العديد من التسميات في مختلف الأدبيات والمقالات والبحوث المهتمّة بالكفايات إذ نجد كفايات القرن الواحد والعشرين والكفايات الأساسية والكفايات الاجتماعية-العاطفية والكفايات العامّة والمهارات الحياتية والكفايات الأفقية إلى غير ذلك. ويرجع تعدّد التسميات إلى تعدّد الأطر

المرجعية المختلفة من ناحية وإلى طبيعة مفهوم الكفاية في حدّ ذاته من ناحية أخرى إذ يعتبر مفهومًا نفعيًا تمّ بناؤه في المجال الاقتصادي ووقع نقله إلى مجال التربية. ولئن اختلفت التعريفات، فإنّه بالنسبة إلينا لا بدّ من فهم طبيعة الكفايات وفهم كيفية إدماجها ليتمكّن المتعلّم من اكتسابها وتوظيفها في مجالات مختلفة. تعتبر المهارات الحياتية كفايات أفقية تجد أثرها في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة 2030 الذي يرنو إلى ضمان تعليم منصف وجيّد للجميع. فالمهارات الحياتية ركيزة من الركائز الأساسية في حياة الفرد فهي عبارة عن وسائل تسمح له بالقيام بعمليات ذهنية عندما يكون أمام وضعيات مرّكبة ومعقّدة. وهي عناصر مهمّة وضرورية في نحت شخصية الفرد والمواطن تخوّل له التعلّم مدى الحياة، كما تنبّي له قدرته، من خلال حلّ المشكلات والتفكير النقدي والتواصل والتعاون، على العيش مع الآخر وعلى الإسهام النشط في الحياة المجتمعية.

1- تعريف المهارات الحياتية المستوجبة:

أ- مهارة "حلّ المشكلات"

يعرّف المعجم العربي المشكل كما يلي:

المُشْكَل: هو الملتبس، وهو ما لا يفهم حتّى يدلّ عليه دليل من غيره.

المُشْكَل: أَمْرٌ صَعْبٌ، مُلْتَبِسٌ، غَامِضٌ،

مُشْكَلَةٌ سِيَاسِيَّةٌ: قَضِيَّةٌ تَحْتَاجُ إِلَى حَلٍّ وَمُعَالَجَةٍ،

المُشْكَل: شكل الأمر بمعنى أشكل، أي التبس، فهو مشكل وجمعه مشكلات ومشاكل.

وعرّفه الفيروز آبادي في القاموس المحيط: «أشكل الأمر: التبس» وعرّفه ابن منظور في لسان العرب: «أشكل عليّ الأمر: إذا اختلط»، وفي التعريفات للجرجاني: «المشكل: الداخل في أشكاله، أي: في أمثاله، وأشباهه، مأخوذ من قولهم: أشكل، أي: صار ذا شكل»، وفي دستور العلماء: "المشكل: ما لا يتيسر الوصول إليه".

ومما تقدّم يتّضح من الأمثلة التي ذكرناها، أن حكم «المشكل» النظر أولاً في المعاني التي يحتملها اللفظ وضبطها، ثم الاجتهاد في البحث عن القرائن التي يمكن بواسطتها معرفة المعنى المراد من بين المعاني المحتملة. فإذا تبين المراد: وجب العمل بما تمّ التوصل إليه بالقرائن والأدلة من معرفة المعنى المقصود من تلك المعاني المتعدّدة.

ونجد تعريف المشكل في المعاجم الفلسفية فهو: "المعضلة النظرية أو العملية التي لا يتوصل فيها إلى حلّ يقيني". وقد أكد أنّ المشكلة الجدلية: "هي مسألة موضوعة للبحث، تتعلق إمّا بالفعل أو بالترك، أو تتعلق فقط بمعرفة الحقيقة إمّا لذاتها أو من أجل تأييد قول آخر من النوع نفسه، لا يوجد رأي معيّن حوله، أو حوله خلاف بين العامة والخاصة، أو بين كل واحد من هذين فيما بين بعضهم وبعض"،

والمشكل عرف اصطلاحاً بصفة عامة بأنّه كل موقف غير معهود لا يكفي لحله الخبرات السابقة والسلوك المألوف، والمشكلة هي عائق في سبيل هدف منشود، ويشعر الفرد ازاءها بالحيرة والتردد والضيق مما يدفعه إلى البحث عن حل للتخلص من هذا الضيق وبلوغ الهدف المنشود، والمشكلة شيء نسبي فما يعده الطفل الصغير مشكلة قد لا يكون مشكلة عند البالغ الكبير.

ويجد مفهوم حلّ المشكلات أساسه النظري من مجموعة متنوعة من النظريات. يعتبر في هذا الاتجاه منظرو السلوكية أنّ حل المشكلات عملية إجرائية ذهنية، يبادر بها الفرد فيلاقي استجابة مرتبطة بحل مشكلة ما (سكينر Skinner) ويُعزّز تكرار هذه الاستجابة لما لاقاه الفرد من تعزيز وتصحيح مصحوب بتشجيع خارجي ثم يصبح تشجيعاً ذاتياً (قطامي-2001). أما ثورندايك (Thorndike, 1911 - 1912) فإنه يعتبر أنّ حل المشكلات يتم بالمحاولة والخطأ.

وتعتبر النظريات البنائية أنّ المشكل هو المحرك الأساسي للمعارف ويتطلب حل المشكل قدرات ذهنية. وفي هذا الإطار عرّف الباحثان كروليك ورودنيك (Krulih & Rudnick, 1980) - وهما من الباحثين في مجال نظرية تحليل المعلومة- مفهوم حل المشكلات بأنه: "عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً عنده، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف .

تم نقل مفهوم المشكل إلى التعليم ليكون أداة للتعلم، إذ استغل الباحثون في تعليمية المواد الدراسات في مجالي فلسفة العلوم والإبستمولوجيا التي اعتبرت أنّ المشكل هو المحرك الأساسي لتقدم المعارف فقد أكدوا على أهمية إدماج المشكل في التعلم.

ويعرف جيرار دي فيشي ونيكول كارمونا مانيلدي (Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi) في هذا الإطار المشكل من خلال دوره في التعلم فهو يؤدي حتماً إلى:

- حالة أولية تحتوي على عدد معين من البيانات،
- هدف يجب تحقيقه،
- سلسلة من الإجراءات التي تحشد النشاط الفكري لدى المتعلم،

- نتيجة يكون حلها في البداية غير متاح للمتعلم على الفور.

أما بالنسبة لتارديف (1992) فإن مهارة حل المشكلات تعتبر الحجر الأساسي للمنهج التعليمي، لذلك يجب على كل المواد التعليمية أن تأخذ على عاتقها إدماج هذه المهارة. والمشكل بالنسبة لفابر (1999) هو صورة من خلالها يتبين الفكر المنطقي والعقلاني. في حين يؤكد أورونج (2000) على ضرورة بناء المشكل من قبل المتعلم ويقترح في هذا الإطار العمل على رصد تمثيلات المتعلم من خلال وضعيات تخول الصراع الاجتماعي-العرفاني الذي يؤدي إلى الأشكلة. وتعرف بريتش كنسل ووكالة المساعدات الخارجية في المملكة المتحدة (BRITISH COUNCIL و UKAID) حل المشكلات كما يلي "حيثما كان لديك هدف مُنعت من تحقيقه لأي سبب مثل نقص الموارد، نقص المعلومات وما إلى ذلك فذلك يعد مشكلة. كل ما تفعله من أجل تحقيق هدفك يعتبر حلاً للمشكل"

وقد صنفنا حلّ المشكلات إلى:

- مشاكل روتينية: يمكن حلها باستخدام طرق مألوفة عند المتعلمين من خلال تكرار الأساليب التي تمّ تعليمها قبلياً بطريقة خطوة بخطوة.
- مشاكل غير روتينية: وهي مشاكل لا يوجد لها مثال من قبل المتعلمين ولا يمكن التنبؤ بها إذ لم يتمّ التدريب عليها جيداً في السابق ولا تعرف مساراتها.

أما اليونيسيف فهي تعرف حلّ المشكلات ومكوّناتها كما يلي:

"يملك الأفراد الذين يتمتعون بمهارة حلّ المشكلات القدرة على التفكير عبر سلسلة من المراحل تنقل من حالة راهنة ما إلى الهدف المرغوب" (2009-Barbey and Baralou) لكونه أحد الجوانب الأساسية الأخرى للتفكير الهادف، ويعدّ حلّ المشكلات عملية تفكير رفيعة المستوى ترتبط بعلاقات تبادلية مع مهارات حياتية مهمّة أخرى مثل التفكير النقدي والتفكير التحليلي وصنع القرارات والإبداع بشكلٍ أكثر تحديداً.

وقد أولت تقييمات بيزا (2015 مثلاً) أهمية قصوى لمدى قدرة المتعلمين على حل المشكلات فاقترح خبراء منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية أربعة مستويات جميعها مرتبطة بحل المشكلات:

- 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 استراتيجية لحلّ المشكلة، وتنفيذها. وقد يتضمن ذلك توضيح الهدف العام، ووضع الأهداف الفرعية ...
 - المراقبة والتمحيص: مراقبة التقدم، والاستجابة للتغذية الراجعة، والتمحيص في الحلّ أو المعلومات التي تقدمها المشكلة أو الاستراتيجية المختارة. ويوصي خبراء منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (2015) بضرورة مشاركة مجموعة من المتعلمين لإيجاد حل جماعي للمشكلة بما يسمح من تطوير قدراتهم في حل المشكلات عندما يواجهون وضعيات في حياتهم اليومية.
- ولتنمية مهارة حل المشكلات ينبغي العمل على إكساب الطفل القدرة على فهم المشكل وتجزئته إلى تساؤلات للإجابة عليها من خلال البحث عن المعلومات ومساعدته على إيجاد التفسير الممكن للمشكلة وتصوير حلول في شكل فروض قابلة للاستدلال لحل المشكل.

ب- مهارة الفكر النقدي

يقرأ القارئ في التفكير لغة أنه التأمّل، وإعمال العقل وترتيب بعض ما يُعلم للوصول إلى مجهول.

ويعرف الفكر في معجم تاج العروس في جواهر القاموس: "الفكر، بالكسر، والمعنى: تأمّل وقال فيه إدوارد ديبنو: "لا يوجد هناك تعريف واحد مُرضٍ للتفكير؛ لأنّ معظم التعريفات مُرضية عند أحد مستويات التّفكير، أو عند مستوى آخر"،

ويعرف التفكير في المجال التربوي على أنه "كلّ نشاط عقلي هادف من يتصرّف بشكل منظم في محاولة لحلّ المشكلات، وتفسير الظواهر المختلفة، والتنبؤ بها، والحكم عليها باستخدام منهج معيّن يتناولها بالملاحظة الدقيقة والتّحليل، وقد يخضعها للتّجريب في محاولة للوصول إلى قوانين ونظريات".

وفي مجال علم النفس، عرف بعض الباحثين الفكر كما يلي: "استخدام الوظائف النفسية لحلّ مشكلة من المشكلات وصياغة حلول لها في أحكام، ثمّ يقوم العقل بمحاكمتها من أجل الفوز

بالحلّ التّأمّنيّ". وفي تعريف المناطقة، ذكر بعضهم أنّهُ: "مجموعة الأساليب التي يتبعها العقل لمعرفة السّبب واكتشافه".

مفهوم النقد بتعريفه اللغوي هو تفحص الشيء والحكم عليه وتمييز الجيد من الرديء. ويعرف النقد اصطلاحاً بأنه التعبير المكتوب أو المنطوق من متخصص يسمى الناقد عن سلبيات وإيجابيات أفعال أو إبداعات أو قرارات يتخذها الإنسان أو مجموعة من البشر في مختلف المجالات. وقد يقترح أحيانا الحلول المناسبة لها، ويكون النقد في مجال الأدب، والسياسة، والسينما، والمسرح وفي مختلف المجالات الأخرى.

ويعرف ليبمان (1988) الفكر النقدي بأنه تقييم عقلائي لما يقوم به الفرد. ويعتبر دولور (1996) أن التفكير النقدي يخول للطفل فهم الأحداث وتفسيرها ويكتسب الطفل مهارة التفكير النقدي من خلال بنائه للمعارف وللأفكار بعلاقة مع الأقران. ويكون الفرد واعياً بالجوانب العاطفية والعرفانية التي تحدد قراراته لتقييم المعلومات وللتفكير في الوضعية.

ويرى العديد من الباحثين أهمية المشكل في التعلم الذي يعتبر بمثابة المحرك الرئيسي لتنمية الفكر النقدي.

وقد تعددت المقاربات البيداغوجية حول المشكل إذ طرح أوروبنج (2000) ضمن هذا الإطار أن الأشكلة مدخل للتعلم من شأنه أن ينمي عند التلميذ مهارة التساؤل ومهارة التواصل ومهارة الحوار في حين اقترح جوسيو (1993) مقارنة بيداغوجية تركز على حل المشكلات. واعتبر دوباتشي أن التدريس بالوضعية المشكل يساعد المتعلمين على منهج البحث والاستقصاء لديهم. أمّا في المجال العرفاني فيعرّف الفكر النقدي بأنه نوع من التفكير يركز على المنطق وعلى إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وحل المشكلات ولا يمكن تنمية الفكر النقدي إلا بالترابط بين هذه العناصر.

ومهما تنوّعت المقاربات فإن تنمية الفكر عند الناشئة تستجيب للتحوّلات المجتمعية العميقة فتتطلب مهارة الفكر النقدي تجعل التلميذ قادراً على استيعاب الكم الهائل من المعلومات وانتقائها وتحليلها وذلك لاتخاذ القرارات المناسبة بوضوح وبوعي عندما تعترضه وضعيات مركبة. وبين زاشماستر وجونسون (1992) أن الفكر النقدي يتطلب مسارا مركبا يبدأ بمشكل. ولحله، على الفرد أن يتحلّى بالنزاهة العلمية وبالانفتاح ويجب أن تكون له قدرات التفكير المنهجي والاستقصاء المنطقي.

أما ديسبيان (1999) فإنه يفرق بين الوصف أو التفسير والفكر النقدي الذي يعتبره بمثابة إصدار أحكام من خلال تمش عقلائي واضح يحمل أوجهها مختلفة كالشك والتعبير الحر عن الأفكار.

فالفكر النقدي هو عملية بناء ذهني ضمن مسار مركّب تتدخل فيه عدّة عمليات كالشك واختبار الفروض وصياغة الأحكام الموضوعية وتجاوز التمثلات الخاطئة والتفكير العقلاني وتقديم الحجج وحل المشكلات. فتتكون للفرد، ضمن هذا المسار، رؤية شاملة للمشكلات التي تعترضه فيجد حلولاً مستجدة فالفكر النقدي إذن هو فكر متجدد. لذلك توصي العديد من المنظمات المهتمة بالشأن التربوي على غرار اليونيسكو واليونسيف والألكسو بضرورة إدماج مهارة الفكر النقدي في التعليم.

ولتنمية مهارة الفكر النقدي ينبغي العمل على إكساب الطفل القدرة على التركيز على السؤال والإجابة عليه والقدرة على التحليل وتقديم الحجج من خلال اتباع تمش واضح وطرح التساؤلات وتقييم المعلومات المقدمة له وانتقائها والتثبت من مصداقيتها واحترام أفكار الأقران ونقاشها والتقييم الذاتي.

ت- مهارة "التواصل"

تعدّ تنمية مهارة التواصل عمليةً مستمرةً في الحياة وترتبط ارتباطاً واسعاً مع العديد من المهارات الأخرى. والأصل في كلمة تواصل (communication) مشتق من الألفة (communis)، فالتواصل يخلق نوعاً من الألفة وجواً من الاتفاق مع شخص أو مجموعة ما عند تبادل الأفكار أو الآراء.

والتواصل لغةً هو الاقتران والاتصال والصلة والترابط والالتئام والجمع والإبلاغ والانتهاج والإعلام، ويعني إنشاء علاقة ترابط وإرسال وتبادل، وتواصل الصّديقان، أي واصل أحدهما الآخر في اتّفاق ووثام: اجتمعاً، اتّفقا، وتواصل الحديث حوّل المائدة: أي توالى، وتواصلت الأشياء، أي تتابعت ولم تنقطع.

أما التواصل اصطلاحاً فهو عملية التفاعل والاتصال بين طرفين أو أكثر ضمن عوامل ومؤثراتٍ عديدة، ويشمل عملية تبادل للأفكار. فالتواصل - بحسب معجم وبستر - عملية يتمّ من خلالها تبادل المعلومات بين الأشخاص، وذلك من خلال الرموز، أو العلامات، أو السلوكيات. وفي إطار التواصل يقع شرح الأفكار، وتقديمها للقبيل الآخر بشكل واضح ومفهوم. وتتطلب هذه العملية مراعاة الاختلاف والتباين بين الأفراد.

فالتواصل إذن عملية نقل للأفكار والتجارب وتبادل المعارف بين الأفراد والجماعات، وقد يكون التواصل ذاتياً بين الإنسان ونفسه أي حديث النفس، أو جماعياً بينه وبين الآخرين، وهو مبني على الموافقة، أو المعارضة والاختلاف، كما يعد جوهر الخلافات الإنسانية وهدف تطويرها لذلك يوجد وظيفتان رئيسيتان للتواصل:

- وظيفة معرفية متمثلة في نقل الرموز الذهنية وتوصيلها بوسائل لغوية، وغير لغوية،
- وظيفة وجدانية تقوم من خلال تقوية العلاقات الإنسانية.

وتعرف الباحثة راهبة العادلي عباس (2010) التواصل الاجتماعي بأنه مهارة تمكن الانسان من التفاعل والتواصل مع الآخرين، ومن خلالها تظهر الاعراف والعلاقات الاجتماعية بعدة صور لفظية وغير لفظية. وتبين أن الغرض من التواصل هو توصيل رسالة للآخرين بوضوح وخالية من أي غموض.

ويرى قاسليقتن (GASLIGHTNG) أن التواصل البشري يشمل جزءاً من البلاغة وفن الإقناع أو الإقناع والنظام القائم على الكلمات والإلقاء والإيماءات والمواقف. وفي منتصف القرن العشرين اعتبرت مدرسة بالو ألتو (Palo Alto) أن التواصل بين الأشخاص يعتمد على العلاقة الشخصية.

وتناولت منظمة اليونيسيف التواصل كما يلي: "يتضمن التواصل تبادل المعلومات والفهم المشترك بين متخاطبين أو أكثر وفي سياق العلاقات الاجتماعية. ويعتبر التواصل أحد المهارات الأساسية التي يستوجب تنميتها عند الطفل العربي لما لهذه المهارة من دور في تحقيق التفاعل بين الأفراد والمشاركة في المجتمع.

وتشمل تنمية مهارة التواصل القدرة على الإنصات وتنظيم الأفكار والتعبير بلغة سليمة وواضحة واستعمال رموز وشفرات قابلة للفهم والقدرة على الحوار واحترام الآخر.

ث- مهارة "احترام التنوع"

تتميز المجتمعات بالتنوع فهي تختلف في اللغة والعادات والتقاليد والعرق والديانة والطائفة والثقافة إلخ... فلكل مجتمع خصوصياته، كما يمكن أن يكون المجتمع متنوعاً بداخله لذلك وجب النظر إلى هذه الخاصية على أنها مصدر للثراء الثقافي والحضاري ومحفز لتكامل البشر بعضهم مع بعض بما يسمح بالتقدم والتنمية والتطور على مر العصور. وبما أن العصر الحالي يفرض على مختلف المجتمعات التقارب والتواصل، فمن الضروري أن نولي اهتماماً خاصاً بهذه

المسألة حتى تتم عملية التقارب والتبادل ضمن الاحترام المتبادل للأشخاص من شتى الأجناس والأديان والأحجام والقدرات والأعمار والنوع.

والمؤسسة التربوية تشكل مجتمعا مصغرا فهي تمثل إطارا وبيئة طبيعيين لتنمية مهارة احترام التنوع عند الأطفال. لذلك يعتبر الكثير من الباحثين أن مهارة احترام التنوع مهارة حياتية أساسية تساعد الطفل على العيش في سلام مع الآخر مهما كانت درجة الاختلاف معه.

ويعرف معجم اللغة العربية المعاصرة التنوع كما يلي:

تنوّعت الأشياء: تصنّفت وصارت أنواعا. والتنوّع هو حدوث الفروق بين الأشخاص والعروق بتأثير عوامل مختلفة.

ويعتبر الفيلسوف وعالم الاجتماع الأنكليزي هربرت سبنسر (1820-1903) التنوع انتقالا من المتجانس إلى غير المتجانس فتحوّل الأعضاء أو الوظائف المتجانسة تدريجيا إلى أعضاء أو وظائف غير متجانسة ومن ذلك تنوع الطوائف والوظائف الاجتماعية (جامعة بيرزيت)¹. أمّا بالنسبة إلى الجزائري المكّي سعد الله² "فالاختلاف وعي بـ"الآخر" وبوجوده وكيونته، وإحساس وجداني بقبول المغايرة، وهو ثقافة وسلوك وقيمة تنتج ثقافة وتواصل بين أفراد مجتمع غير متجانسين.

وفي اعتقادنا يتطلّب العمل على تنمية مهارة التنوع فهم عنصرين هامين هما القبول والاحترام، ويعني ذلك أن نكون على وعي تامّ بأن كلّ شخص يحمل خصوصيات فردية اكتسبها من خلال إدراكه الذاتي للواقع تميّزه عن باقي الأفراد كما بينته النظرية البنائية، وأنّه يجب الاعتراف بهذه الاختلافات الفردية أيّا كان شكلها. وإنّ القبول بالآخر يعتبر مدخلا أساسيا إلى الإنصاف كما حدّده الهدف الرابع للتنمية المستدامة. وفي تنمية مهارة احترام التنوع ترسيخ لثقافة التسامح وقبول الآخر وتنمية قيمة العيش المشترك.

يعتقد الفلاسفة الأخلاقيون أنّ البشر متساوون في عالم مشترك بحكم مكانتهم من حيث هم بشر (جانوف بولمان وآخرون، 2008). ويعتبر سميث (2005) أنّه عندما يتزامن تنوع الجنس والقدرات والإعاقات واللغات والثقافات والأديان والأعراق مع عدم المساواة في السلطة والمكانة داخل المجموعات، يصبح من اليسر حشد المتقبلين أصحاب المواقف الضارة بالمجتمع وبالأفراد وهو ما قد يؤدي في النهاية إلى صراع عنيف.

¹ <https://ontology.birzeit.edu/term>

² (مؤمنون بلا حدود، البحوث والدراسات، قسم الفلسفة و العلوم الانسانية، 2018)

ولا يعني احترام التنوع المساندة المطلقة لكلّ المواقف والأفعال، بل الاعتراف بأنّ للآخر الحقّ في التأثير في مجريات الاحداث أيضا. ويعد احترام التنوع شرطا أساسيا لقبول التعددية والاختلاف بين الأفراد والمجموعات ويعتبر سميث، (2005) أن احترام التنوع يعني الرغبة في تحديد الأسباب الكامنة واستكشاف خيارات العمل لمعالجة الظلم الاجتماعي.

وتستدعي مهارة احترام التنوع مهارتي الفكر النقدي والتواصل وذلك ممّا يساعد على تحقيق توازن بين وجهات النظر البناءة. وإنّ تنمية هذه المهارة تدعم التعليم الشامل والمنصف لأنّها تساهم في منع التمييز والعنف، وتعززّ مناخ التعليم الدامج الذي يفضي إلى تعلّم أفضل ونتائج أحسن. (Saxena، 2014).

ويقوم احترام التنوع على مبدأ حقوق الإنسان المنصوص عليه في المادة 29، القسم 1 ج من اتفاقية حقوق الطفل، والذي ينصّ على ما يلي: "توافق الدول الأطراف على أن تعليم الطفل يهدف إلى: "... احترام والديه وهويته ولغته وقيمه الثقافية، وكذلك احترام القيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه، أو بلده الأصلي وحضارات مختلفة عن حضارته" (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1989).

حدّدت لجنة حقوق الطفل في تعليقها رقم 1 لعام 2001 بشأن أهداف التعليم، أنّ الهدف من المادة 29 هو "تنمية مهارات الكرامة الإنسانية واحترام الذات والثقة بالنفس. فالأطفال قادرون على لعب دور متميّز في تجاوز الاختلافات التي فصلت بين مجموعات من الناس عبر التاريخ. وتبين اليونيسف أنّ احترام التنوع هو مهارة حياتية مركبة لا تشمل التسامح فقط، الذي يرتبط بالقبول السلبي للاختلافات، بل يتجاوز ذلك للاعتراف بالقيمة المتساوية للأشخاص وتعزيزها دون تنازل (اليونيسف، 2007 أ).

فتنمية مهارة احترام التنوع يمرّ عبر تنمية القدرة على الإنصات والتعامل الإيجابي مع الآخر والحوار الهادئ وقبول الرأي المخالف والوعي بوجود الاختلاف والتنوع وإدراك أنّ ذلك ليس سببا للفتاوت وعدم المساواة.

ج- مهارة "المشاركة"

لغة:

شارك: (فعل)

يعرف الفعل شارك لغة على أنه:

شارك \ شارك في يشارك، مُشاركةً، فهو مُشارك، والمفعول مُشارك

شَارِكُهُ: كَانَ شَرِيكُهُ

فَلَانٌ يُشَارِكُ فِي عِلْمٍ كَذَا: لَهُ نَصِيبٌ مِنْهُ

شَارِكٌ صَدِيقُهُ شَعُورُهُ: تَعَاظَفَ مَعَهُ، تَضَامَنَ مَعَهُ فِي حَالَتِهِ

شَارِكٌ فِي تَخْضِيرِ الْحَفْلَةِ: سَاهَمَ فِيهَا

أَشَارَكَكَ الرَّأْيُ: أَرَى رَأْيَكَ، أُوَافِقُكَ.

شَارِكٌ فِي أَرْبَاحِ الشَّرِكَةِ: أَسْهَمَ فِيهَا، كَانَ لَهُ نَصِيبٌ وَحِصَّةٌ فِيهَا: قَاسَمَهُمْ وَخَالَطَهُمْ.

شَارِكٌ فِي إِجْرَاحِ مَشْرُوعٍ: سَاعَدَ فِي إِجْرَاحِهِ.

مُشَارَكَةٌ: (اسْمٌ)

مُشَارَكَةٌ فِي الْعَمَلِ: الْمُسَاهَمَةُ فِيهِ كَانَتْ لَهُ مُشَارَكَةٌ إِيْجَابِيَّةٌ فِي الْإِنْتِاجِ.

فللفعل شارك من خلال ما تقدم، معان مختلفة فهو يعني المساعدة والمساهمة وموافقة الرأي والتعاطف والنصيب فمعنى المشاركة إذن هو المساهمة الفعلية في إنجاز مهمة أو مشروع في جو من العمل الإيجابي.

وتعرف منظمة اليونيسيف مهارة المشاركة على أنّها المساهمة الفعلية في الأنشطة واتخاذ القرارات بشأنها والتأثير فيها.

وتعتبر مهارة المشاركة مظهرا للتربية على المواطنة لذلك يعتبر المتخصصون أنّ اكتساب هذه المهارة يعدّ حقًا أساسيا من حقوق الطفل ويؤكدون أهميّة تنمية هذه المهارة لدى الطفل ويقترحون إدماجها في التعليم لما لها من دور محوري في جعل المتعلّم ينخرط فعليا في الأنشطة المقدّمة له، ويلتزم بالدور المنوط بعهدته بما يضمن تحمّله المسؤولية أثناء مساعدة أقرانه في النشاط.

وتعتبر منظمة الصحة العالمية (2003) أنّ العمل التشاركي يبني علاقة ثقة بين المتعلّم والمدرّس ويخلق جوًّا ملائما للتعلّم. وهو يتمّ ضمن فريق. والذي هو ليس مجرد اجتماع أفراد بل هو مجموعة تلتقي من أجل إنجاز مهمّة، وضمن هذا السياق يكون المتعلّم حريصا على إنجاز نشاطه وهو واع بالمهمّة الموكلة إلى الفريق.

ويضمن العمل التشاركي:

- الصراع الاجتماعي- العرفاني بين الأقران بما يسمح للمتعلّم من إعادة تنظيم معارفه

وتوظيفها في وضعيات جديدة كما بينته النظرية البنائية-الاجتماعية،

- - فرصة للمتعلمين لمساعدة بعضهم البعض بما يسمح بتثمين عملهم وخلق ثقة متبادلة فيما بينهم،

- - تحمّل المتعلمين للمسؤولية الفردية والجماعية، وهو ما يسمح بمبدأ الإنصاف كما أعلنه الهدف الرابع للتنمية المستدامة،

- تنمية مهارات أخرى كالتواصل واتخاذ القرار والتقمص العاطفي واحترام التنوع.

ولتنمية مهارة المشاركة وجب العمل على تنمية قدرات فهم الأهداف والتركيز على المهمة والقدرة على تحمل المسؤولية وإبداء الرأي، والحوار والحجاج والتقييم.

الخلاصة

تبيّن في ما تقدّم وجود تعريفات مختلفة للمهارات الحياتية بصفة عامة وتعريفات مختلفة للمهارة الحياتية الواحدة، وتنتج عن ذلك معانٍ متعدّدة للمهارة الواحدة وممارسات بيداغوجية مختلفة. لذلك دعت كاير ومشاركوها (2018) إلى فهم طبيعة المهارات لتحقيق النتائج المرجوة. وقد حاولنا في هذا الاتجاه في ما تقدّم فهم طبيعة المهارات الحياتية وعلاقتها الوثيقة بأهداف التنمية المستدامة وبالمقاربة البنائية. وهو ما اعتبرناه في اعتقادنا مدخلا إلى توحيد المفاهيم وتيسير عملية إدماجها في المناهج والممارسات التعليمية وفي عملية التقييم.

V- التربية على... التربية على المواطنة

يمكن أن تؤدّي المدرسة اليوم دورا أساسيا في التربية على المواطنة في إطار المناهج التعليمية والحياة المدرسية. وفي هذا السياق تطرح عدّة تساؤلات حول كيفية إدماج التربية على المواطنة وحول دور الموادّ التي ستأخذ على عاتقها هذا الدور وكيف تتغيّر الممارسات البيداغوجية في اتجاه تنمية التربية على المواطنة.

التربية لغة واصطلاحا:

اعتمادا على المعاجم العربية نجد أنّ كلمة تربية من الجذر ربا يربو، وقد جاءت بعدة معاني كما في القاموس المحيط: ربا ربواً كمل وربّاء زاد ونما. وربّ ولده والصبي يربه بمعنى رباه.

التربية اصطلاحا:

يرى أفلاطون في التربية "عملية تدريب أخلاقي أو هي المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ونقل حكمة الكبار التي وصلوا إليها بتجاربهم إلى الجيل الصغير" أما موسوعة لالاند الفلسفية فالتربية فيما هي تهذيب وتأديب "مسار يقوم على تطور وظيفة أو عدة وظائف تطورا تدريجيا بالدربة، وعلى تجويدها وإتقانها" والتربية عملية ترسيخ لجملة من المبادئ والقيم والمثل العليا لدى الناشئة، تمكّنهم من اكتساب مجموعة من المعارف والسلوكيات والمهارات، لتجعل منهم مواطنين صالحين في مجتمعهم فاعلين تجاه قضايا أمتهم مساهمين في حل المشكلات التي تعترضهم.

المواطنة لغة واصطلاحا

لغة لا يوجد لفظ مواطنة في قواميس اللغة العربية إلا في ما ندر، ويذكر الجابري أنّه لم يعثر على كلمة المواطنة في كلّ معاجمنا العربية القديمة. وتعرفها الموسوعة البريطانية بأنّها "علاقة بين الفرد والدولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وما يترتب على هذه العلاقة من مسؤوليات وواجبات وحقوق، كحق التصويت والعمل في المناصب العامة".

كما تعرف المواطنة بأنّها ارتباط اجتماعي بين الفرد والدولة يخوّل له ممارسة حقوقه السياسية والاجتماعية. وتجعل هذه الممارسة من الفرد مشاركا فاعلا في حياته ومساهما في أخذ

القرارات داخل مجتمعه (الرحوي وتريعة، (2017)) فللمواطن إذن دور هام وأساسي في تطوير المجتمع.

ويكون مفهوم التضامن فاعلا عندما يدرك الأفراد أنهم يساهمون بصفة فاعلة في مشروع مجتمعي وهذا ما يجعل من الأفراد مواطنين منفتحين ومتأزرين فيما بينهم.

وترمي التربية على المواطنة إلى بناء كفايات اجتماعية وإيقية لدى الأطفال باتباع بيداغوجيا منخرطة في الفعل أو القدرة على الفعل.

وتشمل التربية على المواطنة عدّة تربيّات أخرى كالتربية على الصّحة والتربية البيئية والتربية على حقوق الطفل وتستدعي عدّة مهارات حياتية كحلّ المشكلات والتعاون والتعاقد والمشاركة واحترام التنوّع والتواصل.

واعتبارا للدور المحوري الذي تؤدّيه التربية على المواطنة والمهارات الحياتية في نحت شخصية الفرد، اهتمّت العديد من المنظّمات الدولية والإقليمية كاليونسكو والألكسو واليونسيف ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بهذه المسألة فأنجزت العديد من البحوث والدراسات والتقارير لتساعد مختلف المتدخلين في الشأن التربوي على فهم دور المهارات الحياتية والتربية على المواطنة في التعلّمات ولتقترح سبلا إلى إدماجها في التعليم.

فالتربية على المواطنة هي تربية أفقية وعابرة للموادّ لذلك وجب على كلّ المواد التعليمية أن تأخذ على عاتقها إدماج هذه القيمة في المناهج التعليمية وفي الممارسات البيداغوجية وينبغي أن تتجدّد الممارسات البيداغوجية في اتجاه ضمان حقّ الطفل في التعلّم مهما كانت وضعيته الاجتماعية والصحية، وحقّه في أخذ الكلمة. ويجب أن تتغيّر طرق تنشيط الحصّة أو الدرس لتنمّي عند الطفل آداب الحوار واحترام الآخر، كما تهدف إلى إكسابه سلوكات من شأنها أن تؤثر إيجابا في تصوّراته واتّجاهاته وممارساته المتعلقة بالمسائل الصحية والبيئية والعيش معا في مختلف أبعادها. لذلك تبدأ التربية على المواطنة لدى الطفل بتمثّل مفهوم الحقّ والواجب وجعله سلوكا طبيعيا في الفرد منذ التّنشئة الأولى. فالتربية على المواطنة هي مدخل إلى المساواة والإنصاف لتجد أثرها في أهداف التنمية المستدامة 2030.

VI- دور المنظمات الدولية والإقليمية في إدماج المهارات الحياتية

اهتمت العديد من المنظمات الدولية والإقليمية أكانت حكومية أو غير حكومية بالشأن التربوي فنشرت العديد من الدراسات والبحوث والتقارير لتكون أدوات تساعد أصحاب القرار السياسي ومصممي المناهج على تطوير المنظومات التربوية وتجويد التعليم والارتقاء به إلى المنافسة العالمية.

وفي هذا الإطار، اهتمت المنظمة العالمية للصحة (1993) بإدراج المهارات الحياتية في التربية وعرض تقرير دولور (اليونسكو، 1996) رؤية حول طبيعة المجتمع ودور السياسات التربوية في تحديد نوعية المجتمع، ووصف تقرير ديسيك (2001) لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الكفايات الأساسية المستوجبة التي تساعد الفرد على النجاح في محيطه. وقد أثرت التقارير المنبثقة عن نتائج التقييمات الدولية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية³ في نظم التعليم في عديد البلدان وخاصة منها الدول العربية كالأردن وتونس والمغرب والبحرين وفلسطين ومصر ولبنان وسوريا وعمان وقطر والإمارات مثلا لإعادة النظر في سياساتها التعليمية والتربوية. واهتم التقرير الذي نشره البنك الدولي بواقع النظم التربوية في بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا⁴ إذ بين التقرير عدم استكمال دول المنطقة الإصلاحات الضرورية وحدد برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 17 هدفا للتنمية المستدامة واهتم الهدف الرابع بالتربية والتعليم، وأقامت منظمة اليونسكو بالشراكة مع منظمة اليونيسيف والبنك الدولي ومنظمات أخرى المنتدى العالمي للتربية بإنشيوين بكوريا الجنوبية سنة 2015 وكان من مخرجات المنتدى إعلان إنشيوين⁵ الذي طرح نظرة جديدة للتربية واهتم بصفة خاصة بالهدف الرابع للتنمية المستدامة. ويؤكد الهدف الرابع المتعلق بالتربية والتعليم على ضمان تعليم منصف وعادل وتعليم يضمن تنمية المهارات الحياتية لتكون رافعا لبناء مجتمع متقدم.

1- أي دور لمنظمة اليونيسيف؟

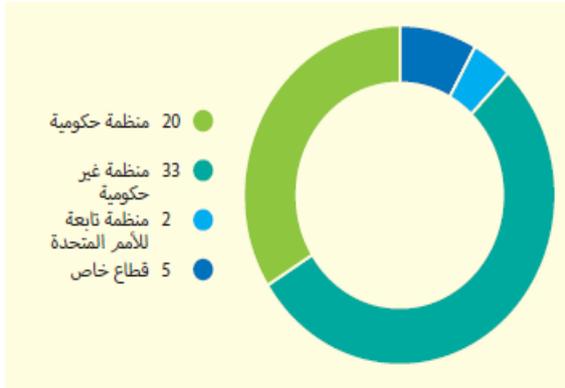
نظمت اليونيسيف سنة 2017 دراسة تحليلية في 15 بلدا في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (الجزائر وجيبوتي ومصر وإيران والعراق والأردن ولبنان وليبيا والمغرب وعمان ودولة فلسطين وجنوب السودان وسوريا وتونس واليمن) حول تخطيط برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من منظور كمي في هذه الدول.

تقييمات بيزا وتيمس³

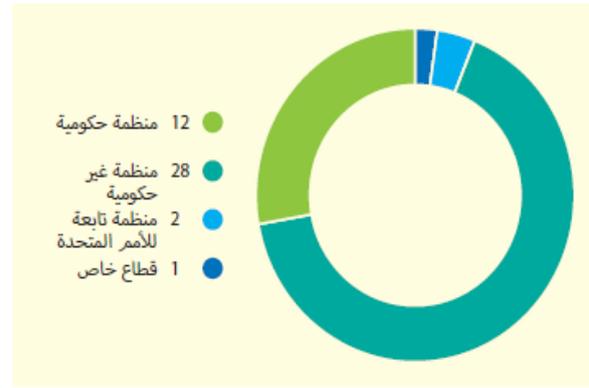
⁴ Un parcours non encore achevé : La réforme de l'éducation au MENA

المنتدى العالمي للتربية 2015: التعليم بحلول عام 2030 نحو التعليم الجيد المنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع.⁵

وقد اهتمت الدراسة خاصة بالطرائق المتبعة في تعريف المهارات الحياتية وأبعاد التعلّم لكلّ مكوّن من مكوّنات المهارات الحياتية في جميع المراحل التعليمية بهذه الدول وتمّ تقسيم برنامج الدراسة على مرحلتين (مرحلة أولى ضمّت 43 منظّمة ومرحلة ثانية ضمت 53 منظّمة واهتمت الدراسات بعداد البرامج الخاصة بالمهارات الحياتية حسب الأطراف المشرفة: منظّمات حكومية ومنظّمات غير حكومية ومنظّمة تابعة للأمم المتحدة والقطاع الخاص.



نتائج الدراسة الثانية



نتائج الدراسة الأولى

أظهرت نتائج الدراسة التحليلية:

- تدني مستوى الإدماج لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في السياسات والبرامج والاستراتيجيات والخطط بالدول العربية.
- محدودية التقييم الوطني وضعف المشاركة التعاونية لمختلف الأطراف المعنية، في ظلّ غياب أطر تنسيق وطنية فعّالة تمثّل مختلف الجهات المعنية في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
- محدودية التنسيق بين مختلف المنظّمات الحكومية الوطنية ذات الصلة
- نشأت المجهودات المبذولة لتنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال.

ومن خلال هذه الدراسة يمكن أن نتبيّن ما يلي:

- قصور المنظّمات الحكومية في مجال تعلّم المهارات الحياتية وهو ما انعكس سلباً في نتائج مشاركة جميع الدول المشاركة في التقييمات الدولية في هذه الدراسة.

– تضطلع المنظّمات غير الحكومية بالجانب الأكبر في تنمية المهارات الحياتية التي تمّ جمعها في هذا المسح وهذا ما يمكن أن ينعكس سلبا في تملّك الطفل للمهارات الحياتية الضرورية وذلك للاختلاف في فهم طبيعة المهارات ومفهومها ومكوّناتها ولغياب المتابعة من قبل هيئات حكومية مختصة لهذه الأنشطة.

نتيجة لذلك قامت منظّمة اليونيسيف بالشراكة مع المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- الكسو ومنظّمات أخرى بمبادرة لإدماج المهارات الحياتية في التعليم في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وبيّنت مشروعية إدماج هذه المهارات في التعلّمات. ونظرا إلى خصوصية واقع المنطقة، تمّ اختيار اثني عشرة مهارة مرتبطة بأربعة أبعاد معرفية واجتماعية وتشغيلية وذاتية. وانطلقت منظّمة اليونيسيف مع اليونسكو وبقية الشركاء في مساعدة تقنية في كيفية إدماج المهارات الحياتية في عديد من الدول العربية على غرار مصر والأردن والمغرب وفلسطين وتونس.

2- أيّ دور للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)؟

لم تتخلّ المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن دورها الأساسي في مجال التربية وفي تطوير التعليم في الوطن العربي فجمعت الخبراء من أجل المساهمة في تفعيل رؤيتها للتربية والتعليم وأنجزت العديد من الملتقيات ونظمت دورات تدريبية حضوريا وعن بعد لواقعي المناهج في عديد من الدول العربية لتنمية مهاراتهم في عديد المجالات مثل أهداف التنمية المستدامة والهدف الرابع خصوصا ونشرت العديد من الدراسات والوثائق المرجعية لتكون أدوات تساعد مختلف المتدخلين في الشأن التربوي لتطوير المنظومات التربوية في مختلف البلدان العربية ضمن رؤية شمولية وضمن مخطط استراتيجي واضح المعالم وهو ما يبرز أهمية المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من حيث هي "بيت خبرة" لمساعدة الدول العربية على الاستفادة من التجارب الناجحة عالميا ولما وكبة التطورات في مجال التربية والتعليم.

يمكن استنتاج أن الحاجة ملحة لمساعدة الدول العربية على منهجية إدراج المهارات الحياتية والتربية على المواطنة في المناهج التعليمية وكيفية تقييمها خاصة بعد ما لاحظناه من تدن

في ترتيب الدول العربية في التقييمات الدولية (الرحوي، الزواوي وتريعة، 2020). وهذا ما يجرنا إلى الحديث عن بعض التجارب الدولية في كيفية إدماج المهارات الحياتية.

-VII لمحة عن بعض التجارب الدولية في إدماج المهارات الحياتية

سنقتصر في دراستنا على برنامج تيمس باعتباره الأكثر إشعاعا. وسنحاول من خلال نتائج التقييمات:

- التعرف على الدول الأكثر تميزا في مشاركتها في مختلف الدورات وعلاقتها بتدريس المهارات الحياتية.
- استخلاص عدد من المؤشرات الأساسية التي يمكن الاستئارة بها لوضع استراتيجيات كفيلة بالارتقاء بمردود المؤسسات التربوية في الدول العربية في المستويين الكمي والنوعي في التعليم والتعلم لدى الناشئة.

1- دراسة مقارنة للمهارات الحياتية المدرجة في مناهج بعض الدول:

للتعرف على المهارات الحياتية الأساسية لنجاح الطفل في اكتساب المهارات الحياتية المستوجبة والتربية على المواطنة وأيضا المهارات الحياتية التي تساعد على اكتسابها من أجل مجابهة تحديات المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، نقدم في الجدول الموالي مقارنة للمهارات الحياتية التي أدرجتها بعض النظم التربوية في مناهجها:

أ- إدماج المهارات الحياتية في مناهج دول متحصلة على المراتب الأولى في تقييمات تيمس:

يبين الجدول التالي المهارات التي أدمجتها بعض الدول المتحصلة على المراتب الأولى في تقييمات تيمس في مناهجها. ونشير هنا إلى أن تسميات المهارات تختلف من بلد لآخر فهي تسمى المهارات الأساسية أو المهارات الرئيسية أو مهارات القرن الحادي والعشرين. وقد اخترنا أستراليا وفنلندا وسنغافورة والصين وكوريا الجنوبية لتمييزها في تقييمات تيمس بحصولها تقريبا على إحدى المراتب العشر الأولى في أغلب الدورات.

الدولة	أستراليا	فنلندا	سنغافورة	الصين	كوريا الجنوبية
المهارات الحياتية					
الابتكار	X	X	X	X	X
القيادة الطلابية		X			
التطور الشخصي	X	X			
المواطنة	X	X	X		
التفكير النقدي	X	X	X		X
حل المشكلات			X		
الإلمام الرقمي	X	X	X	X	
التعاون		X	X	X	X
التواصل		X	X	X	X
الايثيقا				X	X
الوعي				X	
حب الاطلاع					X
الوعي					X

ب- إدماج المهارات الحياتية في مناهج بعض الدول الإفريقية:

وأيضاً تناولنا بعض الدول الإفريقية (زيمبيا والكونغو الديمقراطية وكينيا وجنوب السودان وأوغندا) حتى تكون لدينا فكرة عن المهارات الحياتية المدرجة في مناهج الدراسة بهذه الدول.

أوغندا	جنوب السودان	كينيا	الكونغو الديمقراطية	زيمبيا	المهارات الحياتية
X	X	X		X	الابتكار
X	X	X			التصور
X		X			التطور الشخصي
	X	X			المواطنة
X	X	X		X	التفكير النقدي
X		X		X	حل المشكلات
X		X			الإلمام الرقمي
X	X			X	التعاون
X	X	X		X	التواصل
				X	المبادرة

ت- إدماج المهارات الحياتية في مناهج بعض الدول العربية:

المهارات الحياتية	الجزائر	جيبوتي	مصر	العراق	الأردن	ليبيا	المغرب	فلسطين	السودان	سوريا	تونس
التفكير النقدي				X	X						X
حل المشكلات				X				X	X	X	X
الإلمام الرقمي								X	X	X	
التعاون											X
التواصل		X	X		X			X	X	X	X
التفاوض											X
اتخاذ القرار				X							X
المهارات التحليلية	X	X						X	X	X	X
الاستقلالية				X							
فريق العمل		X	X		X						
الإبداع				X	X			X	X	X	X
مهارات مكان العمل والتوجيه الوظيفي	X	X	X		X			X	X	X	X
السلوكيات الصحية		X	X								
الوعي الذاتي والتحكم الذاتي				X							X
المسؤولية الاجتماعية، التعاطف الأخلاقي	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
الانخراط النشط	X	X	X								X

وفيما يلي مقارنة كمية لمختلف المهارات المدرجة في مناهج التعليم التي تمّ تناولها سابقا. قد يساعدنا هذا في تحديد المهارات الضرورية:

عددتها في العينة التي تمت دراستها	المهارات الحياتية
2	اتخاذ القرار
6	المهارات التحليلية
1	الاستقلالية
5	فريق العمل
6	الإبداع
8	مهارات مكان العمل والتوجيه الوظيفي
3	السلوكيات الصحية
2	الوعي والتحكم الذاتيان
10	المسؤولية الاجتماعية، التعاطف الأخلاقي
12	التواصل

عددتها في العينة التي تمت دراستها	المهارات الحياتية
9	الابتكار
3	التصور
1	القيادة الطلابية
4	التطور الشخصي
5	المواطنة
10	التفكير النقدي
11	حل المشكلات
8	الإلمام الرقمي
6	الانخراط النشط (المشاركة، العمل المدني، التحفيز الذاتي والالتزام)
1	التفاوض
5	التعاون

تبيّن هذه المقارنة أنّ:

- يختلف عدد المهارات الحياتية من دولة إلى أخرى.
- تختلف المهارات الحياتية من دولة إلى أخرى.
- التفكير النقدي وحل المشكلات والتواصل والإلمام الرقمي ومهارات مكان العمل والتوجيه الوظيفي والمسؤولية والتعاطف الأخلاقي هي أكثر المهارات تداولاً.
- مهارات المسؤولية الاجتماعية والتعاطف الأخلاقي هي مهارات في علاقة بالمواطنة.
- التفكير النقدي وحل المشكلات والتواصل والإلمام الرقمي والمسؤولية الاجتماعية والتعاطف الأخلاقي هي المهارات الأكثر تداولاً بين الدول.

وتعدّ هذه المهارات كلّاً متكاملًا من الكفايات التي تدمج السلوكيات والمواقف والمعارف الإيجابية التي تمكن المتعلمين من تطورها والمحافظة عليها طوال الحياة.

2- علاقة المهارات الحياتية المدرجة في المناهج بنتائج التقييمات الدولية:

تأتي أهمية اختبارات الدراسات الدولية لتوجهات تعليم الرياضيات والعلوم تيمس " « TIMSS (TIMSS: Trends of the International Mathematics and Science Studies) باعتبارها إحدى أهم التقييمات الدولية التي أعدها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (NDP: United Nations Development Program)، ولكونها الأكثر موثوقية، في قياس معدلات التحصيل والأداء بالمرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية من خلال تقييم تحصيل الأداء التعليمي للصفين الرابع والثامن من التعليم الأساسي.

ومن أهم الأهداف، التي تعتبر أولوية في هذه الاختبارات، والتي تتراوح بين أهداف قصيرة المدى وأخرى بعيدة المدى نذكر خاصة:

- التعرف إلى أهداف المناهج الدراسية، في البيئات المختلفة، ومعرفة الإجراءات التي تقوم بها المنظومات التربوية، بهدف تحسين الأداء والتحصيل التربوي للطلاب.
- قياس الجودة في تعليم الرياضيات والعلوم، من خلال قياس مدى فعالية تعليم هاتين المادتين، في مدارس الدول المشاركة، بهدف مساعدتها على إجراء الإصلاحات التربوية اللازمة والمبنية على التقييم الموضوعي والشمولي.

ونقدم في الجدول الموالي ترتيب بعض الدول المشاركة في تقييمات تيمس لإبراز أهمية المهارات الحياتية التي تم إدراجها سواء في سياق التعليم الرسمي أم في خارج سياق التعليم الرسمي للتعليم بالمرحلة الابتدائية وتأثيرها في ترتيب هذه الدول في هذا التقييم الدولي:

الترتيب في التقييم الدولي تيمس	خارج سياق التعليم الرسمي	في سياق التعليم الرسمي	
ضمن المراتب العشر الأولى	X	X	الولايات المتحدة
ضمن المراتب العشر الأولى		X	سنغافورة
ضمن المراتب العشر الأولى		X	فنلندا
ضمن المراتب العشر الأولى	X	X	أنكلترا
تراوحت جميعها بين المرتبة 20 والمرتبة 39 في جميع الدورات التي شاركت فيها هذه الدول العربية (المرتبة 20 -الأردن في دورة 2007) والمرتبة 43 -فلسطين في الدورة نفسها)			تونس
	X		مصر
		X	المغرب
			فلسطين
		X	الأردن
			لبنان
		X	عمان

الاستنتاجات:

تبين مختلف النتائج:

- حصول الدول العربية على المراتب الأخيرة ودون المعدل الدولي في كل الدورات التي شاركت فيها وتعكس هذه النتائج عدم مواءمة مضامين المناهج وأجرائها مع أهداف تيمس.
- عدم استفادة الدول العربية من مشاركتها المتتالية من نتائج التقييمات. وذلك حسب اعتقادنا لسببين:

- السبب الأول: عدم التفكير الجدي والواضح في تحليل نتائج مشاركتها وتوظيفها لتطوير نظامها التربوي،
- السبب الثاني: عدم نجاعة الإجراءات التي تم اتخاذها على إثر نتائج هذه التقييمات إذ تم إدراج المهارات الحياتية في مناهج بعض الدول العربية لكن بقيت هذه المهارات حبرا على ورق.

إن عدم وضوح هذه السياسات وغياب استراتيجية تطبيقها يحول دون فاعليتها في تطوير هذه المنظومات التربوية وما يتميز به النظام التعليمي في الدول العربية هو وجود عدة مناهج تعليمية مختلفة في مدارس البلد العربي الواحد، فبينما تتبع المدارس الحكومية جميعاً مناهج التعليم الوطني المعتمد من قبل وزارات التربية والتعليم، تتبع المدارس الخاصة في عديد البلدان العربية مناهج تعليمية مختلفة بعضها يعتمد المناهج الوطنية بينما تعتمد مدارس خاصة أخرى المنهاج التعليمي الفرنسي، أو المنهاج التعليمي الهندي، أو المنهاج التعليمي البريطاني، أو المنهاج التعليمي الأمريكي أو غيرها من المناهج التعليمية المختلفة.

الجزء الثاني الجانب التطبيقي

تمهيد:

كوّنت المحتويات المعرفية منذ تأسيس المدرسة مدخلا أساسيا لبناء المواد التعليمية فكانت عبارة عن نقل تعليمي للمعارف العالمية وجزئت المحتويات المعرفية ضمن رؤية تحليلية اختزالية. فأدى ذلك إلى التطرق للمعارف بصفة خطية وبدون ربطها بالحياة اليومية للمتعلم فنفر التلاميذ من المعارف والمدرسة (لوجاندر 2008) وأدى ذلك إلى ضعف النتائج.

وقد بينت التقييمات الدولية في هذا الاتجاه ضعف أداء التلاميذ العرب المشاركين في الدورات المختلفة ويرجع هذا الأداء الضعيف إلى عدم تملك هؤلاء التلاميذ للكفايات المستوجبة كحل المشكلات والفكر النقدي مثلا.

لذلك وفي إطار تجويد التعليم وتحقيق الأهداف التي تساهم في الارتقاء بالمنظومات التربوية العربية نعتقد أنه من الضروري مراجعة المناهج التعليمية في الاتجاه الذي يُساعد على اكتساب المتعلمين للمهارات والقدرات. وإذن يتحول التدريس إلى تطوير المهارات الحياتية عند الناشئة كالتساؤل والبحث عن المعلومة والتحليل وحل المشكلات والتفكير النقدي والتواصل ... كل هذه الكفايات التي يكتسبها الطفل تخول له فهم الظواهر وتفسيرها وتوظيف المعارف حسب الوضعيات. من هذا المنطلق يجب ألا تقتصر المراجعة على إعادة النظر في بنية المناهج ومحتوياتها فحسب، بل أن تتعدى ذلك، لتشمل خلق فرص حقيقية للتعلم، وتوفير العوامل الضرورية لإدارة العملية التعليمية-التعليمية بفاعلية.

من هذا المنطلق وجب تجاوز محدودية "الرؤية التحليلية" التي تقطع المعارف وتجزئ المكتسبات وتجعل من المعارف معطى جاهزا وليس "بناء" منجزا، والتوجه نحو "رؤية منظومية" تصل المعارف بالمهارات الحياتية لتعطي معنى لها.

ضمن هذا السياق تسعى المناهج الحديثة القائمة على المهارات الحياتية إلى التقريب بين المواقف الحياتية اليومية من جهة ومحتوى مختلف المواد التعليمية من جهة أخرى فهي عبارة عن بناء جديد يربط بين المحتويات المعرفية والمهارات الحياتية في علاقة متكاملة.

ويسمح هذا البناء الجديد للمواد التعليمية بإضفاء معنى على المعارف. ويتم البحث عن المعنى ضمن منطلق يخول للطفل اتخاذ قرارات مدروسة وحل المشاكل والتفكير بصورة ناقدة وخلاقة والتواصل بفاعلية.

I- ما هو المنهاج وما هي مكوناته؟

1- تعريف المنهاج

تم تداول مفهوم المنهاج في الأدبيات الأنجلو سكسونية، ليشير إلى التصميم والتنظيم وبرمجة أنشطة التدريس والتعلم على طول المسار التعليمي. ولكن توجد أيضا عديد التعريفات الأخرى نعرض منها البعض:

- يعرف نادو، (1988) المنهاج على أنه مجموعة منظمة من الأهداف والوسائل التعليمية وأنشطة التعلم وبرامج التقييم لقياس الأهداف المرسومة.
 - ويعرفه لوجاندر (1993)، بأنه مجموعة مهيكلية من التجارب التعليمية-التعلمية والوسائل التعليمية والمعينات البيداغوجية والتقييم والموارد البشرية والزمن المدرسي ... ويتم التخطيط لهذه الهيكلية تحت إدارة المؤسسة لضمان الوصول إلى الأهداف التربوية المرجوة⁶.
 - ويعرف دول (Doll) المنهاج بأنه محتوى ومسار يكتسب من خلاله المتعلم المعارف والكفايات اللازمة وقيما في ظل المدرسة.
 - بالنسبة لدينو (D'hainault) يعتبر المنهاج مخططا للفعل البيداغوجي فهو يشمل المناهج التعليمية والغايات التربوية وأنشطة التعليم والتعلم والتقييم.
 - أما دولاندشير (1992 De Landsheere) فهي تعتبر المنهاج تخطيطا يشمل الأهداف والمحتويات وطرائق التدريس المناسبة للتعلم.
 - يعتبر كاربانتي (1993 Carpentier) المنهاج مشروعاً تربوياً في كل مكوناته وآليات إنجازه.
 - أكد فيليب بيرنو (Philippe Perrenoud) على الحاجة إلى مفهومين: أحدهما للتفكير في مسارات التدريب الفعلية للأفراد المتعلمين، والآخر للتفكير في التمثيل المؤسسي للمسار الذي من المفترض أن يتبعه الطلاب.
- يتبين من خلال التعريفات المقدمة أن المنهاج مشروع تربوي استراتيجي وهو مخطط عمل يضمن تكوين المتعلمين ضمن مسار مركب عبر جميع مراحل تعلمهم فيعطي معنى محسوساً للفعل البيداغوجي.

⁶ المعجم المعاصر للتربية مونريال كندا.

2- مكونات المنهاج

يغطي المنهاج كل الأجهزة التي تؤمن تكوين المتعلمين ضمن مسارهم الدراسي فهو يجمع بين كل العناصر ليكون وحدة متكاملة ومنسجمة ينظر إليها بصفة شمولية.

فالمنهاج مشروع تربوي منصهر في المشروع المجتمعي لذلك يشمل:

- ✓ الغايات التربوية
- ✓ ملامح المتخرج في نهاية كل مرحلة
- ✓ التنظيمات وهيكله مراحل التعليم
- ✓ التوجهات العامة لبناء المنهاج التعليمي لكل مادة
- ✓ التوجهات البيداغوجية والممارسات البيداغوجية
- ✓ التقييم
- ✓ المعينات البيداغوجية كالكتب المدرسية والوثائق التوجيهية
- ✓ التكوين

II- لماذا من الضروري تطوير المناهج الدراسية في الدول العربية؟

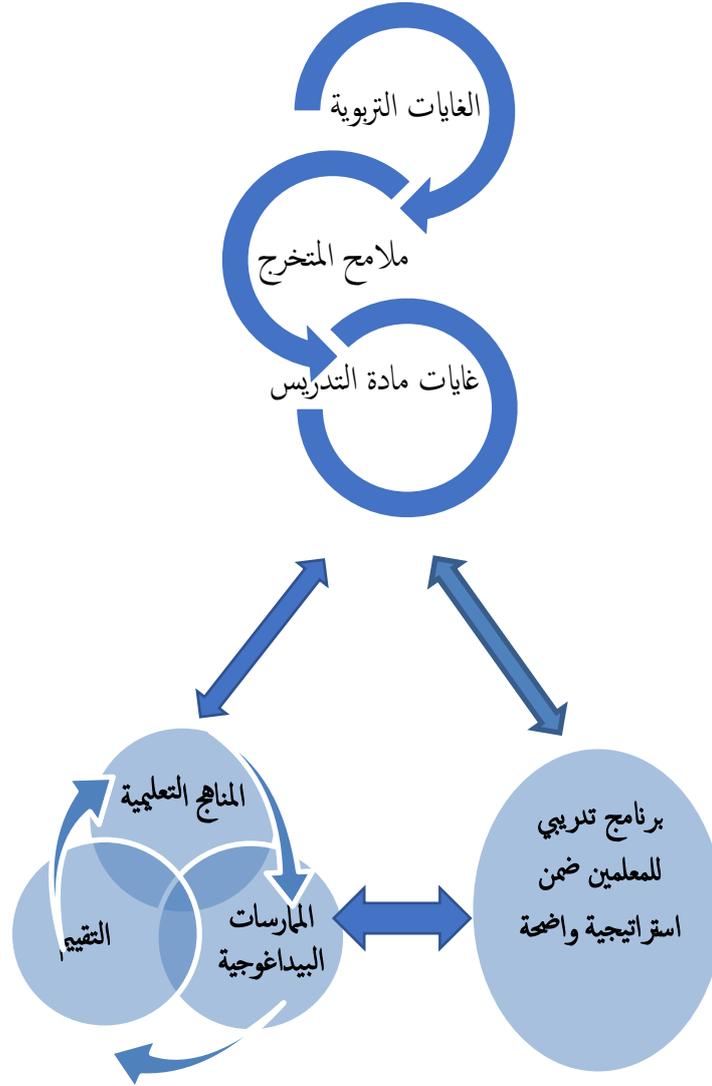
نجد العديد من العوامل الداخلية والخارجية لنظام التعليم في الدول العربية التي تفسّر ضرورة إعادة كتابة المناهج التعليمية الخاصة بتعليم الأطفال بما يضمن إدراج المهارات الحياتية بصفة عامة والمهارات المستوجبة المقترحة في هذه الوثيقة والتربية على المواطنة بصفة خاصة. ومن هذه العوامل:

- أن تطور النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتحوّلات في تنظيم العمل وفي ملامح المهنة في الوقت الحاضر يملي استيعاب وتبني هذا التطور من قبل المدرسة التي هي مدعوة إلى تعديل رسالتها وأهدافها ومهامها ومحتوى برامجها المدرسية وذلك لمواجهة هذا الواقع من خلال تنمية المهارات الحياتية للمتعلم لمواجهة المتغيّرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.
- حاجة التعليم في الوطن العربي إلى مواكبة التحوّلات العالمية من خلال تطوير مناهج تعليمية ذات جودة ومنافسة للنظم التربوية العالمية المتطورة.

- نتائج مشاركة الدول العربية في التقييمات الدولية التي أبرزت عدم نجاعة مقررات التعليم العربية في تكوين جيد للطفل العربي بما يسمح له من منافسة الأطفال في عديد الدول كالصين وسنغافورة والولايات المتحدة.
- ما كشفته جائزة كوفيد 19 من مظاهر سلوك وأفعال لدى المواطن العربي، في قطيعة مع مفهوم المواطنة.
- غياب تقييم الممارسات والمواقف التي تحيل على المهارات الحياتية والتربية على المواطنة في أغلب البرامج التعليمية (المقررات التعليمية).
- غياب التدريب الشامل للمدرس الذي يسمح له بفهم متغيّرات الواقع والفعل فيه. ولا يمكن بناء مناهج تعليمية ناجعة إلا بترجمة هذه الرؤية ضمن سياق منظومي يأخذ بعين الاعتبار الشروط التالية:

- الاتساق بين الغايات التربوية وملامح المتخرج وغايات المادة بشكل يسمح بوجود تماسك وترابط خارجي بين المنهاج والغايات التربوية،
- السهر على المحافظة على الاتساق الداخلي للمنهاج التعليمي وذلك بضمان ارتباط الأهداف العامة والأنشطة المقترحة بالمنهاج،
- الربط الوثيق بين المنهاج التعليمي والممارسات البيداغوجية التي تساعد على تنمية المهارات ومقاربة جديدة للتقييم. ولا تكتمل هذه الرؤية المنظومية إلا بإرساء سياسة استراتيجية تكوين المعلمين.

ويبرز الرسم الموالي الرؤية الشمولية لبناء المنهاج:



III- مراحل إعداد منهاج دراسي في المرحلة الابتدائية

يتطلب تصميم منهاج تعليمي في المرحلة الابتدائية تحديد الغايات التربوية والمهام الموكلة للمدرسة المعاصرة.

وفيما يلي أمثلة لغايات منهاج دراسي بالمرحلة الابتدائية:

- ✓ المساهمة في بناء الشخصية المتوازنة للطفل.
- ✓ الاستبطان التدريجي للمهارات الحياتية لتوظيفها في سلوكاته اليومية.

- ✓ التّدريب التّدرّيجيّ على تنمية الدّات وتحقيق الاستقلاليّة.
- ✓ إنماء الحسنّ المواطنيّ لدى الطّفل.
- ✓ تجسيد مبدأ الإنصاف في تهيئة الطّفل للتّعلّقات اللاّحقة.

وتُحدد ملامح الطّفل في نهاية السنة وفي نهاية كلّ درجة تعليمية. وفيما يلي مثال لبعض ملامح الطّفل في نهاية السنة التحضيرية:

- ✓ يبدي اعتزازه بذاته.
- ✓ يبرهن على سلوكات ذات صلة بالثقة بالنفس.
- ✓ يبدي بوادر استقلالية.
- ✓ يبدي سلوكات في علاقة بالعيش مع الآخرين في انسجام. (داخل الفصل وخارجه)
- ✓ يحترم الحياة داخل المجموعة.
- ✓ يبرهن على بوادر في علاقة بتحمّل المسؤولية.
- ✓ يبدي قدرة على التّواصل.
- ✓ يقبل الآخر كما هو.
- ✓ يكون قادرا على توظيف مكتسباته في وضعيّات مختلفة.
- ✓ يبدي قدرة على التكيف مع محيطه.

ثم في مرحلة موالية، يتم اختيار المفاهيم الدامجة لمادة التدريس حسب الغايات التربوية والأهداف العامة للمادة ولماهيتها. وبذلك يرتكز المنهاج على المفاهيم الدامجة. وتمثل هذه المفاهيم بنية المادة التي تتمحور حولها التعلّقات.

فمادة التاريخ يمكن أن تبني مثلا على مفهومين دامجين وهما المجال والزمن كما يمكن بناء منهاج العربية على مفهوم الحضارات أما مادة العلوم فيمكن أن تبني على مفهومي التنوع البيولوجي والتنمية المستدامة.

كما يقترح المنهاج أنماط تعلم تجعل من التلميذ محور العملية التربوية وهي أنماط تعلم بناءية تعتمد ممارسات بيداغوجية تسمح بتنمية المهارات الحياتية. لذلك يجب أن يحرص مصممو المناهج على اقتراح أنشطة تخول تطوير المهارات وبناء المعارف.

تحديد المهارات الحياتية والتربيات على...

في مرحلة أولى، يتم اختيار الكفايات المنهجية الخاصة بالمادة والمهارات الحياتية و"التربية على..." التي سيقع إدماجها في المنهاج ويخضع هذا الاختيار للسياق الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لكل بلد.

ولمساعدة المعلم على تنمية هذه المهارات يتم توزيعها في المنهاج على مجالات الأنشطة في مختلف التعلّمات (الهندسة، الحساب، الرياضيات، التعبير الشفوي، الكتابة، القراءة، اللغة...) أو حسب نوع النشاط (تحليل حقيقة بيئية لهدف معين، اقتراح إجراء لتحسين البيئة، إنتاج نص وصفي، إنتاج حجة تحتوي على وصف...)

تحديد طبيعة التقييم والمتابعة

يحرص مصممو المناهج على جعل التقييم التكويني المحرك الأساسي للتعلّمات لذلك يحدد المنهاج المعايير ومؤشرات كل مهارة حياتية مدرجة بالمنهاج.

IV- ما هي أهمّية المهارات الحياتية المستوجبة في تكوين الطفل العربي؟

تعرف المهارات الحياتية على أنها مجموعة الكفايات التي تساعد الأشخاص عموماً على اتخاذ القرارات المدروسة وحل المشاكل والتفكير بصورة ناقدة وخلاقة والتواصل بفاعلية وإقامة علاقات سليمة وتيسير الأشخاص شؤون حياتهم ومواجهة ما يعيقهم. لذلك تعدّ المهارات الحياتية كلاً متكاملًا من الكفايات التي تدمج ضروب السلوك والمواقف والمعارف التي يمكن للمتعلّمين تطويرها والمحافظة عليها طوال الحياة.

وتكمن أهمية المهارات الحياتية المستوجبة بالنسبة إلى الطفل في أنها:

- تساعده على تنمية آليات الوقاية الذاتية وأساليب الصحّة والعيش السليم.
- تساعده على إدراك الذات وتنمية الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز والمبادرة.
- تكسبه القدرة على تحمّل المسؤولية والاستقلال الذاتي.
- تكسبه القدرة على التحكم الانفعالي.
- تنمي لديه التفاعل الإيجابي والاتّصال الجيّد مع الآخرين.
- تكسبه القدرة على التفاعل الإيجابي مع المشكلات اليومية ومواجهتها.
- تساعده على تطوير قدراته العقلية العليا المرتبطة بالتحليل والتأليف والنقد والاكتشاف والإبداع والابتكار وحل المشكلات واتخاذ القرار.

V- المهارات الحياتية التي يمكن إدراجها في المناهج التعليمية العربية

يؤكد تقرير اليونيسيف (2016) أن الشباب والأطفال في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يواجهون تحديات كثيرة صلب مجتمعاتهم وهي تحديات تتعلق بالتعليم والتعلم وبالتشغيلية وبالتوترات الإقليمية والصراعات السياسية. لذلك يقترح التقرير إدماج المهارات الحياتية في مناهج التعليم كي تساعد المتعلمين على بناء شخصية تؤهلهم لرفع التحديات التي ستواجههم مستقبلا وفي هذا الإطار حدّدت منظمة اليونيسيف بالتعاون مع الألكسو وشركاء آخرون اثني عشرة مهارة حياتية مرتبطة بأربعة أبعاد: التعلّم والمقدرة على التوظيف وتمكين الذات والمواطنة النشيطة (الرسم الموالي).



وقد ارتأينا في هذه الوثيقة اختيار خمس مهارات منها ما يتعلّق بالبعد الاجتماعي كالمشاركة واحترام التنوع وأخرى تتعلّق بالبعد المعرفي الخاص بالتعلّيمات كالتفكير النقدي وحلّ المشكلات. وتتطلّب تنمية المهارات الحياتية تقسيمها إلى مكوّنات وتفريع كلّ مكوّن إلى مؤشّرات. فمثل هذا التقسيم يساعد المنشط والمدرس على استنباط وضعيات تعليمية لتنمية المهارة المستوجبة كما يمكنه من تقييم مكتسبات المتعلمين ومدى تملكهم لها.

وقد بيّنت الدراسات الحديثة وتقارير المنظّمات الدولية أهمّية التربية على المواطنة وأهمّية التعايش والتعاوض والتواصل في تكوين طفل متشبع بالقيم المجتمعية والإنسانية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بقيم الحرّية والعدالة والديمقراطية والمساواة وحقوق الإنسان والواجب وبالمواطنة بصفة عامة.

1- مهارة حل المشكلات

المهارة	مواصفات المهارة	مكونات المهارة	المؤشرات والخطوات المتبعة لتنمية المهارة
حل المشكلات	يحدد المتعلم المشكل ويخطط ويستعمل الوسائل لحله	فهم المشكل	<ul style="list-style-type: none"> - يطلب المساعدة لفهم المشكل - يحدد معطيات الوضعية المقدمة - يبحث عن معلومات إضافية - يربط بين المعطيات - يطرح تساؤلات - يعطي تفسيراً ممكناً
		إيجاد حل للمشكل	<ul style="list-style-type: none"> - يصوغ فرضية أو فرضيات - يخطط عمله - ينظم المعطيات - يحلل الوضعية - يتخذ القرار - يجد حلولاً مختلفة - يقيم النتيجة - يؤلف بين المعطيات

2- مهارة الفكر النقدي

المهارة	مواصفات المهارة	مكونات المهارة	المؤشرات والخطوات المتبعة لتنمية المهارة
الفكر النقدي	يفكر المتعلم بصفة نقدية وذلك بطرح التساؤلات وبتقييم وضعيات مختلفة بصفة موضوعية وينمي طرقا مختلفة من التفكير	بناء استراتيجيات تفكير منطقي	<ul style="list-style-type: none"> - يطلب المساعدة لفهم المشكل - يحدد معطيات الوضعية المقدمة - يبحث عن معلومات إضافية - يربط بين المعطيات - يطرح تساؤلات - يعطي تفسيراً ممكناً
		الحجاج	<ul style="list-style-type: none"> - يصوغ فرضية أو فرضيات - يخطط عمله - ينظم المعطيات - يحلل الوضعية - يتخذ القرار - يجد حلولاً مختلفة - يقيم النتيجة - يؤلف بين المعطيات
		التقييم	<ul style="list-style-type: none"> - يحلل الحجج المقدمة - يطرح سؤالاً وجهاً - يقيم معلومة - يتقبل الرأي الآخر

3- مهارة التواصل

المهارة	مواصفات المهارة	مكونات المهارة	المؤشرات والخطوات المتبعة لتنمية المهارة
التواصل	فهم الخطاب وتبادل الآراء	الإنصات	<ul style="list-style-type: none"> - ينصت إلى الآخرين - يقدم أسئلة للمخاطب - يتابع محادثة - يعيد صياغة فكرة أثناء النقاش
		فهم الخطاب	<ul style="list-style-type: none"> - يتوقع أحداثا لاحقة تتعلق بالخطاب - يقترح حلولاً ممكنة لوضعيات - يجيب عن أسئلة - يجسد حدثاً في شكل رسم
		العرض	<ul style="list-style-type: none"> - يتحدث بوضوح - يفسر فكرته - يرتب النقاط التي سيعرضها - يتحدث بشكل متسلسل - يتفاعل إيجابياً مع ردود فعل أقرانه - يقف بكل ثقة في النفس أمام أقرانه - يتوجه إلى أقرانه أثناء العرض

4- مهارة المشاركة

المهارة	مواصفات المهارة	مكونات المهارة	المؤشرات والخطوات المتبعة لتنمية المهارة
المشاركة	يشارك الفرد بفاعلية ضمن فريق مندمج	الانخراط في العمل	<ul style="list-style-type: none"> - يساهم في إضفاء جو من الإيجابية داخل فريق العمل - يطرح سؤالاً متعلقاً بعمل الفريق - يتطوع لتقديم عمل - يشارك فعلياً في عمل الفريق من خلال إجاباته على التعليمات - يلتزم بالمهمة الموكلة له
			المساهمة في عمل مجموعة	- يقترح فكرة أو رأياً أو اقتراحاً على المجموعة - يبادل أفكاره مع الأقران - ينضبط لقرار المجموعة

5- مهارة احترام التنوع

المهارة	مواصفات المهارة	مكونات المهارة	المؤشرات والخطوات المتبعة لتنمية المهارة
احترام التنوع	يكون الفرد محترماً للآخر ومتسامحاً معه ويدرك بأن الحقيقة نسبية	الثقة بالنفس	<ul style="list-style-type: none"> - العمل باستقلالية - يتفاعل إيجابياً مع الخطأ
			احترام الآخر	- يتقبل فكرة المخاطب - يناقش بكل أدب - يعمل مع قرينه رغم الاختلاف بينهما
		الإنصات	<ul style="list-style-type: none"> - ينصت إلى الآخرين - يقدم أسئلة للمخاطب - يتابع محادثة - يعيد صياغة فكرة أثناء النقاش

VI- الممارسات البيداغوجية التي تساعد على تنمية المهارات الحياتية

أثبتت عديد الدراسات والمقالات في مجالي البيداغوجيا والتعليمية أن تنمية المهارات تنصهر في النظرية البنائية الاجتماعية التي تتطلب نمط تعلم بنائي وبيداغوجيا نشيطة تحول الفصل إلى ورشات عمل ينخرط فيها المتعلم في مختلف الأنشطة التفاعلية بصفة فردية أو في مجموعة صغيرة وتشمل هذه الممارسات البيداغوجية:

1- المناقشة:

توفر المناقشة الفرص للمتعلمين ليتعلموا بعضهم من البعض في حل المشكلة. كما تمكنهم من تعميق فهمهم للموضوع المقترح من قبل المعلم وبناء رأي شخصي وتساعدهم على تطوير مهارة التواصل.

2- العصف الذهني:

هو أسلوب لتوليد الأفكار ويتطلب إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في أقل وقت ممكن حول موضوع معين وهو يحفز التفكير الإبداعي. ويمكن استغلال العصف الذهني للتعرف إلى تمثيلات المتعلم والعمل على تجاوز التمثيلات الخاطئة وترسيخ التمثيلات الصحيحة حول معرفة ما أو ظاهرة ما.

تستعمل هذه الممارسة البيداغوجية طريقة تنشيط للعمل على تنمية مهارة التواصل عند الطفل ومهارة طرح التساؤل ومهارة النقاش ومهارة الاستماع ومهارة التقديم.

3- أداء الأدوار:

يعلن المدرس عن موضوع للنقاش ويطلب من المتعلمين تقمص أدوار تحاكي الواقع لمناقشة الموضوع. ويترك للمتعلمين حرية اختيار الفكرة التي يدافعون عنها واختيار الشخصيات التي يتقمصون دورها وبذلك يكون للجانب الذاتي أهمية كبرى باعتبار أن إدراك الواقع يختلف من فرد إلى آخر.

تسمح هذه الطريقة التنشيطية بتنمية عدة مهارات كتقديم الحجج وتنظيم الأفكار والتواصل والتعاطف واحترام التنوع والتفكير النقدي والإنصات والتقديم والعمل التشاركي.

4- مجموعة العمل الصغيرة:

يمكن العمل في مجموعات صغيرة من تزايد تدخلات المتعلمين ومساهماتهم، كما يتيح فرصة تعرف بعضهم على بعض بشكل أفضل. وغالبًا ما تساعد الشخص في أن يأخذ في اعتباره كيف يفكر شخص آخر وكيف يتواصل معه ويتعلم منه. ويسمح العمل ضمن مجموعة صغيرة بتنمية مهارات المشاركة والتواصل والإنصات والعرض وتبادل الأفكار

5- اللعب والمحاكاة:

يدمج المدرس نشاطه عن طريق اللعب. فاللعب مدخل أساسي لنمو الطفل ذهنياً ومعرفياً واجتماعياً وتساعد المقاربة للهوية الطفل على التعلم، وتنمية العديد من المهارات الحياتية إذ يتدرب على تملك المجال والزمن ويكتف سلوكه مع أقرانه ويتدرب على العمل التشاركي والتواصل. كما يكتسب الطفل من خلال اللعب، المهارات الحركية المتعددة والمهارات الذهنية.

6- تحليل وضعية:

يقدم المدرس أو المنشط وضعية من الواقع المعيش للطفل ويطلب منه التعرف إلى المشكل ومحاولة تحليله وإيجاد حلول ممكنة. ويسمح هذا النشاط بتنمية مهارات حل المشكلات من خلال التعرف إلى المشكل أو طرح الأسئلة مثلاً، والفكر النقدي واحترام التنوع والتواصل فيدرك المتعلم أن الحلول ممكنة ويتموضع في زاوية الناقد. والوضعية تعلم الأطفال آداب الحوار والنقاش.

7- دراسة حالة:

يعرض المنشط أو المدرس حالة معينة ويطلب من كل فرد التفكير فيها ثم يطلب من المجموعة في مرحلة أولى العمل ضمن زوجين وفي مرحلة ثانية ضمن فريق مصغر. فيسمح العمل الفردي بانخراط الطفل فعليا في النشاط الذي يخلق له صراعا عرفانيا. وبالنقاش مع قرينه يدخل في صراع اجتماعي-عرفاني يسمح بالتطوير أو تغيير تمثلاته حول الوضعية المقدمة. ويكون العمل ضمن فريق لتبادل الأفكار والحجج. يطلب المنشط أو المدرس فيما بعد النقاش الجماعي للخروج بنتيجة واحدة أو فكرة واحدة أو رأي واحد.

8- المناظرة والحوار:

توفر المناظرة فرصة لمعالجة مسألة معينة بشكل عميق وخلاق وتسمح للمتعلمين بالدفاع عن موقف ما قد يعني لهم الكثير. تسمح المناظرة بتنمية مهارات التفكير والحوار ومهارات الحجج ومهارة تقديم الآراء بكل تلقائية وحرية ووضوح مما يعزز الثقة في ذات الطفل كما يتعلم مهارة الاستماع ومهارة انتقاء المعلومة وتنظيمها ومهارة التأليف.

9- رواية القصص:

يمكن للمنشط أو المدرس أن يقرأ أمام المتعلمين جزءاً من قصة ويطلب منهم في ما بعد إعادة تلخيص ما سمعوه شفويًا أو كتابيًا وهذا ما يساعد على تنمية قدرة الإنصات لديهم وقدرة إعادة بلورة الفكرة وتنظيمها كما يمكن أن يتصور المتعلم نهاية للقصّة وهو ما يساعد على تنمية الخيال والإبداع لديه.

10- وضعيات لحلّ المشكلات:

تسمح للمتعلم بالتساؤل وتصور أفكار جديدة وإيجاد حلول مختلفة. فالاستراتيجيات البيداغوجية المتبعة ضمن المقاربات البنائية تخول للمتعلم بناء شخصية قادرة على التفاعل الإيجابي مع الآخر ضمن الاحترام المتبادل كما تكسبه الثقة بالنفس بشكل يسمح بإيجاد مناخ ملائم للتعليم والتعلم الجيد وهذا ما يطمح إليه الهدف الرابع للتنمية المستدامة.

11- الحوار

يقدم المنشط أو المدرس وضعية ويدعو المتعلمين إلى حوار ونقاش حول الموضوع ويدعوهم إلى التفاعل فيما بينهم. وتهدف طريقة التنشيط المعتمد على الحوار إلى تنمية مهارة التواصل ومهارة الفكر النقدي ومهارة احترام التنوع.

تبرز مختلف طرائق التنشيط أن المتعلم هو الفاعل الرئيسي في إنجاز الأنشطة وهو يحتاج إلى العمل في مجموعات صغيرة، ليتمكن من تنمية مهاراته، كما يحتاج إلى فرص اللعب بما يتيح له الفرصة للتعبير عن أفكاره الذاتية التي نشأت خلال أدائه للمهمة المطلوبة منه. ويطور الطفل

خياله عند إشراكه في صنع القرار من خلال الحوار والنقاش وعند لعب الأدوار أو عند العصف الذهني أو عند دراسة حالة.

كما يمكن الحوار المتعلم عند إنجاز أنشطة حل المشكلات من طرح أسئلته خلال العمل فكلما تعدد النقاش يكون المتعلم أكثر ثقة في اقتراح التفسيرات وأكثر قدرة على عرض أفكاره الخاصة لحل المشاكل وطريقة التنشيط تنمي أيضا عبر الحوارات المهارات الشفوية ومهارات الاستماع ومهارات الوصف والسؤال والتحليل والمحاورة.

أمثلة لبعض الأنشطة

إن تنمية المهارات الحياتية تتم ضمن مسار مركب يمتد عبر الزمن وعلى المدرسين أو المنشطين أن يكونوا على وعي بأن المهارات تبنى تدريجيا ضمن خطوات (مؤشرات).

رواية القصص

تدوم الحصة (40 دقيقة)

المهارات التي يقع العمل على تنميتها أثناء الحصة: مهارة التواصل - المشاركة

النشاط	المؤشر أو الخطوة	مكون المهارة	المهارة
يلخص ما سمعه	ينصت إلى الآخر- العرض يتوقع أحداثا لاحقة	الإنصات العرض فهم الخطاب	التواصل

النشاط	المؤشر أو الخطوة	مكون المهارة	المهارة
يعرض عمل الفريق	يتطوع لتقديم العمل	الانخراط في العمل	المشاركة

التعليمية:

يقرأ المنشط أو المدرس أمام المتعلمين جزءاً من قصة صغيرة ثم يطلب منهم في ما بعد إعادة تلخيص ما استمعوا إليه بصفة فردية إما شفويا أو كتابيا. تبين الإجابة مدى تملك الطفل القدرة على الإنصات وإعادة بلورة الفكرة. فمثل هذا النشاط يساعد على تنمية هاتين الخطوتين من المهارة .

في مرحلة ثانية يطلب المدرس من المتعلمين مناقشة التلخيصات ضمن فرق صغيرة وكل فريق يعين شخصا للقيام بعرض.

ينمي هذا النشاط مهارة العرض ومهارة المشاركة حيث يتعلم الطفل الانخراط الفعلي في العمل من خلال تطوعه لعرض عمل الفريق.

في مرحلة الثالثة يطلب المنشط أو المدرس من المتعلمين تصورا لنهاية القصة. ويهدف هذا النشاط إلى تنمية مؤشر تصور أحداث لاحقة كما يساعد هذا النشاط على تنمية الخيال والإبداع.

دراسة حالة

تدوم الحصة نصف ساعة

المهارات التي يعمل المنشط أو المدرس على تنميتها: مهارة احترام التنوع

المهارة	مكون المهارة	المؤشر أو الخطوة	النشاط
احترام التنوع	احترام الآخر	يعمل مع قرينه مهما كان الاختلاف بينهما	يناقش الوضعية ويبني رأيا إيجابيا

التعليمية:

يعرض المنشط أو المدرس في حصة التربية الاجتماعية أو المدنية، الوضعية التالية للنقاش وإبداء الرأي:

طلب مدرس من تلميذين مختلفين في لون البشرة أن ينجزا عملا معا فرفض أحدهما العمل مع الثاني ما رأيكم؟

يقدم كل طفل رأيه بكل حرية ثم يقع مناقشة مختلف الآراء ويتوج النقاش باتخاذ موقف إيجابي من الوضعية ليتعلم الطفل مبدأ احترام المختلف.

لعب الأدوار

تدوم الحصة ساعة

المهارات التي يعمل المنشط أو المدرس على تنميتها: الفكر النقدي وحل المشكلات

المهارة	مكون المهارة	المؤشر أو الخطوة	النشاط
حل المشكلات	إيجاد حل للمشكل	- يحلل الوضعية - يجد حلولاً مختلفة	يقوم بدور الحكيم في إقناع المتخصصين

التعليمة

يقدم المدرس الوضعية التالية:

يريد مستثمر شاب في الجهة بناء مصنع لمواد التنظيف قرب الوادي. يطلب المعلم من المتعلمين تقمص أدوار تحاكي الواقع لمناقشة الموضوع. ويقسمهم إلى مجموعات لأداء أدوار مختلفة فالمجموعة الأولى تدافع عن إنجاز المشروع أما المجموعة الثانية فتتكون من علماء وناشطين في مجال البيئة يحاولون أن قنعوا السلطات بعدم إنجاز المشروع أما المجموعة الثالثة فتحاول إيجاد حلول للمشكل.

الخلاصة

يتبين من خلال الأمثلة المقدمة أن المنشط أو المدرس له حرية اختيار المهارة التي يعمل على تنميتها ويعمل على إكساب المتعلم خطوة أو خطوات لبناء تلك المهارة. ويمكن للمدرس العمل على مؤشر واحد أو مؤشرين في الوقت نفسه باعتبار الترابط الوثيق والتداخل بين مختلف المهارات.

VII- دور التقييم في تنمية المهارات الحياتية

يعتبر التقييم محطة أساسية في عملية التعليم والتعلم وله دور رئيسي في تجويد التعليم. وتزامنا مع التوجه الجديد في إدماج المهارات الحياتية في التعلّيمات، بات من الضروري التفكير في نظرة جديدة للتقييم تتجاوز النظرة التقليدية المتمثلة في تقييم المعارف. وتتطلب هذه الرؤية الجديدة للتقييم طرح نوعية جديدة من الأسئلة قادرة على تقييم مدى تملك المهارات من قبل المتعلم ويجب ابتكار أدوات جديدة لهذه العملية.

والتقييمات يجب أن تكون مكونا رئيسيا للتعلّيمات فهي تشخص مدى تملك المتعلم للمهارات والمعارف وتكون منصهرة في كل المسار التعليمي. ويعتبر التقييم التكويني أبرز الحلول المهمة في تقييم هذه المسارات.

ولكن تأتي الصعوبة عندما يتعلق الأمر بتقييم مهارة ما مثل الفكر النقدي أو حل المشكلات مثلا. ففي هذا السياق يؤكد العديد من الخبراء أن تقييم المهارات ممكن كما هو معمول به في اختبارات التقييمات الدولية ويعتبرون أن فهم طبيعة المهارة يعد مدخلا إلى تقييمها. فحل المشكلات لا يقتصر على مجال العلوم أو الرياضيات بل هو مقترن بكل المواد التعليمية ويقترحون في هذا الإطار تعويد المتعلمين في كل الحصص على حل وضعيات بسيطة تتعلق بالمعيش من حياتهم اليومية.

VIII- تكوين المدرسين

يختلف المختصون في المجال التربوي في مختلف البلدان العربية عند الحديث عن التدريب أو تكوين المدرسين فالبعض يستعمل مصطلح التدريب والبعض الآخر يتحدث عن تكوين المدرسين وبالرجوع إلى تعريف هذين المصطلحين وجدنا أن التدريب يفضي إلى معنى التمرن والتعود على الشيء أما التكوين فله معان عديدة فهو خلق شيء جديد أو التأليف بين أجزاء مختلفة أو تشكيل فكرة ويعني التكوين أيضا تغيير نمط إدراك الشيء ونمط التفكير فيه.

لذلك سنستعمل مصطلح التكوين وسنتحدث عن برامج التكوين لما لها من أثر للتأسيس لممارسات بيداغوجية جديدة كفيلة بخلق ملامح جديد لمدرس متبصر قادر على تحليل ممارساته بهدف تطويرها وتجويدها.

تمثل برامج تكوين المدرسين حلقة رئيسية في مسارههم المهني لما لهذه البرامج من تأثير مباشر في أدائهم وفي تجويد عملية التعليم والتعلم. ولكن بينت العديد من البحوث والدراسات في هذا المجال محدودية برامج التكوين إذ ركزت معظمها على النموذج التقليدي للتكوين المتمثل في عرض نظري لمسألة ما، ويكون المتكون في هذا السياق متقلبا سلبيا في حين ركزت بعض البرامج التكوينية الأخرى على مشاهدة الممارسات البيداغوجية كالدروس النموذجية مثلا دون ربط ذلك بالجانب النظري. لم تؤد مثل هذه النماذج من البرامج التكوينية إلى النتائج المرجوة وهذا كان سببا من الأسباب التي أثرت سلبا في نتائج التلاميذ.

عندما نتحدث عن تكوين المدرسين فإننا نعني التكوين المقدم في إطار رؤية شمولية يملكها المدرس بهدف اكتساب المعارف والمهارات والسلوكات اللازمة التي يحتاج إليها للتدريس. ونعني بالشمولية وجود ترابط وتكامل بين مختلف محتويات التكوين من جهة وبين محتويات التكوين والممارسة البيداغوجية والتقييم من جهة أخرى.

من هذا المنطلق يوصي العديد من الخبراء في هندسة التكوين بضرورة الربط الجدلي بين ما هو نظري وما هو تطبيقي عند التفكير في برامج التكوين. ويجب أن تتجه هذه البرامج نحو تمكين المدرس من اكتساب معارف وكفايات تجعل منه مدرسا متبصرأ أي أن يكون قادرا على إعادة تنظيم معارفه وتوظيفها في تحليل ممارساته من أجل تكييفها حسب الوضعيات وتطويرها وتجويدها. وتجد البرامج التكوينية المعتمدة على العلاقة الجدلية بين النظري والتطبيقي مشروعيتها ضمن أهداف التنمية المستدامة التي تطمح إلى تكوين معلمين مؤهلين، وفي إطار المقاربات البنائية التي تجعل من المدرس محور العملية التكوينية فهو يتكون عبر المراوحة بين الممارسة والنظري والممارسة المتجددة.

وإذا اعتبرنا أن للمدرس دورا أساسيا في ترجمة المناهج المبنية على المهارات الحياتية إلى ممارسة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتنمية هذه المهارات فمن الضروري أن تكون للمدرس نظرة شمولية حول التربية ومهامها وأن يعي أهمية المهارات الحياتية في بناء الشخص وأن يمتلك المفاهيم المتعلقة بالمهارات الحياتية كي يتمكن من تكييف ممارسته البيداغوجية حسب الوضعيات المختلفة.

مقترح برنامج تدريبي للمدرسين:

يمكن أن يشمل برنامج تكوين المدرسين المحاور التالية:

المحور الأول: مفهوم التنمية المستدامة وأهدافها.

يهدف المحور الأول من التكوين إلى:

- التعرف إلى أهداف التنمية المستدامة والتي من بينها الهدف الرابع المتعلق بالتربية.
- إدراك الهدف الرابع من التنمية المستدامة وكيفية ترجمة غاياته في المناهج التعليمية.

ويتم التكوين في مراوحة بين عروض نظرية وورشات عمل ضمن مجموعات تجعل المتكون في وضعيات تفكير في تجديد استراتيجيات التعليم والتعلم ضمن إطار مبادئ التنمية المستدامة وأهدافها وفي تغيير الاتجاهات وأنماط التفكير.

المحور الثاني: المهارات الحياتية.

يهدف هذا المحور إلى:

- تمكين المتكونين من الجهاز المفاهيمي للمهارات الحياتية حتى يتمكنوا من فهم طبيعة المهارات الحياتية ودورها في بناء شخصية الطفل.
- يتم التكوين من خلال إنجاز دروس نموذجية ثم تجري مناقشة الممارسات البيداغوجية وتحليلها من أجل تطويرها وتجويدها. وهذا من شأنه أن يعيد النظر في تجربة التعليم وممارساته ومفاهيمه.

المحور الثالث: أسس التقييم

يهدف هذا المحور إلى:

- التعرف إلى التقييمات الدولية وإلى بعض نتائج المتعلمين في مختلف دورات التقييم.
- التعرف إلى ماهية الاختبارات المنجزة في هذه البرامج التقييمية
- مقارنة آليات التقييم الوطنية بالتقييمات الدولية
- تصميم برامج تقييمية من قبل المتكونين
- إدراك المتكونين آليات التقييم التكويني المتكيف مع كيفية تدريس المهارات الحياتية.

الخلاصة العامة

حاولنا من خلال هذه الوثيقة عرض أهم العناصر سواء أكانت نظرية أو تطبيقية ضمن رؤية شمولية إلى كيفية إدماج المهارات الحياتية في مناهج التعليم للمرحلة الابتدائية وينصهر هذا العمل ضمن الأهداف العامة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من أجل الارتقاء بالمنظومات التربوية العربية إلى مصاف منظومات الدول المتقدمة ويأتي هذا الدليل مساهمة من قبل المنظمة في توحيد مسارات الإصلاح التربوي في الوطن العربي.

المراجع:

المراجع باللغة العربية

- التخطيط للمناهج الدراسية لتحديد المهارات الأساسية -
بريتش كونسيل ووكالة المساعدات الخارجية في المملكة المتحدة (UKAID و BRITISH COUNCIL)
- المنهاج التونسي العام
- منهاج السنة التحضيرية (وزارة التربية التونسية)
- إعادة النظر في المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (اليونسيف)
- التربية على المهارات الحياتية (وزارتنا التربية والصحة بالجمهورية التونسية)
- الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (اليونسيف)
- المهارات الحياتية للشباب -أ. عصام علي-
- تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب - دليل عملي لتصميم برامج نوعية (اليونسيف)
- برنامج ربط الصفوف الدراسية (BRITISH COUCIL)
- استراتيجيا حل المشكلات (د. سعيد غني نوري)
- التواصل (المركز الوطني لتكوين المكونين (قرطاج-تونس)
- تنمية الثقافة العلمية لدى الناشئة (الألكسو)

المراجع باللغة الفرنسية

- Charlot, B. (1997) le rapport au savoir France
De Landsheere (1992). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin.
Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chiung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. et Nanzhao, Z. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, Éditions

UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf> (consulté le 18 février 2014).
(UNESCO- International Bureau Of education) Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences
(MILED Mohamed) Un cadre conceptuel pour l'élaboration des curriculums selon l'approche par les compétences
(Dr. Rémi Bachelet) Méthodologie de résolution de problèmes
(Sylvie Coppé, Catherine Houdement) Résolution de problèmes à l'école primaire française: perspectives curriculaire et didactique
(Chloé Guyard) La pédagogie par situation-problème

FABRE, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris : Presses universitaires de France.

TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal ; Les Éditions Logiques.

UNESCO et UNICEF. 2013. Définir la place de l'éducation dans le Programme de développement de l'après-2015 : résumé analytique. Paris, UNICEF et UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223025f.pdf> (consulté le 12 mai 2014).

Scott, C. L. 2015. Les apprentissages de demain 1 : Pourquoi changer les contenus et les méthodes d'apprentissage au XXIe siècle ? Recherche et prospective en éducation, UNESCO, Paris. [Réflexions Thématiques, N° 13].

المراجع باللغة الانجليزية:

Ala-Mutka, K., Redecker, C., Punie, Y., Ferrari, A., Cachia, R. et Centeno, C. 2010. The Future of Learning: European Teachers' Visions. JRC Scientific and Technical Reports. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59775_TN.pdf (consulté le 22 juin 2014).

Anderson, A. 2014. Southern perspectives on learning and equity in the post-2015 sustainable development agenda. The Brookings Institution (en ligne). <http://www.brookings.edu/blogs/education-plus-development/posts/2014/01/15-sustainabledevelopment-agenda-anderson> (consulté le 28 juin 2014).

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2016). The Second Machine Age. Norton: NY

Care, E., & Anderson, K. (2016). How education systems approach breadth of skills. Washington, D.C.: The Brookings Institution.

Redecker, C., Ala-Mutka, K., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijssbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. et Hoogveld, B. 2011. The Future of Learning: Preparing for Change. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC66836.pdf> (consulté le 5 avril 2014).

مراجع الواب:

<https://ar.wikipedia.org>

<https://www.almaany.com>

<https://www.uobabylon.edu.iq>

<https://sotor.com>

<https://mawdoo3.com>

<https://ontology.birzeit.edu/term>