مبادرات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا LSCE 2019: دراسة حالة: الجمهورية التونسية

د. سعاد عبد الواحد السالمي
جامعة تونس المنار

الملخّص

أضحت المؤسّسة التربوية أمام تحدّيات كبيرة تحتّم عليها الاهتمام بإعادة التفكير في مواطن اليوم والغد وتجاوز نموذج المتعلّم المتلقّي للمعارف. وهي بهذا تصبح مدعوّة إلى تطوير مناهجها وتجديد مضامينها، وتحسين أساليبها وطرائقها ووسائلها. فلتحقيق مزيد من النجاعة والفاعلية، من الضرورة بمكان المواءمة بين مُخرجات المنظومة التعليميّة-التعلُّمية وحاجات المتعلّمين ضمن رؤية للتّعلُّم متعدّدة المسارات وشمولية. فعوضا عن الحفظ والتلقين، يأتي خيار تمكين المتعلّم المواطن اليوم من مهارات جوهرية لإنشاء أفراد قادرين على مواكبة تحدّيات الواقع. من ذلك، نذكر التواصل وحلّ المشكلات بطرق إبداعية والتفكير النقدي واحترام التنوّع.

وفي سياق ذي علاقة، تتنزّل مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا موضوع المقال الحالي الذي نحاول فيه تقديم هذه المبادرة، عبر ثلاث مراحل أساسية: **تقتصر الأولى**، على تقديم عام لمفهوم المهارات الحياتية ؛ و**تتمثّل الثّانية**، في تقديم مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ؛ و**تتلخّص الثّالثة**، في دراسة حالة، بتنزيل هذه المبادرة في إطار المنظومة التربوية التونسية كنموذج عملي لإدماج مقاربة المهارات الحياتية والمواطنة في المدرسة التونسية.

الكلمات المفاتيح: مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا – المنظومة التربوية التونسية- المناهج

مقدّمة

يصنّف التعاون والإبداع والعيش المشترك والتفكير النقدي وإدارة الذات واحترام التنوّع وتقدير الاختلاف والتواصل، من المفاهيم التي تسمّى بالمهارات الحياتية والتي تعدّ موضوع عناية من النظم التربوية العربية. وتمثّل أهدافا جوهريّة للتربية وعلى أولويّة المهام الجديدة للمعلّم. وتعطي المنظّمات الدولية والإقليمية في السنوات الأخيرة أهميّة بالغة في إدماجها وتعليمها في المناهج الدراسية وبرامج تكوين المربّين (الألكسو، 2004). استنادا إلى تشخيص المنظومات التربوية، فإنّها تعدّ من أبرز التحدّيات في المنطقة العربية من أجل تدبير التّغيير وتطوير مفاهيم التربية. ويقُود هذا التوجُّه وهذه الخيارات، رُؤية مستقبليّة لبناء الإنسان وفلسفة للمواطن العربي المنشُود في القرن الحادي والعشرين.

إنّ مقاربة المهارات الحياتية وما تتطلّبه من تنمية قدرات الفرد المعرفية والاجتماعية والعملية والمهنيّة، تولي عناية بالقدرة على الابتكار والتحليل واكتساب مهارات التفكير الناقد وحلّ المسائل والانضباط وتحمّل المسؤولية. هذا بالإضافة إلى مهارات النجاح في العمل، كالتّمكن من مهارات التعامل مع الآخرين والتواصل معهم بالحوار واحترام الرأي الآخر والقدرة على العمل ضمن فريق... الخ. ويمرّ ذلك أساسا **بهندسة المناهج**. بحيث، تتضمّن مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية في إعداد المتعلّمين كمواطنين إيجابيين وفاعلين في بناء المستقبل. وبالتّوازي مع ذلك، يكون **تطوير المقاربات البيداغوجية** (الأساليب والطرائق والتقنيات والمُمارسات) التي من شأنها تطوير تلك المهارات لدى المتعلّمين ومن ثمّة، إنهاء صورة المتعلّم المتلقّي للمعارف بكلّ سلبية. وفي هذا السّياق، تتنزّل **مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجلّ المواطنة في إقليم الشر ق الأوسط وشمال إفريقيا**[1] (MENA) نحو تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين (UNICEF MENA, 2019). وبالتوازي مع ذلك، انطلقت ثلاث دول عربية (تونس وفلسطين ومصر) في المرحلة التجريبية (LSCE 2019) لتقييمات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كجزء من هذه المبادرة.

إذن، ستُمثّل الفقرات التالية قراءة تحليلية وتأليفية لمختلف هذه النقاط. مع التطرّق إلى المنظومة التربوية بالجمهورية التونسية كدراسة حالة لسبل إدراج هذه المبادرة في المناهج

1 Life Skills and Citizenship Education (LSCE) Initiative.

الدراسية للنهوض بالمردوديّة ولمزيد من النجاعة والفاعليّة. فكيف يمكن للمدرسة التونسية اليوم إدماج المهارات الحياتية في التعليم؟ وكيف تترسّخ المهارات الحياتية، لتصبح مهارات يمارسها المتعلّم في مواقف الحياة المختلفة؟

يهدف هذا البحث إلى تقديم إطار نظري لمفهوم المهارات الحياتية. ومن ثمّ، تحديد أهمّها في ضوء مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مع عرض موجز لنموذج تطبيقي لإدماج هذه المبادرة في مناهج التعليم وكيفية تحقيقها داخل المؤسّسة التربوية التونسية وتقديم عام للدراسة التقييمية التجريبية وذلك بالرجوع إلى معظم المنشورات المرجعية في هذا المجال الصادرة عن اليونيسيف- المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا[2].

أهمّية الدراسة

يمكن أن يُسهم هذا العمل أساسا في:

- تقديم رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين.
- تحديد المهارات الحياتية الخاصّة بمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
- تقديم وتحليل للإطار المفاهيمي.
- مقاربات التعليم والتعلّم والطرائق الضرورية من أجلّ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة
- صلة المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة بأبعاد التعلّم.
- توضيح أهميّة دمج المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة في إصلاح المناهج الدراسية في تونس.
- معرفة أثر الأنشطة التعليمية في مقرّر الحديث في تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلّمين.
- إرشاد القائمين على تطوير المناهج في الدول العربية إلى تضمين النشاطات التعليمية التي تنمّي المهارات الحياتية لدى المتعلّمين.
- تقديم الدراسة التقييمية LSCE 2019

2 http://www.lsce-mena.org

1. المنهجية المعتمدة: دراسة الحال Single Country Study

تتلخّص المنهجية المعتمدة في دراسة الحال، على تركيز البحث على ظاهرة معاصرة ضمن سياق الحياة الواقعي (Yin, 1994; 2003; 2005 ;). فدراسة الحال من الأدوات الهامّة التي يمكن من خلالها جمع بيانات متعدّدة ومعلومات متعمّقة تتعلّق بالحال موضوع الدراسة (Check and Schutt, 2011 ; Abdelwahed, 2017). ويتمثّل الهدف في وصف لوحدة مستقلّة وتحليلها أياً كانت هذه الوحدة (موضوع، شخصية، مجموعة من الأفراد، حادث، ظرف معين، مجموعة شركات، دولة ...الخ.) حول هذه النقطة بالذات، تتمثّل أولى خطوات هذا المنهج في تحديد الحالة محلّ الدراسة ومحدّداتها ونوعها (Fidel et al, 2004). وفي إطار هذا المقال، تتعلّق حالة الدراسة بالجمهورية التونسية، أنموذجا لإدماج مفاهيم مبادرة تعليم المهارات الحياتية والتعليم للمواطنة بالمنظومة التربوية التونسية. وفي خطوة ثانية، يكون تحديد نوع دراسة الحالة .ودراسة الحالة الوصفية هي التي يكون التعامل معها في هذا المقال. أمّا الخطوة الثالثة فتتمثّل في تحديد المفاهيم الأساسية المرتبطة بالحالة موضوع الدراسة. وفي هذا البحث تمّ الاعتماد على أكثر من مصدر في ضبط المفاهيم وخاصّة على الوثائق المرجعية لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة الصادرة عن مكتب اليونسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا[3].

2. واقع المنظومة التربوية التونسية

في البداية، وجب التذكير بعدّة مكاسب للمنظومة التربوية في تونس مثل التعليم فخصصت الدولة التونسية جزءا هاما من ميزانيتها لتمويل الجهد التربوي. فبنت المدارس والمعاهد والكليات. وتوالت محاولات الإصلاح من مُنطلقات فلسفية متعدّدة، من ذلك مبدأ مجانية التعليم. ووقع دعم هذا التوجّه بخيار إجبارية التعليم بين سنّ السادسة والسادسة عشرة. ومنذ منتصف تسعينات القرن الماضي، اقترن هدف التعميم بهدف آخر وهو تحسين جودة التعليم وجعله أكثر فاعلية وشمولية وإنصافا. نُؤكّد هنا على أهمية المبادئ التي قامت عليها المنظومة التربوية التونسية، ونذكر منها أساسا: *1*) جعل التعلّمات ذات معنى بالنسبة إلى الطفل وجعل

3 http://www.lsce-mena.org/ar

التلميذ أكثر قدرة على اكتسابها وتطويرها؛ و*2*) تأصيل التعليم والتعلّم واعتبارهما شرطا أساسيا للنموّ الاقتصادي والاجتماعي؛ و*3*) اعتبار المؤسّسة التربوية نواة للتغيير الاجتماعي؛ و*4*) تأكيد التفتّح على الحداثة والانخراط في منظومة حقوق الطفل. هذا بالإضافة إلى تطبيق العديد من السياسات المتعلّقة بالإصلاحات منها إصدار القانون التوجيهي للتربية والتعليم لسنة 2002 الذي ينصّ على الإدراج الشامل والمجاني للسنة التحضيرية[4] في قطاع التعليم العمومي لا سيّما بالمناطق الريفيّة. وكذلك تقديم برامج دعم الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلّم، مثل: العمل الاجتماعي المدرسي والمدارس ذات الأولويّة التربويّة والدمج المدرسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة.

مكّنت مثل هذه السياسات التربوية والتعليمية من رسم الخريطة التعليمية الحالية وبالخصوص في مستوى الرفع من نسب التّمدرس خاصّة بالنسبة إلى الفتاة الرّيفية. وحول هذه النقطة بالذات نشير إلى أنّ نسبة التّمدرس الصّافية بلغت، خلال السنة الدراسية 2017-2018، 99.5 % بالنسبة إلى الأطفال 6 سنوات)مع التساوي بين الفتيات والأولاد(. وكان معدّل الالتحاق الصافي بالنسبة إلى الفئة العمريّة 6-11 سنة و99.2 %. ويمثّل هذا تغطية شبه كاملة تمّ تحقيقها منذ عقد من الزمان. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ معدّل التلاميذ للمدرّس الواحد انخفض ليصل في الوقت الحالي إلى 17.6 بالمرحلة الابتدائية و12.0 بالمرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي (وزارة التربية، 2018).

وبالرّغم من هذه الجوانب المضيئة، تقودنا هذه المعطيات الإحصائية إلى مسألة الكمّ والكيف في المنظومة التربوية. وتطرح مسألة جودة مردود المؤسّسة التربوية. فهل مكّن هذا التطوّر الكمّي من تجويد النتائج المدرسية عامّة؟ وهل استطاعت الدولة أن تستبقي المتعلّمين على مقاعد الدراسة إلى سنّ السادسة عشرة؟

تكشف مجموعة من الدراسات الميدانية، على الصعيد الوطني والدولي، أنّ السياق التربوي أقلّ إيجابية في مستوى عدد من المؤشّرات. إذ، بقي يشكو في العديد من جوانبه من نقائص وتناقضات خطرة زادت من نسبة المنقطعين عن التعليم والمعطّلين عن العمل.

4 أي التربية ما قبل المدرسية الخاصة بالأطفال من سن 5 إلى 6 سنوات

تراجع مستوى الجودة والمردودية

تمرّ المنظومة التربوية التونسية اليوم بالعديد من الإشكاليات والصعوبات، من أبرزها التراجع في المستوى النوعي للتعليم وتراجع مكتسبات التلاميذ في التعلّمات الأساسية على وجه الخصوص. وفي هذه النقطة، تشير دراسة التقويم التشخيصيّ للمكتسبات القبليّة المستوجبة في مستوى السنة السابعة من التعليم الأساسيّ سنة 2012 إلى ضعف مُخرج المرحلة الابتدائية وضعف المكتسبات القبلية المستوجبة في بداية السنة السابعة وعدم توفّر الأرضية المناسبة لمواصلة التعلّمات في المرحلة الإعدادية (المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، 2013). كما تبيّن التقييمات الدوليّة المقنّنة تراجعا ملحوظا في الأداء والجودة والمردودية في العملية التعليمية وضعفا في مستوى التحصيل لدى المتعلّمين. وتثبت دراسة TIMSS للعام 2011، ضعفا في مكتسبات تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي. ففي مادّة الرياضيات، بلغ متوسّط أداء تونس في الرياضيات 359 نقطة مقابل 500 نقطة كمتوسّط للأداء العالمي. أمّا في مستوى السنة الثامنة من التعليم الأساسي فقد بلغ متوسّط أداء التلاميذ 425 نقطة أي ما يعادل المرتبة 30 من بين 42 دولة مشاركة (عبد الواحد وبن خليفة، 2014، ص. 37).

ويتأكّد هذا المنحى السلبي، في مستوى نتائج التلاميذ البالغين من العمر 15 سنة، من خلال الدراسة الدولية للتقييم PISA 2015 [5]. حيث، يتبيّن أنّه في مستوى الثقافة العلمية، كان معدّل أداء تونس 386 نقطة وهو دون معدّل بلدان منظّمة التعاون والتنمية الاقتصادية 493 نقطة. وفي قراءة لتوزيع أداء التلاميذ في العلوم بحسب سلّم المهارات المستهدفة في الدراسة PISA[6]، نلاحظ أنّ نسبة مرتفعة من التلاميذ في تونس (66 %) أقلّ كفاءة وتحت المستوى الثاني في العلوم) مقابل 21 %من تلاميذ منظّمة التعاون والتنمية الاقتصادية(. هذا يعني أنّ هذه المجموعة الأقلّ كفاءة في العلوم غير قادرة على تحديد المعارف العلمية وتفسيرها وتطبيقها بشكل دائم في إطار مجموعة متنوّعة ومعقّدة من المواقف الحياتية. وهي تفتقد إلى التفكير العلمي المتقدّم والتفكير المنطقي واستخدام هذا الفهم لدعم حلول لمواقف علمية وتقنية غير مألوفة. وبعبارة أوضح، فإنّ

5 OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en

6 PISA : Programme for International Student Assessment

هؤلاء التلاميذ لا يمتلكون الحدّ الأدنى من المعارف النظرية والمعارف العملية البسيطة. وهم بذلك يُظهرون صعوبات جدّية في العلوم وسوف تكون لهم صعوبات جسام في استعمال العلوم استعمالا ناجعا في حياتهم النشيطة. تدفع هذه المعطيات إلى الحيرة. إذ، سيواجه مثل هؤلاء صعوبات كمواطنين نشطين في التفكير الرياضي والعلمي في عالم يتطلّب منهم مثل هذه المهارات العملية.

ونجد في عصر تركّز فيه البلدان ذات الأنظمة الناجحة على حلّ الوضعيات-المشكل غير المألوفة وتطوير قدرة المتعلّم على توظيف معارفه، أن نظام التعليم في تونس (مثل بقية الدول العربية المشاركة في PISA 2015) يركّز على الوضعيات المألوفة في تدريس الموادّ معتمدة في معظمها على التحفيظ والتلقين على حساب التفكير النقدي والإبداع والمهارات الحياتية والفنون.

أ. الرُّسوُب والتّسرُّب

شهدت المؤسّسات التربوية في السنوات الأخيرة صعوبات كثيرة مثل استفحال الفشل المدرسي والانقطاع المبكّر عن الدراسة. مما حوّلهما إلى ظاهرة شاملة مطروحة على جدول أعمال أصحاب القرار والباحثين والفاعلين التربويين في جميع مراحل الدراسة. وتشير الإحصائيات إلى أنّ الرسوب والانقطاع ظاهرة شاملة لا تقتصر على مستويات معيّنة ولا على جهات دون غيرها. فنسبة الرسوب بلغت 8.8 % بالمرحلة الابتدائية و18.7 % في الإعدادي و الثانوي خلال السنة الدراسية 2016-2017. أمّا الانقطاع عن الدّراسة، فنجد نسبته مرتفعة -وبشكل دالّ – في الإعدادي والثانوي مقارنة بالابتدائي، حيث، بلغت % 1 في المدارس الابتدائية، مقابل 10.2 % في المدارس الإعدادية و12.1% بالمعاهد الثانوية (وزارة التربية، 2018). ومن بين الأسباب المفسّرة لهذا المشهد المدرسي التونسي، نذكر بالأساس: *1*) فقدان التلميذ للدافع الشخصي للدراسة وغياب الرغبة لديه في التعلّم، و*2*) هيمنة النمط التعليمي التقليدي (التلقين عوض التدريب على التفكير النقدي والتعلّم الذاتي)، و*3*) فقدان الثقة بالنفس والتعرّض لاضطرابات نفسية (وزارة التربية، 2015 ؛ اليونسف، 2015). وتبيّن مثل هذه الأرقام أنّ الحقّ في التعليم أصبح مهدّدا، وأنّ عددا لا يستهان به من الأطفال أضحى عرضة للتهميش.

وتدعو هذه المعطيات إلى القلق. نظرا لعدم امتلاك الأطفال خارج المسار الدراسي أو الأطفال المعرّضين لخطر التسرّب المدرسي للحدّ الأدنى من الكفايات والمهارات التي تخوّل لهم أن يلجوا

بنجاح معترك الحياة الاجتماعية والمهنية. وأن يكونوا عناصر فاعلة في الدورة الاقتصادية وفي مسيرة البناء والتطوير. ومن شأن هذا الواقع إبقاء عدد كبير من الأطفال المنقطعين عن الدراسة بحالة تشرّد وإهمال مع الشعور بالنقص والعجز والعزلة. أضف إلى ذلك إمكانية تورّط نسبة منهم في جرائم السرقة والمخدّرات والعنف والهجرة غير النظامية والتطرّف الفكري والإرهاب. وباختصار فإنّ الانقطاع المدرسي يثقل كاهل المجموعة الوطنية ويُشكّل عبئا على الدولة والمجتمع.

ب. **العنف المدرسي والسلوكات المنافية للحياة المدرسية**

نلاحظ في السنوات الأخيرة، سوء العلاقة التربوية والمناخ التربوي بصفة عامّة داخل المؤسّسة التربوية التونسية. من دلائل ذلك نذكر تصدّع علاقة المتعلّم بالمؤسّسة التربوية وبالمعرفة في أحيان عديدة وتفشّي ظاهرتي الغشّ والعنف اللفظي والماديّ وبروز السلوكات المنافية للحياة المدرسية (المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، 2008) وتراجع مكانة المربّي الاجتماعية. لقد تغيّر الوضع ولم تبق للمدرّس اليوم سلطة على التّلميذ كالتي كانت له عليه في الماضي، بالإضافة إلى أنّه لم يعد يحظى بالهيبة والاحترام اللذين عرفهما (ساسي وآخرون، 2007، ص. 8). ويرجع ذلك بالأساس إلى وجود أزمة قيم في المجتمع التونسي.

وإلى جانب ذلك، فإنّ ظاهرة الدروس الخصوصية غلب عليها النزوع إلى الربح المادّي على حساب مصلحة التلميذ. وهو الأمر الذي ساهم في خلق أزمة ثقة بين المربّي وتلاميذه وتسبّب في توليد مشاعر غضب ونقمة لدى الأولياء وتراجعت مكانة المدرس في نظرهم.

واليوم أصبحت ظاهرة السلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية محطّ اهتمام كلّ الأطراف المعنيّة بالمناخ السائد في الوسط المدرسي. وعلاج ظاهرة الانحطاط القيمي في المدرسة، مهما اختلفت أسبابه يكون في جزء كبير منه بمراجعة المنظومة التربوية القيمية والتأكيد على قيم الحرية والكرامة والعدالة والمواطنة الفعّالة. وكذلك من المهمّ إعادة النظر في الفلسفة التربوية في اتجاه أن تتجسّد فيها معاني الحداثة الأصيلة من ناحية ومقوّمات التعليم الفعّال من ناحية ثانية. وبحيث، تتوّج بمنظومة غايات وقيم تعبّر عن هذا الاختيار الجامع بين العمق الحضاري والثقافي من جهة والرهان العملي والفعالية من جهة أخرى بكيفية تطوّر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان وتنمّيها ضمن أفق القيم الكونيّة كالحرية والمواطنة والعمل والمسؤولية والالتزام والإبداع بما

يساعد على تنمية شخصية المتعلّم من جوانبها المتعدّدة وتطوير الحياة المدرسيّة بمختلف أبعادها على أساس ميثاق يصاغ لحفظ المؤسّسة التربويّة.

وضمن هذا التوجّه، تعمل وزارة التربية منذ 2011 على إصلاح المنظومة التربوية وتحسين جودة مخرجاتها. حيث، أعطت السياسة التربوية التونسية مكانة جوهرية للمدرّسين كمدخل حاسم لبناء إصلاح المنظومة التربوية وتجديدها في القرن الحادي والعشرين. وفي هذا الإطار يندرج برنامج الوزارة لمراجعة سياسة انتداب المدرّسين وتكوينهم بتونس. فهذه المسألة تستدعي الاستناد إلى تصوّرات واضحة لدور المدرّس ومهاراته في ظلّ مجتمع المعرفة. وفي نفس هذا التوجّه، ومن خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة (ساسي وآخرون،2007 ؛ ساسي والنيفر، 2013 ؛ المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، 2008)، نستخلص أنّ ملامح معلّم القرن الحادي والعشرين ومهاراته وأدواره تشمل عدّة مجالات. نذكر من أهمّها المهارات البيداغوجيّة والتجديد وروح المبادرة والمهارات التكنولوجيّة والمهارات الاجتماعيّة.

ج. **العلاقات بين مؤسّسات التربية والتكوين ومنظومة التشغيل**

في الوسط التربوي التونسي، نُلاحظ إلى حدّ كبير تصدع العلاقة المفصلية بين النجاح المدرسي والارتقاء الاجتماعي. بعبارة أوضح، غياب التوافق بين مُتطلّبات سوق الشغل ومخرجات التعليم والفشل في تحقيق المعادلة بين العرض والطلب في هذا المجال. ممّا ساهم في تفشّي معضلة البطالة في صفوف الشباب المتعلّم وخاصة خرّيجي التعليم العالي الحاصلين على شهائد علمية كثيرا ما تكون فاقدة للقيمة والجدوى المهنية. مثل هذه الإشكاليات الهيكلية تفرض إعادة النظر في السياسات المعتمدة في تنمية الموارد البشرية بصفة عامّة واعتماد رؤية شاملة استشرافية وتصوّر جديد للتكوين الأكاديمي والمهني تأخذ بعين الاعتبار التنافسية الدولية والمستجدّات التكنولوجية والاقتصادية وتنظيمات العمل الحديثة. فوعيا بتحدّيات القرن الواحد والعشرين، بات من الضروري الربط الوثيق بين التحصيل المعرفي والتكوين والتشغيل في إطار تكافؤ الفرص. وبذلك تكون منظومة التربية مُنسجمة مع الاختيارات الوطنية الاقتصادية والاجتماعية. فيتخرّج في المؤسّسات التعليمية الفرد ذو الكفاءة الضرورية لسوق الشغل. الأمر الذي من شأنه الارتقاء بمنظومة التربية والتكوين إلى مستويات عليا من الجودة والفاعلية في إعداد "رأس مال بشري"

يتميّز بالمهارة والقدرة على مواكبة التطوّرات بما يمكّن من الرفع من مردودية المؤسّسات الاقتصادية واستقطاب الاستثمارات الخارجية ومن ضمان الرقي الاجتماعي للأفراد والمجتمع (وزارة التكوين المهني والتشغيل، 2013).

وفي سياق ذي علاقة، نشير إلى أنّه من الأهمّية بمكان أن تتّخذ المنظومة التربوية التدابير اللازمة لتطوير منظومة التقييم وتجديدها. بمعنى ألاّ يتوقّف تقييم المتعلّمين عند التحقّق من تملّك المعارف والكفايات المقرّرة بل أن يتّسع ليقيّم المهارات الحياتية، فيشمل التقييم التعلّم للمعرفة والتعلّم للعمل والتعلّم للعيش مع الآخرين. وتبرز هنا الحاجة إلى تطوير منظومة التقويم الذاتي للمتعلّم عوضا عن التمسّك بالتقييم المستمر للمعلّم.

3. الخلفيّة النّظريّة للمهارات الحياتية

أ. مفاهيم ذات علاقة: المهارة والقدرة والكفاية والآداء

بادئ ذي بدء، نشير إلى أنّ مفهوم المهارة Hability يُثير عند البعض نوعا من الغموض والالتباس كونها مُتقاربة المعنى مع مفاهيم ذات علاقة مثل: الكفاية Competence والقدرة Capacity والآداء Performance.

تُعرّف **المهارة** في قاموس الهادي إلى لغة العرب كالآتي: مهارة المهارة: إتقان عمل الشيء (الكرمي، 1992، ص. 230). أمّا في قاموس علم النفس الكبير، يُقدّم هذا المصطلح باعتباره مجموعة من الاستجابات الملائمة أو المناسبة لوضعية معيّنة بصددها الفرد، وذلك عبر سلوكيّات فعّالة حصلت بعد عدّة عمليات تعلّمية. ويعرّف معجم علوم التربية (1994) المهارة، بأنّها هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلّمين وقدراتهم على أداء مهامّ معيّنة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة. ويترجم هذا الأداء درجة التّحكّم في أهداف مهارية مثل مهارات القراءة والمهارات الحركية. وتتّصل على مستوى التعليم بعدّة مجالات منها (*1* أنشطة حركية في مستوى المهارات اليدوية والجسمية (*2*أنشطة مهارية تلفّظية، مثل: النطق والخطّ واستقبال الأصوات... (*3* أنشطة مهارية تعبيرية، مثل: الرسم والرقص والموسيقى. وتتطلّب هذه المهارات مجموعة من الأنشطة ذات مستويات ثلاثة: **أ)** مهارة التقليد والمعالجة والمحاكاة ويتمّ تنميتها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار؛ **ب)**

مهارات الإتقان والدّقة وتنمّى بالتكرار والتمهير والتدريب؛ **ج)** مهارات الابتكار والتكيّف والإبداع وتُنمّى بالعمل الذاتي والجهد الشخصي الموجّهين. (De Landscheer, 1980) وفيما يخصّ **القدرة**، يعرّفها حسن سعيد الكرمي (1991): هي القوة التي تُمكّن من أداء العمل أو ترك أدائه بالإرادة.

ويقال ليس له قدرة على مكافحة الأعداء. و يقال ليس لي قدرة على احتمال المرض (ص. 480). ويعرّف Bloom القدرة بكونها قدرة الفرد، أثناء مواجهة مشكلات ووضعيات جديدة، على استدعاء معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة (معجم علوم التربية ، 1994، ص. 36).

وأمّا **الأداء** أو **الإنجاز** Performance، فإنّ هذا المفهوم استعمله من تشومسكي Chomsky في إطار نظريته اللّسانية للإشارة إلى مجموعة من الآليات الموظفة في عمليّة الكلام. ويقدّم Sillamy (1980) مفهوم الأداء كنتيجة لنشاط أو عمل ما، من خلاله يمكن التنبؤ بإمكانات الفرد في مجال معيّن. ويضيف De Landscheer بأنّ المؤلفين يميّزون بين الأداء كنشاط موجّه نحو هدف ما، والأداء كإنهاء accomplissement (إنهاء achievement) بمعنى درجة نجاح نشاط ما. كما نقصد بالأداء النتيجة الفردية (النتيجة المدرسية للتلميذ)، على العكس من مفهوم المردود النتيجة الجماعية. مثال: المردود المدرسي لعيّنة تلاميذ الأقسام النّهائية بالمدرسة الابتدائية. وفي **معجم علوم التربية**، يقدّم مصطلح أداء بمعنى النتائج التي يبلغها المتعلّم حسب معايير محدّدة للإنجاز والتي تكون محدّدة في شكل سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس.

وبحثا عن مزيد الدقّة، سنقدّم فيما يلي مفهوم **الكفاية.** يعرفها De Ketel بأنّها مجموعة منسّقة من القدرات والمعارف الموظّفة لحلّ وضعية – مشكل (1994, 52 .p). ويتوافق هذا التعريف مع ما جاء على لسان Rey (1996) حين كتب يقول: تتمثّل الكفاية في قدرة الفرد على بناء عدد لا متناه من السّلوكات الملائمة لعدد كبير من الوضعيات الجديدة. (في شبشوب، 1999، ص.29). إذن، لا تتمثّل الكفاية في مجموع المعلومات التي يحتاجها الفرد للقيام بنشاط فكري أو معرفي أو مهاري، بقدر ما تتمثّل في القدرة على إدماج المعلومات والمعارف والمهارات المكتسبة، قصد إيجاد حلّ ملائم لمشكل جديد. ويشاطر هذا الرّأي Rifonp (1999) بقوله: بالكفاية، نرمي إلى إبراز استعداد الفرد للقيام بعدد من المهامّ، في وضعيات محدّدة، للوصول إلى هدف ما. إنّها تتطلّب القدرة على توظيف المعارف لحلّ المسائل والتصرّف بفاعلية أمام وضعية ما (54 .p).

نوضّح هنا أنّ الكفاية، في صيغة الفرد، يُقصد بها عامّة الكفاءة أو المهارة أو الأهلية Hability. في ميادين معينة؛ الشخص الكفء، هو ذاك الذي يتملّك مهارة معيّنة. بينما الحديث عن الكفايات في صيغة الجمع (Competences) لا تطرح مسألة الكفاءة Aptitude في حدّ ذاتها، بقدر ما تعني ما يمكّن من بلوغها (الكفاءة). إذ، الكفايات المحدّدة بدقّة هي التي تجعل من الممكن تحقيق الكفاية Competence (Astolfi *at* al, 1991, p.13).

في إطار المنظومة البيداغوجية، وفي نطاق المقاربة التّعليميّة عن طريق الكفايات، يعتبر مفهوم القدرة عنصرا جوهريا. بالنسبة لــ Gillet: على الصعيد البيداغوجي، نقصد بالقدرات، الفرضيّات التي نبنيها حول ما يتوجّب تطويره لدى الطلبة من خلال عملية التّكوين (1991 ,p.78). ويبيّن Cardinet (1988) الفرق بين القدرة والكفاية، بقوله: من حيث هو هدف تربوي، القدرة هي مرمى للتكوين العام، **يمكن تعميمها على وضعيات مختلفة**، على العكس من ذلك، تستدعي الكفاية **عدّة قدرات في ذات الوضعية**. ويضيف Meirieu (1991) قائلا: القدرة هي نشاط ذهني قادر ويطبّق في مجالات مختلفة من المعرفة. بينما الكفاية هي: معرفة محدّدة تستدعي قدرة أو عدّة قدرات، في سياق مفاهيمي معيّن (p.181). في هذه الحالة فإنّ مفهوم القدرة تطغى عليه عبارة "يكون قادرا على" الخاصّة بيداغوجيا الأهداف.

إذن في **الثنائية الأولى: كفاية / أداء**، الكفاية تشير إلى إمكانات الفرد. في حين، الأداء يأخذ بعين الاعتبار إنجازات الفرد. بينما في **الثّنائية الثانية: كفاية / قدرة** تنعكس الآية. حيث، يتناول Hameline القدرة من منظار الإمكانات العامة، والكفاية من منظار التميّز والخبرة (1979). أمام هذا الاختلاف في تحديد مفهوم الكفاية، ندعو إلى تجاوز هذا التباين في وجهات النّظر، ومعالجة مفهوم الكفاية من منطلق جدواها utility. إذ السّؤال الجوهري لا يكمن في ماهي الكفاية بقدر ما هو أي مفهوم نحن في حاجة إليه؟

بناء على ذلك، ومن منطلق الممارسة البيداغوجية – التربوية، نقترح التقديم التالي للكفاية، معتمدين الإطار المرجعي لبرنامج الكفايات الأساسية والأهداف الاندماجية، الصّادر عن وزارة التربية التونسية: **القدرة هي نشاط عرفاني أو مهاري حركي يمارس على محتوى معيّن**. ومن أمثلة ذلك: تعيين مكوّنات جملة أو صياغة فرضيات أو تصنيف بيانات، أمّا **الكفاية فلا تمارس**

على محتوى معيّن، وإنما تمارس على وضعيات في صيغة مشكلات وذلك بتوظيف مجموعة متكاملة من القدرات (1995، ص. 17). ويتوافق هذا التعريف – إلى حدّ ما – مع ذاك الوارد في كتاب مقاربات جديدة للتّربية لشبشوب (1999): لا تتمثّل الكفاية في مجموع المعلومات التي يحتاجها الفرد للقيام بنشاط فكري أو معرفي أو مهاري، بقدر ما تتمثّل في القدرة على إدماج المعلومات والمعارف و المهارات المكتسبة قصد إيجاد حلّ ملائم لمشكل جديد (ص.p.30). ويؤكّد Perrenoud (شبشوب، 1999) على أنّ الكفاية تختصّ بثلاثة مؤشّرات أساسية:

القدرة على تجنيد المعارف والمهارات الشخصية كلّما واجه الفرد وضعية - مشكلا جديدا؛

القدرة على نقل المعارف والمهارات الشّخصية داخل وضعيات جديدة؛

والقدرة على إدماج هذه المعارف والمهارات قصد إيجاد حلول ملائمة للمشكل المطروح.

ب. **مفهوم المهارات الحياتية**

الآن فيما يتعلّق بمفهوم المهارات الحياتية محور هذه الدّراسة، فهي -وفقًا لمنظمّة الصحة العالمية -قدرات نفسية لسلوك إيجابي تكيُّفي يُمكّن الشخص من التعامل بفعالية مع متطلّبات وتحدّيات الحياة اليومية. وبشكل أكثر تحديدا، المهارات الحياتية هي مجموعة من الكفاءات النفسية الاجتماعية ومهارات التعامل مع الآخرين التي تساعد الناس على اتخاذ قرارات مُستنيرة) مبنيّة على معلومات(، حلّ المشكلات، التفكير النقدي والخلاّق، والتواصل بشكل فعّال، وبناء علاقات سليمة، التعاطف مع الآخرين، وإدارة حياتهم والتأقلم بطريقة صحيّة وبنّاءة (علي، 2014؛ المنظمة الدولية للشباب، 2014). بينما تعرّفها منظّمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF, 2012) بأنهّا مجموعة كبيرة من المهارات النفسية والشخصية والتواصلية التي تساعد الناس في اتخاذ قرارات مدروسة، والتواصل بفعالية، وتنمية مهارات التأقلم وإدارة الذات التي من شأنها أن تؤدّي إلى عيش حياة صحيّة ومنتجة. كما تقدّم المنظمة الدولية للشباب (2014) المهارات الحياتية كمجموعة شاملة من المهارات والقدرات الإدراكية وغير الإدراكية العامة وسلوكيات الاتصال والتوجّهات الشخصية والمعرفة التي ينمّيها الشباب ويحتفظون بها طوال حياتهم. وتُعزّز المهارات الحياتية من رفاهية الشباب وتساعدهم في تطوير أنفسهم ليصبحوا أطرفا فاعلة ومنتجة في مُجتمعاتهم.

في ختام هذه الفقرة، نقترح هذا المفهوم الإجرائي للمهارات الحياتية، في نطاق مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ، بوصفها المهارات النفسية الاجتماعية العُليا المتقاطعة والقابلة للنقل وذات أهمّية للتعلّم والمقدرة على التوظّف والتمكين الذاتي والمواطنة النشطة. ويُعد تعليم المواطنة جزءاً لا يتجزّأ من تعليم المهارات الحياتية الذي يُشير إلى القدرات والطاقات التي يُمكن لها أن تعمل على تعزيز المجتمعات المفتوحة، ودعم الدافعية لدى الأجيال الشابة، وتوفير الأدوات لبناء مستقبلٍ أفضل لمجتمعاتهم وللمنطقة ككلّ (يونسيف، 2017).

نستخلص ممّا تقدّم، اتّفاق هذه التعريفات على عدد من العناصر المشتركة. نذكر من ذلك، الأبعاد النفسية والاجتماعية والتواصلية والعاطفية التي تنطوي عليها المهارات الحياتية، علاوة على دورها في تمكين الأفراد من التغلّب على التحدّيات، والعمل بإيجابية، والتطوّر للوصول إلى إمكاناتهم المطلقة.

ج. المرجعية النظرية لمنظومة المهارات الحياتية

- نظريّة علم نفس النموّ

يُعتبر النموّ سلسلة متتابعة من التغيّرات التي تهدف إلى اكتمال نضج الكائن الحي من جميع النواحي. وعليه يهتمّ علم نفس النموّ بدراسة خصائص ومعايير نموّ الأفراد من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وغيرها. وباعتبار هذه الدراسة التقييمية تخصّ المراهقين بالأساس، فإنّنا سنقتصر على تقديم موجز لهذه المرحلة التي تتّسم بالقدرة على تكوين مفاهيم حول متغيّرات متعدّدة في نفس الوقت، والتفكير المجرّد، وإنشاء قواعد لكيفية حلّ المشاكل (Piaget, 1972). ومن مظاهر النموّ في تلك الفترة نذكر: تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للفرد وتحقيق الاستقلال العاطفي عن الوالدين وتكوين علاقات جديدة مع رفاق السنّ من الجنسين ونموّ الثقة في الذات والشعور الواضح بكيان الفرد واختيار مهنة والاستعداد لها (جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً) وتكوين المفاهيم والتصوّرات للمواطنة وتقبّل المسؤولية الاجتماعية وتكوين نظام ناضج من القيم والمثل العليا التي تؤهّله لممارسة أدوار اجتماعية.

بناء على ذلك، يعتبر تطوير الاتجاهات والقيم والمهارات والكفاءات حاسمًا لعمليّة التعلّم ولتنمية الطفل كفرد مستقلّ ومواطن مسؤول بشكل عام. فمن الأهمّية بمكان وضع المناهج

الدراسية الملائمة لكلّ مرحلة من مراحل النّمو بما يتناسب مع قدرات المتعلّمين وميولهم وبما يتماشى مع خصائص كلّ مرحلة.

- **نظرية الذكاءات المتعدّدة**

يتمثّل المفهوم التقليدي للذكاء في القدرة على التفكير والاستنتاج المنطقي والتوهّج العقلي والقدرة على خزن المعلومات والتوصّل إليها. معنى ذلك أنّ الذكاء محصور في فئة من الناس. وأُلغي هذا المفهوم على يد عالم النفس Gardner. ووضع مفهوم جديد للذكاء بوصفه مجموعة من **المهارات** التي تُمكّن الفرد من **حلّ المشكلات** التي تُصادفه (1996؛ 2008). هذه النظريّة تفترض وجود ثمانية ذكاءات : الذّكاء اللغوي اللفظي والذّكاء الشّخصي الذّاتي والذكاء الاجتماعي والذكاء السمعي (الموسيقي / الإيقاعي) والذّكاء المنطقي الرّياضي والذكاء الطبيعي والذكاء المكاني الفضائي والذكاء الجسمي الحركي. بعبارة أخرى، يستطيع كلّ فرد تنمية كلّ ذكاء إلى المستوى المُناسب من الكفاءة (ديناميكية الذكاء). وأفضل طريقة لاكتشاف الذكاء هي أن تجعل المتعلّمين يحلّون مُشكلات وليس عن طريق اختبارات.

هذه الرّؤية للذكاءات المتعدّدة تُحيلنا إلى مجموعة من النقاط ذات العلاقة بمقاربة المهارات الحياتية ، وهي : *1*) تعمل الذكاءات عادة بشكل جماعي تعاوني وبطرق متعدّدة ومُركّبة ومعقّدة؛ و*2*) تتنوّع الوسائل والاستراتيجيات ليكون الفرد ذكيا ضمن أيّ نوع من أنواع الذكاءات المتعدّدة و*3*) أهمّية تعزيز مجموعة متنوّعة من طرق التعليم تعكس أساليب واستراتيجيات تعلّم متنوّعة و*4*) تنوّع المهارات ومن ثمّة تعدّد الزوايا في النظر للمواقف وحلّ المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية؛ و*5*) هذه المهارات جزء من التعلّمات الأساسية مثل الرياضيات والعلوم و*6*) بالتالي أهمّية أن تكون المؤسّسة التربوية فرصة للمراهق لتعلّم مثل هذه المهارات ذات البعد الذاتي والاجتماعي إلى جانب الموادّ التقليدية.

- **النظريّة السلوكية Bihaviorism Theory**

تُعدّ السلوكية اتجاها معرفيا نفسيا، من مدارس علم النفس التجريبي تهتمّ بدراسة اكتساب الفرد للسلوك. وقد ساهمت المدرسة السلوكية في بناء مفهوم جديد للتعلّم ركّز على سلوك

المتعلّم والظروف التي يحدث في ظلّها التعلّم. وبذلك، يكون التركيز على تعلّم السلوكيات الجديدة والمقبولة والعمل على تقليل السلوكيات غير المناسبة. بعبارة أخرى، ترتكز المدرسة السلوكية على تحديد الأهداف النهائية للسلوك المتوقّع من المتعلّم ومن ثمّ معيار الأداء المطالب به، ممّا يجعل نجاح التعليم مبنيّا على مدى تحقيق الأهداف المرجوّة والمقصودة (جرادات، 2013). معنى ذلك، تعتبر الأهداف السلوكية (معرفية، وانفعالية، ومهارية) حصيلة التعلّم العقلي أو الحركي أو الانفعالي المترتّب على تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين (الأسطل ويونس الخالدي، 2005، ص.98). وبناء عليه، يسعى النظام التربوي إلى تحقيق الأهداف التربوية المشتقّة من فلسفة المجتمع وثقافته، وبذلك تكون بمثابة ترجمة ميدانية لمثل المجتمع وتطلّعاته في نطاق المناهج الدّراسية.

تجدر الإشارة كذلك، إلى أنّ هذا التوجّه النظري يفترض أنّ سلوك المراهق هو نتاج التفاعلات المعقّدة بين الفرد وبيئته. بعبارة أوضح، يتعلّق الأمر بمجموعة من العلاقات المتداخلة بين ثلاث منظومات من المتغيرّات النفسية والاجتماعية: (1) منظومة الشخصية القيم والتوقّعات والمعتقدات والاتجاهات (و2) منظومة البيئة المتوقّعة) تصوّرات أولياء الأمور أو الأقران واتجاهاتهم عن السلوك (و3) المنظومة السلوكية (المعايير الاجتماعية). من هنا كانت أهمّية تطوير عدد من المهارات الحياتية خاصّة في مستوى هذه الفئة العمرية. من ذلك نذكر بالأساس: مهارات التفكير النقديّ وتقدير الذّات ومهارات التواصل والتفاوض. وبخصوص هذه النقاط بالذات نؤكّد على أهمّية إدماج هذه المهارات ذات الأبعاد المتداخلة الشخصية والاجتماعية والبيئية والسلوكية؛ ضمن ممارسات بيداغوجية تطبيقية كجزء مهمّ من العمليّة التّعليمية-التّعلُّمية.

4. مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

أ. رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين:

هناك العديد من المداخل لتقديم المهارات الحياتية، وهذا التعدّد راجع إلى عدم وجود قائمة محدّدة لهذه المهارات (الغامدي، 2011). فمن هذه المداخل ما جاء في **مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**- اليونسيف.

في البداية نشير إلى أنّ مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، جاءت بناء على تشخيص وقراءة واقعية وتحليلية، ذات ثلاثة أقطاب، لواقع التعليم في المنطقة: التّعلم والتوظيف والتلاحم الاجتماعي. في هذا السياق، يتلخص هذا الواقع في ثلاثة تحدّيات متداخلة وهي:

- **مجتمع معرفي ضعيف** يُشكّل سمة رئيسية في الإقليم في ظلّ أنظمة تعليم تركّز في معظمها على التحفيظ والتلقين على حساب التفكير النقدي والإبداع والمهارات الحياتية والفنون. وكانت نتيجة ذلك أنظمة تعليم ضعيفة الأداء وتعليم غير جيّد وتدنّي مُخرجات التعلّم فهي ضعيفة الجودة ومحدودة من ناحيتي الإنصاف والإدماج. ويتأكّد ذلك بالأساس بالرّجوع إلى التقييمات الدولية المقارنة (PISA وTIMSS) وما توفّره من قواعد بيانات تحصيلية وأخرى سياقية عن حالة التعليم في الدول المشاركة[7]. فقد كشفت هذه المشاركات عن خلل كبير في جودة مخرجات الأنظمة التربوية العربية ونوعيتها ، وعن مشاكل حقيقية في امتلاك المتعلّمين في المنطقة العربية للمهارات الجوهرية في مستوى التّعلّمات الأساسية (الألكسو، 2014، ص.7). تمثّل نتائج PISA المتدنّية إنذارا للبلدان العربية المشاركة. ففي زمن التنافس العالمي الشديد، تحتاج هذه البلدان إلى العمل بجدّ للحفاظ على قاعدة للمعارف والمهارات التي تواكب المتطلّبات المتغيرّة. إنّ لضعف الأداء التعليمي تكلُفة اجتماعية واقتصادية عالية تشكّل عبئا ثقيلا على التنمية الاقتصادية. بعبارة أخرى، توجد حاجة أكيدة لمعالجة ضعف الأداء لدى شريحة هامّة من المتعلّمين (تقارب 70%) لضمان تجهيز أكبر عدد ممكن من القوى العاملة في المستقبل بمستويات من الكفاءة، تمكّنهم على الأقلّ من المشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. من زاوية أخرى، نجد نسبة كبيرة من الأطفال والشباب في المنطقة غير ملتحقين بالمؤسّسات التربوية أو هم معرّضون لخطر التسرّب . وحول هذه النقطة بالذات، تدقّ اليونسف ناقوس الخطر مذكّرة بمجموعة من المعطيات تبعث على القلق الشديد. من ذلك نسوق ما يلي:

7 لقد تمّ التطرّق لهذه النقطة ببعض من التفصيل في الفقرات السابقة متّخذين الواقع التربوي التونسي أنموذجا

لقد انخفض عدد الأطفال ممّن هم خارج المدرسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من 15 مليون في عام 2008 إلى 12.3 مليون في عام 2015؛ موزّعين كالآتي: 4.3 مليون طفل وطفلة ممّن هم في سنّ المدرسة الابتدائية (9%)، و 2.9 مليون طفل وطفلة ممّن هم في سنّ المرحلة الإعدادية (12%)، و 5.1 مليون طفل وطفلة ممّن هم في سنّ مرحلة ما دون الابتدائية (58%). وهناك تفاوت كبير بين معدّلات الالتحاق بالمدرسة الابتدائية فيما بين مختلف دول المنطقة. وعلى الرغم من التقدّم المحرز على صعيد الالتحاق بالمرحلة الابتدائية، إلاّ أنّ هناك فجوات كبيرة على مستويي المرحلة ما دون الابتدائية والمرحلة الإعدادية، وما زالت هناك حالات عدم إنصاف كبيرة قائمة على الدخل ضمن كلّ دولة من دول المنطقة على المستويات كافة. وعلاوة على ذلك، لا تعكس هذه الأرقام تماماً عدد الأطفال الذين تمّ إجبارهم على ترك المدرسة بسبب الأزمة في سوريا والعراق. ولو كانت هذه الأرقام تعبّر فعلاً عن العدد الفعلي لبلغ العدد الإجمالي للأطفال ممّن هم خارج المدرسة أكثر عن 15 مليون طفل وطفلة. إضافة إلى ذلك، هناك **6.2 مليون طفل وطفلة ملتحقون بالتعليم الأساسي لكنّهم معرّضون لخطر التسرّب.** وهؤلاء هم من يُعتبرون الأطفال المتسرّبين من المدرسة في المستقبل. وإجمالاً، هناك ما يقارب **22 مليون طفل وطفلة ممّن هم إمّا خارج المدرسة أو معرّضون لخطر التسرّب.**[8]

- **انخفاض النموّ الاقتصادي،** في ظلّ غياب مهارات المقدرة على التوظّف، وارتفاع معدّلات البطالة بين الشباب والتفاوتات على أساس النوع الاجتماعي في سوق الشغل مع انخفاض فرص العمل وضعف بيئة الأعمال.

- **ضعف التلاحم والانسجام الاجتماعي:** لقد شهدت السنوات الأخيرة أحداثا متلاحقة وتطوّرات سريعة. أضف لذلك اختلاف القيم وقواعد السلوك وتنامي العنف وتفكّك العلاقات. وقد انتاب القلق المجتمعات من هذا التغيير السريع على عديد الأصعدة. لذلك ازداد الاهتمام بالتربية على المواطنة نتيجة لتصاعد العنف والتطرّف الشديد وضعف المشاركة المدنية. من هنا تأتي الحاجة الملحة اليوم للتربية على المواطنة ونبذ العنف ورفض التطرّف الشديد. بحيث تشكل قيم الديمقراطية نقطة انطلاق هذه التربية باعتمادها

8 https://www.unicef.org/mena/ar/%D8%A7%D9%85%8A%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%

كمنهج وطريقة وغاية وممارسة من أجل مُواجهة التّحدّيات الكُبرى والقضاء على العنف. ومن ثمّ، تحقيق التلاحم الاجتماعي.

إذن، في ضوء مجموعة التحدّيات التي يفرضها واقع المنطقة، انبثقت مبادرة اليونسف لتثقيف المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بين الشركاء الإقليميين والوطنيين من خلال رؤية شاملة وتحولية للتعليم تهدف إلى تعظيم الأثر الإنساني لجميع الأطفال ورفدهم بشكل أفضل بالمهارات التي تمكّنهم من التعامل مع الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، ومن مرحلة التعليم إلى العمل، ومن مرحلة النماء التلقائية إلى مرحلة المواطنة المسؤولة والنشطة[9]. وتبعا لذلك، تُعدّ **نظرية التغيير** حجر الزاوية في هذه المبادرة. ويمثّل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مسعى تعاونيا ومشتركا على المستوى القطري والإقليمي والدولي. بحيث تهدف هذه المبادرة إلى تحقيق تأثير في ثلاثة مجالات منفصلة لكنّها مترابطة في الوقت ذاته: وهي: *1*) الوصول إلى مجتمع معرفي عبر تحسين نتائج التعليم والتعلُّم؛ و*2*) تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال تحسين فرص التوظيف وريادة الأعمال ؛ و*3*) تعزيز التلاحم الاجتماعي من خلال تحسين المشاركة المدنية.

يرتكز هذا التصوّر على رؤية شمولية وتحويلية للتعليم استناداً إلى أربعة منطلقات أساسية[10]:

- **مقاربة إنسانية قائمة على الحقوق:** التعليم الجيّد ليس حيادي القيمة ويجب أن يمارس تأثيراً تحويلياً. من ذلك أهمّية المحافظة على استدامة التعليم الجيّد بواسطة أساس أخلاقي قويّ يعزز كرامة الإنسان والقيم الإنسانية القائمة على الحقوق.
- **دورة تعلّم مدى الحياة:** بمعنى اكتساب المهارات الحياتية هو استثمار تراكمي يبدأ منذ سنّ مبكّرة، وليس مقتصرا على المراهقين والبالغين فقط. يستند هذا المبدأ إلى افتراض أنّ كلّ فردٍ في أيّ عمر هو متعلّم في سياق مجتمع يوفّر فرصاً متعدّدة مدى الحياة للتعلّم وتحقيق الإمكانات الشخصية، وبالتالي فهو يتجاوز التمييز التقليدي بين التعليم الأولي والتعليم المستمّر.

9 https://www.unicef.org/mena/ar/%D8%A7%D9%85%8A%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%

10 http://lsce.quo-staging.com/ar/about

- **مقاربة الأنظمة والمسارات المتعدّدة للتعلّم** بتنظيم فُرص التعلّم في نطاق التعليم الرسمي والسياقات غير النظامية ومنح الفرصة الثانية لغير الملتحقين بالمدراس. ويمكن للتعليم الجيّد أن يكون فعّالاً في تعزيز التعلّم والتمكين الفردي، وفي خلق بيئةٍ تسمح بتحقيق الترابط الاجتماعي. فإذا تمّ تعزيز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال مسارات تعلّمٍ متعدّدة، من التعليم الرسمي إلى السياقات غير النظامية وإلى مكان العمل، عندها يُمكن أن يصل إلى جميع الأفراد. وبدوره، يمكن تحقيق استدامة التعلّم الجيّد من خلال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فقط عندما يتمّ دمجه في الأنظمة التعليمية. والقصد هنا هو تكامل مسؤوليات التربية والتنشئة الاجتماعية عبر الأسرة والمؤسسات التربوية ورياض الأطفال والمؤسّسات الثقافية ومراكز الإدماج الاجتماعي والمجتمع المدني ووسائل الإعلام.
- **اتباع مقاربة كلّية في التعليم:** ترتكز الرؤية على مقاربةٍ شمولية في التعليم. تنظر إلى المتعلّم ككلّ عبر الاعتراف بتعدّد أبعاد التعليم أي المجال المعرفي والمجالات الفردية والاجتماعية: التطوير الشخصي والتلاحم الاجتماعي والتنمية المستدامة. إذ يعزّز التعليم الجيّد تمكين الأفراد القادرين على التعلّم بفاعلية والوفاء بمسؤولياتهم الاجتماعية والنّجاح في الحياة المهنية.

ب. **نموذج تعلّم رُباعيّ الأبعاد**

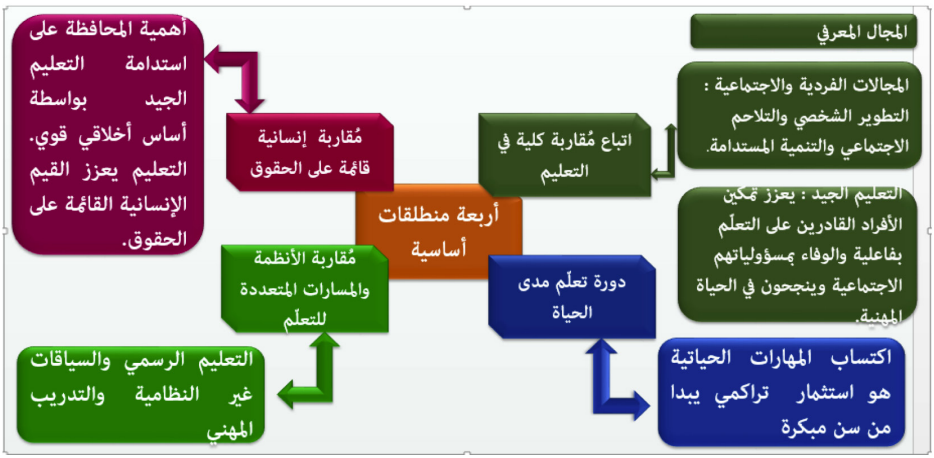
يُعزّز نموذج التعلّم مدى الحياة:

- **التعلّم للمعرفة أو البُعد المعرفي Learning to know:** ويشمل تطوير قدرات التركيز. وحلّ المشكلات والتفكير النقدي، والتركيز على الفضول وحبّ الاطّلاع والإبداع والرغبة في الحصول على فهمٍ أفضل للعالم. ويلقى مفهوم التعلّم للمعرفة اهتماماً متزايداً لأنّ تعلّم المهارات ذات الصلة يُعزّز من اكتساب المهارات الأساسية كمهارات القراءة والكتابة والحساب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ولذلك فإنّ البّعد المعرفي ضروريّ لتطوير مهارات جديدة واكتساب معارف جديدة.
- **التعلّم للعمل أو البُعد الأدواتي Learning to do:** والذي يُركّز على كيفية دعم الأطفال والشباب لتطبيق ما تعلّموه على أرض الواقع، وكيفية تكييف التعليم لخدمة عالم الأعمال

على نحوٍ أفضل، وتأتي هذه المسألة جنباً إلى جنب مع مفهوم التطبيق وفق تصنيف بلوم" من خلال وضع التعلّم النظري موضع التنفيذ في السياقات اليومية، ذلك لكون التعلّم للعمل يتغيّر بسرعة استجابةً لمتطلّبات سوق العمل المتغيّرة والتكنولوجيات الجديدة واحتياجات الشباب خلال مرحلة انتقالهم من التعليم إلى سوق الشغل.

- **التعلّم لنكون أو البُعد الفردي Learning to be:** ويعني التعلّم لتحقيق الذات والنموّ الشخصي والتمكين الذاتي، ويشمل المهارات المعرفية الذاتية ومهارات التعامل مع الآخرين، في حين يشمل النموّ الشخصي كلاً من العوامل الشخصية الذاتية والمجتمعية، وتُعتبر المهارات التي يتمّ تطويرها في إطار هذا البُعد مهمّة في مجال الحماية الذاتية ومنع العنف والصمود، وبالتالي يتعيّن اعتبارها عوامل تمكينيّة لأبعاد التعلّم الأخرى.

- **التعلّم من أجل العيش المشترك أو البُعد الاجتماعي Learning to live together:** وهو البُعد الأخلاقي الذي يُعزّز رؤية تعليم المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ، من خلال اعتماده على مقاربة قائمة على حقوق الإنسان تتماشى مع قيم العدالة الاجتماعية والديمقراطية ، وتُشكّل الأساس الأخلاقي للأبعاد الثلاثة الأخرى (المعرفي والأدواتي والفردي) وبنفس القدر من الأهمّية، يهدف تعليم المواطنة إلى أن يكون ذا صلة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بمعالجة أكبر التحدّيات التي تواجه المنطقة.



صورة رقم 1: رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين (عبدالواحد، 2019)

هذا ولا ينبغي اعتبار أبعاد التعلّم الأربعة هذه على أنّها مختلفة أو متعارضة مع بعضها البعض لانّ الواقع أكثر ديناميكيةً. حيث أنهّا **تتداخل وتتشابك** ويعزّز بعضها البعض لتتجمّع لدى المتعلّم. كما يوفّر هذا التصوّر للتعلّم إطاراً عمليّا للنظر في المهارات الحياتية المتعلّقة بأغراض التعلّم المختلفة، وهذا بمثابة أداة عملية للاختيار الجيّد للمهارات ذات الصلة بالتعلّم الجيّد. وتجدر الإشارة إلى أنّ العديد من المهارات الحياتية يُمكن تطبيقها في أبعاد التعلّم الأربعة مجتمعةً، ويعتمد اختيار المهارات لكلّ بُعد على أهمّيتها وصِلتها بذلك البُعد.

يتجسّد هذا المنظور متعدّد الأبعاد في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG 4) وهو: ضمان التعليم الجيّد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع، إلى جانب خمسة أهداف ذات صلة تُعنى بتوفير رؤية شاملة لدور التعليم في التحسّن الصحي، خاصّة تنظيم الأسرة والمساواة على أساس النوع الاجتماعي (SDGs 3.7 and 5.6) والتشجيع على تبنيّ أنماط حياة مستدامة ومسؤولة بيئيّا (SDGs 12.8 and 13.3).

5. المهارات الحياتية الأساسية الاثنتا عشرة لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

في نطاق مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ، تمّ تحديد مجموعة من اثنتي عشرة مهارة أساسية، باستخدام نموذج الأبعاد الأربعة، وهي: التواصل والتعاون والتفكير النقدي والإبداع وصنع القرارات والتعاطف والتفاوض وإدارة الذات واحترام التنوّع والصمود والمشاركة وحلّ المشكلات[11]. وقد أُعتمِد في **تحديد المهارات الحياتية الأساسية واختيارها** على مراجعة واسعة للأدبيات ومن خلال المشاورات الإقليمية والوطنية التي أجريت كجزء من مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وذلك من خلال عمليّة من ثلاث خطوات:

- **الخطوة الأولى**، شملت إدراج قائمة تحليلية شاملة لمجموعة من المهارات تحت كلّ بُعد من أبعاد التعلّم الأربعة، استناداً إلى القضايا الاجتماعية والاقتصادية الرئيسة التي ينبغي معالجتها وهي تعزيز جودة التعليم ونتائج التعلّم، وتعزيز المقدرة على التوظّف وريادة الأعمال، وتعزيز التمكين الفردي والمشاركة المدنية.

11 https://www.unicef.org/arabic/lifeskills/lifeskills_25521.html

- **الخطوة الثانية**، جرى بعد ذلك تحديد مجموعة مكوّنة من ثلاث مهارات لكلّ بُعد استناداً إلى أهمّيتها وتأثيرها لذلك البُعد وعلى شمولها لمهاراتٍ أخرى عديدة أو مهارات فرعية.
- **الخطوة الثالثة**، جاءت بإجراء تحليلٍ معمّق للمهارات الاثنتي عشرة بالنظر إلى الطبيعة المتداخلة للأبعاد الأربعة ومهاراتها ذات الصلة، وإبراز أهدافها من خلال الأدلّة ومساهمتها الخاصة في كلّ بُعد متّصلة به، وكذلك مساهمتها في الأبعاد الثلاثة الأخرى. وبهذا فإنّ كلّ مهارة من المهارات الاثنتي عشرة في حال تحليلها وتطبيقها من هذا المنظور تقدّم للمتعلّم مقاربةً شاملةً للتعلّم.

لمزيد الوُضوح نقترح الشكل التالي الذي يلخّص المهارات الحياتية الاثنتي عشرة [12]:

الشكل رقم 2: المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة

- **الإبداع** هو القدرة على توليد أفكار وتقنيات ووجهات نظر مبتكرة أو توضيحها أو تطبيقها وغالبا ضمن بيئة تعاونية. وهو مكّون رئيسي من عناصر التفكير الهادف. ويعتبر الإبداع وسيلة لخلق المعرفة التي يمكن أن تعزّز التعلُّم الذاتي وتعلُّم كيفية التعلُّم والتعلُّم مدى الحياة.

12 The_12_core_life_skills_factsheets_AR.pdf_180611/06-http://www.lsce-mena.org/uploads/updated_lsce_files/2018

- **التفكير النّقدي** هو مهارة حياتية عمليّة ترفع من مستوى الإنجاز الأكاديمي، وطويلة الأمد تتيح للفرد فرص تعلّم كيفيّة تقييم المواقف والافتراضات وطرح الأسئلة واستخلاص الاستنتاجات وتحضير الإجابات. لذا يُعدّ التفكير النقدي عمليّة بنّاءة تُعدّ الفرد لمواجهة التغيّرات الاقتصادية المعقّدة وبيئات الحياة المعقّدة.
- **حـلّ المشكلات** هو القدرة على التفكير وكفايات مركّبة تُمكّن المتعلّم من مواجهة مشكلات معقّدة تفرض عليه البحث عن الحلول الملائمة بهدف بناء المعرفة.
- **التّعاون** هو الفعل أو العمليّة التي من خلالها يتمّ العمل معا للحصول على شيء ما، أو لتحقيق هدف مشترك أو منفعة متبادلة.
- **التفاوض** يعرّف على أنّه عمليّة تواصل بين طرفين على الأقلّ وذلك بهدف التّوصّل إلى اتّفاق حول مصلحة متباينة وملموسة وهو العمليّة التي من خلالها يستطيع المرء أن يبرهن على قدرته على التفاعل. نُؤكّد هنا على الارتباط بين مهارات التواصل والتفاوض تبادليا ومباشرا ضمن مقاربة تكاملية.
- **صنع القرارات** هي إحدى العمليّات المعرفية الأساسية للسلوك البشري التي يتمّ من خلالها اختيار مسار عمل مفضّل من بين مجموعة من البدائل بناء على معايير معيّنة.
- **إدارة الذّات** هي قدرة الأفراد على تنظيم سلوكاتهم ومشاعرهم وعواطفهم وردود أفعالهم ومراقبتها والتّحكم فيها. إنّها فئة من المهارات التي تشمل التّحكّم الذّاتي والفعّاليّة الذاتية والوعي الذاتي. وتعتبر إدارة الذّات ممكنة لأنّ الدّماغ لديه آليات للتّنظيم الذّاتي، وهي مجموعة من القدرات التي تساعد الأفراد على تسخير المهارات المناسبة في الوقت المناسب وإدارة استجاباتهم للعالم ومقاومة الاستجابات غير الملائمة. وتقود إدارة الذات إلى تحقيق الكفاءة الذاتية، وهي إيمان الفرد الواثق بقدراته وإمكاناته على التّعلُّم وتحقيق الأهداف والنّجاح.
- **الصّمود** بصفة عامة هو القدرة الشخصيّة البنّاءة على تجاوز الظّروف المتغيّرة بنجاح. وهذا لا يعني الفهم التّقليدي المحدود الذي يقضي بأن الصمود يرتبط فقط بالقدرة على البقاء أو القبول بالواقع.

- **التّواصل** هو عملية ثنائية الاتجاه لتبادل المعلومات والفهم. وتشمل مهارات التواصل كلّ من التّواصل اللفظي وغير اللفظي . ويكون ذلك في سياق العلاقات الاجتماعية. وتُعدّ مهارات التواصل جزءا لا يتجّزأ من اكتساب المهارات الحياتية الأساسية الأخرى كلّها وممارستها وتنميتها.
- **احتـرام التّنـوّع** وهو أن يكون الفرد محترما للتنوّع بوصفه حقيقة اجتماعية. يعني أنّ كلّ فرد مُتفرّد ومُتميّز ومن ثمّ الاعتراف بالاختلافات الفردية للآخرين. ويمكن تعريف هذه الفروقات حسب العرق أو النّوع الاجتماعي والاقتصادي أو السنّ او القدرات. ويشترط احترام التنوّع الاعتراف بالقيمة المتكافئة للأشخاص وتعزيزها.
- **التّعاطف** هو القدرة على فهم مشاعر الآخرين وتخيّل معايشته لها. والتعاطف مهارة حياتية تساعد الأشخاص على السّعي وراء إقامة علاقات إيجابية وإدارة النّزاعات وحلّها.
- **المشاركة** أو التشاركية هي أخذ دور والتّأثير في العمليات والقرارات والأنشطة. وأن يكون المرء تشاركيّا أيّ أن يسهم بشكل فاعل في خلق مجتمع منسجم، ومتعاون وديموقراطي.

في حقيقة الأمر، من المُهمّ بمكان ملاحظة أنّ المهارات الاثنتي عشرة المحدّدة ليست بمعزلٍ عن منظومة القيم التربوية والأخلاقية والاجتماعية. ذلك لأنّها تعكس رؤية شاملة وتحويلية للعمليّة التعليمة- التعلّمية الفعّالة القائمة على أساسٍ أخلاقيٍ تربوي صلب. وعلى التعليم دعم كرامة الإنسان وتعزيز القيم القائمة على حقوق الإنسان. وخلافاً للأطر القائمة والمنظومات السائدة، فإنّ التركيز على المهارات الأساسية الاثنتي عشرة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لا يهدف فقط إلى توجيه التعليم نحو تحقيق الفرد أداءً ناجحاً في العمل. ولا يعتبر التعليم في الأساس مجرّد نشاطٍ اقتصادي يهدف إلى تحقيق أقصى قدرٍ من النموّ والإنتاجية. وبنفس القدر من الأهمّية، وضِعت المهارات الاثنتا عشرة ضمن مقاربة إعادة التفكير في التعليم بطريقة تؤدّي دورها في تعزيز التلاحم الاجتماعي، بوصفها تتماشى مع أطر المواطنة كممارسة وسلوك والأطر الإنسانية المصمّمة للاهتمام بالأخر واحترامه والحدّ من العنف و منعه.

إنّ المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة تستمرّ مدى الحياة وتستند إلى الأدلة التي تؤكّد على أهميّة اكتساب المهارات منذ سنٍّ مبكّرة. وفي ذلك، محاربة للتحيّز السائد في المجتمع بربط اكتساب المهارات فقط باليافعين والشباب. وبالتالي، فضمن الإطار المفاهيمي والبرامجي كان التركيز على إبراز أهمّية **الاستثمار التراكمي** في اكتساب المهارات. فضلا على أنّ مسألة اكتساب المهارات الأساسية الاثنتي عشرة والحفاظ عليها يتمّ من خلال أشكال التعلُم كافّة في مقاربة الأنظمة التي تشمل **مساراتٍ متعددة للتعلّم**، بما في ذلك التعليم الرسمي وغير الرسمي وغير النظامي. والمقصود هنا النقاط الجوهرية التالية: *1*) التعلّم يتمّ اليوم في أوقاتٍ مختلفة وفي ظروفٍ مختلفة، وكذلك بوجود تنوّعٍ في المتعلّمين ومساراتهم؛ و*2*) توفير فرص تعلمٍّ متعدّدة وفق عمليّةٍ متواصلةٍ تستمرّ مدى الحياة؛ و*3*) زيادة فرص التعلّم من خلال مسارات وقنواتٍ متعدّدة عبر الحياة.

في سياق هذا التوجّه، يكون نجاح برنامج المهارات الحياتية ضمن خطّة عمل متعدّدة الأطراف وعلى المدى الطويل. من ذلك نذكر: المدارس، والأولياء والمجتمع المدني. من بين السبل لذلك، نُدرج ثلاثة أساليب أساسية مترابطة ومتكاملة لتحقيق أهداف إدماج المهارات الحياتية، وهي:

- التدخّل المنظّم طويل المدى الذي يجب أن يُقدّم من خلال المنظومة الدراسية الرسمية والذي يستهدف المتعلّمين المتواجدين في المؤسّسة التربوية.
- تعزيز وتنسيق التدخّلات والأنشطة التربوية والتعليمية الرّسمية وغير الرسمية داخل المؤسّسة التربوية وخارجها.
- تدعيم التدخّلات المدرسية والمجتمعية التي من شأنها التأثير على البيئة الاجتماعية المحيطة، بما في ذلك الأعراف والممارسات الاجتماعية، التي قد تكون عائقا أمام إدماج المهارات الحياتية في نطاق ممارسات سلوكية إيجابية وتكيفية.

6. إدماج مبادرة المهارات الحياتية و والتعليم من أجل المواطنة في المناهج الدراسية في تونس

خلال السنوات الأخيرة بالبلاد التونسيّة، طُرح تساؤل أساسيّ من قبل الرأي العامّ والنخبة حول المدرسة التونسيّة وفلسفة الإنسان التونسيّ المرْتجَى تنشئتُه وتكوينُه وتأهيلُه في ضوء التوجّهات التعليميّة والمنهجيّة العالميّة والوطنية. وأخذت الرؤى تتبلور شيئا فشيئا، وأسهم المجتمع المدنيّ والخبراء المختصّون في شأن التربية والتعليم في هذا المخاض. وفي هذا السياق، وباعتماد منهجية تشاركية، انبثق مشروع إصلاح المنظومة التربويّة بالبلاد التونسيّة من أجل مدرسة تونسيّة مُنصفة، عالية الأداء، تبْني المواطن وترتقي بالوطن (وزارة التربية، 2016). وفي ذات هذا التوجّه حُدّدت للمدرسة التونسية اثنتا عشرة وظيفة عامّة يمكن تلخيصها بما يلي: فعلى المدرسة أن تحترم حقوق الطفل في شمولها، وأن توفّر الحظوظ نفسها لجميع المتعلّمين، وعليها أن تعدّ مُريديها للحياة والعمل، وأن تؤمّن نماءهم الكامل،وتضمن لهم تربية على حقوق الإنسان وعلى قيم المواطنة، وأن تفرّد التعلّم بحسب الحاجات والخصوصيات الفرديّة، وتنمّي الشعور بالانتماء والعيش الجماعيّ في المحيط المدرسيّ، وتسدي خدمات مساندة، كالنقل والإطعام، وأن تنفتح على محيطها، وأن تُكوّن الموارد البشريّة المؤهّلة.

في سياق ذي علاقة، كان خيار إصلاح المناهج باعتبارها مُخطّط عمل حديث ومُبتكر يضمن تكوين المتعلّمين عبر جميع مراحل تعلّمهم ويعطي المعنى المحسوس للفعل البيداغوجي في صلب النظام التربوي ومنه تنبثق بقيّة المناهج الخاصّة بالمواد. ومن الأهداف الكبرى للمنهاج نذكر أساسا: *1*) تحقيق الانسجام بين النظام التّربوي والمشروع المجتمعي الشامل؛ و2) تحقيق الانسجام بين الغايات التربوية وأنشطة تكوين المتعلّمين في كلّ المراحل؛ و*3*) تحقيق الانسجام بين مُخطط العمل ومقتضيات إنجازه وتنفيذه (الشايب، 2018). بعبارة أوضح، هذا الطرح للمناهج بمفهومها الحديث يتجاوز مسألة تنمية المعلومات والمعارف لدى المُتعلّمين فحسبر. فقد أصبحت تهتمّ بالمهارات المُرتبطة بحاجات المتعلّمين، وتوسيع دائرة نشاطهم وتنمية إبداعهم. كما أصبح التركيز في المنهج على الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التعلّم، كما تزايد الاهتمام بشكل واضح بطرق التدريس وأساليبها، باعتبارها أداة تحقيق الأهداف وترسيخ المحتوى في

نفوس المتعلّمين (الغامدي، 2011). لذا، فمن بين الخيارات الجوهرية لإصلاح المناهج الدراسية الوطنية، يأتي دمج المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة ضمن رؤية شاملة لغايات المنظومة التربوية. يلخص الشكل التالي هذه الرؤية:

شكل رقم: المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة مهارات شاملة وعالية الرتبة في إصلاح المناهج الدراسية في تونس (مكتب اليونسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، 2017)

يعكس هذا الشكل أهمّية التربية على المهارات الحياتية في تجويد الممارسات البيداغوجية داخل الفصل، باعتبارها منهجية تعليمية تفاعلية. والغاية من ذلك مساعدة المتعلّم المُواطن على 1) تنمية الاستقلالية لديه وتدريبه على تحمّل المسؤولية بشكل تدريجي؛ و2) اتخاذ قرارات وجيهة ومبنيّة على معلومات ومبادئ حلّ المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي والتواصل الفعّال ؛ و3) تزويده بالخبرات لإدارة المواقف الحياتية اليومية وإقامة علاقات أسرية واجتماعية طيّبة و4) توجيهه للاستخدام الأمثل لتكنولوجيات المعلومات والاتصال والبحث عن المعلومة؛ و5) تنمية الملاحظة الواعية كمنطلق لتطوير التفكير العلمي. وتجدر الإشارة هنا أنّ تعزيز هذه المهارات وتنمية هذه القدرات لدى المتعلّمين يمرّ وُجُوبا عبر الموادّ الدراسية والممارسات

البيداغوجية والوضعيات التعليمية وإدارة الفصل. هذا إلى جانب وضع أهداف التعلّم المتعلّقة بالمهارات الحياتية الأساسية وإيصال هذه الأهداف بوضوح لجميع المتعلّمين؛ وخلق فرص لنمذجة المهارت الحياتية الأساسية وممارستها في التعليم والتعلّم، بين المعلّمين والمتعلّمين، وبين المتعلّمين فيما بينهم؛ وتوعية المتعلّمين بأهمّية المهارت الحياتية الأساسية في التعلّم وفي الحياة بشكلٍ أعمّ.

إنّ مقاربة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة لا تنفي التعلّمات الرئيسة مثل اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، بل من الضرورة بمكان ضمان الاتساق والانسجام بين مختلف هذه التخصّصات عبر المناهج الدراسية. ويمكن القول إنّه من الخطأ الفادح حصر التركيز فقط على المهارات الأساسية في موضوعٍ واحد وغياب مُقاربةٍ متماسكة وشاملة هي بمثابة إستراتيجية غير فعّالة.

7. تقييمات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة LSCE: المرحلة التجريبية أفريل 2019

تتنزّل تقييمات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة LSCE 2019 في نطاق الدراسات الدولية المقارنة والتقييمات الواسعة النطاق. وعلى خلاف الدّراستين PISA وTIMSS، التي تهتم بإجراء مقارنات موضوعية حول التّوجّهات العالمية في مستوى التعلُّمات الأساسية والتنظيم المدرسي وظروف التعلِيم والتّعلُّم؛ فإنّ تقييم LSCE جاء ليقيّم مُخرجات التعلّم لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وحول هذه النقطة بالذات، يجدر التأكيد على أنّ هذه الدراسة في المرحلة التجريبية. ويُعتبر تشخيص واقع العملية التربوية مدخلا أساسيا بل ضروريا من مداخل الإصلاح التربوي. إذ، تتمثّل أولى خطوات هذا الإصلاح في إجراء دراسات تقييميّة وطنية ودولية لما توفّره من مؤشّرات كميةٌ ونوعيّة أساسية لتقييم أثر هذه المبادرة وقياس أثر بعض المتغيّرات ذات العلاقة. فتكون بذلك مساهمة مثل هذه التقييمات في تقديم صورة واضحة عن مخرجات النظام التربوي وتساعد أصحاب القرار على توجيه السياسات التربوية واتخاذ الإجراءات اللاّزمة لإصلاح المنظومة التربوية عبر تطوير المدخلات التربوية من مناهج تعليمية وبيئة تربوية وطرق التدريس والتقييم ممّا ينعكس إيجابيا على المخرجات التربوية من مكتسبات ومهارات التلاميذ.

تتولّى المنظّمة الدّولية لتقييم الأداء التّربوي (IEA[13]) الإشراف على دراسة LSCE 2019. ولقد أنجزت لـــ IEA اختبارات هذه الدراسة بالشراكة مع الهيئة الوطنية للأبحاث التربوية (NFER[14]). حيث، قامت بتطوير أدوات التقييم كجزء من مبادرة تعليم المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA). ويقترح المشروع، بتكليف من اليونيسف بالتعاون مع البنك الدولي وبعض الشركاء الإقليميين والوطنيين، رؤية شاملة للتعليم تهدف إلى تطوير مهارات الأطفال والشباب في المنطقة. شملت الدّورة الأولى التجريبية (أفريل،2019) الجمهورية التونسية إلى جانب دولة فلسطين وجمهورية مصر.

ولقد قامت وزارة التربية عبر فريق بحث، بتنظيم دورة تجريبية للدراسة التقييمية مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجلّ المواطنة. شملت الدراسة عددا محدودا من المؤسّسات التربوية الإعدادية وذلك خلال النصف الثاني من شهر أفريل 2019. واستهدفت دراسة LSCE، عيّنة من تلاميذ السنة السابعة من التّعليم الأساسي باعتبار معدّل العمر 13 سنة عند إجراء الاختبار. وتقابل هذه الشريحة العمرية مرحلة المراهقة. وحسب اعتقادنا، ليس ذلك من محض الصدفة. فخلال هذه المرحلة يعتري المتعلّم جملة من التغيّرات في مختلف الجوانب: النفسية والشخصية والعقلية والجسمية. من ثمّة الانعكاس الواضح لهذه التغيّرات على سلوك المتعلّم، يجعل هذه المرحلة أكثر مناسبة لتعلُّم المهارات الحياتية واكتسابها، باعتبار المهارات الحياتية أداة لتحقيق غايات بعيدة المدى لفائدة المتعلّمين. والقصد من ذلك أنّ تعليم المهارة ليس هو الهدف في حدّ ذاته، وإنّما الهدف هو كيف يستفيد المتعلّم من خلال اكتساب المهارة في حياته العامّة والخاصّة. حيث، يُعدّ المتعلّم في هذه المرحلة العمرية بحاجة ماسّة إلى أن تُعزّز لديه، من خلال المناهج الدراسية، مهارات مثل إدارة الذات ومهارة التفكير النقدي واتّخاذ القرارات ومهارات التواصل والتعاون والتفاوض (الإقناع، وفضّ النزاعات) والمشاركة الإيجابية في المجتمع. فيتشكّل لدى المُتعلّم عدد من القدرات النفسية لسلوك إيجابي تكيُّفي يمكّنه من التعامل بفاعلية ونجاعة مع مُتطلّبات الحياة اليومية وتحدّياتها. هذا إلى جانب تطوير آليات الاهتمام بصحته والمحافظة على البيئة. وبذلك يكون تمكين المتعلّم من الآليات والسُبل المُناسبة للتفاعل الفعّال مع مختلف المواقف والمسائل الحياتية.

13 International Association for the Evaluation of Educational Achievement: https://www.iea.nl/about-us

14 National Foundation for Educational Research: https://www.nfer.ac.uk

المراجع باللغة العربية

1. الأسطل، إبراهيم حامد و يونس الخالدي، فريال .(2005). **مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل**. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ط1.

2. الحجام، كمال .(2015). التصدي لظاهرة الانقطاع المبكر عن الدراسة: أولوية وطنية مطلقة. **النّدوة الوطنيّة حول مبادرة الأطفال في سنّ التّمدرس خارج المدرسة**، 17 أفريل 2015. وزارة التربية: تونس.

3. جرادات، نادر أحمد. (2013). **الأصوات اللغوية عند ابن سينا عيوب النطق وعالجه**. عمان، الأردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

4. ساسي، نورالدين والنيفر مصطفي. 2013. **دراسة حول السياسات في مجال تكوين المعلّمين في تونس وتعيينهم. البرنامج العربي للارتقاء بالمدرّسين معرفيا ومهنيا.** المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية و المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.

5. ساسي، نورالدين؛ عبدالواحد، سعاد ؛ غضبان، منجي ؛ شبّوح، عبدالستار ؛ بن حميدة، عماد ؛ غريس، نجوى.2007. **صورة المدرّس في المدرسة التونسية**. المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية. تونس.

6. الشايب، الصنهاجي. (2018). **المهـــارات الحيـــــاتيّة الأساسية. مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في الشرق الأوسط و شمال إفريقيا** . الدورة التكوينية البيداغوجية. المندوبية الجهوية للتربية بنابل. المركز الجهوي للتربية و التكوين المستمر بنابل، من 24 إلى 26 ديسمبر 2018. وزارة التربية : تونس.

7. شبشوب، أحمد. (1994). **مقاربات جديدة للتربية**. سلسلة وثائق تربوية. تونس: سراس.

8. عبدالواحد، سعاد. (2019). **المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة وسبل إدراجها في المناهج الدراسية**. يوم دراسي، ماي 2019، المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم: تونس.

9. عبدالواحد، سعاد. (2018). مُخرجات تعليم وتعلُّم العُلوم في الدول العربية من خلال نتائج *PISA 2015*. **المجلة العربية لجودة التعليم**. AJQE، المجلد 5 العدد 2. ص.ص. 44-52.

10. عبدالواحد، سعاد و بن خليفة، سمية. (2014). هل لبعض ملامح ومهارات المدرّس أثر في تحسين نتائج تلاميذ الثامنة أساسي وفق نتائج د ا رسة *TIMSS 2011* ؟ **التقرير الجمعي حول مذكرات السياسات التربوية ضمن أنشطة تحليل بيانات التقييمات الدولية TIMSS في الدول العربية.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ص.ص. 36-41.

11. عبدالواحد، سعاد. (2001). **تأثير التربية ما قبل المدرسية في تنمية الكفايات الأساسية في الرياضيات واللغة العربية.** شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية. جامعة تونس المنار: تونس.

12. عبد المولى، محمّد نجيب. (2015). الانقطاع عن المدرسة ومقتضيات الإصلاح التربوي الراهن. **النّدوة الوطنيّة حول مبادرة الأطفال في سنّ التّمدرس خارج المدرسة**، 17 أفريل 2015. وزارة التربية : تونس.

13. علي، عصام. (2014). **المهارات الحياتية للشباب . دليل تدريبي.** القاهرة: الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية.

14. عمار، سام. (2009). **إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم الأساسي. التعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر أنموذجاً** . جامعة السلطان قابوس عمان.

15. الغامدي، ماجد بن سالم حميّد. (2011). **فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط.** دراسة مقدمة إلى قسم التربية في كليةٌ العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنيل درجة الماجستير، المملكة العربية السعودية.

16. الكرمي، حسن سعيد. (1992). **قاموس الهادي إلى لغة العرب.** الجزء الرابع. لبنان : دار لبنان للطباعة و النشر.

17. الكرمي، حسن سعيد. (1991). **قاموس الهادي إلى لغة العرب**. الجزء الثاني. لبنان : دار لبنان للطباعة و النشر.

18. المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية. 2013. **دراسة حول التقويم التشخيصيّ للمكتسبات القبليّة المستوجبة في مستوى السنة السابعة من التعليم الأساسيّ في مادّة الرياضيات و مادّة اللغة العربيّة و مادّة اللغة الفرنسيّة.** المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية. وزارة التربية : تونس.

19. المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية.(2008). **العنف في المدرسة: دراسة السلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية ومشروع خطة استراتيجية للتعامل مع الظاهرة.** وزارة التربية : تونس.

20. المنظمة الدولية للشباب. (2014). **تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب**. دليل عملي لتصميم برامج نوعية. https://www.iyfnet.org/sites/default/files/library/Strengthening_Life_Skills_For_Youth_Arabic.pdf

21. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.(2004). **تحديث استراتيجية تطوير التربية العربية. رؤى وآفاق جديدة.** تونس .

22. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2014). **التقرير الجمعي حول مذكرات السياسات التربوية ضمن أنشطة تحليل بيانات التقييمات الدولية TIMSS في الدول العربية.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

23. **معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**. (1994). عبد اللطيف الفارابي وآخرون. سلسلة علوم التربية. ع.9 /10. دار الخطابي للطباعة والنشر.

24. وزارة التربية. (2018). **الإحصاء المدرسي.** الإدارة العامة للدراسات والتخطيط ونظم المعلومات. وزارة التربية : تونس.

25. وزارة التربية. (2016). لكتاب الأبيض: مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس. http://knowledge4all.com/admin/Temp/Files/d789d051-fcdb-4d2f-98e9 1f10f0b9d72c.pdf

26. وزارة التربية. (2015). الأبعاد الكمية والنوعية لظاهرة الفشل المدرسي والانقطاع المبكر عن الدراسة. **النّدوة الوطنيّة حول مبادرة الأطفال في سنّ التّمدرس خارج المدرسة**، 17 أفريل 2015. الإدارة العامة للدراسات والتخطيط ونظم المعلومات. وزارة التربية : تونس.

27. وزارة التربية. (1995). **الكفيات الأساسية والأهداف الاندماجية النهائية بالتعليم الأساسي**. وزارة التربية : تونس.

28. وزارة التكوين المهني والتشغيل. (2013). **إصلاح المنظومة الوطنية للتكوين المهني. الوثيقة التوجيهية والمخطط التنفيذي: 2014-2018**. وزارة التكوين المهني والتشغيل: تونس.

http://www.emploi.gov.tn/fileadmin/user_upload/Formation_Professionnelle/PDF/Reforme_FP_Tunisie-Ar.pdf

29. اليونسف. (2015). **ملخص تونس التقرير القطري حول ا أ لطفال خارج المدرسة.** أكتوبر 2014 . منظمة الأمم المتحدة للطفولة : تونس.

المراجع بلغات أجنبية

1. Abdelwahed, Souad. 2017. L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans les pratiques enseignantes: Pourquoi et comment réussir á développer des usages des TIC en Tunisie ? Germany: Editions universitaires europeennes.
2. https://www.morebooks.de/store/fr/book/int%C3%A9gration-des-tic-dans-les-pratiques-p%C3%A9dagogiques-des-enseignants/isbn/9787-65368-639-3-
3. Abdelwahed. Souad. 2015. Tunisian experience – The how of using PISA/ TIMSS/ MLFTS to improve the quality of Education. UNESCO Institute for Statistics (UIS). UNESCO. March 17, 2015 Dakar (Sénégal).
4. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/FeedbackPost2015/abdelwahed.pdf
5. Astolfi, Jean-Pierre ; Peterfalvi, Brigitte ; Verin, Anne .(1991). Compétences méthodologiques en sciences expérimentales. Paris : INRP.
6. CARDINET, J.(1988). Évaluation scolaire et pratique. De Boeck.
7. Check, Joseph and Schutt, Russell K. (2011). Research Methods in Education. United States : SAGE Publications.
8. De Landsheere, Gilbert. 1980. Définir les objectifs de l'éducation. Paris: PUF.
9. De Landsheere, Gilbert. 1992. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris: PUF. file:///C:/Users/Souad/Downloads/Dictionnaire1992.pdf
10. De ketel, Jean-Marie ; Roegier, Xavier ; Wouters, Pascale. (1994). Évaluation des examens et des tests, assistance technique. Rapport final. Tâche n :3. BIEF : Louvain La Neuve, Juin, 1994.
11. Dridi, Khaled.(1997). Sentiment de compétences et performances en mathématiques. Mémoire de DESS en Information Scolaire et Universitaire. Université de Tunis.
12. Fidel, Raya; Annelise Mark Pejtersen, Bryan Cleal, Harry Bruce.(2004). A multidimensional approach to the study of human-information interaction: A case study of collaborative information retrieval. JASIST 55(11): 9392004) 953-)

13. GARDNER, Howard.(1996). Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Paris : Retz.
14. GARDNER, Howard.(2008). Les intelligences multiples - La théorie qui bouleverse nos idées reçues Paris: Retz.
15. GILLET, P. (1991). Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs. Paris: ESF.
16. HAMELINE, Daniel. (1979). Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue. Paris: Entreprise Moderne d'Edition.
17. Meirieu Ph. (1991). Apprendre... oui, mais comment ? Paris : ESF éditeur, 8' éd.
18. Piaget, Jean. (1972). The psychology of the child. New York: Basic Books.
19. Rifonp, Jacques.(1999). L'approche par les compétences au service d'une éducation de qualité pour tous. Actes des journées internationales d'échanges d'expériences et d'expertise pour améliorer la qualité de l'enseignement de base. Ministère de l'Éducation, Sousse, 1921- Avril 1999: Tunisie.
20. Sillamy, Norbert (1980) Dictionnaire encyclopédique de la psychologie (Bordas, 2 volumes, 1980).
21. UNICEF.(2012). **Evaluation Report: Global Evaluation of Life Skills Education Programs**. United Nations Children's Fund, New York, 2012. https://www.unicef.org/evaldatabase/files/UNICEF_GLS_Web.pdf
22. UNICEF MENA. (2019). **THE MIDDLE EAST AND NORTH AFRICA (MENA) LIFE SKILLS AND CITIZENSHIP EDUCATION INITIATIVE**. http://www.lsce-mena.org
23. Yin, Robert K. (2003). **Case study research: Design and Methods.** (Third Editions). Thousand Oaks: Sage Publications.
24. Yin, Robert K. (2005). **Introducing the World off Education: A Case Study Reader.** Thousand Oaks, California : Sage Publications.
25. Yin, Robert K. (1994). **Case study research: design and methods.** Thousand Oaks, California : Sage Publications.